

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2011 – 2013**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jana Klečková**

**Emoční inteligence a možnosti jejího rozvoje u člověka  
s poruchami chování**

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce: Ph.Dr. Jan Mattioli Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED STUDIES

2011 - 2013

**DIPLOMA THESIS**

**Jana Klečková**

**Title**

**Emotional intelligence and its possible development in  
humans with behavioral disorders**

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor: Ph.Dr. Jan Mattioli Pd.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15.03.2013

*Jana Klečková*

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Chtěla bych poděkovat panu Ph.Dr. Janu Mattioli Ph.D. za obětavé vedení, metodickou pomoc, konzultace, cenné rady a připomínky, které mi poskytl při zpracování diplomové práce.

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá specifikací pojmů inteligence a emoční inteligence, odbornou terminologií, současnou podobou a možnostmi rozvoje emoční inteligence u jedinců s poruchami chování. Zároveň alespoň částečně přibližuje možnosti aplikace některých metod vhodných pro praktický rozvoj emoční inteligence jedinců s poruchami chování při výchovné práci v zařízeních pro klienty se soudně nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou.

V praktické části byla použita metodika přímého i nepřímého pozorování a dramatické výchovy, a to především při praktickému nácviku reflexí (formou: diskuse, monologu účastníka, pantomimou, scénkou, psanou nebo kreslenou reflexí). Důraz byl kladen na diagnostické, sebereflexivní a zpětnovazební techniky. Práce není orientována výzkumně, ale metodicky.

## **Klíčové pojmy**

Arteterapie, emoce, emoční inteligence, inteligence, interpersonální inteligence, poruchy chování, tvořivě humanistická výchova

## **Annotation**

This thesis deals with the specification of concepts of intelligence and emotional intelligence, technical terminology, current form and possibilities of development of emotional intelligence in individuals with behavioral disorders. While at least partially close the possibility of application of some practical methods suitable for the development of emotional intelligence of individuals with behavioral problems at work in educational institutions for clients with a judicially ordered institutional or protective care.

In the practical part of the methodology for the direct and indirect observation and drama, especially in the practical training of reflection (in the form of: discussion, participant monologue, pantomime, drama, writing or drawing reflection). Emphasis was placed on the diagnostic, self-reflexive and feedback techniques. The work is not research-oriented, but methodically.

## **Key words**

Art therapy, behavioral disorders, creatively humanistic education, emotion, emotional intelligence, intelligence, interpersonal intelligence

## Obsah

Úvod .....	9
1. Diagnostická kritéria nejčastějších poruch chování .....	11
2. Inteligence.....	13
2.1. Vymezení pojmu inteligence .....	13
2.2. Inteligence jako specifická součást schopností.....	14
2.3. Podskupiny specifických schopností .....	15
2.4. IQ – inteligenční kvocient.....	15
3. Emoce .....	17
3.1. Vymezení pojmu emoce .....	17
3.2. Vznik emocí.....	18
3.3. Problémové emoce.....	19
3.4. Regulace emocí.....	20
4. Emoční inteligence.....	21
4.1. Vymezení pojmu emoční inteligence .....	21
4.2. Složky emoční inteligence .....	23
4.3. Emoční dovednosti .....	24
4.4. Ostatní dovednosti .....	26
5. Program rozvoje emoční inteligence .....	29
5.1. Primární cíle programu rozvoje emoční inteligence.....	29
5.2. Dlouhodobý program rozvoje emoční inteligence .....	30
6. Obecné zásady programu rozvoje emoční inteligence .....	33
6.1. Uspokojení základních psychologických potřeb jedince.....	33
6.2. Podpora jedince.....	34
6.3. Komunikace s jedincem.....	34
6.4. Důslednost a vedení dítěte .....	35
7. Vliv osobnosti pedagoga na rozvoj emoční inteligence jedince.....	37
7.1. Charakterové vlastnosti pedagoga .....	40
7.2. Role pedagoga v procesu vzdělávání a výchovy .....	40
7.3. Tvořivě humanistická výchova.....	42
7.4. Vytváření představ o druhých.....	43
7.5. Zásady v praxi pedagoga .....	43
8. Metodická část .....	45
8.1. Vytvoření podmínek pro rozvoj žádoucích návyků.....	51
8.2. Význam samostatného rozhodování jedince .....	51
8.3. Vliv osobních hodnot a postojů na zodpovědné rozhodování .....	52
8.4. Pravidla průběhu výchovného působení .....	54
8.5. Pravidla pro spolupráci jedinců ve výcvikové skupině .....	54
8.6. Realizace výchovného působení.....	55
8.7. Odstranění problémů v oblasti sociálních dovedností .....	55
9. Oblasti možného rozvoje emoční inteligence .....	58
9.1. Sebeuvědomění – znalost vlastních emocí .....	58
9.2. Sebeovládání - ovládání vlastních emocí .....	59

9.3. Empatie .....	59
9.4. Seběmotivace .....	60
9.5. Angažovanost.....	61
9.6. Kultivace osobnosti.....	62
9.7. Prohlubování sebepoznání.....	62
10. Psychodiagnostické a projektivní metody .....	64
10.1. Grafické projektivní metody .....	64
10.2. Verbální projektivní metody .....	66
11. Arteterapie.....	69
11.1.1. Mandala .....	72
11.1.2. Psychodrama a sociodrama.....	75
11.1.3. Setkání (Encounter – neverbální techniky) .....	76
11.1.4. Muzikoterapie .....	76
12. Vliv barev na emoce jedince.....	78
12.1. Psychologie barev .....	78
12.2. Působení barev interiéru na emoce jedince .....	80
12.3. Kolorterapie .....	82
12.4. Význam barev při arteterapii .....	84
13. Relaxační techniky.....	89
13.1. Autogenní trénink .....	89
13.2. Jacobsobnova progresivní svalová relaxace .....	90
13.3. Dechové techniky .....	91
13.4. Relaxační jógové ásany a jejich účinky .....	92
13.5. Reflexologie rukou .....	93
13.6. Umění relaxace užité v praxi .....	96
14. Vliv pohybu na rozvoj emoční inteligence .....	98
14.1. Tělečná cvičení a aktivity, pohybové hry .....	98
14.2. Jógové sestavy .....	100
15. Vliv aromaterapie na emoce .....	101
Závěr.....	102
Seznam použitých zdrojů .....	105
Seznam tabulek .....	109



## ÚVOD

Již dvě a půl století se vědci zajímají o lidskou mysl. Zvýšené pozornosti se jí dostávalo až v uplynulých padesáti letech. Obecně je známo, že lidé se z hlediska inteligence značně liší – nejvíce jedinců má průměrné schopnosti, zatímco podprůměrné a nadprůměrné schopnosti jsou ve společnosti méně časté. Inteligence nemusí být vždy jedincem plně využívána. Příčiny, proč tomu tak je, jsou různé. Ve společnosti neúspěšný jedinec nemusí mít nutně nízkou inteligenci.

Inteligence není jednoduchou schopností – skládá se z celé řady dílčích faktorů, které většinou nedosahují úplně shodné úrovně. Každý jedinec má některou z těchto dílčích schopností rozvinutou lépe a jinou méně. Příčin pro tuto různorodost může být hned několik, mohou však působit i společně - jedinec neměl k rozvoji některých schopností ve svém primárním prostředí dostatek příležitosti, neměl pro rozvoj patřičné podmínky nebo nebyl patřičně motivován. Tyto příčiny spolu přímo souvisejí. Jedinec, který neměl příležitost určitou schopnost rozvíjet, nebo nemá předpoklady k vykonávání určité činnosti nebývá v této oblasti příliš úspěšný, činnost se mu nedaří a nebaví jej. To se některým jedincům stává hlavně v době dospívání a dospělosti, kdy postupně přestávají věřit svým možnostem a schopnostem.

Zkratku IQ (intelligenční kvocient) zná asi každý. Inteligence jako souhrn našich rozumových schopností nám umožňuje chápat vztahy a souvislosti, racionálně myslet, orientovat se v neznámém prostředí, řešit matematické úlohy atd. Existuje řada psychologických testů, které měří výši IQ. Ukazuje se však, že i lidé s velmi vysokým IQ mohou v práci i v běžném každodenním životě selhávat. Nežijeme totiž v izolaci, ale mezi ostatními lidmi. Abychom byli úspěšní, musíme s nimi komunikovat, spolupracovat, dosahovat dohod a kompromisů. Jsme druhými lidmi neustále ovlivňováni a sami je zároveň – tím, co děláme, nebo neděláme – ovlivňujeme. K řešení situací, které se týkají mezilidských vztahů a komunikace, nám samotný intelekt nestačí. Mnohé problémy jsou totiž emočního charakteru. Emoce jsou mnohem starší funkcí našeho mozku, než racionální uvažování a také v našem mozku „sídlí“ v jiných částech. Právě emoce – ať chceme nebo nechceme - nejvýrazněji ovlivňují naše chování. Můžeme si vybrat: buď se necháme svými emocemi nekontrolovatelně unášet, nebo s nimi budeme bojovat a potlačovat je, nebo s nimi budeme pracovat tak, aby nám byly prospěšné. Emočně inteligentní lidé volí třetí možnost.

V mojí diplomové práci jsem se rozhodla zaměřit především na to, jaké jsou možnosti rozvoje emoční inteligence u jedinců s poruchami chování v zařízeních pro

klienty se soudně nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Práce není orientována výzkumně, ale metodicky.

V praktické části použiji metodiku přímého i nepřímého pozorování, dramatické výchovy a rozhovorů, kterým se budu věnovat při praktickém nácviku reflexí (forma: diskuse, monolog účastníka, pantomima, scénka, psané a kreslené reflexe). Patříčný důraz bude kladen také na diagnostické, sebereflexní a zpětnovazební techniky.

# 1. DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA NEJČASTĚJŠÍCH PORUCH CHOVÁNÍ

V České republice odborníci pracují s diagnostickými kritérii podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 1994).

▲ F90 – *Hyperkinetické poruchy* (ADHD) jsou poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, charakterizovaná raným začátkem, kombinací nadměrně aktivního a špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Tyto rysy chování se objevují ve všech situacích a jsou trvalé. Vyskytují se častěji u chlapců, než u dívek, většinou v kombinaci se specifickými poruchami školních dovedností. Hyperkinetické děti bývají často nedbalé, impulzivní, mají sklon k úrazům, postrádají společenské zábrany, obezřetnost, ukázněnost, nejsou oblíbené a často se dostávají do disciplinárních nesnází. Hyperkinéza se značně překrývá s nesocializovanou poruchou chování. Poruchy přetrvávají do dospělého života, avšak mnoho postižených se postupně lepší v činnosti a pozornosti.

▲ F91 – *Poruchy chování* jsou charakterizovány opakujícím se obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Nelze ji zaměňovat s dětskou nezbedností nebo rebelantstvím v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu. Porucha chování se často sdružuje s nepříznivým psychosociálním prostředím, včetně neuspokojivých vztahů v rodině a selhávání ve škole. V některých případech mohou vést až k disociální poruše osobnosti. Diagnóza poruchy chování zahrnuje: F91.0 – Porucha chování ve vztahu k rodině, F91.1 – Nesocializovaná porucha chování, F91.2 – Socializovaná porucha chování, F91.3 – Porucha opozičního vzdoru, F91.8 Jiné poruchy chování, F91.9 – Porucha chování nespecifikovaná.

▲ F91.3 – *Porucha opozičního vzdoru* je definována přítomností výrazného vzdorovitého, neposlušného, provokativního chování, které je mimo rámec normálního chování pro dítě stejného věku a stejného sociokulturního zázemí. Vyznačuje se nepřítomností vážnějších disociálních nebo agresivních činů, které by narušovaly zákon nebo práva druhých.

▲ F84.0 – *Dětský autismus* je pervazivní vývojová porucha definovaná přítomností abnormálního nebo narušeného vývoje a projevuje se již před třetím rokem dítěte. Vyznačuje se charakteristickou formou abnormalit ve všech třech oblastech sociální interakce, komunikace a omezeného opakujícího se chování. Je častější u chlapců. Většině autistických dětí chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času, mají potíže s koncepčností při rozhodování při práci.

Specifický projev deficitů se mění s věkem dětí. Při autismu se vyskytují všechny stupně IQ, avšak přibližně u tří čtvrtin případů se vyskytuje signifikantní mentální retardace.

♣ F84.5 – *Aspergerův syndrom* je porucha neurčité nozologické validity, charakterizovaná stejným typem kvalitativních poruch vzájemné sociální interakce, typických pro autismus, spolu s omezeným, stereotypním, opakujícím se repertoárem zájmů a činností. Nevyskytuje se zde celkové zpoždění nebo retardace řeči ani kognitivního vývoje. Většina jedinců je nemotorná, ale s normální všeobecnou inteligencí. Onemocnění se vyskytuje převážně u chlapců.

♣ F32 – *Depresivní fáze* se vyznačuje zhoršenou schopností radovat se, dochází k poklesu zájmů a ke zhoršení koncentrace. Obvyklá je značná unavitelnost. Dalšími příznaky jsou zhoršené soustředění a pozornost, snížené sebevědomí a sebedůvěra, pocity viny a bezmocnosti, smutný a pesimistický pohled do budoucnosti, myšlenky na sebepoškození a sebevraždu, poruchy spánku a snížená chuť k jídlu. Depresivní epizoda musí trvat nejméně dva týdny. Rozlišujeme: mírnou depresivní fázi, středně těžkou depresivní fázi, těžkou depresivní fázi bez psychotických příznaků a těžkou depresivní fázi s psychotickými příznaky.

♣ F20 – *Schizofrenie* je charakterizována význačnými poruchami myšlení, vnímání a afektivitou, která je nepřiměřená nebo oploštělá. Osobnost je postižena ve svých nejpodstatnějších funkcích, které dávají normálnímu jedinci pocit individuality, jednotnosti a autonomie. Příznakem mohou být halucinatorní hlasy, bludy kontrolovanosti, bludné vnímání, halucinace, katatonní jednání a slyšení, vkládání, odnímání nebo vysílání vlastních či cizích myšlenek. Jasně vnímání a intelektové schopnosti jsou obvykle zachovány. Obě pohlaví bývají postižena stejně, ale u žen bývá pozdější začátek.

## 2. INTELIGENCE

### 2.1. VYMEZENÍ POJMU INTELIGENCE

Pojem inteligence je odvozen z latinského *inter-legere*, což chápeme ve smyslu číst mezi, rozlišovat, poznávat, chápat, nebo *in-te-legere*, což znamená v tobě číst.

Inteligence je pravděpodobně nejdůležitější a v poslední době rozhodně nejskloňovanější ze všech schopností, které současná psychologie rozlišuje. Je to vrozená vlastnost, jejíž míru nemůžeme ovlivnit. Můžeme ji však postupně rozvíjet získáváním zkušeností a procvičováním modelových situací. Ideální je, zaměřit se na jednotlivé faktory a vybrat si ty, v nichž je jedinec nejslabší a pokoušet se je cíleně změnit.

Pojem inteligence nebyl dosud přesně definován. Je to otázka spíše filozofického rázu. Vědci zabývající se oborem umělé inteligence se snaží o vytvoření co nejpřesnější definice tohoto pojmu, jelikož k definici pojmu umělá inteligence je potřeba nejprve definovat pojem přirozené inteligence. Inteligence je rozumová schopnost řešit nově vzniklé nebo obtížné situace, učit se ze zkušeností, přizpůsobit se a také schopnost správného určení podstatných souvislostí a vztahů, pomocí nichž řešíme nové problémy a orientujeme se v nastalých situacích.

Existují sice metody měření inteligence (tzv. IQ testy), ale v praxi se ukazuje, že každý z těchto testů má své omezení. Při zkoumání inteligence se setkáváme s pojmy intelekt a inteligence, které se svým způsobem prolínají a doplňují. Intelekt je schopnost myšlení, schopnost racionálního poznání, soubor rozumových schopností a dispozic, které jsou předpokladem myšlení. Inteligence je schopnost chápání a řešení situací, v nichž nelze použít návykového chování. Pojem inteligence se také občas používá pro označení společenské vrstvy lidí, která vykonává složitou a kvalifikovanou duševní a tvůrčí činnost. Dále je to souhrn schopností vjemových, intelektových a psychomotorických (do této oblasti zahrnujeme schopnost správně rychle, přesně vnímat, myslet a reagovat). Inteligence je chápána jako komplexní schopnost zahrnující způsob myšlení (zahrnuje zpracovávání získaných informací, míru porozumění jejich podstatným znakům a souvislostem, adekvátnost řešení problémů), schopnost učení (zahrnuje schopnost řešit problémy efektivněji na základě zkušeností, souvisí s myšlením – jedinec se naučí mnohem víc, pokud danému problému porozumí) a schopnost adaptace (zahrnuje reakce jedince na požadavky určitého pracovního či sociálního prostředí – jedinec se na základě poznání konkrétního prostředí dokáže lépe adaptovat). (Piaget, 1999, s. 16-28)

## 2.2. INTELIGENCE JAKO SPECIFICKÁ SOUČÁST SCHOPNOSTÍ

Schopnosti jsou soubory zkušeností, znalostí, vědomostí a dovedností je uplatnit v průběhu vykonávání konkrétní činnosti. Dále jsou to vlastnosti osobnosti, které podmiňují vykonávání určité činnosti. Nejsou vrozené, vznikají a rozvíjejí se při činnosti na základě vrozených vloh. Jedna vloh může být základem několika schopností. Naopak určitá schopnost se může zakládat na několika vlohách. Dělíme je na:

♣ *Primární (obecné) schopnosti* rozdělujeme na vjemové, sensorické, percentuální (jsou to schopnosti přesně rozlišovat podněty sluchové, zrakové, hmatové), intelektové, rozumové, myšlenkové (schopnost chápat, správně myslet, usuzovat, zobecňovat, poznávat, hodnotit, tvořit) a psychomotorické (zde je kritériem síla, průběh, přesnost pohybů, pohybová souhra, tempo, reaktivita).

Strukturálně je třeba v inteligenci rozlišovat složku vrozenou a biologickou od složek kulturních a vzdělanostních, které jsou podmíněny faktory prostředí, ze kterého konkrétní jedinec pochází.

Vývojově lze rozlišit inteligenci praktickou (zahrnující schopnost zacházet s předměty a nástroji), teoretickou (obsahující schopnost logicky myslet, zacházet s pojmy a znaky) a sociální (vyznačující se schopností vycházet s lidmi, umět navázat a udržet sociální kontakt).

Nadání je souhrn schopností určitého druhu, které umožňují nadprůměrné výkony v určité činnosti. Nadání jako soubor vloh je vrozeným základem inteligence, existuje však jen jako skrytý předpoklad schopností a nemusí být v jedinci objeveno.

Talent jsou nadprůměrné vlohy a nadání v určité oblasti. Projeví se někdy ve velmi útlém věku, jindy později. Talent umožňuje člověku dosahovat ve svém oboru vynikajících výsledků.

♣ *Sekundární (speciální) schopnosti* jsou podmíněné druhem činnosti a profesí, nelze je měřit jinak, než jako rozdíly ve výkonnosti jednotlivých lidí v určité oblasti. Dosažená úroveň inteligence kolísá s přibývajícím věkem, fyziologicky nebo se mění patologicky (demence po úrazu lebky, po zánětu mozku, při některých duševních onemocněních). Kvalita i kvantita inteligence se dá měřit testy (k nim řadíme krátkodobé zkoušky) nebo dlouhodobým pozorováním člověka. (Brunton, 1994, s. 15-20)

## 2.3. PODSKUPINY SPECIFICKÝCH SCHOPNOSTÍ

Detailnějším členěním se zabýval Howard Gardner. Podle jeho názoru neexistuje jen jedna forma inteligence. Definoval sedm podskupin specifických schopností:

- ♣ *Senzomotorická inteligence* je schopnost přesně vnímat shody a rozdíly vnímaných podnětů (je potřebná pro mnohé technické profese, hudebníky, sportovce).
- ♣ *Verbální inteligence* představuje schopnost verbálně se vyjadřovat, číst, psát a rozumět mluvenému slovu.
- ♣ *Logicko - matematická inteligence* zahrnuje porozumění číslům a schopnost s nimi pracovat.
- ♣ *Prostorová inteligence a představivost* zahrnuje dobré porozumění plošným a prostorovým tvarům a jejich vzájemným vztahům.
- ♣ *Sociální inteligence* je schopnost rozumět chování jiných lidí, jejich reakcím, motivům a jednání a na základě zkušeností z tohoto vycházet při styku s nimi, Gardner ji dále dělil na *interpersonální inteligenci* (schopnost chápat druhé) a *intrapersonální inteligenci* (umožňuje pochopit lidskou bytost).
- ♣ *Hudební inteligence*
- ♣ *Kinestetická inteligence* je schopnost využívat informace přicházející z našeho těla.

Americký psycholog Peter Salovey na základě práce Howarda Gardnera vytvořil definici *emoční inteligence*, v níž na první místo staví schopnost pochopit své emoce a ovládat je. K tomu patří vnímání emocí druhých lidí a schopnost ovládat své vztahy s ostatními lidmi. (Gardner, 1999, s. 15-20)

## 2.4. IQ – INTELIGENČNÍ KVOCIENT

Zkratka IQ pochází z anglického výrazu *Intelligence Quotient*. Je to číslo popisující inteligenci člověka v poměru k ostatní populaci. Základní definici formuloval až v roce 1912 německý psycholog William Stern. IQ definoval jako číselné vyjádření inteligence jedince poměru jeho mentálního věku k jeho skutečnému věku.

Tato definice IQ byla původně vytvořena pro testování inteligence dětí. Později byl vytvořen i test pro dospělé. Dnes se u dospělých používá odvozené definice, která porovnává úroveň rozumových schopností jedince vzhledem k průměru populace. IQ je tedy kvantitativní ukazatel výkonu při testech inteligence. IQ statisticky velmi dobře koreluje s mírou úspěchu či neúspěchu člověka v jeho životě. Statistické rozložení

hodnot IQ v celkové populaci nám znázorňuje tzv. Gaussova křivka. (Weidlichová, 2011, s. 25)

Hodnota IQ	Popis a předpokládané schopnosti jedince	% populace
nad 140	Intelligence géniů – jedinec má absolutní předpoklady pro tvůrčí činnost, určuje ostatním směr poznání	0,2%
131-140	Výjimečná superiorní intelligence – jedinec má mimořádné předpoklady pro tvůrčí činnost, uplatnění nachází jako vynikající manažer nebo odborník	2,8%
121-130	Vysoce nadprůměrná intelligence – jedinec snadno vystuduje vysokou školu, může dosáhnout vynikajících výsledků v tvůrčí a manažerské činnosti	6%
111-120	Nadprůměrná intelligence – jedinec vystuduje vysokou školu, při vysoké pracovitosti může získat mimořádné pracovní místo	12%
101-110	Vysoce průměrná intelligence - jedinec vysokou školu vystuduje jen s potížemi, důsledností a pracovitostí může získat dobré společenské zařazení	25%
91-100	Průměrná intelligence - jedinec dokáže složit maturitní zkoušku, v práci se uplatní ve středním postavení	25%
81-90	Slabě podprůměrná intelligence - jedinec dokáže absolvovat základní školu a dobře se uplatnit v manuálních profesích	10%
71-80	Nižší stupeň mentální retardace- jedinec s problémy zvládne základní školu, bývá úspěšný v praktické škole	10%
51-70	Lehká mentální retardace – je-li jedinec dobře veden, zvládne praktickou školu	6,8%
26-50	Střední mentální retardace – jedinec je nevzdělavatelný, ale osvojí si sebeobslužné návyky	2%
0-25	Těžká mentální retardace - jedinec je nevzdělavatelný a nevychovatelný- většinou trvale umístěn v ústavu sociální péče	0,2%

Tabulka 1: Popis předpokládané schopnosti jedince

Za průměrné IQ se považuje IQ v rozmezí 90–110, této hodnoty dosahuje zhruba 50% populace. Hodnoty nižší než 90 označují podprůměrný výkon, hodnoty nad 110 jsou nadprůměrné.



## 3. EMOCE

### 3.1. VYMEZENÍ POJMU EMOCE

Podstatné jméno *emoce* vzniklo z latinského slovesa *movere*, které znamená hýbat se, a z předpony *ex*, která naznačuje pohyb směrem ven. Arrivé (2004, s. 9) zjednodušeně napsal, že *emoce* podněcují k jednání. Toto však platí jen pokud pozorujeme chování dětí či zvířat. Každý socializovaný člověk cítí a vyjadřuje své *emoce* jiným způsobem (podle své osobnosti, vzdělání či kultury), někdy je dokáže skrývat, často je umí potlačit a možná i ovládat, přesto jsou *emoce* součástí jeho lidské přirozenosti a nemůžeme jim nikdy zabránit, aby existovaly.

Z psychologického hlediska jsou *emoce* (z lat. *e-motio*, pohnutí) psychologické procesy zahrnující subjektivní zážitky libosti a nelibosti, provázené fyziologickými změnami (srdeční tep, rychlost dýchání, pocení, červenání se), motorickými projevy (mimika, gestikulace), změnami pohotovosti a zaměřenosti. Hodnotí skutečnosti, události, situace a výsledky činností podle subjektivního stavu a vztahu k hodnocenému, vedou k zaujetí postoje k dané situaci. Vyvolávají a ovlivňují pak další psychologické procesy. Lze u nich zjišťovat přibližování či vzdalování, intenzitu a dobu trvání. *Emoce* jsou evolučně starší než rozumové jednání, proto jsou jejich projevy silnější a obtížněji ovlivnitelné. Poměrně snadno se přenášejí na ostatní (panika, pláč na pohřbech, neutišitelný smích) a dlouhodobé působení určité *emoce* může vést ke změně zdravotního stavu. Silné negativní *emoce* mohou zdraví poškodit, nebo dokonce přivodit smrt. *Emoce* dělíme podle intenzity a délky trvání na afekt (velmi intenzivní krátkodobá *emoce*), náladu (méně intenzivní dlouhodobější *emoce*) a vášně (intenzivní dlouhodobá *emoce*), které se projevují v chování i na fyziologické úrovni.

Arrivé (2004, s. 9) ve svém díle popisuje *emoce* jako zdravé a užitečné psychofyziologické reakce, které pokud odpovídají realitě umožňují lidem orientaci a zvládnání různých situací. Přehnané a nepřiměřené *emoce* však u jedinců vytváří stresový stav.

Při diskusi amerických vědců s dalajlamou vznikla definice *emoce* jako mentálního stavu, který má silný citový komponent, přičemž jsou vyloučeny city smyslové a přípustné jsou pouze city se vztahem k hodnocení a myšlení. *Emoce* jsou tedy procesem prožívání, hnutí mysli, pohnutí, dojetí, vzrušení, citu, nálad, afektu a vášně. Jsou často velmi prchavé, mají své příčiny a hnací síly, které tento proces spouštějí a pohánějí. Průběh emočního procesu je u každého jedince individuální. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 19)

Mnozí autoři shodně vymezili čtyři základní emoce: strach, hněv, smutek a radost. Descartes před téměř čtyřmi staletími identifikoval šest primitivních vášní: hněv, radost, smutek, obdiv, lásku a nenávisť – každý jiný citový projev je podle něj jen kombinací těchto vášní v různém poměru. Neurofyziolog Antonio R. Damasio navrhuje rozlišovat emoce primární (již výše uvedené), sekundární (žárlivost a provinilost) a emoce na pozadí (spokojenost a nepokoj). (Arrivé, 2004, s.10)

Žít bez emocí nelze. Život s negativními emocemi je nepříjemný, skličující a bolestný. Negativní emoce produkují do těla látky podobné toxinům, které organismus otravují a zamořují, někdy bývají označovány jako emoce destruktivní. Oproti tomu pozitivní emoce produkují oživující substance, které příznivě působí na intelekt jedince, jeho fyzické i psychické zdraví. Pozitivní emoce a emoční vyrovnanost jsou prostředkem k dosažení vnitřního klidu a míru. V uvědomělé podpoře pozitivních emocí člověk získává účinný prostředek prevence proti zdravotním komplikacím i životním malérům. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 18)

Pozitivní emoce nejsou zabarveny egoismem, směřují k dobru druhých lidí a jsou založeny na optimismu. Pozitivní emoce lze obecně charakterizovat jako radostný stav. Rozlišujeme radost egoistickou (daří se mně samotnému), radost altruistickou (radost z toho, že se daří druhým lidem) a radost bez příčiny. Egoistická radost může být legitimní (úspěchu jsem dosáhl vlastním přičiněním nebo s pomocí jiných lidí), nebo nelegitimní (úspěchu jsem dosáhl porušením dobrých mravů nebo zákonů, na úkor jiných lidí), kam patří i radost škodolibá (radost z toho, že se druhým lidem nedaří). U většiny lidí časem začíná pracovat svědomí a nelegitimní radost mění v negativní emoce, v pocit viny. Také nadšení řadíme mezi pozitivní emoce. S nadšením se můžeme věnovat dobročinnosti (dělaná činnost slouží k dobru druhých lidí), děláním činnosti v rámci povinnosti, kterou jsme přijali za svou či děláním činnosti pro ni samu (eticky nezávadná činnost je vždy lepší než nečinnost). Negativní emoce jsou namířené proti něčemu nebo někomu (závist, zloba, odpor), nebo namířené proti sobě samému (sebelítost, sebeobviňování), popřípadě jsou bez zjevné příčiny (rozmrzelost, depresivní stavy). (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 23-25)

Podrobněji se s emocemi můžeme seznámit v knize *Anatomie emocí* (Keleman, 2005)

### **3.2. VZNIK EMOCÍ**

Pozitivní emoce mají být zakořeněné v hlubších vrstvách psychiky člověka, v jeho charakteru a postojích. Existují čtyři základní způsoby vzniku emocí:

- ✧ Vnitřní impulzy z podvědomí bez vnější příčiny (takto vzniká špatná nálada).
- ✧ Vnější podněty ze sociálního okolí, na které člověk impulsivně reaguje.
- ✧ Záměrné vyvolávání vnějších podnětů k příjemným emocím.
- ✧ Přímé vědomé působení na vlastní emoce (vyvolání a udržení dobrého naladění) - tato možnost je užívána nejméně, lidé o ní často ani neví.

Na určitý vnější podnět může jedinec reagovat různě (pozitivně, negativně nebo vůbec nijak), většinou však lidé volí negativní způsob odezvy, což je typické především ve stresu. Lidé bohužel často reagují na vnitřní i vnější podněty automaticky, bez účasti vědomí, neumějí se aktivně bránit proti impulzům ze svého podvědomí. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 39-41)

Emoce mají údajně chemickou podstatu, kdežto vědomé působení je fyzikální a proto je možné tento proces ve vlastní bytosti vědomě řídit. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 53) Od emocí se můžeme odpoutat, distancovat se od nich a pak se na ně dívat s odstupem a usměrňovat je. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 29) Na emoce a city působí temperament člověka a jeho nálada. (Zelinová, 2011, s. 41)

Každý člověk má potřebu být úspěšný alespoň v některé z oblastí společenského života. Emoce, pocity a city patří jak k úspěchu, tak k neúspěchu. V případě, že se mu úspěch nedaří, prožívá více či méně intenzivně pocit hanby, zoufalství, méněcennosti, viny až nenávisti, který u něho vyvolává negativní emoční prožitky strádání. Jejich důsledkem je snaha překonat tento vnitřní stav vnějšími projevy chování (slovní či fyzickou agresí, zesměšňováním, předstíráním, podlézavostí, vychloubačstvím, udavačstvím). Čím intenzivnější je u dítěte pocit méněcennosti, tím silnější bývá jeho úsilí tento pocit „nevhodným“ chováním překonat. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 83) Emoční myšlení je totiž mnohem rychlejší, než myšlení racionální. Následky nezvládnutých emocí jsou pak často stres, vysoký krevní tlak, choroby srdce, zažívací obtíže a depresivní stavy, které mohou vést v krajním případě až k sebevraždě. (Zelinová, 2011, s. 41)

### **3.3. PROBLÉMOVÉ EMOCE**

Problémové emoce se nemusí nutně u všech jedinců projevovat patologicky. Někdy však vyvolávají nepříjemné pocity, které narušují sociální vztahy s rodinnými příslušníky, přáteli nebo spolupracovníky. Každý z nás si postupem času vytvoří určité mechanismy, které nám pomáhají čelit každodennímu stresu a vychylují nás z psychické rovnováhy. Já osobně se snažím denně relaxovat za pomoci relaxačních technik, někdo cvičí jógu, medituje, či si vytvoří určité rituály. Většina klientů, se kterými

se v praxi setkávám se však uchyluje k užívání chemických látek, při čemž u nich postupně vzniká psychická a později i fyzická závislost.

Nejrozšířenější je závislost na nikotinu, alkoholu, THC a kofeinu. Negativními následky dlouhodobého působení těchto látek pak je zvýšená agresivita, problémy se spánkem, zesílení depresivních stavů, nervozita, podrážděnost, změny srdečního rytmu a zpomalení reflexů, intelektových procesů a myšlení. (Arrivé, 2004, s. 61-63)

### **3.4. REGULACE EMOCÍ**

Emoční znalosti získávané zkušeností a její reflexí, zahrnují znalost příčin jednotlivých emocí, vztahový kontext, očekávané tělové reakce, způsoby vyjádření a akce pro utlumení nebo zesílení prožitku. Regulace emocí v sobě zahrnuje nejen ovlivnění intenzity prožitku a kontrolu vyjádření negativních emocí, ale především zesílení pozitivních emocí a jejich udržení po delší dobu. Důležitá je při tom schopnost emočního přeladění z negativní nálady do neutrálního stavu a dále do pozitivní nálady. Vzhledem k destruktivnosti negativních emocí je jejich regulaci všeobecně věnována větší pozornost. Pozitivní emoce však mají velký vliv na naše sebehodnocení a jejich regulace náleží k dobré emoční kompetenci.

Pozitivní emoce lze regulovat uchováváním (reflektováním, komentováním, sdílením s ostatními) a znehodnocováním (relativizací významu, oslabováním porovnáváním s pozitivnějšími zážitky). U jedinců s nízkým sebehodnocením je užívání strategie znehodnocování pozitivních emocí častější.

Emoce lze regulovat čtyřmi způsoby: vyhýbáním, nebo naopak vystavováním se situacím, která ji vyvolává; modifikací situace přímým zásahem nebo věnováním pozornosti některým aspektům; kognitivní změnou (přehodnocením situace z hlediska osobního významu); modulací odpovědi (po rozvoji emoce lze ovlivnit její projev potlačením nebo zesílením exprese). Přehodnocení situace mění prožívání, ale nemá nároky na další zpracování informací z hlediska kognitivní kapacity. Potlačení prožívání nemění, ale zaměstnává kognitivní kapacity jedince. Regulace emocí se děje s různou mírou uvědomování, používáme i nevědomou regulaci. Regulovat emoce se učíme od útlého věku cestou sociálního učení. (Stuchlíková a kol., 2005, s. 31-32)

## 4. EMOČNÍ INTELIGENCE

### 4.1. VYMEZENÍ POJMU EMOČNÍ INTELIGENCE

Psychologové P. Solovay a J. D. Mayer ve svém díle v roce 1990 poprvé uvedli označení emoční inteligence. Byla jimi definována jako součást sociální inteligence, zahrnující schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání. Daniel Goleman ve své knize s názvem „Emoční inteligence“ pojem definoval a rozpracoval, v originále byla vydaná v roce 1995 (v České republice vyšla v překladu Markéty Bílkové v roce 1997). Je to schopnost člověka nevzdávat se při vzniklých frustracích a obtížích, schopnost ovládat své pohnutky a odložit jejich uspokojení na později, ovládat svou náladu, zabránit úzkosti a nervozitě, ovlivňovat kvalitu svého myšlení a v těžkých životních situacích neztrácet naději. (Zelinová, 2011, s. 42) Já osobně chápu emoční inteligenci jako schopnost uvědomovat si vlastní pocity a zacházet s nimi tak, aby to jedince vedlo k pozitivním cílům.

Gardner ji označuje termínem interpersonální inteligence (tedy inteligence mezilidských vztahů). Dále uvádí, že jejím jádrem, jsou schopnosti rozpoznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a vhodným způsobem na ně reagovat. Je klíčem k poznání vlastní osobnosti. Důležitý je při ní přístup k vlastním pocitům a schopnost rozlišovat je a používat je při jednání a rozhodování. Velký význam klade na sebepoznání, sebeuvědomění, poznání a ovládání emocí, schopnost motivace, empatie a umění mezilidských vztahů. Tyto schopnosti člověk nezbytně potřebuje ke každodennímu životu, při zvládnutí běžných životních situací či řešení důležitých životních rozhodnutí, při řešení problémů, při přizpůsobování se stresovým situacím, při rozlišování svých vlastních pocitů a emocí nebo při spolupráci s jinými lidmi. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 243)

Existuje pět hlavních oblastí, v nichž se emoční inteligence projevuje. Jedná se o sebeuvědomění (znalost vlastních emocí), sebeovládání (ovládání vlastních emocí), schopnost sebemotivace (schopnost motivovat sebe sama), schopnost empatie (vnímavost k emocím jiných lidí) a angažovanost (umění mezilidských vztahů a na základě emocí jiných lidí přizpůsobit své jednání). (Zelinová, 2011, s. 42-43)

Emoční vývojový proces v sobě zahrnuje emoční hloupost, emoční inteligenci a emoční moudrost. Za emoční hloupostí se skrývá život v nevědomosti a egoistická orientace. Tento člověk je negativními či pozitivními emocemi ovládan, reaguje na nejrůznější popudy z podvědomí, nechává se manipulovat sympatiemi či antipatiemi.

Je přednostně zaměřen na osobní prospěch a nestará se o emoce druhých lidí. V případě, že se dostane do vážných problémů, dostávají se depresivní stavy, se kterými si neví rady. Emoční hloupostí člověk škodí sobě i druhým lidem. Některým jedincům v naší společnosti je stav emoční hlouposti příjemný, jiní však nemají znalosti o metodách, s pomocí kterých by se mohli naučit své emoce ovládat. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 52)

Emoční nigramotnost (*alexitymie* - z řeckého *a-lexis-thymos* – značící beze slov emoce) psychoanalytik Sifneos formuloval do čtyř charakteristických rysů: obtíže v rozpoznávání a odlišování emocí od tělesných pocitů; obtíže při slovním vyjadřování vlastních emocí; velmi chabá fantazie; kognitivní styl zaměřený na doslovné a velmi detailní zpracování vnějších informací. (Stuchlíková a kol., 2005, s. 17) V naší společnosti se klade důraz na vědomosti a dovednosti, opomíjí se však mezilidské vztahy. Svědčí o tom narůstající násilí ve školách, šikanování, užívání alkoholových i nealkoholových návykových látek, vznik závislostí a zvýšená diagnostika psychických onemocnění. Děti se uzavírají do sebe, nekomunikují s okolím, jsou pasivní, bez energie, nešťastné a citově závislé. Vzniká u nich úzkost, strach, obavy, nervozita, deprivace, deprese, mají obtíže se soustředěním, nedokážou klidně sedět, bývají zasněné. Postupem času stoupá jejich agresivita, lžou, hádají se, ničí majetek, ubližují lidem ve svém okolí a dožadují se takto pozornosti. Emoční nigramotnost tedy může mít i velmi vážné následky. (Zelinová, 2011, s. 41)

Vývoj jedince od emoční nigramotnosti k emoční moudrosti je proces rostoucího poznání, osvojení si dovedností a aktivace vědomí ve funkci řídicího článku, proces zesilující pozitivní orientaci. Emoční moudrost zdůrazňuje charakter člověka, jeho etické hodnoty a pozitivní životní orientaci jako nezbytný základ ovládnutí vlastních emocí a působení na emoce druhých lidí. Vnáší do hry prozíravost, nadhled, vyváženost emocí a rozumu. Vyznačuje se altruismem a převažuje při ní řídicí úloha vědomí. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 53)

Emoční inteligence je střední člen na vývojové linii od emoční nigramotnosti k emoční moudrosti. Od hlouposti k moudrosti se lze propracovat přes mezistanici pozitivního myšlení a pozitivních emocí. Vyhraněně citoví lidé snadno podléhají dojmům a citovému působení jiných lidí. Takzvaní „rozumáři“ však za vším hledají nějaký osobní prospěch. Minařík uvádí, že nejlepší situace pro vývoj člověka vyplývá z rovnováhy mezi citem a rozumem. Cit podmiňuje vznik subjektivních názorů, kdežto rozum, pokud není zjemněn morálkou, podmiňuje sebepřeceňování. Citovost vytváří úzkoprsé náhledy, na jejichž základě může bujet pověrčivost a zvyšuje se intelektuální

bezcnost člověka. Čistá rozumovost vede k utilitarismu, v jehož vlivu se stupňuje živočišnost a nedobré morální vlastnosti. Emoční moudrost předpokládá aktivní úlohu vědomí ve vlastní bytosti a navázání spojení s vnitřním pozorovatelem. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 55)

Emočně inteligentní lidé jsou otevření sami k sobě. Naslouchají si a mohou popsat, co se v nich odehrává. Své emoce jsou schopni zvládat, nenechají se jimi ovládnout, místo toho se umí zastavit a na základě zhodnocení situace pak jednájí. Umí pracovat se svými emocemi (např. nahlédnout na obtížnou situaci z jiné perspektivy), dopřát si i přijatelné uvolnění. Umí realisticky a zároveň pozitivně myslet. Jsou schopní motivovat sami sebe k výkonu, nejsou tedy pouze závislí na odměnách přicházejících zvnějšku. Dokáží být vytrvalí, dobře zvládají překážky. Jsou vnímaví k emocím jiných lidí. Zohledňují jejich emoční prožívání v komunikaci a mohou jim pomáhat zvládat emoce. V mezilidských vztazích bývají oblíbení, protože je jim vlastní určitá vyrovnanost. Působí na druhé příjemně. (Wilding, 2009, s. 14)

V roce 1995 publikoval Daniel Goleman, žurnalista zaměřený na teorii vědy, knihu *Emotional Intelligence*, v níž je emoční inteligence (EI) popsána jako nejlepší předpoklad úspěchu v životě a je dosažitelná zdánlivě pro kohokoli. (v ČR vydáno 1997)

## 4.2. SLOŽKY EMOČNÍ INTELIGENCE

Čtyři složky emoční inteligence definovali Mayer a Solovay. Vyznačili je jako čtyři linie nad sebou, od nejjednodušších psychických procesů po nejsložitější. Vývojově na sebe navazují i uvedené schopnosti (Stuchlíková a kol., 2005, s. 24-25).

♣ *Reflektivní regulace emocí k podpoře emočního a intelektuálního růstu* zahrnuje: schopnost zůstat otevřený příjemným i nepříjemným pocitům; schopnost reflektivně se zabývat pocitem nebo od něj odhlédnout v závislosti na jeho informativnosti nebo užitečnosti; schopnost monitorovat emoce ve vztahu k sobě a druhým z hlediska jejich zřetelnosti, příznačnosti a pochopitelnosti; schopnost usměrňovat emoce zmírňováním negativních emocí a posilováním pozitivních emocí bez potlačení, nebo naopak zveličením informace, kterou mohou nést.

♣ *Chápání a analyzování emocí, využívání emočních znalostí* zahrnuje: schopnost označovat emoce a rozpoznávat vztahy mezi slovy a mezi emocemi; schopnost interpretovat významy emocí ve vztazích; schopnost chápat složité emoce (současný pocit lásky a nenávisti); schopnost rozpoznávat pravděpodobné přechody emočních stavů (od hněvu k uspokojení či zahanbení).

♣ *Emoční podpora myšlení* zahrnuje vědomí, že: emoce zaměřují pozornost na důležité informace; emoce jsou dostatečně jasné a dostupné, mohou být generovány jako pomůcka pro posuzování a paměť v oblasti pocitů; změny emočního rozpoložení umožňují změnu osobní perspektivy z optimistické na pesimistickou a aby zhodnocení situace proběhlo z více hledisek; emoční stavy napomáhají specifickým přístupům řešení problému (dobrá nálada povzbuzuje induktivní usuzování a tvořivost).

♣ *Vnímání, vyhodnocování a vyjadřování emocí* zahrnuje: schopnost rozpoznat emoce ve svých tělových stavech, pocitech a myšlenkách; schopnost rozpoznat emoce u druhých lidí, v jejich výrazech (cestou jazyka, zvuků, zjevu a chování); schopnost přesně vyjádřit emoci a potřeby s ní spojené; schopnost rozlišovat mezi přesným, nepřesným, opravdovým a simulovaným vyjádřením pocitů.

### 4.3. EMOČNÍ DOVEDNOSTI

Mezi základní emoční dovednosti řadíme identifikaci citů a jejich projevení, ovládání emocí a impulzů, redukci stresu a uvědomování si rozdílů mezi city a činy. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 244)

Humanisticky orientovaná psychologie zdůrazňuje, že vývoj sebeuvědomění souvisí s autentickým prožíváním individua a s postupným poznáváním a realizací vlastních možností. V dětství se hodnocení sebe samých více zakládá na posuzování jinými lidmi. Socializovaný člověk by se měl umět rozhodovat s větší svobodou, ale i odpovědností a proto u něj musí nastat posun v hodnocení zvenku směrem dovnitř. Setkává se při tom se svou vlastní úzkostí, nedostatky a slabostmi, objevuje pozitivní síly ale i své temné stránky. (Zelinová, 2011, 11-13)

V knize „Pozitivní emoce“ její autoři specifikují dvanáct emočních dovedností: (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 60-65)

♣ *Tolerance* plní preventivní funkci. Je to schopnost respektovat člověka takového jaký je (ale jen v mezích zákonů a zásad slušnosti), schopnost poznávat s odstupem druhé lidi, nehodnotit je, neodsuzovat. Díky ní může člověk spolupracovat s každým bez ohledu na osobní sympatie a antipatie. Výjimkou jsou lidé, kteří porušují pracovní kázeň a dobré mravy.

♣ *Odpouštění* posilujeme svůj vnitřní klid, zbavujeme se negativních emocí, vytváříme prostor pro emoce pozitivní, čistíme své nitro a získáváme mír v duši. Někdy je vhodné odpustit otevřeně a druhé osobě podat ruku na usmíření, jindy je lepší odpustit pouze vnitřně, protože se mezi námi vyskytují jedinci, kteří odpouštění berou jako povel k pokračování v negativním chování.



✧ *Rychlá omluva* je účinnou prevencí vzniku nepřátelství, neshod, konfliktů. Je projevem velkorysosti a je dobré provázet ji dobrým vnitřním naladěním.

✧ *Pozorování, sebezpozorování* nám umožňuje pomocí všech našich smyslů vnímat a uvědomovat si vnímané bez vytváření si dojmů, předčasných závěrů a hodnotících soudů. Místo subjektivního pocítování dochází postupně k bdělému pozorování. Při sebezpozorování je důležité zaměřit se na své vnitřní prožívání, vznik a vývoj emocí, nálad, svého chování. Je důležité zaměřit se i na zdánlivě nedůležité detaily, jemné signály ohlašující změnu.

✧ *Pocit blízkosti* je předpokladem pro navázání přátelských vztahů a pro úspěšnou spolupráci lidí v týmu. Je však třeba najít optimální míru blízkosti. Je tedy vhodné otevírat se pouze čestným lidem s dobrým charakterem, jinak se stáváme příliš zranitelnými. Silný pocit blízkosti bývá mezi členy rodiny, slabší bývá při přátelském, služebním nebo obchodním styku. Neosobní, nebo odměřený vztah může naše sociální okolí vnímat jako vyvyšování se a nezájem o ostatní osoby.

✧ *Empatie* je schopnost vcítit se do druhé osoby, její emoce si uvědomovat, ale zároveň se s nimi neztotožňovat. Předpokládá osobní, nezištný zájem o člověka spojený s ochotou pomoci. V širším pojetí může být chápána jako soucítění a pocit sounáležitosti s druhými lidmi.

✧ *Sebemotivace* je založena na pochopení bezprostředního účelu a hlubšího smyslu, znamená soustředění pozitivních emocí a životní energie určitým směrem. Je nakažlivá – vnitřně motivovaný člověk působí na své okolí jako osobní příklad k následování, negativně orientované jedince tím však může dráždit.

✧ *Zdrženlivost v posuzování a v reagování* je schopnost zdržet se ukvapených závěrů, neodsuzovat a nesoudit lidi.

✧ *Emoční odolnost* je schopnost udržet si dobrou náladu a emoční stabilitu bez ohledu na působení vnějších a vnitřních destabilizujících rušivých podnětů. Získává se zdrženlivostí v myšlenkách, pocitech, úsudcích a jednání. Spolu s ní získáváme emoční stabilitu a vnitřní klid. V druhých lidech raději vidíme dobro, pokud v nich vidíme zlo, sami se zlými stáváme.

✧ *Pozitivně reagovat na všechny emoční projevy* spočívá v umění nenechat se strhnout k negativním pocitům, nepřejímat negativní úsudky a pocity druhých lidí, mít s lidmi soucit, ale zároveň omezovat kontakt s lidmi negativně orientovanými (ti nejsou zralí na převýchovu a lze jim jen velmi těžko pomáhat).

✧ *Vlídné odmítnutí* je vlastně asertivita, ke které přidáme vlídnost a povzbuzující tón.

♣ *Nebýt naivním hlupákem* znamená především možnost efektivně se bránit, nebýt zranitelní, jednat s emoční lidskou citlivostí nebo asertivně (ne agresivně). Toto nám zabráňuje stát se obětí lidí úskočných, podvádějících nebo manipulujících.

Výše uvedené emoční dovednosti jsou vzájemně propojeny a tvoří určitý celek, jehož posláním je celkové emoční ozdravení člověka, posílení jeho schopností adekvátně reagovat na každodenní životní situace. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 65)

#### 4.4. OSTATNÍ DOVEDNOSTI

Všeobecně můžeme sociální kompetence definovat jako schopnost rozpoznat intraindividuální a interindividuální smýšlení a pocity a přiměřeným způsobem s nimi jednat. *Intraindividuální kompetence* se týkají vlastního světa pocitů. Řadíme sem vytváření a zachovávání vlastního pozitivního obrazu, sebedůvěru, sebemotivaci a schopnost se pro něco nadchnout, konstruktivní zacházení s porážkou a se strachem nebo schopnost zaměstnat sám sebe. *Interindividuální kompetence* se týká sociálního okolí. Zahrnuje empatii, schopnost konstruktivně zacházet s konflikty, pracovat v týmu, sociální angažmá, přesvědčivost a připravenost ke kompromisům. (Krafft, Semke, 2003, s. 50)

**Sociální dovednosti** v sobě spojují několik emočních dovedností – kooperaci, asertivitu, odpovědnost, empatii a sebekontrolu. Úroveň sociální interakce jedince je obecně ukazatelem jeho emoční inteligence. Nedostatek v oblasti sociálních dovedností může pro jedince znamenat život v osamění, sklon k úzkosti či depresi. (Wilding, 2009, s. 30)

♣ *Kooperace* v sobě zahrnuje spolupráci jedince s druhými lidmi, jeho umění vhodným způsobem požádat o pomoc, sledování a dodržování zadaných instrukcí a přizpůsobení se řízení. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 236)

♣ *Asertivita* je ochota stát za svými právy a respektovat přitom práva druhých. V případě potřeby nácviku a zvyšování asertivity klientů i naší, je třeba dlouhodobě analyzovat asertivní a neasertivní chování druhých, analyzovat své vlastní chování z hlediska asertivity a průběžně si je zaznamenávat. Asertivní chování lze nacvičit v modelových situacích a následně ve vhodných situacích asertivně jednat. Při tom je třeba využívat zpětné vazby od druhých a při tom získávat další vodítka pro zvyšování své asertivity. (DeVito, 2001, s. 390) Při nácviku asertivity se jedinec připojuje ke společným aktivitám a pracuje ve skupině, iniciuje rozhovor s druhými lidmi, vyzývá ostatní k činnosti a představuje se ostatním lidem. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s.236)

♣ *Odpovědnost* v sobě zahrnuje schopnost odpovědně se rozhodovat v jednotlivých životních situacích a jednat tak, aby nedocházelo k porušování pravidel bezkonfliktního soužití s druhými lidmi a případného poškození zdraví jedince. Při jejím nácviku se jedinec učí vhodně odpovídat na otázky, žádat o povolení používat věci jiné osoby, ptát se na pravidla a učit se vhodnému chování a jednání.

♣ *Empatie* je vcítění do pocitů druhého, vnímání něčeho stejným způsobem, jakým to vnímá druhý. Empatie je schopnost rozeznat rozpoložení a pocity druhých lidí. Schopnost vcítit se do druhých je přímo úměrná naší schopnosti uvědomovat si své pocity a identifikovat se s nimi. Ukázat empatii znamená ztotožnit se s pocity druhého člověka, což dokážeme jen tehdy, pokud jsme si schopni uvědomit, identifikovat a přijímat své vlastní pocity. Dříve byla empatie považována za vrozenou schopnost, současní odborníci se však shodují, že schopnosti empatie a empatické komunikaci se lze naučit. (Wilding, 2010, s. 29)

Základem empatie je soucítění. Soucit patří k pozitivním emocím, přičemž nemá vést k újmě na vlastní psychice. Má být konáním dobra v přívětivém naladění. Zpravidla pak přechází k altruistické radosti. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 24)

Žijeme ve světě dojmů, často se ocitáme v jejich područí. Dojem je smyslově zabarvený smyslový vjem a lidé si z nich tvoří subjektivní názory. Pokud ovládáme umění odpoutat se od svých dojmů a subjektivních názorů, získáme potřebný odstup, můžeme lépe a soustavněji pozorovat a používat empatii. K odpoutání se od dojmů lze použít techniku zpětné analýzy dojmů. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 37)

Společným sdílením zážitků a zkušeností, představami sama sebe v roli druhého a pohledem na svět z jeho perspektivy lze prohlubovat empatické pochopení druhých osob. (DeVito, 2001, s. 392) Při nácviku empatie jedinec naslouchá hovoru druhých o jejich problémech, spolucítí s ostatními, projevuje své city a pocity.

♣ *Sebekontrola* je sebeovládání a sebekázeň v každodenní praxi, ke kterému se jedinec nutí je vhodnou alternativou oproti ponořování se do negativních emocí při plnění nepříjemných povinností a nesympatických uložených úkolů. (Náhlovský, Suchý, 2012, s. 25) Při nácviku sebekontroly se jedinec učí vhodně odpovídat na hněv nebo dotěrnost, kontrolovat své chování v konfliktních situacích, dobře přijímat kritiku a vhodně odpovídat na verbální i brachiální agresivitu.

Mezi **kognitivní dovednosti** řadíme sebeuvědomění, zdravé sebehodnocení a sebedůvěru, chápání postojů a názorů druhých lidí, chápání norem chování, používání konstruktivních postupů při řešení problémů, efektivní řešení konfliktů a pozitivní postoj k životu. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 244)

Mezi **behaviorální dovednosti** řadíme především verbální a neverbální komunikaci, používání technik aktivního naslouchání, otevřené prosazování svých názorů a požadavků, konstruktivní reagování na kritiku a asertivní prosazování svých názorů. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 244)

Také umění naslouchat se učíme po celý život. Naslouchat někomu znamená poslechnout si vše, co chce náš protějšek říci a to bez jakéhokoliv komentáře nebo hodnocení. Především je nutné si dobře všimnout věcného obsahu. Doplnujícími otázkami je třeba zjistit, co v osobě, které nasloucháme, vyvolává záporné či kladné pocity, o kterých nám vypráví. Následně je třeba problém reprodukovat vlastními slovy, jak jsme mu porozuměli a tím se ujistit, že situaci správně chápeme. Tímto postupem ukážeme, že jsme skutečně poslouchali a problém druhé osoby bereme vážně. Náš protějšek tím zároveň získává kontrolu, zda je správně chápán. (DeVito, 2001, s. 82)

## 5. PROGRAM ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE

Řada pedagogických psychologů užívá raději než termín emoční inteligence termín emoční kompetence. Inteligence je v psychologii obecně vymezována jako schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí. Kompetence se soustřeďuje na získané znalosti a dovednosti následně umožňující adekvátně reagovat a jednat v různých situacích. Myšlenka emoční kompetence je mnohem více orientována na výchovně-vzdělávací proces, než na psychologické pojetí schopností, jako individuálních předpokladů k úspěšné činnosti vyvíjejících se učením z vloh. Kompetence tak lze formulovat jako požadovaný cílový stav výchovně-vzdělávacího snažení, dosahovaný postupně po dílčích krocích. Emoční kompetence poměřuje chování jedince vzhledem k žádoucímu standardu, umožňuje diagnostikovat oblasti, ve kterých je třeba se zaměřit na posílení znalostí a dovedností pro dosažení požadované úrovně. Hlubší obsah má při motivaci k samotnému procesu učení. Učební cíle velmi výrazně ovlivňují přístup jedince k procesu učení a to i z hlediska dovednosti regulovat své emoce a rozvoji emoční inteligence. (Stuchlíková a kol., 2005, s. 15-16)

### 5.1. PRIMÁRNÍ CÍLE PROGRAMU ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE

Rozvíjení emoční inteligence žáků prostřednictvím preventivních programů se ve své stejnojmenné knize věnují Eva Gajdošová a Gabriela Herényiová (2006, s. 244-245). Při přípravě programu vycházely z koncepce a doporučení Golemana a Granta a konkretizovaly je do deseti bodů.

♣ *Zlepšení sociální percepce* s vědomým zaměřením pozornosti na sociální vztahy, komunikaci a chování klientů, zvyšování sociální senzitivity a diferencovanější sociální percepce. Cílem tohoto bodu je dosáhnout diferencovanějšího vnímání sociální reality.

♣ *Zdokonalování sociálních dovedností* se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností žáků, konstruktivní řešení interpersonálních konfliktů, rozvoj schopnosti kooperace a empatie.

♣ *Změna nežádoucích stereotypů v chování a v kontaktu s lidmi*, při níž dochází k přehodnocování adekvátnosti dosavadních sociálních návyků a ke společnému hledání nových vhodných forem sociálního chování.

♣ *Prohloubení sebepoznání a poznání jiných* je zaměřeno na důkladné sebepoznání a poznání členů skupiny.

♣ *Zprostředkování náhledu – zkvalitnění chápání sebe ve vztahu k jiným* upozorňuje na adekvátnost či neadekvátnost projevů chování, postojů, vývoje sociálních vztahů, sociálních potřeb a umožňuje vhled do procesu vlastní socializace.

♣ *Optimalizace autoregulace chování* posiluje autonomii účastníků. Ti se zde učí vlastní chování alespoň částečně měnit a regulovat. Toto vrcholí poznáním určité možnosti volby svého sociálního chování a souvisí s převzetím odpovědnosti za tuto volbu.

♣ *Funkční vyjádření pocitů a citů* je zaměřeno na uvědomění si svých pocitů a citů a na jejich verbalizaci či případné nenásilné autoregulaci. Cítění je zde stejně důležité jako myšlení.

♣ *Interpersonální otevřenost a otevřená sebe prezentace* zvyšuje důvěru jiných, vede k vzájemné otevřené komunikaci, ale zároveň musí být selektivní, protože v každé životní situaci jsou hranice otevřenosti jinde.

♣ *Sebeakceptace a akceptace jiných* umožňuje akceptovat vlastní osobu, pomáhá odstraňovat vnitřní zábrany, přispívá k akceptaci jiných lidí, zvyšuje toleranci k odlišným názorům, pocitům a prožitkům.

♣ *Porozumění skupinovým procesům – dynamice malé sociální skupiny a zákonitostem vývoje skupiny* umožňuje uvědomění si zákonitostí malých skupin, tvoření interpersonálních vztahů v nich a následně ukazuje možnosti využití těchto poznatků při tvoření efektivních pracovních týmů.

## **5.2. DLOUHODOBÝ PROGRAM ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE**

Program rozvoje emoční inteligence patří mezi efektivní programy primární prevence, jehož cílem je rozvíjet sociálně-emoční kompetenci a sociální dovednosti jedinců, ukázat jim způsob správného řešení konfliktů a ulehčit jim pozitivní interpersonální interakce. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 293)

O efektech rozvoje příslušných dovedností lze uvažovat až po absolvování nácviku konkrétní dovednosti trvajícího déle než třicet hodin. Pokud se tedy nácviku věnujeme po celý školní rok pravidelně třikrát až čtyřikrát týdně po dobu jedné hodiny, celý výcvik trvá přibližně 150 hodin.

V přípravné fázi výcviku je nutné nejprve vytvořit program, který závisí na cílech sociálně psychologického výcviku, individuálních i skupinových možnostech jedinců. Je nutné dbát na různorodost užitých technik po stránce obsahové (hry pro rozvoj komunikačních dovedností a tvořivosti), realizační (kresba, projektivní techniky, posuzovací škály, dotazníky) a organizační (práce v menších či větších skupinách).

Dlouhodobý program rozvoje emoční inteligence podrobně rozpracovaly ve své knize Rozvíjení emoční inteligence žáků Eva Gajdošová a Gabriela Herényiová (2006, s. 247-252). Samotný program rozvoje emoční inteligence by měl obsahovat následující oblasti, které na sebe navazují v téměř nezaměnitelném pořadí: vnímání sebe a okolního světa; pocity a city; mezilidské vztahy, já a druhí; hodnoty, touhy, přání; zrání, vývoj osobnosti, láska; krize, konflikty a jejich řešení; sny, touhy a představy; úspěchy a neúspěchy v životě člověka; zdraví, drogy, delikvence; já a okolní svět; závěrečná reflexe. V rámci programu rozvoje emoční inteligence u jedinců s poruchami chování je nutné soustředit se zejména na adekvátní řešení konfliktů nenásilnou cestou, na rozvoj jejich způsobilosti ke společenským stykům a sociálním vztahům s jinými lidmi.

Celý program lze rozdělit na pět etap:

♣ *Já* – je etapa zaměřená na poznání sebe sama, kladných i záporných osobnostních vlastností, postojů, hodnot, motivace, emocí. Jedinec se prostřednictvím verbální a neverbální komunikace naučí identifikovat a správně pojmenovat city. Jedinec se pomocí projektivních technik naučí získávat informace o sobě, svém prožívání, chování i o jiných lidech. Učí se identifikovat vlastní pozitivní i negativní city i city jiných lidí, nachází možnosti ovládnutí emocí a impulzů, poznává negativní emoce a hledá konstruktivní způsoby, jak se s nimi vyrovnat. Rozvíjí sebedůvěru, sebevědomí, hrdost, pozitivní verbální i neverbální zpětnou vazbu od druhých lidí.

♣ *Ty* – je etapa zaměřená na poznávání lidí v našem okolí, všímání si jejich vlastností, postojů, hodnot, motivací, emocí, hledání odlišností a podobností hodnotových žebříčků.

♣ *Já a ty* – v této etapě se jedinec učí normativním pravidlům sociálního kontaktu, navazuje sociální kontakt s vrstevníky i dospělými, všímá si sociální blízkosti a sociální vzdálenosti vlastní osoby vůči jiným lidem v prostoru i na papíru, porozumí přínosu relaxačních metod a technik, naučí se rozpoznat příčiny vzniku stresu a následně i vzniklý stres redukovat. Naučí se být empatický, pochopí zájmy, postoje, hodnoty a emoce druhých, bude schopen respektovat názory druhých lidí, zvládat pravidla skupinové aktivity, naučí se spolupracovat a rozpoznávat situace, ve kterých je vhodné ostatní vést nebo se raději podvolit vedení jiného člověka.

♣ *Já versus ty* – v této etapě jedinec porozumí verbálním aspektům komunikace, v komunikaci se naučí adekvátně uplatňovat různé druhy verbálních technik, budovat otevřenost v mezilidských vztazích a rozlišovat situace, kdy lze bez nebezpečí hovořit

o svých vnitřních pocitech a emocích. Pochopí důsledky jednostranné a oboustranné komunikace, naučí se metodě aktivního naslouchání, efektivní komunikace, asertivitě, umění kompromisu a vyjednávání, bude schopen řešit konflikty, pozná jejich cyklus, typy a možné reakce na ně. Uvědomí si důsledky úniku informací a bude schopen jasně formulovat své potřeby, požadavky, city, názory, hodnotit vlastní chování a činy, rozpoznávat jejich následky a přijímat odpovědnost za vlastní emoce a projevy chování.

♣ *Já s tebou* – zde se jedinec naučí spolupracovat s ostatními při hrách a společných aktivitách, vyhýbat se konfliktům, přizpůsobit se ostatním a uplatňovat získané dovednosti v konkrétních životních situacích.

Po úspěšném absolvování celého programu by měl jedinec umět:

- využít efektivně techniky dobré konverzace a komunikace (jasně a zřetelně vyjadřovat své myšlenky, názory a hodnotové postoje)
- formulovat otázky (vyhnout se sugesci, netaktnosti, posměškům, ironizování)
- využít osvojené strategie aktivního naslouchání, umět vyjádřit objasňující, reflektující, sumarizující a oceňující výroky během naslouchání
- být empatický a umět identifikovat pocity partnera, vyvarovat se hněvu, agresivitě, posměšků a ironii
- přijímat názory druhých a pokusit se vidět problém i z jiného úhlu pohledu
- přiznat omyl nebo přijmout protikladný názor, respektovat jej a neměnit jej násilím
- hledat kompromisní řešení a neohrožit při tom lidská práva partnera

Důležitým předpokladem pro vytvoření otevřeného dialogu a komunikace je navázání dobrého očního kontaktu – u jedinců s poruchami chování se mi osvědčilo umisťovat jejich židle před skupinovou činností v prostoru tak, aby tvořily kruh nebo písmeno U.



## 6. OBECNÉ ZÁSADY PROGRAMU ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE

Aby byla výchovná spolupráce s jedinci, kteří mají diagnostikované poruchy chování efektivní, je nutné po celou dobu výchovného procesu důsledně dodržovat níže uvedené základní obecné a praktické zásady, které detailně propracoval Alain Train ve své knize *Nejčastější poruchy chování dětí*. (2001, s. 128)

### 6.1. USPOKOJENÍ ZÁKLADNÍCH PSYCHOLOGICKÝCH POTŘEB JEDINCE

✧ Do oblasti uspokojení základních psychologických potřeb jedince řadíme především *potřebu jasné představy vlastního světa*. Pro každého člověka je důležitá jistota opakování se určitých událostí, vědomí jeho vztahu k okolnímu světu, znalost platících pravidel a blízkost osob, které mu jsou oporou, kterým důvěřuje, jsou s ním propojeny citovou vazbou, a které jsou ochotny dítěti pomoci při řešení problémů.

✧ *Potřeba životního cíle* v sobě zahrnuje stanovení cílů, které jsou v zájmu vychovávaného i jeho okolí, a kterých by měl dosáhnout. Při tomto procesu musí být jasně stanovena jistá pravidla, která ho přesahují a o kterých nelze diskutovat.

✧ *Potřeba cítit se součástí dění* v sobě zahrnuje potřebu vychovávaného mít pocit sounáležitosti. Každý jedinec má potřebu být schopen vidět sám sebe jako součást celku, potřebuje někam patřit. Pocit vlastní identity mu dává vědomí, že má pro ostatní cenu a že je součástí sítě sociálních vztahů.

✧ *Potřeba stimulace* je velmi důležitá pro rozvoj vyrovnané osobnosti. Vychovávaný potřebuje neustálý přísun rozmanitých podnětů, které mu pomohou rozvinout komunikaci i schopnosti abstraktního myšlení, a vybudovat vnitřní řídicí mechanismy. Velká nuda může vést k vážným problémům – při nejzávažnějších případech se jedinci začali sebepoškozovat, nebo dokonce zabíjeli ostatní ve snaze pocítit smysl vlastního bytí.

✧ *Potřeba cítit vlastní kořeny* je pro vývoj každé osobnosti neméně důležitá. Dítě potřebuje být spojeno s matkou. Toto pouto se vytváří již v raném dětství a je pevným bodem pro budoucí vývoj osobnosti dítěte, ze kterého se tak může stát jedinec s nezávislou osobností, se svobodnou vůlí a schopností sebekontroly. Absence tohoto stavu může v pozdějším věku vyústit ve snahu jedince ovládat své okolí (sadismus), nebo naopak nechat se ovládat jinými (masochismus). Takový jedinec je buď zahleděný do sebe, nebo pocíťuje nutkání k ničení.

✧ *Potřeba lásky* vzniká během vytváření pouta s matkou. Věříme, že citu pro

lásku a pro bezvýhradné přijetí, lze v jiné podobě dosáhnout i s ostatními. (Train, 2001, s. 128-129)

## 6.2. PODPORA JEDINCE

Každý jedinec je od narození obdařen různými dispozicemi, širokou škálou tělesných znaků a jedinečným emočním kvocientem. Křehcí lidé obtížněji zvládají stresové podmínky, jiní se s nimi vyrovnávají dobře, protože jsou přirozeně odolní. Většina lidí se nachází ve středové rovině a je schopna reagovat na stresové situace vyrovnaným způsobem, který jim neškodí. Vyjímečně citlivá osoba však v rámci vlastní obrany zareaguje defenzivně. Citově křehké dítě se buď stáhne do ústraní (izoluje se do svého světa), kde bude hledat bezpečí, nebo bude verbálně či brachiálně útočit na své okolí. Často pak uplatňuje různé obranné mechanismy: při chybovosti svaluje vinu na druhé; při úspěchu připisuje zásluhy pouze sobě a zdůrazňuje, že chyby nedělá; zveličuje svou roli na průběhu událostí, zdůrazňuje své zásluhy; před událostí vymýšlí vlastní nedostatky, aby se vyhnulo pozdějšímu nezdaru; při ohrožení slovně zpětně útočí slovním výpadem nebo sarkasmem; překrucuje informace, aby vyhovovaly jeho zájmům a vyhýbá se tím skutečností, které nechce slyšet.

Právě výše uvedené obranné mechanismy mohou být ukazatelem křehkosti osobnosti jedince. Pro dobrou spolupráci s takovouto osobností nutné jedince adekvátně podporovat a zdravě zvyšovat jeho sebevědomí. (Train, 2001, s. 130)

## 6.3. KOMUNIKACE S JEDINCEM

Efektivní komunikace s vychovávaným pomáhá předcházet vzniku konfliktů a problémového chování. Zlostné reakci můžeme předejít vymezením vhodného prostoru a času, jasným a srozumitelným vyjadřováním, klidným tónem hlasu, jednoznačnou mimikou, gestikulací i postojem.

✧ Při *rozhovoru* s vychovávaným volíme chvíle klidu, kdy bude přístupnější zprávu přijmout. Hovoříme pomalu, klidně, sebejistě, dodáváme pocit jistoty. Zprávu je dobré několika způsoby opakovat, zvýšíme tím naději, že pronikne i vysokým stupněm rozrušení a bude pochopena. Abychom nezranili nízké sebevědomí jedince, hovoříme s ním v ústraní.

✧ Citově zranitelné dítě potřebuje *pomoc při vyjadřování*. Potřebuje pomoc s uspořádáním jeho myšlenek, což je důležitá součást formování jeho identity. Z počátku je neverbální možnost vyjadřování vlastních pocitů vhodnější. K tomuto nám může posloužit například kreslení, malování, modelování, hraní, práce s počítačem či

rytmizace. Tento druh aktivity je pro vychovávané jedince důležitý bez ohledu na jejich věk. Dává jim možnost setkání se sebou samým a později i s ostatními. Od těchto neverbálních aktivit jej můžeme postupně dovést až k verbálnímu projevu. Vytváříme tím schopnost formulovat vlastní pocity a později i schopnost sebeovládání. Aktivní účast vychovávaného při tvořivé činnosti je vždy mnohem účinnější, než samotná komunikace bez činnosti.

▲ *Naslouchání a vnímání* jsou dva hlavní způsoby, kterými přijímáme a dešifrujeme sdělení. Samotný sluchový vjem není totožný s nasloucháním. Při efektivním naslouchání je důležité sledovat verbální i neverbální obsah sdělovaného a také to, co nebylo vysloveno vůbec. Důležité je zůstat v roli posluchače a mluvčího nepřerušovat. Model procesu naslouchání v sobě zahrnuje pět fází, které na sebe navazují: příjem signálu – pochopení signálu – uložení do paměti – vyhodnocení – reakci a zpětnou vazbu. Při afektu se nám slovník vychovávaného zdá být velmi obsáhlý. Pokud budeme vulgarismy a osočování interpretovat jako známku vnitřní slabosti jedince, jeho zranitelnost a pocit frustrace bude nejspíš vyjádřena obecnými pojmy. V případě, že zachováme klid, vyčkáme zklidnění jedince, budeme mu věnovat soustředěnou pozornost a věnujeme mu dostatek času k vyjádření, může si s naší nenásilnou pomocí později vyvodit vlastní názory a tím se naučit i jiným reakcím na stresové situace, než jaké měl doposud zažité.

Citlivé děti mají tendenci reagovat defenzivně a ve snaze se prosadit v kolektivu si tímto získávají více nepřátel, než přátel. Tyto potíže s chováním plynou z problémů neovládání schopnosti jednat s druhými lidmi. Při nácviku angažovanosti – umění mezilidských vztahů – je důležité vysvětlení (dítě musí vědět, co má dělat a říkat), ukázka (chování a dovednosti předvedeme), zkouška (dítě modelovou situací natrénuje v ústraní) a praxe (využití nabytých dovedností v životě). Na trénink konkrétní dovednosti se nelze soustředit déle než týden, během kterého je nutné vychovávaného maximálně podporovat. Pokud se mu v této době dovednost zvládnout nepodaří, je třeba vybrat jinou a k té nezvládnuté se vrátit později. (Train, 2001, s. 131-133)

## **6.4. DŮSLEDNOST A VEDENÍ DÍTĚTE**

Jedinci s poruchami chování se soudně nařízenou nebo uloženou ochrannou výchovou umístění do Výchovného ústavu většinou pochází z rodin, kde je zmatená komunikace, nejsou stanovena zřetelná a jednotná pravidla, nevznikají žádná jasná rozhodnutí a o věcech se hovoří negativně. Děti potřebují mít jasnou představu o pravidlech v rodině i ve společnosti. Tato pravidla však musí být používána důsledně.

Při rozdílné interpretaci vzniká zmatek, na který jsou citlivé hlavně děti s osobními problémy. Pokud jedinec trpí poruchou pozornosti, může mu pomoci vyvěšení stanovených pravidel na viditelném místě. Jejich pravidelné opakování a vysvětlování je však důležité pro všechny děti. Klíčem k úspěchu je pochopení důležitosti vzájemné efektivní komunikace mezi všemi osobami, které se na výchově jedince podílejí.

Pokud se má dítě cítit bezpečně, potřebuje vědět, že má někoho, kromě sebe samého, kdo je za jeho život zodpovědný.

Všichni, kdo se zabývají výchovou (rodiče, pedagogové), by si měli uvědomovat smysl generačního rozdílu. V žádném případě by se neměli snižovat na úroveň vychovávaného. Děti potřebují vidět dospělejší a vyspělejší přístup k životu. Pokud se jejich očekávání nesplní, nerespektují je. Od dospělých očekávají, že si s nimi budou hrát a prožívat s nimi jejich zkušenosti, očekávají však také jiný žebříček hodnot a to, že dospělí mají mít stále věci pod kontrolou.

Pokud chceme docílit trvalé změny v chování vychovávaného, měli bychom častěji oceňovat jeho dobré chování drobnými odměnami, než jej trestat za chování špatné. V situaci, kdy to vychovávaný čeká nejméně, je tato metoda velmi účinná a dokonce i úsměv nebo ústní pochvala mohou v pravou chvíli působit velmi silně. Nicméně součástí výchovného plánu musí být také uložení trestu. Chování dítěte se nezmění, pokud nepocítí následky svého nesprávného jednání. Klidným postupem se dítě naučí postupnému sebeovládání. O své autoritě vychovávaného přesvědčíme pouze tichým, ale rozhodným hlasem a postupem, kterým situaci vysvětlíme, ale nepřipustíme žádnou diskuzi.

▲ Aby byl tento postup účinný, musíme společně trávit čas. Pokud je náš vztah nenaplněný a máme společné jen negativní prožitky hádek, vychovávaný na naše požadavky nebude reagovat.

▲ Neuspořádaným životním stylem trpí především citliví jedinci. Do života každého vychovávaného je tedy nutné zavést určitý řád, kterým podpoříme smysl pro jeho sounáležitost a úspěch. Každý den by tedy měl být pečlivě naplánovaný. Zahrnovat bychom měli pravidelné rutinní činnosti a události, které se vyskytují v určitou dobu během týdne, měsíce a roku. Dítě potřebuje předem známý, neměnný rozvrh, který v něm vyvolává pocit bezpečí. Pokud mu poskytneme pevný základ, bude později schopné vyrovnat i se změnami, bude na ně připravené. (Train, 2001, s. 134-138)

## 7. VLIV OSOBNOSTI PEDAGOGA NA ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE JEDINCE

Společenská evoluce zvyšuje stupeň rovnocennosti, každá nová generace dětí získává stále více svobody a úspěšněji vzdoruje autoritě starších. V současné době již nedokážeme ovlivňovat chování dítěte až do jeho dospělosti, ukončení jeho vzdělání a nalezení pracovního uplatnění. Je proto nutné vytvořit nové výchovné postupy zaměřené na jeho vnitřní motivaci místo autokratického vnějšího nátlaku, protože vnější tlak na dítě postupně ztrácí účinnost. Základní princip moderní komunikace by měl být založen na vzájemném respektu – děti se tak stávají rovnocennými partnery dospělého, s možností samostatného rozhodování, namísto podrobení se síle dospělého. Vychovávaného vhodně ovlivnit a nenásilnou formou získat ke spolupráci, se tak stává velkým uměním, díky kterému je potřeba změnit doposud praktikované tradiční metody a postoje. Dospělý by měl dítěti pomáhat při adaptaci, ovlivňovat jeho postoje a chování, ve výchově volit povzbuzování, sociální interakci a skupinovou diskusi. Každý pedagogický pracovník by se měl soustavně vzdělávat v oblasti psychodynamiky, skupinové dynamiky a v řešení problémů při výuce a výchově dětí s poruchami chování a specifickými poruchami učení. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 10-15)

Osobnost pedagoga je důležitá pro efektivnost vyučování, hry či vytvářeného programu. Hodně záleží na jeho citu pro zvláštnosti dětí, jednotlivé aspekty vykonávané činnosti (náročnost, optimální věk, specifičnost a univerzálnost) a celkovou momentální situaci ve skupině či při individuální práci s jednotlivcem. Na základě informací čerpaných ze Slovníčku pojmů z oblasti lidské komunikace (DeVito, 2001, s. 389-410), byl níže sestaven výčet nezbytných schopností a naučených dovedností, které by dle mého názoru neměly chybět žádné současné osobnosti moderního pedagoga, bez ohledu na jeho věk, odbornou způsobilost a praxi.

Osobnost moderního pedagoga by tedy měla být asertivní, empatická, důvěryhodná, charizmatická, kompetentní, flexibilní, všímavá, otevřená, spontánní, vstřícná, otevřená vůči novým informacím a neměla by příliš podléhat prvním dojmům.

Pedagog by měl ovládat umění expresivity, která poskytuje druhým odpovídající zpětnou vazbu a tím vyjadřovat své zapojení, zájem a odpovědnost za své myšlenky a pocity v roli mluvčího i posluchače. Toto by měl projevovat různorodostí a přizpůsobivostí svého verbálního i neverbálního projevu. Dále by měl projevovat svoji bezprostřednost vhodně volenými slovy, zpětnou vazbou, očním kontaktem, držet tělo a vhodně zvolenou fyzickou vzdáleností. Bezprostřednost je vlastnost

napomáhající působivosti interpersonálních vztahů, je to smysl pro kontakt a pospolitost, je to projev zájmu o druhého a kladného vztahu k němu. Bez ní nelze nastolit pouto důvěry mezi dítětem a pedagogem a toto následně ztěžuje oboustrannou spolupráci.

Moderní pedagog by při své praxi neměl používat manipulaci, donucovací či legitimní moc a na základě svého postavení tímto způsobem ovlivňovat nebo dokonce řídit chování dětí. Při verbální interakci by měl používat inkluzivní princip a do vzájemné komunikace zapojovat všechny přítomné, aby někoho nevyločil z komunikace, nevyčlenil z kolektivu a nebo neurazil. Jeho okamžitá schopnost řídit interpersonální vztahy by měla být ovlivněna interakční schopností, při které kontroluje a řídí vzájemné interakce účastníků komunikace, a která by měla vést k uspokojení všech zúčastněných osob (interakční schopnost je umění konverzačních replik, plynulosti projevu a soudržnosti sdělení). Dále by měl být schopen interkulturní komunikace a inverzibility. Jeho schopnost používat nedirektivní jazyk pomůže dítě povzbudit k rozhovoru, aniž by bylo nuceno do určitého námětu – tato schopnost pomáhá při řešení problémů a konfliktů, navozuje pocit důvěry.

Pro posílení empatie a vzájemného porozumění mezi pedagogem a dítětem je třeba při komunikaci používat komunikační interpunkci a odstraňovat případné komunikační bariéry. Dobrý pedagog by umět reagovat na skutečné věci nebo události, nikoli na jejich nálepky nebo označení. Zároveň by měl využívat všechny metody aktivního naslouchání vždy, kdykoli je toto vhodné a upravovat způsob svého naslouchání podle momentální situace od uvážlivého k impulzivnímu, od povrchového k opravdovému nebo od empatického k cílenému. Měl by umět vyjadřovat svou podporu a povzbuzení, posilovat sdílnost, s vyslechnutými informacemi vždy zacházet jako s důvěrnými a nikdy jich nevyužívat proti tomu, kým mu byly svěřeny. Měl by dávat najevo pozitivní postoj k sobě, k druhým i k situaci úsměvem, pozitivními mimickými projevy, zdvořilou gestikulací, pozitivními slovními výrazy a vypuštěním nebo alespoň omezením negativních hodnocení. Měl by bojovat s vlivy sémantického a psychologického šumu odstraňováním nebo zmenšováním jeho zdrojů, ujasňováním významů jeho sdělení a snahou porozumět názorům druhých. Užíváním různé rychlosti, hlasitosti a tónu řeči umí napomáhat efektivitě a přesvědčivosti komunikace.

Zásady interpersonální komunikace by měl aplikovat raději vědomě, než bezmyšlenkovitě. Ve stavu plné vědomosti si totiž uvědomujeme logiku a racionalitu svého chování a logické propojení existující mezi prvky. Ve stavu oslabené pozornosti si tuto racionalitu a logiku neuvědomujeme. Pedagog by měl na každé dítě reagovat

jako na jedinečnou a neopakovatelnou bytost, měl by se vyhýbat stereotypnímu posuzování a to negativnímu i pozitivnímu. Měl by umět odolávat normální lidské tendenci zachovávat si v paměti první dojmy jako trvalé a nechat je ovlivňovat to, co vnímáme později včetně závěrů, které si z toho vytvořil. Měl by věnovat čas a úsilí soustavnému opravování svých názorů na druhé na základě nově získaných informací.

Chce-li identifikovat motivaci dětského chování, zkoumá jeho konsensus, nerozpornost, zřetelnost a schopnost ovládnutí. Malá shodnost, velká nerozpornost, malá zřetelnost a velká možnost ovládnutí obecně znamenají vnitřně motivované chování, oproti tomu velká shodnost, malá nerozpornost, velká zřetelnost a malá možnost ovládnutí znamenají chování motivované zvnějšku. Při posuzování motivace, je třeba nepřipisovat chování typu dítěte a dostatečně zohledňovat situaci, ve které se momentálně nachází. Nutné je také rozlišovat fakty od domněnek a na domněnky reagovat pouze jako na domněnky. Měl by umět zvážit nonverbální i verbální sdělení dříve, než dospěje k úsudku o jejich věrohodnosti – na základě těchto signálů by měl raději vytvářet hypotézy než závěry. Měl by se soustavně učit posilovat vlastní vnímavost k nonverbálním a verbálním signálům klamání nebo podvodu (např. málo pohybů, dlouhé odmlky, pomalá řeč, zvýšený počet chyb v řeči, opatrné vyjadřování, užívání adaptérů, používání malého počtu slov a jednoslabičných odpovědí).

Dítěti by měl dovolit projevit nesouhlas a následně projevit ochotu polemizovat, na nesouhlas pohlížet co nejobjektivněji, dítě povzbuzovat, vyjadřovat zájem o jeho stanovisko a dovolit mu, aby si zachovalo svoji tvář. Pedagog by měl mít vždy na zřeteli, že člověka, jehož postoje a názory byly předem zpochybněny, lze přesvědčit obtížněji, protože si již stihl vybudovat obranný postoj. Při přesvědčování je tedy nutné postupovat pomalu a spokojit se i s malými pokroky. Pokoušet se zvrátit jeho přesvědčení jediným rozhovorem pravděpodobně k úspěchu nepovede.

Společně s dětmi by měl umět problém definovat, analyzovat, stanovit kritéria pro vyhodnocení řešení problému, nalézt jeho vhodné řešení, toto společně vyhodnotit a vybrat, popřípadě otestovat, nejlepší možné řešení.

Dobrý pedagog umí kvalitně organizovat a řídit proces výuky, organizuje učení jako hru, kviz nebo soutěž, pořádně vše procvičí, dokáže se přiblížit úrovni myšlení dětí, nespěchá a názory dětí vyslechne v klidu. Ve vztahu k dětem je veselý, žertuje, je přátelský, má vždy dobrou náladu, umí děti chápat, umí pomoci v každé situaci, dokáže se zastat dítěte před ostatními a nedělá z maličkostí velké problémy. Při spravedlivém rozhodování trestá pouze skutečného viníka, dodržuje dohody, a dokáže uznat svoji chybu. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 95)

## **7.1. CHARAKTEROVÉ VLASTNOSTI PEDAGOGA**

Z psychologického hlediska jsou kladeny na pedagoga značné nároky. Stálý kontakt s dětmi a kolegy vyžaduje společenské a nekonfliktní chování, předpokládá citovou vyrovnanost, sebeovládání a schopnost dobře snášet zátěžové a obtížné situace. Žádoucí jsou také osobní postoje naplněné životní spokojeností a optimismem. Nejdůležitější charakterové vlastnosti vyjadřují vztah pedagoga k druhým lidem (lásku, přátelství, taktnost, družnost, štedrost, uctivost, starostlivost, upřímnost, otevřenost, přímou, srdečnost, ohleduplnost nebo pozornost), k práci (kladný vztah k vykonávané profesi, pracovitost, vytrvalost, snaživost, vysoký výkon, iniciativu, radost z práce, přesnost, docenění pracovní činnosti a výsledků druhých) a k vlastní osobě (skromnost, sebekritičnost, náročnost, slušné chování, vkus, sebedůvěru a zdravý pocit vlastní důstojnosti). Z dalších potřebných charakterových vlastností je třeba uvést dobrou společenskou přizpůsobivost, zájem o práci, iniciativu, ochotu, snaživost, poctivost, systematicklost, smysl pro pořádek, trpělivost, důslednost, opatrnost, organizační schopnosti, diskretnost a umění jednat s lidmi. Soužití na pracovišti i při práci s dětmi ztěžují záporné vlastnosti (hašteřivost, závistivost, pomlouvání, hrubost) některých lidí, které jsou projevem jejich nekulturního a nevhodného chování. (Farková, Trpišovská, Vacínová, 2008, s. 175)

Pod vyjmenovanými hesly se skrývá velké množství požadovaných vlastností, schopností a dovedností, které by měl pedagog ovládat, vhodně využívat a uplatňovat. Dle mého názoru pedagog nemusí bezpodmínečně oplývat všemi uváděnými kompetencemi a už vůbec nelze vymezit vlastnosti, které pedagog mít musí a nebo nesmí. Kterýkoli temperament lze vhodně využít, zpracovat či se snažit jej přetvořit. Za důležité pokládám ochotu pedagoga pracovat na svých kvalitách, zdokonalovat svou emoční inteligenci, prohlubovat znalost vlastního já a také snahu přiblížit se metám, které pedagogická metoda vytyčuje.

## **7.2. ROLE PEDAGOGA V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVY**

Roli pedagoga v procesu vzdělávání a výchovy lze chápat jako roli pozorovatele a pomocníka na životní cestě dítěte. Jeho úkolem je s dětmi spolupracovat, umožnit jim globální přístup s vnímáním souvislostí a zapojením všech smyslů, připravovat podnětné prostředí tak, aby aktivita mohla vždy vycházet z dítěte, a zejména nabízet bezpodmínečné přijetí, přinášet a ukazovat dětem svou rovnováhu, ticho a vnitřní klid.

Role pedagoga jako „pouhého“ pozorovatele není typická pro klasický proces vzdělávání a výchovy. Pokud je však dítě stavěno do centra dění, (edukace), pak tato



funkce pedagoga vyplyne ze situace zcela přirozeně. K zachování této pozice je v mnoha situacích potřebná velká sebekázeň, uvědomování si důležitosti svobodné volby a vlastního prožitku s následnými nesmazatelnými zkušenostmi dítěte, i umění dát volný průchod přirozené kauzalitě věcí, jež pomáhá dítěti snadněji nahlédnout významu toho co je nutné a potřebné, zodpovědnosti a samozřejmě také samostatnosti.

Děti takto mohou vyměnit teoretickou přípravu na život (kdy v umělém prostředí odtrženém od vlastního života se učí znalostem a dovednostem, které použijí „až budou dospělé“), za vlastní prožívání života s přirozeným, pravdivým a živým prostředím. Děti si při tomto tvořivém přístupu navzájem pomáhají a často řeší své intelektuální, sociální i emoční problémy bez pomoci pedagoga. Získávají tím nesmazatelné dovednosti a schopnosti, jejich sebeúcta se zvyšuje s vědomím vlastní důležitosti a jedinečnosti.

Mohlo by se zdát, že pedagog je tímto zproštěn veškeré práce. Avšak jeho důležitým úkolem je pozorování, na základě kterého naplňuje klíčové úsilí nabízet každému dítěti to, co je pro něj v danou chvíli tématem senzitivního období, umožňovat mu již zmíněnou posloupnost. Také si uvědomovat celistvou osobnost každého dítěte, i jeho propojení s ostatními, sledovat jednotlivé komunikační situace, uplatňovat důslednost při zachování pravidel a tím i spravedlnost, jednotu pravidel, hranic pro každého, z čehož vyplývá atmosféra jistoty a bezpečí, uspokojující základní potřeby dětí. Do funkce pozorovatele a pomocníka patří i ochota nechat se dětmi vést, dovednost vhodně jim přenechat vedoucí roli, nechat jim v rukou otěže jejich vlastního života s vědomím jejich vlastní zodpovědnosti za každé rozhodnutí. Pedagog při tom všem musí být připraven pomoci, kdykoli o to bude dítětem požádán (a samozřejmě v případě ohrožení dítěte i bez požádání). I když už je situace pedagogem zaregistrována a on ji sleduje, je potřeba věnovat dítěti dostatek času na rozmyšlenou před jeho požádáním o poskytnutí pomoci. Toto umožňuje dítěti probrat veškeré možné varianty řešení problému, rozvinout jeho konstruktivní způsoby řešení i potvrdit jistotu, že je tu někdo, na koho se může kdykoli obrátit – jeho kamarád, ať už je jím vrstevník nebo pedagog.

Prostřednictvím humanizace vztahu dospělý-dítě se uskutečňuje citová výchova. Projevuje se mimo jiné i v neautoritativním partnerském chování vychovávajících k vychovávaným.

### 7.3. TVOŘIVĚ HUMANISTICKÁ VÝCHOVA

Alternativní humanistická výchova by měla vychovávat jedince k demokracii, partnerské a přátelské kooperaci s jinými lidmi, k týmové spolupráci. Měla by rozvíjet jejich zdravé sebevědomí, sebejistotu a morální hodnoty nezbytné pro vyspělou demokratickou společnost (např. toleranci, odpovědnost, samostatnost, altruismus). V nestresovém prostředí se daří daleko lépe rozvíjet tvořivost, nadání a talent jedinců. (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 311-312)

Tradiční přístup výchovy a vzdělávání je postaven na tom, že hodnotící soudy může vyslovovat jen dospělý, v přístupu tvořivě humanistické výchovy pedagog jen usměrňuje diskusi, ale v žádném případě neurčuje, co se dětem má líbit nebo nelíbit. Tradičním přístupem při práci s dnešními dětmi často docílíme pouze tzv. Bumerangového efektu – kdy právě to, co jako dospělí přikazujeme, naše děti odmítají. Právě tak trest je nevhodná a odpor vyvolávající stimulace. (Zelinová, 2011, s. 24)

Techniky humanistické edukace (hodnotová klasifikace, hraní rolí, interpersonální tréninky, tréninky senzitivity, tvořivost) produkují spíše pozitivní než negativní výstupy. Výsledkem je především růst pozitivního sebehodnocení jedinců, posílení jejich tvořivého přístupu, zlepšení komunikace, sociálních dovedností, kooperace, lepší využívání odměn, asertivity, redukce problémového chování, a zlepšení výkonnosti vlivem pozitivní vnitřní motivace. ( Gajdošová, Herényiová,2006, s. 24)

R. Dreikurs a L.Grey navrhli devět bodů, které by měli pedagogičtí pracovníci i psychologové při práci s dětmi akceptovat a řídit se jimi (Gajdošová, Herényiová,2006, s. 13-14):

- ♣ Přijímat dítě takové, jaké je.
- ♣ Prokazovat mu důvěru a tím ho učít důvěřovat sobě samému.
- ♣ Věřit v jeho schopnosti a tím podporovat sebedůvěru dítěte v procesu sebepřijímání.
- ♣ Uznávat dobře vykonanou práci a oceňovat vynaloženou námahu.
- ♣ Pracovat se skupinou tak, aby se podpořil a ulehčil rozvoj dítěte.
- ♣ Integrovat skupinu tak, aby si byl každý jist svým místem v ní.
- ♣ Pomáhat v rozvoji psychologických dovedností, které umožňují dosáhnout úspěchu.
- ♣ Odhalovat silné stránky žáka a zaměřovat se na ně, zajímat se o dítě.

## 7.4. VYTVÁŘENÍ PŘEDSTAV O DRUHÝCH

Pedagogové při své práci permanentně vyhodnocují a interpretují chování dětí. Některé nevhodné reakce pedagogů na projevy chování klientů Výchovného ústavu, kteří jsou determinováni etiketováním, subjektivními teoriemi osobnosti nebo stereotypizováním, mohou u vychovávaných produkovat tzv. sekundární deviace. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 91) Klienti, kteří byli do zařízení umístěni za účelem reedukace svého asociálního či antisociálního chování, se tímto pouze utvrzují ve vědomí, že jsou zlí, neposlušní, nevzdělavatelni a pro „slušnou“ společnost nepotřební. Subjektivní teorie osobnosti a stereotypizace jsou faktory, které ovlivňují vytváření představ o druhých.

▲ Subjektivní teorie osobnosti vytváříme na základě zpracování osobních zkušeností, nebo je přebíráme od svých vzorů. Vedou nás k přesvědčení, že jedinec, který má určité povahové rysy, což se projevuje v jeho chování, má také další vlastnosti, které jsou s těmito rysy spojeny. Tyto vlastnosti jsou osobě připisovány, aniž by bylo ověřováno, že je skutečně má.

▲ Podstatou stereotypizace je zařazování lidí podle předem daných a neměnných kategorií do určitých skupin, které reprezentují pozitivní nebo negativní představy o člověku, aniž bychom jej znali. Stereotypizací tedy nedotváříme svůj obraz o již známém člověku, ale vytváříme obraz o neznámém člověku jen podle toho, že se o něm dozvíme něco, co odpovídá předem určeným a námi uznávaným kategoriím.

Pedagog by si neměl vytvářet názor o dítěti ani podle zdánlivých maličkostí, jakými může být třeba haló-efekt (první dojem o druhých, který ovšem nemusí odpovídat skutečnosti), vzájemná náklonnost (někdy může jít o dobře předstíranou náklonnost jedince, která vůbec neodpovídá jeho skutečným pocitům), vnímaná omylnost (jedinec není suverén) a neverbální indikátory chování (výraz tváře, oční kontakt, dilatace zornice, držení těla). (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 89-91)

## 7.5. ZÁSADY V PRAXI PEDAGOGA

Při práci s jedinci s poruchami chování je nutné důsledně dodržovat zásady spolupráce se všemi zúčastněnými. Důležité je předvídat problémy, které může dítě mít, opakovat pokyny, často dítě chválit, zaměřit se na odměňování dítěte, předvést pravidla, rozdělit úkoly do menších celků se zaměřením na možný dílčí úspěch, poskytnout možnost únikové cesty (klidné místo), udržet přiměřenou hladinu stimulace nabídnutím řady alternativních činností a používat okamžité, časté a odpovídající postupy. Důraz je třeba klást na předem známý rozvrh a jasné vymezení pravidel.

Pro praxi pedagoga je velmi důležitá podrobná znalost zázemí a rodinných vztahů, ze kterých dítě s poruchami chování pochází. Velmi nebezpečný je přístup, že o vychovávaném nepotřebujeme nic vědět, protože tím zamezíme vytvoření předsudků a budeme moci lépe dítě přijmout takové, jaké je. V některých situacích naše dobře míněná, ale špatně načasovaná poznámka jedince hluboce zasáhne, může vyvolat výbušnou reakci a my tím vystavíme sebe i ostatní zbytečnému nebezpečí. Povinností vychovatele je také zajištění tělesného bezpečí dítěte a eliminaci zvýšeného vzniku rizika nehody. Cílem je vytvořit fyzicky i psychicky co nejbezpečnější prostředí pro dítě.

Abychom dokázali přesně popsat dlouhodobé chování dítěte, je třeba problémové situace zaznamenávat dlouhodobě a co nejpodrobněji se zaměřením na příčiny vzniku události, její průběh a následky. Jedině tímto postupem získáme vodítko, které nám může pomoci nalézt vhodnou strategii pro další postup.

U citlivých dětí je nutné brát v úvahu jeho chování ve skupině vrstevníků. S každým dítětem s poruchou chování je nutné pracovat individuálně, nikdy se s nimi nedá jednat stejně. Jedině zdůrazněním skutečnosti, že každé z dětí ve skupině má své vlastní problémy, lze vytvořit podmínky pro jejich vzájemnou spolupráci. (Train, 2001, s. 128-159)

## 8. METODICKÁ ČÁST

Již devátým rokem pracuji v chlapeckém Výchovném ústavu a dětském domově se školou (z toho 0,5 roku jako vychovatelka a dalších 8,5 roku ve funkci kmenové vychovatelky). Klienti se soudně nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou ve věku od 8 do 19 let jsou do zařízení přijímáni z Dětských diagnostických ústavů, z Diagnostických ústavů pro mládež a z Dětských domovů z celé České republiky. Po celou dobu pracuji v budově Výchovného ústavu se střední školou a jídelnou s klienty ve věku od 15 do 19 let.

Těžiště mé pedagogické práce shledávám zejména v oblasti výchovné, ale nedílnou součástí je i oblast vzdělávací. Organizuji pracovní činnost výchovné skupiny a odpovídám za její chod v průběhu vymezené části dne. Výchovné a vzdělávací činnosti jsou zaměřené zejména na rozvoj klienta v oblasti sociální, pracovní, vzdělávací, sportovní a kulturní. Výsledkem mé práce by měla být postupná socializace klienta s následnou integrací do společnosti.

Většina klientů se soudně nařízenou ústavní výchovou, se kterými při výkonu svého povolání pracuji, byla do zařízení umístěna pro své asociální a antisociální chování. Někteří byli do Dětského domova umístěni již v útlém dětství z důvodů záškoláctví, tabakismu, alkoholismu, demonstrativního sebepoškozování, drobných krádeží, vandalismu nebo útěkovosti a žijí zde již několik let. Jiným byla ústavní výchova nařízena až v pozdějším věku pro juvenilní delikvenci, toulání, vandalství, agresivitu, sexuální delikty a toxikomanii. Náprava asociálního chování je velmi zdoluhavým procesem, který vyžaduje speciální pedagogický přístup. Velmi často při něm uplatňuji teoretické znalosti nastudované z níže uvedené odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, 2004

BAKALÁŘ, Petr. *Tabu v sociálních vědách*, 2003

BAUM, Tanja. *Umění přátelského řešení konfliktů*, 2009

DAVIES, Rodney. *Jak číst obličej*, 1996

HARTLEY, Mary. *Řeč těla v praxi*, 2004

HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy tvorby*, 1985

HLAVSA, Jaroslav. a kol. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, 1986

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*, 1988

LEWIS, David. *Tajná řeč těla*, 2003

MATTIOLI, Jan. NAVRÁTIL, Stanislav. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky*, 2001

MATTIOLI, Jan. NAVRÁTIL, Stanislav. *Problémové chování dětí a mládeže*, 2011  
MATTIOLI, Jan. NAVRÁTIL, Stanislav. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*, 2002  
PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*, 1994  
SHAPIRO, Lawrence.E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, 2009  
STUHLÍKOVÁ, Iva. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*, 2005  
THIEL, Erhard. *Řeč lidského těla prozradí víc než tisíc slov*, 1993  
VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*, 1990

Vzhledem k tomu, že se složení skupiny s počátkem každého nového školního roku obměňuje (klienti s ukončeným vzděláním odcházejí a na jejich místo nastupují noví), k přesunům chlapců dochází z různých důvodů i v průběhu školního roku mezi jednotlivými výchovnými skupinami a někteří klienti mají i problémy s útěkovostí, je dlouhodobá systematická práce na nácviku získání a upevnění nových dovedností docela problematická. Také po návratu z dovolenek, kdy chlapci pobývají delší čas v původním kulturním prostředí, trvá většinou delší čas, než jsou klienti opět ochotni spolupracovat a připustí, že tato činnost může být pro ně opravdu přínosem. Je těžké získat si a následně dlouhodobě udržet přirozený respekt těchto chlapců. Pouto důvěry se vytváří velmi složitě a je velmi křehké. Stačí velmi málo, pouta se naruší a s velkými problémy se musí začínat znovu od nuly.

Při začlenění nového klienta v průběhu školního roku do stávající skupiny je spolupráce těžší. Chlapci si na sebe nejdříve musí přivyknout, pochopit, že cílem nácviku čehokoliv nového není je zesměšnit před ostatními, ale zdokonalit jejich vlastní dovednosti a naučit je reagovat na životní situace společensky přijatelným a přiměřeným způsobem.

V každodenní spolupráci s klienty je velmi důležité, jaká je ve výchovné skupině momentální nálada, jak se kdo cítí, zda má někdo problém, radost či je jen unavený. Tomuto je nutné následně podřídit i odpolední činnost a připravený program upravit podle momentální skupinové nálady tak, aby byl přínosný pro všechny zúčastněné.

Pracuji s výchovnou skupinou chlapců téměř plnoletých, ale charakterově nezrálých a emočně nevyrovnaných. Klienti ve věku patnácti až devatenácti let, se kterými se v praxi setkávám, neumí aktivně nakládat se svým volným časem, nemají koníčky (v pravém slova smyslu), baví je sledování DVD, poslech hudby, občas mají chuť zahrát si míčové hry. Všeobecně u nich převažuje touha po volném, konzumním způsobu života bez omezování, těžko si zvykají na pevně stanovený režim dne se stanovenými povinnostmi, omezení možnosti užívat návykové látky (nikotin, alkohol,

drogy). Spokojují se s žitím zaměřeným na tento okamžik, nepřemýšlí ani nad nejbližší budoucností či případnými následky za své chování a činy. Jsou věčně nespokojení, orientovaní jen na uspokojení svých vlastních potřeb, z počátku neschopní ani krátkodobé spolupráce mezi sebou. Své chyby připisují jiným, přisuzují druhým své vlastní pocity nebo vlastnosti. Opakovaně se snaží prosazovat svá práva na úkor svých povinností, diskutují o plnění zadaných úkolů, kladou si požadavky s vyjednáváním podmínek „co za to“. Tímto se snaží s co nejmenším vynaloženým úsilím dosáhnout potřebného výsledku.

Ze svého primárního prostředí jsou chlapci vybaveni specifickými dovednostmi a postoji, které jim pomáhají získat pro sebe výhody i v případě, kdy ihned nedostanou to, co momentálně požadují. Reagují záchvaty zlosti, brachiálním atakem, ignorací, pláčem, vyrušováním, zastrašují verbální agresivitou a provokativním vystupováním s využitím konfrontačních gest.

Ve většině případů jsou chlapci, se kterými dlouhodobě spolupracuji, dlouhodobými uživateli nealkoholových i alkoholových návykových látek. Tyto látky jim pomáhají potlačovat pocity viny vtahující se k beznaději a depresi spojenou s právem lidského organismu na život. Dlouhodobé užívání těchto látek však postupně způsobuje odplavení všech pozitivních i negativních pocitů.

Každý z nás má nějaké špatné vlastnosti, zlovyky a slabiny. Pole emoční inteligence je optimistické v tom, že na svých charakteristikách v této oblasti můžeme pracovat a dojít k zásadnímu zlepšení. Praktickému nácviku dovedností neverbální komunikace se věnuji po celou dobu mojí několikaleté pedagogické praxe. Jsem přesvědčená, že její neoddelitelnou součástí je i prohlubování emoční inteligence klientů Výchovného ústavu, se kterými se snažím v posledních třech letech pracovat systematicky a podrobněji. Technikami nácviku behaviorálních dovedností jsem se podrobněji zabývala ve své bakalářské práci s názvem Nonverbální komunikace. Níže uvedenými technikami pro nácvik a prohloubení dovedností emoční inteligence se budu snažit na moji bakalářskou práci navázat.

Na začátku dlouhodobé spolupráce s každým klientem se snažím zjistit co nejvíce informací o jeho předchozím způsobu života, rodině, rodinných a citových vztazích. V rámci snahy o dosažení společně stanoveného cíle je třeba postupovat pomalu, systematicky podle stupňů obtížnosti s ohledem na individuální kritéria a schopnosti klientů. Nabyté dovednosti je nutné automatizovat neustálým opakováním. Jako vodítko uvádím výčet několika nejdůležitějších bodů, které při nácviku dovedností emoční inteligence v praxi používám:

♣ *Dbát na uspokojování základních potřeb* - (jídlo, spánek, pohyb apod.). Alespoň plus mínus zdravý životní styl nám pomůže v tom, abychom vůbec měli kapacitu věnovat se vlastním emocím, fungování v mezilidských vztazích a podobně. S tímto bodem klienti VÚ většinou nemají žádný problém - uspokojování vlastních potřeb je jedinou dobře osvojenou dovedností, se kterou k nám přichází z primárního prostředí.

♣ *Snažit se poznat sám sebe.* Věnovat se introspekci a sebereflexi. Naučit se rozeznávat své emoce a uvědomovat si, co je spouští, odkud pramení, co znamenají. Těmto dovednostem se věnujeme při pravidelných večerních skupinových reflexích.

♣ *Vnímat zpětnou vazbu,* kterou nám dávají ostatní, zamýšlet se nad ní a snažit se podle ní modifikovat své chování, pokud to vyhodnotíme jako správné. Těmto dovednostem se také věnujeme při pravidelných večerních skupinových reflexích.

♣ *Realisticky myslet.* Na základě rozumové analýzy eliminovat tzv. automatické myšlenky, které se nám vkrádají do hlavy v obtížných situacích velmi rychle a ani nevíme jak. Příklad: Student "vyletí" u zkoušky. Automatické myšlenky by mohly být: "Jéžíšmarjá, no to je to nejhorší, co se mi mohlo stát. Co teď budu dělat? Já se to nikdy nenaučím!" Tento přístup vede ke kaskádě negativních pocitů a ztrátě motivace. Uděláme-li takovýmto myšlenkám přítrž a uvědomíme-li si, jak vzdálené jsou od reality, můžeme je nahradit třeba tvrzením: "Tuhle zkoušku jsem neudělal. Takový typ otázek jsem neočekával. Je to pro mě zcela nová zkušenost. Příště se budu muset lépe připravit a koncentrovat se na X a na Y." Tento přístup shrnuje situaci, analyzuje důvod jejího vzniku, konstruuje řešení. Je tedy aktivní a může ve výsledku vést k úspěchu. Při nácviu tohoto bodu jsou vždy velké problémy, chlapci jsou impulsivní a v obtížných situacích jednájí pudově.

♣ *Rozlišovat mezi sebou a problémem.* Automaticky se s ním neztotožňovat, ale naopak se proti němu vymezit. Příklad: Problém není v tom, že já jsem líný. Problém je lenost, se kterou musím bojovat. Velký problém chlapcům dělá své problémy pojmenovat, viníky hledají ve svém okolí, ne ve svých vlastnostech.

♣ *Uvědomovat si své kladné stránky.* Naše kultura nás často vede k tomu, že "sebechvála smrdí". Mylně potom o sobě často smýšlíme v negativním světle. Přitom máme mnoho předností, kterých bychom si na sobě mohli vážit. Uvědomíme-li si své dobré vlastnosti a úspěchy, zvedne nám to sebedůvěru, která je důležitá pro dosahování dalších našich cílů. Velký problém chlapcům dělá své kladné stránky nalézt a pojmenovat, od útlého věku slychají – že jsou k ničemu, nebo hloupí.

♣ *Stanovovat si realistické cíle,* které lze splnit. Plánovat časové rozvržení jednotlivých kroků, které k cíli vedou a průběžně vyhodnocovat, jak plníme plán. Občas



se také odměnit, udělat si radost něčím, co je konkrétně pro nás příjemné. Pokud se nedaří plán dodržovat, zamyslet se nad tím, zda je cíl skutečně v daném časovém období dosažitelný. Pokud ne, nebát se cíl přeformulovat nebo si prodloužit období k jeho dosažení. Velký problém chlapcům dělá stanovení dlouhodobých cílů a jejich plnění – většinou žijí momentem současnosti, budoucnost neplánují.

♣ *Naladit se optimisticky* a očekávat úspěch místo toho, abychom se trápili myšlenkami typu "co když to nevyjde". Je známo, že často se nám stane právě to, co čekáme. Chlapci jsou většinou apatičtí, na očekávání úspěchu rezignovali.

♣ *Být empatický* k druhým, snažit se je chápat. Naslouchat jim. Odsunout vlastní perspektivu a zaujmout perspektivu druhého. Chlapci jsou většinou zvyklí prosazovat své zájmy na úkor ostatních, empatii a naslouchání se učí velmi neradi.

♣ *Snažit se odpouštět druhým i sobě.* Nechtít mít všechno perfektní. Být přívětivý. Tento bod je plněn s velkými obtížemi, chlapci jsou buď velmi sebestřední a sobečtí, nebo apatičtí s výrazným nezájmem o své okolí.

♣ *Pracovat se svými negativními emocemi.* Vyhledávat alternativní pohledy na situace, které nám na první pohled připadají negativní. Zároveň dovolit sám sobě emoce projevit takovým způsobem, jak je nám vlastní, jak nám to vyhovuje - najít si na to čas a bezpečné prostředí. Chlapcům negativní emoce v primárním prostředí zajišťovaly uspokojování vlastních potřeb, proto se jich odmítají „zbavovat“ a jakkoli s nimi pracovat.

♣ *Nezoufat*, pokud nám něco hned nevyjde a vytrvat. Naučit se odsunout uspokojení. Chlapci většinou žijí momentem současnosti, budoucnost neplánují, odsunout uspokojení je pro ně naprosto nepřijatelné.

Hodnota IQ a EQ vůbec nemusí být vůbec stejná. Během života se také může měnit. Může být rozvíjena díky životním zkušenostem v dospělosti či naopak snižována během emočního strádání během dětství. Všeobecně platným pravidlem je, že EQ je snazší během života snížit, než naopak zvýšit. Zjednodušeně lze hodnoty rozdělit do čtyř skupin:

vysoké EQ	x	nízké IQ
vysoké EQ	x	vysoké IQ
nízké EQ	x	nízké IQ
nízké EQ	x	vysoké IQ

Míra emoční inteligence v podstatě určuje, jak dokážeme využít svých znalostí a dovedností. Pokud jsem nadprůměrně inteligentním člověkem, ale mám potíže se začleněním do společnosti, moje šance prosadit se je podstatně nižší. Méně

inteligentní, avšak sebevědomý a společenský jedinec mne snadno předběhne. Pokud se nenechám srazit na kolena neúspěchy a místo toho se z nich dokážu poučit a jít dál, mám cestu k úspěchu otevřenou.

Při výchovné práci s klienty ve Výchovném ústavu se nechávám inspirovat náměty na hry a tvořivou činnost z níže uvedené literatury:

BAKALÁŘ, Eduard. *Psychohry*, 1989

BĚLOHLÁVKOVÁ, Věra. *Jak porozumět řeči těla – cvičení, testy, příklady, situace*, 2001

BELZ, Horst. SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*, 2001

BLÁHOVÁ, Krista. *Hry pro tvořivé vyučování*, 1997

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů*, 2008

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání*, 2001

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo*, 1999

HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*, 1996

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život (díl 1 a 2.)*, 1994

HENRIQUEZ, Manti.- HOLMBERG, Meg.- SADALLA, Gail. *Konflikt, koření života – Průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol*, 2004

HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, 2000

JUNG, Carl Gustav. *Mandaly, obrazy z nevědomí*, 2004

KEET, Louise. KEET, Michael. *Jak léčit sám sebe*, 2004

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry v tělocvičně*, 2001

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*, 1999

PLETZER, Marc. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*, 2009

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Hry pro tvořivé myšlení*, 2004

PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou*, 1996

POSPÍŠIL, Miroslav. *Řešení konfliktů a stresů*, 2007

STUHLÍKOVÁ, Iva. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*, 2005

ŠIMANOVSKÁ, Barbara. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, 2005

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládání agresivity a neklidu*, 2002

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, 2007

VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*, 2004

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*, 2011

VALENTA, Milan. *Dramaterapeutické projektování*, 2003

VOPEL, Klaus. W. *Skupinové hry pro život (1. až 4.díl)*, 2007-2009

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*, 1996

WOOD, Robert. TOLLEY, Harry. *Testy emoční inteligence*, 2003

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, 2011

## 8.1. VYTVOŘENÍ PODMÍNEK PRO ROZVOJ ŽÁDOUCÍCH NÁVYKŮ

Adekvátní podobou výchovného působení je nácvik nebo trénink podob rutinního reagování, jehož výsledkem by mělo být jeho plné zautomatizování.

Je důležité respektovat věk, psychický a fyzický vývoj vychovávaných. Toto v sobě zahrnuje individuální reálné možnosti dosažené úrovně *prvků kognitivní sféry psychiky* (vědomosti, dovednosti, zkušenosti, návyky, vnímání, pozorování, paměť, konvergentní a divergentní myšlení), *prvků nonkognitivní sféry psychiky – osobnostních vlastností* (emočně motivačních vlastností – postoje, potřeby, zájmy, hodnoty; sociálních vlastností – empatie, spolupráce, dělba práce, pomoc druhým; charakterových vlastností – pečlivost, přesnost, pracovitost, svědomitost, rezistence ke svedení) a *úrovni rozvoje fyzických sil* (odolnost vůči fyzické a psychické zátěži, zdravotní stav). Tyto úrovně buď usnadňují, nebo znesnadňují dosažení rozvoje odpovídajících návyků.

Nezbytnou nutností je opakovaně předvádět podoby reagování ve zvolených situacích nejprve po částech s důrazem na podobu jednotlivých operací, na prostředky, kterými je operace prováděna, na jejich pořadí a návaznost. Vychovávaného nejprve vedeme k opakovanému napodobování jednotlivých operací, opravám chybného provedení a na jejich bezchybnou návaznost. Chybné chování nelze v žádném případě ignorovat. V případě, že se vychovávaný stane účastníkem chybného chování a nevyužije nacvičeného rutinního reagování, musí být vždy nekompromisně vrácen na počátek situace a požádán o to, aby reagoval tak, jak se tomu učil. Pedagog by se v této situaci měl vyvarovat zbytečného trestání a mentorování, měl by pozitivně hodnotit odpovídající chování a tím přispět k jeho zpevnování. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 16-17)

## 8.2. VÝZNAM SAMOSTATNÉHO ROZHODOVÁNÍ JEDINCE

U vychovávaných je potřeba systematicky a dlouhodobě vytvářet vnitřní podmínky k naučení se:

▲ Objektivně rozhodovat o tom, zda přijmou, podpoří, nebo odmítnou určitá

sdělení, hodnotící soudy, zda se aktivně zúčastní nebo nezúčastní určitých akcí.

- ▲ Navrhovat alternativy možného chování v situacích, jichž se stanou účastníky.
- ▲ Navrhnout alternativy vysvětlení pravděpodobných příčin určitých událostí.
- ▲ Navrhnout alternativy pro zlepšení.
- ▲ Posuzovat možné pozitivní a negativní důsledky svých rozhodnutí pro sebe, pro společnost, a teprve potom volit nejpříjemnější alternativu chování.
- ▲ Při prosazování svých návrhů a závěrů brát v úvahu názory druhých, v případě výrazných rozporů hledat kompromisy.
- ▲ Převzít plnou zodpovědnost za svá rozhodnutí. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 19)

Pokud nebudou dospělí při přípravě a realizaci výchovy jako „managementu rozhodování“ přistupovat k rozhodování a rozhodnutí vychovávaných jako k systému, který je tvořen strukturou dílčích činností, v níž průběh a výsledek každé následující činnosti je determinován průběhem a výsledky předcházejících činností, potom budou svým vnějším působením nutně vytvářet podmínky pro budoucí nežádoucí chování vychovávaných. Vychovávaní jedinci si vytvoří zjednodušený, neúplný, zkreslený a neobjektivní osobní kognitivní model procesu rozhodování a rozhodnutí jako jednorázového aktu, jehož výsledkem jsou spíše emoční pocity než racionální uvažování. Zkreslený a subjektivní model rozhodování a rozhodnutí se pro ně stane vnitřním regulativem jejich rozhodování jako účastníků situací, kteří se mají rozhodnout. Výsledkem bude velmi často riskantní rozhodnutí, které svými důsledky negativně ovlivní život aktéra rozhodnutí a také lidí v jeho okolí, kteří jeho rozhodování nebo rozhodnutí vyhodnotí jako nežádoucí chování. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 20)

### **8.3. VLIV OSOBNÍCH HODNOT A POSTOJŮ NA ZODPOVĚDNÉ ROZHODOVÁNÍ**

Osobní hodnoty, potřeby, zájmy a postoje jsou označovány jako emočně motivační vlastnosti a jsou nedílnou součástí nonkognitivní sféry psychiky člověka. Stávají se předmětem naší pozornosti při řešení problému předcházení vzniku a jeho následného zpevnování nežádoucího chování vychovávaných.

- ▲ Hodnoty jsou ideály, které jedinec přijímá za své a chce se jim přiblížit, chce jich dosáhnout (vzdělání, zdraví, peníze, moc).
- ▲ Potřeby se projevují jako vnitřní emocionální prožitky nadbytku nebo nedostatku něčeho (lásky, postavení ve společnosti, sexuálního uspokojení).
- ▲ Zájmy se projevují jako racionální volba oblastí, v nichž mohou lidé

prostřednictvím uvedených aktivit získat a prožít to, co je uspokojuje.

▲ Postoje jsou naučené, pozitivní nebo negativní reakce jedince na osoby, objekty nebo děje, se kterými se dostává do kontaktu. Projevují se v hodnotících soudech (o někom, o něčem), v projevech chování (aktivita, pasivita) a v pozitivním či negativním prožíváním kontaktu s někým či něčím.

Konkrétní podoby jednotlivých emočně motivačních vlastností jedince fungují jako vnitřní regulátory jeho rozhodování a ovlivňují tak vnější projevy jedince v životních situacích. Vytváření podoby hodnot, potřeb, zájmů a postojů je vnějškově ovlivňováno prostřednictvím záměrného (plánovaného) vnějšího výchovného působení realizovaného například rodičem či pedagogem, nebo nezáměrného (neplánovaného), spontánního vnějšího působení makrosociálního a mikrosociálního prostředí.

Pozitivní či negativní reagování na vnější podněty makrosociálního prostředí je determinováno konkrétními podobami jednotlivých emočně motivačních vlastností vychovávaných i dospělých, s nimiž vstupují do makrosociálního prostředí. Pokud korelují s působícími vnějšími stimuly, budou reakce opakovaně pozitivní, pokud s nimi disonují, budou opakovaně negativní. Reakce různých lidí není ve většině případů stejná, ovlivněna je i dalšími vnitřními prvky psychiky (vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi, úrovní konvergentního myšlení). Závažnost vlivu hodnot, potřeb, zájmů a postojů na reakce jedince je však opodstatněná. (Mattioli, Navrátil, 2011, str. 27)

Při své práci vychovatelky ve Výchovném ústavu pracují s klienty s diagnostikovanými poruchami chování. Bez znalosti primárního a makrosociálního prostředí, ve kterém chlapci žili v době před svým umístěním do našeho zařízení, mohou při svém výchovném působení dosáhnout pouze vzniku konfliktů mezi mnou a klientem, nebo vytvoření negativního obrazu o mé osobě jako o někom, kdo jim lže, nerozumí jim nebo je naivní. Je tedy bezpodmínečně nutné postihnout osobní zkušenosti, hodnoty, potřeby a postoje, které si chlapci za jejich dosavadního života osvojili a v průběhu výchovného procesu je respektovat a nesnažit se je měnit násilím (tresty, mentorováním), ale pouze pomocí vnitřní motivace jedince.

Člověk je většinou ochoten o sobě uvažovat a zvažovat opodstatněnost preferovaných hodnot a měnit je především na základě osobních zkušeností. Úkolem vychovávajícího je tedy umožnit vychovávanému získání nových osobních zkušeností, které mohou zpochybnit ty stávající. Zajištění vnějších podmínek pro získání nových osobních zkušeností tedy znamená vytvářet a předkládat životní situace, kterých se vychovávaní aktivně účastní. Následně o svém chování a jeho možných důsledcích diskutují, navrhují alternativy chování, argumenty vyvracejí nebo potvrzují důsledky.

Obhajobou chování před ostatními je možné zpochybnit suverénnost dřívějších rozhodnutí jedince a vytvořit opodstatněnost vzniku nových hodnot či postojů. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 31)

#### **8.4. PRAVIDLA PRŮBĚHU VÝCHOVNÉHO PŮSOBNÍ**

Účinnost výchovného působení pedagoga na vychovávané je přímo závislá na dodržování níže uvedených pravidel průběhu výchovného působení:

♣ Vyslovit požadavek na řešení některé ze situací vždy jej jednou a následně vyžadovat odpovídající rutinní reagování (zásadně se vyhnout opakovanému sdělování požadavku, aniž bychom reagovali v případech, kdy není akceptován, nebo jen vyhrožovali, aniž bychom měli v úmyslu výstrahu splnit).

♣ Trvat vždy na splnění požadavků, které jsme stanovili, neustupovat v případě, kdy se vychovávaní snaží ovlivňovat projevy vzdoru (já nechci, nebudu), konfrontačním chováním (hysterický pláč, útok, agrese, ignorování, provokativní gesta), vyjednáváním (odkladem na jiný den, sliby, smlouváním), kupčením (něco za něco), prosbami.

♣ Být dětem nablízku při plnění požadavků, abychom jim mohli v případě potřeby pomoci.

♣ Vždy okamžitě provádět zpětnou kontrolu plnění uloženého požadavku a v případě neplnění, chybného či neúplného plnění vést děti na začátek situace a žádat nekompromisně odpovídající chování. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 17-18)

#### **8.5. PRAVIDLA PRO SPOLUPRÁCI JEDINCŮ VE VÝCVIKOVÉ SKUPINĚ**

Celkem bylo stanoveno pět velmi důležitých pravidel, která velmi příznivě ovlivňují výcvikovou práci: (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 248)

- *Stop* – toto pravidlo dává všem členům skupiny právo neúčastnit se činnosti, která není pro toho konkrétního jedince vhodná. Tímto je možné zvýšit pocit psychologického bezpečí ve skupině a tím následně ulehčit sebeotevření jedinců.

- *Čas* – pro rozvoj skupinové dynamiky, průběh výcvikového programu a dodržování časového plánu je nutné určit základní časové limity.

- *Zde a nyní* – toto pravidlo vyjadřuje ochranu činnosti, která se při výcviku provádí. Otvírá možnosti zkoušet rozličné modely chování, aniž by byl jejich nositel trestán. Zásadní je dohoda o nevynášení informací. Tímto je do jisté míry zajištěna možnost nezneužívání otevřenosti projevené mezi účastníky v rámci výcviku.

- *Tolerance* – zahrnuje možnost a užitečnost prezentace co největšího množství názorů, různých pohledů pro obohacení vnímání sociální reality předložených do

diskuse (ne jako předmět negativního hodnocení).

- *Aktivita* – nám při výcvikových programech zaručuje přímou úměru efektivity k vynaložené námaze. Toto je třeba zúčastněným osobám řádně vysvětlit. Pasivní účast osoby v programu rozvoje emoční inteligence nebude mít na jedince žádný vliv.

## **8.6. REALIZACE VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ**

Chceme-li změnit vnější projevy chování vychovávaných, musíme nejprve zajistit proměnu jejich vnitřního světa, který je prezentován kognitivní a nonkognitivní sférou psychiky a fyzickými silami jedince. Tato proměna je závislá na vlastních aktivitách vychovávaného, které korelují s rozvojem jednotlivých vnitřních prvků psychiky a fyzických sil. Samotná příprava a realizace výchovného působení musí odpovídat momentální úrovni vnitřního světa vychovávaných, s nímž vstupují do výchovného prostředí. Těžištěm pedagoga při přípravě a realizaci výchovného působení jsou (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 34-35): volba odpovídajících aktivit vychovávaných ve vztahu k rozvoji určitého prvku psychiky či určité úrovně rozvoje fyzických sil; vytvoření herních, pracovních nebo vzdělávacích situací, dílčích úkolů a otázek, při jejichž opakovaném řešení budou vychovávaní využívat zvolených aktivit; příprava, provedení organizace a řízení průběhu jednotlivých aktivit; příprava a využití alternativ pomoci dětem a mládeži překonávat problémy vzniklé v průběhu řešení situací, dílčích úkolů a otázek.

## **8.7. ODSTRANĚNÍ PROBLÉMŮ V OBLASTI SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ**

Všichni jedinci se sociálním dovednostem mohou naučit., nebo je alespoň zlepšit. Dívky jsou všeobecně aktivnější, empatičtější, kompromisnější a schopné častěji pomoci v nouzové situaci. Lze tedy všeobecně říci, že mají větší sociální kompetentnost, než chlapci. Lidský vývoj, především v prvních letech života, je bez sociální integrace velice omezený, ne-li úplně nemožný. Zažít a umět dále zpracovat pocity, existenční jistotu, odmítnutí, důvěru, porozumění či bezpečí, je základním předpokladem pro rozvoj citového a sociálního učení. Nedostatek těchto zkušeností vede k omezení komunikačních a sociálních schopností, a také k opožděnému fyzickému i psychickému vývoji jedince. Při dlouhodobém sociálním zanedbávání není možné vzniklé vývojové opoždění v pozdějším věku překonat. (Krafft, Semke, 2003. s. 51)

Problémy v oblasti sociálních dovedností lze klasifikovat do čtyř skupin: (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 237-238)

♣ *Nedostatky v osvojování si sociálních dovedností* – kdy u jedince nejsou rozvinuty požadované sociální dovednosti potřebné pro chování adekvátní situaci.

♣ *Nedostatky v používání sociálních dovedností* – kdy si jedinec sice sociální dovednosti osvojil, ale neumí je v konkrétní situaci použít. Příčinou může být nedostatečná motivace, nebo nedostatek příležitostí se takto chovat a určitým způsobem se projevovat. (Jedinec ví, že má druhé osobě říct něco pozitivního, neumí však použít vhodný tón hlasu nebo gesto.) Účinnou technikou je modelování, psychodrama, sociální posilování a posilování formou odměn.

♣ *Nedostatky v sebekontrolě sociálních dovedností* – tyto problémy má jedinec, který si určité sociální dovednosti neosvojil z důvodu častých negativních emocí (např. strachu, úzkosti, fobie). Nadměrně impulzivní jedinci si velmi těžko osvojují vhodné integrační strategie, protože jsou ostatními pro svoje impulzivní chování odmítáni a verbálně nebo fyzicky trestáni. V takovémto prostředí se tedy vhodné interakci naučit nemohou. Při reedukaci je vhodné a účinné využít techniky redukující úzkostlivost a strach – desenzibilizaci, modelování nebo strategii sebekontroly.

♣ *Nedostatky v sebekontrolě používání sociálních dovedností* – jedinec má osvojeny potřebné sociální dovednosti, ale nevyužívá je z důvodu úzkosti nebo strachu. Ví, jak potřebnou dovednost použít, ale dělá tak jen zřídka a nepravidelně. Zde pomůže motivovat vhodné chování odměnou.

Pocitu úspěšnosti a životní spokojenosti napomáhá pět významných sociálních dovedností: schopnost rozhovoru, humor, umění získat si přátele, být členem skupiny a umění ovládat společenské způsoby a normy. (Krafft, Semke, 2003. s. 54-56)

Při nácviu optimálních sociálních dovedností lze účinně využít především následující strategie: (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 238-239)

- *Manipulace s příčinami* – kdy identifikujeme a následně změníme ty prvky prostředí, které vytvoří podmínky k adekvátním sociálním interakcím.

- *Manipulace s důsledky* – při této strategii manipulujeme s prvky a událostmi, které následují po určitém chování jedince (odměny).

- *Modelování* – při této strategii využíváme při osvojování sociálních dovedností živé nebo symbolické modely. Zásadně používáme pouze pozitivní modely.

- *Kognitivně-behaviorální techniky* – v sobě zahrnují především techniku sebekontroly, sebezpešování a monitorování jinými osobami.



- *Strukturované učení* – při kterém je nutné dodržovat pět základních kroků: vytvoření potřeby osvojit si sociální dovednost (čtením příběhů, promítnutím filmu nebo videozáznamu, diskusí), poznání složek sociální dovednosti, modelování sociální dovednosti, procvičování sociální dovednosti a zevšeobecnění výcviku

Při odtraňování problémů v oblasti sociálních dovedností jsou velmi důležité stabilní láska a aktivní naslouchání, které pomohou jedinci vytvořit si na vzniklý problém vlastní názor. Při aktivním naslouchání ukazujeme zájem, neudělujeme žádné rady a nenabízíme okamžité řešení. Nevhodné reakce (mentorování, poučování, ignorování nebo odmítnutí) mohou problémy jedině zhoršit. (Krafft, Semke, 2003. s. 51-52)

## 9. OBLASTI MOŽNÉHO ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE

### 9.1. SEBEUVĚDOMĚNÍ – ZNALOST VLASTNÍCH EMOCÍ

Sebeuvědomění znamená umět rozeznat plně rozvinutý cit od jeho teprve vznikajících fází. Jedinec, který si je jist svými city se umí lépe rozhodovat. (Zelinová, 2011, s. 42)

Mluva těla je jediným jazykem, jímž je snazší mluvit než mu rozumět. Již malé děti se této dovednosti učí zprvu pozorováním a později imitováním stejně, jako je tomu u jazyka verbálního. V pozdějším věku se však verbální sdělování stále zdokonaluje formálním tréninkem, zatímco porozumění neverbálním projevům ustupuje do pozadí. Převést neverbální komunikaci pod vědomou kontrolu je velmi obtížné.

V průběhu mé praxe se mezi mými klienty stala jednou z nejoblíbenějších psychologických her pro nácvik pojmenování, specifikaci a rozlišení základních druhů emocí níže uvedená hra „Mluva těla“. V psychologické společenské hře „Mluva těla“ jeden hráč předvádí některou z emocí, a to buď výrazem obličeje (v tomto případě je povolena jakákoli forma neverbální vokalizace), rukama, celým tělem, nebo za pomoci další osoby bez verbální komunikace. Ostatní hráči odhadují, o jakou emoci jde. V předvádění se postupně vystřídají všichni, předvádějí při tom emoci, kterou si vylosovali na jedné z kartiček. Při hře se hodnotí schopnost vyjádření, tak i schopnost emoce rozpoznávat. Už po několika kolech je možné u hráčů usuzovat na dobrou, popřípadě nižší schopnost vnímat, předvádět a rozpoznávat některé z emocí. Abychom však mohli posoudit schopnost hráčů neverbálně vyjádřit emoce, je nutno přehrát více kol, případně hru s časovým odstupem opakovat a získat více záznamů. Při této hře se také může projevit snaha zahrát emoci bez toho, že by ji hráč cítil. Tímto hru ochuzují a činí z ní pouhý nácvik techniky. Vyjadřovaná emoce se stává autentičtější tím, že prodloužíme dobu vyjadřování - osvědčily se půlminutové intervaly. Musí-li hráč vyjadřovat emoci alespoň třicet vteřin, nemůže zůstat u předvádění povrchních gest a musí se ponořit do hloubky emoce. Ze záznamového archu je následně patrné, který hráč má obtíže s vyjádřením některé z emocí a zda ji dokáže nebo nedovede rozpoznat i jiných. Zajímavé je také sledování vzniku možných individuálních záměn předváděných emocí (láska x soucit; přátelství x lhostejnost). Při objasňování vzniklých situací a problémů je nutné být co nejpřímnější, ale zároveň přistupovat citlivě a ohleduplně. Tímto získáme cenný náhled na zvláštnosti expresivního chování, které by mohlo v životních situacích působit potíže nedorozumění při styku s jinými lidmi. (Bakalář, 1989, s. 213-218)

## 9.2. SEBEOVLÁDÁNÍ - OVLÁDÁNÍ VLASTNÍCH EMOCÍ

Dětem se dospělí velmi často jeví jako dokonalé osoby, které nikdy neudělaly nic špatně. Ve výchovném ústavu je toto klienty vyslovováno velmi často. Několikaletou praxí bylo ověřeno, že právě ochota dospělého přiznat chybu v některých individuálních případech napomohla k odstranění problémů v komunikaci mezi dospělým a klientem, který posléze snáze přijme nabízenou pomoc.

Při výkonu náročné práce v pomáhajících profesích je také důležité nezastírání emocí, které pomáhající osoba cítí. Pocity je však nutno sdělovat klientům věcně a v absolutním klidu, aby z tohoto sdělení vnímali především obsah (věcnou rovinu) a ne výčitku, které by se přirozeně bránili (vztahová rovina). (Helms, 1996, s. 91-93)

Děti se práci s emocemi učí od svého nejbližšího okolí, ale málokterý dospělý člověk ovládá umění vládnout svým emocím. Většina z nás se občas v některých životních situacích svým emocím podřizuje, čehož pak následně mohou zneužít lidé, kteří ovládají umění manipulace. Takových je bohužel v našem okolí bezpočet.

Při systematické práci pedagoga se děti naučí své city a prožívání vyjadřovat svobodně, ne podle toho, co si myslí, že se od nich očekává. (Zelinová, 2011, s. 32)

Jednou z překážek vyjádření emocí je popření. Pomocí tohoto procesu zapíráme své emoce sami sobě nebo druhým. (DeVito, 2001, s. 400)

Většina klientů, se kterými se ve své praxi vychovatelky setkávám, je se svými negativními emocemi ztotožněna. Velmi často slyším argumentaci: „Takový jsem, mám to v diagnóze a jiný už nebudu.“ Při práci v pomáhající profesi se při řešení stresových situací s klienty osvědčil následující postup: „Tím, že zachovám klid, vytvořím vstřícnou atmosféru porozumění a navrhnou, jak problém řešit, působím na emocionální stránku klienta (ten by měl z mého účastného projevu poznat, že úkol je zvládnutelný a problém má řešení). Avšak nedávám mu tím přesný popis, jak ho zvládnout“. Někdy je nutné se společně přesunout do jiné místnosti a tím od problému a negativních pocitů s ním spojených získat i prostorový odstup. Celou situaci je třeba znovu probrat později, až se klient uklidní či zmizí frustrace.

## 9.3. EMPATIE

Empatie - schopnost vcítit se do problémů druhých lidí, pozorně jim naslouchat a chápat jejich pocity, bývá pokládána za jednu z nejdůležitějších sociálních dovedností. Pramení ze sebeuvědomění. Podle vývojových psychologů můžeme empatii rozdělit na dvě složky: emoční reakci vůči druhým a kognitivní reakci určující míru schopnosti sledovat hledisko nebo stanovisko někoho jiného. (Stuchlíková a kol.

2005, s. 73) Praktikuje se při rozhovorech a jednáních s lidmi, předpokládá osobní a nezištný zájem o člověka spojený s ochotou pomáhat a uplatňuje se především v souvislosti s aktivním nasloucháním. (Náhlovský, Suchý, 2012, s.62)

Cílem nácviku empatie je naučit dítě pozitivně ovlivňovat svá prožívání. Jde zde především o přesun hodnot z kognitivní, rozumové a racionální oblasti k prožívání, citům, potřebám, touhám a dalším hodnotám, které zvyšují vnitřní motivaci dětí, vedou k otevřenosti, samostatnosti, sebevědomí, tvořivosti a pomáhají odblokovat strach, úzkost a napětí. (Gajdošová, Herényiová, 2006. s. 27) Hravou formou je možné alespoň částečně navodit přímý prožitek a zkušenost, které mohou později alespoň částečně eliminovat nevhodné chování mezi jedinci. Osoby se silnou schopností vciťování se více věnují sociálním aktivitám a jsou méně agresivní. (Stuchlíková a kol., 2005, s. 73)

#### 9.4. SEBEMOTIVACE

Nejmocnějšími prostředky přesvědčování jsou motivační výzvy směřované na lidské potřeby a přání. Tímto lze apelovat na motivy, jaké podněcují a které posilují nebo přimějí osobu k posílení, vývoji nebo změně konkrétních postojů nebo chování. Jednou z neužitečnějších lidských analýz je hierarchie potřeb, pětistupňová klasifikace od Abrahama Maslowa. Jedním z jeho předpokladů je, že teprve když dojde k naplnění potřeb z nejnižší úrovně, lze postoupit k naplňování potřeb z úrovně vyšší. (DeVito, 2001, s. 377)

1. *Potřeba seberealizace* – udělat něco, na co je člověk zaměřen, sebenaplnění, aktualizace osobního potenciálu.
2. *Potřeba sebeúcty* – vysoké sebehodnocení, sebeúcta, hrdost, úcta před ostatními, síla, úspěch, způsobilost, reputace, prestiž, stav, věhlas, sláva.
3. *Potřeba sounáležitosti a lásky* – přátelství, milostné vztahy, interpersonální přijetí.
4. *Potřeba bezpečí* – bezpečí, stabilita, ochrana, svoboda, struktura, pořádek, zákon, nepřítomnost strachu, úzkosti, chaosu.
5. *Fyziologické potřeby* – jídlo, voda, vzduch.

Tabulka 2: Hierarchie potřeb dle Maslowa

Mezi emočně motivační faktory, které jsou součástí nonkognitivní sféry psychiky člověka patří: *hodnoty* (ideály, které jedinec přijímá za své, chce se jim přiblížit nebo jich dosáhnout – zdraví, vzdělání, peníze, moc), *potřeby* (projevují se jako vnitřní

emocionální prožitky nedostatku nebo nadbytku něčeho – lásky, postavení ve společnosti, sexuálního uspokojení), *zájmy* (projevují se jako racionální volba oblastí, v nichž mohou lidé prostřednictvím prováděných aktivit získat a prožít to, co je uspokojuje) a *postoje* (to jsou naučené, pozitivní nebo negativní reakce jedince na osoby, objekty a děje, se kterými se dostává do kontaktu - projevují se v hodnotících soudech o někom nebo něčem, v pozitivním či negativním prožívání kontaktu s někým či něčím a v projevech chování). Konkrétní podoby jednotlivých emočně motivačních vlastností jedince fungují jako vnitřní regulátory jeho rozhodování. Ve svých důsledcích tak ovlivňují vnější projevy chování lidí v různých životních situacích. Vytváření podoby hodnot, potřeb, zájmů a postojů vychovávaných je vnějškově ovlivňováno prostřednictvím záměrného vnějšího výchovného působení realizovaného rodiči nebo pedagogy a nezáměrného spontánního vnějšího působení makrosociálního a mikrosociálního prostředí, které si neklade za cíl systematický rozvoj osobnosti jedince. (Mattioli, Navrátil, 2011, s. 27-28)

Vnitřní motivace jedince být lepší, dokonalejší a snaha být sám sebou vyžaduje vysoký stupeň disciplíny. Avšak pouze vnitřní motivace je základem kultivace osobnosti. (Zelinová, 2011, s. 28)

Při práci s klienty Výchovného ústavu se opakovaně setkávám s jedinci, kteří svým chováním dávají nepokrytě najevo, že i přes nátlak společenských podmínek a získané negativní zkušenosti v žádném případě nezmění své hodnoty, zájmy a postoje. Účelově pouze krátkodobě při pobytu v zařízení potlačují své dosavadní vnější projevy chování, při návratu do primárního prostředí je jejich chování vrací do jejich původního modelu.

## **9.5. ANGAŽOVANOST**

Tato schopnost velmi úzce souvisí se uměním jedince vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu vlastní jednání. Angažovanost (umění mezilidských vztahů) zahrnuje vlastnosti, které určují, je-li člověk oblíbený a dokáže-li s lidmi konstruktivně komunikovat. Lidé s touto schopností umí s druhými dobře spolupracovat a mají z úspěšné spolupráce radost. (Zelinová, 2011, s. 43)

Angažovanost nejvíce přispívá k vytvoření pocitu úspěšnosti a uspokojení v životě. Již od období primárního vzdělávání bychom se tedy měli zaměřit na rozvoj umění sdílení osobních informací, kladení otázek, vyjadřování zájmu, souhlasu či nesouhlasu s druhými. Osvojení si dovednosti aktivně naslouchat napomáhá vytváření emočně uspokojivých vztahů. Jedinci, kteří touto dovedností nedisponují, zažívají

odmítnutí kolektivu, což většinou vede ke zhoršení výkonu a vzniku emočních problémů. (Stuchlíková a kol., 2005, s. 74)

## **9.6. KULTIVACE OSOBNOSTI**

Kultivací osobnosti rozumíme takové vzdělávání a zdokonalování osobnosti, jehož výsledkem je osobnost žijící kulturním způsobem, vychovaná a vzdělaná. Na rozdíl od výchovy je kultivace spojena s prožíváním a je více postavena na vlastním sebezdokonalování a usměrňování člověka. Každý člověk může pomocí vnitřní motivace a v podporujícím prostředí dosáhnout rozvoje a kultivace. Znamená to vyvážení a harmonizaci poznávacích a mimopoznávacích procesů (vyvážený soulad rozumu a citů). Sebereflexe, sebehodnocení, sebevědomí, sebekontrola, sebeřízení a sebetvorba jsou základními předpoklady pro kultivaci osobnosti. Proces výchovy při kultivaci probíhá průběžně, přibližně do 6. roku života jedince jde o formování, od 6 do 12 let o sebeusměrňování, od 12 let se již uplatňuje schopnost formovat sebe sama. Někteří jedinci potřebují formování po celý život, jiní již od útlého věku využívají sebeformování. Pedagog by měl soustavně posilovat v dětech schopnost plánování, monitorování a hodnocení. (Zelinová, 2011, s. 28)

Pro mimopoznávací rozvoj osobnosti lze úspěšně využít tvořivé vnímání a užívání uměleckého díla, vlastní tvorbu a interpretační umění. Umění (včetně působení přírody jako estetického fenoménu) rozvíjí zejména city, prožitek, posiluje tvořivost, socializuje, motivuje, kultivuje a působí na správnou a žádoucí hodnotovou orientaci (rozvíjí smysl pro spravedlnost, kulturnost, humanitu, etiku, estetično, dobro, toleranci, pravdu, péči o prostředí). (Zelinová, 2011, s. 17)

## **9.7. PROHLUBOVÁNÍ SEBEPOZNÁNÍ**

Při aktivitách rozvíjejících schopnost porozumět sám sobě poskytujeme dětem možnost zamyslet se nad sebou, písemně formulovat bezprostřední, střednědobé a dlouhodobé cíle (zde se soustředíme na zlepšení osobnostních vlastností, vývoj sociálního chování, postupné vytváření pozitivních vztahů, ovládnutí negativních emocí) a s odstupem času zhodnotit jejich plnění. Při vytváření seznamů aktivit, které se jim daří či nedaří, spojených s následnou reflexí, mají děti možnost zjistit, zda jsou svým okolím vnímány tak, jak se vidí samy. (Zelinová, 2011, s. 32-33)

Jednou z mnoha v praxi využívaných metod k prohloubení sebepoznání klientů s poruchami chování, může být hraní společenských her s psychologickou tematikou. Tyto hry mají svoji zvláštní atmosféru. Ze začátku se jich hráči většinou obávají, ale

postupem času v průběhu hry jejich obavy a zábrany pomíjejí. Samotné psychologické hry jsou většinou pro účastníky přitažlivé. Příčinou může být nejen soutěživé srovnávání, nýbrž i pocit, že právě při takovéto hře se prokáže nějaká doposud skrytá či opomíjená mimořádná znalost, dovednost, schopnost, jasnozřivost či nějaký zvláště cenný povahový rys. Psychologické společenské hry mohou posloužit i jako test poskytující široké spektrum srovnání a zážitků. Na závěr hry se hráči například dozvědí své místo ve společenském žebříčku, nebo zjistí či mezi sebou poměří nějakou méně známou psychickou vlastnost či schopnost. V jiném typu her dostanou hráči možnost poznat, zda jejich reakce, názor či přesvědčení je ve skupině hráčů ojedinělá, nebo naopak zcela běžná. Při hraní psychologických her je důležitá i stránka uvolnění a rozvoje tvořivého způsobu myšlení, cítění a jednání. Instrukce tvořivostních psychologických her hráče přímo vybízejí, aby se oprostili od svých navykých šablon myšlení a prožívání. Při tom si zkusí vytvořit, zkombinovat či „vynalézt“ něco pro ně zcela nového, neobvyklého nebo originálního. V průběhu hraní těchto her také dochází k usnadnění vzájemného hlubšího poznání členů kolektivu, navození příznivé atmosféry pro následnou intenzivní komunikaci a přispívají ke korekci poruch sebehodnocení.

Bohužel tyto hry nejsou vhodné pro každého. Špatná spolupráce je s klienty velmi hlučnými a soustředícími pozornost všech zúčastněných pouze na svoji osobu. Žádoucí je také alespoň mírný zájem o psychologii a dosažení určité vzdělanostní úrovně. Nutná je také určitá kázeň potřebná pro dodržování instrukcí a k udržení maximální pozornosti a věnování se myšlenkovému úsilí zadané úloze. V neposlední řadě vyžadují psychologické hry i určitou vnitřní sílu hráče vydržet následný stres, vyjde-li v realitě hry zcela jiný obraz, než jaký doposud o sobě měli.

Důležitými podmínkami pro realizaci psychologických her jsou zkušený vedoucí s důkladně připravenými pomůckami, kladně motivovaní, ukáznění a minimálně podprůměrně inteligentní hráči a vhodná klidná a prostorná místnost bez vnějších rušivých vlivů. Z hlediska složení hráčské skupiny je velmi důležitá dimenze univerzálnosti či specifičnosti her. Některé hry lze realizovat prakticky s jakoukoliv skupinou - nutné je pouze podat přiměřený výklad nebo lehce pozměnit instrukce. (Bakalář, 1989, s. 6-9)

## 10. PSYCHODIAGNOSTICKÉ A PROJEKTIVNÍ METODY

Při své praxi níže uvedené testy nijak speciálně nevyhodnocuji, pouze jimi sleduji verbální dovednosti, fantazii, emoční a vizuální vnímání klienta. Slouží nám také při skupinové terapii k odreagování od zátěžových situací. Při každé takové práci s klienty je velmi důležitá motivace. Jedinci nesmí získat pocit, že jsou při výchovném procesu testováni a zkoumáni. Tím by došlo k jejich „zablokování“ a niterní izolaci.

### 10.1. GRAFICKÉ PROJEKTIVNÍ METODY

Z roku 1980 pochází Johanssonův **Test Kruhu**. Úkolem probanda je nakreslit na bílý arch papíru kruh a potom “něco do toho kruhu”. Při hodnocení testu si všímáme v první řadě velikosti nakresleného kruhu (velký kruh nasvědčuje expanzivním tendencím, malý kruh bývá u depresantů). Obsah kruhu vypovídá o struktuře osobnosti klienta. Integrace osobnosti je spojena s uspořádanými a symetrickými obrazy, chaotické ztvárnění vypovídá o opaku. Psychicky a emočně vyrovnané osoby umísťují kruh doprostřed papíru, odchylky od této polohy bývají vodítkem pro extrémní pozice individua v sociálním světě. Test je inspirován jungiánskými mandalami. (Krejčířová, Svoboda, Vágnerová, 2009, s. 195)

Z psychoterapeutické praxe vzešel Tylův **Test čáry života** (1985). Klient nakreslí “čáru života”, na které označí nejprve současný okamžik a dále významné minulé události a budoucí očekávané důležité životní momenty. Jedná se o čáru a ne o přímku, takže se mnohdy setkáváme s nejrůznějšími křivkami, vyjadřujícími běh života jedince. Proband může kreslit nejen čáru svého života, ale i čáru ideálního života či života vůbec. Metoda je silně projektivní a často výrazně citově prožívána. Slouží např. jako východisko k rozhovoru o běhu pacientova života, o hodnocení jeho minulosti a o jeho očekáváních. (Krejčířová, Svoboda, Vágnerová, 2009, s. 198)

Kresebný **Test tří stromů** náleží k projekčním psychodiagnostickým metodám, které se zaměřují na dynamické charakteristiky osobnosti. Zobrazují část vědomých a nevědomých rysů osobnosti. Tento test, jehož autorem je Portugalec R. Corboz, není u nás příliš známý. Zkoumané děti a mladiství mají za úkol nakreslit tři stromy a ke každému přiřadit jméno konkrétní osoby. Nepřímo tak vyjadřují citové vztahy k matce, otci, sourozencům atd. Většinou si děti i mladiství volí v testu Tří stromů sebe a své rodiče. V případě, že si dítě zvolí jiného člena rodiny, je důležité zjistit, proč. Tato metoda je považována za zrcadlo porušených vztahů u dětí a mladistvých. Obměnou tohoto testu je kresba začarované rodiny, kdy klient zobrazí každého člena své rodiny



jako nějaké zvíře. V kolektivním zařízení tímto způsobem můžeme odhalit i vztahy mezi vrstevníky. (Krejčířová, Svoboda, Vágnerová, 2009, s. 189)

K. Koch vypracoval **Test kresby stromu**. Vyšel z předpokladu, že kresba ovocného stromu může vypovídat o emocionální zralosti dětí i dospělých a o poruchách v emocionální a sociální oblasti. Kresba stromu může vyjadřovat psychický stav osobnosti podobně, jako její rukopis. Listnatý strom je zde podkladem pro projekci, patří k nejstarším symbolům lidstva. Při hodnocení je věnována pozornost jednak celku (umístění stromu na ploše a jeho velikost), jednak detailům kresby. (Krejčířová, Svoboda, Vágnerová, 2009, s. 188)

Psychologové, kteří zdokonalili stromový test, usuzují, že osobnost nejlépe poznáme po postupném nakreslení tří stromů. Přisuzujeme jim následující významy: první strom – zachycuje sociální postoj (jak chceme vypadat); druhý strom – zobrazuje intimní postoj (jak se sami vidíme) a třetí strom – vyjadřuje okamžitý problém ve vztahu s budoucností, naše plány, sny a naděje. R. Storová přidává čtvrtý strom malovaný se zavřenými očima – vyjadřující minulé konflikty přetrvávající v našem podvědomí. (Blin, 2001, s. 118)

Chlapci, se kterými pracuji, pochází z různých sociálních vrstev a odlišují se i primárním kulturním prostředím. Většinou po svých zkušenostech s kurátory a sociálními pracovníky odmítají pravdivě komunikovat o mezilidských vztazích v rodině. Jejich odpovědi jsou stereotypní, naučené, nezabíhají do žádných detailů – odpovídají tak, jak myslí, že je to „správné“. Velmi často jsou tyto informace vymyšlené a skutečné vztahy v rodině se nám tímto hovorem, bez získání důvěry klienta nepodaří odhalit. S kresbou „začarované rodiny“ již mají klienti ve věku patnáct až devatenáct let také negativní zkušenosti, i zde jsou již ve většině případů získány pouze zkreslené informace. Kresba tří stromů je pro ně neznámá a nová. Tyto testy nijak speciálně nevyhodnocuji. Používám je při individuálním přístupu k navázání kontaktu s klientem. V zařízeních kolektivního typu, kdy je na každé výchovné skupině pečováno o osm klientů jedním vychovatelem, je individuální přístup velmi důležitý. Jedinec má při tomto přístupu možnost „vystoupit z uniformity a davu“. Získává tím možnost projevit i své lepší stránky a vlastnosti, které by jinak nebyly objeveny a za které se ve společnosti svých vrstevníků stydí. Občas se tedy při individuální práci s klientem podaří nad verbalizací vytvořeného díla odhalit mezilidské vztahy, které by jinak zůstaly skryty.

## 10.2. VERBÁLNÍ PROJEKTIVNÍ METODY

Velmi často se v praxi nechávám inspirovat **Rorschachovým testem** (ROR), originály karet se skvrnami však nepoužívám. Při práci s klienty si různé skvrny sami aktivně vytváříme. Při tvořivé činnosti dochází k uvolnění, odreagování a navození příjemné atmosféry. Hotová díla společně popisujeme a vyjadřujeme naše pocity při jejich vnímání.

ROR je psychodiagnostická projektivní metoda, rozebírající lidskou osobnost, používaná zejména v klinické psychologii. Švýcarský psychiatr Hermann Rorschach v roce 1921 představil veřejnosti test inkoustových skvrn. Toto testování je používáno jako běžný vyšetřovací postup, který využívají psychiatři a psychologové po celém světě, využívají je i soudní znalci. Způsob, jakým konkrétní osob vnímá některé aspekty skvrn, odráží její osobní zájmy, tendence, zkušenosti a potřeby. Vychází z toho, že existuje vztah mezi vnímáním a osobností jedince. Metoda se používá pro individuální testování, je velmi náročná na čas a odbornost psychologa. Její využití je proto častější v klinické a poradenské psychologii, v personalistice je rozšířená méně.

Na počátku svého vzniku využíval ROR spoustu inkoustových skvrn. Rorschach je ukazoval svým pacientům a ty, které nejvíce podněcovali fantazii, začal používat v praxi. Rorschachův test v současné době využívá deset karet s barevnými a černobílými symetrickými skvrnami a předpokládá úzký vztah mezi vizuálním vnímáním a osobností. Zahrnuje tři barevné skvrny, pět černých skvrn a dvě černo-červené, všechny na bílém pozadí. Osoby racionálně založené nejprve zkoumají tvar skvrn, teprve poté barvy. Osoby emotivně založené se nejprve zaměří na barvy a teprve pak hodnotí tvary skvrn. Z odpovědí lze vysledovat čtyři základní kategorie:

♣ *Percepční uchopení* naznačuje, kde ve skvrně proband něco vidí. Předpokládá se, že pokud osoba vnímá spíše celek, ukazuje to na schopnost globálního uchopení souvislostí, výklad detailů naopak značí smysl pro realitu, praktičnost apod.

♣ *Determinanty* vyjadřují, čím byla odpověď určena (tvarem, symetrií, barvou). Vypovídají o způsobu prožívání, emocích a fantazii. Odpověď na podkladě tvaru představuje racionální přístup, rozumovou sebekontrolu. Reakce na barevnost skvrn se považují za ukazatel emočních složek osobnosti (je-li jich příliš, znamená to impulzivnost, citovou labilitu).

♣ *Obsah* určuje co osoba vidí (zvíře, lidi, krajiny, rostliny). Obsahové kategorie dávají představu o zájmech, potřebách, kontaktu s lidmi. Příliš zvířecích obsahů může znamenat stereotypní myšlení, pasivitu. Lidské obsahy značí aktivní kontakt s druhými.

Zvýšené množství anatomických odpovědí bývá spojeno s úzkostným zaměřením na tělové schéma apod.

✧ *Originalita nebo běžnost odpovědí* - počet banálních či originálních odpovědí vyjadřuje stupeň přizpůsobení běžným sociálním pravidlům, smysl pro realitu. Příliš banálních odpovědí znamená konvenčnost přístupu ke světu, nedostatek kreativity. Úplné chybění banálních odpovědí může naopak ukazovat na zhoršené sociální přizpůsobení. (Krejčířová, Svoboda, Vágnerová, 2009, s. 169-173)

**Test ruky – jako první publikoval v roce 1961 E. E. Wagner** zmínku o užití kreseb ruky jako projektivního prostředku. Tento test slouží k diagnostice a predikci agresivního chování, pro posouzení zdravého sebevědomí, pružnosti a kreativity jedinců starších šesti let. Tento projektivní test, obsahuje devět černobílých obrázků s různými polohami ruky. Hypotéza je taková, že ruka jako nástroj komunikace, navazování vztahů promítá patologické jevy, odkrývá zejména vzorce chování a motoriku jedince. Administrace testu je jednoduchá – proband odpoví, v jaké situaci se dle jeho názoru zobrazená ruka nachází, co asi vyjadřuje. Na základě jednotlivých odpovědí lze o jedinci získat informace o poruchách osobnosti, sexuální orientaci, manických sklonech, neschopnosti vyrovnat se s realitou, o současném emocionálním stavu (strach, úzkost, agrese, nepřátelství, opovrhování, vyrovnání se se zátěží), psychických obranných mechanismech a charakterových vlastnostech klienta (emočně labilní, egocentrický, infantilní, povrchní, komunikativní, nespolupracující, neprosazující se, přátelský, direktivní, impulzivní, puntičkář, zmatený, fantazírující, aktivní, pasivní aj.).

Jednotlivé odpovědi probandů je třeba zaznamenávat a následně je lze rozřadit do několika kategorií:

✧ *Interpersonální odpovědi* – zahrnují vztahy mezi lidmi.

- Pozitivní významy:

Afekce – vřelost, přátelství (pozdrav, vezmi si bonbon, jsi dobrý)

Depence – závislost, bezmoc, nezralost (dítě se drží máminy sukně, ruka žebráka, ruka stopaře, modlitba, zdravení nadřazeného, u věštkyně, ruka topícího se člověka, ruce je zima - žádost o zahřátí)

Komunikace – základní a největší počet odpovědí, pokud schází, není to v pořádku. (Kámen, nůžky, papír, jiné hry - ne soutěže)

- Neutrální významy:

Exhibice (stínové divadlo, ruka dámy k políbení, ruka baletky, mám krásný palec)

- Negativní významy:

Direktivita - převaha (ruka dirigenta, Hitler při projevu, ruka policisty, učitele, dirigenta, stop, zastav, soutěže, páka, přetlačování, kritika)

Agresivita - nepřátelství, ohrožení druhého (drtí krabičku, rozmáčkne mravence)

Negativismus - kategorie navíc - něco mezi direktivitou a agresivitou (říká ne, neukážu to, něco schovává v ruce, obrana, nedůvěra, nespolupráce, nechod' ke mě, dělá, že neslyší)

♣ *Environmentální odpovědi* – vyjadřují chování v neosobním prostředí

Acquisition - získávání (ruka horolezce, na žebříku, chce chytit míč, hledá něco na skříni, natahuje se pro jablko, natahuje se k sousedovi pro jablko)

Activita - pohyb (šije, zvoní, drží kýbl, ruka na řídítkách)

Pasivita (jen tak leží na stole, čeká, až jí uschnou nalakované nehty, unavená ruka)

♣ *Maladjustivní odpovědi* - zachycují potíže v chování díky vnitřní slabosti či vnějším stresům

♣ *Stážení* – zahrnují neschopnost vytvářet efektivní vztahy k prostředí (odpovědi, v nichž se objevují bizarnosti apod.) (Krejčířová, Svoboda, Vágnerová, 2009, s. 161-168)

## 11. ARTETERAPIE

Vědomě nebo podvědomě usilujeme o štěstí, dokonalost a harmonii, které v první řadě vyžadují dobré tělesné a duševní zdraví. Všude na světě se od pradávna hledaly cesty k jejich dosažení a staly se součástí všech kultur. Vznikla situace, že se stejné nemoci úspěšně léčily různými způsoby, nejprve pouze na základě praktické zkušenosti (empirie), později za pomoci objevů moderní medicíny. Původ arteterapeutických aspektů je možné vysledovat již v uměleckých formách pravěku i přírodních národů. Myšlenka využít umění k léčení různých duševních obtíží byla známa také ve starověkém Egyptě, Řecku a později i v arabském světě. V současné době rozlišujeme dva základní proudy a to terapii uměním (kdy je kladen důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné) a artpsychoterapie (při které jsou výtvořky a prožitky z procesu tvorby dále psychoterapeuticky zpracovávány).

Arteterapie je léčení prostřednictvím obrazu a výtvarných aktivit. Samotné slovo arteterapie se skládá ze dvou slov. "Arte" je indoevropského původu a znamená nadání, později řemeslná profese a dnes umění. Druhá část slova pochází z řeckého "therapeia", což znamená léčba, léčení. Může probíhat individuálně i skupinově. (Lhotová, 2010, s. 11-13)

Česká arteterapeutická asociace definuje arteterapii jako: *"léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány."*

Arteterapie využívá:

- tvorbu jako je kresba, malba, koláž, práce s hlinou nebo jiným materiálem, který umožňuje vnitřní prožitek zvnějšnit a podívat se na něj z odstupů, z různé vzdálenosti, ale také z jiného úhlu atd.
- příběh (pohádkový nebo snový), který je metaforou našeho života – vždy když o někom nebo o něčem mluvíme, mluvíme o sobě a svém vnímání světa
- hudbu, kdy mluvíme o muzikoterapii
- divadlo, kdy mluvíme o dramaterapii .

Arteterapie pomáhá při léčbě somatických onemocnění, při překonávání strachu, při životních změnách (ztráta partnera, ztráta zaměstnání, ukončení školy), při snaze porozumět sobě i druhým nebo při práci se sny. (Lhotová, 2010, s. 14-15)

Tvořivost považují za jednu z nejdůležitějších lidských potřeb, která je v dnešní době hodně zanedbávaná. Lidé mají málo zálib a koníčků, často jsou spíš konzumenty a pasivně čekají, že je bude bavit někdo jiný. Málo si uvědomují a rozvíjejí svou jedinečnost, málo se radují. Umění v nás probouzí naši touhu po duchovnu, naději, smyslu života, harmonizuje a uzdravuje. Za nejúčinnější považují tvůrčí činnost ve skupině, protože to umožňuje sdílet radost z tvorby i případné životní problémy. Výtvarné aktivity usnadňují a rozšiřují komunikaci ve skupině o neverbální složky, přinášejí uvolnění od každodenní rutiny a stresu.

Arteterapie je léčení uměním, a vnímáním uměleckých děl. Je především vlastní aktivní tvorbou (umožňuje nám vyjádření emocí, které nemůžeme nebo nedovedeme vyjádřit jiným způsobem, přináší pocit uvolnění a očištění). Zároveň se tvůrčí činností dostáváme do kontaktu se svým skutečným já a postupně se učíme lépe porozumět tomu, co se v nás děje, integrovat do své osobnosti nevědomé dimenze duše a být více sami sebou, zdravějšími, spokojenějšími, kreativnějšími, komunikativnějšími lidmi. I v ostatních životních oblastech se pak chováme spontánněji a rozhodujeme se pružněji a svobodněji.

Arteterapie je vhodným postupem zejména u lidí, kteří se nesnadno slovně vyjadřují, což jsou lidé trpící psychózami, dospívající a děti, starší lidé a lidé mentálně hendikepovaní. Arteterapie je vhodná také pro klienty silně emočně prožívající události, jež většinu ostatních lidí z míry nevyvedou. Pro tyto emočně labilní klienty je možnost výtvarného vyjádření nerizikovou příležitostí k odvedení a zpracování emocí, jež by v jiném prostředí a při jiném způsobu vyjádření klientovi mohly způsobit nepříjemnosti. Je vhodným prostředkem léčby i lidí velmi racionálních, kteří svou schopnost obratného slovního vyjadřování dávají bezděky do služby odporu k odkrývající psychoterapii.

Arteterapie je považována za součást psychoterapie, a jak již z názvu této metody vyplývá, snoubí se v ní svět umělecký se světem psychoterapie. Jde o léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky či mezilidských vztahů. Je to kulturní terapie, do které jsou zahrnuty všechny ostatní neverbální techniky (například psychodrama, sociodrama, muzikoterapie, psychogymnastika) a kromě toho i návštěvy divadel, výstav, besedy o umění i sběratelství drobné grafiky. Využívá výtvarných prostředků a uměleckých aktivit jedince a to kreslení, malování, tance, dramatu, hudby i modelování. Hlavní důraz se klade na proces tvorby, který je sám považován za ozdravný. Je vhodná jako "rozehřívání" pro jakýkoli typ psychoterapie, nemá však naději na úspěch u lidí, kteří ji

odmítají a ani u lidí, kteří trpí nepřekonatelnými zábranami při výtvarném projevu. Krom toho, že se při arteterapii objevuje nový psychoterapeutický materiál, klient při ní objevuje i své tvůrčí vlohy a díky tomu si může významně posílit sebevědomí.

Zpočátku bylo cílem arteterapie pomoci upřesňovat diagnózu duševně nemocných lidí, postupem času se přidal i terapeutický aspekt. Výtvarný projev pacienta totiž poskytuje nejen možnost snadnějšího vyjádření nejrůznějších pocitů a nenásilné odkrytí nejintimnějších sfér vnitřního života, ale lze jej využít také jako samostatný léčebný prostředek. Lidé se při výtvarné produkci odpoutávají od svých chorobných myšlenek a rozvíjí se u nich nové zájmy i chuť do života. Dnes se ukazuje být vhodnou metodou léčení od pacientů zatížených psychózami, přes mentálně handicapované až po silně emotivní jedince. Nabízí jedincům odreagování i sebevyjádření prostřednictvím alternativní, symbolické a neverbální řeči, které se sami naučí postupně rozumět, napomáhá k jejich intelektuálnímu, citovému a duševnímu rozvoji. To vše jsou potřebné dílčí kroky na cestě ke zlepšení jejich duševního zdraví. (Lhotová, 2010, s. 11-13)

Vývojové poruchy kognitivního a emočního charakteru, se kterými se při své praxi každodenně setkávám, nemají tak viditelné projevy, jako těžká tělesná a mentální postižení. Přesto se jejich důsledky odrážejí v neschopnosti dítěte dosahovat stejných výsledků v rozvoji osobnosti jako u dětí zdravých, často vedou k sociální izolaci a k rozvoji patologických jevů v chování. Z pohledu vzdělání pak vedou k průměrnosti, až podprůměrnosti. Včasným rozpoznáním syndromů těchto poruch a následnou intenzivní péčí však lze dosáhnout eliminace důsledků poruch a dosáhnout tím maximální možné míry vzdělatelnosti dítěte, jeho integrace v kolektivu, rozvoje sociální komunikace a sociálních schopností. Bohužel s jedinci ve věkovém rozmezí od patnácti do devatenácti let je práce velmi obtížná, nikoli však nemožná.

Při výkonu mé praxe se klientům snažím rozšiřovat jejich „obzory“ metodami pasivní arteterapie, což v sobě zahrnuje návštěvy filmů, divadelních představení, výstav a besedy o umění či sběratelství. V tomto směru se však většinou setkávám s neochotou poznat cokoli odlišného, než co znají ze svého primárního prostředí.

S větším úspěchem je s nimi možno pracovat pomocí forem aktivní arteterapie při pracovní, pohybové a divadelní činnosti. Zahrnuje to kresbu, malbu, sochařství, grafiku, textilní techniky, verbální psychoterapií, muzikoterapií, pohybovou terapií (tanec) a divadlo. Je to forma práce se skupinou, která prostřednictvím výtvarných prostředků (kresba, malování, modelování, plastiky atp.) slouží k vyjádření problematiky jedince nebo skupiny jako celku. Při kreativistickým a integrativním

přístupu je kladen důraz na samotnou tvořivou aktivitu - je jednou z cest k uvolnění latentních tvořivých sil, umělecká činnost aktivizuje rozvoj schopností, podporuje seberealizaci a integraci osobnosti. Činnostní arteterapie jako jedna z forem činnosti odpoutává nemocného od patologických myšlenek a stavů, podporuje zdravé složky jeho osobnosti. Sublimační arteterapie pomáhá ventilovat pudové impulzy (např. sexuální, agresivní a různé emocionální stavy, např. úzkost a strach, deprese, nespokojenost) do výtvarné tvorby. Projektivní arteterapie podněcuje promítání citů, postojů a motivů do výtvarné tvorby a následně umožňuje jejich poznání, zpracování, kompenzování a interpretování.

Skupinová arteterapie jako metoda psychoterapie je vhodná právě u dětí. Její předností je jednak absence přílišné verbalizace, která může být pro dítě problematická, a jednak schopnost ve vývoji dětské kresby sledovat zdravý vývoj osobnosti dítěte, odhalovat přirozeným způsobem patologické rysy jednotlivých poruch a dále s nimi pracovat. Pomocí arteterapie lze u dítěte rozvíjet veškeré problematické oblasti jako je hrubá a jemná motorika, grafomotorika, vnímání tělesného schématu a levo-pravostranná orientace.

Arteterapii užívám při své praxi jako doplněk či oživení jinak orientované skupinové práce. Výhodou jsou zpětné vazby od členů skupiny, možnost vlastní projekce do cizích výtvorů, možnost uplatnění speciálních postupů (jako je konverzační, doplňovaná nebo společná kresba). Nevýhodou této práce je méně času pro vyjádření jednotlivých členů. Nejrůznější techniky využívané ve výtvarném, hudebním, dramatickém a literárním umění úspěšně aplikuji u klientů k reedukaci jejich poruch chování či specifických poruch učení.

V praxi je důležitá práce s motivací dítěte k vlastní tvorbě (výkonová motivace versus motivace k prohloubení sebepoznání a osobnímu růstu), potenciál práce s výtvarným artefaktem u dětí s poruchami chování (který zahrnuje hraniční poruchy, sociální, emoční deprivace, děti se syndromem CAN, poruchy autistického spektra – zde dochází při využití malby a hudby k posílení kooperace a sociálního sdílení), symbolika a interpretace barev a tvarů v pojetí současné analytické psychologie, fenomenologický rozhovor nad výtvarným artefaktem se systemickým přesahem a narativní přístup k diagnostickému a edukačnímu a terapeutickému potenciálu výtvarného artefaktu.

### **11.1.1. MANDALA**

Sanskrtské slovo mandala znamená kruh v obecném smyslu. V oblasti



náboženských rituálů a v psychologii označuje kruhové obrazy, jejich kreslené, malované, plastické nebo taneční ztvárnění. Plastické obrazce tohoto typu existují zejména v tibetském buddhismu, kde obrazci přísluší význam kultovního nástroje, který má podporovat meditaci a koncentraci. Jako taneční figury se kruhové obrazce nacházejí v kláštorech dervišů. Jako psychologické fenomény se spontánně vyskytují ve snech, v jistých konfliktních stavech a u schizofrenie. Velmi často obsahují čtvernost nebo násobek čtyř ve formě kříže, hvězdy, čtverce, osmiúhelníku atd. V alchymii se tento motiv objevuje ve formě kvadratury kruhu, zde představuje složení čtyř prvků tíhnoucí různým směrem. Kvadratura kruhu je jedním z mnoha archeotypických motivů, jež jsou základem výtvarů našich snů a fantazií, patří k funkčně nejdůležitějším motivům a lze ji bezmála označit jako archetyp celosti. (Jung, 2004, s. 125)

Mandala jako vizuální pomůcka k dosažení žádaného duševního stavu je rovněž známa v Evropě. Růžicová okna v gotických katedrálách přitahují zrak pozorovatele a uvedou jej do stavu harmonie, bázně, úcty, a jásavé radosti. Ve středověkých evropských kostelích často najdeme kruhový labyrint, který je zobrazen na dlaždicích na podlaze blízko vchodu. Tyto mandaly představují pouť do svatého města, Jeruzaléma. (Fincher, 1991, s. 28)

Její spontánní výskyt u moderních jedinců dovoluje psychologickému výzkumu bližší probádání jeho funkčního smyslu. Mandala se zpravidla objevuje ve stavech psychické disociace nebo desorientace. V takových případech jasně vidíme, jak přísný řád kruhového obrazu kompenzuje chaos a zmatek psychického stavu, a to tím, že se konstruuje nějaký střed, směrem k němuž je vše seřazeno, nebo nějaké koncentrické uspořádání neuspořádaného násobku, protichůdnosti a neslučitelnosti. Zjevně při tom jde o sebeléčebný pokus přírody, který nepramení z vědomého uvažování, nýbrž z instinktivního impulsu. Instinkty má každý narozený jedinec a patří k nezničitelné zásobě oněch vlastností, jež charakterizují druh. Z toho důvodu nalézáme u mandal zásadní shodu přes jejich veškerou vnější rozmanitost a bez újmy jejich časového či místního původu. (Jung, 2004, s. 126)

Mandaly symbolizují bezpečné útočiště vnitřního smíření a celistvosti. Jsou důležité pro orientaci ve fyzické realitě, která je potřeba pro přežití jedince. I v dnešní době nám mohou pomoci při hledání smyslu našeho života, v osobním růstu a při získávání duchovních zkušeností. (Fincher, 1991, s. 32)

Individuální mandaly jsou nanejvýš rozmanité, používají neomezené množství motivů a symbolických narážek. Pokouší se vyjádřit celek individua v jeho vnitřním nebo i vnějším prožitku světa, nebo jeho hlavní vnitřní vztahný bod. Nežádka vykazuje

jisté rozdělení na světlou a tmavou polovinu s jejich typickými symboly. Je empiricky zjistitelné a snadno pochopitelné, že takové obrazy mají podle okolností značný terapeutický účinek na své zhotovitele. Již pouhý spontánní pokus o vytvoření mandaly mívá léčebné účinky. Od umělého opakování nebo záměrné imitace takových obrazů však nelze nic očekávat. (Jung, 2004, s. 128)

V neposlední řadě při své práci s klienty velmi často pracuji s mandalami (to jsou kruhové výtvarné práce, které mají být symbolem celistvosti osobnosti, archetypu Self a sebeuskutečnění). Mandala by nám měla ukazovat přirozenou potřebu prožít všechny nám dané možnosti, naplnit ideál celé naší osobnosti. Růst směrem k celistvosti je přirozený proces objevování a projevení naší jedinečnosti a individuality. Vytváření mandal jako symbolů nevědomí může být způsobem prohlubování osobního růstu, představivosti a vytváření harmonické jednoty osobnosti. Energie centrálního bodu v mandalách se projevuje v téměř neodolatelném nutkání a potřebě stát se tím, čím jedinec je, co je charakteristické pro jeho vnitřní povahu, nezávisle na vnějších okolnostech. Zručnější klienti si je sami tvoří, ti méně zruční vybarvují jim příjemné předtíštěné mandaly, nebo barvami zaplňují kruhové plochy. Mandaly je možné tvořit různými technikami pomocí malby, kresby, enkaustiky, skládáním z bavlnek, kůže, dřeva, kamenů, přírodních i umělých materiálů, tvořením z hlíny, vysypáváním motivů z písku nebo ze semínek. Individuální terapie s mandalou zahrnuje tvorbu vlastní mandaly a její rozbor. Mandala slouží jako prostředek sebepoznání, má praktické využití v kolorterapii, která se zabývá vlivem barev na člověka, v arteterapii podporuje vlastní tvořivost a pomocí meditace s mandalou dochází k harmonizaci čaker. Malování mandal se může stát vodítkem pomáhajícím porozumět naší jedinečné osobnosti i svému místu ve vesmíru. Mandaly můžeme malovat každý den nejrozličnějším způsobem a hodně se tak dozvědět o svém momentálním vnitřním rozpoložení. Arteterapie se tak může stát každodenní součástí našeho života. Série obrázků nám pak ukazují náš vývoj, kterého bychom si jinak ani nevšimli. Je zajímavé vidět, jak rozdílně barevně cítí tutéž mandalu různí lidé. Na papíře je totiž dovoleno všechno.

Pro vytváření mandal při práci s klienty s poruchami chování jsem se inspirovala knihou *Vytváření mandaly* od Susanne Fincher a níže uvádím její doporučení, která se mi v praxi osvědčila. Mandaly mohou být vytvářeny jedinci, skupinou či skupinami. Skupinová práce je však pro klienty s poruchami chování vhodná jen ve vyjímečných situacích. V praxi tedy častěji používám individuální tvorbu. Před započítím práce je potřeba klientovi zajistit soukromý prostor, ve kterém nebude

po dobu práce ničím a nikým rušen. Ticho nebo příjemná hudba přispívají u většiny lidí k produktivní atmosféře. U klientů s poruchami chování však ticho nebo jiný druh hudby, než který preferují a poslouchají, vyvolává úzkostné stavy, nervozitu nebo negativní emoce. Proto tuto volbu nechávám zcela na klientovi – sám si tedy zvolí zvuky, které jsou mu po dobu práce na mandale příjemné. Většinou před samotným započítím práce provádíme krátkou relaxaci, která pomáhá uvolnit napětí a pomáhá chlapce odpoutat od denní reality, stresu a starostí. Pro klienty s poruchami chování se mi osvědčilo při malbě prvních mandal volit větší formáty papíru. Podkladový papír si většinou chlapci volí bílý, pouze ve vyjimečných případech si volí barvu černou – na té však lépe vynikají pestré a syté barvy temperových barev nebo kříd. I chlapci bez výtvarného nadání jsou schopni své emoce tímto způsobem vyjádřit a mandaly vytváří instinktivně. Občas kromě barev používají i geometrické obrazce, popřípadě jednoduché abstraktní prvky. Teprve v pozdější době, po několika měsíční soustavné spolupráci, jsou někteří z nich schopni vytvářet menší a detailněji propracované mandaly pomocí kresby pastely nebo fixami. Na závěr každé své práce si vždy označí orientaci mandaly (její vrchol), zaznamenají datum vzniku a na zvláštní list papíru společně připojíme stručný průběh dne a případné emoce, které chlapec ten konkrétní den prožíval. Při práci na mandale klient používá vizuální představivost, při jejím prohlížení používá verbální a racionální způsoby myšlení. Při popisu mandaly se společnými silami snažíme vytvořit seznam použitých barev, čísel a tvarů a k nim následně přiřadit asociace slov, představ, vzpomínek či pocitů. Chlapec si při tomto procesu uvědomí, jaké barvy má nebo nemá rád, ale také že s určitými barvami spojuje určité období jeho života, lidí, myšlenky nebo pocity.

### **11.1.2. PSYCHODRAMA A SOCIODRAMA**

Autorství je připisováno Morenovi. Jedná se o opakované vyjadřování pacientových pocitů formou hry, dochází k postupné změně postojů, dnes je součástí jiných sezení. Dochází při něm k porozumění druhým, odreagování, emocionální korekce, nácvik nového chování. Změna vnějších projevů osobnosti ovlivňuje její vnitřní postoj. Dramaterapie jako léčebně-výchovná disciplína, která využívá divadelních a dramatických prostředků ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a napomáhá integraci osobnosti. (Valenta, 2011, s. 10)

Psychodrama je při mé praxi nejčastěji užívanou formou arteterapie – chlapci je kladně přijímáno a rádi se této aktivitu účastní. Jedná se o opakované vyjadřování klientových pocitů formou hry. Dochází při ní k postupné změně postojů, porozumění

druhým, odreagování, emocionální korekci a nácviku nového chování. Změna vnějších projevů zároveň ovlivňuje i vnitřní postoj klienta.

Sociodrama je velmi podobné psychodramatu, psychodrama je však zaměřené na problematiku jedince, oproti tomu sociodrama se zaměřuje na vztahy a hraní sociálních rolí. Pomáhá řešit vztahy mezi individuí a skupinou nebo individuí ve skupině. Zaměřuje se na teď a nyní. (Valenta, 2011, s. 15)

### 11.1.3. SETKÁNÍ (ENCOUNTER – NEVERBÁLNÍ TECHNIKY)

Cílem je využití různých technik za projevu netlumených emocí s důrazem na intenzivní prožitek, tělesný kontakt, upřímnost, autentičnost, důvěrnost, blízkost. Objevuje se i u ostatních technik, ale zde je zdůrazněno omezení intelektualizace jako porušení pravidel. Někdy bývá nazýváno emoční skupinou nebo emočním sezením. (Valenta, 2004, s. 70-81)

♣ *Emoce a prožitek* – základní směrnicí je „Proživej!“. Proživej tady a teď, nejintenzivněji, dej na sobě znát, co prožíváš, a řekni, co prožíváš.

♣ *Dotek a tělesný kontakt* – podporuje zvýšení intenzity emocí, rozšiřuje zážitkovou oblast a může být rovněž účinnou formou zpětné vazby.

♣ *Otevřenost a autentičnost* – setkání poskytuje umělou situaci, aby byli účastníci plně sami sebou a aby projevovali i ty pocity, které jinde projevit nemohli. Vzájemná upřímnost a otevřenost dávají možnost poskytovat zpětné vazby jinak nedosažitelné.

♣ *Důvěrnost a blízkost* – setkání podporuje prožitky důvěrnosti. Technikami se manipuluje se situací tak, aby se lidé, kteří si donedávna byli zcela cizí a neznámí, začali cítit důvěrně blízkými. Členové se mohou volně pohybovat a projevovat city tělesně i slovně.

Velkým rizikem je při práci s klienty s diagnostikovanými poruchami chování nebezpečí v přílišném rozvíření emocí a odhalování skrytých choulostivých problémů. Vedoucí při této činnosti nepřejímá za dění odpovědnost. Každý jedinec své emoce řeší sám, aniž by měl další podporu.

### 11.1.4. MUZIKOTERAPIE

Hudba se většinou k terapii nevybírání podle estetických kritérií a obvykle se ani neklade důraz na obsahovou stránku díla, ale spíše na jeho schopnost bezprostředně působit. Povzbuzuje se emocionálně laděný fantazijní výklad a výpověď o prožitku. Proto jsou vybírány všeobecně přijatelné skladby klasicko-romantické produkce (Beethoven, Chopin, Čajkovskij), které vyvolávají intenzivní citové prožitky a reakce.

Pontvikova švédská škola muzikoterapie zásadně preferuje bachovskou polyfonii. Často se užívají lidové písně a etnická hudba a pro některé účely se hodí dokonce agresivní rytmická hudba. Dosud však není popsáno terapeutické působení psychedelické rockové hudby a orchestrální nebo komorní témbrové hudby. (Šimanovský, 2007, s. 11-12)

Hudba ovlivňuje vegetativní funkce (srdeční rytmus, krevní tlak, dýchání, svalový tonus, motoriku, termoregulaci), používá se ke zmírnění bolesti, úzkosti, strachu, u poinfarktových stavů, při léčbě dlouhotrvajících chorob. V psychoterapii se hudba užívá k léčbě adaptability, komunikace a v souvislosti s neurózami. Hudba je sama o sobě komunikací, proto umožňuje oslovení a porozumění i tam, kde jsou narušeny běžné mezilidské kontakty. Užívají se různé metody muzikoterapie (racionální, sugestivní, abreaktivní, tréninková, interpersonálně korektivní), může být prováděna individuálně, skupinově nebo hromadně. Komunikativní muzikoterapie je společný poslech hudby, při němž dochází k podpoření vzájemných kontaktů, porozumění, důvěry a po jeho ukončení se využívá společných prožitků při další činnosti. Reaktivní muzikoterapie má za úkol v klientech vyvolat afektivní reakci ve smyslu psychické katarze, překonání neurotických zábran a uvolnění emocí spojených s konfliktními situacemi. Regulativní muzikoterapie napomáhá uvolnění svalstva a vegetativních funkcí, neutralizuje napětí a je velmi podobná autogennímu tréninku (myšlenky při ní však nesměřují k vlastnímu tělu, ale k poslouchané hudbě). Reprodukovaná hudba s následnou reflexí se užívá při léčbě alkoholismu a toxikomanie. Aktivní muzikoterapie je účinná při rozvoji psychicky u somaticky zaostalých dětí. Významná je také hlasová terapie, což je léčba postavená na práci s vlastním hlasem (zpěv). (Šimanovský, 2007, s. 21-35)

Formy muzikoterapie jsou mezi klienty s poruchami chování velmi oblíbené. Pomáhá jednak poslech hudby (receptivní muzikoterapie zaměřená na poslech hudby) a především aktivní provozování hudby (jako emoční ventil, prostředek restruktury vztahu jedince a kolektivu), které je mezi klienty nejoblíbenější a podněcuje je k projevení se za pomoci tónů, melodie, zpěvu nebo tance. Při vyluzování tónů se vytváří souzvuk skupiny, využití práce s rytmem vede k sebeprojevení, společné komunikaci, manipulaci s náladou, vyjadřuje podporu a kohezi.

## 12. VLIV BAREV NA EMOCE JEDINCE

### 12.1. PSYCHOLOGIE BAREV

V současné době můžeme na internetu nalézt velké množství různých testů. Některé z nich jsou zaměřeny i na působení barev na člověka. Bohužel z těchto internetových testů se toho ani po vyhodnocení výsledků mnoho nedozvíme. Švýcar Max Lüscher se přípravě takového testu věnoval celý život. Aby však byl funkční, je třeba používat jen barevné originály tištěné jedinou tiskárnou přímo ve Švýcarsku (každá jiná tiskárna by barevné odstíny vytiskla trochu jiné). Tento test není o tom, jak na jedince působí růžová nebo hnědá barva, ale jak působí přesně ten konkrétní odstín. Je založen na vyhodnocování významu preference a odmítnutí určitých barev vyšetřovanou osobou. Základní hypotézou přitom je, že volba barev je jistým způsobem závislá na některých osobnostních proměnných, na situačních stavech organismu i na objektivně působících činitelích. Vychází z předpokladu, že intenzita přijetí resp. odmítnutí barvy ukazuje na to, které psychologické potřeby jedinec preferuje, resp. odmítá či potlačuje, jaké formy chování užívá při jejich naplňování, eventuálně kompenzaci nedostatečného uspokojování potřeb.

Podrobná analýza celkového psychického stavu osobnosti se získá tak, že proband volí pořadí významnosti speciálně určených odstínů šedé, fialové, hnědé, modré, zelené, červené a žluté barvy a dále pořadí významnosti tvarů (v novější verzi). Metoda je neverbální, nezávislá na vzdělání. Sledovanými dimenzemi jsou: míra aktivity, ovládání vůle, zatížitelnost, schopnost prožívat pozitivní, tendence ke konfliktům, zvládání stresových situací a postoje k partnerovi. Bohužel se jedná o projektivní metodu, k jejímuž hodnocení je třeba psychologického vzdělání a zkušenosti, nelze ji tedy aplikovat v běžné praxi pedagoga.

Podle níže uvedené tabulky však může i laik odvodit, jaké emoce se skrývají v konkrétním sledovaném díle a znalost psychologických významů barev může být nápomocna při práci s jedinci s poruchami chování.

	žlutá	povzbuzuje, osvobozuje, přináší uvolnění, pocit souladu, harmonie, působí vesele a otevřeně
	oranžová	je slavnostní, vyvolává pocit radosti, je spojena s představou slunce, tepla, bohatství, zlata, úrody
	světle zelená	působí přirozeně, ale někdy i jedovatě, je spojena s představou chladu, vlhka, ticha, rostlin
	tmavozelená	uklidňuje a chrání, ale také omezuje, je přátelská, dává pocit bezpečí a naděje
	tmavomodrá	klidná, vážná až skličující, barva dálek, hloubky, rozjímání a smutku
	světlemodrá	působí přívětivě, vyvolává představu oblohy a vzduchu, ticha a touhy
	červená	vzrušující, energická, prudká až náruživá, silná, mocná, spojená s představami ohně, krve, nebezpečí, lásky, hluku
	purpur	působí důstojně, hrdě, vznešeně, povzbudivě, je spojen s představou spravedlnosti a majestátu
	fialová	neklidná, znepokojivá, melancholická, tajemná, osobitá, náročná
	světle fialová	působí začarovaně, rozpolceně, slabošsky, je to barva magie, melancholie, opojení
	hnědá	střízlivá, mlčenlivá, solidní a vážná, realistická, spojená s představou jistoty a pořádku, domova, tradice, zdrženlivosti
	šedá	netečná, smutná, spojená s představou chudoby a pokor
	bílá	neurčitá, nejistá, spojená s představou nevinnosti a čistoty
	černá	barva vzdorného protestu, zlého tajemství, nicoty, smrti

Tabulka 3: Tabulka psychologie barev

## 12.2. PŮSOBENÍ BAREV INTERIÉRU NA EMOCE JEDINCE

Nežijeme své životy tak důvěrně propojené s přírodním rytmem, jako tomu bylo u našich předků. I přesto jsme si vědomi přírody, která nás obklopuje. Ovlivňuje náš úsudek o barvách dokonce i tehdy, kdy jsme si často nevědomi účinků přírody na náš organismus. Důkazem může být demonstrování na zdravotních obtížích vzniklých z ročních období, které jsou spojené s úbytkem přirozeného světla během zimy. Jaro je spojeno s jasnými, chladnými pastely žluté, růžové a levandulové. Léto zahrnuje zelenou, zlatě žlutou, oranžovou, broskvovou, červenou a nebesky modrou. Mezi podzimní barvy řadíme hnědou, oranžovou, zlatou a kaštanovou. Zimními barvami jsou černá, bílá a šedivá. (Fincher, 1991, s. 92)

Obecně lze barvy rozdělit do tří skupin. Mezi neutrální barvy řadíme bílou, šedou a černou barvu, teplé barvy zahrnují červenou, oranžovou, hnědou, žlutou a žlutozelenou, mezi studené barvy náleží modrá, zelená, modrozelená a fialová.

Barvy, které dlouhodobě působí na jedince v interiérech značně ovlivňují jeho psychiku a mají velký vliv na prožívané emoce. Malování interiéru je praktická činnost, ale s dekorováním jsou již spojené emoce a vytváří se i vztah k danému prostoru. Každá barva funguje jinak. Žlutá barva v nás aktivuje myšlenky, oranžová vyvolává dobrou náladu, červená probouzí vášně, fialová evokuje tajemno, zelená uklidňuje, modrá pomáhá vytvářet harmonii a hnědá stabilizuje nálady. Je nutné důkladně promyslet, jaká barva je do které místnosti vhodná. Červená se spíše hodí do baru, kde člověk stráví jen krátký čas za účelem zábavy. Doma však tato barva může vyvolávat nervozitu a negativní emoce. Výběr barvy je vhodné pečlivě zvážit, protože i když zvolíme námi oblíbený odstín, v konkrétním prostoru může vyznít jinak, než očekáváme. V Čechách převládá snaha o vytváření neutrální nadčasovosti a za rozumnou volbu se obecně považuje výmalba bílou či světle šedou barvou, případně použitím odstínů slonovinové kosti, bílé kávy nebo zemitých odstínů.

Teplé odstíny barev jako je třeba meruňková nebo žlutá, v lidech evokují takzvaný pocit domova. Češi toto převzali jako model, ale moc nad výběrem barvy nepřemýšlí. K vybílení kuchyně či jídelny se doporučuje zvolit sytější barvy podporující chuť k jídlu, vhodné jsou třeba lososová či broskvová. Veselé barvy připomínající sladký život v nás dokáží vzbudit radost, hravost a veselou náladu. Je vhodné je užít v prostorách určených pro tvořivou činnost. Tyto barvy však není nutné nanášet na celé plochy, stačí jimi například olemovat okna nebo zvýraznit výklenky a niky. Oproti tomu relaxace si žádá klid, a proto je vhodné tomuto přizpůsobit i barvy interiéru. Jde o zklidňující paletu odstínů, které někomu mohou připomínat zasněženou krajinu či



ranní opar, svítání nebo soumrak. Všechny tyto odstíny v nás mají vyvolat příjemné pocity a zklidnit naše emoce. Například modrá barva patří ke klidnějším a chladnějším tónům a je často používána v ložnicích. Může mít spoustu odstínů, třeba pruskou, pařížskou nebo blankytnou modř, ultramarin či tyrkys – které v jemných pastelových tónech vytváří harmonický prostor. Nevhodný nebo příliš sytý odstín modré v ložnici však v některých jedincích může evokovat pocit houpající se mořské hladiny a tudíž klidný spánek nenavodí. Pro ložnici jsou dle mého názoru vhodné i světlé odstíny hnědé, béžové nebo světlé šedé. Jako akcentní (pouze na jednu stěnu či její část) lze v ložnicích použít i rudou, oranžovou, fialovou či černou - pro klienty s poruchami chování však tyto syté barvy vhodné nejsou, jsou svojí výrazností příliš provokativní.

Je všeobecně známo, že barvy mohou ovlivnit nejen náladu, ale i optické vnímání prostoru. Obecně platí, že chladné tóny zvětšují, světlé pastelové tóny prostor skvěle rozšíří a dodají mu světlo. Velmi syté odstíny nanesené na strop či k horním okrajům stěn místnost opticky sníží, velmi světlý odstín u stropu jej zvýší. Tmavý tón na vzdálené stěně místnost výrazně zkrátí. Pro větší efekt lze využít hry lesku a matu. Lesk dokáže oživit a zvětšit i menší a tmavé místnosti.

Bílá barva většinou v lidech navozuje pocit čistoty, vytváří však také pocity sanitárnosti, neosobnosti a chladu. Sněhově bílá barva však dokáže prostor „rozsvítit“. Použitá bílá barva, kterou je vymalována většina společných prostor výchovného ústavu, je pro provoz tohoto zařízení velmi praktická. V případě poškození tohoto nátěru ušpiněním či poškozením, není těžké toto místo opravit bez zbytečného bílení celého prostoru – stačí jen přetřít vzniklý flek.

Klienti, se kterými pracuji ve výchovném ústavu, jsou nuceni denním režimem zařízení po celý den setrávat ve skupině osmi vrstevníků. Dopoledne při vyučování je tato skupina tvořena osmi stejně starými spolužáky, odpoledne osmi chlapci různého věku, kteří tvoří výchovnou skupinu. Celkem je v zařízení výchovného ústavu umístěno 48 chlapců ve věku 15 až 19 let, kteří jsou rozděleni do šesti výchovných skupin. Tito chlapci mají diagnostikované různé poruchy chování. Již po velmi krátké době mezi nimi vznikají drobné konflikty, prostředí je většinou nabitě negativními emocemi a často se nadří zabránit vzniku „ponorkové nemoci“. Vliv barev z prostředí interiéru na emoce jednotlivých chlapců se mi tedy zdá být velmi důležitý. V poslední době bylo, po dohodě s ředitelem zařízení, umožněno našim klientům podílet se na dekorování prostor, ve kterých chlapci tráví svůj volný čas. Tato činnost se v několika případech setkala s úspěchem. Klienti na výmalbu svých ložnic, po domluvě se svými vychovateli, použili jemné pastelové tóny. Prostory tímto získaly osobitý ráz a jsou útulnější.

Chlapcům se jejich vlastní práce líbí a tak je pro ně snadnější, udržovat v prostorách pořádek a nátěr nepoškozovat. Problém však vzniká, pokud jsou z organizačních či výchovných důvodů přemístěni na jinou výchovnou skupinu a tím i přestěhováni na jinou ložnici. Práci jiných chlapců se vysmívají a velmi brzy dochází i k nevratnému poškození interiéru, které se napravuje jen s použitím nemalých finančních nákladů na novou výmalbu, která při častém obnovování nátěrů obnáší i seškrabování starých nátěrů. Při této práci opět dochází ke vzniku negativních emocí, při kterých je konfrontován nově příchozí spolubydlící, který svým jednáním způsobil škodu, a dva původní obyvatelé společné ložnice. V těchto situacích trvá poměrně dlouho, než se chlapci dohodnou na kompromisním řešení a zvolí barvy a dekoraci prostoru, které vyhovují všem zúčastněným.

### **12.3. KOLORTERAPIE**

Kolorterapie se zabývá vlivem barev na člověka. Účinek barvy na člověka je přímý, vnitřní a emocionální. Kolorterapie se zabývá viditelným světlem ve spektrálních barvách a jeho psychickým a fyzickým vlivem na lidský organizmus. Vibrace jednotlivých barev jsou vnímány nejenom očima, ale celým tělem. Působí na vnímání teploty, času, na náladu člověka a ovlivňují činnost jednotlivých vnitřních orgánů jedince.

System vztahů mezi barvami je založen na lidové indické psychologii a pravděpodobně jsou založeny na pečlivém pozorování sama sebe. Současná psychologie zformulovala teorii o hierarchii lidských potřeb, která se tradičnímu indickému myšlení podobá. Samotný systém, známý jako kundalíní jóga, zastává názor, že určitými cestami v těle teče neviditelná energie. Zvláště důležitý je tok energie směrem vzhůru od základny páteře k vrcholku hlavy. Při tom, jak energie teče tímto kanálem, jsou pociťovány určité uzlové body, které jsou určeny ke koncentraci a přeměně energie. Jsou nazývány čakrami.

Každá čakra má úkol, jehož prostřednictvím dochází k rozvoji člověka. Existuje sedm čaker. Jsou umístěny podél páteře a na bodech na hlavě. Člověk pracující s energií prvních čaker, se věnuje základním potřebám nezbytným pro přežití a zdraví těla. Je v souznění se zážitky z dětství. Horní čakry se vztahují k duchovnímu probuzení. Jedinec nemůže otevřít horní čakry, dokud nebyly pročištěny čakry nižší. S každou čakrou je spojena barva. Ty jsou přiřazeny podle řádu ve spektru: červená, oranžová, žlutá, zelená, modrá, indigo a fialová – barvy čakrového systému jsou barvami duhy. (Fincher, 1991, s. 94-95)

Barva	Čakra	Význam barvy
Červená	kořenová čakra - u základny páteře	Čakra se věnuje základním potřebám nezbytným pro přežití a zdraví těla. Barva vyjadřuje životní energii, sexualitu, tělesnou lásku, nadměrnou aktivitu, neuspokojenou základní potřebu bezpečí, uzemnění, přežití, moc, stres, nebo nemoc.
Oranžová	křížová čakra -pod pupkem	Čakra se vztahuje k rozvoji samostatnosti. Barva vyjadřuje radost ze života i šok, závislost, deprese, rozmnožování, zneužití, hodnocení sebe sama i účinků našich činů na okolí.
Žlutá	bederní čakra -oblast solárního plexu	Čakra je spojena se sebevědomím a vynořením ega, jako bodu, ke kterému se vše vztahuje. Barva odhaluje připravenost učit se, ochotu vlastnit svůj jedinečný názor, probuzení, strach, závist, trápení, nebo partnerství.
Zelená	srdeční čakra - blízko srdce	Čakra je spojena s péčí o druhé. Barva vyjadřuje vlastní prostor, ohraničení, samoléčení, ale i opouštění nevědomých nároků na rodiče v období dospívání.
Růžová	srdeční čakra	Barva vyjadřuje srdečnost, ženskost, lásku, péči, city.
Tyrkysová	čakra srdeční a krční, zahrnuje štítnou žlázu	Barva vyjadřuje komunikaci ze srdce i komunikaci obecnou, kreativitu.
Světle modrá	krční čakra -oblast krku	S čakrou je spojena schopnost milovat bez očekávání odezvy, souvisí s rozdávaním darů, talentů a schopností bez očekávání odměny, vztahuje se k rostoucímu duchovnímu uvědomění. Barva vyjadřuje klid, porozumění, probouzení duchovní povahy.
Modrá - indigo	čelní čakra, 3. oko – mezi a nad obočím	Čakra je spojena s vývojem intuice. Barva vyjadřuje klid, mír, jasnozřivost, uvědomění si hlubší reality, která je skryta za událostmi života.
Fialová - levandulová	korunní čakra - temeno hlavy	Čakra je spojena se schopnostmi překročit vlastní oddělenou existenci a prožít mystické spojení s vesmírem. Barva symbolizuje vrcholný zážitek v nedávné minulosti nebo blízké budoucnosti. Připomíná blažený stav dětství, které je znovu navštěvováno jako místo odpočinku, léčení či inspirace. Symbolizuje uzdravení, transformaci, spiritualitu, sjednocení extrémů.
Magenta	korunní čakra	Barva vyjadřuje senzibilitu, celostní uzdravení, transformaci, duchovní vedení, absolutní spiritualitu.
Bílá	všechny čakry	Barva vyjadřuje rozhodnutí, dokonalost, očištění, cestu k jednotě.

Tabulka 4: Vztah barev k čakrám

## 12.4. VÝZNAM BAREV PŘI ARTETERAPII

Barvy při arteterapii vyjadřují nejnuitnější myšlenky, pocity, intuice, dokonce i fyzické cítění jejich tvůrce. Každá barva v nich může mít několik vrstev významů, každé nové použití stejné barvy může znamenat něco jiného. Kromě spojení s tradičními asociacemi nám mohou otevřít nové možnosti jejich významu.

Například žlutá barva se stala symbolem tepla, světla, výživy, vnitřního vhledu a Slunce. (Fincher, 1991, s. 47) Ve své povaze symbolizuje jas, má klidnou, veselou a jemně vzrušující povahu. Naznačuje božskou vlastnost vědomí, která umožňuje člověku pozvednout se nad instinkt myšlení, plánování a představování si věcí neviděných. Je vnímána jako důležitý ukazatel rozvoje vědomí, uvědomění si sebe sama a individuality. Je spojována s rozvojem samostatnosti. Symbolizuje schopnost uchopit podstatu významu v roztroušenosti faktů a dojmů. Představuje také aktivní a plodný princip, který je v přírodě spojen s mužstvím, může symbolizovat otce. Pro ženy může být vlastností inspirace. Pravděpodobně v sobě zahrnuje i potřebu uvolňovat konflikty. Tmavý odstín může symbolizovat negativní připoutanost k otci, problémy s nadřizenými, obtíže při střetávání s termíny odevzdání práce či problémy ve vztazích s muži. Pokud je však příliš jasná až fluoreskující, může být ukazatelem nadutosti či rozpínivosti. Ten, kdo dává přednost žluté, vyjadřuje naději či očekávání většího štěstí, nebo představuje osobu, která se tlačí dopředu do budoucnosti a hledá rozvoj, nové, moderní a nestvořené. Může znamenat připravenost jedince učít se něco nového, proniknout do vnějšího světa nabitý energií, vyrazit za novým cílem. Může však být i ukazatelem hledání změny kvůli změně samotné, nebo potřebou rovnováhy, kterou přináší chladná a zklidňující úvaha. Čistá žlutá také ve většině případů odráží dobrou mysl, zvědavost, bdělost, čilost a ostražitost. Zlatá představuje bohatství ducha. (Fincher, 1991, s. 67-71)

Černá je barva temnoty, zla, smrti a tajemství. Může symbolizovat nejasný, ztemnělý počátek jakéhokoliv procesu a symbolizuje také jeho původní, bohatý a nevyčerpatelný zdroj energie. Mluví o prázdnotě, ženském lůně a o živoucím chaosu počátku. (Fincher, 1991, s. 50-51) Černá je barva boha Saturna, který představoval neúprosný běh času. (Fincher, 1991, s. 53) Černá může v mandalách odrážet pocity deprese, ztráty nebo truchlení. Může odhalovat proces začleňování našich temných a stinných aspektů do chápání toho, kdo jsme. (Fincher, 1991, s. 54)

Bílá je protikladem černé. Je symbolem světla, představuje čistotu, bezčasovost, nemateriálně, nesvětstnost, extázi, panenskost a duchovnost, je měsíčním světlem, mlékem a perlami. Je to však zároveň i nicota, prach a kost.

Symbolika světla v pověstech o stvoření je metaforou pro lidské vědomí. (Fincher, 1991, s. 55)

Červená barva má velmi starou historii. Minimálně třicet tisíc let byla součástí rituálů pohřbů, oběti a léčení. Pro naše předky byla znamením života. Je spojena s bohem války Marsem. Může být považována za přirozený výraz aktivního temperamentu, který bývá někdy spojován s mužností. „Elektrická“ reakce mozku na červenou barvu představuje vzrušení a povzbuzení. Ve výtvarném díle může vyjadřovat symbol citové funkce. V pozitivním významu zastupuje energii potřebnou k našemu přežití, negativní význam má spojitost se zraněním, destruktivní zuřivostí a utrpením. V mandalách může být ukazatelem vůle být úspěšný, její dlouhodobější absence však může být vykládána jako nedostatek sebeprosazování a pasivita. Pro každého z nás však může mít zcela jiný význam. (Fincher, 1991, s. 60-64)

Modrá nám připomíná jasnou oblohu, nekonečně se rozpínající vodu, chladné stíny, výšku a hloubku. Představuje klid, duchovní stav, jas a mír. Světlejší odstíny mohou představovat ničím nepodmíněnou lásku, výživu, pozitivní pocity k mateřství a soucit. Tmavší odstíny této barvy se mohou vztahovat k pohlcujícímu, zničujícímu či neosobnímu mateřství. Tmavé odstíny mohou být metaforou pro vnitřní temnotu, nevědomí, spánek a smrt. Velký podíl modré ve výtvarném díle však může naznačovat i pasivitu. „Elektrická“ reakce mozku na modrou znamená relaxaci. (Fincher, 1991, s. 64-67)

Zelená je barva přírody, připomíná cyklickou obnovu světa, symbolizuje zdroj energie, princip přirozeného, zdravého růstu, schopnost vyživovat rostoucí věci tvořit, léčit se a obnovovat se. Představuje nevinnost bytosti, která je plná důvěry a má své vlastní srdce. Je používán k reprezentaci smyslových vjemů. Přináší nám pocit harmonie. Tmavé odstíny však mohou být chápány jako symbol negativity, mohou představovat nebezpečné místo, ukazují na ohrožující aspekty vyživovatele. Oproti tomu jasné světle zelené barvy s velkou příměsí žluté mohou odrážet drsné superego autoritativního druhu a konflikt v předchozích stádiích vývoje. (Fincher, 1991, s. 71-73)

Hnědá může být vytvořena kombinacemi několika barev. Mluví o smutku, odříkání a pokání, představuje důvěryhodnost spoutanou se zemí. Bývá vnímána jako ukazatel potřeby citového bezpečí, které je ve fyzickém těle zažíván jako příznak nepohodlí. Poukazuje i na pohřbenou či svázanou energii. Hnědá ve středu výtvarného díla často znamená, že si osoba velmi nízko cení sama sebe, pocituje se jako bezcenná a špinavá. Pozitivní význam této barvy bývá označován jako pozemskost, světskost, plodnost a příležitost k novým začátkům. Hnědá vytvořená směsicí červené

a zelené může vyjadřovat pocit zaklínění mezi touhou jít a zákazem jít. Hnědá tvořená oranžovou a modrou většinou představuje konfliktní stav s matkou. (Fincher, 1991, s. 82-84)

Oranžová barva je směsicí žluté a červené, dává nám pocit tepla, spokojenosti a pohody, představuje energii představující vnitřní vhled a porozumění. Prohlubuje duchovní porozumění jedince skrze neštěstí, odříkání či odcizení se vlastnímu rodu. Má spojitost s prosazováním sebe sama, pýchou a ambicemi. Může představovat aktivní úsilí, silný smysl identity a zdravé prosazování. Symbolizuje neústupné používání moci, nepřátelský postoj vůči autoritám nebo absenci sebedisciplíny. Často odráží rozpolcené pocity týkající se mužství a snažení ega. Bývá však i symbolem pro vyvržence a psance. Při terapii je často označována jako nejméně oblíbená barva. (Fincher, 1991, s. 73-75)

Fialová je směsicí modré a červené. V minulosti byla velmi vzácným a drahým barvivem, proto se stala známkou bohatství a všeho královského. Byla vybrána jako liturgická barva pro postní dobu, která je obdobím odříkání. Při kolorterapii může představovat oběť a přeměnu osobních tužeb na službu duchovnu. Občas vyjadřuje vynoření se pocitu povinnosti či poslání, znamená i proces osobního růstu, odhaluje zvýšenou potřebu pomoci v emocionální oblasti. Zastupuje živou představivost užitečnou pro tvořivé úsilí, vytváří vzrušení a přitahuje pozornost. Symbolizuje však i pocity paranoie a pronásledování. (Fincher, 1991, s. 75-78)

Růžová je směsicí bílé a červené. Nese význam smyslovosti, emocí a mládí, představuje silnou nevinost, je výrazem mladého ženství. Ve výtvarném projevu může připouštět zranitelnost, strach z odhalení a potřebu péče. Používají ji lidé s fyzickými příznaky způsobené nemocí či stresem. Pozitivní pól této barvy se může vztahovat k emočnímu životu, k přijímání lidských podmínek a k radosti ze smyslových možností těla. Negativní pól však poukazuje na předpojatost vůči tělu, potlačování potřeb našeho vnitřního dítěte nebo přítomnost fyzické nemoci. Může nás nasměřovat k hledání toho, co je v nás nového a co potřebuje ochranu. (Fincher, 1991, s. 79-80)

Broskvová je vytvořena smíšením žluté a růžové. Připomíná příjemné smyslové potěšení sladké chuti. Představuje smyslovost, je reakcí na zralost dospělého a sexualitu. Symbolizuje ženskou vitalitu vytvářející nový život a lidskou dlouhověkost. (Fincher, 1991, s. 80-81)

Magenta je jasně fialově červená a je známa teprve necelých dvě stě let. Vyjadřuje vitalitu, vzrušení, neklid, statečný, dramatický a individuální postoj. Je chápána jako ženská forma a zdroj energie, který osvobozuje z tradičního ženství

a matriarchátu. Odhaluje připravenost začít nový projekt, dát najevo vlastní názory, zahrnuje motivaci, soustředěnost a živost. K negativnímu významu patří netrpělivost, egoismus, ztráta soustředěnosti na cíl způsobenou záplavou emocionality, ale i ztráta a odtržení od příbuzenských vztahů vedoucí až k nadutosti. (Fincher, 1991, s. 81-82)

Levandulová modrá je bledá a přesto intenzivní. Je spojována se ctností, pílí, pracovitostí a uznáním. Paradoxně však je spojována i s nedůvěrou a opatrností. Odhaluje sklony k mystickým zážitkům, ohlašuje duchovní probuzení, které je příčinou psychologického znovuzrození. Často poukazuje na setkání s velmi mystickou osobou a používání levandulové barvy znamená duchovní pozitivní vývoj pro tohoto jedince. Velké používání této barvy naznačuje závislost na fantazii a únik od reality. Může však také vyjadřovat fyzické podmínky způsobující nedostatek kyslíku – je často užívána lidmi trpícími dýchacími onemocněními a životem ohrožující chorobou. Smíchání bílé a fialové symbolizuje energii ve vysoce zjemněném stavu duchovna. Smíšení světle modré a růžové označuje rozplývající se blaho. (Fincher, 1991, s. 79-80)

Tyrkysová své jméno odvozuje od drahého kamene, připomíná nám zelenavě modrou vodu či oblohu. Je směsicí světle modré a světle zelené. Již po staletí přináší užitek v léčitelství. Při kolorterapii se objevuje tehdy, kdy se jedinec potřebuje léčit, aby mohl pokračovat dál ve svém životě. Pomáhá vzdálit se od bolestných událostí, potlačovat bolest ze ztráty ohrožující schopnost ega se sní vyrovnat, začít uzavírání minulosti. Upozorňuje na strach z hlubších představ z nevědomí, které by mohly povstat. Představuje však i schopnost duše léčit způsobem, kterému nerozumíme a který neznáme. (Fincher, 1991, s. 84-85)

Šedivá je neutrální barva. Představuje rovnováhu protikladů, neboť je smíšením bílé a černé. Je to postní barva. Tradičně je spojována s vykoupením, symbolizuje depresi, netečnost a lhostejnost. Nezahrnuje barvy světelného spektra, jako „nebarva“ představuje nedostatek citů. Při arteterapii bývá používána jedinci závislými na návykových nealkoholových látkách, což způsobilo odplavení všech negativních i pozitivních pocitů. (Fincher, 1991, s. 85-87)

Mezi barvami existují vzájemné vztahy stejně jako mezi lidmi. Některé barvy, jsou-li spolu, vytvářejí pocit harmonie, přinášejí poselství vyrovnanosti, míru či léčení. Ostatní barevné kombinace se jeví jako vzájemně si odporující, představují konflikt, vitalitu či disharmonii. Vztahy mezi barvami vychází z přírody – duha (červená, oranžová, žlutá, zelená, modrá, indigo a fialová) je v mnoha kulturách ceněna jako znak požehnání od bohů, vytváří pocit radosti, vzrušení a předvídání. (Fincher, 1991, s. 88) Harmonie vnitřní osobnosti se odráží v uměleckém díle, kde jsou úspěšně

vyváženy barvy červená, modrá, zelená a žlutá – tyto barvy představují odlišné aspekty duše. (Fincher, 1991, s. 62)

Barvy použité při arteterapii mohou naznačovat ve spojitosti s ročním obdobím další možnosti k porozumění volby použitých barev. To, jak barvy za sebou během roku následují, může někdy symbolizovat vlastní proces psychologického růstu jedince. Cíl, zájmy a vztahy přicházejí a odcházejí podle přírodního rytmu, který odráží rytmus ročních období. Barvy jara mohou poukazovat na něco nového, něžného a plného možností pro náš život. Barvami léta můžeme vyjádřit naplnění, hojnost či zralost. Barvy podzimu mohou ohlašovat sklizeň ovoce z období osobního růstu, nebo připomínají zármutek, splnění závazku, dokončení projektu či dosažení cíle. Zimní barvy mohou ohlašovat čas odpočinku ve vnitřním cyklu růstu osobnosti. (Fincher, 1991, s. 92)



## 13. RELAXAČNÍ TECHNIKY

Jsem přesvědčena, že metody relaxace jsou v dnešní hektické době dobrou prevencí pro udržení našeho tělesného i duševního zdraví. Přispívají k odbourání prožitých stresových situací, navozují pocity štěstí, harmonie a doplňují nám potřebnou energii.

Pravděpodobně nejvíce relaxačních technik vychází z jógy nebo jiných starých, nejčastěji východních tradic a kultur. Mnohé z nich byly v průběhu času a díky různému pojetí cvičitelů a praktiků postupně modifikovány pro potřeby dnešní moderní doby. Přestože pod pojmem relaxace si dnes každý jedinec představí svůj vlastní způsob odpočinku, původní název, který přinesla fyziologie, představoval hlavně uvolnění svalových vláken v těle a psychického napětí. V současnosti relaxaci pojmáme především jako fyzické a psychické uvolnění, které vede, společně se správným dýcháním, k neutralizaci účinků stresu a odstranění únavy. Probíhá především v alfa mozkových vlnách, jež podporují uvolnění a synchronizaci obou mozkových hemisfér. Relaxační techniky mají tři velmi důležité znaky, jsou jimi koncentrace, ztišení mysli a celkové uvolnění. Při dlouhodobém praktikování podporují i vhléd (pohled do nitra mysli). Relaxace je základem nebo nezbytným doplňkem terapie mnoha psychických nemocí a poruch. Na prosté uvolňování lze navázat různými imaginativními cvičeními, což má smysl v rozvoji a růstu osobnosti. K nejčastějším relaxačním technikám patří autogenní trénink, Jacobsenova progresivní relaxace a dechové cvičení.

### 13.1. AUTOGENNÍ TRÉNINK

Autogenní trénink je relaxační technika, kterou rozvinul Johannes Heinrich Schultz na začátku 20. století. Využívá představivosti k navození určitých tělesných stavů, které vedou k uvolnění organismu a mysli tzv. relaxaci. Návuk relaxace je základem pro uplatnění dalších terapeutických autosugescí a prožitků.

Nižší stupeň spočívá v navození šesti pocitů, a to tíhy v končetinách, tepla v končetinách, klidného dechu, pravidelné srdeční činnosti, pocitu tepla v nadbřišku a chladného čela. Zpočátku se tyto pocity navozují pod vedením terapeuta, vlastní autogenní trénink se provádí autosugestivními formullemi, např. „paže a nohy jsou těžké“ atd. Lze je provádět individuálně, kdy je výhodnou větší individualizace postupu, nebo častěji kolektivně, kdy působí skupinová sugestivní atmosféra. Usnadňuje regulaci svalového a současně psychického napětí a umožňuje lépe ovládat některé vegetativní funkce. Jeho průběh je individuálně různý, mluvíme o individuálních

variácích. Pod vedením terapeuta si pacienti vkládají do autogenního tréninku osobní formule, „hesla“, „předsevzetí“, zaměřené na zvládání potíží a problémů, např. „budu klidnější a výkonnější“, „cigarety jsou mi lhostejné“. Formule jak příklad naznačuje, mají být pozitivní, povzbuzující, ne negativní a potlačující. Vzhledem k tomu, že mozek má tendence vypouštět předponu "ne", je potřeba používat vhodné formulace. Např. u pacientů závislých na alkoholu, hazardní hře, či drogách se tedy nedoporučuje, používat formulace: "Nechci pít; nechci brát drogy; nechci hrát", neboť často dochází k přeformulaci na "Chci pít, Chci hrát." Cvičí se jednou až třikrát denně, pravidelnost se považuje za významnější než frekvence. Poloha vsedě je méně náročná prostorově a provozně, hodí se do ambulantních podmínek, poloha vleže je vhodná při hospitalizaci před spánkem. Většinou se uvádí, že první účinky autogenního tréninku se projeví přibližně po třech měsících intenzivního tréninku (každý den půl hodiny).

Vyšší stupeň přechází od tělesných pocitů a relaxace k vybavení zpočátku jednoduchých a postupně složitějších sensorických prožitků se spontánním emočním doprovodem až k vnitřní meditaci o vlastní osobě. Příklady: 1. vyvolání představy barvy, 2. představa předmětu, 3. představa sebe sama v zrcadle, spojená s meditací o sobě a vlastních problémech, 4. autosugestivně fantasijní „cesta na mořské dno“. Je možno zařadit také „předsevzetí“. Prožitky vyššího stupně mohou mít i diagnostický význam, zvláště mají-li vztah k problémům a vnitřním konfliktům. Autogenní trénink se používá u takových problémů, jako jsou: neurózy, toxikomanie, psychosomatické poruchy, závislosti na cigaretě. Jde o techniku pomocnou, i když významnou a v praxi velmi užitečnou. (Arrivé, 2004, s. 64)

### **13.2. JACOBSONOVA PROGRESIVNÍ SVALOVÁ RELAXACE**

Metoda progresivní relaxace pochází od amerického lékaře E. Jacobsona. Ten si během své praxe povšiml spojitosti mezi psychickým napětím a napětím kosterního svalového systému. Zjistil, že při chronickém stresu je svalstvo stále neuvolněné, a to i v době spánku. Důsledkem je únava, vyčerpání nebo psychosomatické poruchy. Při této formě relaxace se učíme vnímat jednotlivé svalové skupiny a vědomě je uvolňovat. Toto uvolnění pak zpětně působí i na psychiku. Cvičení prochází postupně všechny svalové skupiny a je založeno na principu vystupňování napětí v dané oblasti za současného nádechu, setrváním v krátkém napětí se zadržím dechu a následným výdechem s uvolněním. Komplexní technika vyžaduje přesné instrukce s praktickým nácvikem. V praxi se však osvědčila i jednoduchá technika vycházející z Jacobsona, správný rytmus je 5 sekund napětí a 10 až 15 sekund uvolnění:

- ♣ autoregulační cvičení lze vyzkoušet vsedě na pohodlné židli nebo vleže
- ♣ doba trvání cca 4 minuty
- ♣ zhluboka se nadechněte, zadržte dech a maximálně napněte svaly na celém těle
- ♣ s výdechem svaly nechte uvolnit (proces uvolnění jen „dovolte“, nijak s nimi nehýbejte) - 3x zopakujte
- ♣ svaly na nohou maximálně napněte a uvolněte (nádech a výdech stejně jako v předchozím) - 3x zopakujte
- ♣ pokračujeme uvolněním svalů trupu, svalů rukou, svalů obličeje, svalů na hlavě
- ♣ opět napněte svaly celého těla a 3x zopakujte
- ♣ po ukončení cvičení použijte pro „aktivizaci“ např. hluboký nádech a výdech, bioenergetický cvik či protřepání těla

### 13.3. DECHOVÉ TECHNIKY

Přestože je práce s dechem zmíněna až nyní, je naprostým základem všech relaxačních technik, je i nedílnou součástí meditací. Jogínské přísloví „Dech je spojnicí mezi tělem a duší“ je dostatečně výmluvné. Zvykli jsme si dýchat povrchně, dýchání považujeme za samozřejmost. Ženy často nedostatečně dýchají do břicha, následkem mohou být potíže v urogenitálním ústrojí. Dechových technik existuje celá škála. Vědomé pozorování dechu, jeho kvalit a charakteristik, je součástí mnoha meditačních praktik. Samostatně nám poslouží především k prohloubení dechu (tím k jeho zkvalitnění, což přímo podporuje např. dobrou funkci vnitřních orgánů), vede ke zklidnění, uvolnění. Zaměření pozornosti na dech je výborným pomocníkem ve stresové situaci, před zatěžujícím pohovorem nebo po konfliktu. Naladění se na svůj dech nám pomáhá při hledání vlastního „středu“.

Příklad domácího cvičení: cvičit je možné vsedě (např. na patách s polštářkem podloženou pánví) i vleže (přechod ve spánek nevádí, nekazí-li to záměr relaxace). Končetiny nekřížíme, ale uložíme je uvolněně podél těla. Na klidném místě si zavřeme oči a zaměříme svoji pozornost dovnitř, k sobě, ke svému dechu. Věnujeme mu pozornost, sledujeme, jak dýcháme, ale nijak dech neměníme. Postupně vnímáme, jak se dech zklidňuje a prohlubuje. Věnujeme pozornost místu, kudy dech do těla přichází a kudy naopak proudí ven. Mysl je prázdná a tichá. S takto zaměřenou pozorností setrváme, dokud je nám to příjemné a mysl neodvede pozornost k jiným vjemům v těle nebo mimo něj. Na závěr se opět můžeme zhluboka nadechnout a protáhnout. Podmínkou cvičení je dobrá průchodnost dýchacích cest (např. při nachlazení zvolíme spíše vizualizace – relaxaci formou řízených představ).

### 13.4. RELAXAČNÍ JÓGOVÉ ÁSANY A JEJICH ÚČINKY

Jógové sestavy jsou velmi staré, ověřené staletími. Cvičení jógových sestav je oblíbené především v Indii a některých oblastech Asie. Jsou využívány především pro své harmonizační a kompenzační účinky. Tradiční sestavy vytvářejí z hlediska působení na organismus harmonický celek vzájemně se doplňujících poloh. Vedou k normalizaci činnosti nervové soustavy a k harmonickému stavu psychiky. Lze je cvičit spojitě nebo jako jednotlivé ásany. Sestavy jsou většinou jednoduché a lze je naučit i velmi malé děti. Cvičení provádíme pomalu v souladu s dechem, pokud možno s přivřenými víčky. (Stuchlíková, 2005, s. 144)

Relaxační ásany a jejich účinky (Stuchlíková, 2005, s. 164):

♣ *Šavásana, relaxace v lehu na zádech* je základní relaxační poloha. Ležíme při ní na zádech, paže máme mírně od těla, dlaně otočené vzhůru, dolní končetiny mírně od sebe, špičky vytočené ven, oči zavřené, víčka uvolněná. Toto cvičení zlepšuje prokrvení svalů, rozpouští napětí, prohlubuje dech, pomáhá uvědomit si vlastní tělo a přispívá k celkovému tělesnému i duševnímu uvolnění.

♣ *Obrácená šavásana* je relaxace v lehu na bříše, paže při ní máme mírně od těla, dlaně otočené vzhůru, dolní končetiny mírně od sebe. Hlava je otočená na stranu a spočívá na tváři, oči jsou zavřené. Cvičení uvolňuje zádové, šíjové a kyčelní svalstvo, povzbuzuje dýchání do spodní části zad, oživuje dolní oblast hrudníku i spojení žeber, prohlubuje dech.

♣ *Tygří relaxace* je opět v lehu na bříše. Při ní vzpažíme a pokrčíme paže, levou dlaň položíme na hřbet pravé ruky. Hlavu otočíme napravo a položíme na spojené ruce. Unožíme skrčmo pravou nohu a trup natočíme tak, aby pravý loket směřoval k pravému kolenu (může se ho i dotýkat). Uvolníme celé tělo, zejména pánev a bederní část páteře. Zavřeme oči. Cvičení provedeme i na levou stranu. Uvolníme si při něm záda (především bederní oblast), prohloubíme dýchání do zad, vyrovnáme svalové napětí u zkrácených svalů po stranách trupu a celkově zklidníme tělo i mysl.

♣ *Krokodýlí relaxace* se opět provádí v lehu na bříše. Nohy roznožíme, jejich špičky směřují do stran, paty k sobě. Paže zkřížíme, dlaně položíme na ramena a bradu pohodlně opřeme o zkřížené paže. Zavřeme oči, uvolníme celé tělo, zejména v oblasti zad. Toto cvičení prokrvuje a uvolňuje šíjové, zádové a pánevní svaly, prohlubuje dech.

### 13.5. REFLEXOLOGIE RUKOU

Reflexologie je forma doplňkové léčby, která příznivě ovlivňuje zdraví člověka působením na specifické reflexní zóny na chodidlech a rukách. Tato metoda je pravděpodobně používána již několik tisíc let, a ačkoli její účinnost nebyla vědecky prokázána, je jí přičítána pomoc v mnoha situacích. Její principy jsou shodné s metodami akupunktury a akupresura, které také pracují s energetickým systémem těla. Reflexologie, jak ji známe dnes, vychází z metody zvané „zónová terapie“. Ve dvacátém století se jí zabýval americký lékař William Fitzgerald. (Hallová, 2009, s. 6-7)

Reflexologie rukou může být nápomocná při zvládání emočních problémů, dosahování psychické rovnováhy a v určitých situacích může představovat citlivý, neverbální způsob vyjádření náklonnosti a lásky. (Keet, 2004, s. 114) Metody specializované reflexologie ruky mohou být aplikovány při samoléčbě i při léčení druhých. (Keet, 2004, s. 100) Přednostmi reflexologie je především uvolnění, při kterém dochází k uklidnění systému. Přináší tím celkovou fyzickou a psychickou úlevu, pomáhá při překonávání stresu, zvyšuje hladinu energie, přispívá k psychické pohodě a snižuje napětí způsobené traumatem v minulosti. Dále aktivizuje orgány, aby fungovaly účinněji, zlepšuje krevní a mízní oběh, zmírňuje bolest, posiluje imunitní systém a zbavuje tělo škodlivých odpadních látek a toxinů. (Keet, 2004, s. 9)

Stres se projevuje ve všech aspektech našeho života a může vést ke vzniku psychických i tělesných problémů. Mnohé poruchy mají přímou souvislost s dlouho trvajícím stresem a pod jeho vlivem se mohou zhoršovat. Organismus pak není schopen rychle si doplňovat živiny, stává se méně odolným vůči nemocem a jeho uzdravování se zpomaluje. Zvládání stresu je jednou z nejdůležitějších stránek využití reflexologie rukou. Při jejím praktikování tělo jako celek odpočívá a má možnost se zotavit. (Keet, 2004, s. 116)

Stav mysli úzce souvisí s tělesnou polohou. Negativní emoce, pokud se jim nechá volný průběh, se mohou v organismu po určité době projevit jako nemoc. Jemně vykonávaná reflexologie rukou nám pomáhá překonávat náročné situace, které by se na první pohled mohly zdát nezvládnutelné. Nabízí spolehlivý způsob utišení emocí a nemá žádné vedlejší účinky. Poskytuje čas ke zklidnění a umožňuje vznik nových myšlenek. Dodává obnovenou duševní energii a pozitivní nadhled. (Keet, 2004, s. 120)

Pocit deprese je stavem mysli, ale má se všeobecně za to, že k mírné depresi může někdy přispět i nahromadění toxinů v těle. Při detoxikaci organismu hrají důležitou úlohu játra a jejich stimulací lze napomoci ke zlepšení jejich funkce. Také příliš mnoho tuků ve stavě může způsobovat pocit lenosti, případně i depresi. Ke

správnému trávení tuků může napomoci stimulace reflexní zóny žlučníku. Může také dodat více elánu. Srdce je po psychologické stránce spojováno s emocemi. Proto stimulace reflexní oblasti srdce může napomoci s emočním symptomem pocitu „zlomeného srdce“. Také hormonální systém má v lidském těle klíčovou roli a může mít souvislost s psychologickými činiteli. Podvěsek mozkový (hypofýza) je endokrinní žláze, která kontroluje funkci mnoha hormonů. V případě stresu vyvíjí hypofýza velké úsilí pro zachování rovnováhy těla. V ženském těle produkují další hormony (estrogen a progesteron) vaječníky. Nerovnováze hladin těchto hormonů jsou příkládány změny nálady. Stimulací reflexních bodů vaječníků a hypofýzy můžeme přispět k zachování hormonální rovnováhy v našem těle. Žádný z těchto výše uvedených reflexních bodů bychom však neměli stimulovat bez dobré znalosti zdravotního stavu a případné konzultace s lékařem. (Hallová, 2009, s. 104-116)

Stres ovlivňuje určitou měrou každého. Trocha stresu je pro lidské tělo pozitivní, jeho nadbytek však může způsobit vážné problémy. Pro uvolnění stresu pomáhá po několik sekund masírovat reflexní oblast bránice, která se na obou rukou nachází přibližně dva a půl centimetru pod rýhou ohybu při základě malíčku a probíhá napříč dlaní téměř v přímé linii. Při samoléčbě ruku zaťatou v pěst jednoduše otáčíme a mírně tlačíme plochou stranou na linii bránice. (Hallová, 2009, s. 36)

Dalším účinným bodem pomáhajícím zkrotit stres je reflexní oblast nadledvinek, který se nachází na dlaních obou rukou nad linií pasu. Je umístěn ve vnitřní části druhé zóny poblíž okraje dlaně vedoucí dolů od ukazováčku a kousek od kůže mezi prsteníčkem a palcem. Při samoléčbě natáhneme pravý palec přes levou dlaň ruky tak, abychom stlačili oblast nadledvinek a prsty pravé ruky podepřeme dlaň, na které pracujeme. (Hallová, 2009, s. 50)

Zdravá mysl bývá spojována se zdravým tělem. Proto má smysl myslet pozitivně. Stimulace oblastí mozku je zaměřena na posílení mozkové činnosti, povzbuzení pozitivního myšlení, zabránění negativních postojů a zlepšení nálady. Masáž těchto oblastí může napomoci, aby se jedinec začal cítit veseleji a sebevědoměji a aby se oprostil od negativního myšlení. (Hallová, 2009, s. 102) Reflexní oblasti hlavy a mozku se na rukou nacházejí na palcích. Temeno a vrchní část mozku se nacházejí na špičce palce za nehtem a boční strana hlavy a mozku se nacházejí na straně palce sousedící s ukazováčkem. Při samoléčbě a masáži strany palce je nutné mít hřbet ruky obrácen vzhůru, pravým palcem masírujeme levý palec od jeho základny ke špičce. Při masáži špičky máme dlaň obrácenou vzhůru a postupujeme přes palec směrem k vnitřní části ruky. Tento postup opakujeme,

postupujeme v příčném směru vždy o kousek níže, dokud není namasírován celý horní článek palce. (Hallová, 2009, s. 42)

Pro povzbuzení mozkové činnosti masírujeme reflexní oblast hypofýzy, která se nachází na dlani ve středu měkké části bříška palce blízko kloubu. Při samoléčbě otočíme ruku hřbetem k sobě, uchopíme bříško palce masírované ruky mezi palec a ukazováček a palcem stiskneme reflexní bod hypofýzy. (Hallová, 2009, s. 60)

Pro zvýšení hladiny energie masírujeme reflexní bod štítné žlázy. Ten najdeme přesně pod kloubem palce na dlani v malé trojúhelníkové oblasti, která sahá jeden a půl centimetru dolů do dlaně. Při samoléčbě otočíme masírovanou ruku dlaní k sobě, uchopíme ji druhou rukou a palcem masírujeme reflexní bod štítné žlázy. (Hallová, 2009, s. 64)

Metoda reflexologie rukou je využitelná i při práci s klienty s diagnostikovanými poruchami chování, kdy jsou negativní emoce velmi časté a často nenadálé. Se svými klienty při relaxaci trénuji hluboké dýchání. To je vhodné i při reflexologii, když potřebujeme dostat pod kontrolu nepřiměřeně projevované emoce. Klienty nejprve učím vdechovat zhluboka a se zavřenými ústy, na několik vteřin dech zadržet, následuje výdech ústy. Přitom chlapec současně špičkou levého palce stimuluje břišní pletenec (solaris plexus) pravé dlaně uprostřed ruky tak, dokud nával negativních emocí nepovolí. Při nácviku této metody s reflexologií pomáhám, později si klient dokáže v některých situacích aplikovat samoléčbu. Pro dosažení optimálního výsledku je však potřeba provozovat reflexologii pravidelně alespoň patnáct minut denně a jednotlivé masáže spojit v ucelený komplex.

Při terapii je potřeba dodržovat několik kroků. V první řadě je třeba vyčlenit vhodný léčebný prostor, který zahrnuje tiché místo, pohodlné sezení, čerstvý vzduch popřípadě i tekutinu k pití. V případě pohmožděnin či poškození ruky nelze do úplného uzdravení reflexologii aplikovat. Významem prováděné reflexologie při práci s klienty s poruchami chování je odstranění stresu, celkové zklidnění a získání psychické pohody. Vyvíjený tlak na reflexní body ruky má být v rozmezí lehkého po intenzivní – vše je řízeno mezemi prahu bolestivosti konkrétního jedince. Občas se stává, že reflexní body odstraňující stres a pocit úzkosti jako důsledek přecitlivění jsou citlivé a bolestivé. Tato bolest by však neměla trvat dlouho. Vyvíjený tlak na reflexní body by měl být rovnoměrný, ale ne intenzivní a nikdy by neměl být pociťován jako nepříjemný. (Keet, 2004, s. 46)

### 13.6. UMĚNÍ RELAXACE UŽITÉ V PRAXI

Umění relaxace je pro klienty, se kterými se každodenně při své praxi setkávám, něčím naprosto neznámým, dle jejich názoru nepotřebným. V počátečním stádiu seznamování se s touto technikou se velmi často setkávám s výsměchem, zesměšňováním a pošklebkou. Chlapci argumentují, že jsou již téměř dospělí a relaxační techniky jsou vhodné pro malé děti nebo důchodce. Pro klasický způsob relaxace je naše pracovna, ve které trávíme společně většinu času při pobytu na budově pro relaxaci prostorově nevhodná. Je pro osmi člennou skupinu téměř dospělých chlapců malá. Při klasické formě relaxace se chlapci nedokáží soustředit na potřebné uvolnění, vadí jim narušování osobních zón ostatními – na nácvik relaxace tedy docházíme do jiných prostor.

Relaxační cvičení jsou zaměřena na oblast těla (je nutné docílit uvolnění napětí, strnulosti svalů a celkového tělesného uvolnění), dýchání (nacvičit pravidelné hluboké dýchání, které je opakem běžně užívaného mělkého dýchání) a myšlení (docílit koncentrace myšlenek a schopnost řídit vlastní proud myšlení).

Jednou z technik, se kterou pracuji pravidelně a již několik roků je relaxace na bázi dechových cvičení. Dlouhodobým zkoušením jsem si v praxi ověřila, že koncentrace na průběh dýchání je jeden z nejllehčích a nejrychlejších způsobů, jak snížit stres. Tento způsob relaxace se již několik let snažím trénovat i s chlapci z mojí výchovné skupiny. Odborníci doporučují dechová cvičení realizovat vsedě nebo ve stoji se vzpřímenou páteří. Obecně při těchto cvičeních platí, že doba nádechu má vzrůstat a jeho síla se má zmenšovat. Důležitý je interval nedýchání mezi nádechem a výdechem a mezi výdechem a nádechem. V ideálním případě by měly všechny fáze trvat asi čtyři sekundy: 4 s – pomalý nádech, 4 s – zadržet dech (tonizující účinek), 4 s – pomalý výdech, 4 s – zadržet dech (uklidňující účinek). Bohužel i při tomto způsobu relaxace chlapci velmi často reagují neadekvátním způsobem, relaxační metodě se vysmívají a z tohoto důvodu se tato činnost májí účinkem. Při tom v praxi si každodenně ověřuji, že eliminace stresových situací je pro ně velmi důležitá a pomáhá jim lépe se vyrovnávat s různými životními situacemi, na které se v průběhu odpolední výchovné činnosti připravují. Snížení jejich stresové hladiny je také velmi dobrou prevencí k předcházení a vzniku verbálních útoků a fyzických konfliktů, které jsou jinak pro tyto chlapce běžnou reakcí.

Daleko lépe na pravidelnou každodenní relaxaci reagují chlapci mladší (ve věku osmi až 14 let), umístění ve dvou výchovných skupinách Výchovně léčebné jednotky. Tito chlapci jsou většinou hyperaktivní, emočně labilní, se sníženou inteligencí. Pro ně



je pravidelně prováděná relaxace každodenní nutností. Bez ní nejsou schopni pokračovat v soustředěné práci a spolupracovat s vychovatelem při odpolední výchovné a vzdělávací činnosti.

Nejdůležitější součástí relaxace a také prvotním úkolem je naučit tyto děti správnému dýchání. Nejvhodnější je poloha v leže na zádech, kdy se jedna ruka opírá dlaní o břicho a druhá je nad ní na žaludku. Je důležité naučit děti nadechovat se nosem - při nádechu se břicho zvedá a při výdechu klesá, nádech i výdech by měly být co nejhlubší. Postupným učením procvičujeme metodu hlubokého dýchání (můžeme si počítat na dvě doby nádech a čtyři doby výdech) – prodloužení výdechu však musí být nenásilné. Dlouhý výdech děti uklidňuje, uvolňuje se při něm svalové i celkové napětí, pomáhá odbourat neklid, nesoustředěnost a popřípadě i únavu. Děti se při dýchání učí rozlišit pocit napětí a uvolnění (při sevření ruky se nadechují, při uvolnění vydechují – postupně uvolňují celé tělo). Tato dechová cvičení mimo jiné také minimalizují vznik respiračních onemocnění a podporují imunitní systém dětí. V pokročilejší fázi je praktické spojit relaxaci s hudbou, kdy děti poslouchají hudbu v poloze na zádech se zavřenýma očima a představují si něco pěkného, příjemného, vzpomínají na místa, kde se cítily dobře.

Při relaxaci je důležitý i každodenní pohyb, díky němuž se lze udržet v dobré fyzické kondici. Jedinec se pak cítí šťastnější a vitálnější. Tohoto však lze docílit jen dlouhodobou trpělivostí, pravidelným denním režimem a střídavým způsobem života. Relaxovat lze kdykoliv během i dne při běžných činnostech (při čekání na autobus, v hromadném dopravním prostředku, doma). Jedinec, který pravidelně provádí relaxaci, umí ovládat své vnitřní impulzy, pozitivně působí na své soustředění a není nervózní.

## 14. VLIV POHYBU NA ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE

U jedinců s převažujícími negativními emocemi, zvýšeným psychomotorickým neklidem a projevy agresivity se na těchto projevech vedle nedostatečné emoční kompetence podílí i hypokinéza (nedostatek pohybu). Ta vede k impulzivnosti, podrážděnosti, snížené schopnosti koncentrace a sebekontroly. U mladistvých a dětí však není zcela normální. Je uměle navozována nedostatkem přirozených pohybových aktivit a trávením volného času u počítače, televizoru a videoprogramů. Prožitek dobrodružství, v dřívějších dobách realizovaný pomocí rozmanitých pohybových her a činností je v současnosti nahrazován prožitky virtuálními s minimálním pohybem.

Samotný pohybový vývoj v dětství probíhá dynamicky a nerovnoměrně. Je těsně propojený s postupným zráním nervové soustavy. Nedostatek pohybu je rizikovým faktorem vývoje. Omezuje možnost kompenzace různé nerovnováhy (např. *svalové nerovnováhy*, jejíž příčinou je vadné držení těla; *emoční labilita*, při níž se automaticky zvyšuje svalový tonus představující výchozí napětí pro následný svalový stah), které se v těle mohou vyskytovat.

Držení těla je odrazem psychického stavu jedince. Každý pohyb, ale i zaujímání statické polohy potřebuje jiné množství vynaložené energie. Rozdíl v pohybu je patrný, je-li proveden v psychické tenzi nebo s psychikou vyváženou. Tělesná cvičení lze využít jako nástroj nápravy emoční bilance. Pomocí cvičení může dojít k zvědomění velmi starých emočních vzorců, které navodily stav ztuhlosti části těla, a k jejich následovnému uvolnění. Při pohybové činnosti dochází k osvobozujícímu pocitu uvolnění a navození šťastných pocitů. Minimální potřeba pohybové aktivity u dětí a mládeže byla stanovena na 14 až 16 hodin týdně. (Stuchlíková a kol. 2005, s. 61-63)

### 14.1. TĚLECNÁ CVIČENÍ A AKTIVITY, POHYBOVÉ HRY

K optimalizaci emočního stavu jedince cestou pohybových aktivit přispívá důsledně *prožitkový přístup k tělesným cvičením*, ve kterých nejde o výkon, ale o radost, emancipace jedince a uplatňování různých didaktických stylů v pohybové výchově. Pohybové učení zprostředkovává změny v pohybových dovednostech jedince, působí na změny v jeho psychice i sociálním chování. Pohybové aktivity tak lze bezprostředně využít k budování sociálně-emoční kompetence jedince. Podle pohybového chování můžeme posoudit psychické procesy sledované osoby, jeho intelekt, motivační pochody. Pohybové chování má i sdělovací význam, kdy se pohyb se stává sdělovacím prostředkem vhodným ke sdělování informací například

gestikulací či mimikou. Při sdělování se aktivita pohybové soustavy jedince přizpůsobuje aktivitě ostatních a tím vzniká vedle individuálního motorického chování i interindividuální chování společenské. (Stuchlíková a kol. 2005, s. 63-64)

Sociální učení při pohybových aktivitách by nemělo být osamoceně stojícím cílem, o který v danou chvíli záměrně usilujeme. Pohybové činnosti a hry usnadňují zavedení nových žádoucích dovedností do komunikace a chování jedince. Při tom se předpokládá transfer získaných dovedností do běžného každodenního života.

Specifika tělesných aktivit nám dovolují vymežit následující oblasti sociálního učení, které se navzájem prolínají a se kterými se jedinec učí v rámci provozování pohybových aktivit pracovat:

♣ *Prožívání a ovládání emocí* se projevuje přirozeně při vítězství, prohře, úspěchu či neúspěchu ve hře a je doprovázeno silným emočním napětím. Ve hře se projeví, jak se jedinec ovládá, nebo jak prožívá konkrétní mezní situace. Pozitivní emoce při pohybu zvyšují aktivitu jedince a motivují jej k další činnosti. Negativní emoce je třeba potlačovat.

♣ Jedinci jsou v každém kolektivu diferencováni podle stupně tělesného vývoje, výkonnosti a úrovně pohybových předpokladů. *Respektování individuálních rozdílů* učí jednotlivce rozlišovat příčiny individuálních rozdílů, tyto rozdíly pochopit a následně bez posměchu akceptovat.

♣ *Kooperace, konkurence a zvládání konfliktů* učí jedince mezi sebou spolupracovat, akceptovat spoluhráče, hledat kompromisy, společně řešit vzniklé konflikty a nevyhrávat za každou cenu. S tím souvisí postupný rozvoj tolerance a empatie. Touha zvítězit může v některých případech vést k agresivitě či snaze podvádět – účast pedagoga na vyřešení problému by se měla postupem času zeslabovat.

♣ *Přebírání rolí a jejich utváření* staví jedince do zcela jiného světa může tím pozitivně ovlivnit jeho pozici ve skupině. Změna rolí při hře by měla být předem důkladně promyšleně rozdělena, aby při ní nedocházelo k upřednostňování některých jedinců. Žádný člen skupiny by se neměl trvale ocitnout na jejím okraji, nebo z ní být dokonce vyřazen.

♣ *Porozumění pravidlům a jejich dodržování* je důležitým předpokladem úspěšného se podílení jedince na společných pohybových aktivitách. Tato pravidla mohou mít charakter morální (hrát fair play), konstitutivní (určený počet hráčů ve hře) a strategický (zvolení vhodné taktiky ve hře). Tímto je rozvíjena sebekontrola každého jednotlivce ve variabilních podmínkách. (Stuchlíková a kol. 2005, s. 66-67)

## 14.2. JÓGOVÉ SESTAVY

Na rozdíl od ostatních pohybových aktivit, které zatěžují svaly dynamicky s rychlými stahy kosterního svalstva, dochází během jógových cvičení k postupnému pomalému protažení všech velkých svalových skupin těla, jejich následnému uvolnění a k rozhýbání páteře ve směru předozadním. Jsou zaměřena na vnitřní prožívání pohybu a přinášejí s sebou emoční uvolnění. Pohyby při cvičení jsou pomalé a plynulé, jednotlivé polohy zaujímáme bez násilí a pocitů přílišného napětí nebo bolesti, cvičíme s prázdným žaludkem v souladu s dýcháním a souměrně na obě strany.

Cvičením jógových sestav zlepšujeme tělesnou kondici, posilujeme svalstvo, upevňujeme správné držení těla. Jednotlivé ásany uvolňují dýchání, prohlubují dech a posilují činnost jednotlivých vnitřních orgánů. Rozvíjí vnímání a pozornost, uvolňují tělo i mysl, zlepšují koncentraci, posilují sebevědomí, zlepšují schopnost koncentrace i vnímání vlastního těla, harmonizují nervový systém, pozitivně působí na duševní vyrovnanost, odstraňují únavu a celkově zklidňují. (Stuchlíková a kol. 2005, s. 145-163)

## 15. VLIV AROMATERAPIE NA EMOCE

Už tisíce let se květiny a byliny užívají nejen jako dekorace, ale i pro své léčebné účinky. Esenciální oleje používali již staří Římané a Řekové nejen k léčbě, ale i pro krásu a uklidnění či povzbuzení mysli. Metoda léčení pomocí vůní se nazývá aromaterapie. Základy dnešní aromaterapie položil francouzský chemik Rene-Maurice Gattefosse. Používají se při ní vonné éterické oleje, nebo masťové a krémové základy, které je možné dle určitých zásad vhodně kombinovat. Princip aromaterapie spočívá v působení vonných látek prostřednictvím čichového orgánu na mozková centra zodpovědná za vznik emocí a citových prožitků (tzv. limbický systém). Činnost tohoto systému ovlivňuje další mozková centra řídící tvorbu nejrůznějších hormonů. Účinek aromatických olejů tak působí nejen na fyzické tělo jedince, ale i na jeho psychiku.

Pomocí aromaterapie lze přispět k harmonizaci vnitřní síly a vitality jedince, jeho uvolnění a relaxaci, eliminuje i stres. Při inhalaci vonných esencí lze navodit příjemné pocity jako pohodu, klid, radost, spokojenost a pozitivní pohled na život, zvýšit výkonnost, koncentraci a účinně odbourat bolesti hlavy, nervozitu, nespavost, nachlazení, revmatismus, křeče nebo poruchy trávení. Při aromaterapii je vhodné přihlížet k momentálnímu psychickému stavu jedince.

Květinové esence dokáží působit na fyzickou, mentální i emoční úroveň bytí, jsou netoxické a jejich účinek je velmi jemný. Silice jsou vysoce koncentrované a před použitím by se měly ředit nosním olejem nebo vodou – to podle plánovaného způsobu použití. Dají se mimo jiné rozptýlit do vzduchu prostřednictvím olejových lamp nebo rozprašovačů. Několik kapek vhodně zvoleného oleje přidaných do koupele dokáže uvolnit, navodit duševní pohodu a zklidnit naše emoce. Vůně heřmánku v místnosti dokáže navodit duševní klid, majoránka snižuje psychickou citlivost, utiňuje rozbouřenou mysl a emoce, máta peprná zmírňuje hysterii, nervozitu, duševní otřesy a vyčerpání, meduňka je velmi vhodná pro relaxaci, příznivě působí na nespavost, deprese a napětí, levandule je vhodná pro uvolnění a relaxaci, působí i proti bolesti, růže působí proti stresu, migréně a bolesti hlavy, šalvěj vyvažuje myšlenky a pocity, působí proti únavě. Bazalka eliminuje nervozitu, úzkost, pomáhá odstraňovat bolest hlavy, napomáhá koncentraci, citron stimuluje myšlení a koncentraci, eliminuje deprese a únavu, hřebíček tiší nervové a svalové vypětí, působí na duševní poruchy, jasmín působí protidepresivně, s esencemi eukalyptu a borovice dosáhneme uvolnění při nachlazení a Tea Tree olej má antiseptické a protizánětlivé účinky. (Hall, 1996, s. 143)

## ZÁVĚR

Vnitřní neklid, nezvládnutelné výbuchy emocí, násilí a projevy agresivity poslední dobou narůstají v celé lidské společnosti. Nejvíce si jich všímáme především mezi dětmi a mládeží. Příčiny jsou různé. Mohou jimi být nedostatečné uspokojení základních životních potřeb, ale také přehnaná péče o dítě, stres ve škole, nebo konflikty v rodině. Agresivita jedince pak často nastupuje jako přirozená obranná reakce. Děti a mladiství mají také v současné době mnohdy velké problémy s navazováním kontaktů, přátelských vztahů nebo se spolupráci v rámci kolektivu. Rozvoj zdravé osobnosti znamená podporovat v jedincích jejich vlastní osobitost, rozvoj svobodné komunikace, prosociální jednání, schopnost adaptace ve vnějším světě, rozlišování hranic mezi skutečností a virtuálním světem, posilování prevence problémů souvisejících s agresivitou, pasivitou a různými druhy závislostí.

V každém kolektivu existují vedle jedinců s rozvinutými sociálně-emočními schopnostmi také čtyři typy lidí, kteří nezbytně nutně potřebují tyto dovednosti v rámci tréninku rozvíjet. Jsou to jedinci sociálně izolovaní, agresivní, všeobecně akceptovaní bez blízkých přátel a lidé s nízkou akceptací nebo nízkou popularitou. V zařízeních pro výkon ústavní výchovy dochází ke zvýšené kumulaci jedinců výše uvedených typů. Proto by měl být systematický a dlouhodobý rozvoj jejich emoční inteligence nedílnou součástí výchovné práce s nimi, aby mohli být v budoucnosti přínosem pro společnost.

Při své praxi mám možnost dlouhodobě porovnávat, jak tito jedinci dokáží své inteligenční schopnosti využívat (jak se učí, reagují na zátěžové i běžné životní situace). Na tuto činnost mají velký vliv jejich mimoschopnostní faktory, mezi které patří mezi našimi klienty všeobecně rozšířená nechuť něco nového se učit, nedostatečná vnitřní motivace k právě prováděné činnosti, nevyhraněné zájmy jedince a jeho kladný či záporný postoj k náplni učiva. I jedinec s nadprůměrným IQ může mít v práci či škole horší výsledky, protože není nic, pro co by se snažil plně využít svých schopností, respektive neví, proč nebo jak je plně využít. Významnou roli v oblasti možnosti využití inteligence hraje i příležitost. Méně inteligentní, avšak sebevědomý a společenský jedinec toho inteligentního a méně společensky obratného tak v některých životních situacích snadno předběhne.

Emoční inteligenci jedince je potřeba prostřednictvím výchovy rozvíjet v každém vývojovém stupni vychovávavného. Je prokázáno, že inteligence se rozvíjí i v dospělém věku. Její vývoj v tomto věku je však odlišný oproti rozvoji v dětství. V pozdějším věku jedince jde hlavně o rozvoj daný osobnostní a profesní zkušeností, uplatňuje se v ní především praktická inteligence a profesní znalosti. Domnívám se, že soustavná práce

na rozvoji všech složek inteligence by se měla stát prioritou naší společnosti především při práci s nezletilými a mladistvými. V praxi vychovatelky Výchovného ústavu se již několik let soustavně a systematicky snažím pomáhat klientům v rozvoji některých jejich schopností a dovedností emoční inteligence.

Klienti do výchovného zařízení přicházejí odborně diagnostikováni a na základě těchto zpráv se dozvídám, že převážná většina klientů je „podprůměrně inteligentní a s poruchami chování, výrazně citově deprivovaná, hypoemotivní, nebo jsou schopni dávat najevo pouze negativní emoce“. Svoji nižší inteligenci většinou nahrazují zvýšeným sebevědomím, sobeckým uspokojováním svých momentálních potřeb a zájmů a protože jsou většinou velmi společenští, ve svojí generaci vrstevníků se snáze prosazují. Při výchovné práci s klienty ve Výchovném ústavu je však třeba také respektovat romská kulturní specifika jedinců, která se projevují vlastními požadavky na obsahovou strukturu a organizaci výchovy.

Klienti nejprve potřebují modelovou situaci vidět, pak vyzkoušet a následně tréninkem upevnit. Nové dovednosti je nutné předvádět, zkusit a nacvičovat v sociálním kontextu. Hry při tom mohou sloužit jako prevence či pomůcka pro zvládnání agresivních projevů u dětí a mládeže. Jednotlivé hry můžeme rozdělit do několika tematických kapitol (hry aktivizační, uvolňující, koncentrační, poznávací a edukativní). Řada her přináší praktické znalosti a dovednosti, které mohou být jedincům užitečné i v běžném životě. Účastníci her zde společně, v kolektivu, řeší úkoly a modelové situace týkající se přírody, financí, mezilidských vztahů, (post)moderní společnosti a jejich negativních jevů, ale také přežití nebo první pomoci. Některé zážitkové hry překračují hranice outdoorových a survival aktivit. Popisované hry mají jedincům pomoci k tomu, aby byli tolerantnější, flexibilnější a pozornější; aby byli méně stresovaní a necítili se osamělí.

Předváděním, zkoušením, nácvikem a pravidelným opakovaným tréninkem v sociálním kontextu lze postupem času rozšířit repertoár chování členů výchovné skupiny a pomáhá jim osvojit si sociální dovednosti, které jim doposud chyběly. Dosahování dílčích úspěchů musí být pravidelně posilováno oceněním a pochvalou. Je to práce velmi zdlouhavá, náročná na organizační schopnosti a trpělivost pedagoga, závislá na vnitřní motivaci účastníků a ne vždy se při ní podaří dosáhnout nějakých konkrétních či dlouhodobějších výsledků.

Určitým nedostatkem může být i skutečnost, že v současnosti nejsou určena žádná univerzální kritéria, která by nám umožnila posoudit efektivnost sociálněpsychologického výcviku. Je také potřeba si uvědomit, že každá změna

v chování jedince je validní teprve tehdy, když lidé v blízkém okolí pociťují tuto změnu jako významně pozitivní, trvalou a konstruktivní. Toto si lze po odchodu klientů ze zařízení pro výkon ústavní výchovy do původního primárního prostředí ověřit jen velmi těžko.

Klíčové kompetence emoční inteligence představují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní znalosti, umožňují jejich efektivní využití, jsou požadovány pro velké množství různých pracovních funkcí a zařazení. Je pravděpodobné, že jedinec, který jimi vládne, bude i v budoucnosti dobře nacházet uplatnění na trhu práce. Umožňují člověku, aby oborově specifické dovednosti i znalosti správně a přiměřeně situaci využíval a dále rozšiřoval. Tyto kvalifikace jsou postupně začleňovány do školních osnov, do podnikového vzdělávání a rekvalifikačních kurzů pro nezaměstnané, měly by tedy být i nedílnou součástí výchovné práce s jedinci s poruchami chování.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů:

ARRIVÉ, Jean-Yves. *Umění prožívat emoce*, Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-828-7

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*, Praha : Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9

BAKALÁŘ, Eduard. *Psychohry*, Praha : Mír, 1989. ISBN 80-204-0079-6

BAKALÁŘ, Petr. *Tabu v sociálních vědách*, Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-135-2

BAUM, Tanja. *Umění přátelského řešení konfliktů*, Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-525-7

BĚLOHLÁVKOVÁ, Věra. *Jak porozumět řeči těla – cvičení, testy, příklady, situace*, Praha : Computer Press, 2001. ISBN 97-8807226-492-6

BELZ, Horst. SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*, Praha : Portál, 2001. ISBN 80-71784-79-6

BLÁHOVÁ, Krista. *Hry pro tvořivé vyučování*, Praha : agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-7-4

BLIN, Clément. *ABC sebepoznání*, Praha: Olympia 2001, 1.vydání, ISBN 80-7033-335-9

BRUNTON, Paul. *Emoce a etiketa. Intelekt. Zápisky P.Bruntona, Sv.5*. IRIS. RR. 1994. ISBN 80-85888-01-07

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů*, Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-807068-217-3

DAVIDO, Roseline, *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4

DAVIES, Rodney. *Jak číst obličej*, Praha : Železný, 1996. ISBN 80-237-1788-X

DE VITO, Joseph.A. *Základy mezilidské komunikace*, Praha: Grada, 2001, ISBN 80-7169-988-8

FARKOVÁ, Marie. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. VACÍNOVÁ, Marie. *Psychologie*, Praha : UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-47-1

FINCHER, Susanne, *Vytváření mandaly*, Praha : Nakladatelství Pragma, 1991. ISBN 80-7205-394-9

- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*, Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GAJDOŠOVÁ, Eva. HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků : prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*, Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8
- GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo*, Praha : Nakl. Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*, Praha: Columbus ,1997. ISBN 80-85928-48-5
- HALL, Judy. *Umění psychické ochrany*, Praha : PRAGMA, 1996. ISBN 80-7205-479-1
- HALLOVÁ, Nicole, *Základy reflexologie*, Pohořelice : Nakladatelství Levné knihy, 2009. ISBN. 978-80-7309-697-7
- HARTLEY, Mary. *Řeč těla v praxi*, Praha : Portál 2004, ISBN 80-7178-844-9
- HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*, Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178087-1
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život (díl 1.)*, Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život (díl 2.)*, Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-80-1
- HENRIQUEZ, Manti.- HOLMBERG, Meg.- SADALLA, Gail. *Konflikt, koření života – Průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol*, Multikulturní centrum Praha – Projekt tolerance 2004, 2.vydání, ISBN 80-239-3339-6
- HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0
- HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*, Praha : Academia, 1985.
- HLAVSA, Jaroslav. a kol. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*, Praha : SPN, 1986
- JUNG, Carl Gustav. *Mandaly, obrazy z nevědomí*, Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka Čecha, 2004. ISBN 80-85880-34-2
- KEET, Louise. KEET, Michael. *Jak léčit sám sebe*, Praha : Ottovo nakladatelství, 2004. ISBN 80-7181-128-9
- KELEMAN, Stanley. *Anatomie emocí*, Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-836-8
- KRAFFT, von Thomas. SEMKE, Edwin. *Test nadání*, Praha : Euromedie Group k.s.-Ikar, 2003. ISBN 80-249-0257-5
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. VÁGNEROVÁ, Marie. SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0

- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*, Praha: Svoboda, 1988.
- LEWIS, David. *Tajná řeč těla*, Evropský vzdělávací program – III.milenium, Vydalo nakladatelství East publishing s r.o.2003, ISBN 80-7219-004-0
- LHOTOVÁ, Marie, *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*, Jihočeská univerzita : Scientia, 2010. ISBN 978-80-7394-209-0
- MATTIOLI, Jan. NAVRÁTIL, Stanislav. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky*, Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-009-3
- MATTIOLI, Jan. NAVRÁTIL, Stanislav. *Problémové chování dětí a mládeže*, Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3
- MATTIOLI, Jan. NAVRÁTIL, Stanislav. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování*, Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-031-X
- NÁHLOVSKÝ, Pavel. SUCHÝ, Jiří. *Pozitivní emoce, Jak je posilovat a rozvíjet v osobním a profesním životě*, Praha : Grada publishing, 2012. ISBN. 978-80-247-4375-2
- NEUMAN, Jan, *Dobrodružné hry v tělocvičně*, Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-555-5
- PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi*, Praha : Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*, Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9
- PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*, Praha : Argo, 1994. ISBN 80-85794-14-4
- PLETZER, Marc, *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*, Praha : Grada 2009. ISBN 978-80-247-3057-8
- PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Hry pro tvořivé myšlení*, Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7
- PORTMANNOVÁ, Rosemarie. *Jak zacházet s agresivitou*, Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-094-4
- POSPÍŠIL, Miroslav. *Řešení konfliktů a stresů*, Plzeň : Pospíšil, 2007. ISBN 978-80-903529-1-9
- SHAPIRO, Lawrence.E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3
- STUHLÍKOVÁ, Iva. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*, Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2

- ŠIMANOVSKÁ, Barbara. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, Praha : Potrál, 2005. ISBN 80-7367-024-0
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu*, Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha : Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-339-0
- THIEL, Erhard. *Řeč lidského těla prozradí víc než tisíc slov*, Bratislava : Plasma Service, 1993. ISBN 80-901412-1-8
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí*, Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2
- VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*, Kladno : AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie*, Praha : Grada publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2
- VALENTA, Milan. *Dramaterapeutické projektování*, Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0615-2
- VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*, Praha : Panorama, 1990. ISBN 80-7038-128-0
- VOPEL, Klaus. W. *Skupinové hry pro život (1. díl)*, Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7
- VOPEL, Klaus. W. *Skupinové hry pro život (2. díl)*, Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-352-9
- VOPEL, Klaus. W. *Skupinové hry pro život (3. díl)*, Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-398-7
- VOPEL, Klaus. W. *Skupinové hry pro život (4. díl)*, Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-519-6
- WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*, Praha : Institut sociálních vztahů, 1996. ISBN 80-85866-16-1
- WEDLICOVÁ, Iva, *Emoční inteligence*, Ústí nad Labem : UJEP, 2011. ISBN 978-80-7414-347-2
- WILDING, Christine. *Emoční inteligence, Vliv emocí na osobní a profesní úspěch*, Praha : Grada 2009. ISBN 978-80-247-2754-7
- WOOD, Robert. TOLLEY, Harry. *Testy emoční inteligence*, Brno : Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-898-8
- ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Popis předpokládané schopnosti jedince .....	16
Tabulka 2: Hierarchie potřeb dle Maslowa .....	60
Tabulka 3: Tabulka psychologie barev.....	80
Tabulka 4: Vztah barev k čarám .....	84

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Klečková Jana**

**Obor: Speciální pedagogika**

**Forma studia: Magisterské kombinované studium**

**Název práce:**

**Emoční inteligence a možnosti jejího rozvoje u člověka s poruchami chování**

**Rok: 2013**

**Počet stran textu bez příloh: 104**

**Počet titulů použitých zdrojů: 69**

**Vedoucí práce: Ph.Dr. Jan Mattioli Ph.D.**