

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Exekutivní funkce u žáků základní školy

Executive function of students at primary school

Magisterská diplomová práce

Autor: Vladana Malířová

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.

2021

Prohlášení

Čestně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Exekutivní funkce u žáků mladšího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V.....dne.....

Podpis.....

Poděkování

Především bych chtěla poděkovat vedoucímu mé práce Mgr. Michaela Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, cenné rady a konzultace.

Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelům a učitelům základních škol za vstřícnost a organizační podporu, se kterou mi umožnili výzkumná data ve školách získat.

A na závěr bych chtěla poděkovat svým rodičům za jejich neustálou finanční i emocionální podporu po dobu celého mého pětiletého studia.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Exekutivní funkce	9
1.1 Vymezení pojmu exekutivních funkcí.....	9
1.2 Složky exekutivních funkcí	11
1.3 Rozvoj a vliv exekutivních funkcí v našem životě.....	11
1.4 Frontální lalok.....	12
1.5 Premotorická kůra.....	12
1.6 Čelní laloky.....	13
1.7 Prefrontální kůra	14
1.8 Modely exekutivních funkcí.....	15
1.9 Hypotéza somatických markerů	16
2 Kognitivní funkce	18
2.1 Definice pojmu kognitivní funkce	18
2.2 Paměť.....	18
2.3 Teorie pracovní paměti	20
2.4 Vývoj pracovní paměti	21
2.5 Inhibiční kontrola	21
2.6 Pozornost	22
2.7 Modely kontroly mechanismu pozornosti	24
3 Dítě mladšího školního věku.....	25
3.1 Základní charakteristika	25
3.2 Tělesný vývoj	27
3.3 Psychický vývoj.....	28
3.4 Učení v mladším školním věku	30
3.5 Emocionální vývoj.....	30
3.6 Centrální nervový systém	32
3.7 Motorický vývoj	33
3.8 Školní připravenost.....	34

3.9	Zahájení školní docházky	35
4	Rodina	38
4.1	Pojetí rodiny	38
4.2	Základní funkce rodiny	40
4.3	Funkčnost rodiny	41
4.4	Základní typy výchovných stylů.....	42
4.5	Hranice v rodinné výchově.....	44
4.6	Chyby v rodinné výchově.....	46
5	Zahraniční výzkumy	49
EMPIRICKÁ ČÁST		
6	Empirická část.....	53
6.1	Úvod	53
6.2	Cíle výzkumné části.....	53
6.3	Teoretická východiska a výzkumný problém.....	53
6.4	Výzkumné otázky	55
6.5	Stanovení hypotéz.....	55
6.6	Postup při sběru dat	55
6.7	Charakteristika zkoumaného vzorku	56
6.8	Výzkumné metody.....	57
6.9	Pearsonův koeficient korelace	61
7	Vyhodnocení výsledků výzkumu.....	63
8	Diskuze	64
	Závěr.....	69

Anotace

Seznam použité literatury

Přílohy

Úvod

Když se děti rozvíjejí, postupně dokáží kontrolovat své činy i myšlenky. Původy těchto proměn bychom mohli přisoudit výkonným neboli exekutivním funkcím. Exekutivními funkcemi se zabývá neuropsychologie. V dnešní době se o tomto tématu začíná stále více hovořit. Pojem exekutivní funkce ale není jednotný a mnoho autorů se neshoduje v jeho významu. Neshoda názorů panuje konkrétně v tom, v jakém postavení jsou tyto funkce vůči ostatním psychickým funkcím. Většina autorů se však shodne na tom, že exekutivní funkce se účastní plánování, řešení nesnází, přijímání společenských norem apod.

Exekutivní funkce mohou také stát za školní úspěšností či neúspěšností dětí. Z výkonu těchto funkcí můžeme dokonce i předpovídat budoucí úspěchy ve škole, dovednost v sociálních vztazích aj.

Na děti mladšího školního věku má ale také jistě velký vliv jejich rodina. Její role je i v současné době stále nezastupitelná. Každá společnost je závislá na její existenci. Dítě je odrazem jednání i přístupu jeho rodičů. Rodiče tak představují pro své dítě nenahraditelný vzor. Vzájemné vazby mezi dítětem a rodičem jsou nejdůležitější faktory sociální zkušenosti.

V odborné literatuře, která se zabývá problematikou rodiny je dáván velký důraz zejména na rodinnou výchovu a její vliv pro vývoj osobnosti daného dítěte. Také se pátrá po důvodech, proč je u dítěte přítomno problémové chování nebo školní neúspěšnost.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části usilujeme postihnout a objasnit problematiku exekutivních funkcí. Dále se snažíme vystihnout problematiku frontálních laloků, prefrontální kůry a funkcí kognitivních, protože všechny tyto pojmy úzce souvisí právě s funkcemi exekutivními. Zbylé dvě velké kapitoly jsou věnovány charakteristice dítěte mladšího školního věku a rodině.

Praktická část je postavena na zpracování a analýze dat obdržených použitím dotazníkového šetření. Cílem praktické části je zjistit, jak velký vliv má rodina a rodinná výchova na exekutivní funkce u dětí mladšího školního věku.

Následujícím možným využitím výzkumné práce je zviditelnění tohoto tématu s ohledem na provázanost dalších takových výzkumů, které by umožnily lepší porozumění rozvoje dětí v mladším školním období, které má výrazný vliv na plánování i rozhodování lidského jedince po celý jeho život.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Exekutivní funkce

1.1 Vymezení pojmu exekutivních funkcí

Tento pojem se hojně užívá v oborech, jako jsou neurologie a neuropsychologie. Výkonný nebo řídicí, tak lze přeložit termín exekutivních funkcí. Odborný název exekutivní funkce jsou zkratkovitým popisem veškerého souboru vyšších duševních funkcí, do kterých spadá především schopnost řešit problémy, vytvářet domněnky, poznávací flexibilitu (kognitivní), plánovat, rozhodovat se, vytvářet soudy, regulaci, možnost použít zpětnou vazbu i sebepercepci (Spreeen & Strauss, 1998, Spreeen et al., 2006).

(Brihcin, 1999) uvádí několik kroků přípravy i vykonání činností, tedy funkcí exekutivních:

Iniciace aktivity

- *Plánování postupu*
- *Přípravení podmínek i předpokladů*
- *Organizace a aktivace*
- *Vzájemné působení s prostředím*
- *Rozhodování*
- *Vnitřní komunikace*
- *Koordinace*
- *Usměrňování činnosti*
- *Kontrola splnění i specifikace plánu*
- *Hodnocení procesu a dosažených výsledků*
- *Předání a použití získaných výsledků*

Zásadní otázkou však je, zda exekutivní funkce tvoří podmnožinu k funkcím kognitivním nebo naopak exekutivní funkce zastřešují ty kognitivní. Existuje mnoho autorů, kteří mají odlišné názory na tuto definici.

Existují autoři, kteří zařazují exekutivní funkce mezi kognitivní. Koukolík (2002) řadí exekutivní funkce do souboru kognitivních funkcí, které chápe jako: „schopnost tvořit a uskutečňovat plány, tvořit analogie, respektovat pravidla sociálního chování, řešit problémy, adaptovat se na nečekané proměny okolností, vykonávat větší počet činností současně, umísťovat jednotlivé události v čase a prostoru, ukládat, zpracovávat a vyvolávat informace z pracovní paměti.” Častým rysem exekutivních funkcí bývá dovednost plánování, tvoření cílů

a regulace chování (Koukolík, 2002, Orel, Facová 2009). Stejně tak chápou exekutivní funkce Emick a Wels (2005), které tyto funkce označují za kognitivní, které řídí úmyslné a cílesměrné chování.

Naopak Lezáková (2004) nechápe exekutivní funkce jako součást kognitivních funkcí, ale vymezuje pro ně speciální kategorii. Spolu s emocionalitou a kognicí patří exekutivní funkce do složky, která má vliv na naše chování. Exekutivní funkce podle Lezákové (2004) jsou důležité pro uplatňování cílevědomého chování, do kterého zařazuje: vůli, plánování, účelné jednání a úspěšný výkon.

Podobný přístup mají i Orel a Facová (2009), kteří jako nejvyšší formu zpracování informací přikládají právě exekutivním funkcím a zahrnují do ní čtyři základní komponenty: vůli, plánování, účelné jednání a efektivní výkon.

Preiss (2006) tvrdí, že díky exekutivní funkcím jsme schopni samostatně a účelně jednat. Také tvrdí, že exekutivní funkce se řadí k funkcím kognitivním, ale hlavní rozdíl spatřuje v tom, že narušení exekutivních funkcí postihuje veškeré chování, kdežto kognitivní narušení postihuje jen určité funkce. Samostatné a účelné jednání je jedinci umožněno přes multioperační systém, který zajišťuje souhru na psychologické a neurologické úrovni.

Preiss (2006) objevil shodu autorů v definici exekutivních funkcí a to tu, že jsou skoro vždy dávány do souvislosti s funkcí frontálních laloků.

Ovšem Parkin (1998) má na celou problematiku zcela jiný názor. Podle něho neexistuje centrální exekutiva, protože ji nemůžeme přesně lokalizovat. Další výzkumy ovšem ještě ukázaly, že se na exekutivních funkcích podílejí kortikální a subkortikální oblast mozku (Lezáková, 2004).

Exekutivní funkce bychom tedy mohli chápat jako skupinu jednotlivých kognitivních operací a největší úlohu zde má pracovní paměť i pozornost (Tranel et al., 1994). Významný vliv mají exekutivní funkce na další oblasti kognice, a proto bychom je měli chápat jako smyčku vyšších duševních funkcí. Koncept těchto funkcí můžeme uvést na příkladu ředitele obrovského oddělení, který nepotřebuje být specializován ke každé funkci, ale supereviduje i vede velký počet různých oblastí. Představuje nejkomplexnější aspekt funkcí kognitivních (Treisman, 2006, Posner & Rothbart, 2007).

1.2 Složky exekutivních funkcí

Exekutivní funkce v sobě zahrnují dvě odlišné dílčí varianty. Můžeme ji dělit na chladnou složku (kognitivní exekutivní funkce) tedy „cool EF“. Tyto exekutivní funkce se uplatňují v citově neutrálních případech (např. třídění slov podle rozličných kritérií). Kvalita „cool EF“ má souvislost i s dosaženým stupněm kognitivních schopností, můžeme ji rozumět jako míru jejich přístupného využití.

Horká složka exekutivních funkcí (emocionální) tedy „hot EF“ se projevuje tehdy, když musíme utlumit potřebu konat něco, co by jedinec rád, ale není to povolené. Emoční hledisko často zvyšuje obtížnost situace, neboť jedinec musí být schopen ovládnout jeho touhu a s ní propojenou tendenci k docílení okamžitého uspokojení. „Hot EF“ jsou více propojeny s inteligencí emoční.

Každá z variant se také liší i neurofyziologicky, protože na ně má vliv jiná část prefrontálního kortexu. Každá z uvedených variant bývá v předškolním období rozvíjeny ve stejné intenzitě, samozřejmě musejí být v podobné míře podporovány (Miyake et. Al., 2000, Hala a Russell, 2001, Huttenlocher, 2002, Carlson, 2005, Hongwanishkul et. Al., 2005, Zelazo et. Al., 2008, Bernier et. Al., 2010, Zelazo a Muller, 2011).

U dětí se může narušení exekutivních funkcí projevit v nižší schopnosti analyzovat své jednání, tvořit nové formy jednání a řešit povinnosti. Vlastní řízení, schopnost sebeovládat se (emoce) a možnost sebemonitorovat se je zmatené, chybí zde uspořádanost. Dále je zde přítomna porucha plánování. Dítě plány hůře vytváří a následně i hůře realizuje (Malá, 2008).

1.3 Rozvoj a vliv exekutivních funkcí v našem životě

Exekutivní funkce mají vliv na mnoho aktivit v našem životě. Zde můžeme uvést několik příkladů. Narušené exekutivních funkcí mohou přispívat ke společenským obtížím. U jedince můžeme často spatřit bezohledné jednání, častější konání trestných činů a dochází zde často k násilí a citovým výbuchům. Exekutivní funkce dále úzce souvisejí se školní připraveností i úspěšností. Jejich narušení snižuje tyto schopnosti. Učitel na základní škole by měl napomáhat a rozvíjet exekutivní funkce již od samého začátku školní docházky. V dospělosti jedince mohou často způsobit menší produktivitu v zaměstnání i problémy při nacházení či zachování zaměstnání (Diamond, 2013).

Exekutivní funkce se u jedince začínají nejdříve objevovat již poměrně brzy, v závěru prvního roku existence, avšak jejich znatelný vývoj můžeme spatřit až v období předškolního věku. Exekutivní funkce jsou na vrcholu až v etapě dospívání a počáteční dospělosti. V tomto

období jsou jedinci schopni exekutivní funkce samostatně používat, a to hlavně také díky vyvráležší centrální nervové soustavě, jejíž rozvoj je v tomto období na svém konci a exekutivní funkce spadají do posledních částí, které jsou rozvíjeny a zlepšovány ještě i ve vyšším roce jedince (Blakemore, Frith, 2005).

V další kapitole si něco málo povíme o frontálních lalocích, neboť s tímto pojmem exekutivní funkce úzce souvisejí.

1.4 Frontální lalok

Tyto laloky jsou pokládány jako klíčové koordinační, organizační i monitorovací centrum těch struktur mozku, které zodpovídají za to, jak se člověk chová. Historicky se zkoumání frontálních laloků pojí s pacienty, jejichž defekty jsou známé velkému procentu společnosti, jako je např. Phineas Gage (Kulišťák, 2011).

Frontální (čelní) lalok (lobus frontalis), tedy oba dva laloky, jsou vloženy do přední jámy lebeční. Lalok frontální, který můžeme zpozorovat z vnějšku, se dělí na část motorickou, premotorickou i prefrontální. Z vnitřní strany můžeme zpozorovat část limbickou i paralimbickou. V zadní oblasti laloku čelního jsou vloženy části kůry, jež mají na starost řízení motorických funkcí. Do těchto oblastí patří základní (primární) motorická kůra, kůra premotorická, Brocova část a čelní pole zrakové (Marieb, Mallb, 2005).

Základní motorická kůra se nalézá podél precentrálního závitů laloku čelního. Do této oblasti spadají též Betzovy buňky pyramidové, které jsou vloženy do V. korové části a spadají pod největší neurony (Orel, Facová et al., 2009). Tvoří je uskupení korových polí a její stimulací se dají přivodit pohyby (Mysliveček, Trojan, 2004). Obratné a přesné pohyby těla má na starosti základní motorická kůra, hlavně prstů i obličejů a řídí vždy koraketální oblast v těle (Marieb, Mallat, 2005). Části kontroly pohybů ruku, hrtanu i jazyka reprezentují největší část motorické kůry (Langmeier, 2009).

1.5 Premotorická kůra

Kůra, která je spojená s vedlejší motorickou kůrou, se nazývá premotorická. Můžeme ji nazvat jako paměťovou banku pro svaly, které jsou užívány k naučené aktivitě (McMillan, 2009). Tato kůra zodpovídá za náročnější pohyby než základní motorická kůra. Má za úkol přijímat smyslové informace z dalších částí kůry a pomocí nich monitoruje volní aktivity, jež závisí na smyslové zpětné odezvě pro vnímání prostorové (Marieb, Mallat, 2005). Vyvolané pohyby premotorickou kůrou jsou hrubší a řadí se mezi ně: točené pohyby hlavy, očních bulbů, trupu, ohýbání i zvedání končetin apod. Významně se podílí i na kontrole pohybů ovládané

zrakem (Myslivoček, Trojan, 2004). Dále se účastní při přípravě a provedení nových, obtížných pohybů, při plánování pohybů, při zvolení určitého pohybu k realizaci. Aktivuje se hlavně při změně těchto pohybů (Orel, Facová et al., 2009).

Před premotorickou kůrou se nachází část motorické kůry, kterou nazýváme frontální zrkové pole. Tato část je stanovena pro vedení jemného pohybu oka, která je chtěné, ale i vedení oka na základě podnětů nevědomých (Orel, Facová et al., 2009).

Do dolní části premotorické kůry v dominantní mozkové hemisféře spadá Brocova oblast, též nazýváno Brocovo motorické centrum řeči. Tato oblast má za úkol ovládnutí jednotlivých svalů používaných při řeči, monitoruje pohyby potřebné k mluvení a společně s premotorickou kůrou se podílí na uchování paměti pracovní, řeči i slov. Souhlasná oblast v nedominantní hemisféře monitoruje citové zabarvení slova mluveného (Marieb, Mallat, 2005). Aktivaci v této oblasti dochází při činnostech, které mají souvislost s tvořením a nalézáním slov (Myslivoček, Trojan, 2004).

Frontální laloky mají tedy velký vliv speciální lidské funkce mozkové, tím rozumíme jazyk nebo mysl. Tyto laloky se účastní na velkém počtu mozkových procesů, kam patří výkonné funkce. Procesy, které se odvíjejí od funkce mozkových frontálních částí, náleží možnost předvídání, jaký bude výsledek určitého druhu jednání, uměním rozlišovat mezi chtěným nebo nechtěným výsledkem a dokázat se chovat tak, abychom dosáhli našeho cíle. Pokud frontální lalok správně funguje, tak zamezuje chování, jehož následkem pak bývají nežádoucí cíle, naopak ale napomáhá činnosti, která vede k dosažení námi určených tužeb (Sharot, 2013).

1.6 Čelní laloky

Čelní laloky se spojují s mnoha částmi kůry mozkové, rovněž i s mnohými podkorovými konstrukcemi. Tvoří s nimi funkční oblasti, které patří k základům emočních i kognitivních průběhů. V čelních lalocích probíhají reakce spojené mnohočetných podnětů z vnitřního a z vnějšího prostředí člověka. Jednotlivé odezvy jsou uskupeny v čase pomocí předem propracovaného záměru. Následnost i návaznost rozličných psychických procesů, stejně tak jejich oblast výkonná, projevující se v chování, jsou pečlivě řízeny. Cílevědomé chování je rovněž umožněno pomocí čelních laloků. U lidí bývá frontální lalok neobyčejně vyvinutý a má vliv na psychiku i motoriku jedince. Můžeme říci, že představuje základní integrační uspořádání toho, co můžeme nazvat osobnost jedince. Čelní lalok se rozvíjí jak na

základě genetických zákonitostí, tak i vlivem prostředí, který má na něho významný vliv včetně sociálních činitelů (Pfeiffer, 2007).

1.7 Prefrontální kůra

Vyskytuje se v předních oddílech frontálních laloků. Představuje asi 29 % veškeré mozkové kůry. Prefrontální část představuje nejvyšší asociační část mozku – jednáme zde o supramodální asociační části. Prefrontální kůra je z hlediska funkce postavená na vrcholu mozkové kontroly i integrace. Klíčové místo exekutivních funkcí je proto, protože je čtne propojena s jinými částmi mozku. Její neurony se spojují se senzoryckými systémy, limbickou stavbou, motorickým systémem i s dalšími asociačními částmi. Můžeme si představit prefrontální kůru jako dirigenta našeho mozku, neboť nám dokáže organizovat myšlenky i jednání podle našich vnitřních cílů (Burdick Debra, 2019).

Veliký smysl prefrontální kůry můžeme spatřovat v časovém rozvržení myšlení i řeči a dále pak na ovlivnění celkové celistvosti osobnosti, sebeřízení, sebeuvědomování i motivaci (Orel Miroslav, Procházka Roman, a kolektiv, 2017).

Korové struktury zastávající důležitou roli u chování i pohybu, jsou přítomny v kůře frontální, hned za kůrou prefrontální. Spletité motoricko-kognitivní schopnosti jsou závislé na koordinaci čelního laloku s částmi podkorovými, mezi něž patří bazální ganglia. Prefrontální kůra se významně podílí na pracovní paměti. Ta bývá obrazně připodobňována k „užívané desce pracovního stolu“ – pracujeme pouze s tím, co právě potřebujeme, a všechno další je přeloženo jinam. Též se tato kůra významně podílí na celkové integritě naší osobnosti. Významný vliv má na schopnosti zaměření na cíle a jejich dosažení, na motivaci, ale také ovlivňuje emoční prožívání, má vliv na osobnostní charakteristiku atd. (Miroslav Orel, 2015).

Prefrontální kůra se zapojuje do kontroly chování, a to tím způsobem, že si volí určité vzorce jednání, které jsou ideální pro konkrétní situaci. Dává možnost odhalovat důsledky vlastního jednání z ohledu pozdějšího úspěchu. Také rozhoduje o utlumení určitého chování nebo motivační požadavku, pokud se v té konkrétní situaci jeví neperspektivně. V prefrontálních oblastech jsou zaznamenány vzorce jednání i myšlenkové stereotypy a jsou vytvářeny individuálně v procesu výchovy člověka. Patří sem udržovaný vzorce myšlení konkrétní sociální skupiny, např. zákony morální a formy jednání (Langmeier, 2009).

Vyžívání kůry prefrontální je v procesu rozvoje mozku nejvíce pomalé po narození, jeho proces je dokončen až na konci dospívání a další vyžívání pak ještě probíhá

v následujících desetiletích života. Toto vyzrávání nemusí být ovšem harmonické a také může být značně zpožděné (Koukolík, 2009).

Při poruše frontální konvexity mozku čelního vznikají neuropsychologické zvláštnosti, které souvisí s motorickým chováním jedince. Tyto cerebrální příznaky odtlumení ovšem nemůžeme lokalizačně specifikovat, ale jsou přítomny zcela všeobecně u těchto příznaků, které souvisí s nízkou mírou vigility i zakaleným vědomím. Velice častými příznaky pak jsou úchopové automatismy. Dochází zde k nutkavému ohmatávání předmětu, který je vsunutý do ruky. Ruka jej následuje magnetickou intenzitou, nebo dochází k sevření prsty reflektoricky. Tyto příznaky se vyskytují nejčastěji oboustranně, ovšem na jedné části ložiska bývají vyznačeny výrazněji (Mumenthaler, Bassetti, Daetwyler, 2008).

1.8 Modely exekutivních funkcí

O charakterizaci exekutivních funkcí jako komplexního systému se vždy snažila neuropsychologie a zároveň si dávala za cíl vyjasnit kognitivní nedostatky a problémy u pacientů, kteří měli exekutivní dysfunkce. Pacienti s poruchou frontálních laloků se řadí k historii výzkumu, které probíhaly na exekutivní funkce. Skoro v každé odborné publikaci se zaměřením na fungování mozku můžeme nalézt velice známý případ člověka, který se jmenoval Phinease Gage. Na něm je dokázáno, že špatná funkce frontálních laloků přispívá ke změně jednání a osobnosti. Stejně ovšem byly na počátku 20. století tyto laloky dávány do souvislosti s inteligencí a tato hypotéza přetrvávala skoro dalších 40 let (in Kulišťák kol., 2017).

Grafmanův model

Grafman (1995, in Koukolík, 2002) se domnívá, že existují základní jednotky poznání. Tyto jednotky znázorňují samostatný informační komplex, do něhož můžeme zahrnout například slovo, polohu v prostoru nebo tvar. Autor se domnívá, že jednotky poznání označovaly vždy pouze jeden symbol podnětu v postupu revoluce. Tato reprezentace byla aktivována po kratší dobu. Řadu událostí označovaly jednotky poznání až později v komplikovanějších mozcích a mohly být aktivovány po delší čas (1995, in Koukolík, 2002).

Komplex uspořádané události, tak zní název pro složené jednotky poznání. Nejvyšší druh souboru uspořádané události jsou manažerské jednotky poznání. Tento druh je odpovědný za činnost s poznáním, sociální jednání a plánování. Manažerské jednotky poznání se spojují s prefrontální kůrou (Grafman, 1994, in Koukolík, 2002).

Duncanův model

Duncan a kol. (1986, 1995, in Chan et al., 2008) vytvořili předlohu na Spearmanově definici obecné inteligence. Podobu exekutivní funkce spatřují s tzv. g – faktorem.

Lidské jednání je proces, který bývá vždy orientovaný k cíli. Významné je tedy, vzhledem ke kontrole lidského chování, soubor cílů i podcílů. Jednání jedince je tedy řízeno soupisem cílů nebo podcílů. V mysli jedince jsou cíle vyjádřeny, uchovávány a monitorovány. Dodělaní určitého úkolu může buď zjednodušovat nebo zabraňovat aktivace nebo inhibice chování, jenž cíle disponují.

Jedinec, který nemá plně funkční čelní lalok jedná obvykle chaoticky a nemá možnost určené úkoly splnit. Opomíjení cíle neboli „goal neglect“, tak zní název pro tento stav.

1.9 Hypotéza somatických markerů

Tuto teorii vynalezli Damasio a Bechara. Tato teorie říká, že při průběhu rozhodování jsou důležité frontální laloky, které se podílejí na emotivním i sociálním chování (Koukolík, 2002). Nepříjemný pocit uvnitř těla zaznamenáme, když se v naší mysli objeví možnost nežádoucích dopadů našeho rozhodnutí. Jelikož se tento stav váže k tělu, autor ho pojmenoval „somatický“ stav. „Marker“ se mu pak říká proto, protože tento náš pocit něco markeruje neboli označuje. Somatický marker pracuje ve stylu poplašného zařízení a upozorňuje před nežádoucími dopady našeho jednání. Takové upozornění nám automaticky poskytuje ochranu před možnými budoucími ztrátami a poskytuje nám schopnost vybírat z malého počtu možností. Markery jsou důležité i pro přesnost a efektivnost rozhodování.

Vznik somatického markeru je popsán na bázi sekundárních emocí, jež jsou pomocí učení spojeny s možnými důsledky určitého chování v budoucnosti. Pokud se negativní marker spojí s negativním důsledkem, pak bude toto uskupení účinkovat jako výstražný signál. Pokud se však spojí s kladným markerem, tak bude účinkovat jako stimul. Ve předním oddílu čelní mozkové kůry sídlí nejdůležitější úsek nervového systému, který přijímá somatické markery (Damasio, 2000).

Zde také sídlí systém sekundárních emocí.

Damasio (2002) uvádí, že právě tato pozice je nejvhodnější z pohledu neuroatomického:

1. Do prefrontální části se dostává stimul z každé sensorické části, z nichž z obrazů vznikají naše myšlenky

2. Prefrontální kůra bývá příjemce stimulů mnoha středů lidského mozku, těmto centřům říkáme bioregulační.

3. Prefrontální kůra má na starost uskupení samostatných i nahodilých zkušeností člověka v návaznosti na jejich subjektivním významu.

4. Prefrontální kůra bývá vhodným místem přemítání i rozhodování vzhledem k jeho rovnému spojení se všemi třídami chemických i motorických odezev mozku.

2 Kognitivní funkce

2.1 Definice pojmu kognitivní funkce

Jak jsme se již dozvěděli z jedné z předchozích kapitol, kognitivní funkce spolu s exekutivními blízce souvisejí. Blíže se teď tedy podíváme na funkce kognitivní. Kognitivním funkcím se též říká funkce poznávací a jsou řazeny mezi hlavní funkce mozku. Pomocí kognitivních funkcí můžeme poznávat vnější svět, cíleně plánovat to, jakým způsobem budeme jednat a také schopnost zařazení se do interakce s dalšími jedinci. Přijímání, zpracování a uchování informace je typické pro kognitivní procesy. Tyto funkce nám umožňují přizpůsobit se nečekané situaci, pamatovat si věci a učit se. Můžeme sem zařadit prostorovou orientaci, paměť, pozornost a řeč (Klucká, Volfová, 2016).

2.2 Paměť

Paměť patří mezi psychické funkce a úzce souvisí také s pozorností. Pomocí paměti dokážeme jednotlivé informace přijímat, uchovávat a nakonec vybavovat další informace, vjemy i zkušenosti. Kdo jsme i co jsme prožili víme právě díky paměti. Též díky ní se nám dostavuje pocit kontinuity v našem životě. Paměť má vliv na celou řadu jiných procesů, mezi které můžeme zařadit například myšlení (Klucká, Volfová, 2016).

Již v roce 1881 datuje výzkum paměti, který dělal Théodule Ribot a posléze i vydal knihu „Choroby paměti“. T. Ribot byl přesvědčen, že paměť změřit nemůžeme. Další výzkumy paměti se prováděly i na zvířatech (I. P. Pavlov a E. Thorndike).

S důležitou teorií v roce 1990 přišli Mueller a Piltzecker. Tato teorie se nazývala „perseverace – konsolidace“.

Tvrdili, že pokud mají informace přejít do dlouhodobé paměti je nezbytné, aby nějaký čas přetrvaly ve „funkčních neuronálních okruzích (Preiss spol Kučerová, 2006).

Craik a Lokhart v roce 1972 přinesly zase jiný názor, neboť přisuzovali mnohem větší význam úrovni zpracování informací. Avšak nejvyužívanější model je dnes „Multi store model“, který se snaží objasnit vývoj uložení informací. Vymysleli ho Richard Atkinson a Richard Shiffrin a využívá se obvykle u lidí, kteří mají zranění mozku a v souvislosti s tím mají specifické problémy s učením.

Model paměti je složen ze tří samostatných systémů (Sternberg, 2002):

1) *Senzorická paměť* – Tyto informace se týkají jen velmi krátké až nepatrné doby a ukládají se ve zrakových a vizuálních vjemech. Pokud jsou informace vyhodnoceny jako důležité, přesunou se do krátkodobé paměti.

2) *Krátkodobá paměť* – Uchovává informace trvající pár sekund a nachází se na přechodu mezi senzoricou a dlouhodobou pamětí. Nazývá se také jako paměť pracovní.

3) *Dlouhodobá paměť* – Uchovává informace po dlouhou dobu. Tento druh paměti se dále dělí na deklarativní a nedeklarativní. Vědomosti, události a znalosti se ukládají pomocí deklarativní paměti. Informace z této paměti prochází naším vědomím. Dále můžeme rozdělit deklarativní paměť na epizodickou a sémantickou. Informace, které se udály v čase a v prostoru jsou typické pro epizodickou paměť. Pro sémantickou paměť je zase typické ukládání poznatků o světě, kam řadíme vědomosti i znalosti.

Dovednosti i schopnosti jsou pak uloženy v nedeklarativní paměti. V procedurální paměti, která tvoří součást nedeklarativní paměti se pak ukládají činnosti, které již máme zautomatizované, kam patří například hra na piano nebo jízda na kole.

Paměť je odlišná v každém období našeho života. Podle neurobiologie tvoří paměť neurokognitivní síť, která se chápe jako modulární systém a je velmi rozsáhlá. Každá oblast paměti má na starost odlišné funkce, ale jinak je paměť propojená s celým mozkiem. V amygdale jsou nejspíš uloženy emoce i emoční prožitky. Pracovní paměť se pojí s dorsolaterální prefrontální kůrou. Hipocampus je odpovědný za převod informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé. Děti si pomocí paměti ve školním vyučování dokáží informace zapamatovat a následně je i prezentovat. Průběh zapamatování můžeme podpořit rozličnými strategiemi při zhotovení učiva. Dětem často pomáhají pojmové sítě, grafy i schémata. Je důležité, aby si byl učitel vědom rozdílů dětí ve vývoji paměti, neboť pak dokáže lépe porozumět v odlišnostech učení dětí a dokáže je také lépe vést při zvolení jednotlivých metod zapamatování daného učiva. Děti mladšího školního věku mají v oblibě především ty činnosti, ve kterých se může projevit jejich vnímání i paměť, např. rády vypravují a malují obsah pohádky (Lukášová, 2010).

2.3 Teorie pracovní paměti

Pracovní paměť nám slouží k uchování aktuálních informací potřebných pro orientaci v dané situaci (Vágnerová, 2012).

Bez fonologické složky by byly řečové a neřečové informace do pár sekund vymazány. Výkonnost této složky je ale omezená. Vizuální obrazy se uchovávají na nějakou dobu pomocí vizuospeciálního náčrtníku. Zraková kůra týlních laloků a kůry temenních a čelních laloků zprostředkovávají jeho aktivitu (Koukolík, 2002).

Úkol náčrtníku můžeme přirovnat ke schématu, na kterém je informace zaznamenána, která je ale po chvíli odstraněna, případně ji nahradí jiná informace. Zásadní funkcí centrální výkonnostní části je souhra mechanismů pozornosti a vedení odpovědi. Důležitá pro tuto složku je aktivita předních i dorzolaterálních částí kůry prefrontální, která je zodpovědná za sjednocení odlišných typů informací (Koukolík, 2002).

Základem této funkce je kontrola situace, uložení nezbytných poznatků a eliminace poznatků, které nejsou potřeba nebo jsou rušivé. Způsob vybírání a zpracovávání nezbytných informací závisí nejen na rozvoji pozornosti, ale také na stupni uvažování. Pracovní paměť je závislá na funkci CNS, a dalších dvou podřadných odborných systémů, jenž slouží ke zpracování informací slyšených či viděných. Výkonnost může být tedy odlišná v závislosti na podnětech. Pracovní paměť i pozornost se rozvíjejí podobným postupem a jsou ve vzájemném působení. Kvalita pozornosti má zároveň i vliv na stupeň pracovní paměti, neboť platí, že co nevstřebá pozornost, nemůže uložit paměť (Conklien et. Al., 2007).

Dítě musí nejdříve vědět, co se odehrává, protože z toho vychází také poznatek, co má udělat. Mezi jednotlivými podněty, které jsou právě dostupné, je nutné vybírat. Je tedy docela pochopitelné brzké rozvíjení této složky (Vágnerová, 2012). Ve školním období se požadavky na udržení nějakého množství podnětů zvyšují, zároveň ale roste tempo jejich zpracování i výkonnost pracovní paměti. Stupeň pracovní paměti je významným předpokladem pro úspěšné školní vyučování (Alloway et. Al., 2009, Barrouillet et. Al., 2009, Olson a Luciana, 2011).

V procesu mladšího i středního věku školáka soustavně roste i kapacita paměti pracovní. Záleží na tempu a snadnosti zpracování daných informací, na stupni pozornosti, kterou by mělo dítě věnovat a také na schopnosti uchování těchto znalostí (Barrouillet et. Al., 2009).

Nepostačující kapacita této paměti může být příčinou problémů při řešení nějakých úkolů a to proto, že nějaký úsek zadání zapomenou. Děti mladšího školního věku si nejsou schopni zapamatovat náročnější zadání nebo postup obsahující různorodé operace. Pracovní paměť závisí na vývoji schopnosti monitorovat a řídit zaměření pozornosti, ale děti mladšího školního věku ještě nejsou schopny ji tak hbitě přesouvat. Krok za krokem v rámci vylepšení schopnosti rozdělovat pozornost se jedinec dokáže zabývat více podněty zároveň a mají tak možnost vstřebat větší kvantum informací. Proces změny fungování pozornosti má svůj počátek v 7 letech a vyvíjí se v období celého dětství (Barrouillet et. Al., 2009).

Allan Baddley (1989, in Sternberg, 2002), stoupenec názoru pracovní paměti se domnívá, že tato paměť obsahuje několik složek:

- *Fonologickou složku*
- *Vizuospaciální náčrtník*
- *Centrální výkonnostní prvek*
- *Několik dalších podřadných systémů, které provádí kognitivní úkoly a plní pomocnou funkci*

2.4 Vývoj pracovní paměti

Prvotní základy pro exekutivní funkce se rozvíjí od novorozeneckého i kojeneckého věku.

Centrální exekutiva, vizuoprostorový náčrtník a fonologická smyčka, to jsou všechno prvky, které patří do pracovní paměti a jsou rozpoznatelné od 6 let věku dítěte. Děti v předškolním věku disponují pracovní pamětí, která má za cíl v mysli uchování informací po nějakou dobu (Garon, Bryson, spol Smith, 2008). Nejedná se zde tedy o pracovní paměť, která je schopna informace udržet, aktualizovat je a zacházet s nimi. Úkoly, které se zakládají na tzv. delayed response paradigmatu, byly použity u zjišťování schopnosti uchovat informace v mysli po vymezenou dobu. Výsledky zjistily, že tuto kapacitu mají jež děti, které se nachází v pátém měsíci svého vývoje (Hofstadter spol Reznick, 1996) a zlepšování této paměti bylo objeveno do jednoho roku (Diamond, 1985).

Pracovní paměť se celé předškolní i školní období neustále zlepšuje.

2.5 Inhibiční kontrola

Znamená to schopnost utlumit dominantní a automatické odezvy (Miyake et al, 2000). U dětí se může nedostatečná inhibice projevit například tím, že místo, aby si vyčistily zuby.

když jsou v koupelně, si hrají s vodou (Vágnerová, 2012). Inhibici můžeme dělit na jednoduchou nebo komplexní inhibiční odpověď. Toto rozdělení je provedeno na základě testování menších dětí (Garon, Bryson a Smith, 2008). Podle míry začlenění pracovní paměti poznáme, o jaký druh inhibice se jedná. Velice malé zapojení vyžadují úkoly určené pro prostou inhibiční odpověď, zatímco komplexní inhibiční podněty vyžadují už poměrně větší začlenění pracovní paměti (Cragg spol Nation, 2008).

Inhibiční kontrola se rychleji rozvíjí v závěru předškolního období. Dosažení určité míry jejího vývoje se projevuje např. schopností vyčkat na větší odměnění (v porovnání s okamžitým, ale menším uspokojením), to ale také souvisí s rozvojem paralelního uvažování. Je zřejmé, že inhibiční schopnost je velice podstatná i pro socializaci (Lemmon a Moore, 2007). Dosažení určitého stupně sebekontroly i sebeovládání bývá prospěšné, ale určitě se nedá tvrdit, že čím víc je u dítěte přítomna sebekontrola, tím bude dítě chovat účelněji. Příliš velká sebekontrola přispívá k potlačení všeho, tedy i kýženého chování. Negativní následky má i malé sebeovládání, u kterého mohou vznikat rozličné adaptační problémy (Murray a Kochanska, 2002).

Schopnost utlumit nevyhovující informace zkvalitňuje působení pracovní paměti. Nevyzrálость této paměti je důsledkem náchylnosti mladších školáků vnímání všech dalších podnětů bez rozlišení jejich kvality a důležitosti zareagovat na ně. V etapě celého věku školáka se ale inhibice zdokonaluje. V tomto věku se hlavně vylepšuje schopnost ovládat impulzivní reakce, tzn. nekonat to, co není žádoucí. Dokonalejší schopnost sebeovládání se projevuje i zvýšením vytrvalosti, protože jedinci jsou více odolnější rušivým působením z vnějšku i vnitřním impulzům. Je ale nezbytné použít testy, pokud bychom se rozhodli pro ověření inhibice v „neporušené formě“, které ale vyžadují začlenění pracovní paměti (Diamond, 1991, Brocki a Bohlin, 2004).

2.6 Pozornost

Společně s pamětí patří pozornost mezi podstatnou podmínku kognitivního fungování intelektu.

Stenberg (2002) vidí rozdíl ve čtyřech úkolech pozornosti:

1) *Dělení pozornosti* – možnost zabývat se více než pouze jedné činnosti v konkrétní chvíli

2) *Bdělost a detekce signálů* – schopnost pohotově zareagovat na impuls z okolí

3) *Vyhledávání zvláštních podnětů* – možnost spatření rozdílu v podnětu s osobním smyslem a bez něho

4) *Výběrová pozornost* – schopnost vybrat si ty podněty, které jsou pro nás nejvíce významné a těmi se pak více zabývat

Dále můžeme dělit pozornost podle situace, v níž se právě jedinec nachází. To má spojitost s vyhodnocením výsledků bez záporné pozornosti, účelným vnímáním a zhodnocením určité situace.

Svoboda (2006) rozlišuje podle těchto determinantů čtyři vlastnosti:

1) *Selektivita* – neboli výběrová pozornost, která stanovuje, jak jedinec umí vnímat důležité předměty a nezabývat se těmi méně důležitými

2) *Koncentrace* – možnost účelného soustředění se na konkrétní ohraničený počet úseků psychiky

3) *Distribuce* – rozštěpení pozornosti na pár činností nebo předmětů

4) *Stabilita* – stanovení časového úseku koncentrace jedince na jednu věc nebo aktivitu, opak bývá označován slovem labilita, oscilace má pak úzkou spojitost se stabilitou i labilitou, neboť určuje kolísání rozsahu pozornosti.

Neurobiologie je toho názoru, že pozornost závisí na zralosti centrální nervové soustavy. V mozkové oblasti pak bývá ale spíše rozštěpená do více dílů.

Američtí psychologové Posner a Raichle pomocí magnetické resonance centrální nervové soustavy odhalili pozorovací síť z níž každá řídí určité funkce. Dělí je následovně:

1) *Síť exekutivní kontroly* – Je zaměřena v první řadě na kontrolu chování, jež má vést ke zvládnutí určitého úkolu. Tlumí samočinné pohyby organismu a dbá na řešení problémů. Střední frontální laloky se podílejí na exekutivní kontrole, konkrétně se jedná o gyrus cinguli, která se nachází ve přední části a nukleus candatus, která se nachází v suplementární motorickém poli.

2) *Síť bdělosti* – má na starost rychlost organismu a připravenost k činnosti. Pojí se s frontálním lalokem, pravým parietálním lalokem a locusem coeruleusem.

3) *Orientační síť* – Stará se o přijetí senzorických signálů. Parietální lalok, gyrus fusiformis a okulomotorické oblasti mají na starost činnosti v této síti.

2.7 Modely kontroly mechanismu pozornosti

Norman a Shallice (1986) jsou tvůrci první předlohy fungování exekutivních funkcí. Domnívají se, že vznikají dva základní mechanismy z prefrontálních systémů, které mají za úkol kontrolovat naše chování. Správnou posloupnost akcí má vytvářet první z nich. Na základě impulsů z prostředí dochází k aktivizaci informací uložených v paměti, a tak dochází k jeho činnosti. Jde tu o aktivaci automatickou (priming) a přímou. (Koukolík, 2002).

Systém SAS, jak bývá nazýván druhý mechanismus, má za úkol překlenout automatismy, které vznikl z předešlého mechanismu. Probíhá v hranicích pracovní paměti jako supervizor a je shodný s vědomou pozorností. Za zautomatizované chování je odpovědný první mechanismus, avšak systém dohledu usměrňuje nové a nezautomatizované úkoly. Tento systém nás podporuje v situacích, ve kterých by zautomatizované odezvy nebyly dostačující.

Norman a Shallice (1986, in Chan et al., 2008) představili několik určitých druhů situací:

- 1) *Plánování a rozhodování*
- 2) *Korekce chyb a odstranění problémů*
- 3) *Očekávání rizik*
- 4) *Překlenutí intenzivně navyklé reakce a odolání pokušení*

Dále kognitivní procesy obsahují čtyři složky:

- 1) *Kognitivní jednotky*
- 2) *Schémata*
- 3) *Produkce pořadí akcí*
- 4) *Systém dohledu*

Za úkoly nové a nezautomatizované je odpovědný systém dohledu a na rutinním chování se podílejí první tři prvky. Základní kognitivní akce jsou přítomny v modulech (kognitivních jednotkách). Takový příkladem je zrakový a sluchový modul. Důležitým úkolem schémat je dohlížet na činnost u těchto modulů. Takovým schématem máme na mysli síť spojených neuronů, který je podobná se zautomatizovaným programem a pomocí smyslových informací může dojít k její činnosti. Nakonec dochází ke správné selekci pořadí činností při soupeření schémat o řízení chování nebo myšlení (Strusse a kol. 995, in Koukolík, 2002).

3 Dítě mladšího školního věku

3.1 Základní charakteristika

Od detailnějšího vysvětlení, co to jsou exekutivní funkce a co s nimi dále souvisí, se přesuneme k další hlavní kapitole diplomové práce. Tato kapitola bude pojednávat o dítěti mladšího školního věku, jelikož právě toto období věku jedince se bude pojit s mým výzkumem. Je pro nás tedy nezbytně důležité pochopit charakteristické znaky v životním období těchto dětí.

Podle J. Langmaiera je období, které nazýváme mladší školní věk, zahájeno školní docházkou, zhruba tedy mezi 6-7 rokem života dítěte a konec tohoto období bývá mezi

11 – 12 rokem. V tomto věku dítěte se již objevují prvotní příznaky pohlavního dospívání a to i se začátečnými psychickými projevy.

Z. Matějček rozděluje tuto etapu na tři úseky: mladší školní věk (6 – 8 let), střední školní věk (9-12 let) a starší školní věk, který již bývá spojován s pubescencí.

Kolem začátku období mladšího školního věku začíná mít myšlení dětí stádium operací konkrétních. Značí se to tím, že dítě již má možnost přemýšlet o událostech, které poznalo a prožilo. Děti začínají v tomto období uvažovat jinak (Vágnerová, 2000).

Vývoj myšlení je velmi ovlivňován školními aktivitami i osobností učitele. V myšlení dětí mladšího školního věku jsou přítomny určité vývojově podmíněné proměny, díky nimž si dokáží osvojit nároky učiva. U dítěte probíhá postupné osvojování si schopnosti operací logických a není již tolik závislé na bezprostředním názoru. Logické uvažování dítěte je opřeno o konkrétní jevy i věci, které si dokáže názorně představit (Kelnarová, Matějková, 2010).

Podle J. Piageta se nazývá způsob myšlení dětí mladšího školního věku, etapou konkrétních logických operací (Vágnerová, 2000). Piaget tvrdí, že podstata dalšího vývoje myšlení spočívá v tom, že jedinec dokáže dát obě dimenze do spojitosti a dokáže je uchovat v mysli naráz – dítě dokáže pochopit identitu (nic nedoplníme a nic nevezmeme), zvratnost (revarzibilitu), reciproční propojení odlišných myšlenkových průběhů do jediné sekvence apod. (Kelnarová, Matějková, 2007).

Dítě upřednostňuje ověřování skutečnosti kolem sebe a jejímu poznávání. Proto jsou na začátku školní docházky pro dítě velmi důležité názorné pomůcky. Pomocí nich si dítě dokáže spojit odlišné myšlenkové děje v jediné chvíli. Úroveň konkrétních myšlenkových operací

u myšlenkových postupů vytváří jednotné uspořádání (je schopno pochopit zahrnutí členů do třídy, třídí věci podle společného znaku, rozumí zachování množství, vztahům příčinným, umí pochopit, že objem nebo váha určitého tělesa se se změnou jejich tvaru nezmění apod.). Schopnosti dětí velmi závisí na motivaci, přiměřenosti zadaného úkolu i dalších faktorech (Pugnerová, kolektiv, 2019).

Žáci mladšího školního věku jsou postupně schopny se naučit odlišné strategie učení a postupně je dovedou i správným způsobem využívat. Kladně se tak může ukázat účinek učení, zkušenosti se stejnými úkoly a s řízením kantora, který je dětem nápomocen (Vágnerová, 2000).

Učení odlišným taktikám řešení problému probíhá obvykle různými způsoby, v mladším školním věku můžeme zmínit tři taktiky:

1. *učení pokusem a omylem* – obvykle se děje spontánně, tj. není nutné vedení dalšího jedince

2. *Dedukování na vyhovující řešení na podkladě minulé zkušenosti* – tj. dedukce, dovednost aplikovat jednotlivá řešení u problémů, který jsou založeny na podobném principu, jako již měla minulé situace

3. *Učení nápodobu* – dítě užívá obdobného řešení, které již bylo osvědčeno u dalších dětí (Kelnarová, Matějková, 2010)

Období mladšího školního věku bývá v psychologii značeno jako období střízlivého realismu. Jedinec, který se nachází v tomto období se už dokáže zaměřit na to, jak věci v životě doopravdy fungují, není tolik vázáno na své fantazii a přáních, jako to je u dítěte předškolního. V této etapě je dítě relativně ustálené, jak osobnostně tak emocionálně. Tak to můžeme tvrdit v etapě událostí, kterými si dítě muselo projít v minulosti (dětské vzdorování, adaptování na mateřskou a základní školu) a na události, které se teprve v budoucnosti uskuteční a mezi které patří: nalézání vlastní identity, citová labilita a dospívání (Pugnerová, kolektiv 2019).

Nejdříve mluvíme o realismu naivním, protože dítě je plně závislé na tom, co mu sdělí jiné autority (rodiče, učitelé). Později začíná být dítě ale více kritické ke svému okolí a jeho postoj se tak nazývá kritický realismus.

Od počátku zahájení školní docházky dochází u dítěte k velkému vývoji poznávacích procesů. Důležitou činností dítěte v tomto období je učení. Hlavním místem společenského života jedince jsou v tomto období kolektiv dalších žáků a škola (Machová, 2002).

Dětem se výrazným způsobem mění jejich životní podmínky (zahájení školní docházky) a to pro ně představuje zátěž, která může být tak výrazná, že často překročí adaptační schopnosti dítěte a ve vyhrocených případech může i narušit jeho vývoj psychický, zdraví a výsledky práce ve škole (Machová,2002). Dětem v tomto období nechtějí informace pasivně přijímat, ale prahnou po reálných aktivitách. Dítě rádo dané problémy řeší a to pomocí různorodých pokusů i přímým kontaktem. Lépe si dokáže uchovat informace, které si samo vyzkouší v reálných případech (Langmeier, Krejčířová, 1998).

3.2 Tělesný vývoj

V této kapitole budeme pojednávat o fyzických proměnách, které jsou typické u dětí mladšího školního věku. Důraz je kladen především na motoriku.

V této etapě i nadále pokračuje fyzický růst plynule a před začátkem této etapy a na jejím konci bývá růst zrychlený. Školní dítě se zdá být již harmonicky rozvinuté. Během celé této etapy se významně vylepšuje jemná i hrubá motorika (Langmeier, 2006).

Děti v tomto období mívají kontrolu nad jejich svalovým aparátem. Větší počet dětí mívá dobrou rovnováhu. Dokáží se procházet po kladině nebo stát pouze na jedné noze. Mají v oblibě běh i přeskoky (Click,2009).

Z hlediska vývoje tělesného se uskutečňuje nabývání tělesné hmotnosti a tělesné výšky pozvolně a rovnoměrně. Postupně dochází ke změnám u tělesných proporcí, nejvíce jsou protaženy končetiny dolní. Pomalu se uskutečňuje osifikace kostí, a tedy ještě nedochází k plnému rozvinutí kostry. K poměru velikosti k tělu má dítě v tomto období srdce malé, a tudíž má i menší funkčnost systému oběhového. Mozek školáka váží asi o 150 g méně než

v dospělém věku, funkce mozkové jsou pravidelné, ale provází je časnější únava (Jansa a Dovalil, 2007).

Velice lehce se dokáží učit novým pohybům, ale též dokáží rychle zapomenout na pohybové aktivity, které se nedávno naučili. Hlavní charakteristika dětské motoriky je ta, že děti provádějí činnost se zapojením velikým počtem svalových skupin a dokonce i těch, které na k pohybu přímo nezapojují (Kaplan, Válková 2009).

Pohyby bývají přesnější a rychlejší, stejně tak je větší svalová síla, koordinace pohybů těla se stává dokonalejší. Děti mladšího školního věku se začínají více zajímat o sportovní aktivity. Velký zájem mají o hry pohybové a také o sportovní zdatnosti, u kterých je potřeba

síla, obratnost a vytrvalost. Kromě věku jsou závislé motorické výkony také na vnějších podmínkách. Důležité je vhodná podpora těchto výkonů, povzbuzení dětí apod. (Lengmeier, 2006).

U pohybových výkonů tedy záleží na vnější a vnitřní motivaci a dále právě tyto výkony mají pak vliv na motivaci i celou emoční rovnováhu dítěte. Celkově tedy sport spolu s pohybovými dovednostmi zastávají v životě dítěte mladšího školního věku důležitou roli.

Důležité je tedy podpora takových dětí, které mají nižší výkony v pohybové i sportovní oblasti, třeba tím, že takové děti budeme pravidelně povzbuzovat a oceňovat.

V souvislosti se školou se zde vyskytuje relevantní omezení pohybu. Ve škole bývá dítě nuceno po delší čas klidně sedět a pobyt venku je také omezený. Jako nepřetržitá zátěž se na přední místo dostává také školní práce. Únava bývá častým důsledkem této zátěže (počátek psaní, čtení i počítání bývají pro dítě ohromnou zátěží s velkými požadavky na nervovou soustavu, která není ještě dosud vyžralá, vnímání smyslové i abstraktní přemýšlení).

V důsledku těchto okolností může se u dítěte objevovat nechut' k práci a potřeba překlenout tento odpor bývá doprovázen psychickým napětím. Dítě si je vědomo, v čem je dobré a v čem má nedostatky, často se porovnává s ostatními dětmi, hlavně u chlapců dochází k velmi častému porovnávání u sportovních aktivit.

Obratnost a tělesná síla je tedy pro děti v tomto období velice důležitá a výsledky v této oblasti pak mohou mít vliv na sebevědomí dítěte i jeho vnímání k sobě samému.

3.3 Psychický vývoj

V této kapitole budeme pojednávat o oblasti vnímání, myšlení, paměti a řeči.

Vývoj těchto poznávacích procesů hraje v mladším školním věku důležitou roli. Dítě se musí umět ve škole na danou látku soustředit a musí umět i danou látku vnímat, chápat a porozumět jí, aby se vůbec něco naučilo (Čížková a kol., 1999).

Jak už jsme si řekli, pro školáka je typické myšlení realistické, neboť se zaměřuje na to, co je a jak to je. Má velikou touhu po tom, pochopit svět kolem sebe a všechny jevy chce vysvětlit (Langmeier, 2006).

Tento prvek u dítěte můžeme zaznamenat v jeho kresbě, ve slovním a mluvním projevu i hře. Se zájmem si čte dětské encyklopedie, které mu mohou poskytnout mnoho nových informací. Dítě se stává aktivním subjektem, opravdovou reálnou činností prozkoumává

všechny věci kolem sebe. Rádo také provádí aktivní experimentování nebo různé pokusy. Zrakové a sluchové vnímání se stává dokonalejší, jde zde o proces, který je komplexní a obsahuje všechny prvky osobnosti jedince – jeho minulé zkušenosti, soustředění i vytrvalost, přístupy a očekávání. Dítě v tomto období je více vytrvalejší a pozornější než dítě předškolního věku. Věci dokáže zkoumat po částech, nikoli jen v celku. Vnímání začíná být více aktem cílevědomým – tedy pozorováním. Představitost dětí dosahuje v tomto období svého vrcholu (Langmeire, 2006).

Je zde již také přítomen proces decentrace, pomocí něhož dítě překonává centraci, spojitost vnímání i myšlení na jeden smyslově výrazný aspekt situace, dítě tedy již překlenuje dětský egocentrismus (Hartl, Hartlová, 2009).

V řeči je patrný nárůst slovní zásoby, děti dokáží tvořit věty delší a složitější, na vyšším stupni je všechna větná stavba. Vliv na rychlý řečový vývoj má hlavně škola, kde se dítě učí novým slovům, učí se nové významy shodných slov a dokáže je používat s větším pochopením i ve vhodnějších souvislostech. Významné je i zlepšení v artikulaci (Langmeier, 2006).

Rozvoj paměti probíhá v souvislosti s rozvojem řeči, stabilnější se stává jak dlouhodobá, tak krátkodobá paměť. Dítě začíná pomalu požívat paměťové strategie (logické uspořádání materiálu, taktika opakování apod.) V okruhu učení společně se záměrností i plánovitostí se rozvíjejí též další strategie – metody učení, tj. dítě se učí to, jak se má učit (Langmeier, 2006).

Děti vstřebávají poměrně veliké kvantum informací, proto je důležité, aby si každé dítě dokázalo najít svůj systém a dokázalo si vybrat, čemu se naučí. Velký vliv má škola i rodina.

Piaget rozdělil toto období podle kognitivní periodizace. Na počátku školního věku je typické přecházení od stadia názorného myšlení do stadia konkrétních logických operací. To znamená že dítě dokáže provádět v mysli naráz několik odlišných transformací. Dítěti už nestačí prosté soudy, jelikož už dokáže chápat identitu, propojení odlišných myšlenkových postupuje do jediné sekvence.

Vnímání i všímavost dětí mladšího věku jsou determinovány vývojem pozorovacích schopností i činnosti analyticko-syntetické. Tyto činnosti rozvíjejí u žáků především učitelé ve škole (Štefanovič, Greisinger, 1985).

Začlenění neboli inkluze – dítě dokáže zařadit prvek do příslušné třídy

Členění objektů vzhledem k určitému kritériu, tj. řízení se podle určitého pravidla

3.4 Učení v mladším školním věku

Žáci mladšího školního věku se postupně učí rozlišné strategie a dokáží je i účelně používat. Dětem může pomoci účinek učení, zkušenost podobných zadání i s podobným řízením učitelů.

Děti se učí řešení různorodých problémů pomocí strategií, kam můžeme zařadit:

1. učení omylem a pokusem – tato strategie probíhá nejčastěji spontánně, není zde nutné řízení jiné osoby

2. vyvození správné odpovědi na podkladě minulé zkušenosti, logické vyvození – tzn. dedukce, dovednost používat jednotlivá řešení u problémů, které mají podobný základní princip, stejný z předchozích situací

3. učení pomocí nápodoby – napodobování stejných postupů osvědčených jinými dětmi

Genetika má také vliv na kognitivní dovednosti, které jsou uplatňovány v poznávání. Každý jedinec je opatřen jednou půlkou genů od otce a druhou půlkou genů od matky. Stupeň inteligence tedy závisí na dědičnosti, ale samotné vzdělání i výchova na ni mají také velký vliv. Vývoj dětské psychiky významně ovlivňuje rodina, a tak by měla být schopna zajistit dítěti pocit jistoty i bezpečí. Spojitostí mezi geny vznikají předpoklady k rozvoji nějaké schopnosti. Do jak velké míry se schopnost rozvine také ale závisí na působení prostředí. Příkladem může být jedinec, který pochází z rodiny s malou sociokulturní úrovní. Určité dovednosti zde nejsou využívány, a proto nejsou ani rozvíjeny, či mohou dokonce zanikat. U takového jedince nemusí být v optimální míře rozvinuty kognitivní schopnosti, neboť je jeho rodina nevyžaduje (Langmeier, 2006).

3.5 Emocionální vývoj

Emoce představují určitý projev budování osobnosti dítěte. Pokud dítěti na některé věci opravdu dost záleží, vyjadřuje to často silnými pocity zlosti, úzkosti či žárlivosti. City nabývají na své pestrosti, bohatosti a mění se způsob prožívání těchto citů. Na začátku tohoto období je dítě hůře ovládané a hodně labilní. Je zde ještě přítomna expresivní shoda chování a prožívání. Patrná je spontánnost v chování dítěte, dítě bývá optimistické a vyrovnané. Jasný důvod je téměř u každé změny emocionálního stavu dítěte. Jak ale dítě postupně dospívá, tak je spontánnost už značně omezena, protože se zde vyskytuje strach ze zesměšnění (Čačka, 2000).

jelikož dítě již má svůj vlastní úsudek. Nepotřebuje k tomu autoritu dospělého (Vágnerová, 2005).

V tomto období se začínají také uplatňovat city vyšší, tedy city mravní, intelektové a estetické. Mnohé děti, hlavně tedy v prvním ročníku základní školy, mají silný citový postoj ke škole. Nabývají zde rozumové znalosti, ze kterých mají radost a jsou na ně pyšné. Děti přenášejí tyto znalosti i do her a hlavní téma u her bývá právě škola. Rozumový vývoj obsahuje i city estetické u dětí. Projevuje se to při čtení různých knih, při pozorování obrázků nebo při zhlédnutí nějakého představení může dítě prožívat silné city estetické. Škola má také vliv na rozvoj zodpovědného chování ve spojitosti s učením, ale i ke všedním věcem, což je dost důležité a to hlavně na počátku školní docházky, neboť pak dítě může své povinnosti zanedbávat. V tomto období si také dítě začíná být vědomo toho, jaké jednání je dobré či špatné a nepotřebuje k tomu postupně již stanovisko dospělého. Morální city dítěte se tedy velmi rozvíjejí (Klindová, Rybárová 1975).

3.6 Centrální nervový systém

Důležitým předpokladem pro rozvoj všech psychických funkcí i procesů je centrální nervový systém. Nemůžeme úplně pochopit podstatu psychických procesů, pokud nepochopíme funkci centrální nervové soustavy. Jedná se především o její hlavní složku a tou je mozek. Vývoj CNS probíhá pomocí zrání a jeho průběh je udán genetickou informací. Ukazuje se především zvětšením se organizační komplexity i vzájemnou interakcí spojení jednotlivých oblastí. CNS primárně závisí na zrání, ale ovlivňuje ho také mnoho vnějších okolností, jakou může být například chování matky k dítěti už od jeho početí. K rozvoji té dané části mozku může přispět zkušenost, která je specifická. Naopak u podnětové deprivace hrozí její omezení. Vnější vlivy tedy mohou posílit takové funkční přeměny mozku, které pak následně povedou k přeměně psychických projevů (Hane a Fox, 2006).

Rozvoj mozku je provázeno v období prenatalním a postnatalním určitými etapami, pro kterých je typických mnoho funkčních a strukturálních změn nervové tkáně (Harris, 1998: Johnson, 1998: Kollb et al., 1998: Kulišťák, 2003: Siegler a kol., 2003: Letourneau, 2008)

- 1. Vznik neuronů z neuroblastů se uskutečňuje na začátku prenatalního období.*
- 2. Stěhování neuronů do dané cílové oblasti.*

K této etapě dochází rovněž v období prenatalním, kdy se buňky mozkové přesouvají do odlišných částí mozkové kůry a podkoří, čímž dojde k jejich funkčnímu rozlišení. Jestliže

je narušen časový plán stěhování nebo přesnost cílového umístění, pak se mohou v dalším vývoji vyskytnout nějaké problémy, např. u vývoje a integrace mnoha dílčích procesů (často tomu tak bývá u dětí, které mají nějakou specifickou poruchu učení).

3.7 Motorický vývoj

Motorika je označována jako souhrnná pohybová schopnost lidského jedince, soubor pohybových činností lidského těla. Lateralita, řeč i myšlení má významný vliv na stupeň motoriky (Přinosilová, 1997).

Jemná motorika zajišťuje pohyby ruky, zacházení s menšími předměty a jejich uchopování. Je řízena menšími svalovými skupinami (Opatřilová, 2003). Patří do ní všechny pohybové činnosti vykonávanými drobnými svalovými soubory, hlavně máme na mysli rukou, ale též úst nebo nohou, které požadují přesnost při konání motorické činnosti. Má přední postavení u kreativních činností člověka

Jemná motorika v sobě obsahuje:

- 1) *Grafomotoriku* - jedná se o pohybovou činnost při grafických aktivitách
- 2) *Logomotoriku* - pohybová činnost mluvních orgánů
- 3) *Mimiku* - pohybová činnost obličeje
- 4) *Oromotoriku* – pohyby ústní dutiny
- 5) *Vizuomotoriku* - pohybová činnost s přítomností zpětné vazby

Lokomoce celého těla a obrovských svalových skupin ovládá hrubá motorika (Přinosilová, 1997).

Rozvoj motoriky a později její zlepšování je ovlivněno jak činností nervové soustavy, kde je patrná nevyzrálость nervstva i řídicí aktivity, tak i vývojem kostí, jejich osifikace a v neposlední řadě i vazivem, které chybí pevnost i vývojem svalstva, u kterého je patrný snížený tonus. Funkční rozlišení neuronů, k níž dojde po tom, co nezralé nervové buňky proniknou do konečné oblasti. Dále pak motoriku dětí ovlivňuje celkový intelektuální i tělesný rozvoj, školní vyučování a ostatní formy organizované a neorganizované rekreační činnosti a tělesné výchovy (Čelikovský, 1972, Čermák, 2005).

Je tedy zřejmé, že rozvoj pohybové soustavy v této etapě vývoje je dosti nesnadný, protože teprve dochází k formování všeho. Tělesná výška u dětí se mění i pákové poměry u dlouhých kostí. Avšak mezi vývojem kostí, hmoty svalové a rozvojem vaziva neexistuje

vzájemná rovnoměrnost. Může se tedy v důsledku těchto věcí objevit různé nežádoucí výkyvy, protože pohybový aparát dětí je velice snadno zranitelný (Srdečný, 1978).

Nicméně právě tato etapa je označována jako “zlatý věk motoriky” (Perič, 2004). Dochází ke zřetelnému zdokonalování jak motoriky jemné, tak i hrubé, vylepšuje se koordinace těla, roste svalová síla a tempo pohybů (Langmeier, Krejčířová, 1998). Avšak zpočátku bývá u dítěte přítomna neobratnost, za což ale může nejspíš to, že si ještě dostatečně nepřivyklo na jeho jiné tělesné rozměry, ale velice rychle získává více jistoty, a tak se pak snadno učí nové pohybové schopnosti (Machová, 2002). Dítěti stačí nový pohyb jedenkrát důkladně předvést a dokáže ihned po pár pokusech určitý pohyb provést (Perič, 2004).

Je důležité, aby dítě, která začíná školní docházku, mělo rozvinutý patřičný stupeň jemné i hrubé motoriky. Tento stupeň pomáhá dítěti při školní práci a při dosahování úspěchu.

Skoro všechny činnosti, které probíhají ve škole, závisejí na manuální dovednosti. Méně šikovné dítě s nerozvinutou, nebo určitým způsobem poškozenou motorickou koordinací, má nejspíš potíže nejen ve škole, ale i ve skupině svých vrstevníků. Společenská prestiž těchto jedinců může být potom o dost nižší, neboť pro dětský kolektiv mívají pohybové dovednosti podstatný význam. V pozdějším období jsou tyto dovednosti důležité při volbě povolání. Děti, které jsou staré mezi 7 – 9 let si ještě většinou nejsou vědomy motorických dovedností u svých spolužáků, a proto tito jedinci většinou nebývají z vrstevnické skupiny vylučovány. Avšak u dětí starých mezi 10 – 11 lety je již vyčleňování na základě těchto podmínek možné. Tyto děti si již jsou vědomy svých schopností a porovnávají své výkony s výkony svých spolužáků. Proto je nezbytné dělat hodnocení motorických dovedností včas, neboť se tak problémy jedince snadněji zmírňují. K tomu můžeme použít testy standardizované, ale existují i další způsoby prověření motoriky u dětí v mladším školním věku (Vágnerová, Svoboda, Krejčířová, 2009).

3.8 Školní připravenost

Jelikož je výzkumná část práce zaměřená na děti mladšího školního věku, které navštěvují 1. ročník ZŠ, tak jsme považovali za důležité, zmínit se ještě o školní připravenosti, která má jistě veliký vliv na výkony dítěte v 1. ročníku ZŠ. V další podkapitole jsme také krátce pojednali o zahájení školní docházky, která úzce souvisí se školní připraveností a do 1. ročníku neodvratně patří.

To, jak dobře dítě zvládne školní docházku, ovlivňují i hodnoty a kompetence, které jsou závislé na zkušenosti sociální. Jedná se tedy o postoj ke školnímu vzdělávání a o význam,

který rodina přikládá škole, podstatná je také dosažená úroveň společenské připravenosti dítěte a jeho dovednosti sociální, která škola pokládá za samozřejmé a od svých žáků je požaduje (Vágnerová, 2012).

Školní připravenost můžeme ale také chápat v širší souvislosti a může obsahovat zralost školní ve svém prvotním významu.

Školní připravenost má v sobě tyto složky:

- *kognitivní* (fantazie, vnímání, pozornost, řeč, myšlení, paměť)
- *emocionálně-sociální* (adaptace na novou roli žáka, styl komunikace s vyučujícím a s ostatními spolužáky)
- *pracovní* (schopnost ujmout se pracovních úkolů a dokázat u nich také vytrvat)
- *somatické* (zrání dětského organismu, vyšetřuje pediatr)

Dosažení jednotlivých úrovní těchto složek je předpoklad pro úspěšné plnění školních povinností. Měli bychom si být také vědomi vlivu koncepcí výchovně vzdělávací praxe, která má též vliv na školní připravenost dítěte. Měli bychom tedy přemýšlet o připravenosti jedince pro daný školní systém (Valentová, 2001, in Kollariková, Pupala, 2001).

Školní připravenost záleží také na jedné z nezákladnějších vědomostí a tou je- jak se správně učit. Tato způsobilost v sobě zahrnuje sedm nejvýznamnějších aspektů. Patří sem sebevědomí, umění spolupráce, schopnost sebeovládat se, zvědavost, schopnost komunikace i spolupráce s ostatními a schopnost jednání s určitým záměrem (Bednářová et. Al., 2015).

3.9 Zahájení školní docházky

Jelikož se ve výzkumné části zaměřujeme na období počátku mladšího školního věku, kterým je 6 – 7 let, tak si něco málo povíme i o náročném události, kterou pro dítě často představuje právě zahájení školní docházky.

Jedná se o důležitou událost pro dítě i jeho rodinu. Značí se také pod pojmem tzv. zlomové události. Tato etapa přináší pro dítě mnoho nových věcí. Představuje nové vývojové příležitosti, které jsou spojeny s povinností plnění úkolů, utvářením vztahů mezi žáky ve třídě navzájem i vztahu mezi učitelem a žákem (Franclová Marta, 2013).

Pro mnoho dětí představuje začátek školní docházky velkou přítěž. Pozměňují se přístupy dospěláků, děti již nezažívají tak často individuální přístup, ale spíše “dálkové vedení”. Odlišný je i režim během dne dětí, jejich potřeby i role. Děti však ale také mají

možnost prosadit se ve větší skupině, ale zároveň je to pro ně často také velice náročné (Hrabal, 2009).

Než dítě nastoupí do školy, tak se u něj zjišťuje školní zralost – tzv. připravenost dítěte pro 1. třídu. Je velmi důležité, aby dítě bylo zralé, neboť se právě v první třídě tvoří jeho vztah ke škole a také se učí psát, číst i počítat. Dítě, které není pro vstup do školy zralé, může často zakusit selhání, ke kterým by o rok později nejspíš nedocházelo. Doba počátku školní docházky nebyla určena náhodně. V období dítěte ve věku 6 – 7 let začínají být přítomny různé změny, které se týkají vývoje a větší část z nich je velmi podstatná pro školní úspěšnost.

Ke zjištění školní zralosti dítěte je pro nás podstatných několik složek. Mezi tyto složky patří zralost kognitivní, percepční, pracovní i sociální. Důležitý je pro nás také zdravotní stav daného dítěte, jeho projev řečový a také rozvoj laterality i grafomotoriky. Jednotná definice školní zralosti neexistuje, různí autoři ji popisují odlišným způsobem a my se můžeme podívat na některé z nich (Vágnerová, 2012). Školní zralost je taková psychická i fyzická zralost jedince na školu, která mu poskytuje optimální začlenění do vyučování bez existence nepříznivých vlivů, jako může být ohrožení psychického i fyzického zdraví. Školní zralost je výsledkem biologického průběhu zrání centrálního nervového systému i veškeré dosavadní zkušenosti dítěte.” (Dittrich, 1993).

Školní zralost závisí na tom, jak je zralá centrální nervová soustava jedince, projevující se schopností se soustředit, emoční pevností i odolností proti zátěži (Zelinková, 2001).

Další autor dává dohromady několik definic školní zralosti a popisuje jí jako dosažení určité fáze vývoje (v okruhu fyzické, mentální a sociálně-emocionální), aby se mohl jedinec bez problémů účastnit procesu výchovně-vzdělávacího” (Bednářová, Šmardová, 2010).

Nejvíce častá definice školní zralosti, která se uvádí v odborné literatuře, je tedy: stav jedince, který je způsobilý po stránce zdravotní, psychické i emocionální složce započít školní docházku. Dětský lékař má na starost posouzení fyzické zralosti dítěte. Tuto zralost posuzuje v pěti letech věku dítěte, přičemž ideální výška dítěte by měla být 120 cm a vážit by mělo okolo 20 kg (Kropáčková, 2008).

Tyto ukazatelé jsou též nazývány tzv. růstovým věkem. Tento věk se bere podle Kapalínova indexu výšky k poměru hmotnosti dítěte $120 \text{ (cm)} : 20 \text{ (kg)} = 6 \text{ (let)}$ a předpokládají, že pokud děti mají při předškolním vyšetření růstový věk sedmi let i víc, bývají o dost více zralejší pro školní vyučování než děti, které nedosahují tak vysokého růstového věku

(Trpišovská, Heřmanová, 1993). Fyzická zralost ale nemusí být vždy tím nejdůležitějším ukazatelem. Zralé pro školu mohou být i děti, které byly narozeny předčasně nebo mají menší a drobnější tělesnou stavbu. Tyto děti pak ale více zažívají únavu a mohou být méně odolné proti fyzickému i psychickému zatížení (Bednářová, Šmardová, 2010).

Další důležitý faktor tělesné zralosti, na kterém závisí úspěšný vstup dítěte do školy, je zrání centrální nervové soustavy. Toto zrání má vliv na lateralitu, zlepšují se drobné pohyby prstů a dochází ke součinnosti jemné motoriky i smyslů, na přesnosti nabývá koordinace vizuomotorická a šikovnost manuální (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2001).

Podmínkou úspěšné adaptace dítěte na školu je podstatný i celkový stupeň motorického vývoje. Kterákoliv výrazná neobratnost dítěte je pro něj sociálně nevýhodná a projevit se může jak v oblasti výkonu, tak v oblasti sociální. Autoregulace i kompenzační možnosti se nemusí vyvíjet stejným tempem, a vzhledem k tomu může vyvinutější kompetence účinkovat kompenzačně, např. skvělé schopnosti kognitivní dokáží vyrovnat mezery v sebeovládání i udržení pozornosti (Blair, 2002, Konold a Pianta, 2005).

Rozvoj regulačních možností je závislý na dozrávání specifických částí mozku, hlavně tedy prefrontální kůry mozkové, zároveň i na spojení různých center, jenž řídí jak funkce kognitivní, tak i prožívání emoční (Vágnerová, 2012).

4 Rodina

Poslední kapitolou, která je také velice důležitá pro pochopení souvislostí s empirickou částí diplomové práce, je kapitola o rodině.

4.1 Pojetí rodiny

V literatuře se nachází mnoho různých definic, co to znamená pojem rodina. V dnešní době se nad tímto tématem neustále diskutuje už možná i proto, že je její stabilita poměrně dost ohrožena.

Rodina patří k nejdéle trvajícím společenským institucím. Její vznik je spojován z pohlavního pudu, který je pro lidi přirozený, zároveň i z potřeby poskytovat ochranu, vzdělávání a učení svému potomstvu. Rodina představuje základní jednotku společnosti. Má nenahraditelnou funkci pro dítě, ale i dospělého. Její nezastupitelnou úlohou je předávání hodnot svým členům a v rozvíjení osobnosti dítěte (Matějček, 1994).

Rodina je základním kontextem lidské zkušenosti u lidí. Obvykle bývá život jedince rodinou utvářený od jeho početí až do jeho smrti (Výrost & Slaměník, 1998).

Z pohledu pedagogiky má rodina především výchovný a formativní charakter. Primární i sekundární socializace představuje v pedagogice centrum zájmu. Rodina představuje prostor pro počáteční socializaci dítěte. V prostředí školy pak dále probíhá socializace sekundární, kde je především důležitá kvalita edukace, jelikož právě ta má vliv na utváření dítěte. Rodina je nejdůležitější složkou společenské mikrostruktury, ve kterých se uskutečňují procesy začleňování člověka do společnosti. Rodinu můžeme tedy charakterizovat jako biosociální uspořádání, jenž hledá a objevuje své umístění ve společnosti, pomocí níž je utvářen i ovlivňována (Dunovský, 1986).

Rodinu můžeme chápat jako systém tvořen prvky. Těmito prvky rozumíme členy rodiny a tito členové jsou mezi sebou ve vzájemné spojitosti. Rodina je sociální skupina dávající dítěti vzory k napodobování. Určité sociální nároky předává dítěti právě rodina (Mlčák 1999).

Věk i vzdělání rodičů má velká vliv na sociokulturní stupeň rodiny. Vzdělání obou rodičů může ovlivňovat kladení nároků na dítě. Výchova rodičů mladších může být odlišná od výchovy rodičů starších. Rodiče bývají pro dítě modelem nějakého chování či ideál a to se týká právě hlavně mladšího školního věku. Rodina představuje pro dítě vzor jistoty i bezpečí, a proto má pro něho velký význam. Rodina působí na sebeuplatnění dítěte a to prostřednictvím

nároků, které jsou vyžadovány od dítěte, volbou aktivit či zájmových kroužků a hlavně svým hodnocením. Dítě, které má stanovenou moc vysoký cíl či rodiče jsou nespokojeni s výsledky svého dítěte, tak se to pozná obvykle v sebehodnocení dotyčného dítěte (Vágnerová, 2000).

Psychologie se na rodinu dívá z pohledu psychologie vývojové, tedy psychologie osobnosti. Zajímá se o rané prožitky v období dětství, rozebírá vztahy dětí k jejich rodičům a snaží se tak rozkrývat vztahy v jednotlivých rodinách. Z hlediska historie byla rodina v různých podobách. Tyto podoby se od sebe odlišovaly kulturou té určité doby. Měli bychom ale vždy brát v potaz mezigenerační přesah. Rodina se může členit na klasickou a moderní. Klasická rodina neboli tradiční rodina byla využita jako ekonomická jednotka. Význam zde nehrála pokrevní příbuznost, nýbrž společné hospodaření. Ovšem pro moderní rodinu bývá charakteristické proměna rolí (Horský, Seligová, 1997).

Manželské i rodinné role se staly nezávislé, neboť už nebývají striktně dané. Společností je určen jen jakýsi rámec, ale způsob fungování již neurčuje. Každá rodina si tedy může zvolit svůj alternativní styl, který chce žít a také často dochází k neustálému odkládání zahájení manželství i založení rodiny. Je důležité vědět, že jsou v každé rodině přítomny odlišné stereotypy, rituály, pravidla i zvyky. Právě tyto prvky vytvářejí jedinečný rodinný rytmus. Každá rodina je tedy originální (Svoboda, Němcová 2015).

Rodina představuje pro dítě počáteční prostředí, se kterým přijde do styku poprvé v jeho životě.

Rodina by měla poskytovat dítěti emocionální zázemí, dostatek podnětů i uznání, bezpečí a jistotu. Rodina by měla být schopna jedinci poskytnout prvotní prostředí, kde budou dítěti předány základní zkušenosti, které jsou důležité pro zdárný vstup do společnosti. Požadavků na rodinu je ale hodně a závisí to hlavně na rodičích, jestli dokáží zastat všechny funkce.

Celkové důsledky vedení dětí se zrcadlí v pozitivním a negativním smyslu v existenci rodiny. Avšak rodina není schopna od jistého věku dítěte zajistit jeho komplexní vývoj pouze ve sféře rodiny. Nutná je tedy spolupráce s dalšími odbornými organizacemi – a tou máme na mysli především školu. Avšak škola ani další výchovné organizace mají odpovědnost vždy jen za jednotlivou část výchovy, a dokonce ani v takových případech nebývá jejich dílčí odpovědnost úplně autonomní. Rodiče třeba rozhodují o zvolení vzdělávací organizace pro jejich dítě, mají velký vliv na jeho přístup ke vzdělávání, mají vliv na výběr povolání u dítěte atp. (Střelec, 1998).

V okamžiku nástupu dítěte do mateřské či základní školy, se prvně objevuje dostatečnost i funkčnost psychologických vlastností jedince v jiném prostředí. Každý přechod jedince ať už z mateřské či základní školy představuje přechod do zcela nového sociálního prostředí. V tomto prostředí jsou platná odlišná pravidla než v rodině dítěte. Na jedince působí ostatní děti, dítě začíná porovnávat jeho rodiče s učitelem a časem porovnává rodiny jeho spolužáků s jeho rodinou. Atmosféru rodiny v této etapě ovlivňuje přístup rodičů, který mají na školní dovednosti jejich dítěte. Dochází zde poměrně často k přeceňování výsledků jejich dětí ve škole, protože právě vzdělání bývá nejdůležitějším vkladem, které patří do jejich budoucnosti. Vzdělávání mimo školu může mít také vliv na přetížení dítěte (kurzy jazyka, zájmové kroužky apod. (Matoušek, 1997).

4.2 Základní funkce rodiny

V této kapitole si povíme něco o základních funkcích rodiny, které by měla rodina splňovat.

V základním přehledu tedy plní rodina následující funkce:

1. Ekonomická funkce – Tato funkce se týká hlavně materiálního zabezpečení. Po staletí byla tato funkce řazena k nejdůležitějším. Početná rodina představovala prostor, ve kterém se uskutečňovala dělba práce i tvorba statků, které představovaly nutnou podmínku pro přežití. Vyvinutí technologie i průmyslová revoluce a hlavně rozvoj v ekonomice krok za krokem likvidoval hospodářství a z mnohých mužů se tak stali místo živnostníků či hospodářů zaměstnanci. Jinými slovy můžeme říci, že z hospodáře vznikl živitel rodiny a z hospodyně se stala žena v domácnosti. Odloučením pracovní činnosti se z rodiny ztrácí významný díl každodenního života všech členů z rodiny. Setkávají se stále méně často, zájmy členů rodiny již více souvisejí s profesí toho daného člena a s jeho volným časem, jehož ale stále ubývá (Havlík, 2007).

2. Tvorba domova i funkce emocionální – Tato funkce má za úkol zajišťovat citové potřeby svým členům a podílí se na vytváření pocitu životního štěstí. Rodina by měla dokázat vytvořit dětem citové zázemí, pocit jistoty i bezpečí. Pokud se v rodině neobjevují pozitivní citové vztahy, tak pak dochází velmi často k jejímu úpadku. Funkcí rodičů je tedy také vytvářet dětem citové zázemí. Pro dítě je tento emocionální vztah velice důležitý, protože tvoří základ k většímu sociálnímu okolí a buduje se tu také další důležitý životní princip důvěry nebo nedůvěry v ostatní lidi (Matějček).

“Při dlouhodobém neuspokojování požadavků lásky, pochvaly i zájmu ze strany rodičů vůči malému dítěti je u něho možný vznik psychické deprivace. Tato deprivace se pak může projevat ve formě destruktivního jednání vůči ostatním věcem jinak hodnotově zaměřených, nemožnost spolupracovat nebo chybné vůli dítěte (Možný, I., 2002).

Mezi nejdůležitější změny zde můžeme zařadit předání zodpovědnosti školním vzděláním a zároveň sílí vliv i institucí předškolních a mimoškolních, hlavně také médií. Mezi důležité garance úspěšné socializace bývá stabilní svazek rodičů a pokud zde dojde k jeho poškození, tak to mívá negativní následky (Havlík, 2007).

Avšak právě narušení emocionální funkce můžeme v rodinách pozorovat nejčastěji. Tyto problémy bývají zdrojem valné většiny rodinných defektů. Tento defekt má příčinu narušením pohodové rodinné atmosféry rozchodem nebo dokonce rozvodem rodičů dítěte, nebo také neuspokojivým zájmem o vychovávaného jedince (Dunovský, 1986).

3. Výchovná i socializační funkce – Rodina má v této funkci nezastupitelnou úlohu. Myslíme tím nejvíce období do 3 let věku dítěte, protože rodina představuje pro dítě místo prvotní socializace. Dítě si tak nejprve v rodině začíná osvojovat své první sociální role i hodnoty. V pozdějším věku mají na dítě také velký vliv státní instituce – školy, školy apod.

4. Reprodukční i biologická funkce – tato funkce v sobě obsahuje rození dětí i uspokojování sexuálních požadavků manželů.

4.3 Funkčnost rodiny

Některé rodiny nejsou funkční tak, jak by měly být. Potíže, které některé rodiny mají, mohou trvat pouze určitý čas a zanedlouho rodina opět dokáže plně fungovat. Existují ale pak i rodiny, které nedokáží dobře fungovat dlouhou dobu, potíže v nich přetrvávají po delší čas, nemusí je umět vyřešit a na jedincích z takových rodin mohou zanechat trvalé následky (Kraus, Poláčková, 2001).

Můžeme tedy rozdělit do pěti kategorií funkčnost v rodině vzhledem k dítěti:

1. Funkčně stabilizovaná rodina – Tato rodina dobře plní potřeby dětí a poskytuje jim dobré doscilační podmínky.

2. Funkční rodina o občasnými méně či více závažnými problémy – Zde se nachází větší část rodin. Taková rodina může mít například problémy finanční, krizi v manželství apod.

Důležité však je, že takovéto problémy rodina umí vyřešit a dítě si z nich neodnáší dlouhodobé trauma.

3. *Problémová rodina* – Zde se rodina dostává do skutečného problému, čelí krizi nebo dokonce rozpadu rodiny.

4. *Dysfunkční rodina* – V této kategorii jsou funkce dlouhodobě i vážně poškozeny. Nutné je také, aby takovéto rodině pomohla specializovaná instituce, neboť rodina sama nedokáže své problémy sama vyřešit.

5. *Afunkční rodina* – Dítě se nachází v takové rodině v přímém ohrožení, neboť tato rodina neplní funkci vůči samotnému dítěti. Řešení je nutné vyhledat mimo takovou rodinu. Rodiče v této rodině by neměli mít rodičovská práva ani samotné dítě (Helus, 2006).

Stupeň exekutivních funkcí dokáže významným vlivem ovlivnit právě rodičovský postoj k dítěti (pokud je dítě neklidné a málo soustředěné, tak pravděpodobně bude vzbuzovat odlišné reakce rodičů než dítě, které je poklidné). Rodiče mají možnost adekvátním výchovným postojem podílet se na rozvoji svých dětí (Vágnerová, 2012).

4.4 Základní typy výchovných stylů

Děti jsou již od počátku vybavené určitými genetickými informacemi s některými limity možností. Děti dnešní doby jsou více aktivní než byly v minulosti, jsou schopny dělat psychické aktivity, ke kterým jedinci v minulosti uzrávali později, vstupují dříve do komplikovanějších sociálních interakcí. Požadavky, které jsou kladeny na děti z hlediska jejich vzdělanosti bývají o dost větší ve srovnání s minulostí, na dítě je kladen neustále větší tlak z okolí. Přímý kontakt je ale pro dítě velice důležitý a také patřičný čas, při němž se výchova uskutečňuje. Dítě neovlivňuje při výchově pouze jeden jedinec, ale jsou to v rodině alespoň dva – otec i matka. Dále mají vliv na výchovu i ostatní členové z rodiny i jedinci z blízkého prostředí dítěte. Každý z nich přitom často má odlišné postoje týkající se výchovy, odlišné metody a někdy se může stát, že se spolu tyto vychovávající těžko shodují. Avšak neshoda při výchovných postojích členů rodiny bývá přirozená, ale vyvarovat by se měli výchově nedůsledné a případným rozporům. Výchova může být důsledná pouze tehdy, když jsou si vychovatelé vědomi záměru výchovy a jsou v nich zajedno (Matějček, 1986).

Výchovné styly můžeme rozdělit na tři výchovné styly, které patří mezi základní. Toto dělení je závislé na tom, jaký způsob výchovy svých dětí si jejich rodiče vyberou.

1. Styl autoritativní výchovy (autokratický, dominantní) – v tomto výchovném stylu dochází běžně k potlačování iniciativy dětí. Není zde přítomno porozumění pro děti, o co se zajímají a čemu by se chtěly věnovat. Rozkazy i tresty jsou v takovém výchovném stylu velmi časté, ale příliš časté trestání může mít pak za důsledek to, že je dítě nesamostatné, a dokonce se může začít chovat až agresivně. Potřeby a tužby dítě nejsou moc respektovány. Vychovávající žádá po dítěti poddajnost, čili chce, aby se mu podřídilo. Měli bychom si ale pamatovat, že kdykoli žádáme od dětí, aby byly poslušné, učíme je zároveň, aby nebyly odpovědny za své jednání (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2007).

Děti, pocházející z tohoto výchovného stylu, mají nedostatek svobody, volnosti pro nezávislé rozhodování, názory těchto dětí nejsou přijímány, dokonce může být dítě za odlišný názor trestáno. Výsledkem takovéto výchovy je jedinec, který není schopný se rozhodovat, bývá lehce zneužitelný i manipulovatelný. Tento jedinec není navyklý samostatně myslet, a tak se z něho stává poslušný člověk (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2003).

V autoritativním stylu rodiče málo mluví s vlastním dítětem. Rodiče obvykle dodržují zásadu „mlč a prováděj, co já ti nařizuji“ (Matějček, 1994).

2. Styl liberální (volný, svobodný) – dá se říci, že tento výchovný styl je opakem stylu autoritativního. Na dítě se zde nekladou skoro žádné požadavky, vedení dítěte bývá slabé, nebo dokonce vůbec žádné. Dítě pak bývá nezodpovědné, nedodržuje skupinová pravidla a neumí se začlenit mezi ostatní. Jsou neukázněné, náročné a minimálně soběstačné. Tímto dochází ve skupině i k malé účinnosti společné práce. U liberálního stylu může až v krajním případě dítě ovládat samostatné rodiče. Nejdříve patřil tento styl k poměrně populárním, postupně se ale pak zjistilo, že vůbec nemá dobrý dopad na vychovávání dětí. Dnes je již často tento styl dost kritizován (Čáp, Čechová, Boschek, 2000).

3. Demokratický styl výchovy – už sám název napovídá, že tento styl výchovy bude ze všech tří nejideálnější. Jako výchovným prostředkem zde slouží vzory učitelů, rodičů a vychovatelů. Pro tento styl je typické pochopení potřeb dětí, povzbuzování spontánnosti či diskuze. U dětí se tak nejlépe rozvíjí samostatnost i iniciativa, respektují druhé a mají smysl pro zodpovědnost (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Namísto příkazů jsou zde přítomny náměty, nápady, dítěti se dává najevo, že je chápáno, podporuje se samostatné rozhodování i časté rozhovory s jedincem. Základní znak této výchovy bývá spoluúčast dětí ohledně všech záležitostí, které se jich dotýkají. Pokud děti

nemohou mít spoluúčasť v rozhodování, tak nemohou být ani zodpovědné (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008).

4. Protěžující styl výchovy – Dítě je v takové rodině středem pozornosti. Rodiči je až příliš chráněno před světem, všechny jeho požadavky musí být splněny. Rodiče z takové rodiny pak často viní učitele, pokud dítě není úspěšné nebo nepříznivé faktory. Tento styl se dále rozděluje ještě na:

Protěžující obranný styl: rodiče se dítěte zastávají i v situacích, za které může očividně dítě samo. Rodiče tak mohou často pocíťovat křivdu a svádějí vinu na ostatní, neboť si myslí, že ostatní jedinci dítěti ubližují a nejsou k němu spravedliví. Učitel si tohoto nesprávného stylu výchovy může povšimnout například při známkování, kdy rodiče pokaždé dávají vinu učiteli, pokud dostane dítě špatnou známku. Tento styl výchovy pak samozřejmě ovlivňuje dítě k tomu, jak přistupuje k lidem i k vnějšmu světu. Dítě vidí svět jako nespravedlivý a také nepřející.

Protěžující podřizující styl: rodina se snaží dítěti vyhovět ve všem. Dítě vždy dostane, co chce. Dítě postupně začíná rodičům rozkazovat a ovládat rodinu. Můžeme zde tedy hovořit o pedagogické inverzi, neboť autoritu zde získá dítě (Matějček, 1992).

5. Perfekcionistačtý styl výchovy – rodiče v takové rodině po dítěti požadují, aby odvádělo pořad vysoké výkony. Dítě se tedy ocitá pod velkým tlakem. Požadavky kladené na dítě rodiči mohou být ale často v rozporu s reálnými možnostmi dítěte. Dítě se tak často stává nástrojem jako vyrovnáním toho, co rodič sám ve svém životě nezvládl a v čem nebyl úspěšný. Nejsou si vědomi toho, že příliš velké přetěžování jedince vede k rozličným obranným postojům ze strany tohoto jedince. Pokud dítě nedokáže požadavky splnit, je to projev selhání či jeho neschopnosti. Dítě si přestává věřit, vyčítá si to, že neuspělo a má pocit, že nemá vůbec žádnou cenu (Matějček, 1992).

4.5 Hranice v rodinné výchově

Hranice patří neodmyslitelně k prvku svobodného chování. Pro děti pak tvoří orientační body. Je ale důležité dětem dát dostatek příležitostí se svobodně vyvíjet ve vzájemném působení z okolím (Wildová, 2010). Podle Hausera (2012) představuje vymezení hranic vlastně nové pojetí pro disciplínu a řád. Cílem rodičů ve výchově dítěte by mělo být naučit je respektu.

Při výchově dětí je velice podstatné nastavení hranic i pravidel, která však budou smysluplná. Pokud dítě rozumí stanovené hranici a je si vědomo toho, co od něho rodiče

vyžadují, bude tyto hranice rychle uznávat a respektovat. Pokud dítě stanovené hranice uznává a respektuje, je důležité se jich držet. Stejnými hranicemi by se měla pak měla řídit i celá rodina (Kast-Zahn, 2008).

U hranic ve výchově je důležité pochopit, že dětem poskytují jistotu a bezpečí. Nabízejí tak dětem jak ochranu, tak i klidné prostředí (Wildová, 2010). Pokud dětem rodiče stanoví hranice, tak jim jasně dávají najevo, jak daleko mohou ve svém jednání zajít. Děti neustále prověřují testováním účinnosti norem a hodnot stanovených rodiči. Pokud začnou hranice překračovat, tak by se měli rodiče více zamyslet, jestli nemají změnit některá pravidla či meze ve výchově. Děti překračují stanovené hranice hlavně proto, aby projevily sebevyjádření, jejich místo v rodině či jiné sociální skupině, nebo také aby daly najevo svůj aktuální psychosociální stav (Rogge, 2000).

Je důležité dát dětem taková pravidla, které budou rozvíjet a podporovat jejich schopnosti, a zároveň nebudou přítěží či omezením pro jejich osobnost (Kast-Zahn, 2008).

Pravidla by se neměla pozměňovat podle emočního stavu rodičů, ale měly by být jisté, logické a také pro děti dobře čitelné. Po delší době si bude umět dítě na podkladě jeho zkušeností odvodit možné následky jeho jednání (Kast-Zahn, 2008).

Při určení pravidel je ale třeba nezapomenout také na následky. Dodržování pravidel by mělo být vždy kontrolované, rodiče by tedy měli vyžadovat splnění úkolu a poté i následné odměnění. V situaci, kdy se dítě pravidly neřídí, by si mělo být vědomo, že takové chování s sebou vždy ponese negativní následky. Tyto následky musejí být skutečné, logické a vynutitelné. Stanovením pravidel jednání rodič učí jeho dítě zodpovědnosti za jeho chování. Jsou-li vyžadována až příliš velká očekávání, tak dítě postupně ztrácí sebedůvěru i odvahu. Naopak při stanovení velmi nízkých požadavků se lehce může stát, že toho dítě snadno zneužije (Severe, 2000).

Děti, které vymezeny hranice, si jasně uvědomují, kým jsou, vědí, jakou mají zodpovědnost a dokáží se samostatně rozhodovat. Dětem je tak poskytnuta možnost vzniku lásky, která vychází ze svobody. Děti se také dokáží dobře sebeovládat (Cloud a Townsend, 1999). Avšak dítě, které nemá jasně stanoveny hranice, bývá nejisté v případě, že neví, za co může přijmout zodpovědnost a za co ji naopak nemusí přijímat. Dítě by mělo vědět, co se od něj požaduje. Pokud dítě dospěje bez jasně daných hranic, tak si není vůbec jisté, za co má přebírat zodpovědnost. Takové dítě se může uchýlovat k manipulování ostatních jedinců,

protože samo nad sebou nemá kontrolu. Děti nepřicházejí na svět z hranicemi, ale děti hranice nabývají ze vztahů i z výchovy (Cloud, Townsend, 1999).

Chtějí-li rodiče stanovit dětem pravidla, měli by dokázat s nimi mluvit laskavě, klidně a hlavně důsledně i neústupně. Odpor u dítě lze zmírnit tím, že ho donutíme, aby nekonalo to, co není dovoleno, a poté, co bude dítě klidné, je potřeba dítěti vysvětlit, v čem přesně udělalo chybu. Cílem by mělo být, aby dítě pochopilo, v čem pramení jeho nesnáze, a vědělo, že rodiče mu vždycky pomohou je řešit (Říčan, 2013).

Nežádoucími prostředky pro nastolení pravidel ve výchově, jsou hlavně zákazy, nadávky, tresty, protože podporují u dětí lež a touhu se mstít. Těmito prostředky nemůžeme dosáhnout kladného jednání dítěte, ani rozvoje jeho svědomí a morálky (Koucká, 2014).

Někteří rodiče si myslí, že nestanovení pravidel představuje vhodnou výchovu. Pokud ale dětem pravidla chybí, chtějí je najít jinde, tíhnou tedy k jiným lidem, které jim takové hranice dokáží poskytnout. Děti chtějí najít autoritu, se kterou by se mohly srovnávat. V situaci, že najdou osobu, ze které dokáží vycítit pevnost, tak jim tato osoba může pomáhat se orientovat. Chybění hranic ve výchově způsobuje u dětí nejistotu. Děti neustále zkouší, kam až jim je povoleno s jejich jednáním zajít (Rogge, 2000).

V situaci, že děti nemají jasně dané hranice a dítě je vychováváno volně, tak emocionální i sociální orientace bývá pro dítě dosti obtížná. Děti, které mají problémy s emocionální orientací, obtížně navazují ve skupinách kontakty s jinými dětmi, mívají problémy s projevy vůči jejich okolí. U dětí, které mají obtíže v sociální orientaci, se projevuje nedostatek osobních vzorů, které by je mohli směřovat správným směrem, dávaly jim pravidla chování a vymezovaly hranice (Rogge, 2000).

4.6 Chyby v rodinné výchově

Poslední podkapitola rodiny bude pojednávat o důležitém tématu a tím jsou chyby, které se rodiče vůči svým dětem dopouštějí. Všechny rodiny jsou se od sebe navzájem liší, mají odlišný počet jejich svých členů i životní situaci, tudíž je problematika rodin dosti odlišná. Rodiče mnohdy přicházejí do určitého poradenského zařízení s potížemi, která se týká výchovy jejich dítěte. Velmi často je příčinou právě nevhodný výchovný postoj, ve kterém dítě úmyslně či neúmyslně využívá možnosti jednat podle jeho uvážení.

Mezi nejvíce časté chyby, které jsou ve výchově přítomny, jsou:

Nedůslednost: Tento problém bývá uváděn jako jeden z největších potíží výchovy. Pod významem slova důslednost si můžeme představit dosažení prvotní dohody nebo rozkazu a je podstatné se vyvarovat záměny důsledného přístupu s přísností. Jestli se rodič rozhodne, ať jeho dítě něco vykoná, potom je velmi důležité, aby byl tento příkaz vyplněn. Charakterizující slovo pro příkaz je tedy je tedy slovo vytrvat. Avšak i důslednost má určité hranice, protože její nároky by se měly shodovat hlavně s vývojovými schopnostmi určitého dítěte (Mertin, 2004).

Nejednotnost: Velmi často se můžeme setkávat s tím, že první rodič vychovávanému dítěti něco dovolí a druhý rodič mu to naopak nedovolí. Dítě z toho bývá zpravidla často zmatené a většinou si zvolí to, co je pro něj nejvíce vhodné. Rodiče by pak tedy měli se k sobě chovat loajálně, nekritizovat či nerušit volbu toho druhého (Mertin, 2004).

Lhostejnost rodičů: Lhostejnost spočívá v té věci, že rodiče dlouhou dobu ignorují porušování hranic a až pak při nezvladatelné méně, zareagují okamžitým zakázáním či potrestáním. Takové jednání bývá obvykle výrazem bezmoci. Tresty dokáží utvářet bloky, jenž jsou známkou moci, situaci dokáží vyřešit na krátký čas, nedávají ale dětem možnost napravení (Prokop, J., 2001).

Nejasné hranice: Stanovení hranic je při výchově nezbytné. Chybějící hranice či jejich nejasnost přispívají u dítěte ke ztrátě citu bezpečí. Pokud dítě přijde na to, že některá hranice někdy platí a někdy zase ne, podnítlí to v nich pocit nejistoty a úzkosti. Každé dítě potřebuje znát, co smí a co nesmí a také jakou má za všechny věci zodpovědnost (Schmidtová, K., 2009).

Dokonalí rodiče: Velmi často řešenou otázkou rodičů bývá to, zda mají být ke svým dětem více autoritativní nebo zda mají být více liberálnější. Spolupráce a autorita si ale nemusí navzájem odporovat. Rodiče by si ale měli hlavně být vědomi toho, že i oni se mohou dopouštět chyb, měli by si pak být vědomi jejich příčin a posléze se dětem za tyto nedostatky omluvit (Prokop, J., 2001).

Nesprávný vzor: Děti se obvykle učí mnoho věcem, tak, že pozorují ostatní při jejich činnosti a mohou si tak nabýt představy o tom, jak mají jednat v konkrétních životních situacích. Čím mladší dítě je, tím větší vzor spatřuje právě ve svých rodičích. Rozličné styly učení pomocí modelů mohou působit na utváření vlastní hodnoty dítěte. Jestli např. Rodič nedokáže připustit před dítětem jeho vlastní chybu, vypěstuje tak v dítěti představu, že dopouštění se chyby není přijatelné a má to souvislost s nízkou inteligencí. Avšak v opačné

situaci mohou být dospělí výborný příklad toho, jak se dokáží vyrovnat s jejich chybou, a tím pomohou dítěti porozumět tomu, že chyby bývají nevyhnutelné (Horáková, Hoskovicová, 2007).

5 Zahraniční výzkumy

1. Výzkum

Tento výzkum byl uskutečněn Morganem et al. (2019). Tento autor zkoumal vliv exekutivních funkcí u předškolních dětí a u jejich pozdějších školních výkonů v průběhu základní školy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak velký vliv mají exekutivní funkce na výkony v oblasti čtení, psaní a také matematiky. Vzorek výzkumu tvořilo 11 011 dětí z USA. Jednalo se o děti, které navštěvovaly buď mateřskou školu, nebo základní školu od 1 – 3 třídy. Výzkum byl zaměřen na exekutivní složku těchto funkcí - pracovní paměť, kognitivní flexibilita a inhibice). Výsledky výzkumu potvrdily, že pokud děti z mateřských škol měly deficit v těchto složkách exekutivních funkcí, tak bylo výrazně zvýšeno riziko, že děti z mateřských škol budou mít problémy v matematice, ve čtení a celkově ve všech odborných předmětech, které se vyučují na základních školách. Tyto prediktivní vztahy rovněž platily také i při statistické kontrole vnějších proměnných, jakými byly sociodemografické charakteristiky (Diamond, Kirkham, & Amso, 2002).

2. Výzkum

Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat vývojové proměnné a jejich vztah mezi odlišnými složkami exekutivních funkcí u dětí ve věku 6–8 let. V tomto výzkumu byl zvolen náhodný vzorek, který se skládal z 274 školáků (144 dívek a 130 chlapců). Věk dětí se pohyboval v rozmezí 6–8 let, kteří navštěvovali soukromé školy ve městě Mardel Plata v Argentině. Všechny děti pocházely ze střední třídy. Vzorek byl rozdělen na tři skupiny. Skupinu G1 tvořily děti první třídy, s průměrným věkem 6, 36 let. Skupina G2 byla tvořena žáky druhého stupně, jejichž průměrný věk byl 7, 27 let. Poslední skupinu G3 tvořili žáci třetího ročníku, s průměrným věkem 8, 27 let. K vyhodnocení exekutivních funkcí byly použity stupnice slovní fluence (fonologické i sémantické), kognitivní flexibility, mexické pyramidy. Poté byl vytvořen index, který spojoval souhrn všech uvedených závisle proměnných ve čtyřech reprezentativních měřících exekutivních funkcí. Všechny výše zmíněné úkoly, které byly k výzkumu použity spadají do neuropsychologického hodnocení dětské testovací baterie (Mutute, et al., 2007). Výzkum ukazuje, že se s věkem zlepšují exekutivní dovednosti, avšak jsou odlišné v závislosti na tom, která složka exekutivních funkcí je do nich zapojená. Mezi méně progresivnější složky patří plánování a kognitivní flexibilita, ty se s přibývajícím věkem tak výrazně nemění. Složky, jako je WM a spontánní flexibilita vykazují ale již větší proměny (Narodowski & Nores, 2000; Mutute et al., 2007; Diamond, Kirkham, & Amso, 2002).

3. Výzkum

Cíl výzkumu si kladl za cíl zhodnocení hlavních charakteristik pozornosti i výkonných funkcí a to u dětí s vývojovou dysfázií. Dílčí cíle výzkumu byly stanoveny následovně: 1. zjištění celkového výkonu pozornosti u dětí a srovnání ho s normou, 2. Objevit existující odlišnosti v oblasti psychomotorické rychlosti dětí 3. Odhalit míru možného výkonu soustředění těchto dětí a srovnat ho s intaktními osobami, Výzkumný soubor se skládal ze 32 dětí s vývojovou dysfázií, z nichž bylo 6 dívek a 26 chlapců. Věkové složení bylo od 9 let do 15 let. Přičemž průměrný věk vzorku byl 11,28 let

1. zjištění: Celkový výkon pozornosti u dětí, které mají vývojovou dysfázií je sice nižší, ale statisticky se nijak významně neodlišuje od průměrné hodnoty stanovené normy. V testech vyšla hladina významnosti $p = 0,37$.

2. zjištění: Celkový psychomotorický výkon u dětí s vývojovou dysfázií je sice nižší, ale statisticky se nijak významně neodlišuje od průměrné hodnoty stanovené normy. V testech vyšla hladina významnosti $p = 0,33$.

3. zjištění: Výkon soustředění dětí, které mají vývojovou dysfázií, je zřejmě nižší než průměrně stanovená hodnota (Noterdaeme, 2008; Marton, 2008).

4. Výzkum

Cílem posledního slovenského zahraničního výzkumu, který jsem si zvolila bylo zjistit, jak může míra, rozsah a kvalita exekutivních funkcí ovlivnit rizikové chování u dospívajících.

Vzorek výzkumu tvořilo 1011 žáků z 5–9. ročníku základních škol ve Slovenské republice. Z toho bylo 470 chlapců, 500 děvčat a zbylých 41 jedinců nevedlo údaj o pohlaví. Na výzkumu se podílelo celkem 8 základních škol. K výzkumu byly použity dotazníky ve formě. Žáci byli k dotazníkům instruováni a dotazníky byly vždy anonymní. Dotazníky byly celkem 4. První dotazník se dotazoval účastníků na rizikové chování, 2. dotazník byl zaměřen na exekutivní funkce a 3. dotazník se zabíral vztahem žáků k jejich rodičům a přátelům. Poslední dotazník měl zjistit způsob rodinné výchovy.

Výsledky tohoto výzkumu poukazují na vzájemné souvislosti mezi rozvojem rizikového chování dospívajících žáků a mírou jejich exekutivních funkcí. Se snižováním míry exekutivních funkcí narůstá rizikové chování dospívajících žáků.

Míra rizikového chování má s přibývajícím věkem stoupající tendenci. Byl také zjištěn významný rozdíl mezi pohlavím u výskytu rizikového chování. Rovněž byl zjištěn pokles úrovně exekutivních funkcí s přibývajícím věkem dospívajících žáků a nebyl zaznamenán žádný mezipohlavní rozdíl v celkové míře u exekutivních funkcí dospívajících žáků.

Při porovnání věkových skupin (10–15 let) bylo zjištěno, že úroveň exekutivních funkcí postupně klesá až do věku 14 let, a potom mírně stoupá, přičemž jednotlivé věkové skupiny se u většiny zkoumaných exekutivních funkcí významně odlišují. Skupina žáků, kterým je 10 let, vykazuje nejvyšší úroveň exekutivních funkcí. Nejnižší úroveň ale vykazuje skupina žáků, kterým je 13 let. Přičemž nejnižší výkony v pracovní paměti vykazují žáci, kterým je 14 let (Juhásová, Gatíal, 2019).

Avšak výzkum, který provedl Dolan a Vander Molen (2006) ukazuje, že úroveň jednotlivých exekutivních funkcí za normálních okolností s přibývajícím věkem roste. Měřena byla schopnost flexibility reakcí u úkolů dětí a dospívajících různého věku. Byl zjištěn významný rozdíl úrovně u flexibility reakcí žáků, kterým bylo 15 let oproti žákům, kterým bylo 7–11 let. Zároveň byl zjištěn pokles úrovně u reakčního času. Bylo tedy zjištěno, že v závislosti na věku sice stoupá přesnost, ale prodlužuje se reakční čas.

U našeho výzkumu ale byl zjištěn pokles míry exekutivních funkcí až do 14 roku fyzického věku dospívajících žáků.

V rámci rozdílů pohlaví byl zjištěn rozdíl v rozvoji exekutivních funkcí. Jednalo se především o rozdíly v emoční kontrole a pozornosti (Slaměník, Výrost, 2008; Komárková, Slaměník, Výrost, 2001; Hofmann, Schmeichel, Baddeley, 2012).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Empirická část

6.1 Úvod

V teoretické části práce jsme se zabývali definicí exekutivních funkcí, jejím rozčleněním a významem. Dále tato část pojednávala o charakteristice dítěte mladšího školního věku, o jeho kognitivním, tělesném, psychickém a motorickém vývoji. V poslední části teoretické práce jsme hovořili o rodině, o funkcích rodin a výchovných stylech i jejich nedostatcích.

Tato část empirické části práce bude pojednávat o výzkumu, který jsme provedli. V této části najdete informace, které se týkají přípravy, metod, cílů, samostatné realizace i vyhodnocení získaných dat z výzkumu. Pro lepší přehlednost byly použity tabulky. Hlavním cílem naší práce bylo prozkoumat a ověřit skutečnost předpokládaných vazeb mezi kvalitou exekutivních funkcí a rodičovské péče u dětí v mladším školním věku. Dílčím cílem výzkumné části bylo zjistit, jestli mají jednotlivé výchovné styly a výchovné přístupy v rodinách vliv na rozvoj exekutivních funkcí u žáků 1. tříd základních škol. K tomuto účelu byli použiti děti z rozličných základních škol, u kterých měl jejich třídní učitel vyplnit jejich demografické údaje, které měly sloužit pro zjištění socioekonomické úrovně dětí. Po něm následoval dotazník BRIEF (exekutivních funkcí), který byl zaměřen na kvalitu exekutivních funkcí u jednotlivých dětí. Zjišťovaly se informace o všech složkách exekutivních funkcí, do které spadá inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola, iniciativa, pracovní paměť, plánování a organizace, organizace pomůcek a kontrola chování. Všechny děti také absolvovaly testy na pohyblivost ruky i na kvalitu jemné motoriky pravé a levé ruky. Poslední dotazník se jmenoval Test rodinného zázemí a za úkol měl zjistit, jaká je kvalita péče o děti v rodinách a které výchovné styly se v jednotlivých rodinách používají.

6.2 Cíle výzkumné části

Jako hlavní cíl výzkumné části práce je zjistit souvislost mezi rozvojem exekutivních funkcí a vlivu rodiny u dětí mladšího školního věku.

Dílčí cíle výzkumné části bylo zjištění souvislostí mezi jednotlivými výchovnými styly a exekutivními funkcemi u dětí mladšího školního věku.

6.3 Teoretická východiska a výzkumný problém

Při náhledu na problematiku exekutivních funkcí zjišťujeme, že se jedná o funkce, které zodpovídají za dovednosti plánovací i organizační, určení reálných cílů a vytvoření kroků pro splnění těchto cílů. Exekutivní funkce jsou důležité pro samostatné a zdárné uskutečnění

smysluplných úkonů. Když nejsou tyto funkce poškozené, je člověk schopen jednat produktivně a nezávisle. Exekutivní funkce také přímo souvisejí se započítáním aktivity, kontrolou průběhu aktivity a schopností omezit či zastavit nežádoucí myšlenky nebo jednání. Čím vyšší je stupeň těchto dovedností, tím dokonalejší je komplexní funkce mozku (Treisman, 2006, Posner & Rothbart, 2007).

Tyto exekutivní funkce jsme zkoumali u dítěte mladšího školního věku. Měli bychom tedy jistě vědět, že exekutivní funkce se rozvíjejí po celý život jedince a že dítě v tomto věku má nesrovnatelně méně vyvinuté exekutivní funkce než dospělý jedinec. Protože v tomto věkovém období jsou typické jisté zvláštnosti, stejně jako pro jiná vývojová období. Ve zkratce si můžeme připomenout, že období mladšího školního věku je ohraničeno 7–11 lety. Toto období má tedy svůj počátek v zahájení školní docházky a končí většinou nástupem do prepubertálního období. Jedince v tomto období nejvíce ovlivňuje škola a rodina (Vágnerová, 2000). Toto věkové období má samozřejmě také svoje zvláštnosti, ve fyzickém, psychickém i emocionálním projevu. Ve fyzickém projevu nedochází k tak prudkým změnám, jako v předešlých obdobích. Probíhá ale stále zdokonalování jemné i hrubé motoriky. Po psychické stránce se toto věkové období vyznačuje především konkrétním myšlením. Děti ještě nemají dostatečně rozvinuté abstraktní myšlení, jsou tedy závislé na názorných představách (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jelikož nás v praktické části bude zajímat hlavně to, jak působí rodina a její výchovné styly a přístupy na dítě mladšího školního věku, tak bychom neměli ještě zapomenout se zmínit o rodině, která má velký vliv na dítě mladšího školního věku.

Ve zkratce si připomeňme, co můžeme označit za pojem rodina. Rodina je společenská instituce a představuje základní jednotku lidské společnosti. Má nezastupitelnou funkci jak pro dítě, tak ale i pro dospělého. Její nenahraditelnou úlohu můžeme spatřovat v předávání hodnot svým členům a v rozvíjení osobnosti dítěte (Matějček, 1994). Rodina by měla plnit řadu funkcí, mezi něž patří funkce ekonomická, emocionální, výchovná a socializační i reprodukční a biologická. Výchovné styly v rodině můžeme dělit do třech hlavních přístupů, tedy na výchovu autoritativní, liberální a demokratickou. Přičemž nejvíce vhodný styl výchovy je demokratický a do nejméně vhodných stylů patří výchova autoritativní a liberální.

V této fázi jsme si tedy připomněli stěžejní body teoretické části práce, ze kterých budeme vycházet v praktické části práce.

V empirické části diplomové práce nás bude zajímat souvislost rodiny a jednotlivých faktorů, kterými jsme se zabývali v teoretické části práce.

6.4 Výzkumné otázky

V této části práce se budeme zabývat souvislostí mezi exekutivními funkcemi, výchovnými styly a budeme zjišťovat a ověřovat si následující otázky:

- 1) Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi emocionální výchovou v rodině a rozvojem exekutivních funkcí (MI)?
- 2) Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou v rodině a rozvojem exekutivních funkcí (BRI)?
- 3) Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi hranicemi ve výchově a rozvojem exekutivních funkcí (GEC)?

V další části budou vysloveny hypotézy a výsledky jednotlivých hypotéz budou vyjádřeny tabulkami.

6.5 Stanovení hypotéz

Na základě výzkumných otázek byly zformulovány následující hypotézy:

(H1): Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi emocionální podporou v rodině a exekutivními funkcemi (MI).

(H2): Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a exekutivními funkcemi (BRI).

(H3): Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi hranicemi ve výchově a rozvojem exekutivních funkcí (GEC).

Následující kapitola výzkumné části práce se bude zabývat jednotlivými základními školami, složením tříd, jejich vzdělávacím programem i dalšími doplňujícími informacemi.

6.6 Postup při sběru dat

Výzkum se realizoval v zimním období, od prosince 2020 do února 2021. Výzkum měl proběhnout již na podzim, ale protože v této době byla v celé ČR špatná epidemiologická situace, bylo v některých případech obtížnější sehnat potřebná data, protože ne všechny školy přikývly na možnost spolupráce. Naštěstí jsme ale nakonec dokázali sehnat potřebný počet vzorků pro náš výzkum.

K výzkumu jsme si nejprve zvolili základní školy, které byly ochotny se na tomto výzkumu podílet. Na základní školy jsme se zašli zeptat osobně. Vždy jsme oslovili nejprve ředitele dané školy, jestli souhlasí s tím, aby se na jeho škole výzkum realizoval. Ředitelé ve valné většině případů souhlasili a odkázali nás na příslušnou třídu, ve kterém jsme mohli provést náš výzkum. Třídní učitelky dětí z 1. tříd byly také většinou ochotné spolupracovat. Řekli jsme jim vždy něco krátce o výzkumu, o dotaznících a jak ho mají vyplnit. Následně na to paní učitelky kontaktovaly rodiče těchto dětí a zaslaly jim souhlas s prosbou o potvrzení toho, že jejich děti budou zapojeny do výzkumného šetření. U jedné základní školy nastal problém ten, že paní učitelka nemohla poskytnout dotazník o demografických údajích ani o rodině, protože rodiče v celé třídě nesouhlasili, aby byly přístupné tyto informace. Paní učitelka nám tak mohla poskytnout pouze dotazník o exekutivních funkcích dětí. Na ostatních základních školách paní učitelky již ale mohly vyplnit dotazníků více a výzkum se tak mohl bez problémů realizovat.

6.7 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro zjištění výsledků výzkumu jsem si musela zajistit vzorek 96 dětí z různých typů základních škol. Jako první jsem měla možnost navštívit Základní školu Studánka se nachází v Pardubickém kraji. Tato škola se liší od jiných škol svou stavbou, protože školu netvoří budova, ale několik menších pavilonů umístěných v přírodním areálu. Škola nabízí svým žákům rozšířenou výuku tělesné výchovy. Žáci, kteří se pro tuto možnost rozhodnou, mají od II. stupně navíc tři hodiny tělesné výchovy týdně. Rozšířená výuka se zaměřuje především na basketbal. Na celé škole se učí matematika metodou prof. Hejného. Tato metoda u dětí podporuje divergentní a kritické myšlení. Podporuje také diskuzi mezi dětmi a obhajobu vlastního názoru. Celá škola je zapojena do několika ekologických aktivit, mezi něž patří síť M.R.K.E.V., projekt Les ve škole, škola v lese. Základní škola Studánka získala titul Ekoškola. Na této škole jsem si pro svůj výzkum zvolila třídu 1.A. pod vedením učitelky Lady Burgetové. Třída se skládala z více než poloviny chlapců a zbytek byl děvčat. Ve třídě dosahovalo valná většina dětí průměrných výsledků. Jeden žák byl nadaný a asi 3 žáci vykazovali nějaké známky poruch učení a přítomna u nich byla také více nepozornost. Třídní učitelka této třídy mi poskytla vyplnění dotazníku BRIEF, které zjišťovala úroveň exekutivních funkcí u jednotlivých dětí. Také jsem s dětmi provedla test na jemnou motoriku, který se skládal z obracení stránek v knize a z bludiště. Děti jsme si vždy pozvali do učitelského kabinetu ve skupinách po třech. Všimla jsem si, že děti, které vykazovaly větší známky nepozornosti,

dosahovaly v těchto testech horších výsledků. Tyto děti byly více zbrklé, často nedokázaly počkat na začátek časového limitu úkolu a měli potřebu neustále něco sdělovat svým spolužákům.

Další školou, kterou jsem použila v rámci svého výzkumu, je Základní škola a mateřská škola Bohuslavice, která se nachází v okrese Prostějov. Je to škola vesnická, která vyučuje žáky od 1. do 9. třídy. V letošním roce školu navštěvuje 87 žáků. Výzkum byl realizován v 1. třídě, do které dochází 12 dětí a všech těchto 12 dětí bylo do výzkumu zapojeno.

Další Základní školou, která byla zapojena do výzkumu, je Základní škola a mateřská škola T. G. Masaryka Brodek u Konice. Tato škola se nachází v okrese Prostějov a je to škola vesnická. Výzkum byl proveden opět v 1. třídě, do které dochází 15 dětí. Do výzkumu se zde ale zapojilo pouze 8 dětí z uvedených 15.

Třetí Základní školou, která se účastnila tohoto výzkumu, je Základní škola Starý Jičín. Jedná se o školu vesnickou, kterou navštěvují nejčastěji děti z okolních vesnic. Jedná se o úplnou základní školu s 9. ročníky. Na škole se vyučuje podle vzdělávacího programu Škola pro všechny, zpracovaného podle RVP ZV.

Čtvrtou Základní školou zapojenou do výzkumu, byla Základní škola a mateřská škola Dolní Újezd. Tato škola se nachází v okrese Svitavy, který patří do pardubického kraje. Jedná se o vesnickou školu se třídami od 1. do 9. ročníku. Výzkum byl realizován v 1. A, kde je 14 žáků a v 1. B, kde je rovněž 14 žáků. Všechny děti byly do výzkumu zapojeny.

6.8 Výzkumné metody

Následující kapitola bude pojednávat detailněji o metodách, které byly pro tento výzkum použity.

Dotazník zjišťující demografické údaje dítěte a jeho rodiny

Tento dotazník se zaměřuje na mapování lokality dané základní školy, do které dítě dochází, zjišťování přítomnosti sourozenců v rodině dítěte, zjišťování věku, vzdělanosti a zaměstnanosti rodičů dítěte, a nakonec má dotazník zjistit nějaké informace o úplném a podnětném rodinném zázemí. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce.

Test rodinného zázemí (péče o dítě a rodinu)

Test (Herbert, 1996) se zaměřuje na hodnocení kvality rodinné péče o dítě. Má za úkol zjistit, jak probíhá rodinná výchova, skladba pravidel a zásad, jestli má dítě jasně stanovené, co smí a co nesmí, zda rodič dokáže uznávat, monitorovat a kontrolovat dítě nebo zda se jedná

spíše o méně strukturovanou výchovu, ve které dítě nedokáže rozeznat hranice toho, co může a co už ne. Zaměřuje se na zjišťování, jestli rodinná výchova dává dítěti kognitivní a emocionální podporu, jestli podporuje rozvoj dovedností sociálních i koníčků ve volném čase, jestli dává dítěti určité ukotvení. Tento test byl již modifikován.

BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí

Tento dotazník od autorů (Gerard A. Gioia, Peter K. Isguith, Steven C. Guy, Lauren Kenworthy, 2011) monitoruje výkonnost jedince při zvládnání obvyklých sociálních situací i jeho souhrnné přizpůsobovací schopnosti. Dotazník umožňuje odhadnout a vyhodnotit exekutivní funkce dětí v prostředí školy za pomoci učitele.

Dotazník se skládá z 86 položek na osmi škálách, které mají vyhodnocovat odlišná hlediska exekutivních funkcí a tím jsou: inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola, iniciativa, pracovní paměť, plánování a organizace, organizace pomůcek a kontrola chování.

1. Inhibice

Zde se vyhodnocuje inhibiční kontrola (např. schopnost zamezit určitému jednání nebo jednat méně impulzivně) i schopnost zastavit vlastní jednání ve vhodné chvíli. Děti, které mají nízkou schopnost kontroly impulzů, mohou dát najevo vyšší úroveň fyzické činnosti, jsou schopny nepřiměřené fyzické odezvy k ostatním s tendencí narušovat skupinové činnosti, a také mohou mít problém s rozmyšlením, než něco vykonají. Položky, které se v dotazníku zabývají právě inhibicí obsahují definice jako např.: “Chová se příliš divoce a nekontrolovatelně.”

2. Přesun pozornosti

Hodnotí dovednost svobodné i vědomé proměny výměny z jedné situace či činnosti k další, k přesunu pozornosti v nejrozsáhlejším významu, flexibilitu vyřešení nesnází, schopnost rychlého začátku soustředění, změny soustředěnosti z jednoho okruhu myšlenek na jiný. Mírná vada v schopnosti změny pozornosti omezují výkonnost při řešení nesnází. Děti bývají pak méně přizpůsobivé, rigidní mající problémy přejít z jedné činnosti do jiné. Položky v použitém dotazníku zaměřující se k průběhu přesunu pozornosti obsahují definice jako např. “Jedná podrážděně, pokud se změní to, co bylo naplánováno.” “Příliš dlouho přemýšlí nad jednou věcí.”

3. Emoční kontrola

Hodnotí způsobilost jedince usměrňovat emoční reakce. Nízká emoční kontrola může být projevena emoční labilitou až výbušností. Děti s problémy v této oblasti mohou projevovat přemrštěné emoční odezvy a na zdánlivě málo významné události. Velice snadno se rozplácou nebo se naopak hystericky smějí. I u mírných podnětů mohou vyjadřovat záchvaty zlosti s častostí i silou, která není přiměřená jejich věku. Položky v dotazníku zaměřující se k procesu

emoční kontroly obsahují definice jako např. “Je náladový/á nebo “Mívá záchvaty vzteku a je výbušná/ý.”

4. Iniciativa

Hodnotí schopnost pustit se do úkolu nebo činnosti, samostatně utvářet, produkovat nápady, reagovat na nesnáze a následně je i řešit. Děti s problémy v této oblasti často chtějí mít úspěch v řešeném úkolu nebo činnosti, avšak mají problém s ní začít. Vyžadují pobízení nebo podněty pro to, aby mohly započít nějakou činnost. Potíže s iniciativou se obvykle projevují i v podobě problémů v oblasti jazykové a v plynulosti při zvládnání úkolu. Položky v dotazníku se vztahují k průběhu iniciativy a jsou představovány definicemi jako např.: Sám/sama žádné nápady nemá a čeká na podnět zvenku.” “Musí se mu/jí říct, aby začal/a něco dělat, a to i když sám/sama chce úkol splnit.”

5. Pracovní paměť

Hodnotí schopnost jedince uchovat informace v paměti se záměrem splnění daného úkolu. Pracovní paměť je důležitá pro zvládnutí úkolu např. “počítání z hlavy”, opakování čísel nebo následování souhrnných pokynů. Jedinci s nedostatečnou pracovní pamětí mají potíže zapamatovat si věci i na dobu dlouhou několik sekund (např. Pokyny, telefonní čísla nebo vzkazy). Mají problémy zapamatovat si principy nějakého úkolu, ztrácí směr své práce, pokud úkol obsahuje více řešení, mají potíže s abstraktními úlohy. Podstatou pracovní paměti je schopnost uchovat výkonnost i pozornost přiměřeně věku. Položky v dotazníku zaměřené na pracovní paměť obsahují definice jako např.: “Zapomíná, co dělal/a před chvílí nebo “Má problém zapamatovat si věci i krátkodobě.”

6. Plánování a organizace

Hodnotí dovednost organizace současných i nadcházejících úkolů. Vztahuje se ke schopnosti předpovídat i plánovat nadcházející události, což reprezentuje zadání si postupů a cílů a následně si umět zvolit co největší počet účinných kroků pro splnění daného cíle. Znamená to dovednost započít úkoly včas nebo dovednost získat v předstihu vyhovující pomůcky či materiály pro provedení cíle. Jedná se o dovednost vnést řád do nabytých informací, dovednost organizace verbálního nebo písemného projevu, dovednost porozumění prezentovaného nebo sdělení písemného. Obsahuje v sobě i složku administrativní, která je obsažena v účinnosti něco vizuálně seřadit či uchovat postup pro děláni domácího úkolu. Jedinec mívá výtečné nápady, avšak selhává při výkonu a je obvykle přehlčené velikým

množstvím informací. Takoví jedinci jsou často popisováni rčením “pro samé stromy nevidí les”. Položky v dotazníku zaměřující se k průběhu plánování a organizace jsou představovány pod definicemi jako např.: “Zaměřuje se na detaily a nevidí celek.”

7.Organizace pomůcek

Hodnotí schopnost udržování pořádku při práci, hře i udržování pořádku v obecné rovině (v pokoji, na školní lavici atd.). Škála prověřuje způsob, jakým jedinec udržuje pořádek a organizuje vlastní majetek i svůj svět. Jedinci, kteří mají problémy v této oblasti, nedokáží obvykle efektivně pracovat ve škole nebo doma, protože nemají nachystány věci pro jejich pohotovému použití. Položky v dotazníku zaměřující se k průběhu organizaci pomůcek obsahují definice jako např.: “Má nepořádek ve svých věcech” nebo “Kam přijde, tam nechává své věci.”

8.Kontrola chování

Hodnotí zvyklosti v oblasti kontroly práce (např. jestli je jedinec schopný sebehodnocení jeho výkonu v průběhu úkolu nebo krátce po jeho dokončení), v oblasti osobní funkce kontroly (např. zda je jedinec schopný monitorovat vliv svého jednání na ostatní). Jedinci, kteří mají potíže v této oblasti se projevují narušováním průběhem práce, chybami z nepozornosti i selháváním kontroly své práce. Položky v dotazníku zaměřující se k procesu kontroly jednání obsahují definice jako např.: “Neuvědomuje si, že některé jeho/její projevy obtěžují ostatní nebo “Nekontroluje po sobě úkoly”, aby opravil/a chyby.”

6.9 Pearsonův koeficient korelace

Vyhodnocení výsledku výzkumu bylo provedeno pomocí Pearsonova koeficientu korelace, a proto je důležité, abychom se o této statistické metodě také zmínili.

Pearsonův koeficient korelace může dosahovat hodnot v rozmezí od -1 do $+1$. Přičemž hodnota 0 svědčí o statistické nezávislosti všech dvou proměnných, hodnota $+1$ (resp. -1) svědčí o zcela jasné (funkční) závislosti těchto proměnných. Čím více se přibližuje daná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím více je těsný vztah mezi proměnnými veličinami, které porovnáváme.

Kladný výsledek svědčí o tom, že u vyšších hodnot jedné proměnné náleží také spíše vyšší hodnoty té druhé proměnné a současně nižším hodnotám první proměnné náleží i nižší hodnoty druhé proměnné.

Pokud je koeficient korelace záporný, značí to, že mezi proměnnými, které porováváme, je přítomen negativní (obrácený) vztah. Tj. Vysokým hodnotám u jedné proměnné náleží spíše nižší hodnoty u druhé proměnné a obráceně.

Je důležité však ještě upozornit na fakt, že pouhá existence vysoké korelace mezi dvěma jevy ještě nemusí nutně značit existenci reálného a smysluplného působení mezi těmito jevy. V některých situacích mohou být důvodem vysoké korelace působení některé jiné, nesledované proměnné. V některých případech se může jednat o tzv. Nonsense correlation (nesmyslnou korelaci). Opravdové vztahy, důsledky a efekty je nutno posoudit vždy na podkladě logické analýzy, ve které posoudíme všechny faktory zkoumaného vztahu.

Podstatnou informaci pro vyhodnocení vypočítaného koeficientu korelace obdržíme na základě prověření jeho statistické významnosti. Je důležité hlavně rozhodnout, jestli vypočítaná hodnota korelačního koeficientu je natolik vysoká, abychom dokázali hovořit o statisticky významném vztahu. K prověřování statistické významnosti korelačního koeficientu se nejčastěji využívá testového kritéria t .

Pearsonův koeficient korelace můžeme počítat jen v případě vyhovění určitých předpokladů:

- 1) Data, z nichž Pearsonův koeficient vypočítáme, jsou metrická (intervalová nebo poměrová)
- 2) Regresní čára musí představovat přímku
- 3) Základní soubor (od něhož přicházejí data, pro něž počítáme Pearsonův korelační koeficient) má tzv. Dvojrozměrné normální rozdělení (u něhož platí, že každá hodnota první proměnné odpovídá normální rozdělení druhé proměnné a obráceně)

Splnění výše uvedených předpokladů je nutné před každým užitím daného Pearsonova koeficientu alespoň odhadem zkontrolovat (Chráška, 2016).

7 Vyhodnocení výsledků výzkumu

V první fázi proběhlo zpracování dat ve formátu xls, který je kompatibilní s programem

MS Excel 2013, do něhož lze exportovat data získaná prostřednictvím elektronických dotazníků. Ve druhé fázi byla provedena formální a logická kontrola dat. Další zpracování dat již probíhalo pomocí statistického softwaru STATISTICA verze 13. Analýza rozložení jednotlivých výsledků potvrdila normální distribuci dat a z toho důvodu byla zvolena parametrická statistika, zejména popisná statistika a t-test. Testy byly provedeny na 5 % hladině významnosti.

Hypotéza č. 1 (H1) - Emocionální podpora v rodině pozitivně koreluje s exekutivními funkcemi (MI)

Hypotéza č. 2 (H2): *Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou a exekutivními funkcemi.*

Hypotéza č. 3 (H3): Hranice ve výchově pozitivně korelují s exekutivními funkcemi (GEC).

Tabulka č. 1 (korelace emocionální podpory (MI), autoritativní výchovy (BRI) a hranic ve výchově (GEC) s exekutivními funkcemi)

Proměnné	emocionální podpora	hranice ve výchově	demokratická výchova	Autoritativní výchova	liberální výchova	BRI	MI	GEC
věk dítěte	,0856	,1863	,1614	-,0861	,0731	,0419	,0419	,0419
	p=,402	p=,066	p=,112	p=,399	p=,475	p=,682	p=,682	p=,682
emocionální podpora	1,0000	,7800	,7278	,3281	,6290	,6388	,6388	,6388
	p= ---	p=0,00	p=,000	p=,001	p=,000	p=,000	p=,000	p=,000
hranice ve výchově	,7800	1,0000	,8170	,5904	,5608	,7693	,7693	,7693
	p=0,00	p= ---	p=0,00	p=,000	p=,000	p=0,00	p=0,00	p=0,00
demokratická výchova	,7278	,8170	1,0000	,6180	,5480	,8412	,8412	,8412
	p=,000	p=0,00	p= ---	p=,000	p=,000	p=0,00	p=0,00	p=0,00
autoritativní výchova	,3281	,5904	,6180	1,0000	,5090	,8756	,8756	,8756
	p=,001	p=,000	p=,000	p= ---	p=,000	p=0,00	p=0,00	p=0,00
liberální výchova	,6290	,5608	,5480	,5090	1,0000	,7982	,7982	,7982
	p=,000	p=,000	p=,000	p=,000	p= ---	p=,000	p=,000	p=,000

*Z výše uvedené tabulky vyplývá, že emocionální podpora v rodině má vliv na exekutivní funkce u dětí.

*Z výše uvedené tabulky vyplývá, že autoritativní styl výchovy má vliv na exekutivní funkce u dětí.

*Z výše uvedené tabulky vyplývá, že hranice ve výchově mají vliv na exekutivní funkce u dětí.

8 Diskuze

Exekutivní funkce mají velký vliv na běžné činnosti, které vykonáváme v každodenním životě. Tyto funkce jsou tedy zodpovědné za dovednosti, jako je plánování, organizaci, reagování na nové skutečnosti a pracovní paměť, přičemž nejpodstatnější exekutivní funkcí je schopnost využití záměru (úmyslu) k usměrnění konání cílem řízeného jednání. Exekutivní funkce se rozvíjejí po celý život. Jak už jistě víme, tak tyto funkce hrají důležitou roli i u zvládání školních povinností u dětí, kteří navštěvují základní školy. Protože se jedná o děti, které spadají do období mladšího školního věku, tak na ně má ale také jistě veliký vliv rodina. Rodina představuje pro jedince primární sociální skupinu. Již od prvních okamžiků života dítěte je důležité, aby v rodině probíhaly funkční vztahy. Aby zde panovala klidná atmosféra, která poskytne svým členům dostatek lásky.

V prezentovaném výzkumu jsme tedy zjišťovali, jaký vliv mají rodinné přístupy a styly výchovy na exekutivní funkce u dětí mladšího školního věku. Výzkumnou část jsme postavili na třech hypotézách, u kterých jsme chtěli zjistit, jestli jsou v pozitivní korelaci.

Hypotéza č. 1 (H1): Emocionální podpora v rodině pozitivně koreluje s exekutivními funkcemi (MI).

Výše uvedená hypotéza se nám ve výzkumu potvrdila. Zjistili jsme tedy, že emocionální podpora v rodině má vliv na exekutivní funkce u dětí mladšího školního věku. Konkrétně se jedná o tyto složky exekutivních funkcí: emoční kontrolu, iniciativu, pracovní paměť, plánování a organizaci, organizaci pomůcek a kontrolu chování.

Pokud v rodině funguje emocionální podpora, tak děti většinou své emoce lépe zvládají. Dokáží lépe regulovat i emoce negativní, do kterých můžeme zařadit např. vztek, úzkost, strach aj.

Děti, u kterých je přítomna emoční podpora, budou také více iniciativní. Nebudou mít strach své myšlenky a nápady projevit. Jelikož jsou tyto děti klidnější a mají ustálené emoce, tak budou jistě i vykazovat lepší pracovní paměť než děti, jejich emoce jsou neustále kolísavé nebo nepřiměřené intenzity. Pracovní paměť jistě souvisí s pozorností, jelikož se zde jedná o zapamatování pracovních úkolů. Jak již víme, tak pozornost ovlivňují právě naše emoce (Stuchlíková, 2002). Je pak tedy jasné, že dítě, u kterého převládají více pozitivní emoce a je

emočně stabilnější, tak bude vykazovat lepší výkony v pozornosti, a tedy jeho pracovní paměť bude na vyšší úrovni.

Výše uvedené zjištění nás nejspíš nepřekvapuje. Jak již víme z kapitoly v teoretické části o rodině, tak emocionální funkce patří do základních funkcí, které by rodina měla splňovat. Rodina by měla pro dítě představovat pocit lásky, bezpečí a jistoty. Emocionální podpora je tedy proto velice důležitá. Je určitě důležité, aby rodiče dokázali dát svým dětem dostatek emocionální podpory v jejich životě. Děti musí od rodičů cítit jejich lásku k nim, protože potom jsou více sebejisté, více si věří a mají prostě celkově spokojenější život. Pokud rodiče podporují emocionálně své dítě, tak to jistě působí i na jeho školní výsledky. Dítě je klidnější, vyrovnanější, sebevědomější a jeho exekutivní funkce bývají většinou na lepší úrovni než u dítěte, které emocionální podporu postrádá (Matějček, 2007).

Hypotéza č. 2 (H2): Existuje signifikantní pozitivní korelace mezi autoritativní výchovou v rodině a exekutivními funkcemi (BRI).

Tato hypotéza se také potvrdila. Bylo zjištěno, že autoritativní výchova v rodině má vliv na exekutivní funkce u dětí mladšího školního věku. Pod označením BRI jsou myšleny konkrétně tyto exekutivní funkce: inhibice a přesun pozornosti. Inhibice hodnotí inhibiční kontrolu, tj. schopnost zastavit vlastní chování ve vhodnou dobu. Přesun pozornosti hodnotí schopnost svobodné a vědomé změny z jedné situace či aktivity k druhé, schopnost rychle se začít soustředit, flexibilitu myšlení aj.

V teoretické části práce jsme se dozvěděli, že autoritativní výchova patří do stylu rodinné výchovy. U této výchovy je typické, že v ní převládají příkazy a zákazy. Pokud dítě poruší nějaké hranice, tak většinou následují přísné tresty. Dítě není vedeno k samostatnému rozhodování. Děti nedokáží projevit svůj vlastní názor a obecně se dá říci, že tento styl výchovy vytváří u dítěte neustálou přítomnost strachu. Strach je negativní emoce a pokud trvá po delší dobu nebo je častý, tak nemá rozhodně dobré důsledky na dítě i jeho fungování ve škole. Děti bývají citlivější a emočně labilnější. Vůči svému okolí jsou tyto děti odtažitější a uzavřenější. Žijí v neustálém napětí, jsou podrážděné.

Autoritativní výchova pak jistě může ovlivňovat exekutivní funkce u těchto dětí. Výsledky z dotazníků nám vyšly zcela jasně tak, že autoritativní výchovy má vliv na míru inhibice u dětí. Děti, které pocházejí z autoritativního stylu výchovy, budou zcela jistě častěji jednat impulzivně a jejich reakce budou nepřiměřené a agresivní. Je to dáno tím, jak jsme již

uvedli výše, že autoritativní výchova v rodině vytváří neustálý strach i úzkost u dětí (Čáp, 2007).

Dále jsme se zaměřovali na přesun pozornosti, který vyšel také ve významné korelaci s exekutivními funkcemi. Děti, které pocházejí z autoritativního stylu výchovy, budou mít tedy i více problémů s touto složkou. Tyto děti budou ve většině případů mít menší schopnost přesunout pozornost z jedné činnosti na druhou. Jelikož se celkově hůře soustředí, tak budou spíše rigidní a nepřizpůsobivé. Myslíme si, že je to právě zase tím, že děti jsou vychováváni ve strachu a úzkosti. A tyto negativní emoce mají velký vliv na naši pozornost. Je pak tedy logické, že tyto děti jí mají menší a celá složka těchto exekutivních funkcí (přesun pozornosti), jim pak dělá větší problémy.

Podle našeho názoru bude mít nejlepší vliv na rozvoj těchto exekutivních funkcí (BRI) výchova demokratická. Je to dáno tím, že děti v tomto stylu výchovy cítí jistotu i podporu. Je jim ponechána určitá svoboda v rozhodování, ale zároveň jsou jasně stanovené hranice, za které již dítě jít nesmí. Výchova je založena na kompromisech a převládají v ní pozitivní emoce. Dítě je v tomto stylu klidnější a stabilnější než u autoritativní výchovy. Necítí tolik negativních emocí, ale naopak spíše prožívá emoce pozitivní. Více si důvěřuje. A to má pak jistě vliv jak na jeho ovládání chování, tak na jeho pozornost a schopnost přesunout pozornost na jinou činnost. Dokáže se dobře vypořádat s problémy, protože jsou u něj přítomny spíše pozitivní emoce.

Hypotéza č. 3 (H3): Hranice ve výchově pozitivně korelují s exekutivními funkcemi (GEC).

Výše uvedená hypotéza se potvrdila. Tedy to znamená, že pokud jsou v rodinné výchově dítěte přítomny hranice, co dítě smí a co ne, tak to má příznivý vliv na exekutivní funkce u dětí v mladším školním věku.

Tato hypotéza byla zaměřená tedy na všechny složky exekutivních funkcí, mezi které patří: inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola, pracovní paměť, iniciativa, plánování a organizace, organizace pomůcek a kontrola chování.

Jak již víme z teoretické části práce, tak hranice ve výchově jsou velice podstatné. Dítě díky nim získává pocit bezpečí a jistoty. Dítě by mělo jasně vědět, co je a co není dovoleno. Hranice, které dáváme dítěti, musíme ale dodržovat a nesmíme z nich polevit. Musíme být tedy důslední. Hranicemi ve výchově děti učíme zodpovědnosti za jejich chování.

Hranice ve výchově mají vliv na plánování a organizaci a také na organizaci pomůcek. Dalo by se to vysvětlit tak, že děti, které mají stanoveny jasně dané hranice mají také daný určitý řád. Jsou si vědomi povinností, které musí splnit a jsou více zodpovědné než děti, které hranice jasně stanoveny nemají. Jsou si tedy i více vědomy školních pravidel, např. že na vyučovací hodinu musí mít nachystané pomůcky. Protože jsou takovéto děti zvyklé na pravidelný režim, tak si umějí jednotlivé činnosti v průběhu dne i lépe naplánovat (Štípek, 2011).

Hranice ve výchově mají také vliv na emoční kontrolu a kontrolu chování. Tyto děti totiž moc dobře vědí, jaké chování je povoleno a které není (Kast-Zahn, 2008).

Hranice ve výchově mají vliv na inhibici. Inhibice, jak již víme, znamená schopnost zastavit nežádoucí chování nebo nejednat impulzivně. To souvisí opět s tím, že děti, které mají stanovené hranice jsou si vědomé toho, jak se mají chovat. Vědí, že nežádoucí chování není akceptováno a následuje po takovém chování trest.

Závěr

Exekutivní funkce mají vliv na mnoho stránek v našem životě. Do kategorie exekutivních funkcí můžeme zařadit: vůli, plánování, regulaci chování a emocí u jedince, schopnost řešit problémy aj. Exekutivní funkce představují vyšší úroveň organizace myšlení a chování.

Tyto funkce jsou zařazovány buď pod funkce kognitivní, nebo představují samostatnou skupinu funkcí, které ale úzce souvisí s kognitivními funkcemi.

Činnost exekutivních funkcí souvisí s pracovní pamětí a vzájemnými interakcemi anatomicky i funkčně rozdílných systémů mozku.

V diplomové práci jsme se zabývali exekutivními funkcemi u dětí mladšího školního věku a vlivu rodiny na tyto funkce. Na základě výsledků dotazníkového šetření jsme se snažili zjistit, jak velký má vliv rodina na exekutivní výkonnost u dětí.

V teoretické části diplomové práce jsme se nejdříve detailně věnovali vymezení pojmu exekutivních funkcí, charakteristice frontální a prefrontální kůry a rozebrali jsme si i modely exekutivních funkcí. Dále jsme pojednávali o funkcích kognitivních, do kterých patří především paměť a pozornost a došli jsme k zjištění, že kognitivní funkce spolu s exekutivními úzce souvisí.

Ve druhé kapitole teoretické části jsme se zabývali obdobím mladšího školního věku. Nejdříve jsme si toto věkové období charakterizovali a následně pojednali o tělesném, psychickém, emocionálním vývoji a motorickém vývoji. Z toho důvodu, že se výzkum prováděl v 1. ročnících základních škol, jsme pokládali za důležité zmínit se také o školní připravenosti a zahájení školní docházky.

Ve třetí kapitole jsme pojednávali o rodině, o její charakteristice a funkci. Dále jsme rozebírali základní výchovné styly v rodině. K tomuto tématu jsme připojili kapitolu o hranicích ve výchově, protože právě toto téma bylo také důležité v naší části empirické práce. Nakonec jsme ještě zmínili chyby, které se dopouští rodiče v rodinné výchově.

Ve výzkumné části diplomové práce jsme uvedli cíle a metody výzkumu, charakterizovali školu, kde se výzkum uskutečnil a popsali výzkumný soubor.

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že děti, pokud jsou emocionálně podporovány, tak to má pozitivní vliv na jejich exekutivní funkce. Také z výzkumu vyplývá, že lepší

exekutivní fungování mají děti, u kterých jsou v rodinné výchově přítomny hranice (tzn. jasné stanovená pravidla, co dítě smí a co už ne).

Dále z výzkumu vyplývá, že děti, které jsou vychovávány autoritativním výchovným stylem vykazují horší výkony v exekutivních funkcích než děti, které jsou vychovávány demokratickým stylem výchovy. Demokratický styl výchovy poskytuje dítěti více svobody v přemýšlení než autoritativní styl výchovy, který je založen spíše na poslušnosti.

Ve výzkumu se nám tedy podařilo potvrdit všechny tři hypotézy, které byly stanoveny na základě studia literatury.

Anotace

Jméno a příjmení:	Vladana Malířová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Problematika exekutivních funkcí u žáků základní školy
Název práce v angličtině:	Executive function of students at primary school
Anotace:	Diplomová práce je zaměřena na exekutivní funkce u žáků mladšího školního věku. Na začátku práce se pojednává o definici exekutivních funkcí, frontální a prefrontální kůry, čelních lalocích a modelech těchto funkcí. Dále jsou rozebírány funkce kognitivní, mezi které patří paměť a pozornost. Diplomová práce je zaměřena na charakteristiku žáka mladšího školního věku a pojednává o jeho tělesném, psychickém, emocionálním, motorickém rozvoji a vývoji CNS. Poslední kapitola je zaměřena na charakteristiku rodiny, jejich základních funkcí, výchovných stylů i chyb v rodinné výchově. Diplomová práce řeší styly rodinné výchovy i přístupy a jejich vliv na exekutivní fungování u žáků mladšího školního věku.
Klíčová slova:	exekutivní funkce, dítě mladšího školního věku, základní funkce rodiny, základní typy výchovných stylů, hranice ve výchově, emocionální podpora v rodině, autoritativní výchova v rodině, test rodinného zázemí, BRIEF - hodnocení exekutivních funkcí u dětí
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on the executive function of younger school age pupils. At the beginning of the work is discussed the definition of executive functions, frontal and prefrontal cortex, frontal lobes and models of these functions. Cognitive functions, which include memory and attention, are also discussed. The diploma thesis is

	<p>focused on the characteristics of a younger school age pupil and deals with his physical, mental, emotional, motor and CNS development. The last chapter focuses on the characteristics of the family, their basic function, educational styles and mistakes in family education. The diploma thesis addresses the styles of family education and approaches and their influence on the executive functioning of younger school age pupils.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>executive functions, children of younger school age, basic functions of the family, basic types of educational styles, boundaries in education, emotional support in the family, authoritative education in the family, test of family background, BRIEF of executive functions in children evaluation</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 (Souhlas rodičů) Příloha č. 2 (Dotazník o demografických údajích o dítěti) Příloha č. 3 (Dotazník o rodině dítěte) Příloha č. 4 (Dotazník BRIEF – hodnocení exekutivních funkcí)</p>
Rozsah práce:	70s (109 771)
Jazyk práce:	český

Seznam použité literatury

Knižní zdroje

- Barrouillet a Valérie C. V. (2018). *Working memory in development*. Boldon: Wearset. ISBN 978-1-138-95905-7. ISBN 978-80-7367-784-8.
- Bednářová, J., Šmardová, V. (2010). *Školní zralost*. Praha: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- Blakemore, Sarah, J., Frith, U. (2005). *The learning brain: lessons for education*. USA: Blackwell. ISBN 978-1405124010
- Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-753-4.
- Burdick, Mindfulness, D. (2019). *u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0852-7.
- Carlson, Neil, R. (2005). *Foundations of Physiological Psychology*. Pearson Education: India. ISBN 9788131712979, 9788131712979.
- Cloud, H., Townsend, J. (2002). *Jak vychovat báječné děti?* Praha: Návrat domů. 190 s. ISBN 80-7255-049-7.
- Čáp, J., *Psychologie pro učitele*. (2007). Praha. Portál. ISBN 8073672731
- Čelikovský, S. (1972). *Antropomotorika: Pro studující tělesnou výchovu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 80-04-23248-5
- Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Jihočany. ISBN 978-80-247-4463-6.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- Havlík, R. (2007). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7
- Hájek, B., Hofbauer B., Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: Trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- Helus, Z. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 9788024711683.
- Horáková-Hoskovcová, S., Suchochlebová-Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2206-1.
- Horský, J., Seligová, M. (1997). *Rodina našich předků*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-195-6.
- Kast-Zahn, A. (2008). *Jak naučit děti pravidlům: rady pro rodiče dětí od 1 roku do 14 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2042-2.
- Klucká, J., Volfová, P. (2016). *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5580-9.
- Kraus, B., Poláčková, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova*. Paido. ISBN 8073150042
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.

- Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
- Koukolík, F. (2009). *Mocenská posedlost*. Univerzita Karlova: Karolinum. ISBN 978-80-246-3916-1.
- Koukolík, F. (2012). *Lidský mozek*. Praha: Galén. ISBN 978-80-726-2771-4.
- Koukolík, F. (2002). *Lidský mozek: Funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Portál. ISBN 807178379X
- Kulišťák, P. (2011). *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-891-3.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-891-3
- Commentary*. New York: Oxford University Press, 1998. ISBN 978-80-246-3068-7
- Langmeier, M. (2009). *Základy lékařské fyziologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2526-0.
- Langmeier, J. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0
- Lezaková, M., Howieson, D. B., Loring, D. W., & et al. (2004). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál. 978-80-7367-784-8
- Marieb, Elaine N., Mallat, J. (2005). *Anatomie lidského těla*. Computer Press. ISBN 8025100669.
- Matějček, Z. (1994). *Co děti potřebují nejvíc*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-504-2
- Matějček, Z. (2007). *Po dobrém, nebo po zlém?*. Portál. ISBN 8073672731
- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Brno: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-24-9.
- Mertin, V. (2004). *Na co se ptáte: Ze zkušeností dětského psychologa*. Scientia. ISBN 9788024711683
- Mlčák, Z. (1999). *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Praha: Ostravská univerzita. ISBN 8070425431
- Možný, I. (2002). *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.
- Mumenthaler, M., Bassetti, C., Daetwyler, Ch. (2005). *Neurologická diferenciatní diagnostika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2298-6.
- Myslivoček, J., Trojan, S. (2004). *Fyziologie do kapsy*. Triton. ISBN 80-7254-497-7
- Orel, M., Procházka R. (2017). *Vyšetření a výzkum mozku: Pro psychology, pedagogy a další nelékařské obory*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5539-7
- Miroslav, O., Facová, V. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2617-5

- Opatřilová, D. (2003). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita. 80-210-3242-1.
- Parič, T. (2004). *Sportovní výchova dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4218-2.
- Pffeiffer, J. (2007). *Neurologie v rehabilitaci: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1135-5.
- Preiss, M., Kučerová, H. (2006). *Neuropsychologie v neurologii*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-08-43-4.
- Přinosilová, D. (1997). *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1595-0
- Rogge, J.U. (2000). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-418-4
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0343-8.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- Severe, S. (2000). *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-368-4
- Sharot, T. (2013). *Iluze optimismu, aneb iracionalita pozitivního myšlení*. Dybbuk. ISBN 978-80-7438-082-2.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.
- Střelec, S. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido. ISBN 9788073879358
- Svoboda, J., Němcová, L. (2015). *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton. ISBN 9788073879358.
- Sternberg, R. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5
- Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2141-4.
- Štípek, P. (2011). *Dítě na zabití*. Praha: Portál. ISBN 8073672731.
- Urbina, S., Anne, A. (1996). *Psychological Testing*. Praha: Pearson, ISBN 0136144888.
- Vágnerová, M. (2018). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Boldon: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Výrost, J., Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 8071782696
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické zdroje

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. *et al.* Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature* **372**, 669–672 (1994). <https://doi.org/10.1038/372669a0>

- Barrouillet, P., Gavens, N., Vergauwe, E., Gaillard, V., & Camos, V. (2009). Working memory span development: A time-based resource-sharing model account. *Developmental Psychology*, 45(2), 477–490. <https://doi.org/10.1037/a0014615>
- Conllien, M., Heather. (2007). *Working memory performance in typically developing children and adolescents: behavioral evidence of protracted frontal lobe development*. Dostupné z: doi:10.1207/s15326942dn3101_6
- Damasio, A. R. (2000). *A second chance for emotion*. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Series in affective science. Cognitive neuroscience of emotion* (p. 12–23). Oxford University Press.
- Diamond, A. *Executive Functions*. (2013). Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Emick, J., & Welsh, M. (2005). *Association between formal operational thought and executive function as measured by the Tower of Hanoi-Revised. Learning and Individual Differences*, 15(3), 177–188.
- Emick, J., Welsh M. (2005). *Association between formal operational thought and executive function as measured by the Tower of Hanoi-Revised*. 2005, , 177 - 188. Dostupné z: doi:10.1016/j.lindif.2004.11.004
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). *Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Hofstadter, M., Steven-Reznick, J. (1996). *Response Modality Affects Human Infant Delayed-Response Performance*. Dostupné z: doi:org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01757.x
- Myiake, A. (2000). *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis*. Dostupné z: doi:10.1006/cogp.1999.0734.
- Petersen, Steve. (1990). *The Attention System of the Human Brain*. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.ne.13.030190.000325
- Posner, M., Rothbart, M. K. (2007). *Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science*. Dostupné z: doi:org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516
- Russell, J. (2001). *Executive control within strategic deception: a window on early cognitive development?* *Periodikum*. Dostupné z: doi:10.1006/jecp.2000.2627
- Spreen, O., Strauss, E. (1998). *A compedium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms and Commentary*. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-510019-0
- Strauss, E., Sherman, E. M. S., & Spreen, O. (2006). *A compedium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Treisman, A., Zhang, W. (2006). *Location and binding in visual working memory*. *Memory & Cognition* 34, 1704–1719. <https://doi.org/10.3758/BF0319593>

Zahraniční výzkumy

Canet Juric Lorena, Richard's María Marta, Introzzi, María Isabel, Andrés María Laura y Urquijo Sebastián (2013). Development patterns of executive functions in children. *The Spanish Journal of Psychology*, 16 (41) 1-13.

Diamond, A., Kirkham, N., Amso, D. (2002) Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a prepotent response. *Developmental psychology*. Dostupné z: doi:10.1037//0012-1649.38.3.352

Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pozornost' a exekutivne funkcie u detí svývojovou dysfáziou, Barbora Bočková, Lubomíra Hřčová (2013)

Hofmann, W., Brandon, J., Schmeichel, Baddeley, A. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*. Dostupné z: doi:10.1016/j.tics.2012.01.006

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Juhásová, A., Gatál, V. (2019). *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich*

Komárková, R., Výrost, J., Slaměnik, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III*. Grada. ISBN 8024701804.

Marton, K. (2008). Visuo-spatial processing and executive functions in children with specific language impairment. *Int J Lang Commun Disord*. Dostupné z: doi:10.1080/16066350701340719

Mature, H. (2007). *Illusion of Control in Internet Users and College Students*. PubMed. Dostupné z: doi:10.1089/cpb.2006.9971

Narodowski, M., Nores, M., Amso, D. (2002). *Socioeconomic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile*. Dostupné z: doi:10.1080/0305006022000030720

Noterdaeme, (2008). *molecules at high redshift*. Dostupné z: doi:10.1089/cpb.2006.9971

Sáenz, V., Lourdes, Sastre-Riba, S., Urraca-Martínez, M., Botella, J. (2020) *Measurement of Executive Functioning and High Intellectual Ability in Childhood: A Comparative Meta-Analysis*. Dostupné z: doi:10.3390/su12114796

Výrost, J., Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie*. ISBN 978-80-247-1428-8.

Přílohy

Příloha č. 1 – Souhlas rodičů

Vážení rodiče,

obracíme se na vás s žádostí o souhlas s účastí vašeho syna/dcery na výzkumném šetření, které je realizováno v rámci diplomové práce. Toto téma je řešeno na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Je realizováno prostřednictvím jednoduchého testování zaměřeného na jemnou motoriku dítěte. Absolvování šetření není pro dítě náročné a proběhne pouze s vaším souhlasem. Výzkumná metoda je již ověřena na mnoha jedincích a splňuje všechna zdravotní, sociální a etická kritéria. Podstata testování spočívá např. v listování knihou, manipulace s tužkou apod.

Ředitel školy a vyučující jsou informováni o metodě a zodpoví veškeré vaše dotazy týkající se cílů, užitých metod i průběhu šetření. Zdůrazňujeme dobrovolnost účasti dítěte v tomto šetření a naprostou anonymitu získaných dat. Dítě může kdykoliv svou účast v šetření přerušit nebo ukončit. Před zahájením výzkumného šetření mu budou přiměřenou formou podány informace o cílech a metodách šetření a zodpovězeny jejich případné dotazy. **V průběhu** realizace výzkumu budeme sledovat reakce dětí a v případě nesouhlasu dítěte s pokračováním bude jeho účast přerušena, popř. ukončena. Každý dotaz z této oblasti bude zodpovězen. Výsledky budou pro účely diplomové práce zpracovány komplexně, bez identifikačních údajů a využívány výhradně jako anonymní data pod číselnými kódy. **Pokud budete mít zájem, individuální výsledky vašeho dítěte vám poskytneme.**

Za ochotu a pomoc vám velmi děkujeme!

Vedoucí diplomové práce:

Student:

e-mail:

tel:

Porozuměl jsem tomu, že mé jméno a jméno mého dítěte se nebude nikdy vyskytovat ve zprávách o této studii. Já naopak nebudu proti využití těchto anonymních dat pro účely diplomové práce, a to za výše uvedených podmínek.

Souhlasím se zapojením dítěte do výzkumného šetření. Potvrzuji, že jsem byl seznámen s užitými metodami a způsobem realizace výzkumného šetření. Jsem si vědom, že účast mého dítěte v něm je zcela dobrovolná a výše uvedeným šetřením získaná data jsou zcela anonymní.

jméno a příjmení dítěte:

podpis zákonného zástupce:

V dne.....

Příloha č. 2 – Dotazník o demografických údajích o dítěti

Dotazník mapující demografické údaje dítěte a jeho rodiny

(Prosíme, zakroužkujte platné odpovědi)

Jméno a příjmení dítěte:

Základní škola: město/vesnice

Věk otce:

Vzdělání otce:

Základní/Středoškolské bez maturity/Středoškolské (s maturitou)/Vysokoškolské

Zaměstnání otce: zaměstnaný/nezaměstnaný

Věk matky:

Vzdělání matky:

Základní/ Středoškolské bez maturity/ Středoškolské (s maturitou)/ Vysokoškolské

Zaměstnání matky: zaměstnaná/nezaměstnaná

Počet starších sourozenců:

Počet mladších sourozenců:

Dítě žije v rodině: úplně/ neúplně/ znovusložené (nový partner/ka)

Dítě žije v rodině: velmi podnětné/ středně podnětné/ málo podnětné

Příloha č. 3 – Dotazník o rodině dítěte

Test rodinného zázemí

Ohodnoťte prosím kvalitu sociální péče na základě pozorování a znalosti rodinného zázemí dítěte. Odpovědi označte číslem podle typu odpovědi. Děkujeme za spolupráci.

Jméno dítěte.....

Dělá rodič následující?

Kognitivní podpora

Podporuje nápady dítěte?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Respektuje důležitá rozhodnutí dítěte?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Diskutuje s dítětem otázky náboženství, politiky, vzdělání, smrti apod.?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Emocionální podpora

Poslouchá dítě pečlivě, aby mu lépe porozuměl?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Komunikuje s dítětem jasně?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Poskytuje dítěti emocionální podporu?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Hranice ve výchově

Dává dítěti hranice ve výchově?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Je pro dítě autoritou?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Určuje dítěti v průběhu dne jasně, co má dělat?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Sociální dovednosti

Učí dítě přiměřeným sociálním dovednostem?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Akceptuje kamarády dítěte?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Dovede vyřešit jakýkoliv konflikt mezi dětmi?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Volný čas

Věnuje se dítěti ve volném čase?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Nevšímá si dítěte ve volném čase?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Organizuje dítěti volný čas?

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Výchovný styl

Ve výchově je demokratický

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Ve výchově je přísný

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

Ve výchově je liberální

vždy 4 obvykle 3 někdy 2 zřídka 1 nikdy 0

BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí

Gerard A. Gioia, Peter K. Isquith, Steven C. Guy, Lauren Kenworthy

Pokyny pro vyplňování

Dotazník uvádí jednotlivá tvrzení, která popisují chování dětí. Uveďte prosím, zda Váš žák měl s tímto chováním obtíže během posledních šesti měsíců.

Prosím, odpovězte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. Žádnou nevynechejte. Přečtete si pozorně každou větu, představte si chování svého žáka v takové situaci a označte, zda a jak často má s tímto chováním obtíže.

Pro zaznamenání svých odpovědí vyberte jednu z uvedených možností:

N	Jestliže s tímto chováním nemá obtíže	Nikdy
O	Jestliže s tímto chováním má obtíže	Občas
Č	Jestliže s tímto chováním má obtíže	Často

Například, jestli Váš žák **Nikdy** nemá problém dokončit práci ve vyučování včas, zakroužkujte N v odpovědi na následující větu:

Má problémy dokončit práci ve vyučování včas N O Č

Pokud jste udělali chybu nebo chcete odpověď změnit, přeškrtněte špatně zakroužkovanou odpověď a označte tu správnou.

Má problémy dokončit práci ve vyučování včas N O Č

Než začnete odpovídat, vyplňte, prosím, jméno a příjmení žáka, datum narození, věk a třídu, kterou aktuálně navštěvuje, své jméno a dnešní datum. Do formuláře na následující straně také, prosím, uveďte, jaký je váš vztah k žákovi, jak dlouho a jak dobře jej znáte.

Jméno a příjmení žáka.....

Datum narození.....Věk..... Pohlaví.....

Typ školy.....Třída.....Dnešní datum.....

Jméno a příjmení vyučujícího.....

Znám žáka.....měsíců

Vztah k dítěti: třídní učitel vyučující škol. pedagog vychovatel

Jak dobře dítě znáte: nepříliš dobře docela dobře velice dobře

N = Nikdy O = Občas Č = Často

1	Přehnaně reaguje na sebemenší problémy.	N	O	Č
2	Když má udělat více věcí najednou, pamatuje si pouze tu první nebo poslední.	N	O	Č
3	Sám/sama žádné nápady nemá a čeká na podnět zvenku.	N	O	Č
4	Nedokáže se přenést přes zklamání, pokárání či urážku.	N	O	Č
5	Jen s obtížemi přijímá nové způsoby, jak řešit úkoly, domácí povinnosti anebo vztahy s kamarády	N	O	Č
6	V nových podmínkách a situacích je nervózní.	N	O	Č
7	Mívá záchvaty vzteku a je výbušný/á.	N	O	Č
8	Soustředí se pouze krátkodobě.	N	O	Č
9	Je potřeba ho/ji napomínat („to ne“ nebo „nech toho“).	N	O	Č
10	Musí se mu/ji říct, aby začal/a něco dělat, a to i když sám/sama chce úkol splnit.	N	O	Č
11	Ztrácí svačinu, peníze na obědy, omluvenky, úkoly apod.	N	O	Č
12	Nechává ve škole domácí úkoly, pomůcky nebo pracovní sešity apod. a nenosí je domů.	N	O	Č
13	Chová se podrážděně, když se mění, co bylo naplánované.	N	O	Č
14	Je rozrušen/a změnou učitele nebo místa vyučování.	N	O	Č
15	Nekontroluje po sobě úkoly, aby opravil/a chyby.	N	O	Č
16	Nemůže najít oblečení, brýle, boty, hračky, knihy, tužky apod.	N	O	Č
17	Mívá dobré nápady, ale nedokáže je vyjádřit písemně.	N	O	Č
18	Má problémy soustředit se na práci ve škole.	N	O	Č
19	Není kreativní při řešení úkolů.	N	O	Č
20	Věci ve školní tašce má chaoticky uspořádané.	N	O	Č
21	Snadno ho/ji vyruší zvuky, aktivity či pohledy ostatních apod.	N	O	Č
22	Dělá chyby z nepozornosti.	N	O	Č
23	Zapomíná odevzdat domácí úkoly, i když je má hotové.	N	O	Č
24	Odmítá přijmout změny v každodenních činnostech, jídle, místech atd.	N	O	Č
25	Mívá potíže s plněním úkolů, ve kterých má udělat více věcí.	N	O	Č
26	Vzteká se kvůli maličkostem.	N	O	Č
27	Je náladový/á.	N	O	Č
28	Potřebuje pomoc dospělého, aby vydržel/a u nějakého úkolu.	N	O	Č

29	Zaměřuje se na detaily a nevidí celek.	N	O	Č
30	Má problémy zvyknout si na nové situace (třídu, spolužáky, kamarády).	N	O	Č
31	Zapomíná, co dělal/a před chvílí.	N	O	Č
32	Cestou zapomene, co měl/a udělat.	N	O	Č
33	Neuvědomuje si, jestli svým chováním ostatní nějak ovlivňuje nebo je jen obtěžuje.	N	O	Č
34	Má potíže s hledáním nového způsobu řešení problémů.	N	O	Č
35	Mívá dobré nápady, ale nedotahuje věci do konce, neuskutečňuje je.	N	O	Č
36	Nedokončuje započatou práci.	N	O	Č
37	Velké úkoly ho/ji snadno přetěžují.	N	O	Č
38	Nerozmýšlí se předtím, než něco udělá.	N	O	Č
39	Má potíže s dokončením úkolu.	N	O	Č
40	Příliš dlouho přemýšlí nad jednou věcí.	N	O	Č
41	Nedokáže odhadnout čas, který potřebuje na zadaný úkol.	N	O	Č
42	Vyrušuje ostatní.	N	O	Č
43	Je impulzivní.	N	O	Č
44	Nevšimne si, když jeho/její chování vyvolává nepříznivé reakce ostatních.	N	O	Č
45	Vstává z lavice, když nemá.	N	O	Č
46	Když je mezi dětmi, neuvědomuje si své chování.	N	O	Č
47	Ztrácí sebekontrolu snadněji než jeho/její vrstevníci.	N	O	Č
48	Náročné situace prožívá více než ostatní děti.	N	O	Č
49	Začíná plnit své úkoly a povinnosti až na poslední chvíli.	N	O	Č
50	Má potíže začít dělat své domácí úkoly nebo jiné povinnosti.	N	O	Č
51	Jeho/její nálada je snadno ovlivnitelná vnějším okolím.	N	O	Č
52	Nepřipravuje se na plnění školních úkolů a povinností.	N	O	Č
53	Ulpívá na jednom tématu nebo aktivitě.	N	O	Č
54	Nedostatečně si uvědomuje své přednosti a slabosti.	N	O	Č
55	Při mluvení nebo hraní je příliš hlučný/á.	N	O	Č
56	Jeho/její písemný projev je neuspořádaný.	N	O	Č
57	Chová se příliš divoce a nekontrolovatelně.	N	O	Č
58	Má problém udržet své chování na uzdě.	N	O	Č
59	Když není pod dohledem dospělého, má problémy s chováním.	N	O	Č
60	Má problémy si zapamatovat věci i krátkodobě.	N	O	Č
61	Jeho/její práce bývá nedbalá.	N	O	Č
62	Poté, co se objeví nějaký problém, je ještě dlouho zklamaný/á.	N	O	Č
63	Neumí převzít iniciativu.	N	O	Č
64	Jeho/její výbuchy pláče nebo vzteku jsou intenzivní, ale rychle odezní.	N	O	Č
65	Neuvědomuje si, že některé jeho/její projevy obtěžují ostatní.	N	O	Č
66	Maličkosti u něj/ni vyvolávají bouřlivé reakce.	N	O	Č
67	Nemůže najít své věci v místnosti nebo na školní lavici.	N	O	Č
68	Kam přijde, tam nechává své věci.	N	O	Č
69	Nezvažuje své následky, než něco udělá.	N	O	Č
70	Má potíže vymyslet nový způsob řešení problému, když něco nejde.	N	O	Č

71	Zůstává po něm/ni nepořádek, který musí uklidit někdo jiný.	N	O	Č
72	Velmi snadno se nechá vyvést z rovnováhy.	N	O	Č
73	Má nepořádek ve/na školní lavici.	N	O	Č
74	Dělá mu/ji potíže čekat, až na něj/ni přijde řada.	N	O	Č
75	Neuvědomuje si, že domácí příprava souvisí s hodnocením při zkoušení ve škole.	N	O	Č
76	Při zkoušení selhává, i když dobře zná odpověď.	N	O	Č
77	Nedokáže dokončit dlouhodobější úkoly.	N	O	Č
78	Má nedbalý rukopis.	N	O	Č
79	Vyžaduje přímý dohled.	N	O	Č
80	Má problém přejít z jedné činnosti na druhou.	N	O	Č
81	Je neklidný/á a neposedný/á.	N	O	Č
82	Při mluveném projevu se nedokáže držet jednoho tématu.	N	O	Č
83	Říká úplně bez rozmyslu, co ho/ji napadne.	N	O	Č
84	Stále opakuje tytéž věci dokola.	N	O	Č
85	Mluví, když nemá.	N	O	Č
86	Přichází nepřipraven/a na vyučování.	N	O	Č