

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Anežka Malíková, DiS.

*Využití efektivních metod sociálními pracovníky při
komunikaci s dětmi ve věku 6-15 let v nepříznivé
sociální situaci*

Bakalářská práce

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

2018

Prohlášení

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

V Olomouci dne 24.3. 2019

Bc. Anežka Malíková, DiS.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Leoši Zatloukalovi, 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 Děti 6-15 let.....	7
1.1 Raný školní věk (mladší školní věk) od 6-7 let dítěte a střední školní věk od 8-9 do 11-12 let dítěte.....	7
1.1.1 Školní zralost a školní připravenost	8
1.1.2 Vliv školního prostředí na dítě	8
1.1.3 Vývoj myšlení	10
1.1.4 Vývoj pozornosti	10
1.1.5 Vývoj paměti	11
1.1.6 Vývoj jazykových kompetencí.....	11
1.1.7 Vývoj emočního prožívání a autoregulace.....	12
1.1.8 Socializace.....	13
1.2 Starší školní věk od 11-12 do 15 let dítěte.....	15
1.2.1 Vliv školního prostředí na dítě	15
1.2.2 Tělesná proměna	15
1.2.3 Vývoj myšlení	16
1.2.4 Emoční prožívání a autoregulace	17
1.2.5 Socializace.....	17
2 Komunikace.....	20
2.1 Význam.....	20
2.2 Funkce.....	20
2.3 Motivace	21
2.4 Komunikační proces	21
2.5 Komunikační bariéry	22
2.6 Verbální komunikace	23

2.7 Neverbální komunikace	24
3 Efektivní metody komunikace v sociální práci využívané u dětí ve věku 6-15 let.....	28
3.1 Nepříznivá sociální situace dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách.....	28
3.2 Efektivní metody komunikace s dětmi ve věku 6-15 let.....	31
3.2.1 Pozorování.....	32
3.2.2 Rozhovor	34
3.2.2.1 Přizpůsobení komunikace dle věku dítěte.....	35
3.2.2.2 Zásady komunikace s dětmi	37
3.2.2.3 Fáze rozhovoru	38
3.2.2.3.1 Příprava	38
3.2.2.3.2 První krok - představení	38
3.2.2.3.3 Úvod - zahajující otázka	39
3.2.2.3.4 Jádro rozhovoru	39
3.2.2.3.5 Zakončení	40
3.2.3 Aktivní naslouchání.....	40
3.3 Kritika efektivity využívaných metod komunikace	42
Závěr.....	45
Použité zdroje.....	46
Knížní zdroje.....	46
Zákon.....	48
Odborné články	48
Internetové zdroje.....	48

Úvod

Komunikaci považuji v sociální práci za základní dovednost a nástroj sociálního pracovníka při práci s klientem. Pomocí komunikace pracuje s klientem na prevenci, řešení, nebo předcházení problémových situací. O to citlivěji by měl používat komunikaci, pokud se jedná o rozhovor s dítětem, které teprve utváří své hodnoty a identitu.

Tolik, kolik existuje možných variant nepříznivé sociální situace, ve které se může dítě ocitnout, tolik je různých možností vedení komunikace řešení. Tématem komunikace s dětmi se začali autoři zabývat již od počátku 20. století v různých oblastech vědních oborů, ze kterých čerpá sociální práce zkušenosti a vědomosti například sociologie, psychologie a jiných odborných věd. V mé bakalářské práci se chci zabývat zejména současným stavem bádání autorů jak v oblasti sociální práce, tak psychologie.

Téma, které jsem si zvolila pro svou bakalářskou práci je: *Využití efektivních metod sociálními pracovníky při komunikaci s dětmi ve věku 6-15 let v nepříznivé sociální situaci*. Měla by pomoci sociálnímu pracovníkovi při komunikaci s dítětem v daném věku, v sociálních službách, či státních institucích. V oblasti sociální práce existuje velké množství metod, se kterými může v průběhu komunikace sociální pracovník využívat. Od základní metody rozhovoru, po specifické metody jednotlivých teorií a přístupů.

Cílem mé bakalářské práce bude teoreticky vymezit využívané metody při komunikaci s dětmi ve věku 6-15let v nepříznivé sociální situaci. Kritickým pohledem zhodnotím efektivitu využívaných metod. Za přínos mé práce považuji vypracování přehledu s využitím v sociální práci pro efektivní komunikaci s touto vybranou cílovou skupinou.

Svou práci budu strukturalizovat do tří kapitol. V první kapitole se zaměřím na charakteristické vlastnosti dětí od 6-15 let z pohledu vývojové psychologie. V následující kapitole na obecné vymezení komunikace. Závěrečná kapitola bude věnovaná efektivním metodám komunikace s dětmi ve věku 6-15 let. Doplním ji o vymezení nepříznivé sociální situace definované zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách a o kritiku efektivitu využívaných metod.

1 Děti 6-15 let

Pro děti v životním období mezi lety 6-7 let znamená největší změnu nástup do školy. Získává tak novou sociální roli, roli školáka. Přejíždí k výrazné změně z období her k osamostatňování. Z bezpečného světa domova přichází znatelná potřeba socializace do nového zcela neznámého prostředí školy. Dítě by mělo být již dostatečně zralé na soběstačné prezentování vlastní osoby. Musí si zvykat na autoritu prezentovanou rolí učitele, nepřítomnost svých rodičů, spolužáky, začleňování do nového kolektivu, přebírání zodpovědnosti za své jednání, zvládání stále náročnějších úkolů, poznáváním vlastního sebepojetí. Při přechodu na druhý stupeň povinné školní docházky je charakteristické utváření identity dítěte, kdy je dítě plně vnitřních rozporů a vyrovnává se s tělesnou proměnou.

V následujícím textu se proto budu zabývat nástinem popisu základních faktů, psychickému a sociálnímu vývoji ve vývojové psychologii. V této kapitole budu popisovat normální psychický vývoj dítěte. Věkové rozmezí 6-15 let rozděluje vývojová psychologie dětí na raný školní věk od 6-7 let, střední školní věk od 8-9 do 11-12 let a starší školní věk od 11-12 do 15 let. Hlavní autoři publikací, ze kterých budu čerpat, jsou Thorová, Vágnerová, Langmeier a Krejčířová.

1.1 Raný školní věk (mladší školní věk) od 6-7 let dítěte a střední školní věk od 8-9 do 11-12 let dítěte

Pro období od 6 – 7 dítěte je zásadní nástup do školy. Je důležitým sociálním mezníkem a obdobím počáteční adaptace na školní prostředí. Musí si zvykat na novou sociální roli. Jeho práce bude hodnocena školním prospěchem. Dítě v průběhu nástupu do školy navazuje nové vztahy. Za základy pro nástup do školy jsou považovány školní zralost a připravenost. V průběhu středního školního věku, tedy do doby, než vstoupí dítě na 2. stupeň základní školy, začíná dospívat. Dochází zejména k všestrannému vývoji dítěte. Myšlení je zaměřené na poznávání reality a logického myšlení. Dochází k vývoji pozornosti, paměti, jazykových kompetencí, emočního prožívání a autoregulace. Dítě se vlivem socializace v novém prostředí odklání od dosud výlučného vlivu své rodiny. Úspěšnější adaptaci na školu umožňuje schopnost respektovat standartní normy chování (Vágnerová, 2008, s. 79-98).

V následujícím textu se zaměřím na základní pojmy raného školního věku a středního školního věku u dítěte.

1.1.1 Školní zralost a školní připravenost

Za školní zralost by se dal považovat takový stav somato-psycho-sociálně-spirituálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšného dosáhnutí vývoje celého předchozího období. Vyznačuje se přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole. Doprovází ji pocit štěstí dítěte a je současně dobrým předpokladem pro úspěšný školní výkon a sociální zařazení (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106-107).

Vágnerová se ve školní zralosti zaměřuje především k zralosti organismu dítěte ve vztahu k CNS. Ta se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Díky dostatečné zralosti CNS dítě lépe udrží svou pozornost, která se stává podmínkou pro kvalitnější učení. Je považována za předpoklad pro rychlejší adaptaci na školní režim. Pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Dále je předpokladem pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, že je již dítě plně připraveno pro čtení a psaní. Rozvíjí se schopnosti vidění nablízko, vizuální diferenciaci, rozlišování tvarů nebo počtu. Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zrakové vnímání. Dozrává v průměru v 6,5 letech. Pro sluchové vnímání je důležité, aby se dobře koordinovaly obě hemisféry mozku. Poznávací procesy nezávisí nejenom na dědičných předpokladech, ale i dostatečné stimulaci. Úspěšnost školní docházky závisí i na úrovni rozvoje regulačních kompetencí, které ovlivňují nejen využívání rozumových kompetencí (Vágnerová, 1999, s. 102-105).

Školní připravenost zahrnuje souhrn různých sociálních dovedností. Mezi ně patří např. schopnost dodržovat normy chování, přijímání požadavků vyplývajících z určité role, komunikace a spolupráce s různými lidmi. Tyto schopnosti by si dítě mělo osvojit již v předškolním věku (Vágnerová, 2008, s. 79).

1.1.2 Vliv školního prostředí na dítě

Škola je institucí, která se jeví dítěti jako velmi mocnou. Dokonce mocnější než rodiče, jelikož ji musí také respektovat. V rámci školy získává nové role, které pro něj

mohou mít odlišný osobní význam. Jsou reprezentovány rolí školáka, rolí žáka a rolí spolužáka (Vágnerová, 2005, s. 283).

Za jednu z nejvýznamnějších potřeb u dítěte při nástupu do školy je potřeba kontaktu s vrstevníky. Zde se učí spolupráci, solidaritě, sebeovládání, zvládání různých rolí a specifické komunikaci. Dítě chápe v tomto období kamaráda především na základě aktuálního sdílení, které má podobná očekávání (Vágnerová, 2008, s. 93).

Škola napomáhá k postupné integraci do společnosti. Učí odpoutání od rodiny, dítě získává nové a rozdílné zkušenosti, které slouží k tréninku intelektových funkcí. Dítě získává stimulaci ke vzniku nových potřeb a nových hodnot. Významné místo zaujímá hodnotová orientace na výkon (Vágnerová, 2005, s. 284).

Mertin (dle Thorová, 2015, s. 402-405) se k adaptaci na školu vyjadřuje, že pokud dítě nenavštěvovalo mateřskou školu, je pro něj více obtížné adaptovat se na nové prostředí přímo z rodiny. Nový způsob spolupráce ve škole se vyznačuje stejně pro všechny děti. Požadavky kladené na dítě se neustále zvyšují. V první třídě děti nemívají potíže se zvládnutím probírané látky, ale s intenzitou, kterou jsou jim nové informace prezentovány.

Například Šporclová (dle Thorová, 2015, s. 403) doporučuje, aby domácí příprava u dítěte v první třídě nepřekračovala hodinu denně. Pomoc rodičů děti považují často za negativní. Jistou míru pomoci však stále potřebují. Rodiče ovlivňují svým kladným hodnocením a pozitivní motivací školní úspěšnost, postoj ke vzdělání, sebeúctu a sebedůvěru u svého dítěte.

Ve středním školním věku přisuzuje dítě již jiný význam roli žáka. Vyznačuje se větší kritičností a přiměřeností v sebehodnocení. Zkušenosti, které nabral v průběhu předcházejících let školní docházky, mu napomáhají k určení si vlastního standardu v prospěchu a chování. Mění se vztah k učiteli jako autoritě, od něhož již neočekává osobnější vztah, jako dříve. Neočekává od něj privilegia, ale současně také ne negativní zaměření (Vágnerová, 2008, s. 92).

Na začátku školní docházky není třída ještě vnitřně diferenciovaná. Vztah mezi jednotlivými dětmi je stále ještě ve formální rovnosti. Postupem času dochází ve třídním kolektivu k diferenciaci. Každé dítě získává určité postavení pomocí odlišných kompetencí, než je jenom dobrý prospěch (Vágnerová, 2008, s. 94).

Hrabal (dle Vágnerová, 2008, s. 94) rozděluje tyto kompetence, které ovlivňují postavení dítěte ve třídě do dvou skupin. První skupina zahrnuje míru sympatie a oblíbenosti, která je závislá na sociálních dovednostech. Za oblíbené děti jsou považovány ty, jež se projevují prosociálním chováním a pozitivními emocemi. Druhá skupina se zaměřuje na míru vlivu v kolektivu. Dětem se líbí projev odvahy a sebedůvěry. Pozitivně bývá hodnocena i fyzická síla, obratnost či dopomoc s důrazem na imponující vlastnictví.

1.1.3 Vývoj myšlení

Vývoj myšlení se projevuje využíváním strategie uvažování, které se orientuje na základní zákony logiky a poznávání reality. Postupně začíná využívat strategii uvažování. Na počátku školní docházky se neprojevuje ve všech oblastech stejným způsobem. Závisí totiž na kontextu. Logické myšlení není ještě u dítěte natolik zafixováno, aby jej mohlo využívat v běžných situacích. Pokud má dítě problém, řeší jej spíše na vývojově nižší strategii. Bude tak uvažovat, aby problém pochopilo a vyřešilo, byť nesprávně. Logické myšlení se projevuje schopností klasifikace, chápáním různých souvislostí a vztahů, které rozvíjí postupně. Charakteristickými vlastnostmi raného školního věku jsou decentrace, konzervace a reversibilita (Vágnerová, 2005, s. 241-246).

V mladším školním období se dítě zaměřuje na chápání okolního světa pomocí realismu. Tento rys lze pozorovat v jeho kresbách, v písemném projevu, ve výběru literatury i hře. Zprvu je jeho realismus ovlivněn autoritami (rodiče, učitelé, knihy). V literatuře dává přednost svého poznávání pomocí přenesených zkušeností jiných lidí. Zajímá se o realistické ztvárnění ilustrací (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

U dětí středního školního věku dochází k přechodu od realistického chápání okolního světa k abstraktnímu myšlení. Využívá již logického paměti (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 42).

1.1.4 Vývoj pozornosti

Fontana (dle Vágnerová, 2008, s. 83) popisuje schopnost soustředit se. Popisuje ji již v počátku školní docházky. Časová délka soustředění je stále dost omezená. V rámci celkového rozvoje se prodlužuje maximálně o jednu až půldruhé minuty za každý rok. V 7 letech se tedy dokáže dítě udržet pozornost přibližně na 7-10 minut.

1.1.5 Vývoj paměti

Velmi intenzivně se vyvíjí paměťová funkce. Zvyšuje se počet zapamatovaných náhodných čísel. Například 6leté dítě si dokáže zapamatovat 4 čísla a postupně se čísla zvyšují. Při zapamatování napomáhá, pokud může využívat logických souvislostí (Vágnerová, 2005, s. 257).

Kail (dle Vágnerová, 2005, s. 257) popisuje, že se zlepšuje i rychlost zpracování a zapamatování informací, kdy časový úsek zapamatování klesá téměř na polovinu předcházející doby.

Děti mladšího školního věku se ještě nedokáží v dostatečně efektivní míře učit. Paměť jim funguje mechanicky. Pamatují si selektivně. Nejčastěji to, co je zaujalo. K učení jim napomáhá strategie opakování, kdy příslušné informace opět vidí nebo slyší. Zpaměti by dané znalosti ještě nedokázaly říci (Vágnerová, 2008, s. 84).

Děti ve středním školním věku se již učí za pomoci účinnější strategie pamatování. Neučí se již pouze mechanicky, jak tomu bylo dříve, ale dokáží opakovat i zpaměti. Začínají využívat asociace, které jim napomáhají při strategii vybavování (Vágnerová, 2008, s. 84).

1.1.6 Vývoj jazykových kompetencí

Průcha uvádí ke komunikačním kompetencím, že je získává každé normálně vyvíjející se dítě. U jednotlivce komunikační dovednost probíhá již od raného věku v blízkém propojení s osvojením jazyka. Komunikační dovednosti zahrnují také:

1. Subjekty, které zahrnují začlenění do komunikace s dítětem
2. Kontexty nebo také situace, v nichž probíhá komunikace
3. Sociální a faktory, působící na vývoj komunikačních dovedností (Průcha, 2011, s. 112-123).

U dětí nadále narůstá obsah slovní zásoby. Zlepšuje se mu znalost méně často používaných slov, slovních spojení, odborných názvů a cizích slov. Díky škole se dozvídá stovky nových slov. V českém jazyce se učí používat spisovný jazyk, učí se pravidlům gramatiky, lidové slovesnosti a synonymům. Rozvíjí si taktéž společenské komunikační dovednosti. Používá komunikaci rozdílně u různých lidí podle společenských rolí. Učí se dorozumívat novými formami komunikace, a to verbální,

písemnou i elektronickou formou. Začíná rozlišovat a porozumět ironii, sarkasmu a nadsázce (Thorová, 2015, s. 413).

Děti ve věku 7 let znají v průměru již 18. 633 slov. V 11 letech umí již 26 468 slov. Mezi dětmi nastupujícími do školy mohou být značné individuální rozdíly. Ve slovní zásobě, v jejím obsahu, ale i v přednostním užívání určitých druhů slov. Řeč, kterou se mluví ve škole, je v podstatě stejná jako ta, kterou se mluví v rodině. Tato skutečnost však ztěžuje pochopení látky ve škole a tudíž oslabuje její šanci na postup ve výuce. V řadě výzkumů se uvádí, že určitou převahu ve vývoji řeči mají dívky oproti chlapcům. Ještě ve věku mezi 11-13 lety mají dívky při testech verbálních schopností lepší výsledky, než chlapci (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123).

1.1.7 Vývoj emočního prožívání a autoregulace

Vývoj emočního prožívání a autoregulace je podmíněn zráním dětského organismu, zejména CNS. Tato změna se ukazuje proměnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Děti mívají optimistický pohled na svět. Jejich tendence mají interpretovat pozitivním způsobem veškeré zážitky. Emoční ladění bývá vyrovnané. Pokud však dojde k nějakému výkyvu, mívá většinou jasnou příčinu. Rozvíjí se také emoční inteligence, díky níž lépe chápe své pocity. Emoce ostatních, ale i vlastní hodnotí podle toho, jak si myslí, že je hodnotí jiní. Stabilizaci emočního očekávání se projevuje emoční pamětí. Emoční zkušenost se rozvíjí už od raného věku. Nyní se však již specifikuje užívání i v odlišných situacích. Kladné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání. Naopak negativní zkušenosti mohou u dítěte zvýšit riziko fixace obav například strachu ze školy nebo z vrstevnické skupiny. Rozvíjí se sebehodnotící emoce. Dochází k lepšímu porozumění jako například pocitu viny a hrdosti. Tuto schopnost si rozvíjí prostřednictvím prožívání nových zkušeností. Tyto vyplývají ze srovnávání vlastního výkonu, chování a projevy ostatních vrstevníků, nebo dospělých. Sebehodnotící emoce tvoří nedílnou složku ze sebepojetí dítěte. U dítěte se během školní docházky potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu a sociální akceptace. Tyto dvě oblasti mohou mít vliv u dítěte pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, nebo naopak k pocitu méněcennosti (Vágnerová, 2008, s. 86-87).

Vývoj autoregulace souvisí s vývojem poznávajících procesů. Je nedílnou součástí zrání a učení, směřujícího od emocionální regulace k vůli. V mladším školním věku dítěte je ještě stále významná emocionální regulace, která je zaměřená na okamžité

uspokojení potřeb. Projevuje se zejména v situacích, kdy je na dítě kladena zátěž. Rozvoj autoregulační mechanismů se začne projevovat ve změně postoje k překážkám (Vágnerová, 2008, s. 87)

1.1.8 Socializace

Dítě nástupem do školy rozšiřuje svůj okruh sociálních vztahů. Školní věk by se dal považovat za přípravnou fázi pro vstup do života ve společnosti. Během školní docházky se dítě připravuje na budoucí profesní roli a zjišťuje své předpoklady pro její nabytí. Škola tedy napomáhá k získání vlastností a kompetencí, které by dítěti mohly být užitečné (Vágnerová, 2008, s. 87-88).

Rodina je nadále důležitou částí identity dítěte, kterou se i definuje. Prozatím uspokojuje všechny z jeho potřeb. Vztah k rodičům je nadále dosti silný. Na tom, aby byl nadále tento vztah funkční, závisí sdílení společného života a trvalá přítomnost rodičů. Dítě stále považuje rodiče za autoritu, kterou výhradně přijímá a akceptuje. Začíná si uvědomovat změnu své role s nástupem do školy a změnu vnímání, postoje, očekávání, názoru na schopnosti a dovednosti rodičů. Více se o dítě zajímají. Autorita, kterou tedy zastupují rodiče, představuje postoj ke škole. Pokud dítě přijímá autoritu svých rodičů, rozvíjí se jeho vztah ke škole. Role matky a jejího chování se ještě příliš nemění. Pokud však dojde ke změně, souvisí to se vztahem ke škole. Matka je ještě stále v blízkém vztahu s dítětem. Je na ni vázáno každodenními interakcemi. Tento blízký vztah není příliš viditelný, ale projeví se zejména v zátěžových situacích. Matka je tedy ochranitelkou jistoty a bezpečí, zmírňuje u dítěte stres, a zároveň plní garanci povinností. Výraznější proměnou prochází otec, který svým jednáním doplňuje roli matky. Působí jako alternativní model dospělé osoby. V interakci s ním získává odlišné zkušenosti, než s matkou. Otec často pro dítě znamená větší autoritu než matka, která se může odvozovat sociokulturní tradicí. Jak jsem již psala, dítě chápe rodiče stále jako autoritu. Za velmi významnou autoritu považuje, když jsou rodiče spolu. Je to koalice, která je pro dítě dostatečně silná, než autorita jednoho rodiče (Vágnerová, 2008, s. 88-89).

Ingolsdby, Shaw a Garcia (dle Vágnerová, 2008, s. 90) popisují vztahy se sourozenci, které se stabilizují a není v nich větší změny až do puberty. Pokud sourozenci žijí společně, získávají od sebe důležité sociální zkušenosti. Sourozenec pro dítě znamená trvalou součást jeho života, kterou mohou hodnotit pozitivně, negativně,

nebo jsou k němu ambivalentní. Sourozenci mezi sebou často soupeří, ale dokáží i spolupracovat a vzájemně se podporovat. Se vztahem k sourozencům dostává dítě v rodině určité postavení, z něhož poté vyplývá u rodičů hodnocení a očekávání.

Dítě během vstupu do školy nezískává pouze roli školáka, roli žáka a roli spolužáka, ale upevňuje si i svou sexuální roli, která je důležitá pro život v dospělosti. Zejména ve věku dítěte mezi 8-10. rokem je na vrcholu socializace ve směru přijetí „ženských a mužských dovedností“, které upevňují rodiče projevem uznání nebo nesouhlasu. Dívky se zaměřují především na domácí práce a pomoc své matce. Převládají u nich takové povolání, která mají za cíl pečovatelský nebo komunikační aspekt. Chlapci si hledají svůj vzor u otce, kterému taktéž pomáhají v rámci tradičně chápaných pracích. Zaměřují se při výběru povolání na mužské atributy jako fyzická síla, úspěch a odolnost (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 136-137).¹

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl u dítěte zahájen již v předškolním období. Do školního věku si již přináší pochopené základní normy sociálního chování a základní hodnoty. Tyto dvě formy naučilo chápat pomocí příkazů a zákazů dospělých osob (Langmeier, Krejčířová, 2006, 132).

Vývoj morálního vědomí a jednání závisí na vývoji dítěte, především na jeho schopnosti poznávat a řadit věci. Piaget již v třicátých letech minulého století určil tři základní etapy vývoje morálky dítěte v návaznosti na jeho poznávání světa. V první etapě je morálka předškolního dítěte a začínajících školáků ještě heteronomní. Morálka je daná druhými. Zejména prostřednictvím rodičů a později učitelů. V druhé etapě, brzy po nástupu do školy se dítě začíná projevovat autonomně. Uznává určité jednání za dobré nebo špatné samo o sobě, bez ohledu na autoritu. Ve třetí etapě mezi 11-12 rokem sleduje dítě motiv jednání. Snaží se proniknout hlouběji do základů motivu jednání. Nepředstavuje si již, že musí dostat za stejné jednání stejný trest nebo stejnou odměnu. Bere ohled na situaci, na vnější podmínky i vnitřní chápání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132-133).

¹ Socializaci v rámci školy a vrstevníků jsem již popsala v podkapitole s názvem škola a nyní se k ní již nebudu vracet.

1.2 Starší školní věk od 11-12 do 15 let dítěte

Starší školní věk je pro děti důležitým mezníkem, ať už se jedná o sociální, psychologický a biologický vývoj dítěte. U dítěte dochází ke komplexní proměně osobnosti. Společnost předpokládá od dítěte s ohledem na ukončení povinné školní docházky, že bude již připraveno splnit její požadavky a očekávání. Dítě se v tomto životním období ještě hledá, přehodnocuje vlastní proměnu a snaží se vytvořit zralejší formu vlastní identity (Vágnerová, 2008, s. 100-122).

S ohledem na výše uvedený výčet změn u dítěte ve věku 11-12 až 15 let dítěte se zaměřím na školu, tělesnou proměnu, vývoj myšlení, vývoj emočního prožívání, autoregulaci a socializaci.

1.2.1 Vliv školního prostředí na dítě

Dítě začíná nástupem na druhý stupeň povinné školní docházky orientovat na aktuální školní prospěch, kterým bývá formulován i postoj ke škole. Přemýšlí více o jejím obsahu a smyslu subjektivně. Hodnotí již své možnosti budoucí profesní uplatnění. Chápe dobrý prospěch a uspokojivé chování jako prostředek k fungujícímu vztahu s rodiči, nebo jako nutnost. Mění se i motivace k učení. Díky zkušenostem s hodnocením svého výkonu z prvního stupně povinné školní docházky. Stabilizuje se jeho pozice ve třídě a individuální normy. Zkušenostmi si vytvoří osobní standard. Dítě má vztah vzhledem k nárokům takový, že musí dělat jen ty nezbytné. Vyvine větší úsilí pouze tehdy, pokud vidí v jednání smysl. Postoj k jednotlivým předmětům má podle toho, zda ho baví ,nebo nebaví, anebo zda je mu užitečný nebo zbytečný. Za osobně významný cíl považují přijetí na vybraný obor (Vágnerová, 2005, s. 362-364).

1.2.2 Tělesná proměna

Na jedné straně by se období staršího školního věku dalo vymezit začínajícími prvními znaky pohlavního zrání, objevují se první sekundární pohlavní známky a výraznějšími známkami růstu. U dívek končí první menstruací a u chlapců první emisí semene. U chlapců je opoždění fyzický vývoj na rozdíl od dívek o 1-2 roky (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142-143).

Thorová popisuje toto období jako bouřlivé s velkým množstvím tělesných změn. U dítěte dochází k rychlému růstu až o 20 % celkové výšky, tedy mezi 9 až 14 cm za

rok. U dívek je dokončený přibližně v 15 letech a u chlapců mezi 17-18 rokem. Toto období doprovází výrazné hormonální změny, které řídí hormony zejména růstový hormon IGF a nově pohlavní orgány, které řídí pohlavní zrání. Pohlavní zrání se projevuje u dívek růstem prsů, první menstruací, změnou proporcí těla. U chlapců se projevuje opět pubickým ochlupením, zvětšením objemem varlat, změnou hlasu (mutace) a růstem vousů. Za velmi důležitý považují fyzický vzhled, který má vliv i na osobní identitu (Thorová, 2015, s. 424-425).

1.2.3 Vývoj myšlení

U vývoje myšlení převládá abstraktní a hypotetické uvažování. Logické operace jsou již využívány bez pomoci konkrétních představ. Nejsou potřebné ani u chápání abstraktních pojmů a uvažování o nich (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 45).

Postupně se dítě uvolňuje i od závislosti na konkrétní realitě. Je pro něj typické, že začíná přemýšlet hypoteticky o možnosti různých možností. Dovede uvažovat více systematicky pomocí ověřování vlastních hypotéz. To jej vede k experimentaci s vlastními úvahami. Logické operace se u dítěte staršího školního věku mohou označovat jako hypoteticko-deduktivní myšlení. Jedná se o přesah poznání z toho, co může přímo pozorovat do vlastní zkušenosti. Tento přesah poznání se s narůstajícím věkem stále zdokonaluje (Vágnerová, 2005, s. 332-333).

Sigler (dle Vágnerová, 2005, s. 334) popisuje rozvoj induktivního uvažování u dětí, které dokáže své poznání již zobecnit. Tedy přemýšlet o vztahovém propojení mezi vztahy a o jejich třídách.

Kon (dle Vágnerová, 2005, s. 335) uvádí, že pod vlivem nového uvažování se mění vztah k časové dimenzi. Dítě se více orientuje na budoucnost a minulost.

Nový způsob hypotetický způsob uvažování se může u dítěte stát zdrojem nejistoty. Nic není jednoznačně dáno. Rádo si představuje, jak by mohly být určité skutečnosti jinak. Z toho také vychází jeho kritičnost. Tyto představy mohou nápomoci k aktivní změně jeho současné situace, jindy k obranné reakci. Mají tendenci se přiklánět k určitému názoru. Tato změna pohledu na svět může vést k zesílení poznávacího egocentrismu. V zásadě odmítá výjimky a kompromisy, které hodnotí jako rušivé. Za obranu vůči nejasnosti a mnohoznačnosti považuje radikalismus, díky kterému může reagovat zkratkovitými generalizacemi. Dochází k vývoji účinnější

strategii paměti, pomocí zralejšího selektivního opakování, elaborace a vybavování. Rozvíjí se taktéž metapaměť, díky které děti lépe odhadují svou míru znalostí. Dovedou lépe ovládat svou pozornost, u níž využívají systematictější postup (Vágnerová, 2005, s. 336-340).

1.2.4 Emoční prožívání a autoregulace

Dospívání způsobuje ve spojení s hormonální proměnou změny v citovém prožívání. Tyto změny jsou pozorovatelné v kolísání emočního ladění, dráždivostí, větší labilitou, zvýšenou tendencí reagovat přecitlivěle a nárůstem emočního zmatku. Emoční reakce je u dítěte ve srovnání s jeho dřívějšími projevy znatelnější. Ve vztahu k vyvolávajícím podnětům se okolnímu světu zdá více nepřiměřené. Citové a dosti intenzivní projevy mívají spíše krátký čas a jsou navíc proměnlivé. Lze tedy u něj těžko předpokládat, jak bude reagovat. Změna ve vlastním prožívání často nepřekvapuje jenom okolí, ale i dítě samotné. Není schopno vysvětlit si jejich příčinu. Svým pocitům se věnuje ve větší míře, než tomu bylo dříve. Nechce je projevovat navenek. Nechává je spadnout do negace a přecitlivělosti a vztahovačnosti. Realitu chápe subjektivně, proto utíká často do fantazie (Vágnerová, 2008, s. 107-108).

Autoregulace se rozvíjí zejména v oblasti sebekontroly a vytrvalosti. Dítě ve starším školním věku ji využívá především ve vztahu k zátěžovým situacím. Mohou ji chápat jako výzvu, která aktivizuje úsilí k zvládnutí, ale i jako ohrožení a vyvolání obranných reakcí (Vágnerová, 2008, s. 109).

1.2.5 Socializace

V průběhu období staršího školního věku se mění vztahy s dospělými. Díky procesu emancipace, který se projevuje zejména ve vztahu s rodiči, je jeho vztah více založený na intimitě a emoční významnosti. Výrazným rysem ve vztahu k rodičům u dítěte je projev odpoutání z rodiny, který může být náročný pro obě strany. Rodiče u dítěte ztrácejí výsadní postavení. Na rozdíl od dítěte rodiče berou své dítě stále jako dítě, na které mají stále více požadavků. Nechtějí mu však přiznat více práv a samostatnosti. Poté se u něj může v důsledku vnímání chování rodiče projevit negativismus. Vztah s matkou se nejčastěji projevuje u dítěte odmítáním nadměrného pečovatelského zájmu. Na druhou stranu je stálým zdrojem sociální opory (Vágnerová, 2008, s. 109-112).

Gecková a kol. (dle Vágnerová, 2008, s. 112) popisují vztah dítěte s otcem, který je důležitější pro chlapce, než pro dívky. Proměna vztahu může nastat z odmítání jeho autority, někdy z upoutání pozornosti nebo provokace.

Vztahy se sourozenci se mění v závislosti na pohlaví a věku dítěte. Pokud jsou na jiné vývojové úrovni, může se zvyšovat jejich rozdílnost v názorech, které mohou mít za následek jejich odloučenost k sobě navzájem. Potřeba osamostatnění se může tedy projevit tendencí k odloučenosti od sourozence (Vágnerová, 2008, s. 114).

K dosažení vlastní identity, která se v tomto období utváří, napomáhají zkušenosti ve vztahu s ostatními lidmi, zejména pak s vrstevnickou skupinou. Ta často formuluje i jeho chování. Skupinová identita napomáhá dospívajícímu dítěti k překonání nejisté osobní identity. Možná proto se v tomto období stává příslušníkem různých subkultur, díky kterým přijme již existující identitu, než svoji vlastní. Za podpory vrstevnické skupiny se může chovat jiným způsobem než většinová společnost, proti které často bojuje. V důsledku ještě nerozvinuté osobní identity se stává snadno terčem psychických manipulací (Thorová, 2015, s. 419-423).

V tomto období, jak jsem již psala, prochází dítě hormonální proměnou a četnými sociálními zkušenostmi. Tyto jsou také následkem prvních partnerských a sexuálních zkušeností. Partnery k sobě váže především emoční pouto. Jejich láska má charakter nestability a erotické vášně. Pomocí experimentování ve vztazích se vytváří sexualita. Je častá promiskuita (Thorová, 2015, s. 426-427).

Dítě se zajímá o morální principy. Zapojuje se do občanských aktivit, demonstrací, happeningů, organizace protestních, petičních a charitativních akcí. Nedostatečné životní zkušenosti mu ještě neumožňují dostatečný nadhled. Jeho idealismus se tak často dostává do konfliktu s realitou. Zátěžové situace, které dítě podstoupí, mohou mít za následek narušení morálního vývoje. Nevzniknou tak jeho ideály. Svět je tedy pouze černý. Chápe jej pouze negativně. Tak vzniká u něj přesvědčení, že se musí starat pouze o sebe a své potřeby (Thorová, 2015, s. 428-429).

V této kapitole jsem se věnovala detailnímu popisu jednotlivých vývojových specifikací. Důvodem obsáhlosti této kapitoly je podrobné seznámení s mentálním věkem dítěte.

Jak píše Delfos, aby byl sociální pracovník schopen správně vést rozhovor a přizpůsobil se dítěti, musí být schopný provést hrubý odhad mentálního věku. Tento odhad je důležitý, aby mu dokázal přizpůsobit vedení rozhovoru. Odhad má i vliv na navázání lepšího vztahu s dítětem a omezit tak chyby, které vznikají v souvislosti s věkem dítěte (Delfos, 2018, s. 159).

2 Komunikace

Na začátku této kapitoly představím komunikaci z pohledu jejího významu, funkcí, motivace, komunikačního procesu a bariér. V následujících podkapitolách se zaměřím na verbální a neverbální komunikaci.

2.1 Význam

V širším smyslu znamená komunikace sdílení, vycházející z latinského slova *communicar*. Toto slovo v překladu označuje činit něco společným, něco společně sdílet. Původní význam tohoto latinského slova představuje slovo *communicatio*, tedy společnou účast. V užším smyslu lze komunikaci chápat jako výměnu informací, předávání zprávy (Paulík, 2007, s. 5).

Bednaříková definuje komunikaci procesem předávání informací mezi lidmi. Jeho prostřednictvím je umožněno sociální jednání (Bednaříková, 2006, s. 80).

„Jelikož lze předpokládat, že komunikace, jak verbální, tak neverbální vychází z pudu dorozumívání. Komunikování lze vymezit jako sdělování a přijímání informací v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. V tomto smyslu je komunikace základní složkou mezilidské interakce (Šimíčková – Čížková, 2004, s. 86-87).“

Mikuláščík charakterizuje sociální komunikaci jako interakci prostřednictvím kódovaných symbolů verbální nebo neverbální komunikace. Považuje ji za určitý proces mezilidského dorozumívání, kterým si lidé sdělují významy pomocí konvenčních znaků (Mikuláščík, 2003, s. 22).

Většina autorů ve své definici komunikaci považuje za klíčové vzájemné sdílení určitých informací, které vedou ke vzájemnému sdílení a může tak docházet ke komunikačnímu procesu.

2.2 Funkce

Každá komunikace by měla plnit alespoň jednu z funkcí komunikování, která je více, či méně zjevná. Pomocí funkce získává komunikace svůj smysl a u člověka dostává určitý význam. Mezi čtyři hlavní funkce komunikace patří:

1. Informativní funkce - tedy například předávat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit
2. Instruktažní funkce – například navést, zasvětit, naučit

3. Persuazivní funkce – pro příklad aby adresát změnil nebo pozměnil svůj názor
4. Zábavní funkce – například rozveselit druhého i sám sebe, rozptýlit (Vybíral, 2000, s. 22-23).

2.3 Motivace

V každém z nás se odehrává motivace ke komunikování. Je přítomná v různé intenzitě, závisující na okolnostech. Kognitivní motivací komunikace předáváme druhému naši potřebu něco sdělit, vyjádřit se, zkrátka podělit se o to, co si myslíme. Sdružovací motivací máme v úmyslu navázat s druhými vztah, díky němuž můžeme uspokojit potřebu kontaktu. Sebepotvrzující motivací se stáváme sami sebou, potvrzujeme si svoji identitu. Pomocí adaptační motivace se sociálně integrujeme prostřednictvím hrané role, kterou jsme přijali a osvojili. Prostřednictvím přesilové motivace uspokojujeme svou potřebu uplatnit se. Existenciální motivace nám napomáhá ve fázování života a udržení si tak psychického zdraví. Požitkářská motivace zprostředkovává zábavu, kdy se rozptýlíme a odpočineme si od starostí. Existuje mnohem více motivů ke komunikaci, díky kterým můžeme například zamluvit choulostivé téma nebo rozptýlit podezření druhého (Vybíral, 2000, s. 24-26).

2.4 Komunikační proces

Komunikace je aktivním dějem a mezi její základní charakteristiku patří proměnlivost v čase. Lidé, kteří spolu navzájem hovoří, si chtějí sdělit nejen informace, ale i vztahy, postoje, pocity a nálady. Vždy jsou při komunikování přítomny dvě strany. Jedna se působí jako komunikátor a druhá jako komunikant. Pozice se v průběhu dialogu střídají. Tato vzájemnost obou účastníků se dá pojmenovat jako interakce. Vztahy ve vzájemné dvousměrné komunikační výměně mohou probíhat v souhlasném interaktivním působení jako spolupráce, nebo naopak transakčně a transformačně. Na počátku vnímají komuniké komunikačního procesu komunikátor a komunikant jako novost. Na konci podvědomě zvyšují svou pozornost v důsledku zachycení co nejvíce informací, když zjistí, že se chýlí ke konci, na rozdíl od střední části. Součástí komunikačního procesu jsou:

1. Komunikátor je ten, který sděluje určitou zprávu. Domnívá se, že příjemce má podobný nebo společný rozsah poznatků. Není stoprocentně informovaný, může například zkreslovat své informace, domýšlet neúplné informace, užívat nevhodné

komunikační prostředky, nechce dodržovat zásadu dvousměrné aktivity, do svého sdělení promítá příliš svou osobnost. Významný vliv hraje i prostředí

2. Komunikant je ten, který přijímá zprávu od komunikátora. Jeho vnímání je také ovlivněno vlastní osobností, zkušenostmi. Je naslouchajícím komunikátorovi. Měl by sledovat přijímané informace, bez přerušování a nemyslet na odpověď, dokud komunikátor nedomluví, všimnout si neverbálních signálů a nevnášet do sdělení své dojmy
3. Komuniké je vyslaná zpráva nebo sdělení jako myšlenka nebo pocit, který posílá komunikátor komunikantovi. Vyslaná zpráva může mít podobu verbálních a neverbálních symbolů. V průběhu sdělení bývá vyslaná zpráva ovlivněna komunikačním šumem
4. Komunikační kanál je cestou, prostřednictvím níž je posílána informace. Při osobní komunikaci tváří v tvář komunikační kanál tvoří zvuky, pohledy a pohyby těla (Mikuláščík, 2003, s. 22-29).

Naše komunikace se odehrává v určitém kontextu, který představuje rámec, v němž je důležité s kým, kde, kdy, o čem, jakým způsobem, jak a proč komunikujeme. Lze jej rozdělit mezi vnitřní a vnější. Vnitřní rámec poukazuje na to, že v komunikaci nestojíme proti druhé osobě prázdní, ale máme v sobě uchovány informace z minulosti a přítomnosti o světě nebo druhé osobě, které do určité míry naši komunikaci mohou ovlivňovat. Kontext má také svůj rozměr sociálně psychologický, systémový, kulturní, společenský a technický (Vybíral, 1997, s. 22).

Kontext komunikace se může proměňovat v návaznosti na modalitě, která je zrovna aktuální. Mezi modalitě, které ovlivňují komunikaci, se řadí čas, prostor, jaký význam přikládají komunikaci jednotliví účastníci, emoce, vztahové proměnné, vztahový rámec a existence kontinuity (Vybíral, 2000, s. 31).

2.5 Komunikační bariéry

Komunikační bariéry či překážky mohou nastat jak na straně komunikátora, tak na straně komunikanta, které poté komplikují komunikaci a celkově vzájemné porozumění sdílených informací.

Pokud si však uvědomíme chyby během naší interpersonální komunikace, je to poté základem pro jejich předcházení.

Mezi hlavní bariéry v komunikaci patří následující výčet. Nejčastější prožívanou bariérou u lidí je strach z neúspěchu. Působí na člověka v podobě svazujícího pocitu. Komunikující se bojí svého selhání a to se může projevit v podobě chvějícího hlasu a snížení stylistiky svého projevu. Různé problémy osobního rázu mohou vytvářet také bariéry, které se pak propojují do prožívání a do emočního stavu. Další bariéra nastává při rozdílnosti mezi oběma účastníky komunikace. Nejsme například ochotni akceptovat nižší úroveň komunikačního partnera. Tento problém nastává i naopak při vyšší úrovni. Lépe ji akceptujeme, ale problém nastává v naší úrovni verbálního projevu. S touto bariérou souvisí i to, jakou mluvu používáme, slovní zásobou či předstíráním, že rozumíme dané terminologii, i když tomu tak není. Postojové bariéry se mohou projevit ve formě xenofobie, neúcty, povýšenosti, případně odporu vůči komunikačnímu partnerovi. Řadí se zde i skákání do řeči či čtení myšlenek. Jeden z partnerů v komunikaci není dostatečně připravený. Za bariéru se může považovat i fyzické nepohodlí, které snižuje soustředěnost v poslouchání i verbální projev. Nesoustředěnost na komunikaci způsobuje, že účastník je například duchem jinde, nezajímá se o sdělení, o kterém se hovoří. Nezajímá jej dokonce ani osoba, s níž má právě komunikaci. Stereotypizací, tedy škatulkováním komunikačního partnera do určité kategorie způsobuje, že mu poté podle ní přisuzuje všechny další vlastnosti, které jsou pro danou kategorii charakteristické. Podle toho s ním poté také komunikujeme. Za bariéru se pokládá i hluk nebo i vizuální rozptýlování (Mikuláščík, 2003, 133-134).

2.6 Verbální komunikace

Šimčíková - Čížková o verbální komunikaci píše, že je specifická pro lidskou formu komunikace. Člověk se učí mluvit již od malička. Například tříleté dítě dokáže během dne použít okolo 20 000 slov. Přesto obsahově je vůči druhé osobě malý. S pomocí řazení slov do vět dává člověk své komunikaci plnohodnotnější význam. Rozděluje verbální komunikaci napsaný projev a řeč (Šimčíková – Čížková, 2004, s. 87).

V českém jazyce existuje přes 250 000 pojmů. Některé pojmy se postupem času ztrácejí a naopak jiná se objevují. Celkově se však naše slovní zásoba stává obsáhlejší, i když některá slova téměř nepoužíváme. Například vysokoškolský student zná přibližně 50 000 slov, středoškolák přes 20 000 (Pech, 2014, s. 21)

Verbální komunikaci dělíme na dvě základní formy na písemnou komunikaci a řeč. Písemná komunikace ve srovnání s mluveným sdělením má trvalejší charakter. Věty jsou komplikovanější, mají delší a přesnější vymezení. Více se u ní dbá na spisovnou češtinu a stylistiku. Bývá více promyšlená oproti řeči. Nejčastějšími bývá písemná forma komunikace zprostředkována pomocí sdělení jako například dopisy, e-maily, dotazníky, články pro tisk, telegramy, inzeráty, reklamní texty (Mikuláščík, 2010, s. 243-245).

Za řeč se dá považovat soustava znaků nebo soustava symbolického chování, která sděluje určitý pro nás chápaný význam ostatním. Jako prostředek mluvené řeči používáme jazyk. Specifická funkce řeči je pojmenování. A to například věci, jevů, ale i vzájemnosti, tedy začlenění do vztahů a exprese prožívání (Šimčíková – Čížková, s. 88).

Součástí verbálního projevu paralingvistické aspekty. Paralingvistika dotváří denotační význam jazyka konotativními prvky, svrchními tóny řeči, vyvrací nebo potvrzuje obsah projevu, dává najevo postoj, zaujetí, vřelost, sympatii či zlobu. Prvků paralingvistiky je celá řada, pro příklad uvedu hlasitost verbálního projevu, výška tónu řeči, rychlost verbálního projevu, objem řeči, plynulost řeči, pomlky, frázování, barva hlasu, emoční náboj, kvalita řeči, slovní vata nebo chyby v řeči (Mikuláščík, 2010, s. 103-106).

Linhartová dále rozlišuje verbální komunikaci podle otázek *kdo, co, komu, jak, proč a s kým* na osobní, masovou, neosobní a biologickou (Linhartová, 2007, s. 15).

2.7 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace, nebo také mimoslovní se děje většinou bez toho, že by si to člověk uvědomoval. Pokud si člověk neuvědomuje své neverbální projevy, vysílá do okolí mnoho zpráv. Pozorné vnímání a vyhodnocování těchto nezáměrných, necenzurovaných sdělení neverbální komunikace je velmi přínosné. Může dokreslovat množství nejasných detailů o člověka, který nás požádal o pomoc (Matoušek, 2013, s. 98).

Do neverbální komunikace můžeme zahrnout veškeré komunikační projevy, které nesignalizujeme pomocí slov. Tedy komunikujeme, i když nemluvíme. Neverbální komunikace je tedy zjednodušeně komunikace beze slov. Jako komunikační prostředek využívá člověk funkce svých přirozených orgánů nebo organismu jako celku. Pomocí

prostředků jsou sdělovány výrazové a smyslové významy. Člověk si většinou ani neuvědomuje, co vše sděluje svému okolí pomocí neverbálních signálů. Jejich význam tkví především v interpretaci příjemcem. Neverbální signály mohou být naučené, vrozené nebo kombinací obojího. Ve srovnání s komunikací verbální je neverbální komunikace starší jak z pohledu vývoje lidstva, tak jedince. Neverbální člověk využívá tuto komunikaci k vyjádření svých emocí, pocitů, rozpoložení, prožitků nebo myšlenek. To, jak sami využíváme prostředků vyjádření vlastním tělem, bývá ovlivněno naší osobností a především temperamentem (Černý, 2012, s. 27-30).

Do neverbálních projevů komunikace můžeme přiřadit následující popis jednotlivých charakteristik. Pomocí očního kontaktu soustředíme náš pohledem na druhého člověka. Vyjadřujeme svou ochotu zapojení se do komunikace. Pokládá se za jeden z nejvýraznějších ukazatelů vnímavosti a pozornosti. Naopak nedostatkem očního kontaktu vůči druhé osobě člověk naznačuje nedostatek účasti, zájmu a upřímnosti. Odstín hlasu patří také mezi významné vyjadřovací projevy neverbální komunikace. Použije-li člověk při komunikaci příliš silný tón hlasu, bývá ukazatelem agresivity, tendencí k ovládnání druhého a uplatňování své moci. Naopak příliš tichý, či monotónní hlas může působit nezájmem, odmítáním nebo rezignací. Pro správnou komunikaci s klientem je dobré naučit se používat svůj hlas. Za výraz obličeje se dá považovat například úsměv, zamračení, přikývnutí nebo naopak vrtění hlavou a další, které nás mohou rovněž informovat o aktuální situaci klienta. Dobrý pozorovatel může zaznamenat i momentální náladu jako strach, vztek, nedůvěru či odmítavost. Výrazem tváře může člověk prozradit, že říká něco jiného, než si myslí. V některých případech se ruce mohou pohybovat instinktivně a dokreslovat emoce, které člověk aktuálně prožívá. Jindy je můžeme považovat za gesta nebo manýru. I tak působí jako projev energie. Při rozhovoru s klientem je dobré si všímat, zda nekříží ve svém projevu paži nebo nohy. Tento projev obvykle naznačuje obranný postoj vůči okolí. Naproti tomu ruce uvolněné podél těla, či vztažené vůči partnerovi během komunikace naznačují otevřenost a vstřícnost. Pozice těla je důležitá při komunikaci. Doporučením pro správné sezení mezi pracovníkem a klientem bylo v pravém úhlu, které napomáhá k pocitu bezpečí a otevřenosti. Sezení vůči sobě čelem může napomáhat ke konfrontaci. Také se nedoporučuje sedět tak, aby byl mezi účastníky komunikace stůl. Klientem může být vnímán jako bariéra, nebo může působit jako nástroj nadřazenosti vůči klientovi. Lehké předklonění člověka vůči druhému může naznačovat zájem a ochotu druhého člověka

poslouchat. Oblečení a celkový zjev o něm vypovídají množství informací. Můžeme si díky pozorování všimnout barevného ladění, doplňků, kýčovitosti, extravagance, ležérnosti nebo perfekcionalismu. S vyjádřením svého názoru na zevnějšek klienta by měl být velmi opatrní. Stejně tak, jak my máme možnost posuzovat daného klienta, může naopak i klient posuzovat nás (Matoušek a kol., 2013, s. 98-99).

Mikuláščík popisuje toto rozdělení neverbální komunikace:

1. Mimika jsou pohyby pomoci obličejových svalů, které nejvíce napovídají o emocích nositele. Vyjadřuje, co si dotyčný člověk prožívá, nebo jaký má vztah k druhému člověku, se kterým hovoří. Prostřednictvím mimiky získáváme aktuální psychický stav jedince. Například pevně semknuté rty signalizují zdrženlivost, rezervovanost nebo uzavřenost
2. Gestika představuje záměrné pohyby rukou, hlavy popřípadě i nohou. Například pokud člověk svírá ruku v pěst, dává tím najevo svůj vztek nebo přípravu k akci
3. Posturiku chápeme celkové držení těla, probíhající napětí nebo uvolnění, náklon, polohu rukou, nohou, hlavy, tedy konfiguraci všech částí těla a jeho směr natočení. Označuje současný emoční stav, zaujetí, postoj k partnerovi a sdělení
4. Kinezikou se rozumí spontánní pohyby částí těla, neobsahujících význam jako gesto. Je individuální, každý člověk má své specifické pohyby. Při hodnocení je třeba dávat pozor na to, že se nedají interpretovat jednoznačně
5. Pohledy působí při neverbální komunikaci jako sdělovač a zároveň i jako přijímač. Pokud je oční kontakt příliš krátký signalizuje nejistotu, a tím méně slov proběhne ve vzájemném kontaktu. Pokud chce někdo partnera při komunikaci ovlivnit, nedívá se mu přímo do očí, ale jeho pohled směřuje jinam. U pohledu jsou důležité související aspekty jako zacílení, doba trvání, pootevření víček, počet mrknutí, pootevřenost zornice a vrásky, nebo napnutí svalů kolem očí
6. Proxemika označuje vzdálenost při komunikaci jak ve směru horizontálním, ale také ve vertikálním. Každý člověk potřebuje určitý prostor, aby se cítil dobře. Tento prostor je individuální a může být i kulturně odlišný. Menší vzdálenost naznačuje větší sympatičnost s komunikujícím. Extroverti mají tendence k menší distanci než introverti. Hranice vzdálenosti se rozděluje do čtyř základních skupin. Intimní vzdálenost se pohybuje od úplného dotyku do půl metru. Vyhovuje

intimnímu vztahu, na rozdíl například od pracovního rozhovoru. Osobní vzdálenost se uvádí od půl metru do dvou metrů. Skupinová vzdálenost se odehrává v rozmezí mezi jedním až deseti metry. Například jedinec mluví ke skupině, která se nachází v místnosti. Veřejná vzdálenost se pohybuje od dvou do sta metrů. Za příklad může sloužit projev politika na náměstí. Vertikální vzdálenost lze pociťovat při komunikaci s lidmi s odlišnou výškou

7. Haptika znamená při komunikaci vzájemné dotyky lidí, které mohou mít různý význam jako formální, neformální, přátelský, nebo intimní. Důležité při dotyku je, které části těla se člověk dotýká. Lze rozlišit dotekové pásma těla, která jsou respektována, tedy pásmo společenské, profesní a zdvořilostní, dále pásmo osobní, přátelské a poslední pásmo intimní, erotické a sexuální. Existují však výjimky, například u doktora
8. Chronemika je způsob, kterým se dá vyjádřit, jak užíváme a strukturujeme čas ve vztahu k druhým lidem. Jde o to, jak dokáže člověk komunikovat v časových souvislostech. Týká se i vzájemné komunikační rovnosti u obou stran, tedy vzájemného respektu na stejné časové podmínky rozhovoru
9. Neurovegetativními reakcemi označujeme jimi reakce na podněty, které na nás působí. Bývají doprovázeny fyziologickými změnami, které jsou těžko ovlivnitelné vlastní vůlí. Mohou mít podobu zčervenání, zblednutí, třesu rukou nebo pocení (Mikuláščík, 2003. s. 125-131).

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

3 Efektivní metody komunikace v sociální práci využívané u dětí ve věku 6-15 let

V kapitole vymezím nepříznivou sociální situaci dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách s doplněním o případné příklady nepříznivých sociálních situací vztahujících se na děti, se kterými se může sociální pracovník setkat v průběhu své praxe. Následovně se budu zabývat efektivními metodami komunikace s dětmi ve věku od 6-15 let. Popíši pozorování, rozhovor a aktivní naslouchání. Zejména se zaměřím u rozhovoru na jeho vedení. Rozšířím ho o možné techniky, které by mohl sociální pracovník s dítětem ve věku 6-15 let využít v rámci poskytování pomoci. Na závěr této kapitoly zařazuji podkapitulu, kterou jsem nazvala kritika efektivity využívaných metod komunikace.

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

Nepříznivou sociální situaci definuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, jako oslabení, nebo ztrátu schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby, nebo z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením” (Zákon č. 108, §3).

Nepříznivých sociálních situací týkajících se dítěte může nastat souběžně několik. V předcházení, či vniku nepříznivé sociální situace mohou být nápomocny sociální služby. Nesmí se však zapomínat v této souvislosti i na možnost pomoci ze strany například rodiny, přátel, sousedů.

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

Za sociálními pracovníky dochází rodiče se svými dětmi, které mají problémy, vyznačují se často multiproblémovostí a kladou tak na sociálního pracovníka nároky ve schopnosti využití velkého množství znalostí a dovedností, aby dokázaly komplexně

posoudit životní situaci dítěte. Podle povahy problémů dítěte při práci může sociální pracovník zahrnout participaci dalších organizací a specializovaných pracovišť. Může se jednat o státní, nebo nestátní pracoviště jako například poradny, soudy a orgány činné v trestném řízení, nebo školská zařízení. Mezi rizikové faktory při posuzování životní situace dítěte patří například práh poskytované sociální služby, rodičovské kompetence, rodinné prostředí a jeho kontext, analýza sesbíraných informací a tvorby profesionálního úsudku, poskytovaná podpora sociálním pracovníkům a vzájemný vztah celé rodiny se sociálním pracovníkem (Navrátilová, 2011. s. 50-51).

V mladším školním věku má být rodič schopen dohlížet na povinnosti dítěte, navštěvovat školu, pomáhat mu s přípravou, podporovat jej v sociálně žádoucím chování a přitom vytvářet pozitivní, očekávané sociální vzory. V této oblasti může specifická skupina rodičů selhávat. Lze identifikovat rodiče, kteří mohou, ale nechtějí od těch, kteří by chtěli, ale nemohou. V případech, kdy by rodiče chtěli, ale nemohli, se ve většině případů jedná o rodiče s nízkým vzděláním, nebo mentální retardací. Cílem sociálního pracovníka by tedy mělo být v těchto případech pomocí sociálních služeb podporovat začlenění dítěte ve škole, do procesu sociálně žádoucí socializace a výchovné kompetence, eventuálně ochotu rodičů. Mezi určující mezníky rodičovských kompetencí by se daly kvalifikovat osobnostní připravenost a zralost, materiální zabezpečení a rodičovské dovednosti. U rodičů, kromě nezvládnutí rodičovské kompetence, mohou narušovat vývoj dítěte v mladším školním věku drogová, nebo jiná závislost obou rodičů, rozvod rodičů či rozpad rodiny. Kromě rizik ze strany rodičů může mít zásadní vliv na dítě i prostředí. Nyní uvedu příklady. Může žít v nevhodném hygienickém, sociálně vyloučeném prostředí nebo mu není umožněn přístup k dostatečné lékařské péči (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 40-41).

Sociální práce v období středního školního věku se částečně překrývá i s obdobím předchozím. Avšak s tím rozdílem, že rodiče dostatečně prokázali svou schopnost a ochotu podporovat dítě. Sociální pracovník již aktivně řeší několik let vzniklé problémy rodiny. Jeho náplní práce tedy zůstává dohled nad naplňováním daného řešení. Specifickým problémem tohoto období může u rodičů být, že i když jsou schopni a ochotni dítěti pomáhat s přípravou do školy, přestávají stačit úrovni učební látky. Výuka se na druhém stupni základní školy zvyšuje a zároveň mění. Společně se vzrůstajícími nároky může docházet u dítěte k zhoršení prospěchu i u dítěte, které doposud nemělo problém zvládat výuku. Někteří rodiče tomuto propadu nevěnují

dostatečnou pozornost a myslí si, že pokud sami učební látce nerozumí, omlouvají tak dítě za špatný prospěch a tak jej nedokáží motivovat ke zlepšení. Někteří rodiče mohou dítě za špatný prospěch trestat. S odůvodněním, že je dítě příliš líné a nesnaží se. Úlohou sociální práce v této oblasti je zejména dostatečná spolupráce se školou, monitoring případů dětí, které při na druhém stupni selhávají a efektivní podpora prostřednictvím sociálních služeb (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 42-43).

Období staršího školního věku u dětí lze charakterizovat dramatických změn, jak pro děti samotné, tak rodiče. Doposud bezproblémové děti a rodiny se mohou snadněji dostat do pozornosti sociálních pracovníků. Děti jsou snáze ohroženější rizikům v důsledku bouřlivých somatických, psychických a sociálních změn. Mohou být náchylnější k identifikaci se skupinami, které se dopouštějí sociálně nežádoucího chování. Z hlediska sociální práce je toto obdobím, kdy je stálá nutná spolupráce s rodinou, zejména pak pozornost směřovat u dětí k samotné osobnosti (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 46).

Hemanová a Kabíček (dle Marková, 2008, s. 190) uvádějí, že u dospívajících dětí bývá nejrizikovější jejich chování. Vznik nepříznivé sociální situace tak podpořit abúzus návykových látek, zejména pak kouření a konzumací drog či alkoholu. Negativní psychosociální jevy, které se projevují poruchami chování, agresí, delikvencí, kriminalitou a suicidálním chováním. Za rizikové je považována i oblast reprodukčního chování. Děti mají předčasný pohlavní život, často střídají partnery a v důsledku toho mohou dívky předčasně otěhotnět.

V rámci sociální práce s rodinou se sociální pracovník setkat s nevhodným zacházením ze strany pečujících osob. Jde o neposkytnutí nutné péče nebo o úmyslného ubližování dítěti. Zpravidla se jedná o rodiče dítěte, nebo dospělé osoby, které jej mají v péči. Toto zacházení dítě vážně poškozuje a může ho ohrozit na životě. Mezi nevhodné chování k dítěti patří fyzické týrání. Jedná se o přímé tělesné ubližování, kdy je dítě například fackováno, svazováno, nebo zavíráno do izolovaných místností. Psychické týrání, kdy je dítě ponižováno, nebo odmítáno. Mezi projevy lze považovat vystavování dítěte traumatizujícím konfliktům v rodině, vyhrožování dítěti nadávkami, využíváním dítěte k vlastnímu prospěchu, nebo zanedbáváním dítěte. Emocionální zanedbávání je neschopnost pečující osoby dítěti poskytnout psychologickou podporu, která je nezbytná pro správný psychický vývoj. Emocionální zanedbávání u dítěte často

vyvolává syndrom apatie a marnosti. Sexuální zneužívání se stává tehdy, pokud je dítě objektem sexuálního chování dospělého člověka. Může se jednat o obscénní telefonáty, pozorování nahého dítěte, ohmatávání dítěte, focení pornografických snímků dítěte, nebo pokusy o soulož, znásilnění, incest či nucení k dětské prostituci. S pojmem zneužívání se pojí i nežádoucí účinky systému, které se spojuje s pojmem institucionální zneužívání. Jedná se například o získání nálepky kvůli umístění péče instituce jako například mentální retardace, nebo emocionálně narušené dítě. Škodlivý vliv na dítě způsobuje i izolace dítěte vůči vnějšímu světu (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 143-144).

V rámci vzájemné spolupráce s dítětem se sociální pracovník může setkat s ohledem na nepříznivou sociální situaci s touto skupinou nejčastějších problémů. Ve školním prostředí se může setkat se šikanou, poruchami učení a záškoláctvím. Poté se ztrátou blízké osoby. V rámci rodinných vztahů s rozvodem rodičů, nebo útěků z domova. S rodinou souvisí i nepříznivá sociální situace související a s její ekonomickou nestabilitou. Rodina může spadnout do dluhové pasti, která následně může způsobit ztrátu sociálního statusu rodiny, rozvratem partnerských vztahů, či bydlení. S ohledem na věk 6 – 15 let se mohou děti špatně vyrovnávat se svým zdravotním postižením, či vážným onemocněním.

Pugnerová a Kvitová popisují k zátěžovým situacím spojených se stresem, psychickou deprivací, psychickou zátěží dítěte v důsledku náhradní rodinné péče, k syndromu CAN, s neurotickými potížemi jako afektními projevy, poruchami komunikaci, dále poruchami příjmu potravy, poruchami chování, syndromem hyperaktivity a dalšími. Sociální pracovník by měl při komunikaci znát základní projevy a charakteristiky těchto poruch a popřípadě pomoci rodině s uvědoměním, že u dítěte je něco mimo normu běžného vývoje, či nápomoci k vyhledání specialisty pro práci s individuálními potřebami dítěte (Kvitová, Pugnerová, 2016. s. 5-7).

3.2 Efektivní metody komunikace s dětmi ve věku 6-15 let

Efektivní komunikace se vyznačuje napojením na toho, s kým vedeme rozhovor. Napojením se rozumí přizpůsobit se jeho zájmům. Také pochopení myšlenkového a emočního světa a způsobu vyjadřování v komunikaci (Delfos, 2018, s. 43).

Základní rozdíl mezi dětským a dospělým klientem je ten, že děti si většinou nevyhledávají pomoc samy. O pomoc dítěti se většinou zajímají jiné osoby, než

samotné dítě například rodina, učitelé, ale může se jednat i o sociálního pracovníka. Reakce dítěte na odbornou pomoc bývá negativní, i když je nešťastné ze své aktuální situace, protože musí před autoritu, kterou pro něj představuje dospělý hovořit o svém problému. O to komplikovanější může být zprostředkování pomoci, pokud nefunguje podpora zejména ze strany rodiny, učitelů, či vrstevníků (Elliott, Place, 2002, s. 19).

Informace o dítěti získáváme zejména pozorováním a nasloucháním. Pokud tyto metody dokážeme úspěšně a efektivně používat v průběhu komunikace s dítětem, umožníme mu tak v odhodlání vyprávět svůj příběh a identifikovat problémy. Dítě musí ze strany sociálního pracovníka cítit pocit bezpečí a jistoty, že mu poslouchá a oceňuje vše, s čím se nám svěří (Geldard, Geldard, 2008, s. 114).

3.2.1 Pozorování

Pozorování je první a základní metodou sociálního pracovníka při práci s dítětem, ale i rodinou. Sociální pracovník při pozorování vnímá jejich vzájemné interakce, ale i prostor, ve kterém žijí. Životní prostor dítěte vypovídá o životním stylu, socioekonomické úrovni, hodnotovém a kulturním zázemí rodiny. Dokresluje celkovou aktuální situaci rodiny. Pokud sociální pracovník pracuje s rodinou v jejím přirozeném prostředí, může se zaměřit na několik hlavních oblastí jako kvantitu, kdy sociální pracovník pozoruje, jaké se dostává pozornosti dítěte, prostoru a interakcí s ostatními členy rodiny. U kvality sleduje komunikaci jednotlivých členů rodiny, zda má společné téma nebo probíhá mimoběžně. A emoce, které jsou dominantní při jednotlivých interakcích (Matoušek a kol., 2013, s. 237).

Podle Pešové a Šamalíka může pomocí pozorování a projevů dítěte sociální pracovník sledovat u zanedbání například:

1. Podvýživa, podváha, hlad
2. Zpomalený růst, nedostačující tělesnou hygienu, neošetřené poranění
3. Stížnosti dítěte na bolest, vysokou únavnost a stížnosti na ni
4. Nízké sebevědomí, nesoustředěnost ve škole, nedokáže se učit
5. Dlouho pobývá samo venku, nezvládá projevy svého chování (Pešová, Šamalík, 2006, s. 120).

Dále sociální pracovník má možnost sledovat pomocí přímého pozorování u dítěte znaky psychicky týraného dítěte, například:

1. Strach z nových situací, nadměrně pasivní nebo extrémně agresivní projevy chování, sebepoškozování až sebevražedné projevy
2. Nedůvěřivost k dospělým lidem, kteří dítěti chtějí pomoci, nebo naopak až nadměrná vděčnost
3. Nadměrné reagování na bolest, nejistota ve vztazích i v navazování přátelství
4. Dítě si hledá důvody, proč by nemělo být ve své rodině
5. Silná zpětná reakce, pokud dítě udělá chybu, drogy a obavy z možného potrestání (Pešová, Šamalík, 2006, s. 121).

Mezi projevy fyzického týrání u dítěte patří:

1. Opakovaný výskyt poranění nebo popálenin, které dítě nedokáže vysvětlit
2. Nechce o poranění mluvit, je to dítěti nepříjemné
3. Dítě se nechce převlékat na tělocvik, anebo odmítá nosit krátké tričko a krátké kalhoty v teplém počasí, má vytrhané vlasy
4. Dítě nechce jít domů, má strach ze setkání s rodiči
5. Sklony dítěte k vlastní osobě projevující se sebetýráním, sebepoškozováním, nebo sebevraždám
6. Bojí se pohlazení, snaží se mu vyhnout, k dospělé osobě přistupuje z boku a opakovaně utíká z domova (Pešová, Šamalík, 2006, s. 121).

Znaky sexuálně zneužívaného dítěte :

Dítě od 5 do 12 let

1. Naznačuje, že má určité tajemství, které však nemůže prozradit
2. O nějakém problému hovoří, jakoby jej měl jeho kamarád
3. Ověřuje si u dospělé osoby, které se chce svěřit, zda jeho tajemství neprozradí
4. Lže, krade, nadává s cílem upoutání pozornosti na sebe
5. Mívá u sebe velké množství peněz, nebo drobné dárky, které nedokáže vysvětlit

6. Nechce se svlékat před tělocvikem, kreslí obrázky se sexuální tematikou
7. Začíná se projevovat chováním, které u něj není typické
8. Bez vysvětlení začal nesnášet určitou dospělou osobu, nechce být v její přítomnosti
9. Začíná se pomočovat, má špatné spaní

Dítě od 13 let – platí předešlé znaky a mezi další patří:

1. Drogy, nadměrné požívání alkoholu
2. Nejsou schopné udržet pozornost – jako by bylo ve vlastním světě
3. Izolace od ostatních dětí, prudké výbuchy vzteku
4. Pocit viny – nejen z toho, že je špatné, ale i z toho, že při zneužívání prožívá rozkoš
5. Předstírá, že nemá dovolené chodit ven
6. Přebírá rodičovskou roli – stará se o domácnost, ale na sebe zapomíná
7. Chová se nevhodně s podtextem sexuální vyzývavosti
8. Trpí ztrátou paměti, má chronické projevy deprese, sklony k sebevraždě
9. Má obavy z konkrétních osob (Pešová, Šamalík, 2006, s. 122-123).

3.2.2 Rozhovor

Rozhovor patří k základním dovednostem sociálního pracovníka podobně při individuální práci jako u ostatních metod práce v sociální oblasti. Měl by být systematicky rozvíjen. Při rozhovoru s dítětem je o to důležitější, než u dospělého, navodit atmosféru důvěry a jistoty. Sociální pracovník by měl přizpůsobit svou komunikaci vzhledem k vývoji a věku dítěte. Pro dítě jsou důležité neverbální projevy komunikace, vysílané ze strany sociálního pracovníka. Pracovník by si měl tedy dobře uvědomovat svou mimiku, polohu a postoj těla a podobně. Verbální i neverbální komunikace by měli být v rovnováze, jinak dítě bude pociťovat zmatení a chaos ve sdělení, které mu sociální pracovník říká (Matoušek a kol., 2013, s. 237).

3.2.2.1 Přizpůsobení komunikace dle věku dítěte

S ohledem na první kapitolu, ve které jsem popisovala pomocí vývojové psychologie charakteristické vlastností dětí, bych se na tomto místě chtěla věnovat charakteru vedení komunikace, jak verbální tak neverbální s ohledem na jednotlivé třídy základní třídy.

Mezi 6-8 rokem dítěte, tedy v rozmezí 1. - 2. třídy, by se měl sociální pracovník soustředit při komunikaci na jednoduché, jasně řečené a krátké věty s důrazem na emoce projevující se v hlase. Neměl by brát dítě jako partnera, ale být jako autorita, avšak ne tak, aby byl pedantský. Měl by si dávat pozor na osobní zónu dítěte. Neměl by chytat za zápěstí, nebo se dotýkat hlavy. Pokud se však mimoděk dotkne dítěte, měla by to být veřejná zóna, do které patří například ruka, rameno nebo koleno.

Sociální pracovník by si měl u dítěte ve věku 6-8 let pozor na řeč svého těla, zařazovat do rozhovoru pohyb dítěte v podobě hry, časová délka rozhovoru by neměla překračovat dvacet minut. Při rozhovoru by mohl sociální pracovník využít krátkých příběhů a dokončování vět. U příběhů jsou hlavní hrdinové kamarádi a kamarádky, než členové rodiny. Sociální pracovník by měl neustále pracovat na motivaci pro rozhovor. S ohledem na techniky ptaní by se měl vyhýbat uzavřeným otázkám. Použití těchto otázek je vhodné při kontrole, zda dítě správně rozumí interpretovanému. Dále není vhodné využívat sugestivních otázek, které prozrazují názor dítěte. Hrozí u nich riziko sociálně žádoucích odpovědí, nebo vznik odporu u dítěte. Při využití otevřených otázek by se měl sociální pracovník zaměřovat na hlavní linii událostí, méně na významné věci a podrobnosti. Na události by se měl ptát spíše prostorově, než časově. Rozhovor by měl být ukončen na základě skutečnosti, že o tématu se již hovořilo dostatečně (Delfos, 2018, s. 163-164).

Děti ve věku 8-10 let nejčastěji jsou žáky 3. - 4. třídy. U dětí tohoto věku je dobré při rozhovoru využít nejlépe krátkou pohybovou hru, při které má dítě možno uvolnit své napětí. Rozhovor by měl trvat od půl do tři čtvrtě hodiny. Sociální pracovník by mohl využít nepřímé komunikace, kdy se na názor dítěte zeptá prostřednictvím otázek o tématu. Měl by využívat konkrétního jazyka s dovysvětlováním cizích slov. U neverbální komunikace pojmenovat řeč těla. Při rozhovoru by sociální pracovník měl střídát otevřené a uzavřené otázky a vyhýbat se stále sugestivním dotazům. Na události se již může ptát prostorově i časově. Stále by měl kontrolovat během rozhovoru

motivaci dítěte. Od 8 let je dítě citlivé na společenská pravidla. Ukončení rozhovoru by mělo probíhat prostřednictvím hodnocení o dostatečném probrání tématu (Delfos, 2018, s. 164-165).

Mezi nejpohodovější období dítěte patří 5. třída, přibližně 11 rok. Dítě spolupracuje a je aktivní. U dítěte se ještě neprojevuje puberta.

Ve 12 roku navštěvuje dítě 6. ročník, tedy přechází z prvního stupně na druhý, který bývá nejvíce krizový. Dítě prožívá zmatenost ve svém prožívání a hledá svoji identitu i skrze experimentování například s drogami nebo partou. Typický je přechodový rituál, kdy se již nepovažuje za dítě, ale není ani dospělý. Potřebuje získávat své vlastní zkušenosti. Hledá si své místo ve vrstevnické skupině. V tomto období je důležitá prevence a s dítětem mluvit o rizikovém chování a jeho následcích. Následující doporučení jsou návazné i na další následující třídy základní školy. Zkouší si své hranice, kam až mohou při komunikaci vůči druhé osobě zajít. V tomto ohledu by si měl sociální pracovník při rozhovoru na začátku spolupráce vyjasnit s dítětem své role, avšak aby nezašel do direktivní pozice, kdy by byl dominantní. Dítě může přehánět ve svých pocitech a zážitcích. Chybou by mohlo v tomto případě být zlehčování, ignorování pocitů dítěte. Správnou reakcí sociálního pracovníka by mělo být vcítění se do myšlenek a pocitů, potvrdit pocity slovem nebo povzdechem. Místo logiky a vysvětlování by měl použít sociální pracovník svou fantazii, pokud dítě touží po určitých představách, které však nejsou realizovatelné (Faber, Mazlish, 2018, s. 22-29).

U dětí mezi lety 10 – 12 let je vhodné, aby v průběhu rozhovoru sociální pracovník používal zejména mluvení. Již není u dítěte potřeba, aby rozhovor byl střídán s hrou. Za dobrých podmínek by rozhovor měl trvat hodinu. Při mluvení může sociální pracovník již využívat i abstraktní jazyk a kladení především otevřených otázek. Sugestivní otázky jsou využívány v těchto letech dítěte pouze v tom případě, zabraňují-li sociálně žádoucím odpovědím. Sociální pracovník by měl nadále během rozhovoru opakovat dítěti motivaci, ale nikoliv trvale. Dítě si již uvědomuje odpovědnost za rozhovor samo o sobě. Ukončení rozhovoru by měl sociální pracovník přizpůsobit času a tématu (Delfos, 2018, s. 165-166).

Sedmou třídou navštěvují děti v průměru ve 13 letech. Reaguje dítě při komunikaci citlivěji na to, co slyší. Jsou na slyšené precitlivěly. Experimentují s jazykem. Sociální pracovník by si měl dávat pozor na používání ironie a sarkasmu.

Osmá třída, 14 let dítěte je charakteristická u komunikace chci něco, ale nevím co. Dítě chce být jedinečné, ale přitom se nechce příliš lišit. Je ovlivněno různými styly a vzory.

V 9. třídě, přibližně v 15. letech dítěte už chápe, co může a co nesmí a proč. Má oblibu v debatování o různých tématech a argumentaci. Není pro něj důležité vyhrát, ale debatovat.

3.2.2.2 Zásady komunikace s dětmi

Nyní uvedu zásady komunikace s dětmi, které by mohly nápomoci při rozhovoru v oblasti verbální i neverbální komunikace. Tyto popisuje popsány Doherty-Sneddon:

1. Záměrnost by se dala definovat jako projev neverbálního komunikace dítěte prostřednictvím jeho chování. Rozdíl mezi neverbální komunikací a chováním tkví v tom, zda je činnost dítěte úmyslná. Pokud se tedy při komunikaci s dítětem zaměříme na jeho chování, měli bychom si uvědomovat, zda se nám snaží záměrně něco sdělit. Povzbuzováním záměrnosti je pro vývoj dítěte dobré, ale musíme si uvědomovat i záměrné používání nežádoucích způsobů chování, a neposilovat je
2. Komunikace je naučená se orientuje na otázku, genetické výbavy, která by nám měla nápomoci k rozvinutí a vzniku dobrého komunikátora. Do značné míry je ovlivněna množstvím zkušeností. Platí, že čím jsou dítěti zprostředkovány kvalitnější mezilidské interakce, tím se lépe rozvíjí jejich komunikační dovednosti
3. Dospělí by měli být pozorní, tato zásada by se dala považovat za patrně nejdůležitější věc při komunikaci s dítětem. Základ by měli poté tvořit zejména citlivost a vnímavost
4. Schopnost reakce by měla doplňovat vnímavost, bez níž nelze efektivně komunikovat s dítětem. Budeme-li reagovat na komunikaci dítěte v rozumném časovém rozmezí a důsledným způsobem, pomůžeme mu tím k rozvoji chápání komunikace
5. Opora napomáhá jako pomyslný můstek mezi znalostmi a zkušenostmi dospělého a myslí a znalostmi dítěte. Jedná se o způsob přenosu informace a zároveň podstatný zdroj učení. Velká část vývoje dítěte se děje v důsledku individuálního

zkoumání, ale významnou část tvoří i sociální interakce a toho, co si z nich dítě odnese (Doherty-Sneddon, 2005, s. 15-19).

3.2.2.3 Fáze rozhovoru

Správně vedený rozhovor s dítětem ve věku 6-15 let by měl správně začínat úvodem a uzavírá ho zakončení. Před samotným úvodem by měl sociální pracovník prostudovat přípravu dítěte, se kterým chystá rozhovor. Rozlišují se tři základní typy rozhovorů. Patří sem otevřený otázkový rozhovor, interview a rozhovor za účelem poskytnutí pomoci. Zaměřím se na rozhovor za účelem poskytnutí pomoci, který považuji za nejpřínosnější v profesi sociálního pracovníka. Trvání rozhovoru by se mělo odvíjet od: věku dítěte, obtížnosti tématu, tenze a významu tématu pro dítě z jeho pohledu. Optimální doba rozhovoru u dětí mladších 8 let je půlhodina, nejlépe proložená hrou. U starších dětí je limitem jedna hodina. Rozhovor se skládá z několika fází: přípravy, prvního kroku – představení, úvodu - zahajující otázky, jádrem rozhovoru a zakončením (Delfos, 2018, s. 113-115).

3.2.2.3.1 Příprava

Prostřednictvím přípravy zjišťuje sociální pracovník před prvním kontaktem údaje z minulosti dítěte. Pomocí přípravy relevantních údajů z minulosti si může dopomoci k pochopení současné situaci. Existují dva typy příprav, které by si měl sociální pracovník prostudovat. Prvním typem je rodinná anamnéza, která nám poskytuje údaje o rodinných příslušnících. Druhý typ se zaměřuje na samotné dítě. Na dítě lze pohlížet ze dvou zdrojů informací. Jednak z pohledu samotného dítěte. Podruhé z informací rodinných příslušníků. Můžeme získat informace ze záznamů a zpráv učitelů, vychovatelů, vrstevníků, či jiného sociálního pracovníka (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 44).

3.2.2.3.2 První krok – představení

Pokud se s dítětem sociální pracovník nezná, je vhodné se představit a dotázat se jej na jméno. Pro dítě je to impulz ze strany sociálního pracovníka, že je pro něj důležité. Pro zapamatování jména není zapotřebí velkých paměťových schopností, zapomínáme především proto, že jménu věnujeme malou pozornost. Při představení je dobré dát dítěti důležité informace o tom, kdo jsme a co budeme řešit. Dítěti srozumitelně objasníme cíl našeho rozhovoru. Správně daný cíl vede ku prospěchu

dítěte. Sociální pracovník objasní dítěti, co se dále stane se sdílenými informacemi. Závěrem Cílem této fáze je dospět k vzájemné spolupráci, kdy dítě souhlasí s rozhovorem.

3.2.2.3.3 Úvod – zahajovací otázka

Sociální pracovník opět jasně zopakuje, jaký je cíl společného rozhovoru. Dítěti je sděleno, že neexistují správné nebo špatné odpovědi. Ale že se jedná o jeho názor, a především se zajímá o pocity samotného dítěte. Dítě by mělo vědět, že podstatou v rozhovoru je jeho názor a v zásadě si určuje téma samo. Sociální pracovník by měl dále dítěti vysvětlit, že se chce dozvědět o problémech, které dítě prožívá. Že jeho záměrem je pomoci mu s jeho problémy a chce mu nápomoci se slovním vyjádřením jeho pocitů a myšlenek. Mezi úvodní otázky, které by mohl při navazování vztahu s dítětem využít, jsou tyto věty, které by měly být přiměřené věku dítěte. Dítě mezi 6-8 lety: Ahoj, jsem Jak se jmenuješ? A kolik je ti let? Co děláš nejraději? Budeme si chvíli hrát s míčem?. Pro dítě mezi 8-10 lety je vhodné využít tyto věty: Ahoj, jsem Jak se jmenuješ? A kolik ti je let? Co děláš nejraději? Budeme spolu něco dělat, abychom se poznali?. Dítě mezi 10-12 lety: Ahoj, jsem Jak se jmenuješ? A kolik je ti let? Co děláš nejraději? Máš rád zvířata? Co si myslíš o ubližování zvířat?. Pro děti v rozmezí 12-15 je vhodné použít tyto věty: Ahoj, jsem Jak se jmenuješ? A kolik je ti let? Co děláš nejraději? Jaká je tvá nejoblíbenější kapela? Těmito větami pustí sociální pracovník dítě do aktivity. Po těchto úvodních otázkách je vhodné položit dítěti zahajující otázku. Ta dítě informuje o tématu rozhovoru, druhu otázek, které mu budou kladeny, a očekávání dospělého. Za příklad zahajující otázky může sloužit: Kladu si otázku, jestli dokážeš spát se všemi těmi starostmi, které tě trápí. Řekni mi, jak je to s tebou, když usínáš? Tato otázky by měla být kladena až po úvodních otázkách, kdy se sociálnímu pracovníkovi již podařilo navodit příjemnou atmosféru, u které by se mohlo dítě již rozmluvit o svých problémech (Delfos, 2018, s. 122-127).

3.2.2.3.4 Jádru rozhovoru

V této fázi se sociální pracovník dostává s dítětem do jádra rozhovoru, kdy dítě sděluje svou informaci, nebo přejde k tématu, se kterým chce pomoci. Během rozhovoru probíhají dva procesy. Prvním je obsahový a navazuje na téma, které je potřeba projednat. Druhý se věnuje pozornosti, kdy by si měl sociální pracovník udržet dobrý vztah a atmosféru. Významnou role hraje v průběhu této fáze motivace, oblouk

napětí a vřelost. Sociální pracovník by měl věnovat pozornost odporu, nebo únavě ze strany dítěte. Aby sociální pracovník docílil co největšího počtu informací, musí věnovat pozornost kladení otázek. Popisu kladení otázek jsem se věnovala s ohledem na věk dítěte výše v textu. Před zahájením konečné fáze rozhovoru s dítětem je vhodné, aby si sociální pracovník uvědomil, která z otázek v rozhovoru je nejvýznamnější. Pokud by nebyla položena nebo dostatečně probrána, je dobré se k ní vrátit pomocí metakomunikačního rámce (Delfos, 2018, s. 128-130).

3.2.2.3.5 Zakončení

Rozhovor dítětem by měl být vhodně zakončen. Sociální pracovník by mu měl věnovat péči. Dítě by jinak mohlo nabýt pocitu, že si již nezaslouží jeho pozornost a bylo „jen použito“. Rozhovor může být ukončen různými způsoby. Například protože bylo téma již dostatečně probráno, uplynutím času, nebo ztrátou motivace vést rozhovor. Nejlepší možností pro zakončení je samotné oznámení dítěti o ukončení (Delfos, 2018, s. 131).

U sociálního pracovníka hrají důležitou roli pravidla sociální služby. Ty mu často předepisují mnohem kratší čas, než by potřeboval pro probrání tématu s dítětem. V důsledku toho může mít sociální pracovník pocit, že dítě by s ním potřebovalo strávit více času. Že dítě zraní, pokud rozhovor musí předčasně ukončit. Proto je dobré všechny tyto úvahy dítěti sdělit. Dítě tak získá pocit, že se stalo rovnocenným partnerem. Rozhovor zaměřený na poskytnutí pomoci se však většinou skládá ze série rozhovorů. Pokud sociální pracovník ví, že po ukončení aktuálního rozhovoru budou společné rozhovory pokračovat, je dobré o tom dítě informovat (Delfos, 2018, 131-134).

3.2.3 Aktivní naslouchání

Cílem aktivního naslouchání je v průběhu komunikace s druhou osobou dosáhnouti maximálního vnímání sdělení, které nám zprostředkovává a zaručuje tak kvalitní zpětnou vazbu. To, čím se odlišuje aktivní naslouchání od naslouchání v obecné rovině chápání lidí, je zpětná vazba. Vysvětluje nejen pomocí slov, ale i zrcadlením to, jak danému sdělení sociální pracovník chápe. Předpokladem pro kvalitní aktivní naslouchání jsou dovednosti, kterými by měl sociální pracovník znát a umět aplikovat a to konkrétně například zaměřeností nebo zrcadlením, sledováním neverbální

komunikace ze strany klienta, která v průběhu jeho vyprávění napovídá o jeho emočním rozpoložení, nebo pravdivosti. Aktivní naslouchání předpokládá, že sociální pracovník bude umět pozorovat emoční rozpoložení klienta a pracovat s ním. Tato práce na emočním rozpoložení může vést k upevnění společného vztahu. Aktivní naslouchání může sociální pracovník podpořit řadou nástrojů jako například povzbuzováním, objasňováním, parafrázováním, oceněním, nebo chválením (Kapl, Janebová, 2013, s. 265-266).

Aktivní naslouchání se skládá ze čtyř hlavních částí, a to z přizpůsobení řeči těla, užití minimálních reakcí, užití reflexe a shrnutí:

1. Přizpůsobená řeč těla podporuje účinně vztah mezi dítětem a sociálním pracovníkem, přizpůsobením se neverbální komunikaci dítěte. Dítě tak dostává zprávu o tom, že sociální pracovník pozorně naslouchá, tomu, co mu sděluje. Pozice, jež sociální pracovník napodobuje po dítěti, mu však musí být příjemná, jinak by mohl působit nepřírozně, což by mohlo u dítěte vyvolat nerovnováhu. Pokud dítě získá pocit, že jej sociální pracovník pozorně poslouchá, může dojít k opačnému jevu, kdy naopak dítě přizpůsobuje své chování v chování sociálního pracovníka
2. Užití minimálních reakcí požíváme především tehdy, pokud při rozhovoru spíše posloucháme, než mluvíme. Pomocí minimálních reakcí naznačujeme, že pozorně nasloucháme. Při neverbální komunikaci se může být projevem například pokývnutí hlavou. Při verbální komunikaci pomocí promluv typu „ano“, „jistě“, „hm“ nebo větami typu „Rozumím“ nebo „Ano, rozumím, co tím chceš říct“. Osvědčují se především ve chvílích, kdy chceme, aby dítě pokračovalo ve svém vyprávění. Nemělo by být při našem použití znatelné, zda ji používáme v negativním, nebo pozitivním smyslu. Měly by být použité v rozumné míře a na vhodných místech
3. Užití reflexe napomáhá při rozhovoru s dítětem k jeho ujištění, že dáváme v průběhu jeho vyprávění pozor a vytření dobrého vztahu. Rozdělujeme dva typy reflexe a o obsahu a pocitů. Reflexí obsahu nebo také parafrázováním zopakujeme to, co nám dítě předtím řeklo pomocí jasně formulovaných slov. Tedy reflektuje celkový obsah a krátce řekne, co se od něj dozvěděl. Lze jí využít nejen na konci, ale i během rozhovoru. Reflexí pocitů reagujeme na pocity dítěte, které jsou u něj

momentálně aktuální. Většinou postačí jediné slovo při popisu emočního stavu jako šťastný, smutný, nejistý. Děti se často snaží probírání svých pocitů zabránit, kontakt s pocity však většinou znamená posun vpřed. Reflexe pocitů umožňuje dítěti plně prožít jeho pocity, prostřednictvím nich dochází k uvolnění a dítě se poté cítí lépe

4. Užití shrnutí označuje zpětnou reflexi. Spojuje hlavní body a pocity celého obsahu rozhovoru. Napomáhá nejen sociálnímu pracovníkovi, ale i dítěti k ujasnění celkového kontextu a informací proběhlých, ale může nápomoci i k naznačení, že již nastává konec rozhovoru (Geldardová, Geldard, 2008, s. 114-121).

3.3 Kritika efektivity využívaných metod komunikace

Při komunikaci s dětmi mohou nastat chyby, které ovlivňují celý průběh rozhovoru. Sociální pracovník si nemusí uvědomovat chyby, které z daného rozhovoru v průběhu rozhovoru mohou vyplynout. A tak může ztratit důvěru a pocit bezpečí ze strany dítěte.

Jak píše Delfos, největší vliv má zkušenost sociálního pracovníka s vedením rozhovoru s dítětem. S přibývajícím zkušeností se zvyšuje sebedůvěru a míra kontaktu. Nezkušený sociální pracovník může pociťovat nejistotu i při samotném kontaktu s dítětem. S překonáním počáteční nejistoty mu pomůže pečlivá příprava otázek nebo metakomunikace (Delfos, 2018, s. 129-130).

U efektivní komunikace s dětmi mezi 6. – 15. lety jsem se zaměřila na tyto tři metody komunikace: pozorování, rozhovor a aktivní naslouchání. U každé z těchto metod budu specifikovat nejčastější chyby, které mohou nastat.

U pozorování sociální pracovník málo využívá možnosti pozorování dítěte v průběhu individuální schůzky, ale i při schůzce v jeho rodině (Tým sociálně aktivizačního programu, 2016, s. 33).

Rozhovor může ovlivnit velké množství chyb. Za základní nedostatek se řadí neznalost odhadu mentálního věku (Delfos, 2018, s. 159).

Již před prvním kontaktem po prostudování anamnézy může nastat u sociálního pracovníka nebezpečí o zkreslené představě dítěte (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 44).

V úvodu ještě nemusí být dítě rozhodnuté, zda si rozhovor přeje. V této fázi může nastat obrat v jeho chování, projevující se pasivním nebo aktivním odporem. Dospělí mají často tendence přes odpor dítěte protlačovat své téma a uplatňovat svou mocenskou pozici. Tato neplodná strategie však vede ke špatné obsahové kvalitě rozhovoru. Sociální pracovník má možnost tento odpor u dítěte překonat pomocí metakomunikace. Popíše pocity, které cítí, nebo pozoruje u dítěte s doplněním otázky na potvrzení, nebo jiné možnosti řešení (Delfos, 2018, s. 128).

Během rozhovoru nastalo napětí, které je u dítěte potřeba odbourat. Nevěnuje-li napětí sociální pracovník pozornost, pro dítě rozhovor doposud neskončil. Toto napětí u dítěte snižují otázky o emocích. Dítě je poté připraveno rozhovor ukončit. (Delfos, 2018, s. 131).

U zakončení rozhovoru by sociální pracovník neměl zapomenout dítěti poděkovat za rozhovor a důvěru (Delfos, 2018, s. 134).

Aktivní naslouchání může být ovlivněno řadou rizik. Za tyto rizika se dají považovat nereflektované odborné i odborné předsudky, stereotypy, nebo zažitá schémata vnímání. Sociální pracovník by měl být schopný udržet si své emoce a znát dobře svoji psychiku, aby se tyto možná rizika neprojevovala v průběhu spolupráce s klientem. Nápomoci s těmito riziky by mohla být sociálnímu pracovníku například supervize, nebo dostatečná psychohygiena ((Kappl, Janebová, 2013, s. 266).

Kritický pohled na efektivitu využívání metod komunikace s dětmi ve věku 6-15 let doplňuji o tyto možné chyby v průběhu rozhovoru:

1. Příliš spěcháme při komunikaci s dítětem. Práce s dítětem by měla být rozložena do několika schůzek, aby dítě mělo dostatek času si na nás zvyknout. Pokud dítěti dopřejeme dostatečný čas, má více prostoru pro budování důvěry a prohlubování vzájemného vztahu
2. Málo se ptáme dítěte a neprojevujeme zájem o jeho svět. Můžeme dělat dítěti přednášky, místo toho, abychom naslouchali, co nám chce sdělit. Dospělý jsou většinou přesvědčeni, že vše vědí nejlépe. Měli bychom jim proto dát více prostoru k nahlédnutí do jejich světa. Tím napomůžeme k pocitu důvěry, že nám mohou věřit a sdílet s námi i problémy, které mají v životě

3. Jsme příliš odborní v důsledku používání velkého množství odborných a cizích slov. Tak i příliš technik. Výsledkem je opačný efekt komunikace
4. Zapomínáme na samotné dítě při řešení nepříznivé sociální situace v rodině. Při řešení problému se soustředíme pouze na dospělé, i když bychom se měli orientovat komplexně na celou rodinu.
5. Domýšlíme si informace po rozhovoru s dítětem. Vzniká tak u nás pocit, že máme nad celou situací dítěte maximální kontrolu. To je ale špatně. Měli bychom dále na získaných informacích s dítětem pracovat a ověřovat si je. Vytvoření vlastního názoru nevádí, ale v propojení s diagnózou může nastat při práci s dítětem problém
6. Jsme málo kreativní v důsledku velkého množství práce, nebo jsme v časové tísní
7. V rozhovoru s dítětem se snažíme přizpůsobit jeho aktuálnímu psychickému rozpoložení, věku a schopnostem (Tým sociálně aktivizačního programu, 2016, s. 33).

Poslední kapitolou jsem se snažila objasnit vliv dobře vedeného rozhovoru sociálního pracovníka na dítě v nepříznivé sociální situaci. Popsala jsem tři efektivní metody úspěšně vedené komunikace. Na konci této kapitoly je popsána kritika nejčastějších chyb, kterých se může sociální pracovník dopustit.

Závěr

V průběhu své práce se sociální pracovník každodenně setkává s dětmi, ať již při práci s rodinou, nebo individuálně. Efektivní metody komunikace s dětmi ve věku 6-15 let, které jsem měla za svůj cíl teoreticky vymezit, by mu měly pomoci k vytvoření vztahu s dítětem a k tomu, aby si uvědomil vlastní používání možných chyb v průběhu komunikace, zejména při vedení 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, nebo bude setkávat. Jednotlivá vývojová období dětí ve věku 6-15 let jsem rozdělila do dvou podkapitol věnované mladšímu školnímu věku dítěte v propojení se středním a starším školním věkem dítěte. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na komunikaci. U komunikace jsem se věnovala významu, funkcím, motivacím, komunikačnímu procesu, bariérám, verbální a neverbální komunikaci.

Poslední kapitolu své práce považuji za klíčovou. V první podkapitole jsem se psala o vymezení nepříznivé sociální situace dle zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách s doplněním o možné problémové oblasti, kterých se může nepříznivá sociální situace dotýkat. Toto místo mé bakalářské práce vidím jako první možnou variantu pro další pokračování. Do efektivních metod komunikace s dětmi ve věku 6-15 let jsem se nakonec zaměřila pouze na tři pro mě klíčové oblasti. A to konkrétně na pozorování, především na rozhovor a aktivní naslouchání. Zde vidím další možnost pro následné pokračování tohoto tématu. Na konci této kapitoly jsem zařadila podkapitolu o kritice efektivit těchto využívaných metod komunikace s dětmi ve věku 6-15 let.

Na této bakalářské práci se mi pracovalo dobře. Za velmi pozitivní považuji velké množství odborné literatury. Krizový okamžik pro mě v průběhu psaní bakalářské práce nastal při popisu přehledu možných efektivních metod komunikace s dětmi ve věku 6-15 let. Proto jsem zvolila tři metody. Napomáhají ke komplexnímu pochopení a použití v rámci komunikace sociálního pracovníka, nebo popřípadě praktikanta s dětmi ve věku 6-15 let v nepříznivé sociální situaci.

Použité zdroje

Knižní zdroje

1. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. 2006. Sociální komunikace. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1357-4.
2. ČERNÝ, Vojtěch. 2012. Řeč těla. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0124-1.
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. DHERTY-SNEDDON, Gwyneth. 2005. Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky. Praha: Portál. ISBN 80-7367-043-7.
5. ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. 2002. Dítě v nesnázích. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-01820-0.
6. FABER, Adele a Elaine MAZLISH. 2018. Jak mluvit, aby nás teenageři poslouchali: jak naslouchat, aby nám teenageři důvěřovali. Brno: CPress. ISBN 078-80-264-1812-2.
7. GELDARD, Kathryn a David GELDARD. 2008. Dětská psychoterapie a poradenství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-476-2.
8. JANOVCOVÁ, Zora. 2010. Alternativní a augmentativní komunikace. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-5186-7.
9. KAPPL, Miroslav a Radka JANEBOVÁ, 2013. Aktivní naslouchání. In: MATOUŠEK, Oldřich a NAVRÁTIL Pavel (eds.). *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. s. 265-267. ISBN 978-80-262-0366-7.
10. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. Vývojová psychologie. Praha: Portál. ISBN 80-247-1284-9.
11. LINHARTOVÁ, Věra. 2007. Praktická komunikace v medicíně pro mediky lékaře a ošetřující personál. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1784-5.
12. MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. 2014. Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0522-7.

13. MATOUŠEK, Oldřich. 2013. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
14. MATOUŠEK, Oldřich. 2003. Slovník sociální práce. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
15. MIKULÁŠTÍK, Milan. 2010. Komunikační dovednosti v praxi. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2339-6.
16. MIKULÁŠTÍK, Milan. 2003. Komunikační dovednosti v praxi. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0650-4.
17. PECH, Jaroslav. 2014. Řeč těla a umění komunikace. Praha: NS Svoboda. ISBN 978-80-205-0606-1.
18. PEŠOVÁ Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. 2006. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1216-4.
19. PRŮCHA, Jan. 2011. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0.
20. PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. 2013. Vývojová psychologie pro sociální práci. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-060-0.
21. PUGNEROVÁ Michaela a Jana KVITOVÁ. 2016. Přehled poruch psychického vývoje. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.
22. SVOBODA M., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ. 2009. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
23. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2004. Přehled sociální psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0929-1.
24. THOROVÁ, Kateřina. 2015. Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí do smrti. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika: vychovatelství. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 55-013-08.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

27. VÁGNEROVÁ, Marie. 1999. Vývojová psychologie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
28. VYBÍRAL, Zbyněk. 2000. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
29. VYBÍRAL, Zbyněk. 1997. Úvod do psychologie komunikace: přehled základních přístupů k interpersonální komunikaci. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-002-7.

Zákon

30. Zákon č. 108 ze dne 31. března 2006 o sociálních službách. In: Sbírka 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.

Odborné články

31. MARKOVÁ, Marie. 2008. Vliv sociálních faktorů na problémové chování adolescentů. *Pediatric pro praxi*, č. 3, s. 190-191. ISSN 1803-5264. Dostupné z: https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-200803-0011_Vliv_socialnich_faktoru_na_problemove_chovani_adolescentu.php
32. 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. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp2_2011_web-140320151012.pdf

Internetové zdroje

33. PAULÍK, Karel. 2007. Psychologické základy lidské komunikace [online]. Ostrava: Fakulta strojní VŠB – TU Ostrava. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <http://projekty.fs.vsb.cz/415/psychologicke-zaklady-lidske-komunikace.pdf>.
34. TÝM SOCIÁLNĚ AKTIVIZAČNÍHO PROGRAMU. 2016. *Metodická příručka projektu O dětech s dětmi* [online]. [cit. 2018-15-03]. Dostupné z: http://www.ratolest.cz/wp-content/uploads/metodika_o_detech_sdetmi.pdf