

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace

Bakalářská práce

Autor: Lucie Procházková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D., MBA
Oponent práce: Mgr. Martin Kaliba, Ph. D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Procházková

Studium: P15K0177

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace

Název bakalářské práce AJ: Managing aggressiveness in people with communication disorders

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je se zaměřit na činnosti na zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace. V úvodních kapitolách bakalářské práce bude charakterizován fyziologický vývoj řeči předškolního dítěte, následně pak popsány vývojové poruchy řečové komunikace a přiblížena psychologická problematika jedinců s poruchami řečové komunikace. V kontextu speciálně pedagogické praxe pak budou sledovány projevy agresivního chování u vybraného dítěte s poruchou řečové komunikace a popsány činnosti zaměřené na zvládání vzteku u osob s poruchou komunikace. Z metodologického hlediska bude využito metody kazuistického šetření.

NEUBAUER (2016). Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-643-8. BENDO VÁ (2014). Logopedická prevence. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-421-2. KUTÁLKOVÁ (2002). Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6. SVOBODA (2014). Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3. ERKERT (2004). Hry pro usměrňování agresivity : 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let. Praha: Portál. ISBN 80-7178-938-0. ŠIMANOVSKÝ (2015). Hry pro zvládání agresivity a neklidu. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0887-7.

Zadávací pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D., MBA

Oponent: Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 2. 11. 2024

Anotace

PROCHÁZKOVÁ, Lucie. *Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 59 s. Bakalářská práce.

Práce se zabývá problematikou zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace. V teoretické části bakalářské práce je popsán fyziologický vývoj řeči předškolního dítěte, vývojové poruchy narušené komunikační schopnosti, problematika jedinců s poruchou řečové komunikace a agresivita. V praktické části bakalářské práce je zpracována kazuistická studie za pomoci metod pozorování a rozhovoru. Ve speciálně pedagogické praxi jsou vyzkoušeny strategicky zvolené aktivity usměrňující napětí a agresivitu, které prezentují hlavní cíl bakalářské práce.

Klíčová slova: agresivita, poruchy komunikace, vývoj řeči, narušená komunikační schopnost, hry, zvládání napětí

Annotation

PROCHÁZKOVÁ, Lucie. *Managing aggressiveness in people with communication disorders*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 59 pp. Bachelor Degree Thesis.

The thesis deals with the issue of managing aggression in individuals with communication disorders. The theoretical part of the bachelor's thesis describes the physiological speech development in preschool children, developmental disorders of communication abilities, issues faced by individuals with speech and communication disorders, and aggression. The practical part of the bachelor's thesis presents a case study conducted using observation and interview methods. In special education practice, strategically chosen activities aimed at managing tension and aggression are tested, which represent the main objective of the bachelor's thesis.

Keywords: aggression, communication disorders, speech development, impaired communication ability, games, stress management

Obsah

Úvod.....	9
1 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku.....	10
1.1 Fyziologický vývoj řeči u předškolního dítěte.....	10
1.1.1 Období křiku.....	10
1.1.2 Období žvatlání.....	10
1.1.3 První slovo.....	11
1.1.4 Rozvoj řeči.....	12
1.2 Stádia vývoje řeči.....	13
2 Uvedení do problematiky vývojových poruch NKS.....	15
2.1 Opožděný vývoj řeči.....	16
2.2 Vývojová dysfázie.....	17
2.3 Patolálie.....	18
2.4 Dyslálie.....	19
2.5 Narušení grafické stránky řeči.....	19
3 Problematika jedinců s poruchou řečové komunikace.....	21
4 Agresivita.....	24
4.1 Základní vymezení agresivity u dětí.....	24
4.2 Usměrnování agresivity pomocí her.....	26
4.2.1 Hry zaměřené na vnímání vlastních pocitů.....	27
4.2.2 Hry zaměřené na uvolnění napětí a měření síly.....	27
4.2.3 Hry zaměřené na hraní rolí.....	28
4.2.4 Hry zaměřené na řešení konfliktů.....	29
4.2.5 Aktivizační hry.....	29
4.2.6 Hry na soustředění a zklidnění.....	30
4.2.7 Autentické a modelové hry.....	31
5 Zvládání agresivity u dětí s poruchou komunikace.....	32

5.1	Cíle výzkumu	32
5.2	Metodologie výzkumného šetření	32
5.3	Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku.....	33
6	Prezentace dat získaných výzkumným šetřením	35
6.1	Kazuistická studie	35
6.1.1	Rodinná a osobní anamnéza	35
6.1.2	Školní anamnéza	36
6.1.3	Motorika.....	36
6.1.4	Komunikační a kognitivní dovednosti	37
6.1.5	Pozornost a porozumění.....	38
6.1.6	Sociální oblast a hra	39
6.2	Agresivní chování	40
7	Usměrňování agresivity pomocí her ve speciálně pedagogické praxi	44
7.1	Hra zaměřená na vnímání vlastních pocitů	45
7.2	Hra zaměřená na uvolnění napětí a zvládnání negativních emocí	46
7.3	Hra na hraní rolí a řešení konfliktů	47
7.4	Hra na rozvoj soustředění.....	49
7.5	Aktivizační hra	51
8	Zhodnocení naplnění cílů PČ BP a doporučení pro praxi	53
	Závěr	55
	Seznam odborných pramenů a literatury:	57

Úvod

V posledních letech je možné pozorovat rostoucí agresivitu, která prostupuje všemi věkovými kategoriemi. Nárůst agresivního chování se netýká pouze dospělých, ale také dětí a mladistvých. Agresivita se dnes neobjevuje jen u starších dětí, ale je možné se s ní setkat již v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. Projevuje se v různých podobách, a to od verbální agrese přes kyberšikanu až po fyzické násilí. Ovlivňují ji vzájemně provázané příčiny, jako jsou biologické faktory, rodinné prostředí, společenské faktory, technologie a média.

Téma bakalářské práce "Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace" jsem si zvolila na základě své profesní zkušenosti s dítětem s poruchou komunikace a agresivity v mateřské škole. Zajímalo mě, z jakého důvodu se u osob s narušenou komunikační schopností agresivita vyskytuje a zda ji lze efektivně zmírnit. Cílem práce je proto prozkoumat možnosti ovlivnění agresivity u vybraného jedince s poruchou řečové komunikace prostřednictvím her.

Teoretická část bude obsahovat charakteristiku fyziologického vývoje řeči dítěte. Dále budou popsány jednotlivé vývojové poruchy řečové komunikace a problematika jedinců s narušenou komunikační schopností. Závěr teoretické části se bude věnovat agresivitě, její charakteristice a aktivitám pro její ovlivnění.

V praktické části bude zpracována kazuistická studie vybrané osoby s poruchou komunikace. Toto kazuistické šetření bude vycházet z dat, která budou získána z rozhovorů a pozorování. Ve speciálně pedagogické praxi budou vyzkoušeny strategicky zvolené aktivity usměřující napětí a agresivitu a bude posouzena jejich efektivnost.

1 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku

Aby bylo dítě s poruchou řečové komunikace správně diagnostikované a byla mu navržnuta nejen vhodná individuální péče, ale také účinné postupy při edukaci, je nesmírně důležité brát v potaz fyziologický vývoj řeči dítěte a celkovou problematiku osob s poruchou řečové komunikace.

V následujících podkapitolách budou popsána jednotlivá vývojová období dětské řeči i s diagnostickými momenty upozorňující na možné nesrovnalosti v řečových fázích.

1.1 Fyziologický vývoj řeči u předškolního dítěte

Ontogenetický vývoj řeči dítěte lze dělit podle Kutálkové (2002) na:

- a) období křiku,
- b) období žvatlání,
- c) první slovo,
- d) rozvoj řeči.

1.1.1 Období křiku

Období křiku se řadí do předřečového období vývoje řeči. Křik je tzv. hlasový reflex, který je prvním projevem novorozence. Křik je jednotvárný, krátký a jedná se o reakci na nové prostředí. (Klenková, 2000)

Postupně se hlasový projev dítěte vyvíjí, a tak je možné kolem šestého týdne věku pozorovat, že se zvětšuje intenzita i rozsah hlasu. (Kutálková, 2002) Tak jak dozrávají nervové dráhy, dostává hlas citové zabarvení (Sovák, 1984). Tvrdý hlasový začátek značí nespokojenost, jde tedy o pláč. Později dítě začíná používat měkký hlasový začátek k vyjádření spokojenosti. Tyto zvuky jsou rozmanitější, které dítě vytváří sacími a polykacími pohyby, a označují se broukání. (Kutálková, 2002)

1.1.2 Období žvatlání

Období tzn. broukání, kdy dítě zdokonalováním mění výšku, melodii i sílu hlasu. Tyto zvuky, které připomínají hlásky nebo dokonce slova, nejsou trvalejšího rázu, protože závisí na postavení dutiny ústní a jazyka. Jedná se nejčastěji o kombinaci hlásky A, obouretných hlásek B, M, P. Často je tedy možné zaslechnout slovo mama, i když se zatím jedná o častou používaný shluk hlásek.

V této fázi vývoje dítě nevykluzuje zvuky vědomě, ale pudově, jedná se tedy o reflex, při kterém se dítě baví. (Kutálková, 2002) Pohyby jazyka, rty a dutiny ústní přímo souvisejí se sacím reflexem při přijímání potravy, tyto pohyby jsou prováděny, i když zrovna není potrava přijímána. Vydávané zvuky se dají označit za prahlásky nebo dětské zvučky a některé z nich časem vymizí. (Sovák, 1984) Tato fáze trvající první půl rok provází všechny děti na světě a je označována za žvatlání pudové. (Kutálková, 2002) Pudové žvatlání provází i děti se sluchovým postižením, protože zde ještě není zapojena vědomá sluchová kontrola.

Kolem 6. až 8. měsíce je dítě schopné zapojovat zrak, tudíž napodobovat mimiku a gesta nejbližších. Později zapojuje sluch, spíše než hlásky napodobuje řečovou melodii, a také rytmus. U napodobení hlásek se hovoří o tzv. fyziologické echolálii, kdy dítě musí hlásku napodobit nespočetněkrát. Toto období je definováno jako žvatlání napodobující. Jedinci se sluchovým postižením jsou schopni zapojovat pouze zrak, a proto se často stává, že děti postupně žvatlat přestanou. Tato skutečnost je velice důležitá pro včasnou diagnostiku sluchových vad. (Klenková, 2000)

V dalším období nazvaném rozumění řeči se dítě učí spojovat slova se situacemi či předměty. Nejde zatím o porozumění významu slova, ale za pomoci melodie, rytmu a mimiky si dítě zapamatuje předmět nebo reakci, proto je důležité zařazování prvních říkanek, ve kterých si dítě trénuje gesta a pokyny (Jak jsi veliký? Udělej paci, paci! Kde je máma?). Prokázání, že dítě nerozumí významu slov je velice jednoduché, stačí v naučených frázích zaměnit slovo, přitom reakce dítěte zůstane stejná. Avšak při správně vzniklé asociaci si dítě pomocí pohybu umí o říkanku požádat. Je vhodné dítěti nabízet podnětné komunikativní prostředí v rodinném kruhu, aby se dítěti snadněji vyvíjela řeč a myšlení. V tomto období se ještě stále nedá hovořit o prvním slově, i když dítě slovo vysloví. Aby k tomu mohlo dojít, musí dané slovo projít pochopením významu. (Kutálková, 2002)

1.1.3 První slovo

Stádium také zvané emocionálně volné se vyznačuje prvním slovním projevem, který vyjadřuje nejen potřeby, ale také city. Tento verbální projev je možné považovat za celou větu a dochází k němu kolem prvního roku. První slova dítěte jsou složena z jedné nebo více slabik a jsou spojena s určitými osobami nebo věcmi. (Klenková, 2000)

Aby se jednalo o první slovo, musí projít nejen pochopením, ale i proslovením. Často se jedná o slovo, které doprovází pro dítě zajímavou věc nebo činnost, např. haf, auto, ham apod. Po vyslovení prvního slova dítě velice rychle rozšiřuje svou slovní zásobu. Protože je zatím

schopné skládat jen jednoslovné věty, využívá k vyjádření přání melodii. Slovo auto tedy může znamenat nejen tam je auto, ale také auto jede, auto vrčí, chci podat auto apod. Postupně již slovo dítě nepřirazuje jen ke konkrétní věci či osobě, ale i k podobným předmětům. Např. čiči je nejen domácí kočka, ale také všechny ostatní kočky nebo jim podobná zvířata.

V další fázi již dítěti nestačí jednoslovné vyjádření, a tak začíná používat první věty, které se skládají z dvojslovných spojení. O tomto stádiu se mluví kolem druhého roku věku dítěte, kdy spojuje již osvojená slova dohromady, např. mámo hají, táto ham atd. Děvčata jsou již většinou schopná spojovat více slov a tím tvořit nejen dvojslovné věty. Oproti tomu si chlapci dávají více na čas. (Kutálková, 2002)

Mezi druhým a třetím rokem se u dětí může vyskytovat frustrace z nevydařené komunikace, kdy rodiče potomkovi nerozumí nebo komunikaci zanedbávají. (Klenková, 2000).

Do tří let může trvat období fyziologické nemluvnosti, kdy dítě komunikuje velice zřídka. Je ovšem velice důležité, aby byl již kolem třetího roku patrný nejen vývoj samotné řeči, ale i vzrůstající slovní zásoba. (Kutálková, 2002)

1.1.4 Rozvoj řeči

V tomto období je možné pozorovat nerovnoměrný růst slovní zásoby. Je důležité si uvědomit markantní rozdíl mezi slovní zásobou pasivní, tedy slovy, kterým dítě rozumí a slovní zásobou aktivní, slova, která dítě umí použít. Pasivní slovní zásoba vzniká v období před prvním slovem. Aby si dítě slovo zapamatovalo, musí ho slyšet přibližně dvěstěkrát, avšak u některých slov to stačí jednou, je to podmíněné nejen zvukomalebností, ale i situací, při které je použito. (Kutálková, 2002)

Kolem třetího roku života dítěte začíná stádium logických pojmů, kdy začnou být slova všeobecným označením, tedy ne již konkrétním. K tomuto průlomů dochází pomocí zevšeobecňování a abstrakcí. Často se tedy dětem stává, že se potýkají s vývojovými obtížemi řeči, jako je např. opakování slabik, přehazování hlásek nebo zadržování, proto je důležitý vhodný a trpělivý postoj rodiče. Postupně již dítě zvládá poměrně přesně své myšlenky vyjádřit obsahově i formálně. (Klenková, 2000).

U dětí ve stádiu rozvoje řeči je možné pozorovat různorodé hry se slovy, ale také neologismy, tzn. nové označení pro daný předmět. V případě jejich převládání se jedná o idioglosii, kdy řeč často chápou jen blízcí. Tento jev by měl postupně vymizet.

Mění se také vyjadřovací schopnost. Nejdříve dítě z obrázku předměty pouze vyjmenovává, za to později je již schopné popsat děj.

Gramatika se začíná vyvíjet se začátkem používání vět. Jako první lze pozorovat skloňování a poté i časování. Dítě skloňuje a časuje stejným způsobem slova podobná a také se učí nápodobou od dospělých. V gramatice je možné do pěti let pozorovat určité nedostatky, ovšem později to může být důležitým diagnostickým momentem při hodnocení vývojových nesrovnalostí. (Kutálková, 2002)

“Dítě si osvojuje hlásky od těch nejjednodušších (samohlásky a snadno odezíratelné souhlásky P, B, M) až po ty nejsložitější (sykavky, R a Ř). Než dítě dojde od samohlásek k sykavkám, R a Ř uplyne přibližně 5 let, během kterých postupně přidává další a další hlásky souběžně s tím, jak se zlepšují zejména jeho motorické dovednosti a sluchové rozlišování. Ve vývoji hlásek nelze přeskačovat, je nutné budovat pevné základy a postupně přidávat další hlásky. Jen pro ilustraci – bez perfektního zvládnutí T, D, N a L si dítě neosvojí R. Bez zvládnutí R a Š si dítě neosvojí Ř, a tak podobně.” (Nejedlá, 2023)

1.2 Stádia vývoje řeči

Emocionálně-volní stadium se typicky vyskytuje v období od narození až do konce druhého roku života. V této fázi vývoje převládají v dětském slovním projevu především jednoslovné věty, jež slouží jako komplexní nástroj pro vyjádření širokého spektra potřeb, pocitů a přání dítěte. Tyto verbální projevy jsou doplněny o citové zabarvení a intonaci hlasu, což dítěti umožňuje komunikovat komplexnější myšlenky a emoce, než by se mohlo zdát pouze z použitých slov.

Asociačně-reprodukční stadium je možné pozorovat v období od konce druhého roku až do závěru třetího roku života. Tato fáze je charakterizována rapidním nárůstem slovní zásoby a postupným osvojováním základních gramatických struktur. Dítě v této fázi intenzivně rozvíjí svou schopnost spojovat slova s konkrétními předměty, činnostmi či jevy ve svém okolí. Zároveň se u dítěte projevuje tendence opakovat a reprodukovat slovní spojení a fráze, které slýchává ve svém okolí.

Stadium logických pojmů se typicky vyskytuje a rozvíjí u dětí v průběhu čtvrtého roku života. V tomto stadiu začíná řeč dítěte nabývat více abstraktní povahy, což se projevuje schopností uvažovat a komunikovat o pojmech a situacích, které přesahují bezprostřední smyslovou zkušenost. Nejvýraznější projev tohoto období je časté kladení otázek typu "Proč...?" a "Co je

to?". Tyto dotazy pomáhají dítěti hlouběji porozumět okolnímu světu a rozšiřují jeho znalosti a komplexnější myšlenkové struktury. V tomto stadiu dítě velmi rychle rozšiřuje svou slovní zásobu a zlepšuje své gramatické dovednosti. Klíčovým aspektem tohoto vývojového stadia je postupné uvědomování si vlastní identity v rámci komunikace. Dítě opouští egocentrické používání svého jména ve třetí osobě a přechází k používání zájmena "já". Tento posun značí důležitý krok v rozvoji sebeuvědomění a chápání vlastní individuality.

Intelektualizace řeči tato fáze probíhá po celý zbytek života. Zahrnuje neustálé zpřesňování gramatiky, průběžné rozšiřování slovní zásoby a zdokonalování vyjadřování myšlenek po obsahové i formální stránce. (Slowík, 2016)

2 Uvedení do problematiky vývojových poruch NKS

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Pipeková, 2006, s. 108)

V případě podezření, že by se mohlo jednat o poruchu komunikace, je vhodné v řeči sledovat zvukovou rovinu zahrnující fonematically sluch a artikulaci, obsahovou rovinu obsahující aktivní a pasivní slovní zásobu a porozumění řeči, gramatickou rovinu uplatňující pravidla gramatiky a pragmatickou rovinu, která se vyznačuje praktickým sociálním využitím. (Vrbová, 2012)

Narušení komunikační schopnosti se podle Lechty (2003) klasifikují jako:

- a) vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
- b) získaná orgánová nemluvnost (afázie),
- c) získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
- d) narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie),
- e) narušení plynulosti řeči (koktavost, breptavost),
- f) narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie),
- g) narušení grafické stránky řeči,
- h) symptomatické poruchy řeči,
- i) poruchy hlasu,
- j) kombinované vady a poruchy řeči.

Komunikační poruchy mohou být trvalého nebo přechodného rázu a projevují se nejen jako vady vrozené, ale i získané. Dále mohou být hlavním příznakem či příznakem vedlejším jiného postižení. (Klenková, 2000)

Příčiny poruch komunikace lze dělit dle Klenkové (2006) podle času na:

- a) před narozením (prenatální),
- b) v průběhu porodu (perinatální),
- c) po narození (postnatální).

Dále Klenková (2006) klasifikuje příčiny narušené komunikační schopnosti podle lokalizace na:

- a) genové mutace,
- b) aberace chromozomů,
- c) odchylky ve vývoji,
- d) receptivní poruchy,
- e) poškození CNS,
- f) narušení expresivní složky řeči,
- g) narušení sociální interakce,
- h) působení nevhodného, nepodmětného a nestimulujícího prostředí.

2.1 Opožděný vývoj řeči

Dítě, které do jednoho roku života vyrůstá v přiměřených podmínkách, lze zařadit do fáze fyziologické nemluvnosti, během níž začíná svůj řečový vývoj prvními slovy, jež se významově vážou k určitým objektům, osobám či činnostem ve svém bezprostředním okolí.

V období mezi druhým a třetím rokem života je možné pozorovat, že řeč dítěte se již rozvíjí do podoby jednoduchých vět či souvětí, což svědčí o významném pokroku v jeho jazykových schopnostech. V případech, kdy dítě reaguje na podněty ve svém okolí jiným způsobem než verbální řečí, avšak není pozorována žádná odchylka v ostatních aspektech ovlivňujících řečový vývoj, mezi něž se řadí sluch, hrubá či jemná motorika, duševní vývoj nebo stimulující prostředí, označuje se toto období za prodlouženou fyziologickou nemluvnost.

V případě, že dítě i po dovršení třetího roku života stále nemluví vůbec, nebo je jeho slovní projev výrazně omezenější v porovnání s jeho vrstevníky, a tento stav navíc nevykazuje žádné známky zlepšení či přirozeného vývoje, je na místě hovořit o opožděném vývoji řeči. Za těchto okolností je důležité, aby se pomocí odborných vyšetření vyloučily možné příčiny tohoto opoždění, mezi něž patří vady sluchu, které by mohly bránit správnému vnímání a napodobování řeči, poruchy zraku, jež by mohly omezovat vizuální učení, snížený intelekt, který by mohl zpomalovat celkový kognitivní vývoj, poruchy autistického spektra, které často ovlivňují komunikační schopnosti, anatomické či funkční vady mluvidel, které by mohly znemožňovat správnou artikulaci, a v neposlední řadě akustickou dysgnozii, při níž dítě není schopno rozlišovat a interpretovat zvuky řeči. (Klenková, 2000)

Mezi nejčastější příčiny opožděného vývoje řeči se řadí prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které hraje klíčovou roli v jeho celkovém jazykovém a komunikačním rozvoji. V případě, že primární pečující osoba, adekvátně nereaguje na pokusy dítěte o navázání kontaktu a komunikaci, nebo není z různých důvodů, jako je například nedostatek času, vlastní komunikační obtíže či nepochopení významu rané komunikace, schopná dítěti porozumět a reagovat na jeho verbální i neverbální signály, může taková situace vést k tomu, že dítě postupně ztrácí motivaci k dalším komunikačním pokusům, přestává se snažit vyjadřovat své potřeby a myšlenky, a v konečném důsledku může ztratit zájem o komunikaci jako takovou. (Kutálková, 2002)

2.2 Vývojová dysfázie

“Vývojová dysfázie je definovaná jako specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (tj. Dítě žije v podnětném sociálním prostředí, má dostatečné emocionální vazby, funkční zrakové a sluchové vnímání, má přiměřenou neverbální inteligenci, negativní klasické neurologické vyšetření.” (Bendová, 2015, s. 162)

Mezi příčiny vývojové dysfázie se řadí poškození mozku nebo mozková dysfunkce. Tato porucha může vzniknout v období prenatalního, perinatálního nebo postnatálního vývoje dítěte. (Klenková, 2006) Tato porucha se vyskytuje častěji u chlapců než u dívek, a to v poměru 4:1. (Neubauer, 2016)

Diagnostika vývojové dysfázie vyžaduje komplexní vyšetření dítěte a spolupráci různých odborníků, včetně logopeda, pediatra, foniatra, neurologa a psychologa. Posuzovány by měly být nejen řečové schopnosti, ale i celkový vývoj dítěte. (Kejklíčková, 2016) Při vyšetření je třeba brát v úvahu, že děti s vývojovou dysfázií mohou v inteligenčních testech vykazovat zdánlivě snížený intelekt.

Často dochází k záměně poruch autistického spektra (PAS) a vývojové dysfázie, zejména v oblasti pedopsychiatrie. Tato diagnostická nejednotnost může způsobovat problémy nejen v rodině, ale i při dalších odborných vyšetřeních a poradenství.

Vývojovou dysfázií lze podle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize dle WHO) rozdělit na expresivní a receptivní poruchu. Řadí se mezi poruchy psychického vývoje. K této vadě je často přidružené i postižení prostorové orientace a motorické koordinace. S věkem se projevy poruchy zmírňují, drobné obtíže však mohou přetrvávat i do dospělosti. (Vacková, 2019)

Mezi expresivní poruchy řeči lze řadit motorickou vývojovou dysfázi. U této poruchy je možné pozorovat opožděný vývoj řeči, obtíže při tvoření slov a pojmenování a narušení gramatiky řeči. Pasivní slovní zásoba je mnohem vyšší než aktivní. U dítěte je tak možné pozorovat využívání neverbálních komunikačních prostředků.

Senzorická vývojová dysfázie se řadí mezi receptivní poruchy řeči. Aktivní slovní zásoba je bohatší, ale deformovaná a tím tedy těžko srozumitelná. Dochází zde k problémům s porozuměním, a tak se v řeči často objevují echolálie, pozornost je zde dost často kolísavá.

Motorická vývojová dysfázie je jedním z typů expresivních poruch řeči. Děti s touto poruchou vykazují několik charakteristických znaků. Především je u nich patrný opožděný vývoj řeči, který se projevuje v různých oblastech jazykových dovedností. Tyto děti mají značné obtíže při tvoření slov a pojmenování předmětů či jevů kolem sebe. Kromě toho je u nich výrazně narušena gramatická stránka řeči, což se projevuje nesprávným používáním gramatických pravidel a struktur. V aktivní a pasivní slovní zásobě je možné pozorovat výrazný rozdíl. Zatímco pasivní slovní zásoba, tedy schopnost rozumět slovům, je často na dobré úrovni, aktivní slovní zásoba, tedy schopnost slova používat, je výrazně omezená. V důsledku těchto obtíží děti s motorickou vývojovou dysfázií často kompenzují své komunikační nedostatky zvýšeným využíváním neverbálních komunikačních prostředků, jako jsou gesta, mimika nebo ukazování.

Na druhé straně, senzorická vývojová dysfázie patří mezi receptivní poruchy řeči a vyznačuje se odlišnými charakteristikami. U dětí s touto poruchou je aktivní slovní zásoba paradoxně bohatší než u motorické dysfázie, avšak je značně deformovaná. To znamená, že děti sice používají mnoho slov, ale často je vyslovují nesprávně nebo je používají v nesprávném kontextu, což vede k celkově špatné srozumitelnosti jejich projevu. Hlavním problémem u senzorické dysfázie jsou obtíže s porozuměním řeči. Tyto děti mají potíže s pochopením toho, co jim ostatní říkají. V důsledku těchto obtíží se v jejich řeči často objevují echolálie, tedy mechanické opakování slyšených slov či frází bez pochopení jejich významu. Dalším významným rysem této poruchy je kolísavá pozornost, která může dále komplikovat proces učení a komunikace. (Bendová, 2015)

2.3 Patolálie

Palatolálie, která se řadí mezi závažné vývojové vady řeči, má svůj původ již v raném prenatálním stadiu vývoje embrya, konkrétně mezi čtvrtým až devátým týdnem těhotenství. Příčiny této poruchy mohou být různorodé, mezi něž patří genetická predispozice, expozice

matky škodlivým látkám, jako jsou drogy či nevhodně zvolené léky, vystavení ionizujícímu záření, nebo prodělání infekčních onemocnění během raného těhotenství. Je charakterizována specifickou změnou rezonance, jež se utváří v komplexním systému nosohltanové a nosní dutiny za pomoci mechanismu patrohltanového závěru. (Klenková, 2000)

2.4 Dyslálie

“Dyslálii nazýváme vadnou výslovnost jedné či více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně. Jde o vadu vývojovou, tj. O vadu, která vzniká za vývoje výslovnosti a která přetrvává údobí kolem 7. roku, kdy se mluvní stereotypy fixují.” (Sovák, 1981, s. 122)

U dyslálie je možné pozorovat dva hlavní projevy, jimiž jsou paralalie a mogilalie. Paralalie se vyznačuje tím, že dítě nahrazuje jednu hlásku jinou, například když říká "luka" místo "ruka", zatímco mogilalie se projevuje vynecháváním hlásek, například dítě vysloví slovo "pes" jako "pe". Pro odborné označení jednotlivých typů dyslálie se používají písmena řecké abecedy, což umožňuje přesně specifikovat, o jaký typ poruchy výslovnosti se jedná. Například nesprávná výslovnost hlásky R se nazývá rotacismus, kdežto porucha výslovnosti sykavek je známá jako sigmatismus. (Kejklíčková, 2016)

2.5 Narušení grafické stránky řeči

Do této kategorie je možné zahrnout **specifické vývojové poruchy učení**. Tyto poruchy nepříznivě ovlivňují komunikační oblast při osvojování si nových školních dovedností, jako je čtení, psaní nebo počítání. Obtíže spojené se specifickými vývojovými poruchami učení často přetrvávají až do dospělosti.

Mezi specifické vývojové poruchy učení se řadí **dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie**. Příčinou vzniku těchto poruch mohou být poruchy pozornosti, paměti nebo motorických funkcí. Je důležité zdůraznit, že tyto obtíže nesouvisejí s úrovní inteligence, ba naopak někdy může být intelekt jedince až nadprůměrný. V konkrétních oblastech je možné pozorovat nápadné rozdíly mezi celkovou úrovní schopností. (Slowík, 2022)

“V mnoha studiích je převážná pozornost věnována dyslexii a dyskalkulii, protože jejich manifestace je velmi závažná a zásadně opoždí možnost navození efektivního procesu edukace, ale také další typy poruch učení jsou zatěžující a je třeba vzít do úvahy pomoc s obtížemi v učení různého typu u všech dětí.” (Neubauer, 2016, s. 97)

Specifické vývojové poruchy učení se řadí mezi grafické stránky řeči. Mohou se projevovat gramatickými chybami v psaném textu, pomalým tempem čtení, obtížemi při matematických operacích nebo zaměňováním zrcadlově obrácených písmen při čtení tištěného textu.

Většinová společnost na potíže se čtením, psaním nebo matematikou často pohlíží jako na omezenou gramotnost. Je důležité si uvědomit, že tyto specifické vývojové poruchy učení mohou mít u dospělého jedince negativní dopad nejen na sociální status, ale také na celkové sebepojetí a sebehodnocení. (Slowík, 2022)

3 Problematika jedinců s poruchou řečové komunikace

“Jazyk a mezilidská komunikace jsou zásadní pro začlenění do společnosti, vzájemné sdílení, vztahování. Kvalita jazykových znalostí a schopností vede k emocionálně-sociální pohodě, vzniku přátelství a vztahů.” (Richtrová, 2021, s. 38)

Život s narušenou komunikační schopností má svá specifika, které ovlivňují mnoho aspektů lidské existence. Porucha řečové komunikace zasahuje do života jedince v různé míře a způsobem, jenž se odvíjí od specifického typu a intenzity daného omezení. Je důležité si uvědomit, že ne všechny komunikační vady mají stejný dopad na kvalitu života. Vady, které výrazně nezhoršují srozumitelnost a obsahovou stránku řečového projevu, zpravidla nezpůsobují závažné problémy v sociálních interakcích ani v běžné mezilidské komunikaci. Do této kategorie můžeme zařadit například lehké artikulační vady, jako je chybné vyslovování hlásky R (rotacismus). Tyto mírnější formy narušení komunikační schopnosti obvykle nebrání jedinci v plnohodnotném začlenění do společnosti.

Naproti tomu závažnější poruchy řečové komunikace, při kterých je řeč obtížně srozumitelná nebo zcela nesrozumitelná, mají dalekosáhlé důsledky. Tyto poruchy zasahují nejen do samotné schopnosti komunikovat, ale také do procesu uspokojování základních lidských potřeb. Pro člověka s takovým omezením představují každodenní situace vyžadující verbální komunikaci značnou výzvu, což může vést k hluboké frustraci a v krajních případech až k sociální deprivaci. Tito jedinci se často ocitají v bludném kruhu, kdy se vyhýbají sociálním interakcím z obavy před selháním, což paradoxně dále prohlubuje jejich izolaci a ztěžuje rozvoj komunikačních dovedností. (Slowík, 2022)

Osoby s poruchou komunikace se často potýkají s komplexními psychologickými problémy. Jedním z nejčastějších je strach z posměchu, který může v extrémních případech přerůst až v logofobii. Tento strach postupně vede k tomu, že se jedinec uzavírá do sebe, čímž se významně omezují jeho sociální kontakty a možnosti osobního rozvoje. Vzniká tak závažný problém v oblasti navazování a udržování dlouhodobých mezilidských vztahů. Tento problém není způsoben pouze předsudky a nepochopením ze strany společnosti, ale také narůstající nedůvěřivostí a plachostí samotného jedince s narušenou komunikační schopností. Tyto negativní zkušenosti a obavy mohou v průběhu času vést k vytvoření bariéry mezi jedincem a jeho sociálním okolím. (Vágnerová, 2001)

Porucha komunikace vyvolává celou řadu vzájemně propojených problémů a komplikací, které se dotýkají jak samotného jedince, tak i jeho okolí. Lidé, kteří přicházejí do kontaktu s osobou s narušenou komunikační schopností, se často cítí zmatení a rozpačití. Tato nejistota pramení z toho, že nejsou schopni plně porozumět sdělení a často si nejsou jisti, jak adekvátně reagovat, aby situaci ještě více nekomplikovali. Tato vzájemná komunikační bariéra vytváří nepříjemné a trapné momenty pro obě strany. Pro člověka s poruchou komunikace jsou tyto situace obzvláště frustrující a neuspokojivé, neboť si plně uvědomuje svou neschopnost efektivně vyjádřit své myšlenky a pocity. Opakované neúspěchy v komunikaci mohou mít dlouhodobý negativní vliv na vývoj sebevědomí, sebepojetí a celkovou osobnost jedince. Tyto negativní zkušenosti mohou vést k vytvoření komplexů méněcennosti. (Slowík, 2016)

V případech, kdy se u člověka vyskytují těžké vady komunikace, které není možné rozvinout na úroveň vhodnou pro běžný sociální kontakt, je nezbytné přistoupit k využití systémů augmentativní nebo alternativní komunikace (AAK). Tyto systémy nabízejí způsoby, jak překlenout komunikační bariéru a umožnit jedinci vyjadřovat své potřeby, myšlenky a emoce. Při výběru vhodné metody AAK je klíčové klást důraz na to, aby zvolený systém podporoval komunikaci jedince s co nejširším okruhem osob. Je žádoucí, aby se alternativní metodu komunikace mohli snadno naučit nejen odborníci, ale i rodinní příslušníci, přátelé a další osoby z blízkého sociálního okolí jedince. Tento přístup zdůrazňuje důležitost komplexní intervence, která zahrnuje nejen práci s osobou s komunikační poruchou, ale i s jejím širším sociálním prostředím. Správně zvolená a implementovaná metoda AAK může výrazně zlepšit kvalitu života jedince a podpořit jeho sociální integraci. Naopak, v případě nevhodně zvolené alternativní komunikace hrozí riziko prohloubení společenské segregace, kdy jedinec zůstává izolován ve svém omezeném komunikačním prostředí. (Slowík, 2022)

U osob s narušením řečové komunikace, u kterých není snížena úroveň intelektu, dochází k plnému uvědomování si vlastních obtíží a limitů. Každý nekomfortní zážitek v komunikaci se pro takového jedince stává emocionálně náročnou situací, se kterou se jen obtížně vyrovnává. Tyto negativní prožitky se kumulují a prohlubují, což může vést k chronickému stresu a úzkostem spojeným s komunikací. Je důležité si uvědomit, že komunikace hraje klíčovou roli v naplňování základních biologických a psychologických potřeb člověka. Mezi tyto potřeby patří potřeba spojení se sebou a druhými, potřeba péče a podpory, potřeba důvěry ve své okolí, potřeba autonomie a samostatnosti, a v neposlední řadě i potřeba lásky a intimity. Sebepojetí, tedy proces utváření a chápání vlastního já, je celoživotním procesem, jehož kořeny sahají hluboko do dětství. Největší vliv na vznik a vývoj zdravého sebeobrazu mají primární

pečovatelé, obvykle rodiče, jejich přístup, emocionální vztah a kvalita kontaktu s dítětem. V případě, že základní biologické a psychologické potřeby nejsou adekvátně naplňovány, může dojít k narušení vývoje sebepojetí, což má negativní důsledky pro celkovou osobnost jedince a jeho schopnost fungovat ve společnosti. (Richtrová, 2019)

Sociální obtíže při komunikaci mohou mít závažné důsledky, které se projevují nejen v psychické, ale i ve fyzické rovině. Tyto problémy často vedou k sociální izolaci a negativnímu sebevnímání, což má komplexní dopad na celkové zdraví jedince. Chronický stres a úzkost spojený s komunikačními obtížemi mohou oslabit imunitní systém, což zvyšuje náchylnost k různým onemocněním. Rovněž může dojít k narušení kognitivních funkcí, jako je paměť, pozornost a schopnost řešit problémy. Není výjimkou, že se u těchto osob rozvíjejí různé psychosomatické obtíže, které dále komplikují jejich životní situaci. Při obtížné komunikaci je možné pozorovat emoční dysregulaci, která se projevuje neschopností adekvátně kontrolovat a vyjadřovat emoce. Tato dysregulace dále zvyšuje úroveň stresu. Dlouhodobý stres nepříznivě ovlivňuje nejen sebedůvěru jedince, ale také jeho schopnost důvěřovat svému okolí. Toto narušení důvěry může vyvolat hluboký pocit nejistoty, snížení pocitu bezpečí a celkové destabilizace v životě. V důsledku těchto zkušeností má jedinec tendenci se stahovat do sebe, aktivně se vyhýbá sociálnímu kontaktu, trpí zvýšenou úzkostlivostí a často nepřiměřeně reaguje i na běžné verbální a neverbální projevy ostatních. Tyto reakce dále prohlubují sociální izolaci a vytváří bariéru mezi jedincem a potenciálními zdroji podpory. U člověka s narušenou komunikační schopností se tak často rozvíjí a prohlubuje negativní sebevnímání a intenzivní pocit méněcennosti, který může významně omezovat jeho schopnost realizovat svůj potenciál v osobním i profesním životě. (Richtrová, 2021)

4 Agresivita

Agresivita je v dnešní době velice používaný pojem nejen v běžné konverzaci, ale také v masmédiích. Agresivita již není vnímána pouze u dospělých osob, ale je pozorována také u dětí. Není ji však nutné vždy vnímat zcela negativním způsobem.

“Agrese patří k základnímu vybavení člověka, je to přirozená hnací síla, kterou je třeba usměrňovat. Je nepostradatelná pro lidský rozvoj, musí však být integrována do emocionálních, kontextuálních souvislostí lidského života, jinak působí destruktivně.” (Malá, 2005, s. 7)

Je tedy nezbytné, aby se jedinec naučil regulovat svou agresivitu prostřednictvím stanovených hranic a pravidel. Nemá smysl tuto “vitální sílu” vymýtit, ale spíše ji usměrňovat tak, aby agresivita mohla být plodná. (Svoboda, 2014)

4.1 Základní vymezení agresivity u dětí

Na agresivitu je možné pohlížet, jako na součást lidské přirozenosti, která hraje důležitou úlohu v dětském vývoji. Aby se dítě dokázalo v nastalých situacích překonat, potřebuje motivaci a energii, kterou mu dodá vnitřní prudkost. Výchova zde tedy není pro odstranění, ale usměrnění agresivity, která může být nápomocná při dosažení cílů. (Antier, 2004)

V pedagogickém kontextu jsou pod agresivitou zobrazovány hlavně výbuchy vzteku doprovázené fyzickým násilím, jako je bití, vyhrožování, kopání či kousání. Objektem výbuchu vzteku může být nejen sám agresor, ale i ostatní osoby nebo předměty. V případě napadení jiné osoby může tento zážitek u napadeného vyvolat nejen bolest a strach, ale také další rozsáhlejší poruchy, např. bolesti hlavy a břicha nebo poruchy spánku a příjmu potravy. Při dlouhodobém vystavování výbuchům vzteku agresora může být u dítěte pozorováno nápadné chování a odpírání např. školní docházky. (Erkert, 2011)

Za agresivními výbuchy vzteku stojí vnitřní neklid, který nemusí být na první pohled zřejmý. Projevuje se tiky a stereotypními úkony v úzkostných situacích. V případě nárůstu neklidu je možné pozorovat výrazná gesta a sníženou kontrolu emocí. Většinou násilnému jednání předchází tzv. symbolická agrese, jako jsou nadávky či výhrůžky. Jako nejznámější příčina agresivního chování je uváděna frustrace, dále je zde možné hledat také příčiny v rodinné situaci. (Šimanovský, 2008)

Frustrace jako jedna z možných příčin agrese ukazuje na neuspokojení hlavních životních potřeb (Šimanovský, 2008):

- a) základní, fyziologické: pití, jídlo, teplo, sex,
- b) bezpečí: pocit životní jistoty,
- c) lásky a sounáležení: touha být milován a někam patřit, být společensky začleněn,
- d) uznání a úcty, respektu, důvěry a kompetence,
- e) sebeaktualizace: potřeba být sám sebou a osobnostně růst.

Frustrace se objevuje hlavně u dětí, které nejsou dostatečně sociálně zabezpečeni, tzn. že tráví mnoho času na ulici, starají se samostatně o domácnost, nemají základní hygienické návyky a trpí podvýživou. Příčinou takového prostředí může být nechtěné těhotenství, partnerská krize, finanční problémy a také závislost na návykových látkách.

Ovlivňujícím faktorem vzniku agrese mohou být také média v podobě televize, internetu nebo počítačových her. Zejména pokud oblíbená postava agresivním chováním dosahuje očekávaných cílů, tedy výhry. Vnímání těchto nevhodných vzorců chování se prohlubuje, pokud dítě nedostává v rodině dostatečnou pozornost.

Další příčinou agresivního chování je nevhodná výchova. Bez určených pravidel a mantinelů jsou děti v různě nastalých situacích zmatené a mohou pociťovat nebezpečí. Ale ani opačný přístup, kdy rodič není nikdy spokojený se schopnostmi svého dítěte a chová se nadřazeně, dítěti nepřináší pocit bezpečné opory v rodině. (Erkert, 2011) V praxi je možné se setkat s dětmi, které z přehnané péče nemají silnou vůli a trpělivost na navazování vztahů a překonávání překážek. Často zůstávají závislé na rodině a v dospělém životě se z nich stávají nesamostatní sobečtí jedinci, kteří mají potřebu mít vždy pravdu a přednost, povyšovat se nad ostatními a ze všech svých chyb obviňovat druhé.

K neklidu může také přispívat škola, která má sice za úkol dítě vychovávat a vzdělávat a nabídnout mu klidnou, přirozenou a bezpečnou atmosféru, ale v některých školách je dítě stresováno spěchem, stoprocentní připraveností, neomylností či nespravedlivým jednáním, jako je ponižování či nespravedlivé trestání ze strany učitele. Tyto problémy mohou pramenit z neustále se zvyšujícími požadavky na dítě, ale také z nedostatečného množství kvalitních pedagogů. (Šimanovský, 2008)

V neposlední řadě je příčinou agresivity společnost, která nepodporuje dětskou tvůrčí osobnost. Především ve městech děti tráví většinu svého volného času uvnitř budovy, ať už bytu

nebo zařízení pro zájmové aktivity, bez možnosti volného pohybu v přírodě s ostatními vrstevníky. A tak se stává, že jsou dnešní děti obklopené hračkami, které jsou pouhým zbožím, které vynahrazuje pozornost, péči a podléhá módě a krátké životnosti. Proto děti, které nedostávají od své rodiny lásku, bezpečí, pozornost a čas lehce sklouzávají k agresivnímu chování v stále mladším věku. (Erkert, 2011)

Agresivní sklony se objevují také u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou děti s poruchami komunikace nebo poruchami intelektu. U dětí s mentálním postižením se častěji pozoruje agresivní napadání vlastní osoby, jako je kousání, škrábání nebo údery hlavou. Naopak u dětí s poruchou řečové komunikace výbuchem vzteku častěji napadají další osoby nebo předměty. (Šimanovský, 2008) Neschopnost srozumitelně komunikovat, tedy vyjádřit své myšlenky, pocity nebo přání může vést k pocitům bezmoci a nepochopení, které se často projevují zvýšenou mírou frustrace. Tato frustrace se pak může snadno transformovat do agresivního chování, které je v podstatě formou neverbální komunikace, tedy způsobem, jak dát najevo svou nespokojenost nebo potřeby. (Slowík, 2022) Proto hry a činnosti pro usměrňování a zvládání agresivity jsou vhodné nejenom jako prevence do běžných zařízení, ale i jako určitý terapeutický prostředek u dětí s určitým postižením. (Šimanovský, 2008)

Šimanovský (2008) uvádí, že děti se speciálně vzdělávacími potřebami často překračují vytyčené hranice a obecné normy chování. Může se u nich vyskytovat utlumený projev, ale i nadměrná aktivita, kterou nemusí zvládnout kontrolovat a ovládat. Z těchto projevů se může vyvinout zbrklost nebo zdrženlivost. Hry, které nabízí autentické jednání, tyto osoby zprvu zneklidňují, ale po delším čase a přivyknutí se zde mohou přirozeně projevat a kontrolovat své nežádoucí chování. Hry obsahující rytmus a hudbu se většinou volí u osob s narušenou komunikací nebo sníženou inteligencí, kde jsou slova nahrazena mimoslovními projevy.

4.2 Usměrňování agresivity pomocí her

Hry zaměřené na usměrňování a zvládání agresivity je možné dělit například podle Erkert (2011) na hry:

- a) hry zaměřené na vnímání vlastních pocitů,
- b) hry zaměřené na uvolnění napětí a měření síly,
- c) hry zaměřené na hraní rolí,
- d) hry zaměřené na řešení konfliktů,

- e) aktivizační hry,
- f) hry na soustředění a zklidnění,
- g) autentické a modelové hry.

4.2.1 Hry zaměřené na vnímání vlastních pocitů

Pokud má být dítě schopno vypořádat se s nepříjemnými pocity a náladami jinou neagresivní formou musí být schopné tyto pocity vědomě rozpoznat a zhodnotit. Důležitým prvkem je pocity rozpoznávat, ale nepotlačovat, pokud dítě začne o svých pocitech mluvit, není již na řešení určité situace samo a cítí se ve větším bezpečí. Do budoucího života se naučí vyrovnávat s ne vždy pozitivními pocity a náladami všedního života. Pomocí vhodně zvolených her se dítě naučí rozpoznávat příjemné a nepříjemné pocity, bude je umět od sebe rozpoznat a zároveň ve skupině ostatních se vzájemně podpořit. Tyto hry jsou zaměřené na zpodobnění určitého pocitu či nálady pomocí mimiky, gest, zvuku, hudebního nástroje či předmětu.

Do těchto her se řadí například hra „**Jak asi zní pocit**“ (Erkert, 2011, s. 20)

K tomu, aby se děti naučily správně interpretovat výrazy obličeje, je vhodná následující hra: Jedno dítě se vžije do určitého pocitu, který pak uprostřed kruhu vyjádří pantomimicky. Potom ukáže na jiné dítě, které pantomimicky znázorněný pocit vyjádří pomocí zvuku, např. radost projeví smíchem. Pokud pantomimické vyjádření pocitu pochopilo správně, je na řadě další dítě.

Dále je možné zařadit hru „**Hněv a hudba**“, kterou uvádí Šimanovský (2008). Hráči mají za úkol na různé hudební nástroje, jako jsou bicí nebo Orffovy nástroje, znázornit svůj hněv, a také další emoce. Při této hře nejde primárně jen o znázornění pocitu hudebními nástroji, ale také o to, dostat je pod kontrolu či se jich zbavit. Důležité je hru předčasně neukončovat a nechat vše přirozeně plynout.

4.2.2 Hry zaměřené na uvolnění napětí a měření síly

Děti, které se mezi sebou často fyzicky i slovně napadají, postrádají schopnost si vzájemně naslouchat a porozumět si. Je tedy vhodnější místo hledání viníků zařadit hry, při kterých se zabaví a emocionálně zklidní. Po zklidnění a lehkém vysílení jsou tyto děti nakloněnější k vysvětlení situace. Důležité je projevit porozumění k momentálnímu pocitu.

Hra „**Prstové barvy proti hádce**“ je příležitostí, jak přiblížit dva agresory. (Erkert, 2011, s. 29)

Dobrou metodou k odbourávání nahromaděné agresivity je malování prsty na velké ploše, při němž lze nechat volný průběh pocitům. Obzvláště se k tomu hodí dětský malířský stojan, který je možné použít oboustranně, takže nabízí větší volnost pohybu. Může sloužit také k tomu, aby se k sobě dva „rozhádání kohouti“ přiblížili. Oba protivníci se přes stojan mohou jen stěží vidět, ale zároveň jsou svou činností jakýmsi tajuplným způsobem vzájemně propojeni.

Další hrou na měření síly může být podle Šimanovského (2008) „**Nohama proti sobě**“, při které dvojice zaujme místo vsedě naproti sobě s rukama na kolenou. Chodidly se dotýkají chodidel toho druhého, přičemž se na domluvený pokyn snaží soupeře vytlačit dozadu bez použití rukou.

4.2.3 Hry zaměřené na hraní rolí

Při těchto hrách je důležité zvolení námětu, které se skupiny dětí dotýká. Vhodnými tématy jsou různě nastíněné konflikty a možnosti řešení, které mají aktuální vztah a lehce zaujmou většinu zúčastněných. Pedagog zde pouze nastíní situaci a dohlíží na průběh, k řešení situace by se děti měly dostat samostatně. Pokud se skupinky střídají, děti zjišťují, že na určitý problém lze nahlížet různými způsoby a hledat rozdílná řešení. Při těchto hrách mají všichni možnost prožít neznámý pocit nebo náladu.

„**To přece nebylo schválně**“ je hra, která nastiňuje velice častou situaci v mateřské škole. (Erkert, 2011, s. 38)

Štěpán je naštvaný, protože Viktor, který je větší než on, zboural jeho dřevěnou věž postavenou z kostek. Nezničil ji sice úmyslně, ale to nic nemění na skutečnosti, že věž je zbouraná a že se Štěpán zlobí. Proto Štěpán požádal Martina, aby něco proti Viktorovi podnikl. Jak bude Martin reagovat?

Možnost 1: Martin odpoví, aby si Štěpán urovnal svůj konflikt s Viktorem sám.

Možnost 2: Martin jde sice se Štěpánem za Viktorem, ale chce, aby Štěpán sám řekl, co se mu nelíbí.

Možnost 3: Martin by svého kamaráda rád utěšil. Proto se Štěpána zeptá, zda by s ním nechtěl postavit ještě vyšší věž.

Hra podle Šimanovského (2008) s názvem „**Usmírování**“ má za úkol vyzkoušet si roli uraženého a roli usmírovatele. Ve dvojici si jeden představí, že ho nějakým způsobem jeho partner urazil a druhý má za úkol si ho usmířit. Uražený má možnost se neusmířit, vše záleží na druhém, jaký způsob usmíření zvolí. Může se pokusit například zlepšit uraženému náladu nebo ho přivést na jiné myšlenky. Po vystřídání rolí je vhodné rozebrat dojmy a převést je na reálné zkušenosti.

4.2.4 Hry zaměřené na řešení konfliktů

V případě sporu je vhodné objasnění příčin rozhovorem, při kterém mají obě strany možnost vyjádřit svůj hněv a dodržovat pravidla, např. naslouchat si a nechat jeden druhého domluvit. V těchto hrách musí děti umět rozpoznat své pocity a dát najevo své potřeby pomocí slov či jiných předmětů. Pokud dítě zvolí předmět, měl by pedagog klást doplňující otázky, které pomohou rozklíčovat starosti či těžkosti dítěte.

„**Porozumět si a umět ustoupit**“ již v názvu této hry je zřejmé, čeho se bude týkat. (Erkert, 2011, s. 47)

Dva jedinci, mezi nimiž vznikl konflikt, napnou asi šestimetrovou nit, která představuje jejich vzájemné spojení. Pak si střídavě říkají, proč pociťují v nitru takový vztek. Aby si lépe rozuměli, objasní každý také, jak by si přál, aby se s ním jednalo. Když si druhý účastník myslí, že může některé přání splnit, navine kousek vlákna na ruku, a přitom se o krok přiblíží. Pokračují tak dlouho, až mohou všechny své sliby a ústupky zpečetit podáním ruky.

Šimanovský (2008) uvádí hru „**Zatloukání kolíků**“, kterou je možné také zařadit mezi hry pro řešení konfliktu. Dítě si má představit všechny situace, které ho negativně ovlivňují a vměstnat je do imaginárního kolíku, který je zatloukán hluboko do země. Každému bude zatloukání trvat individuálně dlouhou dobu, podle toho, jak si hluboko zatlučený kolík si představí.

Dále je možné dělit hry podle Šimanovského (2008).

4.2.5 Aktivizační hry

Tyto hry vycházejí z potřeby pohybu, při kterém se děti seznamují s realitou a správným jednáním. V dnešní době se děti často ocitají u stolu či lavic, kde je pohyb znemožněn, bylo by tedy na místě do vyučování zařazovat krátké pohybové hry, které rozptýlí. V případě dlouhého vysedávání v lavicích a doma při trestu či úkolech se agresivita zvyšuje. Přirozeným

zacházením s napětím se děti naučí hrami, které obsahují umělý konflikt. Vhodné je zvolení nejen soupeřivých her, ale i her, při kterých je nutná spolupráce dvojic či skupiny.

Pohybová hra „**Černá, bílá, strakatá**“ je pro děti rychlým zaktivováním bez zdlouhavé přípravy. (Šimanovský, 2008, s. 37)

Prostor rozdělíme provázkem na dvě části. V jedné je nápis černá, ve druhé bílá, nebo (pro menší) je tam papírový terč dané barvy. Podle pokynu vedoucího musejí všichni být na určeném území (na černém nebo bílém). Vedoucí hry vyvolává barvy nepravidelně, nečekaně a rychle střídá pokyny. Řekne-li „strakatá“, postaví se hráči na hranici, jednou nohou do každého území (nebo znehybní).

Další aktivizační hrou může být „**Fotbal v kruhu**“, kterou uvádí Erkert (2011). Tato hra vyžaduje pouze menší prostor a míč. Hráči vytvoří kruh, ve kterém se drží za ruce, a jeden z nich vloží do kruhu míč, který si přihrávají nohama. Protože se spoluhráči nesmějí pustit je posilována spolupráce a pozornost.

4.2.6 Hry na soustředění a zklidnění

Použití těchto her se doporučuje zejména při zklidnění skupiny. Řadí se sem hry, při kterých dítě musí zapojit své znalosti a vědomosti nebo slovní zásobu. Využitím her na soustředění a zklidnění se přirozeně učí vnitřní kázeň.

Mezi tyto hry se řadí „**Něco vidím a je to modré!**“ (Šimanovský, 2008, s. 70)

Oblíbená krátká hra na výlety i do školy. Hráč, který zahajuje, se rozhlédne po místnosti a nenápadně si vybere nějakou barevnou věc, viditelnou ze všech stran. Nedívá se na ni a řekne: „Něco vidím a je to červené!“ Ostatní se pozorně rozhlížejí a hledají předmět, který má na mysli. Kdo to uhodne první, má právo si sám nenápadně vyhlédnout jinou věc a pak prohlásí např.: „Něco vidím a je to modré“ – a ostatní opět pátrají. Místo barev hledáme čísla, písmena, geometrické tvary atd.

Také hra podle Erkert (2011) „**Kdo udrží rovnováhu?**“ je vhodná na trénink soustředění. Princip této hry spočívá ve dvojici stojící na nízké bedně naproti sobě s dotýkajícími se dlaněmi. Na smluvený signál mají za úkol odtlačit svého soupeře, aby ztratil rovnováhu.

4.2.7 Autentické a modelové hry

Autentické hry se řadí mezi poznávací hry, při kterých je každý sám sebou, tzn., že se zde ukazují skutečné vlastnosti, vědomosti a schopnosti sebe samého. Oproti tomu modelové hry umožňují dítěti prožít uměle vytvořené situace a prožít ho jako někdo jiný.

Autentická hra je např. „**Tajemství**“. (Šimanovský, 2008, s. 111)

Indiáni věřili, že vše v přírodě je živé a zvířata, stromy, kameny jsou bratry člověka. Vedoucí hry úvodem připomene, že každý předmět, který pochází z přírody nebo byl vytvořen lidmi, má svá tajemství. Doprostřed kruhu položí na bílé plátno určitou věc (kaštan, kámen, mušli). Pustí tichou relaxační hudbu a hráči v kruhu uvolněně sedí a dívají se. Uvažují, jaké tajemství v sobě předmět ukrývá. Kdo chce, ten posléze může o svých představách hovořit. Vedoucí hry zaměřuje pozornost hráčů spíše ke kladným představám.

Hra uváděná Erkert (2011) „**Jsi mazlivý medvídek**“ je vhodná pro skupinu dětí. Děti mají za úkol si představit zvíře, které vyjadřuje určitý pocit. Každý jednotlivec pantomimou zvíře předvede a ostatní musí poznat o jaký pocit a zvíře se jedná. Po rozluštění pocitu se může předvádějící zamyslet, zda se tak někdy cítil.

5 Zvládání agresivity u dětí s poruchou komunikace

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce s názvem *Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace* je pozorování agresivity vybraného dítěte s poruchou komunikace a zanalyzování možnosti ovlivnění zmírnění agresivního chování pomocí cílených herních aktivit. Toto zkoumání se bude zaměřovat na propojení komunikačních obtíží, agresivního chování a potenciální pozitivní vliv her jako terapeutického nástroje.

Vedlejší cíle výzkumu zahrnují navržení konkrétních postupů pro zvládání agresivity u vybraného dítěte s poruchou řečové komunikace, vytvoření řešení pro ovlivnění této agresivity a zhodnocení účinnosti navržených činností v praxi.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Hlavním nástrojem výzkumného šetření bude případová studie (kazuistické šetření). Informace do případové studie budou získávány rozhovory a pozorováním. Nestrukturovaný rozhovor s matkou umožní získat detailní a individualizované informace o vybraném dítěti s narušenou komunikací. Pro zhodnocení agresivního chování dítěte v prostředí mateřské školy bude použit strukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky, kteří jsou s dítětem v každodenním kontaktu. A v neposlední řadě bude také využita metoda pozorování při praktickém usměrňování agresivity pomocí her. Tento přístup kombinuje různé metody sběru dat, což poskytne komplexnější pohled na zkoumanou problematiku a umožní lépe porozumět specifickým potřebám dítěte s poruchou komunikace a jeho agresivním projevům.

Před započítím výzkumu byla matka i pedagogičtí pracovníci podrobně informováni o metodách, průběhu a cíli výzkumného šetření. Podepsáním informovaného souhlasu potvrdili, že rozumí poskytnutým informacím a že mohou kdykoliv během výzkumu kontaktovat autorku s případnými dotazy. Zároveň byli ujištěni o svém právu kdykoli od šetření odstoupit. Matka také vyjádřila souhlas s tím, že autorka může nahlížet do lékařských zpráv dítěte. Vzhledem k citlivé povaze získaných údajů se autorka zavázala k zachování anonymity účastníků. Z tohoto důvodu bude chlapec v této práci uváděn bez jména, čímž bude zajištěna ochrana osobních údajů rodiny.

Rozhovor s matkou a pedagogickými pracovníky byl zaznamenán pomocí nahrávacího zařízení a následně přepsán do písemné podoby. Pro účely výzkumného šetření byly poskytnuty odborné

zprávy z pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra, dále také výsledky logopedického a psychiatrického vyšetření. Kazuistická studie byla vypracována na základě důkladné analýzy informací získaných z rozhovorů, pozorování a dostupné odborné a lékařské dokumentace.

Rozhovor s matkou se uskutečnil v lednu 2024 v prostředí jejich rodinného domu. Pro zajištění uvolněné atmosféry a eliminaci případného stresu nebyl stanoven žádný časový limit rozhovoru. Zvolena byla nestrukturovaná forma rozhovoru, což se ukázalo jako velmi přínosné. Tento přístup umožnil matce volně hovořit o různých situacích, které se nakonec ukázaly jako klíčové pro výsledné šetření. Mnohé z těchto cenných informací by pravděpodobně zůstaly nesděleny v případě použití předem připravených otázek.

Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly realizovány v průběhu února a března 2024 v mateřské škole, kterou chlapec navštěvoval. Každý rozhovor probíhal individuálně, což umožnilo získat nezávislé pohledy jednotlivých pedagogů. Pro tyto rozhovory byla zvolena strukturovaná forma s předem připravenými otázkami. Tento přístup zajistil, že diskuse zůstala zaměřena na klíčová témata šetření a nedocházelo k odbočování od stanovených cílů výzkumu. Strukturovaný formát také usnadnil následnou analýzu a porovnání odpovědí jednotlivých respondentů.

Praktické využití her pro zvládnutí agresivity u chlapce probíhalo od dubna do června 2024 v jeho rodinném domě. Výzkumné šetření bylo realizováno metodou přímého pozorování, jehož cílem bylo zjistit, zda lze pomocí cílených herních aktivit zmírnit chlapcovo agresivní chování. Pozorování lze charakterizovat jako zúčastněné, neboť chlapec aktivně spolupracoval s pozorovatelkou a reagoval na její podněty. Hodnocení každé hry probíhalo na základě tří hlavních kritérií: pochopení zadání, průběh hry a splnění cíle dané hry. Tento přístup umožnil systematické sledování chlapcova chování a reakcí během různých herních aktivit.

5.3 Charakteristika místa výzkumného šetření a výzkumného vzorku

Po předchozí dohodě s matkou byl jako místo konání výzkumného šetření a praktického využití her zvolen jejich rodinný dům. Díky tomuto rozhodnutí se předešlo rušivým vlivům cizího prostředí a atmosféra byla díky známému rodinnému prostředí příjemně uvolněná.

Dům se nachází na pozemku s vlastní zahradou, která poskytuje bohaté možnosti pro venkovní aktivity. Zahrada je vybavena hracím domečkem se skluzavkou, pískovištěm, rozlehlou

travnatou plochou, trampolínou a bazénem. Uvnitř domu mají chlapec a jeho bratr k dispozici dva pokoje. První je dětský pokoj, ve kterém oba chlapci spí a který je vybaven knihovnou s knihami. Druhý pokoj slouží jako herna s přehledně uloženými hračkami a pomůckami. Tento prostor je doplněn o volnou plochu s žíněnkou, žebřinami a gymnastickými kruhy. Toto prostředí poskytlo ideální podmínky pro realizaci výzkumného šetření.

Výzkumný vzorek tvoří chlapec, kterému bylo v době zahájení výzkumu 4 roky a 8 měsíců. Chlapec navštěvoval třídu v běžné mateřské škole. Z důvodu ochrany osobních údajů není jméno chlapce uvedeno.

Z výše uvedených údajů lze konstatovat, že výzkumné šetření bylo realizováno od ledna 2024 do června 2024.

6 Prezentace dat získaných výzkumným šetřením

6.1 Kazuistická studie

V následujících podkapitolách praktické části bakalářské práce bude představeno kazuistické šetření. Tato případová studie bude zaměřena na vybraného chlapce s narušenou komunikační schopností. Kazuistika bude vypracována na základě čtyř hlavních zdrojů informací – nestrukturovaný rozhovor s matkou chlapce, pozorování chlapce, zprávy z poradenských zařízení a strukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky mateřské školy, kterou chlapec navštěvuje.

Tato kombinace metod sběru dat umožní získat komplexní pohled na chlapcovu situaci z různých perspektiv – přímého pozorování, rodinného zázemí a vzdělávacího prostředí. Cílem je poskytnout ucelený obraz o chlapcových schopnostech a dovednostech, jeho chování a potřebách v různých kontextech.

6.1.1 Rodinná a osobní anamnéza

Chlapec je druhé dítě v rodině. Chlapec byl v poloze koncem pánevním, proto matka podstoupila manuální obrat, který bohužel nebyl z důvodu vyšší váhy úspěšný. Narodil se tedy v očekávaném termínu, nicméně kvůli poloze plodu bylo nutné provést císařský řez. Při narození dosahoval délky 54 cm a vážil 4300 gramů. Během prvního roku života se chlapcův vývoj jevil jako zcela fyziologický. Samostatná chůze se u něj objevila ve čtrnácti měsících věku. Kolem jednoho roku také začal říkat první slova, což naznačovalo, že jeho celkový vývoj pokračoval v normě.

Avšak ve věku dvou let došlo k závažnému zlomu, kdy chlapec utrpěl úraz hlavy. Při běhu narazil na roh domu a rozsekl si čelo. Bohužel úraz hlavy způsobil výrazné změny v jeho chování a vývoji. Už při samotném ošetřování a šití rány na hlavě matka zaznamenala, že chlapec měl potíže s dýcháním. Poté ještě podstoupil rentgenové vyšetření hlavy, kde nebyly shledány žádné odchylky. Od tohoto okamžiku se jeho vývoj náhle zastavil a rodiče pozorovali postupný regres. Chlapec přestal reagovat na vlastní jméno, začal se projevovat agresivně, a to kopáním, bušením pěstmi a záchvaty vzteku. Nejvíce jeho agrese směřovala na matku, jakožto primární pečující osobu. Vyhýbal se také společnosti jiných dětí a odmítal zůstat s někým na hlídání. I před blízkou rodinou se při návštěvách schovával i na pár hodin v domě.

Podle rodičů se první skutečná slova u chlapce znovu objevila až po třetím roce života. Do té doby vydával pouze neartikulované zvuky.

Aktuálně je chlapec sledován v PPP, SPC, u psychologa a klinického logopeda. Spolupracují s Rodinným Integračním Centrem spadající pod Ranou péči a dochází na Biofeedback. Při vyšetření na pedopsychiatrii nespolupracoval s lékařkou a ta ve výsledné zprávě určila diagnózu atypický autismus s expresivní a receptivní poruchou řeči. Ostatní odborníci tuto diagnózu nepotvrdili a určili diagnózu vývojová dysfázie, receptivní typ a nižší zralost CNS.

6.1.2 Školní anamnéza

Chlapec ve třech letech nastoupil do mateřské školy v místě bydliště, jeho adaptace se ukázala být velmi obtížná. I přes měsíc strávený v tomto předškolním zařízení se mu nepodařilo plně se aklimatizovat a začlenit mezi ostatní děti. Rodiče měli pocit, že pedagogové v dané mateřské škole nepřístupovali k chlapci s dostatečnou individuální péčí a porozuměním, což zřejmě ztěžovalo proces jeho adaptace.

Z tohoto důvodu se rodiče rozhodli hledat jinou alternativu a umístili chlapce do dětské skupiny, která jim přišla jako vhodnější volba. Zde se chlapci dařilo lépe, i když se stále potýkal s obtížemi při začleňování do kolektivu vrstevníků.

Následující rok rodina zvolila variantu umístit chlapce do mateřské školy v sousední vesnici, tentokrát již s podporou asistenta pedagoga na 30 hodin týdně. Toto opatření se ukázalo jako přínosné, neboť adaptace chlapce v tomto novém prostředí proběhla relativně hladce. Nicméně zpočátku se u něj vyskytovaly projevy agresivity, a proto musel být po určitou dobu oddělen od ostatních dětí ve volné třídě, než se postupně začleňoval vlastním tempem.

V současné době je chlapec přijat do logopedické třídy v jiné běžné mateřské škole, která má nižší počet dětí ve třídě. Rodiče mají od tohoto přestupu velká očekávání a doufají, že jejich syn udělá významné pokroky.

6.1.3 Motorika

Chlapec je celkově pohybově obratný a zručný. Zvládá chůzi po schodech jak nahoru, tak i dolů, i když zatím bez pravidelného střídání nohou. Dokáže přiměřeně napodobovat různé pohybové vzory, což svědčí o dobré koordinaci a motorickém učení.

V oblasti hrubé motoriky chlapec umí bez obtíží stát na jedné noze, skákat snožmo a chytat i odhazovat míč. V bazénu se s využitím plaveckých pomůcek pokouší o samostatné plavání, což naznačuje jeho ochotu zkoušet nové pohybové dovednosti.

Co se týče jemné motoriky, chlapec preferuje používání pravé ruky. Při uchopování tužky používá celou dlaň a vyvíjí na ni zvýšený tlak. Jeho kresba se aktuálně nachází ve fázi volných čaranic, aniž by bylo možné rozpoznat konkrétní obrazce. Chlapec obecně nemá rád grafomotorické úkoly, vyžaduje silnou motivaci k jejich plnění a někdy před plněním těchto úkolů přechází do agrese.

Naopak v oblasti manipulace s předměty a vkládačkami chlapec projevuje značné dovednosti. Vkládačky zvládá zcela samostatně a bez obtíží. Při práci s menšími předměty je také schopen je účinně předávat z jedné ruky do druhé, což svědčí o dobré koordinaci a jemné motorice rukou.

Lze tedy konstatovat, že chlapcovy motorické schopnosti jsou v různých oblastech nerovnoměrně rozvinuty. Zatímco hrubá motorika a manipulace s předměty jsou na velmi dobré úrovni, jemná motorika, a hlavně grafické dovednosti zaostávají.

6.1.4 Komunikační a kognitivní dovednosti

Chlapec využívá verbální i neverbální komunikaci. Komunikuje především jednoslovně nebo v jednoduchých slovních spojeních. Bez potíží navazuje oční kontakt. Jeho řeč je dysgramatická, což snižuje celkovou srozumitelnost. Pasivní slovní zásoba odpovídá věku přibližně 3 let. Chlapec dokáže popsat obrázek jednotlivými slovy a často při tom využívá známé postavy z pohádek. Jeho řeč je charakteristická tím, že obsahuje úryvky z pohádek a říkanek. Navzdory těmto specifikům je schopen verbálně vyjádřit své pocity, potřeby a přání.

V rámci **kognitivních dovedností** chlapec pojmenuje všechny barvy včetně fialové. Rozpoznává základní tvary a některá písmena, které pojmenovává v anglickém jazyce. V minulosti často sledoval anglické písně a pohádky na YouTube. Aktuálně se rodiče snaží omezit jeho používání angličtiny. Znalost tělesného schématu není úplná, ale některé části těla ukazuje správně. Neorientuje se ve dnech v týdnu ani ročních obdobích. Nechápe nadřazené ani podřazené pojmy, pořadí prvků v řadě ani předložky na určení místa a nedokáže tvořit opozita.

V oblasti **sluchové percepce** se u chlapce projevují výrazné obtíže, zejména při úkolech zaměřených na rytmičtí slov. Bez ohledu na délku slova – ať už se jedná o jednoslabičná, dvouslabičná nebo tříslabičná slova – chlapec není schopen správně zachytit a reprodukovat jejich rytmickou strukturu. Tato neschopnost rytmičtí může naznačovat problémy ve zpracování sluchových podnětů nebo v oblasti fonologického uvědomění.

V rámci hodnocení **zrakové percepce** chlapec prokázal schopnost rozpoznat prvek, který do řady nepatří. Nicméně, během celého procesu se výrazně projevíly obtíže s udržení pozornosti. Chlapec měl tendenci se rozptýlovat, ztrácet koncentraci a odbíhat od zadaného úkolu. Vzhledem k těmto potížím s pozorností byla nezbytná častá vnější motivace. To zahrnovalo verbální povzbuzování, připomínání úkolu a někdy i změnu přístupu k zadání, aby se udržel chlapcův zájem a soustředění.

6.1.5 Pozornost a porozumění

Pozornost chlapce se vyznačuje značnou nestálostí a jeho schopnost koncentrace je výrazně omezená. To významně ovlivňuje jeho vzdělávací proces a vyžadují specifický přístup. Pro dosažení efektivní spolupráce je důležité pravidelně střídat zadané úkoly s krátkými, ale častými přestávkami na odpočinek. Tato taktika pomáhá udržet chlapcovu pozornost a předchází rychlému vyčerpání jeho mentálních zdrojů. Zároveň je žádoucí nenásilně a plynule přecházet mezi různými typy činností, což stimuluje jeho zájem a brání monotónnosti, která by mohla vést k poklesu soustředění.

Opakování pokynů je další zásadní součástí práce s chlapcem. Vzhledem k jeho narušené schopnosti komunikovat je nutné instrukce často opakovat, a to různými způsoby, aby se zvýšila pravděpodobnost jejich správného pochopení a zapamatování.

I v případech, kdy se podaří chlapce zaujmout konkrétním úkolem, je patrná jeho tendence od činnosti odbíhat, ať už fyzicky nebo mentálně. Proto je naprosto klíčové poskytnout mu silnou motivaci a kontinuální podporu. Tyto faktory hrají zásadní roli v tom, aby chlapec byl schopen započatou činnost úspěšně dokončit.

Co se týče úrovně porozumění, chlapec je schopen efektivně zpracovat pouze jednoduché věty a pokyny, které jsou rozfázovány do menších, snadno uchopitelných částí. Při setkání s komplexnějšími nebo nejasnými instrukcemi se u něj projevuje echolálie. Tento jev signalizuje, že chlapec má potíže s pochopením sdělovaného obsahu.

Pro zlepšení chlapcova porozumění se jako velmi účinná metoda osvědčila vizualizace pokynů. Využití obrazových materiálů, piktogramů, nebo názorných demonstrací výrazně napomáhá k lepšímu pochopení zadaných úkolů a instrukcí. Tato technika umožňuje chlapci lépe propojit verbální pokyny s konkrétními představami a činnostmi, což vede k efektivnějšímu zpracování informací a následně k úspěšnějšímu plnění zadaných úkolů.

6.1.6 Sociální oblast a hra

Matka chlapce pozoruje postupný a pozitivní vývoj v jeho schopnosti zapojovat se do kolektivu dětí. Tento proces probíhá v souladu s jeho individuálním tempem, což je důležité pro jeho komfort a budování sebedůvěry. Chlapec se nyní učí kooperační hru, což je důležitý krok v rozvoji jeho sociálních dovedností.

V minulosti se chlapec potýkal s výraznými obtížemi při snaze zapojit se do her s ostatními dětmi. Jeho reakce byly často nepřiměřené – křičel na děti, strkal do nich a v některých případech docházelo i k agresivním projevům. Tyto projevy byly pravděpodobně způsobeny frustrací z neschopnosti adekvátně komunikovat své potřeby a přání. Je velmi povzbudivé, že frekvence a intenzita těchto nežádoucích projevů se postupně snižuje. Tento pokrok naznačuje, že chlapec začíná lépe chápat sociální pravidla a rozvíjí schopnost regulovat své emoce.

Co se týče herních preferencí, chlapec projevuje výrazný zájem o aktivity, které podporují jemnou motoriku a prostorovou představivost. Velmi rád si hraje s kuličkami, vláčky a staví různé dráhy. Tyto aktivity mohou být využity jako základ pro další rozvoj kognitivních schopností, například rozvoj koordinaci oko-ruka nebo prostorové uvažování.

Chlapec také rád hraje pexeso, přičemž je schopen identifikovat shodné obrázky, pokud jsou otočené lícem nahoru. Tato schopnost naznačuje dobrou vizuální percepci a krátkodobou paměť. Je zajímavé, že pokud se podaří udržet jeho pozornost po delší dobu, dokáže složit puzzle až o 60 dílcích s oblíbeným motivem.

Významným pokrokem je schopnost chlapce zvládat odloučení od rodičů bez větších potíží, a to nejen při příchodu do mateřské školy, ale i během celého pobytu.

Matka také zaznamenala výrazné zlepšení v chování chlapce během procházek a návštěv obchodů. Dříve měl tendenci utíkat a nereagovat na pokyny k zastavení, což představovalo významné bezpečnostní riziko. V obchodech pak nekontrolovaně pobíhal mezi regály.

V oblasti sebeobsluhy chlapec stále potřebuje určitou míru asistence. Při oblékání vyžaduje, aby měl oblečení předem připravené, a zatím nezvládá některé náročnější úkony jako navlékání ponožek nebo zapínání zipu.

Chlapec je nyní schopen samostatně používat toaletu, což je významný milník v jeho vývoji. Asistenci potřebuje pouze při hygieně po velké potřebě. Je pozoruhodné, že ještě před půl rokem nebyl schopen vykonat velkou potřebu na toaletě a vyžadoval plenu. Zajímavý je fakt, že během průjmového onemocnění si tuto dovednost osvojil prakticky ze dne na den.

V oblasti stravování a jídelních návyků chlapec vykazuje určitou míru samostatnosti. Jeho schopnost sebeobsluhy při jídle je poměrně dobře rozvinutá, je schopen se samostatně najíst pomocí lžice a vidličky. Jídelníček chlapce je značně omezený, objevuje se u něj výrazná výběrovost v jídle. Chlapec nemá žádné specifické oblíbené druhy masa, avšak pokud je maso nakrájeno na menší kousky, je schopen ho sníst. Tento detail je důležitý, protože naznačuje, že problém může částečně spočívat v textuře nebo velikosti soust, nikoli nutně v chuti samotné. Tato informace může být klíčová pro postupné rozšiřování jeho jídelníčku. V oblasti zeleniny a ovoce je situace náročná. Ze zeleniny chlapec konzumuje pouze okurku a z ovoce jí pouze banán. Tato extrémní selektivita může vést k nutričním deficitům. Je důležité poznamenat, že okurka a banán mají jemnou texturu a mírnou chuť, což může naznačovat preferenci pro méně intenzivní sensorické vjemy při jídle.

Chlapec již spí samostatně v pokoji s bratrem. Jako každodenní rituál před spaním rodina čte knihu, která chlapci pomáhá ke zklidnění a také rozvíjí řečové dovednosti a představivost.

6.2 Agresivní chování

Během rozhovoru s matkou jsem se zaměřila na situace, které u chlapce vyvolávají agresivní chování. V domácím prostředí se agrese nejčastěji projevuje při konfliktech s bratrem a v momentech, kdy je třeba ukončit oblíbenou činnost nebo hru. Matka popsala, že chlapec v těchto situacích reaguje křikem, pláčem a fyzickou agresí – kope kolem sebe a bije pěstmi.

Rodina vyzkoušela různé přístupy k řešení těchto situací. Jako nejúčinnější se ukázalo přemístění chlapce na bezpečné místo, kde nemůže ublížit sobě ani ostatním, a vyčkání, dokud se neuklidní. Někdy pomáhá intervence otce, který chlapci důrazně a srozumitelně vysvětlí situaci.

Matka si všimla, že tyto agresivní epizody se častěji objevují, když je chlapec unavený, hladový, nemocný nebo po náročné aktivitě, kdy se již nedokáže soustředit. V domácím prostředí se tyto

výbuchy vzteku nevyskytují tak často, protože se rodina naučila chlapcovým potřebám přizpůsobovat. Rodina doposud nevyzkoušela žádné speciální hry nebo aktivity zaměřené na zvládnání agrese.

V druhé části této podkapitoly jsem se zaměřila na detailní analýzu chlapcovy agresivity v prostředí mateřské školy. Jako primární zdroj informací jsem využila nestrukturovaný rozhovor, který jsem uskutečnila se třemi pedagogickými pracovníky, kteří s chlapcem v MŠ pravidelně pracují. Tento přístup mi umožnil získat komplexní a vícestranný pohled na problematiku.

Z odpovědí pedagogických pracovníků běžné MŠ, kterou chlapec v současnosti navštěvuje, jasně vyplývá, že projevy agresivity jsou přítomny od samého počátku jeho nástupu do zařízení.

Při rozhovoru se pedagogové shodli, že u chlapce identifikovali několik klíčových spouštěčů chlapcovy agresivity. Patří mezi ně spory s ostatními dětmi, například o hračky, což může naznačovat obtíže v sociální interakci. Dále je to nutnost ukončit oblíbenou hru nebo aktivitu, což poukazuje na možné problémy s flexibilitou a přizpůsobením se změnám. Chlapec také reaguje agresivně při nucení do plnění neoblíbených úkolů, zejména grafomotoriky, což může souviset s frustrací plynoucí z obtíží v jemné motorice nebo s obecnou averzí ke strukturovaným aktivitám. K agresi dochází i v případě přetížení při nedostatečném střídání aktivit s volnou hrou či odpočinkem, což zdůrazňuje význam vyváženého denního režimu pro prevenci agresivních projevů. Výjimečně se agrese objevuje při dlouhodobém neporozumění, když chlapec vyjadřuje svá přání, což přímo souvisí s jeho poruchou komunikace a ukazuje na frustraci plynoucí z neschopnosti efektivně vyjádřit své potřeby.

Pedagogičtí pracovníci také zaznamenali časové vzorce v projevech agresivity. Nejčastěji se agrese objevuje ráno po odloučení od rodičů a před obědem. Toto pozorování nabízí vhled do emočních spouštěčů chlapcovy agresivity. Ranní agrese může být spojena s úzkostí z odloučení a potížemi s přechodem z domácího do školního prostředí. Agrese v čase před obědem může být důsledkem rostoucí únavy a hladu, což naznačuje, že fyziologické faktory hrají významnou roli v chlapcově chování.

Co se týče konkrétních projevů agresivity, pedagogové se shodují s matkou na verbálních projevech jako je křik a pláč, a fyzické agresi v podobě kopání kolem sebe a bouchání pěstmi. Tato shoda mezi pozorováními v domácím a školním prostředí je důležitá, neboť naznačuje shodnost chlapcových reakcí napříč různými situacemi.

Pro zvládání výbuchů vzteku využívají pedagogové v MŠ několik postupů. Patří mezi ně oddělení chlapce od ostatních dětí, pouze s asistentem pedagoga, do volné třídy. Tento přístup může pomoci snížit stimulaci a poskytnout chlapci prostor pro uklidnění. Dále využívají snížení sensorické stimulace pomocí ztišení hlasu, zhasnutí světel nebo zatažení žaluzií. Tyto techniky mohou být účinné zejména pokud je agresivita spojena s přetížením smyslů. Snaží se také o odvedení pozornosti pomocí lávové lampy jako uklidňujícího prvku. Ačkoli tento přístup není vždy úspěšný, může v některých případech pomoci přerušit cyklus agresivního chování. V případech, kdy výše uvedené metody nejsou účinné, pedagogové vyčkávají v bezpečném prostoru, dokud se chlapec neuklidní. Tento přístup zajišťuje bezpečnost všech zúčastněných a zároveň dává chlapci prostor pro samoregulaci.

Odpovědi na otázku, jak reagují ostatní děti na chlapcovu agresivitu, se různí. Každý z pedagogů popisuje situaci odlišně. První uvádí, že zpočátku ostatní děti pociťovaly velký strach. Po probrání situace a vysvětlení důvodů chlapcova chování však jeho výbuchy vzteku již ignorují. Druhý pedagogický pracovník pozoruje, že nejmladší děti ve třídě stále pociťují strach. Zdůrazňuje potřebu s nimi často hovořit o vzteku a emocích obecně. A třetí vnímá, že každý incident s výbuchem vzteku způsobí mezi ostatními dětmi zmatek. Tyto pohledy naznačují, že je nutné děti vzdělávat v oblasti emoční inteligence, což může být klíčové pro vytvoření inkluzivního prostředí. Dále je potřeba vytvářet bezpečné a snadno předvídatelné prostředí pro všechny děti v mateřské škole.

Spolupráce s rodiči je podle pedagogických pracovníků na velmi dobré úrovni. Rodiče sdíleli postupy, které praktikují v domácím prostředí, což umožňuje konzistentní přístup k řešení agresivity napříč různými prostředími. Zvláště přínosná byla informace o chlapcových zkušenostech se snoezelen terapií v RICu, kde je přítomí, měkké polštáře, klidná hudba a mají tam bublinkovou lampu s měnícími se barvami, která je u chlapce velice oblíbená a dokáže se tam příjemně uvolnit. Na základě těchto informací byl ve volné místnosti MŠ ve spolupráci s rodiči vytvořen malý relaxační koutek s polštáři a lávovou lampou. Tento prostor poskytuje chlapci možnost relaxace a může sloužit jako preventivní opatření proti agresivním výbuchům.

Pedagogové se shodují, že všechny projevy vzteku chlapce zpětně probírají s rodiči, aby mohli společně pracovat na strategiích pro zmírnění agresivity. V případech, kdy chlapec fyzicky napadne jiné dítě, jsou rodiče kontaktováni okamžitě. Je povzbudivé, že tyto situace se díky individuálnímu přístupu asistenta pedagoga stávají již zcela výjimečně. Asistent pedagoga tedy hraje klíčovou roli v doprovázení chlapce a v prevenci agresivních projevů v mateřské škole.

Pedagogičtí pracovníci jako hlavní strategii pro snížení agresivního chování používají aktivní střídání činností s odpočinkem. Toto je obzvláště důležité, protože chlapcova pozornost je snadno odklonitelná a jeho mentální procesy se při řízených činnostech rychleji unaví. Ze zkušeností pedagogů vyplývá, že chlapcovy záchvaty vzteku se výrazně omezí, pokud je dostatečně odpočatý a není přestimulovaný. Proto má kdykoliv možnost navštívit relaxační koutek, kde si může odpočinout a má k dispozici své oblíbené hry. Kromě těchto opatření je klíčová důslednost a dodržování jasných a srozumitelných pravidel. Důležitou roli hrají také zavedené rituály a stereotypy, které se během dne opakují. Tyto rutiny poskytují chlapci pocit bezpečí a předvídatelnosti. Tato kombinace strategií – střídání aktivit s odpočinkem, možnost relaxace, jasná pravidla a zavedené rutiny – vytváří prostředí, které pomáhá chlapci lépe zvládat své emoce.

Jako aktivitu pro snížení napětí a agrese se pedagogové snaží cca jednou týdně zařazovat relaxaci. Při relaxaci ztlumí světlo, případně zatáhnou závěsy a pro umocnění atmosféry pouští tematickou relaxační hudbu, například přírodní zvuky jako je šumění lesa. Tichým, uklidňujícím hlasem popisovat různé vjemy, které by mohly vnímat v přírodě. Zaměřuje se na zapojení všech smyslů – popisuje, co by mohly vidět (například vysoké stromy či pestrobarevné květiny), slyšet (šustění listů ve větru či zpěv ptáků), cítit (vůni jehličí nebo čerstvě posečené trávy), hmatat (drsnou kůru stromů či měkký mech) a někdy i chutnat (jako sladké lesní jahody). Pro zvýšení pohodlí mají děti možnost se přikrýt dekou, což jim poskytuje pocit tepla a bezpečí a podporuje hlubší relaxaci. Chlapec tyto relaxační aktivity obvykle vítá. Nicméně, pokud relaxace trvá déle, má potíže udržet pozornost po celou dobu. V takových případech asistentka citlivě reaguje na jeho potřeby a odvádí ho stranou, aby nerušil ostatní účastníky, kteří jsou stále ponořeni do relaxace. Kromě zmíněné relaxace nemají pedagogičtí pracovníci zkušenosti s jinými aktivitami či hrami zaměřenými na snižování agresivity u žáků.

7 Usměrnění agresivity pomocí her ve speciálně pedagogické praxi

V následující části mé bakalářské práce se zaměřím na praktické metody usměrnění agresivity prostřednictvím cílených herních aktivit. Tento přístup vychází z předpokladu, že hra jako přirozená forma učení a interakce může být účinným nástrojem pro modifikaci chování a rozvoj emoční regulace.

Výzkumnou část mám příležitost realizovat v autentickém domácím prostředí sledovaného chlapce, což poskytuje jedinečnou možnost pozorovat jeho chování v přirozeném kontextu. Významným aspektem této fáze výzkumu je aktivní zapojení rodinných příslušníků – konkrétně matky a staršího bratra chlapce. Jejich účast není náhodná, ale cílená, neboť rodinná dynamika může hrát klíčovou roli v projevech a řešení agresivního chování.

Zapojení matky do herních aktivit umožňuje sledovat interakční vzorce mezi rodičem a dítětem, stejně jako poskytuje matce praktické nástroje pro každodenní práci s chlapcovým chováním. Přítomnost staršího bratra pak vnáší do situace prvek vrstevnické interakce, který je pro vývoj sociálních dovedností a regulaci emocí nesmírně důležitý.

Plánuji realizovat a ověřit účinnost různorodých her a činností, které jsem podrobně popsala v teoretické části práce. Tyto aktivity budou cíleně zaměřeny na několik klíčových oblastí: rozvoj porozumění emocím, uvolnění vnitřního napětí a agrese, rozvoj soustředění, nácvik rolí a řešení konfliktů a v neposlední řadě nácvik zklidňujících strategií. Každá herní aktivita bude pečlivě zdokumentována, přičemž budu sledovat nejen chlapcovy reakce, ale i dynamiku celé rodiny. Toto pozorování v přirozeném prostředí poskytne cenné poznatky o účinnosti jednotlivých her a jejich potenciálu pro dlouhodobou využití nejen v každodenním životě rodiny.

Výsledky této praktické části výzkumu budou následně analyzovány a porovnány s teoretickými poznatky uvedenými v předchozích kapitolách bakalářské práce. Cílem je vytvořit ucelený obraz o možnostech využití herních aktivit jako nástroje pro usměrnění agresivity u osoby s poruchou komunikace.

7.1 Hra zaměřená na vnímání vlastních pocitů

Jako **hru zaměřenou na vnímání vlastních pocitů** jsem zařadila aktivitu nazvanou „**Hněv a hudba**“, kterou ve své publikaci popisuje Šimanovský (2008). Tato hra má za cíl pomoci účastníkům lépe porozumět svým emocím a naučit se je vyjadřovat neverbálním způsobem prostřednictvím hudby.

Na začátku aktivity jsem chlapci a jeho rodinným příslušníkům nabídla širokou škálu Orffových nástrojů, ze kterých si mohli vybrat podle svých preferencí. Chlapec si bez váhání zvolil bubínek s paličkou, což by mohlo naznačit potřebu vyjádřit své emoce intenzivnějším způsobem.

Pro lepší vizualizaci a pochopení emocí jsem jako doplňkový materiál použila ilustrovanou knihu *Děti a emoce* (Černý a Grofová, 2013). Tato publikace obsahuje krátké, věku přiměřené příběhy o různých emocích a jejich projevech, doplněné o srozumitelné a poutavé ilustrace. Kniha sloužila jako most mezi abstraktním pojetím emocí a jejich konkrétním vyjádřením, což pomohlo chlapci lépe uchopit zadaný úkol.

První emocí, kterou měli účastníci znázornit pomocí svých nástrojů, byl **hněv**. Abych chlapci pomohla lépe se vcítit do této emoce, doplnila jsem slovní instrukce výraznou mimikou – zamračila jsem se a zařala zuby. Bylo povzbudivé vidět, že chlapec okamžitě reagoval a začal napodobovat mou mimiku, což naznačovalo ochotu zapojit se do aktivity. Při samotném hudebním vyjádření hněvu chlapec zuřivě bubnoval do svého nástroje, což věrně odráželo intenzitu a energii spojenou s touto emocí.

Pro přechod mezi jednotlivými emocemi jsem použila jemný zvuk trianglu, který sloužil jako signál pro změnu a pomáhal s přeorientováním na nový pocit. Další emocí, kterou jsme zkoumali, byla **radost**. Opět jsem použila výraznou mimiku, tentokrát široký úsměv, abych pomohla naladit se na pozitivní emoce. Chlapec v této části aktivity předvedl veselé, rytmické bubnování, které kontrastovalo s předchozím zuřivým projevem a dobře vystihovalo lehkost a pozitivitu spojenou s radostí.

Poslední emocí, kterou jsme se snažili hudebně ztvárnit, byl **smutek**. Před samotným hudebním vyjádřením jsem krátce představila tuto emoci s pomocí ilustrací a příběhu z knihy. Tato část aktivity se ukázala pro chlapce jako nejnáročnější. Ačkoli dokázal smutek vyjádřit mimikou a gesty (předváděl pláč), měl potíže s jeho hudebním ztvárněním. Bratr chlapci názorně

ukazoval, jak hraje na dřívka, popisoval jednoduchými slovy, že hraje pomalu a jemně. I přes to, že mu bratr jednoduše popisoval a předváděl možné způsoby, jak smutek vyjádřit pomocí nástrojů, chlapec na bubínek ani jiný nástroj nehrál. Tato reakce naznačuje, že ačkoli emoci pravděpodobně dobře pochopil, nedokázal ji transformovat do hudební podoby.

Celkově hodnotím tuto aktivitu jako mimořádně přínosnou a úspěšnou. Chlapec projevil zřetelné nadšení a zaujetí při hře na hudební nástroje, což svědčí o tom, že tato forma vyjádření pro něj byla nejen zábavná, ale i vysoce stimulující. Jeho schopnost efektivně zrcadlit emoce ostatních účastníků mě překvapila a naznačuje potenciál pro rozvoj sociálního porozumění. Klíčovým prvkem, který významně přispěl k úspěchu aktivity, bylo začlenění vizuálních podnětů, což výrazně usnadnilo chlapcovo pochopení a zapojení do úkolu. Tato zkušenost potvrzuje efektivitu využití hudby a rytmu jako prostředku pro práci s emocemi u dětí s poruchou komunikace. Zároveň zdůrazňuje význam multisenzorického přístupu, který kombinuje vizuální podněty (kniha, mimika), auditivní vjemy (hudební nástroje) a motorický zážitky (hraní na nástroje), což umožňuje komplexnější a hlubší prožitek a pochopení emocí, které mohou být jinak obtížně uchopitelné tradičními verbálními metodami.

7.2 Hra zaměřená na uvolnění napětí a zvládnání negativních emocí

V rámci svého výzkumu jsem se zaměřila také na **aktivity cílené na uvolnění napětí a zvládnání negativních emocí**. Inspiraci jsem čerpala z publikace Erkertové (2004), kde jsem objevila hru nazvanou "*Míč na vztek*". Tato aktivita vyžaduje použití overballu nebo jiného měkkého míče, který neskáče, což zajišťuje bezpečnost při provádění cvičení.

Princip této techniky spočívá v tom, že když dítě pocítuje vnitřní napětí nebo vztek, může oběma rukama vši silou udeřit míčem o zem. Tuto aktivitu jsem zvolila záměrně s ohledem na specifické potřeby chlapce, u kterého jsem pozorovala ve vzteku přecházet do fyzické agrese. Mým cílem bylo nabídnout mu alternativní, bezpečnější způsob, jak usměrnit svůj vztek, uvolnit napětí a potenciálně snížit frekvenci a intenzitu jeho výbuchů vzteku.

Při představování této techniky sehrál klíčovou roli chlapcův bratr, který se ukázal jako vynikající demonstrátor. Nejprve skvěle pantomimicky předvedl projevy vzteku, čímž upoutal chlapcovu pozornost a pomohl mu vizualizovat emoci. Následně bratr energicky praštil míčem o zem, čímž názorně ukázal, jak lze vztek bezpečně vybit. Chlapec reagoval s nadšením a okamžitě projevil zájem o vyzkoušení aktivity.

Matka chlapce však vyjádřila oprávněné obavy ohledně možného poškození vybavení v případě provádění aktivity ve vnitřních prostorách. Tato připomínka vedla k úpravě původního plánu. Navrhla jsem alternativu v podobě speciálního polštáře, který by byl určen výhradně pro účely uvolnění agresivity. Tento návrh se setkal s pozitivní odezvou, a po dalším průzkumu jsem na internetu objevila polštář ve tvaru emotikonu s výrazem vzteku, který se jevil jako ideální pro naše potřeby. Po konzultaci s matkou jsme polštář objednali, čímž jsme aktivitu přizpůsobily domácímu prostředí a zvýšily její bezpečnost.

Po doručení polštáře jsme aktivitu znovu realizovali. Chlapec projevoval známky pobavení a smál se během cvičení, což naznačovalo, že aktivita pro něj byla zábavná a neohrožující. Ihned po názorné ukázce svého bratra pochopil mechaniku cvičení – že může polštářem hodit o zem nebo ho udeřit. Nicméně jsem si nebyla jistá, zda plně porozuměl kontextu, ve kterém má tuto techniku využívat. Pro lepší pochopení jsem využila knihu o emocích, pomocí níž jsem se snažila chlapci srozumitelně vysvětlit, že když bude pociťovat zlost nebo frustraci, může napětí uvolnit pomocí polštáře.

Přestože počáteční reakce chlapce byla pozitivní, jsem přesvědčena, že pro dosažení optimálních výsledků bude nutné tuto činnost opakovaně praktikovat a aktivně nabízet jako alternativu v momentech, kdy chlapec projevuje známky agrese. Cílem je, aby se naučil své negativní emoce ventilovat konstruktivním způsobem, namísto uchýlování se ke křiku a fyzické agresi. V případě pravidelného zařazení této činnosti lze očekávat zlepšení v jeho schopnosti regulovat emoce a snížení frekvence problémového chování. Je však důležité zdůraznit, že tento proces vyžaduje trpělivost a podporu jak ze strany rodiny, tak i pedagogů a dalších odborníků, kteří s chlapcem s poruchou komunikace přichází do styku.

7.3 Hra na hraní rolí a řešení konfliktů

V rámci mého výzkumu jsem zvolila **hru na hraní rolí a řešení konfliktů**. Tato aktivita, známá jako "**Maňásek to řekne za tebe**" (Erkert, 2004), využívá loutku nebo maňáska. Loutka v tomto kontextu slouží jako prostředník komunikace, který napomáhá dítě k prozkoumávání různých sociálních rolí a zároveň mu poskytuje bezpečný prostor pro vyjádření emocí. Tento přístup je obzvláště účinný u mladších dětí, pro které může být přímé vyjadřování pocitů obtížné. Loutka zde funguje jako projekční plátno, na které dítě může promítat své vnitřní prožitky a zkušenosti.

Pro realizaci této aktivity jsem pečlivě vybrala dvě loutky – krtka a medvěda. Volba těchto konkrétních zvířecích postav nebyla náhodná, protože jsem jako vhodný příběh zvolila ilustrovanou knihu *Krtek a medvědi* od Zdeňka Milera (2016). Tato kniha obsahuje jednoduchý, ale emočně bohatý příběh, který jsem považovala za ideální východisko pro naši aktivitu.

Příběh z knihy, který jsem se rozhodla použít jako základ pro naši hru, vypráví o krtkovi, který se vydává na dobrodružnou výpravu. Během své cesty se setkává s nečekanou situací, kdy mu hladoví medvědi sní jeho svačinu. Tato událost vyvolává u krtka pocity smutku. Medvědi si však uvědomí dopad svého jednání a v gestu omluvy a nápravy krtkovi uloví kapra. Příběh vrcholí překvapivým zvratem, kdy krtek, místo aby kapra snědl, projeví empatii a pustí ho na svobodu. Celý příběh končí smířlivým gestem, kdy si krtek s kaprem společně pochutnají na jahodách.

Tento příběh jsem považovala za mimořádně vhodný pro naši aktivitu, neboť obsahuje řadu klíčových prvků důležitých pro rozvoj sociálně-emočních dovedností. Příběh zahrnuje témata jako konflikt, emoce, a nakonec i řešení problémů.

S využitím knihy jako vizuální opory jsem chlapci předvedla zjednodušenou verzi příběhu pomocí loutek. Mým cílem bylo nejen zaujmout jeho pozornost, ale také mu poskytnout konkrétní model toho, jak lze příběh ztvárnit pomocí loutek. Reakce chlapce byla velmi pozitivní a příběh ho evidentně zaujal, což jsem považovala za slibný začátek naší aktivity.

Po úvodní demonstraci jsme společně prošli ilustrace v knize. Využila jsem této příležitosti k tomu, abych pomocí jednoduchých vět popisovala klíčové momenty příběhu. Zvláštní důraz jsem kladla na pocity, přičemž jsem každou emoci doprovázela výraznou mimikou. Mým záměrem bylo poskytnout chlapci co nejjasnější a nejsrozumitelnější interpretaci emočních stavů postav, a tím podpořit jeho porozumění situace.

Následně jsem chlapci navrhla, abychom si příběh společně přešli. Nabídla jsem mu možnost vybrat si jednu z loutek, a tak chlapec zvolil krtka. Nicméně v tomto bodě se objevily první překážky. Místo aby chlapec začal přehrávat příběh, který jsme právě probrali, začal spontánně recitovat různé scénky z jiných pohádek o krtkovi. Ačkoli tato reakce nebyla zcela v souladu s mým původním záměrem, ukázala, že chlapec má bohatou fantazii. Dokázal totiž spojit postavu krtka s různými příběhy, které již znal.

Ve snaze navést chlapce zpět k našemu původnímu příběhu jsem se zaměřila na popisování postav z knihy a snažila jsem se vést jednoduchý dialog s loutkami. Mým cílem bylo stimulovat jeho empatickou reakci a povzbudit ho k vyjádření těchto emocí prostřednictvím loutky. Bohužel, chlapec měl místo zapojení se do hry tendenci pouze opakovat moje fráze.

V reakci na tuto situaci jsem se rozhodla pro změnu strategie a navrhla jsem výměnu loutek. Mým záměrem bylo poskytnout chlapci nový podnět a potenciálně stimulovat jeho zapojení do hry z jiné perspektivy. Chlapec nakonec souhlasil a převzal loutku medvěda.

Tato změna nakonec dopadla úplně jinak, než jsem čekala. S medvědí loutkou v ruce začal chlapec recitovat úryvky, které jsem neznala. Díky vysvětlení jeho matky jsem se dozvěděla, že se jedná o pasáže z televizního pořadu *Mlsné medvědí příběhy*, který chlapec pravidelně sleduje.

Navzdory mému úsilí se nám nepodařilo dosáhnout původního cíle, tedy přehrání příběhu nebo emocí z něj. Zdá se, že chlapec nepochopil zadání, a to i přes mé snahy o podporu pomocí knihy a výrazné mimiky. Při rozebírání této aktivity jsem si uvědomila, že ačkoli je chlapec schopen zapojit se do jednoduchých her s rolemi, jako je hra na kuchaře v kuchyňce nebo na hasiče s hadicí, tato konkrétní aktivita pro něj byla pravděpodobně příliš složitá. Vyžadovala abstraktní myšlení a schopnost přenést příběh z knihy do hry s loutkami, což se ukázalo jako náročný úkol. Z této zkušenosti vyplývají důležité poznatky pro budoucí práci s chlapcem. Je zřejmé, že bude vhodnější začít s jednoduššími hrami s rolemi, které využívají konkrétní hračky a situace blízké chlapcově každodenní zkušenosti. Teprve postupně, jak se bude rozvíjet jeho schopnost abstrakce a porozumění sociálním situacím, bude možné do her začleňovat komplexnější prvky, jako jsou konflikty a složitější emoce.

7.4 Hra na rozvoj soustředění

Mezi efektivní **hry na rozvoj soustředění** Šimanovský (2008) ve své publikaci zařazuje aktivitu nazvanou "**Něco vidím a je to modré!**". Tato univerzální hra vyniká svou flexibilitou a adaptabilitou, jelikož ji lze realizovat v různorodých prostředích – od domácího prostoru přes školní třídy až po venkovní lokace či výlety, což ji činí velmi flexibilní a snadno aplikovatelnou v různých terapeutických či vzdělávacích kontextech.

Původní koncepce hry je založena na principu, kdy iniciující hráč nenápadně zvolí barevný předmět ve svém okolí a oznámí ostatním například: "Něco vidím a je to zelené!" Úkolem

zbývajících účastníků je pak v prostoru identifikovat tento objekt. Tato základní verze hry stimuluje nejen vizuální pozornost a schopnost rozlišování barev, ale také podporuje prostorovou orientaci, soustředění a verbální komunikaci.

S ohledem na specifické potřeby chlapce s narušenou komunikační schopností jsem se rozhodla pro značnou modifikaci této aktivity. Zvolila jsem proto nejprve zjednodušenou variantu, která spočívala v hledání konkrétních předmětů v místnosti podle předem určené barvy. Pro posílení vizuální podpory a usnadnění porozumění zadání jsem využila sadu barevných kartiček. Tyto kartičky sloužily jako konkrétní, hmatatelná pomůcka pro hledanou barvu, což významně snížilo abstraktnost úkolu a poskytlo chlapci srozumitelné vizuální vodítko. Tento přístup umožnil chlapci spojit vizuální vjem barvy s konkrétním úkolem.

Při realizaci této aktivity sehrála nezastupitelnou roli chlapcova matka, jejíž zapojení bylo velice přínosné. V počátečních fázích matka s chlapcem procházela pokojem a společně vyhledávali konkrétní objekty odpovídající zvolené barvě. Tento přístup poskytl chlapci potřebnou podporu a modelové chování. Matka navíc verbálně doplňovala aktivitu tím, že pojmenovávala barvy a jednoduše popisovala umístění nalezených předmětů, čímž stimulovala rozvoj chlapcovy prostorové orientace a slovní zásoby a nenásilně podporovala jeho řečové dovednosti.

Po čtyřech opakováních této asistované varianty byl chlapec schopen plnit úkol samostatně, což naznačuje efektivitu zvolené metody a schopnost chlapce rychle se učit v podpůrném prostředí. V návaznosti na tento úspěch jsem přistoupila k další fázi, kdy měl chlapec možnost sám zadávat úkoly ostatním účastníkům. Z připravených barevných kartiček vybíral jednu, snažil se pojmenovat její barvu, a ostatní účastníci měli za úkol hledat odpovídající předměty v místnosti. Ukázalo se, že chlapec je při této činnosti dost netrpělivý. Měl tendenci střídat barvy rychleji, než jsme stihli předměty najít.

V pozdější fázi jsme vyzkoušeli i náročnější verzi hry, kdy měl chlapec hledat již nekonkrétní barevnou věc. Tato varianta se ukázala jako značně obtížná i přes asistenci matky. Samostatně tento úkol nezvládl, což poukazuje na složitost této kognitivní úlohy.

Celkově hodnotím provedení zjednodušené verze hry velmi pozitivně. Chlapec projevoval zaujetí při hledání barevných předmětů, což umožnilo nenásilné procvičování nejen soustředění, ale také poznávání a rozlišování barev. Tato multifunkční aktivita nabízí potenciál

pro rozvoj různých kognitivních dovedností – lze ji obměnit například na hledání kulatých předmětů, čímž se procvičují další stránky vnímání a kategorizace.

Druhá, obtížnější verze činnosti se ukázala pro chlapce jako příliš náročná na pochopení i provedení, a to i s podporou matky. Zdá se, že vyhledávání nekonkrétního předmětu ve velkém prostoru pouze na základě barvy je pro chlapce náročné. Pro budoucí práci by mohlo být přínosné zmenšit herní prostor a omezit počet objektů, čímž by se snížila náročnost úkolu a zvýšila pravděpodobnost úspěchu. Díky postupnému individuálnímu zvyšování obtížnosti by tyto jednoduché, ale cílené hry by mohly mít potenciál pro rozvoj klíčových kognitivních a komunikačních dovedností.

Díky postupnému a individualizovanému zvyšování obtížnosti mají tyto zdánlivě jednoduché, ale cíleně zaměřené hry značný potenciál pro rozvoj klíčových kognitivních a komunikačních dovedností. Pečlivě nastavený postup umožňuje dítěti postupně budovat své schopnosti. Tímto způsobem lze efektivně stimulovat nejen pozornost a soustředění, ale také rozvíjet jazykové dovednosti, prostorovou orientaci a sociální interakce, a to vše v bezpečném a motivujícím prostředí.

7.5 Aktivizační hra

Z široké škály **aktivizačních her** jsem zvolila variantu **klasické honičky**, která je ozvláštněna použitím **klobouku**. Tato hra spočívá v tom, že hráč s kloboukem se snaží co nejrychleji nasadit tento klobouk na hlavu jinému hráči, čímž předá roli "honěného". Tato obměna tradiční hry přidává nový prvek, zároveň však zachovává základní dynamiku a fyzickou aktivitu typickou pro honičku. Hlavním cílem této aktivizační hry je rozproudit a poskytnout prostor pro vyventilování přebytečné energie.

Pro tuto aktivitu se mi podařilo shromáždit pestrou skupinu účastníků. Kromě chlapce s poruchou komunikace, se zapojila jeho nejbližší rodina – matka, bratr i otec, který je často pracovníčně vytížený. Skupina byla dále rozšířena o další děti z rodiny ve věkovém rozpětí do deseti let. Celkový počet účastníků dosáhl osmi, což vytvořilo ideální podmínky pro dynamickou a zábavnou hru.

Na začátku aktivity jsem věnovala dostatek času pečlivému vysvětlení pravidel hry. Abych zajistila, že všichni účastníci, zejména pak chlapec, pravidla správně pochopí, použila jsem metodu názorné ukázky. Předvedla jsem, jak je třeba klobouk rychle přendat na hlavu jinému

hráči, čímž se změní role "honěného". Tato demonstrace se ukázala jako klíčová pro správné pochopení principu hry.

Zajímavé bylo pozorovat, jak se chlapec postupně adaptoval na pravidla hry. V prvních dvou kolech se jeho chování lišilo od očekávaného – běhal s kloboukem na hlavě, ale nesnažil se ho předat dalším hráčům. Toto počáteční nepochopení nebo možná nejistota však netrvaly dlouho. Ve třetím kole nastal zlom, kdy chlapec plně pochopil princip honičky a začal se aktivně zapojovat do hry podle pravidel.

Během hry bylo patrné, že chlapec prožívá intenzivní radost. Jeho smích při běhání byl nakažlivý a přispíval k celkově pozitivní atmosféře. Bylo evidentní, že mu situace připadá nesmírně legrační, což může pomoci při budování pozitivních asociací s fyzickou aktivitou a sociální interakcí. Pozorování ostatních účastníků naznačovalo, že se při hře všichni dobře bavili. Hra působila jako účinný prostředek pro odreagování a uvolnění napětí nejen pro chlapce, ale pro celou rodinu.

Mohu konstatovat, že cíl, tedy uvolnění nahromaděné energie, byl úspěšně naplněn. Hra nejen že poskytla příležitost k fyzickému vybití, ale také stimulovala sociální interakce, podporovala rozvoj motorických dovedností a schopnost rychle reagovat na měnící se situace.

Tuto dynamickou aktivitu by bylo strategické zařazovat mezi úkoly, které vyžadují dlouhodobější soustředění a klidné sezení, jako jsou například pracovní listy. Pravidelné střídání klidových a pohybových aktivit může významně přispět k udržení pozornosti a motivace chlapce s narušenou komunikací.

Při systematickém a pravidelném zařazování by chlapec mohl začít vnímat honičku jako žádoucí odměnu a motivační prvek k plnění méně oblíbených úkolů, zejména těch zaměřených na rozvoj grafomotoriky. Tento přístup by využíval princip pozitivního posilování, kdy je žádoucí chování (v tomto případě soustředěná práce na grafomotorických cvičeních) odměněno aktivitou, kterou dítě považuje za zábavnou a příjemnou. Navíc, střídání fyzicky náročnějších aktivit s klidovými úkoly by mohlo pomoci regulovat úroveň energie, napětí a pozornosti chlapce a jeho celkovou motivaci.

8 Zhodnocení naplnění cílů PČ BP a doporučení pro praxi

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce bylo zanalyzování možnosti ovlivnění zmírnění agresivního chování pomocí cílených herních aktivit. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že výše zmíněné herní aktivity mají pozitivní vliv na zmírnění agresivního chování chlapce. V průběhu studie byly aplikovány různé typy her, přičemž se každá zaměřovala na různé usměrňování agresivity.

První pozorovanou aktivitou při výzkumném šetření byla hra zaměřená na vnímání vlastních pocitů nazvaná „Hněv a hudba“ (Šimanovský 2008). V této hře chlapec využíval Orffovy hudební nástroje, pomocí kterých dokázal ztvárnit téměř všechny emoce. Multisenzorický přístup v této aktivitě přinesl několik výhod. Napomohl chlapci lépe porozumět jednotlivým emocím, zlepšil jeho schopnost soustředění a poskytl mu způsob, jak konstruktivně uvolnit nahromaděnou energii. Propojení hudebního vyjádření se smyslovou stimulací se projevilo jako účinný způsob rozvíjení chlapcovy emoční inteligence, což může hrát jednu ze zásadních rolí při zmírňování jeho agresivního chování.

Další vyzkoušenou aktivitou byla hra zaměřená na uvolnění napětí a zvládnutí negativních emocí. Při této hře měl chlapec možnost, v případě pocitu vnitřního napětí či vzteku, vši silou udeřit oběma rukama polštářem o zem. Ačkoliv počáteční reakce byla příznivá, pro dosažení požadovaných výsledků bude nezbytné tuto aktivitu pravidelně opakovat a nabízet jako vhodnou alternativu v momentech, kdy chlapec začíná projevovat známky agresivního chování.

Třetí hra s názvem “Maňásek to řekne za tebe” (Erkert, 2004) byla zaměřená na hraní rolí a řešení konfliktů. Při této aktivitě měl chlapec společně se mnou přehrávat situace a emoce s předem převyprávěného příběhu pomocí loutky. Bohužel se ukázalo, že tato aktivita byla pro chlapce příliš náročná z hlediska abstraktního myšlení. Pro budoucí práci by bylo vhodné začít s hraním rolí, které chlapec zná z každodenního života a teprve později se snažit přehrát celý příběh.

Jako čtvrtou aktivitu jsem zvolila hru na rozvoj soustředění. Tuto činnost jsem rozdělila na tři části. První nejsnadnější zahrnovala vyhledat konkrétní barevný předmět ve vyhrazeném prostoru. Tento úkol chlapec zvládl s počáteční dopomocí samostatně. V další části měl chlapec za úkol vybírat barvy, kde se projevila jeho netrpělivost, volil je takovou rychlostí, že jsme nestihli předměty hledat. Poslední část kladla za cíl hledat nekonkrétní předměty dle zvolené

barvy ve volném prostoru. Cíl aktivit, tedy rozvoj soustředění byl splněn, avšak obtížnější variantu je nutné přizpůsobit schopnostem chlapce. Tedy nekonkrétní barevné předměty hledat v menším prostoru a snížit počet objektů v něm a postupně zvyšovat obtížnost. Velká výhoda této hry je přizpůsobení vybranému tématu a tím možnost rozvíjet další dovednosti.

Poslední aktivizační aktivitou byla honička s kloboukem. Při této hře bylo důležité, co nejrychleji předat na hlavu klobouk někomu jinému. Chlapec se do této hry pustil s velkým nadšením a prožíval při ní pozitivní emoce. Cíl, tedy uvolnění nahromaděné energie byl splněn. Domnívám se, že tato aktivita je vhodná na prostřídání klidových činností a mohla by pro chlapce působit motivačně.

Na základě výše uvedeného lze tedy konstatovat, že hlavní cíl PČ BP byl naplněn.

Limity provedeného výzkumného šetření spatřuji především v omezených časových možnostech rodiny. Tento faktor významně ovlivnil hloubku studie, neboť kvůli časové tísně nebylo možné některé herní aktivity opakovat. Toto omezení se projevilo jako zvláště problematické u her, u nichž nebyl při prvním pokusu stanovený cíl plně naplněn. Pro zvýšení přesnosti výzkumu by bylo značně přínosnější mít možnost tyto aktivity zopakovat, což by umožnilo detailnější a komplexnější analýzu ovlivnění agresivity chlapce pomocí her.

Pro rodinu a pedagogy jsem vypracovala přehled vyzkoušených aktivit, které pozitivně ovlivňují chlapcovo agresivní chování. Jedná se o hry zaměřené na vnímání vlastních pocitů, uvolnění napětí a zvládnutí negativních emocí, hraní rolí a řešení konfliktů, rozvoj soustředění a aktivizaci. Podrobněji jsou tyto jednotlivé aktivity prezentovány v kapitole 8. Pravidelné zařazování těchto her do jeho denní rutiny výrazně zvyšuje pravděpodobnost, že se chlapec naučí lépe ovládat své negativní emoce. Klíčovým faktorem pro úspěch tohoto procesu je intenzivní spolupráce nejen rodiny a pedagogů, ale i širšího okruhu osob, které s chlapcem pracují. Tato spolupráce by vytvořila stálé prostředí podporující chlapcův rozvoj v oblasti emoční regulace a pomohla by mu konstruktivně zvládat svou agresivitu.

Závěr

Tato práce "Zvládání agresivity u osob s poruchou komunikace" si kladla za cíl prozkoumat možnosti ovlivnění agresivity u vybraného jedince s poruchou řečové komunikace prostřednictvím her.

Teoretická část práce, založená na odborné literatuře a člancích, poskytla komplexní přehled problematiky. V první části byl charakterizován fyziologický vývoje řeči dítěte, včetně všech vývojových stádií. Dále byly popsány jednotlivé vývojové poruchy řečové komunikace a psychologické aspekty jedinců s těmito poruchami. Závěru teoretické části se věnuje agresivitě, její charakteristice a hrám pro její ovlivnění.

Praktická část obsahuje kazuistickou studii vybraného chlapce s poruchou komunikace. Data byla získána metodou pozorování a nestrukturovaného rozhovoru s matkou. Kazuistika zahrnuje podrobné informace o rodinné a osobní anamnéze, školní anamnéze, motorice, kognitivních a komunikačních dovednostech chlapce, jeho pozornosti, porozumění a sociální oblasti. Zvláštní pozornost je věnována chlapcovu agresivnímu chování, kde byly využity informace ze strukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky v mateřské škole. Součástí práce je také úvaha o možné souvislosti mezi dětskou afázií a úrazem chlapce.

Ve speciálně pedagogické praxi byly vyzkoušeny různé hry zaměřené na usměrňování agresivity. Všechny aktivity byly doplněny vizualizací, která je pro chlapcovo porozumění klíčová. Hra s hudebními nástroji zaměřená na vnímání vlastních pocitů se ukázala jako velmi stimulující, chlapec byl schopen zrcadlit jednotlivé emoce. Aktivita "Míč na vztek" měla pozitivní odezvu, ale pro dosažení cíle, tedy regulace napětí, je nutné její pravidelné zařazení. Hra na hraní rolí a řešení konfliktů nebyla úspěšná kvůli své složitosti a abstraktnosti. Hru na rozvoj soustředění "Něco vidím a je to modré!" chlapec s narušenou komunikací ve zjednodušené verzi zvládnul a tím rozvinul své soustředění. Aktivizační hra v podobě netradiční honičky pomohla chlapci uvolnit napětí a energii.

Výzkum ukázal, že u osoby s poruchou komunikace je možné pomocí strategicky zvolených her a aktivit zmírnit napětí a agresivitu. Pro efektivní výsledky je však nezbytné tyto činnosti pravidelně opakovat a zařazovat do denních aktivit jak doma, tak v mateřské škole.

Informace získané od zákonného zástupce mne dále vedly k úvaze, zda zásadní problémy chlapce s NKS a se současnými problémy v oblasti chování nesouvisí s úrazem hlavy,

který utrpěl ve dvou letech. Při rozhovoru se matka na tento incident velmi upíná a má silný pocit, že se od té doby vše v chlapcově vývoji zásadně změnilo.

Při zpracování teoretické části jsem narazila na zajímavý poznatek v periodice Listy klinické logopedie v odborném článku "Dětská afázie" od Mgr. Michlové (2018). Autorka v něm popisuje termín "infantilní afázie", který definuje jako získanou poruchu řeči v útlém věku dítěte, konkrétně kolem 2. až 3. roku života. Dětská afázie je podle Michlové považována za narušenou komunikační schopnost, která vzniká v důsledku poškození mozku u dítěte s dosud normálním vývojem. Mezi typické symptomy patří poruchy v oblasti porozumění řeči, chudá slovní zásoba, snížená produkce řeči a potíže s pojmenováváním. U dětí s touto afázií bývají patrné léze na levé nebo pravé mozkové hemisféře.

Klenková (2006) dále zdůrazňuje, že pro infantilní afázii je charakteristická změna v komunikaci mluvenou řečí, případně i v chování a zájmu o naslouchání řeči či zvuků okolního světa, která nastane v určitém časovém období, například po horečnatém onemocnění či úrazu hlavy. Po přibližně jednom roce si může dítě řeč opět osvojit, neboť se vytvořily kompenzační mechanismy v druhé mozkové hemisféře.

Sovák (1981) poukazuje na to, že infantilní afázie má oproti afázii u dospělých svá specifika. Jde totiž o narušení vytvářejících se fatických (řečových) funkcí. Symptomy mohou být individuálně velmi rozdílné v závislosti na tom, v jaké fázi vývoje centrální nervové soustavy k poškození došlo, jaký byl rozsah a způsob léze. Nezanedbatelnou roli hraje i úroveň rozumové vyspělosti dítěte a způsob jeho výchovy.

Před úrazem se chlapec vyvíjel v normě, měl již osvojená první slova, reagoval na své jméno ani netrpěl agresivními záchvaty. Po chlapcově úrazu hlavy byla patrná změna v chování, porozumění, mluvené řeči a celkové komunikaci. Přibližně po jednom roce od úrazu si začal mluvenou řeč znovu osvojovat. Za úvahu stojí, zda by tedy nemohlo jít o projevy dětské infantilní afázie, která byla zaměněna za diagnózu vývojové dysfázie. Jelikož však chlapec nikdy nepodstoupil vyšetření mozku, není jasné, zda na jedné z hemisfér nejsou pozorovatelné léze. Toto tvrzení je tedy pouze mou hypotézou, kterou by bylo potřeba ověřit dalším odborným vyšetřením. Tato hypotéza by mohla být podnětem k mému dalšímu výzkumu, který by mohl rozvést téma dětské afázie.

Seznam odborných pramenů a literatury:

ANTIER, Edwige. *Agresivita dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDOVIÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.

BENDOVIÁ, Petra (ed.). *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVIÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 9788026603610.

ERKERT, Andrea. *Hry po usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-885-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HUBLOVIÁ, Pavlína. *Rvp.cz: Poruchy plynulosti řeči (fluence) – koktavost (balbuties), breptavost (tumultus sermonis)* [online]. 11. 3. 2020 [cit. 2024-08-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22432/PORUCHY-PLYNULOSTI-RECI-FLUENCE-KOKTAVOST-BALBUTIES-BREPTAVOST-TUMULTUS-SERMONIS.html>

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-667-5.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

NEJEDLÁ, Petra. *Vyvojreci.cz: O vývoji výslovnosti* [online]. 22. 7. 2023 [cit. 2024-08-30]. Dostupné z: <https://vyvojreci.cz/o-vyvoji-vyslovnosti/>.

NEUBAUER, Karel. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-643-8.

MALÁ, Eva. *Agrese u dětí a adolescentů*. Psychiatrie pro praxi. 2005, roč. 6, č. 1, s. 7. ISSN 1213-0508

MICHLOVÁ, Barbora. *Dětská afázie*. Listy klinické logopedie. 2018, roč. 2, č. 2, s. 27-28. ISSN 2570-6179.

MILER, Zdeněk. *Krtek a medvědi*. Vyd. 6. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5275-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2006. ISBN 80.7315-120-0.

RICHTROVÁ, Barbora. *Emočně-sociální obtíže u dětí s vývojovou dysfázií*. Listy klinické logopedie. 2021. roč. 5, č. 2, s. 37-40. ISSN 2570-6179.

RICHTROVÁ, Barbora. *Vývoj sebeobrazu u dětí s vývojovou dysfázií*. Listy klinické logopedie. 2019, roč. 3, č. 1, s. 29-34. ISSN 2570-6179.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN 14-248-81.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-434-84.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

VACKOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa*. *Listy klinické logopedie*. 2019, roč. 3, č. 1, s. 36-37. ISSN 2570-6179.

VÁGNEROVÁ, Marie a kol. *Psychologie handicapu*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.