

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Anežka Malíková, DiS.

Umění komunikace sociálního pracovníka s dítětem
v raném školním věku
Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Leoš Zatloukal, Ph.D. et Ph.D.

2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 3.11. 2019

Bc. Anežka Malíková, DiS.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Leoši Zatloukalovi, Ph.D. et Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady. Mé poděkování také patří celé rodině, která mě v této práci podporovala.

Obsah

Úvod.....	6
1 Dítě v raně školním věku.....	8
1.1 Hranice raně školního dítěte.....	9
1.1.1 Školní zralost a školní připravenost.....	9
1.2 Raný školní věk dítěte.....	11
1.2.1 Vliv školního prostředí na dítě.....	11
1.2.2 Vývoj myšlení.....	12
1.2.3 Vývoj pozornosti.....	14
1.2.4 Vývoj paměti.....	15
1.2.5 Vývoj jazykových kompetencí.....	16
1.2.6 Vývoj emočního prožívání a autoregulace.....	18
1.2.7 Socializace.....	20
1.2.8 Fyzický vývoj žáků mladšího školního věku.....	22
2 Komunikace.....	24
2.1 Význam komunikace.....	24
2.2 Funkce komunikování.....	25
2.3 Motivace k interakci v rovině komunikace.....	25
2.4 Komunikační proces.....	26
2.5 Komunikační bariéry.....	28
2.6 Verbální komunikace.....	29
2.7 Neverbální komunikace.....	31
3 Umění komunikace v sociální práci využívané u dětí ve věku 6 – 9 let.....	34
3.1 Nepříznivá sociální situace dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách.....	35
3.2 Kontakt sociálního pracovníka s dětským klientem.....	36
3.3 Efektivní metody komunikace s dětmi ve věku 6-9 let.....	39

3.3.1	Pozorování.....	41
3.3.2	Rozhovor	41
3.3.2.1	Přizpůsobení komunikace dle věku dítěte	42
3.3.2.2	Zásady komunikace s dětmi	43
3.3.2.3	Fáze rozhovoru	43
3.3.2.3.1	Příprava	43
3.3.2.3.2	První krok - představení	43
3.3.2.3.3	Úvod - zahajovací otázka	44
3.3.2.3.4	Jádro rozhovoru	44
3.3.2.3.5	Zakončení	44
3.4	Možnosti metod komunikace s dítětem	44
Závěr.....		46
Seznam užitých zdrojů		48

Úvod

Komunikaci považuji v sociální práci za základní dovednost a jeden ze zcela nejdůležitějších nástrojů, jež sociální pracovník v interakci (při své práci) s klientem využívá.

Právě skrze využití komunikačních dovedností a strategií pracují sociální pracovníci s klienty na prevenci, řešení, či předcházení problémových situací charakterizujících jejich aktuální životní situaci. Vzhledem k uváděnému by tak měla být komunikace užívána co možná nejcitlivějšími – obecně nejvhodnějšími možnými – projevy. Tím spíše, je-li klientem sociálního pracovníka nikoli pouze dospělá osoba, ale taktéž i jedinec nedospělý, konkrétně dítě.

Sociální pracovníci napříč spektrem sfér, v nichž se profesně angažují, mají možnost přicházet do kontaktu s celou plejádou problémů svých klientů ocitajících se aktuálně v náročné (minimálně nepříznivé) sociální situaci. Každá z jednotlivých podobných situací si pak může vyžadovat odlišný přístup sociálního pracovníka v jeho komunikaci s klientem. Stejně tak je nutné dbát na specifické komunikační prostředky a celkový přístup na základě toho, jakými charakteristikami je vymežován klient samotný. Kupříkladu si lze velmi jednoduše představit, že komunikace s mladým člověkem, jenž se ocitl díky závislosti na hazardu bez finančních prostředků a bydliště, bude ze strany sociálního pracovníka vedena odlišným způsobem než jeho komunikační výměna s matkou tří dětí, která se snaží opustit domácnost sdílenou s agresivně se projevujícím manželem apod. Podobných komparací by bylo lze uvést nekonečné množství.

Právě druhý zmíněný faktor formující komunikaci sociálního pracovníka bude předmětem mého zájmu v předkládaném textu. Předmětem mého zájmu budou možnosti vedení komunikace se specifickou skupinou možných klientů, s nimiž se ve výkonu praxe svého zaměstnání může sociální pracovník setkávat. Touto úzce vymezenou kohortou osob budou děti nacházející se ve vývojové životní fázi označované termínem raný (mladší) školní věk.

S ohledem na fakt, že komunikace coby jeden ze zcela nejzákladnějších projevů člověka coby sociální bytosti, je tématem složitým a mnohvrstevnatým, bude v dokumentu daná problematika nahlížena nikoli pouze ze stránky sociální (či sociálně

pracovní), ale také psychologické. Kromě zdrojů z oblasti sociální práce, psychologie či psychoterapie, bude taktéž čerpáno z odborných monografií či článků z přidružených oborů – zejména medicíny, speciální pedagogiky a případných dalších. Pouze tímto způsobem je možné problematiku komunikace s dítětem pojmout v jejím komplexním pojetí.

Dokument ve svém konečném důsledku může dopomoci osobám angažovaným na postech sociálních pracovníků přicházejících do interakce s dětmi (zejména pak těmi plnícími první ročníky povinné školní docházky) k jejich efektivnějšímu pojmání komunikačních situací a využívání komunikačních možností s těmito klienty. Nápomocným se tak text může stát jak přímo v oboru sociální práce, tak například i v některých státních institucích aj.

V oblasti sociální práce je možné se coby profesionál opřít o velké množství vhodných metod práce, jichž lze v průběhu komunikace ze strany sociálních pracovníků využívat. Příkladově lze jmenovat rozhovor coby základní metodu práce v pomáhajících profesích, nebo například upozornit na specifické metody jednotlivých teorií a přístupů.

Cílem předkládaného dokumentu bude teoreticky vymezit nejčastěji doporučované dosavadní teoretické poznatky z oblasti komunikace s dětmi v raném školním věku. Z nich vytvořit teoretický podpůrný materiál pro sociální pracovníky, kteří pracují s těmito dětmi v různých oblastech sociální práce.

Dokumentu bude rozdělen do celkem tří hlavních oddílů – kapitol – v nichž bude nejprve podrobně charakterizována zvolená populace potenciálních klientů sociálního pracovníka, tedy děti v raně školním věku, a to zejména z úhlu pohledu vývojové psychologie. Druhý oddíl pak bude obsahovat obecné vymezení komunikace. Závěrečná, třetí, kapitola pak bude věnovaná prezentaci dosavadních teoretických poznatků z oblasti komunikace s dětmi v raném školním věku. Součástí tohoto oddílu budou i možné metody komunikace s dětmi ve věku 6 – 9 let. Třetí oddíl pak bude taktéž doplněn o vymezení termínu takzvané nepříznivé sociální situace definovaného zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách.

1 Dítě v raně školním věku

V první kapitole předkládaného dokumentu věnuji prostor charakteristice jednoho ze zcela základních pojmů, s nimiž v textu pracuji. Tímto pojmem je dítě ve věku, který je označován za „raně školní“.

Jednotlivé pododdíly budou zaměřeny nejprve na situaci samotného nástupu jedince do systému takzvané povinné školní docházky. Uváděný přelom bude nahlížen coby klíčový hned z celé řady důvodů. Osvětleny zde budou informace o tom, jakým způsobem je posuzována školní zralost (případně též i školní připravenost) dítěte pro to, aby toto bylo schopné se na požadavky a prostředí prvního stupně základního vzdělávání adaptovat.

Dalším předmětem zájmu pak bude nově nabytá sociální role školáka, v níž se dítě po nástupu do školy ocitá a která s sebou přináší samozřejmě určitá práva a také povinnosti, na něž se musí školák adaptovat. Druhým významným úhlem pohledu na raně školní děti tak bude optika jejich socializace. S ohledem na fakt, že hlavním cílem celého dokumentu je poukázat na problematiku komunikace právě sociálních pracovníků s dětmi určitého věku, je právě sociální stránka fungování jedinců v daném životním období zcela zásadní.

Vedle sociálních charakteristik dětí raně školního věku pak samozřejmě bude též v dalších pododdílech věnován prostor popisu jedinců zvolené populace z hlediska jejich psychického a taktéž i fyzického (biologického) fungování.

V rovině psychiky dítěte bude pozornost směřována jak ke konceptu vývoje myšlení lidského jedince, tak také k tématice pozornosti, paměti či jazykových dovedností dítěte určitého věku (budou tedy zvlášť nahlíženy některé konkrétní kognitivní funkce zvolené populace osob), popis kognice dítěte pak bude doplněn samozřejmě o informace týkající se emočního prožívání a schopností autoregulace „čerstvých“ školáků.

Tímto způsobem bude předložen komplexní obraz lidského jedince nacházejícího se aktuálně ve vývojové životní fázi označované odborníky jako raný školní věk.

1.1 Hranice raně školního dítěte

Aby bylo možné hovořit o raném školním věku dítěte jako takovém, je vhodné nejprve představit pojmy takzvané školní zralosti a školní připravenosti. Právě vstup do školy, jehož vhodnost je na základě obou zmíněných ukazatelů odborníky u dětí posuzována, je totiž základním milníkem v životě lidského jedince, který jej posouvá z období předškolního života do fáze povinné školní docházky (srov. např. Matějček, 2007, s. 61).

Tyto jsou typicky čteně užívány ve spojení s populací dětí předškolního věku, ovšem jedná se o termíny, u nichž podmínky jejich naplnění vedou k tomu, že je možné hovořit o školácích na prvním stupni základních škol jakožto o „typických“ zástupcích své populace. Právě skrze posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte lze předpokládat, že následné charakteristiky raně školních dětí odpovídají jejich vývojovému životnímu stádiu a není hovořeno o jedincích, kteří se vymykají takto stanovaným standardům.

Jednoduše je možné říci, že školní zralost a školní připravenost jsou pojmy, které by měly být ve vztahu k jednotlivým předškolákům vztaženy dříve, než budou tito přijati do systému základního vzdělávání a následně posuzováni z jakéhokoli hlediska (psychického, fyzického či sociálního). Proto, aby tedy bylo možné v dalších částech první kapitoly dokumentu prezentovat typické znaky dětí raně školního věku, budou nejprve školní zralost a školní připravenost představeny coby podmínky, které musí dítě před nástupem do základní školy logicky naplňovat (charakteristiky, jež z daných podmínek vycházejí, tak jsou společnými činiteli každého jednotlivého dítěte raně školního věku bez výjimky).

1.1.1 Školní zralost a školní připravenost

Za školní zralost lze považovat takový stav somato – psycho – sociálně – spirituálního vývoje dítěte, který: *„je výsledkem úspěšného dosáhnutí vývoje celého předchozího období.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106 – 107).

Pro školu zralé dítě se vyznačuje přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi nutnými pro požadovaný výkon ve škole; školní zralost by měla být současně doprovázena pocitem štěstí u dítěte – pouze takto lze hovořit o dobrém

předpokladu k úspěšnému školnímu výkonu a obecné adaptaci (sociálním zařazení žáka) (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 107).

Školní připravenost pak v komparaci s již definovaným termínem školní zralosti zahrnuje souhrn různých sociálních dovedností, k nimž patří (krom jiného) schopnost dodržování stanovených základních norem chování, schopnost přijímat požadavky vyplývající z určité zastávané sociální role, schopnost komunikace a dovednost spolupráce s druhými lidmi – všechny uváděné dovednosti či schopnosti si s sebou má dítě přinášet již z předškolního období svého vývoje (Vágnerová, 2008, s. 79).

Z výše uváděných informací tak lze zcela oprávněně očekávat, že dítě raně školního věku se bude vyznačovat charakteristikami, jakými jsou vhodná úroveň fyzického a psychického rozvoje v té míře, že dítě je schopno od počátku nástupu do základní školy zapojovat se do činností, které jsou mu v rámci výukových hodin pedagogy předkládány, ačkoli je samozřejmostí, že zmíněné charakteristiky se co do svého stupně rozvoje mohou u konkrétních jednotlivců (jednotlivých žáků) individuálně odlišovat. Z hlediska sociálního by pak dítě mělo být již z předškolní fáze svého života „vybaveno“ schopností víceméně pozitivního reagování na kolektiv a dalšími vlastnostmi, které jej předurčují k prospívání ve skupině jeho vrstevníků.

Z dalších důležitých vlastností dítěte, které nastupuje do systému základního vzdělávání je pak vhodné upozornit na schopnost udržení pozornosti po určitý minimálně nutný časový úsek, na dovednost regulace emočního prožívání (opět pouze do určitého očekávatelného stupně spojeného zejména se stavem zrání centrální nervové soustavy jedince), na rozvoj percepce (zejména zrakové a sluchové) a celou řadu dalších přidružených vlastností školně zralého jedince.

Z hlediska sociálního pohledu na tematiku fungování dětí raně školního věku (zde konkrétně již dětí vstupujících do prvního ročníku základní školy) je pak zásadním termínem právě školní připravenost, jelikož tento zastřešuje nutnost existence již osvojených sociálních dovedností, bez nichž není možné očekávat, že bude dítě ve školním prostředí dobře prospívat.

1.2 Raný školní věk dítěte

Jako synonymní lze v literatuře nalézt taktéž slovní označení mladší školní věk, které je užíváno pro téže vývojové období v životě člověka (srov. např. Valenta, Maštálř, Ludíková a Finková, 2018, s. 7).

V návaznosti na informace uváděné v podkapitole 1.1 lze upozornit, že raný (mladší) školní věk je u dítěte „odstartován“ právě již několikrát zmíněným nástupem do základní školy (Vágnerová, 2012, s. 255).

Raný školní věk je z hlediska věkového rozmezí dítěte vymezován některými zdroji intervalem od 6 do 8 let jedince (Pugnerová, 2019, s. 47; Valenta, Maštálř, Ludíková a Finková, 2018, s. 7).

Vágnerová (2012, s. 255) ve své publikaci ovšem vymezuje mladší školní období jako etapu vývoje trvající od 6 do přibližně 9 let věku dítěte, kdy pak toto dále vstupuje do životní fáze takzvaného středního školního věku.

U autorů Langmeiera s Krejčířovou (2006, s. 117) pak lze mladší školní věk nalézt vymezený věkem od 6 (případně 7) let jedince do jeho překročení 11leté (12leté) hranice. Pro účely předkládaného textu bude tedy brána v potaz střední délka uváděných vymezení tak, jak ji představuje Vágnerová – mladší/raný školní věk bude nahlížen coby doba trvání od 6. do přibližně 9. roku života lidského jedince.

1.2.1 Vliv školního prostředí na dítě

Raný školní věk je tedy neodmyslitelně spojen s faktem pobytu dítěte ve školním prostředí. Toto má na formování a vůbec obecné prospívání lidského jedince zásadní vlivy. O tom, jakým způsobem se může tento vliv manifestovat, bude hovořeno v dalších odstavcích dokumentu.

Škola pro dítě představuje mocnou instituci, kterou musí respektovat (to se týká nikoli pouze samotných žáků, ale taktéž i jejich rodičů) a v jejímž rámci dochází u lidského jedince, jenž ji navštěvuje, k nabývání nových rolí, jež musí tento plnit, má-li být na jejím poli vhodně adaptován – jedná se zejména o následující (Vágnerová, 2005, s. 283):

- Role školáka;
- Role žáka;

- Role spolužáka.

Kromě požadavků, které na dítě škola klade, a které se promítají v povinnostech či očekávaných způsobech chování a jednání týkajících se právě zmíněných nově nabývaných rolí jedince, pak školní prostředí taktéž charakterizují vlastnosti méně vyžadujícího a více pomocného charakteru. Školní prostředí například dopomáhá nedospělým účastníkům podílejícím se na jeho formování k jejich integraci do široké lidské společnosti, ačkoli této není dosaženo v jediném bodě, ale jedná se o postupný proces (Vágnerová, 2005, s. 284).

Dítě ve škole má možnost osvojování si nových zkušeností a dovedností, takových, s nimiž se ve svém domácím prostředí nemá možnost setkávat – podobné zkušenosti pak ve svém důsledku vedou jednak k rozvoji intelektových funkcí, déle pak k osvojování si nových hodnot a v celkovém měřítku lze hovořit o odpoutávání se dítěte od rodiny, na níž bylo až doposud téměř výhradně závislým (Vágnerová, 2005, s. 284).

1.2.2 Vývoj myšlení

Jak se lze dočíst u Vágnerové (2005, s. 241), tak pod označením vývoje myšlení lze očekávat určitý konkrétní přístup k využívání strategií uvažování u člověka – tyto jsou orientovány na poznávání reality, v níž jedinec existuje a zákony logiky.

Základním poznatkem vyjadřujícím se k myšlení (myšlenkovým operacím) tak, jak toto probíhá u jedinců mladšího školního věku je zejména následující poučka: „*Pro myšlení dítěte mladšího školního věku jsou charakteristické konkrétní myšlenkové operace.*“ (Zacharov, Šimíčková-Čížková, 2011, s. 76).

Na samotném počátku školní docházky závisí myšlenkové operace na kontextu; u dítěte lze sledovat procesy, které mu usnadňují se v konkrétní situaci, v níž se nachází, zorientovat (pochopit ji samo pro sebe), byť může být výsledek užitých operací logicky nesprávným (Vágnerová, 2005, s. 241).

Raboch s Pavlovským (2013, s. 353) upozorňují, že během období mladšího školního věku dochází u člověka k proměně myšlení, kdy se toto dostává do stadia konkrétních logických operací.

Tento fakt v praxi znamená, že školák je od věku asi sedmi let schopen užívat skutečné logické operace – pravé úsudky – ačkoli i zde stále ještě platí omezení, kdy

dítě nedokáže pracovat s myšlenkovými obsahy, které není schopné si představit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124 – 125).

Stádium konkrétních operací nahrazuje dříve využívané procesy názorného myšlení, které byly typické pro předškolní dítě (Kopecká, 2011, s. 137).

Mladší školní období je odborníky charakterizováno jako doba, kdy se dítě projevuje coby (střízlivě) realistické (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

K danému rysu pojmání světa (včetně uvažování o něm v rovině myšlenkových operací) je možné se dočíst následující konkrétní vysvětlení: *„Na rozdíl od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Tento rys lze pozorovat například v kresbách dětí mladšího školního věku a v celé řadě dalších oblastí jejich projevů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Vágnerová (2005, s. 241 – 246) jako specifické charakteristiky vývoje myšlení dětí v raném školním věku uvádí následující:

- Schopnost klasifikace;
- Chápání souvislostí a vztahů (tyto jsou postupně rozvíjeny);
- Decentrace;
- Konzervace;
- Reversibilita.

Ačkoli u školáků prozatím není možné detekovat charakteristiky takzvaného tvořivého myšlení, dítě je již schopno díky dosaženému stádiu vývoje myšlenkových operací udržet ve své mysli hned několik informací naráz, je schopné odpoutání se od vlastních myšlenek či pocitů, které by jinak silně ovlivňovaly kognici jako takovou a umí řešit problémy, s nimiž se setkává, na úrovni myšlenky samotné (Kopecká, 2011, s. 137).

V souvislosti s myšlením je možné zmínit navíc ještě jeho specifickou oblast, takzvané morální myšlení. Zde pro mladší školní věk platí, že v jeho rámci dle

Kohlbergovy klasifikace vývojových stádií morálky, jimiž člověk během svého života prochází, se děti na prvním stupni základních škol řídí v morálním posuzování zejména na základě postojů svým blízkých sociálních autorit (Vališová a kol., 2011, s. 294).

Platí zde tedy, že se dítě mladšího školního věku v otázkách morálního či naopak nemorálního morálního myšlení a následného chování řídí tím, co považují za správné zejména jeho rodiče či učitelé, případně také kamarádi apod. (Vališová a kol., 2011, s. 294).

Povědomí a přesvědčení o tom, co je či není vhodné, etické či morální pak souvisí s tím, jakým způsobem se jedinec chová a jedná (obecně projevuje) vůči svému okolí. Morální myšlení tedy velmi úzce souvisí se socializací dítěte. O této bude podrobněji hovořeno v podkapitole 1.2.7 textu později.

1.2.3 Vývoj pozornosti

Fontana (dle Vágnerová, 2008, s. 83) popisuje pozornost coby schopnost soustředit se již na samotném počátku školní docházky, kdy je časová délka soustředění poměrně dosti omezenou. V daném ohledu pak lze s postupujícím věkem dítěte hovořit o tom, že s každým dalším rokem věku se schopnost udržení pozornosti (schopnost „soustředění se“) co do konkrétně vyjádřeného časového údaje prodlužuje maximálně o 60 – 90 sekund, přičemž ve věku 7 let se dítě dokáže soustředit (udržet svou pozornost) na dobu přibližně 7 – 10 minut.

Z dalších aspektů pozornosti a jejího vývoje u žáků mladšího školního věku pak lze hovořit o tom, že u dané populace dochází k narůstajícímu trendu v rovině nejen schopnosti soustředění, ale taktéž i v oblastech takových charakteristik pozornosti, jakými jsou (Kopecká, 2011, s. 137):

- Kvalita pozornosti;
- Stálost pozornosti;
- Přenášení pozornosti;
- Rozsah pozornosti.

Mladší školáci jsou typičtí tím, že u nich dochází k výraznému rozvoji takzvané aktivní úmyslné pozornosti, tedy schopnosti vlastní vůlí ovládaného soustředění se na probíranou látku učiva; tento fakt je pak možné násobit v situacích, kdy žák očekává, že

po úspěšném splnění zadaných úkolů pro něj bude následovat odměna (Kopecká, 2011, s. 137).

Na konci zvoleného vývojového období pak lze běžně očekávat rozvoj schopnosti soustředění se (věnování pozornosti) nikoli pouze vnějším podnětům ze strany žáka, ale také i rozvinutí pozornosti směřované k jeho vlastní psychické činnosti, psychickým procesům (Kopecká, 2011, s. 137).

1.2.4 Vývoj paměti

U žáků mladšího školního věku se velmi intenzivně vyvíjí paměťová funkce (Vágnerová, 2005, s. 257).

Tato úzce souvisí s již dříve zmiňovanou pozorností. Právě v případě zaměření pozornosti je žák schopen si trvale zapamatovat jednu vštípené informace (Kopecká, 2011, s. 137).

Z hlediska typologie paměti je možné hovořit o tom, že v začátcích povinné školní docházky se žáci vyznačují zejména bezděčnou (nikoli tedy záměrnou) pamětí; s postupným rozvíjením myšlenkových procesů pak u nich dochází k rozvoji paměti logické (mechanické zapamatování nad logickým v daném věku převažuje zejména z důvodu vysoké plastičnosti nervové soustavy mladších žáků) (Kopecká, 2011, s. 137).

S mechanickým zapamatováním a jím způsobovaným selektivním výběrem zapamatovaného materiálu pak souvisí nižší schopnost sebeučení, alespoň v jeho efektivní podobě (Vágnerová, 2008, s. 84).

Z hlediska vzdělávání je pro žáky mladšího školního věku typické, že tito si zapamatují zejména ty informace, které je osobně nějakým způsobem zaujaly; jako nejvhodnější varianta aplikované vzdělávací strategie se pak u raně školních jedinců jeví zejména strategie založená na opakování (Vágnerová, 2008, s. 84).

U Vágnerové (2005, s. 257) je možné se dozvědět, že raně školní dítě se projevuje navyšujícím se počtem zapamatovaných náhodných čísel, kdy 6 letí žáci si dokáží zapamatovat celkem čtyři číslice (jedná se tedy o prvotní údaj, který je u školáků postupně navyšován).

Využívání možností logických souvislostí mezi zapamatovávanými obsahy pak dopomáhá k vyšší míře zapamatovatelnosti konkrétních obsahů (Vágnerová, 2005, s. 257).

Kail (dle Vágnerová, 2005, s. 257) uvádí, že u mladších školáků dochází též ke zlepšování rychlosti zpracování a zapamatování informací; časový úsek pro zapamatování zde klesá téměř na polovinu doby, jíž bylo k danému procesu zapotřebí v předchozích fázích vývoje jedince.

1.2.5 Vývoj jazykových kompetencí

Poměrně prudký rozvoj jazykových dovedností (rozvoj řečové či spíše komunikační kompetence) souvisí s rozvíjením paměti žáka mladšího školního věku tak, jak o daném jevu bylo hovořeno v podkapitole 1.2.4 již dříve. Paměť je pak podporována naopak zase řečovými dovednostmi, kdy je pro jedince možné, aby se opíral o slovní výpovědi a nebyl v zapamatování závislý na vlastním aktuálním afektivním rozpoložení (tímto se školák odlišuje od předškoláka) (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123).

Řeč jako taková slouží u člověka coby základní předpoklad možnosti učení (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122). Proto je nutné ji ve vztahu k počátkům školního vzdělávání nebrat na lehkou váhu.

Dle Průchy (2011, s. 112 – 123) je u lidského jedince rozvíjena jeho dovednost komunikovat již od velmi raného věku, a to v propojení s osvojováním si jazyka; komunikační dovednosti v dané souvislosti zahrnují také (krom jiných):

- Subjekty zahrnuté (začleněné) do komunikace s dítětem;
- Kontexty (situace), v nichž komunikace probíhá;
- Sociální faktory (faktory působící na vývoj komunikačních dovedností).

Nástup školní docházky – pobývání v prvních ročnících základní školy – u žáka způsobuje následující proměny v oblasti jeho řečových dovedností (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122):

- Výrazný nárůst slovní zásoby dítěte;
- Prodlužování a stavbu složitějších větných konstrukcí;

- Vyšší míru užívání souvětí a jejich složitější tvoření;
- Vyšší úroveň užívání pravidel gramatiky.

Výše uváděné proměny jsou odborníky úzce propojovány právě s působením formálního vzdělávání na dítě (srov. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122).

Ve snaze o konkrétní vyjádření stavu slovní zásoby dítěte raného školního věku je možné se dočíst, že toto má zpravidla osvojeno v průměru asi 18 633 slov (Váša a Trávníček; in: Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123).

Při představování jazykových a komunikačních kompetencí dětí mladšího školního věku je ovšem nutné upozornit na fakt, že tyto se interindividuálně mohou značně lišit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123).

Konkrétně se lze k dané problematice dočíst kupříkladu následující komentář: *„Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou však značné interindividuální rozdíly – nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě apod. Řeč, kterou se mluví ve škole, je u některých dětí v podstatě stejná jako řeč, kterou se mluví v rodině, zatímco u jiných dětí (...) jsou preferovány jiné způsoby verbální komunikace.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123)

Thorová (2015, s. 413) poukazuje na fakt, že samotný pobyt ve škole u dítěte v rovině jeho jazykové kompetence vede k:

- Osvojování si i méně často používaných slov/výrazů;
- Rozšiřování rejstříku užívaných slovních spojení;
- Obohacování slovní zásoby o odborné názvy a cizí slova;
- Vystavování jedince doslova stovkám nových slovních výrazů;
- Pozorování a následnému užívání spisovného jazyky;
- Učení se gramatickým pravidlům gramatiky (stejně jako i lidové slovesnosti, nebo například synonymům apod.);
- Rozvoji společenské funkce komunikačních dovedností;
- Užívání komunikačních nástrojů rozdílným způsobem v závislosti na společenských rolích (své vlastní i svých komunikačních partnerů);

- Učení se dorozumívání novými formami komunikace (verbální, písemné, elektronické);
- Osvojení si dovednosti rozlišování (porozumění) ironie, sarkasmu, nebo například nadsázky apod.

Výše uváděný výčet proměn v komunikační kompetenci reflektuje již dříve představený pohled na danou problematiku ze strany autorů Langmeiera s Krejčířovou, ovšem tento je dále rozšířen a detailněji popsán.

1.2.6 Vývoj emočního prožívání a autoregulace

Stejně jako se člověk projevuje komunikací vůči druhým, je pro něj taktéž typickým znakem fakt, že jeho fungování je ovlivňováno do značné (někdy dokonce až převažující) míry jeho emocemi (srov. např. Cakirpaloglu, 2012, s. 204).

V případě nedospělých jedinců tomu není jinak, a proto je nutné zaměřit se (krom dalších oblastí) fungování dítěte mladšího školního věku taktéž na jeho vývoj právě v oblasti emočního prožívání a s ním propojené (auto)regulace.

Pro vývoj emocí u dítěte je prvotním a nejzásadnějším formujícím vlivem zejména rodina, do níž se jedinec narodí a dlouhodobě v ní pobývá (Cakirpaloglu, 2012, s. 204).

Daný vliv není možné u dítěte popírat nikoli pouze v jeho předškolním věku, ale ani v dalších fázích vývoje prakticky až do dospělého věku, ačkoli prvotně největší rodinný vliv je dále doplňován či suplován dalšími formujícími sociálními činiteli, které představuje právě také škola (zde působící pedagogové a vrstevníci).

Vývoj emočního prožívání mladšího školního dítěte (stejně jako i jeho schopnost autoregulace) je významně podmíněna zráním organismu jedince na jeho biologické úrovni – zde je nutné podtrhnout zejména důležitost zrání jeho centrální nervové soustavy¹ (Vágnerová, 2008, s. 86).

Proměny ve zrání CNS u dětí raného školního věku se pak projevují v rovině celkové reaktivity žáka, kdy u jedince dochází ke zvyšování jeho emoční stability a taktéž i k nárůstu jeho odolnosti vůči případné působící zátěži (Vágnerová, 2008, s. 86).

¹ Pozn. autorky: Pro označování centrální nervové soustavy bude v dalších částech předkládaného textu užíváno taktéž zkratky CNS.

Žák je navíc již schopen vyššího stupně emočního porozumění uplatňovaného vůči druhým, kdy: „*Ve školním věku již dítě poznává, že pocity, přání a motivy je možné před okolím skrývat (ale nelze je skrýt před sebou samým).*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132)

Uváděné poznání se tak připojuje k již dříve nabyté schopnosti jedince rozlišovat vnější projevy chování člověka od jeho vnitřně prožívaných aktuálních stavů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

Ke konci mladšího školního věku lze hovořit o tom, že je dítě schopno uvědomovat si fakt, že u člověka může nastat situace, kdy daná osoba současně prožívá několik různých emocí, jež mohou být dokonce vůči sobě protichůdnými – jedná se tedy o hlubší pochopení ambivalentního fungování emočních prožitků (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132).

Co se týče autoregulace, zde vývoj těsně souvisí s rozvojem kognitivních (poznávacích) procesů u jedince; autoregulaci lze nahlížet jako nedílnou součást procesů zrání a učení typických pro člověka – v rámci tohoto procesu u lidského jedince dochází k posunu od emocionální regulace směrem kvůli (Vágnerová, 2012, s. 292).

Ve vývojovém období raného školního věku je významnou právě první zmíněna emocionální regulace, která směřuje zejména k okamžitému uspokojování potřeb toho kterého jednotlivce; ilustrativní příklady uváděného faktu lze sledovat u dítěte v situacích, kdy je na něj kladena zvýšená zátěž (žák se nachází ve stresové situaci) (Vágnerová, 2008, s. 87).

Sebekontrola coby jeden z příkladů možných autoregulačních mechanismů, je u dítěte mladšího školního věku rozvíjena na základě změny postoje k překážkám, které mohou (a v předcházejících vývojových fázích života se tak dělo) u dané osoby způsobovat frustraci (Vágnerová, 2012, s. 292).

U zdravého a dobře prospívajícího dítěte mladšího školního věku je možné očekávat přiléhavost následujícího komentáře uvádějícího, jakým způsobem se daný jedinec běžně projevuje v oblasti emočního fungování: „*Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů a emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

Uváděné charakteristiky tak u školáků vedou k tomu, že jsou tito čím dál tím více schopné vyřešit problém, s nímž se aktuálně setkávají a musejí vyrovnat (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

Mladší školní věk by tak bylo lze označit za období vývoje, v němž je již dítě schopné zvládat své emoce, kdy druhou stranou dané schopnosti je pak možnost, že své emoční rozpoložení umí dítě již také před druhými záměrně zastírat (Pugnerová, 2019, s. 109).

Dovednost emoční regulace přispívá u žáků k tomu, že jsou většinou pozitivně naladěni, projevují se radostí a optimismem; není však možné považovat raně školní děti ze jedince, u nichž se nevyskytují emoce negativního charakteru (Pugnerová, 2019, s. 109).

Negativní emoční prožívání je spojováno u mladších školáků (pomineme-li možnost jeho zárodku v domácím prostředí dítěte, které může být pro jeho výchovu z nejrůznějších důvodů škodlivým) zejména s nevhodnými zkušenostmi s přijetím ve třídním kolektivu (srov. Pugnerová, 2019, s. 109).

Kromě možné ostrakizace či posměšků ze strany spolužáků na dítě taktéž negativně v emoční rovině působí jeho selhávání ve vzdělávacím prostředí (Pugnerová, 2019, s. 109).

Zde je možné se navrátit k informacím o školní zralosti a připravenosti, o nichž bylo hovořeno již v podkapitole 1.1 předkládaného textu, jelikož tyto jsou právě základním „filtrem“ sloužící k tomu, aby bylo předcházeno selhávání jedince na akademické půdě v začátcích jeho docházky do systému povinného vzdělávání.

1.2.7 Socializace

Socializace je procesem, který souvisí s celou řadou jiných rovin fungování dítěte ta, jak byly tyto představeny již v předcházejících podkapitolách prvního oddílu dokumentu. Jako zcela zásadní zde lze jmenovat rozvoj kognitivních funkcí a myšlení jedince, ovšem svou roli hrají taktéž samozřejmě i emoce a schopnost jejich regulace u žáka mladšího školního věku. Všechny tyto oblasti rozvoje dítěte dopomáhají (či naopak mohou brzdit) jeho schopnost zařazování se do nového kolektivu třídy a školy, stejně jako se podílejí na tom, jakým způsobem bude žák vnímat autoritu učitele, jak bude schopen kooperovat s vrstevníky apod.

Jako zcela zásadní je nutné předložit poznatek Vágnerové (2008, s. 87) o tom, že dítě svým nástupem do školy coby instituce orientované na edukaci rozšiřuje svůj okruh sociálních vztahů. Zatímco v předškolním období svého vývoje bylo dítě nejčastěji obklopeno pouze členy vlastní rodiny, ať již nukleární či té široké, po nástupu do první třídy základní školy jej obklopují další žáci z řad vrstevníků ale i starších dětí, řada učitelů, stejně jako i dalších zaměstnanců školy, s nimiž přichází denně do kontaktu (uklízečky, školník, vrátný apod.)

S ohledem na rozrůstání okruhu osob, s nimiž se dítě v roli školáka na pravidelné bázi setkává a na pestrost jejich rolí, je možné souhlasit s názorem Vágnerové (2008, s. 87) uvádějícím, že školní věk lze považovat přípravnou fází budoucího dospělého života lidského jedince (Vágnerová, 2008, s. 87).

Již v souvislosti s emočním zráním a rozvojem dítěte bylo v podkapitole 1.2.6 textu zdůrazněno hlavní místo rodiny coby formujícího činitele působícího na jedince od jeho narození. V případě socializace je situace stejná. Je to právě rodina, kdo vede svého nového člena již od jeho narození k tomu, aby se co možná nejvhodnějším způsobem zapojoval do dění okolo sebe, aby interagoval s druhými lidmi. Rodina – její prostředí – je primárním socializačním činitelem, jehož působení je každý člověk vystavován (Jandourek, 2008, s. 81).

Z hlediska sociálního fungování dítěte mladšího školního věku je možné říci, že rodina i nadále zůstává důležitým činitelem socializace dítěte, ovšem nikoli jediným. Na žáka působí zároveň škola, a zejména pak třída, coby sekundární socializační prostředí, v němž se má možnost jedince pohybovat (srov. Jandourek, 2008, s. 81 – 82).

I přes působení školy a třídy je ovšem vliv rodiny stále silný v rovině uspokojování potřeb dítěte, pro dítě je trvalá přítomnost jeho rodičů zásadním faktorem jeho dalšího vývoje, zejména matka dítěte zůstává se svým potomkem i nadále ve velmi těsném vztahu bez ohledu na působení školního prostředí (vztah a interakce dítě – matka jsou zejména pozorovatelnými ve chvílích působící zátěže, s níž se musí školák vypořádat, kdy dítě vyhledává právě u matky pocit bezpečí), rodiče vůči dítěti uplatňují ze svého sociálního postavení kromě garance bezpečí také nároky na plnění úkolů, jež jsou vůči potomkovi vznášeny. S ohledem na pokročilý věk dítěte dochází ke značné proměně role otce vůči potomkovi – tento doplňuje jednání matky a poskytuje dítěti vzor dospělé osoby stejného či opačného pohlaví (zkušenosti, které dítě nabývá

s jednotlivými z rodičů se od sebe navzájem odlišují); často je otec považován ze strany dítěte za vyšší autoritu, než s jakou ke svému potomkovi přistupuje právě matka; nejvyšší míru autority pak rodiče vůči dítěti uplatňují, vystupují-li jako koalice (Vágnerová, 2008, s. 88 – 89).

Stejně jako i v jiných oblastech rozvoje, byl taktéž i vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace u dítěte zahájen nikoli jeho samotným nástupem do základní školy, ale již během jeho předškolního věku; do školního prostředí si pak jedinec s sebou přináší tedy již pochopené základní normy požadovaného sociálního chování i základní hodnoty vyznávané společností, do níž se narodil (zejména tedy již avizované biologické rodiny); jako nástroj pochopení norem a očekávaných projevů v chování a jednání byly dosud využívány zejména příkazy či naopak zákazy dospělých osob z blízkého okolí dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132).

V podkapitole 1.2.2 textu již dříve bylo stručně pohovořeno o vývoji morálního myšlení dítěte. Na tomto místě lze dále doplnit, že morální vědomí a morální jednání dítěte mladšího školního věku jsou závislé na schopnosti žáka poznávat a řadit věci (svět kolem sebe); dle Piageta tak u dětí mladšího školního věku dochází k odklonu od morálky formované především heteronomně, tedy na základě druhých osob (rodičů a učitel) k morálce projevované autonomně – dítě začíná jednání uznávat coby dobré nebo špatné na základě vlastního postoje, nikoli v souladu s názory autorit, které jej obklopují (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132 – 133).

1.2.8 Fyzický vývoj žáků mladšího školního věku

Také určitý stupeň fyzického vývoje je součástí toho, co lze u dítěte označit za školní zralost (srov. Bednářová a Šmardová, 2011, s. 2). Je tedy nasnadě, že dítě v mladším školním věku by mělo naplňovat určité předpoklady z hlediska tělesného a fyzického (obecně biologického), aby bylo možné jej vůbec zařadit do systému základního vzdělávání.

K předpokládaným základním biologickým vlastnostem mladšího školáka tak patří zejména (Pugnerová a Dušková, 2019, s. 15):

- Odpovídající výška a váha jedince – zde je orientačně užíváno takzvané filipínské míry, hodnocené na základě schopnosti dítěte dosáhnout si jednou rukou přes vlastní hlavu na ucho protilehlé strany těla;

- Dokončení takzvané první strukturální přeměny organismu – při ní dochází k proměně postavy jedince například v aspektu poměru hlavy ke zbytku těla (hlava již není tak velkou, jako před šestým rokem životě dítěte); dále dochází u dítěte k protažení hrudníku a zároveň zploštění trupu;
- Významným faktorem (souvisejícím s druhým bodem uváděného výčtu) je pak taktéž zvýšená odolnost dítěte vůči infekcím, obecně vůči onemocněním jako takovým.

Dále je možné dítě mladšího školního věku (v porovnáním s jeho fyzickým fungováním v jeho předškolním životě) charakterizovat jako více psychomotoricky obratné v rovině hrubé i jemné motoriky; u dítěte jsou koordinovány oční pohyby; zaznamenat lze jakési motorické zklidnění (úspornost a efektivitu prováděných pohybů); prodloužení délky končetin; upevnění zádového svalstva; osifikaci zápěstních kůstek a známou je pak výměna první (mléčné) dentice, která je pro mladší školní věk typickou (Pugnerová, Dušková, 2019, s. 17).

Mladší školák tak i z pouhého biologického hlediska vypadá na první pohled jinak než dítě předškolního věku, a to nikoli pouze co do svého věku, ale i celé řady dalších charakteristik svého tělesného vývoje.

2 Komunikace

Druhá kapitola dokumentu bude obsahovat základní informace týkající se komunikace v její obecné rovině.

Představen bude nikoli pouze samotný pojem komunikace s jeho charakteristikou a významem pro člověka. Hovořeno zde bude taktéž o tom, jakým způsobem lze člověka ke komunikaci (vzájemné sociální interakci) motivovat. Součástí kapitoly budou též informace vztahující se k jednotlivým částem komunikačního procesu, ke komunikačním bariérám, s nimiž se lze nejčastěji v interakci potýkat. Opomenuty nebudou ani poznatky vztahující se k různým podobám komunikačních prostředků, tedy ke komunikaci verbální či naopak neverbální.

2.1 Význam komunikace

Komunikaci lze dle Výrosta se Slaměnkem (2008, s. 217) vymezovat jako: „*specifickou formu spojení mezi lidmi.*“ Autoři zároveň dodávají, že uváděné spojení je zajišťováno skrze předávání významů, jejich přijímání (Výrost, Slaměnk, 2008, s. 217).

Na rovině komunikace dochází ke vzájemnému působení (Výrost, Slaměnk, 2008, s. 217). Stejně jako v jakékoli jiné komunikační výměně dochází taktéž při výkonu praxe sociální práce k působení sociálního pracovníka na jeho komunikační partnery. Tito se nacházejí v pozici klientů, tedy osob, na něž je působeno z pozice odborníka, tedy autority. Z tohoto důvodu je nutné komunikaci v sociální práci věnovat značnou pozornost. Tím spíše, nachází-li se sociální pracovník v pozici autority nikoli pouze z titulu výkonu své profese, ale taktéž například z důvodu svého věku, kdy vůči dětskému klientovi je tato autorita jasně znatelnou.

Dle Šimíčkové-Čížkové (2004, s. 86 – 87) je komunikace prožívaného puzení člověka a je možné ji vymezovat jako: „*sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí.*“

Komunikace je základní složkou mezilidské interakce (Šimíčková – Čížková, 2004, s. 87).

2.2 Funkce komunikování

Vedle vzájemného působení komunikátora a komunikanta skrze mezi nimi vzájemně probíhající komunikační výměnu je možné u komunikace detekovat další významy, jichž u člověka nabývá. V dané souvislosti je možné hovořit o takzvaných funkcích komunikace.

Mezi hlavní funkce komunikace řadí Vybíral (2000, s. 22 – 23) následující body:

- Funkci informativní – zastoupenou například předáváním zpráv, jejich doplňováním, nejrůznějšími prohlášeními apod.;
- Funkci instruktážní – jejím cílem je udávat návod, vzdělávat, zasvěcovat zúčastněné osoby aj.;
- Funkci persuzivní – v dané rovině se jedná nejčastěji o snahu přimět někoho ke změně názoru či postoje;
- Funkci zábavní – kromě pobavení je zde zásadním faktorem také například rozptýlení aj.

Komunikace tak plní v lidské společnosti a mezilidské interakci celou řadu funkcí, z nichž výše uváděný výčet je pouze základním ilustrativním přehledem.

2.3 Motivace k interakci v rovině komunikace

Vzhledem k tomu, že se odborníci shodují v názoru, že pro členy lidské společnosti není možné nekomunikovat (srov. např. Soukup, 2014, s. 99), lze o určité motivaci ke komunikování hovořit v obecné rovině, ve vztahu ke každému jednotlivci utvářejícímu societu a její struktury.

Samozřejmě úroveň motivace ke komunikaci se může u jednotlivých osob a také v různých situacích odlišovat – záleží tedy na celé řadě okolností, které mají na daný jev svůj vliv (Vybíral, 2000, s. 24).

Vybíral (2000, s. 24 – 26) v dané souvislosti představuje hned několik různých rovin motivace ke komunikaci, jež lze u člověka (komunikátora) odlišovat – jedná se o:

- Motivaci kognitivní – vycházející ze snahy o sdělování (předávání informací) našich potřeb druhým; člověk je jejím působením veden k touze dělit se o to, co si myslí a prožívá;

- Motivaci sduřovací – tato je fenoménem stojícím za tendence (úmysly) navazovat kontakt s druhými lidmi, jelikož tento uspokojuje naši potřebu sociálního kontaktu;
- Sebestvrzující motivaci – zde na základě komunikace dochází k tomu, že se jedinec „stává sám sebou“, potvrzuje si svou osobní identitu;
- Adaptační motivaci – dopomáhající člověku k sociální integraci skrze jednotlivé osvojené (přijaté) sociální role, jež zastává;
- Přesilovou motivaci – tato dopomáhá k uspokojování potřeby uplatnění skrze komunikační prostředky;
- Motivace existenciální – dopomáhající k rozfázování života, které u jednotlivců v konečném důsledku vede k podpoře a udržování vhodné úrovně psychického zdraví;
- Motivace požitkářská – na jejím základě dochází ke zprostředkovávání zábavy, rozptýlení, odpočinku od starostí.

Jako motivační výzvy dle DeVita (2008, s. 427) fungují u člověka zejména takzvané emocionální faktory, mezi něž lze řadit nejrůznější potřeby, touhy či přání, ale také například i výzvy a další.

Kromě výše prezentovaných základních motivů, jež člověka vedou ke komunikaci, je možné se setkávat opět s řadou dalších typů motivace – příkladově lze uvést motivy vedoucí k „zamluvení“ choulostivého tématu, rozptýlení druhé osoby apod. (Vybíral, 2000, s. 26).

Pro učinění si obrázku o tom, jaké vlivy – jaké motivační faktory – mohou vést u člověka k násobení jeho motivace pro participaci v komunikačních situacích, jsou ovšem jednotlivé zmíněné body postačujícími.

2.4 Komunikační proces

Komunikační proces sestává hned z několika neopomenutelných pilířů – součástí – bez nichž by komunikace nemohla probíhat. K těmto „základním kamenům“ lze řadit zejména následující (Bečvářov, Humlerová, 2012, s. 8 – 9):

- Komunikátor (vysílač) – jedná se o zdroj informace v komunikačním procesu;

- Komunikant (příjímač/recipient) – zde jde naopak o osobu, která vysílá informace přijímá;
- Komuniké – takto je označován obsah sdělení probíhajícího mezi komunikátorem a komunikantem, informace, jež si navzájem předávají;
- Komunikační kanál – také označován jako sdělovací kanál; pod danými označeními je možné si představit prostor, v němž dochází k předávání informací mezi vysílačem a příjemcem sdělovaných obsahů (informací, znaků či symbolů); termín komunikační kanál pak úzce souvisí s pojmem komunikačního prostředku;
- Komunikační prostředek – za výše prezentovaný komunikační kanál lze považovat prostředky typu filmu (televize), rozhlasu, stejně jako i osobního rozhovoru, kouřových signálů a jiných platforem;
- Komunikační šumy – za šum jsou označovány vlivy vedoucí ke zkreslení a ztížení či znemožnění porozumění přijímaných komunikačních signálů; tyto vlivy mohou být fyzikální povahy (nejrůznější hluku), fyziologické povahy (například vada sluchu), psychologické povahy (únava recipient apod.), nebo sémantické povahy (nepochopení sdělovaných slov);
- Kontext komunikace – dané slovní označení je užíváno pro prostor, čas a sociální situaci, v jejichž podmínkách probíhá konkrétní komunikační výměna; kontext sestává z vnějších i vnitřních podmínek probíhající sociální interakce;
- Zpětná vazba – představuje reflexi, na jejímž základě je možné si ověřovat výsledek působení sdělení na posluchače; skrze takové ověření pak lze dále upravovat či zcela měnit podobu dalších sdělení mluvčího.

Na význam zejména kontextu komunikace poukazuje ve své publikaci taktéž Vybíral (1997, s. 22), který zdůrazňuje, že při každé komunikační výměně záleží na tom, kdy, kde, o čem, s kým, proč, jak a jakým způsobem člověk komunikuje. Kontext kromě vnějších a vnitřních podmínek, z nichž sestává, taktéž existuje v několika různých rozměrech, a to konkrétně rozměru společenském, kulturním, technickém, systémovém, a sociálně psychologickém.

2.5 Komunikační bariéry

Vedle běžně působících komunikačních šumů, jejichž příklady byly zmíněny v oddílu 2.4 dokumentu již dříve je vhodné na tomto místě uvést ještě informace o faktorech, které lze označovat za komunikační bariéry.

Komunikační bariéry jsou odborníky nahlíženy jako: „*překážky, které musí být při komunikaci překonávány, nebo které uskutečnění komunikace brání.*“ (Vymětal, 2008, s. 37).

Mikuláščík (2003, s. 133 – 134) představuje ve své publikaci čtenářům následující výčet hlavní komunikačních bariér, s nimiž se lidé v interpersonální komunikaci potýkají:

- Strach z neúspěchu – jedná se o zcela nejčastější bariéru, kterou člověk v komunikaci s okolím prožívá; její působení navozuje u jedince pocity svázanosti, strachu ze selhání; ve fyziologické rovině se projevuje například chvějícím se hlasem, snížením úrovně stylistiky projevu a řadou dalších symptomů;
- Problémy zažívané v osobní rovině života – tyto logicky negativně ovlivňují prožívání jedince a poznamenávají jeho aktuální emoční stav, jenž se dále projevují do komunikačních dovedností;
- Rozdílnost účastníků komunikace – lidé nejsou kupříkladu ochotni příliš často akceptovat komunikační partnery s méně či naopak o mnoho více rozvinutými komunikačními schopnostmi, než jakými disponují oni sami; v podobných případech nastávají problémy v komunikaci zejména verbálního charakteru (jeden z účastníků komunikace například nerozumí termínům, které užívá jeho partner apod.);
- Postojové bariéry – manifestují se v takových projevech, jakými jsou xenofobie, povýšenost či neúcta, případně dokonce i přímo v odporu vůči komunikačnímu partnerovi (v důsledku působení těchto faktorů pak dochází při komunikační výměně ke skákání do řeči, „čtení myšlenek“ apod.);
- Nepřipravenost jednoho z partnerů na komunikační situaci;

- Fyzické nepohodlí – na základě jeho působení dochází ke snížení soustředěnosti jak v samotném projevu mluvčího, tak i v jeho snaze o poslech promluv druhých; díky nesoustředěnosti je účastník komunikace „duchem jinde“, neprojevuje dostatečnou míru zájmu o sdělované informace ani toho, kdo je do konverzace přináší;
- Stereotypizace – hovořeno je také o takzvaném „škatulkování“ využívaném vůči komunikačnímu partnerovi; podobný způsob kategorizace způsobuje přisuzování takových vlastností osobě, jež jsou charakteristické nikoli skutečně pro ni samotnou, ale pro jedince spadající do dané kategorie lidí; uvádění přisuzování se odráží v postoji a komunikaci vedené směrem k danému jedinci;
- Hluk/vizuální rozptylování.

Jak je vidět, mnohé z faktorů zmíněných již dříve v souvislosti s komunikačními šumy, lze považovat zároveň za takzvané komunikační bariéry. *Komunikační bariéry* jsou charakterizovány jako: „*problémy a překážky v komunikaci bránící produktivní interakci a komunikaci.*“ (Tomová, Křivková, 2016, s. 56).

Tyto problémy nemusejí vycházet vždy z působících šumů (například fyzikální povahy), ale mohou být důsledkem například již zmiňovaných postojů, sklonů k stereotypizaci účastníků konverzace apod.

2.6 Verbální komunikace

Kromě vymezení základních pilířů komunikační výměny mezi dvěma či více osobami a upozorněním na faktory, jež podobné výměny komplikují či znemožňují (minimálně určitým způsobem formují) budou v oddílech 2.6 a 2.7 textu navíc představeny dvě základní podoby komunikace, u nichž lze zmínit některé typické nástroje, jež jsou pro ně typickými. Nejprve bude pozornost zaměřena na komunikaci verbálního charakteru.

Verbální komunikace je hlavním prostředkem dorozumívání mezi lidmi vycházejícím z užívání jazyka a řeči (Bečvářová, Humlerová, 2013, s. 7). Jedná se o specifickou formu komunikace typickou právě pro člověka (Šimíčková – Čížková, 2004, s. 87).

Z hlediska teorie vývoje komunikace je možné říci, že verbální komunikace je dovedností, jíž se děti učí již od svého velmi útlého věku; u tříletých batolat je možné hovořit o schopnosti porozumění přibližně 20 000 slovních výrazů (Šimčíková – Čížková, 2004, s. 87).

K vývoji verbálního dorozumívání se ve své publikaci podrobněji vyjadřují například vývojoví psychologové Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 352 - 355), kteří uvádějí následující informace o dané oblasti zájmu vztahované ke konkrétnímu dosaženému věku:

- Ve věku 2 měsíců – dítě užívá jednoduché a prodloužené samohláskové zvuky v podobě takzvaného broukání;
- Ve věku 6 měsíců – schopnost užívání otevřených slabik (ba, da apod.);
- Ve věku přibližně 8 měsíců – dítě již slabičně žvatlá a užívá jedno slovo s určitým významem;
- Ve věku 1 roku – dítě užívá asi šest slov majících konkrétní význam; taktéž je u něj již rozvinut žargon, v jehož rámci dokáže jedinec intonovat věty do podoby otázek apod.;
- Ve věku 1,5 roku – schopnost kombinace 2 – 3 slovních výrazů do větné struktury;
- Ve věku 2 let – jedinec aktivně užívá ve verbálním projevu 200 – 300 různých slov;
- Ve věku 2,5 let – užívání vět složených z 8 – 9 slov;
- Ve věku 3 let – dítě aktivně užívá kolem 700 – 900 slov; taktéž je schopno hovořit nikoli již pouze ve větách, ale v souvětích;
- Předškolák – zlepšuje se výslovnost do té podoby, že mizí dětská patlavost; začíná užívání nikoli pouze souřadných, ale také i podřadných souvětí;
- Mladší školní věk – zde dochází k významnému obohacování slovní zásoby dítěte (schopnost aktivního užívání až 20 000 výrazů); prodlužuje se délka vět i jejich složitost souvětí; dítě užívá gramatická pravidla verbálního jazyka na vyšší úrovni.

Vedle možného náhledu na vývoj lidského jedince v oblasti jeho verbálních dovedností v souvislosti s jednotlivými fázemi jeho života lze taktéž hovořit o rozlišování verbální komunikace na základě parametru otázek „Kdo?“, „Co?“, „Komu?“, „Jak?“, „Proč?“ a „S kým?“ – uváděný náhled na verbální komunikaci rozlišuje komunikování osobní, neosobní, masovou a biologickou (Linhartová, 2007, s. 15).

Šimíčková-Čížková (2004, s. 86) pak dále taktéž poznamenává, že komunikaci lze považovat za výsledek dorozumívacího pudu, a to jak v případě verbální, tak i její neverbální podoby. O nonverbální formě (podobě) komunikace bude podrobněji pojednáno v podkapitole 2.7 textu.

2.7 Neverbální komunikace

Vedle verbální komunikace existují také nástroje vzájemné interakce, které spadají do kategorie komunikace neverbální.

Stejně jako řeč, také i neverbální znaky užívané člověkem v komunikaci, slouží k interpretaci sdělovaných informací a projevu jedince (Bečvářová, Humlerová, 2013, s. 10).

Neverbální komunikace (nebo také jinak takzvané mimoslovní vyjadřování) zahrnuje: „*všechny komunikační prostředky, jejichž základem není slovo.*“ (Bečvářová, Humlerová, 2013, s. 12).

Jak upozorňuje Matoušek (2013, s. 98), mimoslovní komunikace se děje velmi často bez vědomí jejího vysílače a na jejím základě je právě díky její nevědomé povaze možné o člověku zjistit značnou řadu informací – na základě jejich bedlivého pozorování je možné si o jedinci učinit podrobnější obrázek, vyjasnit si některé detaily apod.

V oblasti neverbální komunikace lze rozlišovat celou řadu jejích možných odlišných nástrojů či aspektů, mezi něž odborníci zařazují (Mikuláščík, 2003, s. 125 – 131):

- Mimiku – pohyby obličejových svalů, jež vypovídají o emocích svého nositele (je možné na jejich základě zjistit, co dotyčný prožívá, jaký je jeho vztah k druhým apod.); mimika odráží aktuální psychický stav jedince;
- Gestiku – záměrné pohyby rukou, hlavy (případně také i nohou) jedince;
- Posturiku – celkové držení těla (jeho napětí/uvolnění, pozorované náklony, polohy rukou/nohou/hlavy); jedná se o nahlížení celkové konfigurace všech částí těla, včetně směru natočení jedince; stejně jako i předchozí nástroje neverbální komunikace (tedy mimika a gestika), také posturika vypovídá o současném emočním stavu člověka, jeho zaujetí, postojích ke komunikačním partnerům, ale i samotnému prezentovanému sdělení;
- Kineziku – spontánní pohyby částí těla (nesou významy tak, jak je tomu u gest); každý lidský jedinec se projevuje pro něj specifickými pohyby (tyto tak není možné v případě hodnocení interpretovat zcela jednoznačně);
- Pohledy – jedná se o oční kontakt jako nástroj sdělování (vysílání), tak i přijímání informací; příliš krátký oční kontakt zpravidla signalizuje nejistotu; kromě délky očního kontaktu je však nutné dbát také na jeho zacílení, pootevření víček, počet mrknutí, stav zornic, výskyt vrásek či například napínání svalů kolem očí apod.;
- Proxemiku – vzdálenost při komunikaci mluvčích (v horizontálním i vertikálním směru); prostor, který člověk potřebuje ke komunikaci (má-li tato pro něj být příjemnou zkušeností) individuálně velký prostor, jehož objem navíc odvisí od kulturních tradic, v nichž dlouhodobě žije, nebo jeho osobnostních předpokladech (v našich podmínkách lze menší vzdálenost zpravidla vnímat jako důsledek větší sympatičnosti mezi komunikujícími, ovšem v případě introvertních jedinců takový výklad platit nemusí); hranice vzájemné vzdálenosti jsou rozlišovány do čtyř základních kategorií, a to: intimní (do maximální vzdálenosti 0,5 m), osobní (0,5 – 2 m), skupinová (1 – 10m) a veřejná (2 – 100m); vertikální vzdálenost lze intenzivně zažívat zejména v komunikaci lidí s odlišnou výškou;
- Haptiku – vzájemné dotyky lidí při komunikaci; jejich význam může být charakteru (ne)formálního, přátelského či dokonce intimního; důležitou roli

v oblasti haptiky hraje zejména fakt, které části těla se jedinec u druhé osoby dotýká – opět existuje rozlišení dotekových pásem těla, jež by měla být při komunikaci respektována – jedná se o pásmo společenské, profesní/zdvořilostní, osobní, přátelské či intimní (erotické a sexuální);

- Chronemiku – způsob nakládání s časem (jeho užívání a strukturace) ve vztahu k druhým lidem; jedná se tedy o vyjádření schopnosti jedince komunikovat v časových souvislostech (může vyjadřovat respekt, vzájemnou rovnost apod.);
- Neurovegetativní reakce – jedná se o reakce na působící podněty (například zblednutí, třes aj.), které lze pouze velmi těžko ovládat vůlí, ovšem o člověku mnohé vypovídají.

Krom již zmíněných kategorií nástrojů neverbální komunikace je možné doplnit ještě informaci o tom, že projevy člověka souvisejících s jeho řečí, doprovázející jeho mluvený projev – například melodie, výška/hloubka, nebo síla hlasu, užívané tempo a rytmus řeči, protahování/zkracování slov, emoční zbarvení hlasu, pauzy v projevu apod. – lze taktéž řadit k neverbálním projevům komunikace; jedná se o takzvané paralingvistické projevy jedince (Bečvářová, Humlerová, 2013, s. 8).

Považuji za důležité znát obecné prvky komunikace u sociálního pracovníka. Proto jsem popsala základní obecné vymezení jednotlivých prvků komunikace. Tyto znalosti pomáhají k umění komunikaci, hlavně vytyčenému cíli mé práce.

3 Umění komunikace v sociální práci využívané u dětí ve věku 6 – 9 let

Poslední velký oddíl dokumentu bude navazovat na předcházející dvě hlavní kapitoly, v nichž byly tematicky představeny pojmy raný (mladší) školní věk a komunikace.

V aktuální části textu tak bude na základě zmíněných dvou pojmů a jejich charakteristik dále věnována pozornost specificky komunikaci s osobou mladšího školního věku. Konkrétně zde bude nejprve představena problematika takzvané nepříznivé životní situací, v níž se může i nedospělá osoba nacházet. Pojem zde bude představen zejména z hlediska svého legislativního zakotvení v právním systému České republiky.

Na vymezení nepříznivé životní situace pak naváže oddíl dokumentu, v němž věnují prostor tématu možných metod, na jejichž základě lze s osobami v nepříznivých životních situacích komunikovat, a to právě s přihlédnutím k jejich věku a vývojové životní fázi, v níž se aktuálně nacházejí. Možnosti komunikace tak zde budou opětovně vztaženy právě k dětem raného školního věku, u nichž lze – oproti dospělým klientům odborníků z oblasti sociální práce – očekávat určitá specifika, jež je vhodné ve vzájemné interakci reflektovat.

V dokumentu budou představeny metody komunikace, jakými jsou pozorování a rozhovor. Po jejich charakterizaci a předložení odborných poznatků, jež se k jednotlivým komunikačním možnostem s dětmi vztahují, bude hovořeno o jejich užití coby vysoce efektivních nástrojů komunikace s dětskými klienty. Pouze velmi stručně pak bude k tématu rozhovoru poznamenáno několik zásadních přešlapů, jichž by se měl odborník přicházející do kontaktu s dětským klientem v jakékoli oblasti svého působení (tedy i v rámci praxe sociální práce) vyvarovat.

O jednotlivých možnostech komunikování, které se zde sociálnímu pracovníkovi nabízejí, tak bude pojednáno jak v rovině zejména jejich možného pozitivního přínosu a využití.

3.1 Nepříznivá sociální situace dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách

Dle *Zákona o sociálních službách* tak, jak bylo jeho znění stanoveno v roce 2006, je možné nepříznivou sociální situací vymezit jako: „*oslabení nebo ztrátu schopnosti.*“ (Zákon č. 108, § 3(b)).

K uváděnému jevu může u člověka dojít na základě celé řady působících faktorů, k nimž jsou řazeny (Zákon č. 108, § 3(b)):

- Věk;
- Nepříznivý zdravotní stav;
- Krizová sociální situace;
- Životní návyky/způsob života ústící v konflikt se společností;
- Sociálně znevýhodňující prostředí;
- Ohrožení práv či zájmů kvůli trestné činnosti jiné fyzické osoby (případně kvůli jiným závažným důvodům).

Nastalou životní situaci – hodnocenou jako sociálně nepříznivou – je pak nutné řešit způsobem podporujícím sociální začlenění jedince či skupiny (například rodiny) a zároveň také i zajišťujícím ochranu těchto subjektů před jejich případným či aktuálním sociálním vyloučením (Zákon č. 108, § 3(b)).

Osobám v nepříznivé sociální situaci jsou zákonem upravovány podmínky jejich nároku na pomoc a podporu, a to na základě možnosti využití takzvaných sociálních služeb (nebo také i příspěvku na péči) (Zákon č. 108, § 1).

Uváděné nároky jsou projevem snah o předcházení sociálního vyloučení, k němuž by mohlo působením nastalé nepříznivé sociální situace u konkrétní osoby dojít (Zákon č. 108, § 3(f)).

Zákon v dané souvislosti zmiňuje pojem síť sociálních služeb, pod níž si lze představit: „*souhrn sociálních služeb, které v dostatečné kapacitě, náležité kvalitě a s odpovídající místní dostupností napomáhají řešit nepříznivou sociální situaci osob na území kraje ...*“ (Zákon č. 108, § 3(i)).

Osoby v nepříznivé sociální situaci mohou dle platné legislativy využívat základní sociální poradenství, v jehož rámci žadatelé obdrží základní potřebné informace, na jejichž základě lze jejich aktuální životní situaci co nejefektivněji řešit; toto poradenství je v současnosti povinnou součástí – základní činností – poskytování všech druhů sociálních služeb na území České republiky (Zákon č. 108, § 37(2)).

Vedle sociálního poradenství mohou klienti využívat taktéž například takzvané služby sociální prevence ve snaze o zabránění vlastního společenského vyloučení z důvodu krizové životní situace, svých životních návyků či jiných důvodů; cílem těchto služeb je pomoc jedincům v překonávání jimi zažívané nepříznivé sociální situace a v důsledku toho přispívat v předcházení vzniku a šíření případných sociálně patologických jevů (Zákon č. 108, § 53).

Další možností využívání sociálních služeb v případě nepříznivé sociální situace je pak takzvaná krizová pomoc (terénního, pobytového, nebo ambulantního charakteru) v případě, že je u klienta detekována situace akutního ohrožení jeho zdraví nebo života; krizová pomoc je dočasně poskytovanou službou na přechodnou dobu (Zákon č. 108, § 60(1)).

3.2 Kontakt sociálního pracovníka s dětským klientem

Ve vztahu k dětskému klientovi sociální práce je pak vhodné upozornit ještě na možnost využívání služeb takzvaných nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, které jsou v Zákonu o sociálních službách taktéž definovány, a to jako zařízení poskytující svou pomoc osobám od 6 do 26 let věku v případě, že jsou tyto ohrožovány společensky nežádoucími jevy (Zákon č. 108, § 62(1)).

Jak již bylo uvedeno dříve, vyšší míra ohrožení působení těchto jevů je očekávatelnou právě v případě osob nacházejících se v nepříznivé sociální situaci.

Nízkoprahová zařízení své služby opět poskytují v několika různých formách – v podobě ambulantní, ale také i terénní služby – s cílem snahy o zlepšení kvality života svých klientů, například skrze dopomoci k jejich lepší orientaci v sociálním prostředí, v němž se děti a dospívající mají možnost pohybovat; nízkoprahová zařízení se snaží poskytovat svým klientům podmínky dopomáhající k řešení jejich nepříznivé sociální situace, a to třeba i na zcela anonymním základě (Zákon č. 108, § 62(1)).

Právě v nízkoprahových zařízeních tak lze oprávněně předpokládat, že sociální pracovník bude přicházet do kontaktu s klienty z řad žáků mladšího školního věku tak, jak byli tyto charakterizováni v první kapitole předkládaného dokumentu.

Kromě osobního kontaktu jeden-na-jednoho se sociální pracovníci s dětskými klienty potkávají také v jiných situacích a jiných zařízeních poskytujících služby sociální péče, než pouze v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež.

Za sociálními pracovníky například docházejí rodiče s potomky vykazujícími problémy, někdy dokonce známky takzvané multiproblémovosti; podobné případy pak zcela logicky kladou značné nároky na profesionální dovednosti (znalosti, schopnosti) sociálního pracovníka, jelikož je z jeho strany nutné nahlížet na dítě nikoli pouze jako na z prostředí vyjmutou osobu, jednotlivce, ale naopak jako na součást určité komplexní životní situace, jíž je daný jedinec součástí (Navrátilová, 2011, s. 50). Kromě znalostí a schopností je tak u sociálního pracovníka kladen vysoký nárok taktéž na jeho komunikační dovednosti, které musí v interakci s rodinou a zejména dítětem samotným uplatňovat.

U dětí mladšího školního věku se sociální pracovníci setkávají například s případy, kdy rodiče dítěte selhávají ve svých povinnostech vůči potomkovi (tyto s ohledem k životní fázi dítěte zahrnují zejména dohlížení na plnění povinností dítěte ve vztahu k jeho školní docházce, podpora potomka v sociálně žádoucích formách jeho chování a jednání, nebo vytváření pozitivních sociálních vzorů pro dítě) – ať již z důvodu neschopnosti, nebo nemohoucnosti plnění nároků, jež jsou na ně kladeny; cílem sociálního pracovníka je v podobných případech zejména podpora začlenění dítěte ve škole, jeho žádoucí socializace a také podpora výchovné kompetence rodičů – toto vše je uskutečňována skrze nabízené sociální služby (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 40 – 41).

Vedle přímého selhávání v přístupu k dítěti a jeho podpoře je pak zapojení sociálního pracovníka do života dítěte v situacích, kdy toto žije v nevhodných podmínkách způsobených nikoli rodiči samotnými, ale prostředím, v němž rodina funguje – například v nehygienickém či sociálně vyloučeném prostředí bez lékaře apod. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 41).

Zcela zásadními pochybeními v přístupu k dítěti, která v konečném důsledku vedou k nutnosti zapojení sociálního pracovníka do fungování rodiny a nedospělé osoby

samotné, jsou pak případy, kdy je dítě ze strany dospělých (pečujících) osoby vystavováno nevhodnému zacházení v podobě neposkytování potřebné péče, úmyslného zanedbávání či týrání dítěte – podobný přístup k dítěti jej nejen ohrožuje, ale může u něj vést až ke smrti; týrání přitom může nabývat různých podob od fyzického týrání (tělesné ubližování fackováním, svazováním, zavíráním do izolovaných místností, ...), přes psychické týrání (ponižování, odmítání, vystavování traumatizujícím konfliktům, vyhrožování, nadávky, využíváním dítěte k vlastnímu prospěchu,...) až po takzvané emocionální zanedbávání (neposkytování nezbytné psychologické podpory), nebo sexuální zneužívání (v podobě obscénních telefonátů, pozorování jeho nahoty, ohmatávání, pornografického focení, pokusů o soulož, znásilnění, incestu, nebo nucené prostituce) (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 143-144).

Dalším zdrojem vlivů, které vedou k tomu, že se do pozice klientů sociálního pracovníka dostávají děti – vedle nevhodného působení rodičů či prostředí domácnosti, v níž dítě žije – mohou být negativní dopady působení školního prostředí a na něm zúčastněných osob na fungování dítěte. Tento zdroj problémů a možného vzniku nepříznivé životní situace se pro děti mladšího školního věku stává novým. U předškoláků je možné se podobným vlivům vyhýbat, ovšem při plnění povinné školní docházky je působení školního prostředí na dítě (není-li toto vzděláváno v domácím prostředí) nevyhnutelným.

Sociální pracovníci tak při kontaktu s dětskými klienty mohou dojít k závěrům, že je na tyto ve škole negativně působeno. Děti zde mohou být vystaveny šikaně (srov. např. Janošová a kol., 2016, s. 118).

Dále se mohou potýkat s problémy, jakými jsou například poruchy učení, které je v jejich sociální začlenění v kolektivu třídy znevýhodňují (srov. Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 71). Mohou se u nich manifestovat i projevy sociálně patologického chování – pro školáky je v tomto typické například záškoláctví (srov. Jedlička, 2017, s. 161).

Autorky Pugnerová s Kvintovou (2016, s. 5 – 7) jmenují v rámci zátěžových situací, s nimiž se školou povinné dítě může potýkat, následující výčet možností:

- Zátěž spojenou se stresem;
- Psychickou deprivaci;
- Psychickou zátěží způsobenou náhradní rodinnou péčí;

- Syndrom CAN;
- Neurotické potíže;
- Afektivní projevy;
- Poruchy komunikace;
- Poruchy příjmu potravy;
- Poruchy chování;
- Syndrom hyperaktivity;
- A celou řadu dalších.

Výše uváděný přehled tak dává jasně tušit, že problémů, na jejichž základě se dítě dostává do kontaktu se sociálním pracovníkem, existuje celá řada. Některé z nich dokonce zahrnují zásadní potíže projevující se v komunikaci dítěte, na což by měl být sociální pracovník připraven.

Stejně tak by měl sociální pracovník znát základní projevy (charakteristiky) zmiňovaných poruch tak, aby mohl dítěti a jeho rodině efektivně pomoci (byť pouze například doporučením/vyhledáním vhodného specialisty, například psychologa) a měl by jim přizpůsobovat svůj způsob komunikace, (Kvintová, Pugnerová, 2016, s.7) podobně, jako i věku dítěte a jeho stupni rozvoje.

Správně vedená efektivní komunikace sociálnímu pracovníkovi totiž napomáhá při rozhovoru s dítětem v sociálních službách. Přispívá k pochopení, řešení a možnému zmírnění nepříznivých sociálních událostí, ve kterých se může dítě ocitnout.

Z uváděných důvodů bude v podkapitole 3.3 dokumentu hovořeno o přístupech (postupech či metodách) komunikace, na něž by měl brát sociální pracovník ohled při interakci s klienty ve vývojovém období takzvaného mladšího školního věku, tedy s dětmi ve věku od 6 do 9 let.

3.3 Efektivní metody komunikace s dětmi ve věku 6-9 let

Komunikační metody lze obecně považovat za nástroje rozvoje komunikačních dovedností jedince. Na základě metod komunikace je možné u člověka rozvíjet jeho schopnosti v oblastech, jakými jsou kreativita, sociální fungování, stejně jako i kognitivní dovednosti a některé další (Čapek, 2015, s. 264).

Kromě výše uváděného je možné komunikační metody užívat taktéž k navozování určité atmosféry (klimatu), v němž se odehrávají komunikační výměny a k podpoře komunikace jako takové (srov. Čapek, 2015, s. 264). Právě uváděné poslední možnosti lze v případě komunikace s dětmi efektivně využívat.

Za efektivní tak lze považovat takové komunikační metody, jejichž použitím je zmírňován (potenciální) stres prožívaný účastníky vzájemné interakce, umožňují svobodné vyjadřování účastníků a celkově přispívá k přátelské atmosféře setkání (srov. Čapek, 2015, s. 264). Uváděné informace se shodují s informací Gulové (2011, s. 61) o tom, že jedním z úkolů sociálních pracovníků je usnadňování komunikace u klientů, s nimiž přicházejí do kontaktu.

Elichová (2017, s. 182) uvádí, že správně vedená komunikace v oblasti sociálních služeb má být vždy založena na principech, jakými jsou opravdovost, vřelost a přijetí.

Delfos (2018, s. 43) pak upozorňuje na fakt, že má-li být komunikace skutečně efektivní, je nutné se během jejího procesu „napojit“ na komunikačního partnera, přizpůsobit se jeho zájmům, co nejlépe chápat jeho myšlenkový a emoční svět, stejně jako i způsoby vyjadřování v komunikaci. Daný fakt je možné vztahovat k dětem mladšího školního věku, jimž se poslední zmiňovaná autorka ve své publikaci věnuje.

Jako základní rozdíl v komunikaci dospělých a komunikaci děti je možné spatřovat zejména ten fakt, že dítě ve většině případů nevyhledává pomoc samo pro sebe, tato je jim zajišťována jinými – dospělými – osobami (může se jednat o členy rodiny, učitele, nebo také i sociálního pracovníka); reakce dítěte na odbornou pomoc pak bývá zpravidla negativní, jelikož v sobě zahrnuje nutnost předstoupit před autoritu dospělého a hovořit s ní o vlastních problémech – zprostředkování pomoci dítěti se tak komplikuje (Elliott, Place, 2002, s. 19).

Informace, které sociální pracovník potřebuje o svém dětském klientovi získat proto, aby mu mohl být nápomocným, získává nejčastěji za pomoci využití metod pozorování a naslouchání; jejich efektivita je při vhodném užití vysokou, usnadňují dítěti během vzájemné komunikace s dospělou osobou (odborníkem) odhodlání vyprávět vlastní příběh, identifikovat prožívané problémy (Geldard, Geldard, 2008, s. 114).

Důležité ovšem je, že dítě musí ze strany sociálního pracovníka pociťovat pocity bezpečí a jistoty, tyto mu musí být bezpodmínečně poskytnuty; stejně tak musí mít dítě pocit, že je mu skutečně nasloucháno a že se může se vším, co jej trápí, svěřit (Geldard, Geldard, 2008, s. 114).

Uváděné základní principy v přístupu ke komunikaci sociálního pracovníka s dětským klientem budou v dalších oddílech podkapitoly doplněny o informace týkající se pozorování dítěte a vedení rozhovoru s ním.

3.3.1 Pozorování

Jak již bylo zmíněno v dřívějších oddílech textu, je to právě pozorné vnímání, na jehož základě lze získat řadu důležitých informací zejména z neverbálních projevů člověka, který se vyznačuje potřebou pomoci (Matoušek, 2013, s. 98), děti nevyjímaje.

Pozorování lze definovat metodu práce využívanou za účelem snahy o získání informací o klientovi ze strany sociálního pracovníka (Mahrová, Venglářová, 2008, s. 58). Taktéž na něj lze nahlížet jako na vědeckou metodu práce odborníků z mnoha oborů (srov. např. Kořátková, 2005, s. 65).

Pozorování v sociální práci patří k jednomu z nástrojů užívaných pro vytvoření komplexní sociální diagnózy (Gulová, 2011, s. 36).

Bohužel při pouhém pozorování není možné odhalit sociální problémy klienta, k tomuto kroku je nutné využívat další metody práce s ním, zejména pak řízený rozhovor (Venglářová, Mahrová, 2006, s. 137). O rozhovoru bude blíže hovořeno v oddílu 3.3.2 textu později.

Při pozorování dítěte je možné získat indicie například o tom, že je toto vystavováno působení CAN syndromu (Kuzníková, 2011, s. 138), stejně jako je možné si na jeho základě učinit určitý obraz o psychické odolnosti dítěte (Hoskovcová, 2006, s. 97) a dalších jeho charakteristikách.

3.3.2 Rozhovor

Rozhovor v sociální práci představuje jednu ze základních metod sběru dat o klientovi, která je aplikována zpravidla již v úvodních fázích setkávání se sociálním pracovníkem, nejčastěji poté, co tento získá základní anamnestická data o jedinci (Kuzníková, 2011, s. 65). Řada odborníků angažujících se v pomáhajících profesích

(nikoli pouze sociální práci jako takové) považuje právě rozhovor za hlavní nástroj pro práci s klientem (Holá, 2013, s. 129).

Rozhovor s dítětem v sociální práci by neměl vycházet z ničeho, vždy by mu měl ze strany sociálního pracovníka předcházet sběr základních dat o jedinci. První rozhovor s dítětem samotným by pak měl být veden s cílem snahy o uvolnění případného napětí, mělo by se jednat o rozhovor nezávazný (Mahrová, Venglářová, 2008, s. 104).

3.3.2.1 Přizpůsobení komunikace dle věku dítěte

Jak již bylo uváděno v předcházejících částech dokumentu, komunikaci je nutné přizpůsobovat charakteristikám komunikačního partnera. Má-li být rozhovor efektivním. Jako jeden ze základních faktorů podobného přizpůsobení je pak nutné opakovaně vyzdvihnout zejména ohled na věk dítěte. Zde lze čerpat s informací prezentovaných v kapitole číslo 1 dokumentu, v níž byly zmíněny základní charakteristiky fungování dítěte mladšího školního věku. Na tyto je vhodné se ze strany sociálního adaptovat (například brát v potaz stupeň vývoje myšlení dítěte, jeho řečové dovednosti, nebo fakt, že mladší školáci jsou takzvaní střízliví realisté).

U dětí jsou možné dle odborných zdrojů vést hned několik typů rozhovorů. Kromě nezávazných „povídání“ je možné s dítětem absolvovat komunikační výměnu v rámci takzvaného informačního, nebo naopak intervenčního rozhovoru. Sociální pracovník by způsob své komunikace měl přizpůsobovat také této volbě, jelikož zatímco cílem informačního rozhovoru je získat od dítěte informace či mu naopak nějaké předat, intervenční rozhovor je veden s vidinou snahy o pomoc dítěti s dosažení určité změny (Uhlířová, 2013, s. 4).

U mladších školních dětí není vhodné v případě snahy o komunikaci s klienty opomíjet herní prvky či jiné kreativní techniky, které podporují sdílnost dítěte a vedení rozhovoru jako takového. Mladší školáci mají sklony lépe chápat informace, které jsou jim vizualizovány. Součástí komunikace s dítětem může být v případě mladších školáků určitá odměna ze strany sociálního pracovníka, tento si ovšem musí dávat pozor na možné sklony dítěte k tomu odpovídat „správně“, tedy tak, jak si myslí, že by to po něm požadovala dospělá autorita (Uhlířová, 2013, s. 15).

3.3.2.2 Zásady komunikace s dětmi

Ke zcela základním a nejdůležitějším zásadám, které je nutné ze strany odborníka – zde konkrétně sociálního pracovníka – vůči dětským klientům dodržovat, patří zejména následující (Uhlířová, Kudlvasrová, 2013; in: Uhlířová, 2013, s. 17):

- Jednoduché a stručné vyjadřování;
- Opakování;
- Rekapitulace v případě delších úseků rozhovoru (slovní promluvy);
- Vracení sebe i klienta k hlavnímu tématu vedeného rozhovoru;
- Ptání se (doptávání se na informace);
- Ověření, zda bylo pro dítě vše srozumitelné;
- Empatický přístup.

3.3.2.3 Fáze rozhovoru

Rozhovor vedený s dítětem v rámci sociální práce sestává z několika dílčích kroků, které by měly být vždy reflektovány ze strany sociálního pracovníka.

3.3.2.3.1 Příprava

O tom, že by si měl sociální pracovník nejprve zjistit základní (anamnestické) údaje o dítěti, bylo již hovořeno v textu dříve (Mahrová a Venglářová, 2008, s. 104). Uváděné informace může odborník čerpat od rodičů a také z případné dokumentace, kterou má od jiných odborníků, s nimiž dítě přišlo dříve do styku, k dispozici. Na tomto místě pak lze ještě podotknout, že by měl být připraven nikoli pouze sám sociální pracovník, ale také i prostory, v nichž bude jeho komunikace s dětským klientem probíhat. Rozhovor by měl probíhat v prostředí, které na dítě působí příjemně (srov. např. Scharlau, 2008, s. 81).

3.3.2.3.2 První krok – představení

V rámci vzájemného představení v úvodní části společné schůzky by mělo být cílem sociálního pracovníka zejména navození pocitu bezpečí u dítěte (toto je informováno o tom, co se bude dále dít, proč se v daném místě a s danou osobou

nachází) a vzájemného vztahu – za tímto účelem lze využít například hry, nebo užitím motivačních otázek apod. (Uhlířová, 2013, s. 6).

3.3.2.3.3 Úvod – zahajovací otázka

Motivační otázky byly jako možnost úspěšného zahájení představeny v předchozí podkapitole textu. Další případné dotazy by měly být vedeny tak, aby na jejich základě bylo možné následně se s dítětem domluvit na určitém společném cíli setkání (srov. Uhlířová, 2013, s. 6).

3.3.2.3.4 Jádru rozhovoru

V rámci rozhovoru by mělo docházet ke snaze o řešení v úvodu stanoveného cíle, na němž se dítě a sociální pracovník domluvili (Uhlířová, 2013, s. 6). Rozhovor zde bude veden poněkud odlišným způsobem, bude-li se jednat o snahu o vedení informačního, či naopak intervenčního setkání ze strany sociálního pracovníka (srov. Uhlířová, 2013, s. 6).

3.3.2.3.5 Zakončení

Na konci společného rozhovoru s dítětem by měl sociální pracovník zrekapitulovat informace, které byly předány, neb ostav, jehož bylo společně dosaženo; zároveň je nutné se ujistit, že dítě vše pochopilo, jak bylo zamýšleno a bylo dosaženo stanoveného cíle setkání (Uhlířová, 2013, s. 6 – 7). Setkání by mělo být stručně shrnuto (Uhlířová, 2013, s. 7).

3.4 Možnosti metod komunikace s dítětem

Z jednotlivých dílčích rad, které lze k tématu metodiky komunikace s dítětem v rámci jeho interakce s odborníkem – tedy i sociálním pracovníkem – nalézt, je možné dále upozornit na fakt nevhodnosti užívání terminologických výrazů, jelikož těmto dítě nemusí rozumět (Kukla, 2016, s. 275).

Dále je možné upozornit na nárok dítěte na získání informací o tom, co se s ním (v jeho rodině či okolí) děje, samozřejmě v míře a podobě odpovídající jeho věku; pouze takto je pro něj možné odreagovat vlastní případné negativní pocity související s touto situací či samotným rozhovorem. V případě, že dítě podobné informace a možnost aktivního zapojení se do řešení vlastní situace nemá, může u něj docházet k nevhodnému podněcování jeho úzkostných fantazií, k rozvoji pocitů viny apod.

(Zakouřilová, 2017). Dítěti by mělo být do situace rozhovoru umožněno s sebou přinést oblíbenou hračku (předmět), který mu usnadní případný prožívaný stres z interakce se sociální pracovníkem (srov. Zakouřilová, 2017).

Velmi zajímavou a často i přínosnou metodou komunikace s dětmi mladšího školního věku je (vedle již prezentované herní činnosti, u níž lze dítě zároveň také efektivně pozorovat) taktéž například komunikace skrze kresbu (Hanušová, 2011; in: Elichová, 2017, s. 143).

Pro sociální práci – pro níž bývají právě děti poměrně častými klienty – je nutné umět od dítěte získávat důležité informace, ovšem na druhou stranu by si měl být sociální pracovník vědom toho, že je více než žádoucí na „oplátku“ dítěti leccos vysvětlit a taktéž jej vhodným způsobem motivovat ke spolupráci na bázi rozhovoru či obecně vzájemné komunikace tak, aby bylo předcházeno odpovědím typu „nevím“, zatvrzelému mlčení klienta, nebo jeho odpovídání sociálně žádoucím způsobem; v každém případě by se měl sociální pracovník vyvarovat pokládání sugestivních otázek, přesvědčování dítěte, technice „mazání medu okolo pusy“, či dokonce výhrůžkám a jiným nevhodným přístupům k dětskému klientovi (Velký vůz: Velký vůz Sever, pobočný spolek, 2018).

Závěr

V průběhu své práce se sociální pracovník každodenně setkává s dětmi, ať již při práci s rodinou, nebo s individuálním klientem. Efektivní metody komunikace s dětmi ve věku 6 – 9 let, které jsem měla za svůj cíl v teoretické rovině představit, by měly sociálním pracovníkům dopomoci k vytvoření vhodného vztahu s dítětem a k tomu, aby si zároveň uvědomovali možné přehmaty či drobné chyby, jichž se ve svém přístupu k dětskému klientovi dopouštějí, zejména v situacích rozhovoru.

V první kapitole jsem se věnovala vývojové psychologii dětí, kterou pokládám za základní znalost sociálního pracovníka pro určení charakteru věku dítěte, se kterým se ve své praxi setká, případně setkávat bude. Vývojová období dítěte mladšího školního věku bylo rozčleněno na popis v rámci jednotlivých jeho aspektů (fyzického zrání, socializace, psychických korelátů, jakými jsou emoce, nebo nejrůznější kognitivní funkce) tak, aby bylo možné si učinit pro další části dokumentu jasnou představu o stavu, schopnostech a dovednostech dítěte těsně po jeho nástupu do systému povinného vzdělávání a po dobu jeho setrvávání na prvním stupni základní školy.

Druhá kapitola byla věnována prezentaci informací týkajících se tematiky komunikace člověka. Představena byla její samotná definice spolu s charakteristikami významu komunikování, jeho funkcí, možné motivaci k interakci na základě využití komunikačních prostředků; dále pak byl detailněji představen komunikační proces na základě jednotlivých jeho činitelů, opomenuta nebyla problematika komunikačních šumů a bariér, vymezeny proti sobě byly roviny verbální a neverbální komunikace společně s možnými nástroji jejich implementace do praxe.

Poslední, třetí, kapitolu textu pak považuji za klíčovou. Kromě informací o vymezení termínu nepříznivé sociální situace tak, jak jej zakotvuje současná platná česká legislativa, byl sestaven daný oddíl z informování o nejčastějších příčinách vedoucích k tomu, že se z dítěte mladšího školního věku stává klient sociálního pracovníka. Představeny byly možné efektivní postupy práce v oblasti komunikace, které by sociální pracovníci měli využívat (zejména pak pozorování a vedení rozhovoru) společně s poznatky o dílčích pravidlech podobné interakce, jež by měly být vždy reflektovány. Hovořeno bylo zejména o efektivních způsobech komunikace. Poslední odstavec třetí kapitoly pak krátce poukázal na největší možné prohřešky, jichž je nutné se v praxi sociální práce při kontaktu s dětským klientem naopak vyvarovat.

Toto místo mé bakalářské práce vidím jako první možnou variantu pro další pokračování. Do efektivních metod komunikace s dětmi ve věku 6 – 9 let jsem se nakonec zařadila pouze dvě pro mě klíčové oblasti - konkrétně pozorování a dále pak také rozhovor. Zde vidím další možnost pro následné pokračování rozpracování zvoleného tématu.

Na textu se mi pracovalo dobře. Za velmi pozitivní považuji velké množství odborné literatury. Krizový okamžik pro mě v průběhu psaní nastal při popisu přehledu možných efektivních metod komunikace s dětmi ve věku 6 – 9 let. Proto jsem zvolila hned dvě metody. Napomáhají ke komplexnímu pochopení a použití v rámci komunikace sociálního pracovníka, nebo popřípadě praktikanta s dětmi zvoleného věkového rozmezí v nepříznivé sociální situaci.

Seznam užitých zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788025125694.
2. CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
3. DELFOS, Martine - France. 2018. *Pověz mi ...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1327-7.
4. ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
5. DEVITO, Joseph A. 2008. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
6. ELICHOVÁ, Markéta. 2017. *Sociální práce: aktuální otázky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4.
7. ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. 2002. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-01820-0.
8. GELDARD, Kathryn a David GELDARD. 2008. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-476-2.
9. GULOVÁ, Lenka. 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
10. HOLÁ, Lenka. 2013. *Mediace a možnosti využití v praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4109-3.
11. HOSKOVCOVÁ, Simona. 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.
12. JANDOUREK, Jan. 2008. *Průvodce sociologií*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2397-6.
13. JANOŠOVÁ, P., L. Kollerová, K. Zábrodská, J. Kressa a M. Dědová. 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3.
14. JEDLIČKA, Richard. 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.

15. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5347-8.
16. KOPECKÁ, Ilona. 2011. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3875-8.
17. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
18. KUKLA, Lubomír. 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3874-1.
19. KUZNÍKOVÁ, Iva. 2011. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3676-1.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-247-1284-9.
21. LINHARTOVÁ, Věra. 2007. *Praktická komunikace v medicíně pro mediky lékaře a ošetřující personál*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1784-5.
22. MAHROVÁ, Gabriela a Martina VENGLÁŘOVÁ. 2008. *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2138-5.
23. MATĚJČEK, Zdeněk. 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-325-3.
24. MATOUŠEK, Oldřich. 2013. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
25. MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. 2014. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0522-7.
26. MIKULÁŠTÍK, Milan. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0650-4.
27. NAVRÁTILOVÁ, Jitka. 2011. Proces posouzení životní situace jako zdroj ohrožení dítěte (faktory ovlivňující posouzení ohrožených dětí). *Sociální práce*, č. 2, s. 50 – 51. ISSN 1213-6204. [cit. 2019-10-27]. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp2_2011_web-140320151012.pdf.
28. PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-060-0.

29. PUGNEROVÁ, Michaela. 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
30. PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. 2019. *Z předškoláka školákem*. Ilustroval Martina VAŇKOVÁ. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0573-1.
31. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
32. PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
33. RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ. 2012. *Psychiatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-985-9.
34. SCHARLAU, Christine. 2008. *Techniky vedení rozhovoru: zdokonalte své komunikační dovednosti*. Praha: Grada. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2234-4.
35. SOUKUP, Martin. 2014. *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2567-6.
36. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2004. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0929-1.
37. THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
38. TOMOVÁ, Šárka a Jana KŘIVKOVÁ, Jana. 2016. *Komunikace s pacientem v intenzivní péči*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0064-4.
39. UHLÍŘOVÁ, Veronika. 2013. *Vedení rozhovoru s dítětem*. Nový Bor: Velký vůz Sever [cit. 2019-10-29]. Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/online-katalog/vedeni-rozhovoru-s-ditetem/>.
40. VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika: vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 55-013-08.
41. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
42. VALENTA, M., J. MAŠTALÍŘ, L. LUDÍKOVÁL a D. FINKOVÁ. 2018. *Dynamika dílčích funkcí u předškoláků a žáků mladšího školního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5400-9.

43. VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
44. Velký vůz: Velký vůz Sever, pobočný spolek. 2018. *Základy vedení rozhovoru s dítětem* [cit. 2019-10-29]. Dostupné z: <https://www.velkyvuz-sever.cz/sever/nabidka-kurzu/kurzy-pro-pracovniky-v-socialni-oblasti/zaklady-vedeni-rozhovoru-s-ditetem/>.
45. VENGLÁŘOVÁ, Martina a Gabriela MAHROVÁ. 2006. *Komunikace pro zdravotní sestry*. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 80-247-1262-8.
46. VYBÍRAL, Zbyněk. 1997. *Úvod do psychologie komunikace: přehled zásadních přístupů k interpersonální komunikaci*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-002-7.
47. VYBÍRAL, Zbyněk. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
48. VYMĚTAL, Jan. 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.
49. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
50. ZACHAROVÁ, Eva, a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4062-1.
51. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách. In: Sbírká zákonů České republiky. Částka 37, s. 1257. Dostupný také z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.
52. ZAKOUŘILOVÁ, Eva. 2017. Práce s rodinami v rozvodové situaci: metodický úvod. *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 5, 2017 [cit. 2019-10-29]. Dostupné z: <http://www.socialni prace.cz/zpravy.php?oblast=2&clanek=985>.