

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociální práce

# **Bakalářská práce**

Lenka Josková

**Komunikace v dětských skupinách – porovnání interakcí  
u zdravých dětí a dětí s postižením**  
Communication in children's groups – comparison of interactions  
in healthy and mentally handicapped children

Praha 2018

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Hartošová

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 2. srpna 2018

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Tereze Hartošové za odborné vedení práce, ochotu, vstřícnost při konzultacích a také za příjemnou atmosféru, ve které konzultace probíhaly a jsem jí také vděčná za cenné rady, které mi v průběhu práce věnovala.

## **Abstrakt**

Tato práce se zaměřuje na komunikaci v dětských skupinách. Hlavní pozornost je věnována intaktním dětem a dětem s postižením. Má práce se zabývá především složkami neverbální komunikace, alternativní a augmentativní komunikací. Zaměřuji se na skupiny dětí ve školním věku, na jejich komunikační dovednosti a schopnosti fungování ve skupině. Interakce sleduji na úrovni mezi dětmi a vedoucím skupiny a na úrovni mezi dětmi samotnými. Cílem práce je vyzorovat společné, rozdílné a specifické znaky komunikace v dětských skupinách.

## **Klíčová slova**

komunikace, intaktní dítě, dítě s postižením, skupina

## **Abstract**

This thesis focuses on communication in groups of children. The main attention is put on intact children and children with disabilities. My work deals primarily with the components of non-verbal communication, alternative and augmentative communication. I focus on children at school age, on their ability to communicate and on their skills of working in the group. I monitor interactions at the level of children and the group leader and at the level between children themselves. The aim of the work is to observe the common, different and specific features of communication in groups of children.

## **Keywords**

communication, intact children, children with disabilities, group

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| ÚVOD.....   | 8         |
| TEORETICKÁ ČÁST .....   | 10        |
| <b>1 KOMUNIKACE .....</b>   | <b>10</b> |
| 1.1 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....  | 10        |
| 1.1.1 <i>Specifika ve slovní komunikaci u dětí s mentálním postižením.....</i>    | <i>11</i> |
| 1.2 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE .....   | 12        |
| 1.2.1 <i>Mimika obličeje a pohyby hlavou .....</i>                                | <i>13</i> |
| 1.2.2 <i>Vyjadřování emocí v prostoru neverbální komunikace.....</i>              | <i>14</i> |
| 1.2.3 <i>Gesta rukou .....</i>  | <i>16</i> |
| 1.2.4 <i>Specifika v neverbální komunikaci u dětí s mentálním postižením.....</i> | <i>17</i> |
| 1.3 ALTERNATIVNÍ A AUGMENTATIVNÍ KOMUNIKACE.....                                  | 18        |
| 1.3.1 <i>Metody bez pomůcek.....</i>  | <i>19</i> |
| 1.3.2 <i>Znak do řeči.....</i>  | <i>19</i> |
| 1.3.3 <i>Metody s pomůckami .....</i>   | <i>20</i> |
| 1.3.3.1 <i>Komunikační systém Makaton .....</i>                                   | <i>20</i> |
| 1.3.3.2 <i>Další často používané symboly.....</i>                                 | <i>21</i> |
| <b>2 PRÁCE S JEDINCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....</b>                             | <b>22</b> |
| <b>3 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ U JEDINCŮ VE ŠKOLNÍM VĚKU .....</b>                       | <b>23</b> |
| <b>4 INTAKTNÍ DĚTI ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>5 SKUPINA .....</b>  | <b>27</b> |
| 5.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA .....                                      | 28        |
| 5.2 SKUPINOVÉ POZICE, ROLE A POSTOJE .....  | 30        |
| 5.3 MOTIVACE DĚTÍ VE SKUPINĚ .....  | 32        |
| <b>6 VYUŽITÍ AKTIVIT PŘI PRÁCI SE SKUPINOU .....</b>                              | <b>34</b> |
| 6.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....  | 35        |
| <b>7 VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ (VTI) .....</b>                                       | <b>37</b> |
| 7.1 FORMY VYUŽITÍ METODY VTI .....  | 37        |
| PRAKTICKÁ ČÁST.....   | 39        |
| <b>8 CÍL PRÁCE A METODA VÝZKUMU .....</b>   | <b>39</b> |
| 8.1 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT .....  | 39        |
| 8.2 SKUPINA INTAKTNÍCH DĚTÍ.....  | 40        |
| 8.3 SKUPINA DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....                                      | 41        |

|  |           |
|--|-----------|
| Praxe ve speciální třídě Diakonie ČCE .....                                  | 41        |
| Praxe v Modrém klíči .....   | 43        |
| <b>9 POROVNÁNÍ INTERAKCÍ V DĚTSKÝCH SKUPINÁCH .....</b>                      | <b>48</b> |
| 9.1 SPOLEČNÉ ZNAKY KOMUNIKACE A INTERAKCÍ VE SKUPINÁCH .....                 | 48        |
| 9.2 ROZDÍLNÉ ZNAKY KOMUNIKACE A INTERAKCÍ VE SKUPINÁCH .....                 | 55        |
| 9.3 SPECIFICKÉ ZNAKY KOMUNIKACE A INTERAKCÍ VE SKUPINÁCH .....               | 71        |
| <b>10 DISKUSE .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>ZÁVĚR .....</b>   | <b>74</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>                                       | <b>75</b> |
| <b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>  | <b>77</b> |
| <b>PŘÍLOHY .....</b>   | <b>78</b> |
| <i>Příloha č. 1 – Analýza videí – skupina intaktních dětí .....</i>          | <i>78</i> |
| <i>Příloha č. 2 – Analýza videí – skupina dětí s postižením .....</i>        | <i>81</i> |
| <i>Příloha č. 3 - Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí .....</i> | <i>91</i> |

## Úvod

Motivem zpracování bakalářské práce na téma „*Komunikace v dětských skupinách – porovnání interakcí u zdravých dětí a dětí s postižením*“ byla praxe v zařízení pro děti s mentálním a kombinovaným postižením. Práce s dětmi mě velice naplňuje a toto pro mě byla úplně nová zkušenost. Většina dětí komunikovala jen neverbálně, musela jsem se tedy naučit několik znaků, komunikovat přes obrázky a fotografie a také porozumět některým gestům. Zároveň třetím rokem pracuji jako lektor pohybových kroužků, kde se vystřídalo několik skupin dětí bez postižení.

To bylo také impulzem k tomu, zamyslet se nad komunikací dětí ve skupinách. Komunikace a interakce mezi lidmi je součástí každodenního života, proto mě zajímalo, jaké jsou společné a rozdílné znaky v komunikaci u jednotlivých skupin. U dětí s mentálním postižením většinou dochází k opoždění nebo omezení vývoje řeči, což může mít v dospělosti za následek obtížnější realizaci v mezilidských vztazích.

Cílem práce je vyzorovat společné, rozdílné a specifické znaky v komunikaci ve skupině dětí s postižením a ve skupině dětí intaktních, tedy dětí bez vrozené poruchy či handicapu. Díky metodě videotrénink interakcí (dále VTI) jsem mohla sledovat mimo jiné konkrétní složky především pozitivní komunikace a jejich potenciál v jednotlivých typech interakcí. Snažila jsem se sledovat dvě roviny komunikace a interakcí. První rovinou jsou interakce mezi pedagogem či vedoucím skupiny a dětmi. Druhou rovinou jsou vzájemné interakce mezi dětmi. Je důležité je umět s dětmi komunikovat. A to ať s dětmi s postižením tak i s dětmi zdravými, tedy intaktními.

Pro vypracování praktické části své práce jsem potřebovala nějakým způsobem zachytit a uchovat určité momenty. Interakce ve skupinách jsem pozorovala a současně zaznamenávala pomocí videonahrávek a terénního deníku. Následně jsem videa analyzovala pomocí VTI. V praktické části se s ohledem na řadu komunikačních omezení a specifik ve skupině dětí s postižením zaměřuji hlavně na neverbální komunikaci, aby byl zachován co možná nejširší prostor pro porovnání komunikačních strategií v obou skupinách.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou. V první části shrnuji teoretické poznatky o komunikaci. Zabývám se definicemi pojmů, znaky a druhy skupin či interakcí. V závěru teoretické části rovněž popisuji metodu VTI, kterou ve své výzkumné části využívám.



V druhé polovině práce představuji komunikační analýzu s prvky kvalitativní metodologie, která je zaměřena na společné, rozdílné a specifické znaky komunikace v dětských skupinách.

Přestože jsem zúčastněné pozorování realizovala dvěma různými způsoby, v jednom případě jako lektor skupiny ve druhém jako pozorovatel, v obou případech se podařilo získat potřebná data ke zpracování.

## **Teoretická část**

### **1 Komunikace**

Komunikace je určité vyjadřující chování, kterým sdělujeme informace a dorozumíváme se s ostatními. Je pro nás jednou z nejdůležitějších životních potřeb. S druhými komunikujeme každý den, je to základ sociální interakce. Čistě lidským komunikačním nástrojem je rozhovor. Žádná jiná stvoření na světě spolu nemluví pomocí slov a dalších výrazových prostředků, které mohou být buď verbální nebo neverbální. Ke sdělování používáme řeč, písmo a mnoho významných neverbálních komunikačních signálů. Jazykem můžeme ostatním sdělovat vše, co chceme. Dáváme najevo své city, můžeme vyjadřovat naše myšlenky, představy nebo postoje. (Hayesová, 2003)

Nakonečný (1999) uvádí, že každá kultura má svůj vlastní specifický systém komunikace. Znamená to, že různé kultury mají odlišný jazyk, gesta a jiné způsoby chování.

#### **1.1 Verbální komunikace**

Nakonečný (1999) uvádí, že verbální nebo také slovní komunikace zaujímá v životě člověka velmi důležitou roli, a to zejména v sociální a kulturní oblasti. Jako verbální komunikaci označujeme všechny komunikační procesy, které jsou realizovány za pomoci mluvené či psané řeči. Mluvenou řečí se můžeme projevat díky specificky lidské schopnosti artikulace.

Hayesová (2003) popisuje jako jednu z forem komunikace také metakomunikaci. Vysvětluje, že jde o obecný název pro nejrůznější dimenze, kterými obohacujeme svoji řeč. Jedním z aspektů metakomunikace je řečový registr. Existuje mnoho forem, jak můžeme použít náš jazyk, některé formy jsou však v určitých situacích vhodnější než jiné. Jsou například situace, kdy projev vyžaduje pečlivé použití gramatiky a slovní zásoby. Jinak je tomu při konverzaci mezi přáteli nebo lidmi, kteří se dobře znají. V takovém případě můžeme používat například nějaké slangové výrazy.

Jinou součástí metakomunikace jsou odmlky, které nám často slouží jako nositelé informace. Odmlku většinou používáme v situacích, kdy dáváme najevo, že je řada na druhém, aby hovořil nebo abychom dali větší důraz na to, co jsme právě sdělili.

Paulínová (2008) rozlišuje řeč vnitřní a vnější. Vnitřní řeč vysvětluje jako určitý hlas uvnitř každého z nás, kterým promlouváme sami k sobě. Vnitřní řeč je mnohem rychlejší

než řeč vnější. Způsob, jakým k sobě člověk vnitřně promlouvá a jak se hodnotí, se poté dále odráží v jeho sociálním chování.

Pech (2009) ve své knize rozlišuje jednotlivé prvky verbální komunikace, řadí mezi ně například hlasitost projevu, srozumitelnost, výslovnost, slovní zásobu nebo také pestrost vyjadřování. Uvádí, že je důležité své myšlenky sdělovat dostatečně hlasitě, což budí dojem sebevědomí. V okamžiku, kdy vidíme, že jsme svým projevem zaujali, můžeme svůj hlas ztišit, tím vyvoláme větší intenzitu pozornosti. Srozumitelnost projevu vysvětluje na nářečí, která nepatří do spisovné češtiny, neboť jejich použití je lokálně omezené a lidé z jiného regionu jim nemusí porozumět. Výběr jazykových prostředků záleží na aktivní slovní zásobě, která se vytváří a rozšiřuje po celý život. Vliv na bohatství slovní zásoby má prostředí, ve kterém člověk vyrůstá nebo také dosažené vzdělání. Autor uvádí, že nejlepším způsobem rozšíření slovní zásoby u dítěte je, aby samo vyprávělo příběhy a nebylo jen pasivním posluchačem televizních pořadů nebo předčítání z knihy. Dalším důležitým prvkem verbální komunikace je pořadí slov. Mluvený projev musí mít nějakou logiku, proto záleží na tom, jak slova ve větě seřadíme. Při oznamovacích větách v klidném projevu je jádro sdělení na konci věty. Naopak při projevu emocionálním jsou důležitá slova na začátku věty. Svá sdělení můžeme pronést pomocí přirovnání. Tím se ukáže pestrost našeho vyjadřování.

Používání vulgárních slov bohužel také patří do slovníku téměř každého člověka. U dětí se setkáváme s vulgárním vyjadřováním čím dál častěji. Děti taková slova slyší u dospělých, ve škole nebo v televizi a dalších médiích, kde i velmi významní lidé občas použijí vulgární slovník.

Kohoutek (1998) uvádí, že verbální komunikace je ve školním prostředí nezbytnou podmínkou interakce mezi žákem a pedagogem. *„Pedagog jako ten, kdo sděluje (komunikátor), musí obsah svého sdělení (komuniké) vyjádřit řečí přiměřenou řečovým a intelektovým (rozumovým) schopnostem žáka (komunikanta).“* (Kohoutek, 1998, s. 27–28) Pedagog by měl hovořit srozumitelně a obsahově bezchybně. Měl by také pozorně naslouchat a poukazovat na to, co je ve sdělení žáků správné.

### **1.1.1 Specifika ve slovní komunikaci u dětí s mentálním postižením**

Kubová (1996) uvádí, že děti se učí vnímat, zpracovávat a zapamatovat si informace, které jim dává okolí. Nejprve je to rodina, která dítě učí interagovat s okolím. S postupným vývojem dítě vnímá čím dál více věcí a informací, které mu jsou poskytnuty.

U dětí s postižením může dojít k narušení tohoto procesu. Tím je negativně ovlivněn celý následný vývoj dítěte. Je zde tedy potřeba nalézt jiný způsob komunikace.

Šarounová (2014) vysvětluje, že u některých jedinců může dojít k postižení svalů ovládajících mluvidla. Jejich řeč pak může být pro většinu lidí nesrozumitelná, nejasná a zkreslená. Mezi nejčastější obtíže v komunikaci dětí s mentálním postižením patří například nesprávné používání odpovědí „ano“ a „ne“, vyptávání se několikrát za sebou na tu stejnou otázku nebo mluvení si sám pro sebe.

Jsou i situace, kdy dítě verbálně nekomunikuje téměř vůbec, odpovídá jen zřídka a většinou jednoslovně. Často se také stává, že je dítě citlivé na zvukové podněty a neadekvátně reaguje na nějaký zvuk nebo tón řeči. U dětí s postižením můžeme pozorovat zpomalené, nepatrné nebo naopak nečekaně velké reakce.

## **1.2 Neverbální komunikace**

Prostřednictvím pouhé slovní komunikace nelze postihnout úplně vše, co chceme sdělit. Vývojově starší neverbální komunikace má na rozdíl od komunikace slovní mnohem širší škálu dorozumivacích prostředků.

Nakonečný (1999) vysvětluje, že komunikovat můžeme výrazem obličeje, dotyky, pohyby, gesty, pohledy nebo také tónem řeči. Beze slov sdělujeme své pocity, city, sympatie, nálady nebo například dáváme najevo zájem o navázání kontaktu s druhou osobou. Důležité jsou pro člověka také dotyky. Ty vnímáme ve formě pohlazení, držení se s někým za ruku, při zdravení a loučení se nebo také jako údery či uhození. Dalším z důležitých aspektů neverbální komunikace je vzdálenost mezi komunikujícími osobami. Blízkost by měla být příjemná všem zúčastněným osobám.

V komunikaci s druhými nám také pomáhají gesta, mimika nebo oční kontakt. Matějček (1996) uvádí, že přibližně od šestého týdne dítěte čím dál častěji dochází k očnímu kontaktu s matkou. Lidská tvář je pro dítě něčím zajímavým a přitažlivým. Ve druhém měsíci života jsou pohledy častější a více zaměřené. Oční kontakt je další specificky lidskou formou komunikace. Pohledem na druhého při rozhovoru můžeme dát najevo, že je řada na druhém, aby reagoval a hovořil. Nejpůsobivějšími druhy výrazů jsou smích a pláč. Výraz tváře však vyjadřuje celou řadu různých emocí, jako je radost, zlost, strach, překvapení nebo rozpaky.

Dalším čistě lidským prostředkem komunikace je úsměv. Matějček (1996) uvádí, že pokud se u dítěte ve třetím měsíci neobjevuje alespoň náznak úsměvu, mohlo by to značit

jisté vývojové opoždění nebo dokonce vývojovou poruchu. Úsměv je znamením dobrého naladění, pocitu jistoty a bezpečí. Zhruba ve čtvrtém měsíci se u dětí objeví smích, který je již plně ve znamení veselosti a radosti.

Paulínová (2008) uvádí, že neverbální signály významně obohacují běžnou konverzaci. Reakce na některé neverbální projevy jsou často velmi silné. Mimoslovní komunikace je více emocionální a celkově spontánnější. Zejména děti mladšího věku jsou velmi citlivé na neverbální informační signály.

Mezi základní mimoslovní způsoby sdělování patří (Kubová, 1996, s.10)

- *pohled očí (řeč očí),*
- *výrazy obličeje (mimika),*
- *pohyby (kinezika),*
- *fyzické postoje (konfigurace všech částí těla),*
- *gesta (gestika),*
- *doteky (haptika),*
- *přiblížení či oddálení (proxemika),*
- *úprava zevnějšku a životního prostředí.*

Pech (2009) popisuje, jak důležité je ovládat zásady efektivní komunikace, mít velkou slovní zásobu, být při projevu upřímný a sympatický. Uvádí také, že člověk, který se umí vyjadřovat jak verbálně, tak i neverbálně je v životě uznávanější a žádanější než člověk mlčenlivý. Autor se ve své knize věnuje řeči těla, která zahrnuje mimiku, gesta a postavení těla. Spojí-li se tyto neverbální prostředky dohromady vznikne velké množství signálů, které vysíláme do svého okolí.

### **1.2.1 Mimika obličeje a pohyby hlavou**

Pech (2009) uvádí, že nejvíce o člověku prozradí oči. Mimika neboli výraz tváře je odrazem pocitů jako je například radost, zájem, překvapení, dále také zlost, strach, pohrdání, hněv nebo smutek. Nepřátelství skryté úsměvem můžeme rozpoznat dle několika specifických znaků, kterými jsou široce otevřené oči, obočí bez pohybu, intenzivní pohled a viditelnost spodních zubů. Naopak při upřímném úsměvu se oči přimhuřují a tvoří se kolem nich malé vrásky. [[https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz\\_cast.pl?cast=6149](https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz_cast.pl?cast=6149) online 5. 7. 2018, 17:00]

Pohled může o člověku prozradit, že je nervózní, lže nebo se nesoustředí na to, co mu říkáme. Pokud člověk, se kterým vedeme dialog hovoří o věcech jemu osobních, náš pohled na něj by ho mohl dostat do rozpaků. Také je rozdíl v tom, zda spolu hovoří jedinci stejné nebo opačného pohlaví. Delší pohled z očí do očí často svědčí o zájmu o druhou osobu, ne o jeho sdělení.

Bäumlová (2006) se ve své knize věnuje vzniku, významu a funkci lidského úsměvu. Autorka zmiňuje studii Dodd a kol. (1999, in Bäumlová, 2006), která sledovala rozdíly v usmívání u malých dětí. Odlišnosti v usmívání se dle studie začínají projevovat až v průběhu puberty. „*S rostoucím věkem se poměr smíchu u jednotlivých pohlaví začíná měnit.*“ (Bäumlová, 2006, s. 87) Zároveň podle studie Britona a Halla (1995, in Bäumlová, 2006) jsou ženy emociálně expresivnější a usmívají se více než muži.

Webster (2013) vysvětluje, že i pohyby hlavy mohou znamenat více než slova. Kývnutí hlavou ve většině zemí znamená souhlas. V konverzaci může kývnutí hlavy znamenat, že nás partner poslouchá a vnímá, co mu říkáme. Také naklonění hlavy na jednu stranu při rozhovoru znamená, že člověk, se kterým hovoříme je soustředěný a poslouchá naše slova. Zavrtění hlavy ze strany na stranu většinou znamená nesouhlas. Občas ale lidé mírně pohybují hlavou i při nadšeném vyprávění něčeho pozitivního.

### 1.2.2 Vyjadřování emocí v prostoru neverbální komunikace

Údajně se odhaduje, že lidé umí své emoce vyjádřit více než deseti tisíci výrazy tváře. Lidé se však často snaží některé z emocí skrývat nebo maskovat, ne však všichni to dokážou věrohodně. Webster (2013) vysvětluje, že existuje šest emocí, které můžeme najít ve tváři. Jde o emoce překvapení, štěstí, strachu, zlosti, odporu a smutku. Autor uvádí obvyklé jevy, které těchto šest pocitů, či emocí doprovázejí.

(Webster, 2013, s.176-177)

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>PŘEKVAPENÍ</b> | <i>Překvapení poznáte podle čela, očí a úst. Obočí se obloukovitě pozvedne, vodorovné vrásky na čele se zvýrazní, bělmo je více vidět, čelist poklesne a ústa zůstanou pootevřená.</i> |
|-------------------|--|

|               |  |
|---------------|--|
| <b>ŠTĚSTÍ</b> | <i>Většinou štěstí vyjadřuje vřelý úsměv. Vyznačuje z očí, úst i tváří. Dolní víčka se trochu zvednou a pod nimi vidíme vrásky. Oči jiskří a u jejich koutků se mohou objevit vějířky vrásek. Ústa se roztáhnou do širokého úsměvu, vrásky vedoucí od nosu ke koutkům úst se zvýrazní. Díky těmto vráskám se tváře zvednou a jakoby nafouknou. Obvykle se při tom pootevrou ústa a odhalí se horní zuby.</i> |
| <b>STRACH</b> | <i>Strach je symbolizován obočím, čelem, očima a ústy. Obočí se pozvedne a přiblíží se k sobě. Vrásky na čele jsou výraznější a uprostřed čela jsou hlubší. Oční víčka se zvednou a odhalí bělmo. Koutky úst se protáhnou, rty se od sebe někdy oddálí.</i>  |
| <b>ZLOST</b>  | <i>Zlost odhaluje obočí, ústa a někdy i nos. Obočí se stáhne dolů a směrem k nosu, čímž se zdůrazní kolmé vrásky mezi obočím. Horní a dolní víčka se poněkud přivřou. Oči se tak zúží a chladně si měří příčinu zlosti. Rty jsou stisknuté a koutky úst směřují mírně dolů. Některým lidem se také rozšíří nosní dírky.</i>  |
| <b>ODPOR</b>  | <i>Odpor znázorňují oči, nos, ústa a tváře. Dolní víčka se zvednou a hned pod očima se vytvoří jemné vodorovné vrásky. Na nose se objeví vrásky, díky nimž se tváře zvednou. Horní ret se ohrne a uprostřed se nadzvedne.</i>  |

|               |   |
|---------------|---|
| <b>SMUTEK</b> | <i>Smutek odráží ústa, obočí a čelo. Ústa jsou uvolněná, koutky svěšené. Někdy se rty chvějí. Vnitřní část obočí se pozvedne, zvýrazní se tak kolmé vrásky mezi obočím a vodorovné vrásky uprostřed čela. Z očí tečou slzy nebo se zdá, že jsou slzy na krajíčku.</i> |
|---------------|---|

Nakonečný (2000) uvádí jako další z velmi častých a důležitých emocí radost. Ta je spojena s příjemným pocitem a je doprovázena veselostí a rozjařeností. Charakteristickým výrazem je smích a lesknoucí se oči. Radost projevují děti již od raného věku a je doprovázena četnými pohyby rukou a tělem. Autor se věnuje také citovým vztahům, ke kterým patří například přátelství. To označuje jako vztah mezi lidmi, který může být příbuzenský i nepříbuzenský. Přátelství je hluboký a důvěrný vztah, plný upřímnosti a vzájemné pomoci. U dětí však přátelství vzniká a zaniká rychleji než u dospělých jedinců. Děti si vytvářejí přátelské vztahy na základě sympatie, společných vlastností a zájmů. U dětí s postižením záleží na stupni postižení a jejich celkovém vývoji.

### 1.2.3 Gesta rukou

Gesto podání ruky jako symbol pozdravu je používáno nejspíše již od pravěku. Způsob podání ruky může o jedinci prozradit jistou charakteristiku. Lidé, kteří podají ruku dlaní nahoru, lehce stisknou a upřímně se usmějí bývají často velmi otevření a přímí. Zdvžený palec znamená výraz obdivu a sympatie. Vztyčený ukazováček naopak působí přísně. (Pech, 2009)

Nestává se často aby lidé, kteří hovoří, měli ruce naprosto nehybné. Například při nervozitě či rozpačitosti si ženy často hrají s řetízem, prstýnkem nebo náušnicemi. Muži si třou nos, drbají se za uchem nebo na vrcholku hlavy. Rukou podepřená hlava často znamená nezáměr o téma hovoru. Založení rukou na hrudník nebo sepnutí před sebe znamená jistou obrannou pozici. Pozice jisté nadřazenosti se může vyznačovat rukama položenými na stole s propojenými prsty. (Pech, 2009)

Webster (2013) popisuje, co vše se dá vyčíst z obličeje. Uvádí, že lidé, kteří si hladí vlasy nebo si s nimi hrají, se tak podvědomě uklidňují. U dospělých to může souviset se vzpomínkami na dětství, kdy je blízká osoba hladila po hlavě a dávala jim pocit bezpečí



a lásky. Lidé, kteří si vlasy natáčejí na prst naopak, trpí úzkostí a stresem. U žen se můžeme setkat s tím, že pokud jsou v přítomnosti někoho, kdo jim je sympatický a kdo je nějakým způsobem přitahuje, tak si hladí, načechravají nebo si probírají vlasy prsty. Často se tak podvědomě chlubí délkou a krásou svých vlasů.

#### 1.2.4 Specifika v neverbální komunikaci u dětí s mentálním postižením

Šarounová (2014) uvádí, že při neverbální komunikaci může u dětí s postižením dojít k potížím v navazování očního kontaktu. Děti mohou mít například upřený pohled, hledí stále na jedno místo, nebo naopak neustále těkají pohledem. U některých jedinců se může projevit snížená schopnost porozumění emocionálním výrazům. Děti nemusí správně chápat vyjadřovaná gesta, například nerozumí významu úsměvu nebo pláče.

Národní rada pro osoby se zdravotním postižením publikuje na svých internetových stránkách Desatero pro komunikaci s lidmi se zdravotním postižením. Jde o projekt, který vznikl v roce 2006 a má za cíl pomoci veřejnosti odstranit potíže, které mohou při komunikaci s lidmi s postižením vzniknout. *„Lidé se zdravotním postižením často uvádějí, že jsou často vystaveni ponižování a snižování lidské důstojnosti v případech, kdy jsou v důsledku stigmatizace postižení považováni za slaboduché a podle tohoto se s nimi jedná.“* [<http://www.nrzp.cz/poradenstvi-sluzby/desatero-pro-komunikaci-s-ozp.html> cit. online 13. 3. 2018, 22:00]

Potíže v komunikaci často vznikají i při komunikaci s dětmi s mentálním postižením. Lidé občas nechápou jejich projevy a nevědí, jak reagovat. Projekt uvádí deset bodů pro lepší komunikaci s lidmi s postižením, díky kterým můžeme předejít možným nepříjemnostem:

1. *Při komunikaci omezujeme rušivé a rozptylující vlivy prostředí, ujistíme se, že pacient dobře slyší, že má správně nastaveny kompenzační pomůcky, a že netrpí komunikační poruchou ve smyslu afázie.*
2. *Pacienta povzbuzujeme vlídným zájmem, usilujeme o klidné chování a pozitivní výraz, omezujeme prudké pohyby a přecházení, zůstáváme v zorném poli pacienta.*
3. *Mluvíme srozumitelně, pomalu a v krátkých větách.*
4. *V hovoru se vyhýbáme odborným výrazům, žargonu, ale i frázím či ironicky míněným protimluvům. Používáme výrazy pacientovi známé a přiměřené.*
5. *Používáme přímá pojmenování, vyhýbáme se zájmenům a pokud lze, tak na předměty, osoby, části těla, o nichž hovoříme, ukazujeme. Pokud pacient něco*

*správně nepochopil, použijeme, pokud možno jinou formulaci a neopakujeme stejná slova.*

6. *Aktivně navazujeme a udržujeme oční kontakt a průběžně ověřujeme, zda pacient našim informacím správně porozuměl, důležité údaje píšeme navíc na papír. Pro získání pozornosti, případně pro zklidnění, používáme dotek.*
7. *Využíváme neverbální komunikaci, mimiku, dotek a tyto projevy sledujeme a umožňujeme i u pacienta; jsme vnímaví k projevům úzkosti, strachu, deprese, bolesti.*
8. *Dáme zřetelně najevo, zda odcházíme jen na chvíli nebo zda konzultace skončila.*
9. *Pacienta nepodceňujeme, komunikaci neomezujeme, ale přizpůsobujeme jeho schopnostem. Pacienty informujeme o povaze a důvodu vyšetření či léčebného výkonu, během vyšetření s nimi komunikujeme, uklidňujeme je, postup komentujeme.*
10. *Aktivně chráníme důstojnost lidí trpících syndromem demence, bráníme jejich ponižování, posilujeme jejich autonomii a možnost rozhodovat o sobě.*

[<http://www.nrzp.cz/poradenstvi-sluzby/desatero-pro-komunikaci-s-ozp/354-desatero-komunikace-s-pacienty-se-syndromem-demence.html>] cit. online 13. 3. 2018, 23:17]

### **1.3 Alternativní a augmentativní komunikace**

Šarounová (2014) popisuje alternativní a augmentativní komunikace, zkráceně AAK, jako obor, který u nás nemá velmi dlouhou tradici. Ve světě se začal rozvíjet v 70. let 20. století, u nás jsme se s ním mohli setkat až po roce 1989.

Augmentativní komunikace podporuje již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti. Alternativní komunikační systémy se používají jako náhrada mluvené řeči.

Metody AAK jsou určeny především pro ty, kteří nemohou dostatečně komunikovat mluvenou řečí, zejména pak pro děti a dospělé s těžkými komunikačními poruchami. Mohou je využívat i lidé s těžším mentálním postižením nebo demencí. Cílem je maximální rozvoj mluvené řeči. Každý člověk nějak komunikuje a v AAK jde o nalezení způsobů, které podpoří sníženou schopnost dorozumívání se řečí.

Kubová (1996) uvádí, že vzdělávání pomocí běžných metod používaných ve školství by mohlo dětem s mentálním postižením působit určité obtíže. Děti s postižením se většinou učí pomaleji a jejich rozumové dovednosti nejsou tak rozvinuté. Proto je důležité

je co nejvíce podpořit a zvolit vhodnou formu komunikace s nimi. „Výběr komunikačního systému, či jejich kombinace je vždy nutné posuzovat individuálně vzhledem k možnostem dítěte a ve vztahu k předpokládanému vývoji.“ (Kubová, 1996, s. 11)

### 1.3.1 Metody bez pomůcek

Komunikace verbální i neverbální může mít velmi rozmanité formy. Šarounová (2014) popisuje metody komunikace bez pomůcek, které se řadí mezi přirozené způsoby komunikace. Jde především o oční kontakt, mimiku, gesta, pozornost, odpovědi „ano“ a „ne“ na otázky. U některých jedinců je významné i to, že se na nás dítě podívá a naváže alespoň na chvíli oční kontakt. Znamená to, že zcela přirozeně prostřednictvím očního kontaktu vyvolává komunikaci a podporuje tak komunikační aktivitu.

### 1.3.2 Znak do řeči

Jednou z alternativních forem komunikace může být použití znaků jako doprovod při mluveném projevu. Kubová (1996) uvádí, že znaky používáme pro komunikaci s dětmi již v jejich raném věku, například výrazně otáčíme hlavou pro zdůraznění „ne“ nebo kýváme pro „ano“. Při používání znaků je také velmi důležitý oční kontakt. Jedinec by měl směřovat svůj pohled na nás, komunikace tím bude efektivnější.

Přípravenost dítěte začít se učit znak do řeči, se ověřuje schopností ukázat na předmět, který chce anebo vzít člověka za ruku a dovést ho k hračce. Rozhodující je spíše to, v jakém vývojovém stadiu se dítě nachází, a ne kolik mu je let. Důležité je také to, na jaké úrovni dítě zvládá neverbální dovednosti jako například oční kontakt, naslouchání, schopnost napodobovat druhého nebo se střídat s druhým v různých aktivitách. Pokud zvládá napodobovat pohyby jako je tleskání či mávání rukama, je větší pravděpodobnost, že bude schopné napodobovat jednotlivé znaky, byť ne úplně přesně.

Šarounová (2014) popisuje znak do řeči jako doplňující a mnohdy i dočasný prostředek komunikace mezi osobami s postižením řeči a jejich okolím. Důležitým aspektem komunikace pomocí znaků je vybrat klíčová slova a použít pro ně odpovídající znaky. Tyto znaky jsou rozděleny do různých okruhů podle témat jako například rodina, škola, zvířata a další. Zatímco znaková řeč je samostatným jazykem, znak do řeči používá jen jednotlivé znaky, které se vždy doplní mluveným slovem. Poté co si jedinec osvojí

jednotlivé znaky, nastává vhodné období pro kombinaci slov do vět. Je nutné aktuální znaky denně procvičovat a stále je doplňovat mluveným popisem.

Někteří rodiče se obávají toho, že používání znaku do řeči u jejich dítěte zpomalí vývoj verbální komunikace. „*Žádný systém nemá v úmyslu potlačovat přirozené řečové projevy, což bývá někdy obavou rodičů.*“ (Kubová, 1996, s. 13) Černá (2008) tuto obavu rodičů také vyvrací, podle ní dosavadní výzkumy nedokazují žádné potlačení či zpomalení vývoje verbální komunikace. Naopak se přiklání k názoru, že znak do řeči stimuluje vývoj verbální komunikace.

### **1.3.3 Metody s pomůckami**

Komunikovat můžeme také pomocí nejrůznějších pomůcek. Předměty se v AAK používají zejména pro malé děti a také pro osoby s mentálním postižením. Šarounová (2014) uvádí, že by dítě mělo mít možnost volby. Je dobré zvolit více předmětů nebo hraček, ze kterých si dítě vybere, s čím si chce hrát. Při pojmenovávání předmětů je důležité volit krátká a jasná slova, která můžeme doprovázet gesty.

Předměty lze transformovat například do obrázků na kartičkách. Pomocí kartiček se dítě učí říkat si o skutečný předmět. Symboly se stávají i částí předmětů, dítě může ukázat část předmětu a dát tím najevo, že žádá o daný předmět.

#### **1.3.3.1 Komunikační systém Makaton**

Kubová (1996) popisuje Makaton jako jazykový program, který napomáhá rozvoji mluvené řeči. Děti i dospělí s komunikačními problémy používají pojmy, kterým jejich okolí nemusí správně rozumět. Pomocí Makatonu se tento problém může vyřešit. Systém byl navržen ve Velké Británii logopedkou Margret Walker a psychiatrickými konzultanty Kathy Johnston a Tony Cornforthem z Královské asociace pro pomoc neslyšícím. Původně byl Makaton určen pro práci s dětmi s mentálním postižením a autismem, které nekomunikovaly mluvenou řečí. Později se pomocí tohoto komunikačního systému začalo pracovat i s neslyšícími dětmi a s dospělými jedinci s mentálním nebo tělesným postižením.

Makaton používá znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Znaky pocházejí buď přímo z jazyka neslyšících nebo ze znakových systémů používaných ve vzdělávání

neslyšících. V souvislosti s kulturou a prostředím dané země, kde je Makaton používán, je potřeba symboly upravovat.

### **1.3.3.2 Další často používané symboly**

Šarounová (2014) uvádí několik dalších alternativ komunikace. Picture Communication Symbols (PCS), je systém obrázkových symbolů vytvořených v USA. Symboly mohou být v černobílé i barevné formě a jsou rozdělené do různých kategorií (například jídlo, rodina, škola, slovesa a další).

Dalšími symboly jsou takzvané Widgit symboly, které vznikly ve Velké Británii a jsou koncipovány tak, aby zobrazovaly pouze jediný pojem bez zbytečných informací navíc. Obecně mají méně obrázkovou formu než symboly PCS.

Piktogramy (Pictogram Ideogram Communication Symbols – PICS) jsou jednoduché bílé symboly na černém pozadí. Často se používají při práci s klienty, kteří mají obtížemi ve zrakovém rozlišení.

Šarounová (2014) uvádí, že jednotlivé symboly z různých grafických systémů lze zpracovat do podoby kartiček. Pod každým symbolem nebo fotografií by vždy mělo být napsáno, co nebo koho zobrazují. Děti se tak učí vnímat písmo v souvislosti s obrázkem.

Při využití fotografií v komunikaci je nutné držet se určitých pravidel. Předmět na fotografii by měl být na bílém nebo kontrastním pozadí. U fotografií osob platí stejná pravidla. Na fotografii by nemělo být mnoho rozptýlujících detailů. Z fotografií představujících činnost by mělo být jasně zřetelné, jakou konkrétní aktivitu obrázek představuje. S fotografiemi můžeme pracovat jednotlivě nebo z nich můžeme sestavit komunikační tabulky. Tabulky mohou mít různou podobu, mohou být poskládány jen z fotografií nebo kombinovány s obrázky.

Mezi jednu z nejmodernějších pomůcek v oblasti AAK můžeme zařadit tablety a stolní počítače. Dotyková obrazovka tabletu je vhodná pro uživatele s mentálním postižením. Elektronické pomůcky mají jasné a pestré barvy, což zaujme pozornost dětí i dospělých klientů. Používání elektroniky může mít také negativní stránku. Například by někteří jedinci mohli mít problém s chápáním souvislosti mezi pohybem myši a pohybem kurzoru při používání stolního počítače. (Šarounová, 2014)

## **2 Práce s jedinci s mentálním postižením**

Matoušek (2013) uvádí, že v minulosti žili lidé s mentálním postižením především v ústavních zařízeních. Od druhé poloviny 20. století se však vyspělé demokratické země snaží o co největší podporu v přirozeném prostředí namísto ve velkých ústavních pobytových zařízeních.

Dále se Matoušek (2013) věnuje přímo práci s klienty s mentálním postižením. Uvádí, že existují určitá pravidla, jak s nimi lépe a srozumitelněji komunikovat. Měli bychom se snažit hovořit tváří v tvář a oslovovat klienta jménem. Pozorně sledovat způsob komunikace, jaká gesta používá, jakými pohyby vyjadřuje svou vůli a snažit se vypořádat, jestli nám klient rozumí. Není vhodné používat dlouhá souvětí, cizí či málo používaná slova, ironii nebo dvojsmyslné pojmy. Klient by tomu nemusel dobře rozumět.

Je potřeba pozorně a trpělivě naslouchat. Pozorovat neverbální projevy, poskytnout čas na reakci a nebyť nervózní v případě, že nastane ticho. Má-li jedinec s mentálním postižením pochopit naše sdělení nebo nějak zareagovat, je zapotřebí některé věci opakovat několikrát za sebou.

Osoby s mentálním postižením často lpí na stereotypch a naučených návycích. Mají tak lepší přehled o světě, dokážou předvídat situace, cítí se bezpečně a mají pocit, že světu kolem sebe lépe rozumějí. Velice důležité je opakování každodenních úkolů nebo rituálů ve stejném pořadí. Reakce na chování jedince s postižením by měla být v podobných situacích co nejvíce stejná. Někteří klienti s mentálním postižením na stereotypch lpí až přesprátiš. Neměli bychom tedy úplně vylučovat možnost změny, aby pak nečekanou a neplánovanou situací nebyli tolik vyvedeni z míry. (Matoušek, 2013)

### 3 Mentální postižení u jedinců ve školním věku

Černá (2008) vysvětluje, že hlavní činností dítěte ve školním věku je učení. To znamená, že stoupají nároky na psychické i sociální funkce dětí. Specifickým rysem žáků s mentálním postižením je většinou snížená motivace v oblasti učení se novým, a pro ně nepříliš atraktivním, věcem. Děti s mentálním postižením potřebují podporu v oblasti adaptivních dovedností, a to zejména v komunikaci, sebeobsluze, životě v domácnosti a v sociálních dovednostech.

Děti s mentálním postižením ve většině případů navštěvují Základní školy speciální, kde je výuka přizpůsobena jejich speciálním potřebám. Valenta (2009) vysvětluje, že od běžného typu škol se škola speciální odlišuje především mírou využívaných sociálně pedagogických prostředků a organizačními formami vzdělávání, dále pak strukturou a skladbou rámcového učebního plánu. Základní škola speciální poskytuje vzdělávání žákům s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky základní školy či základní školy praktické. Žáci na tomto typu školy nezískávají základní vzdělání ale pouze základy vzdělání.

Tabulka Úrovně adaptivního chování u osob s mentálním postižením (podle Sattler 2002, s.339, in Černá 2008, s.153)

| ÚROVEŇ                                | VĚK OD 6 DO 21 LET   |
|---------------------------------------|--|
| <b>F70 LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE</b>   | <i>Ke konci svých - nácti let si osvojí akademické dovednosti na úrovni šestého ročníku základní školy. Obecně řečeno si neosvojí předměty 2. stupně základní školy a školy střední. Potřebuje speciálně pedagogický přístup, a to zvláště na úrovni středoškolského vzdělávání.</i> |
| <b>F71 STŘEDNÍ MENTÁLNÍ RETARDACE</b> | <i>Ke konci svých - nácti let si osvojí funkční akademické dovednosti na úrovni čtvrté třídy základní školy, je-li mu/jí poskytnuto speciální vzdělávání.</i>  |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <b>F72 TĚŽKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE</b>   | <i>Naučí se mluvit či komunikovat. Osvojí si základní sebeobslužné dovednosti. Neosvojí si akademické funkční dovednosti.</i> |
| <b>F73 HLUBOKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE</b> | <i>Částečný vývoj v oblasti motoriky. Nemá užitek z výcviku v oblasti sebeobslužných dovedností. Potřebuje úplnou péči.</i>   |



## 4 Intaktní děti školního věku

Jelikož děti ve škole tráví čas se svými spolužáky nebo s učiteli, je pro ně tedy důležité, jaké postavení si získají v kolektivu. Matějček (1996) uvádí, že potíže školáků se dají rozdělit do dvou okruhů. První se týká školního prospěchu a druhý společenského postavení dítěte ve škole. „*Škola není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, je i místem společenského života.*“ (Matějček, 1996, s. 62)

Podpora ze strany rodičů je ve školním věku dětí velmi žádoucí. Dítě by mělo mít jistotu v tom, že s ním rodiče budou sdílet radosti i starosti jejich školní práce a prospěchu. Za každou dobrou snahu a za dobrý výkon by mělo být dítě řádně pochváleno a případně odměněno. Pochvala je pro člověka motivací k ještě lepším výkonům. Dále je také důležité vytvořit vhodnou atmosféru k učení tak, aby dítě nebylo rušeno podněty, které jsou nadbytečné a nežádoucí.

Říčan (2013) popisuje hlavní vývojový úkol u dětí v mladším školním věku, tedy do 11 let. Uvádí, že jde o vytrvalou, systematickou snahu o dosažení cíle a překonávání nejrůznějších překážek. Děti se setkávají s neúspěchem, se kterým může být spojen komplex méněcennosti, což se může projevit později v dospělosti ve světě práce a vzdělání.

Kutálková (1992) ve své knize uvádí nástup do školy jako velkou změnu v životě. Čekají ho nové úkoly a povinnosti. To znamená značné riziko koktavosti nebo její recidivu. Člověk si osvojuje skupinové normy a hodnoty, také se učí sociálními rolím spojeným s pozicemi ve skupině. Hlavním těžištěm socializace je dětství a mládí, probíhá ale po celý život. Výsledkem celého procesu je vytvoření sociální identity a sociálního Já, zároveň také schopnost žít s druhými lidmi, komunikovat s nimi a spolupracovat. Člověk si od dětství vytváří a modeluje svoji osobnost.

Matějček (1996, s. 67) uvádí některé možné příčiny opožděného vývoje řeči:

- *ztráta sluchu nebo jeho vážnější porucha,*
- *poškození mluvidel nebo jejich nedokonalé utváření,*
- *poškození řečových center v mozku,*
- *celkové opoždění duševního vývoje dítěte,*
- *dětský autismus,*
- *psychická zanedbanost a deprivace.*

Kutálková (1992) považuje nevhodné životní prostředí a podmínky pro život za velmi závažné příčiny poruch výslovnosti. Děti se rodí do světa plného hluku a spěchu, což můžeme ovlivnit jen málo. Co však změnit můžeme, je způsob života, který má vliv na vývoj dítěte. Existuje mnoho způsobů výchovy a přístupů rodičů k dětem. Můžeme se setkat s rodiči málo komunikativními, kteří se dětem věnují jen velmi málo nebo naopak existují rodiče, kteří chtějí, aby jejich děti byly po všech stránkách dokonalé. Je nutné se dětem věnovat, ne však péči přehánět. Autorka rozlišuje výslovnost nesprávnou a výslovnost vadnou. Výslovnost nesprávná znamená, že dítě nahrazuje hlásky, které neumí, hláskami jinými. Při výslovnosti vadné se u dítěte objeví hláska, která do hláskového systému jazyka nepatří. Ideálně by dítě mělo začít mluvit kolem prvního roku života a kolem dvou let by se mělo začít vyjadřovat ve větách. Zhruba do čtyř let by dítě mělo vyslovovat všechny hlásky úplně přesně.

Matějček (1996) se ve své knize také věnuje péči o řeč u dětí. Ve školním věku dítěte je dle autora nejlepší čas na případné nápravy poruch či nedostatků ve vývoji řeči. Nejčastější poruchou je špatné vyslovování hlásky, odborně dyslalie. V českém jazyce je nejvíce typická špatná výslovnost „r“ a „ř“. Nápravě řeči se můžeme věnovat i v dřívějším věku dítěte, je však důležité, aby dítě bylo schopné spolupracovat. V pozdějším věku je práce s mluvidly zdlouhavější a na řadu potom přichází odborná pomoc logopedů. V některých případech se stává, že rodiče nesprávnou výslovnost u dětí neslyší. Bývá tomu nejčastěji, když rodiče sami hlásku tzv. patlají. Někdy rodiče mluví dobře, ale na výslovnost dítěte si zvykli, nebo jim dokonce přijde roztomilá a nevidí důvod řeč napravovat. Pokud dítě vyslovuje hlásky špatně, může dojít k nebezpečí, že se objeví chyby i v pravopise.

Vývoj řeči probíhá po celé dětství a vytváření slovní zásoby po celý život. S dětmi se snažíme mluvit zřetelně a jasně, aby pochopily všechny naše otázky a požadavky. Pro povzbuzení vývoje řeči můžeme použít knížky, obrázky nebo figurky, o kterých si s dětmi můžeme povídat nebo názorně demonstrovat určité situace. Také společnost druhých dětí může vývoj řeči podpořit.

## 5 Skupina

Každý je členem několika sociálních skupin, ať už dobrovolně nebo povinně. Mašát (2012) uvádí, že skupiny jsou důležitou částí života lidí. Jsou významné pro mnohé každodenní aktivity a významně ovlivňují jednání a myšlení svých členů. „*Člověk je sociální bytost, proto žije většinu života ve formálních a neformálních sociálních skupinách.*“ (Mašát, 2012, s. 16)

Skupiny spojují lidi a pomáhají uspokojovat potřeby jedinců. Novotná (2010) vysvětluje, že ve skupinách uspokojujeme naše potřeby snáze, než když jsme sami. Každá skupina je něčím jiná, výjimečná a zvláštní. Dále uvádí, že jedinec přichází do sociální skupiny se svojí soustavou hodnot a se svými postoji, které se působením ostatních členů ve skupině přeměňují. Ve skupinách může dojít ke změně vlastně celé osobnosti jedince.

Existuje několik způsobů, jak dělit skupiny. Vodáčková (2016) uvádí několik způsobů, jak můžeme skupiny dělit. Jednou z možností je dělení skupin na primární a sekundární. Primární skupiny jsou charakteristické svojí intimitou, citovými vazbami a soudržností. Nejvíce typickou primární skupinou je rodina. Sekundární skupiny se vyznačují náhodnými vztahy. Ve většině případů vznikají důsledkem určitého zájmu nebo úkolu. Sekundárními skupinami jsou například kluby nebo organizace. I v sekundárních skupinách může časem dojít k nárůstu a vývoji vztahů.

Z hlediska vzniku skupin se nejčastěji setkáme s dělením na formální a neformální skupiny. Formální skupiny jsou organizovány zvenčí, může jít například o školní třídu nebo organizaci. V neformálních skupinách se projevuje osobní zájem člena, pozice člena je dána vlastnostmi jedince.

Existuje také dělení skupin na členské a referenční. Členská skupina je taková, ke které jedinec patří, ať už se členem stal jakkoli. Referenční skupina má na jedince určitý vliv, a i když k ní jedinec nepatří, snaží se co nejvíce podobat ostatním členům skupiny. Vyvolává touhu určitých jedinců po příslušnosti k této skupině. Pokud se jedinec stane členem referenční skupiny, zvýší si tím osobní prestiž a je schopen ve všem spolupracovat. Obvykle se, alespoň z počátku, jedná o velmi konformního člena. Mohou však existovat i negativně referenční skupiny, ke kterým jedinec patřit nechce nebo v nich není rád.

Při práci se skupinou je důležité, aby všichni respektovali skupinové normy. Novotná (2010) uvádí případy, kdy může dojít k nerespektování norem:

- *v situaci jejich neznalosti,*
- *v situaci jejich znalosti, ale usouzení na jejich nevýhodnost,*
- *v situaci jejich znalosti, ale usouzení na jejich nepřijatelnost.*

## **5.1 Školní třída jako sociální skupina**

Vágnerová (2000) popisuje školní třídu jako malou skupinu, ve které se jedinci navzájem znají, mají stejná práva a povinnosti. Složení třídy je náhodné, spolužáky si děti nevybírají. Všichni spolužáci mají ve skupině stejné postavení, nikdo by neměl být zvýhodňován. Skupinu spojuje společný cíl, kterého chtějí členové dosáhnout. K interakcím ve skupině dochází většinou tvář v tvář.

Třída je skupinou formální nebo také sekundární. Žáky spojují určité znaky, kterými jsou například věk nebo bydliště dětí. Pokud do třídy přijde nový žák, většinou se snaží dobře zapadnout, proto se co nejvíce přizpůsobuje zvykům skupiny. Snaží se tím tak předejít případným konfliktům. Postavení jednotlivců v dětské skupině se liší podle různých zvyků a způsobů chování naučených z domova. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a lidé, kteří jej obklopují, mají velký vliv na vývoj osobnosti jedince. (Vágnerová, 2000)

Ve třídě mají děti prostor pro navazování kontaktu a komunikace s ostatními. Všichni spolužáci jsou na úrovni rovnocenných partnerů. Učí se spolupracovat, a zároveň mají možnost mezi sebou soutěžit. Podle sympatie si vytvářejí kamarádské vztahy, dochází k rozdělení rolí. V dětském věku je velmi důležité dosáhnout určité pozice a dostatečné prestiže ve skupině. Když si dítě upevní svojí pozici, získává tím větší sebejistotu a pozitivní hodnotu vlastní osoby. (Vágnerová, 2000)

Ve školním věku si děti vytvářejí malé skupinky, do kterých může vstoupit téměř každý, kdo splňuje základní podmínky. Děti kladou důraz hlavně na společné zájmy, aktivity i na schopnost vzájemné solidarity. Většinou se kamarádí s ostatními dětmi stejného pohlaví. Hodnotícím prvkem svých vrstevníků je také projev jejich sympatie. Pokud je jedinec k ostatním solidární, má slušné chování, získává si určitou popularitu. Naopak nepopulárním se jedinec stává, když je jeho chování ostatním nepříjemné. V takovém případě může dojít až k agresi nebo určitému chtíči po pomstě za nepřijetí mezi sebe. Takové dítě většinou zůstává osamocené, protože ostatní se jeho agrese bojí. (Vágnerová, 2000)

Děti ve školním věku dovedou komunikovat různým způsobem v závislosti na tom, zda jsou ve společnosti vrstevníků nebo dospělých. Schopnost odlišného komunikačního stylu vyplývá ze sociální zkušenosti a souvisí i s rozvojem myšlení. Ve skupině vrstevníků školního věku je komunikace typická převahou slangu, značným počtem citoslovcí, velkou hlučností a zdůrazněním neverbálních projevů. V komunikaci s učitelem jsou přesně stanovená pravidla, která určují kdy dítě může a nesmí hovořit, co může nebo by naopak nemělo říkat. Děti školního věku dokážou komunikovat se svými vrstevníky a chápat smysl sdělení a naslouchat jim. S dětmi ve skupině intaktních dětí bychom měli komunikovat přiměřeně jejich věkové a rozumové zralosti. (Vágnerová, 2000)

Děti s mentálním postižením mají často potíže s komunikací, proto je nutné s nimi komunikovat srozumitelně a nepoužívat odborné termíny. Mnohdy nezvládají více komunikačních variant a nedovedou správně odlišit, jaký způsob komunikace je, pro kterou situaci vhodný. Někteří jedinci s postižením nejsou ani schopni vyjádřit se slovy a porozumět sdělení ostatních.

S komunikací souvisí také volba stylu fungování skupiny. Volba závisí na konkrétní skupině. Vychází z toho, kdo ve třídě stanovuje normy a kdo kontroluje jejich dodržování. Pačesová (2016) uvádí tři příklady výchovných stylů:

- *autoritativní (autokratický) styl – učitel stanovuje normy a dohlíží na jejich dodržování,*
- *demokratický styl – normy stanovuje učitel ve spolupráci se žáky, na dodržování norem dbá stále učitel,*
- *liberální styl – normy stanovuje učitel po dohodě s žáky, na jejich dodržování už dbají sami žáci.*

Yalom (1999) ve své knize popisuje skupinu jako sociální mikrosvět. Po dostatečně dlouhé době se členové skupiny stanou sami sebou, budou jednat s ostatními tak, jako jednají s lidmi mimo skupinu. Je nutné vytvořit vztah nejen mezi vedoucím skupiny a jedincem, ale také vztahy k ostatním členům a ke skupině jako celku. Nejdůležitější je sdílení vlastního vnitřního světa a následné přijetí ostatními. Skupina svého člena přijme bez ohledu na jeho minulost, pokud se bude držet skupinových norem. Soudržné skupiny umožňují větší rozvoj pro otevřené vyjadřování nenávisti a konfliktu, je ale důležité mít z případného konfliktu konstruktivní přínos.

## 5.2 Skupinové pozice, role a postoje

Novotná (2010) popisuje skupinovou pozici jako místo ve skupině, které je či není obsazeno. Skupinové pozice mají určitou dynamiku, s různým napětím ve skupině se mohou měnit. „*Skupinová pozice vyjadřuje oprávnění k činnostem ve skupině. Obsazením skupinové pozice k nim aktér získává kompetence.*“ (Novotná, 2010, s. 36) S obsazeností určité pozice jsou spojena práva a povinnosti jedince. Některé skupinové pozice mohou být obsazeny, naopak jiné pozice zůstávají ve skupinách neobsazeny.

Každá skupina si vytváří různé pozice. Novotná (2010) uvádí několik standardních skupinových pozic, které má každá skupina společné, a které potřebuje ke svému fungování. Stejně tak existuje několik základních skupinových rolí.

|                 | POZICE   | ROLE  |
|-----------------|--|---|
| <b>VŮDCE</b>    | <i>Jedinec v pozici vůdce stojí v čele skupiny a posiluje její soudržnost. Úkolový vůdce má právo a povinnost vést skupinu k zajištění jejich potřeb a naplnění zájmů. Socioemoční vůdce má kompetence k péči o dobré interpersonální vztahy v sociální skupině.</i> | <i>Získává a snaží se udržet si moc, určitou autoritu a odpovědnost. Socioemoční vůdce by se měl umět vcítit do ostatních členů skupiny, měl by umět dělat kompromisy a očekává se od něj nekonfliktnost.</i> |
| <b>MYSLITEL</b> | <i>Myslitel je hlavou skupiny, má kompetence k vytváření cílů a idejí skupiny. Promýšlí postupy potřebné k jejich dosažení.</i>  | <i>V roli myslitele je jedinec kreativní, přináší mnoho nápadů a podnětů k činnostem.</i>   |
| <b>KRITIK</b>   | <i>Jedinec v pozici skupinového kritika svojí kritikou výsledků myslitele předchází možné kritice z externího prostředí.</i>   | <i>Od role kritika se očekává kritické myšlení spojené s vysokou mírou oddanosti vůči skupině. Kritizuje v dobrém slova smyslu.</i>   |

|                     |   |  |
|---------------------|---|--|
| <b>ORGANIZÁTOR</b>  | <i>Skupinový organizátor zajišťuje to, aby běžná činnost sociální skupiny odpovídala jejím záměrům. Organizátor má kompetence k organizování činností jednotlivých členů skupiny.</i> | <i>Organizátor by měl být systematický a schopný jednat s lidmi ve skupině.</i>                            |
| <b>DOKONČOVATEL</b> | <i>Jedinec v pozici dokončovatele je kompetentní k dokončování činností.</i>  | <i>V roli dokončovatele by jedinec měl mít smysl pro detail a pečlivost.</i>                               |
| <b>ŠAŠEK</b>        | <i>Každá sociální skupina potřebuje určité odlehčení, vtip a humor. To zajišťuje pozice skupinového šaška.</i>  | <i>Šašek je vtipný člověk, který svým humorem neuráží ostatní členy skupiny, naopak je pojí dohromady.</i> |
| <b>EXTROVERT</b>    | <i>Další pozicí je extrovert, který zajišťuje dobré vztahy své sociální skupiny s externím prostředím.</i>  | <i>Od role extroverta se očekávají diplomatické schopnosti, vyjednávání a taktizování.</i>                 |

V průběhu interakcí se ve skupině se vytvářejí určité role. Dle Jandourka (in Vodáčková, 2016) můžeme sociální roli definovat jako souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který je nositelem určité sociální pozice. Role, kterým se v průběhu života učíme mohou být krátkodobé a pomíjivé, dlouhodobé, ale i časově omezené. Jsou proměnlivé a jejich podoba se mění podle toho, v jakém jsme prostředí a s kým jsme v kontaktu. Role žáka má určitou podobu v kontaktu s učitelem a jinou podobu v interakci se spolužákem. Vodáčková (2016) také uvádí situace kdy:

- *jedinec je připraven a schopen převzít roli v určité situaci, jde o rolovou dispozici,*
- *pokud člověku role nevyhovuje, jde o rolovou distanci,*
- *když člověk není schopen plnit své povinnosti z důvodu, že je přetížen více rolami, dochází k rolovému přetížení,*
- *rolový tlak značí, že jsou na jedince kladeny příliš velké nároky a očekávání, které není schopen naplnit,*

- *při křížení rolí dochází k přenesení vzorce chování jedné role na druhou, čímž vzniká nová role,*
- *ke konfliktu rolí dochází při tom, když člověk nemůže naplnit očekávání od role z důvodů morálních nebo časových.*

Goffman (in Hayesová, 2003) tvrdí, že se se svými každodenně uplatňovanými rolemi vnitřně ztotožňujeme a tím se stávájí součástí našeho já. Učení se sociálním rolím probíhá celý život, těžiště je však v dětství a dospívání jedinců. Osvojování rolí probíhá nejčastěji napodobováním způsobu chování jiného jedince, který je nám svým chováním, svými postoji a rolí ve skupině sympatický. Role si osvojujeme také v závislosti na zpětné vazbě, která může být pozitivní nebo negativní. To potom vede ke změnám způsobu, jak se v roli budeme chovat.

Člověk zaujímá postoje téměř ke všemu. Vodáčková (2016) vysvětluje, že postoje vznikají buď náhodně nebo náhle z nějaké pro nás důležité situace. Postoje se začínají formovat v dětství, kdy se prostřednictvím rodiny utváří formou učení. Dítě postoje většinou napodobuje, ale využívá i vlastních zkušeností. Vytváření postojů pokračuje celý život. Vacínová (2008, s. 149) popisuje některé způsoby, kterými sociální postoje získáváme:

- *podřídíme se a přijmeme nabídnutý postoj,*
- *necháme se poučit, jaký postoj zaujmout,*
- *napodobujeme postoj, který se nám zdá výhodný, i když s ním nemusíme vnitřně souhlasit,*
- *ztotožníme se s určitým postojem a přijmeme ho za svůj.*

Nakonečný (1999) uvádí, že skupiny, do kterých se jedinec připojuje, mají velký podíl na vytváření postojů. Naším postojem reagujeme hodnocením, způsobem chování na objekt. Reakce mohou být pozitivní nebo negativní.

### **5.3 Motivace dětí ve skupině**

Motivovat děti ve skupině je velmi důležité. „*Motivace je psychický proces, při kterém dochází ke vzniku pohnutek - motivů, které vedou ke konkrétní aktivitě a k určitému typu chování.*“ (Paulínová, 2008, s. 48) Motivace v sobě zahrnuje určitou



touhu, chtění, očekávání, zájem nebo cíl. Jde o určitý psychický proces, který usměřuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Vše, co děláme, děláme z důvodu okolních podnětů, které na nás mají určitý vliv v danou situaci.

Když se děti snaží něčemu naučit, potřebují, aby jejich výkon někdo ocenil. Ocenění dospělých je velmi důležité pro posílení sebedůvěry dítěte, zároveň hodnocení poskytuje informaci o tom, jaký výkon je žádoucí, což může ovlivnit volbu strategie budoucího chování. Je možné, že když dobrý výkon nebude oceněn, dítě nebude mít důvod lépe pracovat. Výkony vrstevníků jsou často srovnávány s výkony ostatních, děti si tak potřebují ověřit svoje schopnosti a možnosti.

Dětský postoj je snadno ovlivnitelný. Dítě akceptuje postoj svých rodičů natolik, že ani neuvažuje o jiných možnostech. Tím přejímá jejich ambice a názory, většina projevů je jen reprodukcí rodičovských názorů.

Pozitivní zkušenosti posilují sebedůvěru dítěte. Když je dítě v něčem úspěšné, je si také jistější. Naopak jisté nezdary zvyšují pocit nejistoty a sebedůvěra klesá. Dětem vyhovují zejména takové činnosti, které jsou pro ně atraktivní. (Paulínová, 2008)

## 6 Využití aktivit při práci se skupinou

Northen a Kurland (2001) uvádějí, že od začátku vývoje metod práce se skupinou bylo využití aktivit významnou částí sociální práce se skupinami. Práce se skupinou zahrnuje různé druhy aktivit, například zapojení členů skupiny do hraní hry, vaření, přehrávání divadelních scének, zpívání, šití nebo turistiku. Možností aktivit ve skupině je nespočetně a výběr záleží jen na druhu skupiny. Aktivity by měly být pro členy uklidňující a inspirativní. Při využívání nějaké aktivity by se o celém dění mělo také hovořit. Člověk potřebuje být kreativní, aby se cítil silnější a mohl tvořit něco originálního a nápaditého. Různé aktivity jsou pro členy skupiny důležité pro osobní rozvoj. Učí se projevat své emoce, pracovat se svými pocity.

Autoři (Northen a Kurland, 2001) uvádějí některé důvody, proč by aktivity měly být využívány:

- *K redukci stresu, potěšení a využití kreativity, což je nezbytné k mentálnímu zdraví.*
- *Pomoc sociálním pracovníkům při posuzování potřeb skupiny a pozorování chování členů skupiny.*
- *Usnadnění verbálně projevit své pocity a zkušenosti.*
- *Efektivní řešení problémů, situací a k pochopení ostatních členů skupiny.*
- *Zlepšení vývoje vztahů mezi členy skupiny a k větší skupinové soudržnosti.*
- *Poskytování příležitostí dát členům prostor k vyjádření.*
- *Rozvoj základních dovedností odpovídajících psychosociálnímu vývoji, čímž se zvyšuje sebevědomí.*
- *Posilování kompetencí při rozhodování.*

Mašát (2012) uvádí některé z aktivit a her, které jsou možné se skupinou uskutečnit. Jde například o dramatické hry, které může použít každý, protože je lze hrát pro zábavu nebo i s větším důrazem na dosažení cílů. Jacob Levy Moreno položil základy psychodramatu, což je akční metoda skupinové terapie, jejíž pomocí se přehrává určitý konflikt jedince, s cílem vyřešit své problémy. Augusto Boal je průkopníkem divadla utlačovaných, kde všichni zúčastnění mají stejná práva. Další aktivitou jsou různé rituály, které mohou mít mnoho forem. Rituály většinou souvisí s důležitými okamžiky v životě jedince nebo celé společnosti a souvisejí s oslavami. Autor uvádí, že „*sociální hry jsou nejpřístupnější forma sociálního učení dětí a mládeže a jsou také často využívány jako*

*možnost řešení konfliktů. Hra je totiž přirozeným a zároveň spontánním projevem dětské činnosti.*“ (Mašát, 2012, s. 153) Sociální hry mohou dětem pomoci při navazování pozitivních vztahů, upevňování již existujících vztahů a zvyšování soudržnosti mezi členy skupiny. Při společných aktivitách se trénuje respekt, tolerance a akceptace sebe i druhých. Zároveň se členové učí být empatičtí.

## **6.1 Sociální interakce**

*„Vzájemné akce mezi člověkem a jeho společenským prostředím nazýváme sociální interakce.“* (Vacínová, 2008, s. 149) Lidé na sebe navzájem působí a ovlivňují se, i když nejsou v přímém kontaktu s ostatními. Mezi lidmi neustále dochází k výměně informací, a vzniká tak určitý řetězec vztahů. Tím, jak na sebe vzájemně reagujeme a působíme, si vytváříme názory na druhé.

Hayesová (2003) poukazuje na několik studií:

- Triplettova studie z roku 1898 prokázala, že děti splnily zadaný úkol rychleji, když byly v místnosti ještě jiné děti. Podobný výzkum se stejnými výsledky popsal ve své studii sociálního vlivu z roku 1920 také Allport. Tento jev se nazývá sociální facilitace a znamená, že přítomnost dalších lidí může některým jedincům usnadnit plnění úkolů.
- Dashiell označuje soutěživost a rivalitu jako podmínky sociální facilitace. Zjistil, že ne vždy je přítomnost druhých lidí pozitivním faktorem. Při své studii z roku 1930 vyzpozoval, že při přítomnosti druhých lidí někteří studenti plnění úkoly rychle, ale dělají více chyb.
- Latané, Williams a Harkins ve svých studiích z roku 1979 naopak zjistili, že při přítomnosti druhých lidí, se někteří jedinci snažili méně, než když byli v místnosti sami. Tento jev se nazývá sociální lenivost a znamená, že když je člověk sám, vynakládá větší úsilí než ve skupině.
- Podle Zajoncova výzkumu v roce 1980 jsou naučené a zažité úkoly lépe proveditelné za přítomnosti obecnstva než o samotě. Zatímco úkoly, které nemá jedinec předem dobře zažité plní před obecnstvem hůře. V roce 1965 Zajonc zjistil, že kvůli určitému napětí, které přítomnost obecnstva způsobuje, může člověk dělat více chyb.

Hayesová (2003) dále vysvětluje různé styly chování jedinců ve skupině. Konformně se chová člověk, který je plně identifikovaný se skupinou a se společnými cíli, zároveň jeho chování shodné s normami dané skupiny. Kelman (in Hayesová, 2003) popsal tři procesy přispívající ke konformitě. Prvním je vyhovění, což znamená že jdeme s davem, ale neměníme přitom své názory. Při druhém procesu internalizace se ztotožníme s tím, že názor většiny je správný. Procesem identifikace měníme své názory, abychom se podobali někomu, kdo je pro nás vzorem a koho obdivujeme. Nekonformní jedinci jsou ve skupinách různě tolerováni, záleží na tom, jak moc je skupina jednotná. Čím je skupina soudržnější, tím více je konformita odmítána.

Ve skupině hraje důležitou roli kvalita vztahu mezi členy vzájemně a také mezi členy a vedoucím. Kladný vztah ve skupině formuje pozitivní postoje jedinců ke společným cílům a normám. Záporný vztah dovede členy skupiny často negativně vyladit a může dojít ke konfliktu. Vacínová (2008) uvádí, že existují dva druhy sociálních vztahů mezi členy skupiny. První vztah mezi vedoucím a podřízeným vyplývá z cíle skupiny se označuje jako funkční. Druhý je označen jako výběrový, ten vzniká podle přání jedinců.

Pačesová (2016) uvádí, že v některých situacích může docházet k určitým chybám v sociální interakci. Například můžeme hodnotit jen na základě jednoho převažujícího rysu jedince. Můžeme se také zmýlit prvním dojmem, kterým na nás někdo působí. Občas se můžeme setkat s odlišným chováním k lidem z vyšší a nižší společnosti. Jindy zase promítáme sebe sama do druhé osoby. Existují také určité společností zažití předsudky a stereotypy, které mohou zkreslovat skutečnosti.

## **7 Videotrénink interakcí (VTI)**

Pro vypracování výzkumné části své práce jsem potřebovala nějakým způsobem zachytit určité momenty v interakcích mezi dětmi ve skupinách. Zvolila jsem proto metodu Videotrénink interakcí (dále VTI), která je nástrojem umožňujícím analyzovat a přehledně strukturovat obsah nahrávek. Nejsem kvalifikovaný videotréner, ani jsem neabsolvovala speciální školení pro aplikování metody na profesionální úrovni. Potřebovala jsem ale zachytit komunikaci ve skupině, chování a interakce dětí. Metoda VTI byla nejlepším nástrojem pro zachycení všech událostí. Při analýze videonahrávek jsem se snažila vyhledat úspěšné komunikační momenty. Tyto momenty vyzdvihují silné stránky interakce členů skupiny.

V České republice se metodou VTI nejvíce zabývá nestátní organizace SPIN. Pomocí nahrávek se zaměřují na řešení rodinných konfliktů, rozložení rolí rodičů a celkovou dynamiku rodiny. Kromě práce s rodinou se organizace věnuje také pedagogům. Díky efektivní komunikaci a vytvoření pozitivní atmosféry pro pedagogickou činnost se žáci stávají aktivními a motivovanými. SPIN se zaměřuje také na výcvik odborníků a jejich komunikační dovednosti.

### **7.1 Formy využití metody VTI**

Úkolem kvalifikovaného pracovníka, označovaného také jako VTI trenér, je pořízení videozáznamu běžné situace. Následně provede analýzu videonahrávky, ze které vybírá pozitivní momenty komunikace. Tyto nahrané momenty poté ukazuje rodině a společně je rozebírají.

VTI trenér nejdříve pořídí přibližně 10–15 minut dlouhý videozáznam interakce v přirozeném prostředí jedince nebo skupiny. Může se jednat například o situaci ve škole při vyučování, při hraní si s kamarády nebo v kroužku. Videotréner může svým zásahem situaci lehce podpořit. Nejdůležitější je vyzdvihnout pozitivní a úspěšné momenty interakce.

Následuje analýza videonahrávky, kdy je důležité vyhledat ze záznamů úspěšné komunikační momenty. Tyto momenty dávají do popředí klientovy vlastní silné stránky a zdroje. Analýza je velmi podrobná, videonahrávky se v jednotlivých úsecích rozloží na obrázky, které detailně poukazují na úspěšné interakce.

Další částí je zpětnovazebný rozhovor. Jedná se o reflexi s důrazem na pozitivní momenty interakce. V průběhu celé spolupráce pracovník s klientem společně diskutují nad vybranými úseky videonahrávek. Části videozáznamů společně rozebírají, zastavují, přetáčejí a detailně prohlížejí. Cílem metody je klientovo uvědomění si vlastních vzorců komunikace a posílení těch nezbytných pro řešení problému.

Při srovnání starších a novějších videozáznamů mohou klienti sledovat své pokroky. Společné sledování a uvědomování si prvků interakce a komunikačních vzorců, může klientům pomoci v získání důvěry ve své vlastní schopnosti a možnosti. Metoda videotréninku interakcí je přínosná pro pedagogy, pracovníky pomáhajících profesí, manažery, vedoucí týmů a další osoby, které jsou v častém kontaktu s lidmi. [<http://spin-vti.cz/o-metode-vti/jak-prace-pomoci-vti-vypada> 23. 7. 2018, 22:42]

*„Video trénink interakcí je považován za krátkodobou formu terapie. Trvá v průměru od 1 do 6 měsíců a minimální počet setkání je 3–4. Detailní průběh práce s klientem záleží na závažnosti problematiky Intenzita a délka trvání VTI však záleží především na závažnosti problematiky a přítomnosti podpůrných či rizikových faktorů.“* [<http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti/jak-prace-pomoci-vti-vypada> cit. 16. 3. 2018, 13:54]

Počet setkání se může lišit dle závažnosti problému. Proces se opakuje tak dlouho, dokud je potřeba. Po dosažení společně stanovených cílů je spolupráce ukončena.

Nestátní organizace SPIN, z jejichž webových stránek jsem čerpala informace o metodě VTI, se zabývá také vytvářením vzdělávacích programů pro odborníky. Nabízí pomoc a podporu pedagogům v rámci základního školství i předškolní výchovy. Dále také nabízejí nebo zprostředkovávají pomoc rodinám s dětmi, kde se objevují obtíže v komunikaci, a kde chybí zdroje k tomu takovou situaci řešit obvyklými prostředky.

## Praktická část

### 8 Cíl práce a metoda výzkumu

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je vypořádat společné, rozdílné a specifické znaky v komunikaci ve skupině dětí s postižením a ve skupině intaktních dětí.

Vzhledem k zaměření mé práce, jsem pro sběr a analýzu získaných dat zvolila prvky kvalitativní metodologie. Potřebné informace ke zpracování praktické části bakalářské práce jsem získala prostřednictvím terénního deníku z dlouhodobého zúčastněného pozorování a také sběrem audiovizuálního materiálu s použitím metody VTI. Cílovou skupinou byly děti ve školním věku 7–11 let. Pro svůj výzkum jsem zvolila tři dětské skupiny. Vybrala jsem jednu skupinu intaktních dětí a dvě skupiny dětí s mentálním postižením. Metodu videotréninku interakcí jsem měla možnost využít ve skupině intaktních dětí a v jedné ze skupin dětí s mentálním a kombinovaným postižením.

#### 8.1 Zpracování získaných dat

V první skupině bylo šest intaktních dětí, čtyři děvčata a dva chlapci. Jednalo se o zájmovou skupinu pohybového volnočasového kroužku, který jsem vedla. Skupinu jsem navštěvovala jednou týdně, vždy na hodinu a s dětmi jsem trávila čas o samotě.

Druhou skupinu tvořilo šest dětí, čtyři chlapci a dvě děvčata. Byla to skupina dětí ze speciální třídy v Modrém klíči o.p.s., který je neziskovou nestátní organizací poskytující dětem i dospělým lidem s mentálním a kombinovaným postižením sociální služby. Tuto skupinu jsem navštěvovala také jednou týdně na čtyři hodiny v rámci školní praxe.

Dále jsem měla šanci pozorovat skupinu dětí s mentálním postižením ve speciální třídě Diakonie ČCE. V této organizaci jsem byla také v rámci školní praxe v letním semestru v roce 2017.

Pozorování probíhalo od října 2017 do dubna 2018. Natáčení pomocí metody VTI probíhalo od začátku března do konce dubna. Nejprve jsem vytvořila informovaný souhlas k podepsání od rodičů, jejichž děti byly součástí vybraných pozorovaných skupin. V úvodu informovaného souhlasu představuji sebe a účel souhlasu. Následně ujišťuji rodiče o anonymitě dat. Také uvádím své kontaktní údaje, aby se na mě mohli obrátit, pokud by měli zájem o výstupy mého pozorování. Poté následují řádky pro vyplnění jména dítěte,

datum narození a podpis zákonného zástupce pro souhlas k nahrávání na videokameru. Návratnost rozdaných informovaných souhlasů byla 100 %, všichni souhlasili.

## **8.2 Skupina intaktních dětí**

Práce s intaktními dětmi probíhala prostřednictvím pohybového kroužku. Mým úkolem bylo podporovat děti a pomáhat jim k tomu, aby mohly pozitivně využít potenciál svého volného času k rozvoji své osobnosti, k vytváření a prohlubování sociálních vazeb. V roli pedagoga volného času jsem byla pro děti učitel, kamarád, poradce, organizátor a koordinátor a hlavně ten, kdo je motivuje a podporuje v jejich rozvoji.

Pohybový kroužek se konal na jedné z pražských základních škol. Navštěvovalo ho šest dětí ve věku od 7 do 11 let, čtyři dívky a dva chlapci. Některé děti se znaly přímo ze třídy, jiné se seznámily až v kroužku.

Náplň práce se skupinou spočívala v tom, že jsem nejprve všechny děti vyzvedla z družin. Hned jsem se ptala, jak se děti mají, co by chtěly v kroužku dělat a jakou hru si zahrajeme na konci lekce. Počkala jsem, až si zabalí potřebné věci a společně jsme se přesunuli do šatny. Děti se převlékly do oblečení určeného na tanec a pohybové hry. V šatně jsme někdy společně debatovali o tom, kdo psal nějaký test, kolik mají na další den úkolů a jakou kdo dostal známku. Po převléknutí jsme se přesouvali do tělocvičny, kde jsem připravila reproduktor a hudbu.

Na začátku lekce jsem s dětmi nejdříve probrala průběh hodiny, co budeme dělat. Pro zahřátí jsem dětem dávala za úkol rozběhat se, a to buď formou hry nebo běháním v tělocvičně. Při běhání byly většinou děti veselé a usmívaly se. Při hře „na babu“ na sebe někdy i hlasitě pokřikovaly. Mezi tím, co děti běhaly, jsem pustila hudbu. Po běhání jsme se protáhli. Volila jsem klidnější písničky, aby se i děti uklidnily a soustředily na procvičování a dýchání při rozcvičce. Děti velmi rády vyhledávaly fyzický kontakt. Chtěly být vždy blízko vedle mě, chytaly mě za ruku a občas si i lehaly buď přes sebe vzájemně, nebo si lehaly na mě.

Po rozcvičce jsme si většinou zopakovali taneční kroky z předešlé hodiny. Následně jsme se začali učit nové taneční kroky. Za jednu lekci jsem stihla naučit děti jednu až dvě taneční sestavy, tedy různé taneční kroky navazující na sebe. V této části hodiny byla vždy možnost rozpoznat, které dítě je v pohybech jistější a přesnější. Zde jsem několikrát narazila na menší potíže. Musela jsem vždy vymyslet korekce tak, aby je zvládly všechny děti. Aby pro někoho nebyly kroky moc těžké nebo naopak příliš lehké. Snažila jsem se



vždy volit střední úroveň náročnosti. Některým dětem bylo potřeba se věnovat trochu déle, například jim vícekrát krok vysvětlit a ukázat. Děti si často pomáhaly navzájem. Konkrétně jedna holčička se jistým způsobem uměla vžít do role trenéra. Pomáhala mladším dětem naučit se taneční kroky a snažila se usměřňovat ostatní děti. V průběhu lekce jsem dětem poskytla informace o tanečních krocích, které jsme se učili. Děti byly velmi aktivní a přidávaly různé nápady na vylepšení kroků.

Po necelé hodině trénování různých pohybů a tanečních kroků jsme si většinou zahráli hru. Na tuto část se děti vždy nejvíce těšily a motivovalo je to od začátku hodiny. Hra byla pro děti velmi důležitá, mohly se nějakým způsobem odreagovat a zrelaxovat. Zároveň mohly být samy sebou. Snažila jsem se vymýšlet soutěže, při kterých děti musely spolupracovat. Například se rozdělily do týmů a měly za úkol vymyslet a natrénovat společně krátký taneček a ten potom ukázat ostatním. Děti se po nějaké době již lépe znaly, a tak jim nedělalo potíže spolupracovat s kýmkoliv ze skupiny. Pro děti bylo atraktivnější a zábavnější, když jsem se do hry zapojila s nimi. Byla to pro ně větší motivace, když viděly, že se také snažím.

Na konci hodiny jsme se s dětmi společně protáhli. Pustila jsem klidnější hudbu a snížila jsem hlasitost písniček. Dětem jsem ukazovala cviky na protažení, případně jsem jim pomáhala. Vždy jsem děti hlídala, aby si neublížily. Pochvala za zlepšení, následně motivovala další děti. Poté jsem děti odvedla zpět do družin.

### **8.3 Skupina dětí s mentálním postižením**

#### **Praxe ve speciální třídě Diakonie ČCE**

První praxe s mentálně postiženými dětmi byla v organizaci Diakonie. Děti ve třídě bylo sedm, tři dívky a čtyři chlapci. Dvě děti ze třídy dokázaly komunikovat verbálně, opakovaly slova i celé věty, samy ale plynule neřekly téměř nic. Pedagogové i asistenti byli velmi trpěliví a dětem se pečlivě věnovali. Bylo důležité děti neustále motivovat a povzbuzovat ke komunikaci, za všechny pokusy o komunikaci byly děti odměňovány. Zároveň se za každou odměnu učily poděkovat, ať už slovně nebo znakově.

Pedagogové s dětmi komunikovali nejčastěji prostřednictvím nejrozličnějších předmětů. Na jedné stěně měli vytvořenou tabuli se suchým zipem, kde mělo každé dítě svůj sloupeček. Tam jim každé ráno pedagog či asistent pedagoga nalepil kartičky s obrázky podle náplně dne, například obrázků povídání, svačina, toaleta, hraní, spaní.

Vždy, když se šly děti věnovat určité aktivitě, vzaly si kartičku s danou činností. Tím, že si vezmou určitý obrázek, mohou dát také najevo, co potřebují nebo chtějí dělat za aktivitu.

Vedle sloupečků byla umístěna magnetická tabule, kde byly různé obrázky a nápisy, jako například dny v týdnu nebo obrázky počasí (sluníčko, déšť, mraky). Na tabuli byly magnetkami připnuté i dva velké barevné domečky, jeden znázorňuje školu a druhý domov. Při společném ranním rituálu si všechny děti sedly před tabuli a pedagog jim dával na výběr z fotografií všech členů skupiny (dětí, pedagogů a asistentů). Děti si postupně vybíraly fotografie a dávaly je na tabuli do domečků podle toho, jestli je dotyčná osoba ve třídě nebo doma. Když byla daná osoba přítomna ve třídě, společně se všichni pozdravili a podali si ruce.

Pro nejstaršího chlapce byla vytvořena komunikační kniha. Ta byla plná fotografií zážitků, u kterých jsou vždy napsané popisky událostí na obrázku. Sestavenou měl i speciální cestovní knihu, ve které jsou fotografie míst, která zná, a kde se nejvíce pohybuje. Chlapec měl problémy s cestováním. Většinou mu dělalo problém vystoupit z autobusu, když předem netušil, kam se pojede. Na procházky proto pedagog nosil tuto cestovní knihu a předem chlapci ukazoval cíl cesty.

Ve třídě děti používaly i tablety, ve kterých byly nainstalované nejrůznější výukové a zábavné hry. Děti měly nejoblíbenější hru se zvířátky, kde se po kliknutí na zvíře zobrazilo mládě nebo hru s panáčkem, kterého musí převlékat, umývat a krmit. Hry byly doprovázeny hlasovými nahrávkami.

Některé děti ze skupiny o tablety nejevily velký zájem a raději si hrály s jinými hračkami. Ve třídě měly spoustu výukových her. Vždy bylo cílem, co nejvíce využívat silné stránky dětí. Například se učily házet míčkem, trefovat se do koše, nebo se učily chodit přes různé překážky. Pedagog jim vždy podrobně vysvětlil, co budou dělat a názorně jim to předvedl. Vše vysvětloval srozumitelně, jasně a jednoznačně. Věty nebo slova opakoval několikrát po sobě. I za všechny takové aktivity byly děti odměňovány. S ohledem na závažnost postižení dítěte se vždy směřuje k dosažení co největší samostatnosti. Cílem je rozvoj komunikačních dovedností a sociálních návyků dětí.

Já jsem se s dětmi snažila komunikovat prostřednictvím předmětů, kartiček, fotografií a dalších pomůcek. Po dobu praxe jsem se naučila pár znaků, například ukázat dny v týdnu nebo znakově dětem předvést, že je někdo doma nebo ve škole. Zároveň když jsem něco znakovala, snažila jsem se u toho na děti mluvit zřetelně a pomalu. Naučila jsem se reagovat na zvuky, kterými se děti projevují. Vždy jsem děti oslovila jménem. Dělalí jsme společně různé aktivity, zpívali jsme, trénovali jsme různá pohybová cvičení,

pomáhala jsem s jídlem při svačinách nebo při obědě. Chodili jsme také na procházky a na dětské hřiště.

V této skupině jsem neměla možnost natáčet interakce mezi dětmi. K porovnání s dalšími skupinami jsem použila vlastní zápisky terénního deníku z dlouhodobého zúčastněného pozorování.

## **Praxe v Modrém klíči**

V Modrém klíči jsem od října 2017 do dubna 2018 navštěvovala šestičlennou skupinu dětí ve školním věku. Skupina se skládala ze dvou děvčat a čtyř chlapců, kterým se věnují speciální pedagog, asistent pedagoga a sociální pracovník nebo pracovník v sociálních službách.

Pracovníci ve třídě byli velmi ochotní a milí. Moc dobře jsme si se všemi rozuměli. Na každou otázku mi mile odpověděli, ve všem mi poradili, ukázali a byli ochotní mi se vším pomoci. K dětem se chovali moc hezky. Při takto nízkém počtu dětí a dostatečném počtu pracovníků jde lépe věnovat se dětem s individuálnější přístupem.

Děti chodily do třídy od osmi hodin ráno a trávily tam celý den až zhruba do tří hodin. Potom měly možnost navštěvovat družinu. Téměř všechny děti ve třídě komunikovaly neverbálně. Radost projevovaly úsměvem, pohyby rukama a nohama i pohyby celého těla. Nespokojenost naopak projevovaly pláčem, křikem, taháním se za vlasy nebo kousáním se do ruky. Při situaci, kdy bylo některé z dětí nespokojené, bylo dobré změnit polohu, prostředí, nabídnout oblíbenou hračku nebo pustit hudbu. Zvukové hračky a sledování okolí bylo u dětí v této skupině velmi oblíbené.

Jeden z chlapců uměl několik slov a znaků, uměl pojmenovat členy rodiny i činnosti z fotografií. Když něco chtěl, vzal pedagoga či asistenta za ruku a dovedl tam, kam chtěl. Pojmenoval některé předměty, hračky a uměl odpovědět „ano“ či „ne“. Někdy si o oblíbené hračky řekl pomocí piktogramů.

Bylo důležité dětem nabízet činnosti, které je zaujmou a dovedou se na ně soustředit. V oblíbené měly poslech četby, popisování obrázků, rozeznávaly fotografie a piktogramy činností.

Cílem zdokonalení komunikace je umět prostřednictvím gest, předmětů a fotografií navazovat kontakt s okolím, projevovat přání a potřeby. Reagovat na oslovení jménem, dávat najevo ne/souhlas, porozumět nabídkám nebo pokynům. K naplnění těchto cílů je využíváno spontánních aktivit či oblíbených činností. Děti byly vždy pochváleny

za všechny snahy a úspěchy. Mezi další cíle rozvoje patří zapojování se do párových a skupinových aktivit, střídání se v práci, podávání předmětu spolužákovi nebo vyčkání až bude jedinec na řadě.

V Modrém klíči jsem měla možnost nahlédnout do různých spisů a individuálních plánů jednotlivých členů skupiny. Níže, pro upřesnění stupně postižení, schopností, a dovedností, uvádím detailnější charakteristiky jednotlivých dětí. Pro zachování anonymity neuvádím jména ani věk dětí.

### **Dítě A**

Má těžké vícečetné postižení, poruchu motoriky, těžkou poruchu řeči a komunikace, zrakovou vadu a mentální postižení. Kognitivní kapacita a adaptivní fungování odpovídá pásmu těžkého mentálního postižení.

Z větší části komunikuje neverbálně, radost projevuje úsměvem, pohyby rukama, nohama nebo celým tělem. Nespokojenost projevuje taháním se za vlasy, kousáním se do ruky. Dále také hlasovým projevem jako je pláč a křik. Projev nespokojenosti někdy znamená, že se nudí a potřebuje změnit činnost, polohu nebo prostředí, případně změnit hudbu, kterou ráda poslouchá. Často ale není zřejmé, co k nespokojenosti vede, v některých případech jsou nabízené aktivity bez účinku.

Cílem je rozvíjet komunikaci ve sdělování aktuální potřeby, projevit přání, navázat oční kontakt, podívat se na obrázky, reagovat na pokyny a na oslovení jménem. Učí se dávat najevo souhlas, porozumět nabídkám a pokynům. Na rozvoji komunikace se pracuje prostřednictvím totální komunikace (gesta, předměty, fotografie), pomocí piktogramů a gest. V celkovém rozvoji schopností jsou důležité spontánní aktivity, oblíbené činnosti, kladné hodnocení všech snah a úspěchů, motivace, hudba, oblíbené předměty.

### **Dítě B**

Má těžké vícečetné postižení, intelektové schopnosti se pohybují na horní hranici pásma těžké mentální retardace.

V komunikaci převažuje neverbální složka. Dovede pedagoga za ruku, pokud něco potřebuje, někdy pohyb doprovází slovem. Umí několik slov a znaků, při napovídání prvního písmene slovo dokončí. Dobře rozumí pokynům, pojmenuje některé předměty, hračky, odpovídá ano nebo ne, u nesouhlasu kroutí rukou. Velmi rád vyhledává kontakt, téměř stále vydává zvuky, brouká si pro sebe.

V chování přetrvává sklon k neklidu a projevy afektivní lability spojené se sebepoškozováním a tendence k trvání na ustálených rituálech či stereotypch.

Pokud se mu něco nelíbí, něco nechce nebo při změně činnosti u něj někdy dochází ke vzteku. To se projevuje kousáním se do ruky, plácáním do hlavy nebo za ucho, a občas i plácnutím nebo pevným stisknutím pracovníka. Projevy nespokojenosti nebo vzteku se občas projevují i bez viditelných příčin. Pracovník řeší situaci tím, že nechá čas na zpracování požadavku a s klidem vše zopakuje.

Při zadání nějakého úkolu je ponechán dostatek času na reakci žáka. Po splnění následuje odměna v podobě oblíbené písničky či oblíbené činnosti. Střídat oblíbenou a novou činnost je pro děti motivující.

Na činnosti, které ho zaujmou se dovede dobře soustředit. Rád poslouchá četbu, vyprávění příběhů, doplňuje slova, rozeznává fotografie. Pomocí piktogramů činností sestavuje rozvrh při ranním rituálu. Umí vyhledat obrázky a pojmenovat, co je na nich zobrazené, například členy rodiny, obrázky činností nebo jídel. Na požádání k sobě přiřadí stejné fotografie.

Verbálně komunikuje na výzvu, postupně si rozšiřuje slovní zásobu. Při změně činnosti a nechuti k aktivitě občas reaguje agresivně, bouchá do dveří, plácá do stolu, nebo někoho uhodí. Rád pozoruje spolužáky, učí se respektovat jejich potřeby. Na výzvu například vypne hlučnou hračku, když přijde spolužák, kterého to ruší. Čím dál častěji navazuje oční kontakt, více se usmívá. Někdy si o oblíbené věci řekne pomocí piktogramů. Když se začne připravovat společná aktivita, posadí se ke stolu a je připraven pracovat. Je velmi pečlivý, vždy když lepí na tabuli obrázky, nalepí je s přesností. Nikdy ne vzhůru nohama, to opravuje i po ostatních. Vždy si vezme papír a vybere si jen pár druhů samolepek, které potom lepí do určitých skupin a do řádků.

Cílem je podpora vlastní iniciativy k vyjádření zájmů a potřeb pomocí nabídky různých aktivit. Zapojení se do párových a skupinových aktivit, například střídat se v práci, podávat nějaký předmět spolužákovi, počkat až na něj přijde řada. Dále naučit se oslovit osobu, podívat se na ní, využívat mluvenou řeč, společenské fráze, napodobovat postavení mluvidel (například špulení úst).

## **Dítě C**

Má atypický autismus s mentální retardací.

Komunikuje neverbálně. Často se směje, občas i nahlas. Nespokojenost či nesouhlas projevuje křikem nebo pláčem. Když něco chce, dovede na místo za ruku. Čím dál častěji reaguje na oslovení jménem. Naučil se používat Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Rychle pochopil práci s tímto komunikačním systémem a vybírá hračky podle fotografií. Úspěšně přiřazuje obrázky dle předlohy.

Je jedním z nejklidnějších dětí ze třídy. Rád se pozoruje v zrcadle a dělá na sebe grimasy. Na požádání podá hračku spolužákovi. Rád pozoruje ostatní při nějaké činnosti, napodobuje grimasy. Podáním ruky pozdraví a rozloučí se.

Práce na iPadu mu zlepšuje náladu. Ve třídě má své oblíbené hračky, nejčastěji si hraje s míčky. Když je ve třídě pes na canisterapii, tak mu velmi rád hází.

Cílem zlepšení v komunikaci je opakování zvuků a slabik.

## **Dítě D**

Má těžkou pervazivní poruchu, poruchu autistického spektra, poruchu řeči a komunikace, těžké mentální postižení a epilepsii. Kognitivní kapacita je limitována. Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti, adaptivní fungování odpovídá těžkému stupni mentálního postižení.

Komunikuje neverbálně. Radost projevuje úsměvem, radostným poskakováním. Když něco chce, dovede za ruku. Při nesouhlasu odstrkává ruku, lehá si nebo se zvukově projevuje. Reaguje na jednoduché pokyny. Používá komunikační tabulku s fotografiemi (VOKS). Velmi často vyhledává fyzický kontakt s pracovníky nebo se spolužáky, rád se mazlí, pohladí, poklepe na rameno. Většinu osob i předmětů očichává. Při pozdravu podá ruku, rozloučí se. Při přípravě aktivity se usadí ke stolu a je připraven pracovat.

Cílem zlepšení je rytmizace a procvičování mluvidel.

## **Dítě E**

Diagnóza neuvedena. Komunikuje neverbálně. Na chvíli umí udržet oční kontakt. Při spokojenosti se usmívá, brouká si, mění mimiku. Zřetelně dává najevo jestli má zájem nebo ne. Pozornost udrží jen na krátkou dobu. Uklidňuje ji zpívání. Když je někdo v její blízkosti, chytá se ho a chce se mazlit.

Cíle zlepšení neuvedeny.

## **Dítě F**

Má těžké vícečetné postižení genetické etiologie, motorické, zrakové, řečové a mentální. Adaptivní fungování odpovídá těžkému mentálnímu postižení.

Komunikuje neverbálně. Při dobrém naladění se hlasitě směje, vydává zvuky i slabiky. Při nespokojenosti hlasitě pláče. Jeho pozornost lze upoutat pomocí zvuků nebo hudbou. Do řízené činnosti se zapojí vždy jen krátce. Při ranním rituálu se s ostatními zdraví pomocí komunikátoru. Občas se krátce dívá na toho, kdo na něj mluví. Když něco chce, natahuje se po tom nebo naopak předměty odstrkuje. Při odebrání hračky, někdy i bez důvodu, pláče, plácá do stolu, dupe, poskakuje. Náladu mu zlepší zpívání, pískání a zvukové hračky.

Cílem zlepšení je reagovat na jméno. Uposlechnout jednoduché pokyny, naučit se více využívat obrázky ke komunikaci a také sledování dění kolem sebe a sdělování vlastních potřeb či zájmů.

## 9 Porovnání interakcí v dětských skupinách

V obou skupinách se mi podařilo natočit několik nahrávek, ze kterých jsem vytvořila snímky pro porovnání komunikace a interakcí. Snímky zachycují některé zajímavé momenty, které jsem při analýze videí zachytila. Na snímcích jsou dvě roviny komunikace a interakcí. První rovina je mezi pedagogem/vedoucím skupiny a dětmi. Druhá rovina je mezi dětmi ve skupině. Pod každým snímkem uvádím, z jakého videa je pořízen a o jaký časový úsek jde.

### 9.1 Společné znaky komunikace a interakcí ve skupinách

Děti v obou skupinách jsou naučené zdravit. S dětmi v kroužku jsme se pozdravili vždy, když jsme se potkali.

Děti s mentálním postižením komunikují ve skupině z velké části jen neverbálně. Na začátku dne, když děti přijdou do třídy, se pozdraví s pedagogem. Pozdrav probíhá tak, že pedagog jakožto iniciátor nabídne ruku jako gesto uvítání. Pokaždé se snaží o navázání očního kontaktu, jemně potřeše rukou, verbálně pozdraví „ahoj“ a osloví dítě jménem. Děti, jako příjemci, jsou také naučeny podat ruku pedagogovi. Ne vždy však pohlédnou do očí.



Video 9, 00:01, snímek číslo 1





*Video 9, 00:31, snímek číslo 2*

U dětí s mentálním postižením je úsměv méně častým prvkem komunikace než u dětí intaktních. Děti s postižením se často smějí bez viditelného důvodu, například když se dívají z okna. Občas se ale smějí i při sledování ostatních spolužáků, i když nedělají nic vtipného.

Na dalších snímcích jsou zachyceny momenty, kdy se děti smějí nějaké situaci. Vždy se ale směje jen jedno z dětí.

Na snímku číslo 3 se chlapec směje tomu, jak ho pedagog přisouvá na židli blíže ke stolu. U toho chlapec společně s pedagogem drží v ruce větvičku.

Na snímku číslo 4 pedagog s chlapcem říká básničku a pomáhá ukázat rukou na sebe. Chlapci se spolupráce s pedagogem líbí.

Na snímku číslo 5 se směje chlapec na levé straně, nevypozorovala jsem však žádný viditelný důvod. Pedagog mezitím pracuje s jiným chlapcem, kterému dává na výběr z obrázků dopravních prostředků.



Video 13, 00:27, snímek číslo 3



Video 11, 02:55, snímek číslo 4



*Video 6, 00:11, snímek číslo 5*

Společným znakem neverbální komunikace u dětí je také fyzický kontakt. Ve skupině dětí s postižením velmi často docházelo ke kontaktu mezi pedagogem a dítětem. Děti si rády sedaly na klín, chodily za ruku nebo chtěly objímat. Mezi dětmi ve skupině k fyzickému kontaktu moc často nedocházelo.

U intaktních dětí docházelo k určitému fyzickému kontaktu jak mezi mnou a dětmi, tak i mezi dětmi vzájemně. Děti si spolu hrály, braly se do náručí a různě se zvedaly.

Na dalších snímcích se odehrává situace, kdy ke mně přiběhla holčička a chtěla mě zezadu obejmout, po několika okamžicích přiběhly další děti a plné radosti mě také začaly objímat.



*Video A, 07:00, snímek číslo 6*



*Video A, 07:03, snímek číslo 7*

Společná pro obě skupiny je i skutečnost, že téměř všechny děti mají své oblíbené hračky a hry. V učební třídě skupiny dětí s postižením bylo velké množství hraček, každé dítě však mělo nějakou svoji nejoblíbenější. Většinou se jednalo o hračku, která buď hrála písničky nebo po zmáčknutí vydala nějaký tón.

Intaktní děti si na kroužek také občas přinesly svoji oblíbenou hračku. Jednalo se o plyšové nebo gumové hračky. Často je měly i pojmenované a dívky se o svá plyšová zvířátka staraly velmi pečlivě.

Dalším společným znakem skupin bylo vnímání hudby. Hudba byla pro děti v obou případech velmi uklidňující. V pohybovém kroužku jsem hudbu pouštěla pokaždé. Děti na hudbu tančily, hrály hry nebo jsme společně na klidné písničky relaxovali. V obou skupinách měly děti některé písničky radši než jiné. Bylo nutné volit vhodné písničky pro různé účely. Na rozcvičení jsem vždy pouštěla rychlejší veselejší hudbu, abych děti více motivovala. Na protažení na konci lekce jsem naopak pouštěla pomalejší a klidnější hudbu, aby se děti zklidnily. Ve skupině dětí s postižením měl chlapec, který uměl komunikovat i verbálně, jednu oblíbenou píseň, kterou měl pojmenovanou. Když chtěl písničku pustit, řekl pedagogovi „Oči“ a pedagog už věděl, o jakou píseň jde a pustil mu ji. Jedna z dívek při hudbě ráda relaxovala. Po obědě, když byl čas odpočinku si lehla a pedagog ji pustil klidné písničky. Většinou u nich usnula.

Stydlivost bych také zařadila ke společným znakům určité interakce mezi dětmi. U intaktních dětí je více viditelná, ale i u některých dětí s postižením jsem v jejich chování, gestech a grimasách vyzorovala jisté rysy stydlivosti. Chlapec ze skupiny dětí s postižením měl za úkol doplňovat slova v básničce. Nebylo mu dobře rozumět, ale vždy slovo dokončil. Při doplňování slov si chlapec občas zakrýval obličej rukama. Ve skupině intaktních dětí byla převaha děvčat, stydlivější byli chlapci.

Hlasitost projevu byla také jedním ze společných znaků skupin. Když děti chtěly, aby byla pozornost směřována na ně, tak zvýšily hlasitost svého projevu, hlasitěji hovořily nebo dokonce křičely. Při práci ve skupině naopak hlasitost snížily a upoutaly svou pozornost na pedagoga nebo vedoucího skupiny. V případě, že se jim něco nelíbilo nebo jim bylo v nějaké situaci nepříjemně, tak se opět projevíly hlasitěji.

Dalším společným znakem skupin, bylo větší upoutání pozornosti dětí ve dnech, kdy pedagog zvolil výrazně barevné oblečení. Pro děti to bylo více atraktivní. Když jsme já



nebo pedagog do skupiny přišli oblečení v málo výrazných barvách, děti nás méně pozorovaly. Zatímco když jsme měli výrazně barevné oblečení, tak jsme rychleji upoutal pozornost.

Měla jsem možnost s dětmi absolvovat Taneční soutěž (intaktní děti) a Sportovní soutěž (dětí s postižením). Byla to skvělá zkušenost, děti se na soutěže moc těšily a pečlivě se připravovaly. Docházelo k určitým interakcím i mezi ostatními skupinami. Děti si navzájem po výkonu tleskaly a podporovaly se při soutěžích.

Ve skupině dětí s postižením nebyla tak moc viditelná týmová spolupráce. Přesto si děti po výkonu tleskaly a ve výrazech obličejů bylo vidět, že jsou nadšené a že je soutěže baví.

Skupina intaktních dětí fungovala jako tým. Děti držely spolu a byly si vzájemnou oporou. Soutěž pro ně byla velmi emotivně nabitá. Na snímku jsou tři dívky, které absolvovaly taneční soutěž. Mají stejná trika, kalhoty a barevné šátky, aby bylo vidět, že jsou jeden tým.



*Fotografie ze soukromého archivu, Taneční soutěž, snímek číslo 8*

## 9.2 Rozdílné znaky komunikace a interakcí ve skupinách

Ve speciální třídě byl jen jeden chlapec, který uměl slovně projevít určitou svoji potřebu. Dokázal dokončit slovo a pojmenoval objekt na obrázku nebo fotografii. Chlapec hovořil spíše tichým tónem a nesprávně artikuloval. Já jsem mu většinou nerozuměla úplně dobře, ale pedagog, který jeho vyjadřování znal, vždy slovo či slovní spojení zřetelně zopakoval. Chlapec tak slyšel znovu, co řekl a asistent i já jsme lépe rozuměli. Častěji však vzal za ruku pedagoga nebo asistenta a dovedl na místo, kde něco potřeboval nebo chtěl.

Na snímku níže si chlapec vybírá z barevných obrázků (pomeranč, jablko). Iniciátorem je pedagog, který vyzve chlapce, aby si vybral, které ovoce bude chtít ke svačině. Chlapec přejímá iniciativu a levou rukou ukazuje na obrázek s jablkem. Pravou ruku má položenou na břicho.



*Video 7, 00:04, snímek číslo 9*

U dvou chlapců s mentálním postižením jsem po analýze videí postřehla stejné projevy nepohody. Chlapci si zakrývají rukama obličej nebo si zacpávají uši prsty. Tato gesta dělají často v situacích, kdy jim není něco příjemné nebo když se ve třídě zvýší hlasitost zvuku. Občas si pomocí jemného klepání na uši přetvářejí zvuk, který slyší.

Na prvním z následujících snímků (snímek číslo 10) je chlapec, který si zakrývá oběma rukama téměř celý obličej. Pedagog se věnuje jinému žákovi. Na druhém snímku jsou chlapci, kteří si zacpávají uši prsty. Pedagog je u dalšího žáka a zdraví se s ním podáním ruky.



*Video 11, 00:25, snímek číslo 10*



*Video 9, 00:52, snímek číslo 11*



Agrese se u dětí s postižením projevuje často při změně činnosti, kdy se děti mohou cítit zmateně nebo nejistě. Nečekaná změna vyvolává určité negativní reakce, které se pak mohou projevit agresivním chováním.

Na dalších několika snímcích pedagog, tedy iniciátor, přisouvá pracovní tabuli blíže k chlapci, aby společně mohli pracovat. Chlapec jakožto příjemce reaguje tak, že pedagoga silně chytne za horní část paže. Pedagog se brání a svojí rukou uhýbá. Chlapec se začíná kousat do ruky. Pedagog se snaží s chlapcem dál pracovat. Ten se během krátké chvílky zklidní a následně nadšeně reaguje na obrázky a fotografie nalepené na tabuli. Chlapec sedící naproti celou situaci sleduje. Další chlapec sedící vedle je otočený k oknu a prohlíží si své ruce. Detailnější popis v příloze číslo 2 v analýze videa 2.



*Video 2, 00:57, snímek číslo 12*



*Video 2, 00:58, snímek číslo 13*



*Video 2, 00:59, snímek číslo 14*



*Video 2, 01:00, snímek číslo 15*



*Video 2, 01:01, snímek číslo 16*



Na dalších snímcích z videonahrávek se odehrává situace, kdy si chlapec všimne na svém rukávu malé mokré skvrny. V této situaci je iniciátorem chlapec. Začne si triko svlékat, podává ho pedagogovi a chce si převléknout suché. Pedagog jakožto příjemce se snaží chlapci triko vrátit se slovy, aby se oblékl, že mokrá skvrna uschne. Dochází ke střetu, chlapec si triko zpátky obléct nechce. Pedagog po chvíli vyndává ze skříně suché triko. Poté už je situace klidná. Detailnější popis situace je v příloze č.2 v analýze videa 2.



*Video 2, 01:15, snímek číslo 17*



*Video 2, 01:34, snímek číslo 18*



*Video 2, 01:50, snímek číslo 19*



*Video 2, 01:58, snímek číslo 20*

Intaktní děti velmi často napodobují chování, styl oblékání, vyjadřování nebo i celkovou vizáž. Děti v kroužku napodobovaly jak moje chování či vyjadřování, tak i chování ostatních dětí. Častěji jsem tento prvek chování vyzorovala u dívek.

Na snímku níže je vidět, jak děti opakují chování druhých. Chlapec v pozici iniciátora si lehl na zem. Téměř všechny ostatní děti to po něm zopakovaly.

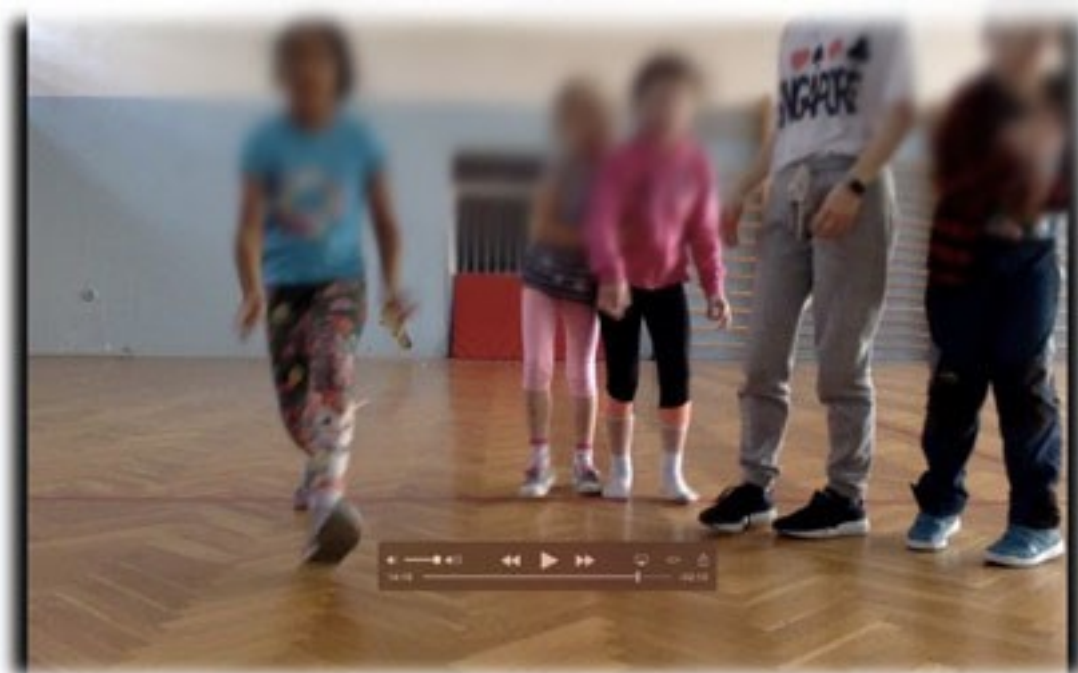


*Video A, 05:47, snímek číslo 21*

Při natáčení si mnohem více všimaly kamery děti intaktní. Před kamerou dělaly vtipné grimasy, skákaly a smály se. Dokonce i děti, které jsou jinak spíše stydlivé.

Na následujících snímcích jsou zachyceny některé momenty, kdy se děti začaly střídat těsně před kamerou, dělaly vtipné grimasy a smály se do kamery. Byla to pro ně zábava a měly radost, že jsme takto oživila průběh hodiny.





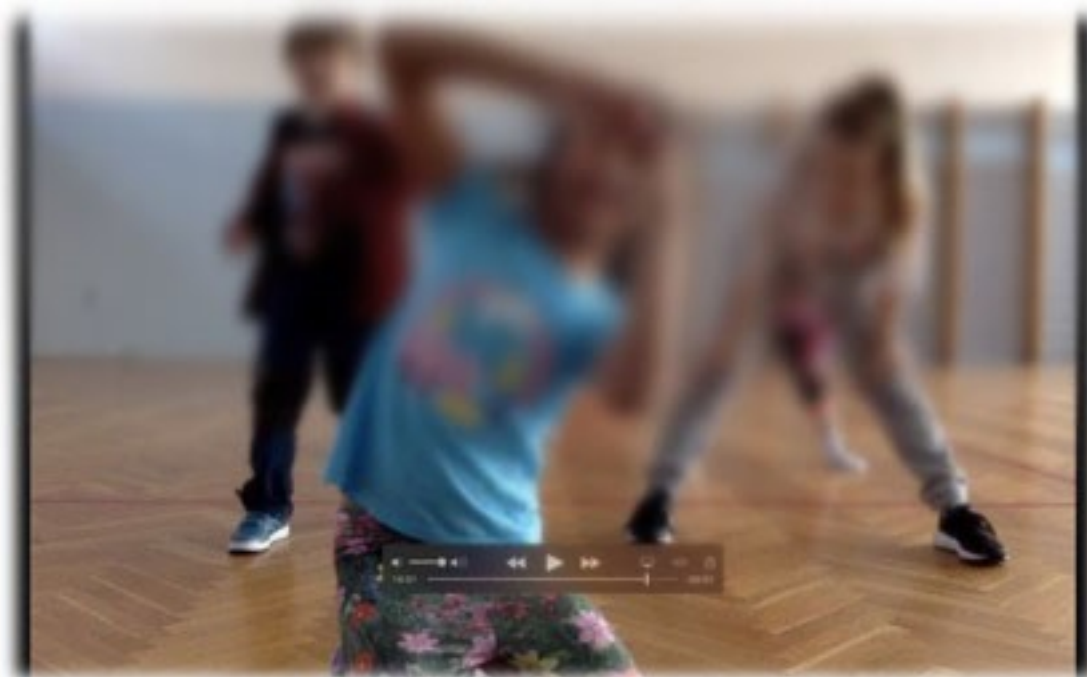
*Video A, 14:19, snímek číslo 22*



*Video A, 14:20, snímek číslo 23*



*Video A, 14:23, snímek číslo 24*



*Video A, 14:31, snímek číslo 25*



Většina intaktních dětí z pohybového kroužku nemá problém se spoluprací s ostatními dětmi. Umí si navzájem předávat zkušenosti, učit se od druhých, pomáhají si a fungují více jako tým.

U dětí s postižením tomu tak není. Ve skupině mezi sebou nekomunikují téměř vůbec. Na požádání pedagoga podají předmět spolužákovi, většinou ale nedojde ani k navázání očního kontaktu. Několikrát došlo k situaci, kdy si chlapec hrál se zvukovou hračkou a jiný chlapec mu hračku vzal a odnesl si ji. Takovou situaci nedoprovázely žádné velké emoce. Chlapec se jen podíval směrem na spolužáka, který mu hračku vzal, ale nezpozorovala jsem ani snahu si hračku ubránit.

Na dalších dvou snímcích je zachyceno, jak se děti v kroužku navzájem učí taneční pohyby. Na snímku číslo 27 jedna z dívek sedí a jen sleduje ostatní. Předcházela tomu situace, kdy dívky vymýšlely taneční krok, který byl pro jednu z dívek moc náročný. Holčička si sedla, druhá jí pomáhala vstát, avšak bez úspěchu. Do situace jsem nevstupovala a nechala jsem děvčata ji vyřešit samostatně. Když si holčička sedla, dívky se hned ptaly, proč už necvičí s nimi. Řekla, že se bude jen dívat, že je to těžký krok. Dívky odpověď přijaly a trénovaly kroky dál.



*Video B, 00:09, snímek číslo 26*



*Video C, 00:24, snímek číslo 27*

Kamarádství a sympatie dětí mezi sebou jsem u skupiny dětí s postižením nevy pozorovala. Oproti intaktním dětem jsou více samotářské, častěji si hrají samy a nevyžadují tolik společnost ostatních dětí. Když už si s někým chtějí hrát, tak většinou přijdou za pedagogem nebo asistentem, vezmou ho za ruku a dovedou k hračce, kterou chtějí nebo ukážou na knížku, ze které chtějí, aby jim někdo předčítal nebo jen v knize listoval.

Samotářství je více zřetelné a častější u dětí s postižením, ovšem i některé zdravé děti se ve skupině trochu stranily a trávily čas raději o samotě stranou od ostatních.

Přesto jsou u intaktních dětí kamarádské vztahy mnohem častější a viditelnější. Některé děti jsou si sympatičtější než jiné. Děti v kroužku jsou sice z jedné školy, ale z jiných tříd. I když se tedy předem tolik neznaly, tak se mezi nimi vytvořilo několik pevných kamarádských vztahů. Jsou k sobě velmi upřímné a většina z nich řekne, co na jazyku má. Upřímné jsou děti k dospělým i ke svým vrstevníkům.

Na dalších snímcích jsou děvčata z kroužku. Každá z dívek navštěvuje jinou školní třídu, ale ve skupině si byly sympatické, hezky si rozuměly a skamarádily se.



*Video E, 03:23, snímek číslo 28*



*Video E, 03:52, snímek číslo 29*

Velké rozdíly jsem vyzorovala v očním kontaktu. Intaktní děti většinou nemají problém navázat a následně udržet oční kontakt. Když jsem některé z dětí oslovila jménem, nebo přezdívkou, otočilo se a oční kontakt udrželo.

U dětí s postižením to trvalo delší dobu a málokdy oční kontakt udržely. Pedagog musel dítě vždy nějak zaujmout. Pro větší pozornost dětí použil například hračku, nejlépe zvukovou, zvoneček nebo si stoupl tak, aby si ho dítě všimlo a zpozornělo.

Na snímcích můžeme vidět, že pedagog s dětmi komunikuje pomocí Kašpárka. Při každém kontaktu se snaží s dítětem navázat oční kontakt.



*Video 1, 00:45, snímek číslo 30*



*Video 1, 00:54, snímek číslo 31*

Zde je zachycen moment, kdy se pedagog snaží spolupracovat s chlapcem. Ten však nevěnuje práci pozornost a hledí směrem k oknu. Pedagog ho obejde, aby chlapec zpozornil. Tento manévr pomáhá a chlapec se začíná soustředit na práci.



*Video 9, 03:19, snímek číslo 32*





*Video 9, 03:23, snímek číslo 33*

Ve skupině dětí s mentálním postižením bylo vždy nutné dodržovat stejný nebo alespoň velice podobný rozvrh dne. Děti s postižením často lpí na stereotypech. Každý den tedy probíhal velmi podobně. Děti věděly, že nejdříve je snídáně, potom mají chvilku, kdy si můžou hrát, následně si sednou na své místo ke stolu a začíná ranní rituál. Rituál byl také každý den stejný, jen téma se měnilo každý týden. To, že děti věděly, co je čeká, bylo pro ně velmi důležité, avšak stejně důležité byly i malé změny v denním rozvrhu, díky kterým se učily nové věci a zdokonalovaly své schopnosti.

Naopak ve skupině intaktních dětí byla potřeba pokaždé měnit náplň výuky. Děti nevydržely dělat stejnou věc delší dobu, po chvíli se začaly nudit. Bylo tedy vždy nutné mít připravený plán výuky, abych byla připravená na situace, že se děti přestanou plně soustředit. Výuku jsem prokládala různými pohybovými hrami a soutěžemi, to vždy děti povzbudilo a motivovalo k další práci.

### **9.3 Specifické znaky komunikace a interakcí ve skupinách**

Při práci ve skupině dětí s postižením došlo k jedné situaci, kdy byly děti více hlasité a jednomu z chlapců to nebylo příjemné. Reagoval citoslovcem „pšt“, aby ostatní utišil. Ve stejný den později ještě pronesl krásně zřetelně „děkuji mockrát“. Předcházela tomu situace, kdy jsme si společně hráli s mikrofonem, jakože děláme rozhovor pro televizi. Chlapec se smál a líbilo se mu to. Hraný rozhovor jsme vždy zakončili poděkováním. Chlapec si větu zapamatoval a poté ji krásně a zřetelně zopakoval. Zajímavé bylo to, že větu zopakoval jiným tónem hlasu než se obvykle verbálně projevu.

Jinou zajímavostí bylo to, že děti při výběru častěji sahaly po obrázcích na pravé straně. Vypozorovala jsem to při ranním rituálu, kdy děti měly na výběr z několika obrázků či fotografií a měly vybrat ten správný, který po nich pedagog žádal. Počet obrázků, ze kterých děti vybíraly se lišil podle jejich mentálního vývoje. Pedagog často pomáhal dětem při výběru obrázků například tím, že se na správný obrázek díval, zvedl ho výš nebo s ním rychleji pohyboval. Děti to zaujalo a sáhly po správném obrázku. Pedagog se s dětmi snažil pracovat efektivně a stále pracoval na zdokonalování jejich schopností.

Intaktní děti školního věku mají velmi bujnou fantazii. Vymýšlí si nejrůznější příběhy, ať už pravdivé nebo fiktivní, přibarvené dětskou fantazií. Téměř na každé téma, o kterém jsme si s dětmi společně povídali dokázaly vymyslet vtipné historky. Děti často vyprávěly o své rodině, o domácích zvířátkách nebo o příbězích ze třídy.

## 10 Diskuse

Z rozboru videí je zřejmé, že děti v pohybovém kroužku budou více spolupracovat jako tým. Více vnímají jeden druhého a učí se navzájem novým věcem. Reagují na sebe, interakce mezi nimi jsou mnohonásobně větší a viditelnější. Ve skupině je více dívek, ty se nebojí projevit a umí převzít zodpovědnost za průběh výuky a práci ve skupině.

Ve skupině dětí s postižením se na videích často odehrává situace, kdy se pedagog snaží navázat a udržet oční kontakt. Dítě je vždy nejprve osloveno jménem, aby zareagovalo pohledem, což se ne vždy stane. Pokud dítě nereaguje pedagog se snaží zaujmou jeho pozornost například tím, že si stoupne tak, aby bylo v zorném poli dítěte. V jiném případě se pedagog snaží zaujmout pozornost dětí pomocí hračky Kašpárka.

U intaktních dětí v kroužku většinou nebyl problém navázat a následně udržet oční kontakt. Děti jsem pokaždé oslovila jménem. Když se dítě neotočilo hned, tak jsem ho oslovila znovu, poté už jsme navázali oční kontakt a po celou dobu hovoru jsme oční kontakt udrželi.

Po zkušenosti s pozorováním obou skupin si myslím, že oční kontakt má význam pro určité soustředění se a vnímání druhé osoby. Pro skupinovou práci je takové soustředění velmi důležité. Ve skupině dětí s postižením k očnímu kontaktu docházelo spíše jen mezi pedagogem a žákem než mezi žáky vzájemně. Ve skupině intaktních dětí docházelo k očnímu kontaktu v obou rovinách komunikace. Tedy mezi dětmi vzájemně a mezi mnou a dětmi.

Další složkou komunikace, která byla v obou skupinách velmi důležitá, je fyzický kontakt. Děti potřebují mít pocit bezpečí, což jim může poskytnout například objetí. V obou skupinách byl fyzický kontakt velmi častý. Ať už ve skupině dětí s postižením, tak i ve skupině intaktních dětí, si na moji přítomnost zvykly rychle a nedělalo jim problém důvěřovat mi. Děti mě často braly za ruku, objímaly mě nebo chtěly sedět na klíně.

Při ranním rituálu měly děti za úkol vybírat fotografie a obrázky. Pedagog musel ve skupině dětí s postižením při vybírání pomoci uvolnit ruku z mírné křeče. Pedagog byl vždy opatrný a děti se nebránily. Ani takový fyzický kontakt dětem nevadil.

Děti jsou velmi důvěřivé a v obou skupinách jsem zpozorovala, že je pro ně fyzický kontakt s pedagogem či vedoucím skupiny téměř automatický. Děti si velmi rychle vybudují vztah s ostatními členy skupiny. Ve skupině intaktních dětí docházelo



k fyzickému kontaktu i mezi dětmi vzájemně. Starší dívky se často staraly o mladší, například je vedly za ruku nebo i nosily na zádech. Chlapci byli ve fyzickém kontaktu trochu stydlivější, přesto však neměli problém chytit se s pedagogem za ruku. Mezi děvčaty a chlapci k fyzickému kontaktu moc často nedocházelo ani v jedné ze skupin.

Smích je také jednou ze složek komunikace. Ve skupinách jsme se vždy snažili vytvořit takovou atmosféru, aby bylo všem dětem i pedagogům příjemně a cítili se uvolněně. Bylo důležité, aby děti práce ve skupině bavila a aby měly radost ze společných aktivit. U dětí jsem vyzorovala několik různých forem úsměvů. Někdy se usmály jen lehce, tím že zvedly koutky úst nahoru, ale zuby nechaly schované. Jindy, když jim něco přišlo více zábavné, smály se s otevřenými ústy a nahlas. Úsměvy si navzájem opětovaly.

## **Závěr**

Cílem mé práce bylo vypořádat společné, rozdílné a specifické znaky v komunikaci ve skupině dětí s postižením a ve skupině intaktních dětí. V úvodu teoretické části jsem se zaměřila na obecné definice a základní pojmy, které se vztahují k tématu. Zmínila jsem specifika ve verbální i neverbální komunikaci u intaktních dětí i u dětí s postižením.

Dále jsem se zabývala alternativní a augmentativní komunikací, která je typická pro rozvoj komunikačních schopností u dětí s postižením. Uvedla jsem také specifika vývoje dětí ve školním věku. Další okruh jsem zacílila na skupiny, převážně tedy na školní třídu jakožto sociální skupinu. Nedílnou součástí jsou také poznatky o využití aktivit při práci se skupinou a část věnovaná sociálním interakcím. Shrnula jsem informace o metodě videotréninku interakcí a o jejím využití.

V úvodu praktické části práce předkládám data získaná z terénního deníku. Popisují detailněji pozorované skupiny a průběh mého působení v nich. V další části jsem díky metodě VTI mohla analyzovat videonahrávky a sledovat především pozitivní složky komunikace. Snažila jsem se sledovat dvě odlišné roviny komunikace a interakcí ve skupinách. Rovinu komunikace mezi pedagogem či vedoucím skupiny a dětmi. A druhou rovinou komunikace mezi dětmi samotnými. Analyzovala jsem nahrávky z obou pozorovaných skupin a porovnávala jsem získané výstupy. S výsledkem analýz jsem byla z větší míry spokojena. Vypořádal jsem několik společných, rozdílných i specifických znaků v komunikaci a interakcích, které se v dětských skupinách objevovaly nejčastěji.

Zpracování tohoto tématu pro mě bylo přínosné. Měla jsem možnost naučit se více sledovat neverbální složky v komunikaci ať už s dětmi, tak i s dospělými. Praktické využití výstupů mého pozorování by mohlo pomoci zejména pedagogům či rodičům zúčastněných dětí. Práce by mohla být užitečná také pro sociální pracovníky, kteří pracují s dětskými skupinami a setkávají se s potížemi v komunikaci.

## Seznam použité literatury

1. BÄUMLOVÁ, Barbora. *Tajemství lidského úsměvu: odlišné interpretace úsměvu v rámci kontextových modalit*. Praha: Triton, 2006. Psyché (Triton). ISBN 80-7254-781-x.
2. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
3. HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. [z angl. orig. přel. Irena Štěpaníková; předmluvu k čes. vyd. naps. Vladimír Smékal]. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9.
4. KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
5. KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.
6. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Slovo za slovem: O vývoji a poruchách dětské řeči*. Praha: Knižní podnikatelský klub, 1992. ISBN 80-85267-34-9.
7. MAŠÁT, Vladimír. *Vybrané postupy sociální práce se skupinou*. Středokluky: Zdeněk Susa, 2012. ISBN 978-80-86057-80-4.
8. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-085-5.
9. MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
10. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
11. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
12. NORTHEN, Helen. a Roselle. KURLAND. *Social work with groups*. 3rd ed. New York: Columbia University Press, c2001. ISBN 0-231-11632-2.
13. NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.
14. PAČESOVÁ, Marie. *Přednáška školení pedagogů volného času*, 2016.

15. PAULÍNOVÁ, Lea a Lenka NEUMANNOVÁ. *Psychologie pro Tebe*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Informatorium, 2008. ISBN 978-80-7333-068-2.
16. PECH, Jaroslav. *Řeč těla & umění komunikace: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]*. Praha: NS Svoboda, 2009. ISBN 978-80-205-0606-1.
17. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
18. ŠAROUNOVÁ, Jana, kol., *Metody alternativní a augmentativní komunikace*, Vydání 1. - Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0716-0.
19. VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-47-1.
20. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
21. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.
22. VODÁČKOVÁ, Daniela. *Studijní opora k předmětu Sociální psychologie*, 2016.
23. WEBSTER, Richard. *Čtení z obličeje: snadno a rychle*. Praha: Ikar, 2013. ISBN 978-80-249-2251-5.
24. YALOM, Irvin D. *Teorie & praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-05-7.
25. WEB Národní rada osob se zdravotním postižením ČR [online 13. 3. 2018, 22:00] <http://www.nrzp.cz/poradenstvi-sluzby/desatero-pro-komunikaci-s-ozp.html>
26. WEB Národní rada osob se zdravotním postižením ČR [online 13. 3. 2018, 23:17] <http://www.nrzp.cz/poradenstvi-sluzby/desatero-pro-komunikaci-s-ozp/354-desatero-komunikace-s-pacienty-se-syndromem-demence.html>
27. WEB Občanské sdružení SPIN [online 16. 3. 2018, 13:54] <http://www.spin-vti.cz/o-metode-vti/jak-prace-pomoci-vti-vypada>
28. WEB Mendel University in Brno (CZ) [online 5. 7. 2018, 17:00] [https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz\\_cast.pl?cast=6149](https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/zobraz_cast.pl?cast=6149)

## Seznam zkratk

|          |  |
|----------|--|
| PCS      | Picture Communication Symbols          |
| PICS     | Picture Ideogram Communication Symbols |
| VTI      | Videotrénink interakcí                 |
| S.       | strana                                 |
| KOL.     | kolektiv                               |
| ROZŠ.    | rozšířené                              |
| PŘEPRAC. | přepracované                           |
| VYD.     | vydání                                 |
| CIT.     | citace                                 |

## Přílohy

### Příloha č. 1 – Analýza videí – skupina intaktních dětí

|                |  |
|----------------|--|
| <b>VIDEO A</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 01:58 – 02:15<br/>Společně s dětmi vymýšlíme taneček na vystoupení. Ptám se dětí, jestli mají nějaký nápad, co tančit – všichni mají příležitost se zapojit. První reaguje dívka, která svůj nápad předvede ostatním. Pochválím ji a ptám se ostatních, jestli takový pohyb zvládnou.</li><li>• 02:07<br/>Dívka začne ostatním vysvětlovat, jak pohyb udělat správně. Všechny děti si pohyb začnou zkoušet.</li><li>• 02:18 – 02:28<br/>Vidím, že ne všichni to zvládají – jdu jim pomoci a ukážu jim správný postup.</li><li>• 04:38 – 04:42<br/>Děti postupně ukazují, že taneční pohyb už zvládají – začne ukazovat jeden a hned ukazují i další děti.</li><li>• 05:35 – 05:42<br/>Opět se všichni snaží předvést, že další taneční kroky umí.</li><li>• 05:44<br/>Chlapec si lehne a hned si téměř všechny děti lehají také.</li><li>• 07:00 – 07:03<br/>Dívka jde za mnou (vyhledává fyzický kontakt) - najednou jdou za mnou</li></ul> |
|----------------|--|

|                |  |
|----------------|--|
|                | <p>i ostatní děti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14:16 – 14:33</li> </ul> <p>Děti si všimly kamery a začaly se před ní ukazovat (dělají vtipné obličejy).</p>   |
| <b>VIDEO B</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:00 – 0:26</li> </ul> <p>Děti se navzájem učí taneček. Je vidět, že hezky spolupracují, nevzniká žádný konflikt.</p>  |
| <b>VIDEO C</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:00 – 00:16</li> </ul> <p>Jedna dívka pomáhá druhé vstát ze země – holčička si však znovu sedá (nechce s ostatními spolupracovat). Nechávám situaci být a čekám, jestli děti vyřeší situaci bez mé pomoci. Jedna z dívek se ptá, proč nechce holčička tančit s nimi, ta odpovídá, že je to na ní moc těžké a že se bude jen dívat. Ostatní trénují dál.</p> |
| <b>VIDEO D</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:00 – 00:15</li> </ul> <p>Děti mají volnou chvíli. Chlapec se začne po zemi odsouvat a dívka to po něm hned začne opakovat.</p>   |
| <b>VIDEO E</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:45 – 00:50</li> </ul> <p>Děti nedávají pozor. Jedna z dívek ostatní napomíná. Všichni se zklidní a zpozorní.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 03:20</li> </ul> <p>Dívka je před kamerou. Další holčička si chce také sednout před kameru. Chvíli se přetlačují, ale potom se domluví, že tam budou vedle sebe obě.</p>                         |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• 05:19</li></ul> <p>Děti dotancují taneček a hned běží před kameru.</p> |
|--|--|



## Příloha č. 2 – Analýza videí – skupina dětí s postižením

|                |   |
|----------------|---|
| <b>VIDEO 1</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:14 – 00:20<br/>Reakce holčičky na zvuk zvonku.</li><li>• 00:22 – 00:36<br/>Otáčení chlapce na židli, aby měl možnost pozorovat i ostatní. Mezitím mačká „mluvítko“ aby za pomoci pozdravil. Rychlá automatická reakce pedagoga odpovědí „ahoj“.</li><li>• 00:53 - 01:12<br/>Pozdrav s holčičkou – snaha pedagoga o oční kontakt s dítětem – provádí pomocí Kašpárka.</li><li>• 01:46 – 02:09<br/>Dva chlapci si všímají kamery.</li><li>• 01:48<br/>Začnou si zakrývat obličej.</li><li>• 01:54<br/>Reakce chlapce na zvuky kolem (výkřik holčičky) - chlapec se plácne po ruce.</li><li>• 02:17 – 02:42<br/>Úkol vybrat správnou kartičku – pedagog se snaží hledět do očí. Pomáhá při výběru kartičky – uvolňuje dítěti ručičku.</li><li>• 02:30<br/>Dítě si všímá kamery. Pedagog dává více do popředí správnou kartičku – dítě po ní sáhne.</li><li>• 02:50 - 03:00<br/>Oslovení chlapce jménem – ten nereaguje – pedagog pomůže chlapce</li></ul> |
|----------------|---|

|                |  |
|----------------|--|
|                | <p>otočit (ten se nebrání).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 02:59</li></ul> <p>Chlapec si osahává pracovní pomůcku (tabuli potaženou kobercovou látkou).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 03:40 – 03:50</li></ul> <p>Pedagog dává na výběr z kartiček – nejdříve stojí za zády chlapce – poté si stoupne před něj, aby se chlapec lépe soustředil – lepší pozice i kvůli očnímu kontaktu. Pedagog opět musí pomoci s uvolněním ruky.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 03:40</li></ul> <p>Chlapec, který sedí naproti si prsty zacpává uši.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 04:12 – 04:18</li></ul> <p>Chlapec má za úkol vybrat svoji fotografii – hned na poprvé sáhne po správné fotografii.</p> |
| <b>VIDEO 2</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:19 – 00:30</li></ul> <p>Dítě vybírá z kartiček jednu správnou, kterou po něm žádá pedagog – dítě volí nejdříve špatně – pedagog vrátí kartičky zpět a nechá chlapce vybrat znovu – již volí správně.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:38 – 00:43</li></ul> <p>Chlapec bouchá rukama do stolu – dítě vedle něj reaguje většími pohyby celého těla (houpe se).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:45</li></ul> <p>Pedagog pomáhá dítěti při výběru správné kartičky tím, že se na ni dívá.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 01:02</li></ul> <p>Chlapec nadšeně ukazuje na správnou</p>   |

|                |   |
|----------------|---|
|                | <p>barvu.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 01:16<br/>Chlapec si všimne mokrého rukávu na svém triku.</li><li>• 01:27<br/>Chce si triko převléknout za suché – triko si sundává a podává ho pedagogovi – ten mu ho podává zpět – zde dochází ke střetu.</li><li>• 01:58<br/>Pedagog říká, že vyndá ze skříně nové triko. Ostatní děti sledují, co se děje.</li></ul>  |
| <b>VIDEO 3</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:20 – 00:25<br/>Děti reagují pohledem na krabičku, kterou pedagog chrastí, aby získal pozornost dětí.</li></ul>   |
| <b>VIDEO 4</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:30<br/>Chlapec vytáhne z látkového pytlíčku obrázek autobusu – reakce druhého chlapce „hurá“ (má radost, autobusem jezdí rád). Pedagog reaguje stejným výkřikem „hurá“, aby chlapec věděl, že ho pedagog vnímá.</li><li>• 00:37<br/>Pedagog se ptá chlapce, jestli jezdí autobusem – chlapec odpovídá „jó“.<br/>Pedagog opět reaguje stejnou odpovědí „jó“.</li><li>• 00:43<br/>Chlapec je opřený o kočárek, ve kterém sedí holčička – očichává ho (dělá to velmi často – většinou čichá k lidem).</li></ul> |

|                |  |
|----------------|--|
|                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:49</li> </ul> <p>Pedagog oslovuje chlapce jménem – ten reaguje pohledem.</p>   |
| <b>VIDEO 5</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:14</li> </ul> <p>Holčička dělá zvuky – chlapec naproti ní reaguje také zvuky – následně si však zacpává uši.</p>   |
| <b>VIDEO 6</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:08</li> </ul> <p>Pedagog žádá chlapce, aby vybral kartičku autobusu – jiný chlapec reaguje smíchem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:30</li> </ul> <p>Chlapec nadšeně reaguje na výzvu, ať najde obrázek letadla.</p>   |
| <b>VIDEO 7</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:00 – 00:08</li> </ul> <p>Pedagog vyzývá chlapce, ať si vybere z obrázků, co si dá ke svačině – chlapec bez delšího přemýšlení vybírá.</p>  |
| <b>VIDEO 8</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:10 – 00:50</li> </ul> <p>Pedagog dává dětem na výběr hudební nástroje. Jeden z chlapců reaguje na zvuky nástrojů pohledem – sleduje, jaké hudební nástroje mají ostatní.</p>   |
| <b>VIDEO 9</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:00</li> </ul> <p>Pedagog podává ruku chlapci jako gesto pozdravu - snaží se o navázání očního kontaktu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:06</li> </ul> <p>Chlapec reaguje na nějakou nepohodu – bouchá se, plácá a vydává zvuky – něco se mu nelíbí.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 00:15</li> </ul> <p>Jiný chlapec reaguje mimikou.</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:18<br/>Podívá se na chlapce, kterému se něco nejspíš nelíbí – navázání očního kontaktu.</li><li>• 00:30<br/>Pedagog opět zdraví dítě podáním ruky – snaha navázat a udržet oční kontakt. Postupně si podává ruku jako gesto pozdravu i s ostatními.</li><li>• 01:07<br/>Po zazvonění zvonečku se zvedá hlasitost zvuku ve třídě.</li><li>• 01:58 – 02:27<br/>Chlapec vybírá obrázek (fotografii) - pedagog opět navazuje oční kontakt s dítětem.</li><li>• 02:32 – 03:00<br/>Chlapec si rukama zakrývá obličej. Pedagog oslovuje chlapce jménem – ten okamžitě reaguje pohledem na fotografie a vybírá správnou (kterou po něm pedagog chtěl).</li><li>• 02:57<br/>Chlapec správně vybírá na první pokus také kartičku se svým jménem – potom si dává ruce zpátky na obličej.</li><li>• 03:10<br/>Jiný chlapec má za úkol vybrat fotografii – nesoustředí se a nedívá se na ně – nakonec se ale otočí a vybere správnou fotografii.</li></ul> |
|--|--|

- 03:18

Dítě není soustředěné – má za úkol vybrat své jméno na kartičce. Pedagog reaguje tak, že chlapce obejde a stoupne si před něj, aby chlapec vnímal. Pedagog pomáhá vybrat správnou kartičku (dává ji do popředí, více na ni upozorňuje).

- 03:57

Chlapec vybírá své jméno na barevné kartičce – pedagog opět pomáhá při výběru (dává kartičky blíže k obličejí, aby si jich dítě lépe všimlo).

- 04:20

Chlapec se houpe na židli – dítě vedle začne také. Možná jde o reakci na hluk ve třídě.

- 05:05 – 05:25

Pedagog oslovuje chlapce jménem – musí ale zvýšit hlasitost oslovení a zamávat na chlapce, aby se soustředil a lépe vnímal. Zapojí se oba pedagogové – chlapec reaguje pohledem. Poté pedagog ztišuje hlas – chlapec má za úkol vybrat fotografii (vybírá správnou) - je pochválen.

- 05:27

Chlapec má za úkol vybrat fotografii – pedagog se snaží o oční kontakt. Pedagog ukazuje na sebe – chlapec reaguje pohledem a vybírá správnou fotografii – pedagog poděkuje.

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• 05:44 – 06:00</li></ul> <p>Chlapec vybírá fotografii spolužáka, který je nemocný a není ve třídě – dokonce vysloví jeho jméno. Řekne i jméno pedagoga, který ve třídě není.</p>   |
| <b>VIDEO 10</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:00 – 00:23</li></ul> <p>Pedagogové s dětmi tančí k říkance - drží se spolu za ruce. Jiný chlapec se zvedá ze židle, jako by chtěl tančit s nimi.</p>   |
| <b>VIDEO 11</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 0:15</li></ul> <p>Situace, kdy chlapec vybírá z pytlíčku autíčko (bude se říkat básnička o autíčku a o tom, kdo je dnes ve třídě). Chlapec chce autíčko odhodit (to dělá s věcmi často) - pedagog tomu ale zabráňuje. Jiný chlapec si chce na autíčko také sáhnout – pedagog ale hračku posouvá (bere ho) - chlapec si zakrývá obličej rukama – nejspíš se mu to nelíbí. Pedagog jde pomoci dítěti s tleskáním do rytmu – nejprve pedagog stojí za zády chlapce – poté jde naproti a názorně předvádí, jak tleskat. Na konec básničky pedagog vloží jméno chlapce, který tuto básničku vybral – za pomoci pedagoga ukazuje na sebe.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:44</li></ul> <p>Chlapec má poslat autíčko někomu dalšímu – posílá ho spolužákovi naproti – ten autíčko posílá zase zpátky.</p> |

- 00:48

Pedagog navazuje oční kontakt a chlapec poté začíná tleskat – následně si ale začne zakrývat obličej rukama. Chlapec si osahává autíčko, chvíli tleská a potom se kouše do ruky, houpe celým tělem.

- 01:05

Pedagog vyzývá chlapce, aby ukázal na sebe – ten krásně reaguje. Chlapec naproti také houpe tělem na židli. Jiný chlapec si prsty zacpává uši.

- 01:10

Chlapec posílá autíčko dalšímu spolužákovi – posílá doleva – není jisté komu posílá (autíčko se posunulo jen trochu) - pedagog se ptá chlapce, komu chce autíčko poslat – chlapec rukou posouvá autíčko dál. Chlapec kývne hlavou, že chce poslat autíčko spolužačce vedle něj.

- 01:35

Holčička si osahává hračku autíčka. Pedagog pomáhá s tleskáním – poté holčička tleská sama. Pedagog u toho udržuje oční kontakt, pomáhá ukázat dítěti na sebe.

- 01:56

Chlapec vedle si bere autíčko sám – chce si ho také osahat (roztáčí na něm kolečka). Pedagog, který sedí vedle chlapce pomáhá s tleskáním – chlapec se nebrání. Ve třídě se zvedá hlasitost.



|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• 02:48</li></ul> <p>Chlapec vedle začíná sám od sebe plácát rukama do stolu podle rytmu (ne agresivně). Chlapec, u kterého je pedagog a pomáhá mu tleskat na konci básničky reaguje úsměvem.</p>   |
| <b>VIDEO 12</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 01:12</li></ul> <p>Chlapec má za úkol vybrat obrázek beránka – pedagog dává na výběr ze dvou obrázků – chlapec vybírá správně. Potom si začne prohlížet svoje ruce (blízko u obličeje) a prohlíží si obrázky.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 01:52</li></ul> <p>Další chlapec vybírá z pytlíčku obrázek – když si vybere reaguje nadšeně. Dává si kartičku s obrázkem do pusy. Chlapec naproti reaguje zvuky.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 02:21</li></ul> <p>Další chlapec vybírá obrázek – vypadá u toho natěšeně a soustředěně. Vybírá ze dvou obrázků – vybere správně – pedagog chce obrázek nalepit na papír, ale chlapec kartičku odhodí (to dělá velmi často) - pedagog jde pro odhozenou kartičku. Chlapec potom správně nalepí obrázek – je pochválen.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 03:21 – 03:35</li></ul> <p>Chlapec začíná sám správně nalepovat další obrázky na papír (mezi jeho oblíbenou činnost patří nalepování samolepek).</p> |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>VIDEO 13</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:00 – 00:43</li></ul> <p>Pedagog ukazuje a nechává děti sáhnout si na větvičky (kočiček). Ne všichni reagují pozitivně – chlapec vypadá, že se bojí (nechce si sáhnout, brání se). Jiný chlapec se naopak usmívá a chce si větvičku osahat. Chlapec má odsunutou židli daleko od stolu – pedagog ho přisouvá – chlapci se to líbí, reaguje smíchem. Další chlapec větvičku láme.</p>  |
| <b>VIDEO 14</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:14 – 00:20</li></ul> <p>Holčička drží řehtačku – chlapec má předmět pojmenovat – pedagog řekne začátek slova a chlapec dopoví celé slovo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 00:55</li></ul> <p>Říká se říkanka – chlapec má za úkol doplňovat slova – není mu dobře rozumět, ale vždy nějaké slovo doplní – případně mu pedagog pomůže. Chlapec si u toho stále zakrývá obličej – nejspíš mu to není úplně příjemné. Ostatní děti tleskají za pomoci pedagogů – jeden chlapec vůbec nespolupracuje – je u sedačky a houpe se přes opěradlo. Chlapec, který doplňoval slova je na konci básničky pochválen.</p> |

### **Příloha č. 3 - Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí**

#### **Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí**

Jsem studentka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, studuji obor Sociální práce a politika a píši bakalářskou práci s názvem *Komunikace v dětských skupinách – porovnání interakcí u zdravých a mentálně postižených dětí*.

Ráda bych analyzovala neverbální komunikaci ve skupinách. K vypracování své práce budu používat metodu videotrénink interakcí a potřebuji tedy podklady ve formě videozáznamů.

Výzkum nebude obsahovat žádné identifikační údaje. Všechny nahrávky Vám v případě zájmu ráda poskytnu. Na vlastní žádost budete moci z projektu kdykoliv odstoupit.

S jakýmkoli dotazem se na mne neváhejte obrátit.

#### **Kontakt:**

Lenka Josková

Email: lenka.joskova@seznam.cz

Tel.: 608 447 446

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ....., narozen/a ..... byl/byla nahrávána na videokameru pro účely vypracování bakalářské práce na FF UK.

V ....., dne .....

Podpis zákonného zástupce: .....