



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Rozvoj emoční inteligence u dětí

Bakalářská práce

Studijní program

Sociální práce

Autor: Petr Smažil

Vedoucí práce: Mgr. Vlastimil Vohánka, Ph. D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně na základě použitých pramenů a literatury uvedených v bibliografickém seznamu.

V Olomouci 24. 4. 2024

Petr Smažil

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat vedoucímu práce, panu Mgr. Vlastimilu Vohánkovi, Ph.D., za jeho obětavé a vstřícné vedení v průběhu psaní práce. Jsem vděčný za připomínky, trpělivost, poskytnutí velmi zajímavých zdrojů a nápadů a zpětnou vazbu, kterou mi vždy ochotně poskytl. Poděkování také patří celé mé rodině, za podporu ve studiu.

Obsah

Úvod.....	11
1 Co všechno může být emoční inteligence	13
1.1 Model EI podle Bar-On	13
1.2 Model EI od Salovey a Mayer	14
1.3 Složky dle Golemana.....	16
1.4 Sociálně emoční učení	17
2 Základní emoce.....	19
3 Rešerše zdrojů.....	21
4 Etické hledisko	24
5 Propojení tématu s teoriemi a metodami sociální práce	27
5.1 Případová práce	27
5.2 Paradigmata sociální práce	28
5.3 Přístup orientovaný na člověka	28
5.4 Kognitivně-behaviorální přístup.....	29
5.5 Práce se skupinou	30
5.5.1 Typy skupin.....	30
5.5.2 Plánování práce se skupinou	31
5.5.3 Vývojové procesy ve skupině.....	32
5.5.4 Věk jako determinant cílové skupiny	33
5.6 Teorie sociálního učení A. Bandury	36
6 Propojení tématu se sociální politikou.....	38
6.1 Sociálně-politické principy.....	38
6.2 Funkce	39
6.3 Vzdělávací politika.....	40
6.3.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.....	41
7 Zakotvení dané problematiky ve veřejně politických dokumentech.....	42
7.1 Česká asociace streetwork z. s.....	42
7.1.1 Vize NZDM 2030.....	43
7.2 Zákon o sociálních službách.....	44
7.3 Hlavní oblasti státní dotační politiky vůči nestátním neziskovým organizacím pro rok 2024.....	44
8 Identifikace problému, jeho příčin a důsledků	45
9 Analýza potřebnosti	47
9.1 Příklady řešení ze zahraničí.....	47
9.2 Obdobné projekty v ČR.....	47
9.3 Informace o cílových skupinách.....	48

9.4 Vymezení stakeholderů	48
9.5 Závěr analýzy	49
10 Cíle projektu podle S.M.A.R.T.....	50
11 Klíčové aktivity a jejich splnění	52
11.1 Zahrada emocí	52
11.2 Emoční pantomima.....	53
11.3 (Nez)kreslené emoce	54
11.4 PERMANentní štěstí	54
11.5 Řešení konfliktu formou hry na role	55
11.6 Promítání filmu V hlavě	56
12 Evaluace aktivit	57
13 Přidaná hodnota projektu.....	58
14 Chronologický harmonogram.....	59
15 Logická struktura	60
16 Management rizik	64
17 Finanční stránka.....	65
Závěr.....	67
Bibliografie.....	68

Seznam zkratek

AI = artificial intelligence, umělá inteligence

ČAS = Česká asociace streetwork, z.s.

ČR = Česká republika

EI = emoční inteligence

KA = klíčová aktivita

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NZDM = nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

SEL = social emotional learning, sociálně emoční učení

Seznam tabulek a grafů

Obrázek 1: Ganttův diagram.....	59
Tabulka 1: Logframe.....	60
Tabulka 2: Rozpočet.....	65

Úvod

Cílem projektové bakalářské práce je vypracovat návrh rozvoje emoční inteligence v NZDM.

Téma emoční inteligence nabralo v posledních desetiletích na popularitě nejen v oblasti výzkumu, kde zhruba před třiceti lety byl zveřejněn článek Mayer a Salovey (1997), kteří jsou považováni za zakladatele pojmu. Koncept má nejasnou definiční základnu, které se věnují první kapitoly. Existují různé modely a není přesná shoda v tom, co emoční inteligence je, i když se modely z velké části překrývají a ty stejné fenomény nazývají jinými jmény. Pojem proslavila především Golemanova kniha *Emoční inteligence*, která vyšla i v češtině a bylo prodáno miliony výtisků. Koncept nalézá široké uplatnění v různých oblastech lidské činnosti od personalistiky přes obchodní sféru, pomáhající profese až po osobní život každého z nás. **Různé výzkumy dokazují pozitivní vliv na pracovní výkon, redukci maladaptivního chování, školní prospěch, schopnost činit zodpovědná rozhodnutí, schopnost zvládnání stresu, stanovování cílů a budování zdravých vztahů** (Souza, 2024, [online]). Avšak i vysoká emoční inteligence může být nástrojem zla, jak uvádí kapitola, kde je téma reflektováno eticky.

V první části práce, která se dá považovat za teoretickou, dochází k pokusu o definiční zachycení toho, co je EI, SEL a důvodům, proč je pro sociální práci relevantní. Dále je téma propojováno s klíčovými disciplínami sociální práce jako jsou teorie a metody sociální práce, kde je pojednáno o přístupech, které zakotvují sociálního pracovníka při realizaci navrhovaného projektu. Propojení se sociální politikou je skrz vzdělávací politiku a sociálně-politické funkce a principy. Jsou také zmíněny další dokumenty, které jsou právně závazné v ČR jako je zákon o sociálních službách. Zmíněn je i dokument určený členům profesní organizace ČAS. Který popisuje, jakým směrem se NZDM má v následujících letech ubírat a proč by navrhovaný projekt mohl být s touto vizí v souladu. Dochází tak k zakotvení tématu do oblasti sociálních služeb. Součástí práce je i analýza potřebnosti, kterou bylo zjištěno, že v ČR kromě programu Druhý krok neexistuje žádný projekt či program, který by se problematikou zabýval, přestože v zahraničí je tomu jinak, což bylo zjištěno v rešerši nejen odborných zdrojů. Z tohoto šetření vychází i analýza potřebnosti. Jsou obsaženy i další kapitoly, které nastiňují, jaká je finanční náročnost navrhovaného projektu, jakou má logickou strukturu a jak mohou být klíčové aktivity realizovány. Práce je zpracována tak, aby předkládala kompletní návrh na realizaci projektu v oblasti rozvoje EI v sociální službě NZDM.

1 Co všechno může být emoční inteligence

V této části dojde k teoretickému vymezení samotné problematiky EI a k historickému diskurzu a částečně uvedení tématu do kontextu sociální práce, které nemusí být na první pohled zcela zřejmé. O syntézu se sociální prací se bude autor pokoušet především v této a následující kapitole, avšak logicky se bude tato tendence táhnout celou prací.

Jako první přišli s konceptem EI Mayer a Salovey (1997, s. 10), kteří ji definovali následovně: „*Emoční inteligence zahrnuje schopnost přesně vnímat, hodnotit a vyjadřovat emoce; schopnost vybírat a/nebo vytvářet pocity podporující myšlení; schopnost rozumět emocím a emoční znalosti; a schopnost regulovat emoce na podporu emocionálního a intelektového růstu*“.

EI je koncept, který se vydělil pro svou specifickou od standardní inteligence. Komponenty, které se dnes berou za součást EI byly zahrnuty pod pojmem inteligence například Sternberg (2018), autor teorie mnohačetné inteligence, zahrnoval to, čemu dnes říkáme EI, do interpersonální a intrapersonální inteligence.

1.1 Model EI podle Bar-On

Bar-On přišel s definicí, která zní následovně: „Řada nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí“ (Schulze, Roberts, 2007, s. 63). Tento model Bar-On nazval smíšený. Autor popsal pět hlavních oblastí, které rozdělil následně do dalších patnácti podstupnic, které považuje za zásadní stavební kameny EI (Schulze, Roberts, 2007, s. 63). Mezi pět oblastí Bar-On (in Schulze, Roberts, 2007, s. 63) zahrnul schopnosti **intrapersonální**, mezi které zařazujeme to, jak si uvědomujeme emoce, a to, jak jim rozumíme, a dále to, jak rozumíme signálům, které nám sděluje naše tělo skrz emoce, které prožíváme, jakou máme úctu k sobě samému a to, jak dovedeme sami sebe prosazovat v komunikaci, což lze označit slovem asertivita. Sekce mezilidská, tedy **interpersonální**, zahrnuje schopnost být členem sociálního společenství a v něm fungovat, což je pro život člověka klíčové, lze sem zahrnout i umění vytvářet vztahy intimní, empatií je myšlena schopnost chápat emoce ostatních lidí. **Adaptabilita** je podle Bar-Ona (in Schulze, Roberts, 2007, s. 63) schopnost řešit nastalé životní situace, zkoušet, jak funguje realita a upravovat podle toho své smýšlení o běhu světa a mezilidských vztazích, patří sem i schopnost vypořádat se s problémy osobního i sociálního charakteru. Další oblast, kterou popisuje Bar-On je takzvaná **nálada**, myslí to v nejobecnějším slova smyslu, můžeme si to představit jako pocity štěstí a spokojenosti, což je zároveň styčný bod s pozitivní psychologií,

jejíž poznatky lze také uplatňovat v návrhu projektu. Poslední částí je podle Bar-Ona **schopnost vypořádat se se stresem**, a to konstruktivně v kontextu sociální práce to můžeme chápat jako nácvik, objevování copingových strategií zaměřených na emoce. Bar-On sem zahrnuje i resilienci vůči stresu, která je do jisté míry vrozená (Schulze, Roberts, 2007, s. 64).

1.2 Model EI od Salovey a Mayer

Model emoční inteligence podle autorů Mayer a Salovey lze rozdělit na časové ose na dva díly. Chronologicky začneme původním modelem tak, jak ho uvádí Schulze a Roberts (2007, s. 55) v knize Emoční inteligence. Systém tvoří ve svém jádru tři komponenty. Jedná se o **posuzování emocí**, toto odvětví se dále dělí podle toho, jestli se zaměřujeme na posuzování svých emocí, nebo těch u ostatních lidí, obě podsekcce můžeme dělit ještě na složku verbální a neverbální. Co se týče verbální roviny, jako typický příklad můžeme zmínit to, co si lze představit pod slovem empatie (Schulze, Roberts, 2007, s. 56). Dalším stavebním kamenem modelu Salovey a Mayer (1990 in Schulze, Roberts, 2007, s. 56) je **využití emocí**, to lze dělit na další důležité faktory, podle kterých lze EI měřit a zároveň to, jaké dovednosti můžeme získat, když ji budeme rozvíjet. Jmenovitě se jedná o schopnost flexibilně plánovat, což můžeme pojmut jako dovednost nepropadnout emočnímu únosu třeba v případě, kdy se dozvíme, že nám ujel vlak, kterým jsme se potřebovali dostat na důležité setkání. V kontextu sociální práce je možno uvést příklad nepodlehnutí nepřízní okolností třeba při hledání práce či životního partnera. Další komponentou je **tvůrčí myšlení**, jež může být nápomocno při namýšlení řešení situací, které v životě nastaly, následuje přesměrování pozornosti, které může být užitečné v případě, že dojde k něčemu nežádoucímu či náročnému a klient není schopen to v danou chvíli zpracovat a potřebuje to prozatím nějak odložit. Poslední subkategorie v části využití emocí je **motivace**. Což je základní podmínka jakékoliv sociální změny na úrovních mikro, která je relevantní pro tuto práci, ale i na rovině makro. Třetím pomyslným základním kamenem je regulace emocí, dělí se na podčást regulace u sebe a u ostatních. Z toho lze vyvodit že i sociální pracovník by měl rozvíjet svou emoční inteligenci, aby byl schopen lépe pracovat s emocemi klientů. V kontextu předkládané práce se především pokoušíme o to, aby klienti byly schopni ovládnout své emoce, což může sloužit jako prevence k fenoménům jako je agresivita, šikana či sebepoškozování, což jsou jevy, které řeší pracovníci v NZDM nikoliv pouze raritně.

Jelikož se na původní model EI od Mayer a Salovey snesla kritika z řad odborné veřejnosti, která teorii kritizovala a ptala se, zda-li lze považovat EI za formu inteligence. Proti tomu se Mayer a Salovey (1993 in Schulze, Roberts, 2007, s. 57) obhajují a tvrdí, že: „*EI představuje jedinečné mechanismy, které mohou být základem zpracování emočních informací.*“ Čímž dochází k tomu, že EI je možno brát jako soubor sociálně žádoucích vlastností osobnosti

a zároveň jako schopnost, která obohacuje zpracování jistého typu informací. Jejž rozvoj tedy, jak lze pochopit, přispívá k lepšímu sociálnímu fungování.

Mayer a Salovey v reakci na kritiku odhalili v roce 1997 přepracovaný model EI. Ten obsahoval čtyři základní větve. První nesla název vnímání, posuzování a vyjadřování emocí, kam spadaly schopnosti jako identifikace emocí v určitých fyzických stavech, myšlenkách a pocitech, odhalit emoce druhých v uměleckých dílech, pomocí jazyka, zvuku chování a vzhledu, umění vyjadřovat emoce a potřeby, jež se k nim vztahují, a nakonec i schopnost odlišit mezi pravým vyjádřením emocí a nesprávným či nečestným vyjádřením (Schulze, Roberts, 2007, s. 58). Větev druhá se nazývá **Emoční podpora myšlení**, kam lze zařadit poznatek, že emoce usnadňují myšlení směřováním pozornosti k důležitým informacím, toto lze využít v práci s klientem, který hledá své hodnoty a priority v životě, dále sem Mayer a Salovey (1997, s. 58) zahrnují fakt, že je nutné, aby byly emoce dostatečně jasné a dostupné, že je lze používat jako pomůcky k usuzování. Patří sem i poznatek, že změny nálad mění pohled jednotlivce z optimistického v pesimistický, jedná se o podporu schopnosti vidět věci z obou stran – tuto dovednost ocení především klienti, které potkala náročná životní situace a pokud si dovednost osvojí včas, mohou ji poté využít, to stejné platí do jisté míry o klientech v krizové situaci. Druhou větev uzavírá poznatek, že emoční stavy v různé míře podporují konkrétní postupy k problému jako např. to, že pocity štěstí usnadňují induktivní usuzování, proto je pro klienty důležité umět se co nejdéle udržet v pozitivním ladění, a to navzdory nepříznivé situaci, může to ovlivnit zdroje jako jsou nápady na možná řešení náročné situace. Třetí větev nese název **Porozumění emocím a jejich analýza**, kde je pojednáno o schopnosti emoce rozpoznávat, identifikovat vztahy mezi emocemi a slovy, dovednost interpretovat emoce a spojovat si je s jejich příčinami, umění porozumět kombinacím vzájemně ambivalentních emocí jako je směr lásky a nenávisti, tato dovednost se může hodit klientům NZDM především ve vrstevnických romantických vztazích či ve vztazích s rodiči, které v období separace přirozeně obsahují jistou dávku ambivalence. Poslední uvedená složka třetí větve je schopnost identifikovat možnosti, kdy a proč mohou emoce přecházet mezi sebou. V poslední, tedy čtvrté větvi, jsou obsaženy schopnosti, které nesou obecný název **Promyšlená regulace emocí podporující emoční a intelektový růst** (Schulze, Roberts, 2007, s. 58). Do této větve patří dovednost být emocím otevřen, ať už jsou pozitivní či negativní, což může klientům posloužit pro lepší orientaci v životě i v nich samotných, pomáhá jim to identifikovat jejich limity a zdroje, naopak schopnost se poddat emocím nebo naopak od ní získat odstup odvisle od toho, jestli má informační či užitnou hodnotu se může hodit v případě, že klient prožívá patologický strach například z důležitých zkoušek jako je přijímačka na střední školu či autoškola nebo strach z lékařů, tato komponenta se dá rozvíjet s použitím metod ze školy KBT. Další schopností zde uvedenou je promyšleně sledovat emoce ve vztahu k sobě i ostatním, uvědomovat si, jak moc mají na mne vliv, jak moc jsou racionálně odůvodnitelné, což může být nápomocno třeba při řešení pocitu méněcennosti ve vztahu k sobě samému, které trápí dospívající dívky. Opět pomocí KBT metody sokratovského dialogu, který uvádí Kratochvíl (2017), může docházet

v rozhovoru s klientkou k tomu, že její pocity ohledně jejího vzhledu jsou iracionální a docházet tak k porozumění, že dané emoce nejsou opodstatněné. Díky čemuž bude klientka schopna lepšího zvědomení emocí. Čtvrtá větev se uzavírá schopností zvládnutí vlastních emocí a také emocí ostatních tím, že budeme zmírňovat negativní emoce a posilovat pozitivní bez toho, aniž by docházel k vytěsnění nebo zveličení jejich potenciální informační hodnoty. (Schulze, Roberts, 2007, s. 59)

1.3 Složky dle Golemana

Goleman (2011) ve své knize interpretuje výsledky výzkumů vztahujících se k EI a dochází k závěru, že tato generace trpí ve větší míře citovými obtížemi v porovnání s minulými generacemi, dokonce častěji prožívají stavy jako je deprese, osamělost a špatně ovládají své emoce, což se projevuje zvýšenou agresivitou a roztěkaností. Postuloval taky fakt, že EI je pro úspěšný život mnohem důležitější než obecná inteligence.

Goleman vydal knihu Emoční inteligence původně v roce 1995 a značně tak pojem EI dostal i mezi laickou veřejností. V této knize navrhl vlastní model EI rozdělený na pět základních složek.

První z nich je **sebeuvědomění (self-awareness)**, což poukazuje na dovednost rozpoznávat právě prožívané vlastní emoce, jejich zdroj a to, jak moc nás ovlivňují v našem rozhodování a chování. Lze sem zařadit i schopnost sebereflexe tedy identifikace silných a slabých stránek, cílů a hodnot (Goleman, 2011). Další složkou, jak jednotlivé části EI Goleman (2011) nazývá, je **sebeovládání (self-regulation)**, což je dovednost obsahující řízení a regulaci prožívaných reakcí a impulzů a také sem patří ovládání svého chování pod tlakem a v situacích, kdy je vyšší míra stresu, dále vyrovnávání se s frustrací a umění odložit uspokojení, což je mimo jiné jedna z experimentálně prokázaných dovedností korelujících s úspěchem v životě, což dokázal tzv. marshmallow experiment. Následující složka se nazývá **motivace (motivation)**, která pokrývá dovednosti v oblasti namotivování sebe sama k tomu, abych dosahoval cílů, které jsem si stanovil a abych zvládl na cílech systematicky pracovat, což může být v kontextu služby NZDM klíčové, protože se sociální pracovníci běžně řeší situace spojené s nízkou motivací, nechutí se učit či plnit jiné požadavky, které na jedince klade okolí, jak se autor během nejedné praxe v tomto typu služby ujistil. V pořadí čtvrtá složka Golemanova modelu EI je **empatie (empathy)**, jde o kompetenci vidět věci z pohledu jiné osoby, v myslí si představit, jak se asi cítí v dané situaci a proč tomu tak je, může se také projevat verbálně a sice tak, že okomentujeme, jak se druhé podle našeho mínění může cítit. Pokud zvýšíme u dětí empatii, můžeme tím předejít šikaně či agresi, jak bude popsáno v šesté kapitole. Zároveň klientům lepší empatie pomůže navazovat kvalitnější vztahy, což je pro kvalitu života každého člověka zásadní (Seligman, 2014). Poslední složka Golemanovy teorie nese název **sociální dovednosti (social skills)** nebo také terminologií dnes hojně užívanou

můžeme tuto dovednost nazvat měkké dovednosti, které napomáhají v životě především v sebezprezentaci, navazování mezilidských vztahů, což je dnes aktuální, což uvádí i Goleman (2011), ale i novější studie, které navíc prokázaly negativní dopad osamělosti i na fyzické zdraví (Mental health foundation, 2024, [online]).

1.4 Sociálně emoční učení

Jak udává Hannah Knipp: „*Základní hodnoty sociální práce jsou dokonale v souladu s cíli učení SEL. Profese sociální práce je založena na hodnotách sociální spravedlnosti, důležitosti lidských vztahů, kompetence, integrity, služby a důstojnosti a hodnoty člověka.*“ (2018, [online]). Jak uvádí Shi (2024, [online]) SEL je možno definovat jako potřebnou součást lidského rozvoje, která vede k zdravému vývoji identity, umění poradit si s emocemi, schopnost naplňovat osobní cíle i cíle společnosti, ve kterých se jedinec nachází, pěstovat mezilidské vztahy a umět se odpovědně rozhodovat.

Webové stránky organizace Collaborative for Academic, Social, and Emotional learning (2024, [online]) uvádí, že SEL se skládá z pěti základních komponent. První z nich je Sebeuvědomění, což označuje dovednost rozumět vlastním emocím, myšlení a tomu, jaké máme hodnoty a způsobu, jak tyto věci ovlivňují naše chování v různých životních situacích. Další částí je dle CASEL (2024, [online]) Sebeřízení pod tento pojem můžeme zařadit práci s emocemi, stresem, sebmotivaci a sebekázeň i dovednost efektivně využívat čas (time management) a dosahovat tak lépe svých cílů. Další částí je odpovědné rozhodování, což je část, pod kterou lze zařadit umění vyhodnocovat důsledky našeho chování, být zvědavý a otevřený novým informacím, aplikovat kritické myšlení, umění řešit osobní a sociální problémy. Čtvrtou součástí, kterou CASEL (2024, [online]) pokládá za součást SEL je dovednost udržovat mezilidské vztahy. Sem lze započítat dovednost efektivní komunikace a rozvíjení pozitivních vztahů, řešení konfliktů v mezilidských vztazích konstruktivně, orientovat se v sociálním prostředí a odolávat negativnímu společenskému tlaku. Poslední částí je dle CASEL (2024, [online]) tzv. sociální vědomí/uvědomění. Sem lze zařadit schopnost porozumět a vcítit se do druhých, umění podívat se na svět jejich očima, dovednosti jako identifikovat společenské normy, vyjádření empatie a soucitu, identifikace požadavků a příležitostí, které nabízí situace, ve které se jedinec právě nachází.

Nadace pro včasnou intervenci (Early intervention foundation, 2024, [online]) ve Velké Británii, což je nezávislá charitativní organizace zaměřená na propagaci a umožnění přístupu založeného na důkazech k včasné intervenci, publikovala výzkum o intervencích využívajících SEL, která ve své zprávě uvádí, že: „*Znepokojivé je, že zpráva také zjišťuje nerovnosti v těchto dovednostech mezi dětmi vyrůstajícími v různých prostředích. Analýza současné kohorty dětí ukazuje, že děti z chudších domácností mají tendenci vykazovat v průměru horší sebekontrolu (chování) a emoční zdraví než jejich bohatší vrstevníci a že tyto*

průměrné rozdíly jsou patrné ve věku 3 let. To zdůrazňuje potenciální úlohu cílené včasné intervence ke zlepšení sociálních a emočních dovedností ještě před nástupem dětí do školy. „

V této kapitole došlo k deskripci toho, co všechno lze zařadit pod pojem EI pro účely předkládané kvalifikační práce. Odborníci se neshodují na jednotné definici, proto se autor nepokouší definici uvádět, ale představuje různé modely a přístupy, kterými lze k tématu přistoupit. Dovednosti a schopnosti, které jsou součástí konceptů EI mohou být klientům nápomocny v jejich osobním i profesním životě a přispět tak k sociálnímu fungování a zmocnění řešit situace bez pomoci sociálních služeb.

2 Základní emoce

„Klíčem k proměně našich srdcí a myslí je porozumění tomu, jak fungují naše myšlenky a emoce.“ 14. Dalajláma

Pro lepší uvedení do tématu je na místě zmínit i základní emoce. Celkem jich je šest a můžeme je nalézt třeba v knize *Emoce od A do P* (Honzák, 2020). Jak autor této knihy uvádí, jsou to strach, hněv údiv, smutek a odpor. Dělení vychází z díla *Výraz emocí u lidí a zvířat* od Ch. Darwina, jež bylo napsáno ve dvacátém století. Paul Ekman, popularizátor tématu emocí a autor knihy *Odhalené emoce* (2015) taxativně vymezuje více emocí a dodává k nim i to, jak se projevují na venek a jak je můžeme rozpoznat na druhých. Jedná se o emoce štěstí, které můžeme pozorovat na očích, které se rozšíří, na obličejí se objeví úsměv a v posturologii lze pozorovat otevřená gesta (Ekman, 2015). Neštěstí je stav, kdy je možno pozorovat naopak koutky skleslé, lze vidět uzavřená gesta jako jsou překřížené ruce a nohy, jež mají sloužit jako ochrana před okolím, což má evoluční důvody. Další důležitou emoci je podle Ekmana (2015) překvapení, které je bráno i jako základní emoce, v Ekmanově díle je popisováno jako rozšířením očních zorniček, pootevřením ústa rozevřením očních víček. Další z emocí, kterou lze nalézt v základní šestici stejně tak v Ekmanově (2015) díle, je rozčilení nebo hněv, který je charakterizován napětím svalů a fyziologickou připraveností k boji, můžeme také pozorovat zatnuté pěsti či čeliti. Nespokojenost, která v základní šestici nachází shodu se znechucením, jinak řečeno odporem, je podle Ekmana (2015) stav, kdy lze u člověka vidět pohled odvracející se od toho, co emoci způsobuje a obranný postoj, tedy zkřížení končetin. Emoce a její projevy, která se bude hodit klientům NZDM při budování vrstevnických i intimních vztahů je Ekmanem (2015) nazývána jako nezájem a projevuje se tak, že směřování špiček nohou je jiným směrem než tím, kde se nachází člověk, se kterým komunikujeme případně mohou směřovat k východu, což značí touhu místo opustit, dále člověk projevující nezájem neudrží oční kontakt, zájem je pak definován opačným chováním a zrcadlením pohybů komunikačního partnera. Splněné očekávání je jedna z pozitivních emocí, které se podobá radosti a štěstí (Ekman, 2015). Klid je stav, kdy má jedinec uvolněné svaly, nekříží končetiny, usmívá se (Ekman, 2015).

3 Rešerše zdrojů

Pro vytvoření rešerše k nalezení relevantních zdrojů v elektronické podobě bylo zvoleno více vyhledávacích nástrojů jako databáze Web of Science, Scopus a Ebsco. Jako doplnění bylo zvoleno vyhledání webových stránek pomocí vyhledávače Google. Po kritickém zhodnocení a selekci nalezených podkladů od webových stránek až po metodické dokumenty autor došel k následujícím závěrům. Existuje pojem tzv. sociálně emoční učení, jedná se o termín, který označuje způsob, jak děti získávají sociální a emoční dovednosti. Zahrnuje věci **jako zvládnutí obtížných emocí, dovednost činit zodpovědná rozhodnutí, schopnost zvládnutí stresu, stanovování cílů a budování zdravých vztahů** (Souza, 2024, [online]).

Za prvé, je nezbytné pochopit význam sociálního a emočního učení (SEL) ve vývoji dětí. Bylo prokázáno, že programy SEL zlepšují participaci ve školní výuce, snižují nežádoucí chování, snižují školní šikanu a vedou k lepším studijním výsledkům (European commission, 2022, [online]). Projekt SMILE (2022, [online]), jehož klíčové aktivity byly implementovány v rozmezí let 2015 až 2017 se zaměřoval na to, aby žáci byli schopni se vyrovnat s emocionálními, sociálními i vzdělávacími obtížemi. Jako první cílovou skupinu měl tento projekt vydefinovanou jako děti a žáky, což je věkově shodné s cílovou skupinou služby NZDM a cíl byl vydefinován jako zlepšení emočních a sociálních dovedností. „*Systémy vzdělávání a odborné přípravy často neposkytují dostatečnou cílenou podporu žákům, aby se vyrovnali s emocionálními, sociálními nebo vzdělávacími obtížemi...*“ SMILE, 2017, [online]). Zde autor spatřuje jednak potřebu rozvoje SEL nejen ve školských zařízeních a zároveň možnost interinstitucionální spolupráce mezi školami a sociálními službami, jelikož projekt SMILE byl cílen do školské sféry, bylo by možné ho realizovat i v rámci služby NZDM, ač by podmínky byly ztíženy, protože ve škole se dá program přizpůsobit podle věku, tedy třídy, kde se bude realizovat zatímco NZDM navštěvují, a to ještě nepravidelně, děti širokého věkového spektra, což může mít dopad na efektivitu realizovaného projektu.

Evropská unie se pokouší aktivně podporovat SEL prostřednictvím různých projektů, jako je PROMEHS, jehož cílem je poskytnout systematický rámec pro rozvoj a implementaci univerzálního kurikula duševního zdraví založeného na důkazech.

Co se týče České republiky, nebyl realizován žádný konkrétní záměr v oblasti SEL ve sféře sociálních služeb. Mezi další projekty realizované či podpořené Evropskou unií patří již zmiňování SMILE. Projekty se zaměřují především na oblast školství, zmiňme Hand in Hand, který má za cíl rozvíjet sociálně emoční dovednosti u učitelů, kteří následně využívají poznatky při své práci a předávají je dále dětem (European commission, 2022, [online]). Pro tuto práci a případnou inspiraci pro zamýšlený projekt mohou sloužit aktivity, které měly za cílovou skupinu nikoliv pracovníky, ale děti či studenty. Zde uvádí web European commission (2022, [online]) projekt BOOST, který si klade za cíl vybudovat u mladých lidí odolnost v oblasti

duševního zdraví zlepšením jejich sociálních a emocionálních dovedností a omezením šikany, kyberšikany a online škod. Jako další projekt může být zmíněn UPRIGHT, který je podle European comission (2022, [online]) mířen také na sféru školství a cílovou skupinou jsou žáci a studenti, jedná se o sadu postupu směřující k rozvoji čtyř hlavních složek, a to zvládání (copingu), schopnosti efektivně se vypořádat s podmínkami, které klade okolí, emočním učení a mindfulness, tedy všímavé pozornosti, která se dostává do popředí zájmu několik posledních let. K dohledání dalších existujících elektronických zdrojů byl použit taktéž vyhledavač databáze Web of Science, kde byla zadána slova emotional AND inteligence AND children, což vedlo k nalezení 17 247 výsledků, avšak ty byly značně fragmentovány do různých vědeckých odvětví nikterak nesouvisejících se sociální prací, proto bylo jako třídící kritérium nastaven parametr Social work, který vyseletoval výsledky na číslo 460. Po zaměření se na letopočty, kdy byly publikace vydány, bylo zjištěno, že v po roce 2011 lze pozorovat signifikantní nárůst počtu publikací se zmíněnými klíčovými slovy. Před tímto rokem bylo nad 10 publikací na toto téma pouze v roce 2006 zatímco po roce 2011 nelze nalézt rok, kdy by číslo kleslo pod 15 a v roce 2021 se jednalo o 60 publikací. Počet publikací k tématu má tedy podle Web of Science nelineární rostoucí tendenci. S tím, že 418, tedy většinu, tvořily odborné články, 23 bylo recenzí článku, dvě recenze knih, 12 edičních materiálů, pět kapitol v knize, 18 jako early access, 8 jakožto proceeding paper a jedna korekce.

Do vyhledavače Scopus byl zadán dotaz ve tvaru social AND emotional AND learning OR emotional AND inteligence AND children OR development OR casel a vyhledávací parametr „hledat v“ byl nastaven na hodnotu „vše“ a oblast vědy byla redukována na social sciences. Bylo nalezeno 57 dokumentů. Většina z nich však nebyla pro tuto práci relevantních, protože se jednalo například o práce, které řešili emoční inteligenci u vyučujících, manažerů či v pracovník kolektivu pomáhajících profesionálů či vztah mezi emoční inteligencí a odolností vůči duševním obtížím.

Klíčová fáze, kterou byla prohledána databáze Ebsco, byla následující: „emotional intelligence children development“ s omezujícím parametrem na obor „social work“. Což přineslo 50 výsledků, které autor selektoval dle obsahu abstraktu.

Saitadze a Lalayants (2021, [online]) publikovali v odborném časopise Child & Family social work přehledovou studii zaměřenou na dopad chudoby na rozvoj kongnitivních, sociálně emočních dovedností. Do své přehledové studie autorky zahrnuly dvě studie zaměřené na programy sociálně emočního učení s tím, že obě vykazovaly pozitivní korelaci mezi realizací a sociálně emočním vývojem dětí, a především realizace programů vedly k zmenšení internalizovaných i externalizovaných problémů s chováním (Loeb a kol., 2004; Votruba-Dzalexternalise in Saitadze, Lalayants, 2021, [online]).

Dále Posamentier, Seibel a DyTyang provedli průzkum literárních zdrojů, který publikovali v Trauma, violence & abuse (2023, [online]), kde zjistili, že americké školy, které do svého kurikula zařadili program SEL a zjistili, že rizikovým faktorem u sebevraždy jsou pocity jako

beznaděj, úzkost v oblasti chování je to užívání návykových látek a sexuální zneužití v anamnéze. Autoři došli k závěru, že kompetence SEL přispívají k redukci rizikových faktorů sebevraždy.

Zajímavá byla taktéž studie publikovaná v *European Journal of Contemporary Education*, která uváděla že sportovní aktivita dospívajících má vliv na sociální dovednosti a silně souvisí s prosociálním chováním sportovců (Akelaítis, Lisinskiene, 2018), což znamená, že v širším pojetí je možno uvažovat nad zařazením intervencí založených na sportovních aktivitách. Limit takových intervencí je v časové náročnosti pro získání požadovaného efektu.

Jedna ze studií nalezena v databázi Scopus se zabývala vztahem mezi stylem copingu a emoční inteligencí. Výzkumníci v této studii zjistili, že emoční inteligence má kladný vztah k copingu zaměřenému na problémy a negativně emocionálně orientovaný styl copingu negativně koreloval s výsledky měření EI (Noorbakhsh et al., 2010). S tím, že EI byla v této studii měřena Škálou emoční inteligence a coping měřen Teheránskou škálou stylů copingu.

Studie od Gómez-leal et al. (2022) udává, že: „*protektivními faktory spojenými s agresí byly EI (zahrnující všechny subdimenze kromě porozumění), zaujímání perspektivy (subdimenze empatie), pozitivní afekt a kognitivní přehodnocení.*“ Agrese byla měřena modelem obecné agrese (GAM) a EI Mayer-Salovey-Carus testem. Lepší schopnost zvládat pozitivní i negativní afekty vede k snížení maladaptivního chování, což pomáhá i samotným agresorům nestát se agresory, dále studie dokázala, že vyšší empatie, která je zvýšena tak, že jednatel se cvičí v dívání se na svět pohledem druhého, vede ke schopnosti předvídání důsledků negativního chování (Bartholow et al., 2005, in Gómez-leal et al. 2022, [online]). K limitům této studie patří využití sebeposuzovacích škál a nízká věková a socioekonomická a sociokulturní diverzita vzorku.

Z rešerše elektronických zdrojů, ke které bylo využito nástrojů jako je webový vyhledávač databází odborných textů Web of Science, Scopus, Ebsco a průzkumu relevantních webových stránek můžeme vyvodit závěr, že **téma emoční inteligence u dětí je oblast, která se těší stále větší pozornosti**, avšak intervence, které jsou prováděny, doručují především vzdělávací instituce. Proto zde autor spatřuje výzvu pro sociální práci nabízet to, co je očividně potřebné a snížit, resp. rozložit tak případné zatížení škol v oblasti SEL a vzhledem k účelu NZDM, jež je mj. definováno zákonem o sociálních službách (č. 108/ 2006 Sb.) jako místo, které má: „*Umožnit jim (klientům) lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace*“ se přímo nabízí jako vhodné místo pro realizaci.

4 Etické hledisko

Etický přístup je nedílnou součástí práce sociálního pracovníka. Asociace vzdělavatelů v sociální práci určuje požadavky pro členy (Minimální standart vzdělávání v sociální práci ASVSP, 2021, [online]). V těchto požadavcích je zahrnuta i etika a filosofie. Což dokazuje důležitost etické reflexe v profesním životě, má-li být sociální práce vykonávána kvalitně. V kontextu této kvalifikační práce je možno se zaměřit na etiku práce ve službě NZDM nebo na etickou stránku problematiky realizace volnočasové aktivity cílící na rozvoj emoční inteligence u klientů.

V českém prostředí sociální práce vydala Janebová (2015) Sešit sociální práce tematicky zaměřený na etický kodex a hlavní dilemata, se kterými se sociální pracovníci mohou setkat v praxi. Janebová (2015) uvádí význam Etického kodexu sociálních pracovníků v několika rovinách. Jmenovitě se jedná o pojetí aktivistické, administrativní, filantropické a profesionální. O'Sullivan (1999, s. 4-5) dělí pojetí na profesionálního pracovníka jako na někoho, kdo činí profesionální úsudky; sociální pracovník jako úředník, který následuje postupy dané zákonem; a sociální pracovník jako sociální aktivista, který se snaží prosazovat sociální spravedlnost. Běžná dilemata, se kterými se sociální pracovník může setkat, můžeme rozdělit do několika typů. V Sešitě sociální práce (Janebová, 2015) jsou děleny do čtyř typů. Podle Janebové jsou první dilemata vyplývající z faktu, že zdroje pro výkon sociální práce jsou omezeny. Jak uvádí Banks (1998, 2006 in Janebová, 2015) sociální pracovníci jsou nuceni v současnosti pracovat v podmínkách, kdy dochází k restrukturalizaci sociálního státu a je zde trend příklonu k optimalizaci, manažerskému přístupu, tlaku na výkon a byrokratizaci také s prosazuje konzumistický pohled na sociální práci a jsou zde pokusy o kvantifikaci jejich výsledků. Což může vést k dilematu, který Janebová (2015, s. 20) nazývá Etický, nebo úsporně. Jak uvádí Ife (2012 in Janebová, 2015, s. 20). Právní podmínky výkonu sociální práce v ČR nejsou ve všech případech dostatečně nastaveny tak, aby byl reflektován etický přístup, proto sociální pracovníci ze své morální iniciativy přichází s řešeními, které neschvaluje případně není ošetřeno legislativou, podle které se musí v pozici pracovníka na určitém místě řídit. Což v praxi může vypadat tak, že úředník úřadu práce bude klientovi tolerovat nelegální zaměstnání, protože ví, že kdyby měl legální, finančně na tom bude hůř a nezvládne tak plnit své finanční závazky. Podobné dilema může řešit i pracovník NZDM, jelikož jeho klienti se nachází na začátku své profesní dráhy a mohou také vykonávat nelegální zaměstnání například proto, aby příjem z něj nebyl počítán do příjmu společně posuzovaných osob, což by ve výsledku mohlo vést k neprospěchu klientovi finanční situace či snížení finančního zajištění jeho blízkého okolí. Terence O'Sullivan (1999, s. 9) uvádí, že sociální pracovník, pokud by dbal na pravidla organizace, i když by neprospěl klientovi, může poté vzniklou situaci svést na daná pravidla. Ale to není podle Terence O'Sullivan (1999, s. 9.) dobré řešení, protože v takovou chvíli by měl sociální pracovník zvážit jemné nuance situace, ve které se nachází a podle nich jednat. S tímto dilematem je spojeno i další, které je Janebovou nazváno jako Otázky osobního bezpečí (2015,

s. 20), což souvisí s tím, že: „*pod konfliktním tlakem svého svědomí, hodnot, existenčních potřeb, nízkého platového ohodnocení, ale i legislativy, politik a interních pravidel přichází (pracovníci) o profesní i osobní hodnotovou integritu*“ to má dopad na jejich pracovní stres a může vést ke vzniku fenoménu zvanému syndrom vyhoření. Sociální pracovníci jsou ale zároveň udržováni v šachu interními pravidly organizace, kde pracují a zároveň legislativou a potřebou uchovat si zaměstnání a obživu pro sebe proti kterým působí síly jejich svědomí (Janebová, 2015, s. 20). Další dilema, které zmiňuje Davidová (in Janebová, 2015, s. 27) je odpovědnost k obci proti nestejněměrnému finančnímu zajištění soc. služeb. Což je situace, kdy zřizovatelé raději investují své prostředky do služeb typu péče, nikoliv do služeb typu prevence, a to z důvodu finanční návratnosti alespoň na první pohled (Janebová, 2015, s. 27). Což staví sociální pracovníky před situací, co a jestli vůbec by s tím měli něco dělat, ať už pracují v jakékoliv službě, protože podle Prohlášení o etických zásadách vydaných IFSW (2018, [online]) musí dle bodu 3.4. „*upozornit své zaměstnavatele, tvůrce politik, a veřejnost na situace, ve kterých jsou politiky a zdroje nedostatečné nebo ve kterých jsou politiky a postupy utlačující, nespravedlivé nebo škodlivé.*“. Protože jejich práce je ve službách, které poskytují péči, často doručena až pozdě, což je v konečném důsledku v neprospěch klientů i celé společnosti (Janebová, 2015, s. 27). Další z dilemat uvedených v publikaci je dilema preference cílových skupin, kdy sociální pracovník v roli vykonavatele veřejné funkce má plnit zadané úkoly, i když vedou k opresi některých skupin. Zde se opět můžeme odvolat na bod 3.4. Prohlášení vydaném IFSW (2018, [online]). V kontextu pracovníka ve službě NZDM si můžeme představit, že se bude věnovat více těm klientům, kteří se nachází nepříznivější situaci alespoň podle jeho úsudku v moment, kdy budou časové zdroje pracovníka omezeny. Následující dilema, jež uvádí Davidová (in Janebová, 2015, s. 28) je dodržování pracovní doby stanové zaměstnavatelem vs. potřeba terénní práce. Případně se může jednat o různá modifikace dilematu např. verze, kdy pracovník kvůli terénní práci nestihne práci tzv. kancelářskou, proto si ji nosí domů. To může nastat obzvlášť v případě nedostatečného personálního zajištění služby. Terénní formu práce NZDM obvykle provozují alespoň v nějakém rozsahu.

Poslední oblastí, která kategorizuje etická dilemata podle Janebové (2015 s. 41), je odpovědnost pracovníka k sobě samému a nastavení hranic. Autorem této kapitoly je doc. Opatrný. Ten uvádí, že je zde hrozba, že sociální pracovník může předvídat potřeby, jež klient nemá či nedovede verbalizovat. Pracovník se může chytit do pastí, jelikož se bude považovat za odborníka na to, co klient potřebuje a bude tak prioritizovat to, co se domnívá, že klient potřebuje místo toho, co skutečně potřebuje, protože si může myslet, že potřebu z nějakého důvodu nevyjádřil (Opatrný in Janebová, 2015, s. 42–43). Z toho může vyplývat dilema, jak moc by měl pracovník důvěřovat svému odbornému pohledu na věc vs. plnit pouze zakázky od klienta. Ze zkušenosti autora vyplývá, že klienti NZDM mohou být stydlivější, což bývá v dospívání přirozené, mohou se také bát projevit svou zranitelnost, což je může vést ke zmatkům v nich samotných, protože svou emoční či intuitivní stránku zazdí. Ke znovunalezení může vést cesta právě skrze rozvoj EI a zvědomování emocí.

Úleha (1999 in Janebová, 2015), říká že: „*Cokoliv, co pracovník v rámci své profese udělá, patří do jedné, nebo druhé kategorie: buď klientovi pomáhá, nebo jej kontroluje.*“ Prakticky to může být demonstrováno následovně.

Příklad dilematu, které se může vyskytnout při realizaci aktivity, je rozhodování se, jak naložit se situací, kdy děti se nechtějí účastnit programu, který pro ně pracovníci připravili a místo toho chtějí využívat NZDM standartním způsobem k trávení volného času hraním např. společenských her, což může rušit realizovanou aktivitu a nemusí být dostatečné personální kapacity, jelikož jsou vyčleněny na plánovanou klíčovou aktivitu.

Podle **Etického kodexu SSP ČR**, dále jen Kodex (2006, [online]) udává, že sociální pracovník vede klienty k tomu, aby si uvědomovali vlastní odpovědnost. Bylo by tak podle Kodexu vhodné, aby umožnil klientům učinit informovaný souhlas o tom, zdali se chtějí aktivity účastnit. Musí je seznámit s výhodami i nevýhodami, které vyplývají pro klienty v případě, že se rozhodnou pro jednu či druhou situaci.

Dle **utilitarismu** se sociální pracovník musí pokoušet o to, aby jeho práce měla co nejvyšší užitek, resp. aby odstraňovala co nejvíce zla. Účast na volnočasové aktivitě sice může být nudná, ale lze předpokládat, že nabyté znalosti a dovednosti, které klient získá, využije v životě mnohokrát a mohou vést z dlouhodobého hlediska k pocitům větší pohody, když klient obětuje nějaký čas v řádu minut až hodin k tomu, aby se aktivity zúčastnil. Z těchto důvodů by se měl sociální pracovník zasadit o to, aby se aktivity zúčastnilo co nejvíce klientů. Možné protiargumenty, které sociální pracovník musí vzít v potaz, bude-li se rozhodovat podle utilitaristické etiky, je situace, kdy klient je nadaný např. hudebně či v jiné aktivitě jako šachy či hraní stolního fotbalu, kterou provozuje třeba i na profesionální či poloprofesionální úrovni a má před turnajem, který si přeje vyhrát. V takovém případě lze přihlédnout k tomu, že klientovi více prospěje zdokonalování se v tom, co mu jde a podporovat ho v jeho cestě. Obzvlášť, pokud je NZDM místem, kde má dostupné potřebné vybavení.

Z hlediska **etiky ctností**, která se pokouší, aby jedinec rozvíjel své ctnostné charakterové vlastnosti, kam můžeme zařadit i schopnost vcítit se do druhých či ovládnutí svých emocí. Na první pohled to vypadá, že sociální pracovník orientující se podle tohoto etického má volbu nejjednodušší. Avšak ctnosti nejsou nikde taxativně vymezeny, což může ztížit celou situaci.

Hédonismus zastává postoj, že hlavní hodnotou jsou smyslové prožitky a v negativní rovině pocity utrpení. Zde by bylo nutno vyčíslit, jak moc bude klient při účasti na aktivitě trpět a o jak moc asi bude mít lepší život, cítí se lépe a zlepší se jeho bytí a požitky z něj, když využívat výhod, které plynou z nabytých dovedností.

Deontologická etika, jejímž autorem je I. Kant přichází s kategorickým imperativem. Naší povinností je jednat tak, aby naše konání mohlo být obecnou maximou. Tedy aby naše chování mohlo být použito vždy a pro všechny v naší situaci. Rozhodování se podle deontologie je v této situaci obtížné, protože nebere v potaz individuální odlišnosti na straně klienta.

Sporné může být i samotné tvrzení, které tato práce předpokládá, a sice že je žádoucí rozvíjet EI. Kristjánsson (2013, s. 13) upozorňuje, že: „*empirický výzkum ukázal, že dovednosti emocionální inteligence mohou podporovat zlo i prosociální cíle*“ dále zmiňuje i fakt, že mnozí lidé s vysokým EI nejsou ani zdaleka morálním vzorem, i když naprosto splňují všechny znaky vysoké EI, typicky drogový baroni či mafíáni. I přes to, že současná literatura o emoční inteligenci měla za cíl přepracovat Aristotelovskou teorii emocí pro potřeby současné společnosti (Goleman, 1995 in Kristjánsson 2013). Vydavatelé ani samotní autoři nekladnou žádné morální požadavky na to, co bude spadat pod pojem EI (Kristjánsson, 2013, s. 13).

5 Propojení tématu s teoriemi a metodami sociální práce

Sociální práce je, jak ji definuje mezinárodní federace sociálních pracovníků; „*Profese založená na praxi a akademická disciplína, která podporuje sociální změny a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a respektu k rozmanitosti jsou pro sociální práci ústřední. Sociální práce, podložená teorií sociální práce, společenských věd, humanitních věd a vlastních znalostí, zapojuje lidi a struktury do řešení životních výzev a zvyšování blahobytu.*“ (IFSW, 2024, [online]). Sociální práce tedy není vědou jednooborovou, zabývá se širokým spektrem fenoménů, které se vyskytují ve společnosti a na první pohled je těžké určit společný jmenovatel. Vychází z mnoha vědních disciplín od sociologie přes právo, až po zdravotní vědu.

Téma této práce je oborově zakotveno především v psychologických teoriích a terapeutickém paradigmatu. Využít lze i prvky práce se skupinou, jednotlivcem, techniky arteterapie, reflexivního rozhovoru.

5.1 Případová práce

Ve službě NZDM pracuje sociální pracovník nejen se skupinou, ale i s jedincem v rámci case managementu. Jedná se o dva hlavní způsoby práce. V nejširším slova smyslu by se dalo tvrdit, že pracuje i s komunitou, ale to se týká spíše PR činnosti dané služby či organizace, kterou by neměl prioritně zajišťovat sociální pracovník, ač praxe ukazuje, že někdy je tomu jinak. Matoušek (2013, s. 86) udává, že: „*případový pracovník řídí sociální intervenci – nikoli klienta.*“

5.2 Paradigmata sociální práce

Navrátil a Musil (2000, s. 127–163) poukazují na to, že příběhy klientů jsou individuální a specifické, že je velmi obtížné je pojmovou pouze pomocí jednoho přístupu.

S rozčleněním sociální práce na takzvaná paradigmatata přišel profesor M. Payne, jak uvádí Matoušek (2003, s. 140) ve Slovníku sociální práce. Definoval tak tři základní přístupy k oboru. Jmenovitě se jedná o paradigma poradenské, reformní a terapeutické. Účelem terapeutického paradigmatu je dosažení osobní pohody pro klienta jako jednotlivce i jako skupinu, a to díky podpoře a pomoci při seberealizaci klienta. Příkladá důležitost vnitřnímu stavu, subjektivnímu vnímání situace klientem. Jak už název napovídá, způsob práce s klientem bude v tomto případě psychoterapie a její metody a nástroje. Ne všichni sociální pracovníci mají akreditované psychoterapeutické vzdělání a k řešení problematiky není toto vzdělání nezbytně nutné, přesto sociální pracovník, který by realizoval projekt, pro jehož je tato práce teoretickou základnou, bude mít výhodu, pakliže bude absolventem alespoň sebezkušenostního výcviku. Autoři Navrátil s Musilem (2000, s. 127–163) vyzdvihují znalosti psychologie a výcvik v psychoterapii jakožto součást výbavy k výkonu profese sociální práce. V této sekci se budeme věnovat konkrétním terapeutickým přístupům, které jsou nejvhodnější v kontextu tématu práce.

Profesionálové zdůrazňující ve své praxi paradigma reformní vychází z faktu, že je nutno, aby marginalizované a utlačované sociální skupiny převzaly život do svých rukou, resp. aby jim bylo umožněno to učinit. Vychází z toho, že existují elity ve společnosti, které řídí její chod, mají přístup ke klíčovým prvkům určujícím směr, kterým se ubírá, vlastní zdroje a statky. Stavem, o který usilují sociální pracovníci preferující toto paradigma, je dosažení větší rovnosti a odstranění společenských elit. Pro práci v tomto paradigmatu je klíčové vzdělání sociálního pracovníka v oblastech jako je sociologie, politologie (Navrátil, 2001).

Poradenské paradigma zastávají sociální pracovníci, kteří se pokoušejí zlepšit životní situaci klienta tím, že bude využívat všech dostupných dávek a služeb. Toto paradigma se odráží i v etickém kodexu, a to konkrétně v sekci Pravidla etického chování sociálního pracovníka ke klientovi, kde se uvádí, že: „*Sociální pracovník podporuje klienty při využívání všech služeb a dávek sociálního zabezpečení, na které mají nárok, a to nejen od instituce, ve které jsou zaměstnáni, ale i ostatních příslušných zdrojů.*“ (Etický kodex SSP ČR, 2006). Ve službě NZDM se obvykle pracujeme v již zmíněném terapeutickém paradigmatu.

5.3 Přístup orientovaný na člověka

Pro případovou práci, která je, vedle práce se skupinou, hlavním způsobem, který využívá sociální pracovník ve službě NZDM, může být výhodné se naučit vést rozhovor v rámci

rogersovského psychoterapeutického směru. Autorem přístupu, který staví na první místo klienta, je Carl R. Rogers, americký psycholog, který vyvinul tento směr v 60. letech minulého století. Podle C. R. Rogerse mají všichni lidé potenciál porozumět sobě samému a na základě toho modifikovat pojetí sebe sama i přístup k okolí, což je zásadní pro změnu osobnosti (Matoušek, 2013, s. 97). Klíčové pojmy v přístupu zaměřeném na člověka je empatie, která synonymem pro vcítění „*empatie je schopnost projevující se tím, že s různou mírou přesnosti zachycujeme aktuální prožívání druhého člověka.*“ (Vymětal, Rezková, 2001, s. 83) Akceptace klienta, tedy fakt, že nesoudíme a přijímáme na druhé straně pomyslného stolu a kongruence, což znamená soulad mezi prožíváním a chováním, jinak by se dala nazvat jako opravdovost. (Plevová, 2013). V Rogersovské terapii je tedy základem umění vytvořit vztah, kde absentují předsudky. (Kratochvíl, 2017, s. 58). Podle Rogerse je: „*Člověk vrozeně dobrý a že jen vlivem vnějších tlaků a nepříznivých životních zkušeností se u něho projevuje nepřátelské, egoistické nebo neurotické chování*“ (Kratochvíl, 2017, s. 58). Dále podle Kratochvíla (2017, s. 59) vztah pracovníka praktikujícího rogeriánský přístup umožňuje klientovi sebeexploraci, kdy je klientovi umožněno autenticky prožívat své city, přání, a zážitky a zaintegrovat je do svého self.

5.4 Kognitivně-behaviorální přístup

Co se týče kognitivně behaviorálního přístupu, dále jako KBT, jedná se o terapeutickou školu, která vznikla na začátku 60. let minulého století jako forma psychoterapie. Důležité jméno, které se pojí s touto školou, je jméno Aarona Becka (Becková, 2018, s. 18). KBT se stala velmi populární a rozšiřovali a modifikovali ji různí odborníci, jejichž výčet není v současné době již možný (Becková, 2018, s. 18). Dále se dělila na mnoho směrů, které se lišili tím, na co se zaměřovali příp. jak samotné KBT modifikovali, zmiňme zde například racionálně emoční behaviorální terapii (Ellis, 1962 in Becková, 2018, s. 18) dále Linhanová (1993, in Becková, 2018, s. 18) dialektická behaviorální terapie, terapie behaviorální modifikací (Meichenbaum, 1977, in Becková, 2018, s. 18). Mezi výhody tohoto přístupu patří fakt, že ho lze přizpůsobit lidem různého vzdělání, výše inteligence, ani kultura či věk není pro užití tohoto přístupu překážkou, proto se stal rozšířeným v nejrůznějších typech zařízení od škol přes zdravotnická zařízení poskytující klinickou psychoterapii až po věznice a ústavy (Becková, 2018, s. 18). Kratochvíl (2017) udává, že terapeut, který pracuje způsobem KBT svému klientovi nevyvrací jeho názory, ale pokládá dotazy, které se týkají toho, jak moc je smysluplné a užitečné to, co si klient myslí, postupem, který se v KBT užívá tedy není přesvědčít, přeargumentovat klienta, ale metoda, jež se nazývá sokratovský rozhovor. Metoda tohoto rozhovoru funguje na bázi, že klientovi jsou kladeny otázky a on na základě toho, jak odpovídá dohází k závěrům, které nejsou zkruslené (Kratochvíl, 2017). KBT pracuje s termínem kognitivní schémata, Kratochvíl (2017) je vymezuje jako: „*Základní přesvědčení, podle nichž si člověk utváří svůj pohled na sebe, svět a budoucnost*“. Schémata ovlivňují naše chování, emoce, myšlenky v každodenním

životě, i když si jich nejsme vědomi (Kratochvíl, 2017). Beck (2005 in Kratochvíl, 2017) rozdělil schémata na tři základní skupiny; schémata zaměřená na výkon, která nás nutí podávat nerealisticky vysoké výsledky, očekávání v oblasti přijetí druhými, kdy si myslíme, že to, jakým jsme člověkem je odvislé od toho, co si o nás myslí druzí, a nakonec i potřeba moci a řízení, tedy schéma, kdy se domníváme, že všichni jsou nám podřízeni a chováme se dle toho, což nelze aplikovat všeobecně v každé situaci, ale pouze ve specifických rolích a vztazích, pokus aplikovat to všeobecně je maladaptivní.

5.5 Práce se skupinou

Vedle případové práce, tedy case managementu, se ve službě NZDM pracují se skupinou. Obzvláště volnočasové a preventivní aktivity bývají skupinového charakteru. Podle Navrátila (2001, s. 125) patří práce se skupinou mezi základní metody. Klíčové pro tento typ práce je zapojení všech zúčastněných a přínosnost jednak klientům a jednak samotnému pracovníkovi (Navrátil, 2001, s. 126). Podle Navrátila (2001, s. 125–126) můžeme v práci se skupinou najít některé společné jmenovatele, jimiž jsou: sdílení společného cíle, a to navzdory tomu, že člen jako jednotlivec může zažívat se skupině také nepříjemné zkušenosti, mnoho lidí zažilo pocit nalezení identity právě v sociální skupině, dále uvádí příležitost pro individuální posílení, růst sebeúcty a sebedůvěry, což je umožněno díky tomu, že ve skupině má člen možnost být v roli pomáhajícího, ale i toho, komu je pomáháno. Další důležitou funkcí skupiny v sociální práci, jak uvádí Navrátil (2001, s. 125) je příležitost ke změně. „*Jednotlivec má příležitost změnit své chování, pocity, postoje*“, což lze považovat za klíčový prvek v kontextu této práce.

5.5.1 Typy skupin

Skupiny můžeme dělit podle různých kritérií, Navrátil (2001, s. 126) uvádí dva typy dělení podle rozličných autorů. Podle Papell a Rotman (1996 in Navrátil, 2001, s. 126) se skupiny dělí do tří druhů, a to ty, ve kterých jde o dosažení terapeutického cíle, skupiny vzájemné, jejichž účelem je poskytovat členům reciproční pomoc a ty, které mají sociální cíl, tedy takový, který sahá za hranice dané skupiny.

Druhá typologie pochází od Preston-Schoot (1987, in Navratil 2001, s. 126), uvádí více druhů skupin a taktéž je dělí podle účelu, jmenovitě je možno zmínit sociální či reakční skupiny, skupinovou psychoterapii, jejíž účel se překrývá s terapeutickými skupinami z předchozího dělení, dále vzdělávací, diskusní, svépomocné, a nakonec skupinové poradenství.

Zmíňme zde ještě dělení sociálních skupin podle Výrosta a Slaměníka (2008, s. 326), kteří popisují jako základ členění skupin na formální a neformální podle toho, jak vznikají a kdo utváří jejich strukturu. Formální skupiny jsou obvykle oficiálně vytvořené z vnějšku, nezakládá je tedy žádný z členů ze své iniciativy, zdroj struktury a pravidla jsou ustanoveny a z vnějšku, pro lepší představu si můžeme uvést, že se jmenovitě jedná o kolektivy pracovní, třídy ve škole či

neziskové organizace (Výrost a Slaměník, 2008, s. 326). Za skupinu neformální lze považovat takovou, jejíž způsob fungování a strukturalizace vyplývá od samotných členů, zakládajících na neformálních interpersonálních vztazích (Slaměník, Výrost, 2008, s. 326). Stejně jako ve skupinách formálních vznikají vztahy neformální, ve skupinách neformálních se objevují formální prvky jako například některé rituály (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326). Jako další kritérium pro dělení sociálních skupin možno uvést primární a sekundární sociální skupiny, rozdíl leží v blízkosti vztahů, které mezi sebou členové mají (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326). Ve skupinách primárních je možnost nalézt velmi těsné osobní vztahy a mající silný vliv na své členy, vztahy jsou charakteristické emoční blízkostí a kooperací, intimitou, zatímco u skupin sekundárních se objevuje větší počet členů, což má vliv na vztahy, které jsou neosobního a spíše formálního charakteru. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326)

Pokud budeme hovořit o identitě jednotlivců ve vztahu se skupině, lze popsat skupiny členské a nečlenské, známe taktéž jako in-group a out-group (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326). Dále možno zmínit skupinu referenční, kterou se podle Výrosta a Slaměníka (2008, s. 326) označuje taková skupina, se kterou se jedinec srovnává a pokouší se přiblížit chování jejich členů, i když v daný moment nemusí být jejím členem.

5.5.2 Plánování práce se skupinou

Při plánování skupinové práce je nutno zvážit několik věcí, jež mohou značně ovlivnit skupinovou dynamiku, ať už pozitivně či negativně. Redl (in Navrátil, 2001, s. 127) uvádí, že je potřeba vzít na vědomí jak rozdíly, tak věci, které mají členové skupiny společné a vědomě s těmito faktory pracovat cílem zvýšit efektivitu a úspěch práce. Služba NZDM má nastaven vždy věkový limit, který je ohraničen zezdola jako 6 let a maximální věk klienta, který povoluje zákon č. 108/2006 Sb. (Zákon o sociálních službách) činí 26 let. Jednotlivé služby si však v rámci tohoto rozmezí mohou věkové rozpětí zmenšit. V praxi se tak děje formou, že určité dny nebo časové úseky jsou vymezeny pro určitou věkovou kohortu, případně se zaměří v celém rozsahu působení pouze na užší věkové rozmezí například z důvodu nekonkurovat jiným NZDM ve stejné lokalitě zaměřené na odlišnou věkovou skupinu. I když Redl (in Navrátil, 2001, s. 127) uvádí, že věk není nejdůležitějším faktorem u dětí, ale u dospívajících jedinců, kdy vývoj probíhá dynamičtěji v porovnání s pozdějšími životními obdobími, je více než vhodné ba dokonce nutné vzít tento faktor v potaz. Jedním z důležitých faktorů i podle Redla (in Navrátil, 2001, s. 127) je intelektuální úroveň členů skupiny, jinak se práce se skupinou velmi zkomplikuje a sníží se kvalita. Mezi další okolnosti, které je důležité zvážit, patří to, jestli skupina přijme sociálního pracovníka jako neformálního vedoucího (Redl in Navrátil, 2001, s. 127). Při skupinové práci je taktéž nutno dbát na hodnoty členů, kteří se ve skupině nacházejí, částečně je názorová nesourodost žádoucí pro rozpoutání diskuze mezi členy (Redl in Navrátil, 2001, s. 127).

Každá práce se neobejde bez adekvátního bezpečného místa, které se pro pořádanou aktivitu hodí, což zmiňuje i Navrátil (2001, s. 128). Mezi další organizační faktory důležité pro funkční skupinu můžeme podle Navrátila (2001, s. 128) zařadit délku jednotlivých setkání, zajištění prostředků pro realizaci aktivity, odhad správného času pro ukončení a lze sem zahrnout i občerstvení a nelze vynechat ani administrativní a personální zajištění procesu.

5.5.3 Vývojové procesy ve skupině

Každá skupina prochází určitými vývojovými stádii, nejpoužívanější teoretické zakotvení této problematiky pochází od autorů B. W. Tuckman a M. A. C. Jensen (1997 in Výrost, Slaměník, 2008, s. 327). Tuckmanova koncepce má východisko v identifikaci v oblastech činnosti jedinců, kteří se ve skupině nachází, jedná se o sociálně emocionální sféru a úlohově orientovanou činnost, kdy v první jmenované jde o to, jak se členové chovají vůči sobě navzájem a ve druhé je důležitým kritériem interagování v kontextu řešení úloh, které skupině náleží řešit (Výrost, Slaměník, 2008, s. 327). Tyto dvě hlediska fungují ve skupině zároveň a vytváří tak čtyři fáze vývoje skupiny, které Tuckman popisuje (in Slaměník, Výrost, 2008, s. 327) jedná se o následující:

- **Formování:** charakterizována jako sžívání se s rolí ve skupině a seznamování se s ostatními členy, převládajícím pocitem je zde nejistota a úzkost.
- **Bouření:** vyskytuje se mnoho emocí a nesoulad mezi členy, když se pokouší, aby skupina jako jednotka myslela při uspokojování potřeb na každého z členů, což ústí v konflikty mezi členy s rozličnými potřebami.
- **Normování** je charakterizováno jako fáze, kdy se skupina již stabilizovala, došlo k vytyčení pravidel fungování, překonání konfliktů bylo završeno a dochází k vytyčování společných cílů a pravidel fungování.
- **Optimální výkon:** je popisován jako fáze, do které skupina celým předcházejícím procesem mířila a sice chování členů podle jejich rolí, které vede k postupnému řešení úloh, které jsou jí členy jako jednotlivce skupinou kladeny, členové spolupracují na dosahování cílů.
- **Ukončení** je poslední z fází vývoje skupiny, kdy dochází k její terminaci, je zde nutno uvolnit vzájemné neformální sociální vazby a taktéž i vazby zaměřené na plnění úkolů, které jim z pozice účastníka vyplývaly.

5.5.4 Věk jako determinant cílové skupiny

V kontextu služby NZDM je důležité se orientovat ve specifických vývojových fázích mladých a dospívajících lidí, a to z důvodu přizpůsobení práce tak, aby byla, co nejergonomičtější pro pracovníka i samotné klienty a všichni zúčastnění tak mohli z aktivity výtěžit maximum pro svůj prospěch. V této kapitole dojde k nastínění vývojových etap a jejich specifik tak, jak to uvádí vývojově psychologické teorie. Orientace v této vědní disciplíně je předpokladem ke kvalitnější práci sociálního pracovníka s cílovou skupinou služby NZDM.

Pro předkládanou práci jsou důležité především termíny jako sociální učení, tedy učení nápodobou. Vzhledem k faktu, že zákonem nastavená hranice pro NZDM je od 6 let (zákon č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách) bude vhodné uvést krátký exkurz do vývojových fází, kterými člověk prochází po dobu, kdy se může stát klientem této služby. Začneme ve fázi k tomuto věku relevantní, což je věk, kdy jedinec nastupuje do povinné školní docházky. Jak uvádí ČAS (2024, [online]) pro sociálního pracovníka v NZDM je znalost vývojové psychologie důležitá.

Mladší školní věk

Za mladší školní věk lze považovat děti nacházející se ve věkové kohortě 6–12 let, jak udává Langmaier a Krejčířová (2006, s. 117), kteří ho popisují jako věk strážlivého realismu, kdy dítě touží pochopit svět tak, jak je, osvobodil se již z magického myšlení a mezi jeho zájmy patří studium faktů, což se projevuje například čtením encyklopedií, tento zájem však prostupuje všemi oblastmi života dítěte, nejen zájmy čtenářskými, ale i hrou. Zkrátka se pokouší přijít na to, jak svět kolem něj včetně přírody a lidí funguje. Je zde tedy pravděpodobnost, že když téma EI bude vhodně podáno, nezahltíme jedince, který má touhu objevovat svět zbytečnou odbornou terminologií a zaměříme se spíše na fakta a explanaci procesů, proč se v určitých chvílích lidé chovají nějakým způsobem, můžeme při realizaci našeho záměru být úspěšní. Langmaier a Krejčířová (2006, s. 119) také uvádějí, že školákův realismu je na počátku této vývojové fáze naivní, čímž mají na mysli, že zprvu dítě v mladším školním věku nekriticky přijímá informace od autorit jako jsou rodiče a učitelé, časem se dostává do kritického realismu, což se projevuje pochybováním o pravdivosti toho, co autority předkládají jako fakt a touhou si informace ověřovat. Ve fázi, kterou Langmaier a Krejčířová (2006, s. 118) nazývají kritickým realismem, je důležitá role autorit, které přicházejí s dítětem do kontaktu a formují tak jeho kritičnost, mohou ji buď podpořit, což je zdravé, nebo také potlačit, jak se tomu ve vzdělávacím systému často děje, proto by sociální služba a její zaměstnanci měli být vůči projevům kritického realismu citliví a poskytnout bezpečné místo pro pochyby a podpořit dítě v sebe reflexivitě, aby nedošlo ke vzniku fenoménů jako je patologické sebeobviňování či tendenci hodnotit své chování jen na základě toho, co pro něj samotného přinese, což může vést k rozvoji manipulativního chování. Pro tuto fázi je důležité, jak uvádí Langmaier a Krejčířová (2006, s.

118), že nejhůře si osvojovali dovednosti děti, kterým byl poskytnut pouze výklad teorie tak, jak se to děje ve školách, lépe na tom byly děti, které viděli konkrétní vztahy, které mezi sebou dané věci, o nichž se hovoří, mají a nejlépe si vedly ty, které si danou problematiku mohly ihned odzkoušet, i když autoři zde pojednávali o dovednostech školních, v kontextu této práce můžeme popsané principy učení analogicky vztáhnout i na rozvoj EI a sociálních kompetencí a využít tak skupiny klientů jako pomyslného pískoviště, kde si dané poznatky mohou v rámci bezpečného prostředí vyzkoušet. Volnočasová a vzdělávací aktivita v oblasti EI je vhodná do jisté míry i pro tuto věkovou skupinu, protože narůstá sebe regulační schopnost, kdy jedinec je schopen lépe porozumět pocitům, které on sám prožívá v přítomné situaci a je již dostatečně vyvinutá pro to vzít v potaz to, co od něj žádá sociální okolí a zařídít s podle toho, jaké má okolí postoje (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 131). Samotný fakt, že se dítě nachází ve skupině vrstevníků podporuje jedince k tomu, aby chtěl lépe porozumět tomu, co si ostatní lidé přejí a potřebují a mohl se tak lépe orientovat a fungovat jako člen sociální skupiny (Langmaier, Krejčířová, 2006). Kompetence z oblasti EI mají vliv na to, jak se dítěti bude dařit zvládat školní nároky, jak uvádí Langmaier a Krejčířová (2006, s. 131) na **školní prospěch nemá ani tak velký vliv inteligence dítěte, ale mnohem výraznější je zde korelace s EI, konkrétně s obratností v mezilidských vztazích a celkové vyrovnanosti emocí**. Co se týká porozumění emocím, dítě pokročilo do stádia, kdy dovede odlišit vnější prožitky od chování a na rozdíl od jedince nacházejícím se ve věku předškolním, svede skrývat projevy pocitů na venek (Langmaier & Krejčířová, 2006, s. 131).

Období dospívání

V období, jež může být věkově rozděleno na dvě sub etapy, a sice pubescence, kdy se jedná o věkové rozpětí navazující na konec období předškoláka, podle Langmaiera a Krejčířové (2006, s. 143) se jedná o věk od 11 do 15 let a dobu adolescence, jež je charakterizována věkovým rozmezím patnáctého až dvacátého roku života, jedinec prochází výraznými změnami v oblasti biologické, psychologické i sociální, dokonce se zde dostává ke slovu i otázka duchovní orientace, a to v kontextu utváření identity. Shapiro (2009) udává, že po dvanáctém roce života, jsou zranitelné k problémům s motivací. V tomto období dosahuje maxima vývoj vnímání vizuálních podnětů, a to má souvislost s abstraktním myšlením, jak uvádí Langmaier a Krejčířová (2006, s. 148). Lze tak s jedinci toho věku rovnocenné vést diskuzi o něčem jako jsou emoce, protože si dovedou tento koncept velmi dobře mentálně reprezentovat. Autoři Langmaier a Krejčířová (2006, s. 143), že v oblasti vzdělávání by měl jedinec tohoto věku dostávat v ideálním případě adekvátní podněty pro rozvoj jeho abstraktního myšlení, aby nedošlo k jeho stagnaci. Podle Eriksona (2015, s. 113) je ústředí otázkou období dospívání dilema nalezení identity vs. zmatení rolí a jako pomyslnou ctnost určuje věrnost vybrané roli. Jako důležitý vývojový úkol podle Havighursta (1953 in Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 154) patří osvobození se ze závislosti na primární rodině, a to především rodičích a zároveň navazovat smysluplné vztahy s lidmi stejného věku obou pohlaví. Jedinec se tak dostává z fázi

izosexuálních, které označují období, kdy jedinec navazuje vztahy především s jedinci stejného pohlaví, do fáze heterosexuální polygamie (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 155). Zajímavé pro tuto práci je fakt, že 72 % chlapců emočně reaguje na koitus při prvním sexuálním zážitku pozitivně, zatímco u slečen je procento pozitivní reakce pouze 36 %, zažívají stud, strach pohlavně přenosných chorob, výčitky svědomí, a to může v případě špatného zpracování ovlivnit jejich pozdější sexuální život (Langmaier & Krejčířová, 2006, s. 155). Oddělení se od rodiny, jež poskytovala dosud pocity jistoty a zázemí, pokud byla funkční a čím méně rodinné vztahy byly rozbity konflikty, tím jednodušší je celý proces emancipace, který je nutný pro to, aby jedinec mohl stát jak samostatná jednotka (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 155). Zároveň je to také klíčové pro zdravý emoční vývoj jedince a vytváří a při vyřešení těchto úkolů vzniká zdravé sebevnímání, což je podle Golemana (2015) jedna ze základních komponent EI. Na vznik zdravého sebepojetí má vliv jednak psychická diferenciacie, která je charakterizována jako vnímání sebe sama jako někoho, kdo je odlišný od rodičů i od svých vrstevníků a také psychické nezávislosti, teda vnímání sebe sama jako někoho, kdo jedná podle sebe bez ohledu na názory ostatních a toto chování nevytváří jedinci, který se stává nezávislým, úzkost (Langmaier & Krejčířová, 2006, s. 155).

Časná dospělost

Věková kategorie časně dospělosti se v literatuře liší, Langmaier a Krejčířová (2006, s. 166) považují za ranou dospělost věk od dvaceti do dvaceti pěti až třiceti let. Služba NZDM je podle zákona o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.) věkově ohraničena na 26 let, proto může část klientů sociálního pracovníka, který se profesně angažuje v tomto typu služby, dosahovat tohoto věkového rozmezí. Proto je vhodné zde nastínit i specifika časně dospělé životní fáze. Dle Eriksona (2015, s. 114) lidé v tomto období čelí vývojovému úkolu izolace versus intimity, kdy vyústěním má být láska, tedy nalezení životního partnera, což je jedním z ústředních témat u většiny lidí již od dob dospívání, kdy se hormonálními změnami ohlásili reprodukční vlastnosti. Dospělost, více než kterékoli jiné časové období, je obtížně dělitelná na určité etapy, Langmaier a Krejčířová (2006, s. 166) při definování dospělosti časně přihlížejí nejen k věku, ale i ke stavu, kdy jedinec dosáhne jistého stupně osobní zralosti a převezme jisté vývojové úkoly. Zralostí je podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 169) pokládáno to, když jedinec přijímá osobní a občanskou odpovědnost v plné výši, ekonomicky se odpoutává od rodičů, našel životního partnera a podílí se na množení statků svou pracovní činností převzal odpovědnost za výchovu svých potomků a zároveň se do jisté míry přizpůsobuje rodičům, kteří stárnou. Takzvané sociální hodiny, které pomocí nátlaku společenských norem určovali věk, kdy by bylo dobré uzavřít sňatek, pořídit si první dítě a podobně dnes již ztrácejí na své síle (Langmaier & Krejčířová, 2006, s. 169). Z čehož lze odvodit, že sociální tlak a fakt, jak se s ním vyrovnat, nebude častou zakázkou pro sociálního pracovníka pracujícího s touto cílovou skupinou. Avšak prolongace krize identity, kdy jedinec není už dítětem či dospívajícím, může působit nejen zmatek, ale i ztrátu motivace pro člověka, který i přes mnohé pokusy se kvůli

socioekonomickým podmínkám současného systému a vlivem svých rozhodnutí jako např. univerzitní studium, stále nestal plnohodnotným dospělým členem společnosti, přestože výhody bezstarostného dětství jsou mu již odeřeny. Tento stav se dle Arnetta (2000 in Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 170) nazývá „emerging adulthood“, tedy vynořující se dospělost. Právě zde budou ze zamýšleného projektu těžit klienti tak, že se seznámí s jednou z komponent EI, kterou je dle Golemana (2011) sebemotivace. Mimo vyřešení již uvedených věcí by měl dospělý člověk dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 172) zvládat udržovat případně navazovat nové přátelské vztahy, měl by umět balancovat energii a čas, které investuje do práce a do volného času, měl by být autentický a na nic si nehrát, měl by umět zdravě ocenit výsledky své práce, plánovat dlouhodobé cíle, které bude realizovat v dalších životních etapách. Zkrátka měl by dosahovat co nejlepšího sociálního fungování.

5.6 Teorie sociálního učení A. Bandury

Sociální učení vychází z předpokladu, že člověk nedostává vrozeně do vínku způsoby chování, ale učí se je. Během života potřebuje naplňovat své potřeby, proto se učí chovat právě tak, aby k tomu docházelo. Základem socializace je tedy učení, a to především tzv. sociální učení (Výrost, Slaměník, 2008, s. 56). Teorií o tom, jak funguje sociální učení je více. Pro potřeby tohoto textu i pro potřeby praxe sociálního pracovníka postačí teorie sociálního učení, jejímž autorem je Albert Bandura.

Experimenty A. Bandury a R. H. Walterse (1963 in Výrost, Slaměník, 2008, s. 56) ukázaly, že efektivnější než klasické podmiňování, jehož autorem je Skinner, je tzv. napodobování. Proto je tato teorie v některé literatuře uváděna pod názvem učení nápodobou, které je využitelné pro zamýšlený projekt. Bandura (1977 in Výrost, Slaměník, 2008, s. 56) uvádí, že učení nápodobou má čtyři hlavní součásti. Jsou jimi pozornost, tedy fakt, že jedinec musí věnovat pozornost tomu, co bude napodobovat. Pozornost a to, jestli bude věnována dostatečně, je ovlivněna mnoha faktory, mezi které patří přitažlivost a moc daného subjektu (Bandura 1977 in Výrost, Slaměník, 2008, s. 56). Dále se jedná o retenci, což označuje uchování v paměti toho, co bylo pozorováno díky obrazové či verbální paměti. Další komponentou je reprodukce, která je zároveň třetím krokem v učení nápodobou, jedná se o činnost, kdy subjekt převádí pozorované chování do vhodných projevů chování svého. Poslední částí procesu podle této teorie je posílení, tento termín označuje motivační faktory, musí zde být dostatečná vnitřní motivace pro nápodobu pozorované činnosti (Bandura 1977 in Výrost, Slaměník, 2008, s. 57).

Bandura dává na posílení, tedy finální fázi procesu učení, značný význam, avšak definuje ho velmi široce, jak uvádí Výrost a Slaměník (2008, s. 57) hovoří o posílení primárním, zástupným, a nakonec i o tzv. sebeposílení. Posílení přímé je definováno jako situace, kdy daný

subjekt pozoruje to, jak se chová model, tedy ten, jehož chování má být napodobováno a tento model napodobuje a je za to buď odměněn či potrestán někým dalším nebo samotným modelem. Termínem zástupné posílení je popsáno, kdy pozorovatel očekává odměnu za to, že se bude chovat určitým způsobem (Výrost, Slaměník, 2008, s. 57). Konečně termínem sebeposílení je podle Bandury (1977, in Výrost, Slaměník, 2008, s. 57) myšlena situace, kdy je jedinec motivován tím, že chce projevit takové chování, které bylo pozorováno a nezávisí na reakci druhých, vychází tedy z vnitřní motivace. Do observačního učení taktéž ve velké míře vstupují kognitivní procesy, což pro behaviorální školy není úplně typické, avšak v kontextu práci s mladými lidmi lze dobře zužitkovat termín symbolické kognitivní schopnosti, které dávají možnost lidem měnit to, co se naučili a zároveň to spojovat s chováním a pozorováním v rozličných situacích a vytvářet díky zkušenostem z pozorování a upravovat chování vlastní, nikoliv jen napodobovat to, co viděli (Výrost, Slaměník, 2008, s. 57). Toto lze využít nejen v kontextu projektu, ale obecně teorii využívají sociální pracovníci při své činnosti, ale i vysvětlování chování svých klientů, a to například v situacích, kdy mladiství začínají přebírat chování svých vzorů a modifikovat na základě toho chování své, což může vést k disociálnímu až antisociálnímu chování.

6 Propojení tématu se sociální politikou

Podoba sociální politiky je vždy určena socioekonomickými podmínkami místa, kde se její opatření realizují, promítá se do ní taktéž historicko-kulturní kontext. Navíc se její pojetí a přístup k tomu, jak je realizována, měnila v průběhu času. Jednotnou definici nelze nalézt. Každopádně se jedná o důležitou část toho, co obvykle realizuje stát. Sociální politika má několik základních pojmů a dotýká se mnoha oblastí jako je politika bytová, vzdělávací, rodinná, zdravotní a mnoho dalších. To, jak stát přistupuje k sociálně-politickým problémům, ovlivňuje život každého občana. Pro tuto práci je relevantní především vzdělávací politika, proto bude níže rozvedena do detailu a bude pojata v kontextu služby NZDM.

6.1 Sociálně-politické principy

V české sociální politice se podle Krebse (2015, s. 26) vyskytuje pět principů, jež jsou základními stavebními kameny místní sociální politiky. Byly zformovány kulturně-historickým kontextem, který je pro potřeby této práce redundantní, bude proto vynechán. Prvním z principů, které je potřeba zmínit, je sociální spravedlnost. Jak uvádí Krebs (2015, s. 27) je obtížné ho definovat tak, aby vymezení obsahovalo vše, co de facto tento princip zahrnuje. Princip má zajišťovat, aby došlo k spravedlivému vytyčení toho, kolik, jakých zdrojů má být redistribuováno a komu. Podle Krebse (2015, s. 27) může existovat mnoho kritérií, podle kterých se můžeme rozhodovat, jak bude princip spravedlnosti realizován např. zásluhovost nebo potřebnost. V kontextu volnočasové aktivity, pro kterou má být tato práce podkladem se sociální spravedlnost dá pojímat jako distribuci příležitostí získat určité sociální a emoční kompetence, které klienti kvůli nepříznivé situaci v jejich životě neměli možnost rozvinou případně byli poškozeni prostředím, ve kterém žijí.

Další z principů je ekvivalence, která je podle Krebse (2015, s. 34) realizována tak, že se sociální politika pokouší nastolit co největší rovnost. Co se týká kontextu tohoto textu, principem ekvivalence zde můžeme chápat službu NZDM, která vytváří bezpečné prostředí, kde může klient rozvíjet svůj potenciál, zažít pocit důvěry a přijetí, který chybí v přirozeném prostředí.

Principem participace Krebs (2015, s. 38) myslí, že každý občan by se měl podílet na životě ve společenství ve kterém žije, měl by si být vědom, že je to jeho možnost a zapojovat se do diskuzí o tom, kam sociální skupina, které je součástí, směřuje. Což lze v souvztažnosti k tématu realizovat jako aktivní pobízení klientů NZDM k diskuzi v rámci realizace volnočasové vzdělávací aktivity.

Co se týče solidarity, ta je podle Krebse (2015, s. 31) založena na tom, že společnost, ve které jedinec žije, se pokouší vyrovnat příležitosti pomocí jejich alokace od zdrojů tím způsobem, aby byla dosažena sociální spravedlnost, což v sociálních službách lze chápat jako

spravedlivé rozdělení finančních zdrojů pro jejich fungování. Stejně jako princip solidarity vychází z kulturně historického, který je v našich končinách křesťanský, můžeme v sociální nauce církve nalézt princip subsidiarity, který je pro současnou sociální politiku klíčový. Krebs (2015, s. 37) ji popisuje jako fakt, že každý jedinec má především individuální odpovědnost, u které by měl začít v případně řešení svých problémů. Až pokud se mu nepodaří vyřešit problém svépomocí, mají přijít na řadu vnější intervence. Pokud se člověk stane klientem sociální služby, pravděpodobně se již ocitl v situaci, kdy není schopen dojít svými silami a prostředky k vyřešení své situace. Proto cílem zamýšleného projektu je posílit klientovi kompetence tak, aby byl po ukončení spolupráce se sociální službou schopen lépe řešit svou situaci, což je v souladu s empowermentem, který je definován jako cíl každé sociální služby pracovat tak, aby byla s to pomoci každému klientovi postavit se co nejdříve na vlastní nohy (Principy skvělých služeb III: Empowerment, zpětná vazba, zdroje, 2023, [online]).

6.2 Funkce

Sociální politika má šest základních funkcí (Krebs, 2015, s. 56), které se postupně s jejím vývojem nabalovaly. Nejprve uvedme funkci preventivní, a to z důvodu že se jedná o funkci, které je pro projektovou část nejdůležitější. Přístup ex ante je v současné době módou v oblasti sociální politiky, patří sem služby vykonávající poradenskou činnost a ty, které mají pomoci šíření informací o negativních jevech předcházet jejich důsledkům, zde si můžeme pro lepší ilustraci uvést různé kampaně propagující preventivní prohlídky u lékařů, které realizují zdravotní pojišťovny (Krebs, 2015, s. 63). V kontextu plánovaného projektu se může jednat o prevenci formou poskytnutí informací, které emoce existují, jak je zvládat a předcházet tak nežádoucím jevům jako emoční únos. Další funkcí sociální politiky, kterou zmiňuje Krebs (2015, s. 57) je distribuce a redistribuce. Jedná se o přerozdělení statků obvykle finančních. Ovšem distribuovat můžeme i služby sociální péče. Podle Krebse (2015, s. 62) s distribucí a redistribucí souvisí funkce s názvem homogenizační, která má zajistit, aby byly šance na přístup ke vzdělání, zdravotní péči a dalším službám, které jsou považovány v našich končinách za standartní a tvoří základ vyspělých civilizací. Homogenizační funkce se stará o to, aby šance byly spravedlivě přerozděleny. Sociální pracovníci služby jako NZDM mohou ve smyslu poslední jmenované funkce nabídnou roli vzoru, staršího, zkušenějšího mentora, který klientům pomůže zorientovat se ve světě a částečně i v nich samotných, pokud tuto funkci neplnili rodiče, lze ji alespoň částečně kompenzovat. Okrajově zmiňme ještě zbylé funkce, které se přímo nedotýkají tohoto textu, avšak patří do sociální politiky. Jedná se o funkci stimulační, jejíž opatření se pokouší donutit klienty, aby převzali zodpovědnost za svůj život a nebyli tak celý život pouhým objektem sociálně-politických opatření (Krebs, 2015, s. 62). V kontextu NZDM lze chápat tak, že smlouva s klientem je uzavírána na dobu určitou, obvykle se jedná o horizont několika měsíců až půl roku. Poslední funkci, která ještě nebyla zmíněna, je podle Krebse (2015, s. 57) ochranná, tou je myšlena pomyslná záchranná sociální síť.

6.3 Vzdělávací politika

Vzdělávací politika je v odborné literatuře považována za jednu z oblastí sociální politiky (Krebs, 2015, s. 448). I když sociální pracovník nemívá obvykle pedagogické vzdělání a není tak kvalifikovaným odborníkem pro vzdělávací činnost, zákon o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.) vymezuje ve výčtu činností, konkrétně se jedná o § 62 písmeno a) tohoto zákona, že výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti patří do náplně práce v rámci provozu NZDM. Z tohoto důvodu je nutno v sekci sociální politiky zmínit politiku vzdělávací, která se tematicky dotýká zamýšleného projektu.

Podstatné je na začátek vydefinovat, co znamená vzdělání Krebs (2015, s. 448) uvádí, že je to stav vznikající v kombinaci fenoménu výchovy a vzdělávání. Podobně to uvádí i Tomeš (2011) s tím, že uvedená literatura se na těchto faktorech shoduje. Krebs (2015, s. 448) udává, že vzdělání je abstraktním pojmem a možno ho pochopit tak, že se jedná o určitou vlastnost člověka nebo znak určité skupiny lidí. Taktéž Krebs (2015, s. 449) zmiňuje, že vzdělávání je, ve srovnání s pouhou kvalifikací, pojem širší a můžeme o něm mluvit jako o hodnotě, která může stát sama o sobě, i když by nebyla uplatněna nikde na pracovním trhu, proto je nutno ke vzdělávací politice nepřístupovat jako k nástroji, který slouží k přípravě pro budoucí povolání, ale nutno ji chápat jako možnost kultivace jedince. Jak Tomeš (2011) tak i Krebs (2015, s. 448) definičně pojímá vzdělání jako něco, co je výsledkem vzdělávacího procesu a zároveň ovlivňuje sociální statut, možnost získat zaměstnání a uplatnit se tak na trhu práce. Tomeš (2011) uvádí, že ve vzdělávání jsou přítomny komponenty praktické i teoretické a přikládá význam školskému vzdělání, jehož nedostatek je podle něj překážkou při integrování člověka ve společnost, která může být později příčinou nepříznivé situace, a to především přihlédneme-li na finanční situaci jedince. Pojem výchovy je taktéž obsažen u Krebse (2015, s. 448) i Tomeše (2011), první ze jmenovaných ji vymezuje jako způsob, jak je člověk a jeho osobnost formována, a to po stránce morální i charakterové, což znamená, že zde dochází k žádoucí socializaci, aby jedinec byl funkčním a plným členem společnosti akceptujícím normy, které takový jedinec v procesu výchovy přijímá za své. Tomeš (2011) o výchově píše, že je možno, aby byla uskutečňována i v čase, které jedinec tráví mimo školské prostředí, může tedy být volnočasovou aktivitou. Dále oba autoři uvádí pojem vzdělávání, podle Krebse (2015) se jedná o proces, jež má za cíl zprostředkovat a předat informace vzdělávanému. Krebs (2015) vymezuje funkce, které vzdělávání naplňuje v ohledu na téma této kvalifikační práce je důležitá funkce sociálně kulturní a prevence. Prevence jako taková se pokouší řešit problémy ex ante, o což jde i v projektu, který bude vycházet z této práce, prevence se tedy pokouší předejít situaci, kdy dojde k sociálnímu vyloučení člověka (Krebs, 2015). Krebs (2015) také uvádí, že břemeno vzdělávání by nemělo ležet pouze na samotném školském systému, mělo by se dislokovat i do jiných institucí. Krebs zmiňuje tři formy učení jmenovitě se jedná o formální, informální a neformální učení. První ze zmíněných si lze představit jako již tradiční školské vzdělání, které je realizováno institucionálně s angažovaností odborníků a je v určitém rozsahu

dle české legislativy povinné, učení informální je podle Krebse (2015) takové, které probíhá bezděčně cestou životem a tím, na co člověk narazí, ať už se jedná o noviny nebo užívání internetových zdrojů. Učení neformální si možno lépe přiblížit podle Krebse (2015) pomocí představy volnočasové aktivity nebo workshopů v rámci zaměstnání, tento typ učení je v kontextu práce nejdůležitější, protože nejlépe popisuje to, jak NZDM zvyšují povědomí u svých klientů o určité problematice.

6.3.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Jedná se o strategický dokument vydaný MŠMT, kde tento řídicí orgán nastiňuje, jakým směrem by se v následujícím období měla ubírat vzdělávací politika, jaké jsou její priority a cíle. Strategie je určena především pedagog. pracovníkům škol, lze ji považovat za relevantní i pro potřeby tohoto projektu, protože udává, že by se měla rozšířit spolupráce mezi školskými organizacemi a dalšími subjekty, které pracují s dětmi a mládeží jako s klienty (Fryč, 2020). Ve Strategii jsou vytyčeny dva strategické cíle s tím, že první z nich zní: *„Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.“* (Fryč, 2020). Pro tento text je důležité, že pro MŠMT je, mimo interinstitucionální spolupráce, důležité rozvíjet schopnosti, které člověk využije ve svém osobním životě, což svědčí o aktuálnosti a potřebnosti záměru této práce. Jako druhý cíl ve Strategii uvádí Fryč (2020): *„Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“* Což lze očima sociálního pracovníka chápat jako intenci k rozvoji celkového sociálního fungování příp. jako něco, co není jen pouhým sociálním fungováním, ale dokonce realizací maximálního potenciálu v tom smyslu, že nejde pouze o nejnezbytnější vypořádání se s požadavky, jež jsou kladeny okolím. Zároveň myšlenka obsahuje inkluzivní přístup a podporu a v jistém smyslu to můžeme chápat jako realizaci homogenizační funkce sociální politiky. Strategie také vyzdvihuje potřebu propojení služeb pohybujících se v sociální oblasti se školskými subjekty ve smyslu realizace prevence (Fryč, 2020).

7 Zakotvení dané problematiky ve veřejně politických dokumentech

Sociální práce je regulované povolání, zákon přesně definuje, kdo ho může vykonávat a definuje taktéž jaké činnosti za jakou cenu a komu budou poskytovány. Dále taktéž existují oborové spolky zabývající se NZDM, jejich dokumenty nemají právně závazný charakter ve smyslu zákonů. Mohou však vydávat metodické dokumenty a doporučení pro zvyšování kvality práce, pořádají workshopy, vzdělávací akce, obvykle takové spolky mají i vlastní etické kodexy, jejich porušování může vést k vyloučení služby či jednotlivce ze spolku, avšak nejedná se o trestněprávní problematiku. Spolky a profesní organizace však přispívají k prestiži a kvalitě vykonávané sociální práce a z vnějšího pohledu může být členství v takové organizaci pomyslnou známkou kvality, jelikož je obvykle potřeba splnit určité podmínky pro vstup a udržení si členství v profesní organizaci.

7.1 Česká asociace streetwork z. s.

V kontextu této práce je nutno jmenovat Českou asociaci streetwork, z. s., která je střešní organizací nízkoprahových zařízení a služeb, kam lze zařadit nejen NZDM, ale i služby pro klienty se závislostí, osoby bez přístřeší. Jedná se o zapsaný spolek, nejvyšším orgánem je tedy valná hromada, která volí ze svých členů Správní radu a Revizní komisi, poradní orgán pro správní radu je Rada pro etiku a supervizi ČAS, která vybírá supervizory a supervizorky, kteří absolvovali vzdělávání v ČAS (2024, [online]). Spolek byl založen Institutem kontaktní práce s.r.o. (ČAS, 2024 [online]). Členy, obvykle se jedná o právnické osoby, sdružuje taktéž metoda práce, která se nazývá streetwork. Jak uvádí ČAS na svých webových stránkách (2024, [online]), streetwork je takový způsob práce, kdy se sociální pracovníci pohybují v terénu, tedy přirozeném prostředí klientů či prostředí neutrálním a vyhledávají klienty poté jim poskytují poradenství a pracují s nimi na zlepšení jejich nepříznivé sociální situace. Díky práci v terénu je naplňována nízkoprahovost služeb, což je termín označující situaci, kdy je odstraněno co nejvíce překážek mezi pomáhajícím a klientem, který pomoc využívá nebo by ji mohl potřebovat. Vedle skupinového členství, které bylo popsáno výše, nabízí ČAS taktéž členství individuální, které je zamýšleno pro lektory, supervizory a další odborníky, kteří nemusí nutně pracovat v nízkoprahové službě, avšak jejich profesní zaměření se do určité míry těchto služeb týká (ČAS, 2024, [online]). Dále ČAS poskytuje odborné vzdělávání v kontextu terénní práce. Již bylo zmíněno, že členství ve střešní organizaci zajišťuje garanci určité kvality služby. V tomto případě se tak děje díky tzv. Rozvojovému auditu, což je způsob, jak pracovníci ČAS k tomu určení mohou posoudit, jak dané zařízení provozující službu plní kritéria kvality, která byla stanovena metodickým dokumentem, který schválila Valná hromada ČAS, tímto procesem

musí projít i zařízení, které žádá o prodloužení členství v organizaci, uspěje-li zařízení, Správní rada ČAS udělí osvědčení kvality na stanovenou dobu (2024, [online]).

Jako organizace má ČAS taktéž své hodnoty, které sdílí členové a jsou jimi Prestiž, která odkazuje na fakt, že sociální práce vykonávaná členy a členkami je poskytována za odpovídající finanční ohodnocení, Odvaha, která odkazuje na nebojácnost čelit obtížným situacím, které se přirozeně při výkonu sociální práce vyskytují, Svoboda, jež může být představena jako svoboda ve volbě nevhodnějších postupů pro řešení daných případů, což s sebou zároveň nese odpovědnost, Osobní růst, tedy rozvoj pracovníků samotných, ze kterého benefitují ve výsledku i klienti, Porozumění, tedy pochopení a vytváření bezpečného prostředí pro mezilidský kontakt a spolupráci, Smysl, který členové ve své práci vidí, Přijetí – zde se manifestuje humanismus sociální práce jako takové tedy fakt, že každý člověk má právo na přijetí právě takový, jaký je a nezaslouží si být souzen a zároveň sem lze zahrnout i právo na stejnou kvalitu života pro všechny, předpolední hodnotou je Opravdovost, která je tím, čemu C. R. Rogers říkal kongruence, tedy to, co myslíme i děláme a na nic si nehrajeme a nakonec i Nadhled, který je pro výkon sociální práce nezbytný, jelikož dodává lidskou tvář každému profesionálovi, který by bez ní nebyl pravým profesionálem, lze sem taktéž zahrnout humor a pokoru, která dotváří rovnocenný vztah mezi pomáhajícím a klientem (ČAS, 2024, [online]).

7.1.1 Vize NZDM 2030

Centrální a řídicí orgány veřejné či státní správy vydávají koncepční plány či strategické dokumenty pro rozvoj v krátkém, střednědobém i dlouhodobém časovém horizontu, i když ČAS není orgánem veřejné moci, přesto se u veřejných subjektů inspiroval dobrou praxí a vydal na konci minulého desetiletí dokument s názvem Vize NZDM 2030, jež reflektuje současnou pozici NZDM na trhu poskytovaných služeb a nastiňuje její další směřování a rozvoj. Obsahem Vize je v úvodu nastíněno, že NZDM je sociální službou, která má velmi dobrou schopnost ve vyhledávání a udržování kontaktů se skupinou, jež její služby potřebuje, dynamicky se této cílové skupině přizpůsobuje a dovede svou flexibilitou obstát v dnešním rychle se měnícím světě, kde je nutno se orientovat v trendech, které vznikají off-line, ať už se jedná o subkultury, ale i světa sociálních sítí, jež tvoří významný faktor v životě cílové skupiny NZDM (ČAS, 2024, [online]). Proto je nezbytně nutné, aby se pracovníci, jež chtějí vykonávat svou činnost kvalitně, seznámili nejen s vývojevou psychologií a jejími poznatky a zákonitostmi, ale i pedagogikou volného času, kterou využijí při práci se skupinou mladých a dospívajících, pracovníci služby podle ČAS (2024, [online]) zastávají funkci někoho, kdo aktivizuje mladé lidi ke schopnosti a ochotě nalézat řešení sociální situace, která je pro ně nepříznivá a díky tomu být odpovědný za svůj život, což je v souladu také s konceptem sociálního fungování, což je dle Bartlettové (1970 in Navrátil, Musil, 2000) označení pro interakci lidí a sociálního prostředí, které na ně klade různé, ať už větší či menší, požadavky a jedinec je dovede zvládat. Jako výzvu pro

následující roky vidí ČAS (2024, [online]) především spolupráci s návaznými subjekty, se kterými není v současné době dostatečně intenzivní, jsou jimi např. orgán sociálně právní ochrany dětí, školy, lékaři, policie i psychologové a psychiatři, důležitá je spolupráce s relevantními subjekty při řešení situace daného klienta, a to v jeho nejlepší prospěch. Pro tuto kvalifikační práci je relevantní především to, co NZDM dle Vize (ČAS, 2024) nabízí, a to především sociálně terapeutická činnost, sociální učení a neformální vzdělávání, vyplňuje mezeru v systému, tvoří přemostění mezi jednotlivými subjekty a v neposlední řadě i kontaktní práce.

7.2 Zákon o sociálních službách

Jedním z hlavních legislativních dokumentů, které souvisí s výkonem sociální práce v České republice je obligátní zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, kde jsou zahrnuty nejen sociální služby, ale i návazná právní úprava o financování, přestupcích, inspekci v sociálních službách a s tím související problematiku. Pro předkládanou práci je relevantní především exaktní vymezení faktu, které sociální služby mohou být registrovány a provozovány na území našeho státu, taxativně vymezený seznam činností, které daná služba může vykonávat. NZDM je zde definováno v § 62 následovně; *„Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně.“* (Zákon č. 108/2006 Sb.)

7.3 Hlavní oblasti státní dotační politiky vůči nestátním neziskovým organizacím pro rok 2024

Fakt, že v České republice patří volnočasová činnost pro děti a mládež mezi priority dokazuje i dokument s názvem Hlavní oblasti státní dotační politiky vůči nestátním neziskovým organizacím pro rok 2024, který byl vydán Úřadem vlády ČR a který uvádí v oddílu Děti a mládež podbod: *„Zájmová a další volnočasová činnost pro děti a mládež“* (Databáze strategií, 2024, [online]). Díky tomu mohou NNO žádat o dotace a financovat tak volnočasové aktivity, které realizují pro děti a mládež.

8 Identifikace problému, jeho příčin a důsledků

V této kapitole bude pojednáno o důležitosti EI u dětí, o negativních důsledcích nedostatečné EI pro jejich život. Jak již bylo uvedeno, EI hraje u dětí významnou roli v jejich zdravém vývoji a osobnostním růstu, dále ve školním prospěchu, napomáhá navazovat kvalitní mezilidské vztahy a udržovat dobré duševní zdraví (Xu, 2023). Tato tvrzení lze podložit několika studiemi. Foye (2019) udává, že nižší míra EI může vést k častějšímu používání špatných copingových strategií jako je abúzus alkoholu, kouření a souvisí s vyšším rizikem sebepoškozování a vznikem poruch příjmu potravy. Což jsou nepříznivé sociální okolnosti, se kterými se běžně setkávají klienti služby NZDM. Na fakt, že EI napomáhá studentům s navazováním mezilidských vztahů ve škole, které ovlivňují jejich školní výsledky poukazuje i meta-analýza publikovaná v *Psychological Bulletin* (MacCann, et al. 2020). Flynn Williams (2022, [online]) potvrzuje, že děti s nízkou emoční inteligencí jsou vystaveny vyššímu riziku vzniku problémů duševního zdraví, jako je úzkost a deprese, kvůli jejich neschopnosti vyrovnat se s emocemi a stresem. Národní ústav duševního zdraví provedl výzkum, jehož výsledkem bylo zjištění, že *„Víc jak 50 % žáků devátých tříd v ČR projevuje známky zhoršeného well-beingu. Ten je zásadní, neboť odráží kvalitu života, kterou v současné chvíli subjektivně prožíváme, a do určité míry nám pomáhá zvládat zátěžové situace, které život přináší. Náhlé náročné situace, stres, potíže v práci, škole, partnerském vztahu nebo ztráta blízké osoby mohou narušovat naše duševní zdraví“* (Kučera, 2023, [online]). Tento nedávný výzkum svědčí o aktuálnosti a potřebnosti zde řešeného tématu.

Co se týče důsledků nízké EI, můžeme zmínit, že děti s nízkou emoční inteligencí mohou vykazovat maladaptivní chování, jako je agresivita, vzdorovitost a impulzivita, což může vést ke kázeňským problémům ve škole i doma (Tominey et al. 2017, [online]). Tominey et al. (2017, [online]) se také shodují s již zmíněnými autory na tom, že nízké EI může vést k horší školní prospěšnosti a může mít negativní dopad na duševní zdraví. Podíváme-li se na problematiku z pohledu biologické podstaty člověka, najdeme důkazy, které svědčí o tom, že jedinci s nízkou EI mohou zažívat vyšší úroveň stresu, což může mít škodlivé účinky na fyzické zdraví. Chronický stres vyplývající ze horší schopnost emoční regulace může vést k vyššímu riziku výskytu různých zdravotních problémů např. lze zmínit kardiovaskulární onemocnění, dochází k oslabení funkce imunity a zvyšuje se tak biologická vulnerabilita. (Goleman, Boyatzis, 2008), (Tyng et al., 2017). Ve spojitosti s kognitivními funkcemi je možno zmínit fakt, že jedinci, kteří mají nízkou EI se hůře vypořádávají k úlohami, které vyžadují emoční regulaci, a to ovlivňuje jejich schopnost efektivně zpracovávat informace a učinit správná rozhodnutí (Tyng et al., 2017), (Tarasuik et al., 2009). Pohled na problematiku zakončíme v holistickém duchu, a to pohledem skrz spirituální optiku. Jedna z komponent EI je podle Golemana (2015) empatie. Chceme-li se na ni podívat z pohledu spirituálního, můžeme to učinit tak, že budeme schopni se na jednotlivé lidi jakožto členy společnosti podívat jako na

bytosti s určitými přáními a potřebami a útrapami, pomyslně tak transcendujeme sami sebe jako jednotlivce a uvědomíme si, že jsme součástí antroposféry, kde každý jedinec svým chováním a vystupováním vůči svému okolí vytváří v jistém ohledu životní prostředí pro své okolí a bude-li empatický, povede to k prospěchu nejen pro něho samotného, ale i okolí, na které má nepřímý vliv. Sociální práce toto teoreticky zná a zachycuje jako ekologickou perspektivu, jejímž autorem je Urie Bronfenbrenner (1981).

9 Analýza potřebnosti

Předkládaný návrh projektu je obecného charakteru, necílí tedy na konkrétní zařízení. Z toho důvodu byl zvolen i následující způsob vypracování této kapitoly. Analýza potřebnosti vychází z dat již zjištěných a uvedených v předchozích kapitolách, konkrétně se jedná o řešerši elektronických zdrojů a kapitolu s názvem Identifikace problému, jeho příčin a důsledků, dále autor v této kapitole čerpá z informací, jež jsou dostupné na webu v českém či anglickém jazyce. Anglicky psané webové stránky překládá a citace z nich obsažené v textu uvádí v jazyce českém.

Ač projekty, které mají za cíl pracovat na kompetencích spojených s EI a SEL na školách v zahraničí realizují obvykle učitelé, jak uvádí Hannah Knipp (2018, [online]): „*Někdy tlak na studenty, aby podávali dobré akademické výsledky, vede učitele k tomu, že upřednostňují výuku obsahu před životními dovednostmi*“. V ČR není dosud etablována role školního sociálního pracovníka a tato funkce nebyla dosud masově rozšířena, konkrétně data z roku 2018, která byla publikována Havlíkovou a Kublačíkovou v Analýze současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví ([online]) byla zjištěno, že pouze 4,7 % respondentů (škol) mělo sociálního pracovníka, což bylo v absolutních číslech 83 škol. Do tohoto šetření bylo zapojeno 1763 subjektů. Z tohoto důvodu není personálně možné, aby byl zamýšlený projekt realizován sociálními pracovníky ve školách.

9.1 Příklady řešení ze zahraničí

V zahraničí např. USA, jak uvádí sociální pracovnice Hannah Knipp na webu swhelp.org (2018, [online]), realizují aktivity speciálně vyškolení pedagogové. Avšak, jak už bylo výše zmíněno, podle téže webové stránky tento způsob není ideální. Proto se nabízí jako místo pro realizaci autorem předkládaného projektu právě služba NZDM, a to z důvodu, že je to jediná sociální služba, která cílí na děti a mládež a povaha provozu a cíle služby jsou v rámci současných možností dobrým místem pro realizaci, avšak není to místem ideálním, jak je uvedeno v podkapitole management rizik. Zamýšlený projekt je taktéž v jistých ohledech odlišný od toho, jak SEL chápe program Second step v USA.

9.2 Obdobné projekty v ČR

V České republice byl je stále realizován projekt Druhý krok, který je svou náplní v určitých ohledech protíná s předkládaným návrhem projektu v této práci. Spolek Špas, jehož zkratka odkazuje na celý název, který zní Škola porozumění a sdílení, je organizace sídlící

v Olomouci, která sdružuje lidi, které pojí myšlenka respektu a pozitivního přístupu k dětem (2024, [online]). Tento spolek realizuje Druhý krok a aktivity spojené se SEL na několika školách, pořádá kurzy pro pracovníky ve školství a institucích, které se věnují výchově. Avšak jedná se o jediný subjekt, který testuje a pracuje s konceptem SEL v rámci České republiky. Zatímco, jak uvádí web druhykrok.sk; „*Preventivní program Second step je běžnou součástí vyučování v mateřských a základních škol v mnoha zemích světa. ve Finsku, Německu, Dánsku, Norsku, Švédsku, Velké Británii, Rakousku, Islandu, Lotyšsku, Kanadě, USA, Japonsku či Austrálii.*“ (2024, [online]).

9.3 Informace o cílových skupinách

Cílové skupiny můžeme, stejně jako stakeholdery, kteří budou vymezeni v následující kapitole, rozdělit na přímé a nepřímé. Do první jmenované skupiny patří klienti služby NZDM v České republice. Jak uvádí Drašnar na webu ŠanceDětem.cz (2022, [online]), v ČR se nachází přes 250 služeb registrovaných jako NZDM, to dělá z naší republiky místo s velmi dobrým pokrytím touto službou a je tak splněna nízkoprahovost ve smyslu geografické dostupnosti alespoň v porovnání s jinými státy. Analýzou a syntézou několika výročních zpráv organizací provozujících službu NZDM autor došel k závěru, že počet klientů s uzavřenou smlouvou v této službě se pohybuje okolo 50 jedinců na jednu službu. Lze tak dopočítat, že velikost potenciální cílové skupiny se pohybuje okolo 12 500 klientů. Nejedná se tedy o zanedbatelné číslo.

Věk jako determinant – nutno uzpůsobit aktivity tak, aby vyhovovala právě věkové kohortě právě přítomných klientů. Případně některé aktivity vyčlenit pouze pro určitou věkovou skupinu tak, aby odpovídala svou náročností a povahou dané skupině. V praxi někdy realizováno tak, že návštěvní hodiny NZDM se rozdělí na mladší a starší. Davis et al. (2010) uvádí, že děti ze zemí tzv. 1. světa stále častěji navštěvují formální centra péče, kam analogicky podle legislativy ČR patří i služba NZDM, i když v Austrálii je členění služeb trochu jiné. Davis et al. (2010) taktéž uvádí, že to má na vývoj dětí zásadní vliv hned po vlastní rodině.

9.4 Vymezení stakeholderů

Stakeholdery jsou myšleny všechny subjekty, kterých se nějakým způsobem projekt dotýká. V případě návrhu projektu, který je předkládán v této práci, je nutno zmínit především jakékoliv NZDM, které by se rozhodlo pro jeho realizaci. Konkrétní zařízení vzhledem k povaze textu jmenovat nelze, protože návrh není vypracován na míru konkrétnímu zařízení či zřizovateli sociální služby. Do služby NZDM tedy patří v nejužším slova smyslu především klienti, sociální pracovníci, kteří tam pracují případně pracovníci v sociálních službách. Taktéž se může jednat o dobrovolníky či praktikanty, kteří budou případně přítomni při realizaci

klíčových aktivit. Možno sem zahrnout i externí pracovníky, které zařízení přizve pro realizaci klíčových aktivit jako např. psycholog, odborník na zážitkovou pedagogiku apod.

Návazně se bude projekt týkat všech subjektů ve smyslu lidí, se kterými přijdou klienti do styku. Ať už se jedná o ty, kteří tráví s klienty mnoho času jako například rodinní příslušníci, kamarádi, spolužáci ve škole, se kterými může dojít ke zlepšení vzájemných vztahů, ale i vyučující vzhledem k faktu, že výsledky realizace mohou mít dopad na zvýšení školních výsledků a případně redukci behaviorální patologie.

Z pohledu organizačního je stakeholderem taktéž organizace, která zřizuje dané NZDM a zajišťuje tak službu finančně, organizačně, personálně i materiálně.

Z hlediska finančního do realizace projektu může být zapojena Evropská unie jako poskytovatel dotací stejně tak Česká republika, která vypisuje možnosti čerpat dotace, jak už bylo zmíněno v kapitole o ukotvení tématu ve veřejně politických dokumentech, volnočasové aktivity jsou zmíněny jako jedno z témat, které považuje ČR jako důležité a lze tak na něj čerpat finanční prostředky.

9.5 Závěr analýzy

Vzhledem k tomu, že sociální pracovníci pracují s klienty, kteří se potýkají s problémy nastíněné v sedmé kapitole a vzhledem k faktu, **že rozvoj sociálně-emočních kompetencí je běžný v mnoha zemích**, a to i těch, které jsou geograficky a kulturně velmi podobné České republice, považuje autor předkládaný návrh na projekt potřebný. Celou situaci navíc podtrhuje fakt, že v ČR není nic podobného ve větším měřítku realizováno. Analýzu lze uzavřít slovy Danciu (2010, [online]), která uvádí, že je důležité realizovat program pro rozvoj EI, protože výzkumy v tomto odvětví říkají, že **EI je důvěryhodnějším faktorem pro predikci úspěchu v životě než IQ a zároveň je potřeba mít na paměti, že obě dvě části osobnosti nejsou protichůdné, ale vzájemně komplementární.**

10 Cíle projektu podle S.M.A.R.T.

Metoda pro stanovování cíle, která je zde využita, se nazývá S.M.A.R.T. Jedná se o akronym původně z anglického jazyka, který lze i počestit. S znamená potřebu, aby cíl byl specifický, tedy co nejpřesněji vymezen. Na to navazuje jeho měřitelnost, jedná se o vlastnost, která označuje fakt, že je možno posoudit, zdali byl naplněn případně v jakých ohledech ještě ne. Písmeno A vyjadřuje akceptovatelnost, kdy cíl musí být stanoven tak, aby bylo realistické ho dosáhnout prostředky, které jsou k dispozici případně s těmi, které lze získat. Relevance/reálnost je další parametr, který musí splňovat cíl stanovený podle této metody. Akronym je zakončen písmenem T, které označuje termínovanost, tedy časové vymezení, do kdy musí být cíl splněn.

Tato kvalifikační práce si podle zadání ukládala za cíl vypracovat **návrh rozvoje emoční inteligence v NZDM.**

S – realizovat aktivity popsané v kapitole s názvem Klíčové aktivity

M – aktivity budou realizovány, bude o tom pořízen záznam ve formě fotodokumentace, písemného záznamu, bude realizována evaluace aktivit, ze které bude možno zjistit, jaké kompetence a znalosti si klienti odnáší, bude v případě potřeby, která se vynoří díky realizaci aktivit, stanoven či rozšířen cíl v individuálním plánu některých klientů.

A – dosažitelnost je zajištěna tak, že navrhovaný projekt si neklade za cíl realizovat aktivity z dlouhodobého (několikatýdenního) hlediska tak, jak to provádí např. organizace CASEL. Aktivity zde navrhované jsou na pomezí poradenského a terapeutického paradigmatu. Tedy nejen zprostředkovat formou sociálně terapeutické činnosti změny v myšlení a chování, ale i poskytnout informace tak, aby znalosti a dovednosti byly nápomocny v dalším životě klientů.

R – Sociální pracovníci v NZDM běžně realizují **výchovné vzdělávací a aktivizační činnosti**, jak jim udává § 62 odst. 2) písm. a) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, dále sociální pracovníci realizují **sociálně terapeutické činnosti** podle písm. c) téhož zákona, paragrafu i odstavce.

T – jedná se o šest klíčových aktivit, organizátoři mohou realizovat jednu aktivitu denně a uspořádat tak „Týden pro emoční inteligenci“, případně mohou realizovat i jeden den v týdnu např. jako „Středy pro emoční inteligenci“, což může být vhodnější z hlediska účasti, kdy klienti, kteří mají o aktivity zájem, se s dostatečným předstihem dozví, že budou realizovány a mohou tak přizpůsobit své plány návštěvě NZDM. Časovost je vymezena zahájením první KA a ukončena realizací poslední.

11 Klíčové aktivity a jejich splnění

V této kapitole budou popsány aktivity, které budou realizovat sociální pracovníci, dobrovolníci, kteří budou v den realizace přítomni v NZDM případně praktikanti či pozvaní externí odborníci. Každá z klíčových aktivit bude popsána strukturovaně tak, aby pro realizátora projektu sloužila jako srozumitelný návod. Klíčové aktivity byly konzultovány s AI nástrojem Microsoft Copilot¹, který posloužil pouze jako hrubý brainstorming, autor navrhované aktivity upravil tak, aby byly vhodné pro místo a způsob, kde budou realizovány. Při této kvalifikované úvaze autor zakládal především na svých znalostech z teorií a metod sociální práce a pokusil se je aplikovat. V každé klíčové aktivitě je zmíněn i indikátor splnění dané aktivity. Vzhledem k faktu, že se jedná o volnočasové aktivity, je dobré, aby byly zpropagovány viz kapitola o managementu rizik.

11.1 Zahrada emocí

McDonald et al. (2019, [online]) publikovali studii, která dokazovala, že arteterapie ovlivňuje v pozitivním slova smyslu problémy dětí, nejen v oblastí sociální a emoční, ale i poruch chování. Tento výsledek reportovaly i samotné děti, které se účastnili výtvarných aktivit. Umělecká tvorba a znalost, co umělecké dílo vyjadřuje, přispívá k rozvoji sociálních a emočních dovedností. Nutno taktéž zmínit, že pro plný potenciál výtvarných aktivit v oblasti rozvoje EI je potřeba vyškoleného profesionála. Vzdělání v oblasti arteterapie nepatří mezi základní kurikulární požadavky na vzdělání sociálního pracovníka, proto zde autor shledává limit na straně pracovníků/organizátorů.

Cíl: Vést klienty v delším časovém horizontu k uvědomování si emocí a jejich vyjadřování výtvarným způsobem, čímž se otevírá možnost pro případné další intervence i zlepšuje schopnost sebe – identifikovat důvody emocí u klientů, přispět k vědomému prožívání. V modelu Mayer a Salovey nalezneme součást porozumění emocím a jejich analýza. Tato aktivita vede k rozvoji i další komponenty podle Mayer a Salovey, a to je tvůrčí myšlení.

¹ „I am a student of the last year of the bachelor's degree in social work and I am writing a bachelor's thesis on the topic "Development of emotional intelligence in children". The bachelor's thesis is to be in the form of a project and is conceived for a social service called a day centre for children and youth. The project is intended as a leisure activity. It aims to develop emotional intelligence and social-emotional learning, and may include educational elements about emotions and their impact and how to manage them. Now you need to come up with the content of a chapter called 'key activities' this is a chapter that will describe the different activities that will be implemented in this project that will lead to the development of emotional intelligence, social emotional learning, education about emotions and how to manage them. Think of some appropriate activities now. Each activity must be described in a structured way that includes sub-points 1. the aim of the activity, 2. the tools/materials, 3. the flow of the activity, now design this chapter.“ Prompt a konverzace s Microfost Copilot <https://copilot.microsoft.com/?form=MA13LV>, datum: 20.4.2024,

Prostředky: zahradnická pěna, barevný papír, krepový papír, špejle, lepidlo, nůžky.

Průběh: po čas jednoho týdne, může být i déle, klient vždy při návštěvě NZDM vyrobí květinu, která odpovídá tomu, jak se v daný den cítí a diskutuje o tom se sociálním pracovníkem, může být využito i jako podklad pro individuální práci při nastavování individuálního plánu.

Indikátor splnění a výstup: klienti budou schopni velmi přesně odpovědět na otázku: „Jak se máš?“ s tím, že budou schopni uvést i pravděpodobné důvody toho, proč je tomu tak je, což před realizací KA schopni nebyli, resp. ne tak kvalitně.

11.2 Emoční pantomima

Cíl: Zlepšit vyjadřování emocí pomocí neverbálních komunikačních prostředků, přenést do vědomí, jak se jednotlivé emoce mohou projevat na rovině posturologické, mimické, gestikulační. Aktivita vede k rozvoji porozumění emocí a jejich analýze podle Mayer a Salovey.

Prostředky: losovací nádoba, kartičky s názvy emocí, mohou být i komplexnější, emoce nejen základní podle Ekmana (2015), které budou za více bodů, deka, šátek, stopky, tužka, papír.

Průběh: Děti rozdělíme do menších skupin např. po 3 jedincích, jeden ze skupiny si losuje kartičku s názvem emoce, kterou se poté pokouší dramaticky vyjádřit, hádá pouze skupina, ze které pochází jedinec, ostatní jsou účastní v roli diváků. Při hře se vždy prostrídají všichni jedinci ze skupiny. Sociální pracovník měří čas, za jakou dobu jsou členové schopni uhodnout o jakou emoci se jedná. Skupina, jejíž členové uhádnou dramaticky ztvárněnou emoci nejrychleji, vyhrává. Sociální pracovník stanoví i časovou sankci za případné neuhodnutí emoce. Avšak možno od toho kroku upustit.

Indikátor splnění: Prezenční listina vyhotovená sociálními pracovníky, zápis o realizaci aktivity v informačním systému jako sociálně terapeutická činnost či aktivizační činnost, diskuze s klienty o tom, co se naučili a dozvěděli, zpětná vazba od klientů formou hlasovacích kartiček, které vhodí do schránky – zde každý z klientů vyjádří jednou větou, o mu aktivita přinesla.

Výstup: klienti budou kompetentnější v rozpoznávání emocí druhých lidí

11.3 (Nez)kreslené emoce

Tato aktivita se pokouší opět využít výtvarné techniky k uvědomění si toho, jaké okolnosti klientovi emoce ovlivňují a jak to může být vyjádřeno. Rozvíjí se emoční a intelektový růst podle modelu Mayer a Salovey. Podle Bar-On schopnost vypořádat se se stresem pomocí tvorby.

Cíl: Identifikovat emoční rozpoložení, faktory, které ho ovlivňují, vyjádřit emoci výtvarným způsobem, uvědomit si, jaké barvy, výtvarné techniky se dají využít při vyjádření emocí, edukovat a vysvětlit důležitost vyjádření emocí.

Prostředky: barvy, nůžky, lepidlo, špejle, papír.

Průběh: Sociální pracovník představí aktivitu, seznámí klienty se zajímavými informacemi jako např. o tom, na co všechno mají emoce, obzvlášť nevyjádřené, vliv, popíše, co je jejím cílem, uvede důvody, proč je důležité emoce vyjadřovat, verbálně seznámí klienty s různými možnostmi vyjadřování emocí a s tím, jak se s nimi vypořádat, poté pobídne klienty, aby namalovali/nakreslili sami sebe tak, jak se cítí právě dnes. Možno modifikovat např. nakreslit tak, jak by se klient cítil chtěl, co by k tomu dopomohlo, jaký byl nejhorší zážitek, jak by vypadal, kdyby se mu splnil sen atp.

Indikátor splnění: budou vyhotoveny výtvary klientů, prezenční listina, fotodokumentace, diskuze s klienty o tom, co se naučili, zápis o provedení sociálně terapeutické činnosti do složek klientů.

Výstup: klienti se dovedou lépe vypořádat s emocemi pomocí výtvarných technik, lépe je identifikovat a vědět, co mohou způsobit nevyjádřené emoce

11.4 PERMANENTNÍ ŠTĚSTÍ

Cíl: edukovat klienty v oblasti zvyšování subjektivní spokojenosti se životem a faktory, které na ni mají vliv, seznámit je se základními informacemi na důkazech založených poznatků o tom, jak se cítit lépe. Rozvíjí emoční myšlení a porozumění emocím a jejich analýzu podle Mayer a Salovey.

Prostředky: Prostory NZDM, pěnové karimatky, pytle vycpané polystyrenem či jiné prostředky k sezení, tabule či projektor, tužka, papír

Průběh: Sociální pracovník pozve psychologa, který se orientuje v oblasti pozitivní psychologie a ten uspořádá diskuzní workshop o pozitivní psychologii, představí zábavným způsobem nejdůležitější poznatky, vč. modelu PERMA, ke kterému dostane každý z klientů pracovní list, který si vyplní tak, aby u každé z jednotlivých komponent klient napsal to, jaké aspekty jeho života ho ztvárňují příp. jak by chtěl, aby byly v jeho životě přítomny, klienti taktéž obdrží tipy, jak dané součásti modelu rozvíjet.

Indikátor splnění: Každý ze zúčastněných klientů obdrží kartičku papíru a tužku a napíše, co nového se dozvěděl a jak to využije, fotodokumentace, prezenční listina.

Výstup: zvýšení znalostí v oblasti pozitivní psychologie

11.5 Řešení konfliktu formou hry na role

Rozvijí promyšlenou regulaci emocí podle Mayer a Salovey, schopnost vypořádat se se stresem a adaptabilitu dle modelu od Bar-On.

Cíl: zkusit si/zlepšit se ve schopnosti konstruktivně řešit konfliktní situace.

Prostředky: papírky s popisem konfliktní situace, prvky kostýmů např. klobouk, hůl, brýle, čepice apod. pro realističtější zážitek ze hry.

Průběh: Sociální pracovník či jiná osoba v roli organizátora připraví potřebný materiál, představí klientům aktivitu a nabídne jim účast na této hře. Poté si účastníci buď vykomunikují, kdy chtějí jít na řadu, jaké chtějí role případně se v rolích mohou i střídat, losuje jeden z nich papírovou kartičku s popisem konfliktní situace, kterou hraje buď další klient, nebo organizátor. Z důvodu bezpečnosti na performaci dohlíží nezúčastněný sociální pracovník (zde je nutno, aby se jednalo o vyškoleného profesionála), který poté poskytuje zúčastněným i přihlížejícím zpětnou vazbu a společně reflektují, jak jinak a lépe by situace mohla být řešena a komunikována a taktéž vyzdvihují pasáže, které se povedly.

Indikátor splnění: prezenční listina vyhotovená sociálním pracovníkem, zpětná vazba poskytnutá klienty ohledně toho, co jim aktivita přinesla, zpětnou vazbu vyhotoví v psané formě a vhodí do krabičky, sociální pracovník provede zápis o sociálně-terapeutické intervenci do informačního systému ke zúčastněným klientům, poskytne klientům zpětnou vazbu v průběhu i po skončení aktivity.

Výstup: zvýšení kompetence v oblasti konstruktivního řešení konfliktních situací

11.6 Promítání filmu V hlavě

Rozvíjí posuzování emocí, emoční podporu myšlení, a především porozumění emocím a jejich analýzu podle Mayer a Salovey.

Cíl: osvětlit zábavnou formou dostupnou i mladším klientům emoce a to, jak nás ovlivňují, jak si je mohou představit, jaké situace mohou vést k jejich vyvolání, jak emoce ovlivňují naše chování.

Prostředky: prostředky na sezení jako jsou pěnové karimatky, pytle s polystyrenem, dataprojektor, bílá stěna, notebook vč. reproduktorů.

Průběh: sociální pracovník či jiný organizátor (dobrovolník, praktikant) přichystá prostor, kde se bude promítat film, připraví technické vybavení nutné pro projekci, pozve klienty ke sledování filmu, následovat bude diskuze a spojení názvu emocí a fotkou scény filmu.

Indikátor splnění: klienti označí barevným fixem buď obrázek postavy emoce z filmu či její název, budou-li umět číst, pokud ne, učiní tak s asistencí organizátora, prezenční listina, diskuze s klienty o tom, co se o emocích dozvěděli, přiřadí k sobě situaci (snímek) filmu a emoci, kterou může vyvolat.

Výstup: zvýšení povědomí o tom, jaké emoce mohou vyvolat rozličné situace.

12 Evaluace aktivit

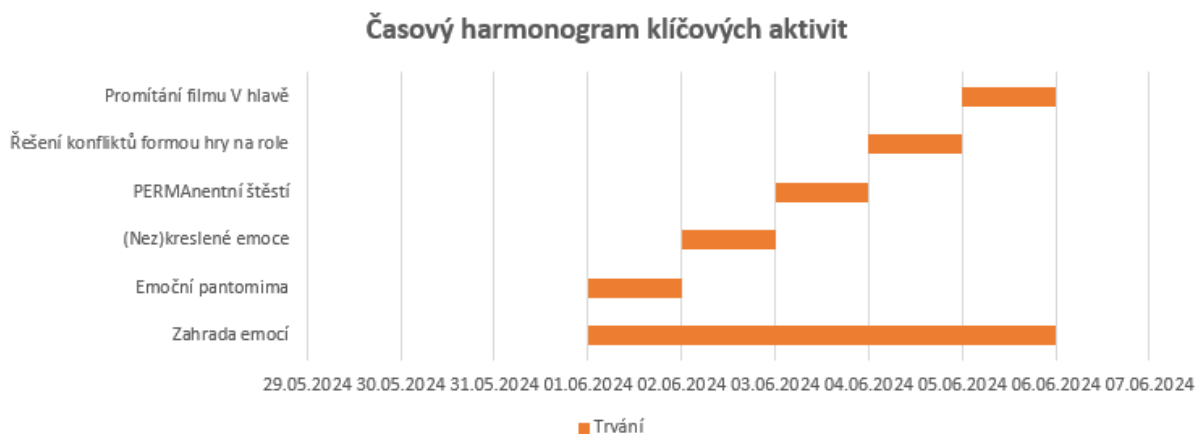
Po každé aktivitě budou klienti o dané činnosti diskutovat se sociálním pracovníkem, který jim položí několik otázek ohledně toho, co jim aktivita přinesla. Například: „Zkus čtyřmi slovy/jednou větou vyjádřit, co si odnášíš z této aktivity a co budeš nebo bys mohl používat ve svém dalším životě?“, nebo: „Čím pro tebe podle tebe tato aktivita byla obohacující?“, či: „Řekni mi, co se ti na této aktivitě nejvíce líbilo a co bys příště udělal jinak?“. Klienti taktéž obdrží papírek, kam budou mít možnost anonymně napsat pocity a případně i odpovědi na výše uvedené otázky, pokud budou chtít sdělit tak, aby to nebylo spojováno s jejich osobou. Zároveň obdrží kartičky s čísly od 1 do 5 a budou aktivitu známkovat jako ve škole vhozením kartičky do nádoby.

13 Přidaná hodnota projektu

Rozšíření znalostí a kompetencí v oblasti, na kterou se zaměřuje tato práce, je v souladu s tím, že sociální práce má **napomáhat samostatnosti klientů**, má je vybavovat do života podle paradigmatu poradenského informacemi tak, aby byly schopni na maximum využít své zdroje a možnosti, zároveň podle paradigmatu terapeutického má dbát na pocit jejich duševní pohody. To, co si osvojí klienti v průběhu realizace navrhovaného projektu, bude ke prospěchu nejen jim samotným, ale i dalším lidem, se kterými se setkají. Pro lepší ilustraci může být zmíněna například situace, kdy klient NZDM pochází z rodinného prostředí, které je zatíženo patologickými vzorci ve stylu výchovy a díky své nízké EI si nedovede dané vzorce uvědomovat a přenáší je tak do výchovy vlastních dětí. Aktivita taktéž podporují klienty v rozvoji schopností, které jsou důležité v současné době, kdy velká část komunikace probíhá skrz elektronická média a mohou ztrácet schopnost komunikovat v reálném životě, což může vést k sociální izolaci. Problém s komunikací, který vzniká kvůli nadměrnému užívání sociálních sítí, zmiňuje i Svoboda (2024). Problematika trávení času na sociálních sítích se týká především věkové kohorty, která je klientelou NZDM. Jak uvádí web sitevhrsti.cz (2023, [online]) na soc. sítích tráví nejvíce času ženy věkového rozmezí 14–26 let, konkrétně se jedná o více než 3 hodiny. Muži v téže věkové kategorii necelé tři hodiny, zastávají tak třetí místo hned po ženách ve věku od 25 do 34 let., jak píše autoři webu sitevhrsti.cz (2023, [online]). V případě kvalitního provedení, kdy organizátor bude klást důraz i na morální přesah konceptu EI, může docházet k morálnímu rozvoji klientů. Především EI je faktor ovlivňující nejen pracovní výkony a výsledky, ale i životní spokojenost, protože může vést ke kvalitním mezilidským vztahům, pokud bude využita eticky. Celkově lze soudit na základě informací a zdrojů poskytnutých v jiných kapitolách práce, že **EI je jakási meta-kompetence, která zlepšuje mnoho oblastí života i samotnou schopnost vypořádat se s životem a tím, co přináší**. Což je v sociální práci označováno jako sociální fungování.

14 Chronologický harmonogram

Účelem této kapitoly je graficky pomocí Ganttova diagramu znázornit průběh jednotlivých klíčových aktivit. Ganttův diagram je oblíbeným nástrojem v oblasti řízení projektů. Data v grafu jsou pouze fiktivní.



Obrázek 1: Ganttův diagram

15 Logická struktura

Klíčová aktivita	Cíl	Indikátor	Harmonogram
Zahrada emocí	Vést klienty v delším časovém horizontu k uvědomování si emocí a jejich vyjadřování výtvarným způsobem, čímž se otevírá možnost pro případné další intervence i zlepšuje schopnost sebe – identifikovat důvody emocí u klientů, přispět k vědomému prožívání	Klienti budou schopni velmi přesně odpovědět na otázku: „Jak se máš?“ s tím, že budou schopni uvést i pravděpodobné důvody toho, proč je tomu tak, jak to je	1.6. – 6. 6. 2024
Emoční pantomima	Zlepšit vyjadřování emocí pomocí neverbálních komunikačních prostředků, přenést do vědomí, jak se jednotlivé emoce mohou projevat na rovině posturologické, mimické, gestikulační.	Prezenční listina vyhotovená sociálními pracovníky, zápis o realizaci aktivity v informačním systému jako sociálně terapeutická činnost či aktivizační činnost, diskuze s klienty o tom, co se naučili a dozvěděli, zpětná	1.6. – 2. 6. 2024

		vazba od klientů formou hlasovacích kartiček, které vhodí do schránky – zde každý z klientů vyjádří jednou větou, o mu aktivita přinesla	
(Nez)kreslené emoce	Identifikovat emoční rozpoložení, faktory, které ho ovlivňují, vyjádřit emoci výtvarným způsobem, učinit vědomím, jaké barvy, výtvarné techniky se dají využít při vyjádření emocí, edukovat a vysvětlit důležitost vyjádření emocí	Budou vyhotoveny výtvary klientů, prezenční listina, fotodokumentace, diskuze s klienty o tom, co se naučili, zápis o provedení sociálně terapeutické činnosti do složek klientů	2.6. – 3. 6. 2024
PERMANentní štěstí	Edukovat klienty v oblasti zvyšování subjektivní spokojenosti se životem a faktory, které na ni mají vliv, seznámit je se základními informacemi na důkazech založených poznacích o tom, jak se cítit lépe	Každý ze zúčastněných klientů obdrží kartičku papíru a tužku a napíše, co nového se dozvěděl a jak to využije, fotodokumentace, prezenční listina	3.6. – 4.6. 2024

<p>Řešení konfliktů formou hry na role</p>	<p>zkusit si/zlepšit se ve schopnosti konstruktivně řešit konfliktní situace</p>	<p>prezenční listina vyhotovená sociálním pracovníkem, zpětná vazba poskytnutá klienty ohledně toho, co jim aktivita přinesla, zpětnou vazbu vyhotoví v psané formě a vhodí do krabičky, sociální pracovník provede zápis o sociálně-terapeutické intervenci do informačního systému ke zúčastněným klientům, poskytne klientům zpětnou vazbu v průběhu i po skončení aktivity</p>	<p>4.6. – 5.6. 2024</p>
<p>Promítání filmu V hlavě</p>	<p>Osvětlit zábavnou formou dostupnou i mladším klientům emoce a to, jak nás ovlivňují, jak si je mohou představit, jaké situace mohou vést k jejich vyvolání, jak emoce</p>	<p>Klienti označí barevným fixem buď obrázek postavy emoce z filmu či její název, budou-li umět číst, pokud ne, učiní tak s asistencí organizátora, prezenční listina, diskuze s klienty o</p>	<p>5.6. – 6.6. 2024</p>

	ovlivňují chování	naše	tom, co se o emocích dozvěděli, přiřadí k sobě situaci (snímek) filmu a emoci, kterou může vyvolat	
--	----------------------	------	---	--

Tabulka 1: Logická struktura

16 Management rizik

Tato kapitola bude pojednávat o možných rizicích, která mohou zabránit realizaci navrhovaného projektu.

Mezi rizika, která mohou zabránit realizaci případně snížit efektivitu dopadnu realizované intervence, můžeme zařadit několik situací. Jedno z rizik může být **nezájem o program** ze strany klientů. Klienti nemusí vědět, proč by se měli účastnit takové aktivity, může jim to přijít zbytečné a může jim vadit, že místo běžného režimu NZDM zde probíhá nějaký program, který z jejich pohledu omezuje chod služby případně zkrátka nebudou mít zájem se ho účastnit. Sociální pracovníci se mohou setkat s nevolí při realizaci aktivit. Jako možné řešení autor navrhuje jednak aktivitu zpropagovat a dále důkladně seznámit klienty s průběhem aktivity a jejím přínosem pro jejich život ať už se jedná o cíle klíčových aktivit či výhod zmíněných v kapitole Přidaná hodnota projektu. Jako opatření pro snížení tohoto rizika lze považovat i fakt, že klíčové aktivity jsou navrženy tak, aby byly co nejvíce zábavné a jejich realizace byla nenucená a poskytovala klientům okamžitou odměnu v podobě viditelných výsledků jako jsou výtvary či vypracované pracovní listy. Pravděpodobnost tohoto rizika je střední, a to z toho důvodu, že obvykle se alespoň někteří klienti plánovaných aktivit v NZDM zúčastní, nelze očekávat ani plnou, ale ani nulovou účast. Podobná opatření mohou být užita i při následujícím riziku, které může nastat. Jedná se o situaci, kdy se klienti nebudou chtít účastnit všech aktivit, ale pouze některých, což nemusí. Jedná se o riziko, které můžeme nazvat jako **diskontinuitu účasti**. Je logické, že čím více aktivit se zúčastní, tím více budou rozvíjet svou EI. Mezi další rizika můžeme zařadit **financování**. Pro uhrazení finančních nákladů potřebných pro realizaci bude potřeba získat finanční prostředky z dotačních zdrojů jako je například Operační program Jan Amos Komenský.

17 Finanční stránka

V tabulce níže je ztvárněn finanční rozpočet pro návrh projektu.

Rozpočet projektu "Rozvoj emoční inteligence u dětí"		
Položka	Částka	Počet kusů
Oděvy, kostýmy	200,00 Kč	8
Barevné a krepové papíry	30,00 Kč	15
Bílé papíry	71,00 Kč	10
Lepidlo	33,00 Kč	6
Nůžky	205,00 Kč	8
Špejle (balení)	43,00 Kč	1
Barvy (balení)	72,00 Kč	4
Mobilní tabule (flipchart)	2 300,00 Kč	1
Plat externistů DPP (psycholog)	2 500,00 Kč	1
Karimatky, pytle vycpané polystyrenem	400,00 Kč	15
Papír na tabuli (balení)	175,00 Kč	1
Dataprojektor	2 560,00 Kč	1
Tužky a další psaní potřeby (balení)	50,00 Kč	3
Notebook	6 000,00 Kč	1
Částka celkem = 24 614 Kč		

Tabulka 1: Rozpočet

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi, jak mohou sociální pracovníci v registrované sociální službě NZDM přispět k rozvoji emoční inteligence u klientů, a to pomocí volnočasových aktivit. Forma zpracování je návrh na realizaci projektu.

Některé zdroje tvrdí, že EI přímo nesouvisí se stresem ani duševním zdravím, tj. emoční inteligence není ve významné korelaci se stresem a indikátory duševního zdraví (Keneverski et al., 2016, [online]). Většin studií se shodne na tom, že **EI** je nezbytnou součástí duševní pohody (Ali, 2017, [online]) nebo alespoň **přispívá k lepšímu fungování v mnoha oblastech života a zvyšuje tak celkové sociální fungování** (Lando-King et al. 2015 in Ali, 2017, [online]). Tato variabilita může být způsobena použitou metodologií jednotlivých studií.

Pro důležitost EI svědčí i rozsáhlá metaanalýza, která dokazuje její validitu v oblasti pracovního výkonu (O'Boyle Jr. et al., 2010). Danciu (2010, [online]) uvádí, že: *„ve srovnání s analytickou inteligencí neboli IQ, které se po dospívání mění jen velmi málo, se zdá, že emoční inteligence je většinou naučená a dále se vyvíjí, jak jdeme životem a učíme se ze zkušeností. Naše kompetence v této oblasti se mohou s přibývajícím věkem dále zvyšovat a lze je zlepšovat sebevzděláváním.“* Což jsou pádné důvody, které svědčí ve prospěch navrhovaného projektu. Zároveň, jak již bylo uvedeno výše, EI vede k redukci maladaptivního chování. Lopes, Salovey a Straus (2003, in Ali, 2017, [online]) došli k závěru, že emoční inteligence je spojena se spokojeností v sociálních vztazích.

Za hlavní překvapivé sdělení této práce považuji výsledek rešerše, který ukázal, že **v ČR existuje pouze program Druhý krok, který nějakým způsobem řeší problematiku**, na kterou se zaměřuje tato práce, i když se jedná spíše o testování. **Přestože klíčové koncepty EI a SEL jsou známy již delší dobu a v jiných zemích je tento program, či jeho obdoby, realizovány ve větší míře.** Například organizace CASEL v USA byla založena v roce 1994, což je už 30 let zpátky. Zhruba ve stejné době přišel Mayer a Salovey s publikací, kde představili EI a taktéž byla vydána slavná Golemanova publikace.

Bibliografie

AKELAITIS, Arturas V a LISINSKIENE, Ausra R, 2018. Social Emotional Skills and Prosocial Behaviour among 15–16–year-old Adolescents. Online. *European Journal of Contemporary Education*. Roč. 7, č. 1, s. 21-28. ISSN 2305-6746. Dostupné z: <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.1.21>. [cit. 2024-04-19].

ALI, Shainna, 2017. Inside Out and Counseling: Creative Interventions to Facilitate Emotional Intelligence. Online. *Journal of Creativity in Mental Health*. Roč. 12, č. 3, s. 377-287. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1275995>. [cit. 2024-04-20].

ASVSP ČR, 2021. Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Online. Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/>. [cit. 2024-04-11].

BECKOVÁ, Judith S., 2018. *Kognitivně behaviorální terapie*. Praha. Triton. ISBN 978-80-7553-525-2.

BRONFENBRENNER, Urie, 1981. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. ISBN 978-0674224575.

ČESKÁ ASOCIACE STREETWORK, Z. S. Česká asociace streetwork, z. s. [online]. [cit. 2024-03-06]. Dostupné z: <https://www.streetwork.cz/>.

ČESKO Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, 2006. In: *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2024-02-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

DANCIU, Elena Liliana, 2010. Methods of developing children's emotional intelligence. Online. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. č. 5, s. 2227-2233. Licence: Open access under CC BY-NC-ND license. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.440>. [cit. 2024-04-20].

DAVIS, Elise; PRIEST, Naomi; DAVIES, Belinda; SIMS, Margaret; HARRISON, Linda et al., 2010. Promoting Children's Social and Emotional Wellbeing in Childcare Centres within Low Socioeconomic Areas: Strategies, Facilitators and Challenges. Online. *Australasian Journal of Early Childhood*. Roč. 35, č. 4, s. 77-86. ISSN 1839-5961. Dostupné z: <https://doi.org/doi.org/10.1177/183693911003500310>. [cit. 2024-04-21].

DRAŠNAR, Vojtěch, 2022. *Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež*. Online. Šance dětem. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-mladez>. [cit. 2024-04-23].

EARLY INTERVENTION FOUNDATION, 2024. *Introduction to social and emotional learning in schools*. Online. Early intervention foundation. Dostupné z: <https://www.eif.org.uk/report/introduction-to-social-and-emotional-learning-in-schools>. [cit. 2024-04-22].

EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Přeložil Eva NEVRLÁ. Pod povrchem. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. ISBN 978-80-87270-81-3.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, [2015]. ISBN 978-80-262-0786-3.

EUROPEAN COMMISSION, 2022. *European School Education Platform*. Online. European commission. Dostupné z: <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/practices/making-case-social-and-emotional-learning>. [cit. 2024-04-21].

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

GOLEMAN, Daniel a BOYATZIS, Richard E., 2008. *Social Intelligence and the Biology of Leadership*. Online. Harvard Business Review. Dostupné z: <https://hbr.org/2008/09/social-intelligence-and-the-biology-of-leadership>. [cit. 2024-03-19].

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vydání druhé (v nakladatelství Metafora první). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GÓMEZ-LEAL, Raquel; MEGÍAS-ROBLES, Alberto; GUTIÉRREZ-COBO, María José; CABELLO, Rosario a FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo, 2022. *Personal Risk and Protective Factors Involved in Aggressive Behavior*. Online. *Journal of Interpersonal Violence*. Roč. 37, č. 3/4, s. 489-515. ISSN 08862605. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0886260520926322>. [cit. 2024-04-20].

HAVLÍKOVÁ, Jana a KUBALČÍKOVÁ, Kateřina, 2018. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví*. Brno. Dostupné také z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt_VUPOSV-S2-4_Hlavni_vystup.pdf/c1ef9807-6359-4840-e247-9e325e1bee99.

HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, [2020]. ISBN 978-80-7492-492-7.

KENEVERSKI, Lupco; KOTEVSKA DIMOVSKA, Marija a RISTEVSKI, Dragan, 2016. The influence of the emotional intelligence in protection of the mental health in conditions of a psychosocial stress. Online. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. S. 17–22. ISSN 2334847X. Dostupné z: <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1601017>. [cit. 2024-04-19].

KNIPP, Hannah, 2018. *What is Social Emotional Learning?* Online. Swhelper.org. Dostupné z: <https://swhelper.org/2018/11/01/what-is-social-emotional-learning/>. [cit. 2024-04-11].

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 7. vydání. Praha: Portál, 2017, ISBN 978-80-262-1227-0.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786578.

KRISTJÁNSSON, Kristján, 2013. *Virtues and Vices in Positive Psychology*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-1107562370.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Grada, 2006. ISBN 978-80-247-9085-5.

MACCANN, Carolyn; JIANG, Yxin; BROWN, Luke; DOUBLE, Kit S.; BUCICH, Micaela et al., 2020. *Psychological Bulletin*. Roč. 146, č. 2, s. 150-186. ISSN 0033-2909.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

MAYER, John D. a SALOVEY, Peter, 1997. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, Peter a SLUYTER, David. *Emotional Development And Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books, s. 3–31. ISBN 978-0465095872.

MCDONALD, Alex; HOLLTUM, Sue a DREY, Nicholas St. J, 2019. Primary-school-based art therapy: exploratory study of changes in children's social, emotional and mental health. *International Journal of Art Therapy*. Roč. 24, č. 3, s. 125-138 Online. [cit. 2024-04-17].

MENTAL HEALTH FOUNDATION, 2024. Loneliness in young people: research briefing. Online. MENTAL HEALTH FOUNDATION. Mental health foundation. Dostupné z: <https://www.mentalhealth.org.uk/our-work/public-engagement/unlock-loneliness/loneliness-young-people-research-briefing>. [cit. 2024-03-23].

NAVRÁTIL, P. Teorie a metody sociální práce. Brno: Marek Zeman, 2001. ISBN 80–903070-0-0.

NOORBAKHS, Seyedeh Najmeh; BESHARAT, Mohammad Ali a ZAREI, Jamileh, 2010. Emotional intelligence and coping styles with stress. Online. In: *Procedia–Behavioral and Social Sciences*. Teherán, Írán: Oxford: Elsevier, s. 818-822. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.191>. [cit. 2024-04-19].

O'BOYLE JR, Ernest H.; HUMPHREY, Ronald; POLLACK, Jeffrey; HAWVER, Thomas H. a STORY, Paul A., 2010. The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. Online. *Journal of Organizational Behavior*. Roč. 32, č. 5, s. 788–818. ISSN 08943796. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/job.714>. [cit. 2024-04-21].

PLEVOVÁ, Irena, 2013. *Základy psychoterapie*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-... Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/katedry/kps/Final_verze.pdf. [cit. 2024-04-11].

POSAMENTIER, J., SEIBEL, K., & DYTANG, N. (2023). Preventing Youth Suicide: A Review of School-Based Practices and How Social–Emotional Learning Fits Into Comprehensive Efforts. *Trauma, Violence, & Abuse*, Roč. 24 č. 2, s. 746-759. <https://doi.org/10.1177/15248380211039475> [cit. 2024-04-18].

PRINCIPY SKVĚLÝCH SLUŽEB III: EMPOWERMENT, ZPĚTNÁ VAZBA, ZDROJE, 2023. Online. Podporujeme inovace.cz. Dostupné z: <https://www.podporujemeinovace.cz/principy-skvelych-sluzeb-iii-empowerment-zpetna-vazba-zdroje/>. [cit. 2024-03-15].

SAITADZE, Inga a LALAYANS, Mariana, 2021. Mechanisms that mitigate the effects of child poverty and improve children's cognitive and social-emotional development: A systematic review. Online. *Child & Family social work*. Roč. 26, č. 3, s. 289-308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/cfs.12809>. [cit. 2024-04-18].

SELIGMAN, Martin E. P. Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. Pod povrchem. V Brně: Jan Melvil, 2014. ISBN 978-80-87270-95-0.

SHI, Junqi, 2007. Validation of Emotional Intelligence Scale in Chinese University students. Online. *Personality and Individual Differences*. Roč. 43, č. 2, s. 377-387. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.012>. [cit. 2024-04-22].

SCHULZE, Ralf. ROBERTS, D. Richard. Emoční inteligence. Praha: Portál, 2007. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.

SÍTĚ V HRSTI. *Čísla o sociálních sítích: Kolik, kdo, kdy a kde. Statistiky, které vás překvapí*. Online. Sítě v hrsti. Dostupné z: <https://sitevhrsti.cz/cisla-o-socialnich-siti/>. [cit. 2024-04-10].

SOUZA, Jessica. *What Is Social and Emotional Learning?* Online. Child Mind Institute. Dostupné z: <https://childmind.org/article/what-is-social-and-emotional-learning/>. [cit. 2024-04-20].

SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR, 2006. Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR [online]. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.socialnipracovnici.cz/ke-stazeni>.

SVOBODA, Jan [@Charita Česká republika], 2024. *ChariTALK #19 Status na Facebooku? Jen emoční výron. Děti dnes vychováváme hlavně na výkon*. Online. 2024. Dostupné z: Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=6OYZiWSU3Cg&ab_channel=Charita%C4%8Cesk%C3%A1republika. [cit. 2024-04-10].

ŠPAS, z.s., 2024. *Škola porozumění a sdílení*. Online. Dostupné z: <https://spolekspas.cz/>. [cit. 2024-04-23].

TARASUIK, Joanne C.; CIORCIARI, Joseph a STOUGH, Con, 2009. Understanding the Neurobiology of Emotional Intelligence: A Review. In: STOUGH, Con; SAKLOFSKE, Donald H. a PARKER, James D.A. *Assessing Emotional Intelligence*. Springer, s. 307-320. ISBN 978-0-387-88370-0.

TOMINEY, Shauna; O'BRYON, Elisabeth; RIVERS, Susane a SHAPSES, Sharon, 2017. *Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood*. Online. National Association for the Education of Young Children. Dostupné z: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2017/teaching-emotional-intelligence>. [cit. 2024-03-19].

TOMEŠ, Igor. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-868-5.

TYNG, Chai M; AMIN, Hafeez U.; SAAD, Mohamed N M a MALIK, Amir S, 2017. The Influences of Emotion on Learning and Memory. Online. Roč. 24, č. 8. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>. [cit. 2024-04-23].

ÚŘAD VLÁDY ČR, 2023. *Hlavní oblasti státní dotační politiky vůči nestátním neziskovým organizacím pro rok 2024*. Online. Databáze strategií. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/urad-vlady/strategie/hlavni-oblasti-statni-dotacni-politiky-vuci-destatnim-neziskovym-organizacim-pro-rok-2024>. [cit. 2024-04-11].

VYMĚTAL, Jan a Vlasta REZKOVÁ. Rogersovský přístup k dospělým a dětem. Praha: Portál, 2001, ISBN 807178561X.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan (ed.). Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Psyché. Praha: Grada Publishing, c2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

XU, Jiamin, 2023. Developing Emotional Intelligence in Children Through Dialogic Reading, Self-made Books, and Visible Thinking Routines. Online. *Early Childhood Education Journal*. Roč. 51, č. 5. ISSN 1573-1707. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/371727013_Developing_Emotional_Intelligence_in_Children_Through_Dialogic_Reading_Self-made_Books_and_Visible_Thinking_Routines. [cit. 2024-04-23].