

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciálně pedagogických studií

Diplomová práce

Petra Blažková, DiS.

Rozvoj logického myšlení u dětí ve věku od šesti do osmi let

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala zcela samostatně, pod vedením vedoucí diplomové práce a veškeré podkladové materiály, ze kterých jsem vycházela, uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2016

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za podnětnou cestu k sepsání této diplomové práce, za odborné vedení, profesionalitu, laskavost a vstřícnost. Děkuji i Mgr. Jaroslavu Kočovi, při realizaci praktické části diplomové práce, učitelům, sledovaným dětem i rodinám, že mi poskytli data ke zpracování praktické části a v neposlední řadě hlavně nejbližší rodině, díky které se po tento čas věnovali dceři a nepřerušili ji tak, mimo jiné, rozvoj logického myšlení.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Vývojová charakteristika dítěte 6 – 8 let	7
1.1 Tělesný vývoj	9
1.2 Motorický vývoj	11
1.3 Sociální vývoj	13
1.4 Samostatnost	14
1.5 Hra	15
1.6 Kognitivní vývoj	15
2. IQ a inteligence	18
2.1 Měření inteligence	21
2.2 Význam dědičnosti	21
2.3 Vliv vnějšího prostředí	23
2.4 Rozdíly v pohlaví	25
3. Logika	26
3.1 Dějiny logiky	26
3.2 Základní pojmy	27
3.3 Výroková logika	29
3.4 Rozvoj logického myšlení	31
4. Dětské úzkosti a strachy	34
4.1 Strachy patří k životu	35
4.2 Strach je pocit	38
4.3 Strachy mohou být zpracovány	39
4.4 Strach je otázka temperamentu	40
4.5 Strachy nás provázejí celý život	42
4.6 Pozitivní myšlení	42
4.7 Změny v chování dítěte	43
PRAKTICKÁ ČÁST	44
Úvod	44
1. Cíle	44
2. Výzkumné předpoklady	44
3. Popis sledovaného vzorku	45
4. Přístup škol a rodin k realizovanému výzkumu	48

5. Postup při sběru dat	49
6. Použité metody	53
7. Vyhodnocení výsledků	55
8. Diskuze.....	66
ZÁVĚR	69
SEZNAM LITERATURY	70
SEZNAM PŘÍLOH	75
ANOTACE	80

Úvod

„Mým cílem je být nemajetná. Když tohoto cíle dosáhnu, budu se cítit úspěšná, a když toho nedosáhnu, tak také.“ (Fořtík, Fořtíková, 2007, str. 75)

Vývoj dítěte a jeho rozvoj je velice důležitý pro vznik výjimečného a úspěšného individua. Když pomineme genetickou důležitost, to, jak dítě podněcujeme k lepším výsledkům, jak se o ně staráme a pečujeme, jak na něj působíme, je pro rozvoj myšlení u dětí rozhodující.

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj logického myšlení u dětí ve věku šest až osm let. Obsahuje dvě části - teoretickou část a praktickou část. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se zaměřuje na vývojovou charakteristiku dítěte ve věku od šesti do osmi let, na jeho tělesný, motorický, sociální a kognitivní vývoj, hru a samostatnost.

Druhá část je zaměřena na inteligenci, její druhy a měření, významu dědičnosti, na vlivy vnějšího prostředí a prostředí v rodině a jaké jsou rozdíly v inteligenci mezi pohlavími.

Třetí kapitola, která nás bude zajímat je logika – v první řadě její zakladatel, dále představitelé a historická fakta, některé základní pojmy, formální a výroková logika a v závěru této kapitoly rozvoj logického myšlení s několika příklady, jak můžeme logickou chytrost rozvíjet.

Čtvrtá kapitola našeho zájmu, která v návaznosti na dané téma s sebou přináší, budou dětské úzkosti a strachy. Budou nás zajímat základní definice. Zaměříme se na to, zda strachy k životu patří a zda nás budou pronásledovat celý život. Zda jsou to jen pocity, které mohou být zpracovány a jestli má na strach a úzkost vliv temperament. Dále budeme zjišťovat, zda je důležité pozitivní myšlení a jaké projevy strachu a úzkosti může dítě vykazovat.

Cílem diplomové práce je rozšíření vědomostí v oblasti zkoumání logiky a myšlení u dětí, zmapovat a zjistit rozdíly ve výši mentální kapacity mezi dívkami a chlapci, dále mezi žáky navštěvujícími základní školy vesnického a městského typu a s tím související rozdíly v míře úzkostnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývojová charakteristika dítěte 6 – 8 let

Vývoj vyznačuje změnu, při které jedinec získává nové vlastnosti (dosavadní si může nechat, ale některé může ztratit), stává se složitějším uvnitř i navenek, stává se méně závislým na svém okolí. Změna přitom obsahuje kroky dopředu i zpět. Ve vývoji jedince oddělujeme změny zákonité, charakteristické pro vývoj lidského jedince (vývoj myšlenkových operací, změny v sociálních vztazích), a změny individuální, které postihují jen jediného, konkrétního člověka (Gillernová, Buriánek, 2004).

Individuální vývoj každého jedince je určován širším sociokulturním prostředím (stavem společnosti a příslušnosti ke společenské vrstvě, národnosti) a užším společenským prostředím, kam patří rodina, nejbližší přátelé, klima třídy apod. (Svobodová, Šmahelová, 2007).

Děti procházejí fází vývojové integrace. Dochází u nich k propojování a utřídování různých vývojových dovedností, díky tomu jsou schopni plnit stále složitější a náročnější úkoly. Děvčata i chlapci jsou v tomto věku soběstačnější – umí se umýt, dojít si na toaletu, obléci se, najíst se, vstát a vypravit se do školy. Dodržují pravidla, která v dané rodině platí - ohledně stravování, televize a potřeby soukromí. Spolehlivě a zodpovědně zvládají jednoduché úkoly a přiměřené povinnosti, které jsou na ně kladeny doma i ve škole. Mají pod kontrolou sebe i svět, jenž je obklopuje (Allen, Marotz, 2002).

Šestileté, sedmileté a osmileté děti se navíc do školy těší, i když v nich zároveň se začínajícím nástupem školní docházky rostou jisté obavy. Do školy musí chodit včas, nesmí zapomínat na úkoly podepsané od rodičů a po vyučování navštěvuje školák buď družinu, nebo odchází domů bez doprovodu – to vše může v dětech způsobovat úzkost a vyvolávat strach.

Nejnáročnější percepční úkol, který čeká na novopečeného školáka, je naučit se číst. Je důležité, aby dítě vizuálně rozlišovalo symbolické znaky – písmena a spojovalo je s jejich

zvukovou podobou. Musí se naučit uspořádat písmena do slov a slova skládat tak, aby vyjadřovala myšlenky, jež lze vyslovit nebo přečíst.

Tento věk, v němž se jedinec stává zralým pro školu, v něm také mění charakter jeho hry. Stává se cílevědomějším. Cílevědomost a vyhraněnost se projevuje i v pohybech. Chůze mění svůj ráz (Lievegoed, 1992).

U malých dětí jsou velice důležité sensorické aktivity. Z toho vycházejí metodické pokyny pro mateřské školy a pro první třídy základních škol, v nichž se zdůrazňuje, že děti mají mít možnost získávat různé sensorické zkušenosti při hře a práci s nejrůznějším materiálem. Také by se měly účastnit na větších společných projektech.

Jednou z nejdůležitějších činností z hlediska kognitivního vývoje zůstává v prvních ročnících základních škol nadále hra, která se také výrazně podílí na sociálním vývoji. Dítě si hraním postupně osvojuje všechny možné schopnosti. Děti se chtějí kamarádit, touží po přátelství a mít kamarády. Současně mezi nimi vznikají hádky, vyčleňování a komandování. Někteří bývají agresivní s cílem zranit jejich city, nikoli tělesně ublížit.

Přátele si dítě většinou hledá mezi dětmi, se kterými se setkává, hraje si s nimi, protože společně chodí do školy nebo bydlí v sousedství. Z této doby bývá málo vztahů trvalejšího rázu.

V tomto věku mívají děti velkou potřebu dělat všechno správně. Pouštějí se i do náročnějších úkolů, u kterých není jisté, že se jim je podaří splnit. Mají radost, když jejich práce přináší hmatatelné výsledky, a s chutí se zapojují do organizovaných činností.

Tím, jak šestileté děti sílí, rostou a mají stále lepší koordinaci, poznávají nová a vzrušující dobrodružství. V nových situacích mívají často smíšené pocity vyvolávající nadšení a obavy. Většinou se těžko rozhodují a občas se hůře vypořádávají s nečekanými a neznámými okolnostmi. Mění se kognitivní schopnosti jim však brzy pomohou pochopit, že to, co se kolem nich děje a jak se chovají ostatní lidé, se řídí určitými pravidly, a že jsou tato pravidla užitečným prostředkem porozumění (Allen, Marotz, 2002).

Jejich myšlení se nachází v poslední fázi vývoje, který začal přibližně ve třicátém měsíci života. Tato fáze dětem dovoluje pojmenovávat a spojovat vnější svět v asociace. Pojem abstraktních představ je jim ještě zcela cizí. Dosud nejsou zralé, aby přijímaly abstraktní představy a aby si je dokázaly osvojit v namáhavém školním vyučování.

Pro školní zralost má fyziologická změna dítěte velký význam. Jedinec je pro školu zralý pouze tehdy, když vyjadřuje určitou samostatnost ve fyzické oblasti. Ukazuje se, jak děti,

kteřé mají ve své postavě podstatné nedostatky, se v prostředí základní školy nemohou uhájit. V prvních ročnících musejí bojovat s mnoha problémy nejen v intelektuálním smyslu, ale spíše ve vztahu k chování sociálnímu. Nejsou schopni držet krok se spolužáky, kteří se jim posmívají a cítí se být nešťastní (Lievegoed, 1992).

Mnohým začíná formální vzdělávání v jednotlivých předmětech. Mohou se vyskytnout výchovné problémy a objevit se viditelné známky napětí, jako jsou tiky, noční pomočování nebo okusování nehtů. Obvykle však odezní, jakmile si jedinec na nové úkoly a povinnosti spojené se školní docházkou zvykne. Ačkoliv je to náročné období, převážná většina šestiletých prvňáků jím prochází velmi dobře – o vše mají velký zájem, chtějí se učit, rozšiřují si smysl pro humor a prožívají první vzplanutí citu a dobré vůle (Allen, Marotz, 2002).

1.1 Tělesný vývoj

Růst dítěte je pomalý, ale vyrovnaný. Za rok vyroste o 5 – 7,5 cm (dívky měří v průměru 105/110 cm, hoši 110/117,5 cm), za rok přibere na váze 2,3 – 3,2 kg (dívky váží přibližně 19/22,5 kg, hoši 17,5/21,5 kg). Výrazně narůstá svalová hmota.

Další znaky:

- pulz srdce – 80 tepů za minutu
- dechová frekvence 18 – 28 dechů za minutu
- mléčné zuby vypadávají a rostou druhé – proces začíná u dvou předních horních zubů (u děvčat většinou dříve než u chlapců)
- není nijak neobvyklá dalekozrakost (většinou vlivem nedozrálého tvaru oční bulvy)
- spotřeba kalorií denně přibližně 1600 – 1700 (Allen, Marotz, 2002)
- objevují se svaly, klouby, kolena plasticky vystupují
- trup se zužuje, páteř nabývá zakřivení do „S“, na zádech začínají vystupovat lopatky
- zplošťuje se břicho a směrem dolů mizí polokruh
- zvýrazňují se klíční kosti a rozšiřují se ramena
- více se mění obličej, jeho změny jsou individuální
- v růstu zaostává hlava
- oči jsou ve tváři poměrně menší

- nos zatím malý, i když trochu výraznější
- horní ret nepřevažuje nad dolním, ústa jsou uzavřenější
- celková lehká pohyblivost, štíhlost, elegance
- samostatnost se projevuje i v pohybu, postavě a výrazu tváře
- objevují se ale i rozdíly v zaostávání, stejně jako urychlení ve vývoji (Lievegoed, 1992)

Konstituční typologie

Konstitucí se v užším smyslu rozumí utváření těla člověka, nověji pak všechny jeho morfologické a funkční tělesné znaky. Konstituční typologie vycházejí ze souvislostí mezi znaky utváření těla a psychickými znaky (Nakonečný, 1997).

Tělesný typ, soubor všech tvarových a funkčních znaků daného jedince, které jsou podmíněny dědičností a dotvářeny zevními vlivy.

Kolem dvacátých let 20. století německý psychiatr Ernst Kretschmer rozdělil lidi na tři typy, z nichž každý považoval za náchylný k určitému typu duševní choroby – pyknici měli být náchylnější k maniodepresivnímu syndromu, astenici ke schizofrenii, pouze s atletickým typem nebylo možno spojovat jednoznačně jakékoli určité onemocnění (The British Medical Association, 1998).

Kretschmer rozlišuje následující tři typy stavby těla:

Astenický typ (leptosomní)

- vyznačuje se protaženým vzrůstem, má úzká ramena a boky, dlouhé horní a dolní končetiny, skrovná muskulatura činí celkový dojem hubenosti, slabosti, vytáhlosti či subtilnosti.

Pyknický typ

- má sklony k tloušťce, vyznačuje se měkkým širokým obličejem, masivním krátkým krkem, zdůrazněnými břišními proporcemi, krátkými horními a dolními končetinami.

Atletický typ

- vyznačuje se širokými rameny, plastickou muskulaturou, nápadné jsou relativně štíhlé nohy, oproti mužům mohou ženy tohoto typu mít více podkožního tuku a vykazovat v obličejí i v tělesné stavbě znaky „mužatek“ (Nakonečný, 1997).

Předpokládá se, že při vzniku obezity hrají jistou roli také dědičné faktory. Děti obézních rodičů mají desetkrát větší pravděpodobnost stejného postižení než děti rodičů hubených.

Ke snížení/zvýšení hmotnosti dochází vždy, když se poruší některý z článků rovnováhy mezi příjmem a výdejem energie. Zásadní změnu stravovacích zvyklostí vyvolává komplexní působení psychologických faktorů (The British Medical Association, 1998).

1.2 Motorický vývoj

Rozvoj jemné motoriky se vytváří z motoriky hrubé. Důležitým prostředkem rozvoje jsou hry sloužící k uchopování předmětů, hry se stavebnicemi, s kostkami, hra na hudební nástroje, malování, kreslení, modelování, navlékání korálků, cvičení k sebeobsluze apod. Řadíme sem také oční pohyby, grafomotoriku a motoriku artikulačních orgánů (Zelinková, 2011).

Na vývoji dítěte se odrážejí důsledky nedostatečné pohybové aktivity, omezuje se vývoj řeči a schopnost naučit se psát, pravolevá orientace se brzdí ve vývoji (Kutálková, 2005).

Hrubá motorika

Pohyby dítěte mladšího školního věku bývají vyhraněné a cílevědomé. Dítě je hbité, objevují se velké rozdíly v běhu (Lievegoed, 1992). Síla svalů se zvětšuje (chlapci bývají silnější než děvčata). Dovednosti hrubé motoriky se zlepšují, pohyby přestávají být zbrklé, jsou přesnější.

Další znaky:

- počátky kráčení (Lievegoed, 1992)
- rádi vyvíjejí velikou tělesnou aktivitu: běhají, skáčou, lezou, šplhají, hází
- jsou obratnější, zručnější a mají lepší koordinaci ruky a oka (Allen, Marotz, 2002)

- spontánně běhají, neposedí ani chvíli (Kutálková, 2005)
- nízkou překážku zvládnou přeskočit snožmo (Bednářová, Šmardová, 2007)
- zvládnou chůzi mezi překážkami, nerovném terénu, po schodech
- udrží rovnováhu na jedné noze
- skoky po jedné noze, skákání sounož, přes švihadlo, do dálky, do výšky
- házejí, chytají míč, hod na cíl, kop do míče
- umí se plazit
- zvládají jízdu na kole (Ptáček, Kuželová, 2013)

Jemná motorika

Dovednosti jemné motoriky se zlepšují. Číslovky a písmena píše s různou mírou pečlivosti a zájmu. Obkresluje různé předměty – ruce. Skládají papír, vystřihují z něj jednoduché tvary.

Další znaky:

- umějí si zavázat tkaničky
- zajímají se o výtvarné a rukodělné práce (Allen, Marotz, 2002)
- rozeznají po hmatu geometrické tvary
- v kresbě přibývá detailů, různorodé náměty
- jsou schopni napsat spodní smyčku, spodní i horní oblouk s vratným tahem
- dle předlohy překreslí obrázek (Bednářová, Šmardová, 2007)
- kresba - typické znaky: končetiny jsou správně napojeny, postava má vlasy, v obličeji je již výraz, dokážeme rozlišit pohlaví
- v kresbě se objevuje typický znak - oblečení přes tělo, tzv. průhlednost (Ptáček, Kuželová, 2013)
- zlepšuje se proporce postavy, obrázek je reálnější i s oblečením
- zvládne v kresbě zobrazit libost a nelibost (Ptáček, Kuželová, 2013)
- při kresbě postav z profilu mají potíže s napojením končetin
- přidávají činnost a pohyb postav (Ptáček, Kuželová, 2013)

1.3 Sociální vývoj

Sociálním vývojem rozumíme pomalé, postupné začleňování dítěte do celé společnosti. Děje se prostřednictvím nápodoby a identifikace. Vlivem nápodoby dítě začíná vytvářet podobné věci jako jeden z rodičů. Tím se více začleňuje do rodiny, posléze nabývá i větší sebevědomí, které mu pomáhá začleňovat se do kolektivu dětí nebo dospělých v širší skupině, než je rodina (Špaňhelová, 2006).

Socializace zabezpečuje vrůstání člověka do společnosti a kultury a znamená získávání sociálních dovedností, návyků a postojů důležitých pro styk s lidmi, pro přejímání různých společenských rolí, morálních i jiných norem společnosti (Gillernová, Buriánek, 2004).

Znaky:

- s vědomým projevují zdvořilé chování
- umějí se s ostatními přivítat, rozloučit a pozdravit.
- přejí dobré ráno, dobrou noc, dobrou chuť a odpovídají na otázky
- rozvíjí se u nich smysl pro morálku, rozpoznají vhodné i nevhodné chování, jako např. lež, nespravedlnost, navádění k nepravostem.
- snaží se být ohleduplní, čestní, projevují soucit
- orientují se v bezpečném chování při přecházení přes ulici, reagují správně na světelnou signalizaci.
- náročnější úkoly plní samostatněji, zhodnotí výsledky
- rozlišují mezi úkolem a hrou (dokončují započatou práci, pomáhají druhým)
- ve vlastních věcech i ve společných prostorách udržují pořádek
- jsou trpěliví v překonávání překážek
- při hrách se zapojují mezi ostatní (Bednářová, Šmardová, 2007)
- „kopírují“ projevy společenského chování (Lievegoed, 1992)
- užívají vykání
- střídají role dle situací
- udržují trvalejší kamarádské vztahy
- důležitá potřeba socializace, vyhledávají společnost
- spontánní a aktivní zapojení do her (Ptáček, Kuželová, 2013)
- náhlé změny nálad - nejlepší přítel se může obratem stát nejhorším přítelem, jeden den jsou plni lásky a ochoty a druhý den jsou protivní a neochotní

- zvětšují si okruh přátel, přestávají být závislími na rodičích, avšak stále potřebují zažívat výchovnou péči rodičů a pociťovat vzájemnou blízkost, současně se od nich snaží odpoutat a být „velcí“ (Allen, Marotz, 2002)

1.4 Samostatnost

Pokud se rodina dítěti po celou dobu přiměřeně věnovala a přitom mu dovolila, aby se pomaloučku osamostatňovalo a naučilo se tak žít i ve skupině vrstevníků, nebude nástup do školy zase tak velká změna, aby dítě zaskočila.

Hůře na tom jsou děti, kterým rodiče zametají cestičku v dobré víře, že dětství má být šťastné a bez mráčků (Kutálková, 2005).

Znaky:

- samostatně udržují hygienu
- rozpoznají, že je třeba si umýt špinavé ruce
- oblékají se bez dopomoci, když je oděv naruby, obrátí ho
- vyberou si oblečení vhodné k dané příležitosti, či vzhledem počasí
- znají pravidla stolování (Bednářová, Šmardová, 2007)
- při jídle umí použít příbor
- jsou schopni si vzít jídlo (Lievegoed, 1992)
- umějí si nalít polévku, namazat si chléb (Bednářová, Šmardová, 2007)
- zaváží si tkaničky
- jsou samostatní při sebeobsluze na toaletě, při umývání se a čištění zubů, obouvání, oblékání a svlékání (Lievegoed, 1992)
- zapínají si knoflíky a zipy
- umí se učesat
- umí se umýt, vykoupat
- samostatně se uloží ke spánku (Allen, Marotz, 2002)

1.5 Hra

U dětí se rozvíjí pohybová, konstruktivní, námětová společenská, didaktická hra a hra s převleky. Zlepšují se v rukodělných a výtvarných činnostech.

Další znaky:

- respektují pravidla her
- smíří se s prohrou
- při hře využívá iniciativu (Bednářová, Šmardová, 2007)
- hrají divadlo, vytvářejí rekvizity a scénáře
- přetrvávají stále hry, které již vývojově neodpovídají, ačkoliv dětská až lehce infantilní hra je na začátku školní docházky stále ještě přijatelná
- hry už jsou často realistické
- takto staré děti oddělují hry pro „malé“ a „velké“ děti
- účastní se skupinových aktivit
- k oblíbeným aktivitám patří hry na počítači, jízda na kole, šplh (Allen, Marotz, 2002)

1.6 Kognitivní vývoj

Pozornost dětí se prodlužuje. Na zadaných úkolech vydrží pracovat delší čas, i když soustředěnost různě kolísá.

Ve slově určují první hlásku a poznají lehké rozdíly v hláskách (Ptáček, Kuželová, 2013). Rozvoj řeči a abstraktní myšlení velmi ovlivňuje sluch. Rozlišují vizuální a zvukovou podobu slov, což je velice důležité pro úspěšné čtení a psaní.

Rádi mluví, často se nezastaví. Vedou konverzaci v „dospělém duchu“. Za jeden den se naučí 5 až 10 nových slov, slovní zásobu tvoří asi 10 až 14 tisíc slov. Používají správné tvary sloves (Allen, Marotz, 2002). Ukončuje se vývoj řeči, dosavadní návyky se fixují (Kutálková, 2005).

Některá slova se musejí přeslabikovat, jiná poznají a přečtou rychleji (Allen, Marotz, 2002). Zapamatují si kratší texty (Bednářová, Šmardová, 2007). Poznají správně utvořenou větu, do příběhu doplní tvarově správné slovo. Projev řeči odpovídá po obsahové i formální stránce kritériím běžné konverzace.

Posoudí pravdu či nepravdu v tvrzení. Adekvátně vyjadřují myšlenky, nápady, mínění, popíší situaci, události, vyjádří své pocity a prožitky. Sdělí své jméno i příjmení, jména rodičů a sourozenců, učitelů a svoji adresu (Bednářová, Šmardová, 2007).

Další znaky:

- jednotlivé kroky, které podnikají při řešení jednoduchých problematických situací, si přeřikávají pro sebe (logika těchto poznámek se dospělým nemusí zdát srozumitelná); jsou schopni se naučit více cizích jazyků (Allen, Marotz, 2002)
- užívají a rozumí pojmům vlevo/vpravo (Ptáček, Kuželová, 2013), rozlišují pravou a levou ruku (Allen, Marotz, 2002), zvládnou ukázat pravou i levou stranu na sobě i na jiném člověku (Ptáček, Kuželová, 2013)
- zvládnou vyjmenovat dny v týdnu a roční období (Lievegoed, 1992), znají dny v týdnu, měsíce v roce i místopisné názvy (Ptáček, Kuželová, 2013)
- zlepšuje se zraková a sluchová ostrost, dokážou se soustředit na daný zrakový podnět
- vnímají a uvědomují si polohu předmětu v prostoru, poznají rozdíly v orientaci a poloze různých tvarů (Ptáček, Kuželová, 2013)
- rozpoznají, co se změnilo / co je schované, diferencují detaily (Ptáček, Kuželová, 2013); pojmenují nesmyslné věci na obrázku (Bednářová, Šmardová, 2007)
- v krátkém čase si vybaví 3 z 5 předložených obrázků; pojmenovávají různé odstíny barev, najdou tvar, vyhledají dva shodné obrázky; chybějící části v obrázku vhodně doplní, určí již viděné obrázky, rozlišují jednoduché rozdíly; dokončí krátkodobý úkol
- zvládají jednoduché počty, za pomoci prstů určí počet do 10 prvků správně i s názorem; skládají obrázky dle logického pořadí, doplňují chybějící detail (Ptáček, Kuželová, 2013)
- poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny realizují ve správném pořadí
- dodržují pravidla společenského chování (Bednářová, Šmardová, 2007)
- částečně se orientují v čase (včera, zítra, ráno, večer); rozumí pojmům jiný - stejný a o jeden více, o jeden méně (Ptáček, Kuželová, 2013); dokážou seřadit pět prvků dle velikosti; napočítají do šesti, poznají obdélník (Bednářová, Šmardová, 2007)
- vysvětlují rozdílnost pojmů (Ptáček, Kuželová, 2013); přecházejí od vjemu k myšlenkovým operacím (Lievegoed, 1992)

- chtějí, aby se jim vyprávělo o světě, o tom, co to je, k čemu to slouží; potřebují, aby se jim vyprávělo s plnou fantazií, dějem a živě; vhodná je četba pohádek, bajek, ale i učebních látek (Lievegoed, 1992)
- mají jisté povědomí o umírání a smrti (Allen, Marotz, 2002)

2. IQ a inteligence

IQ vyjadřuje zkratku pro inteligenční kvocient. Russell, Carter (2004, str. 1) uvídí, že definicí kvocientu je: „číslo, vyjadřující kolikrát je určité množství obsaženo v jiném“ a inteligence může být definována jako: „mentální schopnost nebo pohotovost myslí.“

Pokud měříme IQ dítěte, dítě dostane standardizovaný inteligenční test dle průměrného počtu dosažených bodů v každé věkové skupině. Osmileté dítě, které úspěšně zvládne test určený pro děti desetileté, bude mít IQ 10 děleno 8 a násobeno 100, tedy: $1,25 \times 100 = 125$. Osmileté dítě, které zdárně prošlo testem pro osmileté děti, ale již neprošlo testem pro děti devítileté, by mělo IQ 8 děleno 8 násobeno 100 : $1 \times 100 = 100$, což značí průměr (Russell, Carter, 2004).

Výrazy „intelekt“, „**inteligence**“, „inteligentní“ jsou z latinských slov intellectus – rozum, intelligens – bystrý, chápající, s vyšším vzděláním a intellego – chápu, rozumím, myslím, vím, poznávám (Čáp, 1997, in Havigerová, Burešová, Smetanová, Haviger, 2013).

Řada definic o inteligenci vychází z různých hledisek. Pojem inteligence byl definován velkou řadou pokusů, ale každý z nich je nějakým způsobem sporný, protože i jeho východiska jsou rozporná. Zde jsou možné definice inteligence:

- obecná schopnost adaptace, existující vedle specifických schopností
- komplex relativně nezávislých faktorů adaptace, resp. mentálního výkonu
- měřitelná kapacita...kapacita, která se uplatňuje v testech inteligence (Nakonečný, 1997)

Inteligence se začala zkoumat koncem 19. století a od té doby se tento výzkum široce rozvinul. Mezi psychology není shoda v tom, co je třeba rozumět pojmem inteligence. Zahrnuje jak myšlenkový proces, tak i sám výsledek tohoto procesu, který je potřebný k řešení problému. Zvláště rozvoj statistických technik umožnil teorii inteligence (Fűrst, 1997).

Je vytvořena z celé řady komponent utvářených na základě předchozí zkušenosti a uplatňujících se v různých kontextech nebo je reprezentována množstvím vzájemně nezávislých kognitivních potenciálů rozvíjených interakcí s prostředím (Mudrák, 2015).

V současnosti neexistuje obecně přijatelná definice inteligence, stejně jako neexistuje shodný úsudek na to, zda jde o vlastnost, kterou nelze dále členit, či zda se jedná o soubor jednodušších schopností. Častokrát je definována ve smyslu užití různých kognitivních procesů s cílem adaptace na vnější prostředí.

K procesu vyhledávání a identifikace nadaných dětí slouží psychologická diagnostika. Opírá o měření inteligence, které je eventuálně doplněno měřením úrovně tvořivosti, posouzením osobnosti a případně dalšími postupy a metodami (Havigerová, Burešová, Smetanová, Haviger, 2013).

Emoční inteligence

Termín emoční inteligence se objevil v devadesátých letech 20. století, část jeho obsahu byla dříve částečně zahrnuta v pojetí sociální inteligence. Mayer se Saloveyem vymezili termín emoční inteligence pěti schopnostmi:

- kontroly vlastních emocí
- poznání vlastních emocí
- poznání emocí druhých lidí
- motivace sebe sama
- utváření a udržování autentických sociálních vztahů (Stuchlíková, 2002)

Emoční inteligence není založena na tom, jak je dítě chytré, ale spíše na tom, čemu říkáme osobnostní rysy nebo charakter. Nejnovější výzkum dokazuje, že sociální a emoční dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než jeho schopnosti intelektuální. Vysoká emoční inteligence má zřejmě větší význam pro úspěšný život člověka než vysoké IQ měřené běžným testem verbální a neverbální kognitivní inteligence (Shapiro, 1998).

Je na rodičích, aby svým dětem ukázali, jak správně komunikovat (zejména pokud jde o naslouchání), aby uměli projevit své emoce a hovořit o nich jako o něčem, co k životu patří, aby své pocity přijali za vlastní a nevinili z nich nikoho jiného (Carr-Gregg, 2012).

Senzomotorická inteligence

I když psychologové volí různá kritéria inteligence, všichni se shodují na tom, že inteligence existuje již před řečí. Je to inteligence v zásadě praktická, tzn. jde jí o úspěch, nikoliv o pravdu, ale přesto je nakonec s to vyřešit některé problémy činnosti. Daří se jí to utvářením složité soustavy asimilačních schémat a organizováním skutečnosti dle množiny časoprostorů a příčinných struktur. Tyto konstrukce – protože chybí řeč a symbolická funkce – vycházejí pouze z vjemů a z pohybů, tj. užívají senzomotorické koordinace činností bez zásahu představ nebo myšlení (Piaget, Inhelderová, 1997).

Sociální inteligence

Myšlenka, že člověk dokázal rozeznávat sociální inteligenci od jiných aspektů inteligence, je alespoň tak stará jako rané doby testování IQ. Každodenní zkušenosti jsou konzistentní s myšlenkou, že trávíme spoustu času sociálními interakcemi s ostatními lidmi a také, že jsou někteří lidé pravděpodobně v takových interakcích úspěšnější než jiní (Mackintosh, 2000).

Sociální inteligencí rozumíme: schopnost moudrého jednání v mezilidských vztazích. Jedinci s vysokou úrovní obecné inteligence nemusejí být vysoce sociálně inteligentní. V sociální inteligenci se uplatňují zcela specifické verbální a behaviorální, ale také percepční schopnosti.

M. Argyle použil za termín sociální inteligence termín „sociální obratnost“ a poukázal na jeho analogii s motorickými obratnostmi. Sociálně obratný člověk umí navazovat kontakty, vést rozhovory, udržovat průběh interakce, přesvědčovat a dokonce měnit osobnost druhého, jako např. výchova dětí (Nakonečný, 1997).

Záleží na schopnosti rodičů naučit své děti, od raného věku, bez obtíží komunikovat ve společnosti dospělých. Potřebujeme se naučit, jak vychovávat děti, které vědí, že mají ve společnosti své důležité místo, že stojí za pozornost a zájem dospělých a že mají právo promluvit, kdykoliv potřebují nějakou informaci nebo chtějí upravit okolnosti tak, aby jim umožnily pokročit dál (Simister, 2011).

2.1 Měření inteligence

Inteligenci měříme obvykle pomocí testů. Jde o standardizované metody vyšetření rozumových schopností a mentální úrovně jedince. Výsledky jedince můžeme hodnotit kvantitativně, případně kvalitativně, nebo formou pozorování testovaného jedince při vyšetření.

Častým vyjádřením úrovně inteligence je tzv. vývojový inteligenční kvocient, který byl zavedený W. Sternem, a který udává vztah mezi výkonem v úlohách odpovídajících určenému vývojovému stupni (mentální věk) a chronologickým věkem. Zvyšování rozumové úrovně neprobíhá kontinuálně po celý život a s věkem tato úroveň dokonce v některých složkách inteligence klesá, proto byl zaveden tzv. deviační inteligenční kvocient, který znázorňuje srovnání úrovně rozumových schopností jednotlivce s úrovní osob stejné věkové kategorie.

Intelligenční testy můžeme rozdělit na jednodimenzionální, které jsou orientované na postižení jediné schopnosti nebo jediné složky inteligence, a komplexní, které se skládají z několika subtestů měřících více komponent inteligence (Svoboda, 2010, in Havigerová, Burešová, Smetanová, Haviger, 2013).

Protože jsou IQ testy vytvořeny a sestaveny na předpokladu, že lidé, kteří je provádí, vědí pouze velmi málo o dotazovacích metodách a nemají žádné vědomosti o samotných testovacích metodách v testech obsažených. Proto logicky následuje, že dozvíme-li se něco o metodě testování a naučíme-li se jak odpovídat na různé druhy otázek, svůj výkon vylepšíme jedině na testech samotných (Russell, Carter, 2004).

2.2 Význam dědičnosti

Obecně se soudí, že je IQ dědičné a v průběhu života zůstává neměnné. Přesto však lze schopnosti jedince na IQ testech zdokonalovat (Russell, Carter, 2004).

Zastánci teorie nadání vycházejí z toho, že rozhodující pro vývojové podmínky individuálních tendencí chování je pouze dědičnost (Fűrst, 1997).

Darwinova teorie implikuje, že se příslušníci libovolné populace budou v mnoha rysech lišit a že je příliš těchto odchylek zděděných. Podle Francise Galtona se tato všeobecná pravda vztahuje i na lidskou inteligenci. Počátkem dvacátého století čas pro tuto myšlenku uzrál. S výjimkou Alfreda Bineta neměli již průkopníci testů IQ pochybnosti o tom, že jejich testy měří geneticky určenou biologickou realitu. Jednalo se o vrozenou intelektuální schopnost, která se v obecné populaci velmi odlišovala. Jejich míra byla do malé míry založena na přísných vědeckých důkazech, protože takové důkazy ani neexistovaly. Galton a Goddard se pokusili ukázat, že genialita i slabomyslnost se v individuálních rodinách dědí.

Burt a Terman prokázali, že hodnoty IQ u dětí jsou spojeny se sociálním postavením rodičů. Ale bez dalších informací se tato sledování shodují s vysvětlením zakládajícím se na environmentálním vlivu, stejně jako s genetickým vysvětlením odchylek v inteligenci. Až ve 20. a 30. letech 20. století začaly být k dispozici seriózní údaje o dědičnosti IQ. Je podstatné si povšimnout toho, že otázka, k níž se údaje vztahovaly, se netýkala ani faktu, zda je inteligence vrozena, ani toho, zda testy IQ měří vrozenou schopnost. Týkala se faktu (a stále týká), zda výsledky IQ mají signifikantní dědičnost (Mackintosh, 2000).

Zcela obecně můžeme poukázat na to, že jsou dvě oblasti, v nichž můžeme boj mezi jedincem a dědičností nejlépe pozorovat a to oblasti nemocí a abnormálních vývojevů.

Jsou děti, u kterých napětí mezi já a dědičností není zvláště velké, a takové, u nichž lze pozorovat napětí velmi silné (Lievegoed, 1992).

Zjišťovaná dědičnost inteligence není biologicky proměnná, ale statistický ukazatel, číslo od 0 – 1 zachycující, do jaké míry jsou si geneticky spříznění lidé v dané populaci podobnější v daném rysu ve srovnání s lidmi, se kterými příbuzní nejsou. Spojitost v dané populaci je velmi důležitá, neboť získané statistické odhady platí pouze obecně pro danou skupinu a neumožňují činit závěry o vlivu vrozených faktorů nebo prostředí u jednotlivců či jiných skupin osob. V rámci zkoumané populace bylo 45 - 75% variability IQ možno vysvětlit na základě stupně příbuznosti zkoumaných osob. Neříkají tedy, že u konkrétních osob je inteligence ze 45 - 75% dědičná, jak bývá někdy interpretováno (Mudrák, 2015).

2.3 Vliv vnějšího prostředí

Nemůže být pochyb o tom, že rozdíly v okolním prostředí opravdu IQ ovlivňují. Ze studie příbuznosti vyplývá, že podíl dědičnosti na IQ je 1,0 a že všechny nedávné pokusy vykonstruovat vzájemnou souvislost mezi příbuznými, zvláště pak, týká-li se dětí, odhalily, že děti jsou ovlivněny jak rodinným zázemím, tak environmentálními vlivy specifickými pro různé členy jedné rodiny (Mackintosh, 2000).

Chování rodičů a prostředí v rodině

Rodina je naší primární skupinou, kterou si nemáme možnost vybrat a jejíž jen rámcově formalizované vztahy jsou pro každého prvním a nejdůležitějším široce i hluboce formulujícím sociálním prostředím. Záměrné i bezděčné výchovné vlivy zde na nás působí od počátečního období vývoje (Čačka, 1994).

Vliv pořadí narození dětí na IQ poukazuje na nepříliš překvapivou možnost, že množství času, které rodiče tráví se svými dětmi, může mít mírný, leč velmi významný vliv na IQ dětí. Možná, že je IQ dětí ovlivněno i kvalitativními odlišnostmi ve způsobu, jakým s nimi jejich rodiče tráví čas. Možná by i takovéto rozdíly mohly dokonce vnést světlo i do vztahu společenských tříd a IQ (Mackintosh, 2000).

Na základě studie, která byla provedena v rozmezí pětatřiceti let, bylo zjištěno, že ti účastníci, kteří jako univerzitní studenti psali, že mají milující rodiče, méně trpěli ve středním věku závažnými nemocemi, jako jsou srdeční choroby a vysoký tlak, bez ohledu na rizikové faktory, jako je dědičnost, věk a kouření. Jak už lze předpokládat, mladí lidé, kteří své rodiče vnímali jako nespravedlivé, byli ve středním věku postiženi těmi nejzávažnějšími nemocemi (Shapiro, 1998).

Struktura osobnosti se může odvodit z raných dětských zkušeností, které jsou utvářeny především vztahem rodičů k dítěti a způsobem, jakým je jedinec vychováván, přičemž výchova dítěte rodiči je určována zejména kombinací faktorů: projevovaná láska/neláska, míra kontroly dítěte spojená s užíváním trestů.

Rodinná výchova zprostředkovává dítěti seznámení s tím, co se souhrnně označuje jako kulturní vzorce, např. normy chování, ale i myšlení a cítění apod.

Na utváření osobnosti se komplexně projevují především sociokulturní vlivy a to tím, že u každého lidského individua vytváří určitý systém závazných a jeho okolím očekávaných způsobů chování, které vytváří systém rolí (Nakonečný, 1997).

Vzdělání a IQ

Jedním ze zavedených vzdělávacích korelátů IQ je počet let, které se jedinci dostávalo oficiálního vzdělání. Taková korelace je však nedostatečná k tomu, abychom dokázali, že každý rok strávený vzděláváním navíc by vyprodukoval nárůst IQ u daného člověka. Přístup k dalšímu vzdělávání velmi často závisí na složení zkoušek nebo získávání adekvátní kvalifikace a tyto aspekty budou sami o sobě korelovat IQ.

Jedním z experimentů, které slibovaly řešení, spočíval ve víře, že většina školských systémů přijímá děti pouze na začátku školního roku, ve kterém dosáhnou daného věku. Proto může rozdíl mezi jednotlivými dětmi v jedné třídě být až jeden rok, ve skutečnosti je rozdíl v mnoha případech mezi nejstarším a nejmladším dítětem v jednom ročníku mnohem menší, ačkoliv mladšímu dítěti se dostane o jeden rok delšího vzdělání. Ceci prošel řadou zkoumání, které se spolehly právě na to, aby mohly měřit vliv vzdělávání na IQ. Příkladem je studie Cahana a Cohena o izraelských školácích. V testech došlo k velkému zvýšení počtu bodů mezi nejmladšími a staršími dětmi na jednom stupni a nejmladšími dětmi ve třídách o stupeň výš.

Tyto výsledky jsou přesvědčivými důkazy, že školské vzdělávání skutečně intelektuální vývoj malých dětí ovlivňuje.

Další skupina důkazů poskytuje také podporu tvrzení, že vzdělávání je pro IQ přínosem. Děti, které z jakéhokoliv důvodu do školy nechodí, mají snížené IQ.

Můžeme přijmout i skutečnost, že další vzdělávání je pro dětské IQ prospěšné. Ale praktický význam mnoha těchto zjištění bychom neměli přeceňovat. Obecně platí, že celkový počet let, po který jsou děti ve škole vzdělávány, nezáleží na jejich datu narození (Mackintosh, 2000).

2.4 Rozdíly v pohlaví

Výjimkou z obecného pravidla, že různé skupiny populace se obvykle liší v průměrném IQ je, že obě pohlaví dosahují v průměru ve většině testů IQ stejných výsledků. To ovšem není empirické zjištění, nýbrž důsledek způsobu, jakým byly testy vykonstruovány. Oběma pohlavím se sdělilo, že mají stejnou inteligenci, aniž by se to nějakým způsobem zjišťovalo.

Toto je velmi rozšířený argument, podporovaný řadou komentátorů. Ale ačkoliv je v něm obsaženo pouze malé zrnko pravdy, jedná se o zkreslenou skutečnost v historii testování IQ. Stejně jako mnoho mužů, nepochyboval Francis Galton o tom, že jsou muži inteligentnější než ženy. Ale Burt ani Terman tento předsudek s Galtonem nesdíleli. Věřili, že rozdíl v inteligenci mezi pohlavími podléhá přímému empirickému dotazování. Burt a More vymysleli široké spektrum testů pro měření percepčních, motorických, asociačních a logických procesů u různých vzorků školáků obou pohlaví a porovnávali výsledky, kterých děti dosáhly v testech, s posouzením jejich „obecné inteligence“, kterou posoudili učitelé a děti. Zjistili velkou řadu rozdílů ve výsledcích testů, některé zvýhodňují chlapce, jiné dívky, ale většina z nich byla mnohem menší než rozdíly měřitelné v různých fyzických rysech. Neměnným trendem byla účinná negativní korelace mezi hodnotou rozdílu v testu mezi pohlavími a korelací s hodnocením obecné inteligence učiteli, která vedla Burta a Moora k závěru, že „čím vyšší je proces a čím složitější je duševní schopnost, tím menší se stávají rozdíly mezi pohlavími“

Tuto neexistenci rozdílu mezi pohlavími v obecné inteligenci potvrdil i Terman (Mackintosh, 2000).

3. Logika

Termín „logika“ je odvozen z řeckého slova logos - což znamená slovo, řeč. Český termín „slovo“ má v češtině tři protějšky: první - logos, druhý - mýthos, a třetí - epos (Sousedík, 1999).

Logika, jednoduše řečeno, zkoumá argumentaci, která zachovává pravdu (Cryan, Shatil, Mayblin, 2002).

Pro konverzaci je nejpřirozenější argumentace. Člověka, se kterým diskutujeme, se snažíme přesvědčit o tom, že máme pravdu, že naše závěry plynou z něčeho, co on přijme. Kdybychom nedokázali rozlišit, že jedna věc vyplývá z druhé, nebylo by to k ničemu. Co se obvykle při konverzaci vydává za argument, ve skutečnosti neobstojí (Russell, 1993).

3.1 Dějiny logiky

Dějiny formální logiky se mnohdy rozdělují do čtyř období. Do prvního období řadíme antiku, do druhého středověk, do třetího novověkou logiku a do čtvrtého zahrnujeme logiku současnou.

Jako první se ve starověku logikou soustavně zabýval Aristoteles, a je tudíž považován za zakladatele této vědní disciplíny. Logiku (ale i jiné vědy) rozvíjela Aristotelem založená peripatetická škola. Mimo této školy probíhaly intenzivní logické výzkumy i v rámci školy megarsko – stoické.

Zánik římské říše vyvolal všeobecný kulturní úpadek. Představitelé středověké vědy si zvolna osvojovali myšlenkové dědictví antického světa. Šířitelem vzdělanosti se stala zejména katolická církev. Scholastičtí myslitelé se tak krom jiného seznamují i s aristotelskou logikou, kterou si nejenom dokonale osvojili, ale i tvůrčím způsobem rozvinuli (Sousedík, 1999).

Na základě dedukce provedené matematiky se ukázalo, že formální logika je totožná s matematikou. Avšak sám zakladatel Aristoteles nikdy nedospěl dále než k sylogismu, který tvoří jen velmi malou část logiky, a scholastikové nikdy nedospěli dál než k Aristotelovi.

Po celý středověk se takřka všichni myslitelé věnovali formální logice, zatímco v 19. století se na tento předmět zaměřil pouze nekonečně malý podíl světového myšlení. Ale v každém desetiletí počínaje rokem 1850 se pro rozvoj tohoto oboru učinilo více než v celém období od Aristotela k Leibnizovi. Lidé přišli na způsob symbolizace myšlení, jako je tomu v algebře, takže dedukce byly uskutečňovány pomocí matematických pravidel. Vedle sylogismu byla objevena i další pravidla, ale i nové obory logiky, tzv. logika relací, která pojednává o problematice vysoce převyšující možnosti staré logiky, ačkoli tvoří hlavní obsah matematiky (Russell, 1993).

3.2 Základní pojmy

Myšlení, myšlenkové řešení problémů je charakteristické pro člověka. Člověk má zvláštní schopnost orientovat se v prostředí tak, že je aktivním činitelem přetvářejícím své prostředí v souladu se svými potřebami. Nutnou podmínkou tohoto druhu orientace je jeho schopnost přemýšlet. Víme, že věcně nesprávné (nepravdivé) myšlení jeho aktivní orientaci překáží a že tato orientace je umožňována pouze věcně správným (pravdivým) myšlením. Z toho můžeme usoudit, že právě tak i formálně správné myšlení lidskou orientaci umožňuje a formálně nesprávné myšlení jí překáží. Je proto nesmírně důležité kontrolovat si správnost (věcnou či formální) svého myšlení (Materna, 1968).

Formální logika je věda, která v mnohém připomíná matematiku. V nedávné minulosti se vyskytly pokusy o sloučení matematiky a logiky v jednu teorii. Tyto pokusy ale nedosáhly svého cíle. Podle názoru odborníků se logika od matematiky podstatně liší.

V běžném jazyce se slovo logika užívá poměrně často. Má však hodně odlišných významů. Slýcháme např., že to či ono má nějakou logiku, či že to není logické, že ten či onen řečník argumentuje, respektive neargumentuje logicky. Nejblíže novému pojetí logiky je z těchto

významů ten, když slovo logika používáme ve smyslu správné argumentace. Tento význam se asi také nejvíce blíží původnímu významu slova (Sousedík, 1999).

Předmět formální logiky

Formální logiku považujeme za vědu, která se zabývá naším jazykem z hlediska argumentování.

Argumentací rozumíme zastávání se nějaké ne příliš zřejmé tezi, kterou zdůvodňujeme jinými tvrzeními, o nichž se domníváme, že jsou našemu protivníkovi zřejmá, nebo že je, ať už z jakýchkoliv důvodů, akceptuje. Každá argumentace představuje určitý uzavřený jazykový celek. Tento celek lze rozdělit na dvě části: závěr (konkluze) a předpoklady (premisy). Závěru odůvodněnému předpoklady říkáme argument. Argument je v logickém smyslu posloupnost výroků, které stojí v takovém vzájemném stavu, že jeden z nich (závěr) je ostatními (předpoklady) odůvodněn. To znamená, že jeden z výroků z ostatních vyplývá. Jestliže závěr vyplývá z předpokladů, pak říkáme, že je celý argument správný (Sousedík, 1999).

Příklad argumentu:

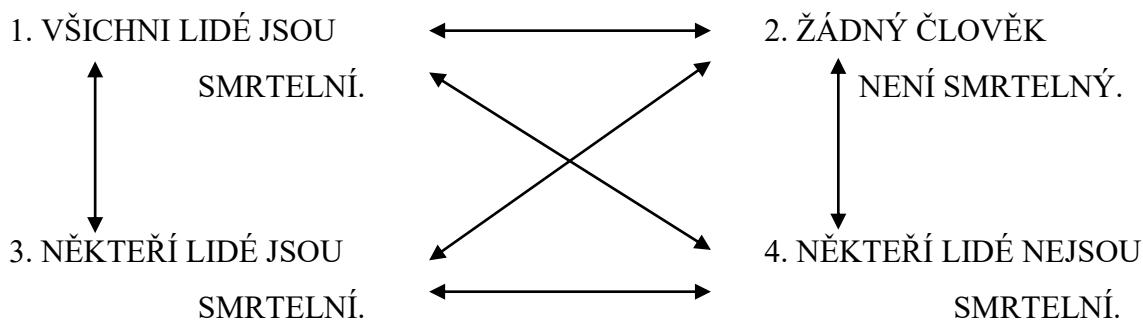
1. Každý člověk je smrtelný.
2. Sokrates je člověk.
3. Sokrates je smrtelný (Sousedík, 1999, str. 15).

Dle Aristotela existují 3 druhy vět:

1. singulární: Sokrates je člověk.
2. univerzální: Každý člověk je smrtelný.
3. partikulární: Někteří lidé jsou smrtelní (Cryan, Shatil, Mayblin, 2002, str. 6).

Věci, o kterých hovoříme (např. podstatná jména jako Sokrates nebo tabulky, abstraktní podstatná jména jako chůze a zájmena jako někdo nebo každý), Aristoteles nazývá **subjektem** věty. To, co o subjektu věty vyslovujeme (např. slovesa jako jí nebo spadl, přídavná jména jako je těžký a podstatná jména jako člověk ve větách typu „Sokrates je člověk“), Aristoteles nazval **predikátem**.

Aristoteles si všiml, že pravdivost určitých vět tvaru subjekt – predikát má vliv na pravdivost jiných vět tvaru subjekt – predikát. Řekl: „Mezi následujícími větami jsou určité vztahy. Nazývám to mým čtvercem protikladů“ (Cryan, Shatil, Mayblin, 2002, str. 7).



Věty 1 a 2 nemohou být pravdivé zároveň. Diagonální výroky 1 a 4 se označují kontradikce. Dokud žijí lidé, jeden z nich musí být pravdivý, ale nikdy ne oba najednou – pravdivost jednoho zajišťuje, že druhý je nepravdivý.

Stejně to platí pro diagonální výroky 2 a 3. Věty 1 a 3 nemohou být obě nepravdivé, ale mohou být obě pravdivé. Je-li 1 pravdivá, pak je 3 pravdivá také, ale nikoli naopak. Podobně pro 2 a 4. Shodný vztah platí mezi „Všichni lidé jsou smrtelní“ a „Sokrates je smrtelný“ (Cryan, Shatil, Mayblin, 2002).

3.3 Výroková logika

Výrokem se rozumí věta, která je pravdivá nebo nepravdivá. Pod vlivem Fregovým se prosadila terminologie, podle níž říkáme, že věta má pravdivostní hodnotu. Pravdivostní hodnoty jsou poté dvě – pravda a nepravda.

Příklady pravdivosti vět:

- 1 - Roku 1993 se Praha stala hlavním městem České republiky.
- 2 - Já umím dobře česky.
- 3 - Dojdi nakoupit!
- 4 - Kolik je hodin?

Zatímco se u vět 1, 2 můžeme smysluplně ptát, zda jsou pravdivé či nepravdivé (pokud mají pravdivostní hodnotu), nedává tato otázka u vět 3 a 4 žádný smysl. V žádném případě totiž nelze hodnotit ani rozkazovací ani tázací věty jako pravdivé či nepravdivé (tyto věty nemají žádnou pravdivostní hodnotu). Nemá proto význam se ptát, zda věta 3 je či není pravdivá. Tato věta vyjadřuje rozkaz a ten může být dobrý nebo špatný, avšak za žádných okolností pravdivý nebo nepravdivý. Podobně je to u věty 5, která vyjadřuje otázku.

První dvě věty patří do kategorie oznamovacích a u oznamovacích vět má na rozdíl od předchozích dvou kategorií smysl mluvit o pravdivosti či nepravdivosti, tedy o pravdivostní hodnotě. Věta 1 je jednoznačně pravdivá – má jednoznačnou pravdivostní hodnotu, a je tedy výrokem. U věty 2 je situace trochu komplikovanější. Jestliže jsme ji jako příkladovou větu použili v našem textu nebo jestliže bychom ji našli v učebnici češtiny, pak rozhodně pravdivostní hodnotu nemá - nevíme, komu se přisuzuje zmíněná jazyková schopnost (Sousedík, 1999).

Už ve starověkém Řecku se představitelé dvou filozofických škol zabývali tím, co je podstatné na struktuře výroků přirozeného jazyka. Jak se výroky skládají ve výroky složitější a co se děje s pravdivostí složených výroků, když známe pravdivosti jednotlivých složek. Obě zmiňované školy, megarská a stoická, měly hodně společného. Stoikové se ještě na svět dívali přísně deterministicky, což znamená, že každý výrok pro ně byl vždy pravdivý či nepravdivý, i když naše omezené vědomosti nám mnohdy brání o tom rozhodnutí. Tyto dvě hodnoty však můžeme najít již u Aristotela (Peliš, 2002).

Přestože slovo „výrok“ nelze formálně definovat, je nutno říci něco o jeho významu. Výrokem v první řadě rozumíme formu slov, která vyjadřuje, že něco je pravdivé nebo nepravdivé. Toto slovo by mělo být omezeno na to, co lze v jistém smyslu nazývat symboly a dále na takové symboly, které vyjadřují pravdivost nebo nepravdivost. Toto jsou výroky:

Dvě a dvě jsou čtyři.

Dvě a dvě je pět.

a stejně tak:

Aristoteles je člověk.

Aristoteles není člověk (Russell, 1993).

3.4 Rozvoj logického myšlení

Logiku můžeme jednoduše definovat jako soubor zákonitostí myšlení a procesu poznání. V užším významu jde o vytváření správné myšlenkové cesty, která vede k pravdivému závěru, k řešení předložené situace. Logické myšlení je pak takové, které umí vyvodit závěr z předloženého předpokladu nebo dokázat správnost určitého řešení.

V úlohách na rozvoj logického myšlení se nejčastěji setkáme s těmito typy úloh:

- co nejvíce nepatří mezi ostatní
- logické dvojice
- vztahy mezi geometrickými symboly
- hádanky (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Kolem šestého roku věku dítěte dochází k dovršování vývoje psychických schopností dítěte tak, aby bylo připraveno pro výuku čtení. Další, velmi důležitou oblastí z těchto psychických schopností je myšlení, které úzce souvisí s vývojem řeči. Dítě v tomto období začíná využívat myšlenkových operací, jako je schopnost analýzy a syntézy, dále abstrakce a konkretizace, je schopno vytvářet analogie, třídit informace. Pro výuku matematiky je zvláště důležité pochopení vztahů funkčních a časových, schopnost oddělit část od celku, vnímání protikladů a vztahů nadřazenosti – podřazenosti, příčiny a následku. Dítě začíná být schopno jednoduchého logického mínění (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Když o někom říkáme, že je inteligentní, myslíme tím schopnost logického myšlení a uvažování. Běžně se uvádí, že to, co jsme již pochopili, už snadněji zapomínáme. I když si myslíme, že je vše jasné, musíme přece jen vyvinout jisté úsilí, abychom si dané informace vštípili do dlouhodobé paměti. Badatel, který má určitou myšlenku, musí umět formulovat svůj objev, aby jeho práce neupadla v zapomenutí (Lairová, 1999).

Myšlení, paměť, vnímání

Definice **myšlení** je velmi obtížná. W. Hekner ji pokládá za nemožnou, protože „je prakticky nemožné podat definici toho, co je různým pochodům myšlení společné“. J. Koziellecki chápe myšlení jako vnitřní činnost, probíhající v mysli člověka, kterou není možno

bezprostředně pozorovat. V. Tardy říká: „Myšlení je řešení problémů v mysli“ (Nakonečný, 1998).

Myšlení je zvláštní činnost. Už není pouhým kombinováním smyslových vjemů a dojmů. Své myšlenky, tj. určité výsledky svého myšlení, zapisujeme slovy, která většinou nemusí mít povahu označení něčeho názorného – co si můžeme představit (Materna, 1968).

Paměť je označována jako proces uchovávání informací v živých organismech. Znamená nejen činnost „zapamatování si“, „uchování“, ale také „vybavení“ (Samuel, 2002).

Při rozvíjení paměti si děti osvojují možnosti, jak si co nejlépe zapamatovat nové poznatky, jak zvýšit účinnost procesu zapamatování, vybavování si z paměti a reprodukce naučeného. Je lehce spojena s pozorností (Zelinová, 2007).

Schopnost vstřípit si do paměti každodenní události, zážitky a zkušenosti je lehce svázána s kvalitou vnímání (Lairová, 1999).

Vnímání se dotýká práce smyslových orgánů, příjmu informací, ale i rozvoje všímavosti, která má vliv na pozornost a zvědavost (Zelinová, 2007). Jde o duševní proces zabezpečující smysluplné odrážení sensorického pole subjektem, tedy jak jeho okolní reality, tak i vnitřních prožitků. Podmínkou vzniku vjemů je stimulace receptorů podněty z okolí nebo organismu. Vyvolaný vzruch je veden dostředivými drahami do centrální nervové soustavy, kde je potom v příslušné oblasti zhodnoceno vzniklé podráždění. S touto činností vzniká počitek, tj. uvědomění kvalit podnětu. Vjem je více než pouhá suma počitků, než pouhá informace o přítomnosti určitých smyslových kvalit. Vzniká v součinnosti i se všemi ostatními duševními funkcemi (Čačka, 1994).

Receptory našich smyslových orgánů nás informují o tom, co se děje vně i uvnitř našeho těla. Výsledek našeho prostředí, který nám zprostředkovávají, je naše subjektivní realita. Skutečnost není objektivně uchopitelná. V jistém momentě můžeme znát z našeho vnějšího světa jen dílčí aspekt, pro nějž máme receptory (Fůrst, 1997).

Paměť je mnohokrát ve srovnání s inteligencí podceňována. Řada teorií zabývajících se získáváním dovedností a výcvikem totiž paměťové dovednosti redukuje na pouhé mechanické učení zpaměti (Lairová, 1999).

Představme si logiku jako nástroj, který nám pomáhá vyřešit různé problémy. Přístupujeme-li k nim logicky, můžeme si je rozložit na menší části a postupovat krůček po

krůčku. Když tímto způsobem hledáme odpovědi a řešíme problémy, vytváříme rovněž určité vzorce a pravidla. Logika nám slouží v matematice, při luštění šifer, řešení hádanek nebo při hledání odpovědi na otázky vědy (Armstrong, 2011).

Děti by si měly rozvíjet syntetizující a obecnější myšlení a učit se aplikovat poznatky do blízkého, ale i do vzdáleného prostoru. Měly by pochopit a vhodně využívat poznatky, synteticky myslet, používat analogické myšlení a zevšeobecňovat. Cílem je naučit děti, aby v každé situaci hledaly nové, neobvyklé, ale přijatelné a užitečné řešení. Při každé problémové úloze by měly hledat a tvořit co nejvíce nejrozmanitějších a nejoriginálnějších myšlenek, řešení, produktů. Dítě by mělo používat fantazii, imaginaci a tvořit více alternativ (Zelinová, 2007).

Při rozvoji logického a matematického myšlení je potřeba zaměřit pozornost dítěte na objekty a vztahy (relace) mezi nimi, které má dítě poznávat především svou vlastní činností. Přitom je třeba dbát na to, abychom kladli důraz vždy na praktickou stránku věcí, tj. objevování počtu konkrétních věcí, vztahů mezi nimi, vždy s přímou účastí dítěte. Matematické závěry budou dítěti tím bližší, čím použitelnější budou pro jiné obory jeho činnosti. Je třeba zdůraznit, že výuka pojmům z oblasti matematiky v tomto věku se musí vždy zaměřovat na přímé pozorování a manipulaci předměty. Učitelé řídí práci a hru dětí a nabízí jim vhodné materiály a situace (Program všestranného rozvoje předškolního dítěte, 1995).

Jak rozvíjet logiku?

Několik příkladů, jak můžeme rozvíjet logickou chytrost:

- hrát hry, v nichž se používá strategie a logika
- sledovat televizní pořady o vědě a matematice
- cvičit počítání jednoduchých matematických příkladů z paměti
- zajímat se o vědu
- číst časopisy nebo noviny, které přinášejí novinky z oblasti vědy a matematiky
- procvičovat odhad
- řešit hádanky
- navštěvovat matematické či vědecké kroužky
- předávat vědomosti někomu jinému (Armstrong, 2011)

4. Dětské úzkosti a strachy

Člověk platí za své odtržení od přírody úzkostí. Nebojí se už tolik přírodních sil, nebojí se konkrétního nebezpečí – má ale nejistotu sám v sobě.

Úzkost je něco tak lidského, že se s ní leckterý myslitel zabývající se věcmi lidskými musel nějak vypořádat. Potýkal se s ní i kdekerý psycholog, psychiatr, psychoterapeut – od velikánů až po řadové zaměstnance.

Dítě do lidského světa vstupuje s výbavou, která mu od začátku umožňuje styk s lidským světem a vázanost ke „svým“ lidem. Existují tu předpoklady pro vývoj řeči, je tu mimika, citový vztah, roztomilost, ale i bezbrannost (Matějček, 1994).

Úzkost definujeme jako difuzní trvalý pocit ohrožení, kdy prožívající není schopen přesné říci, co konkrétního ho ohrožuje. Člověk je bytost „hodnotící“, která objasňuje svůj život a svět v kategoriích symbolů a významů. Je to ohrožení hodnot, které člověk považuje za zásadní pro sebepojetí, které způsobuje úzkost. V tomto pojetí je úzkost nevyhnutelnou součástí našeho života (Stuchlíková, 2002).

Dále můžeme definovat úzkost jako nepříjemný citový stav, který nemá na rozdíl od strachu příčinu. Obvykle je označován jako „strach z ničeho“. Oproti strachu je považována za epizodu, která má delší trvání. K projevům úzkosti řadíme zrychlení srdečního tepu, zrychlené dýchání, pocení, sucho v ústech, průjem, nevolnost, zvracení, časté močení, snížená koncentrace na nějaký úkol nebo činnost (Špaňhelová, 2006).

Pojem **strach** bývá definován jako emocionální stav v přítomnosti nebo očekávání nějakého nebezpečného, škodlivého nebo ohrožujícího podnětu, subjektivní prožitek extrémního zneklidnění, touha uniknout nebo podnět zneškodnit útokem, provázená řadou reakcí. Je důležitým motivátorem a zdrojem konstruktivní energie. Napomáhá nám rychle se orientovat ve stále proměnlivém okolí. Je přirozenou součástí našich emocí (Stuchlíková, 2002). Je to nepříjemná emoce. Doprovází ji zblednutí, zrychlený dech, bušení srdce, chvění. Je to běžná reakce na ohrožení nebo nebezpečí. Dítě si ho může vyvolat i svojí fantazií.

Souvisí i s tím, jak je dítě emocionálně stabilní, jaké má dosavadní zážitky v životě. Projevuje se obvykle i tím, že dítě zůstane stát s otevřenou pusou, zbledne, znehybní či se vrhne do náruče nejbližšího člověka, u kterého čeká oporu a pomoc (Špaňhelová, 2006).

4.1 Strachy patří k životu

Každý z nás někdy prožil strach. Patří k přirozeným pocitům. Mají ho lidé, zvířata, malí i velcí, staří i mladí. Vnímáme ho často jako nepříjemný – pocítujeme ho obvykle v situacích, kdy se cítíme ohroženi (Krowatschek, Domsch, 2007). Přichází v okamžicích hrozby z něčeho konkrétního, nebo také jako abstraktní stavy úzkosti bez jednoznačně určitého podnětu. Nutí dítě k aktivnímu úniku pryč z dosahu nebezpečí (Gruber, 2005). Je přirozenou součástí člověka. Plní ochrannou funkci, je nezbytný pro přežití. Strach je nutná fyziologická a duševní příprava na nebezpečné a ohrožující situace. Nabádá k opatrnosti, pomáhá realisticky odhadnout nebezpečí. Bez strachu, bez obav by lidstvo v minulosti nepřežilo. Zároveň vyzývá k tomu, aby byl překonán. Pokud se nám podaří strach zpracovat, posilujeme tím navíc své sebehodnocení (Rogge, 1999).

Jistá míra stresu je prospěšná a potřebná. Stres je jedním z faktorů, které nás motivují na cestě k úspěchu. Podněcuje k činům a v mnoha oblastech významným způsobem ovlivňuje výkon. Lehký či krátkodobý stres zlepšuje paměť a schopnost učit se, zatímco dlouhodobý stres působí opačně.

Výše stresu je u každého různá a stejnou stresovou situaci vnímá každé dítě jinak. To, co se jednomu dítěti zdá jako vzrušující a podnětné, může jinému připadat jako ohrožující.

Chceme-li rozumět stresu, musíme pochopit, jaký je vztah mezi prostředím, které konkrétního jedince obklopuje, a mezi jeho individuálními schopnostmi a temperamentem (Plummer, 2013).

Při vzniku a vývoji strachu se u dětí v průběhu života utvářejí strategie k jeho překonání. Avšak děti zjišťují, že někdy jsou bezmocně vystaveny nikoli strachu, ale rodičům, kteří nedůvěřují jejich tvořivému přístupu ke strachu. Existují však také strachy, jež omezují vývoj - strachy v nepravém slova smyslu.

Děti zažívají během svého života mnohé situace, které je vystavují tlaku. Někdy jde o přehnaně ochraňující styl výchovy, který dětem neposkytuje volnost, udržuje je ve skutečně tíživé tísní. Ale i opak vzbuzuje v dětech strach – chybějící fyzický kontakt a opora, lhostejnost, citová prázdnota, na kterou mnohdy v pravém slova smyslu narážejí. Děti se cítí nepřijaty, prosí o projev přízně, což se může projevat prostřednictvím nápadně rušivé akce nebo psychosomatických příznaků (bolest hlavy, břicha). Pokud strach dosáhne takových

rozměrů, které neumožňují normální život, ohrožují proces zrání dítěte a problematizují všední výkony, neplní už svou ochrannou funkci. Následně brání ve vývoji, stává se patologickým nebo neurotickým, pozbývá svou funkci o zachování života, oslabuje, hrozí a zstrašuje.

Strach také sloužící k zachování života je spojen s konstruktivními strategiemi k jeho překonání, které zprostředkují pocit síly. Naproti tomu patologický strach vede ke slabosti a zprostředkuje pocit bezmocnosti a vydání napospas (Rogge, 1999).

Jedním z největších stresorů je ztráta či strach ze ztráty pevných citových vazeb (Plummer, 2013).

Strach, úzkost, fobie

Strach představuje reakci na reálné, někdy i zdánlivé nebezpečí. Dítě se domnívá, že je vystaveno jistému nebezpečí, cítí se mu vydáno napospas, myslí si, že je ohroženo objektem, který v něm vyvolává strach. Dítě, které již jednou kousl pes, může při dalších setkáních s tímto zvířetem mít strach. Ten ale v průběhu vývoje může pominout. Dítě dozrává, cítí se silnější, a tím i méně vystaveno objektu svého strachu. Napětí mezi vlastní slabostí a silou pocíťovaného ohrožení se snižuje (Rogge, 1999).

Freud jasně rozlišoval vztah mezi úzkostí a strachem: „Úzkost popisuje zvláštní stav očekávání nebezpečí či přípravy na ně, ač jeho povaha může být neznámá. Strach vyžaduje určitý předmět, kterého se obává.“ Úzkost i strach jsou citovými reakcemi na ohrožení. Strach se vztahuje k reálnému a jasně rozpoznávanému ohrožení, zatímco úzkost je reakcí na nerozpoznané či pouze imaginární ohrožení (Drapela, 1997).

Zatímco strach je často vázán na jeden prvek, vyznačuje se úzkost nezářídka nejasnou mnohoznačností, která znejišťuje a působí jako nebezpečný podnět. Úzkost může být navíc i trvalá. Je spojena s pocity, které mají ochromující účinek nebo podněcující k útěku a jsou spojeny se slabostí, nemohoucností a bezmocností. Úzkost jde často ruku v ruce s bezmocností, která vyvolává domněnku, že člověk není schopen nebezpečnou situaci konstruktivně zvládnout. To platí obzvláště pro sociální, výchovně podmíněnou úzkost, jejíž příčiny leží v blízkém okolí dítěte. Právě tyto úzkosti se zdají dítěti často nebezpečné,

zasahují celé části jeho osobnosti, negativně ovlivňují jeho důvěru a sebehodnocení (Rogge, 1999).

Zdravá úzkost se velice rychle objeví, splní svůj úkol a ustoupí stranou, aby přenechala prostor pomalejšímu a logičtějšimu myšlení (Cohen, 2015).

Fobie představuje přenesenou úzkost, tj. úzkost, která je spjata s určitou představou a nutí k určitým aktivitám (např. nutí k umytí) nebo naopak k jejich zamezení (např. nepoužívat výtah). Takovéto vyhýbavé chování může být rozsáhlé.

U dětí se obvykle objevují zvířecí fobie. Vedle zvířecí fobie se může u dětí objevit také školní fobie. Děti se bojí chodit do školy. Už jenom myšlenka na ni je spojena s bolestmi břicha a hlavy, s nevolností a zvracením, s nechutenstvím a poruchami spánku. Jakmile smí dítě zůstat doma, příznaky častokrát zmizí. I tento druh fobie může být přenesenou úzkostí. Nežřídká souvisí s nepříjemnými prožitky ve škole (posmívání, strach z neúspěchu a selhání), ale ještě častěji s problematickou situací v rodině, např. nedůsledná výchova, přehnaně ochraňující a omezující výchova ze strany matky (Rogge, 1999).

Fobie je strach z určitého objektu či situace. Tento strach, doprovázený silnou úzkostí, je intenzivní, nekontrolovatelný a prostupuje všechny myšlenky jedince. I jen pouhá zmínka o předmětu nebo situaci ho děsí.

Je to víc, než jen silný odpor k určitým místům nebo věcem. Je to intenzivní strachová reakce, která je neadekvátní k dané situaci.

Existuje mnoho druhů fobií. Můžeme se obávat výšek, krve, krys, myší, pavouků, ale třeba i balonků či provazů (Carr-Gregg, 2012). Lidské strachy nejsou náhodné, některé jsou běžné, jiné jsou mimořádně vzácné. Nejtypičtěji sdílené typy strachu jsou fobie z hadů a strach z výšek (Stuchlíková, 2002).

Úzkost, strach i fobii lze získat z daných objektů a situací. Tento stav nazýváme podmiňováním. Vzniká zpravidla v situaci, kdy se potká několik prvků – např. náhlý zvuk (štěkání) a následný náhlý zážitek – např. setkání se psem. Takto získaný strach je možno postupně přenést na jiné psy. Je možné, že bude postupovat i na vztah k jiným zvířatům. Člověk se s nimi nemusí ani potkat, aby dostal strach. Někdy stačí pouze myšlenka, představa, že dané zvíře potkáme, aby byl člověk neklidný, nervózní, aby reagoval fobicky. Takový strach, který se lze „naučit“ ve zvláštních situacích, je možné odstranit prostřednictvím terapie (Rogge, 1999).

4.2 Strach je pocit

Strachy se projevují fyzicky, jsou spojeny s pocity. Vystrašený člověk má vykulené oči (nebo je zavře, zakryje si je), zorničky jsou rozšířené, uši nastražené nebo zacpané. Jedinec, který se bojí, má husí kůži nebo návaly pocení, červená v obličeji, srdce mu rychle buší, ruce se mu třesou nebo jsou ledově vlhké. Střeva a ledviny pracují rychle, přichází průjem nebo zažívací potíže. U každého individua se strach projevuje svým vlastním způsobem. Ale obecně platí, že čím nejasnější se jeví situace vyvolávající strach, tím hrozivěji ji dítě pocítuje, tím prudší jsou pocity. To platí především pro výchovně podmíněný strach, s nímž si opětovně zahráváme a kterým hrozíme: „Počkej, až bude tma a přijde tatínek!“ nebo „Řeknu to Ježíškovi!“

Racionalizací (snahou o rozumové vysvětlení – „Nemusíš přece mít strach!“), ignorováním („Vždyť to není tak hrozné!“), dramatizováním („Chudinko malá, takové ošklivé sny!“) dětem vůbec nepomůže. Pocity strachu nejsou vhodné k tomu, abychom se snažili uchovat děti malé a závislé. Děti chtějí být přijímány se všemi jejich pocity. Chtějí, aby je dospělí brali vážně i s jejich obavou.

Strach se projevuje pomocí pocitů. Ne každý dětský strach se před dospělým projeví. Existují utajené, skryté strachy, které lze rozpoznat podle rozmanitých příznaků:

- Regrese
- Pomočování a pokálení
- Žádné projevy zvědavosti a dobrovolná izolace
- Pasivita a nadměrná přizpůsobivost
- Netrpělivost, vyrušování, agrese
- Nedostatek odstupů

Utajené, skryté strachy se schovávají za celou řadu příznaků, které nemusejí svědčit pouze o strachu samotném. Abychom mohli příznaky vhodně interpretovat, je bezpodmínečně nutné přesné pozorování dítěte. Externí projevy chování samy o sobě nestačí k tomu, abychom je určili jako příznak strachu (Rogge, 1999).

4.3 Strachy mohou být zpracovány

Svět bez obav je pouhá iluze, ba dokonce negativní utopie. Výchova, která se chce strachu vyhnout, formuje děti stejně života neschopné jako ta, jež je prostřednictvím strachu vystavuje tlaku. Děti jsou v průběhu svého života konfrontovány s mnohotvárnými zkušenostmi, které s sebou přináší citové vlivy a zátěže a zanechávají stopy. Samostatné zpracování a překonání hrůzy je důležité pro formování identity vlastního já a vytváření pocitu sebedůvěry. Děti potřebují při překonávání strachu podporu rodičů, protože díky ní získávají jistotu a oporu.

Děti mají své vlastní cesty k překonávání strachu: inscenují svůj strach, dávají mu tvář. Ačkoli je každé zpracování individuální a liší se od dítěte k dítěti, mohou ho opatření ze strany rodičů podpořit:

- Dopřát svému dítěti pocit jistoty a bezpečí. Věřit mu, že strach překoná. Čím jistěji se dítě bude cítit, tím více bude věřit vlastním schopnostem, o to tvořivěji bude k dané situaci přistupovat.
- Brát dětské strachy vážně a naopak je nepodceňovat, ani příliš nedramatizovat. Rozumová vysvětlování nepomáhají. Důležité je aktivně dítěti naslouchat, projevit spoluúčast a zájem. Důležité je, neřešit problém za dítě. V překonávání strachu má dítě spolupracovat. Proto je důležité ptát se ho: „Jak můžeš přispět k překonání svého vlastního strachu?“ Děti jsou plné nových nápadů, magie a fantazie. Ty, které nechtějí spolupracovat, nejspíš využívají svůj strach účelově, aby – nevědomě – dosáhly určitého cíle (např. vzbudily pozornost, smířily pocit viny, vyvolaly pocit bezmocnosti).
- Strach přichází rychle a někdy odchází pomalu. Nelze jej přemoci ze dne na den. Každé dítě má své určité tempo, své vlastní postupy. Zdaleka ne všechny vnější vlivy, včetně temperamentu dítěte, trvale ovlivňují rychlost, s jakou je strach překonán (Rogge, 1999).

Hravý postoj rodičů k dětské úzkostnosti může dětem pomoci zbavit se strachu a otevřít se neznámému. Nejdříve jim nabídneme stavební kameny pocitu bezpečí – lásku, vcítění se a přijetí. Nakonec využijeme našeho blízkého vztahu a pomůžeme dětem, aby čelily svému strachu a začaly se vyhýbat vyhýbavosti. Základní pravidla ke zvládnání dětské úzkostnosti:

- být empatický, chápavý a srdečný
- najít rovnováhu mezi trpělivostí a pochopením
- každý den udělat něco děsivého, zábavného, bezpečného
- hrát si
- být otevřený všem emocím
- pomoci dětem vymanit se ze zajetí úzkostných myšlenek
- pracovat na zvyšování tolerance vůči nejistotě
- zabývat se všemi stránkami života, které jsou postiženy (Cohen, 2015)

Pokud dítě není schopné zvládnout tělesné a emoční důsledky své úzkosti a jestliže tato úzkost narušuje jeho každodenní život, měla by první cesta rodičů směřovat k lékaři.

Úzkostné poruchy se nejčastěji léčí pomocí kognitivně - behaviorální terapie, která obvykle probíhá pod vedením psychologa s příslušným terapeutickým výcvikem (Carr-Gregg, 2012).

4.4 Strach je otázka temperamentu

Mnoho rodičů vnímá, že děti jsou, pokud jde o strach, zcela odlišné. Úplně jiným způsobem jedná v situaci, která vyvolává strach, vyvíjejí různé strategie, jak svoji obavu překonat. Úzkostlivost a bojácnost jsou bezpochyby podmíněny vlohami, závisí na temperamentu a konstituční typologii dítěte.

Pokud při vytváření dětských strachů mluvíme o faktorech podmíněných dědičností a temperamentem, nesmíme přehlédnout, že vlivy okolního prostředí působí na dítě již v prenatálním stavu. Pokud těhotná žena konzumuje alkohol, užívá léky a kouří, ovlivňuje to tělesnou konstituci dítěte právě tak jako chování matky během těhotenství. Výzkumy prokazují, že ženy, jež měly v těhotenství sklony ke spěchu a nervozitě, přivedly na svět děti,

kteře reagovaly neklidně a nervózně. Naopak matčina vyrovnanost a klid v těhotenství působily na děti pozitivně.

Temperament a genetické podmínky nemusí představovat doživotní osud. I bojácné a nevyrovnané dítě může získat sebevědomí a důvěru, může mít pevně v rukou vývoj svého života. Naopak z vyrovnaného, stabilního dítěte se může stát sociálně nejisté, plaché, pasivní stvoření. Vědomosti rodičů o genetických dispozicích a temperamentu jsou s to pomoci zvláště u dětí, jež jsou náladové, mají sklony k přílišné bojácnosti, úzkostlivosti a nesmělosti, roztávají pomaleji než ti větroplaši, kteří se dostávají rychle do středu dění. Váhavé, nevyrovnané děti to mají ještě těžší, pokud je neustále srovnáváme. Mnohdy to dělají samy – někdy s výsledkem, který je skličuje.

Zjišťují, co všechno neumějí, získávají o sobě negativní obraz a odcházejí do ústraní. Vzniká začarovaný kruh, který je nijak nepodněcuje, daleko spíše se opakuje jako negativně se naplňující předpověď. Rodiče (i pedagogové) jsou pak netrpěliví - vytváříme dětem optimální prostředí, v rodině je příznivé emocionální ovzduší, všichni se o dítě starají a přesto je nesmělé, bojácné, působí váhavě, je náladové, objevují se u něj nepravidelnosti v jídle a ve spánku. Nebo mají rodiče dítě, které se každou noc budí, pořádně nespí, a nic z toho, co o usínání a spánku píší v příručkách, nefunguje, ačkoliv u sourozence nebo v jiných rodinách to klape hladce.

Narůstá frustrace, šíří se hněv, vznikají pocity selhání. Člověk se cítí utrápený, zdá se mu, že je osud nespravedlivý – „Proč zrovna já?“, a pak přijdou na řadu porovnání – „Proč to moje dítě neumí?“, „Vždyť už chodíš tak dlouho do školky, a pořád to ještě neumíš!“

Mají-li děti dojem, že jsou akceptovány takové, jaké jsou, vybudují si i navzdory obtížnému temperamentu sebevědomí a důvěru. I když by samozřejmě bylo vhodnější a jednoduše milejší, kdyby dítě jednou prospalo celou noc, lze se naučit přijímat jeho nepravidelný rytmus spánku. V případě, že se dítě cítí utvrzené v tom, že se může v cizích situacích uvolňovat pomalu, lze v jeho váhavosti objevit také plodnou pomalost. Budete-li tyto děti porovnávat a naléhat na ně, stáhnou se zpátky do sebe. Ale když je necháte, budou pokračovat vlastním tempem vpřed.

Těžkosti a problémy vznikají v případech, když rodiče srovnávají náladovost, nesmělost, nevyrovnanost a nepravidelnost denního režimu s otevřeností, klidem, přizpůsobivostí a přístupností, zatímco obojí je podmíněno temperamentem. Lehce pak vzniká podezření, že tyto děti nechtějí, že svoje „nectnosti“ dělají naschvál. Ne, tyto děti to nedělají se zlým záměrem, aby zlobily rodiče, aby se předváděly. Ony opravdu nemohou jinak.

Pochopení, že chování je geneticky podmíněné, může rodiče dovést k tomu, že se usilovněji a bez předsudků postaví na stranu svého dítěte, že mu nabídnou vhodnou pomoc, místo aby pracovali proti němu (Rogge, 1999).

4.5 Strachy nás provázejí po celý život

Dětské strachy mohou vznikat různými způsoby. Dánský filozof Kierkegaard stanovil myšlenku, že strach je možný pouze na pozadí svobody. Svoboda rozvíjet se, uchopit nové, něčeho se odvážit, vyjít ven do světa – to vše je spojeno se strachem (Rogge, 1999).

Časem začne úzkost dětem zasahovat i do jejich školních aktivit a narušovat jim sociální interakce, protože jejich pozornost je naprosto zaměstnána strachem a obavami (Cohen, 2015)

4.6 Pozitivní myšlení

Psychologové hovoří o toku myšlenek, který nám každý den projde hlavou, používají výraz „vnitřní řeč“. Bylo mnohokrát prokázáno, že pozitivní vnitřní mluva má příznivý dopad na naše sebehodnocení a sebevědomí. Ti, kteří si dodávají sebedůvěru a říkají si, že všechno dopadne dobře, jsou mnohem odolnější a dokážou lépe zvládat stresové situace, které přináší každodenní život. To platí i naopak. Ti, kteří se v myšlenkách zabývají vlastní nedůvěrou, hrozí mnohem více problémů (Carr-Gregg, 2012).

Ať už volíme jakákoliv slova, soustředíme se většinou na nepříliš jemnou stránku úzkosti, na to, co způsobuje dětem trápení a rodiče ponechává ve stavu bezmoci. Úzkost vlastní ale také kladné stránky. Jistou hladinu potřebujeme k udržení svého psychického zdraví, k tomu, abychom byli v životě úspěšní, abychom vůbec přežili (Cohen, 2015).

4.7 Změny v chování dítěte

Rodiče by měli vyhledat odbornou pomoc či léčbu pro děti, které potkalo nějaké neštěstí, zvláště pokud šlo o nějakou formu destrukce, zranění či smrt.

Znaky:

- odmítá chodit do školy
- poruchy spánku – noční můry, křik ze spaní, pomočování přetrvávající víc než několik dní
- ztráta soustředění
- podrážděnost
- vystrašenost
- problematické chování – dítě zlobí ve škole či doma způsobem, který pro něj není typický
- stížnosti – na tělesné potíže (bolest břicha, hlavy, malátnost) bez zjevné příčiny
- odtahuje se od rodiny a přátel, prožívá smutek, je netečné a méně aktivní (Sorensen, 2012)

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Na základě teoretických východisek se praktická část zaměřuje na mapování zátěže u dětí v souvislosti se zvládním školních dovedností. Budou nás zajímat rozdíly ve výši mentální kapacity mezi dívkami a chlapci, rozdíly ve výši mentální kapacity mezi dětmi navštěvujícími základní školy vesnického a městského typu, rozdíly v míře úzkostnosti mezi chlapci a děvčaty a mezi žáky navštěvujícími základní školy vesnického a městského typu. Dále nás bude zajímat, zda je rozhodující stav psychické péče ze strany rodičů pro vznik nižší míry úzkostnosti u sledovaného vzorku a zda je vyšší míra úzkostnosti rozhodující pro vznik obezity u sledovaných žáků.

1. Cíle

Cílem diplomové práce je zmapovat a zjistit:

- výši mentální kapacity mezi dívkami a chlapci
- výši mentální kapacity mezi dětmi navštěvujícími základní školy vesnického a městského typu
- rozdíl v míře úzkostnosti mezi dívkami a chlapci
- rozdíl v míře úzkostnosti mezi dětmi navštěvujícími základní školy vesnického a městského typu
- zda má stav psychické péče ze strany rodičů vliv na nižší míru úzkostnosti sledovaných žáků
- zda má vyšší míra úzkostnosti vliv na rozvoj obezity (pyknického typu) u sledovaného vzorku

2. Výzkumné předpoklady

Na základě stanovených cílů byly vymezeny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1

Výše mentální kapacity sledovaného vzorku je vyšší u chlapců než u dívek.

Hypotéza č. 2

Výše mentální kapacity je vyšší u žáků navštěvujících městské základní školy než u žáků navštěvujících základní školy vesnické.

Hypotéza č. 3

Míra úzkostnosti je větší u dívek než u chlapců.

Hypotéza č. 4

Míra úzkostnosti je větší u žáků navštěvujících městské základní školy než u žáků navštěvujících základní školy vesnické.

Hypotéza č. 5

Stav psychické péče ze strany rodičů (pěstounů) je rozhodující pro vznik nižší míry úzkostnosti sledovaných žáků.

Hypotéza č. 6

Vyšší míra úzkostnosti je rozhodující pro vznik obezity (pyknického typu) u sledovaného vzorku.

3. Popis sledovaného vzorku

Na začátku školního roku 2014/2015 byl, na základě svolení základních škol a podepsaném informovaném souhlasu rodičů, proveden výzkum u žáků navštěvujících 1. ročník ZŠ.

Šetření bylo provedeno celkem u padesáti žáků na třech daných školách. Z hlediska pohlaví žáků se výzkumu zúčastnilo 22 dívek a 28 chlapců. Z hlediska městských základních škol se jednalo o 30 žáků, z nichž má 21 žáků bydliště ve městě a 9 žáků dojíždí z okolních vesnic.

Z vesnických základních škol se výzkumu zúčastnilo 20 žáků, z nichž má 17 žáků bydliště na vesnici a 3 žáci bydliště ve městě.

Výzkum probíhal s každým žákem individuálně. Aby se žák mohl soustředit na kladené otázky, byla k dispozici samostatná třída, ve které seděla diplomantka v lavici naproti žákovi tak, aby měla možnost pozorovat, jak se žák při vyšetření cítí.

Navození kontaktu proběhlo v rámci otázek vztahujících se k volnočasovým aktivitám. Žáci se často rozprávěli o zájmových kroužcích a sportech – např.: keramika, anglický jazyk, výtvarné činnosti, flétna, kytara, piano, hasiči, atletika, biatlon, karate, florbal, tancování, balet, jízda na kole, plavání a běh. Pouze dva žáci, kteří navštěvují městskou základní školu (s bydlištěm na vesnici), uvedli, že nemají žádné aktivity. Zajímavostí bylo, že v odpovědi na otázku, zda mají v rodině počítač (notebook, tablet), uvedla pouze jedna žákyně, že ho doma nemají.

Základní škola Nekoř

V současné době zde diplomantka působí jako učitelka.

Obec Nekoř se nachází v podhůří Orlických hor, při toku řeky Divoké Orlice. Základní škola je škola pro 1. stupeň málotřídního typu s programem „Škola pro aktivní spolupráci“. Je tvořena ze 4 tříd (1. – 5. ročník, přičemž 3. a 4. ročník tvoří jednu třídu), počítačové učebny, školní družiny, jídelny a tělocvičny.

Pedagogický sbor je tvořen ředitelem školy, čtyřmi učiteli a vychovatelkou. Školu navštěvuje 48 žáků z místní vesnice, ale i okolních vesnic a měst.

Základní škola nabízí i různé zájmové kroužky (např.: angličtina pro nejmenší, logopedie, flétny, výtvarníček, pohybové aktivity, keramika).

V této škole byl proveden výzkum u devíti žáků – čtyř děvčat a pěti chlapců. Z hlediska bydliště u osmi žáků s bydlištěm v dané vesnici a jednoho žáka dojíždějícího do ZŠ z města.

Základní škola Jablonné nad Orlicí

Základní školu si diplomantka vybrala z důvodu spolupráce s některými zdejšími učiteli a blízké vzdálenosti od svého bydliště.

Škola se nachází v odlehle a odhlučněné části města. Skládá se z 1. a 2. stupně ZŠ (od 1. – 9. ročníku), s programem „Otevřená škola“. Ve škole je k dispozici 17 kmenových tříd, 9

odborných učeben, školní knihovna s počítačovou studovnou, školní družina, jídelna, dvě dílny a dvě tělocvičny. Okolní zeleň slouží k výuce i odpočinku. Ke sportovním účelům je využíván místní stadion. Součástí školy je také bufet a žákovský parlament.

Žáci se zapojují do vědomostních, uměleckých a sportovních soutěží. Škola má vlastní pěvecký sbor - Podorlický dětský pěvecký sbor a Jabloňku, spolupracuje v rámci výměnných pobytů se školou ve Švýcarsku a Polsku. Mezi další aktivity se řadí práce školního sportovního klubu (atletika, lyžování, míčové hry), pořádají se lyžařské, cyklistické a vodácké kurzy.

Pedagogický sbor tvoří: ředitel školy, čtyřicet učitelů, dvě vychovatelky a výchovná poradkyně. Školu navštěvuje cca 380 žáků - místních, ale i z okolních obcí. V současné době školu navštěvují i žáci cizích státních příslušností (Mongolsko, Rusko, Ukrajina).

Výzkum byl proveden u třiceti žáků – u třinácti děvčat a sedmnácti chlapců. Z pohledu bydliště se jednalo o jedenadvacet žáků s bydlištěm ve městě a devět žáků s bydlištěm na vesnici.

Základní škola Líšnice

V této škole diplomantka působila před několika lety jako učitelka, proto má s touto školou dobré vztahy a umožnění výzkumu s sebou neneslo žádné komplikace.

ZŠ Líšnice je škola pro 1. stupeň málotřídního typu, s programem „Základní institut čarodějnický“. Je tvořena dvěma třídami (I. třída: 1. – 2. ročník, II. třída: 3. – 5. ročník), počítačové učebny, školní družiny a jídelny. Školní tělocvična zde není k dispozici. Ke sportovním aktivitám slouží místní TJ Sokol.

Pedagogický sbor tvoří: ředitelka školy, dvě učitelky a vychovatelka. Školu navštěvuje cca třicet žáků. Škola se zaměřuje i na žáky, kteří potřebují speciální a individuální přístup.

Škola nabízí řadu zájmových kroužků, jako např.: hra na flétnu, kroužek AJ, přírodovědecký a taneční kroužek, paličkování a sportovní hry.

Zde bylo veškeré šetření zahájeno. Celkem se ho zúčastnilo jedenáct žáků – pět dívek a šest chlapců. S ohledem na bydliště se jednalo o devět žáků s bydlištěm na vesnici a dva žáci s bydlištěm ve městě.

4. Přístup škol a rodin k realizovanému výzkumu

K výzkumnému šetření byly, na konci měsíce září 2014, osloveny celkem tři základní školy v Pardubickém kraji, společně s žádostí o umožnění anonymní realizace šetření, které poslouží k vypracování praktické části diplomové práce. Žádost obsahovala informovaný souhlas s údaji pro zpracování dat.

Základní škola Nekoř

Jako první byla oslovena základní škola vesnického typu v Nekoři. Přístup pana ředitele byl vstřícný a vzhledem k počtu žáků v prvním ročníku byl i takový přístup ze strany rodičů.

V den, kdy mělo nastat samotné šetření, pan ředitel na tuto událost zapomněl. Ani pedagogický sbor nebyl obeznámen s organizací výzkumného šetření. Avšak brzy se zástupkyně ředitele, po telefonické promluvě, s ředitelem domluvila a šetření tak mohlo proběhnout.

Základní škola Jablonné nad Orlicí

Přístup druhé oslovené základní školy městského typu v Jablonném nad Orlicí byl obezřetnější a to vzhledem k počtu žáků v prvním ročníku a následné časové náročnosti prováděného šetření. Pan ředitel se obával narušení hodiny, proto bylo provedení výzkumu domluveno v rámci školní družiny - společně s vedoucí vychovatelkou, která šetření umožnila. Zaangažovanost paní vychovatelky byla úžasná. Spolupracovala spolu s diplomantkou i s rodinami žáků v žádostech o provedení výzkumu. Její ochota by se dala charakterizovat profesionálním přístupem a praxí nejen v oboru, ale i v životě. Jelikož žáci z této školy jsou cca 2/3 sledovaného vzorku, ochota ze strany rodičů byla celkem velká.

Samotné šetření probíhalo v poklidu, bez rušivých elementů. Žáci se tak na úkoly mohli plně soustředit.

Základní škola Líšnice

Jako třetí byla vybrána základní škola vesnického typu v Líšnici. Paní ředitelka byla velice ochotná a bez problémů, na základě informovaného souhlasu, umožnila šetření. Problém byl

zaznamenán v přístupu třídní učitelky, která se při testovacích otázkách sama angažovala vznášet dotazy a připomínky. Samotné šetření se tedy neobešlo bez rušivých vlivů.

5. Postup při sběru dat

Výběr základních škol pro následný výzkum byl zvolen v okolí bydliště diplomantky. Žádost o provedení výzkumu byla vznesena začátkem školního roku 2014/2015, tj. v září roku 2014, celkem na třech základních školách. Na dvou základních školách vesnického typu a jedné škole městského typu.

Po osobní domluvě byly dětem rozdány informované souhlasy pro rodiče s žádostí o provedení anonymního výzkumného šetření obsahující údaje pro zpracování dat, které budou sloužit k vyhotovení praktické části diplomové práce.

Výzkum byl zahájen v říjnu roku 2014 na základní škole v Líšnici, ale protože do té doby nebyl dostatek podepsaných souhlasů ze strany rodičů, šetření pokračovalo na základní škole v Jablonném nad Orlicí. V této škole byl obdobný problém, jako ve škole předešlé, proto bylo v dalších dnech výzkumné šetření prováděno střídavě na všech uvedených základních školách – dle počtu podepsaných souhlasů.

Šetření probíhalo s každým žákem individuálně. Aby se žák mohl soustředit na kladené otázky, byla k dispozici samostatná třída, ve které seděla diplomantka v lavici naproti žákovi tak, aby měla možnost pozorovat, jak se žák při vyšetření cítí.

Navození kontaktu proběhlo v rámci seznámení se žákem s diplomantkou a prostřednictvím otázek vztahujících se k volnočasovým aktivitám. Žáci se často rozpovídali o zájmových kroužcích a sportech. Mezi další kladené otázky patřila otázka, zda mají v rodině k dispozici počítač, notebook či tablet, popř. jak často/dlouho na něm pracují, nebo jak dlouho na něm hrají hry. Dále následovalo obeznámení, že jsou pro ně připraveny zajímavé úkoly a zda je pomohou vyřešit.

Každé šetření probíhalo v průměru cca deset až patnáct minut.

Jelikož byla práce s dětmi zdlouhavá a školy měly také svůj program, výzkum trval do konce roku 2014, tj. do prosince.

Základní škola Nekoř

Začátkem měsíce říjen 2014 zde bylo šetření zahájeno. V této škole výzkum trval pouze dva dny, protože zde byl plně poskytnut čas v rámci družiny.

Výzkum byl proveden v samostatné třídě, kde seděla diplomantka naproti žákovi, aby tak měla dostatečný prostor při hodnocení průběhu šetření. K navození příjemné atmosféry posloužily otázky z oblasti volnočasových aktivit a zájmů.

Celkem zde bylo šetřeno devět žáků. Čtyři dívky a pět chlapců. Z pohledu žáků s bydlištěm ve městě se jednalo o jednoho žáka a s bydlištěm na vesnici se jednalo o osm žáků.

Tito žáci byli ostýchavější, ale i přes tyto pocity přiběhli diplomantce darovat obrázky. Tato situace nastala pouze v této škole.

Základní škola Jablonné nad Orlicí

K realizaci výzkumného šetření bylo v této škole potřeba času mnohem více, než v ostatních školách a to vzhledem k počtu žáků a z důvodu nižší časové dotace v rámci družiny.

Šetření bylo provedeno v samostatné třídě, kde seděla diplomantka naproti žákovi, aby tak měla dostatečný prostor při hodnocení průběhu šetření. K navození přátelského prostředí pomohly otázky z oblasti volnočasových aktivit a zájmů.

Výzkumu se zde zúčastnilo celkem třicet žáků. Třináct děvčat a sedmnáct chlapců. S ohledem na město a vesnici se jednalo o jedenadvacet žáků s bydlištěm ve městě a devět žáků s bydlištěm na vesnici.

U těchto žáků byly zaznamenány časté projevy nervozity projevující se třesem ruky, prstech v puse, kousáním nehtů a opakováním zadání. V závěru jeden z žáků okomentoval úkoly s tím, že to bylo těžké.

Součástí vyšetřovaných dětí byla i dvojčata – chlapci. Bylo zajímavé pozorovat, jak odlišné měli odpovědi. Jeden z nich působil velice dospěle, s vysokou inteligencí. Při navození kontaktu jako jediný prozradil plné znění své adresy. V Ravenově testu si vzal matice přímo do vlastních rukou a své odpovědi kladl velice zodpovědně. Druhý z dvojčat působil naprosto flegmaticky. Adresu říci nedokázal.

Základní škola Líšnice

V této škole byl výzkum zahájen začátkem měsíce říjen 2014. Šetření probíhalo v samostatné třídě, kde byl sledovaný žák a diplomantka zároveň s třídní učitelkou, která v začátcích narušovala šetření administrativními záležitostmi, snižovala žákovo sebevědomí a bylo zřejmé, že se žák bojí.

Další dny výzkum probíhal v jiné místnosti, kde byla diplomantka se sledovaným žákem sama, ale v průběhu výzkumu pedagogický sbor šetření narušoval. Žáci se dostatečně nesoustředili, dívali se po hlasech a odpověď jim trvala delší dobu.

Celkem zde bylo šetřeno jedenáct žáků. Pět děvčat a šest chlapců. Z pohledu na město či vesnici se jednalo o dva žáky s bydlištěm ve městě a devět žáků s bydlištěm na vesnici.

Nastalé problémy:

Při navození kontaktu žáci často nevěděli, co znamenají slova: aktivity, volný čas, koníčky. V odpovědích na tyto otázky jim bylo napovězeno.

Někteří žáci mluvili hodně otevřeně o svých problémech, vztazích v rodinách i mezi kamarády. V těchto okamžicích se diplomantka snažila posloužit jako „vrba“ a následně poradit žákovi v jeho, někdy bezvýchodné, situaci.

Další komplikace vznikly v Ravenově testu od 20. otázky z celkových 36 otázek, kde většina žáků znervózňela a nebyla si jistá, zda pokračují správně. U těchto otázek se zdrželi déle a opravovali svá tvrzení.

Dále pak v testu obkreslování, kdy měli žáci překreslit kosočtverec. Byli velice nervózní. Nevěděli, jak mají začít, kam vést čáru, jak napojit čáru. Obrazec se často podobal čtverci, či to byl nedefinovatelný tvar.

U prvního obrazce – kruhu, začal jeden z žáků kreslit i detaily z okolí daného tvaru. Jiná žákyně zase papír, který překrýval následující obrazec.

Další žák u tohoto testu vyžadoval veškeré tvary definovat (popř. dát souhlas, že se jedná o kruh), jinak nebyl schopný kreslit.

U tohoto výzkumu bylo ověřeno, mimo jiné, i to, jak jsou děti spontánní a důvěřují i neznámým osobám. Bylo překvapivé, jak bezprostředně odpovídají na otázky, jakou mají důvěru a nebojí se. Nestalo se, že nikdo nechtěl spolupracovat. Samozřejmě byli i tací, kteří komunikovali sporadicky.

6. Použité metody

Dětská forma Ravenova testu - Colour Progressive Matrice - CPM (1991)

Tento test zjišťuje intelektový výkon dítěte. Test je koncipován pro děti od 4 do 11 let, využívá se též u starých lidí, lidí trpících afázií, hluchotou nebo u lidí s intelektovou deteriorací.

Obsahuje celkem 36 otázek rozdělených do tří setů. Tři sety s dvanácti problémy jsou uspořádané s cílem prozkoumat hlavní poznávací procesy, kterých jsou děti do 11 let zpravidla schopné, bez významné závislosti na podnětnosti prostředí. Tento test rozděluje výkon dětí do několika úrovní. CPM má vysokou saturaci „g“ faktoru, který Spearman pojmenoval jako „eduktivní“ schopnost, tj. schopnost tvořit kreativní nové pohledy nebo schopnost tvořit neverbální konstrukty na vysoké úrovni, které ulehčují přemýšlení o komplexních záležitostech. Raven (1991) ale upozorňuje na to, že se někdy působnost „g“ faktoru přeceňuje.

Pozorování dítěte během vyšetření

Jednotlivé škály v záznamovém archu se vztahují na oblast soustředění dítěte, samostatnosti dítěte při práci, navázání kontaktu s citovým rozpoložením dítěte při práci (hodnocení známkou: 1,2,3,4,5) a laterality ruky.

Dotazník CYRM - child version - (Child & Youth Resilience Measure – Child Version)

Uvedený dotazník měří úroveň resilience v několika dimenzích. Jde o dětskou verzi dotazníku vytvořenou dvojicí autorů: Michael Ungar a Linda Liebenberg Dalhousie (2011).

Dotazník obsahuje 26 položek s možností odpovědi na třibodové škále. Umožňuje měřit jak celkovou úroveň resilience, tak skóre v jednotlivých dimenzích (individualita/ osobnost; vztahy s rodiči; kontext / pocit sounáležitosti).

Ve výzkumu bylo využito pilotní české verze dotazníku, jejímiž autory jsou členové výzkumného týmu. V průběhu výzkumu byl otazník administrován na základě ústního sdělení

výzkumníka (diplomantky), který do formuláře zaznamenává odpovědi dítěte. Výzkumným šetřením došlo k ověření české verze dotazníku a stanovení orientačních norem pro českou populaci.

7. Vyhodnocení výsledků

Hodnocení použitých testů:

Data byla sumarizována pomocí standardních popisných statistik:

- průměr, medián, minimum a maximum pro spojité proměnné
- pro kategoriální proměnné frekvenční tabulky

Vzhledem k nesplnění předpokladu normality dat pro použití parametrických metod bylo testování hypotéz o shodnosti spojitého parametru v různých skupinách osob provedeno Mann - Whitney testem. V případě testování více než dvou skupin byl použit Kruskal - Wallis test. Všechny testy byly oboustranné na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Ke grafickému zřehlednění dat byly použity krabicové grafy znázorňující medián, mezikvartilové rozpětí, minimum a maximum.

Vysvětlivky ke grafům:

Ke grafickému zřehlednění dat byly použity krabicové grafy znázorňující medián, mezikvartilové rozpětí, minimum a maximum, což znamená, že ve všech níže uvedených krabicových grafech:

- Spodní čára u každého „závaží“ představuje minimální dosaženou hodnotu v dané skupině. Pokud například v prvním grafu levé „závaží“ znázorňuje RA(HS) skóre u chlapců, pak tato spodní čárka představuje minimální hodnotu celého souboru, zde tedy hodnotu 11. Toto platí u všech grafů kromě RA(HS) vs. bydliště, minimální hodnoty jsou vypsány zvlášť, neboť jsou oproti ostatním datům odlehle.
- Podobně horní čára každého „závaží“ představuje maximální hodnotu daného souboru. Např. v prvním grafu levé „závaží“ znázorňuje RA(HS) skóre u chlapců, pak tato horní čárka představuje maximální hodnotu celého souboru, zde tedy hodnotu 26.
- Prostřední čárka každého „závaží“, která je vždy uvnitř „krabicové“ části grafu znázorňuje medián. Pokud hodnoty seřadíme podle velikosti a vezmeme hodnotu, která se nalézá uprostřed seznamu, tato hodnota odpovídá mediánu.

- Celá „krabice“ pak znázorňuje rozložení prostředních 50% hodnot, tedy od mediánu 25% směrem vzhůru – horní okraj krabice a 25% směrem dolů – spodní okraj krabice.

Vyjádření k velikosti vzorku:

Nelze konstatovat, že by při použití větší velikosti vzorku bylo prokázáno výrazně více hypotéz. Takto lze usuzovat pouze u hypotézy 2 (úzkostnost vs. pohlaví) – viz komentář níže u grafu.

Testování hypotéz:

Vždy si jako nulovou hypotézu označíme předpoklad, který chceme zamítnout. Pokud například testujeme rozdíl v nějakém parametru mezi skupinami, v nulové hypotéze předpokládáme rovnost mezi skupinami a snažíme se tuto hypotézu zamítnout.

Nulová hypotéza	p- hodnota	Výsledek
RA (HS) nabývá stejných hodnot pro obě pohlaví.	0,746	Nezamítnuto
RA (HS) nabývá stejných hodnot pro obě varianty bydliště.	0,668	Nezamítnuto
CYRM (HS) nabývá stejných hodnot pro obě pohlaví.	0,057	Těsně nezamítnuto
CYRM (HS) nabývá stejných hodnot pro obě varianty bydliště.	0,713	Nezamítnuto
CYRM (HS) nabývá stejných hodnot pro všechny kategorie parametru CrPsync.	0,002	Zamítnuto*
CYRM (HS) nabývá stejných hodnot pro všechny kategorie parametru Těl K.	0,982	Nezamítnuto

* Zamítnutí nulové hypotézy znamená prokázání rozdílu – tedy výsledek, kterého jsme chtěli dosáhnout.

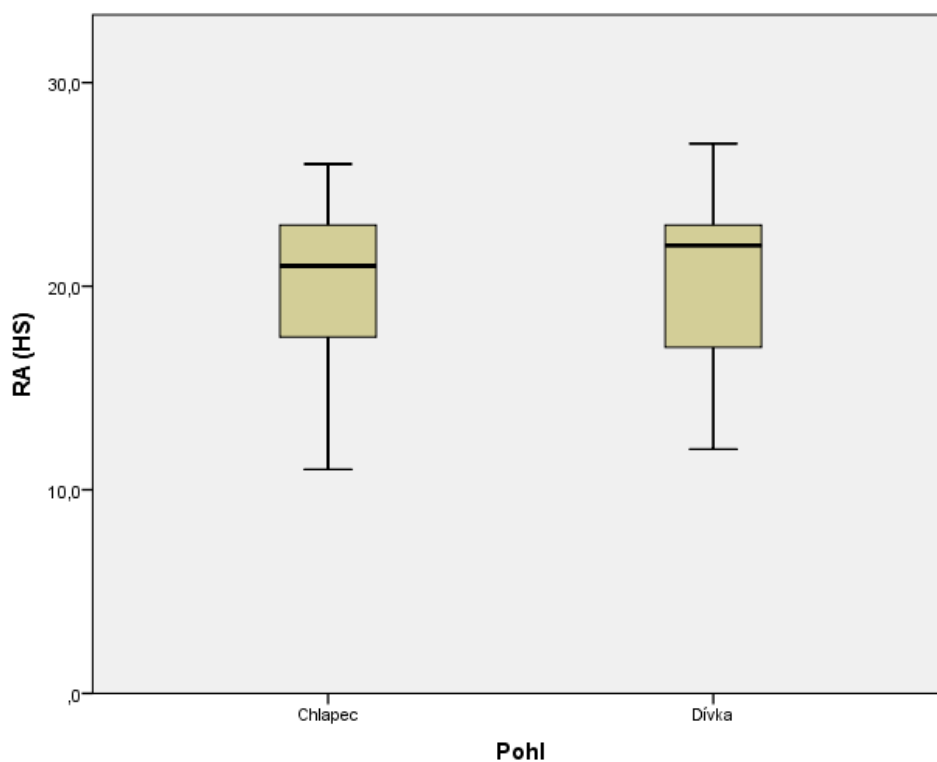
Hypotéza č. 1

Výše mentální kapacity sledovaného vzorku je vyšší u chlapců než u dívek.

Tabulka č. 1 – výše mentální kapacity sledovaného vzorku vzhledem k pohlaví

		Pohlaví	
		Dívka	Chlapec
RA (HS)	Mean	20,2	20,0
	Median	22,0	21,0
	Minimum	12,0	11,0
	Maximum	27,0	26,0

Graf č. 1 – výše mentální kapacity sledovaného vzorku vzhledem k pohlaví



Hypotéza se nepotvrdila. Při testování hypotéz vyšla p hodnota 0,746 (hypotéza by byla potvrzena při p hodnotě menší než 0,05). Navíc je z grafu patrné, že rozložení hodnot v obou skupinách je víceméně podobné.

Vysvětlivky:

Mean	-	průměr hodnot
Median	-	medián (odhad střední hodnoty souboru)
Minimum	-	minimum hodnot
Maximum	-	maximum hodnot
RA (HS)	-	Raven test (hrubé skóre) – mentální kapacita
Pohl	-	Pohlaví (dívka, chlapec)

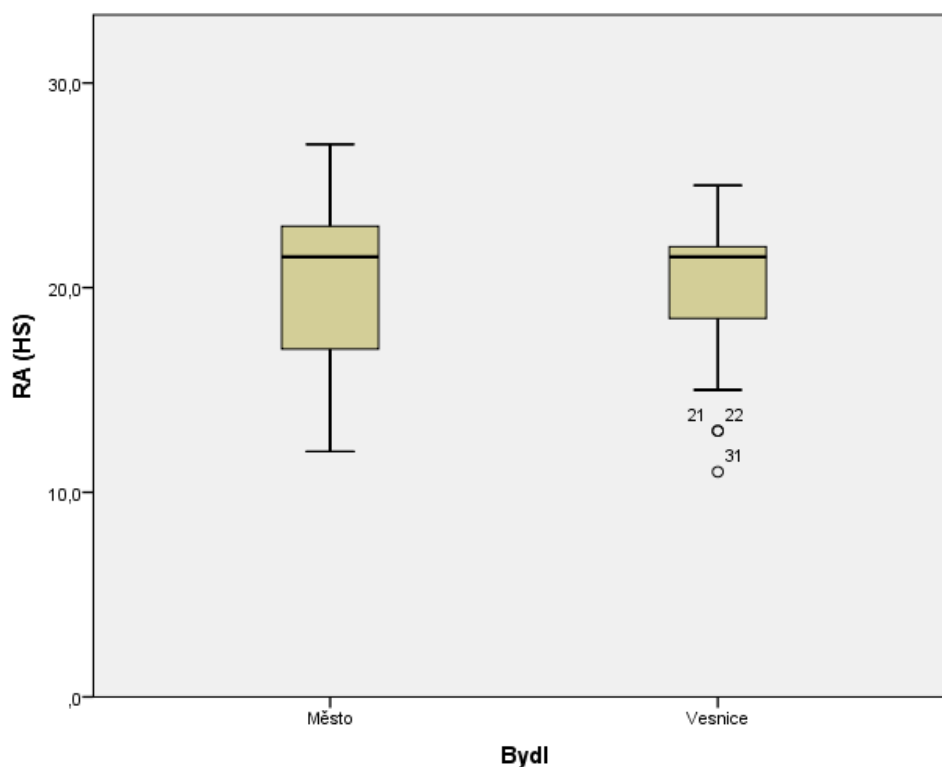
Hypotéza č. 2

Výše mentální kapacity je vyšší u žáků navštěvujících městské základní školy než u žáků navštěvujících základní školy vesnické.

Tabulka č. 2 – výše mentální kapacity vzhledem k bydlišti

		Bydliště		
		Město	Vesnice	Total
RA (HS)	Mean	20,2	19,9	20,1
	Median	21,5	21,5	21,5
	Minimum	12,0	11,0	11,0
	Maximum	27,0	25,0	27,0

Graf č. 2 – výše mentální kapacity vzhledem k bydlišti



Hypotéza se nepotvrdila. Při testování hypotéz vyšla p hodnota 0,668 (hypotéza by byla potvrzena při p hodnotě menší než 0,05). Z grafu je patrné, že rozložení hodnot v obou skupinách je víceméně podobné.

Vysvětlivky:

- RA (HS) - Raven test (hrubé skóre) – mentální kapacita
- Bydl - Bydliště (město, vesnice)

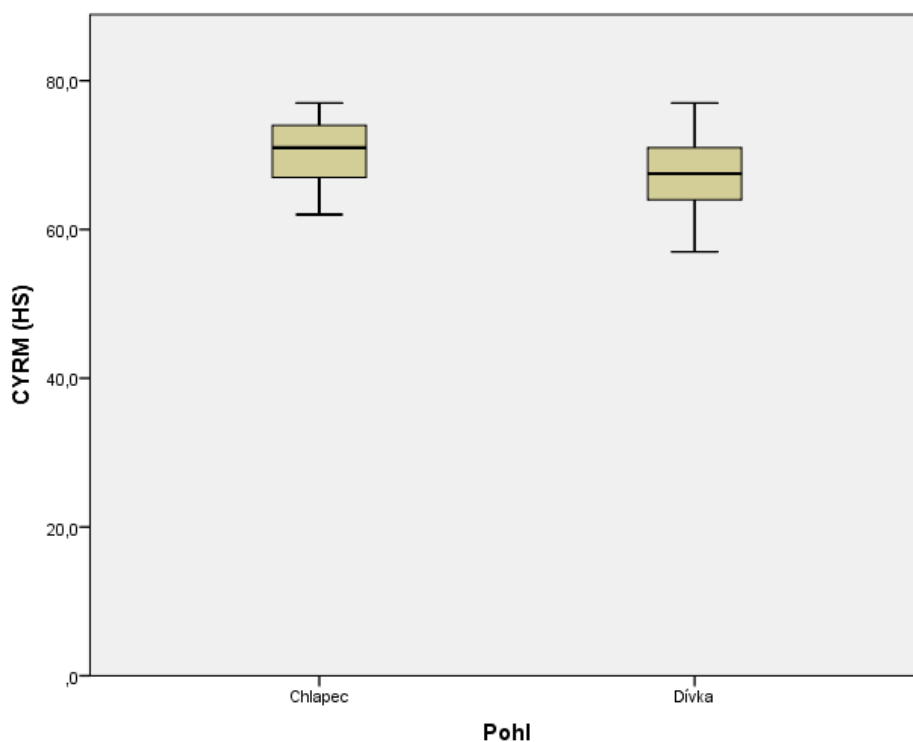
Hypotéza č. 3

Míra úzkostnosti je větší u dívek než u chlapců.

Tabulka č. 3 – míra úzkostnosti mezi dívkami a chlapci

		Pohlaví	
		Dívka	Chlapec
CYRM (HS)	Mean	67,9	70,6
	Median	67,5	71,0
	Minimum	57,0	62,0
	Maximum	77,0	77,0

Graf č. 3 - míra úzkostnosti mezi dívkami a chlapci



Hypotéza se nepotvrdila. Při testování hypotéz vyšla p hodnota 0,057, tedy těsně nevýznamná (hypotéza by byla potvrzena při p hodnotě menší než 0,05). Z grafu je vidět, že skóre nabývá větších hodnot u chlapců. Při větším statistickém vzorku by tedy mohlo být prokázáno, že skóre CYRM (HS) je větší u chlapců než u dívek.

Vysvětlivky:

CYRM (HS) - CYRM dotazník (hrubé skóre) – úzkostnost

Pohl - Pohlaví (dívka, chlapec)

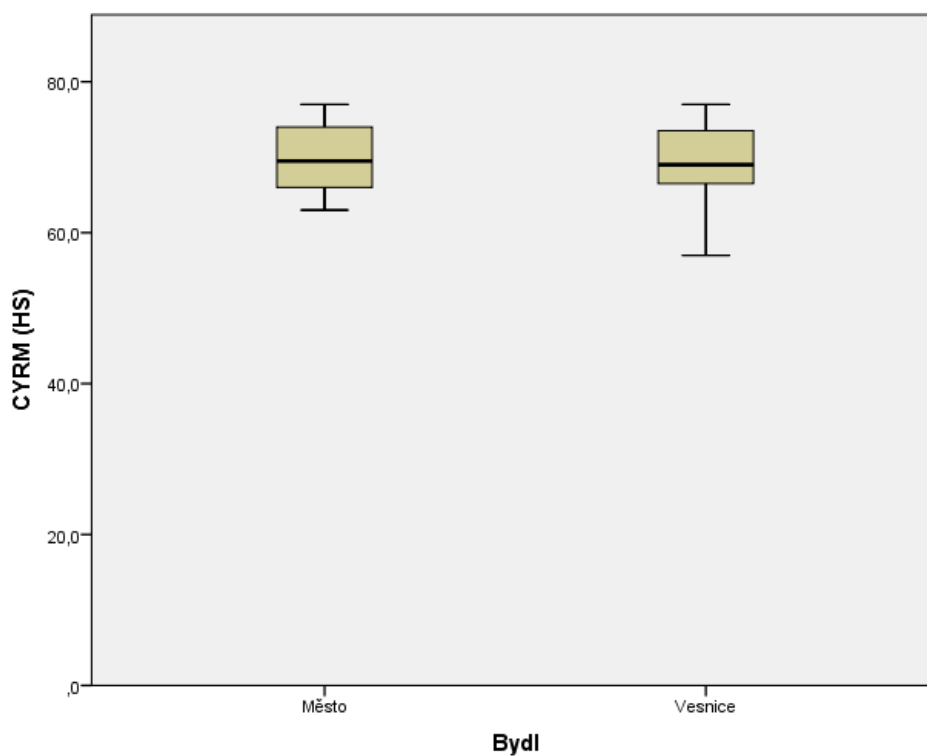
Hypotéza č. 4

Míra úzkostnosti je větší u žáků navštěvujících městské základní školy než u žáků navštěvujících základní školy vesnické.

Tabulka č. 4 – míra úzkostnosti u dětí navštěvujících ZŠ městské a ZŠ vesnické

		Bydliště		
		Město	Vesnice	Total
CYRM (HS)	Mean	69,7	68,9	69,4
	Median	69,5	69,0	69,0
	Minimum	63,0	57,0	57,0
	Maximum	77,0	77,0	77,0

Graf č. 4 – míra úzkostnosti u dětí navštěvujících ZŠ městské a ZŠ vesnické



Hypotéza se nepotvrdila. Při testování hypotéz vyšla p hodnota 0,713 (hypotéza by byla potvrzena při p hodnotě menší než 0,05). Z grafu je vidět, že rozložení hodnot v obou skupinách je přibližně podobné.

Vysvětlivky:

CYRM (HS) - CYRM dotazník (hrubé skóre) – úzkostnost

Bydl - Bydliště (město, vesnice)

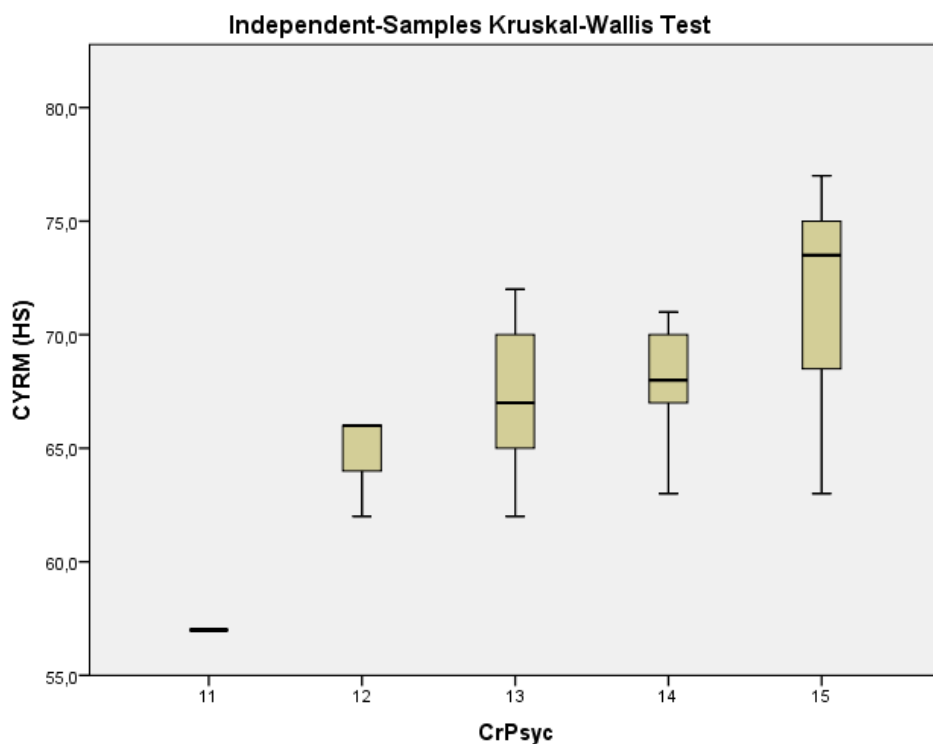
Hypotéza č. 5

Stav psychické péče rodičů (pěstounů) je rozhodující pro nižší míru úzkostnosti sledovaného vzorku.

Tabulka č. 5 – stav psychické péče a míry úzkostnosti

	CrPsyc					
	Category	11	12	13	14	15
CYRM (HS)	Count	1	3	13	5	28
	Mean	57,0	64,7	67,3	67,8	71,6
	Median	57,0	66,0	67,0	68,0	73,5
	Minimum	57,0	62,0	62,0	63,0	63,0
	Maximum	57,0	66,0	72,0	71,0	77,0

Graf č. 5 – stav psychické péče a míry úzkostnosti



Hypotéza se potvrdila. Při testování hypotéz vyšla p hodnota 0,002 (hypotéza potvrzena při p hodnotě menší než 0,05). I z grafu je patrné, že při rostoucím skóre CrPsys roste i skóre CYRM (HS).

Vysvětlivky:

- CYRM (HS) - CYRM dotazník (hrubé skóre) – úzkostnost
- CrPsys - Poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli) – psychická péče
- Count - počet hodnot
- Category - kategorie

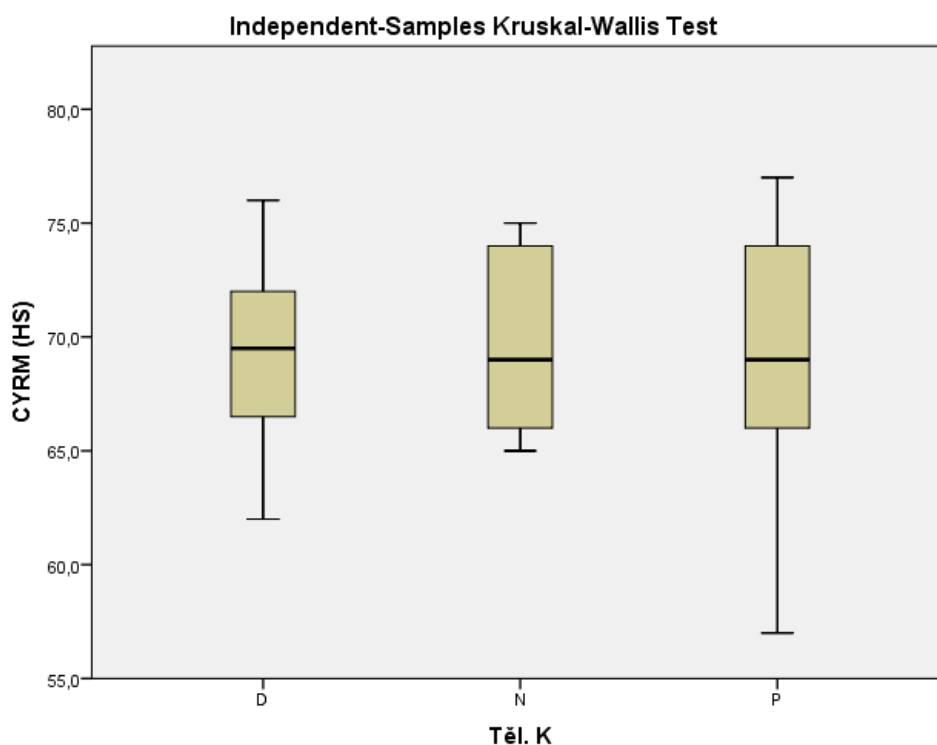
Hypotéza č. 6

Vyšší míra úzkostnosti je rozhodující pro vznik obezity (pyknického typu) u sledovaného vzorku.

Tabulka č. 6 – míra úzkostnosti a vznik obezity

	Těl.K			
	Figure	D	N	P
CYRM (HS)	Count	12	5	33
	Mean	69,3	69,8	69,4
	Median	69,5	69,0	69,0
	Minimum	62,0	65,0	57,0
	Maximum	76,0	75,0	77,0

Graf č. 6 – míra úzkostnosti a vznik obezity



Hypotéza se nepotvrdila. Při testování hypotéz vyšla p hodnota 0,982 (hypotéza by byla potvrzena při p hodnotě menší než 0,05). Z grafu je vidět, že rozložení hodnot v obou skupinách je přibližně podobné.

Vysvětlivky:

- CYRM (HS) - CYRM dotazník (hrubé skóre) – úzkostnost
Těl. K - Tělesná konstituce – obezita
Figure - Postava (D - drobná, N – nadváha, P - průměr)

8. Diskuze

Prostřednictvím výzkumného šetření u dětí v prvních ročnících na základních školách byla použita metoda Ravenova testu. Bylo zajímavé, jak nad výběrem z možností děti uvažovaly, popř. neuvažovaly a jak následně odpovídaly – zda jejich odpověď byla správná či ne. Odpovídali bychom lépe než děti v prvním ročníku? Má na jejich logické uvažování vliv rodinná péče? Zvýší se jim tak mentální kapacita?

Je úžasné, že tak malé děti dokážou vyřešit zadání těchto abstraktních matic. Jsou schopni si logicky zdůvodnit svoji odpověď. Děti, které si stále ještě pomocí her dotvářejí svůj vývoj.

Na základě tohoto uvažování vznikl název a zároveň i cíl diplomové práce. Následně byly stanoveny tyto výzkumné předpoklady:

Hypotéza č. 1

Výše mentální kapacity sledovaného vzorku je vyšší u chlapců než u dívek.

Tuto hypotézu jsme stanovili na základě předpokladu, že se všeobecně říká, že jsou chlapci inteligentnější než děvčata. Stejně tak, jako jsme se dozvěděli, že i Francis Galton nepochyboval o tom, že jsou muži inteligentnější než ženy. Ale Burt ani Terman tento předpoklad s Galtonem nesdíleli a tuto neexistenci rozdílu mezi pohlavími v obecné inteligenci potvrdil i Terman (Mackintosh, 2000). Tato neexistence rozdílu je patrna i z našeho grafu, kdy je rozložení hodnot v obou skupinách víceméně podobné. Znamená to tedy, že mentální kapacita není vyšší ani u chlapců, ani u dívek.

Hypotéza č. 2

Výše mentální kapacity je vyšší u žáků navštěvujících městské základní školy než u žáků navštěvujících základní školy vesnické.

Tento předpoklad mohl vzniknout na základě provedeného výzkumného šetření na vesnických a městských základních školách, kdy jsme předpokládali, že na městských školách jsou žákům kladeny větší nároky na přípravu a tím bude jejich mentální kapacita zvýšena. Hypotéza se ovšem nepotvrdila, rozložení hodnot v obou skupinách je podobné. Znamená to tedy, že na základě sledovaného vzorku nelze konstatovat, zda je mentální kapacita vyšší u žáků navštěvujících základní školy městské či vesnické.

Hypotéza č. 3

Míra úzkostnosti je větší u dívek než u chlapců.

V návaznosti na předpoklad, že jsou chlapci inteligentnější než děvčata, vznikla hypotéza, že budou děvčata, vlivem tlaku na vzdělání, úzkostnější než chlapci. Tato hypotéza se nepotvrdila, ale při větším statistickém vzorku by mohlo být prokázáno, že skóre bude větší u chlapců než u dívek.

Hypotéza č. 4

Míra úzkostnosti je větší u žáků navštěvujících městské základní školy než u žáků navštěvujících základní školy vesnické.

Opět jsme stanovili předpoklad, že žáci, kteří navštěvují základní školy městské, jsou na základě náročnosti příprav, v porovnání s žáky navštěvujícími základní školy vesnické, úzkostnější. Hypotéza se nepotvrdila. Rozložení hodnot v obou skupinách je podobné. Ovšem při šetření jsme si povšimli toho, že žáci z městské základní školy vykazují známky úzkostnosti projevujícími se nesoustředěností, okusováním nehtů, třesem ruky apod. Mohli bychom se tedy domnívat, že při větším počtu vzorku by se tato hypotéza potvrdila.

Hypotéza č. 5

Stav psychické péče ze strany rodičů (pěstounů) je rozhodující pro vznik nižší míry úzkostnosti sledovaných žáků.

Zde jsme usuzovali z daných odpovědí od žáků, kteří kladně odpovídali na otázky vztahující se k rodičům (pěstounům), ale i na základě studie, která byla provedena v rozmezí pětaticeti let, bylo zjištěno, že ti účastníci, kteří jako univerzitní studenti psali, že mají milující rodiče, méně trpěli ve středním věku závažnými nemocemi, jako jsou srdeční choroby a vysoký tlak, bez ohledu na rizikové faktory, jako je dědičnost, věk a kouření. Jak už lze předpokládat, mladí lidé, kteří své rodiče vnímali jako nespravedlivé, byli ve středním věku postiženi těmi nejzávažnějšími nemocemi (Shapiro, 1998).

Tato hypotéza se nám, jako jediná, dokázala potvrdit.

Hypotéza č. 6

Vyšší míra úzkostnosti je rozhodující pro vznik obezity (pyknického typu) u sledovaného vzorku.

V návaznosti na dětskou úzkost a její projevy jsme stanovili další předpoklad. Očekávali jsme, že s vyššími nároky, které jsou kladeny na dnešní děti, bude stoupat i úzkost, která je spojena s přejídáním. Toto jsme ovšem nepotvrdili. Usuzujeme tedy, že pokud by byl pořízen vzorek jiného typu škol, než z běžných základních škol, mohlo by rozpětí hodnot vykazovat vyšší rozdíly.

Celkem bylo stanoveno šest hypotéz, ze kterých se potvrdila pouze jedna. Jedna z hypotéz byla těsně nepotvrzena a zbylé čtyři hypotézy potvrzeny nebyly. Dalo by se usuzovat, že pokud bychom zvolili větší počet sledovaného vzorku, či větší počet škol, mohly by výsledky vykazovat vyšších rozdílů.

ZÁVĚR

Zdali o někom říkáme, že je inteligentní, myslíme tím, že je schopný logického myšlení a uvažování.

Diplomová práce poukazuje na to, jak je důležité dítě mladšího školního věku rozvíjet a podněcovat k větším výsledkům, nebo mu vytvářet správné myšlenkové cesty. Jak hodně potenciálu v sobě a v dětech máme.

Dnešní doba - v důsledku vyšší časové zaměstnanosti - nahrává tomu, že se děti sice vzdělávají ve škole, ale doma se nerozvíjejí tak, jak by mohly. Není prostor pro domácí trénink, a co se netrénuje, to ochabuje. Chybí jim dostatek podnětů k tomu, aby zjistily, co je vlastně zajímavá a v čem jsou dobří. Většinou jsou dobří v práci a hře na počítači, což je také svým způsobem rozvíjí, ale ve větší míře už to není rozvoj v pozitivním slova smyslu, ale spíše negativní rozvoj, který přerůstá v závislost apod.

Diplomová práce byla koncipována na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části jsme se zajímali o vývoj dítěte a jeho stručnou charakteristiku, o inteligenci a její měření. Dozvěděli jsme se, že logika zkoumá argumentaci a první, kdo se o ní soustavně zabýval, byl Aristoteles. Tato kapitola nás také přivedla na to, jak můžeme logiku rozvíjet. V poslední kapitole této části nás zajímalo, jaký dopad má rozvoj inteligence a logiky na úzkostnost u dětí a jaké druhy strachu k životu potřebujeme. Ujasnili jsme si, jak důležité je děti pozorovat, abychom jim případně pomohli strachům čelit.

V praktické části jsme využili získaných teoretických znalostí a údajů z realizovaného výzkumu, ze kterých jsme logicky vyvodili cíle a celkem šest výzkumných předpokladů. Z těchto šesti hypotéz se nám jich pět potvrdit nepodařilo, ačkoli jedna z těchto hypotéz by v rámci vyššího počtu sledovaného vzorku potvrzena být mohla. Potvrdila se nám pouze jedna hypotéza, ve které jsme prokázali význam psychické péče ze strany rodičů na dítě, abychom u dětí předcházeli úzkostem.

Diplomová práce obsahuje řadu užitečných poznatků a rad, které můžeme využívat nejen ve své praxi, ale mohou být užitečné i pro praxi rodičovskou.

SEZNAM LITERATURY

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.*

Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-614-4.

ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý.* Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0019-2.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Brno: Computer Press, 2007. ISBN: 978-80-251-1829-0.

CARR-GREGG, M. *Psychické problémy v dospívání.* Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0062-8.

COHEN, L. J. *Jak zacházet s dětským strachem.* Praha: Argo, 2015. ISBN: 978-80-257-1386-0.

CRYAN, D., SHATIL, S. a MAYBLIN, B. *Logika.* Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-707-8.

ČAČKA, O. *Přehled psychologie.* Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN: 80-210-0904-7.

DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti.* Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-251-3.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností.* Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-297-3.

FÜRST, M. *Psychologie.* Olomouc: Votobia, 1997. ISBN: 80-7198-199-0.

GILLERNOVÁ, I., BURIÁNEK, J. *Základy společenských věd.* Praha: Fortuna, 2004. ISBN: 80-7168-749-9.

GRUBER, D. *Jak rozvíjet inteligenci svého dítěte.* Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN: 80-247-0971-6.

- HAVIGEROVÁ, J. M., BUREŠOVÁ, I., SMETANOVÁ, V., HAVIGER, J. *Projevy dětské zvědavosti*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN: 978-80-247-5200-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN: 978-80-247-4750-7.
- KROWATSCHEK, D., DOMSCH, H. *Do školy beze strachu*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN: 978-80-251-1767-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN: 80-247-1040-4.
- LAIROVÁ, S. *Trénink paměti*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-293-9.
- LIEVEGOED, B. C. J., *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN: 80-900307-7-7.
- MACKINTOSH, N. J. *IQ a inteligence*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN: 80-7169-948-9.
- MATERNA, P. *Umíte logicky myslet?* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. SPN: 73-19-00.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Z., STRNADOVÁ, M. (1974). *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974.
- MUDRÁK, J. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN: 978-80-247-5089-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademie věd České republiky, 1997. ISBN: 80-200-1289-3.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky, 1998. ISBN: 80-200-1290-7.

PELIŠ, M. *Logika - učebnice pro přijímací zkoušky na právnické a humanitní fakulty*. Praha: AMOS, 2002. ISBN: 80-903090-0-3.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178 146-0.

PLUMMER, D. M. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0377-3.

PROGRAM VŠESTRANNÉHO ROZVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE. *Šimon půjde do školy*. Praha: Portál, 1995. ISBN: 80-7178-046-4.

PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H. *Orientační hodnocení psychického vývoje dítěte pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013, ISBN – 978-80-7421-059-4.

PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013. ISBN – 978-80-7421-060-0.

RAVEN, J. C. *Ravenove progresivné matice farebné – príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1991.

ROGGE, J. U. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-237-8.

RUSSELL, B. *Logika, věda, filozofie, společnost*. Praha: Svoboda - Libertas, 1993. ISBN: 80-205-0219-X.

RUSSELL, K., CARTER, P. *Jaké mám IQ? A jak je mohu zvyšovat?* Brno: Computer Press, 2004. ISBN: 80-251-0467-2.

SAMUEL, D. *Paměť*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN: 80-247-0186-3.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-238-6.

SCHNAUBERT, L. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Jablonné nad Orlicí: Základní škola Jablonné nad Orlicí, 2013.

SIMISTER, C. J. *Vaše chytré dítě*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN: 978-80-251-3514-3.

SORENSEN, J. *Vyrovnaní se dítěte se ztrátou a odloučením*. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0095-6.

SOUSEDÍK, P. *Logika pro studenty humanitních oborů*. Praha: Vyšehrad, 1999. ISBN: 80-7021-306-X.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-553-9.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN: 978-80-86633-81-7.

ŠIMČÍKOVÁ, Z. *Vybrané aspekty připravenosti dítěte k zahájení povinné školní docházky*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa aneb Rozumíme si?* Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN: 80-204-1513-0.

THE BRITISH MEDICAL ASSOCIATION, *Rodinná encyklopedie zdraví*. Praha: Euromedia Group, 1998. ISBN: 80-7176-872-3.

UNGAR, M., LIEDENBERG, DALHOUISE, L. *CYRM - child version (Child & Youth Resilience Measure – Child Version)*. University, Halifax, Nova Scotia, Canada, 2011.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-0044-4.

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-197-6.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Ukázka žádosti o umožnění realizace šetření

Příloha č. 2: Ukázka informovaného souhlasu

Příloha č. 3: Ukázka záznamového archu barevných progresivních matic - CPM

Příloha č. 4: Ukázka záznamového archu pozorování dítěte během vyšetření

Příloha č. 1: Ukázka žádosti o umožnění realizace šetření

Věc: Žádost o umožnění realizace šetření pro vypracování praktické části diplomové práce studentky Pedagogické fakulty UP v Olomouci

Jméno studenta:

Vážený pane řediteli,

studenti naší fakulty mají povinnost v rámci zpracování své diplomové práce pracovat s dítětem školního věku. Prosíme Vás tímto o umožnění výzkumného šetření u dětí na vaší škole.

Výsledky práce budou anonymní a nebudou nikde veřejně prezentovány.

Děkujeme za spolupráci a pochopení

Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.

Vedoucí katedry psychologie

PdF UP, Olomouc

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
katedra psychologie a patopsychologie
771 40 OLOMOUČ, Žižkovo nám. 5

Věc: Žádost o umožnění realizace šetření pro vypracování praktické části diplomové práce studentky Pedagogické fakulty UP v Olomouci

Jméno studenta:

Vážený pane řediteli,

studenti naší fakulty mají povinnost v rámci zpracování své diplomové práce pracovat s dítětem školního věku. Prosíme Vás tímto o umožnění výzkumného šetření u dětí na vaší škole.

Výsledky práce budou anonymní a nebudou nikde veřejně prezentovány.

Děkujeme za spolupráci a pochopení

Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.

Vedoucí katedry psychologie

PdF UP, Olomouc

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
katedra psychologie a patopsychologie
771 40 OLOMOUČ, Žižkovo nám. 5

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, aby se můj syn/dcera zúčastnil/a výzkumného šetření, jehož cílem je zjišťování adaptace dětí na zahájení povinné školní docházky. Dotazy a testové úlohy, které budou v případě Vašeho souhlasu dětem předkládány, využívají převážně hravou formu a bývají dětmi pozitivně přijímány. Výsledky budou získávány a posuzovány anonymně. Prosíme Vás v této souvislosti o laskavé vyplnění (podtržení varianty) níže uvedených údajů, které jsou důležité pro celkové zpracování dat.

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

- Vzdělání otce: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Vzdělání matky: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Počet dětí v rodině () a pořadí narození Vašeho „ prvňáčka“ ().
- Jak hodnotíte souhrnně pohybovou (sportovní) aktivitu svého dítěte:
Kolik hodin týdně se věnuje Vaše dítě
 - 1) Organizované pohybové aktivitě např. sportovní oddíl, sportovní „ kroužek“ ()
 - 2) Volné pohybové aktivitě např. volné běhání venku, jízda na kole, bruslích aj. ()

Příloha č. 3: Ukázka záznamového archu barevných progresivních matic - CPM

T - 64

FAREBNÉ PROGRESÍVNE MATICE - CPM

Odpoveďový hárok

Meno:	Dátum skúšky:
Dátum narodenia:	Vek:
Bydlisko:	
Škola:	

A		Ab		B	
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	
10		10		10	
11		11		11	
12		12		12	

čas:
celkové skóre:
súčet odchýlok:
percentil:
IQ:

Poznámky:

© J. C. Raven Limited 1964

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r. o., Bratislava

Chování dítěte během vyšetření (záznamový arch)

■
1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

výborně se soustředí 1 2 3 4 5 špatně se soustředí

■
2) Samostatnost dítěte při práci

pracuje samostatně 1 2 3 4 5 pracuje nesamostatně
(nepotřebuje naší pomoc) (potřebuje pomoc a průběžnou motivaci)

■
3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

spontánní - pozitivní 1 2 3 4 5 ostýchavé - negativní
(uvolněné, stabilní, vyrovnané,
dobře se adaptuje) (stydlivé, labilní, plačtivé, zlostné)

■
4) Lateralita

pravá ruka - levá ruka

■
5) Tělesná charakteristika - postava

Drobná - přiměřená věku - nadváha

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petra Blažková, DiS.
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, PhD.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Rozvoj logického myšlení u dětí ve věku od šesti do osmi let
Název práce v angličtině:	The development of logical thinking in children aged from six to eight years
Anotace:	<p>Diplomová práce je zaměřena na rozvoj logického myšlení u dětí ve věku šest až osm let. Obsahuje dvě části - teoretickou část a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na vývojovou charakteristiku dítěte ve věku od šesti do osmi let, na jeho tělesný, motorický, sociální a kognitivní vývoj, hru a samostatnost. Zabývá se měřením inteligence, významu její dědičnosti, vlivech vnějšího prostředí a jaké jsou rozdíly v inteligenci mezi pohlavími. Další oblastí zájmu je logika a výroková logika, její dějiny, některé základní pojmy a samozřejmě rozvoj logického myšlení. Poslední oblast, která v návaznosti na dané téma s sebou přináší, jsou dětské úzkosti a strachy.</p> <p>Na základě teoretických východisek se praktická část zaměřuje na mapování zátěže u dětí v souvislosti se zvládnutím školních dovedností. Realizace výzkumného šetření byla provedena s padesáti žáky, za pomoci tří testových metod.</p>

Klíčová slova:	Vývoj dítěte, IQ, inteligence, logika, úzkost, strach, mentální kapacita, vesnice, město, psychická podpora
Anotace v angličtině:	<p>The thesis is focused on the development of logical thinking in children aged from six to eight years. It contains two parts - theoretical and practical part. The theoretical part focuses on the developmental characteristics of a child aged from six to eight years, its physical, motor skills, social and cognitive development, game and independence. It is focuses on measuring intelligence, the importance of its inheritance, influences on exterior environment influences and what are the differences in intelligence between the sexes. Another area which is interest is logic and propositional logic, its history, some basic concepts and of course the development of logical thinking. The final area of interest, which in relation to the topic brings will be a children's anxieties and fears. On the basis of the theoretical starting points is practical part focuses on mapping the load in children with connections to handling with school arts. The realization of the research was conducted with fifty pupils, with the help of three test methods</p>
Klíčová slova v angličtině:	Child evolution, IQ, intelligence, logic, anxiety, fear, mental capacity, village, city, psychological care
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Ukázka žádosti o umožnění realizace šetření</p> <p>Příloha č. 2: Ukázka informovaného</p>

	<p>souhlasu</p> <p>Příloha č. 3: Ukázka záznamového archu barevných progresivních matic - CPM</p> <p>Příloha č. 4: Ukázka záznamového archu pozorování dítěte během vyšetření</p>
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	Český jazyk