

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zkoumání kognitivních schopností u dětí v zařízeních náhradní výchovné péče

Investigation of cognitive abilities in children in substitute educational care facilities

Natalie Křesťanová

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Ing. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „*Zkoumání kognitivních schopností u dětí v zařízeních náhradní výchovné péče*“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 4. 2024

Natalie Křesťanová

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. PaedDr. Ing. Janu Tirpákovi, Ph.D., MBA za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

ABSTRAKT

Zkoumání kognitivních schopností u dětí v zařízeních náhradní výchovné péče

Bakalářská práce se věnuje tématu kognitivních schopností u dětí ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Teoretická část se zabývá problematikou ústavní výchovy a oblastí kognitivních funkcí ve vztahu k vybrané skupině respondentů.

Praktickou část tvoří výsledky verbální baterie standardizovaného Testu kognitivních schopností - TKS (Thorndike & Hagen, 1998). Verbální baterie tohoto testu se zaměřuje a klasifikuje slovní zásobu, schopnost sestavování vět, klade důraz na schopnost dětí uvažovat slovy a slovními spojeními a používat slova v daném kontextu. Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v uvedené oblasti kognitivních schopností u vybraných skupin respondentů ve věku 12 – 18 let. Součástí práce je diskuse zjištěných skutečností, formulace obecněji platných závěrů a doporučení pro praxi speciální pedagogiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

náhradní výchovná péče, ústavní výchova, kognitivní funkce, verbální složka kognitivních schopností, standardizovaný test

ABSTRACT

Investigation of cognitive abilities in children in substitute educational care facilities

The bachelor's thesis is devoted to the topic of cognitive abilities in children in school facilities for the performance of institutional and protective education.

The theoretical part deals with the issue of institutional education and the area of cognitive functions in relation to the selected group of respondents.

The practical part consists of the results of the verbal battery of the standardized Test of Cognitive Abilities - TKS (Thorndike & Hagen, 1998). The verbal battery of this test focuses and classifies vocabulary, the ability to construct sentences, emphasizes children's ability to think in words and phrases, and use words in a given context. The aim of the research investigation is to determine, find and compare differences in the mentioned area of cognitive abilities in selected groups of respondents aged 12 – 18 years. Part of the thesis is a discussion of the established facts, the formulation of more generally valid conclusions and recommendations for the practice of special education.

KEYWORDS

substitute educational care, institutional education, cognitive function, verbal component of cognitive abilities, standardized test

OBSAH

Úvod	6
2 Obecné vymezení problematiky náhradní výchovné péče	8
3 Charakteristika vývojového období adolescence	13
4 Kognitivní funkce a procesy.....	16
5 Faktory ovlivňující psychický vývoj jedince	21
6 Praktická část.....	23
6.1 Výzkumný cíl a formulace výzkumného problému.....	23
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku a způsobu jeho výběru	23
6.3 Popis výzkumného nástroje a sběr dat	24
7 Výsledky.....	28
Závěr.....	40
Seznam použitých informačních zdrojů	43
Seznam příloh.....	46

Úvod

Bakalářská práce se věnuje tématu kognitivních schopností u dětí umístěných ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Práce je z oboru speciální pedagogiky, konkrétně z etopedie, jelikož jsou u všech respondentů diagnostikovány závažné poruchy chování. Problematika náhradní výchovné péče je v současné době velmi diskutovaným tématem v rámci problematiky sociálně právní ochrany dětí. Jedná se o klíčovou oblast péče a ochrany dětí, o které se nemohou, nechtějí či nedokážou postarat biologičtí rodiče. V tomto ohledu poskytuje náhradní výchovná péče pomoc a oporu ve zlomových situacích života těchto dětí a je zásadní pro jejich další rozvoj a společenskou socializaci.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá problematikou ústavní výchovy a oblastí kognitivních schopností ve vztahu k vybrané skupině respondentů.

Praktickou část tvoří výsledky verbální baterie standardizovaného Testu kognitivních schopností – TKS (Thorndike & Hagen, 1998). Verbální baterie tohoto testu se zaměřuje a klasifikuje slovní zásobu, schopnost sestavování vět, klade důraz na schopnost dětí uvažovat slovy a slovními spojeními a používat slova v daném kontextu. Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v uvedené oblasti kognitivních schopností u vybraných skupin respondentů ve věku 12 – 18 let. Součástí práce je diskuse zjištěných skutečností, formulace obecněji platných závěrů a doporučení pro praxi speciální pedagogiky.

Současný způsob života přináší mnoho překážek, ovlivňující funkčnost současné rodiny a mohou způsobovat její nezdravý vývoj a fungování. Je však nutné si uvědomit, že právě rodina by měla dítěti poskytnout pocit bezpečí, jistoty, opory a kladné emoce. Pokud se těchto věcí dítěti nedostává, pak může citově strádat a dokonce vést k citové frustraci či deprivaci dítěte. V případě, že rodina nezastává hodnotně svou nezastupitelnou funkci, je pravděpodobné, že dítě bude hledat jiné cesty k naplnění svých potřeb například mezi svými vrstevníky. To s sebou může často přinášet i nevhodné způsoby chování, které bývají v rozporu se společenskými normami. Delikvence, porušování společenských norem, záškoláctví, útoky z domova, zneužívání návykových látek.

Kvůli uvedenému chování některé z těchto dětí následně končí v institucionální péči s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou.

2 Obecné vymezení problematiky náhradní výchovné péče

Pojem institucionální péče je z našeho pohledu označení pro systém náhradní výchovné péče, která se ve větší míře realizuje především ve školských zařízeních určených pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Tento pojem je základním v oblasti sociálních služeb a pedagogiky, vztahuje se na procesy výchovy a vzdělávání, které probíhají v rámci těchto institucionálních zařízení. Mezi uvedená školská zařízení v České republice patří: dětské domovy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a diagnostické ústavy. Zřízení a provoz těchto zařízení se opírá o zákon č. 109/2002 Sb.

Ústavní výchova zaštiťuje proces výchovy a vzdělávání v rámci vybraných institucionálních zařízení a zahrnuje všechny formy vzdělání a výchovy mimo rodinu. Rozhodnutí o umístění dítěte do institucionální výchovy je závažným krokem, který má hluboký dopad na život samotného dítěte a jeho rodiny. Proto je toto rozhodnutí vždy předmětem soudního řízení, konkrétně občansko-právního řízení dle zákona č. 89/2012 Sb. Tento způsob péče je volen v případě, že jiná opatření nebyla úspěšná. Důvody pro umístění dítěte do institucionální výchovy jsou různé, ale patří mezi ně kupříkladu závažné poruchy chování, zanedbávání nebo zneužívání ze strany rodičů, ale také dlouhodobá nemoc rodičů. (Slomek, 2010)

Před konečným rozhodnutím o umístění do institucionální výchovy je nezbytné vzít v úvahu všechny relevantní okolnosti, možnosti jiných forem náhradní rodinné péče o dítě, zájmu dítěte a jeho práva na rodinný život. Ve vztahu k institucionální výchově hrají klíčovou roli tři ministerstva, a to Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), Ministerstvo zdravotnictví České republiky (MZ ČR) a Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). MŠMT je v daném ohledu zodpovědné především za vzdělávací a výchovnou oblast, MZ ČR za zdravotnickou oblast a MPSV za sociální aspekt náhradní výchovné péče. (Kaleja, 2013)

Cílem těchto výše uvedených zařízení je poskytnout dětem podmínky pro jejich celkový rozvoj, včetně vzdělání, výchovy a péče o zdraví. Dělení těchto školských zařízení

se odvíjí od závažnosti diagnostikované poruchy chování, věku dítěte, jeho individuálních potřeb či druhu školy. (Janský, 2014)

V další části textu bakalářské práce pokládáme za důležité uvést stručnou obecnou charakteristiku těchto jednotlivých školských zařízení.

Úkolem diagnostického ústavu je provádět komplexní diagnostiku dítěte, na jehož podkladě pak uvedené zařízení doporučuje soudu další případné umístění do dalších školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Mezi úkoly diagnostického ústavu patří zjišťování úrovně dovedností a znalostí, v rámci terapeutické činnosti práce s chováním v sociální a vztahové oblasti. V neposlední řadě můžeme mezi další náplň zařadit výchovné, sociální, organizační, koordinační a záchranné činnosti. Délka pobytu dítěte v diagnostickém ústavu je maximálně 6 – 8 týdnů, organizační jednotkou výchovná skupina. (Bendl et al., 2016)

Dětský domov je školské zařízení poskytující péči dětem ve věku 3 – 18 let, které nemají diagnostikované závažné poruchy chování. Je však nutné zmínit, že děti v dětském domově nemohou z nějakého důvodu (velmi často je situace spojena s nepříznivými životními okolnostmi) žít se svými biologickými rodinami. K těmto limitujícím okolnostem mohou patřit například nefunkční rodinné vztahy, fyzické nebo emocionální zneužívání, zanedbávání, pobyt rodičů ve výkonu trestu odnětí svobody, dlouhodobá nemoc rodičů, problematika návykových látek v rodině či duševní poruchy rodičů. Organizační jednotkou dětského domova jsou rodinné skupiny a to v počtu nejméně 6 a nejvíce 8 dětí. Pokud mají děti nezletilé matky, pak i ony mohou pobývat v dětském domově se svými dětmi. Děti jsou zde umístovány na základě rozhodnutí soudu (předběžné opatření nebo formou nařízení ústavní výchovy) a navštěvují školu mimo areál dětského domova, což jim přináší možnost rozvíjet své sociální dovednosti a zvyšovat tak šanci na úspěšné zařazení do společnosti po opuštění náhradní výchovné péče. Hlavním úkolem dětského domova je zajistit péči v oblasti výchovné, sociální a vzdělávací. (Slomek, 2010)

Dalším školským zařízením pro výkon ústavní či ochranné výchovy je dětský domov se školou. V dětském domově se školou pobývají děti s nařízenou ústavní výchovou

v souvislosti se závažnými poruchami chování nebo duševními poruchami. Dále pak s uloženou ochrannou výchovou nebo nezletilé matky s dětmi. V rámci tohoto pobytového zařízení je základní škola, zajišťující vzdělání dětem ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky. V případě, že po ukončení povinné školní docházky přetrvávají nadále závažné poruchy chování, jsou děti přemístěny do výchovného ústavu. Organizační jednotkou je rodinná skupina, jejíž počet je dán rozsahem nejméně 5 a nejvíce 8 dětí. (Janský, 2014; Kaleja, 2013)

Poslední je výchovný ústav, což je školské zařízení poskytující péči dětem ve věku od 15 do 18 let. *„Výchovné ústavy mají výchovnou, vzdělávací a sociální funkci. Zřizují se odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou.“* (Bendl et al., 2016)

Organizační jednotkou je stejně jako v diagnostickém ústavu výchovná skupina, kterou tvoří nejméně 5 a nejvíce 8 dětí. Součástí výchovných ústavů bývá střední škola, děti však mohou navštěvovat i střední školu mimo zařízení. Pracovníci zařízení pracují s dětmi se závažnými poruchami chování. (Kaleja, 2013)

Výchovný ústav zajišťuje vzdělávací a výchovné potřeby dětem v závislosti na jejich individuálních specifických výchovných a vzdělávacích potřebách v rozsahu, který je odstupňován mírou těchto potřeb a to: samostatně a přiměřeně jejich věku, samostatně a vyžadující občasnou kontrolu, vyžadující občasné vedení a stálou kontrolu, nesamostatně vyžadující stálé vedení i kontrolu, vyžadující soustavnou intenzivní individuální péči. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

Praktickou část bakalářské práce tvoří výsledky verbální baterie standardizovaného Testu kognitivních schopností - TKS (Thorndike & Hagen, 1998) u dětí ve věku 12 – 18 let z výchovných ústavů. V tomto ohledu je proto důležité poskytnou podrobnější charakteristiku vybraných probandů výzkumného šetření ve vztahu k oblasti ústavní výchovy.

Charakteristiku dětí z výchovných ústavů popisuje Janský (2014) v několika oblastech. Dle jeho názoru se jedná o děti pocházející většinou z nefunkčního prostředí,

kdy velmi často má někdo z blízkých těchto dětí již zkušenosti s trestnou činností. Častou charakteristikou jsou zvýšené materiální nároky dětí z výchovných ústavů, evidentní a deklarovaný snížený zájem o vzdělávání, nekázeň a špatné školní výsledky. Z pohledu volného času se jedná spíše o jeho pasivní trávení. Opakovaně je přítomnost a vytvořená závislost na návykových látkách. Celkově se projevy dětí z výchovných ústavů vyznačují nepřizpůsobivostí, nezvladatelností, chybí odpovědnost za své jednání.

Slomek (2010) dále doplňuje v některých oblastech charakteristiku dětí z výchovných ústavů, a to především s ohledem na oblast závažných poruch chování. Uvádí, že typické jsou mnohdy agresivní projevy a porušování sociálních norem. Uvedené chování doprovází omezování základních práv okolních osob, typickým projevem je chybějící empatie, citová plochost, stavění vlastních potřeb nad potřeby ostatních. Objevují se útoky a toulání, trestná činnost. Z pohledu osobnostního nastavení je přítomna citová deprivace, jejíž příčinou je nejednou životní historie uvedených dětí a nízká frustrační tolerance. Ta se projevuje ve způsobech neadekvátních reakcí na situace, které podrobují dítě psychické zátěži. Výchova těchto dětí je nesnadná a ze strany pedagogických pracovníků výchovného ústavu je nutná maximální míra podpory, trpělivosti a především respektování individuálních potřeb dítěte.

Poruchami chování se zabývá mnoho odborníků různých specializací. Každý z nich přistupuje k poruchám chování z jiného úhlu pohledu a zároveň z hlediska své profese. Musíme proto zmínit i častou nejednotnost v chápání tohoto pojmu (Červenka, 2014; Vojtová, 2008). Cílem našeho textu není čtenáře seznámit s vyčerpávajícím obsahem této problematiky, ale uvést jen několik vybraných pohledů. Níže jsou námi vybrány definice, které dle našeho názoru uvedenou oblast dostatečně vymezují.

Vágnerová (2014) vymezuje poruchy chování jako odchylku od norem společnosti v případě, že dítě tato pravidla nedodržuje, ačkoli odpovídají jeho rozumovým schopnostem a dítě je chápe.

Vágnerová (2004) také vidí projevy poruch chování a emocí v případě, že se dítě chová nepřiměřeně k okolním osobám, což přináší následné problémy v oblasti jeho socializace.

Vojtová (2008) popisuje poruchy chování a emocí v pěti charakteristikách. První je u dítěte zjevná neschopnost se učit, kdy zde však v diagnóze nejsou žádné zdravotní, smyslové nebo intelektové příčiny. Druhou oblastí je neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a učiteli. Třetí představuje nepřiměřené chování a emotivní reakce dětí v běžných podmínkách. Čtvrtá oblast charakterizuje celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese. Do poslední můžeme zařadit tendenci vyvolávat somatické symptomy, jako je bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy. V případě, že přetrvává alespoň jedna z výše uvedených charakteristik po delší dobu, pak teprve lze hovořit o poruše chování.

Z pohledu vybrané klasifikace poruch chování můžeme uvést například členění dle stupně závažnosti poruchy chování ve vztahu k porušování společenských norem. Uvedená klasifikace následně poruchy chování člení na disociální, asociální a antisociální (Fisher & Škoda, 2008). Disociální poruchy chování jsou zvládnutelné běžnými výchovnými prostředky. Přesto je nutné jejich včasné podchycení a zároveň posouzení, zda chování nesouvisí s vývojovým obdobím, ve kterém se odehrává. Nejčastěji se uvedené chování projevuje lhaním, vzdorovitostí, neposlušností a zlozvyky. Další skupinou jsou poruchy chování asociální, které jsou již závažnější a v rozporu se společenskými normami. Představují ohrožení především pro samotného aktéra. Dané chování není zvládnutelné běžnými výchovnými prostředky a je již nutná spolupráce s odborníky v poradenských zařízeních. Typickými projevy asociálního chování jsou útěky, záškoláctví, krádeže, kontakt se závadovými sociálními skupinami. Nejzávažnější jsou poruchy chování antisociální. Při tomto chování u jedince dochází k činům, které jsou zaměřené proti společnosti. Závažnost těchto činů se stupňuje až k porušování zákonů a kodifikovaných norem společnosti. Klasické projevy antisociální poruchy chování představují krádeže, loupeže, sexuální delikty, výrazné násilí, v podstatě veškerá kriminalita a delikvence. Sankcí je reedukace ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

Při odborné teoretické diskusi a ve vztahu k etiologii závažných poruch chování nemůžeme opomenout biopsychosociální přístup (Vojtová, 2010). Jeho podstatou je společné působení několika faktorů na vznik poruch chování. Hovoříme zde o celostním přístupu,

jehož podstatou je respektování souvislostí mezi biologickými faktory, sociálním prostředím a osobností dítěte. Tyto tři oblasti se vzájemně ovlivňují a jejich negativní nebo kladná interakce způsobuje, zda se závažná porucha chování projeví či nikoliv.

3 Charakteristika vývojového období adolescence

Tato kapitola bakalářské práce je zařazena vzhledem k cílové skupině výzkumu v praktické části, kterou tvoří vybrané skupiny respondentů v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy ve věku 12 – 18 let.

Období dospívání tvoří přechod mezi dětstvím a dospělostí, kdy v dospívání prožívá člověk nejnáročnější období svého vývoje. Dochází zde ke změnám ve všech oblastech jeho osobnosti: psychické, sociální i fyzické. Jedinec se musí vyrovnávat s mnoha novými skutečnostmi, mění se jeho uvažování, přichází touha po nezávislosti, přátelství a lásce. *„Dospívání můžeme charakterizovat jako přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální odpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě.“* (Čačka, 2000, s. 222)

Vágnerová (2012) dospívání rozděluje na dvě části, první část tvoří raná adolescence (pubescence), druhou pak adolescence pozdní.

Raná adolescence spadá do věkového rozmezí 11. – 15. let života dítěte. V tomto období je nejvýznačnější změnou pohlavní dozrávání a fyzický růst. S pohlavním dozráváním přichází zvýšený zájem o vrstevníky opačného pohlaví. Součástí změn jsou i změny zevnějšku, které pubescent sám u sebe pozoruje, hodnotí a zároveň tyto změny vnímají a hodnotí i osoby v jeho okolí. Je důležité, aby pubescent přijal fyzické změny svého těla a získal tak zdravé sebevědomí. (Čačka, 2000; Sobotková et al., 2014; Vágnerová, 2012)

Bouřlivé hormonální změny způsobují v tomto období u jedince velmi často jeho výkyvy nálad, mění se emoční prožívání. Pubescent pak často reaguje velmi subjektivně na situace kolem své osoby, což ovlivňuje to, jak je svým okolím pak vnímán. (Vágnerová, 2012)

Při tělesných změnách je viditelný výrazný růst jedince, který provází zhoršená obratnost v hrubé i jemné motorice. Puberta je období konfliktů mezi pubescenty a dospělými. Pubescenti střídají nálady, mění plány, prochází různými konflikty, zároveň se snaží budovat své sebevědomí. (Čačka, 2000)

Ve stadiu rané adolescence nastávají rovněž změny ve vztahu k rodičům, kdy pubescent staví do popředí své vrstevníky, se kterými se srovnává a identifikuje a klade důraz na přátelství a první lásky. Je zřejmá snaha vystoupit z respektování rodičovské autority a odlišit se jak od dětí, tak od dospělých a to různými způsoby. Období rané adolescence představuje pro pubescenta velkou zátěž v mnoha oblastech. (Vágnerová, 2012)

Pozdní adolescence je vývojové období od 15 do 20 let věku, vyznačující se určitou věkovou proměnlivostí. Ta je ve svém důsledku ovlivněna psychikou nebo sociálním okolím adolescenta.

Helus (2004) zmiňuje velmi důležitý fakt, že pokud předchozí období pubescence není zcela zvládnuté, pak problémy přetrvávají i v adolescenci.

Somatický vývoj je v tomto období ukončen, dochází k vyrovnání rozdílu mezi stupněm psychického a fyzického vývoje. (Čačka, 2000)

Adolescent svému tělu věnuje ještě více pozornosti než v pubertě. Uvědomuje si plně svůj vzhled, který je jím samým i vrstevníky mezi sebou srovnáván s ostatními. Tělesný vzhled se stává určitou sociální hodnotou. Toto stadium je také obdobím vyjadřování své identity formou způsobu oblékání nebo péči o svůj zevnějšek. (Vágnerová, 2012)

V oblasti psychiky se do popředí dostává především rozvoj psychických funkcí. Na rozdíl od rané adolescence, kdy jsou pubescenti schopni uvažovat převážně v realistické rovině, jsou adolescenti schopni přemýšlet již abstraktně. Chápu abstraktní pojmy, jako je například čest, vlastenectví či spravedlnost. Od abstraktního uvažování pak přechází k formálním operacím, které značí schopnost pracovat s hypotézami. (Říčan, 2006)

Hypotetické uvažování představuje i uvažování o budoucnosti. V období adolescence se jedinci rozhodují o svém profesním zaměření. Celkově obě období adolescence představují komplexní a náročné období, které zahrnuje řadu významných změn v oblasti somatické, kognitivní, psychické i sociální. Vývoj vlastní identity, učení se samostatnosti a vlastní zodpovědnosti jsou klíčovými aspekty tohoto vývojového stadia člověka.

Jednou z nejdůležitějších oblastí, která prochází výrazným vývojem v tomto období, jsou kognitivní funkce. Tyto funkce zahrnují řadu mentálních procesů, umožňující jedinci vnímat, učit se, pamatovat si, říkat a myslet. Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje se adolescenti nacházejí ve stadiu formálních operací, které je charakterizováno schopností abstraktního myšlení a logického usuzování. V tomto stadiu se také zlepšuje vnímání, paměť a řeč. Vnímání se stává více sofistikovaným, což umožňuje adolescentům lépe porozumět složitým konceptům a situacím. Paměť se stává efektivnější a řeč se stává sofistikovanější, což umožňuje lepší vyjadřování myšlenek a pocitů. Myšlení v adolescenci se stává více abstraktním a komplexním. Adolescenti jsou schopni myšlenkově manipulovat s koncepty a idejemi, které nejsou přímo spojeny s jejich okamžitou zkušeností. Jsou také schopni uvažovat o hypotetických situacích a představit si možné důsledky svých rozhodnutí. V adolescenci se zlepšuje pozornost a koncentrace, která umožňuje soustředění se na komplexní úkoly po delší dobu a lépe se vyrovnávat s rušivými prvky. Tato zlepšení jsou důležitá pro úspěch ve škole a při přechodu do dospělosti. V tomto vývojovém období dosahuje výrazného posunu i prostorová orientace, schopnost pochopit a manipulovat s prostorovými vztahy. (Piaget, & Inhelder, 2014; Vágnerová, 2007)

V daném ohledu musíme zmínit i výrazný rozvoj exekutivních funkcí, zahrnující plánování, organizaci, regulaci emocí a sebekontrolu. Tyto dovednosti jsou klíčové pro úspěch v dospělosti a jejich vývoj je těsně spojen s rozvojem prefrontálního kortexu v oblasti mozku, která je zodpovědná za tyto vysoké kognitivní funkce. Vývoj kognitivních funkcí v adolescenci je komplexní proces, který je ovlivněn řadou faktorů, jako je genetika, prostředí a sociální vlivy. I přes tyto výzvy je důležité podporovat a podněcovat tento vývoj, aby adolescenti mohli dosáhnout svého plného potenciálu. (Vágnerová, 2007; 2020)

4 Kognitivní funkce a procesy

Kognitivní vývoj probíhá od raného dětství a je součástí celkového psychického vývoje člověka. Na úvod této kapitoly se seznámíme s dělením psychického vývoje a faktory, které jej úzce ovlivňují. Blíže se poté budeme věnovat etapám kognitivního vývoje a jednotlivým kognitivním procesům a funkcím ve vztahu k tématu bakalářské práce.

„Psychický vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci, která se projeví v rámci celé osobnosti. Zahrnuje kvantitativní i kvalitativní změny, nárůst i úbytek různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule i formou vývojových skoků.“ (Vágnerová, 2012, s. 11)

Cílem této bakalářské práce není detailní seznámení s tematikou kognitivních a exekutivních funkcí, proto se jednotlivých funkcí a procesů dotýká pouze okrajově se snahou poskytnout jejich základní přehled, který bude sloužit čtenáři k pochopení propojenosti a významu jednotlivých poznávacích funkcí.

Kognitivní (neboli poznávací) funkce a procesy jsou součástí psychického vývoje člověka a představují nepostradatelnou složku osobnosti ovlivňující naše každodenní fungování. Umožňují nám získávat a zpracovávat informace, se kterými dále pracujeme a využíváme je v každodenním životě. Je to soubor mentálních schopností, které zahrnují paměť, koncentraci a pozornost, prostorovou orientaci, myšlení, řeč, percepci (vnímání) a exekutivní funkce. Pojem kognitivní (poznávací) představuje duševní schopnosti, které korelují s myšlením a poznáním. Ve vzdělávání se tyto schopnosti dostávají do popředí, protože na jejich kvalitě a rozsahu závisí velmi často hodnocení žáka. Tyto schopnosti zahrnují nejen inteligenci, úroveň myšlení, řeč, ale zčásti také tvořivost i schopnost a podobu chování v sociální oblasti. (Fontana, 1997)

Thorová (2015) řadí do oblastí kognitivního vývoje schopnost myšlení, která zahrnuje zapamatování a zpracování informací, schopnost uvažování v abstraktní a symbolické rovině, dále schopnost uspořádání získaných poznatků a jejich následné zpracování. Exekutivní funkce pak představují schopnost organizace myšlenek a různých aktivit,

schopnost rozhodování, schopnost hospodaření s časem a schopnost určení priorit. S těmito funkcemi budeme blíže seznámeni v průběhu další části textu bakalářské práce.

První námi diskutovanou oblastí kognitivních procesů je vnímání (percepce). Ta je vázána na přítomnost jedince a je ovlivněna jeho dovednostmi, zkušenostmi a očekáváním. Vnímání je základním kognitivním procesem, založeným na příjmu, výběru a zpracování aktuálních informací, přicházející k nám z našeho okolí. Výsledkem percepce jsou vjemy, které získáváme prostřednictvím různých receptorů. (Říčan, 2005)

„Vnímání je základní poznávací proces, který vzniká bezprostředním působením vnějšího a vnitřního podnětu, má charakter přímého smyslového poznání.“ (Farková, 2017, s. 62)

Hartl (2004) popisuje percepci jako proces, který je spojený se smysly a jejich nervovými centry. Díky smyslům člověk přijímá různé údaje ze svého vnějšího okolí, ale také díky nim poznává svůj vnitřní svět. Podle Vágnerové (2002) se jedná o smyslové zobrazení reality a jeho založení na aktuálním kontaktu. Percepce je kognitivní proces, ovlivněný řadou faktorů a hrající důležitou roli v našem chápání světa a v našich interakcích s ním.

Další důležitou kognitivní schopností je paměť, umožňující jednotlivcům ukládat, udržovat, vybavovat si a reprodukovat informace. Uvedená schopnost přináší jedinci orientaci v životě a využívání vlastních zkušeností. Definice paměti je poměrně složitá a liší se v závislosti na konkrétním vědeckém oboru. V obecném pojetí je definována jako proces, umožňující jedinci uchovávat informace a následně si je vybavovat. *„V nejširším slova smyslu ji lze definovat jako schopnost zaznamenávat životní zkušenosti.“* (Plháková, 2023, s. 239)

Vágnerová (2007) chápe paměť jako prostředek k uchování informací a jejich postupném vybavování a získávání zkušeností.

V užším kontextu pak paměť dle Nakonečného (1998) představuje vědomé vštěpování a následně vybavování si konkrétních poznatků.

Fáze paměti zahrnují tři operace: zapamatování (kódování), uchování a vybavení. V každé z těchto fází probíhá výběr toho, co je pro člověka nějakým způsobem významné

nebo nezbytné. (Vágnerová, 2007) Paměť umožňuje člověku učit se z minulých zkušeností, dochází k obohacování dalšími zkušenostmi, které jsou podmínkou pro učení.

Další kognitivní funkcí je jazyk a řeč. Člověk má potřebu dorozumívání, sdělování pocitů, myšlenek a názorů. K této sociální interakci používá jazyk a řeč. Jazyk chápeme v souvislosti s kognitivními schopnostmi jako soustavu znaků a vztahů mezi nimi. Jazyk je ztvárněn systémem znaků, kdy jazykový znak představuje, jak fyzickou formu, jejímž výstupem je zvuková a zraková stránka, tak i formu obsahovou reprezentující význam slova. (Nakonečný, 1998)

Plháková (2023, s. 381) definuje jazyk jako „*systém znaků (symbolů), který má svou gramatickou stavbu, jejíž součástí je především syntax, tj. zákonitosti tvorby gramaticky správných vět.*“

Při ukončení vývoje řečových center v mozku a mluvidel se vytváří dispozice pro porozumění řeči a rozvoj řečových schopností. Osvojování jazyka představuje získání jazykových a komunikačních schopností, kdy úroveň těchto schopností závisí na verbálních podnětech z okolí. (Vágnerová, 2007)

Řeč je dle Plhákové (2023) základním nástrojem lidské komunikace, při níž člověk používá jazyk k vyjádření myšlenek.

Z hlediska kognitivních schopností je důležité pro jedince i myšlení. „*Myšlení je poznávací proces, probíhající mezi člověkem a okolím, proces analýzy, syntézy a odvozených operací; je sociálně podmíněn a významně svázán s řečí.*“ (Hartl, 2004, s. 144)

S myšlením je spojována jeho nejdůležitější funkce, kterou je řešení problémů. V tomto ohledu musíme říci, že právě nedostatečná zkušenost vede člověka k nutnosti hledání nových možností pomocí myšlenkových operací neboli postupů vedoucích k dosažení cíle. Tyto postupy se prolínají a často bývají nevědomé. (Farková, 2017)

Jedná se o operace, mezi které zařazujeme analýzu a syntézu, porovnávání, generalizaci a abstrakci. Z pohledu praktičnosti rozlišujeme myšlení konkrétní, které je orientováno na řešení konkrétních problémů nebo úkolů. Dále pak myšlení názorné, jehož založení

je na vizualizaci a manipulaci s objekty nebo situacemi v naší mysli. V daném kontextu je však důležité i myšlení abstraktní, tedy schopnost přemýšlet o konceptech, které nejsou přímo spojeny s našimi smyslovými zkušenostmi. (Helus, 2011)

Ve vztahu k myšlení jsou důležité i jeho vlastnosti. Kupříkladu můžeme hovořit o šířce a hloubce myšlení. Dále pak o samostatnosti projevující se v řešení nezávislém na cizích názorech. Nedílnou součástí myšlení je i kritičnost, tedy schopnost uvážlivě rozhodnout, zda je náš úsudek správný či nikoliv. Musíme zmínit i například pružnost (flexibilitu) myšlení, související s nalézáním nových řešení. (Farková, 2017)

Mezi kognitivní (neboli poznávací) funkce a procesy patří i prostorová orientace. Hartl (2004, s. 168) popisuje *„orientaci jako umístění, znalost polohy, směru; jako schopnost založenou na vnímání, pozornosti, myšlení a paměti; umožňuje člověku poznávat a zařazovat se do určitých vztahů a souvislostí v místě a čase, k jiným osobám a situacím.“*

Prostorová orientace se vyvíjí od raného dětství, umožňuje člověku orientovat se v prostoru, určovat vzdálenosti a směry, rozpoznávat vztahy mezi objekty a jejich polohu v prostoru. Důležitou roli při rozvoji prostorové orientace mají naše smysly, jako je: hmat, sluch, zrak, motorika a v neposlední řadě řeč. Rozvoj prostorové orientace souvisí s myšlením, představivostí, pozorností a vnímáním. Prostorová orientace je také spojena s vnímáním času, které je nezbytné pro určování časové posloupnosti, podporuje také odhad a zapamatování vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku nebo vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí. *„Přiměřené vnímání času a časové posloupnosti umožňuje smysluplné zacházení s časem, odpovídající organizaci práce.“* (Bednářová, 2011, s. 45)

Důležitou kognitivní funkcí je i koncentrace a pozornost. *„Pozornost je stav zvýšené pohotovosti a zaměřenosti vědomí na určitý výběr jevů.“* (Farková, 2017, s. 84)

Sternberg (2009, s. 90) definuje pozornost *„jako nástroj, jehož prostřednictvím aktivně zpracováváme omezené množství informace z obrovské zásoby údajů v dlouhodobé paměti, jakož i informací dopadajících na naše smyslové systémy.“*

Pozornost je tedy schopnost zaměřit se na určitou aktivitu nebo informaci a zároveň vyloučit další podněty. (Nakonečný, 2004; Sternberg, 2009)

Pozornost může být vědomá nebo nevědomá. Nevědomá je charakteristická tím, že nemá základ v záměrném soustředění se na určitý podnět, bývá způsobena nečekanými nebo novými podněty, na jejich množství nebo síle, také ji způsobují změny u známých podnětů. (Plháková, 2023; Vágnerová, 2007)

Záměrná neboli vědomá pozornost úzce souvisí s emocemi a motivem, kdy člověk cíleně věnuje pozornost tomu, co mu přináší nejen subjektivní uspokojení, ale i frustraci. (Plháková, 2023)

Mezi vlastnosti pozornosti patří koncentrace (soustředěnost), umožňující stanovení jen určitého počtu informací, kterými se chceme vědomě zabývat a po určitou dobu u nich vytrvat. Distribuce neboli rozdělování s sebou nese dovednost věnovat pozornost více než jednomu jevu, ale pouze v omezené míře. Kapacita (rozsah) je počet objektů nebo podnětů, které je člověk schopen v určitém časovém rozpětí pojmout. Poslední vlastností je stabilita (stálost) pozornosti, jenž představuje délku časového rozpětí, po jakou je člověk schopen se koncentrovat na jeden objekt či aktivitu. (Plháková, 2023)

V poslední části textu této kapitoly se zaměříme na exekutivní funkce, které nám ve vztahu ke kognitivním procesům umožňují plánovat, organizovat a regulovat naše chování, řešit problémy a vytvářet cíle. Tyto funkce lze nazvat i výkonnými.

Jak píše Vágnerová (2016) jsou potřebné k tomu, abychom mohli ovládat, kontrolovat a regulovat naše poznávací procesy, kam řadíme vnímání, pozornost, paměť a myšlení, ale i prožívání emocí a chování.

„Pojem exekutivní funkce v současnosti zastřešuje širokou škálu kognitivních procesů, podílejících se na regulaci lidské psychiky a chování.“ (Plháková, 2023, s. 84)

Exekutivní funkce ovlivňují naše chování, jednání, umožňují nám řešit problémy a posuzovat jejich alternativní řešení, rozhodovat se, volit vhodné reakce v závislosti

na zkušenostech již získaných nebo nových, regulují naše emoční projevy a v neposlední řadě nám pomáhají cílevědomě plánovat budoucí cíle v různých oblastech.

5 Faktory ovlivňující psychický vývoj jedince

Mezi faktory ovlivňující psychický vývoj patří dědičnost, vlivy vnitřního a vnějšího prostředí. Vnitřní prostředí působí na dítě v období prenatálním, vnější naopak po jeho narození. (Vágnerová 2012, 2004)

Dědičnost (genetika) je schopnost předávat určité znaky potomkům. Nakonečný (2004, s. 25) popisuje dědičnost jako „přenos z rodičů na děti“, kdy se opírá o nejpoužívanější výrazové spojení v psychologii. Prostředkem tohoto přenosu jsou geny, kterými se předávají tělesné vlastnosti. Genetika psychických vlastností není stále na odborné úrovni prozkoumána do hloubky a tyto vlastnosti jsou dále formovány zkušeností.

Vnitřní prostředí působí na plod v perinatálním období. V celém tomto období (ale i v dalších etapách vývoje) se vyvíjí mozek, který je podmínkou dalšího optimálního psychického vývoje člověka. Základ psychických funkcí tvoří centrální nervová soustava (CNS). Vývoj mozku probíhá zráním na základě určité předávané genetické informace, pokud nastane poškození tohoto genetického kódu, je narušen vývoj nervových struktur a jejich funkcí. K dalším faktorům, ovlivňující vývoj a funkčnost CNS, patří zdravotní stav matky, toxické vlivy nebo zvýšená citlivost na různé situace. (Vágnerová, 2012)

Péče matky o svou životosprávu, klid, svůj zdravotní stav, spokojenost a psychickou vyrovnanost je v tomto prenatálním stadiu plodu velmi důležitá pro zdravý duševní vývoj dítěte. (Langmeier, et al., 2002; Nakonečný, 2004)

„Jednoznačně zde dominují procesy zrání – učení má jen velmi dílčí význam, nicméně už zde je můžeme pozvolna zaznamenávat.“ (Helus, 2011, s. 276)

Vnější prostředí se dostává do popředí v době porodu, následně po porodu a nejvýznamnější vliv nastává v průběhu dalšího života dítěte. Hovoříme zde o působení různých sociálních skupin celé společnosti. Nejprve se obeznámíme s malými sociálními

skupinami, mezi které zařazujeme rodinu, vrstevnickou skupinu, školu, později pracoviště. Jako velká sociální skupina je vnímána celá společnost. Nejvýznamnější sociální skupinou je rodina, která poskytuje dítěti první informace o dění kolem, poskytuje dítěti pocit bezpečí a jistoty. Rodina velkou měrou podporuje dítě v rozvíjení jeho schopností a dovedností. V neposlední řadě rodina dítěti předává své zkušenosti a životní hodnoty. Dítě si v rodině hledá vzor, který chce následovat a identifikovat se s ním. Nefunkční nebo neúplná rodina velmi často přináší problémy ve výše uvedených oblastech. Vrstevnická skupina je druhou nejdůležitější sociální skupinou. Potřeba sounáležitosti s vrstevníky souzní s touhou určitého osamostatňování dítěte a s jeho snahou nebýt spoutaný jen se svou rodinou, a to především v období adolescence, kdy má dítě potřebu se odpoutat od rodiny, získat určitou svobodu, činit vlastní rozhodnutí. Pozitivem skupiny vrstevníků je podpora dítěte stejně starými teenagery, nicméně záleží na tom, jak je skupina vrstevníků sociálně a hodnotově orientovaná. Negativní směřování k patologickým jevům může velmi silně nasměrovat dítě touto cestou. (Vágnerová, 2004)

6 Praktická část

V praktické části bakalářské práce se věnujeme kvantitativnímu výzkumu a rozboru výsledků verbální baterie standardizovaného Testu kognitivních schopností - TKS (Thorndike & Hagen, 1998). Verbální baterie tohoto testu se zaměřuje a klasifikuje slovní zásobu, schopnost sestavování vět, klade důraz na schopnost dětí uvažovat slovy a slovními spojeními a používat slova v daném kontextu. Cílem výzkumného šetření je proto zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v uvedené oblasti kognitivních schopností u vybraných skupin respondentů ve věku 12 – 18 let.

6.1 Výzkumný cíl a formulace výzkumného problému

Výzkumným cílem bakalářské práce je zjistit a popsat úroveň verbálního (slovního) myšlení u dětí ve věku 12 – 18 let ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, kdy jsou relace formulované ve slovních výrazech.

Výzkumný problém bakalářské práce byl zvolen jako deskriptivní (popisný).

Výzkumný problém, který je východiskem pro výzkumné šetření v bakalářské práci, formulujeme v následujícím bodu:

- Jaké jsou rozdíly v úrovni testu verbálního (slovního) myšlení u dětí ve věku 12 – 18 let ze školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy?

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku a způsobu jeho výběru

Výzkumným vzorkem byli respondenti, kteří jsou umístěni v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné a mají nařízenou ústavní výchovu.

První část respondentů byla ze zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy ve Žďáře nad Sázavou, kde jsou umístěni pouze chlapci. Druhou část výzkumného vzorku tvořily dívky, které jsou umístěny v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy ve Velkém Meziříčí.

Zácvičného testu se zúčastnilo celkem 33 respondentů, vlastních čtyř subtestů slovní baterie se zúčastnilo pouze 27 respondentů. Důvodem byl útek 5 dívek ze zařízení a jedna dívka odešla k lékařskému ošetření. Vlastní test následně fyzicky vyplnilo 26 respondentů, jedna dívka odevzdala záznamový arch nevyplněný. Chlapci i dívky byli testováni v menších skupinách a v prostředí, které pro ně bylo klidné a bezpečné.

6.3 Popis výzkumného nástroje a sběr dat

K dosažení cíle výzkumu jsme zvolili kvantitativní výzkum, který je v této práci založen na sběru dat pomocí standardizovaného Testu kognitivních schopností - TKS (Thorndike & Hagen, 1998).

„Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji.“ (Gavora, 2000, s. 31) S číselnými údaji je následně možné pracovat různými způsoby: lze je sčítat, porovnávat, stanovovat odchylky, vyjadřovat výsledky procentuálně. Je mnoho způsobů zpracování dat, které nám poskytuje matematická statistika.

TKS představuje soubor testů pro děti od 7 do 16 let v šesti odlišných testových úrovních (A-B-C-D-E-F). Z pohledu našeho výzkumného šetření byla využita ke sběru kvantitativních dat úroveň testu D (věk 10,6 – 13,9 let) a úroveň F (věk 12,6 – 15,9 let a střední školy). Úroveň D byla zadána pouze dvěma chlapcům do 15 let věku, kteří ještě navštěvují základní školu. Úroveň F byla využita pro všechny ostatní respondenty nad 15 let. Testy jsou zpracované formou vícenásobné úrovně, což umožňuje maximální pružnost při přizpůsobování obtížnosti úloh vzhledem k testovaným žákům a jejich schopnostem. Test kognitivních schopností může administrovat kdokoliv (žádná omezení ve vztahu k tomuto testu nejsou), kdo si předem prostuduje instrukce, a ty pečlivě a s plnou odpovědností dodržuje. Při prvním testování probanda je nutné absolvovat zácvičný test, určený především ke konkrétnímu seznámení s jednotlivými typy úloh. Administrace konkrétních subtestů v jednotlivých bateriích TKS mají stejné schéma, ale liší se v detailech: ukázkové příklady, nalezení správné úrovně a měření času. (Tirpák, 2023)

Test kognitivních schopností-TKS se skládá ze tří částí (baterií): slovní, početní a obrázkové. Pro výzkumné šetření bakalářské práce byla vybrána pouze slovní baterie,

kteřá je vytvořena ze čtyř subtestů: slovník, dokončování vět, klasifikace pojmů a slovní analogie. Důvodů pro volbu pouze slovní baterie bylo několik. Předpokládá se totiž, že čtení je lepším prediktorem kognitivního výkonu a přesnějším měřítkem kvality než celkové roky vzdělávání jedince. Samotné čtení podporuje verbální i vizuální paměť. (Thorová, 2015; Tirpák, 2023). Podle šetření PISA 2018 je čtenářská gramotnost schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastní vědomostí. Práce se soubory textů je typická pro čtení v prostředí internetu, a kromě tradičních čtenářských procesů, vyžaduje dovednosti nového typu založené na porovnávání různých textů na stejné téma. Podle tohoto mezinárodního šetření dělá českým žákům větší problém porozumění samostatnému textu než zpracování souboru textů (například různé články na stejné téma nebo diskusní fórum s příspěvky různých uživatelů). Výrazně lepší jsou ve čtenářské gramotnosti dívky, oproti chlapcům. V České republice panují obrovské rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých druhů škol, které jsou nejvíce patrné právě v oblasti čtenářské gramotnosti. Z výsledků této studie vyplývá, že téměř polovina sledovaných učňů má čtenářské dovednosti na nejnižší gramotnostní úrovni. Domníváme se, že v tomto ohledu je nutné především podporovat zájem o čtení všech typů textů a rozvíjet čtenářskou gramotnost všemi možnými prostředky právě u chlapců. K tomuto lze využít například populárně-naučné texty nebo dobrodružnou literaturu, internetové texty či jiné možné texty.

V průběhu našeho výzkumu respondenti pracují s testovým sešitem, kde jsou zaznamenány pouze otázky, tento nijak nevyplňují. Svě odpovědi respondenti zaznamenávají pomocí křížků do záznamového archu (viz příloha 1), na kterém nejprve uvedou své jméno, příjmení, věk a třídu a dané odpovědi. Z důvodů anonymity bylo respondentům umožněno vyplnit pouze iniciály svého jména a příjmení.

Verbální část TKS se skládá ze čtyř částí. Každá část obsahuje 25 otázek. Za každou správnou odpověď lze získat 1 bod. Nejvyšší hrubý skór je tedy 100, což odpovídá počtu 100 bodů.

První část slovní baterie je slovník, ve kterém respondenti vybírají z pěti slov v řádku synonymum k prvnímu slovu tučně vtištěnému ve stejném řádku.

Ukázka č. 1 - slovník (časový limit 7 minut)

mokrý a) suchý b) obyčejný c) vlhký d) světlý e) velký

zničení a) otřes b) držení c) ruina d) spěch e) běh

slabika a) abeceda b) užitečný c) část řeči d) přízvuk e) zvuk

oštěp a) papír b) káva c) kabát d) puška e) kopí

Druhá část slovní baterie nazvaná dokončování vět se zabývá doplňováním jednoho chybějícího slova do věty tak, aby byla úplná a dávala smysl.

Ukázka č. 2 – dokončování vět (časový limit 10 minut)

V ranních.....se za okny probouzí den.

a) nocích b) dnech c) večerech d) oknech e) hodinách

Dynamit je.....výbušnina

a) stálá b) hlučná c) nebezpečná d) drahá e) náročná

Člověka ve veřejném úřadě se snaží lidé.....

a) cílem b) využívat c) základem d) původcem e) zdrojem

Kde je....., tam je i přátelství.

a) podezíravost b) rozpor c) nenávisť d) důvěra e) naděje

Třetí část se jmenuje klasifikace pojmů a představuje úkol, při kterém hledají respondenti konkrétní slovo, které je podobné slovům ostatním.

Ukázka č. 3 – klasifikace pojmů (časový limit 9 minut)

škubnout drcnout potáhnout

a) bojovat b) veslovat c) polovina d) ujít e) trhnout

lampa svíčka pochodeň reflektor

a) baterka b) svícen c) záře d) lesk e) plyn

kachna kuře krocan

a) sokol b) papoušek c) kanárek d) husa e) zlatohlávek

fazole hrách brambory

a) kukuřice b) mléko c) omáčka d) hladový e) maso

Poslední čtvrtá část pracuje se vztahy mezi slovy. Určitý vztah je daný mezi dvěma tučně vytištěnými slovy na počátku řádku. K tučně vytištěnému třetímu slovu je nutné najít slovo z nabídky tak, aby byl jasný vztah mezi nimi.

Ukázka č. 4 – slovní analogie (časový limit 8 minut)

nic – všechno : hodně -

a) několik b) zcela c) většina d) něco e) málo

nový – starý : čerstvý -

a) zelený b) mladý c) smutný d) okoralý e) ovocný

všichni – žádný : mnoho -

a) většina b) víc c) nikdo d) několik e) úplně

dobytěk – stádo : včely -

a) roj b) zástup c) med d) trouď e) královna

Vyhodnocení standardizovaného testu TKS probíhá pomocí šablon s vyznačenými správnými odpověďmi. Z pohledu výsledků se nejprve sečtou body v jednotlivých částech slovní baterie, kdy výsledkem je hrubý skóre. Jedná se o první kvantitativní výsledek získaný na základě počtu správně zodpovězených otázek. Získaný hrubý skóre je dále pomocí tabulek převeden na percentily. Percentil je číslo, které vyjadřuje, kolik procent respondentů se stejnou variantou testu odpovídalo stejně dobře nebo hůře než daný respondent.

Při samotném vyhodnocování u jednotlivých probandů výzkumného šetření je nutné znát i jejich věk, a to konkrétně roky a měsíce (například 14:8). Tento údaj vymezuje rozpětí sloupců tabulky podle věku. Ke každému sloupci s uvedeným věkovým údajem lze měsíc přidat či ubrat. Například věkový údaj 14:9 pokrývá i věk – 14:8 a 14:10. Pokud se tato

hodnota v příslušném sloupci nenachází, je třeba použít nejbližší skór pod dosaženou úrovní probanda. Následně můžeme přepočet výsledků převést na percentilové pořadí (PP), odpovídající standardní věkové skóre (SVS) a stanin.

7 Výsledky

Získaná data prostřednictvím TKS byla převedena na standardní věkový skór, percentil a hrubé skóre. Zjištěné výsledky jsou prezentovány na základě deskripce podle pohlaví respondenta ve výzkumném šetření. Důležitým faktorem pro výzkumné šetření je vycházet ze striktně stanovených limitů u jednotlivých subtestů slovní baterie TKS slovník (časový limit 7 minut), dokončování vět (časový limit 10 minut), klasifikace pojmů (časový limit 9 minut), slovní analogie (časový limit 8 minut). K testování je nutné dále zajistit: testový sešit, odpověďové arch a čistý list papíru (Thorndike & Hagen, 1998).

Níže v tabulce 1 jsou výsledky prvního subtestu slovní baterie TKS (slovník), rozděleného podle pohlaví respondenta výzkumného šetření.

Tabulka 1 Výsledky prvního subtestu slovní baterie TKS (slovník)/rozděleno podle pohlaví

Chlapci (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Slovník (hrubý skór)	Dívky (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Slovník (hrubý skór)
MP	14:3	17	MŠ	16:7	14
JP	14:1	18	LB	16:7	15
FH	16:5	15	MV	16:0	12
TK	18:1	14	JB	15:9	1
JZ	16:7	17	JD	16:7	7
DJ	15:4	18	KM	17:6	19
DN	15:7	18	AR	17:5	19
FCH	17:5	14	NV	17:10	14
JM	16:0	12	AG	16:5	13
EH	17:3	17	DM	17:11	11
DA	15:0	13	NB	16:3	14
VK	15:8	19	TB	16:8	
DM1	17:1	11			
DM	15:4	20			
MG	16:5	15			
Průměr		15,87			12,64

V tabulce 1 jsou uvedeny výsledky jednotlivých respondentů pro první část slovní baterie – slovník. Výsledky jsou uvedeny z pohledu hrubého skóru a rozděleny podle pohlaví. V posledním řádku tabulky je vypočítán průměr výsledků pro dané pohlaví. Při porovnání aritmetického průměru hrubého skóre chlapců s průměrem hrubého skóre u dívek v oblasti prvního subtestu slovník lze vidět, že chlapci dosáhli vyššího průměrného hrubého skóru. Je však nutné si uvědomit, že výzkumný vzorek bakalářské práce není dostatečně rozsáhlý. Domníváme se, že naše výsledky jsou přínosné především pro individuální práci s jednotlivými dětmi v rámci ústavní a ochranné výchovy. Skóre z TKS je totiž třeba vidět vždy ve vztahu ke školním známám nebo jiným hodnocením, případně dalším standardizovaným testovým výsledkům. Prvotním účelem našeho testování v bakalářské práci je získání informací, které by pomohly v rámci speciálně pedagogické praxe

vychovatelům, sociálním pracovníkům či pedagogickým pracovníkům porozumět dítěti a pomoci mu při pochopení sebe sama, pokud jde o otázky učení. Čím úplněji můžeme popsat pomocí těchto našich zjištěných výsledků konkrétního jedince, tím lépe můžeme strukturovat jeho rozvoj tak, abychom mu umožnili co nejlepší příležitosti k jeho učení a poznání. Pro mnoho rozhodnutí v pedagogické praxi jsou potřebné informace týkající se schopností dítěte. Nými uvedenými výsledky umožňují posoudit aktuální úroveň rozvoje chápání a schopnost uvažování se slovními symboly v rámci TKS. Na základě těchto výsledků se domníváme, že by šlo individualizovat vyučovací postupy i materiály tak, aby každý proband našeho výzkumného šetření měl vysokou pravděpodobnost úspěchu v učení a postupně mohl dosahovat cílů vyučování. Bez podrobných informací o každém žákovi (dítěti) v oblasti úrovně kognitivního vývoje to lze však jen velmi těžko.

Podle manuálu TKS (Thorndike & Hagen, 1998) mohou zjištěné informace pomoci učitelům přizpůsobit vyučování pro jednotlivce zejména při výběru látky z učebních osnov, volbě tempa (rychlosti) vyučování, výběru metod vyučování, stanovení cílů a očekávané úrovně výkonnosti žáků.

V další části našeho výzkumu jsme se zaměřili na výsledky probandů v oblasti dokončování vět (viz tab. 2).

Tabulka 2 Výsledky druhého subtestu slovní baterie TKS (dokončování vět)/ rozděleno podle pohlaví

Chlapci (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Dokončování vět (hrubý skór)	Dívky (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Dokončování vět (hrubý skór)
MP	14:3	22	MŠ	16:7	21
JP	14:1	17	LB	16:7	20
FH	16:5	16	MV	16:0	15
TK	18:1	16	JB	15:9	3
JZ	16:7	12	JD	16:7	6
DJ	15:4	18	KM	17:6	20
DN	15:7	15	AR	17:5	22
FCH	17:5	16	NV	17:10	17
JM	16:0	9	AG	16:5	5
EH	17:3	18	DM	17:11	10
DA	15:0	19	NB	16:3	14
VK	15:8	17	TB	16:8	
DM1	17:1	6			
DM	15:4	18			
MG	16:5	16			
Průměr		15,67			13,91

V tabulce 2 jsou uvedeny výsledky jednotlivých dětí v rámci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pro druhou část slovní baterie – dokončování vět. Výsledky jsou uvedeny vždy dle dosaženého hrubého skóre a rozděleny podle pohlaví. V posledním řádku tabulky je vypočítán průměr výsledků pro dané pohlaví. Na základě získaných a vyhodnocených dat v hrubém skóru testu TSK bylo zjištěno, že aritmetický průměr z pohledu výsledku chlapců je vyšší, než průměrný výsledek dívek.

Podle Thorndike a Hagen (1998) může být skóre z TKS užitečné při identifikaci dětí, které splňují požadavky vzdělávání pouze částečně. Tedy pokud se v našem výzkumu

nachází jedinec, který dosahuje nízkých skóre v jednotlivých subtestech slovní baterie, měla by mu být poskytnuta intenzivní pomoc zaměřená na zlepšení úrovně zručnosti ve čtení a při rozvíjení řečových schopností. Pokud zjistíme tento pomalý rozvoj slovního chápání včas, může dojít z pohledu speciálně pedagogických intervencí k nápravě. Čím dříve se objeví těžkosti v učení nebo kolísavost školní výkonnosti, tím je větší pravděpodobnost konstruktivního a efektivního zásahu. Domníváme se proto, že výsledky naší bakalářské práce mají přínos spíše v individuálním pojetí jednotlivých dětí v rámci ústavní a ochranné výchovy. Výsledky v tomto ohledu nelze zobecňovat!

V tabulce 3 níže jsou uvedeny výsledky jednotlivých respondentů pro třetí část slovní baterie – klasifikace pojmů. Výsledky jsou uvedeny v hrubém skóru a rozděleny podle pohlaví. V posledním řádku tabulky je vypočítán průměr výsledků pro dané pohlaví. Na podkladě získaných dat lze doložit, že chlapci jsou flexibilnější v hledání logických souvislostí mezi slovy.

Tabulka 3 *Výsledky třetího subtestu slovní baterie TKS (klasifikace pojmů)/rozděleno podle pohlaví*

Chlapci (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Klasifikace pojmů (hrubý skór)	Dívky (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Klasifikace pojmů (hrubý skór)
MP	14:3	16	MŠ	16:7	14
JP	14:1	15	LB	16:7	13
FH	16:5	11	MV	16:0	7
TK	18:1	9	JB	15:9	3
JZ	16:7	7	JD	16:7	6
DJ	15:4	15	KM	17:6	13
DN	15:7	9	AR	17:5	14
FCH	17:5	7	NV	17:10	10
JM	16:0	16	AG	16:5	9
EH	17:3	12	DM	17:11	4
DA	15:0	15	NB	16:3	14
VK	15:8	14	TB	16:8	
DM1	17:1	7			
DM	15:4	17			
MG	16:5	11			
Průměr		12,07			9,73

Zastáváme názor, že dítě by mělo být vždy informováno o školním výkonu a především o jeho reálných schopnostech. Je nutné si z pohledu našeho výzkumného šetření také uvědomit skutečnost, že se jedná o děti se závažnými poruchami chování. Schopnosti vždy představují vztah mezi zkušenostmi životní historie, které působí na konkrétní biologický organismus (Thorndike & Hagen, 1998). Úkolem školských zařízení náhradní výchovné péče je z našeho pohledu především výchova a vzdělávání. Zastáváme názor, že jedním z úkolů těchto zařízení je brát jednotlivé děti takové, jaké jsou. Následně však musí tato zařízení přizpůsobit speciálně pedagogickou intervencí tak,

aby jim pomohla zlepšit současný stav. Je možné předpokládat a očekávat, že pochopení testu bude v kladném vztahu k výkonnosti. Avšak vážné poruchy chování mohou značně snížit skóry ve všech subtestech. Nízký skór ve slovních testech může predikovat obtíže a těžkosti se čtením. To se potvrzuje i v rámci našeho výzkumného šetření.

V tabulce 4 jsou uvedeny výsledky jednotlivých respondentů pro čtvrtou část slovní baterie – slovní analogie. Výsledky jsou uvedeny v hrubém skóru a rozděleny podle pohlaví. V posledním řádku tabulky je vypočítán aritmetický průměr výsledků pro dané pohlaví. Kvalita vnímání vztahů mezi slovy je u chlapců lepší, což dokazují získaná data.

Tabulka 4 *Výsledky čtvrtého subtestu slovní baterie TKS (slovní analogie)/rozděleno podle pohlaví*

Chlapci (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Slovní analogie (hrubý skór)	Dívky (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Slovní analogie (hrubý skór)
MP	14:3	11	MŠ	16:7	7
JP	14:1	8	LB	16:7	9
FH	16:5	8	MV	16:0	4
TK	18:1	5	JB	15:9	0
JZ	16:7	5	JD	16:7	8
DJ	15:4	13	KM	17:6	11
DN	15:7	7	AR	17:5	16
FCH	17:5	4	NV	17:10	3
JM	16:0	9	AG	16:5	0
EH	17:3	6	DM	17:11	4
DA	15:0	9	NB	16:3	4
VK	15:8	9	TB	16:8	
DM1	17:1	4			
DM	15:4	11			
MG	16:5	9			
Průměr		7,87			6,00

Pro celkovou precizaci výsledků jsme získaná data hrubých skóre podle manuálu TKS převedli na standardní věkový skór, percentil. Zjištěné výsledky jsou prezentovány na základě deskripce podle pohlaví respondenta ve výzkumném šetření (viz tab. 5).

Tabulka 5 Výsledky celé slovní baterie TKS u jednotlivých respondentů interpretována třemi typy norem

Respondenti (iniciály)	Věk (rok:měsíc)	Hrubý skór (HS)	Standardní skór (SVS)	Staniny	Percentily
MP	14:3	66	90	4	25
JP	14:1	58	85	3	16
FH	16:5	50	76	2	5
TK	18:1	44	72	1	3
JZ	16:7	41	70	1	2
DJ	15:4	64	89	4	23
DN	15:7	49	76	2	5
FCH	17:5	41	70	1	2
JM	16:0	46	74	2	4
EH	17:3	53	78	2	7
DA	15:0	56	84	3	14
VK	15:8	59	83	3	13
DM1	17:1	28	70-	1	2-
DM	15:4	66	91	4	27
MG	16:5	51	77	2	6
Chlapci průměr		51,47	74,33	2,33	10,13
MŠ	16:7	56	81	2	10
LB	16:7	57	82	3	11
MV	16:0	38	70-	1	2-
JB	15:9	7	70-	1	2-
JD	16:7	27	70-	1	2-
KM	17:6	63	87	3	19
AR	17:5	71	94	4	34
NV	17:10	44	72	1	3
AG	16:5	27	70-	1	2-
DM	17:11	29	70-	1	2-

NB	16:3	46	74	2	4
TB	16:8				
Dívky průměr		42,27	44,55	1,87	7,36
Celkový průměr		47,58	61,73	2,12	8,96

Interpretace dat byla provedena třemi typy norem, a to standardním věkovým skórem (SVS), percentilem a pomocí stanin. „Standardní věkový skór je normalizovaná škála skóru, ve které je průměrný skór pro jednotlivé věkové skupiny v testové baterii stanovený číslem 100.“ (Thorndike & Hagen, 1998, s. 60) Percentil představuje, kolik respondentů se stejnou variantou testu má horší či lepší výsledek než daný respondent. Pro lepší orientaci v získaných datech byl do třetího sloupce tabulky zanesen i hrubý skór (HS). Hrubý skór je vždy součtem správných odpovědí. Konkrétně v této tabulce hrubý skór odpovídá součtu správně zodpovězených otázek ve všech čtyřech subtěstech slovní baterie TKS. V pátém sloupci najdeme hodnoty stanin. Věk je ve druhém sloupci tabulky uváděn v letech a měsících. Tato hodnota byla potřebná k převodu hrubého skóru na všechny tři typy norem. Rozložení rozsahu jednotlivých typů skóru je uvedeno v tabulce 6.

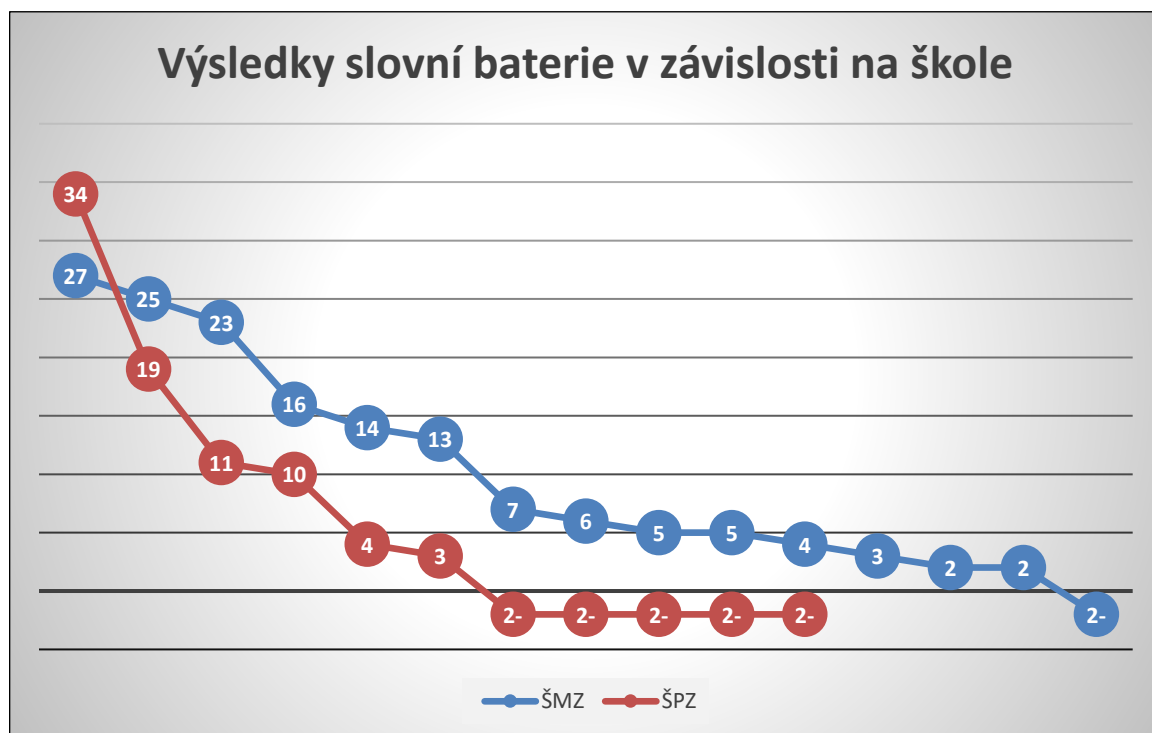
Tabulka 6 Rozložení rozsahu jednotlivých typů skóru (Thorndike & Hagen, 1998, Tirpák, 2023)

Rozložení rozsahu jednotlivých typů skóru	Stanin	Procento případů (%)	Odpovídající percentil	Odpovídající SVS
Velmi vysoký skór	9	4 %	96 a více	126 a vyšší
Nadprůměrný skór	8	7 %	89 – 95	119 – 125
	7	12 %	77 – 88	111 – 118
Průměrný skór	6	17 %	60 – 76	104 – 110
	5	20 %	40 – 59	97 – 103
	4	17 %	23 – 39	89 – 96
Podprůměrný skór	3	12 %	11 – 22	82 – 88
	2	7 %	4 – 10	73 – 81
Velmi nízký skór	1	4 %	3 a méně	72 a nižší

Opět se vracíme k tomu, že výsledky výzkumného šetření bakalářské práce nelze zobecňovat. Důvodem je malý výzkumný vzorek, pro speciálně pedagogickou intervenci a práci s jednotlivými dětmi, jsou přesto velmi přínosné. Pro další komparaci jsme jako ukazatel vybrali percentilové normy výsledků a z pohledu těchto skóre ve slovní baterii někteří probandi našeho výzkumného šetření dosahují velmi nízkého výsledku (N = 10). Další větší skupina dosahuje podprůměrného skóre, kdy N = 12 a zbytek pouze průměrného skóre ve slovním testu TKS. Výsledky nás v určitém ohledu nepřekvapují a úzce souvisí dle našeho názoru se sledovanou skupinou dětí v rámci ústavní a ochranné výchovy.

Další námi sledovanou oblastí se stala skutečnost, zda dochází respondenti do škol, které jsou součástí daného zařízení či nikoliv. Výsledky našeho zjištění znázorňuje graf níže.

Graf 1 Výsledky celé slovní baterie TKS jednotlivých respondentů ve vztahu k typu školy (ŠMZ = školy mimo zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy; ŠPZ = školy při zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy)



Výsledky slovní baterie TKS jsou v grafu uvedeny v percentilu. Zhodnocením výše uvedeného grafu můžeme učinit závěr, že z pohledu našeho výzkumného šetření dosahují relativně lepších výsledků děti navštěvující školy mimo zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Naopak respondenti, kteří se vzdělávají ve škole při daném zařízení, dosáhli horších výsledků. Výjimkou je respondent, který dosáhl percentilu 34 a to i přes to, že navštěvuje školu při školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Jedná se o dívku, jejíž rodiče mají oba vysokoškolské vzdělání a prarodiče jsou pedagogickými pracovníky. Dívka byla umístěna do výchovného ústavu přímo ze své biologické rodiny. Před umístěním do výchovného ústavu neprošla žádnou jinou institucionální výchovou. Absolvovala tedy základní školu běžného vzdělávacího proudu mimo zařízení. Dívce je při návštěvách rodiny věnována maximální péče ve všech oblastech, které se jí dostávalo i před umístěním do zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Tyto faktory mohou ovlivňovat zásadně výsledky v oblasti slovních baterií u tohoto respondenta.

Je však nutné zmínit i limity a omezení našeho výzkumu. Jak už bylo několikrát řečeno, výsledky tohoto výzkumného šetření nelze zobecňovat. Celý výzkumný vzorek má diagnostikovanou různě závažnou poruchu chování. K dalším a především k podrobnějším závěrům by rozhodně tudíž přispěl větší výzkumný vzorek a kvantifikace přítomnosti konkrétních obtíží u dětí. Jedná se o jeden z limitujících faktorů. Dále musíme zmínit, že nebyla realizována celá testová baterie TKS, kdy k celkovému obrazu kognitivních schopností by přispěla především obrázková baterie. Ta totiž měří tzv. fluidní inteligenci, tedy schopnost nesouvisející s úrovní školního vzdělání. Manuál TKS v tomto ohledu jasně deklaruje, že pokud je výkon v obrázkové baterii vyšší, než ve slovní nebo početní baterii, může to naznačovat existenci potenciálu pro výkon, který nemá ve škole možnost plného vyjádření (Thorndike & Hagen, 1998)

Díky analýze získaných dat se podařilo zjistit, že žádný z respondentů nedosáhl velmi vysokého ani nadprůměrného skóru ve slovní baterii testu TJS. Průměrného skóru dosáhli pouze čtyři respondenti. Největší část tvořilo 12 respondentů, kteří dosáhli podprůměrného skóru. Zbýlých 10 respondentů získalo velmi nízký skór.

Závěr

Bakalářská práce byla věnována úrovni kognitivních schopností u dětí s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochranou výchovou. Práce byla rozdělena na teoretickou část a část praktickou.

Kapitoly teoretické části se zabývaly tématy, která souvisí s řešenou problematikou. Týkaly se náhradní výchovné péče, adolescence a tématu kognitivních funkcí, mezi které patří percepce, paměť, jazyk a řeč, myšlení, prostorová orientace, koncentrace a pozornost. Součástí této kapitoly bylo i seznámení s exekutivními funkcemi, které jedinci umožňují plánovat, organizovat a regulovat chování, řešit problémy a vytvářet cíle. Závěrečná kapitola blíže charakterizovala faktory ovlivňující psychický vývoj jedince (prostředí, dědičnost, sociální skupina).

Praktická část byla realizována kvantitativním výzkumem a tvoří ji výsledky verbální baterie standardizovaného Testu kognitivních schopností - TKS (Thorndike & Hagen, 1998). Verbální baterie tohoto testu se zaměřuje a klasifikuje slovní zásobu, schopnost sestavování vět, klade důraz na schopnost dětí uvažovat slovy a slovními spojeními a používat slova v daném kontextu. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v uvedené oblasti kognitivních schopností u vybraných skupin respondentů ve věku 12 – 18 let. Součástí práce je diskuse zjištěných skutečností, formulace obecněji platných závěrů a doporučení pro praxi speciální pedagogiky.

Vyhodnocením dat bylo dále zjištěno, že skupina dívek měla horší aritmetický průměr hrubého skóre než chlapci, a to všech subtestech slovní baterie TKS. Interpretace dat byla provedena třemi typy norem, a to standardním věkovým skórem (SVS), percentilem a pomocí stanin.

Je však nutné si uvědomit, že výzkumný vzorek bakalářské práce není dostatečně rozsáhlý. Domníváme se, že naše výsledky jsou však přínosné především pro individuální speciálně pedagogickou práci s jednotlivými dětmi v rámci ústavní a ochranné výchovy. Čím úplněji můžeme totiž popsat pomocí těchto našich zjištěných výsledků konkrétního jedince,

tím lépe můžeme strukturovat jeho rozvoj tak, abychom mu umožnili co nejlepší příležitosti k jeho učení a poznání.

Mezinárodní výzkumy TIMSS a PISA jasně prokazují, že prostředí má vliv na samotné vzdělávání dětí. Doporučujeme proto, aby děti v zařízeních institucionální výchovy setrvali co nejkratší dobu. Režimové zařízení jedinci ukazuje život ve strukturovaném prostředí, které může omezovat rozvoj kognitivních funkcí. Je tudíž vhodné, aby se děti co nejdříve vrátily zpět do rodinného a podnětného prostředí.

Slovní zásoba a porozumění čtenému textu jsou základem verbální složky, která je nezbytná pro komunikaci a sociální interakci. Prostřednictvím různých aktivit, jako je čtení, psaní, diskuse nebo analýza slov, může být slovní zásoba zlepšována. Doporučujeme, aby se aktivity dětí ve volném čase zaměřovaly na posilování těchto částí verbální složky. Procvičování kognitivních funkcí v období adolescence je klíčové pro rozvoj celé osobnosti jedince. Během tohoto období dochází k výraznému rozvoji všech schopností, kdy se formují a upevňují kognitivní funkce, jako jsou paměť, koncentrace, schopnost rychle se rozhodovat a plánovat. Musíme si také uvědomit, že paměť je nezbytná pro učení, protože umožňuje uchovávat a připomínat si informace.

„Učení je aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím; schopnost učit se lze rozvíjet až do nejvyššího stáří.“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 632)

Procvičování paměti může být provedeno prostřednictvím různých aktivit, jako jsou mentální hry (sudoku, křížovky, puzzle), činnosti, kde je potřeba používat logiku nebo plánování.

Pozornost je další klíčovou kognitivní funkcí, která je v období adolescence důležitá. Schopnost soustředit se a udržet pozornost je nezbytné pro úspěšné učení a výkon. Koncentraci je možné procvičovat například prostřednictvím antistresových aktivit, jako je meditace, jóga nebo hluboké dýchání. Tyto aktivity doporučujeme zařadit do společných činností v rámci zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Rychlé rozhodování a plánování jsou v adolescenci výrazně rozvíjeny. Schopnost rychle se rozhodovat a efektivně plánovat je nezbytná pro úspěšné řešení problémů a dosažení cílů. V režimovém zařízení je mnohdy za jedince plánováno a rozhodováno, tudíž je procvičování a rozvíjení těchto schopností částečně omezené. Doporučujeme tyto schopnosti procvičovat prostřednictvím různých aktivit, jako je hraní strategických her, řešení problémů nebo plánování a organizace času.

Na pracovišti ve Žďáře nad Sázavou (VÚ, ve kterém tento konkrétní výzkum probíhal), využívali terapii pomocí zařízení s názvem Biofeedback. Tento terapeutický postup může u jedinců velmi výrazně posílit procvičování jejich kognitivních funkcí. Má velký přínos ve zlepšování koncentrace, paměti, ale také například v odolnosti vůči stresu. Další využívanou metodou v tomto konkrétní zařízení je Psychowalkman, který pomocí světelných záblesků dokáže stimulovat mozek jedince.

Závěrem lze říci, že procvičování kognitivních funkcí v období adolescence je klíčové pro rozvoj mladých lidí. Existuje mnoho různých aktivit a strategií, které mohou podporovat rozvoj těchto funkcí, včetně rozvoje slovní zásoby a porozumění čtenému textu, procvičování paměti, koncentrace a rozvoje schopnosti rychle se rozhodovat a plánovat.

Výsledky výzkumného šetření nás v určitém ohledu nepřekvapují a úzce souvisí dle našeho názoru se sledovanou skupinou dětí v rámci ústavní a ochranné výchovy a jejich diagnózou závažná porucha chování.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & ŠMARDOVÁ, Vlasta. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0. s. 219
2. BENDL, Stanislav, HANUŠOVÁ, Jaroslava & LINKOVÁ, Marie. *Žák s problémovým chováním*. Cesta institucionální pomoci. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3. s. 108.
3. ČAČKA, Otto (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN80-7239-060-0. s. 377.
4. ČERVENKA, Karel (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7562-7. s. 109.
5. FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2017. ISBN 9788074521300. s. 400
6. FISCHER, Slavomil & ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0. s. 205
7. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4. s. 383
8. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6. s. 207
9. HARTL, Pavel & HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5. s. 800
10. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1. s. 311
11. Hejnová, Tereza. *Výzkum kognitivních schopností žáků z odlišného sociokulturního prostředí*. (Bakalářská práce). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2020.
12. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0. s. 228.
13. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0. s. 317.

14. JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9. s. 292
15. KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5. s. 263
16. LANGMEIER, Josef, LANGMEIER, Miloš & KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: Nakladatelství H&H, 2002. ISBN 80-7319-016-8. s. 132
17. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, nakladatelství Akademie věd ČR, 1998. ISBN 80-200-1290-7. s. 590
18. PIAGET, Jean & BÄRBEL, Inhelder. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0. s. 142
19. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Nakladatelství Academia, 2023. ISBN 978-80-200-3347-5. s. 647
20. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7. s. 390
21. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2. s. 286
22. SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6. s. 96
23. SOBOTKOVÁ NIELSEN, Veronika et al. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3. s. 147
24. STERNBERG, J., Robert. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4. s. 636
25. TAKACSOVÁ, Kateřina. (2020). *Analýza kognitivních schopností žáků*. (Bakalářská práce). Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2020.
26. THORNDIKE, L., Robert & HAGEN, Elisabeth. *Test kognitivních schopností (TKS)*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o. 1998.
27. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. s. 576
28. TIRPÁK, Jan. *Vliv kognitivních schopností na rozvoj přírodovědné gramotnosti u žáků prvního stupně základní školy*. [Disertační práce]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2023.

29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánová základ.* Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1. s. 413
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3. s. 870
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5. s. 816
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie.* Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3. s. 210
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí.* Praha: Josef Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-441-1. s. 260
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 531
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9. s. 356
36. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1. s. 330
37. VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6. s. 136
38. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů.
39. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí.
40. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník.

Seznam tabulek

Tabulka 1 *Výsledky prvního subtestu slovní baterie TKS (slovník)/rozděleno podle pohlaví*

Tabulka 2 *Výsledky druhého subtestu slovní baterie TKS (dokončování vět)/ rozděleno podle pohlaví*

Tabulka 3 *Výsledky třetího subtestu slovní baterie TKS (klasifikace pojmů)/rozděleno podle pohlaví*

Tabulka 4 *Výsledky čtvrtého subtestu slovní baterie TKS (slovní analogie)/rozděleno podle pohlaví*

Tabulka 5 *Výsledky celé slovní baterie TKS u jednotlivých respondentů interpretována třemi typy norem*

Tabulka 6 *Rozložení rozsahu jednotlivých typů skóre (Thorndike & Hagen, 1998, Tirpák, 2023)*

Seznam grafů

Graf 1 *Výsledky celé slovní baterie TKS jednotlivých respondentů ve vztahu k typu školy (ŠMZ = školy mimo zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy; ŠPZ = školy při zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy)*

Seznam příloh

Příloha 1: Arch určený k záznamu odpovědí jednotlivých respondentů – úroveň F

Test kognitivních schopností

T – 22

ODPOVĚDOVÝ ARCH
(úroveň F)

Jméno a příjmení:

Dnešní datum:

Věk:

Třída:

SLOVNÍ BATERIE

Test č. 1 HS

Test č. 2 HS

Test č. 3 HS

Test č. 4 HS

Slovní baterie HS

POČETNÍ BATERIE

Test č. 1 HS

Test č. 2 HS

Test č. 3 HS

Početní baterie HS

OBRÁZKOVÁ BATERIE

Test č. 1 HS

Test č. 2 HS

Test č. 3 HS

Obrázková baterie HS

SLOVNÍ ÚLOHY - TEST 1

PŘÍKLAD: č.1 a b c d e č.2 a b c d e č.3 a b c d e č.4 a b c d e

ÚLOHY:

26. a b c d e 31. a b c d e 36. a b c d e 41. a b c d e 46. a b c d e
27. a b c d e 32. a b c d e 37. a b c d e 42. a b c d e 47. a b c d e
28. a b c d e 33. a b c d e 38. a b c d e 43. a b c d e 48. a b c d e
29. a b c d e 34. a b c d e 39. a b c d e 44. a b c d e 49. a b c d e
30. a b c d e 35. a b c d e 40. a b c d e 45. a b c d e 50. a b c d e

SLOVNÍ ÚLOHY - TEST 2

PŘÍKLAD: č.1 a b c d e č.2 a b c d e č.3 a b c d e

ÚLOHY:

26. a b c d e 31. a b c d e 36. a b c d e 41. a b c d e 46. a b c d e
27. a b c d e 32. a b c d e 37. a b c d e 42. a b c d e 47. a b c d e
28. a b c d e 33. a b c d e 38. a b c d e 43. a b c d e 48. a b c d e
29. a b c d e 34. a b c d e 39. a b c d e 44. a b c d e 49. a b c d e
30. a b c d e 35. a b c d e 40. a b c d e 45. a b c d e 50. a b c d e

SLOVNÍ ÚLOHY - TEST 3

PŘÍKLAD: č.1 a b c d e č.2 a b c d e č.3 a b c d e

ÚLOHY:

26. a b c d e 31. a b c d e 36. a b c d e 41. a b c d e 46. a b c d e
27. a b c d e 32. a b c d e 37. a b c d e 42. a b c d e 47. a b c d e
28. a b c d e 33. a b c d e 38. a b c d e 43. a b c d e 48. a b c d e
29. a b c d e 34. a b c d e 39. a b c d e 44. a b c d e 49. a b c d e
30. a b c d e 35. a b c d e 40. a b c d e 45. a b c d e 50. a b c d e

SLOVNÍ ÚLOHY - TEST 4

PŘÍKLAD: č.1 a b c d e č.2 a b c d e č.3 a b c d e

ÚLOHY:

26. a b c d e 31. a b c d e 36. a b c d e 41. a b c d e 46. a b c d e
27. a b c d e 32. a b c d e 37. a b c d e 42. a b c d e 47. a b c d e
28. a b c d e 33. a b c d e 38. a b c d e 43. a b c d e 48. a b c d e
29. a b c d e 34. a b c d e 39. a b c d e 44. a b c d e 49. a b c d e
30. a b c d e 35. a b c d e 40. a b c d e 45. a b c d e 50. a b c d e

POČETNÍ ÚLOHY - TEST 1

PŘÍKLAD: č.1 A B C č.2 A B C č.3 A B C č.4 A B C

ÚLOHY:

- | | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 26. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 31. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 36. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 41. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 46. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C |
| 27. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 32. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 37. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 42. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 47. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C |
| 28. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 33. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 38. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 43. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 48. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C |
| 29. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 34. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 39. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 44. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 49. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C |
| 30. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 35. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 40. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 45. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C | 50. <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C |

POČETNÍ ÚLOHY - TEST 2

PŘÍKLAD: č.1 a b c d e č.2 a b c d e č.3 a b c d e

ÚLOHY:

- | | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 21. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 25. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 29. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 33. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 37. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |
| 22. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 26. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 30. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 34. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 38. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |
| 23. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 27. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 31. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 35. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 39. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |
| 24. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 28. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 32. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 36. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 40. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |

POČETNÍ ÚLOHY - TEST 3

PŘÍKLAD: č.1 a b c d e č.2 a b c d e č.3 a b c d e

ÚLOHY:

- | | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 16. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 19. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 22. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 25. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 28. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |
| 17. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 20. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 23. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 26. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 29. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |
| 18. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 21. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 24. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 27. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e | 30. <input type="checkbox"/> a <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> c <input type="checkbox"/> d <input type="checkbox"/> e |

OBRÁZKOVÉ ÚLOHY - TEST 1

PŘÍKLAD: č.1 A B C D E č.2 A B C D E č.3 A B C D E č.4 A B C D E

ÚLOHY:

26. A B C D E 31. A B C D E 36. A B C D E 41. A B C D E 46. A B C D E
27. A B C D E 32. A B C D E 37. A B C D E 42. A B C D E 47. A B C D E
28. A B C D E 33. A B C D E 38. A B C D E 43. A B C D E 48. A B C D E
29. A B C D E 34. A B C D E 39. A B C D E 44. A B C D E 49. A B C D E
30. A B C D E 35. A B C D E 40. A B C D E 45. A B C D E 50. A B C D E

OBRÁZKOVÉ ÚLOHY - TEST 2

PŘÍKLAD: č.1 A B C D E č.2 A B C D E č.3 A B C D E

ÚLOHY:

26. A B C D E 31. A B C D E 36. A B C D E 41. A B C D E 46. A B C D E
27. A B C D E 32. A B C D E 37. A B C D E 42. A B C D E 47. A B C D E
28. A B C D E 33. A B C D E 38. A B C D E 43. A B C D E 48. A B C D E
29. A B C D E 34. A B C D E 39. A B C D E 44. A B C D E 49. A B C D E
30. A B C D E 35. A B C D E 40. A B C D E 45. A B C D E 50. A B C D E

OBRÁZKOVÉ ÚLOHY - TEST 3

PŘÍKLAD č.1

- tvar 1 ano nie
tvar 2 ano nie
tvar 3 ano nie
tvar 4 ano nie
tvar 5 ano nie

PŘÍKLAD č.2

- tvar 6 ano nie
tvar 7 ano nie
tvar 8 ano nie
tvar 9 ano nie
tvar 10 ano nie

PŘÍKLAD č.3

- tvar 11 ano nie
tvar 12 ano nie
tvar 13 ano nie
tvar 14 ano nie
tvar 15 ano nie

ÚLOHA č.6

- tvar 26 ano ne
tvar 27 ano ne
tvar 28 ano ne
tvar 29 ano ne
tvar 30 ano ne

ÚLOHA č.8

- tvar 36 ano ne
tvar 37 ano ne
tvar 38 ano ne
tvar 39 ano ne
tvar 40 ano ne

ÚLOHA č.10

- tvar 46 ano ne
tvar 47 ano ne
tvar 48 ano ne
tvar 49 ano ne
tvar 50 ano ne

ÚLOHA č.7

- tvar 31 ano ne
tvar 32 ano ne
tvar 33 ano ne
tvar 34 ano ne
tvar 35 ano ne

ÚLOHA č.9

- tvar 41 ano ne
tvar 42 ano ne
tvar 43 ano ne
tvar 44 ano ne
tvar 45 ano ne

ÚLOHA č.11

- tvar 51 ano ne
tvar 52 ano ne
tvar 53 ano ne
tvar 54 ano ne
tvar 55 ano ne