

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

Sociální kompetence – rozvoj u adolescentů

Bakalářská práce

Brno 2008

Autor práce:
Jiří Matula

Vedoucí práce:
PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům

V Bošovicích dne 15.4.2008

Jiří Matula _____

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Věře Vojtové, Ph.D. za poskytnuté rady a připomínky při zpracování mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD	5
1 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	6
1.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO NADŘEZENÝ POJEM	6
1.1.1 Dovednosti žáka základní školy	6
1.2 DEFINICE SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	7
1.3 PŘÍBUZNÉ POJMY	8
1.3.1 Sociální inteligence.....	8
1.3.2 Sociální dovednosti	9
1.3.3 Sociální obratnost.....	9
1.3.4 Emoční inteligence	9
1.3.5 Empatie	10
1.4 KOMUNIKACE.....	11
1.4.1 Verbální komunikace	12
1.4.2 Neverbální komunikace	Chyba! Záložka není definována.
1.4.3 Zdravá komunikace	13
2 PŘÍČINY NEDOSTATEČNÉHO ROZVOJE SOCIÁLNÍ KOMPETENCE....	14
2.1 OBLAST ROZUMOVÝVH SCHOPNOSTÍ	15
2.2 OBLAST ZMĚNĚNÉ AKTIVITY.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
2.3 OBLAST SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
2.4 OBLAST PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ .	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
2.5 OBLAST CITOVÉ DEPRIVACE	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

2.6 OBLAST TÝRANÝCH ZNEUŽÍVANÝCH A ZANEDBÁVANÝCH DĚTÍ.....**CHYBA!**

ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

2.7 OBLAST JEDINCŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM**CHYBA!** **ZÁLOŽKA** **NENÍ**
DEFINOVÁNA.

2.8 SOCIOKULTURNÍ PROSTŘEDÍ **CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.**

2.9 PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH KANÁLŮ .. **CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.**

3 ADOLESCENCE JAKO OBDOBÍ PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍ

KOMPETENCE 25

3.1 VYMEZENÍ POJMU A OBDOBÍ 25

3.2 VZTAHY S RODIČI 26

3.3 PODROBNĚJŠÍ CHARAKTERISTIKY 27

3.3.1 Socializace a společenský vývoj 27

3.3.2 Kognitivní změny 28

3.3.3 Emocionální změny 29

3.4 CHARAKTERISTIKY V SOUVISLOSTI SE SOCIÁLNÍ KOMPETENCÍ 29

3.4.1 Kognitivní vývoj..... 29

3.4.2 Emocionální vývoj..... 30

3.4.3 Sociální vývoj..... 30

ZÁVĚR..... 32

SHRNUTÍ..... 33

SUMMARY 34

POUŽITÁ LITERATURA 35

Úvod

Předkládaná práce se v teoretické rovině zabývá sociální kompetencí, příčinami poruch jejího rozvoje a možností rozvoje v období adolescence. Rozvinutá sociální kompetence je podstatnou podmínkou pro plnohodnotný život jedince ve společnosti. „Sociální integrace, sociální začlenění člověka do sociální struktury je významnou determinantou jeho psychické pohody a zdraví. Prostřednictvím sociálních vazeb k druhým osobám, skupinám a širší společnosti je jedinci přístupná sociální opora, tj. jakýsi sociální fond, ze kterého lze čerpat v případě potřeby, systém sociálních vztahů, jejichž prostřednictvím se člověku dostává pomoci při snaze dostat nárokům a dosáhnout cílů. Zdroje sociální opory („support resources“) jsou součástí systému sociálních vztahů („social network“) jedince.“ (Štolcová, Kebza, 1999 str. 20)

Vývoj jedince neprobíhá vždy harmonicky, bez potíží ať už zdravotních nebo vyplývajících ze sociálního okolí. Vzhledem k tomu, že účinná intervence nemůže být vždy zahájena v co možná nejčasnější a nejvhodnější fázi vývoje, ať už z jakýchkoli důvodů, setkáme se s nutností nápravy a rozvoje sociální kompetence i v období, kterým se ve své práci zabývám a to v období adolescence. Text je rozdělen na tři části. Vymezením problematiky sociální kompetence a příbuznými pojmy se zabývám v první části práce. Ve druhé části jsem se zaměřil na vlivy, které omezují rozvoj sociální kompetence, nebo tento rozvoj znemožňují. Třetí část je věnována adolescenci, vymezení této životní etapy a pokusu o shrnutí výhod, ale i nevýhod, které toto období rozvoji sociální kompetence poskytuje.

1 Sociální kompetence

1.1 Klíčové kompetence jako nadřazený pojem

Dříve než se začneme zabývat samotnou oblastí sociální kompetence, je nutné věnovat prostor pojmu, který je (z hlediska vzdělávání) sociální kompetenci nadřazen. Tímto pojmem jsou tzv. klíčové kompetence. Klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974. (Belz, Siegrist, 2001) V kontextu vzdělávání se klíčovými kompetencím věnuje primárně národní program vzdělávání ze kterého dále vycházejí rámcové vzdělávací programy, jež jednotlivé oblasti upřesňují. Klíčové kompetence podle těchto dokumentů „Zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.“ (Bílá kniha 2001, str. 51) Důležitými cíli základního vzdělávání (podle RVP ZV) je mimo jiné pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčivé kompetence. „V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.“ (RVP ZV, str. 14) Z hlediska problematiky sociální kompetence, kterou se zabývám v dalším textu, jsou důležité zejména kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence občanské.

1.1.1 Dovednosti žáka základní školy

Dovednosti, které by měl zvládat žák na konci základního vzdělávání, a které se překrývají s oblastí sociálních kompetencí jak budou pojímány v dalším textu jsou následující: Schopnost formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu a vyjadřovat se výstižně. Schopnost naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat. Schopnost využívat získané komunikativní

dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Schopnost účinně spolupracovat ve skupině, podílet se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu. Schopnost podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívat k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytnout pomoc nebo o ni požádat. Schopnost přispívat k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy. Schopnost ocenit zkušenosti druhých lidí, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají. Schopnost respektovat přesvědčení druhých, vážit si jejich vnitřních hodnot, být schopen vcítit se do situací ostatních lidí. (volně dle RVP ZV)

1.2 Definice sociální kompetence

Jak uvádí ve své práci Širůček a Širůčková je koncept sociální kompetence dosti neohraničený a proto je i její definice široká. Welsh s Biermanem uvádějí, že tímto konceptem rozumíme „všechny sociální, emocionální a kognitivní schopnosti a též chování, které se uplatňuje při sociální adaptaci“. (dle Širůček, Širůčková, 2006 str. 41)

Smékal (1995 str. 4) chápe sociální kompetenci „...jako zběhllost, způsobilost, mistrovství člověka adekvátně a efektivně jednat s lidmi a řešit problémy svého začlenění do sociální skupiny i svého působení ve skupině“ a dodává, že každý, kdo je začleněn do společné činnosti a žije s lidmi, jí musí disponovat. Jedná se o velmi složitou strukturu návyků, rysů potřeb, postojů a dispozičních osobnostních předpokladů, jejímž jádrem je sebereflexe. Pro sociální kompetenci je také podstatné zvnitřnění etických norem a zásad. (Smékal, 1995) U jedince tuto kompetenci můžeme pozorovat například prostřednictvím projevů zájmů o druhé, rozpoznáním a reakcí na potřeby druhých, respekt k odlišnosti, pozorováním jeho vlivu na druhé ale také efektivní komunikací a nasloucháním. (Latif, 2004) Z širší tohoto konceptu je zřejmé, že se prolíná s dalšími psychologickými konstrukty a oblastmi, které se nějak týkají sociálních interakcí. Jako klíčový koncept sociální psychologie je styčný s koncepty schopností či sociální inteligence. (Nakonečný, 1999)

Koteková (1998 str. 119) k tomuto uvádí, že „sociální kompetence je významnou součástí obsahu socializačního působení a označují všeobecné kvality výkonnosti dítěte v sociálních situacích.“

1.3 Příbuzné pojmy

Sociální kompetence není jediným pojmem, který zasahuje do oblasti sociální interakce, a je tedy nutné uvést i příbuzné pojmy a oblasti, které se sociální kompetencí souvisejí, a jejichž obsah je v určité míře součástí sociální kompetence. Z oblastí, které budou následovat se poněkud podrobněji zastavíme u emoční inteligence a u problematiky komunikace.

1.3.1 Sociální inteligence

Na počátku 20 století upozornil E. L. Thorndike, že je důležité věnovat, kromě abstraktní inteligenci, pozornost také sociální a mechanické inteligenci. Sám rozlišil tři základní druhy inteligence: „1. teoretickou (či abstraktní), tj. schopnost rozumět a umět zacházet se slovními či jinými symboly, 2. praktickou (konkrétní), tj. schopnost rozumět a zacházet s věcmi, jako např. v oborech vyžadujících zručnost a ve vědě při práci s přístroji, 3. sociální, tj. schopnost rozumět lidem a umět jednat s lidmi.“ (Smékal, 2002 str. 311)

Podle původní Thorndikovy definice znamená sociální inteligence „schopnost porozumět a řídit muže a ženy, chlapce a děvčata – chovat se rozumě v lidských vztazích“. (Rusiel, 2000 str. 46) Tato koncepce přispívá k pochopení faktu, že inteligence kromě individuální úrovně zaměřené na využívání strategií a poznatků jedince, bere v úvahu i skutečnost sociálních vztahů a institucí umožňujících jejich vývoj. (Rusiel, 2000) Tento pojem „zahrnuje specifické porozumění sociálním projevům, tj. chování druhých lidí, jejich reakcím, motivaci i emočním prožitkům. ... Kromě sociální orientace a porozumění jiným lidem se tato schopnost projevuje i přiměřeností vlastního sociálního chování v interakci s jinými lidmi, s jednotlivci i v rámci skupiny.“ (Vágnerová, 2001 str. 34)

1.3.2 Sociální dovednosti

Zde se jedná o učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. „Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Obvykle se v sociálních dovednostech rozlišují prvky vztahující se k sobě samému (sebepoznání, sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevování emocí, autenticita). A prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů)“ (Gillnerová, Štětovská, 2001 str. 23)

1.3.3 Sociální obratnost

Sociální obratnost je pojem obdobný pojmu sociální kompetence, zavedl jej M. Argyle. Sociální obratnost chápe jako analogickou motorické obratnosti, tedy šikovnost, kterou člověk vykazuje v sociální interakci při prosazování svých zájmů. Člověk se učí obratnosti ve svém chování obdobně jako se učí hře na klavír. Chování, které můžeme hodnotit jako obratné je svým úspěchem posilováno a neobratné je utlumováno neúspěchem. (Nakonečný, 1999)

1.3.4 Emoční inteligence

Prvním základním modelem emoční inteligence bylo pojetí J. D. Mayera a P. Saloveye, kteří zdůraznili pět širších typů schopností centrálních pro emoční inteligenci. Těmito typy schopností byly: „poznání vlastních emocí, kontrola vlastních emocí, poznání emocí druhých, sebmotivace, zvládání sociálních vztahů. Emoční inteligence se týká kompetencí, které jsou nezávislé na IQ, ale podstatně ovlivňují úspěch na pracovišti, sociální a intimní vztahy.“ (Rusiel, 2000 str. 50) Emoční inteligence je definovaná jako součást sociální inteligence a zahrnuje v sobě schopnost sledovat vlastní i cizí pocity, možnost je rozlišovat a využívat takto získaných informací v myšlení a jednání. (Shapiro, 1997)

Oprávněnost zkoumání emocionální inteligence jako nezávislou na kognitivní inteligenci se snažil zdůvodnit D. Goleman. V jeho pojetí má emocionální inteligence tyto dílčí komponenty: „...sebeuvědomění, motivace vlastního jednání, kontrola impulsů, regulace nálad, empatie a optimismus.“ (Smékal 2002 str. 118) V tomto pojetí je značná blízkost s obsahem pojmu sociální inteligence.

Nejvýznamnější rozdíl mezi IQ a EQ je podle Shapira ten, že EQ je mnohem méně geneticky zatíženo. Tento fakt poskytuje možnost rodičům a vychovatelům zvýšit šance dítěte na úspěch. (Shapiro, 1997) Za emočně inteligentní reakci na situaci můžeme považovat takové reagování, „...které dává přiměřený průchod vnitřnímu, emočními podněty rozrušenému kontextu a zároveň bere ohled na kontext dané situace. Emočně inteligentní jedinci nezůstávají ani chladní, emočně nečitelní či citově nudní, na druhou stranu nereagují výbušně a se ztrátou kontroly nad svou fyziologickou podrážděností. Tento rys emočně inteligentní reakce můžeme nazvat adekvátní mírou projevení.“ (Vybíral, 2000 str. 77) Takovéto reagování však předpokládá osvojení si schopnosti sebeovládání. Vybíral (2000) uvádí jako příklady emočně neinteligentního chování přehnané projevy jak negativních, tak pozitivních citů.

Dovednost rozeznávat emoce, regulovat jejich projevy a osvojení si základních vědomostí o emocích se nazývá také emoční gramotností, jež je základem emocionální odolnosti umožňující zvládat zátěže a dosahovat osobní integrity. (Stuchlíková, 2002) „Ke klíčovým složkám emoční gramotnosti patří: emocionální sebeuvědomění (včetně chápání příčin emocí a schopnost diferenciací mezi nimi), regulace emocí (včetně chápání sociálně přiměřených forem jejich vyjadřování), komunikace emocionálních obsahů (co cítím, co cítíš ty) a empatie, osobní rozhodování, s uvědoměním co cítíme a co si myslíme, usměrňování sociálních vztahů.“ (Stuchlíková, 2002 str. 124)

1.3.5 Empatie

Empatie je významnou součástí emoční inteligence a podstatnou složkou sociální kompetence. Empatie znamená vcítění – „...obrazně řečeno vpravení se do citového stavu druhé osoby, jakési spoluprožívání tohoto stavu, chápání toho

druhého. Takové spojení vcítění a chápání druhého se pak stává důležitým činitelem sociální interakce mezi subjektem vcítění a jeho objektem (pochopení toho druhého může často předejít různým nedorozuměním a konfliktům, vyvolává snahu pomoci atd.). Vcítění toho druhého vychází z vnímání mimického výrazu druhé osoby, ale také z pozorování její situace.“ (Nakonečný, 2000 str. 275) U hovořícího jedince vyvolává empaticky naslouchající komunikační partner pocit komunikační jistoty pocit smysluplnosti vlastního projevu. Dalo by se tedy říci, že empatické naslouchání je v sociální interakci výhodou. „Emoční reakce jedince v sociálním prostředí slouží dvěma širokým sociálním funkcím. Vědomé pocíťování emocí produkuje procesy hodnocení, které informují jedince o specifických sociálních událostech a podmínkách. Druhou funkcí je, že emoce a s nimi související fyziologické a kognitivní procesy připravují jedince k reagování na problémy a příležitosti, které se objeví v sociálních interakcích, a to i v případě nepřítomnosti jakéhokoliv uvědomění si spouštěcího podnětu.“ (Stuchlíková, 2002 str. 93)

1.4 Komunikace

Komunikaci můžeme obecně pojímat jako sdělování informací a významů. Oblast komunikace je důležitou součástí sociální kompetence. Schopnost předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně můžeme označit jako komunikační kompetenci. Rozumíme jí také „...schopnost účastníka komunikace v dostatečné míře zvládnout příslušné soustavy pravidel a tyto soustavy využít...“ (Tondl dle Vybírala, 2000 str. 37) Ten kdo nezná jazyk, kulturní kontext, či žargon je do jisté míry z komunikace vyloučen. Pro komunikaci je kompetentním člověk, který disponuje (v daném kontextu žádoucí) sumou znalostí a dovedností jich využít. Nakuma (dle Vybírala, 2000 str. 38) označuje komunikační kompetence jako „...schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejprůměrnější kódující znaky.“

1.4.1 Verbální komunikace

Verbální komunikací se rozumí dorozumívání se jedné, dvou či více osob pomocí slov. Příkladem slovního komunikování jedné osoby je vnitřní řeč k sobě samému. Slovní komunikací rozumíme: „...výběr, kombinování a produkci jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepci a recepci slovních sdělení a porozumění jim.“ (Vybíral, 2000 str. 86) Pro správné porozumění verbální komunikaci je nezbytné, aby konotace sdělovaného výrazu byla do určité míry sdílena komunikačními partnery. Pokud tomu tak není, například z důvodu odlišného sociokulturního prostředí ve kterém jsme byli vychováni, může dojít k nedorozumění. E. Hoffová (dle Plaňava, 2005) doporučuje rozlišovat mezi kompetencí lingvistickou a komunikativní. Lingvistickou kompetencí rozumí schopnost správného utváření vět a porozumění jim. Komunikativní kompetence se vztahuje ke schopnosti tyto věty používat přiměřeně v sociální interakci.

1.4.2 Neverbální komunikace

Do neverbální komunikace patří to co signalizujeme beze slov, popřípadě se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbální komunikace zahrnuje gesta, mimiku, postoje těla, pohledy do očí, vzdálenost komunikujících a zaujímáním prostorových pozic, tón hlasu, tělesný kontakt, ale také například oděv. Neverbální komunikaci si osvojujeme v dětství podobně jako se učíme řeč. Tento druh komunikace je založený na informační hodnotě mimiky, pantomimiky, gestikulace, držení těla (postuře), a vzdálenosti komunikačních partnerů v prostoru (proxemika). Verbální signály nemusí být vždy úmyslné. Některé neverbální signály poměrně přesně vyjadřují to, co chtějí označit. Není tomu tak však vždy. Většina takovýchto signálů jsou pouze náznaky, kterým můžeme rozumět různě. Jak uvádí Vybíral (2000 str. 68) „Významy neverbálních znaků jsou podmíněny kulturou, dobou, sociální skupinou i prostředím.“ Pomocí neverbálních signálů můžeme zřetelně vyjádřit sedm základních emocí: štěstí, překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení a zájem o něco.

1.4.3 Zdravá komunikace

Jako zdravou označuje Vybíral (2000) takovou komunikaci, kde je reakce bezprostřední, bez zbytečného odkladu odpovědi. Další podmínkou je kognitivní přizpůsobení, které znamená vyladění se na slovník, stanoviska a styl partnera. Podstatnou podmínkou pro zdravou komunikaci je také vyjádření zájmu a to nejen o sdělení, ale také o partnera jako takového. To se děje pomocí naslouchání, trpělivosti a přátelského pohledu a hlasu. Aktivním nasloucháním se vyznačuje aktivita naslouchajícího „...“, který nejen registruje, co a jak sděluje komunikační partner, tedy snaží se nejen vyprávějícímu porozumět, nýbrž se do něj i vciťovat. A verbálně i neverbálně dává porozumění najevo.“ (Plaňava, 2005 str. 83) Pro účinné fungování ve společném světě však nestačí pouze společný jazyk, ale také určitá míra podobných zkušeností či znalost společenských situací. (Shapiro, 1997, Plaňava, 2005)

Shrnutí

V této kapitole jsem se pokusil o vymezení sociální kompetence. Sociální kompetence je konstruktem, který v sobě zahrnuje sociální emocionální a kognitivní schopnosti. Jádrem sociální kompetence je sebereflexe. Její součástí je zvnitřnění norem a zásad, osvojení si schopnosti porozumění projevům druhých lidí, jejich emočním reakcím, ale také porozumění vlastním emocím a jejich ovládnutí. Sociálně kompetentní člověk by měl být schopný reagovat přiměřeně situaci, osvojit si komunikační schopnosti a to jak ve smyslu vyjadřování se za sebe sama, tak schopnosti přijímat a správně porozumět informaci, kterou vysílá jeho komunikační partner. Nedílnou součástí sociální kompetence je také pochopení stanoviska druhého, tolerance vůči jinému pohledu a osvojení si dovednosti zvládat konflikty. V následující části se blíže zaměříme na příčiny, které zamezují rozvíjení složek sociální kompetence.

2 Příčiny nedostatečného rozvoje sociální kompetence

Elementární schopnost rozeznávat emoce druhých lidí se objevuje hned po narození, pokud ne již při narození. Klasická studie prokázala nejen schopnost malých dětí rozpoznávat výrazy tváře a interpretovat jejich význam, ale také sílu, s jakou výrazy tváře pečovatele ovlivňují chování dětí. Socializace emocí dětí se postupně mění s rozvojem jazyka v druhém a třetím roce života. Rodiče se svými dětmi diskutují a tak jim pomáhají rozvíjet a posilovat asociace mezi událostmi v prostředí, emočními prožitky a názvy emocí. Složitější chápání pocitů ostatních lidí se rozvíjí v mladším předškolním věku dítěte. Děti začínají chápat, že na jedinou událost mohou ostatní reagovat různými a protichůdnými emocemi. (Schultz, Izard, Abe, 2005) Vrůstání do společenských vztahů se děje souběžně s rozvojem emocí již od narození. Nejdříve tvoří sociální okolí nejbližší rodina, v předškolním věku se začínají vztahy diferencovat při navštěvování mateřské školy. Rozšiřuje se sociální pole a to jak o nové vrstevníky tak o dospělé, kteří nepatří do rodiny. Při nástupu do školy tento proces dále pokračuje. „Třída je důležitým socializačním činitelem, který ovlivní vývoj sociálního poznávání a sociálního chování, rozvoj některých trvalejších rysů osobnosti jedince i jeho identity. Ve třídě se učí dítě rozumět projevům chování vrstevníků, učí se dovednostem sociální interakce, navazovat kontakty, přijatelným způsobem se prosazovat, soupeřit i spolupracovat, učí se solidaritě, sebeovládání, různým způsobům komunikace a získává zde určité sociální postavení.“ (Vágnerová, 2001 str. 255) Také dospělí jsou pro děti zdrojem sociální zkušenosti. Když děti sledují dospělé, jak klidně diskutují o určitém problému, promýšlí situaci a zvažují alternativní řešení, začínají přirozeně toto chování oceňovat a napodobovat. (Shapiro, 1997) Konzistentní a senzitivní péče rodičů pak zakládá u dítěte pocit bezpečí ve vztahu k vychovatelům. Na základě této zkušenosti bude pak pravděpodobně vnímat jiné lidi jako důvěryhodné, spolehlivé a bude mít relativně dobře rozvinuté sociální dovednosti. (Čermák, 1998) Ne vždy však probíhá rozvoj emocí a dalších komponent sociální kompetence bez problému.

Pokud budeme uvažovat strukturu komponent sociální kompetence můžeme se na její poruchy společně se Smékalem (1995) dívat buď jako na přítomnost bariér, které se staví do cesty jejího rozvoje, nebo jako na nepřítomnost dispozic, které jsou pro její rozvoj nezbytné. „Bariéry vyplývají z toho, že se člověk nenaučil zaujímat žádoucí postoje nebo si vytvořil postoje nežádoucí vůči různým třídám sociálních, interpersonálních situací. K bariérám patří i trvalejší rysy osobnosti, ať už mají dispoziční základ nebo vznikly v sociálních interakcích.“ (Smékal, 1995 str. 10) V následující části se pokusím nabídnout přehled možných příčin nedostatečného rozvoje sociální kompetence.

2.1 Oblast rozumových schopností

Do této oblasti můžeme zařadit příčiny, které souvisí se sníženým nebo zvýšeným rozvojem intelektových schopností. „Inteligenci lze definovat jako komplexní vlastnost, která zahrnuje: schopnost myslet, schopnost se učit a schopnost přizpůsobení požadavkům svého okolí.“ (Vágnerová, 1997 str. 18) V tomto kontextu nás zajímají jak osoby mentálně podprůměrné (IQ nižší než 85), tak osoby intelektově nadprůměrné.

„U mentálně retardovaných dětí se v oblasti citů a sociálního chování setkáváme se zvýšenou sugestibilitou a negativismem. Obojí je příznakem oslabené volní složky.“ (Přinosilová, 1998 str. 48) Můžeme vzít v úvahu i polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje, které dost často vzniká na základě polygenně podmíněného nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či přímo zanedbanosti. Jedinci s takto vzniklým postižením mívají horší úroveň verbálních schopností, řeč není dostatečně rozvinuta, jejich slovní zásoba je chudá. Chybějí jim základní znalosti. Nemají trénovanou paměť a pozornost, nemívají rozvinuté ani pracovní, sociální a hygienické návyky. (Vágnerová, 2004) Takto handicapované děti mají nutně ztížené podmínky zařazování se do společnosti. Výše uvedené nedostatky mohou být zdrojem neporozumění jak ze strany společnosti tak ze strany jedince.

Z hlediska možnosti nedostatečného rozvoje sociální kompetence mohou být ohroženy i děti s nadprůměrným intelektem, i když tato skutečnost může působit překvapivě. „Nadané děti se od spolužáků liší způsobem uvažování, svými znalostmi

i zájmy. Nebývají konformní, jsou samostatnější a nezávislejší, mnohdy mívají i větší sebejistotu. Činnost skupiny je často vůbec nezajímá. Z toho důvodu nebývají oblíbené, jejich spolužáci je častěji ignorují a také kritizují a odmítají. Vadí jim, že se nechtějí přizpůsobit a že se jim nelíbí nic, co dělají ostatní.“ (Vágnerová, 2001 str. 40) Neschopnost komunikovat očekávaným způsobem funguje jako sociální stigma. Přes řadu pozitivních osobnostních vlastností vysoce nadaných dětí se tito jedinci často nejsou schopni začlenit do širšího kolektivu. Grossová (dle Portešové, 2006 str. 130) dokonce popisuje „...hlubokou sociální izolaci u studentů s IQ větším jak 160, doprovázenou tendencí neustále monitorovat vlastní sociální chování s ohledem na permanentní snahu o integraci mezi vrstevníky.“ Problémem těchto dětí nemusí být jejich intelekt jako spíše nemožnost plnit očekávání skupiny. Je těžké komunikovat s vrstevníky o věcech, které nás nezajímají, nebo vzbudit jejich zájem o náročnější oblasti zájmu. Přitom je potřeba si uvědomit, že „ne všichni nadaní adolescenti mají příležitost a zejména možnost konfrontovat se a uzavírat přátelství s mentálně podobnými jedinci. Právě tato skutečnost je odbornou literaturou chápána jako výrazný rizikový faktor s ohledem na další sociální vývoj nadaných dětí.“ (Portešová, 2006 str. 131) Adolescent, který si je často vědom dlouhodobě svého rozumového potenciálu a snaží za každou cenu a v každé situaci vyniknout může získávat často od svého sociálního okolí do jisté míry vylučující poselství. (Portešová, 2006) Tyto negativní zpětné vazby pak ještě více omezují možnost rozvoje sociální kompetence.

2.2 Oblast změněné aktivity

Narušená aktivita ve smyslu nadměrného nutkání k pohybu, který je neúčelný až nesmyslný, a který dítě nedokáže vůlí ovládat, může být další bariérou pro rozvoj komponent sociální kompetence. S tím souvisí „sklon k impulsivním reakcím, náhlým neočekávaným a často nepřiměřeným vyvolávajícím podnětu. Slabá pozornost a unavitelnost, dítě není schopné delšího a kvalitnějšího soustředění. Vyznačuje se nevyrovnanou emocionalitou, dráždivostí a snížením frustrační tolerance.“ (Vágnerová, 1997 str. 41) Přidružuje se neschopnost odložit uspokojení aktuální potřeby nebo reakce, nedovedou se ovládat. Mají sníženou schopnost brát ohled na ostatní a spolupracovat. „Zdrojem konfliktů a příčinou odmítání může být i

skutečnost, že nezralé hyperaktivní děti očekávají od vrstevníků stejné chování jako od dospělých“ (Vágnerová, 1997 str.43) Nízká frustrační tolerance se projevuje i neschopností podřídit se normám, nedovedou řešit běžné konflikty – reagují na ně impulsivním, zkratkovitým projevem a sebeprosazováním za každou cenu. Jejich chování bývá nestálé a nepředvídatelné. Citové vzněty a impulsy se v důsledku nezralé emotivity téměř okamžitě odrážejí v chování. Takovéto projevy vedou samozřejmě k negativnímu přijímání ze strany vrstevníků a širšího okolí. Neadekvátní reakce, nepředvídatelné chování a impulsivita činí tyto děti více nečitelnými a tedy méně přitažlivými pro sociální interakci. Negativní zpětná vazba pak může potlačovat ochotu k osvojování si dovedností potřebných pro sociální interakci.

2.3 Oblast specifických poruch učení

Odborníci si uvědomují, že u dětí se specifickými poruchami učení se mohou projevovat sociální a emocionální problémy. „Byla sledována vzrůstající frustrace u dyslektiků, kteří selhávali ve školním prostředí. Tato frustrace je často spojena s neschopností plnit očekávání druhých.“ (Bartoňová, 2004 str. 159) Emocionální a sociální problémy mohou být buď součástí, nebo projevem téže poruchy, anebo problémy emocionální a sociální adaptace jsou důsledkem stresu, který způsobuje dítěti jeho okolí v důsledku jeho odlišnosti.

Ryan (dle Kocurová, 2002) shledává příčiny těchto problémů v sociálních vztazích: Fyzická i sociální nezralost ve srovnání se svými vrstevníky, neadekvátní chování v běžných sociálních situacích, nedostatečné vnímání neverbálních sociálních signálů, problémy s vyjadřováním, které jsou nevýhodou zvláště v období dospívání. „Mezi dalšími vlivy jsou uváděny potíže v sociálním učení, jako například obtížná schopnost učit se ze svých chyb a pod.“ (Kocurová, 2002 str.1)

Jak podotýká Shapiro (1997), problémy komunikace představují neřešitelné dilema pro mnoho dětí, u nichž byly diagnostikovány problémy s učením a chováním. Kocurová pak poukazuje na to, že studie zaměřené na emocionalitu dětských dětí, i přes jejich nevelký počet, podporují předpoklad, že vztah mezi emocionalitou a SPU je oboustranný. „SPU působí jako zátěž, a způsobuje tak u dítěte negativní emoční

reakce, které mohou zpětně negativně ovlivňovat průběh a korekci poruchy. Základem terapeutického postupu by tedy měla být prevence těchto negativních emočních reakcí.“ (Kocurová, 2002 str. 3)

2.4 Oblast poruch emocí a chování

U poruch emocí a chování se setkáváme s obdobnými bariérami v možnostech budovat sociální kompetenci jako v případech specifických poruch učení a chování. I zde se objevuje neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli v důsledku chování a emotivních reakcí, které jsou nepřiměřené v běžných podmínkách. (Vojtová, 2004) Očekávání, které má společnost vůči jedinci je svým způsobem neovlivnitelné, ale i přes to může u jedince navodit pocit nekompetentnosti. Vojtová dále poukazuje právě na relativitu očekávaného chování, která je způsobena rozdílnými společenskými pravidly a s tím souvisejícími normami v různých sociálních prostředích. Dítěti z jiného sociokulturního prostředí „...může regulace chování vzhledem k požadavkům daným jedním nebo druhým prostředím způsobovat problémy. Specifická pravidla a hodnoty rodiny, která vykazují odlišnosti od norem většinové společnosti, jsou jejich prvotní příčinou.“ (Vojtová, 2004 str. 44) Specifikem (v tomto případě) poruchového chování je, s ohledem na problematiku rozvoje sociální kompetence, ta skutečnost, že „...zatímco smyslové, rozumové nebo tělesné oslabení vyvolává v sociálním okolí soucítění provázené snahou jedince podpořit, pomoci mu a hledat řešení pro jeho rozvoj, poruchy v chování vyvolávají spíše odpor a provokují k odmítání.“ (Vojtová, 2004 str. 66) Jako příčinu pak vidí tendenci společnosti přisuzovat příčinu poruch chování jedinci samotnému. Jako důsledek pak jedinec vnímá negativní zpětnou vazbu, která se týká spíše jeho osoby než jeho poruchy a jedinec si o sobě vytváří negativní sebeobraz. Výsledkem může být podcenění včasné diagnostiky a zbrzdění nebo zamezení vývoje v sociální oblasti.

2.5 Oblast citové deprivace

Psychickou deprivaci definují Langmeier s Matějčkem (dle Vágnerová, 1997 str. 99) jako „...negativní zkušenost, která vzniká neuspokojováním základních psychických potřeb v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu. Deprivační zkušenost může ovlivnit další vývoj osobnosti dítěte a projeví se typickými změnami jeho prožívání i chování.“

Důsledkem deprivace bývá narušení kognitivního a motorického vývoje. V našich současných podmínkách je u dětí vyrůstajících v kojeneckých ústavech a dětských domovech do 3 let pravidlem celkové lehké opoždění vývoje s nejvýraznějším postižením řeči a sociálního chování, které se ovšem v případě včasného umístění dítěte do kvalitní rodiny obvykle rychle upraví. V případě narušení vývoje osobnosti bývá narušená především schopnost dítěte navazovat hlubší sociální vztahy. Vágnerová (1997) mluví o citové deprivaci jako o nedostatku specifických podnětů, absenci stabilního a spolehlivého vztahu s pečující osobou a z toho vyplývajících nedostatku jistoty a bezpečí. Tato situace vzniká ve chvíli, kdy matka ani jiná blízká osoba neprojevuje o dítě zájem, při zanedbávání, ambivalentním nebo dokonce hostilním postoji k dítěti. Důsledkem je typická změna citového prožívání a vztahu k okolnímu světu, nejmarkantněji se projevující ve vztahu k lidem. Emocionalita u citově deprivovaných osob je již v raném věku charakteristická apatií, mrzutou náladou a jistou emoční otupělostí. Takovéto děti bývají citově chudé, nedůvěřivé a někdy i hostilní a agresivní. „V oblasti socializačního vývoje mívají citově deprivované děti primitivní, nediferencované a povrchní vztahy k lidem. Nejistota vyplývá z nedostatku pozitivní emoční zkušenosti. V mezilidských vztazích se často projeví právě absencí empatie a egocentrismem. Tyto děti mají potíže i v orientaci ve vlastních pocitech.“ (Vágnerová, 1997 str. 100-101)

Děti s nedostatečnou citovou zkušeností se neorientují v různých projevech chování, nedovedou přiřadit různá chování rozličným situacím a rolím. Tím je u nich rozvoj rolí ohrožen. V neznámých a zátěžových situacích reagují nepřiměřeně a neočekávaně což vyvolává nepříznivou odezvu. Mírnější variantou deprivační zkušenosti je citová subdeprivace. Tato forma je v našich podmínkách mnohem častější než deprivace a její nebezpečí spočívá především v její obtížnější identifikaci.

Citově subdeprivované děti mají problémy s uplatněním se ve skupině. (Vágnerová, 1997)

2.6 Oblast týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí

Za týrání a zneužívání dítěte považujeme takové projevy rodičů či jiných osob k dítěti, při kterých dochází k duševnímu či tělesnému poškození. Zanedbávání můžeme pojímat jako deprivaci v oblasti sociokulturních podnětů.

„Specifická zkušenost s opakovaným týráním nepříznivě ovlivňuje schopnost takového jedince rozumět chování jiných lidí a adekvátně na ně reagovat. Týrané děti selhávají v oblasti sociální adaptace, bývají častěji odmítány nebo dokonce zavrhovány. Stávají se častěji objektem agresivity ostatních i jinde než doma.“ (Vágnerová, 1997 str. 108)

Dle Říčana a Kejčirové (2006 str. 291) může být specificky narušena schopnost sociálního porozumění, „...popisován je hostilní atribuční styl, kdy dítě připisuje i běžným drobným neshodám nebo neúmyslným dotykům druhých lidí hostinní záměr. Typický bývá i agresivní styl řešení konfliktů. Zesílená agresivita je vysvětlována obranným mechanismem „identifikace s agresorem“. Agrese je přitom vnímána dítětem jako legitimní reakce, která zvyšuje sebehodnocení pachatele.“ Pokud si dítě v důsledku této zkušenosti nedokáže osvojit neagresivní taktiky prosazování svých záměrů, zvyšuje se riziko, že bude vrstevníky odmítáno. „Agresivní dítě má tendenci provádět chybné atribuce, Pokud jsou děti svědky toho, jak jedna osoba ubližuje druhé, avšak situace není jednoznačná, pak agresivní děti pravděpodobněji než neagresivní budou ubližování chápat jako záměrné a motivované hostilitou.“ (Čermák, 1998 str. 17) Dochází zde k chybnému čtení sociální situace a osvojování predispozic k neadekvátní reakci.

Zanedbávané děti nemohly v důsledku sociokulturní nepodnětnosti osvojit širší slovní zásobu čímž jsou omezeny jejich komunikační dovednosti, nedochází u nich k rozvíjení schopnosti řešit různé způsoby řešení problémů. Vágnerová (Vágnerová, 1997) mluví o specifické struktuře inteligence zanedbávaných dětí, která má podle ní typické znaky, projevující se zejména v oblasti sociokulturních podnětů. Takovéto děti jsou na tom lépe v oblastech, které souvisejí se zráním než v oblastech,

kteře jsou závislé na výchově. Opoždění se projevuje v oblasti vývoje řeči, slovní zásoby, větné skladby a adekvátnosti obsahu vyjádření. „Jejich sociální adaptace bývá často nápadná, odlišná od běžných projevů dětí stejného věku. Vychází spíše ze spontánního projevu a neřídí se běžnými normami chování, protože je dítě nezná. Stejně nediferencované, případně odlišné jsou jejich sociální role. Dítě nemá s mnoha běžnými modely chování žádnou zkušenost.“ (Vágnerová, 1997 str. 22)

2.7 Oblast jedinců s tělesným postižením

Postižení je trvalou vlastností jedince, která bývá sociálně nápadná a znevýhodňující. Trvalé postižení může být za určitých okolností hodnoceno jako sociální stigma. Stigma není skutečnou vlastností člověka, ale je mu sociálně přisouzeno.

Sociální vztahy člověka s postižením mohou, ale nemusí být narušeny. „Na schopnost člověka utvářet a pěstovat mezilidské vztahy nejvíce působí vztah k vlastní osobě a postižení, vztah k rodičům a širšímu sociálnímu okolí, míra potřeby sociálních kontaktů, tendence k agresivitě, úroveň osvojení a ochota dodržovat společenské, morální a právní normy.“ (Přinosilová, 1998 str. 47) Jako příklad můžeme vzít sociální postavení lidí trpících DMO. Riziko vzniku negativního hodnocení se zvyšuje nápadností tělesného vzhledu a odlišnostmi v chování, jejichž podstatě laická veřejnost nerozumí, a proto u ní vyvolávají nepříjemné sociální reakce, ať už je to odpor, posměch nebo soucit. Z výsledků různých výzkumů vyplývá, že postižené děti mívají v socializačním vývoji problémy, někdy ještě větší než v oblasti rozvoje kognitivních schopností. Důsledkem může být častější izolace v rodině, omezení kontaktu s druhými lidmi, včetně vrstevníků či menší zkušenost s různými sociálními situacemi

2.8 Sociokulturní prostředí

Společenský život člověka vytváří v rámci různých kultur různé životní podmínky, které se pojí se specifickými potřebami a city. Prostředí ve kterém jsme se narodili a životní podmínky pro nás tvoří rámeček ve kterém se vyvíjejí specifické

dovednosti a schopnosti potřebné právě pro tu kterou kulturu či společenskou skupinu. Rodina, ve které dochází k primární socializaci určuje, jaké kompetence i způsoby komunikace jsou ceněny a jaké jsou považovány za zbytečné či nežádoucí. Požadované schopnosti jsou pak v rodině rozvíjeny a ostatní jsou opomíjeny nebo potlačovány.

„Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace.“ (Vágnerová, 2004 str. 651) Jednou z největších adaptačních potíží, vyplývajících ze sociokulturního handicapu, jsou komunikační problémy. Jazykové kompetence jsou důležitým předpokladem uspokojujivé komunikace, ale v sociálním kontextu je významná i znalost standardních komunikačních vzorců, tedy osvojení si vhodných způsobů komunikace, které jsou přiměřené určité sociální situaci. Sociokulturní handicap může vzniknout při socializaci do prostředí, které je odlišné od prostředí, ve kterém se musíme většinou pohybovat. Může tedy jít o socializaci do jiné kultury, např. minoritní či do kultury mateřské země u imigrantů, nebo se může člověk socializovat v rámci různých socioekonomických vrstev jedné kultury.

Koteková (1998) se zmiňuje o ztížené situaci dětí z minoritních skupin, v oblasti vývoje sociální kompetence a akademických výkonů. Upozorňuje na to, že efektivní fungování v rodině si vyžaduje odlišný druh zručnosti a výkonnosti než efektivní fungování v majoritních prostředích. Také jiná úroveň rodinného prostředí, odlišná verbální stimulace, popřípadě její nižší kvalita ovlivňuje komunikační kompetence. Ty jsou ovlivněny tou skutečností, „...že dítě nemá příležitost slyšet kvalitní řečový projev jak z hlediska bohatosti slovníku, tak z hlediska gramatické správnosti a skladby. Do této kategorie patří děti z rodin s nižší sociokulturní úrovní, a jazykově odlišného prostředí a v závažnějších případech i komplexně deprivované děti.“ (Vágnerová, 1997 str. 125- 6) V rodinách s nižší sociokulturní úrovní chybí kvalitnější modely jazykové kompetence. Rodiče užívají omezenějšího okruhu slov, vyjadřují se jednoduchým způsobem, s tendencí opakovat určitá slovní spojení, někdy dokonce bez ohledu na jejich vhodnost. V rodině je taková úroveň komunikace běžná a vyhovující, ve škole je nedostatečná. Další jeho nevýhodou je jeho necitlivost k jemným významovým diferencím a omezenější schopnost užívat standardní

komunikační vzorce. Významné rozdíly v komunikačních kompetencích nepříznivě ovlivňují i školní adaptaci dětí z romského etnika. (Vágnerová, 1997)

2.9 Poruchy komunikačních kanálů

Sem můžeme zařadit především postižení spojená s poruchou zraku, sluchu a poruchy exprese řeči. Tato skupina je oproti ostatním specifickou nemožností přijímat nebo vysílat „komunikační signály“, ať už se jedná o omezenou nebo úplnou ztrátu schopnosti vnímat zvuk, či vnímat signály určené pro zrak, nebo ztíženou či znemožněnou schopnost vyjadřování hlasem.

Verbální projev lze akceptovat jako jeden ze zjevných znaků vlastní identity, který má nepopíratelný sociální význam. „Pokud je řeč nějakým způsobem narušena, snižuje se tak ve značné míře sociální status takto postiženého dítěte. Dítě, které špatně mluví, bývá obecně považováno za méně inteligentní, než ve skutečnosti je. Porucha řečového rozvoje, zejména je-li nápadná, funguje jako sociální stigma, které dítě do značné míry handicapuje. Pod vlivem nepříznivých zkušeností začne být komunikace prožívána jako neuspokojující a dítě se jí bude vyhýbat, což povede k další sociální izolaci a menší školní úspěšnosti.“ (Vágnerová, 1997 str. 121) Nemožnost srozumitelného vyjádření vlastních pocitů či potřeb je pro dítě zdrojem opakovaných frustrací. Omezení komunikačních kompetencí se projeví obtížemi v pochopení významu chování jiných lidí, resp. jejich pocitů a postojů, potížemi v porozumění různým sociálním situacím, ale i problémy s vyjádřením vlastních potřeb a emočních prožitků. Neschopnost vyjádřit své potřeby sociálně přijatelným způsobem může u těchto dětí posilovat tendenci reagovat afektivním výbuchem či negativisticky. (Říčan, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2004) „U zrakově postižených může permanentní pocit stresu vést jak na straně postižených tak na straně intaktních k četným nepochopením, frustraci, komunikačním těžkostem a poruchám chování.“ (Güttnerová, 2004 str. 283)

Shrnutí

V druhé kapitole nabízím přehled příčin, které vedou k narušenému nebo nedostatečnému rozvoji sociální kompetence. U jednotlivých příčin může dojít k narušení různých komponent sociální kompetence. Jedinci nejsou v závislosti na omezení schopni dostatečně porozumět sociální situaci. Jejich reakce mohou být neadekvátní, nebo nemusí naplňovat očekávání okolí. U některých poruch dochází k nerozvinutí emocionální složky, kde se vyskytuje nedostatek empatie, emoční labilita a neschopnost porozumět vlastním i cizím emocím. V oblasti komunikace je možné se setkat s neschopností, či nemožností přijímat a rozeznávat signály, které jsou v interakci sdělovány, nebo poruchy porozumění celkové komunikační situaci. K narušení může dojít i v oblasti osvojení si norem a pravidel, které jsou vhodné v daném sociálním kontextu.

3 Adolescence jako období pro rozvoj sociální kompetence

Tato kapitola nabízí vymezení a charakteristiku období adolescence. Dále se v ní budu zabývat podrobněji některými charakteristikami, které mají vliv na rozvoj komponent sociálních kompetencí.

3.1 Vymezení pojmu a období

Časově vyplňuje adolescence především druhé desetiletí života. Toto období můžeme rozdělit podle Macka na tři fáze – „časnou adolescenci v časovém rozmezí zhruba 10(11) – 13 let, střední adolescenci vymezenou přibližně intervalem 14-16 let a pozdní adolescenci od 17 do 20 let, popřípadě i mnohem déle.“ (Macek, 2003 str. 9 a10) Pohled na adolescenci se postupně proměňuje. Na adolescenci přestalo být nahlíženo jako „na „přípravné období“ pro život v dospělosti a začalo se o ní v plné míře uvažovat jako o svébytné a plnohodnotné etapě celoživotního procesu utváření osobnosti.“ (Macek, Lacinová, 2006 str. 13)

Vývojovými úkoly období dospívání jsou uvolnění se ze závislosti na rodičích na jedné straně a na straně druhé navazování trvalejších a hlubších vztahů s vrstevníky. Období dospívání je vzhledem k osamostatňování a rozšiřování sociálních vztahů oproti předchozím vývojovým obdobím v tomto směru klíčovým, neboť se zde rozhoduje o vhodně či nevhodně převzatých obrazech manželských a rodičovských rolí. (Langmeier, Kejčřiová, 2006)

R. J. Havighurst (volně dle Macek, 2003 str.17) stanovil ve své teorii pro adolescenci základní vývojové úkoly, mezi něž patří: Přijetí vlastního těla a fyzických změn, včetně pohlaví zralosti a pohlavní role. Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti. Uplatnění emocionálních a kognitivních možností ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví. Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a ke společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování. Představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a

stylu života. Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor). Z hlediska vývoje jedince je základním atributem období adolescence dokončení pohlavního dozrávání, celkový fyzický, duševní a sociální rozvoj. Oproti předchozím vývojovým obdobím se rozvíjejí specifické schopnosti jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace. Do popředí se dostávají sebereflexe a seberegulace, které jsou pro adolescenty samy o sobě významnou hodnotou. Dosažení jisté míry zkušeností společně s biologickým dozráváním vede ke kvalitativní proměně způsobu uvažování dospívajících, J. Piaget nazval toto období stadiem formálních logických operací.

3.2 Vztahy s rodiči

Vztah adolescenta a jeho rodičů je nutně poznamenán touhou dospívajícího po zrovnoprávnění vzájemného vztahu a potřebou potvrzení vlastní existence a hodnoty. Stereotypní představa o tom, že nástup dospívání s sebou nese mezigenerační konflikt, který je pro osamostatňování nejen běžný, ale snad i nutný, je již překonána. Ve vztah dospívajícího a jeho rodičů jde v tomto věku, na rozdíl od vztahu k vrstevníkům, kde jde především o potvrzení sociální prestiže, o upevnění a vymezení vlastní pozice. (Macek, Štefánková 2006)

Dospívající si i přes veškeré více či méně bouřlivé projevy osamostatňování uchovávají „...pozitivní vztahy k rodičům, ať je jakkoliv kritizují. Také empirické studie dokazují, že nejdůležitějším zdrojem sociální opory zůstávají pro dospívající jejich rodiče; v případě emočních problémů nebo vztahových konfliktů se i v tomto věku nejčastěji obracejí o radu na svou matku a teprve na druhém místě uvádějí jako zdroj emoční opory své přátele nebo spolužáky.“ (Langmeier, Kejčirová 2006 str. 154)

3.3 Podrobnější charakteristiky

3.3.1 Socializace a společenský vývoj

Adolescence je období důležité nejen po stránce ontogenetické, ale nese s sebou i hodnotu společenskou. V socializaci během tohoto období můžeme sledovat několik aspektů či složek. Z. Helus (dle Macek, 2003) rozlišil tyto složky čtyři. První z nich je složka hodnotově normativní, jež tvoří deklarace společnosti o vlastních hodnotách, normách, přesvědčeních, ideálech atd. Druhou složkou socializace je v Helusově podání složka mezilidských vztahů, na jejíž úrovni dochází ke konkrétním formám realizace lidské vzájemnosti. To determinuje jak sociální komunikaci, tak proces sociálního učení, ve kterém si člověk (a adolescent obzvlášť) osvojuje soubor sociálních rolí, které vyplývají z jeho pozic. Stojí za to poznamenat, že právě na této úrovni socializace zažívá dospívající často řadu konfliktů, protože právě adolescence je spjata s výraznou změnou obsahu repertoáru rolí. Výsledkem kooperativní činnosti probíhající na základě hodnotově normativních principů v přímé interakci lidí, je třetí, tzv. rezultativní složka systému. Jde tu nejen o materiální produkty, ale i kulturu a konec konců i o jednotlivce jako o produkt socializačního procesu. Individualizační aspekt socializačního procesu vyjadřuje čtvrtá složka. Z. Helus ji nazývá složkou osobnostní a má na mysli jednak jedinečnou konstelaci osobnostních charakteristik jednotlivce ale i reflexi předchozích tří složek socializace samotným subjektem. „Sebereflexe vede k seberegulaci, což v důsledku znamená, že jedinec tak socializuje sám sebe. Tento subjektivní rozměr socializace nabývá na zvláštním významu právě v adolescenci.“ (Macek 2003 str. 37-38)

Ve vztahu adolescenta a jeho nejbližší společenské skupiny, do které se řadí i školní třída, je patrná potřeba získat své vlastní místo a jasnou pozici. Adolescent potřebuje vědět, že je touto skupinou přijímán, že do ní patří, že je členy této skupiny přijímán a oceněn. Pokud jsou tyto podmínky splněny dochází postupně k stále větší identifikaci adolescenta s touto skupinou. To zda dojde k rozrůstání interpersonálních vztahů závisí velkou měrou na rozvoji komunikačních dovedností. „Zvládne-li adolescent dovednosti jako např. zdvořilost, vyjádření vlastního názoru, dovednost položit otázku a požádat o názor druhého člověka, naslouchat druhým,

otevřeně vyjádřit přání, přijmout a poskytnout pochvalu, nemá takové problémy s vnitřním napětím a agresivitou, protože ji častěji ventiluje v aktivitách s vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami. Cítí se také jistější při navazování blízkých osobních vztahů, což vede i k větší sebejistotě, emoční podpoře, k vědomí sociální prestiže a kompetence a k podporování pocitu vlastní hodnoty.“ (Lloyd dle Macek, 2003 str. 52-53)

3.3.2 Kognitivní změny

Pro období adolescence je typickým znakem změna myšlení, která je ovlivněna postupným uvolňováním ze závislosti na konkrétní realitě a schopností utvářet formální logické operace, jejichž podstatou je uvažování o více variantách, nejen o variantách reálně existujících. Tato nově získaná schopnost vede k vyšší kritičnosti v pohledu na hodnoty a normy, což se může projevit pubertálním negativismem, kterým adolescent zdůrazňuje vlastní názor a postoj. „Jedinec ve starším školním věku už dovede přemýšlet o různých možnostech a jejich pravděpodobnosti, tj. o situacích, které dosud reálně nenastaly. Taková emancipace v oblasti poznávacích kompetencí změní zásadně jeho vztah ke světu i k sobě samému.“ (Vágnerová, 1997b str. 46) Zaujetí vlastní perspektivy je zodpovědné za většinu sociálních schopností. V adolescenci dochází k vyšší sebekontrolě a vytrvalosti, jež má kladný vliv na odhad vlastních schopností a možností. Jak uvádí Vágnerová, dochází ke změně v regulaci vlastního chování, kde je patrný posun chování od vnější manipulace k interiorizované autoregulaci. „Pubescent vnější nucení neakceptuje a vnitřní motivaci nemá, pokud mu není zřejmý (většinou bezprostřední) smysl takového jednání. Vyšší úroveň uvažování a z ní vyplývající větší kritičnost se uplatňuje i v postoji k obsahu učiva a způsobu jeho prezentace.“ (Vágnerová 1997b, str.49)

3.3.3 Emocionální změny

S kognitivními změnami úzce souvisí i vývoj emocionální. Jisté rozlady a emočně různorodé reakce souvisí jednak s hormonálními změnami, které jsou v tomto období markantní, jednak se změnou v uvažování a také s proměnou osobnosti adolescenta. Dospívající je kritický v hodnocení sebe sama i svého okolí, kritice podrobuje i četné společenské hodnoty a normy. Tato poměrně dramatická změna v uvažování se může projevit ve výkyvech sebehodnocení a v motivaci k jakékoli činnosti. Dospívající přistupuje kriticky ke všem životním situacím, což má vliv na aktivitu, kterou tyto činnosti vykonává. Aktivita pak může kolísat od vysoce intenzivní až po totální apatii a nechuť pro cokoli.

3.4 Charakteristiky v souvislosti se sociální kompetencí

3.4.1 Kognitivní vývoj

V souvislosti s kognitivními změnami dochází k tomu, že dospívající připouští variabilitu různých možností. Adolescent je schopný dívat se na svět a sociální vztahy z různých pohledů a promýšlet různé situace bez jejich nutné návaznosti na konkrétní realitu. Tento stav zakládá předpoklady pro pochopení různosti názorů jiných lidí. Dochází také ke změně v sociálním hodnocení. Adolescent může lépe odhadnout, jak na jeho chování budou jiní reagovat a v důsledku toho může volit lépe různé strategie tak, aby jeho chování bylo přiměřenější situaci.

V adolescenci je také větší možnost rozvíjet metakognici, pro kterou není mladší dítě ještě dostatečně zralé. Podstatou metakognice je „...schopnost posoudit úkol a jeho obtížnost, vhodnost použití určité strategie a volbu varianty, kterou lze považovat vzhledem k situaci za adekvátní. Rozvoj metakognice se projevuje vzrůstem přesnosti takového odhadu a flexibility reagování, tj. hledání uspokojivého způsobu řešení.“ (Vágnerová, 2001 str. 67) Součástí metakognice je schopnost

porozumět sobě samému, reflexe vlastních schopností a zhodnocení toho, co je možné zvládnout a za pomoci jakých strategií.

Usuzování má však vzhledem k rozvoji sociální kompetenci i určité nedostatky „Projevem nezralosti uvažování dospívajícího je neschopnost přesněji diferencovat mezi reálně existujícími a pouze možnými, různě pravděpodobnými alternativami. Příčinou je především nezralost a nezkušenost“ (Vágnerová, 2001 str. 62) Nadměrná kritičnost a sklon polemizovat může být také nevýhodou. Jiné názory mohou ve svém radikalismu pojímat jako projev neochoty či omezenosti, což může omezit možnost přijmout určité názory.

3.4.2 Emocionální vývoj

Typickým znakem dospívání je citová labilita. Jako problematická může vystupovat impulsivita, nedostatek sebeovládání a výkyvy v sebehodnocení. Dospívající mohou být také přecitlivělí a vztahovační. „Změna vlastních pocitů dospívajícího často překvapí, jejich prožitky a proměny nálad bývají i pro ně samotné spíše nepříjemné. Jelikož neznají a nejsou schopni si vysvětlit jejich příčinu, reagují na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, tj. podrážděně a rozmrzele.“ (Vágnerová, 2005 str. 340) Dospívající bývají přesvědčeni o své jedinečnosti a výjimečnosti. Mohou se pak domnívat, že jim nikdo vzhledem k těmto individualitám nikdo nemůže rozumět a vcítit se do jejich pocitů. Dospívající bývají také uzavřenější a je pro ně typická nechuť vyjadřovat svoje city navenek.

Rozpětí emocionální odezvy se v tomto období zvětšuje, přibývá vyšších citů. (Macek, 2003) V pozdní adolescenci pak dochází k jistému zklidnění emočních projevů, což má vliv i na stabilitu sebeovládání.

3.4.3 Sociální vývoj

Z hlediska sociálního rozvoje je důležitý vliv vrstevníků. Tyto vztahy mají pro adolescenty značnou hodnotu. Vrstevníci jsou zdrojem názorů, pocitů a vzorců chování, umožňují zážitek symetrické komunikace. Pozitivní akceptace ve skupině je

vázána na chování jedince, svou pozici si musí vydobýt či zasloužit. Možnost ztráty této akceptace vede k úzkosti, která motivuje jedince k tomu, aby se vyhýbal chování, jež je v rozporu s normami skupiny. Vrstevnické vztahy slouží k ověřování svých schopností, zvyšování vlastní hodnoty a rozvíjení respektu k hodnotám druhých. „Vzájemně se nabízejí jeden druhému jako modely, které reprezentují nejrůznější varianty chování – atraktivním počínaje a opovrženímhodným konče.“ (Macek, 2002 str. 120) Rozvoj dovednosti přijímat nové sociální role se v adolescenci rapidně zvyšuje díky možnosti lepší sebereflexe a kritického sebehodnocení adolescenta v interpersonálních rolích. V závislosti na změně myšlení se proměňuje také způsob uvažování o druhých lidech. Narůstá schopnost posuzovat lidi podle podstatnějších vlastností. Adolescenti se již nezaměřují v takové míře na vnější projevy momentální chování, subjektivně významné vlastnosti či nějaké nápadnosti. Obecně charakteristická pro toto období, je nová povaha sociálního učení, které se již neopírá jen o konkrétní pozorování, imitaci a bezprostřední zpětnou vazbu, ale je ovlivněno možnostmi promýšlet hypotetické situace.

Úskalím komunikace dospívajícího s dospělým je větší riziko vzájemného nepochopení, zvýšené napětí a někdy i konflikt. (Vágnerová, 2005) Snaha být akceptován jako rovnocenný partner může vést k neochotě komunikovat, pokud má adolescent pocit, že tímto způsobem není akceptován.

Závěr

Ve své práci jsem se zabýval sociální kompetencí, příčinami její poruchy a podmínkami rozvoje v této oblasti v období adolescence. „Člověk jako individuum žije v rozsáhlé síti vztahů s ostatními lidmi a se svým sociálním okolím. Tyto vztahy jsou od narození rozhodující pro socializaci jednotlivce, tzn. pro schopnost vyznat se ve vlastní existenci a v existenci svého okolí a být ve vzájemném souladu.“ (Belz, Siegrist, 2001 str. 37) Zabývání se možnostmi rozvoje sociálních kompetencí v adolescenci má své opodstatnění. Je možné klást si otázku, zda neexistuje lepší období pro rozvoj sociální kompetence, nebo je možné namítnout, že rozvoj jednotlivých složek sociální kompetence probíhá už od dětství. Tuto námitku lze jen těžko popírat, ale je třeba mít na paměti to, že ne vždy probíhá vývoj jedince bez potíží a překážek. Mnohé děti jsou od útlého věku vystavovány nepříznivým vlivům, některé z nich jsem se pokusil zachytit ve své práci. Možnost intervence může být z různých důvodů v útlém věku omezena či znemožněna. Z toho důvodu se možnosti intervence přesouvají do pozdějšího vývojového období. Proces osamostatňování se od rodiny a možnost lepší reflexe podmínek a vlastního stavu jsou v adolescenci nápomocny intervenčním zásahům. Předpokládáme-li, že se sociální kompetenci lze naučit, „...pak podle toho, co jsme zjistili, o konkrétním jedinci, je proces učení buď výstavbou, přestavbou dovedností sociální kompetence nebo bouráním bariér.“ (Smékal, 1995 str. 15) Z tohoto důvodu je důležité rozpoznat jak bariéry bránící rozvoji sociální kompetence, tak okolnosti, které v daném vývojovém období tento proces ulehčují či znesnadňují.

Shrnutí

Vlastní práce je rozdělena tematicky do tří částí. V první části práce se zabývám sociální kompetencí, jejím vymezením a příbuznými pojmy. Podrobněji je zde pojednáno také o verbální a neverbální komunikaci. Ve druhé části pojednávám o příčinách nedostatečného rozvoje sociální kompetence. Celkem popisuji devět oblastí, které mohou být pro rozvoj sociální kompetence rizikové. Závěrem této části se věnuji sociokulturnímu prostředí a poruchám komunikačních kanálů. Třetí závěrečná část je věnována období adolescence. V úvodu této části se věnuji vymezení daného období. Dále se věnuji specifiky tohoto období ve vztahu k sociální kompetenci. Možnost intervence může být z různých důvodů v útlém věku omezena či znemožněna. Z toho důvodu se možnosti intervence přesouvají do pozdějšího vývojového období. Cílem bakalářské práce tedy bylo zmapovat možnosti a omezení, která se v tomto období v souvislosti s oblastí sociální kompetence vyskytují. Hlavním obsahem bakalářské práce je pak podrobné zpracování problematiky sociální kompetence ve vztahu k adolescenci.

Summary

Work is divided thematically to the three parts. In first part of the work I deal with social competence, it's limitation and related concepts. More in detail I deal with verbal and nonverbal communication. In second part I deal with causes of insufficient development of social competence. Overall I describe nine areas which can be risk for development of social competence. At the end of this part I write about socio-cultural environment and disorders of communication channels. Third part is about adolescence. At the beginning of this part I deal with limitation of this developmental stage. Further I deal with specifics of adolescence in connection with social competence. The goal of baccalaureate work was to map abilities and limitation of this stage. Substantiality of work is detail elaboration of area of social competence in adolescence.

Použitá literatura

- BARTOŇOVÁ, M.: Základní problematika specifických poruch učení. In Vítková, M.: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
- ČERMÁK, I. *Dětská agrese*. Brno: Cerm, 1998. ISBN 80-7204-098-7
- GECKOVÁ, A.: Rodinné prostredie a výchovne problémové správanie adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dĕťaťa*, roč. 33, 1998, č. 4, s. 320-329.
- GILNEROVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I.: Pravidla a podmínky provádění sociálněpsychologického výcviku. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4
- GOETZ, T., FRANZELOVÁ, A. C., PERKUN, R., HALL, N.: Emoční inteligence v kontextu učení a dosahování úspěchu. In Schulze, R., Roberts, R. D. (eds.): *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-229-4
- GÜTTNEROVÁ, D.: Koncepce sociálního učení – posílení sociálních a osobnostních kompetencí u žáků s těžším zrakovým postižením. In Vítková, M.: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- JEŽEK, S.: Vztahy s dospělými mimo rodinu. in Macek, P., Lacinová, L. (eds.): *Vztahy v dospívání*. Brno 2006. Brno: Barister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1
- KANGOVÁ, S.M., DAYOVÁ, J. D., MEARAOVÁ, N. M.: Sociální a emoční inteligence: zahájení diskuze o jejich podobnostech a rozdílech. In Schulze, R., ROBERTS, R. D. (eds.): *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-229-4
- KOCUROVÁ, M.: Emocionální a sociální aspekty poruch učení. *Speciální pedagogika*, roč. 12, 2002, č. 1, s. 1-13.
- KOTEKOVÁ, R.: Etnický kontext sociálních kompetencí- sociální akceptácia romských detí v škole. *Psychológia a patopsychológia dĕťaťa*, roč. 33, 1998, č. 2, s. 119-134.

- LANGMEIER, J., KEJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- LATIF, D. A.: Using Emotional Intelligence in the Planning and Implementation of a Management Skills Course. *Pharmacy Education*. June 2004 VOL. 4 (2), pp. 81-89.
- MACEK, P., LACINOVÁ, L.: Výzkum vztahů v adolescenci: minulost a současnost. In Macek, P., Lacinová, L. (eds). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal. 2006, ISBN 80-7364-034-1
- MACEK, P., MAREŠ, J., JEŽEK, S., VALÁŠKOVÁ, M.: Současný výzkum adolescentů: Východiska, soubor , metody. In Smékal, V., Macek, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti – Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8
- MACEK, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z.: Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In Macek, P., Lacinová, L. (eds). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1
- MACEK, P.: *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7
- MACEK, P.: Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In (eds.) Smékal, V., Macek, P. *Utváření a vývoj osobnosti – Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8
- MICHALOVÁ, Z.: Pohled učitelů a rodičů na obtíže dětí s ADHD. *Speciální pedagogika*, roč. 12, 2002, č. 1, s. 14-31.
- NAKONEČNÝ, M.: *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2003.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7
- PLAŇAVA, I.: *Průvodce mezilidskou komunikací – přístupy, dovednosti, poruchy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0858-2
- PORTEŠOVÁ, Š.: Sociální vztahy a adaptace rozumově nadaných. in Macek, P., Lacinová, L. (eds). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal, 2006. ISBN 80-7364-034-1
- PŘINOSILOVÁ, D.: Speciálně pedagogická diagnostika. In Pipeková, J. (a kol.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

- RUSIEL, I.: *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. (eds.): *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8
- SHAPIRO, L. E.: *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-964-X
- SCHULTZ, D., IZARD, C. E., ABE, J. A. A.: Emoční systémy a vývoj emoční inteligence. In Schulze, R., Roberts, R. D. (eds.): *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-229-4
- SMÉKAL, V.: *Psychologie osobnosti – člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barister & Principal, 2002
- SMÉKAL, V.: *Sociální kompetence, sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení*. Brno: Psychologický ústav filosofické fakulty MU v Brně, 1995. ISBN
- STUHLÍKOVÁ, I.: *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9
- ŠAFROVÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování. In Pipeková, J. (a kol.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In Macek, P., Lacinová, L. (eds). *Vztahy v dospívání*. Brno 2006. Brno: Barister & Principal. 2006, ISBN 80-7364-034-1
- ŠTOLCOVÁ, I., KEBZA, V.: Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, roč. 43, 1999, číslo 1, s.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. 304 ISBN 80-2460-181-8
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Univerzita Karlova, 1997a. 170 ISBN 80-7184-488-8
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997b. ISBN 80-7184-487-X
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VOJTOVÁ, V.: *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita v brně, 2004. ISBN 80-210-3532-3

VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2

Národní program rozvoje vzdělávání v české republice - Bílá kniha. Internetové stránky dostupné 10.4. 2008 z adresy

<http://www.msmt.cz/>

RVP ZV. Internetové stránky dostupné 10.4. 2008 z adresy

<http://www.msmt.cz/>