



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Sociální dovednosti u dětí s mentálním postižením v předškolním věku

Vypracovala: Barbora Hromadová
Vedoucí práce: Mgr. Aneta Marková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 21. 4. 2021

Barbora Hromadová

Poděkování

Velké poděkování patří Mgr. Anetě Markové, Ph.D za její vedení, cenné odborné rady, a především celkovou nedocenitelnou pomoc při zpracování bakalářské práce. Poděkování patří rovněž paním učitelkám a paní asistenci pedagoga za konstruktivní připomínky k metodickému manuálu.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce je vytvoření metodického materiálu, který bude rozvíjet schopnost diferenciací emocí dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu sociální dovednost, emoce, mentální postižení (resp. mentální retardace) a hra. Další kapitoly jsou věnovány charakteristice předškolního dítěte a předškolního dítěte s mentálním postižením v oblasti socializace, adaptace, komunikace a emocionality. V praktické části je předložen vytvořený metodický manuál na diferenciaci emocí, který zahrnuje vyjádření pedagogických pracovníků předškolního vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: sociální dovednosti, předškolní děti s mentálním postižením, diferenciací emocí

Abstract

The aim of the Bachelor thesis is to create methodical material for developing the ability to differentiate emotions of children with intellectual disabilities in preschool age. The theoretical part is about the definition of the concept of social skill, emotions, mental disability (resp. mental retardation) and play. The next chapters are devoted to the characteristics of a preschool child and a preschool child with intellectual disabilities in the part of socialization, adaptation, communication and emotionality. The practical part presents a methodical manual for the differentiation of emotions, which includes the expression of pedagogical staff of preschool education of children with special educational needs.

Key words: social skills, preschool children with mental disabilities, differentiation of emotions

OBSAH

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Sociální dovednosti	10
1.1 Sociální dovednosti v předškolním věku	14
1.1.1 Socializace a adaptace	17
1.1.2 Komunikace	17
1.1.3 Oblast emocionality	18
2 Emoce	21
2.1 Vymezení pojmu emoce	21
2.2 Projevy emocí	21
2.2.1 Radost (štěstí)	21
2.2.2 Smutek	22
2.2.3 Hněv	22
2.2.4 Strach a překvapení	22
2.2.5 Znechucení	23
3 Mentální postižení	24
3.1 Terminologie a klasifikace	24
3.2 Etiologie	29
3.2.1 Dědičnost a genetické příčiny	29
3.2.2 Environmentální faktory	29
3.2.3 Sociální faktory	30
3.3 Charakteristika dětí s mentálním postižením v předškolním věku	30
3.3.1 Komunikace u dítěte s mentálním postižením	31
3.3.2 Adaptace a socializace	32
3.3.3 Emocionalita u dětí s mentálním postižením	32
4 Problematika osvojování sociálních dovedností u dětí s mentálním postižením v předškolním věku	34
4.1 Metody nácviku sociálních dovedností	35
4.1.1 Metody podporující rozlišování emocí	36
4.2 Hra jako nástroj k osvojování sociálních dovedností	37
4.2.1 Vymezení pojmu hra	37
4.2.2 Dělení her	38
4.2.3 Hra dítěte s mentálním postižením	39
Metodologie	40
5 Výzkumný problém	40

5.1	Cíl praktické části bakalářské práce	41
5.2	Postup naplnění cíle praktické části.....	41
5.3	Postup při tvorbě metodického materiálu.....	41
5.4	Etika při zpracování praktické části.....	42
Praktická část		43
5.5	Radost	44
5.5.1	Příběh	44
5.5.2	Písnička.....	45
5.5.3	Jak vypadá radost.....	45
5.5.4	Úkol	46
5.6	Smutek	47
5.6.1	Příběh	47
5.6.2	Písnička.....	48
5.6.3	Jak vypadá smutek	49
5.6.4	Úkol	50
5.7	Hněv	51
5.7.1	Příběh	51
5.7.2	Písnička.....	52
5.7.3	Jak vypadá hněv	53
5.7.4	Úkol	54
5.8	Strach	55
5.8.1	Příběh	55
5.8.2	Písnička.....	56
5.8.3	Jak vypadá strach	57
5.8.4	Úkol	58
5.9	Znechucení (odpor).....	58
5.9.1	Příběh	58
5.9.2	Písnička.....	59
5.9.3	Jak vypadá znechucení	60
5.9.4	Úkol	60
5.10	Zpětná vazba od pedagogických pracovníků	61
6	Diskuze	64
Závěr.....		66
Bibliografie		67

ÚVOD

Bakalářská práce zpracovává téma rozvoje sociálních dovedností, konkrétně z oblasti emocionality, u dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Jak uvádí Lisá a kol. (2010), jedná se o aktuální a důležité téma, především z důvodu začleňování dítěte do společnosti. Rozvinuté sociální dovednosti u dítěte ovlivňují jeho postavení a úspěšnost. Dítě s dostatečnými sociálními dovednostmi je přijímanější, kompetentnější (např. v oblasti samostatnosti, sebedůvěry) a spokojenější. Dobré sociální dovednosti mají také preventivní vliv na případné problémy, např. šikanu záškoláctví nebo pocity izolovanosti (Bednářová, 2015).

Jak uvádí Vágnerová (2015), dítě se učí sociálním dovednostem od narození, ale především v předškolním věku se objevují nové sociální dovednosti. Dítě je ve společnosti mimo rodinu konfrontováno s vrstevníky a dochází k diferenciaci v sociální oblasti. Dítě se musí naučit společenským normám, schopnosti spolupracovat a prosadit se mezi vrstevníky. V tomto období dochází také k rozvoji exekutivních funkcí, které tvoří důležitý předpoklad pro rozvoj sociálních dovedností. Exekutivními funkcemi jsou myšleny dovednosti a schopnosti řídit a regulovat psychické procesy (prožívání, uvažování, pozornost) a chování. Jednou ze složek sociálních dovedností je porozumění emocím. V předškolním věku už děti rozumí významu pozitivních a negativních emocí a dokážou diferenciovat základní emoce. V průběhu tohoto období se u dětí schopnost diferenciovat složitější emoce u dětí více rozvíjí. Předškolní věk je také rozhodujícím obdobím v rozvoji prosociálního chování, které je závislé na úrovni kognitivních schopností (Vágnerová, 2015). Předškolní dítě s mentálním postižením je tak limitováno v rozvoji prosociálního chování. Dále nedokáže dostatečně emoce rozlišovat a chápat pocity druhých (Valenta, 2018).

Právě na rozvoj schopnosti rozlišovat emoce u dětí s mentálním postižením se práce zaměřuje. V současné době se problematice diferenciacie emocí věnuje jen hrstka učebnic, pracovních listů či jiných typů metodických materiálů. Zároveň metodické materiály, které jsou v současné době v českém terénu k dispozici, necílí primárně na skupinu osob s mentálním postižením. Na tomto základě vznikl záměr bakalářské práce objasnit problematiku emocionality u dětí s mentálním postižením. Hlavním cílem bakalářské práce je tedy objasnit problematiku emocí u dětí s mentálním postižením

v předškolním věku a vytvořit metodický materiál pro trénink diferenciací emocí u této cílové skupiny.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na charakteristiku sociálních dovedností a na způsoby osvojování sociálních dovedností v předškolním věku. Druhá kapitola vymezuje emoce a popisuje projevy vybraných základních emocí. Třetí kapitola vymezuje mentální postižení, klasifikaci mentálního postižení (resp. mentální retardace), etiologii a charakteristiku dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Čtvrtá kapitola se zabývá problematikou osvojování sociálních dovedností u předškolních dětí s mentálním postižením.

Praktickou část tvoří metodický manuál na rozvoj schopnosti rozlišovat emoce u dětí s mentálním postižením. Původně zamýšlená praktická část měla mít podobu realizace sociální hry v prostředí třídy mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., avšak kvůli nepříznivé situaci okolo koronavirové epidemie a s ní spojenými vládními opatřeními uzavírající mateřské školy došlo ke změně podoby praktické části této bakalářské práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Vymezení sociálních dovedností nemá v české odborné literatuře jednotnou definici a stejně je tomu i v zahraniční odborné literatuře. Přesto jsou v jednotlivých definicích k nalezení společné prvky sociálních dovedností, konkrétně to, že jsou osvojovány na základě sociálních interakcí a jsou vázané právě na druhé, případně na sebe sama (Bednářová, 2015; Čekanová & Kochová, 2011; Gillernová, 2012).

Samotným definicím sociálních dovedností se mnoho autorů nevěnuje, spíše uvádí výčet konkrétních sociálních dovedností, které člověk v životě potřebuje a učí se jim. Přímé vymezení sociálních dovedností uvádí např. Gillernová (2012), která uvádí sociální dovednosti jako předpoklady důležité pro adekvátní sociální interakci a komunikaci. Dle autorky si jedinec takové předpoklady osvojuje především na základě učení. To, jaké určité sociální dovednosti člověk využívá v rámci svého chování během sociální interakce a komunikace, vnímá Predanocycová (2017) jako součást komplexního systému individuálních schopností, které ovlivňují konání člověka. Jak jedinec jedná, je dáno znalostmi, postoji, dovednostmi a schopností kombinovat vše zmíněné, což je souhrnně nazváno jako sociální kompetence. Ty jsou potřebné ke společenskému uplatnění, ale také k osobnímu rozvoji (Valenta, 2015). Sociální dovednosti ve vztahu k dětem, na které je tato práce zaměřené, zmiňuje např. Bednářová (2015) jako takové dovednosti, které si dítě osvojuje prostřednictvím sociálního učení tak, aby dosahovalo svých citových a sociálních potřeb. Dále autorka uvádí konkrétní sociální dovednosti, které si dítě v předškolním věku (ale i v následujícím období) osvojuje. Do výčtu sociálních dovedností zařazuje:

- komunikaci – verbální i nonverbální,
- přiměřené reagování v nových situacích,
- přizpůsobení se novému prostředí,
- porozumění vlastním pocitům i emocím a chování druhých lidí,
- sebeovládání,
- objektivní postoj a vztah k vlastní osobě.

Dalším možné vysvětlení sociálních dovedností poskytují Lisá a kol. (2010), kteří slučují sociální schopnost a dovednosti do souboru sociálních kompetencí a uvádí, že se jedná o předpoklady k úspěšnému osobnímu a pracovnímu životu, protože člověk s rozvinutými sociálními kompetencemi dokáže spolupracovat, poradit si v různých sociálních situacích a zvolit vhodné chování a řešení v problémových situacích, stejně tak je schopný empaticky reagovat na druhé a efektivně s nimi komunikovat.

V zahraniční literatuře Merrell (2014, s. 3) uvádí, že pojem *social skills* (sociální dovednosti) nemá v odborné literatuře jednotné definování, což je dáno zřejmě závislostí na základních lidských vlastnostech jako je „*osobnost, inteligence, jazyk, vnímání, postoj a interakce chování a prostředí.*“ Sám uvádí sociální dovednosti jako naučené dovednosti složené ze specifického chování, které je specifické pro konkrétní situaci. Součástí takového chování je vzájemné propojení iniciace a reakce v komunikaci, což souvisí s maximalizací sociálního zpevnování. Sociální dovednosti lze dle Shapira (2009) také považovat za takové dovednosti, které jsou potřebné k vyrovnání se s různým stresem, ať např. v oblasti osobní nebo společenské.

Mezi autory existuje několik možností, jak sociální dovednosti členit. Gillernová (2012) rozlišuje sociální dovednosti podle toho, zda se vztahují k sobě samému nebo k mezilidským vztahům. Příkladem sociálních dovedností z intrapersonální oblasti je sebepoznávání, porozumění a regulace projevů emocí nebo autentičnost. Akceptace a vcítění se do druhých, mezilidská komunikace, zvládnutí konfliktů nebo otevřené vyjadřování za sebe sama jsou sociální dovednosti z oblasti interpersonální. V návaznosti na to Čekanová a Kochová (2011) vnímají spojení dvou zmíněných oblastí sociálních dovedností jako sociální kompetenci, která je důležitá pro budování kvalitních vztahů s ostatními lidmi a jejich trvalému udržování.

Predanociová (2017) dělí systém individuálních schopností, kam zařazuje také sociální dovednosti, na kompetence ve vztahu k vlastní osobě (uvědomování si a oceňování vlastní hodnoty, přiměřené sebehodnocení, sebereflexe atd.), na kompetence v oblasti metod (systematické využívání odborných znalostí, přinášení tvořivých a nových řešení, kriticky myslet apod.) a na sociální kompetence, které zahrnují následující schopnosti:

- spolupráce v týmu,
- schopnost kooperace,

- schopnost řešit konflikty,
- komunikativnost.

U samotných sociálních dovedností rozlišuje Bělohlávková (2011) tři složky, které vnímá jako předpoklad sebedůvěry, tedy pokud dítě dostává od druhých kladnou zpětnou vazbu, posiluje a zvyšuje si zdravé a kladné přesvědčení o sobě samém. Složky sociálních dovedností jsou dle autorky následující:

1. „*dovednost správně vnímat,*
2. *dovednost správně chápat,*
3. *dovednost správně sdělovat a reagovat.*“

Na osvojování sociálních dovedností se podílí různé faktory, které způsobují v této oblasti variabilitu ve výkonech jednotlivých dětí. Samotný proces sociálního učení ovlivňují získané biologické faktory nebo také zkušenosti nabyté učením (Čadilová, 2017). Mezi činitele ovlivňující získávání sociálních dovedností spadají sociokulturní a ekonomické předpoklady, zdravotní stav dítěte, osobnostní charakteristika jednotlivce a také úroveň vývoje kognitivních procesů. Každá rodina tvoří jiné sociokulturní zázemí s ekonomickými podmínkami, které s sebou nese rozdílné hodnoty, normy nebo přístupy k výchově a stejně tak faktorem může být struktura rodiny (úplná – neúplná, počet dětí apod.), s čím se rodina potýkala nebo potýká, jaké jsou vztahy v rodině a k dítěti či jakým životním stylem rodina žije. To, zda má dítě neurologické postižení, vývojovou vadu, potýká se s nemocemi nebo s nějakými omezeními a celkově jaký je jeho zdravotní stav, ovlivňuje proces získávání sociálních dovedností (Bednářová, 2015). Proces získávání sociálních dovedností je vlivem postižení zpomalen nebo výrazně omezen, vyžaduje více času a četné opakování (Mazánková, 2018). V neposlední řadě je to osobnostní charakteristika, která působí na rozdílnost mezi dětmi v osvojování si sociálních dovedností. Řadí se sem, zda u dítěte převažuje extroverze – introverze, odvážnost – bázlivost, samostatnost – závislost nebo jaký je jeho temperament (Bednářová, 2015).

Sociální interakce jsou důležité pro naplnění citových a sociálních potřeb a během tohoto kontaktu dochází k sociálnímu učení, které souvisí s osvojováním sociálních dovedností. Úspěšnost rozvoje sociálních dovedností a uspokojení potřeb dítěte pozitivně ovlivňuje empatický a podporující přístup, akceptování a respektování dítěte

a jeho potřeb, stanovení hranic, ale také umožnění prostoru pro vyjádření a prosazení (Bednářová, 2015).

Názory autorů se vesměs shodují v pohledu na fakt, že sociální dovednosti jsou naučitelné zejména skrze sociální interkace. Odlišný je však pohled na jejich dělení. Někteří je dělí na takové sociální dovednosti, které se vážou na vlastní osobu, a na takové, které jsou ve spojitosti se společenskými kontakty. Takový názor předkládá např. Gillernová (2012) nebo okrajově také Lisá a kol. (2010). Poslední zmínění ještě uvádí, že adekvátně rozvinuté sociální dovednosti jsou důležité pro fyzické a sychické zdraví jedince a také vytvářejí prevenci před odloučeností a zneužíváním návykových látek. Zatímco autoři jako např. Valenta (2015) nebo Čekanová a Kochová (2011) zmiňují sociální dovednosti pouze v kontextu sociálního uplatnění, navazování vztahů a osobnostního rozvoje.

V souvislosti s osvojováním sociálních dovedností byly výše zmíněny pojmy jako sociální interkace, sociální učení a sociální zpevnění, na jejichž definování se autoři vesměs shodují. Hartl (2010, s. 227) posiuje interakci jako „*vzájemné působení, jehož prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin a sociálního prostředí*“. Konkrétně sociální interakcí je označeno působení ve smyslu dorozumívání a ovlivňování se, které se naplňuje komunikací v rámci společenského styku (Hartl, 2010; Kroupová, 2016). Právě při takové interakci dochází k osvojování sociálních zkušeností a dovedností, které se jedinec zároveň pokouší využívat. Toto osvojování se nazývá sociální učení a je to takové učení, které se probíhá v každodenních běžných situacích v interakci s jinými lidmi. Právě interakce s jinými lidmi dává prostor pro sociální zpevnění, kdy prostřednictvím zpětné vazby zvyšuje pravděpodobnost žádoucích projevů chování (Průcha, 2013).

Tato práce nahlíží na sociální dovednosti jako na komplexní soubor dovedností, které je možné se naučit skrze sociální interakce a které tvoří předpoklad pro vzájemné soužití lidí ve společnosti, ve které budu dodržovat určité normy, snažit se porozumět svým pocitům i emocím druhých, tak aby mohli navazovat vztahy s druhými a především budovali vlastní hodnoty, které vychází ze sebepoznávání a schopnosti projevoval své emoce.

1.1 Sociální dovednosti v předškolním věku

Předškolní věk je v širším slova smyslu vymezen od narození po vstup na základní školu, v užším slova smyslu se za předškolní věk označuje období od 3 do 6-7 let, ale zejména horní hranice nesouvisí ani tak s fyzickým věkem, jako s věkem, kdy dítě nastupuje na základní školu, což může být až v 8 letech (Langmeier, 2006; Vágnerová, 2015).

Právě dětem v předškolním věku je určeno předškolní vzdělávání, které upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon stanovuje organizaci předškolního vzdělávání pro děti od 2 do 6 let, resp. nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dosáhne osmi let. Předškolní institucionální vzdělávání poskytují mateřské školy včetně těch zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. V části zákona o předškolním vzdělávání je dále určeno, že počátkem školního roku, který následuje po dni dosažení 5. roku věku, je pro dítě předškolní vzdělávání povinné, není-li určeno jinak.

Oblast předškolního vzdělávání a přesné cíle dále upravuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou v něm stanoveny cíle v podobě záměrů a výstupů jak na obecné, tak na oblastní úrovni. Obecné záměry předškolního vzdělávání, které instituce předškolního vzdělávání sledují, jsou:

1. *„rozdíjení dítěte, jeho učení a poznání,*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“.*

Pokud jsou cíle naplňovány v dílčích oblastech – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální; vzdělávání směřuje k vytváření základů klíčových schopností, kterými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociálně-personální a kompetence činností a občanské. Zmíněný rámcový vzdělávací program je závazný mimo jiné pro vytváření školského vzdělávacího programu (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

Úkolem předškolního vzdělávání je podporovat jak tělesný rozvoj, tak rozvíjet osobnost dětí a podporovat je v poznávání a chápání okolního světa jeho norem a hodnot, tak aby

mohly žít ve společnosti druhých. Maximálně možná podpora individuálního rozvoje schopností, se týká i rozvoje sociálních dovedností. Ty jsou u dítěte formovány v různých časových obdobích. Již od narození si dítě během vývoje osvojuje sociální dovednosti, a také v průběhu života u dospělých jedinců není rozvíjení těchto dovedností zcela ukončeno. K získávání a rozvoji sociálních dovedností a žádoucích způsobů chování dochází sociálním učením formou nápodoby jednání, identifikace (tj. ztotožněním a následným přejímáním názorů a chování), očekávání, posilňování nebo odezírání způsobů, za které je odměňován vzor dítěte, např. sourozenec, kamarád apod (Čadilová, 2017; Vágnerová, 2015).

V období předcházejícím předškolní věk, tedy v raném dětství konkrétně v novorozeneckém období (narození – 1. měsíc) se dítě po porodu musí adaptovat na nové prostředí a přichází do kontaktu s matkou a nejbližším okolím, kteří novorozenci skrze sociální interakci stimulují jeho učení. V kojeneckém období (1. měsíc – 1. rok) dochází u dítěte k rozvoji mnoha kompetencí. Kojenec v 1. – 4. měsíci zaměřuje svoji pozornost na vlastní tělo a jeho projevy, jedná se o první počátky sebepoznávání. Tato aktivita je dána reflexy ovlivňujícími učení dítěte, které má zájem o novou aktivitu např. v podobě kopání nohama, proto pohyb stále opakuje, a tak zdokonaluje nově získanou zkušenost. V rozmezí 4. – 8. měsíce pak začíná více projevovat zájem o okolí. Poznávání a upevňování zkušeností je vázáno na různé emoční prožitky. Další sociální dovedností, která má počátky rozvoje již v kojeneckém věku je řeč jako prostředek komunikace, kdy její vývoj je v tomto období ovlivněn interakcí mezi matkou a dítětem. Co se týče emočního vývoje v kojeneckém období, dokáže dítě v 6. měsíci rozvíjet a diferencovat základní pocity libosti a nelibosti. Předtím si nedokázalo uvědomit, kdo ty pocity prožívá, pouze je vyjadřovalo. I v batolecím věku (1. rok – 3. roky) se u dítěte rozvíjí mnoho schopností, ale v tomto období je rozvoj výraznější než v tom předchozím. Batole prochází procesem autonomizace, kdy se osamostatňuje a uvolňuje se vazby na matku. Batole se snaží sebeprosadit, potvrzuje si své kompetence a zjišťuje limity, proto je pro něj důležité jisté vedení a kontrola. Se zkoušením limitů a nárůstem sebeuvědomování se rozvíjí sebehodnotící emoce jako jsou pocit hanby, když dostává zpětnou vazbu o jeho neúspěchu, anebo naopak pocit hrdosti a pýchy v případě úspěchu. V 1. roce se projevují ve větší míře individuální rozdíly u jednotlivých dětí, jak

v prožívání a chování, tak v celkovém vývoji. Celkový vývoj není v jednotlivých oblastech u všech dětí totožný nebo stejně rychlý v dílčích oblastech, což je dáno predispozicemi dítěte a jeho učením. V batolecím věku patří jazyk k základním prostředkům sociální adaptace, proto je důležité dbát na kvalitní jazykový model, který by mohlo dítě napodobovat. V rozmezí 9. – 18. měsíce si dítě osvojuje základní pravidla komunikace. Mezi 2. a 3. rokem roste schopnost v rozlišných situacích diferenciovat prožívání a reakce na emoční projevy druhých lidí. Diferencovanost emočních prožitků napomáhá dítěti poznávat samo sebe i prožívání jiných lidí, uvědomovat si vlastní osobnost, zpracovávat informace různým způsobem a posilovat schopnost diferenciovaně reagovat v budoucích situacích. Roste také jejich citlivost vůči normám, jelikož u nich začíná porozumění společenským pravidlům. Dítě začíná pociťovat stud při překročení nějaké normy, avšak obvykle po upozornění dospělého, rovněž je v počátcích uvědomování si rozdílu mezi tím, co skutečně dělá a tím, jaké bylo očekávání rodičů, v souvislosti s tímto uvědomování se objevují projevy lítosti, smutku a případně snaha jednání napravit. Na konci batolecího období má dítě povědomí o existenci vnitřních psychických stavů, které nevidí, a chování, které vidí. Avšak zatím stále nevnímá to, že emoční projevy nemusí být vidět ve tváři druhého. Myslí si, že ten, kdo se usmívá, musí šťastný. Projevy emocí berou jako významný sociální signál, pomocí něžž se orientují v situaci. Emoce jako regulační mechanismy u dítěte ovlivňují chování a vztah k druhým a jsou spojeny s vývojem diferenciací emočních prožitků. A právě v batolecím věku se utváří základní strategie snížení negativní emoce, která bývá ve formě autostimulační aktivity (cucání palce), odtažení se od toho, co mu způsobuje negativní prožitek nebo podpory u rodičů. Už u batolat se dá pozorovat vcítění se do prožívání jiné osoby, ale zatím nedokáže oddělit svoje prožívání od toho druhých, tzn. když pláče, když pláče i jiné dítě. Pro rozvoj empatie je důležitá zkušenost, kdy rodiče napomáhají s rozvojem empatických schopností tím, že emoce popisují a vysvětlují (Vágnerová, 2015).

Pro následující podkapitoly byly vybrány tři oblasti sociální dovedností, které se vztahují k předškolnímu věku. Jedná se o oblast socializace a adaptace, komunikace a v neposlední řadě o oblast emocionality.

1.1.1 Socializace a adaptace

Sociální učení, jak popisuje Průcha (2013), se naplňuje v interakci s lidmi v určité sociální situaci a stojí za osvojováním sociálních rolí, získáváním určitých postojů nebo způsobů, jak se člověk chová a jak jedná. Se sociálním učením se pojí pojem socializace, což je taktéž celoživotní proces, během něž se jedinec zapojuje do společnosti a stává se členem nějaké skupiny nebo společenství (Valenta, 2015). Nejprve se tak děje v rodině, poté v úzkém kruhu sociálních skupin, jako je školní třída nebo zájmový kroužek, a v konečné řadě dochází k začlenění do celospolečenských vztahů, kdy jedinec přijímá etické a právní normy dané společností (Kroupová, 2016).

V předškolním věku se dítě postupně orientuje na druhé, všímá si jejich jednání a ve své hře napodobuje odpozorované činnosti a chování. Tato schopnost se začíná objevovat kolem třetího roku a ve čtvrtém roce je doplněna o další zkušenosti získané při zaznamenávání různých nových situací v životě. Stále se jedná o proces sociálního učení, kdy dochází u dítěte k prohloubení „schopnosti vyjádřit se, porozumět druhému, vymyslet argument a zkusit ho obhájit, přijmout odmítnutí svého nápadu nebo se těšit z jeho skupinové realizace“. Dítě dostává možnost v kolektivu dětí vyzkoušet si jednat určitým způsobem a jeho vrstevníci mu přirozeně poskytují zpětnou vazbu, která může přijít i formou negativní reakce ostatních dětí, což s sebou nese rozvoj a přirozené učení ve směru navazování kontaktu s vhodným dítětem ke zvolené společné hře (Koťátková, 2014).

1.1.2 Komunikace

Řeč je postupem vývoje dítěte prostředek komunikace, slouží k usměrňování sociálních interakcí nebo k dosažení spolupráce. Předpokladem úspěšné komunikace jsou vyvinuté řeč ve všech jazykových rovinách: fonemticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a v neposlední řadě v rovině pragmatické. Poslední zmíněná rovina představuje praktické využití řeči v každodenních situacích. V období tří až čtyř let jsou děti schopné konverzaci, jak začít, tak i udržovat a rozvíjet ji (Bednářová, 2015).

Dítě předškolního věku se v mateřské škole setkává s novým a rozdílným vyjadřováním a jeho přirozeností je hledání způsobů, aby ostatním porozumělo a samo se dokázalo vyjádřit (Koťátková, 2014).

Po konci předškolního vzdělávání by dítě mělo mít vytvořené komunikativní kompetence, které přímo vycházejí z RVP PV. Výběrem z nich je např. schopnost samostatně vyjádřit vlastní myšlenky, být schopný vést smysluplný dialog, ale také umět komunikovat v každodenních situacích jak s vrstevníky, tak i s dospělými a dalšími, se kterými se dítě setkává (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

1.1.3 Oblast emocionality

Ve vývoji dítěte dochází prostřednictvím sociální interakce k provázání mezi kognitivní systémem a emocemi, což napomáhá dítěti adaptovat se na proměnlivé požadavky prostředí, ve kterém dítě žije. Zmíněná reciprocita mezi emocemi a kognitivním systémem se postupně objevuje v hlavních vývojových milnících. V raném dětství nemá dítě instinkty k automatickému řízení svého chování, přesto se narodilo s určitým emočním systémem, který mu slouží k projevení jeho potřeb či diskomfortu. Projevy emocí jako je radost, smutek, zájem nebo hněv jsou klíčové ve vztahu k adaptaci a mají speciální význam pro vývoj v raném věku, např. radost a úsměv u dítěte upevňují sociální interakci a utváření sociálních vazeb, naopak když se dítě projevuje smutkem nebo hněvem, pomáhá mu to ve změně situace, ve které se cítí omezené nebo bezmocné. Právě hněv a opoziční chování se více objevují u dětí mezi druhým a třetím rokem. Hněv v tomto období hraje roli v získávání autonomie u dítěte a vymezení vlastní osoby. V průběhu předškolního období se u dětí projevuje prosociální chování. (Stuchlíková, 2007) Prosociální chování vymezuje Svobodová (2012) jako společensky pozitivně vnímané chování, které vede k pomoci druhému člověku. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale především jinému člověku nebo skupině lidí.

V tomto období jsou popsány vývojové milníky, které jsou charakteristické pro dané vývojové období. Prvním z nich je pocit sebeuvědomování, který je v tomto období zvýšený. Projevuje se již zmíněným nárůstem hněvu a opozice, což může u dítěte přispívat k vývoji v sociálně-kognitivní oblasti. Dítě totiž v situacích, kdy se projevuje emočně výrazně, dostává informace z okolí, co je správně a co nikoliv, a zároveň se v něm odehrávají vnitřní konflikty, které právě zvyšují pocit sebeuvědomování a pomáhají mu se schopností odlišovat se od ostatních. Druhým vývojovým mezníkem je nárůst schopnosti chápat druhé, kterou získává v sociálních interakcích díky emočním zkušenostem. Třetím vývojovým mezníkem je zvýšená citlivost vůči normám

a pravidlům. Ve vymezování vlastní pozice dítěte vůči ostatním je ovlivněno nejen vrozenými vlastnostmi (temperamentem), ale také výchovným stylem. Čtvrtým vývojovým mezníkem je objevení se tzv. sebehodnotících emocí jako je zahanbení, hrdost nebo pýcha, avšak v tomto období se projevují spíše v jednoduché podobě (Stuchlíková, 2007).

Projevy dítěte v oblasti emocionality závisí jak na výchově a prostředí, kde malý jedinec vyrůstá, tak i na dědičných predispozicích, které tvoří základ určitého typu osobnosti. Dítě v období od 18. do 30. měsíce zaměřuje svoji pozornost na sebe, svá přání a citová prožívání, přes něž chápe svět okolo sebe, hovoří se o silném egocentrismu. Věnuje pozornost tomu, co právě upoutalo jeho zájem, vnímanou skutečnost zpracovává spontánně. Takový přístup k vnímání, uvažování a utváření vztahů převažuje napříč předškolním věkem, ale postupně se dítě orientuje i na druhé jedince a to, co chtějí oni (Koťátková, 2014).

V předškolním věku by dítě mělo zvládnout odloučení od matky, umět rozlišovat vztahy k blízkým a k neznámým lidem, postupně se učit ovládat své chování. Okolí dítěte, a především dospělí, poskytuje dítěti zpětnou vazbu o tom, zda jsou projevy jeho chování dobré nebo špatné, což se v tomto věku učí dítě samo diferencovat, a prostřednictvím toho se snaží chápat své okolí, vcítit se do druhých a také se učí porozumět samo sobě. S tím souvisí narůstající schopnosti v oblasti vyjadřování pocitů a jejich porozumění (Čadilová, 2017).

Langmeier (2006, s. 96) dává do souvislosti s emočním vývojem v předškolním věku pojem socializace emočního prožívání, které je s věkem stále více rozličné. Popisuje jej jako schopnost dítěte stále více řídit své pocity a zřetelněji je vyjadřovat a „*spolu s tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění se*“. Narůstající kognitivní zralost má za důsledek, že u dětí v průběhu předškolního věku dochází k vytřibování schopnosti chápat povahu emocí. Dítě mezi 3. a 5. rokem začíná chápat subjektivnost prožívaných pocitů, tedy že určitá situace může u každého vyvolat jinou emoci. V tomto období (zhruba kolem čtyř let) je také schopné předvídat emoční reakci, která pravděpodobně nastane u druhého v dané situaci.

V předškolním věku se u dítěte objevují tzv. sebereflexivní emoce. Dítě dokáže pocítit hrdost, ale i zažít pocit viny, svědomí se stává nástrojem seberegulace a vytváří základ morálky a sebeúcty. Pokud se dítě nalézá ve frustrační situaci, jeho reakce je převážně negativní a afektivní. Změna z negativistické odezvy na pozitivní se může rychle vystřídat. Stejně tak se u dětí předškolního věku objevují přecitlivělé reakce na úspěch či neúspěch a dětské jednání může ovládnout tvrdohlavost. Dítě řeší situace především agresivitou. Toto se však postupně mění, stoupá kontrola emocí a projevů, dítě dokáže frustraci lépe ovládat a stává se stabilnějším (Thorová, 2015).

2 EMOCE

2.1 Vymezení pojmu emoce

Hartl (2004, s. 58) definuje emoce jako „*hodnotící reakce na podnět, které zahrnují fyziologické změny, prožitky libosti a nelibosti, motorické projevy, zaměřenost a vyšší či nižší pohotovost k jednání*“. Stuchlíková (2007) popisuje emoce jako jevy, které jsou ovlivnitelné změnami v osobních nebo situačních okolnostech, a které jsou na změnu velmi citlivé. Tím pádem jsou podle autorky emoce velmi proměnlivé.

V výčtu emocí, především těch základních, se autoři příliš neshodují. Hartl (2004) uvádí osm základních typů emocí, kterými jsou radost, očekávání, překvapení, důvěra, strach, vztek, smutek a znechucení. Ekman a Cordaro (2011) popisují některé z nich jako univerzální emoce, které jsou rozlišitelné napříč všemi kulturami. Celkem uvádí sedm univerzálních emocí, kterými jsou hněv, strach, smutek, překvapení, nechuť (odpor), opovržení a štěstí (radost). Naproti tomu Oatley (1993, in Stuchlíková, 2007) vymezuje pouze pět základních emocí – štěstí, hněv, smutek, strach a znechucení.

Poláčková – Šolcová (2018) uvádí, že emoce jsou jedním z afektivních jevů, mezi které dále patří afekty a nálady; zároveň však autorka dodává, že v některých případech literatura uvádí afekty, nálady, vášně emoce vyšší a nižší jako složky emocí. Stuchlíková (2007) vymezuje emoce jako součást afektivních jevů.

Následující kapitola o projevech emocí popisuje pouze šest emocí. Tyto vybrané emoce jsou rozpracovány pro děti s mentálním postižením v metodickém manuálu, který je součástí praktické části bakalářské práce.

2.2 Projevy emocí

2.2.1 Radost (štěstí)

V různých výkladech se setkávají pojmy štěstí a radost. Štěstí je spíše vyjádřením dlouhodobě přetrvávajícího pocitu spokojenosti, a radost je spíše krátkodobou emoci uspokojení (Stuchlíková, 2007). Radost může mít více podob podle intenzity. Tato emoce se může projevit v podobě vnitřní tiché radost, potěšení, blaženosti nebo v podobě bujarého smíchu (Honzák, 2020).

Ekman (2015) popisuje výraz radosti jako zdvižení koutků do úsměvu, a především zapojení svalů kolem očí. Úsměv se zdviženými lícemi, pokleslé obočí, užší oči, a především zapojení očních svalů je dle autora vyjádřením skutečné radost – tzv. Duchennův úsměv.

2.2.2 Smutek

Také smutek může mít několik podob – sklíčenost, zármutek, osamělost, deprese. Smutek jako pocit nešťastnosti se projevuje sníženým svalového napětí a krevní tlak s pulzem také klesají (Poláčková Šolcová, 2018). Dále jsou pro smutek charakteristické koutky úst směřující dolů, proti tomu tah lící nahoru, přimhouřené oči a pohled směřující dolů. Obočí naproti tomu směřuje nahoru, ale pouze jeho vnitřní část. Do očí mohou prostoupit slzy a člověk může cítit v krku pálení. Smutek může být doplněn zvukově, prostřednictvím vzlyků. Postoj člověka, který prožívá smutek, je uzavřený do sebe (Ekman, 2015).

2.2.3 Hněv

Hněv má také mnoho podob od pobouření, trucování, přes rozhořčení, zuřivost až k nenávisti, záleží jen na jejich intenzitě. Výrazy jednotlivých druhů hněvu se liší, ale přesto mají dost společného. Jsou tím fyzické projevy, mezi něž patří pocit napětí, tlaku a horka, zrychlení dechu a srdečního tepu, zčervenání v obličeji, zatnutí zubů. Kromě těchto uvedených projevů je pro hněv charakteristické pokrčené obočí směrem k sobě, zvednutá oční víčka a sevřené rty (Ekman, 2015).

Hněv s sebou může někdy přinášet agresi – verbální nebo fyzickou, nebo alespoň chuť, do něčeho udeřit. Avšak to, jak se v situaci hněvu skutečně zachováme, je ovlivněno dvěma faktory – vrozenými dispozicemi a naučenými způsoby chování (Poláčková Šolcová, 2018).

2.2.4 Strach a překvapení

Další ze základních emocí je strach. Ten může mít opět různou intenzitu. Tělesnými projevy jsou zrychlený tep, silnější prokrvení nohou (to souvisí s evoluční reakcí na strach, v tomto případě jako příprava na útěk). V obličeji vypadá výraz strachu následovně: jsou zdvižená horní víčka, zdvižené obočí, pokleslá spodní čelist, pootevřená ústa s koutky směřujícími k uším. S pocitem strachu se dále může pojít nepříjemný pocit

v žaludku, stísněný pocit na hrudníku, zrychlení a prohloubení dechu, pocení, třes a slabost ve svalech končetin, přidat se může také křik (Ekman, 2015; Poláčková Šolcová, 2018).

Ekman (2015) u vymezení strachu popisuje také překvapení. Jedná se o velmi krátkou emoci trvající pár vteřin, kterou pak vzápětí nahrazuje jiná emoce – pobavení, úleva, strach – podle toho, co bylo původcem překvapení. Překvapení se znázorňuje ve tváři doširoka otevřenými očima, povytaženým obočím, pootevřenými ústy. Také je pro pocit překvapení charakteristické zvýšené nabuzení (Honzák, 2020).

2.2.5 Znechucení

Znechucení, nebo také odpor, vyjadřuje pocit odpudivosti k nějakému objektu nebo jeho odmítání. Typickým výrazem pro tuto emoci je nakrčení nosu a zdvižený horní ret. Tato emoce patří k těm silnějším, při které nemusí člověk být tím, kdo by se přímo potýkal s objektem vyvolávajícím znechucení, stačí na objekt třeba jen pomyslet nebo jej vidět u druhých, a už se může u člověka tento pocit odporu objevit. Pokud dojde k silnému znechucení, je krčení nosu silnější a přidává se také stažení obočí (Ekman, 2015).

K znechucení autoři přidávají ještě pohrdání, které vyjadřuje pocit nadřazenosti nad druhým člověkem. Rozdíl mezi znechucením a pohrdáním ve vztahu k něčí osobě je následující. Pokud člověk pohrdá jiným člověkem, cítí se nad ním povýšen. V druhém případě, kdy je člověk druhým znechucen, znamená to, že mu druhý jedinec není příjemný, ale nemá pocit, že by byl jemu podřadný (Poláčková Šolcová, 2018).

3 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

3.1 Terminologie a klasifikace

V současných českých odborných textech se setkáme s pojmy mentální retardace (dále jen MR) a mentální postižení (dále jen MP). Někteří odborníci je využívají jako synonyma, jiní upozorňují na jejich odlišný význam. V této době se vlivem zahraničního vymezení objevují pojmy jako intelektové postižení nebo poruchy intelektového vývoje.

Valenta (2018, s. 34) definuje MR „jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností.“ Autor převážně využívá právě pojem mentální retardace a uvádí, že pojem mentální postižení není jednoznačným odborným výrazem, přestože se užívá ve (speciálně)pedagogickém a poradenském prostředí a je legislativně zakotven.

Snížení intelektu s projevy v komplexní šíři (kognitivní, řečové, motorické a sociální složce) osobnosti jedince s MP popisuje taktéž Bazalová (2014). Dále uvádí, že pojem mentální retardace označuje „opožďenost mentálního, rozumového vývoje“ a využívá se v rámci diagnostiky vycházející z označení onemocnění dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (Bazalová, 2014, s. 13).

Vágnerová (2014, s. 273) využívá termín mentální postižení jako „souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit“. Na toto vymezení navazuje Fischer (přestože využívá termín mentální retardace) (2014), který taktéž uvádí, že se jedná o vrozenou a trvalou poruchu, při níž jsou charakteristické obtíže v adaptačních funkcích a celkově se jedná o stav, kdy je vývoj výrazně zpomalen nebo zastaven a dále jsou narušeny přiměřené schopnosti v daném vývojovém období.

Mentální retardaci vymezuje také t.č. stále platná 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10) jako „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období“ a narušeny jsou jak kognitivní schopnosti, tak poznávací, řečové, motorické a sociální (ÚZIS ČR, 2021).

Podle Černé (2015) oblast současné české psychopedie vnímá pojmy mentální retardace a mentální postižení jako synonymní, přesto se MR využívá pro označení samostatného

syndromu. I přesto, že se na používání termínu MR shodli odborníci v Miláně roku 1959 a je především součástí Mezinárodní klasifikace nemocí WHO dle 10. revize (MKN -10), je dle Bazalové (2014) vhodnější označení mentální postižení, které s sebou nese takovou pejorativní konotaci. Tomuto stanovisku však oponuje přesvědčení Švarcové (2011, s. 11), která termín MR vnímá jako „*optimističtější a méně osudový než název mentální postižení, i když oba tyto termíny označují stejnou skutečnost.*“

Valenta (2018) upozorňuje na skutečnost, že mentální postižení není dostačující označení, jelikož tento pojem zastřešuje jak osoby s mentální retardací, tak i jedince nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace, tedy s IQ pod 85. Lečbych (in Valenta, 2018) uvádí, že na pojem „mentální retardace“ lze nahlížet podle různých modelů, které využívají rozdílnou terminologii. Medicínský model používá pojem mentální retardace jako označení nedostatků v oblasti rozvoje rozumových schopností a adaptace s ohledem na etiologii tohoto postižení, zatímco popisný model využívá spíše definice založené na anglických termínech *learning difficulty* nebo *learning disability*, které reflektují, jaké obtíže mají jedinci s mentálním postižením v každodenním životě. Podle tohoto modelu se osoba s mentálním postižením popisuje „*jako osoba, která má vzhledem k většině lidí nižší schopnost učení*“ a některé každodenní úkoly jako oblékání, vyjadřování nebo manipulace s penězi mohou pro ni být obtížně zvladatelné (Valenta, 2018, s. 43). Popisný model se snaží na prvním místě zdůraznit, že se jedná o lidskou bytost. Tento model s sebou však nese jisté riziko, na které Lečbych (in Valenta, 2018) upozorňuje, a tím rizikem je nedostatečné obsáhnutí pojmu mentální retardace (postižení), které tak může být nahrazeno nepřesným až zavádějícím popisem.

Vhodné je zmínit doporučené, a především vhodné pojmenování osob s postižením. Oslovení jedince (dítěte) s mentálním postižením jako mentálně postižený člověk/mentálně postižené dítě nebo využití pojmenování mentálně retardovaný vnímá Bazalová (2014) přímo za neetické. V první řadě by se měl dávat důraz na lidskost daného dítěte nebo dospělého člověka tím, že se osloví jako dítě/osoba/člověk a až za to je uvedena nějaká charakteristika v tomto případě označení (dítě/osoba aj.) s mentálním postižením. Na stejné stanovisko upozorňuje taktéž Valenta (2018), který přidává i do souvislosti pojmenovávání osob s jiným než mentálním postižením.

Mentální postižení lze klasifikovat dle MKN-10 na čtyři stupně mentální retardace podle posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptability. K následujícím prvním čtyřem stupňům MR dle MKN-10 jsou ještě přiřazena dvě diagnostická označení, které přidává k výčtu Valenta (2018). Uvedený rozptyl inteligenčního kvocientu (IQ) v daném stupni MR se v publikacích liší. Níže uvedené rozmezí IQ je dle zmíněného Valenty, ale např. Pugnerová (2016, s. 212) uvádí o trochu jiné.

- Lehká mentální retardace (mild disorder of intellectual development) – IQ 50-69
- Středně těžká mentální retardace (moderate disorders of intellectual development) – IQ 35-49
- Těžká mentální retardace (severe disorders of intellectual development) – IQ 20-34
- Hluboká mentální retardace (profound disorders of intellectual development) – IQ do 19
- Jiná mentální retardace (provisional disorders of intellectual development)
- Nespecifikovaná mentální retardace (unspecified disorders of intellectual development)

V současné době je již připravena 11. revize MKN, která má dle tiskové zprávy Ministerstva zdravotnictví (2019) vejít v platnost dne 1. ledna 2022. Tato revize využívá pojem *Intellectual Developmental Disorder*, v českém překladu porucha intelektového vývoje (Mohr, 2017). Změnou oproti předchozí 10. revizi je rozlišování stupňů intelektového postižení na mírné (*mild*), střední (*moderate*), těžké (*severe*), hluboké (*profound*), přechodné (*provisional*) a nespecifikované (*unspecified*) (International Classification of Diseases, 2018).

Další možná klasifikace stupňů mentálního postižení je ta od Americké psychiatrické asociace, která vydala roku 2013 již 5. revizi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), kde jsou uvedeny poruchy intelektu (*intellectual disability*) ve čtyřech stupních podoba. Poruchy intelektu jsou specifikované podle závažnosti na (Raboch, 2015):

- mírnou,
- středně těžkou,

- těžkou,
- hlubokou,
- celkové vývojové opoždění,
- nespecifikovanou porucha intelektu.

Pro stanovení poruchy intelektu jsou stanovena tři diagnostická kritéria, jelikož kromě nedostatků v intelektových funkcích (deficity v řešení problémů, plánování, abstraktním myšlení aj.) jsou narušeny i adaptivní funkce v konceptuální – sociální – praktické oblasti. Nedostatky v adaptivních funkcích „vedou k neschopnosti naplnit vývojové a sociokulturní standardy pro nezávislost a odpovědnost“ v oblasti komunikace, socializace a samostatnosti doma, ve škole nebo v práci. Kromě deficitů intelektuálních a adaptivních funkcí musí být splněna i třetí podmínka, a to počátek v období vývoje (Valenta, 2018, s. 37).

Mentální postižení se vyznačuje charakteristickými projevy odvíjejících se od stupně postižení v různých oblastech (např. viz tabulka 1), avšak jednotlivé charakteristiky schopností se mohou prolínat nebo výrazně lišit. Obecně u jedinců s MP narušuje opožděný vývoj proces učení, poznávání a orientace v okolním světě. Dále dochází k narušení adaptačních schopností. To jsou takové schopnosti, které pomáhají jedinci přizpůsobovat se běžným podmínkám v každodenním životě dle úrovně v určitém věku (Švarcová-Slabinová, 2011).

Tabulka č. 2: Charakteristické projevy mentálního postižení dle stupňů

Mentální postižení				
	Lehké (IQ 50-69)	Středně těžké (IQ 35–49)	Těžké (IQ 20-34)	Hluboké (IQ nižší než 20)
poruchy psychiky	snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti	celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	výrazně omezená úroveň všech schopností	těžké postižení všech funkcí
kommunikace a řeč	schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev často bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný	kommunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
poruchy citů a vůle	afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	nestálost nálady, impulzivita, zkratkovité jednání	celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled

Zdroj: Švarcová – Slabinová (2011)

V této práci se využívá pojem mentálního postižení, které sice nemá zastoupení v mezinárodních klasifikačních systémech jako je tomu stále u pojmu mentální retardace, avšak pojem mentálního postižení více odpovídá termínu *intellectual disability* jak je uvedeno podle Einfelda a Emersona (2008, in Vágnerová, 2014).

3.2 Etiologie

Etiologie mentálního postižení je multifaktoriálně podmíněna, na jeho vzniku se podílí genetické (biologické) příčiny, vnější (environmentální) vlivy nebo jejich kombinace, a následkem je postižení CNS, ke kterému může dojít v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Projevy v klinickém obraze se pak rozlišují na kvalitativní i kvantitativní, tzn. závažností postižení a převažujícími symptomy (Fischer, 2014).

3.2.1 Dědičnost a genetické příčiny

Mentální postižení může vzniknout tzv. polygenním způsobem, kdy sami rodiče mají sníženou inteligenci a tím pádem, neposkytují dítěti dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj dítěte. Důsledkem bývá lehčí narušení inteligence. Závažnější poruchy inteligence bývají důsledkem monogenního způsobu (dominantně nebo recesivně podmíněné), např. v souvislosti s dědičnými metabolickými onemocněními (fenylketonurie) nebo v případě hydrocefalu. Avšak narušená inteligence v těchto případech bývá až druhotná, lze jí zabránit dietou nebo operativním řešením. Způsob vzniku MP může být podmíněn chromozomálními aberacemi (odchylkami), např. Downův syndrom, Williamsův syndrom, Angelmanův syndrom nebo Prader-Williho syndrom. V neposlední řadě může být MP podmíněné poruchou pohlavních chromozomů, příkladem je Klinefelterův syndrom, Turnerův syndrom, syndrom fragilního (lomivého) X. aj. (Fischer, 2014; Pugnerová, 2016).

3.2.2 Environmentální faktory

Environmentální vlivy v prenatálním období, které působí na plod prostřednictvím organismu matky, mají vliv na ranou fázi vývoje mozku, tím pádem může snadno dojít k poškození vinou chemických nebo biologických faktorů. Příkladem tzv. teratogenních vlivů může být požívání alkoholu matkou během těhotenství, nevhodné užívání léků nebo jiná intoxikace, rentgenové záření, ale také onemocnění týkající se matky. Rizikem v těhotenství jsou infekční onemocnění, zarděnky, toxoplazmóza nebo endokrinní onemocnění matky, např. porucha štítné žlázy. Vliv na případné poškození mozku mají i fyzikální vlivy, kdy dojde k úrazu a mechanickému poranění matky a jejího plodu. K mechanickým poraněním může docházet při porodu (perinatálně) nebo krátce po něm (postnatální poranění). Spadá sem nejčastěji hypoxie (nedostatek kyslíku), stlačení

hlavičky v případě klešťového porodu, kdy může dojít až mozkovému krvácení (Fischer, 2014; Pugnerová, 2016; Švarcová-Slabinová, 2011).

3.2.3 Sociální faktory

Na inteligenci, přesněji řečeno na proměně inteligenčního kvocientu v rozmezí 10-20 bodů, mohou participovat sociální faktory. Pokud rodiče sami mají snížené rozumové schopnosti, má to vliv na inteligenci jejich dítěte, jak z hlediska dědičnosti, tak z důvodu nedostatečného poskytování podnětů. Podněťová deprivace se může vyskytovat v rodinném prostředí, ale naopak také v případě ústavního pobytu. Dítě v takovém případě nemá dostatečné sociokulturní podněty, a tak jeho intelektové schopnosti zaostávají nebo jsou opožděné (Fischer, 2014). Vágnerová (2014, s. 276) tuto formu MP označuje „*jako sociální poškození vývoje rozumových schopností*“ (po staru pseudooligofrenie), kdy stav dítěte s narušeným intelektem dopadem společenských vlivů by byl odlišný, pokud by dítě vyrůstalo v prostředí, které by mu poskytovalo dostatek podnětů.

3.3 Charakteristika dětí s mentálním postižením v předškolním věku

Odlišnosti v charakteristice závisí jak na stupni mentálního postižení, tak na individuálních vlastnostech daného jedince. Jedno dítě se středně těžkým mentálním postižením nebude stejné jako druhé se stejným stupněm mentálního postižení. Přesto však jsou určité znaky, které jsou u většiny z nich společné dle stupně postižení (samozřejmě se jednotlivé schopnosti mohou prolínat nebo výrazně lišit). Je také důležité, nesrovnávat dítě s MP s intaktním dítětem mladšího věku. Změny ve vývoji nejsou dané časovým opožděním vývoje, ale strukturální změnou ve vývoji (Švarcová-Slabinová, 2011).

Rozsah postižení v konkrétních oblastech vývoje ovlivněný stupněm postižení zmiňuje Sattlera (2002, in Černá, 2015), jakých dovedností dosahují děti od narození do 6 let v jednotlivých úrovních MP. Na úrovni lehké mentální retardace je zmíněn v oblasti sociálních a komunikačních dovedností běžný vývoj, u dítěte se střední mentální retardací se objevuje slabé sociální uvědomění. Dítě s těžkou mentální retardací využívá ve svém slovníku jen několik slov, příp. nemá žádné komunikační dovednosti, jako je tomu i u dětí s hlubokou mentální retardací. Černá (2015) dále uvádí obecné stanovisko

o dětech s MP v předškolním věku a to, že výrazné bývají poruchy nejen percepce, uvažování, ale také bývá snížena komunikační schopnost a také schopnost navazovat sociální vztahy.

U dětí s MP je snižená schopnost poznávat nové, mají sniženou potřebu zvědavosti a dávají přednost podnětovému stereotypu. Tím, jak jsou narušeny poznávací schopnosti, je omezen vývoj myšlení a s ním spojená řeč. V myšlení je velmi omezena schopnost abstrakce a generalizace, u dětí s MP převládá myšlení v konkrétních situačních souvislostech. Osvojování poznatků, dovedností a návyků je pomalé a dochází k potížím při uchovávání v paměti i při vybavování, které je nepřesné. Děti si obvykle zapamatují lépe vnější znaky předmětů než jejich logické souvislosti. Ty často ani nezaznamenají (Švarcová-Slabinová, 2011).

3.3.1 Komunikace u dítěte s mentálním postižením

Komunikace obsahuje složku receptivní a expresivní nebo mimo jiné verbální a neverbální. U dítěte s mentálním postižením bývá řeč narušena jak po stránce vyjadřovací, tak i po stránce porozumění. Nerozumí složitějším slovním obrátům, ironii nebo humoru a jejich vyjadřování je prostřednictvím krátkých a jednoduchých vět (Pugnerová, 2016). U dětí s MP jsou dále přítomny poruchy řeči, především tzv. symptomatické vady. Mají problém v oblasti komunikačních dovedností, a to jak s jejich osvojováním, tak poté s jejich uplatněním. Potíže jim dělají především abstraktní pojmy, složitá souvětí nebo celkově výslovnost (Bazalová, 2014).

Shapiro (2009) popisuje obecně u dětí s poruchou snížené pozornosti, což bývá charakteristické i pro děti s MP, nedostatečné komunikační dovednosti, které jsou nepřiměřené k jejich věku. Dítě s MP může zažívat určitou formu sociálního odmítnutí z důvodu nedostatečných komunikačních dovedností. Autor dále uvádí, že dítě s narušenými komunikačními dovednostmi bude zřejmě negativně reagovat na komunikaci druhých, což zvyšuje pravděpodobnost negativní až agresivní a sebestředné reakce při další verbální interakci s vrstevníky. Bazalová (2014) však vyjadřuje obdobné, ale ne tak rigidní, stanovisko ohledně jisté společenské izolace dítěte s MP kvůli nedostatečným komunikačním dovednostem, kterými by jinak vyjádřilo své potřeby, a tak je frustrováno a izolováno.

V komunikaci se také promítá nedostatečná slovní zásoba, špatná dovednost vyjadřování se a nepřesná výslovnost. Stejně tak může být přítomna echolálie, která bývá u dítěte s MP obvyklá při neporozumění otázky, kterou v takovém případě několikrát opakuje. (Pugnerová, 2016), Echolálie je charakterizována jako „*patologické, automatické opakování slov, vět i neverbálních kódů řeči bez významu*“ (Valenta, 2015, s. 49).

3.3.2 Adaptace a socializace

Švarcová – Slabinová (2011, s. 29) zmiňuje obecně u osob s MP poruchu adaptačních schopností, jejichž projevem jsou problémy „*v přizpůsobení se nárokům běžného života na odpovídající vývojové úrovni*“. Během vývoje je přirozené, že dítě má určité problémy s přizpůsobením se situaci, např. při nástupu do školy (Vágnerová, 2015). U dětí s MP v předškolním věku se nesnáze projevují při samostatném plnění požadavků nebo při jednání, které vyžaduje daná kulturní norma, což způsobuje nedostačující rozvoj komunikačních a sebeobslužných dovedností. S nedostatečnými schopnostmi a dovednostmi souvisí také vývoj sociálních vztahů, které mají nepříznivý vliv na psychický vývoj, pokud nedochází k úspěšné socializaci (Švarcová-Slabinová, 2011).

Během procesu začleňování dítěte s mentálním postižením může dojít k projevům problémového chování (agrese, vzdor, vztek aj.), které obvykle vyplývají z frustrace – stavu zklamání při zabránění dosažení cíle (Hartl, 2010); dítě není schopné dorozumět se nebo dosáhnout svého, příp. se může jednat o reakci na stres apod. (Bazalová, 2014).

3.3.3 Emocionalita u dětí s mentálním postižením

S procesem socializace se pojí úroveň emocionality a rozvinutost volných vlastností. U dětí s MP jsou tyto dvě oblasti nedostatečně vyvinuté, a právě z důvodu emoční nevypěstlosti, nedokážou řídit své emoce a adekvátně se chovat v určitém prostředí (Švarcová-Slabinová, 2011). Mají proto větší předpoklad k dráždivosti a větší afektivitě. Chybí nebo je nedostatečná kontrola nad emocemi, které nedokážou adekvátně ovládnout. Dále se projevuje neschopnost odpoutat se od svého pohledu na věc nebo od vlastních pocitů a potřeb, což při nenaplnění často vede k afektivním reakcím, chybí kontrola nad vlastními emocemi. Své základní potřeby, které jsou stejné jako u ostatních, potřebují uspokojit okamžitě, a pokud to není možné, opět mohou reagovat

obrannými mechanismy, které jim pomáhají s překonáním vyskytnutého omezení. V situaci, které nerozumí nebo ji nedokážou pochopit, se řídí svými emocemi a jelikož je nedokážou vyjádřit přijatelným chováním, uchylují se k afektivním reakcím jako je např. bušení hlavou do zdi, křik, ubližování sobě nebo druhým aj. (Fischer, 2014).

U dětí s mentálním postižením není dostatečná diferenciací emocí a jejich projevů. Snadněji dokážou rozpoznat ve tváři radost, smutek a hněv než jiné emoce. Dále se uvádí, že jedinci s MP využívají omezený repertoár zvládnutí strategií při emocionálním vzrušení. Intervencí je však možné pomoci s účelným jednáním při negativním emočním vzrušení (McClure, 2009).

Úroveň samoregulace v předškolním věku ovlivňuje úspěšnost v dalším stupni vzdělávání. U dětí s MP je snížená odolnost vůči zátěži zejména psychické, jedná se o tzv. sníženou frustrační toleranci. Dostatečně rozvinutá seberegulace umožňuje dětem vyrovnat se s nějakou frustrací adekvátněji. U dětí s MP je seberegulace nedostatečná, zejména v porovnání s intaktními dětmi (Nader-Grosbois, 2012).

4 PROBLEMATIKA OSVOJOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Při rozvíjení a nácviku sociálních dovedností by se mělo brát na zřetel, že i děti s mentálním postižením potřebují zažívat pocit úspěchu. Tomu jim je dopřáno skrze prožitky a smyslové vjemy podle jejich mentální úrovně. Rozvíjení sociálních dovedností by mělo být posilováno častým opakováním úkolů (Bazalová, 2014). Při výběru aktivit „*je třeba vždy vzít v úvahu vývojovou úroveň dítěte a jeho vývojový profil schopností a deficitů*“ (Čadilová, 2017, s. 17).

U dětí s mentálním postižením musí být osvojování sociálních dovedností opakované, úkoly k jejich nácviku je potřeba opakovat často. Ty dovednosti, které si dítě vytvoří v předškolním věku, tvoří základ pro dosažení socializačních cílů. Jsou to takové sociální dovednosti, které by dítě mělo zvládnout při společném pobytu s ostatními vrstevníky (Čadilová, 2017):

- rozvoj pozornosti při činnostech, kdy dítě musí sedět a poslouchat druhým (např. při komunitním kruhu),
- respektování ostatních dětí ve skupině při různých hrách a komunikačních aktivitách,
- osvojení základních komunikačních dovedností (pozdrav, požádání o něco nebo o pomoc, poděkování...),
- nalézání a vytváření takové atmosféry při každodenních aktivitách, kdy dojde k nabytí zkušeností k porozumění a zapojení se v kolektivu dětí (zkušenosti přínosné jak pro děti s postižením, tak pro děti intaktní).

Sociální dovednosti se učí intaktní jedinec v průběhu celého života, a to přirozeně a spontánně skrze kontakt s druhými, vše probíhá nahodile, aniž bychom si uvědomovali, že dochází k učení se novým dovednostem. V přirozených situacích se lidé učí nápodobou, nebo pokud se ocitnou v neznámé situaci, snaží se obrátit na někoho s prosbou o pomoc nebo si ji vyzkouší „nanečisto“. Z těchto skutečností může vycházet i nácvik sociálních dovedností, který má dva základní principy práce a těmi jsou pozorování druhých v dané situaci a přehrávání sociálních situací „nanečisto“ s možností vyzkoušet si různé reakce (Bělohávková, 2013).

Problematika osvojování sociálních dovedností u předškolních dětí s MP není v odborné literatuře dostatečně popsána. Dle ukrajinského výzkumu autorek Kurienkova a Bondarenko (2020) vyplývá, že zkoumání problematiky sociálních dovedností u dětí s mentálním postižením v předškolním věku není ani v odborných kruzích v oblasti ukrajinského speciálního vzdělávání dostačující. Upozorňují na fakt, že právě v předškolním věku se vytvářejí základy sociálních znalostí, dovedností a dítě je ovlivňováno zkušenostmi z poznávání okolního prostředí a osvojování si hodnot dané kultury a stejně tak konfrontování s chováním v prostředí vrstevníků nebo dospělých pomáhá dítěti získávat povědomí o nastalých situacích a lépe se orientovat v emočních projevech. Sociální dovednosti s předškolními dětmi s mentálním postižením dávají do souvislosti s pojmem „základní/klíčové sociální kompetence“, který by podle nich měl nahradit pojem „počáteční sociální kompetence“ z důvodu jistého zdůraznění zaměřenosti na děti s konkrétní nemocí. Dále objasňují u dětí s MP pojem sociální kompetence. Ty tvoří počáteční kompetence (znalosti a dovednosti) a sociální kvality, které děti s MP potřebují k úspěšné interakci v typických sociálních situacích s přihlédnutím k hodnotám a tradicím dané kultury člověka a konkrétní společnosti.

4.1 Metody nácviku sociálních dovedností

Čadilová (2017) definuje čtyři hlavní kategorie metod, které se dají uplatnit při nácviku sociálních dovedností:

- metody, které využívají motivaci (zpevnování a posilování úspěchu),
- formování chování a ulehčování generalizace,
 - modelování,
 - řetězení,
 - zevšeobecnování,
- metody, které uplatňují pozorování a přehrávání,
 - učení se odpozorováním,
 - analogové situace,
 - přehrávání rolí,
 - sociální příběhy,
- přirozené učení.

Autorky Kurienkova a Bondarenko (2020) vytvořily model formování sociálních kompetencí u předškolních dětí s MP, k němuž vypracovaly metodiku zaměřenou na hry se sociálními rolmi, které pomáhají formovat sociální kompetence u cílové skupiny dětí s MP. Metodika je založená na osvojení si dané kultury či skupiny (jejich pravidla, normy a vzorce chování), zvládnání sociálních rolí, komunikačních dovedností a sebe-vyjádření v určitém prostředí a v neposlední řadě získávání zkušeností se sociálním chováním. Model utváření sociálních kompetencí u předškolních dětí s mentálním postižením podle výše uvedených autorek zahrnuje čtyři části. První část se věnuje cíli (zvyšovat rozvoj úrovně sociálních dovedností u předškolních dětí a MP) a stanoveným úkolům, kterými jsou zvyšování úrovně zájmu o sociální aktivitu, zvyšování úrovně sociálních znalostí a dovedností a v neposlední řadě zvyšování úrovně sociálních kvalit jednotlivce. Druhá část je tvořena teoretickými a metodickými podklady, jako jsou přístupy, obecné didaktické zásady a zásady speciální pedagogiky. Autorky ve třetí části uvádí, jaké mají být pedagogické podmínky, forma, metody a prostředky pro utváření sociálních dovedností. Poslední, čtvrtou část tvoří diagnostická kritéria (zájem o aktivitu, sociální znalosti, sociální dovednosti a sociální vlastnosti osobnosti) a složky sociálních dovedností (sociálně-motivační, sociálně-kognitivní, sociálně-aktivní a sociálně-osobnostní). Výsledkem má být zvýšení úrovně rozvoje sociálních kompetencí.

4.1.1 Metody podporující rozlišování emocí

Pro rozvoj diferenciací emocí jako součásti sociálních dovedností platí stejné metody, které jsou uvedeny výše, nyní zde budou uvedeny strategie, které lze využít právě při učení porozumění emocím u dětí s mentálním postižením. Schopnosti monitorovat a regulovat svoje emoce musí předcházet určování svých emocí. Dítě s MP by se tak nejprve mělo učit pojmenovat a vyjádřit jednotlivé emoce. Na této dovednosti poté může stavět další dovednosti jako je porozumění vztahu emocí k myšlenkám, k tělesným projevům a k určitému způsobu chování (Bělohlávková, 2013).

Možnou strategií je přímá instrukce, která se dá využít v přirozených situacích. U dítěte tak v běžných situacích můžeme pojmenovat jeho pocity, popsat projevy emocí, jaké u něj vidíme apod. (Nováčková, 2020). Další možnou metodou je vizualizace. Dítěti se vytvoří emoční kruh nebo jakákoliv tabulka, na které budou základní emoce. S dítětem se vytvoří návyk a každý den ráno si může společně s učitelem říct, jak se dnes cítí (Day,

2021). Další metodou rozvoje diferenciacie emocí je hra (Černá, 2015), které je věnována následující kapitola.

4.2 Hra jako nástroj k osvojování sociálních dovedností

4.2.1 Vymezení pojmu hra

V předškolním věku se považuje hra za dětskou stěžejní činnost, která má svou nezastupitelnou funkci v tomto období. Dítě pomocí hry navazuje kontakt jak s lidmi, tak i s věcmi ve svém okolí. Hra tvoří předpoklad pro celkový rozvoj dítěte, jak v oblasti motoriky (jemné, hrubé i grafomotoriky), myšlení, vnímání, tak v oblasti komunikace a řeči, sociálních dovedností či psychické odolnosti (Opravilová, 2016).

Přestože hra je činnost velmi přirozená, neexistuje pro ni jednoznačná a jednoduchá definice, spíše se uchyluje k charakterizaci pomocí znaků a jejích vlastností. Příkladem je následujících sedm charakteristik uvedených Danišovou (2020, s. 20-21), kdy hra:

- *„je příjemná, zábavná, přinášející uspokojení,*
- *je svobodně zvolená, spontánní, dobrovolná, jedinec ji sám řídí, vyžaduje jeho aktivní zapojení,*
- *vychází z vnitřní motivace, nemotivuje ji vnější funkce nebo cíl,*
- *upřednostňuje činnost samotnou (proces) před výsledkem,*
- *odlišuje se od vážného chování, je trochu odtržená od skutečného života, je přenesená, nedoslovná, jenom „jako“,*
- *vyžaduje aktivní, nestresovaný stav mysli,*
- *má strukturu nebo pravidla, byť ne pevně daná.“*

Stejně tak Suchánková (2014, s. 10) zmiňuje u hry vlastnosti jako spontánnost a pocit svobody, což považuje za *„to nejdůležitější, co hru dělá hrou“*. To, že děti vstupují do hry nenuceně a při hře uplatňují svoje podmínky, je vidět především při volné hře dětí. Při hře dochází u dětí k silnému zaujetí do dané činnosti, nevnímají tak okolí a jsou pohlceni pouze jejich hrou, proto pro ně bývá obtížné činnost ukončit v čas, který je určen někým zvenku. Hra, přestože nemá cíl nebo u ní alespoň není hlavní, má určitá pravidla. Ta nejsou nastavena někým zvenčí, ale vznikají přirozeně při hře samotné a jsou považovány za prostředek hry (Suchánková, 2014). Naopak Opravilová (2016) popisuje, že cíl hry tvoří činnost jako taková (např. dítě si hraje na prodavače, samotné hraní je

tedy cílem jeho jednání) a vlastní aktivita dítěte, které do hry vkládá svou pozornost, snahu něco udělat a získává díky ní zkušenosti.

Hra představuje pro dítě možnost seberealizace a tím, že ve hře jedná podle sebe, si může vyzkoušet jednání, které by v běžné každodenní situaci třeba nezkusilo. Hra dítěte není stále stejná, s novými zkušenostmi a dovednostmi se hra proměňuje a mohou se v ní zobrazovat aktuálně řešené rozpory, které dítě zažívá. V období mezi třetím a čtvrtým rokem si dítě rádo hraje na někoho jiného (maminka, převlékání za princeznu nebo rytíře aj.) a využívá při hraní imitování pracovních činností z běžného života jako je vaření, nakupování, návštěva u lékaře apod. V tomto období si dítě obvykle vydrží hrát spolu s jiným dítětem, byť na krátkou chvíli, a jak je postupně vyspělejší, tak do hry více zapojuje sociální vztahy. Mezi čtvrtým a šestým rokem dítě více upřednostňuje hru s ostatními dětmi (Bednářová, 2015).

4.2.2 Dělení her

Hry se dají po stránce pedagogické a psychologické dělit podle (Oprailová, 2016):

- schopností, která hra rozvíjí (smyslové, pohybové, intelektuální ad.),
- typů činnosti (napodobující, dramatizující, konstruktivní nebo fiktivní),
- místa, kde hry probíhají (v interiéru nebo v exteriéru),
- počtu účastníků hry (individuální, skupinové nebo párové),
- věku hráčů (hry kojenců, batolat, předškoláků),
- pohlaví,
- ročních období nebo lidových zvyků.

Helus (2018) vnímá hru jako významnou funkci v rozvoji dítěte. Rozvoj dítěte dle něj ovlivňují hry motorické, hry s přesunem sociálních perspektiv, kdy je dítě samo v určité roli a později se jeho pozice otočí a ono zastává roli někoho jiného. Příkladem je hra na školu, kdy dítě rozmístí po pokoji své plyšáky a samo se stává paní učitelkou i s vlastnostmi, které jeho skutečná paní učitelka vykazuje. Dalšími typy her jsou hry s pravidly nebo hry na sociální role. Poslední zmíněné hry nabývají v předškolním období na významu.

U dětí v předškolním věku popisuje Suchánková (2014) druhy her, které jsou pro věk typické, oblíbené nebo rozvíjené. Jedná se zejména o symbolickou hru (zástupný

předmět nahrazuje předmět, kterému náleží jistá činnost, např. klacík jako kouzelnická hůlka apod.). V souvislosti s tím zmiňuje Langmeier (2006) důležitou funkci takové hry, a to je podpoření pochopení sociálních rolí a pravidel. Dítě do symbolické hry projektuje svá přání a představy reality, kde uplatňuje své potřeby (Vágnerová, 2015).

Dalšími hrami, které se objevují v předškolním věku, jsou hry námětové zrcadlící situace z prostředí dítěte; slovní hry, hudební nebo hudebně-pohybové hry, pohybové hry, konstruktivní hry a v předškolním věku více se rozvíjející sociální hra. Ta tvoří dle vývoje určité stupně a z paralelní hry přes mezistupeň sdružujících her přechází k hrám spolupracujícím a kooperativním. Sociální hrou se prolínají i prvky námětových, dramatizujících, konstruktivních nebo pohybových her (Suchánková, 2014).

4.2.3 Hra dítěte s mentálním postižením

Hra dítěte s mentálním postižením se liší od hry dítěte intaktního určitými specifickými rysy jako jsou:

- jednotvárnost herní činnosti,
- mechanické opakování průběhu hry,
- nedostatečný slovní doprovod,
- malá vynalézavost,
- roztržitěné zájmy,
- nesnadná spolupráce s ostatními dětmi,
- nedostatečný zájem o okolní svět,
- uzavřenost.

Některé děti s MP se zvýšenou vzrušivostí od hry často odhází, nevydrží déle jak pár minut, může být přítomen nadbytečný neklid. Vykytují se u nich neúčelné pohyby nebo pobíhají bez nějakého cíle (Černá, 2015).

Děti s mentálním postižením ve projevují malý zájem o sociální aktivity a jejich vnitřní motivace je nižší než u intaktních dětí (Kurienkova, 2020). Při hře je klíčovou dovedností seberegulace, kterou děti s mentálním postižením vykazují méně než děti intaktní. Schopnost seberegulace při hře je dána několika faktory – mentálním věkem, jazykovými schopnostmi, strategiemi seberegulace a schopnostmi v předstírané hře (Nader-Grosbois, 2012).

METODOLOGIE

Kvůli nepříznivé situaci v kontextu epidemie COVID – 19 a plošnému uzavření mateřských škol došlo ke změně praktické části. Zamýšlená praktická část měla obsahovat popis realizované sociální hry v prostředí mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Vlivem vládních nařízeních s účinností od 27. února 2021 byla zakázána osobní přítomnost dětí na předškolním vzdělávání v mateřské škole. Z tohoto důvodu byla provedena změna praktické části tak, aby bylo možné realizovat praktickou část i bez osobní přítomnosti ve třídě mateřské školy. Byl vytvořen metodický materiál na rozlišování emocí pro děti s mentálním postižením. K recenzování metodického materiálu byly vybrány tři pedagogické pracovnice, konkrétně učitelka s kvalifikací speciálního pedagoga, učitelka v MŠ se vzděláním v oboru speciální pedagogiky a asistentka pedagoga. Osloveny byly z důvodu již předchozí komunikace v rámci plnění pedagogické praxe.

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Schopnost rozlišovat emoce je sociální dovednost, která je lidem, jako lidskému druhu vrozená. Výzkumy v oblasti schopnosti rozlišovat emoce ukazují, že kultura a vzdělávání mohou tuto schopnost podpořit a umožnit tak jedinci adekvátně na projevy emocí reagovat (Ekman, 2015). Na druhé straně je schopnost diferenciovat ovlivněna úrovní intelektu. To znamená, že lidé s mentálním postižením mohou mít problémy v rozlišení jednotlivých emocí (Vágnerová, 2015). V odborné literatuře se uvádí, že lidé s mentálním postižením mají problém v regulaci emocí. Nicméně pro schopnost regulovat své emoce je zapotřebí, aby byla nejprve osvojena schopnost emoce rozlišit (Švarcová-Slabinová, 2011). V předškolním období je dle RVP PV (2018) nezbytné u dětí rozvíjet schopnost sebeovládání a přizpůsobivost. To však vyžaduje, aby děti s mentálním postižením v předškolním vzdělávání již prokázaly schopnost emoce rozlišit. V tomto směru je tedy nezbytné, aby se u dětí s mentálním postižením, u kterých se objevuje problém v diferenciaci emocí, tato schopnost trénovala. Na základě rešerše literatury se však ukazuje, že metodických materiálů k nácviku schopnosti diferenciaci emocí je v českém prostředí nedostatek.

5.1 Cíl praktické části bakalářské práce

Cílem praktické části bakalářské práce je vytvořit metodický materiál, který bude podporovat schopnost diferenciovat emoce a tento metodický materiál diskutovat s pedagogickými pracovníky ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.

5.2 Postup naplnění cíle praktické části

Praktická část bakalářské práce předkládá nově navržený metodický materiál na opomíjené téma v oblasti diferenciacie emocí. Metodický materiál je recenzován a hodnocen třemi pedagogickými pracovníky ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., kteří mají zkušenost se vzděláváním dětí s mentálním postižením. Po hodnocení metodického materiálu ze strany pedagogických pracovníků byly přijaty změny a doporučení a tyto změny byly do metodického materiálu zapracovány.

Hlavní otázkou praktické části tedy je: Je navržený metodický materiál vhodný pro vzdělávání dětí s mentálním postižením v oblasti diferenciacie emocí ze strany pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání?

5.3 Postup při tvorbě metodického materiálu

Tvorbě metodického materiálu předcházelo shromažďování poznatků o charakteristice dětí s mentálním postižením a jejich vnímání, myšlení, paměti a emocionálně-volních vlastností v předškolním věku. Vycházelo se jak z obecné charakteristiky mentálního postižení, tak ze specifik vývoje v předškolním období. Při vytváření bylo na paměti, že jednotlivé děti mají rozdílné individuální potřeby, které je nutno respektovat při plánování a realizaci vzdělávací činnosti.

Po teoretickém přehledu tematiky osvojování schopnosti diferenciovat emoce, byla vymyšlena přibližná podoba pracovních listů a celkové struktury metodického manuálu. Prvotním nápadem na aktivitu do metodického materiálu bylo vytvoření básničky na dané emoce, poté následoval výběr známých lidových melodií, tak aby svou melodičností vystihovaly text o emoci. Dalším krokem bylo vytvoření příběhu. Hlavním požadavkem byla srozumitelnost textu a jisté prvky, které by příběh spojovaly a opakovaly se. Na vytvoření příběhu navazovala autorská tvorba malovaných bubliny k jednotlivým příběhům. V neposlední řadě byly vytvořeny jednotlivé pracovní listy

k daným emocím. Posledním krokem bylo představení metodického materiálu vybraným pedagogickým pracovníkům předškolního vzdělávání ze třídy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. a jejich názory byly do materiálu zapracovány.

5.4 Etika při zpracování praktické části

Všechny oslovené pedagogické pracovnice se podílely na praktické části bakalářské práce zcela dobrovolně a souhlasily s uvedením jejich komentářů k jednotlivým pracovním listům. Před zrecenzováním metodického materiálu byly informovány, že jejich názor bude anonymně zveřejněn v praktické části bakalářské práce. K zachování anonymity proto nejsou uváděna jména jednotlivých pedagogických pracovníků, ani název mateřské školy, kde působí.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části byl vytvořen metodický materiál k rozvoji diferenciací emocí u dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Metodický manuál se zaměřuje na základní emoce podle Ekmana (2015) – smutek, hněv, strach, odpor (znechucení) a radost. Emoce překvapení byla pro účely práce s dětmi s mentálně postižením, konkrétně proto, že se jedná o emoci velmi krátkého trvání v řádu vteřin, na kterou se hned váže jiná emoce, např. strach (Stuchlíková, 2007). Z tohoto důvodu je jen okrajově zmíněna. Ke každé emoci byl vytvořen krátký příběh, písnička, pracovní list s úkolem a list s popisem, jak se emoce promítá do výrazu tváře nebo postojů těla. Příběh, text písničky a ilustrace jsou autorsky vytvořené, k pracovním listům byly použity veřejně dostupné obrázky a fotografie.

Jak již bylo uvedeno výše, z nařízení vlády nebylo možné metodický materiál vyzkoušet přímo v praxi, proto byl metodický materiál konzultován se třemi pedagogickými pracovníci ze třídy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. při běžné MŠ a jejich připomínky byly zapracovány do metodického materiálu.

Následující kapitoly představují jednotlivé části celého metodického materiálu, jejich strukturu, komentář pro práci s pracovními listy, jak pro učitele, tak pro děti. Struktura každého příběhu je stejná – má stejný začátek, pak je hlavní linka, kde se odehraje emoční situace, následuje závěr obdobný u všech příběhů. Samotná kapitola je věnována vyjádření dvou pedagogických pracovníků (dále označeny jako uč. A a B) a jednoho asistenta pedagoga (dále jako AP) ze třídy zřízené podle § 16. odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.

V komentářích k aktivitám je používána druhá osoba č. množného (oslovují se děti jako skupina), ale s materiálem se může pracovat také individuálně s jedním dítětem. Při práci s textem je důležité dětem vysvětlit případné pojmy, kterým by nemusely rozumět. Takových pojmů by mělo být v textu minimálně, jelikož jsou vytvořeny jednodušším jazykem tak, aby je mohly děti s mentálním postižením lépe pochopit. Poznávání emocí a jejich rozlišování, případně využití strategií ke zvládnutí dané emoce, by mělo být rozvíjeno v běžné klidné situaci, tedy předtím, než se dítě začne projevovat danou emoci (Bělohávková, 2013).

Metodický manuál může sloužit pro potřeby pedagogických pracovníků, kteří pracují s dětmi s mentálním postižením v mateřských školách zřízených dle § 16 odstavce 9 školského zákona, pedagogům v běžných mateřských školách, kterou navštěvuje dítě s mentálním postižením, rodičům dětí s postižením a všem, kteří pracují s dětmi s mentálním postižením a chtějí u nich rozvíjet tuto poměrně důležitou oblast sociálních dovedností, konkrétně schopnost rozlišovat emoce.

5.5 Radost

5.5.1 Příběh

Jednou letěla bílá Bublina světem. Byla to kouzelná bublina. Měnila barvu podle toho, jak se cítila. Dorazila až ke školce.

Tam si na zahradě hrály děti. Děti běhaly po zahradě, lezly po prolézačce a hodně se smály. Mohly běhat venku s kamarády. Děti si půjčovaly bábovky na pískovišti. Paní učitelka je pochválila. Děti měly radost.

Bublina měla také radost, a tak byla celá žlutá. Nad dětmi létala žlutá bublina. Začala zpívat písničku. Můžete, děti, zpívat také.

Komentář pro pedagoga

K předčítání příběhu si připravte piktogram nebo fotografii radostného výrazu. Při objevení výrazu „radost“ v textu ukažte dětem piktogram nebo fotografii. Děti rovnou uvidí, jak se člověk tváří, když má radost. Případně můžete výraz radosti předvést rovnou vy. Po dočtení si s dětmi můžete u zrcadla předvést výraz radosti. Popisujte postupně, jak při radost vypadají oči, ústa a postoj těla. Vycházet můžete z uvedeného popisu. Na text můžete navázat písničkou nebo zvolit rovnou aktivitu *Mám radost, když...*

Komentář pro dítě

„Jak vypadá, když máte radost? Pusu máte takhle (předvedete dětem úsměv)? Smějete se nahlas?“

5.5.2 Písnička

K textu písně byla zvolena známá melodie *Já mám koně, vraný koně*. Byla vybrána pro svou veselou melodičnost. Pro možnost doprovodit písničku na hudební nástroj, jsou k dispozici také noty (obr. 1)

Já mám radost, velkou radost, já si hraji rád.

Když jsem celý veselý, nechci ležet v posteli.

Já mám radost, velkou radost, já si hraji rád.

Obr. 1: Noty k písničce „Radost“

Radost

JÁ MÁM RA - DOST, VEL - KOU RA - DOST, JÁ SI HRA - JI RÁD.

JÁ MÁM RA - DOST, VEL - KOU RA - DOST, JÁ SI HRA - JI RÁD.

KDYŽ JSEM CE - LÝ VE - SE - LÝ, NE - CHCI LE - ŽET V POS - TE - LI

JÁ MÁM RA - DOST, VEL - KOU RA - DOST, JÁ SI HRA - JI RÁD.

Zdroj: (www. mamalisa.com, ©2021), upraveno autorem

Komentář pro pedagoga

Písničkou můžete navázat na přečtený text nebo ji využít samostatně. Písničku můžete propojit s pohybem a také doplnit o verzi písničky v obrázcích, aby dětem pomohla vizualizace v zapamatování si textu.

Komentář pro děti

„Pojďte, děti, zazpíváme si pro radost jako ta bublina.“

5.5.3 Jak vypadá radost

Pracovní list (obr. 3) má v pravém horním piktogram znázorňující radost. Dále jsou zvoleny dvě fotografie kluků, kteří mají radost, a v ilustrované bublině je popis výrazu tváře a postoje těla při radosti.

Obr. 3: Materiál k rozlišování výrazu radosti



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

S pracovním listem můžete navázat na předchozí text a písničku nebo s ním můžete pracovat samostatně. Můžete s dětmi vyzkoušet radostné povyskočení, radostné zdvižení rukou nebo úsměv před zrcadlem.

Komentář pro děti

„Když máte radost, skáčete jako tenhle kluk na fotce?“

5.5.4 Úkol

Úkol věnovaný radosti se nazývá *Mám radost, když...* (obr. 4). S dětmi si povídáme o tom, při jaké činnosti cítí radost, např. *„Mám radost, když si hraji s kamarádem.“* Pracovní list je rozdělen na část, kam se umísťují piktogramy, a na část, kde je nabídka piktogramů (viz obr. 5). Piktogramy si může učitelka připravit podle zájmu dětí. Pro delší životnost materiálů a také pro možnost lepší manipulace s kartičkami, je dobré oba listy zalaminovat, piktogramy vystříhat a obě části opatřit suchým zipem.

Obr. 4: Pracovní list na přiřazování piktogramů radosti

Mám **radost** když...

Doplň piktogram s činností/věcí, která ti dělá radost.



Zdroj: vytvořeno autorem

Obr. 5: Nabídka piktogramů k aktivitě

Nabídka piktogramů



Zdroj: (www.senteacher.org), vytvořeno autorem

5.6 Smutek

5.6.1 Příběh

Jednou letěla světem bílá bublina. Byla to kouzelná bublina. Měnila barvu podle toho, jak se cítila. Dorazila až ke školce.

Děti si hrály vevnitř. Běhaly po třídě, lezly po překážkách a hodně křičely. Paní učitelka volala na děti. Děti neslyšely. Paní učitelka byla smutná. V rohu třídy byl kluk. Byl také smutný, nikdo si s ním nechtěl hrát.

Bublina byla také smutná. Změnila se v modrou bublinu. Nad dětmi teď letěla modrá bublina. Bublina nechtěla, aby byl někdo smutný. Začala zpívat písničku.

Komentář pro pedagoga

Ke čtení příběhu si připravte piktogram, příp. fotografii, zobrazující danou emoci. Při objevení výrazu „smutek“ v textu ukažte dětem piktogram nebo fotografii. Děti rovnou uvidí, jak se člověk tváří, když cítí smutek. Případně můžete výraz smutku předvést rovnou vy. Po dočtení si s dětmi můžete u zrcadla předvést výraz smutku. Popisujte postupně, jak při smutku vypadají oči, ústa a postoj těla. Vycházet můžete z uvedeného popisu na následujícím listu Na text můžete navázat písničkou nebo zvolit rovnou aktivitu *Cesta smutku*.

Komentář pro děti

„Kdy se cítíte smutné vy, děti?“

5.6.2 Písnička

Pro písničku o smutku byla zvolena melodie *Černé oči*, která má pomalý rytmus a smutnou melodičnost. Pro možnost doprovodit písničku na hudební nástroj, jsou k dispozici také noty (obr. 6).

[: Smutek, bol a slzení, :]

[: úsměv tady ne-e-ní. :]

[: Když máš velké trápení, :]

[: pomůže pohlazení. :]

Obr. 6: Noty k písničce „Smutek“

Smutek

1. Smu - tek pláč a sl - ze - ní, smu - tek pláč a sl - ze - ní.
2. Když máš vel - ké trá - pe - ní, když máš vel - ké trá - pe - ní.

ús - měv ta - dy ne - e - ní, ús - měv ta - dy ne - e - ní.
po - mů - že po - hla - ze - ní, po - mů - že po - hla - ze - ní.

Zdroj: (www.supernoty.cz, © 2016-2021), upraveno autorem

Komentář pro pedagoga

Písničkou můžete navázat na přečtený text nebo jí využít samostatně. Písničku můžete propojit s pohybem nebo doplnit o verzi písničky v obrázcích, aby dětem pomohla vizualizace v zapamatování si textu. Když se některé z dětí cítí smutně, můžete zvolit písničku jako „utěšovánku“.

Komentář pro děti

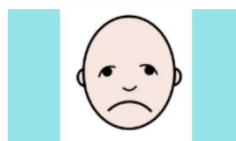
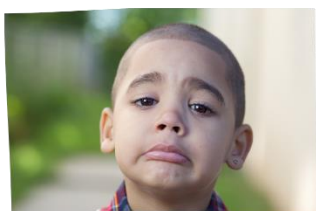
„Když se někdo cítí smutný, můžeme mu zazpívat písničku.“

5.6.3 Jak vypadá smutek

Pracovní list (obr. 7) má v pravém horním piktogram znázorňující smutek. Dále jsou zvoleny dvě fotografie kluků, kteří jsou smutní. V ilustrované bublině je popis výrazu tváře a postoje těla při radosti.

Obr. 7: Pracovní list k rozlišování výrazu smutku

JAK VYPADÁ SMUTEK



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

Tento popis můžete využít pro samostatnou činnost nebo tím navázat na předcházející text. S dětmi si můžete u zrcadla předvést, jak se tváří člověk, když je smutný. Další možnou navazující aktivitou je povídání si o tom, co by jim mohlo pomoci překonat smutek.

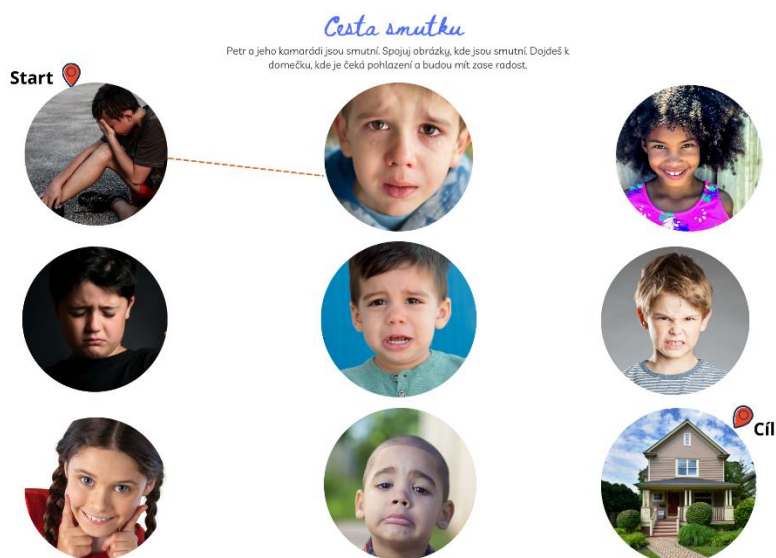
Komentář pro děti

„Jak vypadá, když je někdo smutný?“

5.6.4 Úkol

Úkol se nazývá *Cesta smutku*. Úkolem na pracovním listu (obr. 8) je, aby děti rozeznaly smutné děti, a pospojovaly dané obrázky, až se dostanou do cíle.

Obr. 8: Pracovní list „Cesta smutku“



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

Nejprve si s dětmi pojmenujte emoce na jednotlivých obrázcích, a poté nechte děti, aby samy pospojovaly obrázky vyjadřující smutek.

Komentář pro děti

„Projdi cestu smutku, aby se kluci dostaly domů a byli zase veselí.“

5.7 Hněv

5.7.1 Příběh

Jednou letěla světem bílá bublina. Byla to kouzelná bublina. Měnila barvu podle toho, jak se cítila. Dorazila až ke školce.

Děti šly zrovna na procházku. Děti se chytly za ruce. Jen jedna holčička nechce dát druhé. Nechce jít na procházku. Dupe a křičí, má v sobě hněv. Paní učitelka se zlobí.

Všude je hněv. Bublina se změnila na červenou. Ráda by holčičce zazpívala písničku, aby u ní byla zase radost.

Komentář pro pedagoga

Ke čtení příběhu si připravte piktogram, příp. fotografii, zobrazující danou emoci. Při objevení výrazu „hněv“ v textu ukažte dětem piktogram nebo fotografii. Děti rovnou uvidí, jak se člověk tváří, když cítí hněv. Případně můžete výraz hněvu předvést rovnou vy. Po dočtení si s dětmi můžete u zrcadla předvést výraz naštvání. Popisujte postupně, jak při hněvu vypadají oči, ústa a postoj těla. Vycházet můžete z uvedeného popisu na následujícím listu Na text můžete navázat písničkou nebo zvolit rovnou aktivitu *Modelování hněvu*.

Komentář pro děti

„Co dělala holčička dělala, když cítila hněv? Co se děje u vás, když jste naštvaní?“

5.7.2 Písnička

Pro písničku o hněvu byla zvolena melodie *Kalamajka*, která má svižný rytmus. Pro možnost doprovodit písničku na hudební nástroj, jsou k dispozici také noty (obr. 9).

- 1. Tlesky, plesky, dupaní,
u mě je teď hněvání.
Nedostal jsem to, co chci,
nemůžu si pomoci.*
- 2. Hněv přišel na návštěvu,
já ho ale vyženu.
Zatočím s ním dokola,
bude zase pohoda.*

Obr. 9: Noty k písničce „Hněv“

Hněv



1. Tles - ky, ples - ky, du - pá - ni, u mě je teď hně - vá - ní.
2. Hněv při - šel na ná - vště - vu, já ho a - le vy - že - nu.

Ne - dos - tal jsem to co chci, ne - mů - žu si po - mo - ci.
Za - to - čím s ním do - ko - la, bu - de za - se po - ho - da.

Zdroj: (www.detskestranky.cz), upraveno autorem

Komentář pro pedagoga

Písničkou můžete navázat na přečtený text nebo jí využít samostatně. Písničku můžete propojit s pohybem nebo doplnit o verzi písničky v obrázcích, aby dětem pomohla vizualizace v zapamatování si textu.

Komentář pro děti

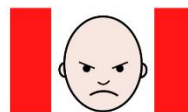
„Co ti pomůže, když jsi naštvaný?“

5.7.3 Jak vypadá hněv

Pracovní list (obr. 10) má v pravém horním piktogram znázorňující hněv. Dále je na stránce fotografie kluka, který vyjadřuje vztek. V ilustrované bublině je popis výrazu tváře a postoje těla při hněvu.

Obr. 10: Pracovní list k rozlišování výrazu hněvu

JAK VYPADÁ HNĚV



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

Tento popis můžete využít pro samostatnou činnost nebo tím navázat na předcházející text. Další navazující aktivitou může být povídání o tom, co člověk může udělat, když je naštvaný a co může udělat poté, když třeba ve vzteku někoho uhodí nebo něco rozbije.

Komentář pro děti

„Proč se paní učitelka v příběhu naštvala? Kdy jste cítily hněv, vy, děti?“

5.7.4 Úkol

Úkol je nazván *Modelování hněvu*. Děti mají za úkol vymodelovat pusu člověka, který je naštvaný. Na pracovním listu (obr. 11) je předloha různých „druhů“ úst a vpravo je obličej, na který děti umísťují pusy z modelíny.

Obr. 11: Pracovní list „Modelování hněvu“

Jak kluk vypadá, když je naštvaný?
- Vymodeluj klukovi pusu s modelíny.

Má pusu do O?



Má pusu jako U?



Má pusu jako oblouk?



Má pusu jako čáru?



Zdroj: vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

S dětmi se pobavte nejprve o tom, jak vypadá, když je někdo naštvaný, jak se hněv projevuje v jeho tváři. K tomu poslouží předešlý list *Jak vypadá vztek*, podle kterého můžete popsat výraz hněvu v obličeji.

Komentář pro děti

„Vymodelujte pusu, jak vypadá při hněvu.“

5.8 Strach

5.8.1 Příběh

Jednou letěla světem bílá bublina. Byla to kouzelná bublina. Měnila barvu podle toho, jak se cítila. Dorazila až ke školce.

Děti byly na procházce. Šly po chodníku u silnice. Jeden kluk se pustil paní učitelky a utíkal pryč. Vběhl do silnice. Paní učitelka měla strach. Bála se o něj. Ostatní děti se také bály. Kluk se vrátil. Báł se, že bude na ulici sám.

Bublina měla také strach. Změnila se na šedivou barvu.

Komentář pro pedagoga

Ke čtení příběhu si připravte piktogram, příp. fotografii, zobrazující danou emoci. Můžete ztvárnit emoci i vlastním výrazem. Následovat mohou další úkoly nebo můžete využít příběh samotný.

Komentář pro děti

„Kdy jste cítily strach? Kdo o vás může mít strach?“

5.8.2 Písnička

Text písničky byl vytvořen na melodii *Já do lesa nepojedu*. Písnička má dětem dodat odvalu a pocit, že dokážou překonat strach, který už jistě několikrát překonaly. K písničce jsou k dispozici také noty (obr. 12).

Když to někde nepoznávám,

když jsem někde poprvé.

Bojím se, strach překonávám

Zvládl jsem to počtvrté.

Obr. 12: Noty k písničce „Strach“

Strach

Když to ně - kde ne - po - zná - vám, když jsem ně - kde po - pr - vě.

Bo - jim se, strach pře - ko - ná - vám, zvlá - dl jsem to po - čtv - té.

Zdroj: (www.zsmsvir.cz), upraveno autorem

Komentář pro pedagoga

Písničku můžete zařadit za předchozí aktivity nebo samostatně využít pro další práci, např. výtvarnou činnost – vytvořit koláž z věcí, ze kterých mají děti strach.

Komentář pro děti

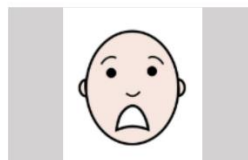
„Kdy jste překonaly strach?“

5.8.3 Jak vypadá strach

Na pracovním listu (obr. 13) je piktogram, který znázorňuje strach a na dvou fotografiích jsou zobrazeny děti, které mají strach. Při povídání o strachu můžete zmínit, i pocit překvapení, který může strachu předcházet. Samozřejmě po překvapení může následovat i kladná emoce. To také můžete zmínit.

Obr. 13: Pracovní list na rozlišování výrazu strachu

JAK VYPADÁ STRACH



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

Popis výrazu smutku můžete využít pro následující aktivitu. S dětmi si nejprve popíšete, jak vypadá člověk při strachu. Poté k aktivitě budete potřebovat hudební doprovod, který když hraje, děti se pohybují po prostoru, a když hudba utichne, děti předvedou výraz strachu.

Komentář pro děti

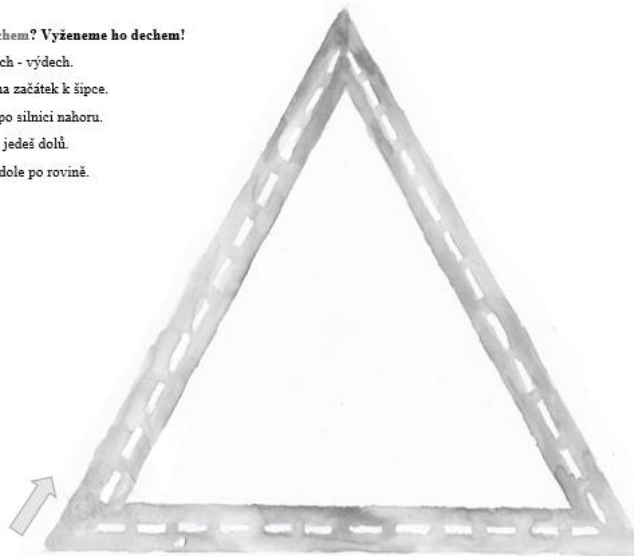
„Když hraje hudba chodíte, pohybujete se po třídě. Když hudba přestane, zatváříte se vystrašeně.“

5.8.4 Úkol

Úkol na pracovním listě (obr. 14) „Co udělat se strachem? Vyženeme ho dechem!“ učí děti strategii „trojúhelníkového dýchání“, jak dechem zklidnit strach.

Obr. 14: Pracovní list s trojúhelníkovým dýcháním

Co udělat se strachem? Vyženeme ho dechem!
Nádech – zadrž dech – výdech.
Prst (autičko) dej na začátek k šípce.
Při nádechu jedeš po silnici nahoru.
Při zadržení dechu jedeš dolů.
Při výdechu jedeš dole po rovině.



Zdroj: vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

Dětem vysvětlete, že při strachu hodně buší srdce a může se nám hůře dýchat. Zklidnit strach se dá pomocí dechu. Dětem představte trojúhelník, naučte je s ním pracovat předtím, než mají strach.

Komentář pro děti

„Vyzkoušejte si nádech – zadržet dech – výdech.“

5.9 Znechucení (odpor)

5.9.1 Příběh

Jednou letěla světem bílá bublina. Byla to kouzelná bublina. Měnila barvu podle toho, jak se cítila. Dorazila až ke školce.

Ve školce byl čas oběda. Děti jedly polévku. Ale nechutnala jim. Paní kuchařka byla nemocná. Oběd vařila cizí paní kuchařka. Děti neměly rády mrkev v jídle. Cítily znechucení. Nikdo dnes s jezením nespíchal.

Bublina cítila znechucení jako děti. Změnila barvu na zelenou. Bublina nechtěla, aby děti měly hlad. Zaspívala písničku, aby dětem zase chutnalo.

Komentář pro pedagoga

Ke čtení příběhu si připravte piktogram, příp. fotografii, zobrazující danou emoci. Můžete ztvárnit emoci i vlastním výrazem. Následovat mohou další úkoly nebo zařadit můžete využít příběh samotný.

Komentář pro děti

„K jakému jídlu měly děti pocit znechucení?“

5.9.2 Písnička

Pro písničku byla vybrána melodie písničky *Kalamajka*. K textu jsou k dispozici také noty (obr. 15).

Je čas na obědvání,

ať hlad už tu ne-e-ní.

Žádné místo pro nechut,

přejeme si dobrou chuť.

Obr. 15: Noty k písničce „Znechucení“

Znechucení



Je čas na o - b ě d - vá - ní, ať hlad už tu ne - e - ní.

žád - né mís - to pro ne - chuť, pře - je - me si do - brou chuť.

Zdroj: (www.detskestranky.cz), upraveno autorem

Komentář pro pedagoga

Písničkou můžete navázat na přečtený text nebo jí využít samostatně. Můžete ji propojit s pohybem nebo doplnit o verzi písničky v obrázcích, aby dětem pomohla vizualizace v zapamatování si textu. Písnička poslouží i jako motivace k jídlu, můžete ji využít jako rituál před jídlem.

Komentář pro děti

„Co nemáte rády k jídlu?“

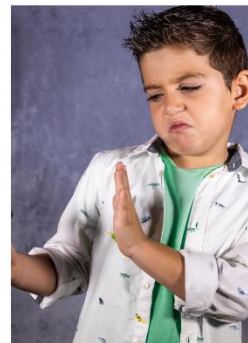
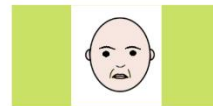
5.9.3 Jak vypadá znechucení

Na pracovním listě (obr. 10) jsou popsány projevy znechucení a na dvou fotografiích jsou děti cítící znechucení. Vpravo nahoře je piktogram zobrazující výraz znechucení.

Obr. 10: Pracovní list na rozlišování výrazu znechucení

JAK VYPADÁ ZNECHUCENÍ

- Přivřené oči
- Pokrčení nosu
- Ohnutý ret
- Protáhnutí pusy
- Odvrácení pohledu
- Odtažení rukama



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

S dětmi pracujte u zrcadla. Snažte se předvést výraz znechucení.

Komentář pro děti

5.9.4 Úkol

Na pracovním listě (obr. 11) s úkolem *Kde je...?* mají děti rozlišit znechucení a smutek.

Obr. 11: Pracovní list s vyhledáváním znechucení



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Komentář pro pedagoga

Podle schopností jednotlivých dětí, je můžete nechat pracovat samostatně, nebo s každým individuálně. Děti mohou ukazovat na dané obrázky vyjadřující znechucení, nebo je mohou zakroužkovat tužkou.

Komentář pro děti

„Najdi všechny obrázky kluků, kteří cítí nechuť.“

5.10 Zpětná vazba od pedagogických pracovníků

Osloveným pedagogickým pracovnícím předškolního vzdělávání ze třídy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. byly předloženy všechny pracovní listy uspořádané do desek. Jejich názory a připomínky jsou převedeny do souvislého textu bez přímé řeči.

K první části se pedagogické pracovnice vyjádřily kladně, líbila se jim zejména zvolená písnička. Podle jejich názoru, je pro děti s mentálním postižením vhodná právě tím, že má známou melodii, která je rytmická, a text písně není složitý. Pracovní list (obr. 12), který měl jinou podobu, než je uvedeno na obr. 2, obsahoval podle učitelky A nedostatky v tom, že je příliš barevný a plný různých obrázků, které by odváděly příliš pozornost

od podstaty, kterou je, ukázat dětem, jak vypadá výraz dané emoce. S názorem pak souhlasily i zbylé pedagogické pracovnice. Na jejich připomínky bylo tedy zareagováno a došlo ke změně podoby všech pracovních listů, které zobrazují jednotlivé emoce. Další pracovní list, kde děti mají vybírat piktogramy činností, které jim dělají radost, se pedagogickým pracovníkům líbilo. Vyjádřily se, že piktogramy v práci s dětmi s mentálním postižením vnímají jako dobrou pomůcku.

Obr. 12: Původní podoba pracovního listu „Jak vypadá radost“



Zdroj: (www.canva.cz), vytvořeno autorem

Ke druhé části o smutku a ke třetí části o hněvu neměly oslovené učitelky s AP žádnou připomínku, až na zmíněné pracovní listy s výrazy smutku, které byly již předělány, a ty už jim přišly vhodnější pro děti s mentálním postižením. Asistentka pedagoga se vyjádřila k pracovnímu listu „Modelování hněvu“, že by bylo vhodnější, kdyby byl materiál na větším formátu. Tato připomínka se dá vyřešit zvětšením předlohy při okopírování.

Ve čtvrté části o strachu měly pedagogické pracovnice připomínku jen k poslednímu úkolu „Co dělat se strachem? Vyženeme ho dechem!“ . Dle jejich názoru, může být takové korigování dechu složité, ale po dostatečném trénování, si dovedou představit, že by se dýchání mohlo využívat i přímo v situaci, kdy má dítě strach.

Poslední část věnovaná znechucení se jim líbila. Především si dovedou představit, že písničku zařadí jako rituál před obědem. U pracovního listu, kde mají děti najít znechuceného kluka, souhlasili s podobou úkolu, která podle jejich názoru obsahuje tak

akorát velké obrázky, a především obsahuje počet obrázků, který není příliš velký, pro dobrou orientaci dětí.

Pedagogické pracovnice vyslovily názor, že materiálů pro děti s mentálním postižením na rozlišování emocí, potažmo k rozvoji sociálních dovedností z oblasti emocionality, není mnoho a na trhu stále chybí dostatek kvalitních metodických materiálů. Celkové hodnocení metodického materiálu bylo od oslovených pedagogických pracovnic ze třídy zřízené podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. pozitivní a vyslovili názor, že si dovedou představit, že písničky, příběhy i úkoly zařadí do své práce s dětmi s mentálním postižením, za předpokladu, že individuálně podle schopností a možností dítěte upraví, jak informace dítěti s mentálním postižením předloží.

6 DISKUZE

Problematice rozvoje schopnosti rozlišovat emoce u dětí s mentálním postižením není v české odborné literatuře věnovaná dostatečná pozornost. Přesto se jedná o důležité téma a sociální dovednosti obecně představují předpoklad pro úspěšné začlenění do společnosti, jak uvádí Lisá a kol. (2010) nebo Valenta (2015).

Z poznatků, které uvádí Langmeier (2006) a Vágnerová (2015), je zřejmé, že schopnost rozlišovat jednotlivé emoce je vázaná s úrovní intelektu. Z toho vyplývá, že obecně lidé s mentálním postižením mohou mít problémy v rozlišování jednotlivých emocí. S rozlišováním emocí souvisí i schopnost regulovat emoce, což není možné bez předcházejících znalostí jednotlivých emocí a jejich projevů, což potvrzuje i stanovisko Švarcové – Slabinové (2011). Autorka uvádí, že je potřeba nejprve rozvíjet poznávání a rozlišování emocí a až poté se může navázat s nácvikem regulace emocí u dětí s mentálním postižením. Avšak jako problematické vnímám nedostatek materiálů, které by mohli využít pedagogičtí pracovníci v mateřské škole zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. nebo učitelé běžných mateřských škol, kde mohou být integrovány děti s mentálním postižením. Z rešerše materiálů věnovaných rozlišování emocí vyplynulo, že převážná většina materiálů se věnuje rozvoji sociálních dovedností z oblasti emocionality u dětí s poruchami autistického spektra. Z těchto materiálů se dá z části vycházet, avšak je potřeba brát v potaz, že ne vždy je k poruše autistického spektra přidruženo mentální postižení (Černá, 2015) a také, že děti s poruchami autistického spektra. Na druhou stranu, metodické materiály pro děti s poruchami autistického spektra se dají využít při práci s dětmi s mentálním postižením, protože u obou skupin dětí převažují obtíže v porozumění a vyjádření pocitů, jak uvádí Vágnerová (2014).

V předškolním období je dle RVP PV (2018) nezbytné u dětí rozvíjet schopnost sebeovládání a přizpůsobivost. To však vyžaduje, aby se u dětí s problémy v regulaci emocí nejprve naučily rozlišovat emoce. Tato schopnost se měla trénovat a následně na ni navázat s osvojováním schopnosti seberegulace emocí a jejich projevů.

Přínos metodického materiálu vytvořeného v rámci této bakalářské práce vnímám v zaměření přímo na děti s mentálním postižením v předškolním věku, tak aby se u dětí rozvíjela schopnost rozlišovat emoce. Zároveň osvojování této schopnosti tvoří základ

pro navazování dalších sociálních dovedností z oblasti emocionality, což je důležité pro celkový rozvoj osobnosti, což potvrzuje názor Valenty (2015).

Hlavní otázkou praktické části bylo, zda je navržený metodický materiál vhodný pro vzdělávání dětí s mentálním postižením v oblasti diferenciacie emocí. Z názorů oslovených pedagogických pracovníků vyplývá, že ano, nebo alespoň ony by si s ním dovedly představit pracovat během individuální práce s dětmi s mentálním postižením. Bohužel kvůli situaci okolo koronavirové pandemie nebylo možné vytvořený metodický materiál vyzkoušet a přesvědčit se o jeho vhodnosti přímo při práci s dětmi s mentálním postižením.

Až bude možné vyzkoušet materiál v praxi u dětí s mentálním postižením v předškolním věku, je potřeba mít na paměti při plánování a realizaci vzdělávacích činností s tímto prezentovaným metodickým materiálem rozdílné individuální potřeby jednotlivých dětí s mentálním postižením.

ZÁVĚR

Bakalářská práce zpracovávala téma rozvoje sociálních dovedností, konkrétně z oblasti emocionality, u dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Jak již bylo zmíněno jedná se o důležité téma, protože sociální dovednosti přispívají k začleňování dítěte do společnosti (Bednářová, 2015; Lisá, 2010).

Cílem praktické části bakalářské práce bylo vytvořit metodický materiál, který bude podporovat schopnost diferenciovat emoce, a tento metodický materiál diskutovat s pedagogickými pracovníky ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.

Teoretická část byla věnována vymezení pojmů souvisejících se zpracovávanou tematikou. První kapitola se zaměřovala na sociální dovednosti, jejich vymezení a vývoj sociálních dovedností v předškolním věku u intaktních dětí, následovaly kapitoly o emocích a o mentálním postižení, jeho vymezení a charakteristice dětí s MP v předškolním věku. Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce se zaměřovala na problematiku osvojování sociálních dovedností u dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Byly zpracovány metody nácviku sociálních dovedností a hra jako jedna z metod nácviku.

V praktické části bakalářské práce byla vysvětlena změna původní zamýšlené podoby praktické části, kdy měla být realizována sociální hra v prostředí třídy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Avšak vlivem nařízení vlády s účinností od 27. února 2021, které zakazovalo osobní přítomnost dětí v zařízení předškolního vzdělávání, došlo ke změně podoby praktické části bakalářské práce. Byl vytvořen metodický manuál, který by měl podporovat schopnost diferenciovat emoce a tento metodický materiál byl prodiskutován s pedagogickými pracovníky ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb.

BIBLIOGRAFIE

BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2011. Skupinové nácviky sociálních dovedností u dětí s Aspergerovým syndromem. *Učitelské noviny* [online]. (3) [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5949>

BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie, 2013. *Rozvoj sociálních dovedností: Metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Vyd. 1. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, střední Čechy. ISBN 978-80-87690-05-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2017. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi*. 2. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-49-7.

ČEKANOVÁ, Tatiana a Hedviga KOCHOVÁ, 2011. : Rozvíjanie sociálnych kompetencií. PETRASOVÁ, Alica. *Metodika tvorby učebných zdrojov* [online]. Metodicko-pedagogické centrum, s. 53-63 [cit. 2021-01-19]. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/rocepo-dokumenty/na-pomoc-pedagogom/mtuz.pdf>

ČERNÁ, Marie, 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.

DANIŠOVÁ, Justina a Petr DANIŠ, 2020. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Vydání první. Praha: Smart Press. ISBN 978-80-88244-17-2.

DAY, Nicole, 2021. 9 Strategies For Teaching Social Skills To ASD Children. *He's extraordinary* [online]. [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://hes-extraordinary.com/9-strategies-for-building-social-language-conversation-skills-for-asd-children>

EKMAN, Paul, 2015. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Vydání první. Přeložil Eva NEVRLÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-81-3.

EKMAN, Paul a Daniel CORDANO, 2011. What is Meant by Calling Emotions Basic?. *Emotion Review* [online]. **3**, 364-370 [cit. 2021-04-21]. ISSN 1754-0739. Dostupné z: <http://apps.usd.edu/coglab/schieber/hedonomics/pdf/Ekman-2011.pdf>

FISCHER, Slavomil, 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk, 2018. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

HONZÁK, Radkin, 2020. *Emoce od A do P*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-492-7.

International Classification of Diseases [online], 2018. World Health Organization [cit. 2021-01-23]. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KURIENKOVA, Anna a Yuliia BONDARENKO, 2020. Effectiveness of the use of social competence formation model in preschool children with intellectual disabilities. *E-Pedagogium* [online]. **20(2)** [cit. 2021-02-1]. Dostupné z: <https://e->

pedagogium.upol.cz/artkey/epd-202002-0002_efektivita-vyuzivani-modelu-formovani-socialni-kompetence-u-predskolnich-deti-s-mentalnim-postizenim.php

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LISÁ, Elena, 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.

MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1365-9.

MCCLURE, Kelly S., Jacqueline HALPERN, Pamela A. WOLPER a John J. DONAHUE, 2009. Emotion Regulation and Intellectual Disability. *Journal on Developmental Disabilities* [online]. **15**, 38-44 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: https://oadd.org/wp-content/uploads/2009/01/McClure_15-2.pdf

MERRELL, Kenneth a Gretchen GIMPEL, 2014. *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment*. Psychology Press. ISBN 9781315805757.

MOHR, Pavel, 2017. Co přinese nová klasifikace MKN-11?. *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. **113(4)**, 147-148 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2017_4_147_148.pdf

NADER-GROSBOIS, Nathalie a Sandrine VIEILLEVOYE, 2012. Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations. *The Journal of Intellectual Disability Research* [online]. **52(2)**, 140-156 [cit. 2021-04-18]. ISSN 1365-2788. Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2788.2011.01443.x?casa_token=KpHae0rIHT0AAAAA%3AsYKEyasik8aBMSUVecVCa0ziRUfsMY12MXAgSSxJSfteHChYQRvbPIFI2f8Gy03v6y0xmn0ql-scbUU

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ, 2020. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: Peoplecomm. ISBN 978-80-87917-71-8.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Vydání 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.

PREDANOCYOVÁ, Ľubica, 2017. *Sociálne kompetencie žiakov* [online]. Nitra [cit. 2021-01-23]. Dostupné z: https://www.katedrafilozofieffukf.com/uploads/1/3/9/8/13980582/predanocyo%C3%A1_-_soci%C3%A1lne_kompetencie_%C5%BEiakov_online_kniha.pdf. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. První české vydání. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online], 2018. Praha: MŠMT [cit. 2021-01-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

SHAPIRO, Lawrence E., 2009. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2007. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí [online], 2019. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifikace-nemoci/>

SVOBODOVÁ, Eva, Adéla VOJTĚCHOVÁ, 2012. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-64-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

ÚZIS ČR, 2021. Mezinárodní klasifikace nemocí: F70-F79 - Mentální retardace. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2021-04-3]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2015. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání* [online]. 2. rozšířené a přepracované vyd. Karolinum. ISBN 978-80-2462-846-2.

VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.