

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

Katedra psychologie a patopsychologie

Soňa Kaňoková

Učitelství pro mateřskou školu, kombinované studium

3. ročník

Téma: Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka I. stupně ZŠ

2021

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

Anotace

Jméno a příjmení: Soňa Kaňoková
Katedra: Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph. D.
Rok obhajoby: 2022

Název práce: Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí
žáka 1. stupně ZŠ

Anotace práce:

Bakalářská práce se zabývá otázkou, zda rozvoj motoriky mladšího školáka souvisí s jeho sebepojetím. Teoretická část se dělí na tři kapitoly, které jsou pro toto téma klíčové. První kapitola se zaměřuje na obecnou charakteristiku dítěte. Navazující kapitola se zabývá motorikou a motorickým vývojem dítěte. Závěrečná kapitola je věnována sebepojetí a zaměřuje se mimo jiné na problematiku motorického sebepojetí.

Praktická část nastiňuje problematiku motorického sebepojetí pomocí tuzemských i zahraničních výzkumů a odborných publikací. Tyto výzkumy a odborné publikace jsou shrnuty do krátké rešerše.

Klíčová slova: mladší školní věk, motorika, sebepojetí, motorické
sebepojetí, tělesné sebepojetí

Rozsah práce: 35 stran

Jazyk práce: český

Název v angličtině: Motor skills development of primary school pupil
in context of self-concept

Anotace v angličtině:

The bachelor thesis deals with a question whether the development of motor skills of primary school aged child is related to his or her self-conception. The theoretical part includes three pivotal chapters. The first chapter focuses on a general characterization of a child. The second chapter deals with children's motor skills and with a motor development of a child. The final chapter of the theoretical part is dedicated to self-conception in general but focuses on the problematics of self-conception of motor skills as well.

The practical part of the thesis is represented by Czech as well as foreign researches and professional publications dealing with the motor self-conception problematice. These researches and publications are summed up in a short recherche.

Klíčová slova v angličtině: primary school pupils, motor skills, self-concept,
motor self-concept, bodily self-concept

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou 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. 2022

.....

Soňa Kaňoková

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové Ph. D., za odborné vedení mé závěrečné práce, poskytování rad a materiálůvých podkladů k práci.

Obsah

ÚVOD	7
PŘEHLED POZNATKŮ	8
1. Obecná charakteristika dítěte mladšího školního věku	8
1.1 Tělesný vývoj	8
1.2 Poznávací procesy dítěte (Kognitivní vývoj)	10
1.3 Socializace dítěte	12
1.4 Emoční vývoj	13
2. Motorika	14
2.1 Definice motoriky	14
2.2 Hrubá motorika	14
2.3 Jemná motorika	15
2.4 Motorický vývoj před obdobím mladšího školního věku	16
2.5 Motorický vývoj dítěte mladšího školního věku	17
3 Sebepojetí	18
3.1 Jáství	18
3.2 Sebepojetí ve vývojových fázích před obdobím mladšího školáka	21
3.3 Sebepojetí – mladší školní věk	22
3.4 Faktory ovlivňující sebepojetí v mladším školním věku	24
3.5 Motorické sebepojetí	25
VÝSLEDKY	27
ZÁVĚRY	29
REFERENČNÍ SEZNAM	30

ÚVOD

Vstup do školy s sebou současně přináší spoustu změn do života dítěte. Činnost herní se mění v činnost učební a počet povinností se zvyšuje. Na hrubou, a především jemnou motoriku jsou s příchodem do ZŠ kladeny velké nároky. Zde se nabízí otázka, zda na rozvoj motorických dovedností nepůsobí také sebepojetí dítěte. Jinak řečeno – zda motorické dovednosti dítěte souvisí se spokojeností či nespokojeností dítěte se sebou samým. Právě tato otázka je hlavním cílem dané bakalářské práce, která je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se nejprve zaměřuje na obecnou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Úvodní kapitola se věnuje především vývoji kognitivních procesů dítěte, dále také jeho tělesným, emočním a sociálním vývojem. Následující kapitola objasňuje pojem „*motorika*“. Od obecného vysvětlení motoriky a jeho rozdělením na motoriku hrubou a jemnou, přechází tato kapitola ke konkrétnímu motorickému vývoji dítěte mladšího školního věku. Závěrečná kapitola teoretické části popisuje pojem „*sebepojetí*“. Následně se zaměřuje na sebepojetí dítěte mladšího školního věku, ale také na sebepojetí v předchozích vývojových fázích dítěte. Tato kapitola se v neposlední řadě zabývá také samostatnou problematikou „*motorického sebepojetí*“.

Praktická část je zaměřena na porovnávání zahraničních, ale i tuzemských odborných publikací a výzkumů zabývajících se danou problematikou. Rešerše těchto publikací vyhodnocují rozmanité výsledky, které nám nastiňují problematiku motorického sebepojetí z různých pohledů, ale i z odlišného prostředí.

PŘEHLED POZNATKŮ

1. Obecná charakteristika dítěte mladšího školního věku

Za počátek mladšího školního věku je často považován nástup dítěte do základní školy, což je kolem 6–7 roku dítěte. Konec období mladšího školního věku se pojí s ukončením prvního stupně povinné školní docházky, přibližně ve věku 11-12 let (Langmeier, Krejčířová, 1998). Matějček (1986) upřednostňuje rozdělení tohoto období na tři části. Mladší školní věk (od 6 do 8 let dítěte), střední školní věk (od 9 do 12 let dítěte) a starší školní věk (kryje se s pubescencí). Vágnerová (2005, s. 237) dělí a definuje mladší školní věk takto „*trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let, až do 8-9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.*“

Dané období bývá charakterizováno jako klidné, bez nápadných změn. Tato charakteristika ovšem není zcela validní. Jedná se o důležité vývojové období, ve kterém by mělo dítě zvládnout řadu úkolů, přiměřených danému věku. Formují se postoje ke vzdělávání, sebepojetí a genderová identita neboli uvědomění si vlastního pohlaví (Thorová, 2015). Dosavadní způsob života dítěte se výrazně mění s nástupem do školy. U předškolního dítěte převažovala herní činnost, která se s nástupem do školy mění především v činnost učební. Nutností je, aby se žák přizpůsobil nejen školnímu řádu, ale aby také zvládal zvyšující se počet povinností, kterých je výrazně více oproti předchozímu období (Kuric, 2001). Matějček (1994, s. 57) charakterizuje mladší školní věk těmito slovy „*Mladší školní věk je období relativně krátké, přechodné, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly. Zabírá dobu od šesti či sedmi let přibližně do osmi či devíti, což by mělo odpovídat dvěma prvními školními třídám.*“

1.1 Tělesný vývoj

Tělesný růst je v tomto věkovém období zpravidla rovnoměrně plynulý. První strukturální proměnou dítě prochází v období předškolního věku, což ohraničuje začátek období mladšího školního věku. Konec mladšího školního věku je spojen s druhou strukturální přeměnou tzv. tělesným růstovým spurtem a navazuje na období prepuberty. Při růstovém spurtu dochází k prudkému tělesnému růstu, kdy končetiny rostou rychleji než trup. Dochází tak ke změně proporcí těla na jejichž základě může u dítěte docházet k růstovým bolestem (Šimíčková – Čížková, 2010).

Počátek období mladšího školního věku je charakteristický tělesnou vytáhlostí. Dítě má prodloužené končetiny, břicho již není vystouplé dopředu a často lze na hrudníku dítěte vidět žebra. Později dítě přechází do fáze, kdy tělo nabývá plnosti a tvary se zaoblují – počátek rozlišení mužských a ženských tvarů těla (Machová, 2002). Tuková vrstva ubývá, svaly a šlachy dítěte sílí. K vývoji velkých svalů dochází dříve než k vývoji svalů drobnějších, což napomáhá schopnosti prudších a silnějších pohybů. Úroveň hrubé motoriky se zvyšuje oproti jemné motorice, která je stále nepřesná a neobratná. V počátcích mladšího školního věku není stále ukončena osifikace zápěstních kůstek, což vysvětluje, proč je psaní pro děti v tomto věku často náročné (Petrovskij a kol., 1977). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 120) uvádí „*Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustředovány do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů*“.

Kloubní spojení a kosti obecně jsou v tomto věkovém období pružné a měkké. Tvar páteře dítěte ještě není zcela ustálen. Svalstvo zad je nedostatečně vyvinuté a při nesprávném sezení v lavici může docházet k různým deformacím těla. K různým poruchám může dojít i v případě takové zátěži zad, která je nesymetrická, nepřiměřená, či jednostranná (Trpišovská, Heřmanová, 1990).

Dýchací svalstvo ještě není zcela vyvinuté což má za následek zvýšenou frekvenci dýchání při větším zatížení dítěte. Velikost srdce je u dítěte proporčně větší k poměru těla než srdce dospělého člověka. Díky toho dochází k rychlejšímu okysličování a výživě tkání, což je prospěšné pro krevní oběh. Srdeční frekvence je schopná vrátit se po psychické či fyzické zátěži velmi rychle zpět do normální tepové frekvence. (Vilímová, 2009).

Přibližně ve věku šesti let dochází u dítěte k výměně dočasného neboli mléčného chrupu za trvalý (Příhoda, 1963). Váha mozku se výrazně zvyšuje po sedmém roce života dítěte. Postupně dochází ke zrání celé centrální nervové soustavy neboli CNS, což je podstatné při správném motorickém i psychickém vývoji dítěte. Poměr nervového útlumu a vzruchu se mění, kolem sedmého roku se tyto procesy vyrovnávají a dochází k utlumení vzruchu. To je zásadní v oblasti soustředění a pozornosti, kterou dítě tolik potřebuje s nástupem do školy (Petrovskij a kol. 1977).

Imunitní systém dítěte mladšího školního věku je již odolnější oproti předchozích vývojových období. Dítě bývá odolnější vůči nemocem a lépe se s nimi vypořádá (Matějček, Pokorná, 1998).

1.2 Poznávací procesy dítěte (Kognitivní vývoj)

1.2.1 Myšlení

U dítěte mladšího školního věku se zlepšuje logické myšlení i komunikace, dítě ale ještě nelze považovat za myšlenkově zralé. Myšlení není přesné vzhledem k nedostatečné míře vědomostí, zkušeností a sociálního porozumění (Thorová, 2015). Dítě v tomto období dokáže uvažovat o něčem konkrétním, co je mu známé, ačkoliv tento objekt úvahy není zrovna přítomen. Představu si dokáže vytvořit z minulé zkušenosti. Dle Piageta (2010) dítě prochází fází konkrétních logických operací, přičemž se uvažování váže na realitu a zkušenost. V myšlenkách dokáže velmi dobře uvažovat o objektu, který je mu známý. Vágnerová (2012) rozděluje konkrétní logické myšlení mladších školáků do tří významných charakteristik:

1. Decentrace

Jde o schopnost nahlížet na skutečnost z několika možných pohledů a také brát v potaz souvislosti a vztahy.

2. Konzervace

Jedná se o vědomí trvalosti určitých objektů, jejich vlastností či znaků. Podstatou je pochopit trvalost určitého objektu i v případě, že se změní jeho vzezření. Mladší školák si již je vědom, že objekty i situace se mohou jevit odlišně dle různých okolností, i když jde dosud o totéž.

3. Reverzibilita

Školáci v tomto období již začínají rozumět vratnosti různých proměn. Už ví, že pokud něco vykonáme, situace se změní, zároveň si uvědomují i skutečnost, že existuje možnost vrátit ji zpět, do prvotního stavu.

1.2.2 Vnímání

Vnímání se v tomto věkovém období přetváří v záměrný čin dítěte. Již se nejedná pouze o vnímání náhodné (Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Změna dochází konkrétně ve vnímání předmětů, či věcí, které dítě vnímá nejen jako celek, ale také na ně pohlíží jako na části celku. Mladší školák se již dokáže soustředit či zaměřit na určitý detail (Langmeier, Krejčířová, 2006). Matějček (1998) uvádí, že předpokladem pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní je právě správné vnímání detailů a taktéž částí celku. Pro osvojení si nároků výuky, které jsou na dítě kladeny je velice důležitá zraková a sluchová percepce dítěte (Vágnerová, 2005). Zrakové vnímání je již efektivnější. Orientace ve směrech na ploše je poměrně pokročilé, pravolevá orientace se rozvíjí a pomáhá dítěti v orientaci na mapě. Informace prezentovány dítěti vizuálně jsou pro něj lépe

zapamatovatelné. V oblasti sluchového vnímání dochází u školáka k osvojení pravopisu párových souhlásek neboli slov, která se jinak píše a jinak vyslovují. Sluchový podnět je v porovnání s podnětem zrakovým pro dítě mnohem obtížnější, co se týče vnímání. Důvodem je skutečnost, že sluchový podnět je kratší, než ten zrakový (Thorová, 2015).

1.2.3 Řeč

S myšlením úzce souvisí řeč. Právě myšlení má velký vliv na kvalitu mluveného projevu a jeho rozsah jedince (Vágnerová, 2007). Dostatečnou slovní zásobu i nezbytné jazykové dovednosti by mělo mít dítě již při nástupu do školy. Dítě je schopné hovořit o každodenních věcech a rozumí verbálnímu sdělení druhé osoby. Jazykové schopnosti jsou nejvíce rozvíjeny mezi 6. a 11. rokem dítěte, a to především z důvodu nástupu výuky ve škole, ačkoliv tento vývoj není natolik dynamický jako v předškolním období. U mladšího školáka nehovoříme pouze o zvýšení slovní zásoby, ale o pochopení hlubšího významu slov. Ve výuce se děti seznamují s rozdílností slov, ale také s podobností i totožností významu (Vágnerová, 2012). Dítě se seznamuje s novými slovy, ve slovním projevu vrstevníků si lze již povšimnout rozdílů. Rozdílnost lze pozorovat především co se týče slovní zásoby, správné artikulace, nebo také v obsahu a skladbě použitých slov. Výzkumy dokázaly, že řeč je nejvíce rozvíjena pomocí rozhovoru, méně efektivní je pouhý poslech mluveného slova. Průměrná znalost slov sedmiletého dítěte je okolo 18 500 slov, u jedenáctiletého je to okolo 26 500 slov (Kopecká, 2011).

1.2.4 Paměť

Mezi 6. – 12. rokem se u dítěte velmi intenzivně rozvíjí paměťové funkce. Příčinou je působení a specifická stimulace školy na rozvoj dítěte a jeho zrání. Vývoj dětské paměti lze rozdělit do tří oblastí:

- nárůst kapacity paměti a pohotovosti, co se týče zpracování informací
- nabytí kognitivních strategií, jejich flexibilnější a efektivnější využití
- vývoj metapaměti, neboli všeobecných znalostí o procesech paměti, ale také o vlastních paměťových schopnostech (Siegler a kol. 2003 in Vágnerová, 2005).

Velice důležitou schopností mladšího školáka je dlouhodobé uchování informací v paměti. Stejně tak důležitá je schopnost umět si tuto informaci vybavit a využít ji (Vágnerová, 2012). Na počátku mladšího školního věku je paměť mechanická a názorná, z tohoto důvodu je vhodné využívat tzv. zásadu názornosti. Teprve později přechází žák

z mechanické paměti na paměť logickou. V tomto období dítěte je důležité, aby bylo učivo dítěti dostatečně vysvětleno a bylo uváděno do logických souvislostí, které jsou propojené a dávají společně smysl (Kuric a kol., 1986). Pro zapamatování a uchování si informací, které jsou pro dítě nové, slouží paměťové strategie. Pro děti mladšího školního věku je typickou a zároveň nejjednodušší strategií učení a zapamatování si mechanické memorování (Vágnerová, 2007). Děti v tomto věku nemají zvýšenou potřebu příliš nad učivem přemýšlet. Teprve s přicházejícím množstvím učiva se mění i strategie, kdy si dítě učivo třídí do kategorií a uspořádává, aby si jej následně lépe vybavilo a zapamatovalo (Vágnerová, 2012).

1.2.5 Pozornost

U mladšího školáka se začíná zvyšovat rozsah a kvalita pozornosti. Kvalita zpravidla závisí na souladu všech funkcí mozku. Dítě se snaží pozornost vědomě udržovat a přesouvat ji na nejrůznější typy objektů. Bezděčná pozornost přechází v pozornost záměrnou, a to především vlivem školy (Vágnerová, 2004). Právě pozornost dítěte bývá jednou z příčin úspěchu ve škole (Hartl, 2000). Školák má na počátku školní docházky rozsah pozornosti okolo 5-10 min. a s přibývajícím věkem se čas pozornosti prodlužuje (Trpišovská, Vacínová 2006). Nejnáročnější jsou pro dítě sluchové vjemy a činnosti se sluchem spojené. Důvodem je pomíjivost slova, ke kterému se dítě nemůže vrátit, pokud mu nerozumí (Vágnerová, 1999).

1.2.6 Představivost a fantazie

Představivost je u mladšího školáka na ústupu, dítě je již schopno rozlišovat fantazii a realitu. Dítě mnohem více využívá záměrnou, úmyslnou představivost, vlivem školní práce. Je schopno vyvolávat ty představy, které zrovna potřebuje. K fantazii se často vrací během hry nebo četby (Binarová, 2003). Představy dítěte jsou z velké části ovlivňovány prostředím, ve kterém žije, ale také jeho myšlením a úspěšností ve škole. Fantazie by neměla být potlačována, ale pouze usměrňována tak, aby dítě dokázalo rozeznat svět skutečný od světa fantazijního. Fantazie je podstatná pro rozvoj kreativity (Trpišovská, 2006).

1.3 Socializace dítěte

Nástup do školy lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti (Vágnerová 2012). Hlavní vliv na sociální a mravní vývoj dítěte má především rodina a škola. Důležitou společenskou roli hraje rodina, která v dítěti vytváří sociální, mravní a výchovné základy chování. Škola ideálně i s rodinou navazuje na budování a rozšiřování sociálních

dovedností (Čačka, 2000). Na socializaci působí i učitel, který je dětmi obdivován především na počátku školní docházky. Později je jeho vliv v pozadí v souvislosti s kritickým myšlením dítěte (Binarová a kol., 2003). Socializace probíhá ve střežech etapách. Jako první dochází ke ztotožnění dítěte s matkou. Další etapa je osamostatnění se a poté následuje začleňování se do rozvrstvenějších společenských vztahů (Mareš a kol., 1998). Školní věk lze identifikovat jako fázi vytvoření horizontálního společenství, tím se myslí zařazení do vrstevnické skupiny, která má svá vlastní pravidla a hierarchii (Vágnerová, 2012). Ve vrstevnické skupině se dítě setkává se sociálními reakcemi, příkladem je spolupráce, ale také soutěživost. Dítě se v počátcích školní docházky zabývá především samo sebou a svými potřebami. Později bere ohled i na ostatní a ke své třídě začíná cítit sounáležitost (Binarová a kol., 2003).

1.4 Emoční vývoj

Pro dítě je nástup do školy emočně náročný, musí si zde zvykat na důraz hodnocení i přísné dodržování řádu, což může u dítěte vyvolat školní fobii, či rozvoj strachu a úzkosti. Hodnocení, školní výkon a přijetí učitelem ovlivňuje sebepojetí, sebeúctu a sebevědomí dítěte. Opakované selhávání ve školních výkonech, ve vztazích v kolektivu, nebo nepřijetí učitelem bývá příčinou sebepodceňování a pocitů méněcennosti (Thorová, 2015). Mladší školní věk je charakterizován jako období emoční stability, ke které dochází v souvislosti se zráním centrální nervové soustavy. Erikson dokonce uvádí mladší školní věk, jako fázi citové vyrovnanosti. Rozvíjena je i emoční inteligence, díky které se dítě vyzná nejen ve svých vlastních pocitech, ale také v emocích jiných lidí. Tato schopnost je vázaná na snížení kognitivního egocentrismu. Taktéž dochází k propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování. Své emoční prožitky si děti v tomto věku dokážou logicky vysvětlit (Vágnerová, 2005).

2. Motorika

Název motorika je odvozen z latinského slova motus neboli pohyb, či od slova motor s významem hnací síla. Nejčastěji si pod tímto pojmem však představíme soubor hybných sil v systému, pomocí kterých je vykonán pohyb (Měkota, Cuberek, 2007). Pavlík a kol. (2010) pod motoriku zahrnují všechny pohybové činnosti a výkony. Věda zabývající se pohybujícím se člověkem se nazývá Antropomotorika, která následně zkoumá pohyby člověka z několika možných kategorií, pro příklad: senzomotorika, psychomotorika a ideomotorika (Měkota, Cuberek, 2007). Neznámější dělení motoriky je na hrubou a jemnou motoriku. U hrubé motoriky jsou využity velké svalové skupiny, díky kterým vykonáváme komplexní fyzické aktivity. U jemné motoriky je zapojeno méně svalů, které nám umožňují manipulovat drobnými předměty obratně a cíleně. (Vyskotová, Macháčková, 2013). Borová a kol. (2000, s.13) zmiňují, jak je pohyb důležitý a co pro život člověka znamená. *„Pohyb je prostředkem seznamování se s prostředím, prvním učením, jak ovládnout tělo, jak si poradit se svým okolím a tím nabýt potřebné zkušenosti. Pohyb je prostředkem, jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními. Je také prostředkem získávání sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemného srovnání, pomáhání si, soupeření a spolupráce.“*

2.1 Definice motoriky

Pojem motorika definuje řada autorů rozdílně, Dvořák (2003, s. 9) popisuje motoriku jako *„hybnost či pohybovou schopnost organismu, která je souborem pohybových činností živého organismu řízených nervovým systémem a uskutečňovaný kosterním svalstvem.“* Naopak Kucharská a Švancarová (2004, s. 27) definují motoriku jako *„Souhrn pohybových dovedností, které nám umožňují samostatné přemísťování v prostoru, zaujímání různých poloh těla, manipulaci s předměty aj.“* Pavel a Helena Hartlovi (2010, s. 320) označují motoriku jako *„Pohybovou schopnost organismu; skládá se z pohybů spontánních, reflexivních, volních a expresivních, které vyjadřují psychický stav → motilita.“* Zelinková (2011, s. 50) charakterizuje motoriku jako *„pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivních funkcí.“*

2.2 Hrubá motorika

Hrubá motorika zahrnuje cílené pohyby celého těla i souhrn pohybových aktivit. Jak již bylo uvedeno, u hrubé motoriky jsou zapojeny velké svalové skupiny (Opatřilová, Zámečnicková, 2008). Tyto svalové skupiny umožňují nejen chůzi či běh, ale také

udržení stability těla. Michalová (2007) popisuje hrubou motoriku jako schopnost dítěte vědomě ovládat tělo jako komplex. Zároveň uvádí, že zvládnutí hrubé motoriky dětem dodává samostatnost a sebedůvěru pro další vývoj. Hrubou motoriku tvoří posturální a lokomoční systém. Spolupráce těchto dvou systémů zajišťuje vyvážené zatížení kloubní plochy, díky čemuž nedochází k jejich opotřebením. Zároveň udržují stabilitu těla během pohybu i v klidové fázi (Véle, 2006).

Bernaciková (2010) popisuje posturální svaly jako svaly zabezpečující vzpřímený postoj, který pomocí velkých svalových skupin odolává působení zemské přitažlivosti, díky tomu jsou náchylnější ke zkracování v reakci na neustálé používání, díky čehož méně atrofují a jsou méně náchylné ke zranění. Příkladem jsou extenzory dolních končetin, svaly hýžďové, svaly šijové, hluboké zádové svaly.

Lokomoční motorika kooperuje s osovým orgánem, který tvoří hlava, páteř a pánevní okruh. Aktivizace lokomočních svalů nastává během pohybu, zároveň dochází k potlačení svalů posturálních, které však nejsou zcela zbrzděny, jelikož stabilizují cílovou polohu (Véle, 2006).

2.3 Jemná motorika

Jemná (obratná, obratnostní, šikovností, dovednostní atd.) motorika je definována jako schopnost obratně, kontrolovaně manipulovat malými předměty v malém prostoru. (Vyskotová, Macháčková 2013, s. 10). Pokud se bavíme o jemné motorice, mluvíme především o činnostech ruky, které jsou ovládány drobnými svaly. Manipulaci s předměty lze rozdělit na monomanuální, což představuje zacházení s předměty pouze jednou rukou. Pokud jsou zaměstnány obě ruce, jedná se o bimanuální manipulaci (Véle, 2006). Vývoj jemné motoriky je úzce spjatý s vývojem hrubé motoriky (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Mimo činnost ruky spadají pod jemnou motoriku také činnosti jiných částí těla, jako je například pohyb jemných mluvidel, ale také pohyb chodidel (Šimek, 2015). Opatřilová (2004) definuje jemnou motoriku jako řízenou pohybovou činnost svalů, během které dochází k postupnému zpřesnění jemných pohybů rukou, manipulace s drobnými předměty a správného úchopu. Vyskotová a Macháčková (2013, s. 10) uvádí, že se jedná o „*schopnost obratně kontrolovaně manipulovat malými předměty v malém prostoru*“.

Mezi jemnou motoriku řadíme následující (Vyskotová, Macháčková, 2013):

- manipulace s předměty
- mimika – (pohyb obličejových svalů)
- grafomotorika – (grafická stránka motoriky – psaní, kreslení, rýsování)

- logomotorika – (aktivita mluvních orgánů, která je uplatněna během artikulované řeči)
- vizuomotorika – (propojení pohybů očí a pohybů těla, například pohybová koordinace ruky a oka)
- oromotorika – (pohyby ústní dutiny, například při žvýkání či špulení rtů)

2.4 Motorický vývoj před obdobím mladšího školního věku

Novorozené dítě zatím není schopné vykonávat motoriku záměrně. Je schopno pouze spontánního motorického projevu, který je nekoordinovaný. Jedná se o nepodmíněný reflex. Kolem šestého měsíce života dítěte dochází ke hře s dolními končetinami při poloze na zádech. Dítě vše vkládá do úst a předměty již předává z ruky do ruky. (Cíbochová, 2004). U dítěte v kojeneckém období pozorujeme především viditelný posun od 9. měsíce. V tomto období dochází k posunu ve vertikalizaci a lokomoci – dítě se již samostatně posadí a má velkou snahu postavit se či lézt. Velký vývojový skok dochází také v oblasti jemné motoriky. Ruce kojence začínají postupně spolupracovat a zpřesňuje se volní úchop – dítě již předměty uchopuje celou dlaní. Jemná motorika kojence je na jeho konci 1. roku života na takové úrovni, že dokáže uchopovat i velmi drobné předměty (Thorová, 2015).

Dítě je v batolecím věku (1,5 – 3 roky) již schopno samostatnému pohybu. Pohyb budí velký zájem dítěte a stává se jeho základní aktivitou. V jednom roce se dítě snaží udržovat rovnováhu, v roce a půl jsou pohyby ještě neobratné, ale dítě již dokáže utíkat. Překonávání nerovností v terénu nebo chůze po schodech zvládá dítě kolem druhého roku života. Ve třech letech dítě dokáže jezdit na tříkolce či na kole. Koordinace obou rukou se stále vyvíjí a zlepšuje (Plevová 2003).

Dítě v předškolním věku (3–6 let) již plánuje svou aktivitu, oproti předešlým vývojovým obdobím má dítě konkrétní cíl pohybu. Zlepšuje se systematičnost a vytrvalost dítěte, pohyby dítěte jsou již jistější, plynulejší a koordinovanější. Toto období je nazýváno „zlatým věkem dětské hry“, jelikož hra je hlavním prostředkem učení předškoláka. Po třetím roce dítěte se jeho břicho zatahuje, baculatost se vytrácí a dochází ke svalovému napětí a vytáhnutí do výšky. Přibližně kolem šestého roku dítěte dochází k osifikaci zápěstních kůstek, což je přínosné pro lepší koordinovanost jemné motoriky. Dítě se učí manipulovat s předměty účelně a používat nejrůznější nástroje (používá tužku, štětec, jí příborem, chytá míč apod.). Kolem pátého roku dítěte je dominance ruky zpravidla vyhraněná (Thorová, 2015).

2.5 Motorický vývoj dítěte mladšího školního věku

Toto vývojové období je charakteristické plynulým tělesným růstem, zdokonalením koordinace pohybů celého těla a vývojem hrubé i jemné motoriky (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Hrubá motorika a veškeré pohyby dítěte jsou výrazně slazenější než v předchozích fázích. Pohyby jsou již jistější a plynulejší, přesto nejsou stále přesné ani úsporné. Postupně se rovnováha dítěte zlepšuje a silové schopnosti se zdvojnásobují. (Langmeier, 2006). Tělo dítěte v mladším školním věku je po tvarové proměně. Končetiny dítěte jsou dlouhé a stále není dokončena osifikace kostí (Langmeier, 1991). Růstové fáze tohoto období popisuje Pastucha a kol. (2011) který uvádí, že v počátku je růst zrychlený a následně okolo osmého roku se mění v růst plynulý. Ke zrychlení opět dochází na konci tohoto období, kdy jsou rozdíly ve výšce i hmotnosti patrnější. Právě hrubá motorika hraje hlavní roli ve vzájemném působení dětí při pohybových aktivitách a zároveň je podstatnou součástí tělesné výchovy (Kučera a kol., 2011).

Osvojení si nových motorických dovedností je pro mladšího školáka poměrně rychlé a správně provedené, ale jejich trvalost je poměrně krátká. K zapamatování pohybových dovedností je nutné jejich dlouhodobé opakování. Charakteristické rysy motoriky dítěte v tomto věkovém období popisuje Perič (2004) jako neúsporné, plně přebytečných, neúčelných pohybů. Období mezi 8 a 12 lety je nazývaný „zlatým věkem motoriky“, kdy dochází ke zpřesňování náročnějších pohybů a při jejich provedení dochází k větší jistotě. Pohyb je pro mladšího školáka důležitou a nedílnou součástí jeho života. Šimíčková-Čížková a kol. (2010) uvádí, že pohyb by měl být součástí každodenního harmonogramu školáka. Řadíme jej mezi životní potřeby dítěte, které je potřeba uspokojovat.

S nástupem na základní školu jsou na dítě kladeny velké požadavky, co se týče jemné motoriky – dítě se učí psát. Jemná motorika je důležitou složkou pro školní úspěšnost a její úroveň se postupně zvyšuje (Zelinková, 2011). Na jemnou motoriku má vliv nejen úroveň zrakových schopností dítěte, ale také motivace ze strany rodičů a učitele. Zpočátku vychází pohyb jemné motoriky primárně z ramenního a loketního kloubu. Teprve častým cvičením pohybů rukou začíná být zapojováno zápěstí a prsty (Langmeier, Krejčířová, 1998). K jemné motorice řadíme kromě grafomotoriky také pohyby očí a motoriku artikulačních orgánů, která ovlivňuje výslovnost dítěte, což je úzce spjato s řečí, čtením i psaním. Podstatným očním pohybem dítěte je především pohyb zleva doprava, který je nepostradatelný během četby

a psaní (Zelinková, 2011). Úroveň jemné i hrubé motoriky dítěte odpovídá úrovni dospělého člověka na konci tohoto období (Thorová, 2015).

V dětském kolektivu je v tomto období tělesná zdatnost zpravidla podstatnější než školní úspěchy. Sportovní úspěchy dítěte jsou známkou jeho šikovnosti. Z tohoto důvodu má dítě sportovně a tělesně nadané v kolektivu lepší postavení než dítě nešikovné a slabší. Slabší jedinci, kteří nejsou pohybově nadaní se mohou potýkat s pocitem méněcennosti (Matějček, 1998).

3 Sebepojetí

Sebepojetí lze definovat různě, jelikož neexistuje jednotná definice, která by sebepojetí charakterizovala. Blatný a Plháková (2003, s. 92) uvádí obecně sdílenou definici sebepojetí, kterou v psychologii označujeme tímto pojmem „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“. Svoboda (2015, s. 101) nabízí širší pohled na sebepojetí a definuje jej z psychologického hlediska jako „*neustále se vyvíjející proces s velkým dopadem na prožitkovou kvalitu života, obsahující prožitky pojmů sebehodnota, charisma, osobní náhled, aspirace, sebestvrzování a sebereflexe*“. Smékal (2002, s. 368) definuje sebepojetí takto „*Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebe prezentace a místo ovládnutí. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka*“. Helus (2009) uvádí, že sebepojetí není vrozené a formuje se během celého lidského života. Vzniká na základě hodnocení druhých lidí.

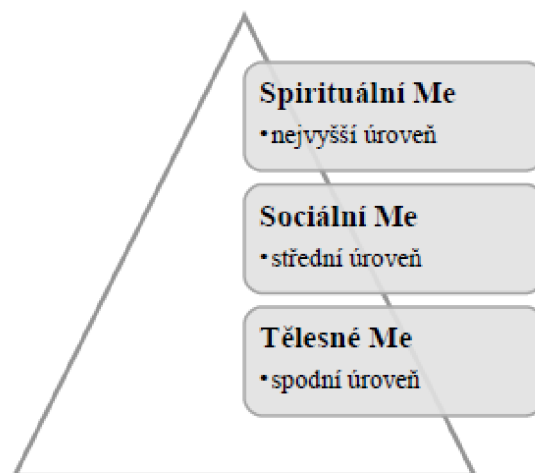
3.1 Jáství

Utváření sebepojetí probíhá na základě socializace a procesu vzájemného působení se sociálním prostředím (Blatný, Plháková, 2003). Z pohledu formování sebepojetí je zapotřebí zaměřit se na faktory, které jej utvářejí ale také formulovat vlastní Já. Jak již bylo řečeno, „Já“ není zděděné, ale je evidentně naučené (Wells, 1995). Velká řada psychologů se téměř od samého počátku psychologie jako vědy, věnovala tématice lidského Já a Jáství. Zabývali se tím, jak funguje, ale také jeho zkušeností a ontogenezí. Jmenovat můžeme například S. Freuda či W. Jamese. Autoři, kteří se dále touto tematikou zabývali jsou C. R. Rogers či G. W. Allport (Blatný, Plháková 2003).

William James (1892) byl toho názoru, že jsme si vědomi sami sebe v jakémkoliv okamžiku ve velké či malé míře, nehledě na to, o čem zrovna přemýšlíme. Jsme si vědomi, že je v nás něco, díky čehož jsme schopni poznávání. Toto poznávání se týká jak vnějšího světa, tak i poznávání sebe sama. Byl zakladatelem psychologie Já, které rozlišil na empirické Já (self – as – known, me), neboli předmět poznávání. Je možné ho pozorovat a zkoumat různými metodami psychologie. Následující je čisté Já (self – as -knower, I), neboli činitel poznávání, které je nepřístupné našemu zkoumání. Empirické Já je v současnosti označováno jako self-concept, tedy sebepojetí.

James (1892) uvádí, že „Me“ má tři podoby:

- *materiální* – zahrnuje vše, co jedinec vlastní, ale také jeho tělo
- *sociální* – obsahuje charakteristiku naší osoby z pohledu druhých osob
- *spirituální* – souhrn psychických schopností a dispozic



Obr. 1: Hierarchie Me dle Suchomelové (2020)

Řičan (1973) se snaží odpovědět na otázku, co to „já“ vlastně znamená. Nakonec došel k sedmi odpovědím:

1. *Zájmeno* – prvně je „já“ pouze zájmeno, ve kterém není potřeba hledat psychologický podtext
2. *Introspekce* – „já“ vnímané „vnitřním zrakem“, neboli introspekci. Jedná se o jakési jádro osobnosti, které si představujeme uvnitř těla. Vnitřní „já“ je nositelem citu i vůle,

je subjektem myšlení a smyslového vnímání. Domníváme se, že dokáže produkovat své vlastní myšlenky.

3. *Freudovo Ego a Rubinštejnův psychologický subjekt* – Sigmund Freud se s pojmem „duše“ neztotožňoval a nahradil jej pojmem „Ego“. Ego můžeme chápat jako soubor funkcí a procesů, a tak jako jiné funkce, i tato je předmětem psychologické analýzy. Sergej L. Rubinštejn měl na toto téma protikladný pohled, psychologii spojoval s filozofií. Pochopení osobnosti jako „*psychologického subjektu*“ je hlavním cílem psychologie. Nejvyšší rovinou psychologie je právě rovina Já.
4. „*Já*“ – *obraz sebe* – Říčan si zde pokládá otázky, k čemu nám introspektivní já a obraz o vlastní osobě slouží. Říčan přirovnává život k cestě, ke které je potřeba mapa. Mapa je odrazem toho, jak člověk na svět pohlíží, soubor všech představ a poznatků – u každého člověka jsou jiné. Patří sem také mezilidské vztahy či vzpomínky vztahující se k lidem, jedná se tedy o sociálně psychologickou mapu. Podstatný je i obraz vlastního těla neboli fyzický vzhled. Jednání člověka je závislé na tom, jaká je jeho osobní mapa.
5. *Moje znejmilejší „Já“* – zde je velice podstatné odlišit sebelásku od sobectví, jelikož si ke svému Já vytváříme citový vztah. Můžeme ze své osoby pociťovat zklamání, nenávidět se nebo mít na sebe zlost. City spojené s naší osobou jsou pravděpodobně obdobné s city k druhým lidem.
6. *Moje lepší „Já“* – je spojeno s pocitem viny. Člověk je již odmalička vychováván k pocitu viny, je součástí našeho začleňování se do společnosti. Pociťuje-li člověk vinu, pociťuje zároveň úlevu, když je jeho vina zveřejněna a může tuto vinu odčinit
7. „*Já*“ *jako naděje* – naše ideální Já představuje naději a cíl. Jedná se o budoucí plány a představy, představa o tom, jací budeme. Tuto představu se snažíme plnit, není-li reálná, dochází k obraně Já před skutečností pomocí zkreslování.

Helus (2011) zastává názor, že termín Já zahrnuje tři skutečnosti, které jsou vzájemně provázané:

- jedinec je subjektem – je tedy zdrojem jednání a usilování
- jedinec obrací pozornost ke své osobě jako k objektu – vytváří si sebezpojetí sebe samého
- jedinec očekává, že ho bude sociální okolí brát v úvahu jako subjekt (Já) a taktéž jej respektovat

Nakonečný (2009) používá pro termín Já pojem ego, který slouží jako jeho ekvivalent. Ego dělí na reálné a ideální. Reálné ego je popis sebe samého, dle vlastního pohledu jedince a ideální ego naopak charakterizuje čím by chtěl jedinec být. Tyto dvě alternativy Já, jsou rovinami sebehodnocení. Sílu ega vytváří míra spokojenosti či nespokojenosti se sebou samým, která závisí na míře rozporů mezi těmito rovinami sebehodnocení. Čím větší jsou rozpory jedince, tím menší je ego a naopak. Smékal (2002) člení Já následujícím způsobem:

- *Reálné já* – reprezentuje obsah a strukturu sebepojetí
- *Vnímané já* – obsahuje vlastní pohled sebe sama v kontextu daných situací
- *Ideální já* – vyjadřuje ideální představu vlastního obrazu, představa toho, jaký by chtěl člověk být, či jaký by měl být
- *Prezentované já* – obraz toho, jak se jedinec prezentuje druhým, ukazuje se v takovém obraze, jak by se chtěl jevit a být vnímán ostatními

3.2 Sebepojetí ve vývojových fázích před obdobím mladšího školáka

Sebepojetí se u dítěte vyvíjí již před vstupem do školy, proto je vhodné podívat se alespoň ve zkratce na předchozí vývojové fáze v kontextu sebepojetí. Již od kojeneckého věku dochází k vývoji sebepojetí, a to v rámci odlišení sebe sama od okolí (Langmeier, Krejčířová 1998). Fáze základního uvědomování sebe sama nastává u dítěte mezi 3. a 6. měsícem jeho života. V druhé polovině prvního roku života u dítěte dochází k rozvoji sebepojetí. Vlastní tělo a jeho pohyb je dítětem vnímáno, dítě taktéž chápe výsledky svých aktivit. Zároveň dítě začíná vnímat jako svou součást veškeré své citové prožitky. Dítě si po prvním roce života začíná uvědomovat stálost a provázanost vlastního bytí (Vágnerová, 2012).

Někteří psychologové se ale domnívají, že již v prenatálním období dochází u dítěte k základům sebepojetí. Tuto teorii lze podpořit například slovy Matějčka (1996), který poukazoval na to, že je pro vývoj dítěte velice důležité právě prenatální období. Tvrdí, že vztah mezi dítětem a matkou se utváří ještě před narozením dítěte, a právě prenatální období vytváří u dítěte základ pro získání důvěry ve svět. Pokud bychom chtěli tuto myšlenku dále potvrdit, lze například uvést vrozené vlastnosti jedince. Smékal (2002) uvádí, že mezi vrozené charakteristiky může patřit sklon k introvertnímu či extrovertnímu chování.

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že prvním zásadním krokem dítěte v rámci sebeuvědomění je ovšem intuitivní oddělení vlastní osoby z blízkého fyzického i společenského prostředí. K tomu dochází mezi druhým a třetím rokem života, kdy si je dítě vědomo vlastní

existence. V daném věkovém období dítě začíná využívat verbální komunikace a stále častěji se vyskytuje pojem „já“ a vyjadřování se v první osobě. Tyto změny vedou k vytvoření sebepojetí a vnímání neboli percepce sebe samého. Feldman (2010) zmiňuje, že kolem roku až roku a půl života dítěte dochází k poznání vlastní osoby na fotografii nebo v zrcadle, a tudíž má dítě představu o své osobě a svém těle. Podle Eriksona (1968) je pro dítě v batolecím období nejdůležitějším úkolem získání důvěry v sebe sama, dále také osamostatnění a zbavení se pocitů studu. Sebehodnocení v tomto věku je dichotomické neboli černobílé, což znamená, že dítě vnímá své vlastnosti buď jako dobré, nebo špatné. Sebeпоjetí batolete bývá nerealistické a příliš pozitivní, které většinou neodpovídá realitě (Vágnerová, 2012).

Na batolecí období navazuje období předškolní, které je neméně důležité pro rozvoj dětského sebeпоjetí. Pro správný rozvoj sebeпоjetí v předškolním věku je podstatné postupné proniknutí do rozsáhlejší společnosti, ve které se dítě dokáže prosadit (Vágnerová, 2012). Matějček (1996) uvádí, že v tomto věku velice často dochází ke vzájemnému porovnávání a soutěžení mezi dětmi, což může vést k pocitům méněcennosti. Porovnávání může mít ale i kladný přínos, jelikož snižuje pocit všemoci a přeceňování svých schopností a dovedností. Rodič je pro dítě v tomto věku velkým vzorem a důležitou předlohou nejen správného chování. V tomto věku lze hovořit o základním sebeпоjetí. U mladších předškoláků stále přetrvává nereálné pozitivní sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

3.3 Sebeпоjetí – mladší školní věk

Vstup do školy se považuje za klíčovou událost, díky které si dítě osvojuje první skutečnou, společenskou roli – roli školáka. Tato role rozvíjí sebeпоjetí, sebehodnocení a také identitu dítěte (Macek a kol. 2009). Názory a postoje ostatních lidí stále ovlivňují sebeпоjetí mladšího školáka. Tyto názory druhé osoby dítě přijímá nekriticky a vnímá je jako daný fakt, zvláště pokud se jedná o názor autority, či milované osoby (Vágnerová, 2012). Tak jako v předškolním věku, tak i v tomto věku dochází k porovnávání mezi vrstevníky, dítěti záleží na výsledku ještě více než doposud. To také souvisí s větší kritičností dítěte k sobě samému. Pro školáka už není důležité jenom splnění určitého úkolu, ale také jeho správné vyřešení, či vykonání (Vágnerová, 2012; Macek, Šulová, Konečná in Poledňová, 2009). Pro dítě je důležité, aby jej skupina vrstevníků přijala a dítě tak někam patřilo. Jeho postavení školáka a spolužáka obsahuje určité povinnosti a hodnoty. Součástí sebeпоjetí mladšího školáka je výkon, jeho osobnost je daná tím, co dokáže (Macek a kol. 2009).

Identita dítěte je kladně ovlivňována příslušností ke společenské skupině, což u něj vytváří pocit bezpečí a ztotožňuje se s lidmi, ke kterým má blízko a má s nimi společné zájmy. Vágnerová (2010) identitu dítěte rozděluje následovně:

- Rodinná identita

Buduje se již u předškolního dítěte a je pro něj velice důležitá, jelikož funkční rodina představuje jeho citovou jistotu. Tento kontakt s blízkými osobami se stává základem pro vytvoření citového vztahu k jiným lidem v dospělosti, a také pro založení vlastní rodiny.

- Vrstevnická identita

Během vstupu a v průběhu školní docházky vzrůstá její důležitost. Dítě se například charakterizuje jako žák 2. A, který spadá pod skupinu spolužáků.

- Příslušnost k instituci

Dítě považuje základní školu, kterou navštěvuje, jako svou součást. Hlavním znakem je soupeření mezi žáky různých škol.

Okolo sedmého roku dítěte se rozvíjí schopnost uvažovat o tom, co si o něm ostatní lidé myslí a z jakého důvodu (Steinberg, Belsky, 1991). Přibližně od osmi let se u dítěte vytváří globální hodnocení, což je celkový pocit ze sebe sama, který se skládá z jednotlivých hodnocení okolí (Macek a kol., 2008). Ve věku devíti až desíti let si dítě začíná uvědomovat, že jeho prožívání i reagování může být vyjádřeno několika různými způsoby, což závisí na daných okolnostech. Case (1985) uvádí, že v tomto věku dochází k tzv. „dvoudimenzionálnímu myšlení“, kdy dítě dokáže rozlišovat sebe sama od okolí dle nejrůznějších charakteristik a také dokážou koordinovat různá protichůdná hodnocení. V deseti letech má dítě už komplexnější představu sebe sama, sebepojetí je výstižnější a sjednocenější (Harter, 1999).

Dítě již svou osobu nepopisuje pouze po stránce vnějších charakteristik, ale začíná se v popisu více zaměřovat na své psychické vlastnosti a schopnosti. Začíná chápat, že mu náleží určité vlastnosti, které jsou stálé, což platí i u druhých lidí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Sebehodnocení dítěte po psychické a citové stránce je vždy obtížnější než posouzení výkonu, který je možné nějakým způsobem hodnotit či změřit (Vágnerová, 2012). U dítěte již nedochází k tzv. černobílému hodnocení, uvědomuje si, že má přednosti ale i nedostatky. Egocentrický pohled dítěte na svou osobu je na ústupu (zjišťuje že ostatní na něj mohou mít jiný názor) (Feldman, 2010).

Děti jsou v období středního školního věku, tedy v období od 9 do 11-12 let mnohem kritičtější ke své osobě. Děti v tomto věku nejsou tolik optimistické a přeceňující se, jako

to bylo u mladšího školáka (Vágnerová, 2012). Organizace a struktura sebereprezentace je u dítěte středního školního věku plná protikladných názorů, které je dítě schopno propojovat. Zvládá odlišit silné a slabé stránky, ale také dokáže více zobecňovat (Harter, 1999). Sebepojetí se u dítěte středního školního věku už zásadně nemění, proto na něj lze pohlížet jako na podstatné osobnostní hledisko. Za velmi podstatnou součást sebepojetí dítěte středního školního věku považuje Matějček (1996) pohyb. Důvodem této myšlenky je především skutečnost, že se děti v tomto období vztahují ke svým pohybovým schopnostem a prostřednictvím pohybu si také měří své síly s vrstevníky. Vágnerová (2012) tvrdí, že dítě v období středního školního věku inklinuje především k vrstevníkům totožného pohlaví. K tomu chování dochází přibližně do 11. roku dítěte.

3.4 Faktory ovlivňující sebepojetí v mladším školním věku

Na sebepojetí dítěte má v tomto období velký vliv působení autorit a blízkých osob, jak již bylo uvedeno v předešlé kapitole. Vágnerová (2012) uvádí, že především rodiče a obecně rodina má na sebepojetí dítěte nejvýznamnější roli. S nástupem do školy se rozrůstá počet osob, které mají na dítě vliv. Pro dítě je v tomto období důležitý i názor spolužáků a učitelů. Učitel je osobou, která dítěti poskytuje zpětnou vazbu ohledně jeho úspěchů či neúspěchů ve škole. Problém nastává ve chvíli, kdy je mezi zpětnou vazbou ze strany rodiny a školy významný rozdíl. V této situaci může u dítěte docházet ke krizi identity, jelikož si dítě nedokáže vytvořit jasnou představu toho, kým doopravdy je. Nevhodné jsou ale také časté negativní odezvy směřující k dítěti, na jejichž základě si dítě vytváří stejně negativní představu samo o sobě (Fontana, 1997). Dítě, které vyrůstá v rodině poskytující mu negativní pohled na jeho osobu, má také větší náchylnost k pocitům méněcennosti (Fontana, 2003). Naopak rodiče, kteří dítěti pomáhají s domácími úkoly, chválí ho a pozitivně ho motivují, přispívají ke školní úspěšnosti dítěte a k jeho sebeúctě a sebedůvěře (Thorová, 2015). Důležité je ale také myslet na to, že pochvalu by dítě nemělo dostávat příliš často a snadno. Za takových okolností si dítě na pochvalu rychle zvykne a vytratí se motivační význam úspěchu. Je důležité, aby každý úspěch obsahoval i určitou překážku, a aby dítě bralo v potaz, že je zde i možnost neúspěchu (John Holt, 2003).

U mladšího školáka je typické porovnávání vlastních výkonů s výkony vrstevníků či spolužáků. Školní úspěšnost, či neúspěšnost má na dítě podstatný vliv (Šimíčková – Čížková a kol., 2010). V období středního školního věku začíná být pro dítě podstatné především jeho postavení ve vrstevnické skupině. Dítě se v tomto období ztotožňuje mnohem více s názory

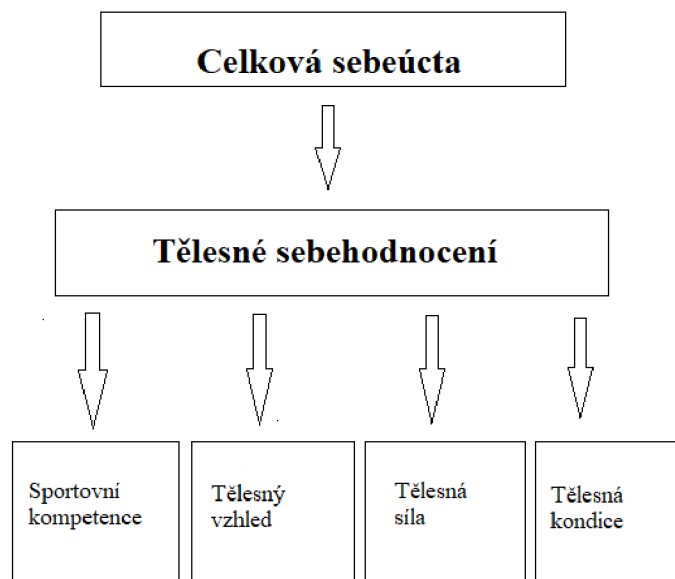
spolužáků, než s názory učitelovými (Vágnerová, 2012). Na rozdíl od komunikace s autoritami se dítě necítí ve vrstevnické skupině natolik v podřízené roli (Čáp, Mareš, 2007).

Pohled na samo sebe si dítě tedy vytváří na základě vnějších vlivů (rodina, učitel, vrstevníci apod.). Sebepojetí dítěte obsahuje ovšem také část vlastního pohledu, tedy jakési vlastní zhodnocení faktů z blízkého okolí (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

3.5 Motorické sebepojetí

Blahutková a kol. (2017) se ve své knize zaměřuje na psychomotoriku, která je s motorickým sebepojetím úzce provázaná. Psychomotorika je formou pohybové aktivity, která se zaměřuje na motorický prožitek jedince. Její podstatou je převážně emocionální projev, který je u každého jedince individuální. Cílem jsou podvědomé pocity radosti, které vycházejí z pohybových činností. Psychomotorika jedince navádí k seznámení s vlastním tělem, okolním světem i s prožitky z motorických činností.

Fialová (2001) vymezuje ve své knize pojem „*tělesné sebepojetí*“. Pod tímto pojmem se rozumí veškeré představy jedince týkající se vztahu k jeho vlastnímu tělu. Tělesné sebepojetí dělíme na kognitivní, afektivní i konativní. Tělo je z mnoha důvodů považováno za jednu z nejdůležitějších částí celkového sebepojetí člověka. Na naše tělo jsou v současnosti často kladeny vysoké nároky ze strany společnosti, které naše sebepojetí ovlivňují. Fialová a Krch (2012, s. 15) uvádí, že „*hodnocení okolí i nás samotných vede k potřebě se co nejlépe prezentovat, motivuje k určitému způsobu jednání. Pozorování a poznávání, hodnocení poznatého a následné aktivity zaměřené na změnu či udržení stavu jsou velmi často spojovány s tím, co je navenek patrné. A to bývá velmi často vzhled. Proto je tělesné sebepojetí nedílnou součástí sebepojetí celkového.*“ Následující obrázek objasňuje, k jakým tělesným komponentům se vztahuje vnímání vlastního těla.



Obr.2: Hypotetické uspořádání tělesného sebehodnocení, volné zpracování dle Foxe (1999).

Fialová (2001) ve své knize uvádí poznatky ze zahraničních výzkumných prací, které souvisí s tělesným sebepojetím. Tyto výzkumy se shodly na určitých bodech:

- Tělo nás reprezentuje a vypovídá o našem pohlaví, věku, zdravotním stavu, postavení ve společnosti, rasové příslušnosti apod.
- Vnímání vlastního těla souvisí s naším chováním i vztahem k druhým lidem
- Sebehodnocení a psychické zdraví úzce souvisí s hodnocením vlastního těla
- Tělesné sebepojetí je závislé na tělesné hmotnosti
- Přehnané prožívání těla může mít špatný dopad na člověka, vzhledem k nynějším vysokým nárokům kladeným na ideální postavu
- V současnosti se ideál štíhlosti a zdatnosti prezentuje médií jako anorektický typ, což vede k přibývajícimu růstu osob se stravovacími poruchami

Řada výzkumů taktéž potvrdila, že existuje souvislost mezi tělesným sebepojetím, mírou aktivního životního stylu a zdravím jedince (Fox, 1999 in Fialová, 2001).

Zelinková (2011) zmiňuje pojem „*tělesné schéma*“ a charakterizuje jej jako soubor vnitřních představ jedince o vlastním těle a jeho určitých částech. Při pohybu a pohybových činnostech ovlivňuje jedince nejen fyziologická úroveň, ale také jeho zkušenosti kognitivní, subjektivní a emocionální.

VÝSLEDKY

Pospíšilová (2021) provedla výzkumnou studii jejíž cílem byla analýza poměru mezi úrovní sebepojetí a úrovní motorických dovedností žáků mladšího školního věku. Tato výzkumná studie je velice přínosná vzhledem k tomu, že je tematicky totožná s touto prací, a tudíž si klade stejné cíle. Ve výzkumu se Pospíšilová zaměřuje na tyto dílčí cíle:

- zjistit, na jaké úrovni je sebepojetí žáků 1. stupně ZŠ,
- porovnat úroveň sebepojetí žáků 1. stupně ZŠ z pohledu genderu,
- zjistit, na jaké úrovni jsou motorické dovednosti žáků 1. stupně ZŠ,
- porovnat úroveň motorických dovedností žáků 1. stupně ZŠ z pohledu genderu.

Pro výzkum si Pospíšilová zvolila standardizovaný test MABC-2 a standardizovaný dotazník PHCSCS-2. Výzkumného šetření se celkově účastnilo 67 respondentů pocházejících z Jihomoravského kraje. Na základě testu a dotazníku došla Pospíšilová k závěru takovému, že většina respondentů má sebepojetí vyvážené a nedochází u nich k žádným motorickým obtížím. Z výsledků také vyplývá, že úroveň sebepojetí a motoriky je genderově vyvážené, tudíž je u chlapců i dívek na stejné úrovni. Výzkumné šetření v neposlední řadě prokázalo, že mezi úrovní sebepojetí a motoriky zkoumaných respondentů není statisticky podstatný vztah.

Studie provedená Lee a Solmon (2005) se zaměřila na rozvoj tělesné koordinace a sebepojetí dětí v první až páté třídě. K ověření byl použit Schillingův test koordinace těla a pro hodnocení rozvoje sebepojetí byla použita škála sebepojetí Marlinek-Zaichkowski (1977). Výsledky ukázaly že rozvoj koordinace těla je funkcí zrání a že neexistuje žádný vztah mezi sebepojetím a koordinací těla.

Taktéž Sánchez – Miguel, P. A. a kol. (2020) se zaměřili na to, jak působí na zdatnost dítěte jeho antropometrické proměny těla a jeho úroveň tělesné nespokojenosti. Vycházeli z předchozích výzkumů, které prokázaly, že tělesná nespokojenost může být překážkou v zapojení ve fyzické aktivitě. V minulosti bylo již provedeno několik studií na toto téma, které Sánchez – Miguel, P. A. a kol. (2020) uvádí. Zmiňují například výzkum provedený Padial – Ruz a kol. (2018) kterým bylo zjištěno, že sebepojetí dochází k vyšší úrovni u jedinců, kteří vykonávají zvýšenou míru pohybových aktivit. Tato studie potvrzuje pozitivní vliv pohybových aktivit na fyzický i psychický vývoj dítěte a dospívajících.

Taktéž studie, kterou provedli Utesch a kol. (2018) potvrzuje, že vyšší úroveň sebepojetí je spojena s vyššími hodnotami ve fyzické aktivitě dítěte. Kolektiv autorů (2020) došel k závěru takovému, že nedochází k významnému propojení mezi tělesnou váhou a sebevědomím chlapců a dívek ve fyzické aktivitě. Psychologické problémy tělesné nespokojenosti jsou významnější než fyziologické problémy obezity.

Godárová (2016) se ve své diplomové práci zaměřila na výzkum v oblasti toho, jak děti mladšího školního věku vnímají sebe sama, ale také na jejich vnímání sociálního okolí a možností jejich ovlivnění. Tento výzkum nám nastiňuje, na jaké úrovni je sebepojetí dětí mladšího školního věku, což může být pro zkoumání provázanosti motoriky se sebepojetím klíčové. Důležitým cílem bylo také zjistit, zda záměrné působení na sebepojetí dětí přinese kladné výsledky. Z výsledků vyplynulo, že činnosti, které děti absolvovaly změnily u dětí pohled na sebe sama k lepšímu v mnoha ohledech. Autorčin výzkum dokazuje skutečnost, že důsledkem soustavného povzbuzování dětí od útlého věku dochází k jejich zdravému sebevědomí.

Pavla Suchomelová (2020) se ve své diplomové práci zaměřila konkrétně na souvislost mezi grafomotorickými obtížemi a sebepojetím u žáků čtvrtých tříd. Tento výzkum nám umožňuje nahlížet na propojení grafomotoriky a sebepojetí, což pro nás může být přínosné, jelikož tento výzkum nám odhaluje určitou část vztahu mezi propojením motoriky a sebepojetí. Výzkum našel statisticky významný vztah mezi subjektivním hodnocením grafomotorických dovedností žáků a jejich akademickým sebepojetím. Autorka se ale zmiňuje, že výsledky výzkumu nelze zobecnit na celou populaci. Důvodem byl nízký počet respondentů a taktéž malé zastoupení žáků s dysgrafií.

ZÁVĚRY

Tato bakalářská práce pojednává o kontextu mezi rozvojem motorických dovedností a sebepojetím žáka 1. stupně základní školy. Zaměřuje se na to, jak velká provázanost mezi těmito dvěma pojmy ve skutečnosti je.

Bakalářská práce je rozdělena na část praktickou a část teoretickou. Hlavním cílem teoretické části bylo zasvětit čtenáře do dané problematiky. Část teoretická je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje obecnou charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Zaměřuje se na kognitivní, sociální a emoční vývoj dítěte. Následující kapitola se zabývá motorikou nejprve na obecné úrovni, kde je popsáno rozčlenění motoriky na hrubou a jemnou. Dále se tato kapitola zaměřuje na motorický vývoj dítěte před obdobím mladšího školního věku a její ukončení je zaměřeno konkrétně na motorický vývoj dítěte na 1. stupni základní školy. Poslední kapitola vymezuje pojem sebepojetí. Přibližuje pojem „*jáství*“ a zaměřuje se na popis sebepojetí dítěte od narození až po období mladšího školního věku, které je pro nás klíčové.

Praktická část obsahuje tuzemské i zahraniční výzkumy a odborné publikace, které se zabývají problematikou motorického sebepojetí. Lépe řečeno obsahuje krátkou rešerši, která nastiňuje závěr výzkumů. Cílem praktické části je zodpovědět si otázku, zda je rozvoj motorických dovedností dítěte úzce spjatý s jeho sebepojetím.

Metodou rešerše nelze zcela vyvodit jasný závěr dané problematiky, neboť využití odborné publikace se zaměřují na široké spektrum témat. Uvedené odborné publikace a výzkumy se zaměřují na různé pohledy týkající se sebepojetí a motoriky žáků 1. stupně ZŠ. Konkrétně se jedná o tyto témata: grafomotorické obtíže a sebepojetí, tělesné sebepojetí a motorické sebepojetí.

Závěry daných výzkumů nebyly jednoznačné, ale z valné většiny vyvrátily vztah mezi sebepojetím a motorickými dovednostmi či koordinací těla. Toto vyhodnocení je podpořeno také další studií, která došla k závěru, že nedochází k významnému propojení mezi tělesnou váhou a sebevědomím žáků, co se týče fyzické aktivity.

REFERENČNÍ SEZNAM

- BERNACIKOVÁ, Martina; KALICHOVÁ, Miriam; BERÁNKOVÁ, Lenka. Základy sportovní kineziologie, MUNI, Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity [online] 2021. Dostupné z https://is.muni.cz/do/1451/elearning/kineziologie/elportal/pages/funkce_svalu.html?fbclid=IwAR1Jgq4iG9q9RUw8ot3TjwRfDNSXtuP6npleA8sGNjm4gOEVfdt-AH293y4
- BINAROVÁ, Ivana, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ, Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 8024406292.
- BOROVÁ, Blanka, Hana DVOŘÁKOVÁ a Eva KULHÁNKOVÁ. *Cvičení předškolních dětí a rodičů s dětmi*. Díl I., Speciální učební texty. Ilustroval Silvie TORÁKOVÁ. Praha: Česká asociace Sport pro všechny, 2000, 62 s.
- CASE, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press
- CÍBOCHOVÁ, R. Psychomotorický vývoj dítěte v prvním roce života. *Pediatric pro praxi*. 2004, Roč. 5, č. 6, s. 291-297. ISSN: 1213-0494.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
- DVOŘÁK, J., 2003. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-9025-365-2.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: Youth in crisis*. Norton, New York.
- FELDMAN, Richard a Ted A. WARFIELD, ed. *Disagreement*. Oxford: Oxford University Press, [2010], 291 s. ISBN 978-0-19-922608-5.
- FIALOVÁ, Ludmila a František David KRCH. *Pojetí vlastního těla: zdraví, zdatnost, vzhled*. Praha: Karolinum, 2012, 278 s. ISBN 978-80-246-2160-9.
- FIALOVÁ, Ludmila. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001, 269 s. ISBN 8024601737
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 383 s. ISBN 8071780634.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vydání druhé. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FOX, Stuart Ira. *Human physiology*. 6th ed. Boston: WCB/McGraw-Hill, 1999, xx, 731 s. ISBN 0072476168.
- GODÁROVÁ, Andrea. *Tělesné sebepojetí dětí mladšího školního věku*. 2016, 81. s. Diplomové práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace. Vedoucí práce PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
- HARTER, Susan a Kurt W. FISCHER. *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press, 1999, xv, 413 s. ISBN 1572307161.
- HARTL, P., & HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., ISBN 978-80-7367-686-5.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 807178303X.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 9788073676285.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing, 2011, 317 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. Vydání druhé (v nakladatelství Stehlík první). Přeložil Jiří TŮMA. Ve Volarech: Stehlík, 2003, 207 s. ISBN 80-902707-6-X.
- JAMES, W. (1892). *Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. díl. Praha: Grada Publishing, 2011, 187 stran, 8 stran obrazových příloh. ISBN 978-80-247-3875-8.
- KUČERA, Miroslav, Pavel KOLÁŘ a Ivan DYLEVSKÝ, HOUDEK, Lubomír, ed. *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén, c2011, xiv, 190 s. ISBN 978-80-7262-712-7.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D., 2004. *Bezstarostné roky?*. 1. vyd. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-291-X.
- KURIC, Jozef, Eva RYBÁROVÁ, Josef ŠVANCARA a Lubomír VAŠINA. *Ontogenetická psychologie*. Přeložil Jana VYHLÍDKOVÁ, přeložil Alena KYNČLOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s.: Učebnice pro vysoké školy. ISBN (Váz.):.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001, 179 s. ISBN 8021418443.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 807169195x.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 284 s. ISBN 8020100987.
- LEE, Amelia M. a SOLOMON Melinda A. Pedagogy Research Throught the Years in RQES, Research Quarterly for Exsercise and Sport. 2005, 76:sup2, S108-S121
- MACEK Petr, ŠULOVÁ, Lenka. & KONEČNÁ, Věra. *Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009.
- MACEK, Petr. Sebesystém. *Vztah k vlastnímu Já*. Praha: Grada. 2008
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-867-0.
- MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 8071782521.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986, 365 s., [8] s. obr. příl. Pyramida (Panorama). ISBN (Brož.).
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H, 1998, 205 s. ISBN 8086022218.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994, 108 s. ISBN 8071780065.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996, 143 s. ISBN 8071780855.
- MĚKOTA, Karel a Roman CUBEREK. *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 163 s. ISBN 9788024417288.
- MICHALOVÁ, Z., 2007. Vývoj dítěte v některých oblastech od narození do zahájení školní docházky. In. *Metodický portál RVP* [online]. 10. 4. 2007 [vid. 4. 5. 2014]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/1266/VYVOJ-DITETE-V-NEKTERYCHOBLASTECH-OD-NAROZENI-DO-ZAHAJENI-SKOLNI-DOCHAZKY.html/>

- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Vývoj, diagnostika a reedukace jemné motoriky. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 74-85. ISBN 8073150719.
- PASTUCHA, Dalibor. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Ilustroval Zdeňka MALÍNSKÁ. Praha: Grada Publishing, 2011, 128 s. ISBN 978-80-247-4065-2.
- PAVLÍK, J., SEBERA, M., ŠTOCHL, J., & VESPALEC, T. ZVONÁŘ, M. (2010). *Vybrané kapitoly z antropomotoriky*. Brno: Masarykova univerzita.
- PETROVSKIJ, Artur Vladimirovič. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Přeložil Eva SCHMIDTOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 257 s.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PLHÁKOVÁ, Alena a Marek BLATNÝ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
- POLEDŇOVÁ, Ivana, ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 133 s. ISBN 978-80-210-5085-3.
- POSPÍŠILOVÁ, Nicol. *Rozvoj motorických dovedností v kontextu sebepojetí žáka 1. stupně ZŠ*. 2021, 85 s. + 7 s. (117 307 znaků). Diplomové práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie. Vedoucí práce Michaela Pugnerová.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl 1], Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963, 461 s.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha : Orbis, 1973. 332 s.
- SÁNCHEZ-MIGUEL, Pedro Antonio, LEO Francisco Miguel, AMADO ALONSO Diana, HORTIGUELA-ALCALÁ David, TAPIA-SERRANO Miguel Angel, DE LA CRUZ-SÁNCHEZ Ernesto. Children's Physical Self-Concept and Body Image According to Weight Status and Psychical Fitness. Sustainability 2020, (2071-1050) 12(3), 782.

- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, 517 s. ISBN 8085947803.
- SUCHOMELOVÁ, Pavla. *Grafomotorické obtíže ve vztahu k sebepojetí u žáků čtvrtých tříd*. 2020, 71 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Psychologický ústav. Vedoucí práce doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015, 791 s. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠIMEK, P. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí 2*. Vyd. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. 2015. ISBN 978-80-7496-187-8
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. 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.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání 3., rozšířené. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 8071788023.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 8071782149.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. I, Dětství a dospívání. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 8024609568.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. II, Dospělost a stáří. Praha: Karolinum, 2007, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

- VÉLE, František. *Kineziologie: přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Triton, 2006, 375 s. ISBN 80-7254-837-9.
- VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita, 2009, 144 s. ISBN 978-80-210-4936-9.
- VYSKOTOVÁ, Jana; MACHÁČKOVÁ, Kateřina. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2
- WELLS, Harold Clive a Jack CANFIELD. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Přeložil Jan HANČIL. Praha: Portál, 1995, 197 s. ISBN 8071780286.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.