

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Olomouci 10. 6. 2007

Dagmar Havlíčková

Děkuji paní docentce Kateřině Vitáskové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a informace, které mi pomohly při zpracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat vedení Dětského diagnostického ústavu na Svatém Kopečku, kde byl proveden náš výzkum, a také všem dětem, které se výzkumu zúčastnily.

V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za pomoc a podporu.

OBSAH

Úvod	4
------------	---

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE - VYMEZENÍ POJMU

1.1	Definice komunikace	5
1.2	Formy komunikace	7
1.2.1	Verbální komunikace.....	7
1.2.2	Paralingvistika	9
1.2.3	Neverbální komunikace	10
1.2.4	Komunikace činem	13

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

2.1	Obsah pedagogické komunikace	16
2.2	Komunikativní kompetence pedagoga	18
2.2.1	Empatická kompetence jako součást kompetence komunikativní	22
2.3	Narušení komunikace v pedagogické praxi	23
2.3.1	Komunikační bariéry	24

3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V ETOPEDICKÝCH ZAŘÍZENÍCH

3.1	Stručná charakteristika etopedických zařízení	29
3.2	Specifika komunikace etopeda v etopedických zařízeních	32
3.3	Charakteristika dětí v etopedických zařízeních	35

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

4.1	Cíl výzkumu a stanovení hypotéz	40
4.2	Metoda výzkumu	41
4.3	Vyhodnocení dotazníku	43
4.4	Výsledky výzkumu	50
	Závěr	52
	Použitá literatura	54

Anotace

Přílohy

„Lidská společnost představuje síť vztahů mezi lidmi. Přirovnáme-li ji k síti rybářské, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co vlastně je to lanová v lidském světě? To je právě komunikace.“

Argyle a Trower, 1979

ÚVOD

Na osobnost speciálního pedagoga jsou v etopedických zařízeních kladeny vysoké nároky ve vztahu k jeho přirozené autoritě, podložené vysokou frustrační tolerancí a odolností vůči stresovým a konfliktním situacím, vyžadujícím mnohdy rychlá a racionální rozhodnutí. Zároveň se od něj také vyžaduje vysoká dovednost v sociální komunikaci a schopnost citlivě vnímat sociální dění. Komunikace má tedy zcela klíčový význam pro zvládnání profesních nároků na speciálního pedagoga.

Vzhledem k tomu, že pedagogická komunikace zaujímá ve výchovně-vzdělávacím procesu stále významnější postavení, zvolili jsme jako předmět našeho zkoumání rozvoj a narušení komunikace u dětí v prostředí etopedických zařízení.

Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části na základě odborné literatury vymezujeme a klasifikujeme pojem komunikace, v obecné rovině se zde věnujeme otázkám komunikativní kompetence pedagoga, jejímu obsahu a problematice narušení komunikace. V závěru kapitoly specifikujeme prostředí etopedických zařízení. Část praktická je pak věnována konkrétnímu výzkumu komunikace u dětí staršího školního věku v Diagnostickém ústavu na Svatém Kopečku.

Cílem naší práce byl zejména praktický význam zpracování zvoleného tématu a praktická použitelnost výsledků, k nimž jsme dospěli, pro metodiku speciálních pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE – VYMEZENÍ POJMU

1.1 Definice komunikace

Etymologie slova **komunikace** naznačuje, že původní chápání tohoto pojmu bylo široké. Slovníky dnes sice nejčastěji definují komunikaci jako „*proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci), jako přenos nebo vytváření znalostí*“, ale latinské **communicatio** původně znamenalo „*nespolné účastnění*“ a **communicare** pak „*činit něco společným, společně něco sdílet*“ (Vybíral, 2000, s. 17).

Český lingvista Hausenblas (1971) s odvoláním na latinský původ slova chápe komunikaci nejen jako proudění informací, ale i podílení se druhých třeba jen tím, že jsou přítomni.

Někteří psychologové rozumějí pod komunikační výměnou jak „*sdělování*“, tak „*sdílení*“. Z tohoto pohledu komunikují i ti, kteří např. ve vícečlenné skupině pouze přihlížejí aktuální výměně slov či pohledů mezi dvěma členy: „*Sdílení vyjadřuje, jak je jiné sdělení prožíváno, jaké emoční zaujetí a intenzitu emocí sdělení vzbuzuje. Týká se všech zúčastněných. Sdílení neznamena přijetí, může probíhat i tehdy, když se sdělovatelem nesouhlasíme*“ (Rieger, Vyhnálková, 1996, s. 90).

Komunikace je tedy chápána širě než jen jako pouhé dorozumívání (podrobněji k tomu srov. např. Hausenblas, 1971, 1972, 1973; Barnet 1979 aj.). Komunikace bývá často chápána jako určitý vztah, sdílení bytí, existence, ne pouze sdělování obsahů. „*Sdílení vyjadřuje, jak je sdělení prožíváno všemi zúčastněnými*“ (Schneiderová, 2003, s. 6).

V pojetí Janouška (1968, s. 145) je komunikace „*specifickou formou sociálního styku, spočívající ve sdělování významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí*“ (sr. také definici Lamsera, 1969, s. 9 a Nakonečného, 1970, s. 193). Je vnitřně spjata se vzájemným působením lidí, se sociální interakcí.

Na komunikaci je pozoruhodné, že ji vždy spoluvytváříme a ovlivňujeme, přispíváme k ní a zároveň jsme její součástí, jsme jí ovlivňováni. Bývá proto často obtížné porozumět komunikační výměně, když se na ní ve stejnou chvíli podílíme.

Domníváme se, že pro naši práci je podstatné si uvědomit těsné sepětí komunikace se sociální skutečností, kladení důrazu na sociální prostředí a sociální vlastnosti účastníků komunikačního procesu.

Takovému pojetí odpovídá podle našeho názoru výstižná definice Kořenského (1987, s. 131) - „*Komunikace je intersubjektivní sdělování informací v sociálním procesu, řízené sociálními vztahy subjektů a jejich sdělovacími potřebami*“.

Dobrá komunikace je podle Valenty (2005):

- **sdělná** - říká, co má
- **zajímavá** - vstřícná emocím a pozornosti
- **vztahová** - napomáhá vzniku a udržování mezilidských vztahů
- **etická** - respektuje druhé a jejich svobodu komunikovat.

Komunikace se někdy chápe jako zvláštní druh činnosti nebo jako součást či aspekt různých druhů činnosti (prací, her, činností učebních, zájmových apod.).

Podle Čápa (1993) se v komunikaci projevují a formují takové znaky osobnosti, jako jsou umění jednat s lidmi, společenský takt a beztaktnost, ohleduplnost a bezohlednost, vztah člověka k lidem, morální charakter apod.

1.2 Formy komunikace

Podle Štěpaníka (2005) je „*jazyk základním a specificky lidským prostředkem naší komunikace. Nezáleží však pouze na tom, co sdělujeme a co je nám sdělováno, ale také na tom, jak sdělujeme a jak je to sdělováno nám. Obsah i forma v řečové komunikaci by měly být ve shodě a neprotiřečit si*“ (Štěpaník, 2005, s. 35).

Také Pavlovská (2004) zdůrazňuje, že se na komunikačním dění podílí nejen řeč člověka, ale celá jeho osobnost. Ta je ovlivněna prostředím, ze kterého vychází a ve kterém se právě nachází. Podle ní „*člověk může ke svému okolí promlouvat a zároveň jej ovlivňovat nejen slovy, ale také svým vzhledem, chůzí, oděvem, výrazem obličeje, náladou, haptikou, ale také činy. Tyto aspekty jsou podřízeny komunikačním složkám, které však nejsou v komunikaci ekvivalentně zastoupeny*“. *Složkami se zde rozumí jednotlivé aspekty verbální a neverbální komunikace*“ (Pavlovská, 2004, s. 6).

Komunikaci tedy umožňuje celý systém vzájemně sdílených znaků, který tvoří následující **formy komunikace** (Nelešovská, 2005):

- komunikaci verbální
- paralingvistiku
- komunikaci neverbální
- komunikaci činem.

1.2.1 Verbální komunikace

Verbální komunikace bývá nejčastěji definována jako „*slovní sdělování, kde se uplatňuje hlavně záměr mluvčího*“ (Průcha, Valterová, Mareš, 1995, s. 49). Verbální

komunikaci tedy rozumíme vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka, řeči, která je nejuniverzálnějším způsobem dorozumívání.

Charakter řeči lze hodnotit z pěti hledisek (Devito, 2001, s. 99):

- **řeč má charakter detonační** (detonace - objektivní význam daného slova, který mu připisují lidé hovořící společným jazykem) i **konotační** – (subjektivní, emocionální význam daného slova, který mu připisuje konkrétní člověk)
- **obsahuje různou míru abstrakce**
- **obsahuje různou míru přímocharosti**
- **řídí se určitými pravidly**
- **její význam je lépe hledat v lidech než pouze ve slovech.**

Jak uvádí Nelešovská (2005), aby byla verbální komunikace ve škole nejen funkční, ale aby splňovala i určité požadavky z hlediska estetického, musí učitel, ale i žáci ovládat určité verbální komunikativní dovednosti. Patří sem mimo jiné **akustické vlastnosti hlasu a jejich ovládání, práce s dechem při mluvení, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza a v neposlední řadě také spisovná výslovnost.**

Význam verbální komunikace je nepopiratelný. Je nezbytnou součástí lidského života, je nepostradatelnou podmínkou myšlení. Může se vyskytovat v těchto podobách (Moslerová, 2004, s. 20):

- přímá nebo zprostředkovaná komunikace
- mluvená, psaná nebo vizuální komunikace
- živá nebo reprodukováná komunikace.

Jsme přesvědčeni, že při jakékoliv komunikaci je význam slov vždy dotvořen neverbálními prostředky vyjadřování. Slova nemůžeme oddělit od neverbálních složek komunikace, je třeba člověka vnímat jako celek, se všemi komunikačními projevy.

1.2.2. P a r a l i n g v i s t i k a

Paralingvistika se vztahuje k naší řeči, ale nedá se zachytit klasickými metodami jazykovědy. Organicky proto patří do základního souboru nonverbálních projevů. Tvoří však určitý přechod od mimoslovních ke slovním způsobům chování (Nelešovská, 2005).

Je nedílnou součástí každého mluveného projevu. Jde zde o „výrazovost lidské řeči, plynulost, hlasitost, odmlky, používání citoslovcí a podobně“ (Müllerová, 2002, s. 36).

Každý správný řečník dokáže využít ve svém projevu této výrazné charakteristiky. Také pedagog musí být ve své profesi správným řečníkem. Pokud dokáže vhodně užívat těchto vlastností lidské řeči, určitě mu to pomůže k vedení kvalitní komunikace.

Příliš rychlá mluva, monotónnost, velmi hlasitá mluva v malé místnosti, to vše může mít naopak velice negativní vliv na komunikaci. Může to být jedna z příčin nedorozumění a mnohdy i špatného pochopení určitého problému. Dlouhá odmlka, která vybízí druhou stranu k reakci, může při nevhodném protažení vyvolat strach nebo příliš zdramatizovat sdělení (Lotko, 1997).

Domníváme se, že nejen pedagogův hlas, ale také charakter řeči je v rozmluvě důležitý a pomáhá často nenásilnou formou odstranit komunikační bariéru.

Je ale také třeba vnímat jazykový projev jedinců, který bývá zpravidla spontánní a nepřipravený. Může nám napovědět, jak se jedinec v dané situaci cítí. Tón jeho hlasu dokáže odkrývat jiná sdělení než je obsah jeho věty. Žákova odmlka nemusí být pouze vědomostní neznalost nebo nedostatečná slovní zásoba, ale může signalizovat strach a rozpaky. Časová pomlka reprezentuje nejen rozhodování, ale mnohdy také odmítnutí k další komunikaci.

Z pedagogické praxe autorky vyplývá, že děti mohou být v poskytování informací o sobě k pedagogovi rezervované i v případě, že se obávají určitého odhalení. Bojí se, že vychovatel později tyto informace použije v jejich neprospěch. Sdělí je kamarádovi, sourozencům nebo rodičům. Pokud pedagog nezklame důvěru dítěte, pak bude odmlk ve vzájemné rozpravě jistě stále méně.

1.2.3 Neverbální komunikace

Neverbální nebo také **nonverbální** (mimoslovní) **komunikace** je vývojově mnohem starší. Obvykle bývá doprovodným činitelem komunikace verbální. Tady je samozřejmě podstatné, zda je informace předávaná zvukovou nebo písemnou formou řeči (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

V případě vzájemného kontaktu komunikujících neverbální komunikace danou informaci dotváří a upřesňuje její pochopení.

Do nonverbálních projevů patří:

- **mimické projevy**
- **zrakový kontakt**
- **kinezika, gestika, haptika**
- **posturologie a proxemika.**

Poslední dva faktory lze svým způsobem odvodit z délkové jednotky. Jde o jakési teritorium, které si každý jedinec chrání a jeho narušení vnímá negativně.

Domníváme se, že mimoslovně si sdělujeme emoce, zájem o sblížení, snažíme si vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já, snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera, řídit chod vzájemného styku.

Nyní na základě podrobných studií (Nelešovská, 2005) stručně charakterizujeme projevy neverbální komunikace.

a) Mimické projevy

Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Obličej je možno považovat za důležitý odraz emocionálních stavů (např.: štěstí x neštěstí, strach a bázeň x pocit jistoty, radost x smutek, klid x rozčilení, spokojenost x nespokojenost, zájem x nezájem apod.).

b) Zrakový kontakt

Poznatky z oblasti řeči očí dokázaly, jak důležitá je tato nonverbální komunikace. Tím, co naše oči dělají, sdělujeme druhým lidem nejen to, jak nám je, jak se cítíme, ale i jaký k nim máme vztah. Nebýt této řeči očí byl by náš osobní styk o něco skutečně cenného a podstatného ochuzen.

c) Kinezika

Jedná se o oblast sociální psychologie zabývající se pohyby těla a jeho částí při nonverbální komunikaci. Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů. A. Dittman (In: Nelešovská, 2005) hlubším rozbořením vzorů pohybů ukázal, že různé nálady uvádějí do

pohybu různé skupiny svalů. Lidé, kteří mají mimořádný pozorovací talent, dovedou podle druhu pohybů uhádnout, v jaké náladě se onen pozorovaný člověk nachází.

Součástí kineziky je **gestika**. Gestiku chápeme jako řeč gest. Gesta jsou pohyby, které mají výrazný sdšlovací účel, doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují. Jde o pohyby kterékoli části těla – nejen rukou, i když většina gest je záležitostí právě rukou. Gesta jsou ze všech pohybů nejvýraznější.

V rámci kineziky hovoříme také o haptice. Termín **haptika** byl zaveden lingvistou Williamem Austinem. (In: Nelešovská, 2005). Vyjadřuje taktilní kontakt (dotek), který zahrnuje: příjem zpráv o působení tlaku, který působí deformaci kůže; příjem zpráv o působení tepla; příjem zpráv o působení chladu; příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest; někdy bývá zařazován i smysl pro vibrace, který registruje chvění.

d) Posturologie

Předmětem zkoumání posturologie je studium poloh těla. Už jen tím, že člověk zaujme určitou polohu těla, rukou, nohou, hlavy, může jiným lidem sdělit, zda je jeho psychický postoj přátelský či nepřátelský, zda s nimi chce dále jednat nebo jednání ukončuje.

e) Proxemika

Existují optimální vzdálenosti při práci s dětmi pro rozhovor s dospělými. Podle toho, jak dobře se dospělí a děti znají, jaký úkol společně plní, je jejich vzájemná vzdálenost. Má to své důsledky při výuce a při pohovorech, při nichž probíhá hodnocení dítěte. Je dobré, aby si jedinec sám zvolil vzdálenost, může se tak vyhnout úzkosti. Zvláště tehdy, pokud jedinec dospělého nezná (Moslerová, 2004).

Naopak příliš velká vzdálenost mezi komunikujícími může vyvolat jejich nedorozumění. *„Blahodárné účinky pro dětské učení, vývoj a v neposlední řadě i komunikaci mají správně použitá gesta, pohledy či doteky. Komunikační rozvoj a atmosféru ovlivní především taková vzdálenost, která je žákovi příjemná“* (Křivohlavý, 1988, s.76).

Velice podrobně problematiku hledání přijatelné vzdálenosti při komunikaci zpracoval E. T. Hall ve svém pojetí tzv. strukturace zón (In: Nelešovská, 2005).

1.2.4 K o m u n i k a c e č i n e m

K rozvoji komunikace, ale i k jejímu narušení patří bezesporu komunikace činem. V běžném životě ji užíváme velmi často, aniž si své jednání mnohdy uvědomujeme. Křivohlavý (1987) uvádí, že *„v pedagogické komunikaci jsou zahrnuty postoje pedagoga k žákovi, k výchovným situacím, k individualitě jedince a jeho specifickým zvláštěnostem apod. Jaký vliv má tento čin na jedince, jaký je jeho aktuální vztah ke škole, k předmětu, k učiteli, k učení i ke spolužákům“* (Křivohlavý, 1987, s. 45).

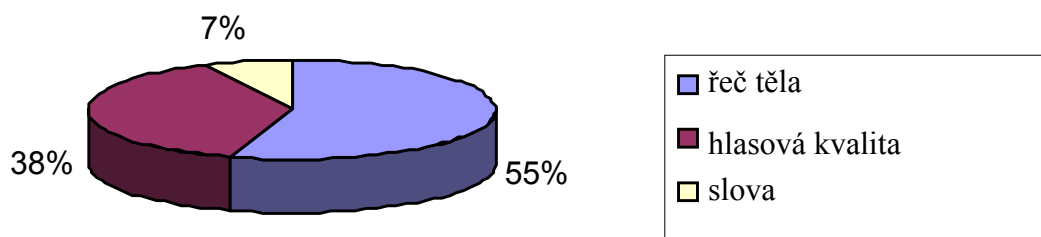
Jde tedy o sdělování prostřednictvím našeho chování. Ukazuje, jak je nebo není v koordinaci prožívání, chování, jednání člověka s vyslovenými názory. Nejideálnější stav samozřejmě nastává, když chování člověka je v souladu s tím, co říká (Moslerová, 2004).

Pro srovnání uvádíme jednotlivé složky komunikace a jejich poměr v řeči, která je nejrozsáhlejším prostředkem dorozumívání (tabulka č. 1). Následně složky komunikace znázorňujeme graficky (Pavlovská, 2004, s. 5 - 7).

Tabulka č. 1: **Jednotlivé složky komunikace**

Způsob Sdělení:	Poměrové Vyjádření:	Způsob sdělení zahrnuje:
Řeč těla:	55%	obličejová mimika, pohyby rukou, pozice těla, vzájemná vzdálenost, rozšiřování a zužování zornic, dechové tempo
Hlasová Kvalita:	38%	síla hlasu, jeho zbarvení a melodie, tempo a rychlost řeči, důraz na slova
Slova:	7%	obsah řeči

Obrázek č. 1: **Grafické znázornění složek komunikace**



Na první pohled je zřejmé, že neverbální komunikace napomáhá pochopit vlastní sdělení. Je podle našeho názoru velmi důležitá a nepostradatelná pro doplnění významu slov.

Pedagogičtí pracovníci se mnohdy zaměřují převážně na slovní formu komunikace a méně berou v úvahu, že sledování mimoslovních projevů je pro učitele i vychovatele cenným zdrojem informací o dětech. Proto se domníváme, že je tak důležité všimnout si nejenom toho, co dítě říká, ale také jak to říká, jak se při tom tváří, kam se dívá, jakých používá gest, jaký zaujímá postoj, zda se snaží přiblížit, nebo naopak vzdálit, jak reaguje na dotyk, zda je mu příjemný, či nepříjemný, zda dokonce usiluje o tělesný kontakt, jak to zvláště menší děti často dělají. A je samozřejmé, že všechny tyto neverbální projevy i vychovatel sám nejen používá, ale také záměrně reguluje a ovládá.

Předpokladem profesionálně kvalifikovaného učitele je pochopení a zvládnutí verbální i nonverbální komunikace a v neposlední řadě uvědomění si komunikačního činu jako sdělení.

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Lidé žijící ve společnosti se nemohou obejít bez vzájemného kontaktu. Vztahy mezi lidmi se vyjadřují prostřednictvím **sociální komunikace**. Sociální komunikaci nelze redukovat jen na prosté vzájemné přenášení informací. Předpokládá se i působení jednoho komunikanta na druhého s cílem ovlivnit ho, změnit jeho chování. Jedním z příkladů sociální komunikace je **komunikace pedagogická**.

2.1 Obsah pedagogické komunikace

Pojem **pedagogická komunikace** se objevuje v 70. a 80. letech. Leontěv (1973) charakterizuje pedagogickou komunikaci jako profesionální komunikaci učitele s žákem při vyučovací hodině i mimo ní, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.

Pedagogická komunikace je chápána jako *„specifický případ sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí: učitel – žák – skupina žáků – školní třída (Čáp, 1993, s. 328)*. Lze tedy říct, že dochází ke komunikační výměně mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu s cílem informovat.

Kolektiv autorů Průcha, Walterová a Mareš (1995) vysvětlují pedagogickou komunikaci jako *„zvláštní případ sociální komunikace, která je zaměřena na dosažení pedagogických cílů. Mívá vymezen obsah, sociální role účastníků a jsou zde stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Ta poukazují na rozmanitost prostředí, ve kterém se pedagogická komunikace odvíjí“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 41).

Pedagogická komunikace tedy v podstatě vychází ze sociální komunikace. Vztahy komunikujících osob ve výchovně vzdělávacím procesu jsou dány především

jejich rolemi. Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitých vztazích.

Gavora (In: Nelešovská, 2005) vymezuje několik typů těchto vztahů:

- učitel – žák,
- učitel – třída,
- učitel – skupina žáků,
- žák – skupina žáků,
- žák – žák,
- skupina žáků – skupina žáků,
- skupina žáků – třída.

V každé z těchto pozic můžeme sledovat vždy odlišné reakce stejných jedinců, což je důkazem vlivu vzájemného působení. Účastníci komunikují o faktech, vyjadřují své názory, přání, ale také rozkazy.

Pedagogická komunikace má velký vliv na efektivitu výchovy a výuky. Slouží k dosažení určitých cílů. Je zde kladen velký požadavek na pedagoga, který dává charakter této komunikaci, i když se jí nemusí aktivně účastnit. Neznamená to však v praxi, že ji vede pouze učitel. Z hlediska sociálního postavení pedagoga (věk, vzdělanost, zkušenosti apod.) se očekává, že dokáže nikoli jen poslouchat, ale i naslouchat potřebám celé skupiny dětí, ale také jednotlivcům. Jeho monolog by měl být motivací k dialogu se žáky (Gavora, 1988).

Andersenová přirovnává komunikaci k ping – pongu. „*Jde o dávání a brání. Neshrábněte míček. Střídejte se. Ať je míč v pohybu.*“ (Andersonová, 1993, s. 94).

Hovoří se tedy o nutnosti dvousměrné komunikace, což představuje opakovanou komunikaci směrem od učitele k žákovi a od žáka zpět k učiteli. Je-li tato podstata naplněna, pak můžeme hovořit o **komunikativní kompetenci pedagoga**.

2.2 Komunikativní kompetence pedagoga

Kvalitu každodenních interakcí zvyšujeme dodržováním jistých komunikačních pravidel. Souhrn těchto zásad lze nazývat **komunikativní kompetencí pedagoga** (Mareš, Krivohlavý, 1995; Kyriacou, 1996; Vybíral, 2000; Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

S problematikou komunikačních dovedností se pedagog setkává již při vlastním studiu na vysoké škole. Domníváme se ale, že zejména samotná praxe a další jeho sebevzdělávání a sebeuvědomování, které je založeno na poznatcích z vlastní činnosti, dodává komunikačním dovednostem určitou hodnotu.

Velmi podrobně se této problematice věnovala ve své publikaci s názvem *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení* A. Nelešovská (2003).

Úspěšná komunikace je předpokladem pro odstraňování komunikačních bariér. Základem úspěšné pedagogické komunikace je v podstatě souhrn jistých předpokladů kompetentního pedagoga. Müllerová (2002, s. 42) doporučuje dodržovat následující pravidla:

- **sledování mluvčího, naslouchání** – naslouchání je základem každého dobrého komunikačního aktu. Správným nasloucháním podněcujeme mluvčího k dalšímu toku řeči.
- **parafrázování mluvčího** – pouze tehdy, pokud si musíme ujasnit, prověřit informaci mluvčího a potvrdit či ověřit si jeho sdělení. Pozor na neustálé kladení otázek, mluvčí může získat dojem, že ho neposloucháme a následně v něm ztrácíme důvěru.

- **reflektování pocitů mluvčího** – obtížné, pokud ho zvládneme, může se rozhovor dostat do vyšší úrovně a podnítit tak sblížení vztahů mezi komunikujícími. Je to vyjádření pocitů při vlastní parafrázi, co ve mně dané sdělení vyvolalo. Je důležité, jak dokáže posluchač své pocity sdělovat. Reflexe pocitů je osobní názor, nemusí se ztotožňovat s mluvčím, ale může otevírat cestu k dalšímu důvěryhodnějšímu rozhovoru. Tuto metodu lze nejvíce využívat v rozhovoru s dětmi, nezasahujeme do průběhu rozhovoru, nezatěžujeme ho svými myšlenkami, radami.
- **shrnutí obsahu rozhovoru** – použití při kontrolování dohody, stanovení úkolů, úmluvy. Všichni se tak přesvědčí, zda danou situaci pochopili stejně, v případě nejasností přesnější výklad.
- **empatické naslouchání** – není vždy nutné nabízet vlastní zkušenost jako nejlepší řešení, někdy stačí povzbuzení a naše podpora. Berme na vědomí, že dítě má potřebu vypovídat se.
- **ptaní se** – rozhovor nesmí umlknout bez ukončení.
- **poskytnutí zpětné vazby** – jsme pedagogové, a proto by naše reakce měla být okamžitá, nikoliv však ve smyslu opozice.

Karns (1994, s. 11-12) doporučuje následující **pedagogické komunikativní zásady práce s dětmi**:

- všechny děti se mohou určité věci naučit, ale ne stejným způsobem za stejnou dobu (pedagog musí zvolit správný postup, umět dítě oslovit, porozumět mu, zvolit správnou formu komunikace a netlačit dítě do pozice, ve které ho chceme mít, ale vnímat, kde právě je);

- všechny děti potřebují umět přemýšlet, nikoli jen řešit příklady nebo jen konstatovat fakta (být přesvědčen o správnosti svého myšlení a umět své myšlenky předat dál s porozuměním);
- všechny děti potřebují dospělé, kterým by na nich záleželo, ale ne všem se taková péče dostává;
- všechny děti potřebují ve škole získat kladné zkušenosti, známky nejsou nezbytně jediným měřítkem školního úspěchu (předností je humor, kamarádství, touha něčemu se naučit, dát žákovi možnost v něčem uspět).

Tyto zásady nejsou pevně určeny a není přesně stanovena jejich míra dodržování. S jejich obsahem nebo alespoň odkazem by se měl však seznámit každý pedagog.

V komunikačních zásadách je v souvislosti s dětmi zdůrazňován přívlastek „všechny“. Každý pedagog musí tuto skutečnost uplatňovat bez ohledu na jakákoliv specifika jednotlivých dětí. Způsob komunikace je třeba zohledňovat jak s dětmi nadanými tak i problémovými. Každé dítě má potřebu komunikovat, i když právě nemluví. Pro pedagoga musí být vždy alarmující neobvyklé vyjadřování dítěte, které může mít kořeny v opožděném vývoji, ve výchově, důvodem mohou být psychické poruchy aj. Kompetentní učitel rozpozná tato specifika, dokáže dítě diagnostikovat a hledá řešení k odstraňování problémů.

Respektování komunikativních zásad a získávání komunikativních dovedností jednoznačně vychází z vlastnosti osobnosti pedagoga a jsou předpokladem k úspěšné pedagogické praxi (Nelešovská, 2003).

Vzájemný vztah učitele a žáka či žáků můžeme rozvíjet humorem, uměním naslouchat, čínorodostí, nadějí, individuálním přístupem apod. Nevhodným komunikačním působením (jako je neustálé vytýkání chyb, napomínání, neochota

komunikovat atd.) pak můžeme v dětech vyvolávat strach. Tato skutečnost může vést až k zápornému postoji mezi vychovávaným jedincem a pedagogem. „*Pozitivní nebo naopak negativní naladění vět, co do obsahu i formy vyjádření, hraje v komunikaci velkou roli. Samotný obsah sdělení nám nejen prozrazuje, jakým směrem bude činnost dětí pedagogem vedena, ale také vypovídá o osobitém postoji učitele k žákům. Jeho pedagogický takt, psychické stavy, vlastnosti a jednání ovlivňují emocionální klima třídy*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 142).

Komunikace mezi dítětem a pedagogem nesmí váznout na základě špatného postoje učitele k žákovi. Při komunikaci je velice důležitý jejich vzájemný vztah. Dítě musí mít potřebu komunikovat. Své místo zde zaujímá asertivita pedagoga. Berme na zřetel, že právě pedagog a jeho chování a vystupování navozuje určité klima ve třídě, ve skupině. Veškeré jeho konání je jedním z impulsů pro vzájemné vztahy žáků a s tím související jejich vzájemná komunikace. Je nutné upozorňovat na možné problémy či nebezpečí. Musíme však být obezřetní, abychom v dětech nevyvolávali strach a obavy z dalšího možného konání, což přispívá k narušení komunikace.

Úspěšná komunikace a její rozvoj je plně závislá na způsobu a formě vlastního projevu pedagoga. Podle Nelešovské (2002, s. 42) se od těchto aspektů odvíjí klima třídy, které může mít dvojí charakter:

- **supletivní** – vstřícné klima, podpůrné
- **defenzivní** – obranné klima.

Podle našeho názoru má kvalitně zvládnutá komunikace zásadní podíl na vytváření zdravého klimatu ve skupině dětí, ve třídě. Takové kladně naladěné klima pak pozitivně působí na celkový úspěch výchovně vzdělávacího procesu.

2.2.1 Empatická kompetence jako součást kompetence komunikativní

Podle Müllerové (2002) by měl být pedagog také **emočně kompetentní**, tedy mít určité emoční vlastnosti, které lze zdokonalovat. „*Právě přítomnost emoční inteligence – sebeovládání u pedagoga - je adekvátní mírou projevení emoční (empatické) kompetence*“ (Vybíral, 2000, s. 38). Tento soubor učitelských dovedností chápeme jako **součást komunikativní kompetence pedagoga**.

Empatie znamená vcítění se do pocitů prožitků a momentálních stavů jiného člověka. Chtít mu porozumět a dívat se na události z jiné perspektivy. V empatii jde především o způsob poznávání a chápání pocitů druhého člověka a o vlastní tvorbu morálních hodnot (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Vybíral (2000) uvádí následující osobnostní rysy učitele, které souvisí s empatií:

- umění pozorně naslouchat, teprve potom hodnotit, v druhém hledat partnera při hledání pravdy, nikoliv soupeře;
- respektování názoru druhých, schopnost přijmout kompromis, dialog vést v rovině pravdy, úcty k druhému a úcty k sobě;
- víra v sebe a důvěra v ostatní, tvrzení na důkazech;
- nezamlouvání, neodbíhání od problému;
- schopnost být spravedlivý bez zaujetí, neponižovat;
- s vyřešením daného problému dále neobviňovat, nemstít se a být autoritou;
- umění být kamarádský i odměřený, neústupný i vstřícný;
- být konkrétní, hledat cestu k řešení problému;
- mluvit pravdu, ale nemuset mít vždy poslední slovo;
- naslouchat, nečekat na příležitost mluvit.

2.3 Narušení komunikace v pedagogické praxi

Komunikaci je třeba zkoumat z hlediska komunikačních partnerů, zejména pak adresáta, k němuž se stále více přihlíží. Berou se v úvahu status i společenská role partnerů komunikace, ale také individuální meziosobní vztahy mezi účastníky komunikačního procesu, oficiálnost nebo neoficiálnost situace. U sdělovatele se sledují jeho komunikační záměry, u adresáta interpretace přijatého sdělení.

Komunikační problém může vycházet z jedné nebo hned z několika procesuálních komunikačních složek současně.

Proces komunikace obsahuje podle Nelešovské (1995) následující složky:

- **komunikátora** - osoba, od níž určité sdělení vychází;
- **komunikanta** - osoba určité sdělení přijímá a dešifruje;
- **komuniké** - obsah sdělení;
- **komunikací vyvolaný účinek.**

Z těchto komunikačních pozic vznikají nejrůznější problémové situace - na jedné straně komunikant, který může danou zprávu špatně pochopit; na straně druhé komunikátor, který nedokáže posoudit, zda je jeho komuniké pro příjemce v danou dobu vhodné. Nedokáže posoudit, jaký účinek byl komunikací vyvolaný a zda své sdělení vhodně zformuloval apod. Právě tady je prvopočátek narušení komunikace neboli **komunikační bariéry** (Nelešovská, 1995). V následující kapitole se pokusíme takovéto komunikační bariéry stručně klasifikovat.

2.3.1 Komunikační bariéry

Velmi často dochází mezi lidmi k různým komunikačním bariérám. Pavlovská (2004) užívá termínu **komunikační brzdy**, které vlivem překážek narušují naše úsilí k budování určitého vztahu a tak brzdí schopnost komunikovat. Tyto překážky lze podle autorky rozdělit následujícím způsobem:

1) **vnější** – fyzikální:

- vyrušení někým, něčím,
- obecná hladina hluku v místnosti,
- vizuální rozptylování;

2) **vnitřní** – psychické:

- obava z neúspěchu,
- osobní problémy,
- kulturní (zvyky, gesta atd.),
- způsob mluvy,
- emoční vyladění (pocit nepohodlí).

Domníváme se, že intenzita působení vnějších komunikačních bariér na jednotlivce se bude přizpůsobovat psychickému rozpoložení dané osoby. Například bude-li žák pod vlivem psychických depresí, které mohou pramenit z rodinného prostředí, pak jej mnohem častěji vyruší zvýšená hladina hluku v místnosti. Jeho komunikace může být roztěkaná, nesoustředěná nebo ochablá. Stres má vliv na excitování nebo naopak na únavu člověka, dále je také komunikace ovlivňována stresem a naopak komunikace může být zdrojem stresu (Vybíral, 2000).

Müllerová (2002) směřuje hlavně k pocitovým překážkám v komunikaci. Člení komunikační bariéry na horizontální, vertikální, kulturní a jazykové a přidává k nim postoje bariérové, které vycházejí z osobnosti pedagoga. Jsou srovnatelné s vnitřními (psychickými) překážkami komunikace.

Samotný přívlastek jazykových a kulturních bariér napovídá, kde jsou jejich kořeny. Jazyková bariéra jednoznačně odpovídá vzájemné neznalosti jazyka komunikujících. Příčinou mohou být slangové výrazy, používání odborných termínů nepřiměřených věku a znalostem dětí, zavedení neznámých pojmů, špatná znalost významu slov.

U kulturních bariér se setkáváme s rozdílností i neverbální komunikace, která může vycházet ze vzdělanosti i vyspělosti určitých kultur (Müllerová, 2002). Do této problematiky se řadí různé folklorní zvyklosti mluveného projevu.

Komunikační bariéry v tomto případě plynou z prostředí, odkud jedinci do školy přichází. Právě toto prostředí jedince ovlivňuje a dává mu základ ke komunikaci, který se nemusí vždy slučovat s vlastnostmi komunikace ve škole.

Mnohdy se stává, že žák zná spoustu nových slov, ale nedokáže vysvětlit jejich význam. Nemůžeme zde hovořit o aktivní slovní zásobě. Proto je velice důležité, má-li se jedinec s novým slovem setkat, abychom mu jeho význam správně a dostatečně vysvětlili. Tím rozvíjíme jeho řečovou obratnost, která má velký podíl v hodnotné komunikaci (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Postojové bariéry jsou úzce spjaty s hodnocením pedagoga s ohledem nebo naopak bez ohledu na žáka. Pokud pedagog považuje svoje hodnocení a projev za správný a neomylný, mohou právě zde nastávat komunikační problémy.

Dorozumívání mezi pedagogem a žákem může ovlivňovat celá řada překážek, na kterých se přímo učitel nepodílí. Vystupují ze samotného prostředí, odkud dítě

přichází, z rodinných vztahů, sociálního postavení rodiny, zdravotního stavu dítěte, postavení dítěte v rodině atd. (Pavlovská, 2004).

K určité sociální percepci dochází v sociální skupině, která dává charakteristické rysy ve školském prostředí. Pozitivní výsledek může být ohrožen z počátku neznámým prostředím a současně postavením osob v rozličných pozičních stupních. Velmi snadno se tak může dostavit nedůvěra či antipatie mezi jednotlivými členy skupiny. Tyto okolnosti vedou k neochotě přijímat informace nebo na ně nepřiměřeně reagovat. Mohou přerůst až do vzájemného nepřijímání informací a úplného uzavření (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Andrejevová (1984, s. 39) hovoří o „*filtru důvěry a nedůvěry*“, který může pravdivou informaci postavit do pozice nepřijatelné a naopak nepravdivou informaci do pozice pravdivé.

Právě ve školním prostředí je tato problematika stěžejním bodem. Na vývoj celé třídy, skupiny žáků i jednotlivce má neodmyslitelný vliv právě pedagog a jeho pedagogický takt. Je zde spousta dalších vnitřních i vnějších okolností, které mohou kladně nebo záporně působit na skupinu či jedince, ale právě učitel - vychovatel značně ovlivňuje atmosféru v určitých osobních pozicích. Dává směr vzájemnému vztahu a komunikačním bariérám. Od toho všeho se dále odvíjí charakter třídy a potažmo s ním i komunikace této sociální skupiny (Čáp, 1993).

Je nutné podotknout, že interpersonální vztahy vyplývají z celkové atmosféry ve třídě, ze sociálního složení žáků, jejich úrovně, zájmů atd. To je podmíněno především důkladným poznáním žáků s pedagogickým individuálním pedagogickým přístupem (Nelešovská, 2002).

Jak zdůrazňuje Moslerová (2004), problémy v komunikaci způsobené ať už kritikou, konflikty, komunikací ve stresu, nebo jinými podněty, nám vždy komplikovali

a budou komplikovat nejen komunikační proces, ale jakoukoliv mezilidskou interakci. Každý z nás je totiž jiný, má své specifické představy, svá očekávání, přání, potřeby, záměry atd. Vznik a existenci problémů tudíž nelze popírat. Záleží ale na každém člověku, jak se k problému postaví a zda je ochoten jej řešit.

Nyní budeme alespoň stručně charakterizovat **kritiku a konflikt** – podněty, které velmi často způsobují problémovou komunikaci. Vycházíme přitom z práce Interpersonální komunikace Moslerové (2004, s. 41).

Kritika

Kritika je nezbytnou součástí života, ale pokud je jí příliš mnoho a není sdělována konstruktivně, snižuje sebevědomí kritizovaného a zraňuje jeho pýchu. V takovém případě často vyvolává obranný postoj, odmítání spolupráce, nepřátelství až agresivní chování. Pokud má být kritika efektivní, měla by být zaměřena na kritizování konkrétních aktivit, snažit se nepoužívat formy předčasného zobecňování. Neměli bychom ale zapomínat, že sice člověk dělá chyby, na které je třeba upozornit, ale také dělá spoustu dobrých věcí, za které je třeba pochválit.

Konflikt

Pojem **konflikt** může vyvolat asociace jako např. neshody, rozpory, nedorozumění, soupeření, střety, srážky, hádky atd. Konflikty můžeme rozdělit na několik základních druhů.

Podle počtu zúčastněných osob lze konflikty rozdělit do čtyř skupin:

- **intrapersonální konflikty** – vnitřní, osobní konflikty týkající se pouze jedné osoby;
- **interpersonální konflikty** – odehrávají se mezi dvěma lidmi;
- **skupinové konflikty** – existují uvnitř skupiny lidí;
- **meziskupinové konflikty** – probíhají mezi skupinami lidí.

Dále můžeme konflikty rozdělit podle psychologické charakteristiky:

- **konflikty představ,**
- **konflikty názorů,**
- **konflikty postojů,**
- **konflikty zájmů.**

Při řešení konfliktů je nezbytným předpokladem pro úspěšné zvládnutí situace dodržování pravidel, která zvyšují pravděpodobný pozitivní výsledek na podstatně vyšší míru:

- Každý má právo říci svůj názor.
- Každý má právo na stejné časové vstupy.
- Je nutno naslouchat i takovým názorům, se kterými nesouhlasíme, je potřeba pochopit cíle druhé strany a také objasnit své vlastní cíle.

3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE V ETOPEDICKÝCH ZAŘÍZENÍCH

Základním úkolem všech výchovných zařízení je **připravit** prostřednictvím osobnostních změn své **svěřence k úspěšně integraci do společnosti**.

Právě v etopedických zařízeních musí pedagog zohledňovat děti s nejrůznějšími výchovnými problémy a přistupovat k nim maximálně individuálně. Každý jedinec vyžaduje specifický přístup a formu komunikace. To vše navazuje na komunikativní dovednosti pedagoga.

3.1 Stručná charakteristika etopedických zařízení

Školskými zařízeními pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy **jsou** dle příslušného zákona č. 109/2002 **diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou (dříve dětské výchovné ústavy) a ústavy s výchovně léčebným režimem**. Jedná se v naprosté většině o státní zařízení.

„Etopedická zařízení jsou školská zařízení, zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním dětí a mládeže sociálně narušené“ (Sovák, 1980, s. 143). Jedná se o diagnostické ústavy a výchovné ústavy se základní školou. Zde jsou umístěovány děti, pro něž jsou typické takové poruchy chování, které se nedají zvládnout obvyklými pedagogickými prostředky, a vyžadují proto zvláštní výchovnou péči.

Pro tyto jedince je typické tzv. **problémové chování** - Emotional and Behavioural difficulties. Termín pochází z anglicky mluvících zemí a evokuje spojitost s integrací, socializací a kombinací poruch vycházejících ze speciální pedagogiky. U

těchto dětí s problémovým chováním mluvíme o dispozicích k poruchám chování. Jde o takové projevy dětí, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušených dětí, ale také u jedinců s jiným typem postižení. K jejich vzniku přispívá jednak vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení a vliv sociální, jednak určité dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému.

Poruchy chování můžeme hodnotit podle jejich společenské závažnosti a důsledků pro život jedince, např. dětský vzdor, záškoláctví, toxikomanie, loupež atd. (Vocilka, Pohunková, 1985).

U těchto dětí hovoříme o tzv. **maladaptaci** (z lat. malus = zlý, špatný, adaptatio = připojení, přizpůsobení). „*Jde o poruchu či neschopnost adaptace, která se konkrétně projevuje právě poruchami chování různého stupně. Vzniká zpravidla na podkladě sociální narušenosti, popř. z psychické deprivace*“ (Vitásková, 2005, s.7 - 9).

Etopedi dětí s poruchami chování či jiným nepřizpůsobivým chováním diagnostikují v **dětských diagnostických ústavech**. Na základě pedagogického, psychologického a sociálního šetření se za vedení psychologa vypracuje charakteristika dítěte a návrh na výchovné opatření. Hovoříme pak o tzv. **etopedické diagnostice**.

Pokud v dosavadním prostředí není obvyklými výchovnými a vyučovacími metodami a vlivem kolektivu dětí možné upravit charakterové nebo mravní nedostatky, přerazují se takové děti jakožto obtížně vychovatelné do **dětského výchovného ústavu se ZŠ**.

Prostředím našeho výzkumu je dětský diagnostický ústav, proto jej budeme stručně charakterizovat.

Dětský diagnostický ústav je internátní, koedukované zařízení, které přijímá k diagnostickému pobytu a vyšetření děti, nemající ukončenou povinnou školní docházku a dále děti z terénu, ze sociálních i výchovných důvodů.

Při dětských diagnostických ústavech je zřízena **škola**, která zajišťuje vzdělávání podle vzdělávacích programů. Jedná se o Základní nebo Zvláštní školu, výjimečně o školu Pomocnou. Po sestavení komplexní diagnostické zprávy se dítě vrací domů nebo, pokud je v platnosti soudní rozhodnutí, je umístěno do speciálně pedagogického zařízení. Dětský diagnostický ústav tak rozhoduje o místě výkonu ústavní výchovy, má regionální působnost (Janský, 2004).

Dětský diagnostický ústav podle Zákona č. 109/2002 smluvně zajišťuje spolupráci s rodinami. Prostřednictvím těchto rodin jsou zabezpečovány úkoly dětského diagnostického ústavu především u dětí, pro které není vhodný pobyt v kolektivu. Plní podle potřeb dítěte **úkoly diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociálně organizační a koordinační.**

Pobyt dítěte v dětském diagnostickém ústavu trvá **zpravidla 8 týdnů**. Jeho základní jednotkou je výchovná skupina s nejméně čtyřmi a nejvíce osmi dětmi. Mezi pedagogickou veřejností jsou tato čísla již brána velice obezřetně. Jedná se o velmi malé skupinky dětí, které v dětských diagnostických ústavech nebudou saturovat rodinu a na skupinové soužití je toto číslo velmi nízké.

Dětský diagnostický ústav může poskytovat péči dětem, o jejichž umístění požádaly osoby odpovědné za výchovu. Jsou to tzv. **dobrovolné pobyty**, rodiče hradí náklady pobytu dítěte v dětském diagnostickém ústavu jako ve středisku výchovné péče. Dětské diagnostické ústavy vedou evidenci dětí umístěných ve svém územním obvodu, zajišťují metodickou pomoc vedení a pracovníkům zařízení ve svém obvodu.

3.2 Specifika komunikace etopeda v etopedických zařízeních

Otázka vlastností speciálního pedagoga je obzvláště důležitá všude tam, kde je třeba pedagogicky působit ve ztížených podmínkách a výchovná činnost je zaměřena na vychovávané jedince s poruchami chování, motivace, emocí apod. Možnost sestavovat soubor vlastností, jaké by měly charakterizovat etopedy, je omezená, obvykle totiž právě oni fungují v podmínkách rozdílných od výchovné skutečnosti.

Zde jsou výsledky hodnot podle verifikační sondy, kterou provedl odborník mezi vychovávanými jedinci resocializačních zařízení: (Stankowski, 2004, s. 63 - 64):

- Spravedlivý,
- chrání záležitost svých svěřenců,
- má rád děti,
- klidný,
- chápající,
- má široké zájmy a hodně dovedností,
- sportovní typ, silný,
- snadno navazuje kontakt s mládeží,
- moudrý,
- shovívavý,
- tvrdý,
- důsledný.

Méně oblíbené vychovatele vychovávaní jedinci popsali následovně: egoista, nervózní, ukřičený, cynický, hloupý, zlostný, špehující, bezcitný, bez autority, nevyzná se, zesměšňuje se, podezřívavý, nezodpovědný (Stankowski, 2004, s. 63 - 64).

Vezmeme-li v úvahu rozvoj komunikace v etopedických zařízeních, jedná se o široký výběr komunikačních schopností ať už verbálních či neverbálních. Je třeba si uvědomit že jsou zde umístěny děti s poruchami chování. Komunikace je proto velmi různorodá, odchylky v ní se projeví rovněž ve schopnosti komunikovat a také v IQ, které bude rovněž rozličné.

Na základě dlouholeté autorčiny praxe v diagnostickém ústavu je třeba upozornit na fakt, že děti jsou v těchto zařízeních výrazně rozlišeni. Většinu mládeže tvoří Rómové. Ti mají svá specifika v komunikaci. Používají romštinu velmi často a rádi. Je to pro ně způsob skryté komunikace před ostatními dětmi a hlavně vychovateli. Mohou tak bezproblémově užívat vulgární výrazy, aniž by se někdo z vychovatelů nad tímto problémem pozastavoval. Rómové mezi sebou používají nejen romštinu, ale i slova artikulačně nesrozumitelná, vymyšlená, často kombinovaná s gesty ve snaze skrýt obsah vyjadřovaného. Romské děti a mládež má svůj vlastní svět, tzn. skryté komunikace ať verbální nebo neverbální. K neverbální komunikaci používají např. úder pěstí do stolu – znamená to „pozor - už jde“ (většinou vychovatel) nebo pustí na zem svazek klíčů „dávej pozor - něco se děje“ atp.

Na základě zkušeností autorky bakalářské práce lze tvrdit, že etoped má šanci postupně porozumět těmto gestům neverbální komunikace a vhodným způsobem reagovat. A právě romština spolu s tímto druhem neverbální komunikace vedou v etopedických zařízeních k narušení komunikace mezi Rómy a Nedomy. Rómové označují jedince bílého etnika slovem „Gádžové“.

Právě v etopedických zařízeních mají ne všechny děti stejný smysl pro plnění povinností. Pro většinu z nich jsou určité činnosti nelogické. Tato skutečnost může mít v lepším případě kořeny ve výchově, ale také hlavně v určitých psychických poruchách. Speciální pedagog musí být schopen komunikaci přizpůsobit v každém případě dítěti a

na základě poznání se snažit odhalovat příčiny možných bariér, aby mohlo být nalezeno nejlepší možné řešení k odstranění problémů. Vstřícné a podpůrné klima třídy podává komunikaci ruku každému dítěti. Komunikace by měla být cílená, konkrétní a bez ironie.

Protože často v rodinách dětí diagnostikovaných v těchto ústavech panuje nezáměr, lhostejnost, nedostatek emocionální odezvy, děti často zažívaly hrubé násilí, jsou snahy o jejich osobnostní změny, tedy také kladná motivace jejich lidského chování a sociální komunikace vůbec, velmi obtížným úkolem pro pedagogy.

Jak zdůrazňuje Janský (2004), může být tento úkol plněn nejen za předpokladu materiálně-ekonomických změn školských zařízení, ale především **kvalitními osobnostními a profesionálními vlastnostmi pedagogů.**

Schopnost komunikace, empatie a předvídání vzniku možných konfliktních situací má zcela klíčový význam pro zvládnání profesních nároků, ale i pro bezpečnost dětí a zaměstnanců. Citlivě projevovaný pozitivní vztah k dětem významně pomáhá v navozování kontaktu i s velmi problémovými jedinci a současně umožňuje získávat důležité diagnostické údaje.

Kladení požadavků, kontrola a dohlížení nestačí, protože bez navázání osobního vztahu se naopak mohou mnohé střety a konflikty mnohem vyostřit. K důležitým osobnostním i profesním charakteristikám patří také důslednost, bez které je nemožné zakotvit žádný výchovný režim.

Různí lidé odlišně reagují na různé formy komunikace, proto je naprosto nezbytný individuální přístup ke svěřencům v působení na rozvoj jejich komunikačních dovedností. V ústavním zařízení se setkáváme většinou s dětmi, které vyrůstaly v nepříznivých rodinných podmínkách – bez kladného emočního vztahu, bez porozumění, bez zájmu o určitý obor, zájmovou činnost apod. Někteří z těchto jedinců

však přece dokáží svůj záměr realizovat. Proto by si vychovatelé měli uvědomit, že jedinec za určitých podmínek (pravděpodobně při silné motivaci, nedostatku příznivých podmínek a značných překážkách) vyhledává mezi osobami, skupinami a dalšími podmínkami ty, které mohou podle jeho předpokladu podpořit jeho činnost k dosažení cíle. Svým chováním, činností a způsobem komunikace pak stimuluje působení zvolených osob a skupin.

3.3 Charakteristika dětí v etopedických zařízeních

Děti bývají umístovány v etopedických zařízeních v důsledku **poruch socializačního procesu**.

Socializací rozumíme zapojení individua do lidské společnosti - po stránce pracovní a společenské, ale také ve smyslu spokojení touhy po sebeuplatnění a sebeuspokojení. Míru socializace lze vyjádřit tzv. **sociabilitou**, která představuje schopnost či snahu vytvářet a pěstovat mezilidské vztahy (Nakonečný, 1995).

Základní socializační institucí je rodina – ovlivňuje vývoj dítěte, působí emocionálně, v rodině působí zvláštní autorita a solidarita. Šikana spolu s agresivitou vzniká nejčastěji v případech, kdy rodina z nejrůznějších příčin přestane plnit svoji funkci. Jde většinou o následující případy:

1. Rodiče nemají na dítě čas.
2. Bezradnost a bezmocnost ve výchově.
3. Rodiče vidí veškeré štěstí dětí v hmotném majetku.
4. Rodiče často své děti trestají.
5. Pedantská výchova.
6. Perfekcionistická výchova.

7. Lhostejnost a nenávisť rodičů – výchova je chápána jako přítěž.
8. Příliš přecitlivělý vztah.
9. Střídání nálad rodičů.
10. Nejednotná výchova rodičů – sklon těchto dětí k delikvenci.
11. Neuspořádaná rodina – dítě hledá východisko v partách.

Takovou rodinu je třeba považovat za nestabilní. V ní se jeden nebo více jedinců ji tvořících nepodílejí na povinnostech, které jim přináší jejich role v rodině.

Mezi základní sociální nepřizpůsobivost dětí a mládeže mnoho vědců řadí: agresivitu, neposlušnost, lhaní, konfliktnost, lenost, přestupky a trestnou činnost, bázlivost, poruchy interpersonálních kontaktů a koncentrace, záškoláctví, útoky, zneužívání omamných a excitačních látek (Sovák, 1980; Janský, 2004; Lechta, 2005).

Chování sociálně nepřizpůsobených dětí a mládeže jim znemožňuje soužití s jinými lidmi a je příčinou hluboké deformace ve vztahu jedinec – prostředí. V takovém důsledku upadá dítě do konfliktu se sociálním prostředím, protože uspokojuje své potřeby nepřijatelným způsobem, a porušuje tak závazně sociálně morální normy.

Po provedení podrobné analýzy chování sociálně nepřizpůsobených dětí a mládeže rozděluje Stankowski (2004) chování takovýchto jedinců do následujících diagnostických skupin:

- chování demonstrativně bojovné, nepřátelské
- chování utlumené
- chování nedůsledné
- chování asociální.

V roce 1998 byl z podnětu MŠMT Institutem pro kriminologii a sociální prevenci proveden **orientační výzkum klientů dětských diagnostických ústavů a dětských výchovných ústavů**. Z informací, získaných dotazníkovou metodou, jasně vyplývá, že se pracovníci dětských výchovných a diagnostických ústavů shodují na stále se zhoršujících charakteristikách svých svěřenců (Janský, 2004).

Jak uvádí ve své práci s názvem Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních Pavel Janský (2004, s. 99), jedná se především o následující charakteristiky:

- stoupl podíl dětí z rodin rozvrácených a kriminálně zatížených;
- děti mají výrazně vyšší materiální standard, s čímž souvisí jejich silná orientace na značkové zboží;
- zdravotní stav klientů je na setrvalé úrovni, přibývá však u nich venerických chorob;
- vykazují nižší školní znalosti, zájem o vzdělání a kázeň se přitom nadále snižují;
- stálý pokles lze zaznamenat u pozitivních aktivit volného času včetně sportu;
- nárůst problematiky závislostí je výrazný (alkohol, drogy, kouření a automaty zasahují stále větší část problémové dětské populace);
- u osobnostních vlastností je nápadný především vzestup agresivního chování, nižší odpovědnost a ovladatelnost dětí.

Podle Janského (2004, s. 100) ukázaly zjištěné charakteristiky problémových dětí tři významné faktory:

- **kriminalitu,**
- **agresivitu,**
- **psychiatrickou intervenci.**

Etapedická zařízení poskytují dítěti základní péči jako je hygiena, výživa, dozor, lékařská péče, vzdělání a výchova. Přesto ale velmi chybí individuální pozornost a poskytování přiměřených spontánních reakcí na projevy dítěte. To dále ovlivňuje vývoj dětské osobnosti i v dalších oblastech, typických pro děti z etapedických zařízení. Vágnerová (1997) uvádí hned několik důsledků:

- emocionální problémy,
- nepříznivý vývoj řeči,
- nižší využitelnost rozumové schopnosti,
- změnu citového prožívání a citových vztahů k lidem,
- odlišné vztahy s lidmi, které ovlivňují i sebepojetí,
- deformaci hodnotového systému – v důsledku špatného výchovného vzoru.

Bezpochyby je pro velké procento dětí z těchto zařízení typické **výchovné zanedbání** v rodině a silná **psychická deprivace**, což je pochopitelné, když si uvědomíme, z jakých rodinných klimát dětí přicházejí.

Výchovné zanedbání postihuje podle Langmeiera a Matějčka (1963) na rozdíl od psychické deprivace převážně povrchové stránky osobnosti. Dítěti se dlouhodobě nedostává přiměřená výživa, problematické jsou hygienické návyky, osvojování si znalostí a dovedností, jednání v souladu se sociálními normami. Nebo jde o zanedbání, které přichází později – nedostatek osvojených dovedností či příležitost k učení se, a to i kultuře (dítě je ochuzeno o výtvarnou činnost, čtení pohádek, zpívání apod.). Toto bývá označováno jako **deprivace kulturní**.

Psychickou deprivaci lze definovat jako negativní zkušenost, která vznikla neuspokojováním základních psychických potřeb v dostatečné míře a dostatečně dlouhou dobu. (Langmeier, Matějček, 1963)

Psychická deprivace je vážným narušením psychického vývoje, což se může projevit v celé struktuře osobnosti – v chování, sociální adaptabilitě, postojích, životní orientaci i v hodnotovém systému. Psychická deprivace se projevuje zpožděním celého psychomotorického vývoje. Nejčastěji bývá definována jako „**dlouhodobý nedostatek uspokojení potřeby lásky, vřelého intenzivního vztahu a dostatečného přísunu přiměřených podnětů z prostředí**“ (Langmeier, Matějček, 1963) a postihuje dosud většinu dětí vyrůstajících v útlém věku v ústavních zařízeních, kde přes všechny snahy po zkvalitnění péče je příležitost k vytvoření těsného citového pouta dítěte s náhradními pečovateli nedostatečná.

II. P R A K T I C K Á Č Á S T

4 VÝZKUM

4.1 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

V teoretické části závěrečné práce jsme se zabývali obecnými otázkami pedagogické komunikace zaměřenými na prostředí etopedických zařízení.

V návaznosti na část teoretickou jsem v praktické části soustředili pozornost na konkrétní skupinu dětí z diagnostického ústavu s nejrůznějšími poruchami chování a prostřednictvím dotazníku jsme u nich sledovali jejich spokojenost ve skupině (kladné pocity a sebereflexe dále hodnocení kvality skupiny a v neposlední řadě také postavení jednotlivých žáků.

Cílem našeho výzkumu bylo zaměřit se především na to, zda poruchy chování u sledovaných dětí ovlivňují jejich schopnosti a dovednosti komunikační a dále jsme se snažili sledovat, zda neexistuje jistá závislost mezi určitou poruchou chování a mírou socializace daného jedince, tedy i mírou nekomunikativnosti.

Pro výzkum jsme si zvolili následující **hypotézy**:

Hypotéza č. 1:

- Většina dětí s poruchami chování má problémy s komunikací.

Hypotéza č. 2:

- Domníváme se, že u většina dětí s poruchami chování hodnotí sama sebe velmi vysoce a pozitivně.

Hypotéza č. 3:

- Toto sebehodnocení u většiny dětí neodpovídá jeho skutečnému postavení ve skupině.

Hypotéza č. 4:

- Předpokládáme, že jednotlivé typy poruch chování u většiny dětí středního školního věku souvisejí s mírou jejich komunikativnosti.

4.2 Metoda výzkumu

Jako metodu výzkumu jsme si vybrali **dotazník** (viz příloha), jednu ze základních metod pedagogiky a sociální psychologie.

Forma dotazníku jako vědecká metoda je ve společenských vědách oborech velice rozšířená. Patří mezi základní metody sociálně psychologického výzkumu a diagnostiky. Jde o komunikaci mezi výzkumným pracovníkem (tazatelem nebo diagnostikem) a respondentem, případně respondenty. Komunikace v našem případě zkoumání byla asymetrická. Důležitou roli hraje ochota respondenta spolupracovat, jeho schopnost odpovídat na otázky, navázání osobního kontaktu s respondentem, důvěra respondenta k tazateli, schopnost tazatele být objektivní - neovlivňovat respondenta svými názory a postoji (Skalková, 1983).

Dotazníku se v sociální psychologii a edopedii využívá jako významné diagnostické metody. Komunikace mezi tazatelem a respondentem je písemná. Lze ho použít jak pro malý počet osob, tak pro velké vzorky zkoumaných osob. Dotazníky se obvykle skládají z několika částí – úvodní instrukce jak vyplnit dotazník, cíle výzkumu, otázky, které navozují k spolupráci s respondentem, otázky vyplývající z cílů výzkumu (diagnostického šetření), údaje o respondentovi (Janoušek, 1983).

Aby dotazník splnil cíle výzkumu, je třeba přesně formulovat otázky, zvážit formy odpovědí (volné nebo strukturované odpovědi, případně strukturované v kombinaci s volnými). Otázky je třeba sestavovat tak, aby byly jednoznačné, aby jedna otázka vyžadovala jednu odpověď. Otázky nesmějí působit sugestivně (tj. navádět

k určité odpovědi). Položky dotazníku mohou být uzavřené-strukturované, nebo otevřené-nestrukturované. Otevřené otázky umožňují získat obsažné informace, proniknout do hloubky sledovaných jevů, ale je velmi pracné je zpracovat. U strukturovaných položek může respondent volit mezi dvěma nebo více alternativami (Skalková, 1983).

V dotazníku lze použít odpovědi ano-ne, položek s více volbami, nebo je možné použít škálových položek. Důležitý je také výběr sledovaného vzorku tázaných a způsob vyplňování dotazníku (osobně, případně poštou).

Výzkum byl proveden ve škole při Dětském diagnostickém ústavu na Svatém Kopečku. Všechny děti, které jsou zde umístěny, jsou ze sociálně slabého nepodnětného rodinného prostředí.

Náš dotazník (příloha č. 1), týkající se problematiky pedagogické komunikace, vyplnilo celkem 15 dětí (8 chlapců a 7 dívek) ve věku 13 – 15 let. Všichni naši respondenti jsou v péči dětské psychiatrické ambulance pro poruchy chování. V následující tabulce (tabulka č. 1) uvádíme četnost výskytu jednotlivých poruch chování u námi sledovaných dětí.

Tabulka č. 1 :Četnost výskytu jednotlivých poruch chování u našich respondentů

Porucha chování	Chlapci	dívky	všichni
Agrese	75 %	29 %	53 %
Krádeže	75 %	43 %	60 %
Fetování	50 %	29 %	40 %
Alkohol	0 %	57 %	27 %
Záškoláctví	12,5 %	29 %	20 %
Lži	25 %	0 %	13 %
Podvody	12,5 %	0 %	7 %
Útěky z domova	0 %	14 %	7 %

Z tabulky jasně vyplývá, že k nejčastějším poruchám chování u námi sledovaných dětí v etopedickém zařízení patří agresivní chování, krádeže a toxikomanie. (Nelze bez připomenutí přehlédnout skutečnost, že samotné kouření není dotazovanými považováno za kriminogenní faktor).

4.3. Vyhodnocení dotazníku

Otázka č. 1: Mezi mé přátele patří:

Tato otázka byla zaměřena na skutečnost, zda děti s poruchami chování jsou schopni navazovat přátelství a nestrání se kolektivu.

Vyhodnocení odpovědí:

Tabulka č. 2

Dívky	100 %
Chlapci	100 %
Celkem	100 %

V tabulce č. 2 je procentuálně vyjádřeno, kolik dívek, chlapců a pak všech společně má ve třídě alespoň jednoho kamaráda, přítele. Všichni dotazovaní uvedli nejméně jednoho přítele či přítelkyni ve skupině. Lze tedy konstatovat, že děti s poruchami chování obecně nemívají problémy s navazováním kontaktů mezi svými vrstevníky.

Otázka č. 2: Jako přítele bych si nevybral:.....

Tato otázka sledovala, zda mají naopak tyto děti někoho, s kým komunikovat nechtějí.

Vyhodnocení odpovědí:

Tabulka č. 3

Dívky	57 %
Chlapci	87,5 %
Celkem	73 %

Procenta uvedená v tabulce č. 3 naopak ukazují, kolik dívek, chlapců a pak všech společně má ve třídě nepřítelů či nepřátele - více než polovina dívek a převážná většina chlapců má podle našeho výzkumu někoho, s kým nechce ve třídě být, s kým se nechce přátelit ani komunikovat.

Pro srovnání je zajímavé a jistě pozitivní, že celkem u všech dětí se objevila i opakovaně 35x jména kamarádů a přátel, pouze 16x jména nepřátel.

Nelze však také opomenout fakt, že se u 75 % dívek a 50% chlapců objevil výraz „nenávidím“.

Otázka č. 3: Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejvím zájem.

Z psychologického hlediska se dítě s poruchami chování vyznačuje odchylným prožíváním a chováním, které porušuje dohodnuté normy a očekávání přiměřená věku. Domníváme se, že posuzovaným a hodnoceným znakem pak může být schopnost přiměřeného vnímání reality, úroveň sebepoznání, projevující se v reflexi vlastních motivů a pocitů.

V této otázce jsme se tedy zaměřili na schopnost vlastního hodnocení, sebereflexe. Pro zajímavost jsme zpracovali zvlášť výsledky odpovědí dívek (tabulka č. 4), chlapců (tabulka č. 5) a pak výsledky společné (tabulka č. 6). Jednotlivá procenta vyjadřují zastoupení výše uvedených možností v odpovědích.

Vyhodnocení odpovědí:

Tabulka č. 4 - Dívky

Možnosti	%
a)	29 %
b)	29 %
c)	0 %
d)	14 %
e)	29 %

Tabulka č. 5 – Chlapci

Možnosti	%
a)	62,5 %
b)	25 %
c)	12,5 %
d)	0 %
e)	0 %

Tabulka č. 6 – Dívky i chlapci

Možnosti	%
a)	47 %
b)	27 %
c)	7 %
d)	7 %
e)	13 %

Z jednotlivých tabulek vyplývá, že dotazovaní chlapci mají na rozdíl od dívek větší sebevědomí, téměř polovina z nich se cítí být ve vlastním sebehodnocení vždy v centru dění ve skupině. Dívky samotné nejsou patrně tak průbojné, stojí však stejně o začlenění do kolektivu jako chlapci.

Otázka č. 4: Odpověz na následující otázky ano či ne:

- Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný ano ne
- Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují ano ne
- Stává se, že se do školy těším ano ne
- Většinou mi někdo pomůže s problémy ano ne
- Společné problémy řešíme většinou v klidu ano ne

V této otázce chceme zjistit celkové klima skupiny, její atmosféru a vzájemnou spolupráci žáků. V níže uvedené tabulce (tabulka č. 7) je procentuální zastoupení kladných a záporných odpovědí u jednotlivých podotázek.

Vyhodnocení odpovědí:

Tabulka č.7

Kladné odpovědi	záporné odpovědi
a) ano – 87 %	ne – 13 %
b) ano – 67 %	ne – 33 %
c) ano – 53,5 %	ne – 46,5 %
d) ano – 80 %	ne – 20 %
e) ano – 60 %	ne – 40 %

Z odpovědí na první podotázku vyplývá, že žáci vnímají problémy ostatních. Z následující otázky je jasné, že bohužel více než polovina ví o ubližování ve skupině. Jak jsme předpokládali, prostřednictvím třetí podotázky jsme se dověděli, že zhruba polovina dotazovaných do školy chodí ráda a polovina ne. Dále je z tabulky patrné, že 80 % dětí je přesvědčeno o možné pomoci kamarádem či kamarádkou. V závěrečných odpovědích se více než polovina tázaných shodla na tom, že se společné problémy řeší v klidu.

Otázka č.5: Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	p. nepřátelství
atmosf. spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosf. lhost.
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	p. nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

I v této otázce jsme se soustředili na hodnocení kvality skupiny dětmi. Tabulka č. 8 udává procentuální zastoupení míry jednotlivých pocitů u sledovaných jedinců.

Vyhodnocení odpovědí:

Tabulka č. 8

	chlapci	dívky	všichni
pocit bezpečí	50 %	43 %	47 %
pocit přátelství	75 %	71 %	73 %
atmosféra spolupráce	100 %	71 %	87 %
pocit důvěry	75 %	57 %	67 %
tolerance	87,5 %	71 %	80 %
Pocit ohrožení	50 %	57 %	53 %
Pocit nepřátelství	25 %	29 %	27 %
atmosféra lhostejnosti	0 %	29 %	13 %
Pocit nedůvěry	25 %	43 %	33 %
netolerance	12,5 %	29 %	20 %

Pocit bezpečí a důvěry vnímá necelá polovina skupiny. Je velmi pozitivní, že téměř tři čtvrtiny dětí se cítí ve skupině přátelsky a atmosféra spolupráce je procentuálně hodnocena také velmi vysoce. Stejně tak míra tolerance je téměř pětasedmdesátiprocentní. Přesto všechno je velmi silně zastoupen pocit ohrožení a nedůvěry.

Otázka č.6: Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý:

protivný:

spolehlivý:

nespravedlivý:

zábavný:

nevědčasný:

vždy v centru dění:

nespolehlivý:

se všemi zadobře:

osamocení:

V této otázce jsme se zabývali skutečností, zda sebehodnocení žáka odpovídá jeho charakteristice formulované spolužáky. V následující tabulce (tabulka č. 9) je procentuálně vyjádřeno, nakolik se vidění sebe sama odlišovalo od charakteristiky daného jedince, hodnoceného ostatními respondenty.

Vyhodnocení odpovědí:

Tabulka č. 9

Dívky	57 %
Chlapci	75 %
Celkem	67 %

Zde jsme srovnávali reakce s odpověďmi na otázku č. 3, zachycující sebereflexi jednotlivých respondentů. Zajímavé je, že vnímání více než poloviny respondentů se diametrálně lišilo od vlastního vnímání a neodpovídalo tak skutečnému, reálnému pohledu ostatních dětí na jedince ve skupině. Jen u 34 % dotazovaných se sebereflexe shodovala s vnímáním kolektivu.

Po vyhodnocení dotazníku jsme ještě ve snaze o co nejpřesnější výsledky využili možnosti navštívit naše respondenty v diagnostickém ústavu a uskutečnit s každým z nich individuálně krátký standardizovaný rozhovor (Stručná charakteristika respondentů - viz příloha č. 2).

4.4 Výsledky výzkumu

Hypotézy jsme stanovili na základě vlastních domněnek (názorů, zkušeností) a nastudovaných informací.

Potvrzení hypotéz:

Hypotéza č. 1, ve které jsme se domnívali, že většina dětí s poruchami chování má problémy s komunikací, se podle našeho dotazníku, (konkrétně otázka č. 1), nepotvrdila. Nelze tedy tvrdit, že u dětí s poruchami chování je vždy třeba počítat s poruchou komunikativnosti.

Hypotéza č. 2 – Domněnka, že většina takto diagnostikovaných chlapců a dívek sama sebe hodnotí velmi kladně, byla mylná. Velmi kladně se hodnotili všichni chlapci s poruchami chování bez rozdílu. Všichni se totiž cítí být v centru dění. Dotazované dívky byly méně sebejisté, objevovaly se u nich pocity méněcennosti a hodnotily se pouze průměrně. Ke zjištění této skutečnosti jsme využili otázky č. 3. Z výzkumu je patrné, že zejména chlapci s poruchami chování vystupují sebejistě a stejně se tak cítí. Naše hypotéza se tak potvrdila pouze částečně.

Hypotéza č. 3 - Tvrzení, že vlastní vnímání většiny takovýchto dětí se bude lišit od vnímání kolektivu, se plně potvrdilo. K ověření došlo srovnáním odpovědí na otázku č. 3 a č. 6. Převážná většina dětí s poruchami chování se hodnotí kladně a není schopna vytvořit si realistický pohled na sebe.

Hypotéza č. 4, podle níž jsme zjišťovali, zda určitá specifická porucha chování má vliv na komunikativnost dítěte s domněnkou, že schopnost komunikace bude touto poruchou ovlivněna, se nepotvrdila.

Přesto, že všechny sledované děti vykazovaly abnormality ve vztahu ke společenským pravidlům a normám, způsobené impulzivitou a absencí společenských

zábran, byly schopny se zapojit do vrstevnické skupiny. Téměř u všech však byl patrný špatný vztah k autoritě, negativní vztah ke škole, projevovaly porušováním pravidel, přestupky, krádežemi a záškoláctvím. Samotné kouření nebylo dotazovanými považováno za kriminogenní faktor.

Zejména u chlapců se pak projevila tzv. opoziční porucha, charakterizovaná opozičním, vzdorovitým nebo negativistickým chováním. Časté střety se spolužáky jsou u takovýchto jedinců doprovázeny hádkami a přecitlivělostí.

V rodinné anamnéze všech sledovaných dětí jsme totiž našli patologické znaky, jako je násilí (kruté fyzické trestání dítěte nebo fyzické napadání matky otcem), alkoholismus rodičů, nevyvážená, lhostejná nebo zanedbávající rodina. V nevhodném sociálním prostředí nemůže dojít ke konstruktivnímu utváření sebepojetí dítěte, patologické chování se dále prohlubuje. Podceňování důležitosti řešit tyto poruchy a nedůslednost mohou celoživotně negativně ovlivnit vývoj osobnosti dítěte, proto je nezbytné vyjmout dítě ze závadného prostředí a včas diagnostikovat a účinně výchovně a terapeuticky o ně pečovat.

Jako základní zásady a pravidla pro kvalitní komunikativní kompetenci v etopedických zařízeních doporučujeme s dětmi s poruchami chování co nejvíce udržovat emocionální kontakt, spolupracovat s nimi a pomáhat předcházet chybám a nevhodnému chování a pokud možno denně s dítětem komunikovat i na neformální úrovni, aby pocítilo, že se o něj etoped skutečně zajímá. Účelem takovéto terapie je vzbudit u dětí sebereflexi, posílit empatii a schopnost kooperace s ostatními.

ZÁVĚR

V rámci naší závěrečné práce jsme se zabývali jednou z otázek speciální pedagogiky - pedagogickou komunikací. Prostřednictvím - podle našeho názoru – tohoto aktuálního a závažného tématu jsme sledovali komunikaci dětí s poruchami chování, které jsou umístěny v etopedických zařízeních. Snažili jsme se poukázat na složitost dané problematiky a nastínit nové problémy spojené s tímto tématem.

V praktické části jsme se zaměřili na konkrétní výzkum rozvoje a narušení komunikace u dětí s poruchami chování. Dotazník, který byl určen právě těmto dětem, nám umožnil nahlédnout alespoň částečně do skutečné podoby komunikace v dětských diagnostických ústavech.

Projevy poruch chování dětí školního věku jsou jedním z nejčastějších problémů, se kterými jsou v současnosti konfrontovány nejen školy a speciální školská zařízení, ale i pedagogicko psychologické poradny. Jak jsme se sami přesvědčili, v mnohých případech se jedná z diagnostického, vývojového i obecně společenského hlediska o mimořádně závažné projevy.

Je jasné, že prvotní podíl na negativním utváření dítěte má rodina. Proto se domníváme, že jak rodina (citovým zázemím a podporou), tak škola (svým prostředím a náplní) by dítě měly naučit správnému chování, jednání, vytvoření hodnotného života, k uplatnění v životě a zejména by jej měly vést k získávání a podpoře co nejširšího pole komunikativních schopností a dovedností.

Studium komunikace u dětí v etopedických zařízeních ukázalo nesmírnou složitost problematiky, která vyžaduje multidisciplinární přístup a týmovou spolupráci. Každý ze zúčastněných terapeutů – speciální pedagog, klinický psycholog, neurolog a další – by měl mít kvalitní znalosti nejen ze svého oboru, ale i s oborů souvisejících.

Vzhledem ke stoupajícím nárokům na kvalitu péče o osoby s poruchami chování musí zákonitě stoupat i nároky na kvalitu profesní přípravy speciálních pedagogů.

Ve své práci jsme využili poznatky z uvedené literatury a opírali jsme se o vlastní i zprostředkované zkušenosti, získané pedagogickou praxí v dětském diagnostickém ústavu.

POUŽITÁ LITERATURA

1. **ANDERSENOVÁ, J. a kol.:** *Dobry start do školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6
2. **ANDREJEVOVÁ, G. M.:** *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984, s. 39
3. **ARGYLE, M., TROWER, P.:** *Person to person: ways of communicating*. London: Harper and Row, 1979. ISBN 0063180979 0063180987
4. **BARNET, V.:** *Komunikativní situace a výpověď*. In. *Otázky slovanské syntaxe IV/1*. Brno: 1979
5. **BŮŽEK, A.:** *Ochrana dítěte před sociálně patologickými jevy. Díl první: Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1996.
6. **ČÁP, J.:** *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, s. 328. ISBN 80-7066-534-3
7. **ČERNÝ, J.:** *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5
8. **DEVITO, J. A.:** *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001, s. 99. ISBN 80-7169-988-8
9. **GAVORA, P. a kol.:** *Pedagogická komunikácia v základném škole*. Bratislava: Veda, 1988
10. **HAUSENBLAS, K.:** *Výstavba jazykových projevů a styl*. Praha, 1971.
11. **HAUSENBLAS, K.:** *Učební styl v soustavě stylů funkčních*. *Naše řeč*, 55, 2 – 3, 1972. ISSN 0027-8203
12. **HAUSENBLAS, K.:** *K základním pojmům v oblasti řečové (verbální) komunikace*. In: *Studia Slavica Pragensia*. Praha, 1973.
13. **HYHLÍK, F. – NAKONEČNÝ, M.:** *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973.

14. **JANSKÝ, P.:** *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 99–100. ISBN 80-7041-114-7
15. **JANOUSEK, J.:** *Sociální komunikace.* Praha: SPN, 1968, s. 145.
16. **JANOUSEK, J. a kol.:** *Metody sociální psychologie.* Praha: SPN, 1983.
17. **KARNS, M.:** *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem.* Praha: Portál, 1994, s. 11 - 12. ISBN 80-7178-032-4
18. **KOLÁŘ, M.:** *Skrytý svět šikanování ve školách. Příčiny, diagnostika a praktická pomoc.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1
19. **KOŘENSKÝ, J. a kol.:** *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu.* České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1987, s. 131. ISBN 80-7040-363-2
20. **KŘIVOHLAVÝ, J.:** *Komunikace učitelů se žáky.* Olomouc: KPÚ, 1987, s. 45.
21. **KŘIVOHLAVÝ, J.:** *Jak si navzájem lépe porozumíme.* Praha: Svoboda, 1988, s. 76.
22. **KŘIVOHLAVÝ, J. :** *Konflikty mezi lidmi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X
23. **KŘÍŽ, J.:** *Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7040-386-1
24. **KŘÍŽ, J.:** *Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7040-724-7
25. **KYRIACOU, CH.:** *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7
26. **KYRIACOU, CH.:** *Řešení výchovných problémů ve škole.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3
27. **LAMSER, V.:** *Komunikace a společnost.* Praha 1969, s. 9.

28. **LANGMEIER, J. - MATĚJČEK, Z.:** *Psychická deprivace v dětství*. Praha: SPN, 1963.
29. **LECHTA, V. a kol.:** *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5
30. **LEONTĚJEV, A. A.:** *Pedagogičeskoje obščeniye*. Moskva: Znanije, 1973.
31. **LOTKO, E.:** *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: UP, 1997. ISBN 80-7067-685-X
32. **MARTÍNEK, Z.:** *Jak odhalit agresi a šikanu ve škole*. Časopis Společenskovední předměty - V. ročník, 3. číslo, březen 2006, Úvaly: ALBRA spol.s r.o. ISSN 1214-6811
33. **MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.:** *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995, s. 142. ISBN 80-210-1070-3
34. **MATOUŠEK, V.:** *Delikvence a desintegrovaná rodina*. Praha: St. tiskárna, n.p. 1980.
35. **MIKULÁŠTÍK, M.:** *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4
36. **MOSLEROVÁ, N.:** *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2004, s. 20; s. 41. ISBN 80-7042-692-6
37. **MÜLLEROVÁ, O.:** *Komunikační dovednosti*. Liberec: PF, 2000. ISBN 80-7083-475-7
38. **MÜLLEROVÁ, O.:** *Komunikace ve škole*. Vybrané kapitoly. Liberec: PF, 2002, s. 36 a s. 42. ISBN 80-7083-618-0
39. **NAKONEČNÝ, M.:** *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1970, s. 193.
40. **NAKONEČNÝ, M.:** *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0

41. **NAKONEČNÝ, M.:** *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7
42. **NELEŠOVSKÁ, A.:** *Pedagogická komunikace*. Olomouc: UP, 2002, s. 42. ISBN 80-244-0510-5
43. **NELEŠOVSKÁ, A.:** *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc, 2003. ISBN 80-7182-166-7
44. **NELEŠOVSKÁ, A.:** *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1
45. **PAVLOVSKÁ, M.:** *Komunikace, týmová spolupráce a řešení problémových situací ve škole*. Brno: MSD, 2004, s. 5 - 7. 80-86633-24-1
46. **PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.:** *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s.41; s. 49. ISBN 80-7178-029-4
47. **RIEGER, B.- VYHNÁLKOVÁ, M.:** *Ostrov rodiny*. Brno: Doplněk. 1996, s. 90. ISBN 80-901773-8-7
48. **ŘÍČAN, P.:** *Agresivita a šikana mezi dětmi. (Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí)*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9
49. **SCHNEIDEROVÁ, A.:** *Pedagogická komunikace*. Ostrava: OU, 2003, s. 6. ISBN 80-7042-943-7
50. **SKALKOVÁ, J. a kol.:** *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
51. **STANKOWSKI, A.:** *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: PF, 2004, s. 63 - 64. ISBN 80-7042-360-9
52. **SOVÁK, M.:** *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1980, s. 143.
53. **ŠTĚPÁNIK, J.:** *Umění jednat s lidmi 2 – Komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 35. ISBN 80-247-0844-2

54. **VÁGNEROVÁ, M.:** *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum 1997. ISBN 80-7184-488-8
55. **VOCILKA, M. – POHUNKOVÁ, J.:** *Speciálně pedagogická terminologie etopedická*. Praha: SPN, 1985
56. **VOCILKA, M.:** *Dětské domovy v České republice I. (teoretická východiska)*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1999. ISBN 80-902667-6-2
57. **VALENTA, J.:** *Učíme (se) komunikovat*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9
58. **VITÁSKOVÁ, K.:** *Vybrané okruhy etopedické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2005, s. 7 – 9. ISBN 80-7368-123-4
59. **VYBÍRAL, Z.:** *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2

- Metodický pokyn ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č.14 144/98-22 *Spolupráce škol a školských zařízení s policií ČR při prevenci a vyšetřování kriminality dětí a mládeže na dětech a mládeži páchané*.
- Zákon č. 109/2002 Sb *O zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy*.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dagmar Havlíčková
Katedra:	speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2007

Název práce:	Komunikační schopnost a její narušení u dětí v etopedických zařízeních
Název v angličtině:	The communication ability and its disorders in institutions for socially maladjusted children
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je věnována jedné z dílčích otázek pedagogické komunikace, a to komunikační schopnosti a jejímu narušení u dětí v etopedických zařízeních. Teoretická část se zabývá základními pojmy, které se úzce váží k tématu. V praktické části jsme se zaměřili na konkrétní výzkum rozvoje a narušení komunikace u dětí s poruchami chování v diagnostickém ústavu na Svatém Kopečku. Cílem této práce je alespoň částečně postihnout jisté zákonitosti komunikace u dětí umístěných právě v těchto zařízeních. Při výkladu jsme se snažili postupovat tak, aby byl patrný i praktický význam zpracování zvoleného tématu a praktická použitelnost výsledků, k nimž jsme dospěli, pro metodiku speciálních pedagogů.</p>

Klíčová slova:	Komunikace, pedagogická komunikace, diagnostický ústav, problémové chování, špatné přizpůsobení
Anotace v angličtině:	The present bachelor degree thesis is devoted to the issue of pedagogical communication, namely to the communication ability and its disorders in institutions for socially maladjusted children. The theoretical part explores the essential terminology associated with the theme. The practical part is focused on the concrete investigation of the development and disorders of communication in children with disorders of behaviour in the diagnostic establishment located in Saint Hill near Olomouc. The present work is aimed at pointing out at least partial regularities typical of communication in the given type of establishment. The structure of the work is intended to demonstrate the practical aspect of treating the specific theme chosen by the author and the practical use of the results obtained for methodology of special pedagogics.
Klíčová slova v angličtině:	communication, pedagogical communication, diagnostic establishment, emotional and behavioural difficulties, maladjustment
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vzor dotazníku Příloha č. 2: Stručná charakteristika respondentů
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	CZ

P Ř Í L O H Y

- **Příloha č. 1:**

Vzor dotazníku

- **Příloha č. 2:**

Stručná charakteristika respondentů

PŘÍLOHA č. 1:

V Z O R D O T A Z N Í K U

DOTAZNÍK

Jméno:

Třída:

Datum:

Otázka č. 1: Mezi mé přátele patří:

Otázka č. 2: Jako přítele bych si nevybral:.....

Otázka č. 3: Sám sebe hodnotím:

- a) jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejevím zájem

Otázka č. 4: Odpověz na následující otázky ano či ne:

- | | | |
|---|-----|----|
| • Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný | ano | ne |
| • Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují | ano | ne |
| • Stává se, že se do školy těším | ano | ne |
| • Většinou mi někdo pomůže s problémy | ano | ne |
| • Společné problémy řešíme většinou v klidu | ano | ne |

Otázka č.5: Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	p. nepřátelství
atmosf. spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosf. lhost.
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	p. nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

Otázka č.6: Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý:

spolehlivý:

zábavný:

vždy v centru dění:

se všemi zadobře:

protivný:

nespravedlivý:

nevděčný:

nespolehlivý:

osamocený:

PŘÍLOHA č. 2:

**STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA
RESPONDENTŮ**

STRUČNÁ CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Celkem 15 dětí (8 chlapců a 7 dívek ve věku 13 – 15 let)

CHLAPEC I:

1) Vladimír (14 let) Porucha chování – fetování, krádeže, lži

- kamarádský, má přátele i nepřátele
- ve třídě se rád předvádí, je velmi oblíbený spolužáky i spolužačkami
- škola je mu lhostejná
- záliby: jízda na kole, fotbal.

2) Michal (13 let) Porucha chování – agrese, záškoláctví

- kamarádský, má přátele i nepřátele
- ve třídě se rád předvádí, není však ostatními spolužáky oblíben
- o školu nejeví žádný zájem
- záliby: box, sledování televize.

3) Robert (13 let) Porucha chování – agrese, fetování

- kamarádský, má přátele i nepřátele
- ve třídě se cítí být středem pozornosti, rád ubližuje
- škola ho nezajímá
- záliby: diskotéka, sledování televize.

4) Lukáš (14 let) Porucha chování – agrese, fetování, krádeže

- extrovert, má přátele i nepřátele
- má rád obdiv třídy
- o školu nejeví vůbec zájem

- záliby: praní se spolužáky, fotbal, sledování televize.

5) Patrik (13 let) Porucha chování – agrese, fetování, krádeže

- kamarádský, má přátele i nepřátele

- je rád v centru dění

- škola ho nebaví

- záliby: box, diskotéka.

6) Renáto (14 let) Porucha chování – agrese, krádeže

- extrovert, má přátele i nepřátele

- je rád středem zájmu

- o školu nejeví zájem, ale má rád paní učitelku

- záliby: fotbal, sledování televize.

7) Lukáš (13 let) Porucha chování – agrese, krádeže

- extrovert, má přátele i nepřátele

- chce být středem zájmu

- škola jej nezajímá, chodí do ní ale rád kvůli kamarádům

- záliby: fotbal, sledování televize.

8) Štefan (14 let) Porucha chování – krádeže, lži, podvody

- kamarádský, má přátele i nepřátele

- extrovert, chce být neustále středem pozornosti

- škola jej nezajímá

- záliby: bití se spolužáky, diskotéka.

D Í V K Y :

9) Marcela (15 let) Porucha chování – fetování, krádeže

- kamarádká, má přátele i nepřátele
- ve třídě pocit osamocení, nedůvěry
- o školu nejeví zájem
- záliby: pěkné oblečení, dobré jídlo.

10) Angelika (13 let) Porucha chování – agrese, alkohol

- kamarádká, má přátele i nepřátele
- ve třídě spíše introvertní chování, velká touha být nezávislá
- školu má ráda, velká snaha být nezávislá
- záliby: koně, četba.

11) Michaela (14 let) Porucha chování – alkohol, fetování

- kamarádká, má pouze přátele
- ve třídě vyrovnaná
- školu má ráda, těší se do ní
- záliby: plavání a sledování televize.

12) Martina (14 let) Porucha chování – alkohol, fetování, krádeže

- spíše introvertní, má přátele i nepřátele
- ve třídě se cítí nesvá, je spíše samotářská
- o školu nejeví zájem, jen o tělesnou výchovu
- záliby: sledování televize, diskotéka.

13) Monika (14 let) Porucha chování – alkohol, záškoláctví

- kamarádká, má jen přátele
- ve třídě je ráda středem pozornosti
- škola je jí lhostejná
- záliby: sledování televize.

14) Michala (13 let) Porucha chování – agrese, útěky z domova

- kamarádká, má pouze přátele
- ve třídě spíše introvertní
- školu nemá ráda, nebaví ji
- záliby: kreslení a sledování televize.

15) Nikol (14 let) Porucha chování – krádeže a záškoláctví

- kamarádká, má přátele i nepřátele
- ve třídě pasivní, vše nechává na druhých
- o školu nejeví zájem
- záliby: kouření, jízda na dobrém kole.