

Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu¹

Personal-Social Development – on the Meanings of this Concept through the Optics of Pedagogical Discourse

Jan Kolář, Jan Nehyba, Bohumíra Lazarová

Abstrakt:

V příspěvku autoři pojednávají o možnostech nahlížení frekventovaného a nejednoznačně chápaného pojmu osobnostně sociální rozvoj. V odborné literatuře a pedagogické praxi dochází v rozdílných souvislostech k souběžnému užívání termínů, jakými jsou osobní, osobnostní, či osobnostně sociální rozvoj, vývoj, růst, apod. V textu jsou nabídnuty různé přístupy, resp. možnosti chápání a užívání zmíněného pojmu tak, jak se s nimi lze setkávat v teoretických pramenech i v bezprostřední pedagogické realitě. Tato pojetí autoři představují v šesti kategoriích zaměřených především na faktickou uchopitelnost jednotlivých konceptů a jejich využitelnost v teoretické i empirické rovině (tzn. jasnost a jednoznačnost vymezení cílů, metod, prostředků a indikátorů výstupů).

Abstract:

The authors of this paper deal with the possibilities of understanding the frequently used and ambiguously perceived concept of Personal-Social Development. As we can see in literature and pedagogical praxis, the concepts of personal, social and personal-social development, evolution, growth or maturation are used side by side in very different circumstances. This paper offers various ways of understanding and using the concept of personal-social development in theoretical sources and pedagogical praxis. The authors introduce these approaches in six categories focused on the actual understanding of the concepts and their utilization in theoretical and empirical level (unambiguity in defining the goals, methods, means and outputs indicators).

Úvodem – k hledání obsahu pojmu

Když jsme se před šesti lety začali v rámci aktivit Akademického centra osobnostního rozvoje při Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity² zabývat tématem osobnostně sociálního rozvoje (dále také OSR), byli jsme si vědomi existence celé řady různých pojetí a přístupů, s nimiž se lze v této oblasti výchovně vzdělávací reality střetnout, a měli jsme v úmyslu tyto různorodé koncepce pečlivě prozkoumat a inspirovat se jimi při tvorbě a vývoji vlastního vzdělávacího modelu.

Ve snaze zjistit, co se pod pojmem OSR rozumí a jak je v praxi realizován, jsme se nejprve rozhodli upřesnit a vymežit prostor, v němž se s tímto pojmem setkáváme. Pojmy

¹ Text příspěvku vznikl v souvislosti s realizací projektu *Zkušenostní a reflektivní učení - podpora profesní přípravy studentů* (reg. číslo CZ.1.07/2.2.00/15.0202) financovaného Evropskou unií a státním rozpočtem České republiky.

² <http://www.acor.cz>

OSR³ (a jejich mnohdy ve zcela stejných souvislostech používané ekvivalenty jako růst, kultivace, zrání apod.) jsou volně využívány v pramenech různého charakteru a zaměření (pedagogického, psychologického, teologického, či politického) a nelze si rovněž nepovšimnout relativně frekventovaného a zároveň živelného užívání těchto pojmů laickou veřejností.

Stejných pojmů se tak používá při realizaci natolik rozdílných činností a aktivit, jako jsou např. sociálně adaptační kurzy pro žáky základních a středních škol, programy cíleného profesního rozvoje pracovníků, psychoterapeutická sezení, nebo také vzdělávací aktivity pro seniory, kurzy pro matky na rodičovské dovolené apod. V neposlední řadě s pojmem OSR operují dokonce i představitelé tzv. nových náboženských hnutí slibujících svým „obětem“ lepší a šťastnější život.

I když se na první pohled může zdát, že je doba OSR vstřícně nakloněna, nalézt jasnější definici, která by byla vyjádřením konsensu nad chápáním tohoto pojmu, či alespoň jeho rámcové vymezení a ukotvení je, zdá se, nemožné. Pojem OSR pak působí poněkud nejasně a zároveň všeobsažně.

To nás přivedlo k úvahám nad možnými významy tohoto pojmu. Zajímaly nás rozdíly a synergie v jednotlivých pojetích, empirická uchopitelnost a možné využití v bezprostřední pedagogické realitě. V následujících řádcích bez nároku na úplnost a definitivní platnost nastíníme některé souvislosti spojené s užíváním termínu OSR a v šesti oddělených kategoriích nabídneme výsledky analýzy zaměřené na využívání zmíněného konceptu v různých kontextech optikou vybraných pedagogických kategorií, jako jsou vzdělávací cíl, obsah či metoda.

1 Osobnostně sociální rozvoj jako cesta k naplnění ideálu

Celá řada autorů hovoří o osobnostně sociálním rozvoji jako o cestě k dosažení vzdáleného a neurčitěho ideálu. V této souvislosti je OSR často spojován s pojmem výchova a je s ním operováno ve snaze definovat cíle výchovy. Připomeňme např. některé z definic výchovy jako snahy o záměrné a cílevědomé ovlivnění osobnostního rozvoje vychovávaných (Pelikán, 2009; Průcha, 2009) či jako podpory integrované a socializované osobnosti schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi i se širším okolním světem (Pelikán, 2007; Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Dalším z příkladů tohoto pojetí může být Jiráskovo (2004) chápání osobnostně sociálního rozvoje ve vztahu k naplnění starořeckého ideálu kaloka ghatie, tedy jako „*všestranného rozvoje k harmonii směřující osobnosti*“ (s. 15).

Idealistickému pohledu dominuje většinou jeden velmi obecný cíl, k jehož dosažení by mělo veškeré snažení směřovat. Dílčí (operativní) cíle, strategie, koncepce, metody, popř. postupy, jak vytyčeného cíle dosáhnout, však obvykle rozpracovány nejsou, což

³ V literatuře bývají pojmy osobnostní a sociální, osobnostně sociální a osobnostní rozvoj zpravidla užívány jako synonyma. V následujícím textu se tak pojem může ve stejném významu objevit ve všech těchto podobách. Upřednostňována bude však varianta pojmu *osobnostně sociální* tak, aby byla zdůrazněna jeho sociální složka a zároveň i vzájemná provázanost a podmíněnost obou komponent. Další pojmová nejasnost se týká nediferencovaného používání slovních spojení *osobní* a *osobnostní* rozvoj, přičemž stejný problém lze spatřovat i v zahraniční literatuře, kde jsou často pro pojmenování shodných oblastí využívány jak pojmy *personal*, tak i *personality development* (viz např. Mroczek, Little, 2006; L'Abate, Bryson, 1993; Johns, 2005; McLaughlin, Byers, 2001). V případě přenosu zahraničních modelů do tuzemského prostředí pak může docházet k paradoxním situacím, jako v případě Valentovy (2006) osobnostní a sociální výchovy vycházející z britské koncepce *personal and social education*.

v konečném důsledku může znamenat, že osobnostně rozvojový potenciál lze relativně úspěšně spatřovat v kdekjaké lidské činnosti.

Přínosem tohoto pojetí tak zůstává především důraz kladený na význam stanovení centrální vize, kterou je v osobnostně sociálním rozvoji zapotřebí sledovat. Za výrazné riziko tohoto konceptu lze naopak považovat jeho obtížnou (ne-li nemožnou) uchopitelnost, a to jak v empirické, tak i v aplikační rovině. V této souvislosti pak i klasik filozofie výchovy Brezinka (1996) konstatuje, že mají-li být edukační ideály využity jako pedagogická pomůcka, musí být nejprve jasně řečeno, co znamenají a jak je aplikovat.

2 Osobnostně sociální rozvoj jako hybatel společenských proměn

Podobnou rétoriku jako v předchozím pojetí používají rovněž často dokumenty především politického rázu – nejčastěji v podobě různých strategických a koncepčních materiálů.

Význam osobnostně sociálního rozvoje je zde nicméně zpravidla spojován s dosahováním celospolečenského užitku, jako např. plné zaměstnanosti, optimální konkurenceschopnosti, udržitelného růstu, aktivního občanství apod. (viz např. Memorandum, 2001; Národní, 2001; Strategie, 2003, 2008), nebo se o něm hovoří např. jako o nástroji možných sociálních reforem (Prod'homme, 2002).

Míra obecnosti použitých formulací a zdůvodnění se v porovnání s idealistickým pohledem pohybuje na ještě vyšší úrovni, s čímž zároveň logicky klesá i jejich případná využitelnost pro potenciální seriózní koncepci osobnostně sociálního rozvoje. Na druhou stranu tyto dokumenty díky svému významu pro oblast vzdělávací politiky umožňují do značné míry legitimizovat existenci řady programů osobnostně sociálního rozvoje, jejichž realizace nebyla v minulosti vnímána jako zcela samozřejmá.

3 Osobnostně sociální rozvoj jako proces duševního vývoje člověka

V poněkud jiných souvislostech je osobnostně sociální rozvoj nahlížen v textech autorů zabývajících se primárně především vývojovou či biodromální psychologií a psychologií osobnosti. Osobnostní rozvoj ve smyslu progresivního psychosociálního vývoje člověka je zde zpravidla chápán jako permanentní a vzájemně podmíněná interakce procesů zrání a učení (Balcar, 1991; Říčan, 2004; Turner, Helms, 1995).

Osobnostně sociální rozvoj je tak v tomto pojetí do určité míry předem naprogramovaným dějem (zráním), který by nejprve měl v definovaném sledu událostí proběhnout tak, aby se posléze otevřel prostor pro další psychosociální kultivaci (učení). Výhodou takto uvažujících konceptů bývá povětšinou pevné zakotvení v některé z existujících teorií osobnosti, což nám umožňuje získat relativně ucelený pohled na strukturu psychosociálního vývoje člověka.

Nesporný přínos těchto pojetí lze proto spatřovat zejména ve formulaci konkrétních úkolů osobnostně sociálního rozvoje v dílčích etapách životního cyklu. Silný důraz na teoretickou reflexi problematiky však zároveň zastiňuje její aplikační rovinu. Téměř nerozpracovaná tak zůstává oblast obsahů a metod, prostřednictvím nichž by bylo možné stanovených úkolů osobnostně sociálního rozvoje dosáhnout.

4 Osobnostně sociální rozvoj jako forma aktivního života

Do této kategorie pohledů na osobnostně sociální rozvoj lze zařadit nadmíru pestrou a vzájemně nesourodou paletu přístupů a činností, jejichž společným jmenovatelem je výrazná orientace na životní aktivitu. Důvodem pro ni bývá zpravidla obecně platná,

či subjektivně přijímaná představa o zásadách zdravého životního stylu, smysluplném trávení volného času, kvalitě života apod., která člověka motivuje k práci na sobě samém. Velmi často jde o účast na programech probíhajících v rámci neformálního zájmového vzdělávání, ale stejně tak jde i o aktivity neorganizovaného a neinstitucionálního informálního učení (Knotová, 2006; Novotný, 2009).

Příležitost k osobnostně sociálnímu rozvoji v tomto pojetí zahrnuje různorodou směsici nabídky především volnočasových aktivit zastoupenou příspěvkovými organizacemi (např. středisky volného času, domy dětí a mládeže, kulturními centry apod.), neziskovým sektorem (např. Junákem – svazem skautů a skautek ČR, různými nízkoprahovými kluby, mateřskými centry apod.) a v neposlední řadě i sektorem komerčním (např. prostřednictvím nabídky cestovních kanceláří a agentur, wellness center atd.).

Za aktivity s potenciálem osobnostně sociálního rozvoje se zde proto směle považují snad všechny činnosti, o nichž jsou jejich propagátoři či „konzumenti“ přesvědčeni, že lidem prospívají. Od dětských táborů a sportovních či umělecky zaměřených kroužků, přes kurzy jógy, adrenalinové atrakce a turistické poznávací zájezdy, až po nabídky univerzit třetího věku, četbu či rybaření (srov. např. Hodaň, Dohnal, 2005).

Přestože propagátoři, organizátoři i realizátoři těchto činností zpravidla deklarují jejich napojení na nějakou centrální vizi, velmi zřetelně zde dominuje důraz na (výchovně vzdělávací⁴) obsah, jehož provázání s jasně formulovanými cíli lze často považovat za velmi volné, zamlžené, či výslovně sporné. Nejinak je tomu v případě zvolených metod a teoretické opory vůbec. Tento všeobjímající způsob chápání osobnostně sociálního rozvoje proto, domníváme se, představuje neuchopitelné a svým způsobem i téměř neovlivnitelné břemeno.

5 Osobnostně sociální rozvoj jako příprava na (kvalitní) život

Autoři následujících koncepcí vycházejí z předpokladu, že optimální fungování v každodenním světě není pro člověka nic samozřejmého a automatického. Se souborem tzv. „životních dovedností“, které spokojený život založený na dobrých vztazích k sobě samému, k druhým lidem i světu umožňují, se totiž nerodíme (Valenta, 2006). Ne vždy a ne všichni jej na dostatečné úrovni rovněž získáváme v procesu socializace či edukace. Zárukou pro jeho dosažení není dokonce ani množství námi nabytých životních zkušeností (Johns, 2005). Přesto jde ale o dovednosti, které jsou pro kvalitní lidský život natolik zásadní, že jim stojí za to věnovat náležitou pozornost.

Jednou z možností, jak lidem tyto dovednosti zprostředkovat, je zakomponovat přípravu na všední či kvalitní život jako téma a zároveň i úkol již do školní výchovy a vzdělávání (McLaughlin, Byers, 2001; Otten, 1999). Ukázkou implementace kurikula životních dovedností (Valenta, 2006) je v našich podmínkách např. jeho zařazení v podobě průřezového tématu do rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání.

Odras tohoto pojetí osobnostně sociálního rozvoje lze spatřovat i v moderních programech specifické primární prevence sociálně patologických jevů, založených na systematickém posilování osobnostních a sociálních dovedností se záměrem poskytnout cílové populaci účinné a efektivní nástroje umožňující odolávat tlaku rizikového sociálního prostředí (např. Preventing, 2008).

Osobnostní a sociální rozvoj ve smyslu přípravy na kvalitní život je však rovněž často tématem různorodých sebezkušenostních, podpůrných či dokonce psychologických⁵

⁴ Otázkou totiž je, zda se v těchto případech stále ještě jedná o záměrné a cílevědomé působení.

⁵ Nazývaných často také jako růstové nebo rozvojové skupiny.

skupin organizovaných jak veřejnými institucemi vzdělávacího či zdravotnického zaměření, tak i neziskovým sektorem (např. Hughes, Youngson, 2009).

Z pohledu těchto koncepcí je osobnostně sociální rozvoj kompaktním edukačním systémem, který směřuje k naplnění vize. Na rozdíl např. od idealistického pojetí je však tato vize operacionalizována do struktury konkrétních edukačních cílů s jasně stanovenými indikátory umožňujícími, mimo jiné, měřit i míru jejich dosažení (např. Srb, 2007). Další předností této kategorie koncepcí je dostatečné teoretické ukotvení v některé z existujících teorií osobnosti (např. Drapela, 1998; Engler, 2008) nebo vzdělávací teorii (např. Bertrand, 1998) a stejně tak i opora ve validní metodě a v relevantním edukačním obsahu.

6 Osobnostně sociální rozvoj jako podpora profesní kultivace

Autorsky zřejmě nejvděčnější pojetí nahlíží na osobnostně sociální rozvoj optikou přípravy na budoucí či stávající profesi. Vhodný osobnostně sociální profil pracovníka totiž hraje velmi významnou úlohu snad v každém lidském povolání, a tak se nezdá, že téma osobnostně sociálního rozvoje natrvalo usazuje do kurikul profesní přípravy⁶. Zdaleka již nejde jen o přípravu pro tzv. pomáhající profese, stále běžnější je i specializovaná osobnostní příprava např. manažerských a vedoucích pracovníků (Smékal, 2008). V pozadí, zdá se, nestojí ani řada jiných humanitních, přírodních a dokonce i technických oborů⁷.

Osobnostně sociální rozvoj se z pohledu tohoto přístupu stává úkolem vzdělavatelů v institucích jak počátečního vzdělávání (především vysokých a vyšších odborných škol), tak i vzdělávání dalšího. Stále většího významu v tomto ohledu nabývá i profesní podpora neinstitucionálního charakteru, jako jsou např. supervize, mentoring, koučing apod. (Kinkor, Baštecká, 2009; Lazarová, 2006).

Velmi různorodou škálu přístupů, koncepcí a konkrétních programů, které se v této kategorii vedle sebe objevují, spojuje společná orientace na rozvoj a možnosti využití osobního potenciálu studentů/pracovníků pro práci s lidmi. Hlavním cílem je tak, oproti minulému pojetí zaměřenému především na kvalitní bytí, popř. prevenci možných životních nesnází, získání specifických profesních dovedností umožňujících co možná nejúčinnější a nejefektivnější pracovní výkon (Lazarová, Knotová, 2008).

Přestože volba cesty, po níž se konkrétní vzdělavatel v zájmu osobnostně sociální kultivace (budoucího) profesionála vydá, záleží na mnoha faktorech, je zde možné (a současně i nutné) od sebe oddělit dva následující způsoby realizace OSR.

V prvním případě jde zpravidla o aktivity krátkodobého charakteru (semináře, kurzy), jejichž realizace často vychází z tradiční, obecně přijímané, či vlastní představy o užitečnosti vybraných témat, osobního lektorského zaměření a přesvědčení apod. Přestože se v řadě případů jedná o velmi cenné a zároveň i potřebné vzdělávací obsahy (zaměřené např. na duševní hygienu, nácvik dílčích sociálních dovedností, osvojení vybrané techniky práce s klientem apod.), jeví se současně jako velmi problematická častá absence návaznosti na komplexní strukturovaný vzdělávací program sledující jeden globální cíl. O skutečném dopadu a efektu takových aktivit lze mít proto jistou pochybnost.

Druhý pohled reprezentuje naopak programy osobnostně sociálního rozvoje tvořící ucelený vzdělávací systém, který vychází ze svébytné koncepce či teorie s jasně definovanou strukturou a vzájemně provázaným obsahem, vhodným metodickým arsenálem a především pak jednoznačně stanoveným a operacionalizovaným vzdělávacím cílem.

⁶ Jak upozorňuje např. Lazarová (2006), v této souvislosti dochází k přirozenému prolínání pojmů osobnostní a profesionální rozvoj.

⁷ Kde je však, zdá se, téma osobnostně sociálního rozvoje až povážlivě často redukováno „pouze“ na nácvik vybraných měkkých dovedností (soft skills) (srov. např. Mühleisen, Oberhuber, 2008).

Stav existence takových programů u nás mapoval v minulosti např. Svatoš (2003), který jen v podmínkách počátečního vzdělávání učitelů identifikoval pět relevantních příkladů takovéto funkční koncepce osobnostně sociálního rozvoje. O slovo se však v posledních letech stále hlasitěji hlásí i další nové přístupy (např. Lazarová, Kolář, 2007; Psychosomatické, 2008 apod.). Za příklad z oblasti dalšího profesního vzdělávání mohou zase sloužit vybrané modely přípravy budoucích psychoterapeutů ve formě sebezkušenostních výcviků⁸, jejichž podstatná část je zpravidla věnována osobnostně sociální přípravě profesionála (např. Yalom, Lescz, 2007).

Závěr

Rozsah užívání pojmu osobnostně sociální rozvoj je, zdá se, v současnosti velmi široký a nadmíru pestrý a ne vždy vzájemně slučitelné jsou i kontexty, v nichž bývá tento pojem aplikován. Jsme nicméně přesvědčeni o tom, že i přes nastíněnou problematičnost tento pojem užitek přináší, a to hned v několika ohledech. Předně do značné míry umožňuje dostat pod jednu střechu oblast, která se v minulosti rozvíjela a i dnes se dále rozvíjí (byť v některých případech poněkud živelně) nad rámec jedné disciplíny, jednoho přístupu a jednoho pohledu na svět.

Tímto společným zastřešením nicméně nikdo a nic neztrácí ze své autonomie a svébytnosti. Naopak jednotlivé diskursy mohou vedle sebe bez potíží koexistovat a zároveň nadále podporovat svůj vlastní vývoj a další kultivaci. Zároveň je zde však zdůrazněn společný zájem a směřování a rovněž je zde vytvořen dostatečný prostor pro sdílení a komunikaci, čímž se zvyšuje možnost vzájemného ovlivňování, obohacování a potenciální inspirace. Tedy přesně to, co bychom od multidisciplinárního pojetí a mezioborové spolupráce očekávali.

Našemu pojetí jsou bližší ty koncepce, které vycházejí z globálních cílů a stanovených vizí a mají stabilní oporu v relevantní vzdělávací teorii či teorii osobnosti (jde především o poslední dva zmíněné přístupy) a umožňují nahlédnout i samotný výchovně vzdělávací obsah s rozpracovanou strukturou dílčích cílů navázaných na pestrou zásobárnu vhodných metod a postupů. Síla těchto přístupů netkví přitom jen v jejich větší komplexnosti, ale především ve vzájemné a promyšlené provázanosti všech dílčích součástí tvořících svým propojením jednolitý harmonický celek.

Přestože osobnostně sociální rozvoj poutá zájem mnoha vědních disciplín, optikou pedagogického diskursu je nahlížen jako edukační systém (Valenta, 2006), probíhající v edukačním prostředí (Lazarová, Knotová, 2008) a sledující edukační cíle. A právě upřednostňované dva přístupy se striktně zaměřují na oblast výchovy a vzdělávání a představují tak hned v několika rovínách svébytné a pestré pole působnosti především pro pedagogickou vědu.

Jako východisko pro možnost dalšího zkoumání proto z výše uvedených důvodů chápeme osobnostně sociální rozvoj jako komplexní výchovně vzdělávací systém přípravy na kvalitní osobní či profesní život realizovaný profesionálními lektory, kteří mají k dispozici legitimní a relevantní teoretickou i metodickou oporu.

Literatura

Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.

⁸ Zmiňme např. v poměrech ČR tradiční a zřejmě nejrozšířenější psychoterapeutické výcviky typu SUR.

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Drapela, J. V. (1998). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Engler, B. (2008). *Personality Theories*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Hodaň, B., Dohnal, T. (2005). *Rekreologie*. Olomouc: Hanex.
- Hughes, J., Youngson, S. (2009). *Personal Development and Clinical Psychology*. Chichester: Blackwell publishing.
- Jirásek, I. (2004). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, (1), s. 6-16.
- Johns, H. (2005). *Personal development in Counsellor training*. London: Sage publications.
- Kinkor, M., Baštecká, B. (2009). Supervize v pomáhajících profesích. In B. Baštecká (ed.), *Psychologická encyklopedie: Aplikovaná psychologie* (pp. 388 – 394). Praha: Portál.
- Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická, U 11* (pp. 67-79). Brno: Masarykova univerzita.
- L'abate, L., Bryson, Ch. H. (1993). *A theory of personality development*. Hoboken: Wiley.
- Lazarová, B. (1996). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lazarová, B., Kolář, J. (2007) Osobnostní příprava studentů pedagogických oborů. In D. Knotová, L. Hloušková, K. Zavadilová (eds.) *Trendy v přípravě pedagogických pracovníků* (pp. 170-177). Brno: Konvoj.
- Lazarová, B., Knotová, D. (2008). O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji. In J. Kolář, B. Lazarová (eds.) *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků* (pp. 38-45). Brno: Masarykova univerzita.
- McLaughlin, C., Byers, R. (2001). *Personal and Social Development for All*. London: David Fulton Publishers.
- Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000* (2001). Praha: MŠMT.
- Mroczek, D. K., Little, T. D. (eds.). (2006). *Handbook of personality development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mühleisen, S., Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha: Grada.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Novotný, P. (2009). Vzdělávání v institucích neformálního vzdělávání. In J. Průcha (ed.) *Pedagogická encyklopedie* (pp. 520-525). Praha: Portál.
- Otten, L. (1999). *A Curriculum for Personal and Social Education*. London: David Fulton Publishers.
- Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (2009). Fenomén výchova. In J. Průcha (ed.) *Pedagogická encyklopedie* (pp. 19-23). Praha: Portál.

Preventing Substance Abuse among Students. A guide to successful implementation of Comprehensive Social Influence (CSI) curricula in schools. (2008). Torino: EUDAP.

Dostupné z http://www.eudap.net/Reserved/ReservedArea_EducationMaterial.aspx

Prod'homme, G. (2002). *Le Développement personnel, c'est quoi? Savoir enfin de quoi on parle...* Paris: Dunod.

Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti. (2008). Brno: Paido.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem.* Praha: Portál, 2004.

Smékal, V. (2008). Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým. In J. Kolář, B. Lazarová (eds.) *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků* (pp. 8-25). Brno: Masarykova univerzita.

Srb, V. a kol. (2007). *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Projekt Odyssea.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku (2003). Praha: Národní vzdělávací fond.

Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015). (2008). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>

Svatoš, T. (2003). Koncept dovednostní přípravy učitelů v České republice. *Pedagogická revue* (pp. 441-456), 55 (5).

Turner, J. S., Helms, D. B. (1995). *Lifespan development.* Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno: AISIS.

Yalom, I. D., Lescz, M. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie.* Praha: Portál.

Autoři:

Mgr. Jan Kolář (jankolar@phil.muni.cz),

Mgr. Jan Nehyba (nehyba@phil.muni.cz),

Doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. (lazarova@phil.muni.cz),

Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, A. Nováka 1, 602 00 Brno.