

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nicol Pospíšilová

Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně ZŠ

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem moji diplomovou práci na téma Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně ZŠ zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 19. 4. 2021

.....
Nicol Pospíšilová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za poskytování odborných rad a připomínek, které mi pomohly při psaní práce. Zároveň jí děkuji, že byla vždy vstřícná a udělala si na mě čas. Také děkuji doc. PhDr. Ludmile Miklánkové za poskytnutí metodické pomoci k výzkumnému šetření.

Dále děkuji základní škole v Brně, ve které mi bylo umožněno realizovat výzkumné šetření. Především patří velké díky řediteli, učitelům a žákům této základní školy za jejich vstřícnost a spolupráci při výzkumném šetření.

Z celého srdce děkuji své rodině, příteli a přátelům za trpělivost a podporu projevenou při psaní této diplomové práce i v průběhu celého mého studia.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Mladší školní věk a jeho charakteristika.....	7
1.1 Tělesný vývoj	8
1.2 Kognitivní vývoj.....	9
1.2.1 Vnímání.....	10
1.2.2 Představivost a fantazie.....	10
1.2.3 Řeč	11
1.2.4 Paměť	12
1.2.5 Myšlení	12
1.2.6 Pozornost.....	14
1.3 Emoční vývoj	15
1.4 Sociální vývoj.....	16
2 Sebepojetí.....	19
2.1 Vymezení sebepojetí.....	19
2.1.1 Jáství	19
2.1.2 Obsahové složky sebepojetí	20
2.1.3 Aspekty sebepojetí.....	22
2.2 Sebepojetí dítěte v mladším školním věku	23
2.2.1 Činitele ovlivňující sebepojetí.....	24
2.2.2 Možnosti rozvoje sebepojetí ve školním prostředí	25
2.2.3 Hodnocení úrovně sebepojetí	28
3 Motorika	30
3.1 Vymezení motoriky	30
3.1.1 Hrubá motorika.....	30
3.1.2 Jemná motorika	31
3.1.3 Motorické učení.....	33
3.2 Motorika dítěte v mladším školním věku	34
3.2.1 Možnosti rozvoje motoriky ve školním prostředí	35
3.2.2 Hodnocení úrovně motoriky.....	36

3.3	Motorika a sebepojetí	38
PRAKTICKÁ ČÁST.....		40
1	Výzkumné šetření a jeho metodologie	40
1.1	Stanovení výzkumných cílů, otázek a hypotéz	40
1.2	Popis výzkumného vzorku.....	41
1.3	Použité výzkumné metody.....	42
1.3.1	PHSCS-2.....	42
1.3.2	MABC-2.....	44
1.4	Postup při sběru dat	51
1.5	Metody zpracování výzkumných dat.....	52
2	Výsledky výzkumu a jejich hodnocení	53
2.1	Výzkumná otázka č. 1.....	53
2.2	Výzkumná otázka č. 2.....	55
2.3	Výzkumná otázka č. 3.....	58
2.4	Výzkumná otázka č. 4.....	60
2.5	Výzkumná otázka č. 5.....	62
3	Diskuze.....	66
Závěr		70
Seznam použitých zdrojů.....		72
Seznam zkratk		80
Seznam obrázků.....		82
Seznam tabulek		83
Seznam grafů.....		84
Seznam příloh		85
Anotace		

Úvod

Problematika vztahu mezi motorickým vývojem a kognitivním vývojem je aktuálně řešeným tématem v zahraničí i v České republice. Motorické schopnosti i sebepojetí jsou nedílnou součástí našeho každodenního života. Do motoriky řadíme například chůzi, běh či pohyby rukou při psaní. Sebepojetí, neboli to, jak vnímáme sami sebe, má vliv na náš šťastný nebo nešťastný život.

U dětí na 1. stupni ZŠ bychom měli věnovat pozornost oběma těmto faktorům. Rozvíjením či zanedbáváním motorických dovedností a sebepojetí můžeme totiž výrazně ovlivnit současnou i budoucí kvalitu života každého žáka. Motorické dovednosti i sebepojetí však ovlivňuje mnoho činitelů a jejich úroveň závisí také na individualitě jedince. Proto by bylo dobré, kdyby pedagogičtí pracovníci věděli, jak úroveň motorických dovedností a sebepojetí nejen rozvíjet, ale také zhodnotit, a na základě toho přistupovat k jednotlivým dětem.

Tato diplomová práce se zabývá sebepojetím a motorikou a jejich vzájemným vztahem u dětí mladšího školního věku, tedy u dětí navštěvující 1. stupeň ZŠ. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části, konkrétně v první kapitole, je nejprve charakterizováno dítě v mladším školním věku. Pozornost je zaměřena na jeho tělesný, kognitivní, emoční a sociální vývoj. V druhé kapitole je vymezen a objasněn pojem sebepojetí. Tato kapitola se také zaměřuje na sebepojetí dítěte v mladším školním věku a jsou zde popsány možnosti rozvoje a hodnocení sebepojetí v tomto období. Třetí kapitola se věnuje vymezení motoriky. Objasňuje pojmy jako je hrubá motorika, jemná motorika a motorické učení. Neopomíná charakteristiku motoriky dítěte v mladším školním věku a popisuje možnosti rozvoje a hodnocení motoriky v tomto období.

V praktické části je nejdříve věnována pozornost metodologii výzkumného šetření. Následně je mapována úroveň motorických dovedností a sebepojetí žáků mladšího školního věku prostřednictvím standardizovaných nástrojů. Dále jsou tyto úrovně zhodnoceny a pozornost je věnována také genderovým rozdílům. Následuje analýza vztahu mezi úrovní motorických dovedností a úrovní sebepojetí. Při vyhodnocování dat jsou použity statistické metody. Praktickou část zakončuje diskuze, kde jsou výsledky výzkumného šetření interpretovány a porovnány s jinými výzkumy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Mladší školní věk a jeho charakteristika

Vývojová etapa mladšího školního věku začíná vstupem do školy (Šimíčková-Čížková, 2010). Zpravidla ji datujeme od 6-7 let do 11-12 let, kdy se začnou projevovat první známky dospívání, které jsou doprovázeny psychickými projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi šestiletými a dvanáctiletými dětmi jsou ale prokazatelné rozdíly, a proto někteří autoři (např. Matějček, 1986; Vašutová, 2008; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015) hovoří o dvou etapách, na které mladší školní věk rozdělují. Uvádí raný školní věk či rané střední dětství, do kterého spadají děti ve věku od 6 do 8-9 let, a střední školní věk či pozdní dětství, kde se řadí děti od 8-9 let do 11-12 let.

V období mladšího školního věku zažívá dítě plno změn. Na začátku školní docházky pro většinu dětí není jednoduché usednout poslušně do lavice a poslouchat paní učitelku nebo pana učitele. Zvláště pro neposedné a hravé děti je těžší vyrovnat se s novými školními návyky (Čačka, 2000). Do života, který byl plný her, najednou vstupuje školní práce a s ní povinnosti (Říčan, 2014). Dítě poznává nové lidi, spolužáky a učitele, se kterými se musí naučit vycházet. Tyhle změny přišly náhle. Postupně si ale školák zvykne, přestane být zmatený, rozčilený a unavený. Přizpůsobí se a začne být vyrovnanější (Čačka, 2000).

Obecně lze ale říci, že je mladší školní věk považován za nejstabilnější období dětského vývoje, pokud dítě vyrůstá v přiměřených a zdravých podmínkách (Šimíčková-Čížková, 2010). Psychoanalýza označila mladší školní věk jako období „latence“, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a základní pudová energie nyní odpočívá až do začátku pubescence (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V této klidné vývojové etapě si však dítě musí zvládnout vybudovat postoj ke vzdělání, genderovou identitu (uvědomit si vlastní pohlaví) a sebepojetí (Thorová, 2015). Cílem je dosáhnout pocitu sebevědomí, nikoli méněcennosti a pocitu selhání (Šimíčková-Čížková, 2010).

Vše výše uvedené platí pro mladší školní věk jako celek. V úvodu této kapitoly bylo zmíněno, že se může toto období dělit na raný školní věk a střední školní věk. Vzhledem k tomu, že je praktická část zaměřena na výzkumný vzorek ve středním školním věku, je na místě toto období blíže charakterizovat. Dochází totiž k nenápadným změnám, které značí blížký příchod dospívání. Dítě si například buduje určitou pozici ve škole i mezi vrstevníky, což ovlivní jeho

budoucí osobnost a sociální postavení. Mohou vznikat tlaky ze strany školy, vrstevníků či rodiny. Především jde ale o klidné období, které nepřináší žádný významný biologický či sociální mezník. Školák se postupně rozvíjí a zdokonaluje ve všech oblastech a pomalu se začínají tvořit předpoklady pro budoucí změny, které jsou zatím pouze psychické (Vágnerová, 2012).

1.1 Tělesný vývoj

Mladší školní věk je ohraničený první strukturální přeměnou, ke které dochází v předškolním věku, a druhou strukturální přeměnou tzv. tělesným spurtem (Šimíčková-Čížková, 2010). To znamená, že kosti začínají růst rychleji a svaly i šlachy se tím napínají. K tomu může dojít i v mladším školním věku a to u dívek mezi 9-10 lety, u chlapců mezi 11-12 lety. Tyto změny s sebou mohou přinášet růstové bolesti, na které si zhruba jedna třetina dětí mezi 9. a 12. rokem stěžuje (Uziel, Hashkes, 2007).

Zatímco je tedy tělesný vývoj během tohoto období relativně plynulý a rovnoměrný, před započatím období mladšího školního věku a na jeho konci můžeme pozorovat na dítěti menší nebo větší růstové zrychlení. Na tělesném růstu do jisté míry závisí vývoj pohybových schopností a dovedností a hrubá i jemná motorika (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tématu motorika je věnovaná samostatná kapitola 3.

Kosti a kloubní spojení jsou v tomto období velmi pružné a měkké (Vilímová, 2009). Zakřivení páteře není ještě trvalé a například při dlouhodobém nesprávném sezení v lavici může docházet k deformacím různého druhu (Trpišovská, Heřmanová, 1990). Zádové svalstvo je zatím nedostatečně vyvinuté a u dětí mohou vznikat poruchy ve stavbě těla či stavbě nohy. V dalším případě mohou poruchy vznikat při nesymetrické, jednostranné nebo nepřiměřené zátěži. Kromě zátěže je nutné u dětí myslet i na správnou výživu (Vilímová, 2009).

Na začátku období mladšího školního věku ještě není ukončena osifikace článků prstů a zápěstí, a proto může být psaní pro žáky nižších ročníků náročnější a mohou se rychleji unavit. Je důležité, aby žáci v tomto ohledu nebyli přetěžováni (Petrovskij a kol., 1977).

V tomto věku nemají děti dostatečně vyvinuté dýchací svalstvo, což způsobuje, že při větším zatížení dochází ke zvýšení frekvence dýchání a děti se rychle zadýchávají. Ovšem již v tomto věku pomocí pravidelné pohybové činnosti se může organismus dítěte na vytrvalostní zatížení adaptovat (Vilímová, 2009).

Děti v tomto období disponují větším srdcem vzhledem k poměru těla než dospělý jedinec. To je prospěšné pro jejich krevní oběh, protože dochází k rychlejšímu okysličování a výživě tkání. Jejich srdeční frekvence se navíc po fyzické či psychické zátěži velmi rychle vrátí do normální tepové frekvence (Vilímová, 2009).

Důležitou tělesnou změnou je také výměna mléčného chrupu za trvalý. K tomuto dochází kolem šestého roku života (Příhoda, 1963).

O rok později, tedy po sedmém roku života, se zvyšuje váha mozku a celá CNS (centrální nervová soustava) pokračuje ve zrání, což je zásadní pro motorický a psychický vývoj dítěte (Petrovskij a kol., 1977). Důsledkem fyziologických změn v CNS je také větší emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Pokud dítě není dostatečně vyzrálé, je emočně labilnější, neklidné, rychle se unaví, hůře se soustředí a je pro ně těžší osvojit si požadované schopnosti či dovednosti. Takové dítě se celkově hůře adaptuje na školní podmínky (Vágnerová, 2012). Proto je nutné před vstupem dítěte do školy mimo jiné posoudit také zrání CNS, které je předpokladem například pro lateralitu, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky, pohybovou koordinaci či vyspělost jemné motoriky (Šimíčková-Čížková, 2010).

Oproti předešlým obdobím má v tomto vývojovém stádiu dítě lepší imunitní systém a nebývá tak často nemocné (Matějček, Pokorná, 1998).

Ovšem i přes všechny specifikace mladšího školního věku nesmíme zapomenout na velké individuální rozdíly, včetně pohlaví, které se u dětí vyskytují (Šimíčková-Čížková, 2010). Například zatímco chlapci mají většinou mírně větší hrudník a ramena, u dívek se objevuje širší pánev (Thorová, 2015). Biologický věk nemusí být vždy v souladu s tím kalendářním a individuální růstové i hmotnostní křivky se často velice liší (Šimíčková-Čížková, 2010).

1.2 Kognitivní vývoj

Vstupem do školy se viditelně mění kognitivní neboli poznávací procesy (Trpišovská, Heřmanová, 1990). Zvyšuje se aktivita dítěte. Žák v období mladšího školního věku má zájem se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislosti, zkoumat vlastnosti předmětů a jevů a není pro něj příliš vyhovující pouze pasivně přijímat informace. Žák se v tomto ohledu jeví jako zvědavý, vytrvalý a pozorný (Šimíčková-Čížková, 2010).

1.2.1 Vnímání

V mladším školním věku se stává vnímání cílevědomým činem. Již není náhodné a zaměřuje se na poznávání podstaty a vlastností předmětů a jevů (Šimíčková-Čížková, 2010).

Školák stále více prozírá a nesoustředí se pouze na to, co právě dělá a v daném okamžiku vnímá (Langmeier, Krejčířová, 2006). Žákovi se rozšiřuje obzor v prostoru i čase a začíná objevovat nové vztahy a také souvislosti (Šimíčková-Čížková, 2010). Již malé dítě si dokáže vybavit v mysli minulé události, ale nedokáže si je spojit s časem. Teprve v období školního věku získávají slova jako zítra, později, brzy svůj určitý význam. Význam abstraktních pojmů jako svoboda, nekonečno či spravedlnost ještě dítěti uchází a objevuje je až na začátku dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U dítěte dochází ke stále kvalitnějšímu poznávání díky rostoucí schopnosti analyzovat a diferencovat. Během tohoto období přechází od vnímání konkrétních předmětů k vnímání všeobecnějšímu. Když dítě dosáhne 11. roku je jeho vnímání přibližně stejně přesné jako u dospělého, ale s rozdílem, že dítě má méně zkušeností pro vyvozování souvislostí a třídění informací (Šimíčková-Čížková, 2010).

U dítěte tedy zaznamenáváme v oblasti vnímání velké posuny, ale obzvláště ve vnímání sluchovém a zrakovém jsou kroky kupředu značné (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zrakové vnímání začíná být efektivní. Dítě už je poměrně pokročilé v orientaci ve směrech na ploše a začíná na ní také s pravolevou orientací, která mu dále pomáhá v orientaci na mapě. Dítě si také lépe zapamatuje informace, které jsou mu prezentovány vizuálně. Co se týče sluchového vnímání, školák si osvojuje pravopis párových souhlásek, čili slov, která se jinak vyslovují a jinak píší. Vnímat sluchový podnět je pro dítě obtížnější, protože sluchový podnět trvá kratší dobu než zrakový (Thorová, 2015).

1.2.2 Představivost a fantazie

Představivost je schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy (Šimíčková-Čížková, 2010). Mimo jiné fantazie ovlivňuje, jak moc velkou má dítě představivost. Fantazie umožňuje dítěti představy kombinovat nebo přetvářet. Důležité ovšem je fantazii nějakým způsobem usměrňovat, aby žáka příliš nevzdalovala od skutečnosti, a aby v ní mohl využívat její potřebné a užitečné stránky. Není žádoucí, aby byla fantazie jakkoli potlačována, protože úzce souvisí s rozvojem tvořivosti (Trpišovská, Heřmanová, 1990).

U dítěte mladšího školního věku dosahuje představivost svého vrcholu, avšak postupně ztrácí svoji přirozenost na rozdíl od předškolního věku, protože je zastíněna realitou. Dítě již rozliší skutečnost od fantazie a stále více proniká do reálného světa a života. Do světa fantazie se však rádo vrací a to především při čtení knih či hraní her. Díky školní práci se rozvíjí úmyslná neboli záměrná představivost. Přechod od neúmyslného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolat danou představu je důležitý pokrok týkající se vývoje představ. Pokud je dítě schopné operovat s představami, vytvořilo si tak základní kámen pro schopnost operovat s pojmy (Šimíčková-Čížková, 2010).

1.2.3 Řeč

Řeč se v tomto období významně vyvíjí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zdokonaluje se rychleji, než když se dospělý jedinec učí nějakému novému cizímu jazyku (Říčan, 2014). Řeč řídí lidskou činnost a umožňuje rozvoj v oblasti chování a prožívání, a napomáhá dítěti k úspěšnému školnímu učení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve škole se učí dítě řeči psané a čtené, což pro něj může být ze začátku obtížné a unavující (Šimíčková-Čížková, 2010). Vlivem školy se výrazně zvětšuje slovní zásoba dítěte. Používá složitější a delší věty, souvětí, celkově se zdokonaluje celá stavba vět a užití gramatických pravidel. U některých dětí může dojít ke značnému pokroku v artikulaci. Dítě také začíná objevovat nové významy slov (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Velikost slovní zásoby je těžké odhadnout. Názory se velmi liší dle metody jejího zjišťování a také dle vzorku dětské populace. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je počet slov na začátku školní docházky asi 20 000 a v šesté třídě asi 50 000. Jiná literatura uvádí, že školní dítě používá asi pět tisíc slov a rozumí mnohem většímu množství slov (Říčan, 2014). Také musíme počítat s tím, že mezi dětmi jsou obrovské individuální rozdíly a vždy jde pouze o hrubý odhad (Langmeier, Krejčířová, 2006). Ale nejen velikost slovní zásoby je u dětí rozdílná. Také ve skladbě řeči a výslovnosti můžeme pozorovat značné odlišnosti (Šimíčková-Čížková, 2010)¹.

¹ Pro většinu dětí je řeč, kterou se mluví ve škole, stejná, jako řeč, kterou se mluví doma. Ovšem v rodinách některých dětí, často kulturně a sociálně nízko postavených či etnických, se využívá jiná forma verbální komunikace. To ztěžuje dítěti cestu k pochopení učební látky a snižuje mu šanci na školní úspěch. Děti jiné kultury se těžko učí řeči školy a často zaostávají (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.4 Paměť

Vývoj řeči podporuje mimo jiné i rozvoj paměti, která už není tolik závislá na okamžitých afektech a může využívat slovních sdělení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Paměť se v tomto období rychle zdokonaluje. Na začátku školní docházky sice převládá neúmyslná a mechanická paměť, ale stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování (Šimíčková-Čížková, 2010). Krátkodobá a dlouhodobá paměť je stabilnější a dítě si lépe vybaví naučenou látku. V tomto směru udělá jedinec za mladší školní věk obrovský pokrok (Langmeier, Krejčířová, 2006). Ke spojení starých a nových poznatků však potřebuje pomoc dospělého a hodně záleží na vedení učitelem (Šimíčková-Čížková, 2010).

Paměť se v tomto období zlepšuje díky většímu bohatství znalostí, které má dítě již osvojené, ale také díky tomu, že začíná samo využívat různých paměťových strategií. Například kolem 6. či 7. roku dítě začne s opakováním, tedy opakuje si stále dokola látku, kterou si potřebuje zapamatovat. Později začne využívat i jiné paměťové strategie jako jsou mnemotechnické pomůcky či logické uspořádávání myšlenek, což souvisí s vývojem myšlení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.5 Myšlení

Myšlení dítěte je v tomto období silně ovlivňováno školním prostředím a osobností učitele (Šimíčková-Čížková, 2010). Vlivem řízeného učení se myšlenkový proces odděluje od vnímání a stává se samostatnou činností. Dítě opouští prelogické myšlení, na které mají vliv různé aktuální pocity či potřeby, a je ovládáno egocentrismem a fantazií. Rozvoj myšlení se u dětí projeví logickým uvažováním a opírá se o konkrétní věci a jevy, které si můžeme názorně představit. Podle Piageta vstupuje dítě mezi 7. a 8. rokem do stadia konkrétních operací, které trvá do 11 až 12 let (Piaget, Inhelderová, 2010). Velkým přínosem pro učitele jsou proto názorné pomůcky. Obecně je dáno, že žáci mladšího školního věku jsou schopni pracovat pouze v názorně předmětové rovině, která souvisí se skutečnými předměty nebo jejich zobrazením. K zobecňování pak dochází na základně nápadných znaků předmětů (Šimíčková-Čížková, 2010).

Dítě se umí oprostit od subjektivního a egocentrického pohledu na svět a vnímat ho realisticky. Rádo poznává reálný svět a ověřuje skutečnost kolem sebe (Vágnerová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2010). Toto období můžeme označit jako realismus naivní. Ten se postupem

času mění na realismus kritický, jehož příchod ohlašuje blížící se dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Díky rozvoji myšlení v mladším školním věku je dítě schopno zacházet se symboly a znaky, což je velmi důležité pro nácvik čtení, psaní a počítání. Asi v osmi letech začíná chápat také pojem čas. Chápe denní, týdenní rytmus, roční období, dovede rozlišit délku trvání nějakého dne, řadí události tak, jak jdou za sebou a učí se poznat kolik je hodin. Uvědomuje si také jednosměrnost a nezvratnost času (Vágnerová, 1999; Vágnerová 2012).

Školák v tomto období chápe princip konzervace. Je schopen si uvědomit a porozumět tomu, že i když předměty změní svůj vzhled, zachovávají si své vlastnosti. V 6 letech se vyvíjí schopnost konzervace počtu, v 7-8 letech hmoty, délky, objemu a tekutin (Thorová, 2015). Například pokud budeme přelévát vodu ze sklenice A do užší či širší sklenice B, předškolní děti nejspíše konstatují, že vody přibýlo nebo ubylo. Školáci již naopak usoudí, že vody je v obou sklenicích stejně, nic nepřibýlo ani neubylo, a pokud přelijeme vodu do původní sklenice, bude v této původní sklenici tolik vody, jako bylo před pokusem (Piaget, Inhelderová, 2010). V 9 letech si dítě začne osvojovat konzervaci váhy a až v 11-12 letech zachování plochy. Schopnost tohoto vývoje myšlení dítě nezíská hned, ale jde o výsledek postupného procesu (Thorová, 2015). Mnohé nové výzkumy dokazují, že schopnost si uvědomit zachování vlastností dětí sice získávají, ale ne tak jednoznačně a najednou. Domnívají se, že například k pochopení zachování objemu je třeba rozvíjet abstraktně logické a formální operace (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Reverzibilita neboli vratnost je také typická pro období mladšího školního věku. Děti si již uvědomují, že když něco provedeme, situace se změní, ale také že tuto situaci můžeme zase vrátit do původního stavu. Tento princip uplatňujeme například v matematice při sčítání a odčítání. Například pokud máme na talíři 5 koláčů a 3 z nich vezmeme, počet koláčů se na talíři změní (odčítání). Situaci můžeme vrátit do původního stavu tak, že koláče opět vrátíme na talíř (sčítání). Složkou reverzibility je reciprocita čili oboustrannost. Dítě ví, že pokud je stůl podstatné jméno, tak že do podstatných jmen patří slovo stůl (Vágnerová, 2012). Reverzibilita také úzce souvisí s principem konzervace. Pokud si uvědomíme vratnost, můžeme si představit situace tak, jak byly na začátku a díky tomu pochopit konzervaci některých vlastností či jevů (Thorová 2015).

Decentrace je další schopností typickou pro mladší školní věk. Dítě již dovede posoudit skutečnost z více hledisek, uvědomí si různé vztahy či souvislosti mezi nimi a až pak vyvozuje závěry. Neváže se jen na nápadné znaky a jeden aspekt poznávané reality. Už si nebude například myslet, že bratr je nejsilnější, protože ho přepere. Začne brát v úvahu názory, postoje a úhly jiných pohledů. Decentrace mu umožňuje se vcítit do druhých lidí a uvažovat nad jejich pohledem na určité situace. Uvědomí si, že každý může realitu vidět a interpretovat jinak (Vágnerová, 2012). Díky decentraci může dítě při již zmiňovaném testu konzervace brát ohled na výšku či šířku skleničky (Thorová, 2015).

V mladším školním věku je důležitá motivace k dobrému výkonu. Měla by přicházet zevnějšku například ve formě pochvaly, známky, povzbuzení, doteku apod. (Šimíčková-Čížková, 2010). Na motivaci je dítě v tomto věku do jisté míry závislé. Logické myšlení dítěte může být uplatňováním cílených postupů výrazně podpořeno rodinou a mateřskou školou již v předškolním období, což přispěje k přechodu od naivně názorného myšlení k logickému (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.6 Pozornost

Pozornost má pro školáka zásadní význam, protože určuje kvalitu poznávacích procesů a tím také úspěšnost nebo neúspěšnost v procesu učení. Na začátku školní docházky je pozornost krátkodobá a pro děti je náročné dlouhé soustředění, jelikož převládá vzruch nad útlumem a může docházet k častému přerušení pozornosti či neschopnosti odolávat rušivým elementům. U nejmladších žáků by měly převládat krátkodobé úkoly, častější motivace a buzení pozornosti. Příznivě působí časté střídání formy práce či zařazování relaxačních cviků, oddechových chvil a prvků hry (Šimíčková-Čížková, 2010).

Během mladšího školního věku se udržení pozornosti prodlužuje. Děti ve věku 6-7 let dokáží být aktivně soustředěné a pozorné asi 10-12 minut, děti 8-9 leté kolem 15-20 minut a děti 10-12 leté 20-30 minut (Čačka, 2000). Žáci si také vytváří schopnost přesouvat pozornost na různé podněty dle aktuální potřeby či přepínat mezi různými pravidly a pokyny podle toho, co je v dané chvíli žádoucí (Vágnerová, 2012).

1.3 Emoční vývoj

Emocionální vyrovnanost je důležitou složkou pro školní úspěšnost a adaptaci (Langmeier, Krejčířová, 2006). Když dítě začne chodit do školy, jeho pozitivní i negativní projevy emocí jsou velmi bouřlivé. Dítě je v tomto období náchylné ke stresu a má nízkou frustrační toleranci. Proto je důležité, aby učitelé a rodiče učili dítě vhodným způsobem vyjadřovat emoce, pomohli mu rozvíjet emoční inteligenci a naučili ho používat techniky zvládnání stresu či hněvu (Thorová, 2015). Výchovným vlivem, díky zrání CNS a s narůstající schopností seberegulace začne být emoční prožívání oproti předchozímu předškolnímu období stabilnější (Čačka, 2000). Vágnerová (2012) nazývá školní věk jako fáze citové vyrovnanosti. Pro období mladšího školního věku je typický ústup citové lability a impulzivity, slábnutí egocentrismu a narůstání schopnosti seberegulace, což mimo jiné vyžaduje a podporuje školní prostředí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Emoční regulace se projeví hlavně mezi vrstevníky, protože dospělí snáze korigují chování dítěte. Život mezi vrstevníky přináší důležité emoční zkušenosti. Pro vyjádření emocí v dětské skupině platí určitá pravidla, která vymezují přípustnost chování. Pokud chce být dítě vrstevníky přijímáno, musí tato pravidla dodržovat (Vágnerová, 2012). Děti, které mají lepší schopnost sebekontroly, je s nimi zábava a jsou dobře naladěni, bývají v kolektivu oblíbenější, což u dětí dráždivých a impulzivních neplatí. Emoční seberegulace je tedy důležitou součástí sociální obratnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

V tomto období také neustále vznikají nové citové zážitky a mění se také podněty, na které děti citově reagují. „*Například strach již nevzniká pouze v situacích bezprostředního ohrožení, ale stále častěji v souvislosti s obavami z posměchu, obvinění ze zbabělosti atd., tedy z ohrožení potřeby vlastní důstojnosti atd.*“ (Čačka, 2000, s. 133).

Pokud má dítě dobrou emoční úroveň, tak si dobře uvědomuje svoje vlastní pocity, umí je přiměřeným způsobem vyjádřit, je schopno je regulovat a kontrolovat podle okamžité situace. Takové dítě si také uvědomuje pocity a emoce druhých lidí a bere zřetel na očekávání, požadavky či postoje sociálního okolí. Například „*Předškolák rodičům s nadšením vypráví, že jeho kamarád má doma krásná štěňátka a jedno mu slíbil. Jeho zklamání je v případě negativní reakce stejně bouřlivé jako původní nadšení. Vyprávění školáka již bude diplomatičtější a výbuch radosti se dostaví až po souhlasné reakci rodičů.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131). Narůstá emoční porozumění a dítě začíná objevovat širokou škálu citů, jejich kvalitu, vnější výraz a rozumí

skrývání emocí. V tomto směru se vyskytují velké individuální rozdíly závislé na citovém uspokojování v raném dětství (Šimíčková-Čížková, 2010). Začínají se projevovat také vyšší city, například morální, estetické či sociální (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2000). V mladším školním věku se na základě předešlých zkušeností začne u dítěte rozvíjet schopnost srovnat své výkony se spolužáky a díky hodnocení od druhých osob začnou vznikat sebehodnotící emoce, například pocit viny či hrdost. Sebehodnocení je důležitou složkou sebepojetí a má vliv na sebeúctu a sebelásku (Vágnerová, 2005).

1.4 Sociální vývoj

Nástupem do školy žák z části ztrácí jakousi dosavadní jistotu a pocit bezpečí, který zažívalo v rodinném kruhu (Šimíčková-Čížková, 2010). Z tohoto kruhu se dosti vymaní, ovšem právě rodina je neustále centrem života dítěte a jeho citovou jistotou. V období mladšího školního věku se dítě začíná výrazně osamostatňovat. Tráví stále více času mimo domov, například na letních táborech, začínají se samostatně pohybovat v okolí místa bydliště, ale i přesto potřebuje neustálou podporu a oporu rodičů, kteří zastávají absolutní autoritu a určují hranice či pravidla. Ovšem již některé děti v tomto věku se začínají zapojovat do rodinných rozhodnutí (Čačka, 2000; Thorová, 2015).

Se začátkem školní docházky přichází také nová role žáka, se kterou se musí jedinec ztotožnit. Očekává se od něj, že bude dodržovat určitá pravidla. Pokud jedná v souladu s nimi, je odměňován, pokud je nedodržuje, je odmítán či trestán (Vágnerová, 1999). Podle Piageta má vývoj morálního vědomí a jednání v mladším školním věku tři etapy. Jako první je morálka heteronomní. Ta se projevuje jak u předškolního dítěte, tak u začínajícího školáka. Dítě se řídí příkazy a zákazy dospělých, především rodičů a učitelů. To oni určují, co je dobré či co je špatné a mravní hodnocení je tedy výhradně závislé na dospělé autoritě. Kolem 7-8 let se morálka přeměňuje na autonomní. Dítě samo o sobě uzná, co je dobré a co naopak ne, a to bez ohledu na názor dospělého jedince. Co se týče mravního hodnocení, stává se svobodnější a kritičtější vůči dospělým. Avšak neproniká ještě tolik do hloubky a řídí se tím, že zásady, které jsou stanoveny, platí vždy, pro všechny a za všech okolností stejně. „*Například správné je být poslušný – podle takovéto jednoduché zásady řeší dítě konflikty, které se vyskytnou nebo které jsou mu experimentálně k řešení předkládány.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s 133). Od 11-12

let uvažuje dítě nad situacemi z hlubší podstaty a přihlíží k motivům jednání. Při mravním hodnocení zohledňuje například situaci či vnitřní pohnutky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě v období mladšího školního věku začne být odpovědné za své jednání, osamostatní se a poprvé v životě pro něho začíná být důležité hodnocení a norma vrstevníků. Jedná se o období kolektivního života a vztahů neboli extroverze (Šimíčková-Čížková, 2010). Dítě začíná být součástí nové sociální skupiny, tedy třídy. Sociální obratnost je v tomto období velice významná pro školní úspěšnost a adaptaci (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě začíná postupně preferovat vrstevnické vztahy. Má v oblíbenou skupinovou hru či práci, ve které se učí například smyslu fair play, zvládat frustraci z prohry, spolupráci a strategické myšlení (Thorová, 2015). Tím dochází k sociálnímu učení (Čačka, 2000). Významně na něho působí kontakt se spolužáky a jejich zpětná vazba (Thorová, 2015). Dítě potřebuje být přijímáno vrstevníky, a proto podřizuje své chování kolektivu (Vágnerová, 2012). Vrstevnické vztahy jsou hlavně v první polovině mladšího školního věku dost nestálé a prchavé. Jeden den se dítě s někým pohádá, po čemž cítí hlubokou nenávist, a druhý den se opět skamarádí (Thorová, 2015). Až na konci období začínají být tyto vztahy trvalejší a celá skupina se začne rozdělovat. Ve skupině převažují kontakty mezi dětmi stejného pohlaví. Chlapci se jeví jako aktivnější a snadněji přechází od jedné činnosti ke druhé, zatímco dívky jsou schopny u určité činnosti vydržet delší čas, jsou více odolné vůči rušivým elementům a poslušnější vůči požadavkům učitele (Šimíčková-Čížková, 2010). Mohou se však v tomto období vyskytnout první dětské, párové vztahy. Děti si píší dopisy, komunikují přes telefon či sociální sítě. Poutají pozornost protějšku provokováním, škádlením nebo dokonce agresivitou. Děti romantické chování neprožívají v takové míře jako dospělí a spíše toto chování po nich napodobují (Thorová, 2015).

Vedle podpory samostatnosti a individualizace je potřeba u dětí rozvíjet společenský cit, spravedlivé chování a vzájemnou spolupráci, aby se předešlo násilnému chování ve škole či ve třídě. U chlapců se projevuje spíše fyzické násilí, zatímco u dívek má většinou podobu verbální, tedy ve formě pomluv či posmívání se (Čačka, 2000).

Mladšímu školákovi se v životě objevuje další autorita, kterou je učitel. Jeho osobnost nepochybně ovlivňuje účinnost školní práce. Ideální je zkušený, vzdělaný odborník a pedagog se zralou, kultivovanou osobností a smyslem pro humor (Čačka, 2000). Vlivem stereotypního postoje učitele k dítěti, je dosti časté vydělování „problematických žáků“, což může mít negativní sociální vliv na dané jedince (Šimíčková-Čížková, 2010). Pedagog by neměl být pouze učitelem

předávající svým žákům informace, dovednosti či zkušenosti, ale měl by být především člověkem, který k žákům přistupuje s psychologickou znalostí a schopností tyto znalosti použít (Čačka, 2000).

2 Sebepojetí

Pojem sebepojetí není v odborné literatuře jednoznačně definován či vymezen. Obecně se označuje jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk sám o sobě chová*“ (Blatný, Plháková, 2003, s. 92). To, kdo skutečně jsme a co si myslíme, že jsme, co děláme a čím se můžeme stát, určují všechna naše mínění o nás samých a postoje, které sami k sobě zaujímáme (Canfield, Wells, 1997). Sebepojetí je „*způsob, jak vnímáme sami sebe v reálných aktuálních možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech.*“ (Kříž, 2005, s. 10).

2.1 Vymezení sebepojetí

Pojetí sebe sama a vztah k sobě samému je základním specifickým vztahem, který se liší od vztahu k jiným lidem. Od jiných lidí se můžeme oddělit, nejsou s námi jednotní. Se sebou zůstáváme neustále a naše sebepojetí je obvykle subjektivně důležitější než druzí lidé. Vlastní poznávání a hodnocení je v mnoha ohledech odlišné od přístupu poznávání jiných lidí. Vlastnímu Já věnujeme hodně pozornosti, ale mnohdy jsme k sobě neobjektivní a hodnotíme se zkresleně. Často naše vlastní posuzování ovlivní emocionální rozpoložení než racionální úsudek. Máme potřebu vidět sami sebe přijatelně a máme snahu prezentovat se druhým pozitivně, aby neutrpěla naše sebedůvěra a sebeúcta. Na druhou stranu při posuzování a hodnocení jiných lidí je právě naše sebepojetí tím hlavním kritériem (Vágnerová, 2010).

2.1.1 Jáství

K sebepojetí neodlučitelně patří vědomí vlastního Já (Vágnerová, 2010). První psycholog, který se v 19. století začal zabývat problematikou sebepojetí, byl William James.

Rozlišil Já na dva aspekty (Blatný, 2003; Vágnerová, 2010):

- Já jako subjekt duševní činnosti - aktivní poznávající, pociťující, hodnotící, konající činitel
- Já jako objekt duševní činnosti - vnímaný, poznávaný, pociťovaný, hodnocený činitel

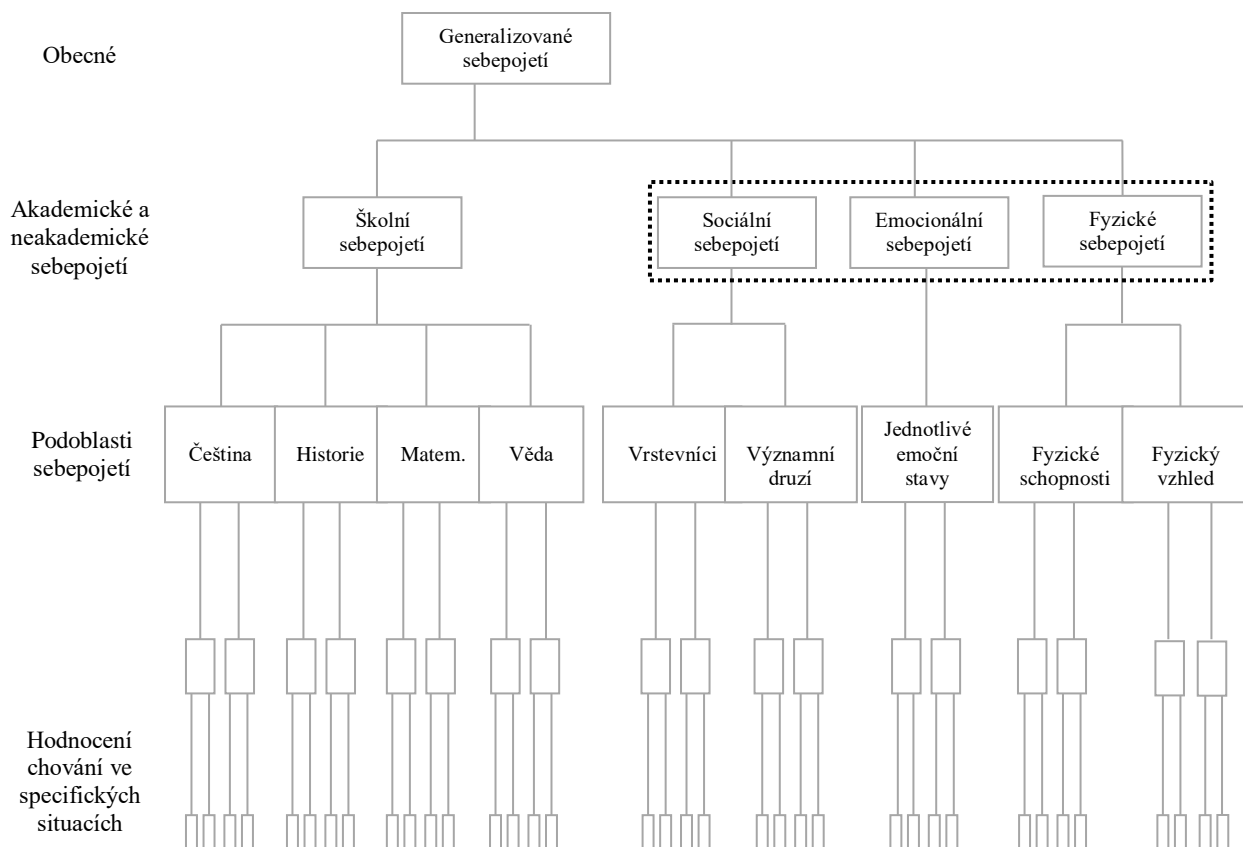
Subjektivní Já například třídí a zpracovává informace nebo reguluje vlastní jednání. Já představující objekt si můžeme představit jako obraz sebe sama, který zahrnuje veškeré poznatky o sobě. Zahrnuje také názor na vlastní osobnost a je sebepopisem i sebehodnocením (Blatný,

2003; Vágnerová, 2010). Osobnost, která se vyznačuje určitými charakteristickými vlastnostmi, chápeme jako objekt a paralelně vnímáme osobnost jako subjekt, tedy zdroj usilování a aktivit (Helus, 2011). Toto rozlišení nám usnadňuje pochopení složitých vnitřních a vnějších vztahů (Fialová, 2001).

Výše uvedené oblasti můžeme nazvat také jako Já a ne-Já. Zdá se, že je mezi nimi jasná hranice, ovšem z psychologického hlediska není tak zřetelná a tohle pochybení se může týkat obou aspektů Já. Fakty jako například ztotožňování se s jinými lidmi nebo prožívání oblíbených předmětů či činností jako součást sebe přináší značnou nejistotu do zmíněného vymezení. Na druhou stranu s některými pocity nebo myšlenkami, které jsou nám nepříjemné, se ne vždy identifikujeme a za součást svého Já je nepovažujeme (Vágnerová, 2010).

2.1.2 Obsahové složky sebepojetí

Sebepojetí můžeme chápat jako globální vztah k vlastnímu Já neboli k vlastní osobě. Toto celkové pojetí se skládá z dílčích složek (Helus, 2011). Lze ho strukturovat do hierarchického schématu. Jedno takové představil Shavelson (Obrázek 1). Na vrcholu této hierarchie je generalizované sebepojetí, které se dále člení na akademické a neakademické. Tím akademickým je myšleno sebepojetí ve školních předmětech, jako je například český jazyk nebo matematika. Neakademické sebepojetí se dále rozděluje na sociální, emocionální a fyzické a tyto tři komponenty se ještě dělí na specifitější oblasti, například fyzické sebepojetí zahrnuje fyzické schopnosti a vzhled.



Obrázek 1: Struktura sebepojetí (vlastní dle Shavelson, Bolus, 1982; přeloženo dle Konečná, 2010)

Helus (2011) uvádí, že k hlubšímu zkoumání a poznávání toho, co má v životě člověka stěžejní význam, je žádoucí si jej rozdělit na základní oblasti. V závislosti na obsahu můžeme sebepojetí klasifikovat na tělesné, psychické a sociální (Vágnerová, 2010).

Každý člověk zaujímá ke svému tělu určitý vztah a postoj. Vnímá, rozeznává a hodnotí svoje tělesné procesy a řídí svoji tělesnou aktivitu (Vágnerová 2010). Naše tělesné sebepojetí ovlivňují jak sociální faktory, například že jako ideál v určité společnosti je prezentováno opálené či štíhlé tělo, tak kulturní normy a hodnoty (Fialová, 2001). Jednou ze základních složek tělesného sebepojetí je vzhled. Představy o vlastním těle mají velký vliv na celkové sebepojetí (Fialová, 2001). Člověk své tělo často různě upravuje a zdobí (Helus, 2011). Pro zdokonalení toho, jak člověk vypadá, je často schopen změnit svůj životní styl na zdravější či zařadit pohybové aktivity do vlastního režimu. Na druhou stranu Vágnerová (2010) uvádí, že sebepojetí vlastního těla je často stabilní, což se projevuje neschopností udělat změnu nebo ji přijmout

i za předpokladu, kdyby byla pozitivní. Kromě vzhledu patří do složek tělesného sebepojetí také zdraví a zdatnost. Jejich dominantnost mimo jiné často ovlivňuje pohlaví jedince, například vzhled je více významný pro ženy než pro muže (Fialová, 2001). Jedinec prožívá vlastní tělo, zpracovává všechny informace a uchová si je v paměti. Vnímání vlastního těla se ale může vzdalovat od reality. Lidé se mohou podhodnocovat. Vnímají své tělo ošklivější či tlustější, než doopravdy je, což může vést v extrémních případech například k mentální anorexii, kdy se stává tělesné sebepojetí dominantní složkou v tom celkovém. Naopak se můžou i nadhodnocovat, například se vidí krásnější (Vágnerová, 2010; Helus, 2011). Fialová (2001, s. 57) uvedla: *„Tělesná atraktivita je důležitou částí sebevědomí, proto je důležité, aby člověk přijal sám sebe a považoval se také za akceptovatelného pro druhé.“*

Psychické Já neboli psychické sebepojetí se vytváří na základě vnímaných osobnostních charakteristik. Jedná se o jakousi představu o vlastní psychice a její jedinečnosti, uvědomění si pocitů, myšlenek, postojů a z nich vycházejících projevů chování, přičemž s některými je člověk spokojený a s některými nikoliv. Jisté projevy chování může jedinec dokonce odmítat a nebrat je jako součástí sebe samého. Člověk se tedy může rozhodovat, řídit vlastní psychiku či psychické projevy rozpoznávat, tedy být si vědom vlastních vlastností a schopností (Vágnerová, 2010).

Další významnou složkou sebepojetí je sociální uvědomění neboli sociální identita. Jedná se o vědomí, že člověk někam patří či náleží, i o představu, jak je pro něj být členem nějakého společenství důležité. Být členem určité skupiny lidí poskytuje člověku jakousi identitu, kterou se může definovat. Například jedinec je otcem rodiny Novákových, z čehož plynou určité osobnostní znaky a vlastnosti (Vágnerová, 2010). Sounáležitost je pro člověka často velmi důležitá. *„V klasickém Řecku bylo vykázání z příslušenství k obci nejhorším trestem; odsouzení do vyhnanství žádali raději smrt, než aby byli vypuzeni ze svého „sociálního organismu.“* (Helus, 2011, s. 189). Nemusí být však sociální sebepojetí takto extrémní, aby člověk čas od času nezažil pocit, že bez určité osoby a jejich vzájemného vztahu by se mu těžko žilo. Když takto důležitý člověk odejde ze života jedince, otevírá se jakési prázdné místo v jeho sebepojetí. Člověk si však může zachovat vnitřní pocit, že bez této osoby by nebyl tím, kým teď je (Helus, 2011).

2.1.3 Aspekty sebepojetí

Se sebepojetím a pojetím vlastního Já se úzce pojí pojmy jako je sebepoznávání, sebehodnocení, sebedůvěra, sebecit či seberealizace (Vágnerová, 2010; Helus, 2011).

Sebezpoznání se vyznačuje snahou jedince vyznat se sám v sobě. Má zájem o vlastní schopnosti a vlastnosti, a to především když má překonat nějakou překážku, například podat dobrý výkon ve sportovní soutěži. Také mu záleží na jeho vzhledu, především když chce udělat dojem. Když jedinec poznává sám sebe, čerpá z dosažených výkonů, ale také z reakcí ostatních lidí. Při tomto procesu může nabít pozitivních i negativních dojmů o sobě samém. Například po zvládnutí maturity může člověk získat dojem, že v intelektuální oblasti se mu daří a bude se rozvíjet dál.

Sebezpoznáváním velmi úzce souvisí sebehodnocení a ve zmíněném příkladu výše, již vlastně proběhlo. Při sebehodnocení porovnáváme své minulé výkony s těmi současnými nebo se srovnáváme s ostatními lidmi či se svým ideálem. Někteří lidé se přiklání spíše k pozitivnímu sebehodnocení. V případě neúspěchu hledají příčinu spíše ve vnějších okolnostech nikoli ve vlastní osobnosti, v níž naopak úspěch spatřují například ve schopnostech či pevném odhodlání (Helus, 2011).

Sebedůvěra zahrnuje emoční vztah k vlastnímu Já. Úroveň sebedůvěry má vliv na budoucí rozvoj motivace a stanovování cílů, pro které se jedinec odhodlá. Ovlivňuje ji sebezpoznáním i sebehodnocením. Jestliže se jedinec hodnotí pozitivně, tak má dostatečnou sebedůvěru a nabývá pocitu možnosti ovlivňování vlastního života. Nízké či negativní hodnocení sama sebe bývá zase naopak spojováno s nedostatečnou sebedůvěrou (Vágnerová, 2010).

Sebepojetí obsahuje také vlastní citové prožívání neboli sebecit. Ten bývá různě intenzivní. Může se jednat například o sebelásku, se kterou se často spojuje pojem narcismus neboli zjevný obdiv k sobě samému. Mezi další možné projevy sebecitu řadíme sebeúctu, sebenenávisť či sebeznechucení (Helus, 2011).

Velice aktivním aspektem sebepojetí je vlastní realizace, která poznává, hodnotí, prožívá city k sobě samému, ale také jedná a tím uskutečňuje možnosti vývoje (Helus, 2011).

2.2 Sebepojetí dítěte v mladším školním věku

Sebepojetí dítěte vychází z jeho zkušeností se sebou samým. Zahrnuje subjektivní představu o tom, kým podle sebe je či za koho se považuje (Vágnerová, 2012). Již v časném dětství jedinec získává základní zkušenosti s vlastním Já (Poledňová, 2009). Můžeme se také setkat s názorem, že se sebepojetí formuje již v prenatalním období (Smékal, 2002). Vzhledem k tématu této práce se zaměříme na mladší školní věk dítěte.

Nástup do školy znamená pro dítě získání nové role, a sice školáka, čímž se jeho postavení ve společnosti výrazně mění. Takové dítě nemá názory na sebe sama ještě dost objektivní a závisí na aktuálních prožitcích (Čačka, 2000; Vágnerová, 2012). „*Dítě např. o sobě řekne, že je chytré, protože se mu právě povedlo napsat úkol.*“ (Vágnerová, 2012, s. 358). To se během mladšího školního věku postupně mění a dítě si začíná uvědomovat, že jeho vlastnosti nejsou závislé na aktuálních představách o sobě (Vágnerová, 2012).

Asi od 7 let si dítě uvědomuje, co si o něm někdo jiný myslí a proč tomu tak je. Právě názory jiných lidí značně ovlivňuje sebehodnocení dítěte v tomto období. Přijímá je totiž nekriticky a bere je jako své, tedy stávají se součástí jeho sebepojetí. Pohled na sebe sama je v mladším školním věku značně určován také výkonem. Předškolní dítě je spokojené, když něco udělá. Školní dítě už je kritičtější a nejen že chce úkol udělat, ale má potřebu ho udělat dobře (Vágnerová, 2012). Důležité také je, aby se dítě cítilo emočně přijímáno, tedy mělo s někým navázáno kladný citový vztah a cítilo se žádané a akceptované (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2010) uvádí, že stabilita sebepojetí v raném školním věku je v porovnání s budoucími vývojovými obdobími poměrně nízká a pohled na vlastní Já se často mění.

Postupem času si mladší školák stále více uvědomuje své myšlení (Thorový, 2015). S příchodem středního školního věku, tedy v období od 8-9 let do 11-12 let, se začíná dítě posuzovat na základě více okolností a z delšího časového intervalu. Uvědomuje si vlastní podobnosti a odlišnosti s ostatními lidmi, ale také stálost toho, jaké je, a jedinečnost vlastního Já (Vágnerová, 2012). Sebehodnocení dítěte již tolik nezávisí na aktuálních prožitcích a charakterizuje se z dlouhodobějšího časového úseku. Při úvahách nad vlastním vývojem nabývají optimistické vize, že jejich negativní vlastnosti se časem přemění na pozitivní (Vágnerová, 2012).

Je dokázáno, že se sice od 6 do 8-9 let rozvíjí nesobecký způsob cítění a myšlení, ale optimismu ubývá. Ovšem ve středním školním věku dochází k úbytku úzkosti (De Fruyt, 2006; Lockhart, 2007).

2.2.1 Činitelé ovlivňující sebepojetí

Významnou roli v tom, jak dítě v tomto období vnímá samo sebe a jak samo sebe hodnotí, má rodina a především rodiče (Vágnerová, 2012). Ztotožňování vlastních názorů se soudy rodičů je v tomto období důležité pro jeho rozvoj (Langmeier, Krejčíková, 2006). Ovšem zatímco

v předešlých obdobích byl vliv rodiny hlavní činitel ovlivňující sebepojetí dítěte, s příchodem školy se počet ovlivňujících lidí rozšiřuje o spolužáky a učitele (Blatný, 2003; Vágnerová, 2012).

Nástupem do školy se dítě stává členem nové sociální skupiny, a sice školy a především třídy. Školák v tomto období často porovnává vlastní výkony s výkony spolužáků, ale i se svými předešlými. Podstatný vliv má na něj vlastní školní úspěšnost či neúspěšnost. Dítě získává nové zkušenosti, které ovšem nemusí být v souladu se školákovým sebeobrazem. V tomto případě nemá východisko, nemůže školu opustit a musí se na tuto situaci adaptovat (Šimíčková-Čížková, 2010). Kladné hodnocení jeho výkonu druhou osobou významně dítěti napomáhá v budování sebedůvěry ve vlastní schopnosti a dovednosti. Pokud nabyde dojmu, že se mu v jeho výkonech nedaří, může to rozvíjet pocit méněcennosti, která se tímto stane součástí sebepojetí (Vágnerová, 2005, 2012). Pokud se zapojí například i rodiče, věnují čas dítěti při domácí přípravě a úkolech, pozitivně ho motivují a chválí ho, tak tím příznivě ovlivňuje školní úspěšnost dítěte, jeho sebedůvěru, sebeúctu a postoj ke vzdělání (Thorová, 2015). Názory spolužáků a učitele jsou pro něj v tomto období rovněž sebeurčující (Poledňová, 2009). Je nutné podotknout, že je to právě učitel, který svými postoji, názory, hodnocením, poznámkami ovlivňuje nejen sebepojetí žáka samotného, ale také pohled ostatních vrstevníků na něj (Vágnerová, 2012).

Čím je dítě starší, především od středního školního věku, začíná mít významný vliv postavení ve vrstevnické skupině a s názory spolužáků na samo sebe se ztotožňuje více než s učitelovými (Vágnerová, 2012). Tohle tzv. školní sebepojetí se v průběhu školní docházky stále více propojuje s tím celkovým (Guay, Marsh, Boivin, 2003, Poledňová, 2009).

Na základě vnějších vlivů (rodina, vrstevníci, učitel apod.), si tedy dítě vytváří obraz o sobě, který se stává součástí jeho sebepojetí. To je ovšem ještě obohaceno o vnitřní zpracování těchto informací dítětem, tedy jak tyto fakta z blízkého okolí zhodnotí a přijme (Šimíčková-Čížková, 2010).

2.2.2 Možnosti rozvoje sebepojetí ve školním prostředí

Jak už bylo zmíněno, působením na dítě, ať záměrným či nikoli, můžeme jeho obraz o vlastním Já rozvíjet či měnit. Tyto změny mohou být pozitivní i negativní. Rozvoj a změny v této oblasti vyžadují čas a značné úsilí, ovšem na druhou stranu i maličkost jako například vlídné oslovení žáka, pomáhá utvářet pocit vlastní hodnoty. Velký vliv má také vytvoření bezpečného, přátelského a důvěrného prostředí, ve kterém se žák cítí přijímán a povzbuzován.

Žák se tak nebude obávat vyjádřit své názory a myšlenky, ale také například strachy či obavy (Canfield, 1997).

Během vyučovacího procesu můžeme žákovo vlastní Já rozvíjet na základě rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. To se zaměřuje jak na žáka jako subjekt, tak na žáka jako objekt a má praktické využití v každodenním běžném životě. Bere v úvahu a zajímá se o žákovu individualitu a pomáhá mu se učit praktickým dovednostem, které v životě využije. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova se vyznačuje tím, že sám žák, žakovská skupina či každodenní situace se stávají učivem, které napomáhá k hledání celkové životní spokojenosti postavené na hezkých vztazích k vlastní osobě, dalším lidem a světu.

Osobnostní a sociální výchovu můžeme na 1. stupni realizovat v rámci vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Umění a kultura
- Člověk a jeho zdraví
- Člověk a svět práce
- Člověk a jeho svět

V poslední uvedené oblasti Člověk a jeho svět, se můžeme zaměřit na témata jako sebepoznání, zdravé sebepojetí či seberegulace. Zmíněné průřezové téma napomáhá k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostní a dovednostní, kdy mimo jiné ho „vede k porozumění sobě samému a druhým“ (RVP ZV, 2017, s. 127) či „napomáhá ke zvládnutí vlastního chování“ (RVP ZV, 2017, s. 127), tak v oblasti afektivní, kdy věnování se tomuto tématu žákovi napomáhá utvářet si kladný postoj sám k sobě i druhým lidem. Tematické okruhy Osobnostní a sociální výchovy jsou rozděleny na tři části, a sice osobnostní, sociální a morální rozvoj. V rámci osobnostního rozvoje se můžeme věnovat tématům jako je právě sebepoznání, sebepojetí, seberegulace či sebeorganizace. Pomocí různých her a modelových situací například žáci zjišťují, co o sobě ví či nikoliv, jaký mají vztah sami k sobě a druhým, nebo jak se jejich vlastní Já projevuje v jejich chování. Vzhledem k rozdílným životním zkušenostem žáků se můžeme setkat s nežádoucí zpětnou vazbou, jako je ostych při hře a odpor k tématu. Takovéto situace jsou užitečné a nabízí podnět k zamyšlení, proč tomu tak je (RVP ZV, 2017).

Sedláčková (2009) uvedla, že mimo osobnostní a sociální výchovy, můžeme sebepojetí žáka rozvíjet v těchto oblastech:

- kooperativní vyučování
- asertivita
- dramatická výchova.

Při kooperativním vyučování utváří žáci většinou malé skupinky, jejíž členové spolupracují při řešení nějakého úkolu. Společná práce s vrstevníky podporuje rozvoj kladného sebepojetí více než individuální činnost, ovšem není jeho podmínkou. Struktura vzájemné sociální závislosti je klíčová pro kladné sebepojetí a sebehodnocení. Při práci ve skupině žák přijímá do svého vnitřního Já, že je akceptován a oblíben, proto jaký je. Také sdílený či individuální pocit úspěchu při kooperativním vyučování značně přispívá ke kladnému přijetí žákova vlastního Já. Můžeme jej realizovat například formou diskuze ve větší nebo menší skupině, zadávání úkolů na řešení problému nebo takových úkolů, jejímž výsledkem je nějaký produkt (Sedláčková, 2009).

Asertivní chování či jednání se vyznačuje sebejistotou a nenásilným prosazováním vlastní osoby v různých situacích v rámci sociálních vztahů. Mnoho lidí se dokáže asertivně chovat, ale je také podstatné množství lidí, kteří to nedovedou a často jednají jinak, než by sami chtěli. Toto chybné chování vyvolává spoustu dalších negativních pocitů, na základě kterých začíná pochybování o sobě samém a vede k problémům se sebeúctou, sebevědomím i sebehodnocením. Rozvíjení asertivního chování napomáhá k vytvoření kladného sebeobrazu, ke zlepšování mezilidských vztahů či k lepšímu prožívání vlastního Já. Asertivní může být jak učitel, tak i žák. Oba mohou slušně projevit souhlas či nesouhlas, otevřeně vyjádřit svůj názor či postoj a oba se mohou vzájemně respektovat. Díky asertivnímu jednání se může žák cítit sám sebou, což zvyšuje jeho sebeúctu, zdravé sebevědomí a tedy zlepšuje to celkové sebepojetí. Mezi cíle nácviku asertivního chování patří mimo jiné například „*zvládat konflikty bez stresu a sebeponížení*“ (Sedláčková, 2009, s. 84) nebo „*naučit se lépe vyjádřit pozitivní pocity, a tím následně získat více pozitivních reakcí*“ (Sedláčková, 2009, s. 84). Žáci se mohou například učit vyjádřit pozitivní a negativní pocity a názory, požádat spolužáka o laskavost či zvládat negativní emoce, například hněv (Sedláčková, 2009).

Tvořivé drama se orientuje na vnitřní procesy, zahrnuje improvizaci a jedinci jsou pomocí vedoucího vedeni k hraní, představování si a zrcadlení lidské zkušenosti. Díky dramatické

výchově se rozvíjí osobnost žáků a může usnadnit jejich učení. Rozvíjí žákovy komunikační schopnosti či tvořivost, ale také podporuje kladné sebepojetí, sebepoznávání a napomáhá k utváření obrazu vlastního Já (Sedláčková, 2009). V RVP ZV je dramatická výchova zařazena do doplňujících vzdělávacích oborů, které nemusí být povinně zahrnuty do základního vzdělávání a jejich vzdělávací obsah je pouze rozšiřující či doplňující. Učivo dramatické výchovy na 1. stupni je zaměřeno na tři oblasti. V první z nich se žáci seznamují se základními předpoklady dramatického jednání jako je například práce s dechem, vstup do role či komunikace v běžných životních situacích. Další oblast, a sice proces dramatické a inscenační tvorby, se zaměřuje mimo jiné na náměty a témata v dramatických situacích či na řazení dramatických situací a příběhů v časové následnosti. Třetí oblast, recepce a reflexe dramatického cítění, se orientuje na základní stavební prvky dramatu, současné dramatické umění, média a základní divadelní druhy (RVP ZV, 2017). Dramatická výchova je inspirovaná divadelním uměním, jehož metody, jako je například hraní rolí, často využívá. Žák může hrát sebe samého ovšem ve smyšlených okolnostech nebo může hrát někoho jiného se zaměřením na jeho postoje (Sedláčková, 2009).

2.2.3 Hodnocení úrovně sebepojetí

Mezi tradiční metody využívané k výzkumu sebepojetí patří třídící techniky, sebesuzovací škály, metoda volných výpovědí, sledování reakčního času na podnětná slova a také strukturované dotazníky (Blatný, Plháková, 2003).

Mezi známou techniku používanou například Carlem Rogersem patří Q-třídění, kdy jedinec třídí tvrzení, která ho popisují, do kategorií. Při zařazování se rozhoduje na základě vlastního sebesouzení (Blatný, Plháková, 2003).

Často využívaná je také metoda sebesouzení na adjektivních škálách. Ty mají buď jeden pól, nebo dva póly s opačným významem. Testovaný jedinec pak na pěti až devíti bodových škálách vyjadřuje svoji míru souhlasu (Blatný, Plháková, 2003).

Metoda volné výpovědi je založena na tom, že respondent o sobě poskytuje jakékoli informace ovšem v omezeném čase. Výpověď je dále vyhodnocována například pomocí obsahové analýzy (Blatný, Plháková, 2003).

Mezi experimentální metodu patří sledování reakčního času při odpovědi na podnětná slova. Zda je výrok významný či nikoli je dáno délkou mezi otázkou a odpovědí (Blatný, Plháková, 2003).

Další možnou cestou, jak sebepojetí zkoumat, je pomocí strukturovaných dotazníků (Blatný, Plháková, 2003). Jedním z nich je Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Autoři původní verze z roku 1979 jsou F. J. Boersman a W. Chapman. Z. Matějček a M. Vágnerová upravili tento dotazník v roce 1987 pro českou populaci. Zkratka tohoto dotazníku je SPAS, což pochází z anglického Student's Perception of Ability Scale (Vágnerová, Klégrová, 2008). Dotazník zjišťuje postoje dítěte ke svému školnímu úspěchu, tedy například jeho představy o vlastních výkonech v různých předmětech, o svých schopnostech a dovednostech či představy týkající se postavení dítěte ve vrstevnické skupině. Je určen pro děti od 10 do 15 let, tedy od 4. ročníku do 8. ročníku základní školy. Dotazník obsahuje 48 otázek, na které jedinec odpovídá *ano* či *ne*, a je strukturován do 6 testových škál – obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra. SPAS je vhodné uplatnit u dětí se specifickými poruchami jako například ADHD či dyslexie či u dětí, které mají problémy související se školou (Matějček, Vágnerová, 1992).

Dalším strukturovaným dotazníkem používaným pro zkoumání sebepojetí je PHCSCS-2 (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale). V českém překladu nese název Dotazník sebesuzování dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (Orel, Obereignerů, Mentel, 2016). Tento dotazník je podrobněji charakterizován v praktické části (viz 1.3.1).

3 Motorika

Motorika je pojem vyznačující souhrn veškerých pohybů lidského těla, neboli jinými slovy se jedná o celkovou pohybovou schopnost organismu. Nejde ale pouze o pohyb. Motoriku utváří i současné individuální zkušenosti, schopnosti a dovednosti jedince a také ji ovlivňují jeho genetické dispozice (Měkota, Novosad, 2005; Vele, 2006; Zelinková, 2011).

3.1 Vymezení motoriky

Motoriku můžeme rozdělit na hrubou (viz 3.1.1), do které patří například chůze, běh či lezení, a na jemnou (viz 3.1.2). Ta zahrnuje například pohyby rukou či artikulačních orgánů (Zelinková, 2011).

Hrubá motorika a jemná motorika jsou vzájemně propojeny a dohromady tvoří funkční systém. Hrubá motorika tvoří té jemné základnu. Například pokud píše jedinec písmeno do sešitu, používá svaly prstů a zápěstí, tedy jemnou motoriku. Bude-li psát písmeno na tabuli, zapojí také svaly paže a pletence ramenního, účastní se toho tedy i posturální svaly, které spadají do hrubé pohybové mechaniky. Jako celek tedy jemná a hrubá motorika spolupracují na dosažení společného cíle (Véle, 2006).

Důležitým pojmem v této problematice je také tzv. motorické učení (viz 3.1.3), během kterého dochází k osvojování a upevňování motorických dovedností (Vilímová, 2009).

3.1.1 Hrubá motorika

Hrubou motoriku zabezpečují velké svalové skupiny. Jedinec je na základě hrubé motoriky schopen vykonávat většinu sportovních dovedností jako je například skok vysoký či plavání motýlkem (Měkota, Cuberek, 2007).

Tvoří ji posturální a lokomoční systém, přičemž oba jsou spolu ve vzájemné interakci. Zajišťují bezpečný pohyb, rovnoměrné zatěžování kloubních ploch, udržování stability poloh částí těla v klidu i pohybu (Véle, 2006).

Posturální systém nazval Véle (2006) jako statickou motoriku držení těla. Klidová poloha těla a jeho částí se nazývá postura. Dochází k ní před započítím pohybu a po jeho skončení. Když chceme vykonat nějaký pohyb, dojde k přechodu z klidové polohy do pohotovostní. Ta pak přechází těsně před zamýšleným pohybem do polohy atitudy, tedy dojde k zaujetí stanoviska

k něčemu. Ačkoli to nemusí být na první pohled jasné, udržování klidové polohy těla je dynamický proces, a to díky nepatrným pohybům a vyvážením. Proces posturální motoriky se také musí vyrovnávat s vnitřními i vnějšími vlivy prostředí (Véle, 2006; Dylevský, 2009).

Lokomoční motorika je tvořena vzájemnou spoluprací končetin a osového orgánu (hlava, páteř, pánevní okruh). Při pohybu systém lokomoční motoriky aktivuje lokomoční svaly a zároveň potlačuje posturální svaly. Tím se usnadní spolupráce při změně polohy těla a jejich částí. Na první pohled se může zdát, že posturální a lokomoční systém pracují proti sobě, ovšem oba jsou ve vzájemné interakci (Véle, 2006).

Součástí hrubé motoriky je i rovnováha, což je souhrn dynamických a statických činností vedoucích k zabezpečení posturální stability, tedy k zaujímání takové stálé polohy, při které nedojde k neřízenému či nezamýšlenému pádu (Véle, 2006; Kolář, 2009). Rovnováhu můžeme dělit na statickou a dynamickou (Assaiante, Amblard, 1992). Statickou rovnováhou nazýváme stav, kdy je tělo v klidu a téměř nedochází ke změně místa. Můžeme ji zaznamenat při stožení na stabilní (kladina) či labilní (deska plovoucí ve vodě) podložce, ale může se jednat také o převrácenou polohu (stoj na rukou) nebo polohu vsedě (Měkota, 2005). Základním předpokladem statické stability je promítání těžiště do opěrné báze. *„Opěrná plocha je část podložky, která je v přímém kontaktu s tělem. Opěrná báze je celá plocha ohraničená nejvzdálenějšími hranicemi plochy nebo ploch opory.“* (Kolář, 2009, s. 39). Schopnost dynamické rovnováhy se projevuje při pohybu a zejména při rychlých či rozsáhlých změnách polohy a místa v prostoru. Může se uplatňovat například při jízdě na lyžích, při akrobatických skocích do vody či v letové fázi při skocích na lyžích a přes náradí. Udržení rovnováhy je o jejím neustálém obnovování. Člověk ji neustále ztrácí, získává a jeho úkolem je udržovat nerovnováhu za určitou hranicí. Jedinec s dobrou rovnováhou vnímá a rychle reaguje na malé výkyvy a koriguje tuto skutečnost pomocí svého těla, například vyrovnávání pomocí jeho částí (Měkota, 2005).

3.1.2 Jemná motorika

Jemnou motorikou se myslí činnosti, které vykonává ruka, popřípadě jen prsty nebo jiné části těla (například ústa či chodidla). Je zajišťována drobnými svalovými skupinami (Měkota, 2007; Vyskotová, Macháčková, 2013). Véle (2006) nazývá jemnou motoriku také jako obratné pohyby. Vyskotová a Macháčková (2013, s. 10) uvádí, že jde o *„schopnost obratně kontrolované*

manipulovat malými předměty v malém prostoru“. Jemnou motoriku jedinec potřebuje v každodenním životě, například při úpravě zevnějšku, ale také ji využije při pracovních činnostech. Uplatnit ji může také v umělecké sféře, třeba při hraní na hudební nástroj nebo v jakékoli jiné kreativní činnosti (Měkota, 2007).

Do jemné motoriky se řadí (Vyskotová, Macháčková, 2013):

- manipulační aktivity
- grafomotorika – kreslení, psaní či rýsování
- vizuomotorika – propojení pohybů očí a pohybů těla, například pohybová koordinace ruky a oka
- oromotorika – pohyby mluvicích orgánů například při žvýkání či špulení rtů
- logomotorika – pohyby mluvicích orgánů při řeči
- mimika – pohyb obličejových svalů

Manipulační aktivity, grafomotorika a vizuomotorika jsou součástí složky jemné motoriky testové baterie MABC-2, která byla využita ve výzkumné části, a proto jsou níže podrobněji rozvedeny.

Při vykonávání manipulační aktivity se jedná o manuální činnost. Manipulovat znamená mít schopnost provádět či rychle si osvojit koordinačně složitější pohyby. Manipulace je primární funkcí rukou. Pohybujeme díky nim nějakým předmětem s cílem vykonat určitou aktivitu. Manipulační aktivity může ale uskutečňovat i jinými částmi těla, například nohama či ústy. Ty jsou doplňkovým manipulačním nástrojem. Pokud nemůžeme z nějakého důvodu použít ruce tak využijeme doplňkový nástroj k přidržení předmětu, například při zatloukání si můžeme hřebíčky přidržet pomocí úst (Vyskotová, Macháčková, 2013):

Grafomotorika představuje souhrn psychomotorických činností, které jedinec uplatňuje při grafickém záznamu (například při malování). Nejedná se tedy o výsledek pouze pohybů ruky, ale hraje zde roli také psychika (Zelinková, 2011; Vyskotová, Macháčková, 2013). Mimo psychiku a úroveň hrubé a jemné motoriky je grafomotorika také ovlivněna senzomotorikou, neboli koordinací smyslových a pohybových orgánů (Zelinková, 2011). Vzájemná spolupráce očí a rukou se postupně zlepšuje a umožňuje dítěti se graficky projevit. Nejdříve se jedná o spontánní projevy, ale postupem času se zlepšuje jejich kvalita a jsou záměrnější. Příkladem záměrné psychomotorické činnosti je psaní či kreslení. Cílem psaní je pomocí písma sdělit čtenáři nějaké informace, myšlenky či pocity. Při psaní jedinec záměrně provádí pohyb většinou

horní končetinou. Pomocí drobných svalů ruky a koordinace ruky s okem drží psací nástroj a manipuluje s ním. Při grafomotorické činnosti je také důležité zaujmout vhodnou polohu těla a psací nástroj držet správným způsobem. Aby si jedinec úspěšně osvojil psaní, je podmínkou, aby jeho CNS a grafomotorika byli na určité úrovni rozvoje (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Vizuomotorika je součástí senzomotoriky a propojuje zrakové vnímání a pohyby těla. Jedinec pomocí zrakové paměti zachytí písmena a poté tuto představu propojí s pohyby ruky a prstů. Tato schopnost je pro jedince důležitou podmínkou pro rozvoj grafomotoriky, převážně kreslení a psaní (Vyskotová, Macháčková, 2013), a proto je to jeden z faktorů, který je posuzován při vstupu dítěte do školy (Šimíčková-Čížková, 2010).

3.1.3 Motorické učení

Motorické učení označuje proces, během kterého si osvojujeme, stabilizujeme a využíváme motorické dovednosti. Naučíme se díky němu schopnostem, které jsou trvalé. Pokud si tedy dobře osvojíme určitou motorickou činnost, například jízdu na kole, už ji nezapomeneme (Měkota, 2007).

Při osvojování motorické činnosti je důležitý vztah mezi řídicí a řízenou složkou, tedy například mezi učitelem či učebním programem a žákem. Řídící složka by měla stanovit vhodný obsah, metody a pomůcky. Podstatnou podmínkou pro motorické učení je motivace jedince. Důležité je také stanovení přiměřeného cíle na základě pohybových předpokladů žáka. Žák by měl nejprve pochopit, proč se požadovanou dovednost učí a až následně být pobízen k naučení. Při prvních pokusech učitel reguluje chyby a až dojde k upevnění a zlepšení, je žádoucí žáka odměnit, například formou soutěže či pochvaly. Naučenou činnost následně žák může využívat v dalších oblastech (Vilímová, 2009).

Aby si jedinec určitou motorickou činnost dobře osvojil, je důležité její časté procvičování a opakování. Pokud se jedná o jednoduchou motorickou činnost, délka procvičování bude kratší než u složitějších motorických dovedností (Měkota, 2007). Jedná se tedy o vývojový proces učení, který můžeme rozdělit na tři fáze (Měkota, 2007):

- Verbálně-kognitivní stádium
- Motorické stádium
- Autonomní stádium

V první fázi, verbálně-kognitivní, se žák seznamuje s pohybovou dovedností. Učí se porozumět dané činnosti, například jak uchopit pomůcku nebo co dělat či nedělat, a zaujímá k ní určitý postoj. Proto v této fázi hrají důležitou roli dobré instrukce a názorné ukázky. Následují první pokusy, které jsou zatím nekoordinované, nejisté, přerušované a žák často provádí nežádoucí pohyby a zapojuje svaly, které nejsou nutné k požadované činnosti. První fáze končí, když je žák schopen požadovanou činnost provést, pochopitelně pouze za stálých a příznivých podmínek (Měkota, 2007; Vilímová, 2009).

Následující motorické stádium můžeme také nazvat také jako fáze nácviku a opakování. Žák si upevňuje daný pohyb, věnuje pozornost detailům a provádí ho čím dál dokonaleji, plynuleji a ekonomičtěji. Ne však perfektně. Žák si již vybudoval vztah k dané činnosti, a i když své pohyby ještě soustředěně sleduje, nesou již znaky záměrné motoriky. V této fázi se může objevit úpadek aktivity a zájmu o činnost, a proto je důležitá stimulace učitelem (Měkota, 2007; Vilímová, 2009).

Ve třetí fázi dochází k dalšímu zdokonalování a také k automatizování pohybů dané činnosti. Žák již nemusí být tolik pozorný k pohybům, což umožňuje soustředit se například na herní strategii. Pokud jedinec zvládne určitou činnost až do této úrovně, je pravděpodobné, že už ji nezapomene (Měkota, 2007; Vilímová, 2009). Měkota (2007) tuto fázi označuje jako otevřené a nikdy nekončící učení. Vilímová (2009) hovoří ještě o čtvrté fázi, ve které se k automatizovaným pohybům připojuje tvořivost a osobní styl.

3.2 Motorika dítěte v mladším školním věku

Období mladšího školního věku „*je považováno za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti*“ (Thorová, 2015, s. 410). Dítě je oproti předešlému období více vnímavé a snadno a rychle se učí novým dovednostem. Hrubá i jemná motorika se rozvíjí a dítě v ní získává jistotu (Perič, 2012; Machová, 2016).

Co se týče hrubé motoriky, pohyby dítěte se v tomto období na rozdíl od dospělého jedince vyznačují malou úsporností energie. Zvláště po nástupu do školy je dítě velice živé, neposedné a ke každé pohybové činnosti přidává ještě další nadbytečné pohyby, například při výskoku dítě přidá pohyby rukou a nohou. Na začátku období je také typická menší koordinace složitějších pohybů. Postupem období mladšího školního věku se ale motorika dítěte rozvíjí a zlepšuje (Perič, 2012). Pohyby jsou přesnější, rychlejší a účelnější (Šimíčková-Čížková,

2010). Ve věku asi od 8 do 12 let je nejpříznivější období pro učení se motorickým dovednostem. Dítěti často stačí pro naučení nové činnosti dokonalá ukázka a pár pokusů. Školák zvládá pohyby kvalitněji a na konci období dokáže provést i koordinačně náročnější pohyby. Děti v tomto období mají rády různé pohybové hry (Čelikovský, 1990), ale také je to vhodná doba pro učení se nových sportů, například jízdě na kole či plavání (Perič, 2012). Oblíbené jsou kolektivní a akční sporty, například vybíjená či fotbal. Sport by ovšem neměl být orientován na výkon, naopak měl by být hravý. Vedle řízených pohybových aktivit by mělo dítě dostat prostor ke spontánní pohybové činnosti (Thorová, 2015). Aby se dítě harmonicky rozvíjelo, je vhodné, aby alespoň 1 hodinu denně provádělo nějakou pohybovou činnost. Pokud má dítě nedostatek pohybové aktivity v období mladšího školního věku, je tím ohrožen motorický vývoj v dalších obdobích (Máček, Radvanský, 2011).

Jemná motorika je ovlivněna zralostí zrakového systému, ale také vnější motivací především ze strany učitele a rodičů. Nejdříve jsou pohyby jemné motoriky konány za pomoci loketního a ramenního kloubu. Díky cílenému rozvíjení a procvičování dojde ke zjemnění a k lepší koordinaci pohybů, které budou vycházet ze zápěstí a prstů (Langmeier, Krejčíková, 2006; Kučera, Kolář, Dylevský, 2011).

Na motorický vývoj má vliv fyzický (viz kapitola 1.1) a intelektuální vývoj, ale také prostředí rodiny a školy (Čelikovský, 1990). Pokud jsou děti správně vedeny a rozvíjí své motorické dovednosti, dosahují na konci období stejné manuální zručnosti a fyzické obratnosti jako dospělí (Thorová, 2015). Obratnost a tělesná síla mají velký vliv na postavení dítěte ve vrstevnické skupině, což má následný vliv na jeho sebepojetí (Langmeier, Krejčíková, 2006).

3.2.1 Možnosti rozvoje motoriky ve školním prostředí

Během vyučovacího procesu je hrubá motorika rozvíjena na základě RVP ZV v rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, do níž je zařazen vzdělávací obor Tělesná výchova. Vzdělávací obor Tělesná výchova člení učivo na činnosti ovlivňující zdraví a na činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností. V rámci tělesné výchovy se žáci například seznámí se základy gymnastiky, atletiky, sportovních her, naučí se plavat či pohybovat v přírodním terénu a rozvinou tak vlastní úroveň hrubé motoriky (RVP ZV, 2017). Zelinková (2011) uvádí šest příkladů činností, při kterých se rozvíjí hrubá motorika:

- Lezení
- Chůze – po čáře, mezi předměty, dopředu či dozadu, v určitém rytmu atd.
- Stoj – spatný s otevřenýma či zavřenýma očima
- Skoky – poskoky na místě či jedné noze, skok do dálky atd.
- Míčové hry – kutálení a chytání kutálejícího míče, házení a chytání míčů různých velikostí atd.
- Rovnovážná cvičení – chůze po úzké ploše, stoj na jedné noze atd.

Jemnou motoriku můžeme u dětí rozvíjet například hrou na hudební nástroje, kreslením, malováním či modelováním (Zelinková, 2011). V rámci RVP ZV tedy probíhá rozvoj ve vzdělávacích oblastech jako je například Umění a kultura, Člověk a svět práce, ale samozřejmě také napříč všemi oblastmi (Doležalová, 2010; RVP ZV, 2017). V období mladšího školního věku je totiž velká část pozornosti věnována rozvoji grafomotoriky, což je stěžejní pro psaní, které žáci využijí často. Na začátku tohoto období, kdy dítě provádí první pokusy při psaní, může docházet vlivem intenzivního soustředění dítěte na výkon k napětí v těle, především v dlani a prstech, což je vhodné uvolnit. Dlaň můžeme uvolňovat například pomocí modelování či cvičení s míčkem, driblingem nebo hrou na tělo. Napětí z prstů se uvolní při manipulaci s drobnými předměty, při skládání papíru, stříhání nůžkami a při mnoha dalších činnostech. Důležité pro psaní také je, aby se děti naučily správný způsob úchopu psacího nástroje, a sice tzv. špetkové držení (pero drží palec, prostředníček a ukazováček buď pravé, nebo levé ruky). Tomu by mělo předcházet cvičení špetky. Děti ji mohou procvičovat například šroubováním uzávěru lahve nebo navlékáním korálků. Samotné učení a upevňování úchopu pak může doprovázet motivační říkanka či básnička (Doležalová, 2010).

3.2.2 Hodnocení úrovně motoriky

Pro zjišťování úrovně motoriky jedince jsou nejčastěji používány motorické testy (Měkota, 2007). Řadí se mezi ně například:

- BOTMP (Bruininks – Oseretsky Test of Motor Proficiency)
- BGMA (Basic Gross Motor Assessment)
- EUROFIT (European motor Fitness battery)
- TGMD-2 (Test of Gross Motor Development - second edition)
- JTTHF (Jebsen – Taylor Test of Hand Function)
- IHMT (In – Hand Manipulation Test)
- BOT-2 (Bruininks-Osersky Test of motor proficiency - second edition)
- MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children - second edition)

Pomocí BOTMP testu můžeme hodnotit základní motorické schopnosti a pohybové dovednosti včetně těch specializovaných. Je vhodný pro děti ve věku 4,5–14,5 let. Používá se zejména pro posouzení opoždění ve vývoji či učebních obtíží. Obsahuje osm subtestů, a sice: běžecká rychlost a reaktivita, rovnováha, bilaterální rovnováha, síla, koordinace horních končetin, rychlost reakce, vizuo-motorická kontrola, obratnost a rychlost horních končetin (Vičar, 2018).

Diagnostický nástroj BGMA slouží stejně jako BOTMP k posuzování motorických schopností a základních i specializovaných pohybových dovedností. Je určen pro děti ve věku 5,5-12,5 let. Skládá se z devíti subtestů, které hodnotí hrubou motoriku. Subtesty obsahují činnosti jako skákání, přeskakování, házení, manipulace horních končetin, rovnováhu či reakci poskoků (Jahodová, 2013).

EUROFIT je testová baterie vhodná ke zjišťování motorických schopností u dětí i dospělých. Dělí se na test pro děti, mládež a dospělé od 6 do 32 let a na test pro dospělé od 18 do 65 let. Hodnotí motoriku pomocí osmi subtestů, které je možné provést více variantami a záleží na zadavateli, kterou zvolí. Subtesty obsahují tyto činnosti: stoj na jedné noze (rovnováha), tapping (dotýkání disků rukou), dosah v předklonu v sedu, vertikální výskok s dosahováním nebo skok daleký z místa, stisk ruky nebo tah paží, sed-leh (30 sekund), výdrž ve shybu, člunkový běh 10 x 5 metrů nebo sprint na 50 metrů (Čelikovský, 1990; Měkota, Cuberek, 2007).

Hrubou motoriku můžeme také posoudit pomocí testu TGMD-2. Je určen pro děti ve věku 3-10 let. Test obsahuje 12 položek rozdělených do dvou subtestů: lokomočních a manipulačních pohybových dovedností. Lokomoční dovednosti ověřuje pomocí běhu, cvalu vpřed, skoků na jedné noze, přeskakování, skoku snožmo a cvalu bočního. Manipulační dovednosti testuje

při odpalu míče obouruč, driblinku, chytání míče, kopu do míče, hodů míčem vrchem a při kutálení míče (Ulrich, 2000).

JTTHF je standardizovaný test, který hodnotí funkčnost ruky (tedy jemnou motoriku), která je vyžadována pro každodenní činnosti. Je vhodný pro děti od 6 let, ale i pro dospělé. Je tvořen ze sedmi subtestů: psaní (opis), otáčení karet, sbírání malých předmětů a jejich umístění do plechovky, simulace jedení, stavění kostek, přemísťování velkých lehkých a velkých těžkých předmětů. Činnosti se provádí jak dominantní tak nedominantní rukou a jsou měřeny na čas (Poole, 2003).

Test IHMT je zaměřen na jemnou motoriku a především na děti předškolního a školního věku. Díky němu můžeme rozpoznat, zda má dítě nedostatečné manipulační dovednosti. Test posuzuje schopnost dítěte manipulovat s předmětem v jedné ruce bez použití druhé. Monitoruje se: způsob otáčení uchopeného předmětu v ruce bez překročení 180 stupňů a s využitím prstů a palce, schopnost otočit předmět v ruce o více než 180 stupňů, posouvání předmětu pomocí polštářků na prstech a také schopnost posouvat předmět z dlaně k prstům a zpět (Exner, 1993).

Testová baterie BOT-2 se využívá ke zjišťování úrovně hrubé i jemné motoriky a může sloužit jako nástroj k výzkumu psychomotoriky. Je určen pro věkovou kategorii od 4 do 21 let. Test se skládá ze čtyř částí podle toho, jaké svalové skupiny a končetiny zapojuje jedinec do pohybu. Dělí se na jemnou manuální kontrolu (přesnost, integrace), manuální koordinaci (manuální zručnost, koordinace horní končetiny), tělesnou koordinaci (bilaterální koordinace, rovnováha) a sílu a hybnost (rychlost, síla). Každá kategorie má několik testovacích položek, například přesnost (jemná motorika) zahrnuje 7 testových položek jako je spojování teček či skládání papíru, vystřihování kolečka apod. (Indráčková, 2019).

Testová baterie MABC-2 je podrobněji rozebrána v praktické části (viz 1.3.2).

3.3 Motorika a sebepojetí

Psychomotorika je chápána jako výchova pohybem, která prostřednictvím motorických činností působí na vývoj osobnosti. Jinými slovy označuje pohybovou aktivitu zaměřující se na prožitek z pohybu. Může se jednat například o jednoduché herní činnosti, prvky pohybové muzikoterapie nebo relaxační techniky. Díky psychomotorice jedinec poznává vlastní tělo i okolní svět a během pohybové aktivity si vytváří prožitky. Výsledkem psychomotorické

činnosti je tedy jak pohybová aktivita, tak individuální emocionální projevy každého jedince (Blahutková, Küchelová, Nadolska, Sližik, 2017).

Zelinková (2011) uvádí pojem tělesné schéma. Jedná se souhrn vnitřních představ jedince o vlastních částech těla a vztazích mezi nimi a o možnostech aktivity s vlastním tělem. Tento pojem také zahrnuje orientaci ve vlastním těle a v jeho stavbě. Při uskutečňování pohybu má tedy na jedince vliv jak jeho fyziologická úroveň, tak jeho subjektivní kognitivní a emocionální zkušenosti (Zelinková, 2011).

Poledňová (2009) dokonce uvedla, že dítě na základě pohybových dovedností hodnotí samo sebe.

Propojení kognitivní a motorické složky potvrzují i mnohé zahraniční články a výzkumy (Anderson, et. al., 2001; Diamond, 2000). Pokud jedinec disponuje vysokou úrovní motoriky, tak se jeho kognitivní složka (Best, 2010), sociální složka a jazykové dovednosti optimálně vyvíjejí (Leonard, Hill, 2014). Na druhou stranu děti, které mají nízkou úroveň motorických dovedností, inklinují k nižšímu sebevědomí a tedy k horšímu sebepojetí (Piek, Baynam, Barrett, 2006). Autoři (Taras, 2005; Biddle, Asare, 2011) uvádějí, že pohybová aktivita kladně působí na psychiku dítěte, vzbuzuje v něm pocity spokojenosti a zvyšuje mu sebevědomí. Na druhou stranu Rehtik (2019) při zkoumání vztahu mezi hrubou motorikou a úzkostí našel pouze velmi slabou závislost.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Výzkumné šetření a jeho metodologie

V teoretické části byla věnována pozornost charakteristice období mladšího školního věku, vymezení pojmu sebepojetí a motorika. Také byla zaměřena na specifika týkající se sebepojetí a motoriky v mladším školním věku.

Teoretická část naznačuje, že fyzické tělo, tělesné proporce a vzhled těla mají vliv na sebepojetí. Poslední kapitola teoretické části (3.3) uvádí, že jistý vztah mezi sebepojetím a motorickými dovednostmi zřejmě existuje a toto propojení potvrzuje i řada výzkumů a článků.

Vzhledem ke všem poznatkům z teoretické části je praktická část zaměřena jak na zkoumání úrovně sebepojetí a motoriky dětí (konkrétně v období středního školního věku, tj. od 8-9 let do 11-12 let), tak na zkoumání vztahu mezi sebepojetím a motorikou u dětí.

1.1 Stanovení výzkumných cílů, otázek a hypotéz

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je **analýza vztahu mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ**. Dalšími, dílčími cíli výzkumného šetření se stala snaha:

- zjistit, jaká je úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ,
- posoudit úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ z hlediska genderu,
- zjistit, jaká je úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ,
- posoudit úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ z hlediska genderu.

Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Před započítím výzkumného šetření bylo v souladu s hlavním cílem a dílčími cíli diplomové práce stanoveno několik výzkumných otázek. K vybraným z nich byly stanoveny také hypotézy, které slouží k jejich objasnění.

Výzkumná otázka č. 1

- Jaká je úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ?

Výzkumná otázka č. 2

- Liší se úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ u dívek a chlapců?
- **Hypotéza č. 1 (H1): Předpokládáme, že úroveň sebepojetí se u dívek a chlapců neliší.**

Výzkumná otázka č. 3

- Jaká je úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ?

Výzkumná otázka č. 4

- Liší se úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ u dívek a chlapců?
- **Hypotéza č. 2 (H2): Předpokládáme, že úroveň motorických dovedností se u dívek a chlapců neliší.**

Výzkumná otázka č. 5

- Existuje vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáka 1. stupně ZŠ?
- **Hypotéza č. 3 (H3): Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností.**

1.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 67 respondentů mladšího školního věku. Všichni žáci pocházeli z Jihomoravského kraje. Průměrný věk výzkumného souboru byl vypočítán pomocí vzorce aritmetického průměru

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

a činí 9,81 let.

Tabulka 1: Kategorizace žáků dle pohlaví

Pohlaví	Počet	Procentuální podíl
Dívky	34	51 %
Chlapci	33	49 %

Výzkumného šetření se zúčastnilo 67 dětí mladšího školního věku, z toho 33 chlapců a 34 dívek. Z výše uvedené tabulky vyplývá, že dívek je nadpoloviční většina, tedy 51 %, a chlapců je o 1 % (jednoho) méně, konkrétně 49 %.

Tabulka 2: Kategorizace žáků dle ročníku.

Ročník	Počet	Procentuální podíl
4. ročník	31	46 %
5. ročník	36	54 %

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že 36 žáků (54 %) z výzkumného souboru navštěvovalo 5. ročník základní školy a 31 žáků (46 %) navštěvovalo 4. ročník základní školy.

1.3 Použité výzkumné metody

V rámci výzkumného šetření byl použit standardizovaný dotazník PHCSCS-2 neboli Dotazník sebeposuzování dětí a adolescentů Piers-Harris 2 a také standardizovaný test motoriky pro děti MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children - second edition).

1.3.1 PHCSCS-2

PHCSCS-2 je psychodiagnostický nástroj, který byl standardizován pro české podmínky v roce 2015 a hodnotí celkové sebepojetí jedince. Je určený pro děti od 7 let, ovšem za předpokladu, že umí číst s porozuměním. Využívat se může také pro adolescenty až do 18 let. Obsahuje 60 výroků, které popisují, jak mohou lidé často sami sebe vnímat. Respondenti se

u každého výroku rozhodují, zda se s ním ztotožňují či nikoli, a volí mezi slovy *ano* a *ne*. Dotazník zahrnuje šest subškál, které jsou zaměřeny na specifické oblasti sebepojetí:

- přizpůsobivost - BEH (behavioral adjustment)
- intelektové a školní postavení - INT (intellectual and school status)
- fyzický zjev - PHY (physical appearance and attributes)
- nepodléhání úzkosti - FRE (freedom from anxiety)
- popularitu - POP (popularity)
- štěstí a spokojenost - HAP (happiness and satisfaction).

Vyhodnocení se provádí dle českého manuálu Piers-Harris 2 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů (Obereignerů, 2015). Každá otázka dotazníku má různě bodované odpovědi *ano* a *ne*. Buď je odpovědi přidělen 1 bod či 0 bodů. Tyto body se přepíše do příslušného (šedého) políčka vyhodnocovacího listu dotazníku, který je rozdělen na šest subškál (uvedeny výše). Součet bodů v každé subškále představuje tzv. HS (hrubý skór).

Pokud posuzujeme jednotlivé oblasti sebepojetí neboli subškály zvlášť, převede dle tabulky v manuálu jejich HS na T-skóry a percentilové ekvivalenty.

Pro posouzení úrovně celkového sebepojetí jedince se sečte HS všech šesti subškál. Tento součet představuje hrubý skór TOT (celkový skór). Následně se TOT převede dle tabulky v manuálu na T-skór a percentilový ekvivalent.

Tabulka 3: Interpretace výsledků dotazníku PHCSCS-2 pro TOT dle T-skóru (vlastní dle Obereignerů a kol., 2015)

<i>T-skór</i>	<i>popis</i>
$\geq 60T$	vysoký skór
40T-59T	průměrný skór
39T-30T	nízký skór
≤ 29	velmi nízký skór

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že pokud je T-skór ≥ 60 dosahuje jedinec vysokého skóru. Znamená to, že se hodnotí velice pozitivně, je si jistý svými schopnostmi, rád zkouší nové věci, cítí se jako oblíbený, přijímaný a usuzuje, že má dobré vztahy s přáteli i rodinou. Jedinci s tímto skóre se celkově vnímají jako šťastní a bezstarostní (Obereignerů a kol., 2015).

Dále je z tabulky patrné, že pokud je T-skór v rozmezí 40T-59T dosahuje jedinec průměrného skóru. Tito jedinci jsou v mezích normy a obvykle mají úroveň sebeúcty jako většina jejich vrstevníků (ze standardizačního souboru). Jejich sebehodnocení je většinou vyvážené a zahrnuje jak dobré, tak špatné stránky (Obereignerů a kol., 2015).

Pokud je T-skór v rozmezí 39T-30T dosahuje jedinec nízkého skóru. Tito jedinci mají vážné pochybnosti o vlastní hodnotě. Vidí se v porovnání s ostatními jako méně schopní a talentovaní. Bojí se, že ukáží své nedostatky, a proto se mohou obávat zapojit do nových aktivit. Odradí je malé neúspěchy, snadno se vzdají a mají pocit, že si těžce hledají přátele a mají špatné vztahy s rodinou. Tito jedinci se celkově vnímají jako nešťastní (Obereignerů a kol., 2015).

Výše uvedená tabulka také ukazuje, že pokud je T-skór ≤ 29 , dosahuje jedinec velmi nízkého skóru. V takovém případě je pravděpodobné, že trpí diagnostikovatelnou psychickou poruchou (depresivní nebo úzkostnou poruchou, poruchou chování apod.). Pokud u jedince zjistíme tento stav, je bezpodmínečně potřebné další vyšetření specialistou (Obereignerů a kol., 2015).

Obecně tedy platí, že čím vyšší skóre, tím má jedinec kladnější a pozitivnější sebepojetí. Naopak čím nižší skóre, tím negativnější sebepojetí. Extrémům na obou stranách bychom měli věnovat pozornost (Orel, Obereignerů, Mentel, 2016).

1.3.2 MABC-2

Standardizovaný test MABC-2 byl publikován v roce 2007 ve Velké Británii. Jedná se o inovovanou verzi původního testu MABC. Oba testy patří v současné době k nejpoužívanějším testovým metodám, které hodnotí motorickou způsobilost. Cílem standardizovaného testu MABC-2 je zhodnotit motorické dovednosti jedince a popřípadě identifikovat motorické obtíže. Existuje zde také možnost posoudit a zaznamenat vlastnosti či rysy, které dítě projevuje při vykonávání testu. Test je určen pro děti a mládež ve věku 3-16 let, které nemají žádné obtíže,

ale i například pro děti se specifickými poruchami učení, s ADHD či jedince, u kterých máme podezření na opožděný motorický vývoj (Psotta, 2014).

Při výzkumném šetření byla využita originální testovací sada (Obrázek 2) zapůjčená Katedrou primární a preprimární pedagogiky Univerzity Palackého.



Obrázek 2: Diagnostický test MABC-2 (Kokštejn, 2011)

Testová baterie je rozčleněna do tří věkových kategorií: 3-6 let, 7-10 let a 11-16 let. Každá věková skupina je testována na základě osmi subtestů, které jsou rozčleněny do tří motorických komponent, a sice manuální dovednost (jemná motorika), míření a chytání (hrubá motorika) a rovnováha (Psotta, 2014).

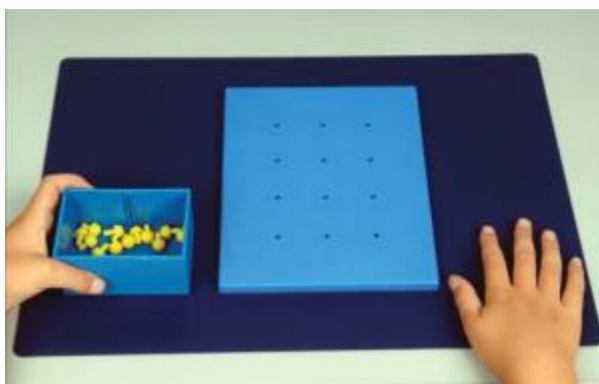
Testová baterie je pro každou věkovou kategorii specifická. Vzhledem k věku respondentů byl k výzkumnému šetření použit test pro věkovou kategorii 7-10 let.

Tabulka 4: Test MABC-2 pro 7-10leté děti (vlastní dle Psotta, 2014)

<i>Komponenta</i>	<i>Označení položky</i>	<i>Název položky</i>
Manuální dovednost (jemná motorika)	MD 1	Umísťování kolíčků
	MD 2	Provlékání šňůrky
	MD 3	Kreslení cesty 2
Míření a chytání (hrubá motorika)	AC 1	Chytání oběma rukama
	AC 2	Házení sáčku na podložku
Rovnováha	Bal 1	Rovnováha na desce
	Bal 2	Chůze vpřed s dotykem pata-špička
	Bal 3	Poskoky na podložkách

Položka MD 1 – Umístování kolíčků

Úkolem dítěte je co nejrychleji umístit 12 žlutých kolíčků do otvorů na modré desce. Kolíčky umisťuje jeden po druhém preferovanou i nepreferovanou rukou na čas (s). Začíná se preferovanou rukou a zaznamenávají se dva pokusy pro každou ruku (Psotta, 2014).



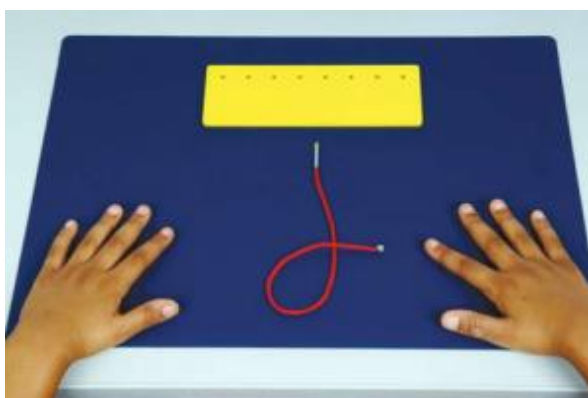
Obrázek 3: MD 1: příprava a výchozí pozice (Psotta, 2014)



Obrázek 4: MD 1: provedení (Psotta, 2014)

Položka MD 2 - Provlékání šňůrky

Úkolem dítěte je provléct co nejrychleji červenou šňůrku dírkami ve žluté provlékací destičce. Dítě provléká šňůrku dírkami tam a zpátky a je na něm, ve které ruce bude držet šňůrku a ve které ruce destičku. Má dva pokusy a do záznamového listu se mu zapisuje čas v sekundách (Psotta, 2014).



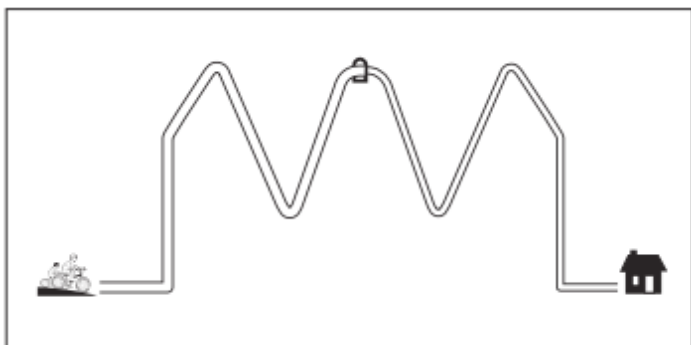
Obrázek 5: MD 2: příprava a výchozí pozice (Psotta, 2014)



Obrázek 6: MD 2: provedení (Psotta, 2014)

Položka MD 3 – Kreslení cesty 2

Úkolem dítěte je nakreslit souvislou čáru po předtištěném obrázku cesty bez přetažení jejího okraje. Testuje se pouze preferovaná ruka a zaznamenává se počet chyb, nikoliv čas (Psotta, 2014).



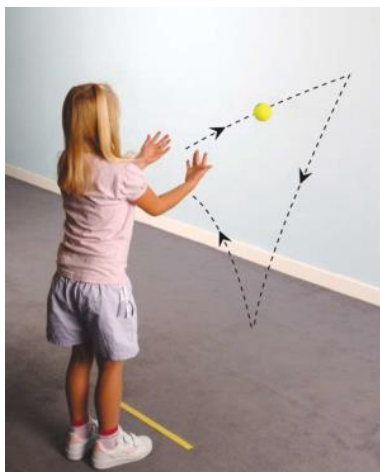
Obrázek 7: MD 3: kreslení cesty pro 7-10leté děti (Psotta, 2014)



Obrázek 8: MD 3: provedení (Psotta, 2014)

Položka AC 1 – Chytání oběma rukama

Úkolem dítěte je hodit na vzdálenost 2 metry tenisový míček do stěny tak, aby ho po jeho odrazu od stěny chytilo oběma rukama. U dětí ve věku 7-8 let se může před chycením míček po odrazu od stěny jednou odrazit od podlahy. Dítě ve věku 9-10 let musí míček chytit hned po odrazu od stěny. Jedinec má 10 pokusů a do záznamového listu se započítávají úspěšná chycení „+“ a neúspěšná chycení „-“ (Psotta, 2014).



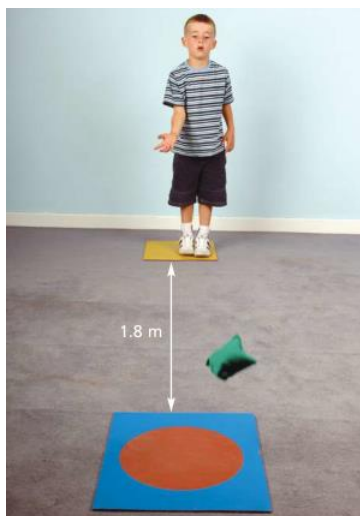
Obrázek 9: AC 1: provedení (7-8 let) (Psotta, 2014)



Obrázek 10: AC 1: provedení (9-10 let) (Psotta, 2014)

Položka AC 2 – Házení sáčku na podložku

Úkolem dítěte je házet sáček na podložku na kruhový terč položený na zemi vzdálený 1,8 metru. Má 10 pokusů a do záznamového listu se započítávají úspěšný hod „+“ a neúspěšný hod „-“ (Psotta, 2014).



Obrázek 11: AC 2: příprava a provedení (Psotta, 2014) **Obrázek 12:** AC 2: terčem je oranžový kruh (Psotta, 2014)

Položka Bal 1 – Rovnováha na desce

Úkolem dítěte je co nejdéle vydržet ve stoji na jedné noze na balanční desce. Maximální doba výdrže je 30 sekund. Do záznamového listu se zapisuje čas udržení rovnováhy. Testují se obě nohy (Psotta, 2014).



Obrázek 13: Bal 1: příprava a provedení (Psotta, 2014)

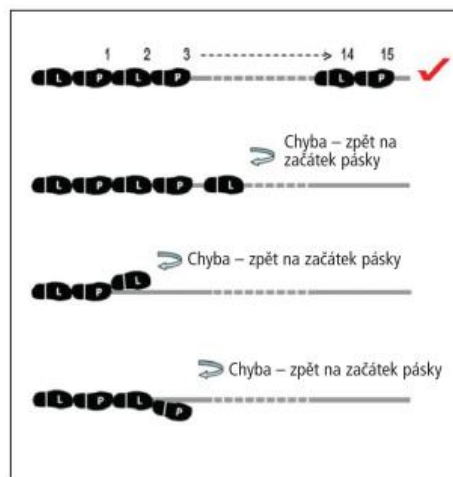
Obrázek 14: Bal 1: testujeme obě nohy (Psotta, 2014)

Položka Bal 2 – Chůze vpřed s dotykem pata-špička

Úkolem dítěte je přejít pásku dlouhou 4,5 metru tak, že při každém kroku položí patu došlapující nohy před špičku nohy stojné. Do záznamového listu se zapisuje počet správně provedených kroků (max. 15 bodů). Bezchybně přejitá páska od začátku do konce s méně kroky se boduje rovněž plným počtem bodů. Dítě má 2 pokusy, a pokud poprvé absolvovalo úlohu bez chyby, druhý pokus již neprovádí (Psotta, 2014).



Obrázek 15: Bal 2: 4,5 m dlouhá páska (Psotta, 2014)



Obrázek 16: Bal 2: provedení (Psotta, 2014)

Položka Bal 3 – Poskoky po podložkách

Úkolem dítěte je ze stoje na jedné noze provést 5 souvislých poskoků po jedné noze vpřed z podložky na podložku a na poslední podložce se zastavit. Testujeme obě nohy a pro každou nohu má dítě maximálně 2 pokusy (pokud provede první pokus bez chyby, druhý již neprovádí). Do Záznamového listu zapisujeme počet správně provedených souvislých poskoků (max. 5 bodů).



Obrázek 17: Bal 3: příprava a výchozí pozice (Psotta, 2014)



Obrázek 18: Bal 3: provedení (Psotta, 2014)

Součástí testování každé položky je (Psotta, 2014):

- **Ukázka** - vysvětlíme daný úkol a ukážeme správné provedení
- **Cvičná část** - jedinec si cvičně vyzkouší provedení daného úkolu, při kterém ho můžeme upozornit na případné chyby
- **Testovací část** - jedinec provádí svůj pokus či pokusy bez podpory
- **Záznam do záznamového listu** - výsledky testovací části jsou zapsány k příslušné komponentě do záznamového listu

Vyhodnocení provádíme dle českého manuálu MABC-2 Test motoriky pro děti (Psotta 2014). U každé testové položky se nejprve převedou hrubé skóry (počet vteřin, počet úspěšných chycení apod.) dle věku respondenta na položkové standartní skóry.

Pokud chceme posoudit úroveň dané komponenty (manuální dovednost, míření a chytání, rovnováha) převedeme součet položkových standartních skóru jednotlivých testových položek dané komponenty motoriky na standartní skóry (komponentní) a percentilové ekvivalenty.

Pro posouzení celkové úrovně motorických dovedností sečteme standartní skóry všech osmi testových položek (provlékání šňůrky, rovnováha na desce apod.). Tento součet nazýváme TTS (celkový testový skór). TTS dále převedeme na standartní skór a percentilový ekvivalent.

Tabulka 5: Interpretace výsledků testu MABC-2 podle TTS (vlastní dle Psotta, 2014)

<i>pásma</i>	<i>celkový testový skór (TTS)</i>	<i>popis</i>
1. pásmo	> 70	žádné motorické obtíže
2. pásmo	62-70	riziko motorických obtíží
3. pásmo	≤ 61	významné motorické obtíže

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že pokud je TTS > 70 jedinec spadá do prvního „zeleného“ pásma a nemá žádné motorické obtíže. Jestliže se TTS pohybuje mezi 62-70, jedinec spadá do druhého „oranžového“ pásma a existuje u něj riziko motorických obtíží. Pokud je TTS ≤ 61 spadá do třetího „červeného“ pásma a disponuje významnými motorickými obtížemi.

1.4 Postup při sběru dat

Výzkumné šetření bylo uskutečněno v září 2020. První krok zahrnoval e-mailové kontaktování celkem čtyř základních škol v Brně a okolí. Z jedné školy neposlali žádnou odpověď a ve dvou dalších byla nepříznivá situace vlivem pandemie COVID-19. V poslední škole pan ředitel vyšel vstříc výzkumu a povolil ho. Při osobní schůzce byl pan ředitel informován, jak bude výzkum probíhat a jak bude nakládáno se získanými daty. Následně podepsal informovaný souhlas (viz Příloha 1) o provedení výzkumného šetření. Také mu byly předány informované souhlasy (viz Příloha 2) pro rodiče, jejichž děti se výzkum týkal. Tento písemný souhlas zákonných zástupců byl kritériem pro zařazení jejich dětí do výzkumného souboru.

Následovala domluva s třídními učiteli a učitelkami a paní učitelkou tělesné výchovy na termínu realizace výzkumu v jednotlivých třídách. Domluvilo se, že výzkumné šetření bude provedeno během vyučovacích hodin. I když výzkum probíhal v jedné třídě průběžně celý vyučovací den, všichni učitelé vyšli vstříc a přizpůsobili program dne výzkumu, za což jim patří velký vděk.

Výzkum byl realizován ve dvou 4. třídách (4. A, 4. B) a dvou 5. třídách (5. A, 5. B). Testování probíhalo během 4 dnů jednoho týdne, přičemž, jak už bylo zmíněno výše, na každou třídu byl vyčleněn 1 vyučovací den (4-5 vyučovacích hodin).

V každé třídě probíhal den podobně. Před první hodinou bylo nutné přichystat vzadu ve třídě na připravené volné lavici potřebné pomůcky na testování jemné motoriky, konkrétně umístování kolíčků a provlékání šňůrky. Začátek první hodiny byl využit k představení a navození příjemné atmosféry. Také byla dětem nastíněna organizace dne a poté započal výzkum. Nejprve se žákům rozdaly záznamové listy pro zaznamenávání výsledků testu MABC-2. Po vyplnění hlavičky začali plnit všichni první úkol, a sice kreslení cesty. Následně žáci dostali práci od paní učitelky nebo pana učitele a v průběhu toho byli voláni dozadu do lavice, aby splnili další úkoly týkající se jemné motoriky, konkrétně umístování kolíčků a provlékání šňůrky. Dětem byly nejprve jednotlivé úkoly vysvětleny, ukázány a poté si to samy zkusily. Až pak následovaly pokusy, které se jim započítávaly. Tohle testování zabralo přibližně 2-3 vyučovací hodiny (záleželo na počtu a šikovnosti dětí).

Při hodině tělesné výchovy probíhala v tělocvičně další část výzkumného šetření, a sice testování hrubé motoriky a rovnováhy. Po zahřívací hře a rozcvičení bylo u dětí nejdříve

testováno chytání oběma rukama, následně házení sáčku na podložku, chůze vpřed s dotykem pata-špička, poskoky na podložkách a hodinu zakončovalo testování rovnováhy na desce. Před každou testovanou položkou byla dětem vysvětlena a ukázána daná činnost a až po jejich vlastních zkušebních pokusech následovaly pokusy měřené.

Poslední vyučovací hodina sloužila k vyplnění Dotazníku sebeuposuzování dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Dětem byl vysvětlen způsob vyplňování dotazníku, a jelikož byl výzkum prováděn ve 4. a 5. třídách, děti zvládly přečíst a vyplnit dotazník samostatně.

1.5 Metody zpracování výzkumných dat

Výzkumné šetření vychází z kvantitativního přístupu, v rámci kterého byly zjišťovány a analyzovány jasně dané proměnné, které vycházejí z použitého standardizovaného testu MABC-2 a standardizovaného dotazníku PHCSCS-2. Nutno zmínit, že MABC-2 i PHCSCS-2 mají zpracované normy pro českou populaci a mají dostatečně prověřeny psychometrické vlastnosti (Psotta, 2014; Orel, Obereignerů, Mentel, 2016).

Všechna získaná data byla postupně vyhodnocována dle českého manuálu Piers-Harris 2 (viz 1.3.1) a MABC-2 (viz 1.3.2). Následně byla vkládána do přehledných tabulek v programu Microsoft Excel 2010. K jejich následné analýze byla využita:

- **Popisná (deskriptivní) statistika:** Jejím úkolem je co možná nejpřesněji popsat nashromážděná data tak, aby nám poskytovala přehlednou, názornou a co možná nejpřesnější informaci o měřených jevech (Chráška, 2016).
- **U-test Manna a Whitneyho:** Pomocí tohoto testu je možné rozhodnout, zda mají dva výběry stejné rozdělení četností (Chráška, 2016).
- **Spearmanův koeficient pořadové korelace:** Využívá se v případě, kdy je potřeba rozhodnout, v jaké těsné souvislosti jsou dvě proměnné získané pomocí ordinálního měření. U skupiny žáků často můžeme pozorovat vlastnosti, které umožňují seřazení podle její míry. Prostřednictvím Spearmanova koeficientu je možné stanovit, jak jsou si dvě vytvořená pořadí podobná. V podstatě tím určíme, jak těsná je souvislost mezi jevy, podle kterých byla vytvořena daná pořadí (Chráška, 2016).

2 Výsledky výzkumu a jejich hodnocení

K objasnění některých výzkumných otázek byla použita popisná statistika, a u jiných k objasnění posloužily stanovené hypotézy.

Hypotézy v kvantitativně orientovaném výzkumu slouží k ověřování vztahů mezi proměnnými. Nejdříve byly stanoveny tzv. věcné hypotézy. Aby mohly být tyto hypotézy ověřeny pomocí statistických metod, byly převedeny na statistické hypotézy, a to na nulové a alternativní. Nulová hypotéza tvrdí, že mezi zkoumanými proměnnými není vztah. Pokud po statistické analýze můžeme nulovou hypotézu odmítnout, přijímáme alternativní hypotézu, která tvrdí, že mezi proměnnými vztah existuje (Chráska, 2006).

Hypotézy byly ověřovány pomocí statistických metod pro ordinální data. Byl využit Spearmanův koeficient pořadové korelace a U-test Manna a Whitneyho. Při vyhodnocování stanovených hypotéz byla oporou publikace Metody pedagogického výzkumu od Chrásky (2016) a také byl využíván program Microsoft Excel 2010.

2.1 Výzkumná otázka č. 1

K objasnění první výzkumné otázky „**Jaká je úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ?**“, byly použity výsledky dotazníku PHCSCS-2 (viz Příloha 3) a popisná statistika.

Tabulka 6: Popis výsledků dotazníku PHCSCS-2 dle T-skóru

	Výsledky PHCSCS-2 (T-skór)
n	67
maximum	67
minimum	27
rozpětí	40
aritmetický průměr	49,93
medián	50
směrodatná odchylka	9,19

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že z 67 zkoumaných hodnot je nejvyšší dosažený skór v dotazníku PHCSCS-2 roven 67T. Naopak nejnižší dosažený skór činí 27T. Rozpětí mezi

nejvyšším a nejnižším dosaženým skóre je 40T. Průměrný dosažený T-skór dle vzorce aritmetického průměru

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

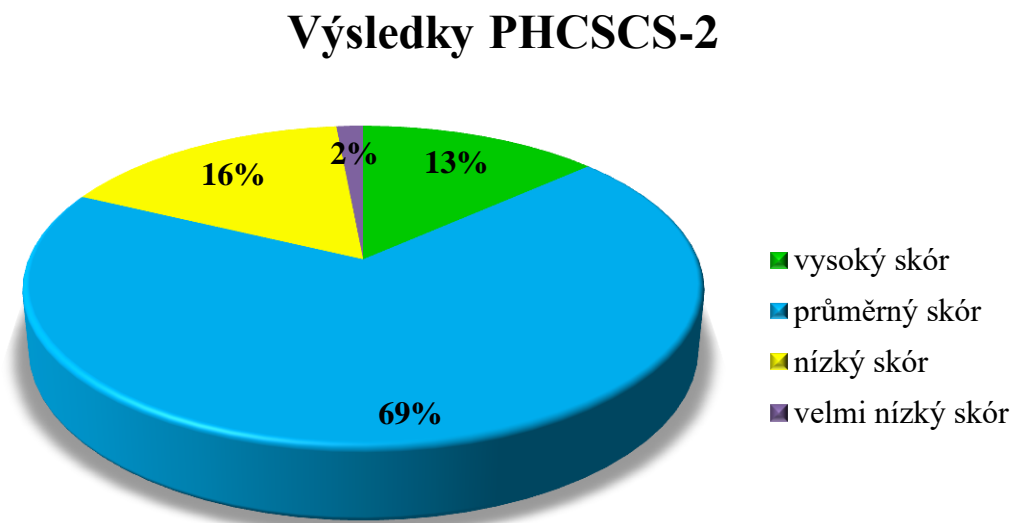
činí 49,93. Medián, čili prostřední hodnota dělicí řadu seřazených výsledků podle velikosti na dvě stejné části (Chráška, 2016), je roven 50. V tomto případě nejsou obě dvě střední hodnoty (aritmetický průměr a medián) extrémně odlišné. Směrodatná odchylka také signalizuje, že sledované T-skóry jsou navzájem podobné, neboli odchýlení od aritmetického průměru je 9,19.

Tabulka 7: Kategorizace žáků dle dosaženého T-skóru v PHCSCS-2 (n = 67)

<i>T-skór</i>	<i>Celkem</i>
vysoký skór ($\geq 60T$)	9
průměrný skór (40T-59T)	46
nízký skór (39T-30T)	11
velmi nízký skór ($\leq 29T$)	1

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že z celkového počtu šedesáti sedmi žáků jich 46, což je většinový počet, dosáhlo v dotazníku PHCSCS-2 průměrného skóru. 9 žáků dosáhlo vysokého skóru, 11 žáků nízkého skóru a jedna žákyně velmi nízkého skóru.

Graf 1: Kategorizace žáků dle dosaženého T-skóru v PHCSCS-2 (v %)



Výše uvedený graf doplňuje předešlé informace (Tabulka 7). Vyplývá z něj procentuální zastoupení v jednotlivých kategoriích. Většina respondentů (69 %) má sebepojetí v normě a vyvážené (zahrnující dobré i špatné stránky). 16 % žáků má o vlastní osobě vážné pochybnosti, vidí se jako méně schopní, méně talentovaní a celkově se vnímají jako nešťastní lidé. U jednoho žáka, což představuje 2 % z celku, je dokonce pravděpodobnost, že trpí diagnostikovatelnou psychickou poruchou. Na druhou stranu 13 % žáků se hodnotí velmi pozitivně a celkově se vnímají jako šťastní lidé.

2.2 Výzkumná otázka č. 2

Pro druhou výzkumnou otázku „Liší se úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ u dívek a chlapců?“ byla stanovena hypotéza, prostřednictvím které byla výzkumná otázka objasněna. Vycházelo se z výsledků dotazníku PHCSCS-2 (viz Příloha 3) a k jejich analýze byl použit U-test Manna a Whitneyho, konkrétně ten, který se používá při velkých četnostech.

H1: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí se u dívek a chlapců neliší.

H1₀: Mezi výsledky dotazníku PHCSCS-2 u dívek a chlapců nejsou rozdíly.

H1_A: Mezi výsledky dotazníku PHCSCS-2 u dívek a chlapců jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Nejdříve byly seřazeny výsledky (T-skóry), kterých dívky i chlapci v dotazníku PHCSCS-2 dosáhli, podle velikosti. Jednotlivým dosaženým výsledkům (u dívek i chlapců) byla přiřazena pořadí podle velikosti (Tabulka 8). Nejmenší dosažené T-skóre je rovno 27, tomuto výsledku bylo přiřazeno pořadí 1. Druhé nejmenší hodnoty dosáhli dva žáci, kterým bylo přiřazeno průměrné pořadí, tj. $(2 + 3 / 2 = 2,5)$ atd.

Tabulka 8: Ověření H1

Chlapci			
T-skór	Pořadí	T-skór	Pořadí
32	2,5	50	33
34	4	51	36
35	5	52	38
36	6	54	41
37	8	57	51
37	8	57	51
38	10,5	57	51
42	13,5	59	56,5
43	15,5	59	56,5
44	17	59	56,5
45	19,5	60	59,5
45	19,5	61	61
45	19,5	63	63,5
47	24	66	65,5
47	24	66	65,5
48	26,5	67	67
50	33		

$$n_1 = 33$$

$$R_1 = 1108,5$$

Dívky			
T-skór	Pořadí	T-skór	Pořadí
27	1	52	38
32	2,5	52	38
37	8	54	41
38	10,5	54	41
39	12	55	44
42	13,5	55	44
43	15,5	55	44
45	19,5	56	46,5
46	22	56	46,5
47	24	57	51
48	26,5	57	51
49	29	57	51
49	29	57	51
49	29	59	56,5
50	33	60	59,5
50	33	62	62
50	33	63	63,5

$$n_2 = 34$$

$$R_2 = 1169,5$$

Testové kritérium U (respektive U') je potom možno vypočítat ze vztahů

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde n_1 představuje četnost hodnot v prvním výběru (chlapci), n_2 četnost hodnot v druhém výběru (dívky), R_1 je součet pořadí v první skupině (chlapci) a R_2 je součet pořadí v druhé skupině (dívky).

Do výše uvedených vzorců byly dosazeny příslušné hodnoty (viz Tabulka 8)

$$U = 33 \cdot 34 + \frac{33 \cdot (33 + 1)}{2} - 1108,5$$

$$U' = 33 \cdot 34 + \frac{34 \cdot (34 + 1)}{2} - 1169,5$$

a následně bylo vypočítáno, že $U = 574,5$ a $U' = 547,5$. Testovým kritériem je pro testování statistické významnosti menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U' = 547,5$.

Nulová hypotéza byla následně testována pomocí výpočtu normované náhodné veličiny u

$$|u| = \frac{U' - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

kde U' je vypočítané testové kritérium, n_1 představuje četnost hodnot v prvním výběru a n_2 četnost hodnot v druhém výběru. Po dosazení příslušných hodnot do uvedeného vzorce

$$|u| = \frac{547,5 - \frac{33 \cdot 34}{2}}{\sqrt{\frac{33 \cdot 34 \cdot (33 + 34 + 1)}{12}}}$$

bylo vypočítáno, že $u = 0,17$. Tato hodnota byla srovnána s kritickou hodnotou $U_{0,05} = 1,96$ pro hladinu významnosti 0,05 (oboustranný test). Protože vypočítaná hodnota u je menší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, byla přijata nulová hypotéza a odmítnuta hypotéza alternativní. **Mezi výsledky dotazníku PHCSCS-2 u dívek a chlapců nejsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

2.3 Výzkumná otázka č. 3

K objasnění třetí výzkumné otázky „**Jaká je úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ?**“ byly použity výsledky testu MABC-2 (viz Příloha 3) a popisná statistika.

Tabulka 9: Popis výsledků testu MABC-2 dle TTS

	Výsledky MABC-2 (TTS)
n-hodnot	67
maximum	96
minimum	45
rozpětí	54
aritmetický průměr	76,60
medián	78
směrodatná odchylka	9,89

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že z 67 zkoumaných hodnot je nejvyšší dosažené TTS v testu MABC-2 rovno 96 a nejnižší dosažené TTS činí 45. Rozpětí mezi největším a nejmenším dosaženým TTS je 54. Průměrné dosažené TTS dle vzorce aritmetického průměru

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

činí 76,60. Medián je roven 78 a v tomto případě nejsou obě dvě střední hodnoty (aritmetický průměr a medián) extrémně odlišné. Směrodatná odchylka také signalizuje, že sledované celkové testové skóry (TTS) jsou navzájem podobné, neboli odchýlení od aritmetického průměru je 9,89.

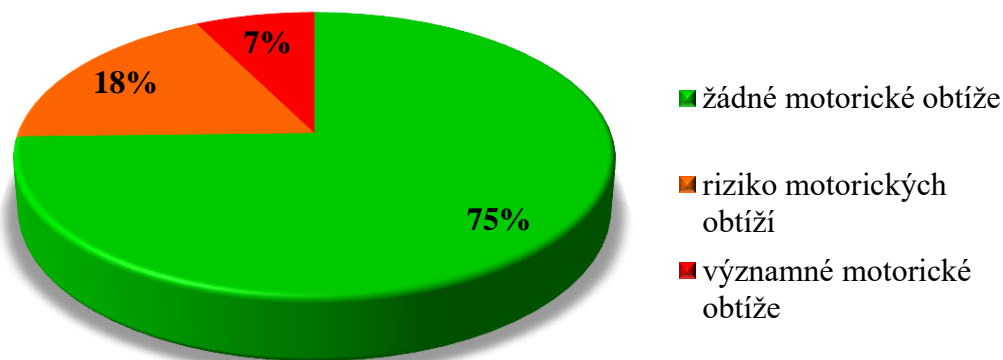
Tabulka 10: Kategorizace žáků dle dosaženého TTS v MABC-2

<i>popis (TTS)</i>	<i>n (počet žáků)</i>
žádné motorické obtíže (TTS > 70)	50
riziko motorických obtíží (TTS: 62-70)	12
významné motorické obtíže (TTS ≤ 61)	5

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že z celkového počtu šedesáti sedmi žáků jich 50, což je většinový počet, spadá do „zeleného“ pásma, tedy nemají žádné motorické obtíže. 12 žáků spadá do pásma „oranžového“ a existuje u nich riziko motorických obtíží. 5 žáků spadá do „červeného“ pásma a disponují dle testu MABC-2 významnými motorickými obtížemi.

Graf 2: Kategorizace žáků dle dosaženého TTS v MABC-2 (v %)

Výsledky MABC-2



Výše uvedený graf doplňuje předešlé informace (viz Tabulka 10). Vyplývá z něj procentuální zastoupení v jednotlivých kategoriích. 75 % žáků nemá žádné motorické obtíže, u 18 % žáků existuje riziko motorických obtíží a 7 % žáků má významné motorické obtíže.

2.4 Výzkumná otázka č. 4

Pro čtvrtou výzkumnou otázku „Liší se úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ u dívek a chlapců?“ byla stanovena hypotéza, prostřednictvím které byla výzkumná otázka objasněna. Vycházelo se z výsledků testu MABC-2 (viz Příloha 3) a k jejich analýze byl použit U-test Manna a Whitneyho, konkrétně ten, který se používá při velkých četnostech.

H₂: Předpokládáme, že úroveň motorických dovedností se u dívek a chlapců neliší.

H₂₀: Mezi výsledky testu MABC-2 u dívek a chlapců nejsou rozdíly.

H_{2A}: Mezi výsledky testu MABC-2 u dívek a chlapců jsou rozdíly.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Nejdříve byly seřazeny výsledky (TTS), kterých dívky i chlapci v testu MABC-2 dosáhli, podle velikosti. Jednotlivým dosaženým výsledkům (u dívek i chlapců) bylo přiřazeno pořadí podle velikosti (Tabulka 11). Nejmenší dosažené TTS je rovno 45, tomuto výsledku bylo přiřazeno pořadí 1. Druhé nejmenší dosažené TTS je 50, tomuto výsledku bylo přiřazeno pořadí 2 atd. V případě, že dva žáci dosáhli stejného TTS, bylo jim přiřazeno průměrné pořadí.

Tabulka 11: Ověřování H2

Chlapci			
TTS	Pořadí	TTS	Pořadí
45	1	80	37,5
54	3	80	37,5
63	6	81	43,5
65	7	81	43,5
67	9	82	49,5
70	14,5	82	49,5
70	14,5	83	52,5
71	18	84	54,5
72	20,5	85	57
72	20,5	85	57
72	20,5	85	57
73	23	88	60,5
74	25	88	60,5
76	28,5	89	63
77	31	90	64
78	33,5	96	67
78	33,5		

$n_1 = 33$

$R_1 = 1163$

Dívky			
TTS	Pořadí	TTS	Pořadí
50	2	78	33,5
56	4	80	37,5
61	5	80	37,5
66	8	81	43,5
68	10	81	43,5
69	11	81	43,5
70	14,5	81	43,5
70	14,5	81	43,5
70	14,5	81	43,5
70	14,5	82	49,5
72	20,5	82	49,5
74	25	83	52,5
74	25	84	54,5
76	28,5	88	60,5
76	28,5	88	60,5
76	28,5	94	65
78	33,5	95	66

$n_2 = 34$

$R_2 = 1115$

Testové kritérium U (respektive U') je potom možno vypočítat ze vztahů

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde n_1 představuje četnost hodnot v prvním výběru (chlapci), n_2 četnost hodnot v druhém výběru (dívky), R_1 je součet pořadí v první skupině (chlapci) a R_2 je součet pořadí v druhé skupině (dívky).

Do výše uvedených vzorců byly dosazeny příslušné hodnoty (viz Tabulka 11)

$$U = 33 \cdot 34 + \frac{33 \cdot (33 + 1)}{2} - 1163$$

$$U' = 33 \cdot 34 + \frac{34 \cdot (34 + 1)}{2} - 1115$$

a následně bylo vypočítáno, že $U = 520$ a $U' = 602$. Testovým kritériem je pro testování statistické významnosti menší z obou vypočítaných hodnot, tj. $U = 520$.

Nulová hypotéza byla následně testována pomocí výpočtu normované náhodné veličiny u

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

kde U je vypočítané testové kritérium, n_1 představuje četnost hodnot v prvním výběru a n_2 četnost hodnot v druhém výběru. Po dosazení příslušných hodnot do uvedeného vzorce

$$|u| = \frac{520 - \frac{33 \cdot 34}{2}}{\sqrt{\frac{33 \cdot 34 \cdot (33 + 34 + 1)}{12}}}$$

bylo vypočítáno, že $u = 0,51$. Tato hodnota byla srovnána s kritickou hodnotou $U_{0,05} = 1,96$ pro hladinu významnosti 0,05 (oboustranný test). Protože vypočítaná hodnota u je menší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, byla přijata nulová hypotéza a odmítnuta hypotéza alternativní. **Mezi výsledky testu MABC-2 u dívek a chlapců nejsou na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.**

2.5 Výzkumná otázka č. 5

Pro pátou výzkumnou otázku „Existuje vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáka 1. stupně ZŠ?“ byla stanovena hypotéza, prostřednictvím které byla výzkumná otázka objasněna. Vycházelo se z výsledků dotazníku PHCSCS-2 a výsledků

testu MABC-2 (viz Příloha 3). K analýze výsledků byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace.

H3: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností.

H3₀: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými, tj. výsledky dotazníku PHCSCS-2 a testu MABC-2.

H3_A: Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými, tj. výsledky dotazníku PHCSCS-2 a testu MABC-2.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Pro výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace bylo nejprve nutné převést získaná data na pořadí.

Pořadí podle výsledků dotazníku PHCSCS-2 bylo vytvořeno tak, že dítěti, které dosáhlo nejvyššího T-skóru, bylo přiřazeno pořadí 1 a dětem s menším T-skórem postupně pořadí 2, 3, 4 apod. (viz Příloha 4). Pokud dosáhly dvě nebo více dětí stejného T-skóru, bylo jim přiřazeno průměrné pořadí.

Pořadí podle výsledků testu MABC-2 bylo vytvořeno obdobně jako u dotazníku PHCSCS-2. Dítěti, které dosáhlo nejvyššího TTS, bylo přiřazeno pořadí 1 a dětem s menším TTS postupně pořadí 2, 3, 4 apod. (viz Příloha 4). Pokud dosáhly dvě nebo více dětí stejného TTS, bylo jim přiřazeno průměrné pořadí.

Následně byl u každého dítěte v tabulce vypočítán rozdíl mezi oběma vytvořenými pořadími d a hodnota d^2 (viz Příloha 4).

Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace r_s byl proveden podle vzorce

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \Sigma d^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

kde n je počet srovnávaných dvojic hodnot (v tomto případě počet dětí) a d je rozdíl pořadí pro jednu dvojici hodnot. Do výše uvedeného vzorce byly dosazeny příslušné hodnoty (viz Příloha 4)

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot 44214}{67 \cdot (67^2 - 1)}$$

a byl vypočítán koeficient $r_s = 0,118$. Kladný výsledek vypovídá o tom, že vyšším hodnotám u jednoho měřeného jevu (výsledky dotazníku PHCSCS-2) odpovídají spíše vyšší hodnoty u druhého jevu (výsledky testu MABC-2), a naopak, nižším hodnotám u prvního jevu odpovídají nižší hodnoty u druhého jevu. Ovšem dle Chrásky (2016) vypočítaná hodnota přibližně naznačuje, že mezi proměnnými (výsledky testu PHCSCS-2 a MABC-2) existuje velmi slabá závislost. Tohle orientační posouzení vypočítaného koeficientu bylo ověřeno testováním jeho statistické významnosti.

Nulová hypotéza byla tedy následně testována, a to na základě výpočtu testového kritéria t , které bylo v tomto případě vypočítáno ze vztahu

$$t = \frac{r_s}{\sqrt{1 - r_s^2}} \cdot \sqrt{n - 2}$$

kde r_s je vypočítaný koeficient korelace a n je počet srovnávaných dvojic hodnot. Po dosazení do uvedeného vzorce

$$t = \frac{0,118}{\sqrt{1 - 0,118^2}} \cdot \sqrt{67 - 2}$$

vyšlo, že $t = 0,958$.

Vypočítaná hodnota testového kritéria byla srovnána s kritickou hodnotou tohoto kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti f , který byl určen ze vztahu

$$f = n - 2$$

kde n je počet srovnávaných dvojic hodnot. Pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a

$$f = 67 - 2$$

čili $f = 65$ stupňů volnosti ($\doteq 70$) lze ve statistických tabulkách (Chráska, 2016) nalézt kritickou hodnotu $t_{0,05}(8) = 1,994$. Protože tato kritická hodnota je větší než vypočítaná hodnota $t = 0,958$, byla přijata nulová hypotéza a odmítnuta hypotéza alternativní. **Vypočítaná hodnota koeficientu korelace tedy nevypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými**, tj. výsledky dotazníku PHCSCS-2 a testu MABC-2.

Pro lepší představu o vztahu mezi proměnnými byla ještě statistická analýza doplněna o výpočet tzv. koeficientu determinace. Ten se rovná druhé mocnině koeficientu korelace, tj. r_s^2 . V tomto případě tedy $r_s^2 = 0,118^2 = 0,014$. Tento výsledek lze interpretovat tak, že přibližně **ze 1,4 % ovlivňují výsledky dotazníku PHCSCS-2 výsledky motorického test MABC-2**. Zbytek asi 98,6 % připadá na jiné, nezjištěné činitele. Vztah může být interpretován i opačným způsobem, protože u korelační analýzy mohou být považované za závislé proměnné jak výsledky testu MABC-2, tak výsledky dotazníku PHCSCS-2.

3 Diskuze

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo analyzovat vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ. V rámci výzkumného šetření byly využity dvě výzkumné metody, a sice standardizovaný dotazník PHCSCS-2 a standardizovaný test MABC-2. Pomocí dotazníku PHCSCS-2 bylo zjišťováno, jak žáci sami sebe vidí z hlediska popularity, intelektového a školního postavení apod. (viz 1.3.1), a celkově byla zhodnocena jejich úroveň sebepojetí. Pomocí testu MABC-2 byla u žáků posouzena jejich hrubá motorika, jemná motorika, rovnováha a tím byla celkově zhodnocena jejich motorická úroveň. Získaná data byla využita jak k naplnění hlavního cíle (viz výše), tak k naplnění i dalších, dílčích cílů této diplomové práce, a to ke zjištění úrovně sebepojetí žáků, zjištění úrovně motorických dovedností žáků a posouzení těchto dvou úrovní z hlediska genderu.

V souladu s cíli této diplomové práce bylo stanoveno 5 výzkumných otázek, které byly objasněny buď na základě popisné statistiky, nebo k nim byla stanovena hypotéza, která byla následně statisticky ověřena či vyvrácena.

Výzkumná otázka č. 1:

První výzkumná otázka „**Jaká je úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ?**“ byla objasněna pomocí popisné statistiky. Aritmetický průměr všech dosažených T-skóru v dotazníku PHCSCS-2 činí 49,93, což spadá do průměrného skóru (viz Tabulka 3). To znamená, že **sebpojetí většiny respondentů je vyvážené** (zahrnuje dobré i špatné stránky) a dle Obereignerů a kol. (2015) je v mezích normy. Tento fakt potvrzuje i Graf 1, ze kterého vyplývá, že 69 % respondentů odpovídá průměrnému skóru.

Maximální hodnota T-skóru, která byla v dotazníku PHCSCS-2 dosažena, je rovna 67, a naopak minimální hodnota činí 27. Dle Orla, Obereignerů a Mentela (2016) bychom měli extrémům na obou stranách věnovat pozornost, a právě zkoumání těchto výkyvů za pomoci jiných metod (viz 2.2.3) by mohlo být podnětem pro další výzkumné šetření.

Výzkumná otázka č. 2

Druhá výzkumná otázka „**Liší se úroveň sebepojetí žáků na 1. stupni ZŠ u dívek a chlapců?**“ byla objasněna prostřednictvím hypotézy:

H1: Předpokládáme, že úroveň sebepojetí se u dívek a chlapců neliší.

Hypotéza H1 se zaměřovala na souvislost mezi pohlavím a úrovní sebepojetí žáků. Na základě statistického ověření bylo prokázáno, že mezi výsledky dotazníku PHCSCS-2 u dívek a chlapců nejsou významné rozdíly. Hypotéza H1 byla tedy potvrzena, tzn., že **úroveň sebepojetí se u dívek a chlapců neliší**, čímž byla zodpovězena výzkumná otázka č. 2.

Objasnění výzkumné otázky č. 2 je více méně jednotné s výzkumným šetřením Orla, Obereignerů a Mentela (2016), kteří uvádějí, že rozdíly v celkovém sebepojetí mezi dívkami a chlapci ve všech věkových kategoriích (dle dotazníku PHCSCS-2) jsou zcela zanedbatelné. Z tohoto výzkumu jsem vycházela při stanovování věcné hypotézy H1. Výsledky výzkumného šetření této diplomové práce jsou naopak v rozporu s výzkumem Orla, Obereignerů, Reiterové, Malůše a Face (2015), kteří prokázali signifikantní rozdíl celkového sebepojetí mezi pohlavími ve věkové skupině 9-10 let. Objasnit tento rozpor by mohlo další výzkumné šetření, kterého by se účastnilo více dětí.

Výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka „**Jaká je úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ?**“ byla objasněna pomocí popisné statistiky. Aritmetický průměr všech dosažených TTS (celkových testových skóre) v motorickém testu MABC-2 činí 76,60, což spadá do prvního „zeleného“ pásma (viz Tabulka 5). To znamená, že **většina respondentů nemá žádné motorické obtíže** a může se konstatovat, že jejich motorická úroveň je dobrá. Tento fakt potvrzuje i Graf 2, ze kterého vyplývá, že 75 % respondentů nemá žádné motorické obtíže.

Znepokojující je, že u 25 % respondentů existuje riziko motorických obtíží nebo již mají významné motorické obtíže, ačkoli je motorika v rámci povinné školní docházky rozvíjena (3.2.1). Bylo by přínosné zaměřit se na jedince spadající do tzv. „oranžového“ a „červeného“ pásma (viz Tabulka 10) a prozkoumat možné příčiny motorických obtíží.

Výzkumná otázka č. 4

Čtvrtá výzkumná otázka „**Liší se úroveň motorických dovedností žáků na 1. stupni ZŠ u dívek a chlapců?**“ byla objasněna prostřednictvím hypotézy:

H2: Předpokládáme, že úroveň motorických dovedností se u dívek a chlapců neliší.

Hypotéza H2 se zaměřovala na souvislost mezi pohlavím a úrovní motorických dovedností žáků. Na základě statistického ověření bylo prokázáno, že mezi výsledky testu MABC-2 u dívek a chlapců nejsou významné rozdíly. Hypotéza H2 byla tedy potvrzena, tzn., že **úroveň motorických dovedností se u dívek a chlapců neliší**, čímž byla zodpovězena výzkumná otázka č. 4.

Dle Jahodové (2013), která zkoumala úroveň motoriky dětí ve věku 8-13 let pomocí testové baterie MABC-2, je počet chlapců s motorickými obtížemi (6 z n = 371) větší než počet dívek s motorickými obtížemi (3 z n = 371). Tyto výsledky ovšem naznačují, že se pravděpodobně nebude jednat o významný rozdíl. Nakonec i Livesey (2007) uvádí, že až do adolescentního období, kdy se u chlapců zvyšuje svalová síla, je motorická úroveň dívek a chlapců stejná. Z tohoto Liveseyho poznatku jsem vycházela při stanovování věcné hypotézy H2.

Výzkumná otázka č. 5

Poslední, pátá výzkumná otázka zda „**Existuje vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáka 1. stupně ZŠ?**“ byla objasněna prostřednictvím hypotézy:

H3: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností.

Hypotéza H3 se zaměřovala na analýzu vztahu mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáků. Na základě statistického ověření bylo prokázáno, že mezi výsledky dotazníku PHSCS-2 a výsledky testu MABC-2 není statisticky významná závislost. Pouze přibližně ze 1,4 % ovlivňují výsledky dotazníku PHSCS-2 výsledky motorického testu MABC-2 a naopak. Hypotéza H2 byla tedy vyvrácena, tzn., že **neexistuje významný vztah mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáka**, čímž byla zodpovězena výzkumná otázka č. 5.

Tento fakt je v souladu s podobným výzkumným šetřením Rehtika (2019), který při zkoumání vztahu mezi hrubou motorikou a úzkostí našel pouze velmi slabou závislost. Výsledky této diplomové práce jsou ovšem v rozporu s literaturou a výzkumy (viz 3.3), kde byla

naznačována souvislost mezi sebepojetím a motorikou. Z kapitoly 3.3 jsem vycházela při stanovování věcné hypotézy H3.

Zkoumání tohoto vztahu jinými výzkumnými metodami (viz 2.2.3 a 3.2.2) a u většího počtu žáků by bylo jistě přínosné. Nalezení vztahu mezi sebepojetím a motorikou by mohlo podpořit jak význam tělesné výchovy v edukačním procesu, tak význam rozvoje sebepojetí (viz 2.2.2) u dětí mladšího školního věku.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zabývala vztahem mezi sebepojetím a motorikou u dětí navštěvující 1. stupeň ZŠ. Zaměřila jsem se na děti v tzv. středním školním věku, tedy na žáky čtvrtých a pátých tříd.

Předloženou diplomovou práci jsem rozčlenila na teoretickou a praktickou část. Teoretická část si kladla za cíl uvést čtenáře do problematiky sebepojetí a motoriky. Je složena ze tří kapitol. První kapitola je věnována vývojové charakteristice dítěte na 1. stupni ZŠ, tedy dítěte v mladším školním věku. Zejména se zaměřuje na tělesný, kognitivní, emoční a sociální vývoj. Druhá kapitola vymezuje pojem sebepojetí a zaměřuje se na sebepojetí dítěte v mladším školním věku. Konkrétně je zde věnována pozornost činitelům, které ovlivňují sebepojetí dítěte, a také možnostem rozvoje a hodnocení sebepojetí. Ve třetí kapitole se zaměřuji na motoriku. Vymezuji tento pojem pomocí hrubé motoriky, jemné motoriky a motorického učení. Dále v ní popisuji motoriku u dítěte v mladším školním věku, věnuji se možnostem rozvoje motorických dovedností v tomto období a také jejich hodnocení. V neposlední řadě poukazuji na propojení mezi sebepojetím a motorikou.

V praktické části byl pomocí standardizovaného testu MABC-2 a standardizovaného dotazníku PHCSCS-2 splněn účel a cíl této práce, a sice analyzovat vztah mezi motorickými dovednostmi a sebepojetím u žáků mladšího školního věku. Výzkumného šetření se účastnilo celkem 67 respondentů, přičemž všichni byli z Jihomoravského kraje. Praktická část je složena taktéž ze tří kapitol. První kapitola se věnuje metodologii výzkumného šetření. Vymezuje výzkumné cíle, otázky a hypotézy a následně popisuje výzkumný vzorek respondentů a také metody, které jsem při výzkumném šetření použila. V této kapitole jsem také představila postup při sběru dat a metody zpracování výzkumu. Druhá kapitola se zabývá samotnými výsledky výzkumu a jejich vyhodnocením. Výsledná data jsem zpracovávala pomocí statistických metod. Třetí kapitola je věnována diskuzi nad výsledky a vyhodnocením výzkumného šetření.

Z praktické části vyplývá, že většina respondentů má sebepojetí vyvážené a netrpí žádnými motorickými obtížemi. Zjistila jsem, že jejich úroveň sebepojetí a motoriky se u chlapců a dívek neliší. V neposlední řadě vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ukázalo, že mezi úrovní sebepojetí a motoriky zkoumaných respondentů neexistuje statisticky významný vztah.

Pedagogové působící na 1. stupni ZŠ se s problematikou motoriky a sebepojetí dětí denně setkávají, ačkoli si to nemusí vždy uvědomovat. Budu ráda, když právě jim tato předložená diplomová práce umožní náhled na tato dvě témata a poskytne jim představu o rozvíjení a hodnocení motorických dovedností a sebepojetí. Také budoucí učitelé by mohli tuto diplomovou práci využít například jako studijní oporu.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ANDERSON, V.; ANDERSON, P.; NORTHAM, E. et al. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence: an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1): 385–406.

BIDDLE, S. J. H.; ASARE, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11): 886–95.

BLAHUTKOVÁ, M.; KÜCHELOVÁ, Z.; NADOLSKA, A.; SLIŽIK, M. (2017). *Psychomotorika pro tebe*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., Brno. ISBN 978-80-7204-954-7.

BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-05-0.

CANFIELD, J.; WELLS, H. C. (1997). *Hry pro zlepšení motivace a sebezpojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-136-3.

CANFIELD, J.; WELLS, H. C. (1997). *Hry pro zlepšení motivace a sebezpojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-136-3.

ČAČKA, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

ČELIKOVSKÝ, S. (1990). *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu: celostátní vysokoškolská učebnice pro posluchače fakult tělesné výchovy a sportu ... 3., přeprac. vyd.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 8004232485.

DOLEŽALOVÁ, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-693-3.

- DYLEVSKÝ, I. (2009). *Kineziologie: základy strukturální kineziologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-324-0.
- FIALOVÁ, L. (2001). *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0173-7.
- HELUS, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
- HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J.; NOVOTNÁ, L. (2000). *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-626-6.
- CHRÁSKA, M. (2006). *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1367-1.
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KOLÁŘ, P. (c2009). *Rehabilitace v klinické praxi*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-657-1.
- KŘÍŽ, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS. Dokážu to? ISBN 80-239-4669-2.
- KUČERA, M.; KOLÁŘ, P.; DYLEVSKÝ, I. (c2011). *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-712-7.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LIVESEY, D.; COLEMAN, R.; PIEK, J. (2007). Performance on the Movement Assessment Battery for Children by Australian 3- to 5-year-old children. *Child: Care, Health & Development*, 33(6), 713-719.
- MÁČEK, M.; RADVANSKÝ, J. (c2011). *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galén. ISBN 9788072626953.

- MACHOVÁ, J. (2016). *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3357-2.
- MATĚJČEK, Z.; LANGMEIER, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Panorama, Praha. ISBN 505-21-825.
- MATĚJČEK, Z.; POKORNÁ, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- MĚKOTA, K.; CUBEREK, R. (2007). *Pohybové dovednosti - činnosti - výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1728-8.
- MĚKOTA, K.; NOVOSAD, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0981-x.
- OBEREIGNERŮ, R. a kol. (2015). *Piers-Harris-2 – Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- OREL, M.; OBEREIGNERŮ, R.; MENTEL, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Miroslav Orel, Radko Obereignerů, Andrej Mentel, 2016; Univerzita Palackého v Olomouci; Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín, 2016; ISBN: 978-80-244-4991-3
- PERIČ, T. (2008). *Sportovní příprava dětí*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 978-80-247-2643-4.
- PETROVSKIJ, A. V. a kol. (1977). *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: SPN.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PIEK, J. P.; BAYNAM, G. B.; BARRETT, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25(1): 65–75.

- POLEDŇOVÁ, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- PŘÍHODA, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky; vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN.
- PSOTTA, R. (2014). *MABC-2 – Test motoriky pro děti*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- ŘÍČAN, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SEDLÁČKOVÁ, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- SMÉKAL, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-80-3.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.
- TARAS, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6): 214–218.
- THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TRPIŠOVSKÁ, D.; HEŘMANOVÁ, V. (1990). *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta v Ústí n. L.. ISBN 80-7044-017-1.
- VÁGNEROVÁ, M. (1999). *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1037-5.
- VÁGNEROVÁ, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

VAŠUTOVÁ, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

VÉLE, F. (2006). *Kineziologie: přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. Vyd. 2., (V Tritonu 1.). Praha: Triton. ISBN 80-7254-837-9.

VIČAR, M. (2018). *Sportovní talent: komplexní přístup*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0841-1.

VILÍMOVÁ, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4936-9.

VYSKOTOVÁ, J. a MACHÁČKOVÁ, K. (2013). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZELINKOVÁ, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje:

ASSAIANTE, C.; AMBLARD, B. (1992). Peripheral vision and age-related differences in dynamic balance. *Human Movement Science*, 11(5), 533–548. [online]. [cit. 2021-01-16] Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(92\)90014-3](https://doi.org/10.1016/0167-9457(92)90014-3).

BEST, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4): 331–351 [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3147174/>

DeFRUYT, F.; BARTELS, M.; VAN LEEUWEN, K. G. et al. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal and Personality ans Social Psychology*, 91(3), 538-552 [online]. [cit. 2021-01-02]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/6850725_Five_Types_of_Personality_Continuity_in_Childhood_and_Adolescence

DIAMOND, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44–56. [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/12480835_Close_Interrelation_of_Motor_Development_and_Cognitive_Development_and_of_the_Cerebellum_and_Prefrontal_Cortex

EXNER, CH. E. (1993). Content Validity of the In-Hand Manipulation Test. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(6), 505-513 [online]. [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1873010>

GUAY, F.; MARSH, H. W.; BOIVIN, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136 [online]. [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232531737_Academic_self-concept_and_academic_achievement_Developmental_perspectives_on_their_causal_ordering

INDRÁČKOVÁ, K. (2019). *Diagnostika psychomotorického vývoje v mladším školním věku pomocí testové baterie Bruininks-Oseretsky, 2. verze*. Liberec. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Iva Šeflová, Ph.D. [online]. [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/153524>

JAHODOVÁ, G. (2013). *Diagnostika úrovně motoriky dětí ve věku 8 - 13 let pomocí testové baterie MABC – 2*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc [online]. [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/134309/>

KOKŠTEJN, J. (2011). *Pohybová aktivita dětí s motorickými obtížemi*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze Fakulta tělesné výchovy a sportu. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Rudolf Psotta, Ph.D. [online]. [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/56427/>

LEONARD, H., C.; HILL, E., L. (2014). Review: The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3): 163–170 [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://epubs.surrey.ac.uk/811882/>

LOCKART, K. L.; NAKASHIMA, N.; INAGAKI, K.; KEIL, F. C. (2007). From ugly duck-ling to swan? Japanese and American beliefs about the stability and origins of traits. *Cognitive Development*, 23 (1), 155-179 [online]. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2662691/>

OREL, M; OBEREIGNERŮ, R.; REITEROVÁ, E.; MALŮŠ, M.; FAC, O. (2015). Rozdíly sebezpojetí dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty*, 6(2): 65-77 [online]. [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <https://psychkont.osu.cz/archiv/6-2-2015.htm>

POOLE, J. L. (2003). Measures of adult hand function: Arthritis Hand Function Test (AHFT), Grip Ability Test (GAT), Jebsen Test of Hand Function, and The Rheumatoid Hand Functional Disability Scale (The Duruöz Hand Index [DHI]), *Arthritis Care & Research*, 49(S5), S59-S66 [online]. [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/art.11406>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017), *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-01-15]. Dostupný z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

RECHTIK, Z. (2019). Anxiozita dítěte v kontextu jeho motorických dovedností. *E-Pedagogium*, 19(1): 50-55 [online]. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201901-0005_anxiozita-ditete-v-kontextu-jeho-motorickyh-dovednosti.php

SHAVELSON, R.; BOLUS, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*. 74(1): 3-17 [online]. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/232599317_Self_concept_The_interplay_of_theory_and_methods

ULRICH, D. A (2000). *Test of Gross Motor Development-2*. Austin, Texas: Pro-Ed [online]. [cit. 2021-02-21]. Dostupné

z: https://www.researchgate.net/publication/283530031_Test_of_gross_motor_development-2

UZIEL, Y.; HASHKES, P. J. (2007). Growing pains in children. *Pediatric Rheumatology Online Journal*, 5(5), 1-8. *NCBI* [online]. [cit. 2021-01-09]. Dostupné

z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1869025>

Seznam zkratk

AC 1- Míření a chytání 1: Chytání oběma rukama (MABC-2)

AC 2 - Míření a chytání 2: Házení sáčku na podložku (MABC-2)

Bal 1 - Rovnováha 1: Rovnováha na desce (MABC-2)

Bal 2 - Rovnováha 2: Chůze vpřed s dotykem pata-špička (MABC-2)

Bal 3 - Rovnováha 3: Poskoky na podložkách (MABC-2)

BEH - přizpůsobivost (PHCSCS-2)

BGMA - Basic Gross Motor Assessment

BOTMP - Bruininks – Oseretsky Test of Motor Proficiency

CNS - centrální nervový systém

EUROFIT - European motor Fitness battery

FRE - nepodléhání úzkosti (PHCSCS-2)

HAP - štěstí a spokojenost (PHCSCS-2)

HS - hrubý skór (PHCSCS-2)

INT - intelektové a školní postavení (PHCSCS-2)

IRI - index inkonzistentních odpovědí (PHCSCS-2)

MABC - Movement Assessment Battery for Children

MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children-2

MD 1 - Manuální dovednost 1: umístování kuliček (MABC-2)

MD 2 - Manuální dovednost 2: Provlékání šňůrky (MABC-2)

MD 3- Manuální dovednost 3: Kreslení cesty 2 (MABC-2)

PHCSCS-2 - Dotazník sebeposuzování dětí a adolescentů Piers-Harris 2

PHY - fyzický zjev (PHCSCS-2)

POP - popularitu (PHCSCS-2)

RES - index převažujících odpovědí (PHCSCS-2)

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPAS - Student's Perception of Ability Scale

TGMD - Test of Gross Motor Development

TOT - celkový skóre (PHCSCS-2)

TTS - celkový testový skóre (MABC-2)

ZŠ - základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1: Struktura sebepojetí

Obrázek 2: Diagnostický test MABC-2

Obrázek 3: MD 1: příprava a výchozí pozice

Obrázek 4: MD 1: provedení

Obrázek 5: MD 2: příprava a výchozí pozice

Obrázek 6: MD 2: provedení

Obrázek 7: MD 3: kreslení cesty pro 7-10leté děti

Obrázek 8: MD 3: provedení

Obrázek 9: AC 1: provedení (7-8let)

Obrázek 10: AC 1: provedení (9-10 let)

Obrázek 11: AC 2: příprava a provedení

Obrázek 12: AC 2: terčem je oranžový kruh

Obrázek 13: Bal 1: příprava a provedení

Obrázek 14: Bal 1: testujeme obě nohy

Obrázek 15: Bal 2: 4,5 m dlouhá páska

Obrázek 16: Bal 2: provedení

Obrázek 17: Bal 3: příprava a výchozí pozice

Obrázek 18: Bal 3: provedení

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kategorizace žáků dle pohlaví

Tabulka 2: Kategorizace žáků dle ročníku

Tabulka 3: Interpretace výsledků dotazníku PHCSCS-2 pro TOT dle T-skóru

Tabulka 4: Test MABC-2 pro 7-10leté děti

Tabulka 5: Interpretace výsledků testu MABC-2 podle TTS

Tabulka 6: Popis výsledků dotazníku PHCSCS-2 dle T-skóru

Tabulka 7: Kategorizace žáků dle dosaženého T-skóru v PHCSCS-2

Tabulka 8: Ověřování H1

Tabulka 9: Popis výsledků testu MABC-2 dle TTS

Tabulka 10: Kategorizace žáků dle dosaženého TTS v MABC-2

Tabulka 11: Ověřování H2

Seznam grafů

Graf 1: Kategorizace žáků dle dosaženého T-skóru v PHCSCS-2 (v %)

Graf 2: Kategorizace žáků dle dosaženého TTS v MABC-2 (v %)

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas: ředitel

Příloha 2: Informovaný souhlas: zákonný zástupce

Příloha 3: Výsledky dotazníku PHCSCS-2 a testu MABC-2

Příloha 4: Ověřování H3

Příloha 1: Informovaný souhlas: ředitel

Informovaný souhlas o provedení výzkumného šetření

Vážený pane řediteli,

studuji 5. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o umožnění výzkumného šetření v rámci mé diplomové práce na téma ***Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně základní školy***. Je realizováno prostřednictvím jednoduchého testování zaměřeného na rovnováhu, jemnou motoriku, hrubou motoriku dítěte a zjištění jeho sebepojetí. Absolvování šetření není pro děti náročné.

Výzkumná metoda je již ověřena na mnoha jedincích a splňuje všechna zdravotní, sociální a etická kritéria. Podstata testování motoriky spočívá např. umístování kolíku do destičky, chůze po čáře či udržení rovnováhy na balanční desce. Sebepojetí dítěte bude zjišťováno pomocí dotazníku s otázkami typu: Jsem šťastný člověk (ano/ne), Dělán si často starosti (ano/ne) apod. **Výsledky jsou zcela anonymní.**

Ráda bych Vás tímto požádala o umožnění provést výzkum na Vámi vedené škole.

Za umožnění výzkumného šetření Vám velmi děkuji.

Kontakt:

Nicol Pospíšilová

xxx

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

xxx

Prohlášení ředitele

Jako pověřená osoba zákonnými zástupci souhlasím s účastí ve výzkumu výše uvedené diplomové práce studentky oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Účast žáků ve výzkumu je dobrovolná, testovaný má právo svou účast ve výzkumu kdykoliv bez udání důvodů ukončit. Žáci budou seznámeni s účelem výzkumné činnosti, budou informováni o anonymitě a ochraně jejich osobních údajů.

Souhlasím se zpracováním údajů pro studijní účely, za podmínky, že výzkumník je povinen o nich zachovat mlčenlivost a zacházet s nimi takovým způsobem, aby nebylo možné identifikovat totožnost žáků, dále musí být zachována jejich osobní důstojnost a jejich práva.

Název a adresa školy: _____

Ředitel školy: _____

Místo a datum: _____ Podpis ředitele: _____

Příloha 2: Informovaný souhlas: zákonný zástupce

Informovaný souhlas o provedení výzkumného šetření

Vážení rodiče,

studuji 5. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o umožnění výzkumného šetření v rámci mé diplomové práce na téma *Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně základní školy*. Je realizováno prostřednictvím jednoduchého testování zaměřeného na rovnováhu, jemnou motoriku, hrubou motoriku dítěte a zjištění jeho sebepojetí. Absolvování šetření není pro dítě náročné.

Výzkumná metoda je již ověřena na mnoha jedincích a splňuje všechna zdravotní, sociální a etická kritéria. Podstata testování motoriky spočívá např. umístování kolíku do destičky, chůze po čáře či udržení rovnováhy na balanční desce. Sebepojetí dítěte bude zjišťováno pomocí dotazníku s otázkami typu: Jsem šťastný člověk (ano/ne), Dělán si často starosti (ano/ne) apod.

Ráda bych Vás tímto požádala o umožnění provést výzkum i s Vaším dítětem. **Výsledky jsou zcela anonymní.**

Za umožnění výzkumného šetření Vám velmi děkuji.

Kontakt:

Nicol Pospíšilová

xxx

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

xxx

Souhlasím, aby se můj syn/má dcera _____ zúčastnil/a výzkumného šetření pro účely diplomové práce *Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně základní školy*.

Místo a datum: _____

Podpis zákonného zástupce: _____

Příloha 3: Výsledky dotazníku PHCSCS-2 a testu MABC-2

n	třída	pohlaví	věk	CHS=T-skóre (PHCSCS-2)	CTS=TTS (MABC-2)
1	4.	CH	9	58	80
2	4.	D	9	38	56
3	4.	D	9	48	70
4	4.	D	10	42	76
5	4.	D	9	47	76
6	4.	CH	9	35	89
7	4.	CH	10	21	80
8	4.	CH	9	48	65
9	4.	CH	9	40	70
10	4.	CH	9	52	77
11	4.	CH	10	54	71
12	4.	D	9	51	81
13	4.	D	9	39	81
14	4.	D	9	16	70
15	4.	D	10	44	94
16	4.	CH	9	57	84
17	4.	CH	9	40	85
18	4.	D	9	36	78
19	4.	D	9	47	76
20	4.	D	9	32	68
21	4.	CH	10	41	45
22	4.	D	9	45	61
23	4.	D	9	54	80
24	4.	CH	10	32	67
25	4.	CH	10	48	54
26	4.	D	9	37	82
27	4.	CH	9	44	72
28	4.	D	9	42	88
29	4.	D	9	33	70
30	4.	D	9	50	95
31	4.	D	9	21	84
32	5.	CH	10	23	70
33	5.	CH	11	42	85
34	5.	CH	10	24	82
35	5.	D	10	46	82
36	5.	D	10	27	80
37	5.	CH	10	35	81
38	5.	CH	10	37	90

n	třída	pohlaví	věk	CHS=T-skóre (PHCSCS-2)	CTS=TTS (MABC-2)
39	5.	D	10	39	81
40	5.	CH	11	38	73
41	5.	CH	10	50	83
42	5.	CH	10	28	76
43	5.	CH	10	51	82
44	5.	CH	10	33	72
45	5.	CH	11	34	78
46	5.	D	11	28	70
47	5.	CH	11	27	63
48	5.	D	10	29	81
49	5.	D	11	44	83
50	5.	CH	10	47	96
51	5.	CH	11	50	85
52	5.	D	10	40	66
53	5.	D	10	45	78
54	5.	CH	10	57	78
55	5.	D	10	40	72
56	5.	D	10	53	88
57	5.	CH	11	26	81
58	5.	D	10	46	74
59	5.	D	10	48	81
60	5.	CH	10	37	88
61	5.	CH	11	35	74
62	5.	D	10	45	50
63	5.	D	10	40	74
64	5.	CH	11	27	88
65	5.	D	11	39	69
66	5.	CH	10	50	72
67	5.	D	10	35	81

Příloha 4: Ověřování H3

n	PHCSCS-2 (T-skór)	Pořadí dle PHCSCS-2 (T-skór)	MABC-2 (TTS)	Pořadí dle MABC-2 (TTS)	<i>d</i>	<i>d</i>²
1	67	1	80	30,5	-29,5	870,25
2	48	41,5	56	64	-22,5	506,25
3	57	17	70	53,5	-36,5	1332,25
4	52	30	76	39,5	-9,5	90,25
5	57	17	76	39,5	-22,5	506,25
6	45	48,5	89	5	43,5	1892,25
7	32	65,5	80	30,5	35	1225
8	57	17	65	61	-44	1936
9	50	35	70	53,5	-18,5	342,25
10	61	7	77	37	-30	900
11	63	4,5	71	50	-45,5	2070,25
12	60	8,5	81	24,5	-16	256
13	49	39	81	24,5	14,5	210,25
14	27	67	70	53,5	13,5	182,25
15	54	27	94	3	24	576
16	66	2,5	84	13,5	-11	121
17	50	35	85	11	24	576
18	46	46	78	34,5	11,5	132,25
19	57	17	76	39,5	-22,5	506,25
20	42	54,5	68	58	-3,5	12,25
21	51	32	45	67	-35	1225
22	55	24	61	63	-39	1521
23	63	4,5	80	30,5	-26	676
24	42	54,5	67	59	-4,5	20,25
25	57	17	54	65	-48	2304
26	47	44	82	18,5	25,5	650,25
27	54	27	72	47,5	-20,5	420,25
28	52	30	88	7,5	22,5	506,25
29	43	52,5	70	53,5	-1	1
30	59	11,5	95	2	9,5	90,25
31	32	65,5	84	13,5	52	2704
32	34	64	70	53,5	10,5	110,25
33	52	30	85	11	19	361
34	35	63	82	18,5	44,5	1980,25
35	56	21,5	82	18,5	3	9
36	37	60	80	30,5	29,5	870,25
37	45	48,5	81	24,5	24	576
38	47	44	90	4	40	1600

n	PHCSCS-2 (T-skór)	Pořadí dle PHCSCS-2 (T-skór)	MABC-2 (TTS)	Pořadí dle MABC-2 (TTS)	d	d ²
39	49	39	81	24,5	14,5	210,25
40	48	41,5	73	45	-3,5	12,25
41	59	11,5	83	15,5	-4	16
42	38	57,5	76	39,5	18	324
43	60	8,5	82	18,5	-10	100
44	43	52,5	72	47,5	5	25
45	44	51	78	34,5	16,5	272,25
46	38	57,5	70	53,5	4	16
47	37	60	63	62	-2	4
48	39	56	81	24,5	31,5	992,25
49	54	27	83	15,5	11,5	132,25
50	57	17	96	1	16	256
51	59	11,5	85	11	0,5	0,25
52	50	35	66	60	-25	625
53	55	24	78	34,5	-10,5	110,25
54	66	2,5	78	34,5	-32	1024
55	50	35	72	47,5	-12,5	156,25
56	62	6	88	7,5	-1,5	2,25
57	36	62	81	24,5	37,5	1406,25
58	56	21,5	74	43	-21,5	462,25
59	57	17	81	24,5	-7,5	56,25
60	47	44	88	7,5	36,5	1332,25
61	45	48,5	74	43	5,5	30,25
62	55	24	50	66	-42	1764
63	50	35	74	43	-8	64
64	37	60	88	7,5	52,5	2756,25
65	49	39	69	57	-18	324
66	59	11,5	72	47,5	-36	1296
67	45	48,5	81	24,5	24	576

n = 67

Σ44214

Anotace

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

Název práce:	Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně ZŠ
Název v angličtině:	Motor skills development of primary school pupil in context of self-concept
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá vztahem mezi sebepojetím a motorickými dovednostmi u dětí mladšího školního věku. Teoretická část se zabývá charakteristikou mladšího školního věku, vymezuje pojmy jako je sebepojetí a motorika. Zaměřuje se také na sebepojetí a motoriku dítěte v mladším školním věku, věnuje se rozvoji a hodnocení sebepojetí a motoriky u žáků 1. stupně ZŠ. V neposlední řadě poukazuje na souvislost mezi sebepojetím a motorikou. Praktická část interpretuje výsledky výzkumného šetření, a sice úroveň motorických dovedností a úroveň sebepojetí žáků mladšího školního věku. Tyto úrovně byly zjišťovány prostřednictvím standardizovaného testu MABC-2 a standardizovaného dotazníku PHCSCS-2. Dále jsou tyto úrovně zkoumány se zaměřením na genderové rozdíly. Praktická část také obsahuje analýzu vztahu mezi úrovní motorických dovedností a sebepojetím žáků 1. stupně ZŠ.</p>
Klíčová slova:	motorické dovednosti, sebepojetí, mladší školní věk, MABC-2, PHCSCS-2
Anotace v angličtině:	This Diploma Thesis deals with the relationship between the self-concept and the motor skills of primary school pupils. The Theoretical part then deals with the characteristics of primary

	<p>school pupils, it clarifies terms as self-concept and motor skills. It focuses also on self-concept and motor skills of primary school pupils, it deals with the progress and evaluation of primary school pupil's self-concept and motor skills. Last but not least it refers to connection between the self-concept and motor skills themselves. The Practical part deals with the results of the research - with the level of motor skills and the level of self-concept of primary school pupils. MABC-2 standardized test and PHCSCS-2 standardized questionnaire were used to find out the levels. Then the levels are researched according the gender differences. The Practical part deals also with the analysis of relationship between the level of motor skills and the level of self-concept of primary school pupils.</p>
Klíčová slova v angličtině:	motor skills, self-concept, primary school pupils, MABC-2, PHCSCS-2
Přílohy vázané k práci:	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas: ředitel</p> <p>Příloha 2: Informovaný souhlas: zákonný zástupce</p> <p>Příloha 3: Výsledky dotazníku PHCSCS-2 a testu MABC-2</p> <p>Příloha 4: Ověřování H3</p>
Rozsah práce:	85 s. + 7 s. příloh
Jazyk práce:	český