

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Jiří MONHART

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Diplomová práce

**Vztah mezi úrovní motorických schopností a
psychickou labilitou v sociálním kontextu u
žáků 2. stupně základní školy.**

Monhart Jiří

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Autor diplomové práce:

Bc. Jiří Monhart

Místo, měsíc a rok dokončení:

Plzeň, duben 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 13. dubna 2014

.....

.....

Poděkování

Dovolte mi prostřednictvím této stránky poděkovat především Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za ochotu, trpělivost, odborné rady a pomoc při zpracování teoretické i praktické části diplomové práce.

Velké poděkování také patří všem žákům základní školy Karla Vokáče ve Strašicích, kteří se ochotně zúčastnili výzkumného šetření mé diplomové práce. Poděkování také patří rodičům žáků, kteří souhlasili, s tím, že jejich žáci budou testováni.

Obsah	
1 Úvod	6
2 Cíl a úkoly práce	6
2.2 Úkoly práce	6
3 Teoretický rozbor problematiky	7
3.1 Motorické schopnosti	7
3.2 Motorické dovednosti	21
4 Neuroticismus jako dimenze temperamentu	23
5 Období časně a rané adolescence	26
5.1 Fyzické změny v adolescenci	26
5.2 Psychické změny v adolescenci	30
5.3 Vývoj identity adolescenta	34
6 Sociální vazby v rané adolescenci	35
6.1. Sociální role, pozice	36
6.2 vztahy mezi vrstevníky	37
7 Praktická část	40
7.1 Cíl a design výzkumu.....	40
7.2 Popis vzorku respondentů	41
7.3 Popis zvolených metod	42
8 Výsledky šetření	49
8.1 Celkové výsledky	49
8.2 Analýza vztahu pohybových schopností a neuroticismu	51
8.3 Analýza vztahu mezi neuroticismem a sociálními aspekty	55
8.4 Analýza vztahu mezi pohybovými schopnostmi a sociálními aspekty	57
9 Závěr	64
10 Souhrn	67
Summary	68
11 Seznam literatury	69
12 Přílohy	71

1 Úvod

Téma „ Vztah mezi motorickou úrovní a psychickou labilitou v sociálním kontextu u žáků na základní škole“ jsem si zvolil z několika důvodů. Hlavním z nich je můj osobní zájem o to, zda může mít vztah mezi těmito veličinami význam. V případě významnosti vztahu mě zajímá, do jaké míry se tyto faktory vzájemně ovlivňují. Na tato témata mne postupně přivedlo mé čtyřleté působení na základní škole, kde vyučuji tělesnou výchovu. Z pozice učitele znám motorické schopnosti a dovednosti žáků a zároveň poznávám jejich osobnostní charakteristiky, včetně pozic a rolí v kolektivu spolužáků. Mnohdy se také při hodinách tělesné výchovy stávám svědkem projevů velmi intenzivních emocí, zejména v soutěživých situacích. Proto se domnívám, že lepší sportovní výkony se mohou odrážet i do sociálních pozic adolescentů a mohou být také v úzkém vztahu s jejich psychickou labilitou. Právě touto problematikou bych se rád zabýval v rámci diplomové práce. Zároveň tím mohu částečně navázat na moji bakalářskou práci, ve které jsem se zaměřoval také na adolescentní jedince a jejich vztah k pohybovým a sportovním aktivitám.

2 Cíl a úkoly práce

2.2 Úkoly práce

Hlavním úkolem mé práce tedy je teoreticky popsat motorické schopnosti, jejich přesné rozdělení, a jednotlivé motorické schopnosti přesně specifikovat v rámci diplomové práce. Důležitost budu také přikládat přesným definicím metod testování jednotlivých pohybových schopností. Všechny použité metody přesně specifikuji a přiblížím podmínky testování na dané základní škole. Z oblasti psychologie bude nezbytné rozebrat psychickou labilitu, konkrétně neurotičnost. Velký prostor dostanou sociální pozice a role ve školní třídě. Zaměřím se také na zkoumaný soubor z obecného hlediska – raná a střední adolescence, kterou rozdělím na tři oddíly: motorický vývoj, psychický vývoj a vývoj sociálních vztahů.

V praktické části diplomové práce se budu zabývat testováním motorických schopností, průběhem a výsledky tohoto testování. Testování pohybových schopností bude přímo probíhat v hodinách TV.

3 Teoretický rozbor problematiky

V teoretické části se zaměřím na motorické schopnosti a dovednosti. Zaměřím se zejména na různé definice motorických schopností, jejich rozdělení, možnosti jejich rozvoje, způsoby testování a jejich možný vliv na téma méj diplomové práce. V další kapitole se budu zabývat psychickou labilitou, kterou někteří autoři ztotožňují s neurotičností. Významnou částí mé DP je také problematika sociálních pozic a rolí ve školní třídě. Na závěr teoretické části definuji vývojové etapy rané a střední adolescence, která je pro moji práci klíčová, neboť právě na tuto věkovou kategorii se budu výzkumně zaměřovat.

3.1 Motorické schopnosti

Problematikou motorických schopností se zabývá mnoho autorů, k definování základních pojmů použiji některé z nich. Většina se shoduje v základní charakteristice a popisují pohybové (motorické) schopnosti jako vnitřní biologické předpoklady k pohybové činnosti. Zvonař (2011, s.40) přikládá velký význam integrovanému komplexnímu působení systémů v těle člověka, které je vždy podmíněno genetickým základem. Každý jedinec má geneticky předurčenou určitou úroveň pohybových schopností – individuální potencialita výkonu. Je to nejvyšší hranice pohybových možností, kterou člověk v podstatě nemůže překonat. (Čelikovský 1990, s.73-74) motorické schopnosti rozebírá z pohledu vnitřních vlastností různých rozlišovacích úrovní systému, z nich se vytváří jejich integrace právě prostřednictvím motorických schopností nebo motorických dovedností. Také se zabývá rozlišením základních elementárních schopností a komplexními motorickými schopnostmi. Za základní elementární schopnost můžeme považovat stisk dynamometru rukou, při kterém se neprojevují rychlostní, obratnostní a vytrvalostní schopnosti významnějším způsobem, proto považujeme staticko silovou schopnost za základní – elementární. Častěji se v tělesných cvičeních setkáváme s komplexní motorickou schopností, která se podle povahy zadaného pohybového úkolu integruje do dvou nebo více základních, elementárních motorických schopností. Jako příklad komplexní motorické činnosti můžu uvést sportovní výkon v disciplíně kraul na 100 m, kdy se jedná o vytrvalostně

silovou schopnost, která je nutným předpokladem pro tuto plaveckou disciplínu.

Podle Kouby (1995, s.19) jsou motorické schopnosti na elementární úrovni stále v čase a prostředí a jsou ovlivňovány jen částečně. K jejich rozvoji dochází tělesnými cvičeními různého charakteru. Nárůst úrovně pohybové schopnosti nad jejich základní úroveň se udržuje tak dlouho, jak dlouhou dobu trvalo dosažení tohoto nárůstu. Každá pohybová schopnost má naprosto rozdílné poměry rozvoje a poklesu. Rozvoj pohybových schopností je podmíněn vztahem obecných vývojových zákonů celého organismu člověka s jeho pohybovou aktivitou a životosprávou během života.

Z mnoha různých taxonomií motorických schopností jsem si zvolil rozdělení podle Čelíkovského (1999, s. 76), toto členění mi přišlo jako nejpřehlednější. Zmíněný autor rozlišuje čtyři základní komplexy motorických schopností:

- silové schopnosti
- rychlostní schopnosti
- vytrvalostní schopnosti
- obratnostní schopnosti

V následujících kapitolách definuji všechny základní pojmy k daným komplexům schopností, případně dále rozvinu jejich další taxonomii a uvedu metody rozvoje jednotlivých pohybových schopností.

3.1.1. Silové schopnosti

Silová schopnost je základní schopností, bez které se nemohou ostatní motorické schopnosti projevit. Základní charakteristikou silových schopností je předpoklad překonávat vnější odpor podle zadaného pohybového úkolu. Silové schopnosti rozdělujeme na dvě základní struktury - statické a dynamické silové schopnosti. Do statických schopností patří jednorázový projev nebo vytrvalostní projev. Dynamická složka se dělí na výbušnou, rychlostní nebo vytrvalostní silovou schopnost. Dynamický silový projev je určován podle toho, zda je svalové napětí provázáno pohybem, ideálním příkladem je rytmické střídání kontrakce a relaxace. Výsledkem svalového úsilí může být koncentrická kontrakce, to znamená, že se sval zkracuje aktivně proti odporu (přechod ze svisu do shybu), druhým svalovým úsilím je excentrická kontrakce, která znamená, že je sval protahován pasivně vnější silou (přechod ze shybu do svisu).

Příkladem dynamického silové schopnosti je test využitý v této diplomové práci, skok daleký odrazem snožmo z místa. Protikladem dynamického silového projevu, kde svaly konají mechanickou práci, je statický silový projev, kde se mechanická práce neobjevuje. Statický silový projev je tedy charakterizován výdrží v zátěži s minimální změnou svalového úsilí (Kouba 1995, s 19-21).

Statickou sílu jsem testoval v praktické části této diplomové práce, konkrétně výdrží ve shybu nadhmatem na dosažné hrazdě. Žáci při tomto testování neměnili konstantní délku svalu během svalového napětí, tento pohybový projev nazýváme izometrickou pohybovou činností. Oproti tomu kinetická pohybová činnost se vztahuje k vnitřnímu svalovému úsilí.

Biologická podmíněnost silových schopností je předurčována převládajícími typy svalových vláken. Rozlišujeme dva základní typy vláken, červená – pomalá – oxidativní a bílá – rychlá – glykolytická. Červená svalová vlákna oxidativní umožňují pohybovou činnost o nízké dlouhotrvající aerobní intenzitě. Bílá svalová vlákna podmiňují pohybovou činnost s maximální intenzitou v krátkodobém časovém úseku, maximálně do tří minut. Poměr bílých a červených svalových vláken je dán geneticky. Při rozvoji statické a výbušné síly jsou uplatněna hlavně bílá svalová vlákna (Máček in Kouba 1995, s. 20).

Metody rozvoje silových schopností

Při volbě rozvoje silových schopností u dětí staršího školního věku musíme respektovat mnoho faktorů: věk (biologický, kalendářní), pohlaví, úroveň pohybové zdatnosti, zdravotní stav žáka, únavu, délku, interval a charakter odpočinku a další. Z metodického hlediska je potřeba dodržovat obecné zásady:

- intenzivní rozcvičení a dokonalé zahřátí organismu
- zaměřujeme se na posilování velkých svalových skupin
- rozvíjíme hlavně výbušné silové schopnosti a rychlostní schopnosti
- nezatěžujeme žáky těžkými břemeny
- využíváme zábavné herní a soutěžní formy
- často zařazujeme posilování podpůrných svalů páteře
- po každém posilování je nutná kompenzace zátěže (protahovací a uvolňovací cviky)

Posilovací metody dle Choutky in Kouba (1991, s.23-24)

1) metoda maximálního úsilí – těžkoatletická

Charakteristickým znakem této metody je překonávání nejvyšších možných odporů. Velikost odporu je 90-100 % maxima, počet opakování je maximálně třikrát a rychlost pohybu je velmi malá. Ve školní TV tuto metodu nevyužíváme. Ukázkou této metody je cvičení na benchpressu, neboli tlak soupažný v lehu na lavičce, tento cvik zatěžuje hlavně svaly horní části trupu (prsni svaly).

2) metoda opakovaných úsilí – rychlostní

Překonávání maximálního odporu s vysokou až maximální rychlostí pohybu. Počet opakování v jednom pokusu se volí podle velikosti odporu a hmotnosti břemene. Pokud snižujeme nebo zvyšujeme hmotnost břemene, tak přizpůsobuje současně i počet opakování v jednom pokusu. Tato metoda se používá k rozvoji statické silové schopnosti a vytrvalostní silové schopnosti, delší aplikace také vede k hypertrofii svalu. Příkladem může být tlak soupažný v lehu na lavici, žák provádí opakování s maximálním úsilím podle hmotnosti břemene. Cvičení ve školní TV také příliš nevyužíváme, můžeme využívat pouze individuálně u fyzicky vyspělejších jedinců.

3) metoda izometrická – statická

Základem tohoto cvičení je setrvání svalu v kontrakci, svaly vyvíjejí činnost proti pevnému odporu. Doporučená délka výdrže v kontrakci je 5-12 s. Počet opakování není přesně vymezen, ale ideální je zachování principu postupného narůstání úsilí, prodloužení doby kontrakce a zvyšování počtu opakování. Důležitá je poloha při cvičení, nejvhodnější je poloha umožňující vyvinutí nejvyššího úsilí. Při dlouhodobé používání této metody si musíme dát pozor na negativní vliv ke svalové pružnosti a protažení svalu. Příkladem cvičení může být držení činky ve stoji v přepažení.

4) metoda izokinetická

Metoda využívá stimulaci odporu nestejné velikosti při cvičení na speciálně konstruovaném zařízení (expandery, činky, kladky). Odpor se mění v závislosti na vyvíjeném úsilí. Se zvýšeným úsilím narůstá i odpor a obráceně. Cvičenci se při cvičení snaží vyvíjet maximální úsilí a snažit se provést daný cvik co nejrychleji. Metoda rozvíjí výbušné silové schopnosti a rychlostní silové schopnosti.

5) metoda excentrická – brzdivá

Při využití metody excentrické sval pracuje s vnějším odporem vyšším, než je možno daným pohybem překonat. Sval je násilně protahován a zároveň dochází k brzdivé kontrakci, spuštěné břemeno se cvičenec snaží brzdit silou působící proti tlaku, odporu. Z toho vyplývá, že ke cvičení využíváme nadmaximální odpory (120 – 150 % maxima), tato metoda vyžaduje zvýšenou bezpečnost. Rozvíjí statickou silovou schopnost, příkladem může být šplh na laně bez přírazu ze shora dolů.

6) metoda rychlostní – dynamická

Charakteristickým znakem této metody je střední velikost odporu 30-60% maxima, a maximální rychlost pohybu a snaha udělit břemenu co největší zrychlení. Rozvoj výbušné silové schopnosti a rychlostní silové schopnosti. Příkladem může být opakovaný blokařský výskok s upravenou vestou, která je těžká podle tělesné zdatnosti jedinců, například 8 kg. Počet opakování je 6 v co nejkratším čase.

7) metoda vytrvalostní

V praxi tuto metodu nejčastěji realizujeme kruhovým tréninkem. Používá se k rozvoji vytrvalostní silové schopnosti. Zátěž je minimální, cvičení však obsahuje mnohonásobné opakování. Podstatnou roli hraje doba cvičení, intenzita cvičení a intervaly a způsob odpočinku.

8) metoda rázová

Metodu charakterizují specificky vytvořené podmínky pro maximálně rychlou a mohutnou svalovou kontrakci. Znamená to tonizaci předpětí svalu, předcházející vlastnímu aktivnímu pohybu. Velikost odporu je určena hmotností tělesa a výškou pádu. Tuto metodu nesmíme zařazovat při únavě organismu, snadno totiž může dojít k ortopedickým problémům. Využití metody je k rozvoji výbušné silové schopnosti a rychlostní silové schopnosti. Příkladem může být seskok ze švédské bedny s následujícím výskokem na švédskou bednu.

3.1.2 Rychlostní schopnosti

Čelikovský (1990, s. 97) charakterizoval rychlostní schopnosti jako: „*Schopnost realizovat motorickou činnost v co nejkratším časovém úseku.*“ Základním kritériem rychlostní schopnosti je délka trvání motorické činnosti. Rozlišujeme různé typy pohybových činností, jednoduché (švihy, hmyty končetin), složité lokomoční (běh) a složité pohyby nelokomoční (otáčivé pohyby kolem okolo svislé osy těla). Uplatnění rychlostních schopností je velice různorodé a zároveň typické pro mnoho sportovních odvětví. Významným činitelem jsou ve sportovních hrách, úpolových sportech, v některém smyslu můžeme mluvit přímo o rychlostních disciplínách, kterými jsou například atletický nebo cyklistický sprint. Čelikovský (1990, s. 98-99) rozlišuje komplex rychlostních schopností na dvě odlišné formy projevu rychlostních schopností, a to na:

Reakční rychlostní schopnosti a akční (realizační) rychlostní schopnosti. Reakční rychlostní schopnosti autor dále rozlišuje podle podnětů k realizaci na: vizuální (nejdelší doba reakce), sluchové a dotykové (nejrychlejší doba reakce). „*Reakční rychlostní schopnost je schopnost odpovídat na daný podnět pohybovou činností v co nejkratším časovém úseku.*“ (Kouba 1995, s.27).

Akční rychlostní schopnosti rozlišuje na: frekvenční rychlostní schopnost, akcelerační schopnost a schopnost změny směru. A jejich přesná charakteristika podle Kouby (1995, s.27) je: „*Schopnost provádět pohybovou činnost v co nejkratším časovém úseku.*“ Jedná se o celostní pohybové činnosti, kterými jsou běh, plavání nebo herní činnosti. Nejvýznamnějšími předpoklady pro rozvoj maximální běžecké rychlosti jsou talent žáka, morfologie žáka, všestranná tělesná zdatnost, dlouhodobá adaptace organismu a optimální podmínky při rozvoji.

Zásadní úlohu v rychlostních schopnostech hraje také jejich biologická podmíněnost. Kouba (1995, s.27) považuje v biologické podmíněnosti jako rozhodující stav a úroveň nervové a pohybové soustavy. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující rychlostní schopnosti řadí kvalitu nervových drah, velikost a typ podnětu, druh analyzátoru a citlivost receptorů a efektorů. Neméně podstatnou roli má aktuální stav jedince a vlastnosti pohybové soustavy, svalová elasticita, energetické krytí pohybové činnosti (ATP a CP), úroveň silových schopností a rychlost podráždění a útlumu – labilnost nervových procesů.

Bioenergetika akčních rychlostních schopností závisí na přeměně chemické energie v mechanickou energii svalového stahu, což je podmíněno množstvím ATP (adenozintrifosfátu) ve svalech a jejich schopností následné opětovné syntézy ATP. Rychlostní pohybové činnosti trvají relativně krátkou dobu (do 20 s, u dětí do 10 s), jsou kryty anaerobním (neoxidativním) způsobem. Na pohybové činnosti rychlostního charakteru se nejvýznamněji podílí rychlá oxidativní a rychlá glykolytická svalová vlákna. (Máček, Vávra Kouba 2005 s. 26).

Dobří, Seminiovský (1988) vyzdvihují důležitost intervalů odpočinku mezi sériemi i jednotlivým opakováním pohybových cviků, protože k obnově 50 % CP dochází až za 30-40 s a to autoři zmiňují tyto hodnoty u trénovaných jedinců, z toho vyplývá, že u žáků by intervaly odpočinku měly být delší a s nižším věkem žáků bychom měli také snižovat počet opakování a využívat kratší délku úseků.

Metody rozvoje rychlostních schopností

Důležité je dodržovat obecné zásady rozvoje rychlostních schopností z metodického hlediska. Vždy musíme zařazovat rozvoj rychlostních schopností na začátek tréninkové, nebo vyučovací jednotky. Žáci nesmí být unaveni a musí být dokonale rozcvičeni. Učitel může rozvíjet rychlostní schopnosti u žáků jedině v případě, když žáci dané cviky jsou schopni naprosto zvládnout po stránce technické a koordinační. Učitel musí také dbát na dobu trvání jednotlivých cvičení (10 s) a dostatečně dlouhé intervaly odpočinku, aby se organismus mohl připravit na další opakování. Intervaly odpočinku se realizují podle individuálních zvláštností jedinců v rozsahu (2-5 minut). Učitel, trenér sestavuje rychlostní cvičení tak, aby byla prováděna v různých variantách a podmínkách za měnících se situacích, aby nedocházelo k „rychlostní bariéře“. Rychlostní bariéru můžeme chápat jako stabilizaci rychlosti na určité dosažené úrovni. (Čelíkovský 1990, s. 107-108).

Rozvoj reakční rychlostní schopnosti

1) metoda vícenásobného opakování

Čas trvání 8-10 s, počet opakování 3-4 a doba odpočinku 1-4 minuty, doba odpočinku je dlouhá podle trénovanosti žáků. Jako způsob odpočinku jsou ideální uvolňovací cvičení. Druhy cvičení – starty z různých poloh na různé podněty (zvukový,

zrakový, dotekový), na povel různá změna směru.

2) metoda analytická

Čas reakce musí být co nejkratší, počet opakování 4-6, interval odpočinku přibližně 1 minuta, způsob odpočinku může být opět uvolňovací cvičení, nebo třeba chůze. Signály zůstávají stejné jako u předchozí metody vícenásobného opakování, odlišného charakteru a intenzity. Ukázkou těchto cvičení může být přeskok lavičky snožmo, skok z místa, rychlý odhod plného míče.

Rozvoj akčních rychlostních schopností

1) metoda rychlostní

Doba trvání do 6 s, počet opakování 4 – 6, doba odpočinku přibližně 1 minuta, aktivní způsob odpočinku. Hlavním účelem této metody je dosažení maximální rychlosti. Typem cvičení může být rychlý výběh do krátkého svahu, odhody plných míčů, skipping na místě, běh po jedné noze na čas na 10 m.

2) metoda opakování

Doba trvání do 6 s, počet opakování 4 - 6, doba aktivního odpočinku 2 – 3 minuty. Cvičení jsou prováděna v maximální rychlosti. Příkladem mohou být přeskoky nízkých překážek (3 překážky), letmý úsek běhu (20 m), skokový běh (20m).

3.1.3 Vytrvalostních schopností

Vytrvalostní schopnosti se významně podílejí na úrovni motorické výkonnosti a patří k základním pohybovým schopnostem. Čelíkovský (1990, s. 110) je charakterizuje jako: *„Schopnost provádět opakovaně pohybovou činnost submaximální, střední a mírné intenzity bez snížení její efektivity nebo působit proti určitému odporu a neměnné poloze těla a jeho částí po relativně dlouhou dobu, popř. do odmítnutí.“* V testování motorických schopností u žáků v této diplomové práci jsem záměrně vytrvalostní schopnosti netestoval. Vytrvalostní schopnosti se mohly projevit pouze u výdrže ve shybu nadhmatem, a to pouze u žáků, kteří vydrželi ve shybu cca více než 15 s, v tomto případě už můžeme mluvit o rychlostní vytrvalosti. Samozřejmě se v tomto

testování více než vytrvalostní schopnosti projevuje statická silová schopnost, viz kapitola 3.1.1.

Kouba (1995, s.30-31) rozděluje vytrvalostní schopnosti podle množství zapojených svalů, podle doby trvání a podle typu svalové kontrakce. Podle množství zapojených svalů rozlišuje lokální vytrvalostní schopnost, která se na pohybové činnosti podílí zapojením cca 30 % svalů. Do rozdělení dle zapojení svalů patří také globální vytrvalostní schopnost. Globální vytrvalostní schopnosti jsou specifické zapojením velkých svalových skupin a celostní povahou motorické činnosti. Typickými tělesnými cvičeními tohoto charakteru jsou cyklické pohybové činnosti (běh, plavání, běh na lyžích, atd.), dlouhodobý výkon v této schopnosti můžeme chápat jako opravdovou tělesnou zdatnost.

Z pohledu sportovního tréninku je nejznámější rozdělení vytrvalostních schopností z pohledu doby trvání. Za rychlostní vytrvalost považujeme pohybovou činnost maximální a submaximální intenzity. Délka trvání je 15 – 45 s, bioenergeticky je zastoupena využitím ATP-CP a tvorbou kyseliny mléčné – laktátu. Klasickým pohybovým projevem této schopnosti je běh na 400m. Krátkodobá vytrvalost je stanovena jako soustavná sportovní činnost submaximální intenzity do 120 s, bioenergeticky využívá anaerobní glykolýzu a typickým znakem je vysoká tvorba laktátu. Typickou pohybovou činností jsou běhy od 400-800 m. Střednědobá vytrvalost je časově vymezena od 2 do 11 minut, energetika je využívána pomocí oxidativní fosforylace se střední tvorbou laktátu. Typickou motorickou činností jsou běhy střední intenzity 1500 až 3000 m. Dlouhodobá vytrvalost je specifická nepřetržitou pohybovou činností nízké intenzity po dobu delší než 11 minut. Tento vytrvalostní výkon je podmíněn funkční kapacitou kardiorepirační soustavy a morfologických znaků jedince. (Havlíčková in Kouba 2005, s.34)

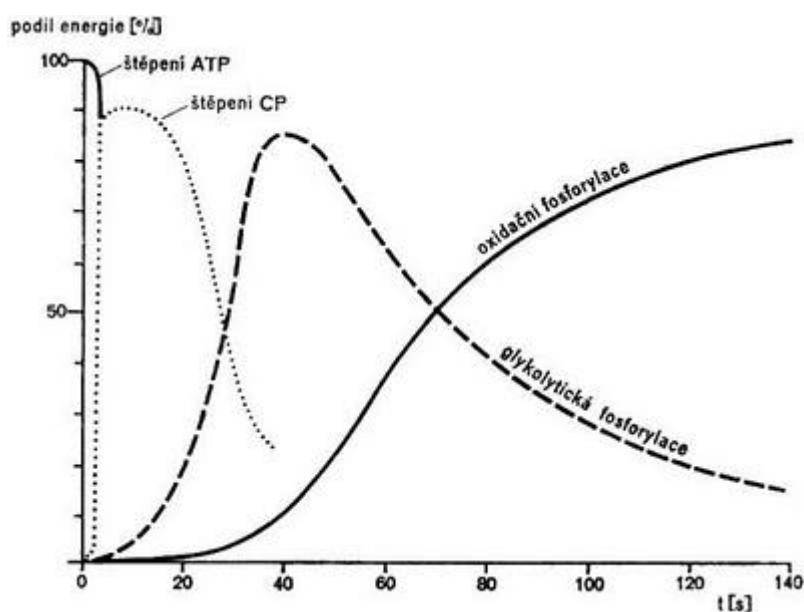
Ve školní tělesné výchově u dětí mladšího školního věku bychom neměli vytrvalost záměrně rozvíjet. Mám tím na mysli nechat děti běhat dlouhé okruhy. Avšak vytrvalostní schopnosti se snažíme rozvíjet tím, že je po velkou část vyučovací jednotky udržujeme v tepové frekvence 130 tepů za minutu a více.

Biologický základ vytrvalostních schopností je určován dodáváním kyslíku, živin a zároveň odváděním zplodin látkové výměny. Tato schopnost organismu je dále ovlivněna odolností vůči nepříznivým změnám ve vnitřním prostředí organismu, hlavně kvůli metabolickému rozpadu. Podmiňujícími prvky vytrvalosti jsou minutový srdeční

objem, minutová plicní ventilace, transportní kapacita krve, difúzní kapacita plic a další. Metabolické systémy čerpání energie při pohybových aktivitách se plynule překrývají a přechází jeden do druhého. První z nich podle délky trvání motorické činnosti je anaerobní laktátový systém, zmiňovaný již v předchozí kapitole viz. 3.1.2.

Druhým systémem je anaerobní laktátový systém popisovaný také v kapitole 3.1.2.

Třetím systémem je systém aerobní – oxidativní. Do energetického krytí se zapojuje přibližně po 45 s trvání pohybové činnosti a způsobuje resyntézu ATP oxidativním štěpením cukrů, do kterého se později (cca po 10 minutách zatížení – záleží na trénovanosti jedince) přidává štěpení tuků. Jedná se o velice ekonomický systém, při kterém se netvoří laktát. Organismus ho využívá při střednědobé a dlouhodobé vytrvalosti (Čelikovský 1990, s. 119) Tento systém při častém využívání působí velmi pozitivně na celkové zdraví jedince, zejména na kardiorepirační soustavu a na redukci nadměrné hmotnosti u obéznějších jedinců.



Obrázek č.1 Schéma uplatnění energetických zdrojů na začátku zátěže. Relativní podíl energetických systémů na energetickém metabolismu v závislosti na intenzitě a délce zátěže (Máček in Kouba, 2005, s.33)

Metody rozvoje vytrvalostních schopností

1) souvislé metody

Jsou typické déletrvajícím nepřetržitým zatížením, mírnou intenzitou zatížení, tepová frekvence se přibližně pohybuje kolem 150 tepů za minutu. Časově odpovídající 30 – 60 minutám.

Zvláštní variantou souvislé metody je fartlek. Tato metoda je typická změnami intenzity v průběhu déletrvající pohybové činnosti. Příkladem může být běh na lyžích v terénu. Kdy lyžař využívá přirozené terénní podmínky k regulaci intenzity zatížení. Lyžař si mění intenzitu zatížení podle svých subjektivních pocitů.

2) intervalové metody

U této metody se určují periody zatížení a odpočinku podle zátěžových kritérií dané sportovní disciplíny. Metoda je založena na změnách hodnot a skladbou čtyř ukazatelů, kterými jsou: intenzita cvičení, doba cvičení, počet opakování a interval odpočinku. Podle variabilnosti intervalů zátěže, odpočinku a intenzity zatížení rozdělujeme intervalové metody na intenzivní a extenzivní intervalové metody.

Intenzivní intervalové metody jsou typické kratšími intervaly (cca do 2 minut), submaximální intenzitou a úměrnou dobou odpočinku, nejčastěji je uváděn poměr 1:1.

Extenzivní intervalová metoda pracuje s modelací delších intervalů (3-15 minut), doba odpočinku je úměrná době zatížení. Tato metoda rozvíjí hlavně krátkodobou vytrvalost.

3) opakovací metody

Metoda je charakteristická délkou odpočinku, která trvá až do zotavení. Význam této metody je ve skutečnosti, že při opakovaném zatížení dojde k aktivaci všech energetických mechanismů, které dále rozvíjí energetický potenciál organismu. Kouba (1995, s. 36)

3.1.4 Obratnostní schopnosti

„Obratností rozumíme schopnost přesně realizovat složité časoprostorové struktury pohybu.“ (Čelikovský 1990, s.126) . Obratnostní schopnosti jsou úzce spojeny s ostatními pohybovými schopnostmi, určují míru jejich využití a úroveň, teprve až po propojení v jeden komplex všech pohybových schopností se mohou naplno uplatnit (Měkota, 1982,s. 165-166). Někteří autoři považují termín obratnostní schopnosti za shodný s termínem koordinační schopnosti. Čelikovský (1990, s.126) koordinační schopnosti s obratnostními schopnostmi chápe jako komplex a uvádí, že koordinační

schopnosti jsou předpokladem pro obratnostní schopnosti a popisuje je jako senzomotorické a psychomotorické schopnosti. Podle Juřinové (1986, s.137-139) je významný vztah obratnostních schopností k ostatním pohybovým činnostem. Významný je přímý vztah obratnosti k pohybovým dovednostem a technice pohybového projevu. Důležitou roli hraje obratnostní schopnost v rychlém odstraňování kvalitativních odchylek od procesuálních nebo cílových prvků přesnosti pohybu, urychluje tak proces motorického učení.

Biologická podmíněnost obratnostních schopností je závislá na propojování korových a podkorových úrovní řízení pohybu, na dozrávání smyslových a receptorových orgánů a úrovní stavu regulované soustavy – pohybového aparátu. Podstatnou úlohu v obratnosti zauímají receptory vestibulárního ústrojí s CNS, starají se o udržení rovnováhy a svalového napětí. Proprioceptory umístěné ve svalech, šlachách a kloubech se starají o informace týkající se změn poloh a napětí v pohybovém ústrojí. Prostorové vjemy a představy zabezpečuje propojení zrakového a dotykového aparátu (Kouba 1995, s.37-38).

Juřinová (1986, s. 140-141) rozděluje obratnostní schopnosti na tyto subschopnosti:

Kinestetická diferenciací schopnost – především díky této schopnosti je umožněno dosáhnout souladu mezi pohyby jednotlivých částí těla a fázemi pohybové činnosti. Zabezpečují to těmito parametry: způsoby svalového napětí, svalová kontrakce a trvání pohybu. Optimální střídání napětí a relaxace je využíváno například v gymnastice, ale i ve sportovních hrách.

Rovnováhová schopnost – spočívá v zachování polohy těla nebo jeho částí v různých polohách. Ve vratké poloze bez lokomočních pohybů se jedná o statickorovnováhovou schopnost a při změnách polohy těla při pohybu na pohyblivém předmětu se jedná o dynamickorovnováhovou schopnost.

Rytmická schopnost – projevuje se při vnímání a reprodukci rytmů na podněty sluchové, zrakové a taktilní. Dochází zde ke spojení vnímání pohybu s rytmickou realizací.

Orientační schopnost – Zabezpečuje rychlé a přesné vyhodnocení informací o pohybové činnosti, především díky zrakové orientaci. Zrakovou orientaci rozlišujeme na centrální a periferní vidění. Vzdálenost hodnotí centrální vidění, periferní vidění proces orientace zpřesňuje a urychluje.

Metody rozvoje obratnostních schopností

Rozvoj obratnosti je úzce spojený s biologickým a psychickým vývojem. V ontogenezi člověka se tento vývoj nevytváří rovnoměrně. Při rozvoji obratnostních schopností musíme respektovat určité předpoklady. Prvním z nich je zdokonalování funkcí analyzátorů. Zlepšení v rozlišovacích schopnostech analyzátorů docílíme za předpokladu, že postupujeme od hrubé diferenciaci podnětu k jemné diferenciaci podnětu. Druhým předpokladem je zvyšování úrovně senzomotorických vlastností. Dosahujeme toho zvyšováním obtížnosti tělesných cvičení a zvyšováním počtu opakování. Třetím je předpokladem je zlepšování rozvoje kloubní pohyblivosti (elasticity), které zdokonalujeme statickými cvičeními (setrvání v krajní poloze po určitou dobu) a dynamickými švihovými pohyby, které provádíme až po dokonalém zahřátí a protažení. Pohyblivost se musí po každém tréninku udržovat, jinak se bude ztrácet (Čelikovský, 1990, s. 134).

Při volbě pohybové aktivity pro rozvoj obratnosti musíme dodržovat některé zásady. Snažíme se o výběr tělesných cvičení složitějších a jejich složitost postupně zvyšujeme. Provádíme cvičení v různých variacích provedení, měníme vnější podmínky, rytmus provedení, vkládáme různé překážky. Změny cvičení provádíme podle druhů signálu (zrakový, zvukový, dotykový). Snažíme se také zlepšovat adaptaci na zátěž tím, že cvičení provádíme po předchozím zatížení. Hlavní metodou rozvoje obratnostních schopností je opakování cvičení. Základní doporučení podle Kouby (1995, s. 40-41) je zařazení více sérií, ale méně opakování v sériích a dodržování takových intervalů odpočinku, aby byly časově dostačující. Tuto metoda je potřeba využívat na začátku vyučovací jednotky.

3.1.5 diagnostika pohybových schopností

Měření a odborné posuzování pohybových schopností je realizováno pomocí fyzikálních, technických, kvalimetrických a dalších veličin. Vyhodnocování je posuzováno podle odpovídajících měřicích jednotek. „*Veličiny používáme k tomu, abychom kvantitativně nebo kvalitativně popsali motorický stav předpokladů jedince, případně jeho motorického projevu či výkonu. Veličina je měřitelná tehdy, můžeme-li ji kvantitativně nebo kvalitativně určit.*“ (Čelikovský 1990, s.82)

Pohybové schopnosti měříme podle motorických testů. Testování znamená provedení zkoušky a přiřazování čísel, jež jsme nazvali měřením. Člověk, který je testovaný, se nazývá testovanou osobou (TO) a ten, kdo provádí samotné testování, je examinátor. Test je považován za standardizovanou zkoušku. Nejčastěji je určený stejný způsob provedení zkoušky, výjimku tvoří testy, kde může být provedení různé, protože záleží na způsobu řešení, který TO zvolí. (Měkota 1983, s.17-19)

Měkota (1983, s.17-19) popisuje základní vlastnosti testů a typy testování, které se zde pokusím ve stručnosti představit. Jedním z hlavních požadavků je omezení vlivů prostředí, výsledků a examinátora na možné chyby. Základními vlastnostmi testů jsou validita (účel testu) a reabilita (spolehlivost testu) – míra přesnosti výsledků.

Motorické testy jsou vymezeny pohybovým úkolem s příslušnými pravidly. U těchto testů zachycujeme přesně výsledek motorické činnosti a někdy i registrujeme reakci organismu na pohybovou zátěž. Zadaný pohybový úkol je často specifický svým zadáním. Zadáním může být přímá, stručná a jasná výzva k provedení pohybové činnosti, jako například – skoč co nejdále, nebo je zadána pohybová činnost, u které je navozená situace vyžadující výběr řešení – test herní taktiky ve sportovních hrách. Měkota (1983, s.19) motorický test definuje jako: „*Souhrn pravidel pro přiřazování čísel alternativám splnění pohybového úkolu, pohybovým výkonům nebo řešením.*“

Měkota (1983, s.20-22) motorické testy rozděluje na: testy motorických schopností (silové testy), testy motorických dovedností (plavání), testy podle místa provádění na laboratorní a terénní. Testy podle standardizace, plně standardizované testy jsou výsledkem dlouhé výzkumné práce, mají přesně formulovaný účel a jsou již pečlivě odzkoušeny a statisticky zhodnoceny. Testy vlastní konstrukce si examinátor tvoří sám, podle uznávaných pravidel. Standardizace těchto testů bývá jen částečná, avšak mají přednost v pružnosti. Tyto testy můžeme měnit a přizpůsobovat potřebným podmínkám (př. velikost tělocvičny). Podle počtu testovaných osob testy dělíme na skupinové (příkladem mohou být vytrvalostní běhy), nebo individuální, kde je testován každý jedinec samostatně.

Zkoumání pohybových schopností zjišťujeme v přirozených podmínkách. Využívání diagnostiky pohybových schopností a dovedností je neodmyslitelnou součástí mnoha sportovních odvětví. Své uplatnění nachází také ve školní tělesné výchově, kde diagnostiku rozdělujeme na: vstupní, průběžnou a výstupní (finální). Podle těchto časově diferencovaných diagnostik můžeme zjišťovat různé poznatky. Těmi poznatky je

zlepšení či zhoršení žáka za určité časové období, splnění očekávaných výstupů na konci tématického celku nebo srovnání žáků mezi sebou. Diagnostika nám jako nástroj pomáhá i s určitou mírou motivace u žáků. Žáci často chtějí dosahovat lepších výsledků než jejich spolužáci. Žák se snaží zlepšovat svoje výkony a právě diagnostika je nástroj, který mu přesně poskytne informace o zlepšení či zhoršení jeho sportovních výkonů.

V této diplomové práci jsem zvolil testování pohybových schopností i pohybových dovedností. Všechny použité testy jsou uvedeny v kapitole 7.3.1.

3.2 Motorické dovednosti

Pojem pohybová dovednost je autory popisována jako pohyb, kterému předcházelo delší záměrné učení (návik pohybové dovednosti). Měkota (1983, s. 236-238) charakterizuje pohybovou dovednost jako systém integrující dílčí senzorní, intelektové a motorické předpoklady k uskutečnění motorické činnosti. Návik a rozvoj pohybových dovedností se uskutečňuje v procesu motorického učení. Čelikovský (1990, s. 80) definuje motorickou dovednost jako: „*Nejvyšší úroveň integrace vnitřních vlastností podmiňující techniku pohybové činnosti vzhledem k zadanému pohybovému úkolu.*“ Motorické dovednosti jsou úzce propojeny s motorickými schopnostmi, jsou spolu v dialektickém vztahu, což znamená právě jejich vzájemnou podmíněnost. Příkladem této souvislosti je cvičenec provádějící shyby na doskočné hrazdě, jehož konečný výsledek (počet opakování) je závislý stavu dynamickosilové schopnosti, ale zároveň i na dovednosti správně technicky provedeného shybu. Z toho vyplývá, že samotný sportovní výkon je výsledkem integrace motorických schopností a dovedností, které jsou ovlivněny věkem cvičence, pohlavím, motorickou úrovní, somatickými předpoklady, nebo také životosprávou (Čelikovský 1990, s. 80). Podle Měkoty (1985, s. 237-238) jsou základními znaky pohybových dovedností:

Propojení pohybových prvků do pohybových fází a jejich plynuté navázání. Regulace správné velikosti svalového tonusu a velikost jednotlivých svalových kontrakcí. Kontrola pohybu probíhá vnitřně kinesteticky. Kvalita pohybové dovednosti se prokáže ve změněných podmínkách zevního i vnitřního prostředí.

Mnoho autorů rozděluje pohybové dovednosti různě, já jsem si vybral rozdělení podle Kouby (1995, s.40-41), který rozlišuje tři složky pohybových dovedností. První složka je senzorní, která se týká vnímání. Druhá složka je intelektová, která je spojena

s řešením pohybového úkolu a třetí složkou je senzomotorická, propojená s hybným systémem. Velký význam také tento autor přisuzuje centrálním mechanismům senzomotorického systému. Přijímání informací ze zevních i vnitřních sensorů má na starosti percepční mechanismus. Translační mechanismus zajišťuje výběr hybné odpovědi a efektní složka zajišťuje realizaci programové odpovědi hybného systému.

Taxonomie pohybových dovedností se určuje podle rozsahu zapojených svalových skupin, podle časového průběhu a podle podmínek vnějšího prostředí. Podle zapojení svalových skupin se pohybové dovednosti rozlišují na hrubé a jemné. Při hrubých se pohyby uskutečňují za účasti všech částí těla a zapojují se hlavně velké svalové skupiny (lyžování). Jemné jsou menšího rozsahu, ale důraz je dbán na přesné provedení (střelba). Podle časového průběhu se pohybové dovednosti rozlišují na jednoduché, kombinované a kontinuální. U jednoduchých neboli diskretních je zřejmý začátek a konec a pohybová činnost je krátkodobá a acyklická (smeč). Kombinované představují sérii dovedností různého typu (akrobatická sestava). Kontinuální jsou typické rytmickou návazností opakujících se cyklů (chůze, běh, jízda na kole). Poslední členění je vymezené podle podmínek vnějšího prostředí na uzavřené a otevřené. Uzavřené je specifické tím, že si cvičenec sám určuje začátek a konec pohybové činnosti (sportovní gymnastika). Otevřené je charakterizováno proměnlivým prostředím, působením rušivých vlivů a úspěšnost pohybové dovednosti je omezena různou variabilitou, cvičenec se musí neustále přizpůsobovat herním situacím, regulovat pohyb podle měnících se podmínek (sportovní hry) (Kolovská, 2010, online <http://tv4.ktv-plzen.cz/>).

Do této kapitoly zařadím záměrně i spojitost pozornosti s tělesným cvičením. Macák a Hošek (1989, s.40-41) se zaměřují na důležitost pozornosti, jejíž nejvýznamnější vlastností je koncentrace. U tělesných cvičení je to soustředěnost pozornosti na omezený okruh objektů. Hlavním fyziologickým základem je schopnost vzrušivosti v mozkové kůře. V případě, že probíhá současně více pohybů najednou, tak musí být činnosti automatizované. Nejúspěšnější provedení tělesného cvičení dosahují jedinci trénovaní již od dětství. Jsem přesvědčen, že výsledné hodnoty některých tělesných testů realizovaných v této diplomové práci, budou výrazně ovlivněny právě koncentrací před vykonáním samotného pohybu. S tím může úzce souviset také „zbrklé“ myšlení vyvolané psychickým napětím před samotným pohybovým úkonem. Toto psychické napětí je velmi úzce spjato s neuroticismem, kterému se věnuji ve 4.

kapitole.

3.2.1 diagnostika motorických dovedností

Podle Měkoty (1983, s. 239-241) jsou v diagnostice pohybových dovedností dva klíčové parametry. Prvním je stupeň osvojení určité dovednosti a druhým je míra jejího zobecnění. Pro posuzování úspěšnosti zvládnutí pohybové dovednosti se využívá techniky přímého a nepřímého pozorování (posuzovací škály), motorické testy, kterými mohou být talentové zkoušky (dvojtakt se střelbou na koš), nebo testy v jednotlivých sportovních disciplínách (lyžování – zvládnutí základních oblouků). Často využívaný je také rozbor videonahrávek. Pozorování může být z časového hlediska označeno na krátkodobé nebo dlouhodobé a při pozorování examinátor (posuzující) umisťuje posudky do numerických nebo grafických škál. Jako jeden ze základních příkladů uvedu diagnostiku základního plavání, kdy examinátor hodnotí plavce do škál, které mají krajní body neplavec až vynikající plavec.

Základními indikátory zvládnutí pohybové dovednosti jsou: rychlost, frekvence, rytmus, plynulost a přesnost pohybu, počet úspěšných provedení, nebo naopak počet chyb.

4 Neuroticismus jako dimenze temperamentu

Temperament osobnosti považují autoři za vrozený základ osobnosti. Člověk má geneticky dané dispozice řešit a prožívat různé situace různým individuálním způsobem jak v oblasti emocionální, tak v oblasti chování. Temperament určuje rozvoj dalších psychických funkcí a vlastností osobnosti. *„Temperament je individuálně charakteristický typ reaktivity a dynamiky psychiky. Představuje formální základ průběhu duševních dějů i projevů chování.“* (Vágnerová 2005, s. 216)

Vágnerová (2005, s.217) rozděluje obecné rysy temperamentu podle základních hledisek. Těmi jsou emoční prožívání, celková reaktivita a vegetativní reakce. Emoční prožívání řeší intenzitu a hloubku emocí, která je charakteristická pro každého jedince. Do emočního prožívání také patří stabilita a vyrovnanost citových prožitků, právě proměnlivost emočního ladění je typická pro žáky druhého stupně základní školy. Posledním hlediskem emočního prožívání je převládající emoční ladění. Autorka

rozlišuje dva základní typy emočního ladění. Jedním je celoživotní optimismus a veselost, na opačné straně je to smutek a těžkomyslnost. Celková reaktivita je považována za převládající znaky formálního chování a intenzitu jejich reakcí. Příkladem může být impulzivita a bezprostřednost reakcí nebo míra odolnosti vůči působení vnějších podnětů.

Nejznámější moderní interpretaci temperamentového modelu osobnosti vytvořil britský psycholog Eysenck. V prezentaci teorie temperamentu přepokládal, že struktura osobnosti je složena ze tří dimenzí. První dimenzí je neuroticismus. Jedinec s nízkým stavem neuroticismu je stabilní, často je ve stavu psychické rovnováhy a klidu. Naopak jedinec s vysokým neuroticismem je labilní a má sklon k depresím a úzkostem. Druhou dimenzí je introverze a extroverze. Introvert je typický svou klidnou a opatrnou povahou, dokáže kontrolovat své city. Vůči ostatním lidem působí uzavřeně a špatně navazuje intimní vztah. Je spolehlivý a rád má pevně zorganizovaný režim dne. Extrovert je člověk družný, společenský, přátelský, potřebuje být neustále obklopen lidmi. Touží po dobrodružství, často i nebezpečném, riskování je mu blízké. Často bývá nespolehlivý a jedná výrazně impulzivněji než introvert. Třetí dimenzí je psychoticismus. Pro představu vytyčím několik z primárních rysů psychocitismu: nepřátelskost k lidem, samotářský, nepřizpůsobivý, necitlivý, záliba ve výstředních a neobvyklých věcech (Smékal, 2007, s. 197 – 199).

Stručně vytyčím základní charakteristiky klasických temperamentových typů (Remplein in Vágnerová 2005, s. 218)

Sangvinik je rychlý v osobním tempu, základní náladu má veselou, optimistickou, emoční prožívání je slabé, povrchní a způsob reagování se vztahuje na proměnlivé vnější podmínky. Sangvinik také přeceňuje svoje schopnosti, je nestálý ve svých zájmech a snadno se dokáže přizpůsobovat různým okolnostem. Melancholik je pomalý v osobním tempu, je smutný, rozpačitý, ostýchavý a velmi citlivý. Emoční prožívání má silné, ulpívavé a reaguje slabě a pomalu. Cholerik je rychlý v osobním tempu, základní nálada je nestálá, často podrážděná. Emoční prožívání je silně nevyrovnané a způsoby reakcí se odvíjí od aktuální situace. Flegmatik je klidný, uvážlivý, důsledný a má pomalé osobní tempo. Je však velmi vyrovnaný, nenechá se výrazněji rozrušit. Emoční prožívání má slabé, ulpívavé. Reakce má nenápadné a menší četnosti.

Neuroticismem se zabývá mnoho autorů, já jsem si vybral charakteristiku podle

profesora Kohoutka (2008, rudolfkohoutek.blog.cz/). Kohoutek popisuje neuroticismus jako celkovou duševní a emocionální labilitu (nevyrovnanost), která je podmíněna geneticky. Člověk trpící zvýšeným neurocitismem často trpí úzkostí, strachem a má zvýšenou psychickou tenzi, tímto problémem trpí přibližně 20 % naší populace. Kromě genetického vlivu na vznik neuroticismu je výskyt této tenze ovlivňován psychickým i tělesným stavem jedince. Dalším významným faktorem jsou podmínky sociálního (rodinného, pracovního) prostředí, ve kterém člověk působí. Kohoutek se také zabývá výzkumem v oblasti projevů a příznaků psychické tenze u dětí a mládeže. Jako nejčastější příznaky uvádí okusování nehtů (tužky apod.), stěžování na bolesti hlavy, břicha, dítě často pláče, trpí závratěmi, má pocity slabosti, snaží se být vždy potichu.

Kouhoutek (2000, s. 87) se zabývá také vlivem neuroticismu na temperamentové typy osobnosti. Cholerik je podle autora extravertovaný a psychonervově labilní, jinak řečeno labilní extrovert. Sangvinik je považován za psychicky vyrovnaného extraverta. Typický flegmatik je stabilní introvert a melancholik je labilní introvert. Autor také k těmto základním temperamentovým charakteristikám dodává, že extraverze a neuroticismus jsou do značné míry geneticky a biologicky podmíněné.

Nakonečný (1998, s. 90-91) se zabývá emocionalitou jako zvláštní dimenzí temperamentu, jako hlavní temperamentovou dispozici udává vzrušivost. Emocím přisuzuje největší význam ve vztahu k psychice a jako rozhodující pro emocionální kontrolu reakcí uvádí primární faktory emocionality. Čtvrtým faktorem je emoční napětí (nervozita, psychická tenze), která se projevuje velkými změnami nálad, zvýšenou nervozitou. Člověk význačný tímto faktorem si dělá zbytečné starosti, snadno se poleká, trpí nespavostí a působí na ostatní jako lehce zmatený. Tento faktor také často slouží k určování klinických stavů úzkosti. Nakonečný také uvádí sekundární faktory emocionality, do kterých zahrnuje faktor úzkost – emocionální přizpůsobení. Eysenck jako první pojmenoval tento faktor jako neuroticismus – emocionální stabilita. Nakonečný (1995, s. 91) tvrdí, že: *“ Neurocitismus souvisí s menší flexibilitou myšlení a vnímání, se zvýšenou sugestibilitou, nedostatečnou koncentrací a redukovanou rezistencí vůči tělesnému a psychickému stresu.”* Neurocitismus také úzce ovlivňuje labilitu vegetativní nervové soustavy a stává se předpokladem ke vzniku neuróz. Někteří autoři považují neurocitismus za zděděný, avšak ne všichni se na tom shodují. Většina autorů považuje za nejvýraznější faktor emocionální lability dlouhodobé vystavování stresovým situacím.

5 Období časně a rané adolescence

V této kapitole využiji již zpracovaných poznatků z méj bakalářské práce, kde bylo klíčové právě období adolescence.

Termín adolescence pochází z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, zmohtnět). Autoři ji rozdělují různými způsoby. Macek (1999, s.11) adolescenci definuje jako termín označující určité období života člověka, které se označuje jako dospívání a adolescenti jsou nazýváni dorostenci, z širšího hlediska adolescenci přirovnává obecnému pojmu mládež. Z časového hlediska je adolescence vymezena jako druhé desetiletí života. Časová specifikace se však u autorů velmi odlišuje. Vždy se ale jedná o období mezi dětstvím a dospělostí. Mnoho autorů vymezuje období adolescence od 15 do 20 let. Vágnerová nazývá období před 15 rokem života obdobím pubescence. V předchozí kapitole jsem používal termín pubescence, protože jsem čerpal informace právě z autorky literatury. Macek (1999, s.12-13) rozděluje adolescenci na 3 fáze: časnou adolescenci v časovém rozmezí zhruba 10(11) – 13 let, střední adolescenci, vymezenou přibližně intervalem 14-16 let a pozdní adolescenci od 17 do 20 let. Jednotlivé etapy mají určité charakteristické znaky, např. srovnání dvanáctiletého a devatenáctiletého adolescenta potvrzuje, jak výrazné změny se v průběhu tohoto období odehrávají. Moje práce se zabývá obdobím časně a střední adolescence, proto se budu věnovat výhradně tomuto období.

5.1 Fyzické změny v adolescenci

Období adolescence jsem již popisoval ve své bakalářské práci, která se taktéž zabývala tímto vývojovým obdobím, proto budu v následujících kapitolách čerpat právě z této bakalářské práce.

Velice významnou změnou v období adolescence je dospívání ve smyslu tělesné proměny. Tělesná proměna v tomto období vede k odlišným psychickým procesům. Vlastní zevnějšek adolescenta se ve většině případů velmi výrazně mění, a proto bývá taková změna subjektivně citlivě prožívána. Výrazná změna zevnějšku v negativním pohledu může dokonce vést ke ztrátě sebejistoty. Právě sebejistota je v období adolescence velmi důležitá. V opačném případě se adolescent stává sebevědomým, a to díky vnímání svojí pozitivní proměny. Adolescent vyrostle, stává se mohutnějším, zvýší

se mu fyzická síla. Díky těmto aspektům často dochází ke zvýšení jeho výkonnosti ve školní tělesné výchově. Aspekty fyzické proměny jsou podmíněny dědičnou dispozicí a ve velké míře jsou ovlivňovány hormony, působící ve velké míře zejména v období dospívání. Tělesné a psychické dospívání však nemusí probíhat ve stejném tempu. V případě, že je tělesné zrání rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinec není vždy schopen přijatelným způsobem je zvládnout (Vágnerová 2000, s.211-214).

Jansa, Dovalil (2007, s. 42-44) považují období střední adolescence jako období nerovnoměrných biologických proměn. Podle autorů je vývoj každého jedince individuálního charakteru. Každý jedinec má nejrychlejší fázi růstu v různém ontogenickém období života. Obecně je největší růst řazen do období 11-13 let. Často dochází k nevyváženému poměru růstu výšky a váhy, může to způsobovat pohybovou diskoordinaci. Na základě čtyřleté praxe na druhém stupni základní školy mohu tento jev u adolescentů na druhém stupni základní školy zásadně potvrdit.

Bursová (2005, s. 12-14) přisuzuje velkou váhu utváření a formování návyku správného držení těla, které je důležité zejména v období velkých somatických změn.

Přibližně po 13. roce života se růstové tělesné změny začínají vyrovnávat. V tomto období také dochází ke stabilizaci činnosti vnitřních orgánů, zejména plíce a srdce, to má za důsledek zvýšenou pohybovou výkonnost. Naopak dozrávání mozku se ustaluje až v pozdní adolescenci, ve věku 16 a 17 let, což má za následek ustálení a vyrovnávání psychické stránky adolescenta. Z toho vyplývá, že zkoumané období méj diplomové práce je typické psychickou nevyrovnaností, tedy psychickou labilitou.

Růstové změny výšky a váhy nejsou jedinými fyzickými proměnami v období adolescence, především díky genetické determinaci dochází u některých jedinců k výraznému zmožutnění svalového korzetu. Tato fyzická proměna se ale přímo nevztahuje ke zkoumanému období této diplomové práce, protože k tomu dochází až v periodě pozdní adolescence, tedy přibližně ve věku 16-18 let. V tomto období již mnoho mladých sportovců dosahuje vysokých sportovních výkonů. Ovšem k dosahování vrcholových výkonů dochází až pozdějším věku. Mladý sportovec zatím nedisponuje potřebnými zkušenostmi v oblasti techniky, taktiky, psychické odolnosti a rozložení sil, avšak je důležité zmínit, že právě toto období pozdní adolescence je obdobím nejvýraznějšího rozvoje všech pohybových schopností (Jansa, Dovalil 2007, s. 41-44). Perič (2004, s. 29-32) charakterizuje tělesný vývoj ve starším školním věku také jako období individuálních proměn. Velký význam přisuzuje rovnováze mezi

procesy vzruchu a útlumu v centrální nervové soustavě, což vede k upevnění podmíněných reflexů. Významnou roli dává rozvoji rychlostních schopností právě v období střední adolescence, která je způsobena plasticitou nervového systému.

Novotná (2004, s.56) rozlišuje intersexuální rozdíly mezi dívkami a chlapci, které se začínají projevovat podle individuálních předpokladů a již na základní škole jsou tyto rozdíly často velmi výrazné. Dívky zrají fyzicky i psychicky mnohem rychleji než chlapci, přibližně asi o dva roky. Autorka také uvádí, že dívky v pubertě se orientují především prostřednictvím vztahů mezi lidmi a zaměřují se na spolupráci v kolektivu, než na vzájemné soupeření. Jsou více zodpovědné k druhým a starají se o druhé. Chlapci v tomto věku mezi sebou soupeří o dominanci a svými výkony se snaží dosahovat sociální pozice, kterou se snaží dostat více, než jejich vrstevníci.

Pro adolescenty je fyzický vzhled nesmírně důležitý, srovnává se tak se svými vrstevníky, a se světově známými idoly. Jen výjimečně je dospívající spokojen sám se sebou, dívky pozorují štíhlou linii a velikost prsou a chlapci se zabývají tím jak jsou urostlí. V případě, že se fyzická atraktivita alespoň částečně přibližuje ideálu, tak to velmi kladně ovlivňuje sebevědomí a posiluje to pozici mezi ostatními vrstevníky (Novotná, 2004, s.55). Pokud si je adolescent svým zevnějškem nejistý a je s ním nespokojený, tak se mu snižuje sebevědomí a může trpět různými komplexy. Zažívá pocit zklamání, úzkosti, někdy i vztek a zlost. (Vágnerová, 2002, s. 328)

5.1.2 Kalendářní, biologický a sportovní věk

V problematice biologických odlišností u dětí druhého stupně základní školy rozlišujeme věk kalendářní, který je daný datem narození, věk biologický, který je hodnocený stupněm biologického vývoje organismu a věk sportovní. V případě, že je biologický věk vyšší než kalendářní, mluvíme o biologické akceleraci, a naopak, když je jedinec biologicky zaostalejší oproti kalendářnímu věku, tak se jedná o biologickou retardaci. Ve školní tělesné výchově, stejně jako ve sportovním tréninku dané věkové skupiny, je nutné zohledňovat individuální rozdíly věku kalendářního a biologického. Ve školní tělesné výchově také musíme brát v úvahu věk sportovní. Jedná se o dobu, po kterou se jedinec věnuje pohybovým aktivitám, sportovnímu tréninku. Ve výhodě je samozřejmě jedinec, který sportuje déle, je více trénovaný (Perič 2004, s. 29-32).

Z pohledu problematiky této diplomové práce jsou jedinci s vyšším sportovním věkem v určité výhodě při testování motorických schopností.

Podle Periče (2004, s.33) máme několik možností, jak získat skutečnou hodnotu biologického věku, jednou z ní je: „porovnáním výšky a váhy s normami, stanovení stupně osifikace kostí, porovnání stupně rozvoje sekundárních pohlavních znaků, popř. stanovení stupně prořezávání druhých zubů.“ Porovnání výšky a hmotnosti jedince provádíme porovnáním hodnot (tělesná výška, hmotnost) s normogramy. V normogramech posuzujeme skutečnou úroveň biologické vyspělosti pomocí normalizovaných vývojových křivek. V případě výrazného kladného vychýlení se jedná o biologickou akceleraci a záporné vychýlení je považováno za biologickou retardaci. Hodnoty jsou pouze orientační, důležité je brát na vědomí výšku mladého sportovce s jeho předpokládanou výškou v následujícím vývojovém období. Předpokládaná výška se dá odhadnout z výšky rodičů. Tělesnou hmotnost hodnotíme podle vztahu k tělesné výšce, nikoli ke kalendářnímu věku.

Dalším důležitým ukazatelem hodnocení tělesné struktury ve sportovní tělesné výchově je somatotypologie. Rozlišujeme tři základní somatotypy: endomorfní, mezomorfní a ektomorfní. Všechny tři typy se navzájem prolínají, ale jeden však vždy u každého jedince převládá. Endomorfní typ postavy je vyjádřením obézní postavy, převahou tukové tkáně. Mezomorf je svalnatý, atletický typ s ideálními předpoklady pro gymnastiku a kulturistiku. Ektomorf je hubený typ, který má ideální předpoklady k vytrvalostním sportům.

Ukazatelem biologického vývoje je také metoda zjišťování stupně osifikace kostí – kostní věk. Metoda je velmi přesná, avšak nevýhodou je negativní působení rentgenového záření. Vhodným rentgenovým snímkem je snímek zápěstí, kde je na malém prostoru soustředěn velký počet epifyzárních jader krátkých a dlouhých kostí, na kterých se sleduje stav vápenatění kostí – osifikace.

Rozlišování biologického věku je podstatné pro každého učitele tělesné výchovy a pro trenéry sportovní mládeže. Znalost biologické akcelerace a odlišení od míry talentovanosti je podstatnou faktorem při výběru sportovních talentů. Často se stává, že je biologicky akcelerovaný žák hodnocen mnohem lépe než jeho spolužák, který je oproti němu biologickou retardovaný, který však disponuje větším talentem. Nemusí se jednat o hodnocení učitele tělesné výchovy, ten by talent měl navzdory biologickému věku bezpečně rozpoznat, ale o hodnocení či vnímání sportovní výkonnosti

u spolužáků. Individuální tempo biologického vývoje je determinováno genetickými předpoklady, hormonální činností a vlivy prostředí (sociální podmínky, strava, nemoc). Ke srovnání těchto biologických rozdílů dochází přibližně ve věku 18 – 20 let, kdy dochází ke srovnání biologických odlišností výrazných v dospívání. V této periodě se tedy ukončuje vývoj fyzické i mentální složky (Perič 2004, s. 32-35).

5.2 Psychické změny v adolescenci

Tělesná změna v dospívání je zapříčiněna proměnou hormonálních funkcí. Hormonální změny také ovlivňují vysokou nestabilitu emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle na běžné podněty. Adolescent postrádá citovou jistotu a stabilitu. Zvýšená nejistota úzce souvisí s větší dráždivostí a napětím. Adolescenti jsou vlastními pocity překvapeni, v mnoha případech bývají i pro ně samotné velmi nepříjemné. Adolescenti někdy reagují podrážděně a rozmrzele, protože pocítují nepříjemné pocity a nejsou si schopni vysvětlit jejich příčinu. Druhotnou reakcí může být zhoršení nálady a chování, které působí sociálně rušivě (Vágnerová 2000, s. 214-216). Z tohoto můžeme vyslovit závěr, že sebeovládání je velmi nezralé a dochází k nepřirozeným reakcím na různé situace a odlišné podněty.

Emoční reakce jsou oproti minulému vývojovému období výraznějšího charakteru a vzhledem k působícím podnětům jsou nepřiměřené. Tento fakt se projevuje větší impulzivitou, přecitlivělostí, proměnlivostí nálad dospívajících a zvýšeném vzniku rizika konfliktních situací. Důležité je ale zmínit, že všechny tyto reakce dospívajících jsou individuální záležitosti. Každý adolescent dokáže zvládat životní situace odlišně, to souvisí se smyslem sebehodnocení a celkovou sebedůvěrou, která se pak promítá do sociálních vztahů, ale i do sportovních výkonů.

Fajfer (2005, s.20-21) vyzdvihuje jako pozitivní rozvoj abstraktního myšlení, motorické paměti a rychlost motorického učení zejména v období střední adolescence. Negativně posuzuje proces osamostatňování a pocit nezávislosti. Podle autora nejsou mladí sportovci ochotni plnit bez protestů své povinnosti a tréninkové úkoly. Mají sklony se k úkolům stavět negativně, což se může projevat neposlušností a drzostí. Avšak musím doplnit, že jsem se s tímto problémem ve školní tělesné výchově na základní škole téměř nesetkal. Domnívám se, že se tento jev vyskytuje ve vyšším měřítku v pozdní adolescenci na středních školách.

5.2.1 Změny kognitivního vývoje

Vágnerová (2000 s. 216-222) popisuje kognitivní vývoj jako výsledek mezi ovlivňováním zrání a učení. V okamžiku, kdy je adolescent dostatečně vyzrálý a získal potřebné zkušenosti, se může dále postupně rozvíjet. Přejchod z dětství do adolescence je spojen s podstatnou změnou uvažování. Děti se snaží svět poznat a pochopit takový, jaký je. Dospívající uvažují o tom, jaký by svět měl být, nebo jaký by mohl být, kdyby se zrealizovalo to, co si vytvořili ve své fantazii. Z toho vyplývá, že dospívající uvažují abstraktním myšlením. Objektem jejich úvahy se tak může stát cokoliv. Děti využívají uvažování na úrovni konkrétních logických operací, kdežto adolescent využívá logické myšlení. Hlavními znaky při uvažování adolescentů jsou neustálé úvahy o různých možnostech řešení dané situace, bez ohledu na dané skutečnosti. Snaží se najít jiné řešení než takové, které je již nastavené. Často hledají také konkrétní řešení situace v nemožných či neexistujících variantách, avšak oproti dětem využívají systematické kroky, pomocí kterých danou variantu vyloučí nebo potvrdí. Děti uvažují o jednom konkrétním řešení. Podle mých pedagogických zkušeností na základní škole je velmi zřetelný rozdíl v uvažování u dětí v šesté třídě, které se řídí převážně jedním konkrétním řešením. Naopak pubescenti v deváté třídě využívají zejména abstraktní způsob uvažování a neustále se snaží hledat nové řešení dané situace, nejlépe takové, které není stanoveno.

V některých případech je adolescent přesvědčen o dokonalosti svých schopností o hypotetickém myšlení a má tendenci tento způsob uvažování přeceňovat. Domnívá se, že má jejich abstraktní myšlení větší význam, než jaká je obecná reálná představa pohledu na specifickou situaci. Všechno považují za jednoduché a problémy, které mohou nastat, si nepřipouštějí a neuvědomují si jejich skutečnou míru. (Macek 1999, s.57-58).

Vágnerová (2000, s. 217-218) konstatuje, že hypotetické uvažování o různých variantách řešení je pro adolescenty přínosem, i když jejich úvahy nemají velkou pravděpodobnost realizovatelnosti. Podle autorky způsob variabilního uvažování rozvíjí fantazii a tvořivost, která je neoddělitelnou součástí přirozeného vývojového procesu. Tím, že adolescenti neustále experimentují se svými představami, významně procvičují tuto kompetenci. Autorka také vyzdvihuje potřebu jistoty vhodného sociálního prostředí adolescenta, každý potřebuje pociťovat určité základní potřeby k tomu, aby mu byl umožněn přirozený vývoj a rozvoj osobnosti.

Elkind in Vágnerová (2000, s.220-221) vymezil varianty egocentrismu jako vlastnosti adolescentů. Adolescenti jsou přehnaně kritičtí ke svému okolí, myslí si, že varianta, kterou si vytvořili svojí fantazií, je ideální, odmítavě se staví většině kompromisům, to může být výrazem nejistoty. Adolescenti mají tendenci polemizovat, zvládnou uvažovat o řadě možností, mají pocit, že jejich argumenty musí každý pochopit. V mnoha případech je adolescent přesvědčený o tom, že jeho myšlenky a názory jsou jedinečné a že jejich uvažování je lepší a vyzrálejší než uvažování ostatních. Pochybení ve svém uvažování si nepřipouštějí, často si také představují svoje imaginární obdivovatele, kteří hodnotí pouze jejich chování a projevy, v tomto případě se jedná o projev nevyrovnanosti a nezralosti. Především kvůli této nejistotě vzniká jejich odpor ke kompromisům. Jsou to projevy vedoucí k určité formě vztahovačnosti.

5.2.2 Změny v oblasti emocionality

Období dospívání na základní škole provází mnoho druhů a odstínů emocí a citů, které žákům pomáhají částečně utvářet jejich osobnost. Emoce úzce souvisí s citovým prožíváním, základními city jsou radost, smutek, strach, nenávist atd. Autoři toto období hodnotí jako období bouřlivých změn, proměnlivosti a zvrátů nálad a emoční lability, zejména v období časně adolescence, které je stěžejní pro moji diplomovou práci.

Macek (1999, s.59-60) udává jako nejvýznamnější emocionální působnost v hormonálních změnách s potřebou sebehodnocení a egocentričnosti. Dospívající se lehce nechají ovlivnit postavou určitých osobností a ideálů, které se snaží přirovnávat ke svému obrazu. Typickým rysem je velmi proměnlivé sebehodnocení s nevyrovnanou sebejistotou. Podstatnou nutností je seberealizace, která je realizována především díky překročení rámce svého sociálního prostředí (Švancara, 1975 s.50).

Je podstatné ale připomenout, že průběh dospívání v mnoha případech nemusí být tolik dramatický a emocionálně nevyrovnaný. Vždy se jedná o individuální záležitost každého jedince. Musíme brát v úvahu typologické rozdíly adolescentů, které často převyšují věk (Kon 1986, s.48-50). Podstatný vliv na emoční stabilitu jedince má styl a způsob výchovy, který je ovlivněn sociálním a kulturním prostředím, ve kterém dotyčný žije. Podle výzkumů je dokázáno, že emoční nestabilita u dospívajících přechází z dětství. V případě velké lability adolescenta je vysoce pravděpodobné, že si nese emoční problémy z minulosti.

V mém zkoumaném období, tedy období časně adolescence, se nejméně výraznějším způsobem utváří struktura temperamentu, která se v následujících obdobích pouze dotváří nebo zůstává již neměnná. Právě v období utváření struktury temperamentu dochází k vysoké impulzivitě, náladovosti a emoční labilitě. Tyto faktory se začínají srovnávat až v dalším období – střední a pozdní adolescence (Kon 1986, s.48-50).

Čačka (2002) rozděluje emoční prožívání podle dvou základních hledisek na citové stavy a citové procesy. Citový proces je reakce na silně působivý podnět, může jím být třeba afektivní reakce. Citový proces je tedy způsoben krátkodobou a intenzivní vazbou na podnět v určité situaci. Citové stavy nejsou tolik intenzivní jako citové procesy. Citový stav můžeme chápat jako celkové ladění osobnosti člověka, které úzce souvisí s jeho temperamentem.

Výrost (2007), str. 99 považuje emocionální vývoj za velmi podstatný z hlediska utváření osobnostních rysů jedince. Emocionální prožívání a hodnocení každý jedinec vztahuje vůči svému vlastnímu já. Na jedné straně jedinec prožívá pozitivní procesy vedoucí ke kladnému sebehodnocení, tyto procesy jsou ovlivňovány vlastní intenzitou a stabilitou emočního působení. V druhém úhlu pohledu se jedinec může hodnotit negativně, stává se tak při srovnávání a konfrontaci s nějakým standardem, nejčastěji s ideálním Já. Pokud dospívající pozoruje velký rozdíl mezi tím, jak se sám vidí a jaký by si přál být, prožívá zklamání, frustraci a dochází k oslabení ega, což má za následek sebedoceňování. Ve smyslu sebehodnocení u dospívajících je velmi podstatný pohled ostatních vrstevníků na daného jedince. V případě negativního hodnocení ostatními vrstevníky prožívá adolescent depresivní pocity. Obává se, že nemá jejich náklonnost a uznání, což je pro každého dospívajícího z hlediska sebedůvěry velmi důležité.

Sebepoznávání rozvíjí rozhled v oblasti mravů, postojů a názorů. Emoce se utvářejí jako reakce na utváření určitých situací. Vnímání těchto situací může zranit, nebo se při nich může dosáhnout úspěchů. To úzce souvisí s kolísavostí sebehodnocení (Vašutová, 2005). Se sebepoznáním úzce souvisí také sebehodnocení, díky kterému oceňujeme své vlastní já. Představujeme si obraz vykreslující pocit se sebou samým. Významnou roli tady má sebeúcta, naplnění hodnot a postojů k životu a také osobní morálka člověka (Buchtová, 2001). Podle Vašutové (2005) sebehodnocení u dětí na druhém stupni základní školy klesá a začíná se zvedat mezi 14-16 rokem života, tedy přibližně v devátém ročníku. Největší vliv na to mají názory a postoje osob, ke kterým pohlíží adolescenti s určitým respektem - rodiče, učitelé, trenéři, vychovatelé. Velkou

roli také mají názory hodnocení vrstevníků, které mohou být často i tím nevlivnějším subjektem.

5.3 Vývoj identity adolescenta

K základním cílům z vývojového hlediska v adolescenci patří získání vlastní identity. Macek (1999, s.78-80) považuje proces utváření vlastní identity za celoživotní cyklus, který se netýká pouze dospívání. Potvrzuje však názor většiny autorů, že období adolescence je pro utváření vlastní identity zcela klíčové. Vývoj identity je společenským úkolem, který je rozložen na dvě hlediska. Prvním je osobní hledisko, kdy se dotyčný snaží sám sebe promítnout v určitý obraz a ptá se sám sebe: „*Kdo vlastně jsem?*“ Druhým hlediskem je sociální aspekt, který je tvořen zařazením sebe sama do jisté sociální skupiny, ve které má dospívající určitou pozici a roli.

Josselsonová in Vágnerová (2000, s. 263-264) se zabývá kyvadlovým mechanismem, ve kterém se může většina adolescentů ocitnout. Na jedné straně se adolescent snaží odpoutat od rodičů, chce si dokázat, že je již plně samostatný. Na druhé straně se může dostat do situace, ve které se cítí nezralý a netuší, jak určitý problém vyřešit, a tak znovu vyhledává oporu rodičů. Teprve až dospívající na konci období adolescence začíná dosahovat samostatnosti a získává si identitu, která vystihuje jeho charakter a působí jako realistická. Z toho vyplývá, že na základní škole ještě není identita adolescentů dotvořena, nachází se pouze v určité fázi, která je odlišná podle individuálních rozdílů. Identita adolescentů je určitým odrazem rodinného prostředí, ve kterém žijí, a také tím, co pozorují ve svém okolí. Tito adolescenti nemají vytvořenou identitu vlastní realizací a jsou později velmi málo odolní vůči různým tlakům okolí než adolescenti, kteří si vlastní identitu budují samostatně.

Vágnerová (2000, s. 267-268) se v kapitole o vytvoření vlastní identity adolescenta dostává i k případu mladých sportovců, kteří žijí hlavně sportem, ačkoliv ví, že je v budoucnosti neuživí. Jde jim pouze o to, aby se dostali na lehkou školu, kterou projdou bez výrazného úsilí a můžou se naplno věnovat svému největšímu koníčku - sportu. Tito adolescenti nebudou nikdy ctižádnostiví na své výsledky ve škole, stačí jim projít a později si najít zaměstnání, které je nebude omezovat v tom, aby mohli ve sportu klidně pokračovat, i když ho neprovozují vrcholově.

Vytvoření identity osobnosti má blízkou spojitost k pravidelné sportovní činnosti

výkonového charakteru. Hošek, Hátlová (2011, s.45) jsou přesvědčeni, že právě pravidelná sportovní činnost působí velice pozitivně v rozvoji schopností a dovedností, ale také zlepšuje intelektuální stránku, zejména u dospívajících jedinců. Adolescent provozující kolektivní sport je vystaven častým sociálním situacím, kdy se musí podříditi vůli celého týmu. S tím je spojeno utváření respektu k pravidlům, řádům a zákonitostem, které jsou úzkou součástí každého sportu.

6 Sociální vazby v rané adolescenci

Na úvod této kapitoly začnu nejprve charakteristikou základních pojmů ze sociální psychologie. Vycházím z literatury Výrostka (2008, s. 49), který definuje socializaci jako: „*Proces osvojování si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem, plné přizpůsobení se společenskému životu.*“ Proces socializace je individuální pro každého člověka, výsledkem této činnosti je získání určitého způsobu psychického reagování, vnímání, myšlení, konání, chování a osvojení si vlastností, které jsou nezbytné pro život ve společnosti. V každé společnosti lidé vykonávají určité sociální role. Jsou dané jejich pohlavím, věkem, profesí a sociálním statutem. K sociálním rolím se úzce vztahuje termín sociální normy. Sociální normy jsou hodnoty a představy, kterými člověk reguluje svoje chování a prožívání určitých situací. Souhrnně jsou sociální normy považovány za obsah socializace, který vymezuje a umožňuje utvoření vnitřních biologických předpokladů k realizaci sociální rolí (Výrostek 2008, s. 49-50). Právě sociální role jsou klíčové pro moji diplomovou práci, adolescenti na základní škole si stejně jako dospělí v životě také postupně budují určitou sociální roli. Podrobněji se k sociálním rolím dostaneme v následující kapitole, viz. 6.1.

V této diplomové práci zkoumám také pozici a roli ve školní třídě, takže právě proto se zde chci také zabývat pojmem sociální skupina. Podle Vágnerové (2005, s. 308) je sociální skupina organizovaným systémem, kde je vytvořena (většinou nezáměrně) struktura a role mezi jejími členy. Sociální skupina je základní společenskou jednotkou a hlavní funkcí sociální skupiny je sdružování lidí podobných zájmů, cílů nebo spolužáků. Každý jedinec má jednu ze základních potřeb patřit do nějaké sociální skupiny, být její součástí, mít pocit sounáležitosti. To, že je člověk začleněn do sociální skupiny, mu dává určitou sociální identitu, což je důležitou částí

sebepojetí.

6.1. Sociální role, pozice

Každý člen sociální skupiny zaujímá určité postavení, které je definováno jako sociální pozice. Sociální pozice jsou hierarchicky uspořádané, její členové zaujímají rozdílná postavení. Toto postavení je závislé na cílech, hodnotách a normách skupiny. Se sociální pozicí ve skupině úzce souvisí také osobní identita, která koresponduje s určitou prestiží. Prestiž každého jedince je ovlivňována mírou obliby, popularity jedince, kterou člověk ve skupině získal. Často se stává, že nejoblíbenější člen skupiny není jedinec, který má ve skupině nejvyšší moc. Typickým případem boje o moc v jádru sociální skupiny, konkrétně ve školní třídě, je rivalita u některých jedinců, toužících po větším vlivu. Sociální postavení jednotlivých spolužáků souvisí s jejich rolí. Role jedince je spojena s chováním a vystupováním, které skupina od tohoto jedince očekává, jedná se o neformální role, vznikající spontánně. Vágnerová (2005, s. 315) tyto role vyčleňuje do několika kategorií:

- Vůdce skupiny má největší autoritu a největší vliv na ostatní členy
- Expert skupiny je ceněn za svoje znalosti a schopnosti, má velkou důvěru ostatních členů.
- Řadoví členové skupiny se přizpůsobují požadavkům, které po nich skupina chce, respektují vůdce a často se s jeho názory identifikují.
- Outsider skupiny je člověk, který není oblíbený, bývá obviňován za případné problémy celé skupiny. Často se stává obětí šikany.

Pozice, kterou má daný člen ve skupině, je důležitá v sebehodnocení, má vliv na chování a postoje. Míra oblíbenosti v kolektivu uspokojuje citový klid a stává se určitou sociální oporou a zlepšuje sebehodnocení. Z toho vyplývá, že lidé s vyšším sociálním statutem se sebepřeceňují a naopak lidé s horším sociálním statutem snáze podléhají stresu a necítí se v sociální skupině dobře. Často dochází k tendencím srovnávání s ostatními členy skupiny a soupeřením o zlepšení pozice, což může mít za následek rivalitu a soupeření mezi jednotlivými členy skupiny (spolužáky). Vágnerová (2005, s. 314-316).

Vágnerová (2000, s. 229) považuje sociální roli pubescenta za výrazně

proměnou. Podle autorky je první příčina udávána pubescentovým zevnějškem, který se výrazně mění z dětského vzhledu do dospělého, ale také jeho citovým prožíváním, což vyvolává jiné reakce než dříve. Fyzická proměna vlastního těla v dospívání má velmi vysokou sociální hodnotu a je součástí sebehodnocení. V případě nepříliš atraktivního zevnějšku dospívajícího oproti ostatním vrstevníkům se stává psychickou frustrací. Při fyzických změnách v dospívání dochází i ke změně v citovém prožívání, dospívající se stávají emočně labilnějšími, jsou zranitelnější a vztahovačtější. Emoční labilita je způsobena hormonálně, ale může být způsobena i mezilidskými vztahy. Druhou příčinou proměny je jeho tendence k vymanění se ze závislosti na rodině. Pubescent se snaží dokázat rodinně, že už s ním může jednat jako s dospělým. (Autorka považuje pubescenta za 12-15 letého žáka) Pubescent je často kritický k nadřazeným autoritám, kterými jsou rodiče a učitelé. Odmítá podřazenou roli, snaží se vyhledávat názory, které se od názoru autorit liší. Oponování a argumentování vůči autoritám uvádí pubescenta do potřebného pocitu rovnosti s autoritami. Podle Vágnerové (2000, s. 230) v dospívání dochází ke zvýšenému významu a vlivu vrstevnické skupiny. Pubescent srovnává role a možnosti ostatních kamarádů v rodině se svojí rolí. V případě, že dojde ke zjištění, že jeho role v rodině je horší než u kamaráda, zvýší tlak na rodiče, aby si mohl dovolit stejně nebo více než jeho kamarád. Pro identitu dospívajícího má největší význam jeho role, kterou má ve skupině vrstevníků. Často se stává, že názor kamarádů má pro dospívajícího větší význam než názor rodičů. Z toho vyplývá, že se snaží zmenšit závislost na rodině a nabývat pocitu dospělosti. Komunikace s dospělými je příznačná vzájemným neporozuměním a konflikty. Při komunikaci se svými vrstevníky se dospívající snaží upoutat pozornost typickým užíváním některých slovních obrátů, chce se tak stát originálním. Vágnerová (2000, s. 230-231).

6.2 vztahy mezi vrstevníky

Podle Vágnerové (2000, s. 244) slouží vrstevnická skupina pubescentů jako opora stávající identity. Pozice ve skupině vrstevníků mu pomáhá v procesu osamostatnění. Skupinová identita pozitivně působí na individuální identitu. Pubescent, který má dobrou pozici ve skupině, si zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty. Vrstevníci jsou neformálními autoritami, které v některých případech mohou mít větší vliv než dospělí. Na počátku dospívání přibližně ve 12 letech si vrstevnické skupiny utvářejí

většinou z jedinců stejného pohlaví. V dalších letech se už skupiny začínají stávat heterogenními. Pubescenti se snaží napodobovat vůdce party, ten má pro ně vysokou neformální autoritu, a také porovnávají chování, postoje a názory s chováním ostatních vrstevníků, což je předmětem sebehodnocení. Přijetí do skupiny pubescentů přispívá k prestiži jedince. V případě, že se pubescent přizpůsobuje svému ideálu, vzoru, tak jako nejsnazší cestu zvolí úpravu zevnějšku a změnu chování a projevování.

Sebepoznávání a sebehodnocení je utvářeno hlavně vrstevnickou skupinou. Pubescent si stanovuje svoje sociální postavení a orientaci k odlišným hodnotám, například k zájmům, které přebírá zejména od vrstevnické skupiny a může přijít do rozporu s názorem rodičů. Hledání vlastní originality znamená jasně čitelné odlišení od druhých, toto hledání je spojeno se snahou získat stále větší samostatnost a nezávislost na rodičích a vytvořit si tak společensky významnou roli. (Langmeier, 2006, s. 163)

6.2.1 Vztahy ve školní třídě

Pubescent vždy hledá takovou skupinu vrstevníků, která by ho přijala a akceptovala. Často se stává, že nejde o volbu kamarádů pro jejich atraktivitu, ale o to, aby byl vůbec pro někoho přijatelný. Tento proces je typický ve školní třídě. Pocit jistoty, bezpečí a sebedůvěry nezajišťuje učitel, ale právě třída. Dospívající musí mít pocit, že ho třída akceptuje a zároveň se snaží si ve třídě vybudovat co možná nejlepší postavení. Pozice ve třídě je nedílnou součástí jeho identity. Jedinec, který má vybudované dobré postavení v třídním kolektivu, má mnohem lepší předpoklad pro oblíbenost než jedinec s nižším postavením, ale mnohem lepším školním prospěchem. Avšak vyšší inteligence u žáka může významně pomoci k jeho oblíbenosti ve třídním kolektivu, protože snadno pochopí, jaké chování se od něj v určité situaci očekává. Oblíbenost je vázána na přátelské chování, solidaritu, toleranci, smysl pro humor, pozitivní vnímání, dobrou schopnost komunikace a ochotu pomáhat. Naopak neoblíbenost dospívajícího může být zapříčiněna těmito vlastnostmi: uzavřenost, urážlivost, domýšlivost, sklon k vytahování, zakřiknutost. Avšak tyto pozitivní i negativní vlastnosti nemusí být pro popularitu tím nejdůležitějším. Velký význam má totiž také spontánnost v sociálním kontaktu a ochota akceptovat a respektovat ostatní členy skupiny. Nejbliže k velké popularitě ve třídě má tedy jedinec s již specifikovanými pozitivními vlastnostmi, který zároveň dokáže ostatním spolužákům

potvrzovat jejich pozitivní hodnotu, přijímá je a snadno se s nimi dorozumí. Tento jedinec nevyvolává nejistotu v rozumové ani citové oblasti. Vágnerová (2000, s. 247-248).

Hošek, Hátlová (2011, s.43) považují vrstevnickou skupinu dospívajícího také za velmi důležitou. Hlavním důvodem je potřeba ztotožnění s vrstevníky, pubescent hledá ve skupině kamarádů takové místo, aby mohl být přijat jako rovnocenný partner. Vrstevníci mají velmi podobné problémy a zájmy, to jsou hlavní příčiny jejich ztotožnění, na rozdíl od dospělých, kteří mají zájmy odlišné. Pokud má pubescent ve skupině vrstevníků vybudované dobré postavení, tak mu to přináší značné uspokojení a pozitivní sebehodnocení, které může být narušeno změnami v dospívání.

7 Praktická část

7.1 Cíl a design výzkumu

Cílem práce je zmapovat vzájemné vztahy mezi úrovní motorických schopností, neurotičností a sociální pozicí ve školním kolektivu u žáků na 2. stupni ZŠ.

V rámci diplomové práce chci zjistit :

- Jaký je vztah mezi úrovní motorických schopností a neurotičností žáků na 2. stupni základní školy ?
- Které motorické schopnosti s neuroticismem souvisejí ?
- Jaký je vztah mezi sociální pozicí ve školní třídě a neurotičností žáků na 2. stupni základní školy ?
- Jaký je vztah mezi úrovní motorických schopností a sociální pozicí ve školní třídě na 2. stupni základní školy ?

Z uvedených cílů vyplývá následující design výzkumu :

Volba vzorku respondentů z řad žáků 2. stupně ZŠ.

Seznámení žáků na základní škole s tím, že budou testovány jejich psychické a pohybové schopnosti a vlastnosti v rámci předmětů tělesná výchova a výchova ke zdraví.

Volba a příprava metod sběru dat ke hromadnému použití.

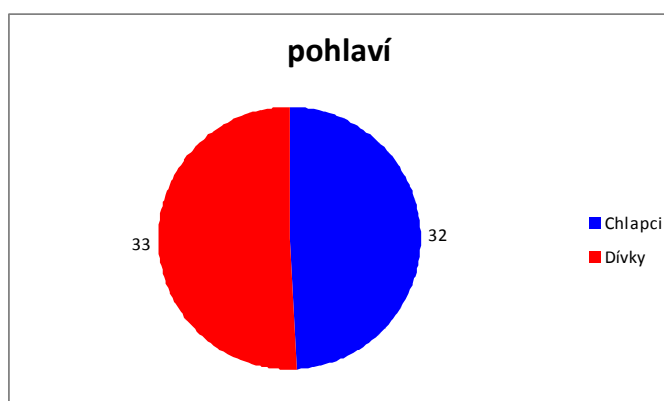
Realizace sběru dat dle standardizovaných metodik.

Vyhodnocení dat v podobě popisné a statistické analýzy.

7.2 Popis vzorku respondentů

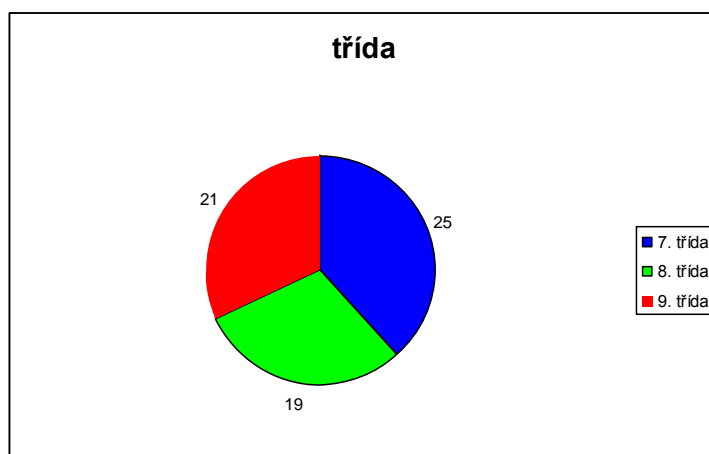
Testovanými osobami jsou žáci základní školy Karla Vokáče ve Strašicích. Celkem jsem testoval 65 žáků druhého stupně ZŠ po dohodě s jejich vyučujícími předmětů TV a výchova ke zdraví. Strukturu žáků z hlediska pohlaví a jednotlivých tříd znázorňují grafy.

graf č. 1 – vzorek respondentů podle pohlaví



Vzorek je téměř vyrovnaný z celkového počtu 65 žáků, bylo testováno 33 dívek a 32 chlapců.

graf č. 2 – vzorek respondentů podle tříd



Rozdělení respondentů podle tříd je následující: Nejvíce žáků bylo testováno v sedmé třídě – 25, v osmé třídě 19 žáků a v deváté třídě 21 žáků.

7.3 Popis zvolených metod

7.3.1 Metody sběru dat

Testování jsem realizoval na Základní škole Karla Vokáče ve Strašicích a vybral jsem si následující motorické testy:

Prvním testem byl skok daleký z místa odrazem snožmo. Jedná se o test dynamické, explozivní síly dolních končetin, která se projevuje při odrazu. Testování probíhalo v tělocvičně základní školy. K testování jsem využil žíněnek pro měkkí doskok a pásma ke změření výkonu. Provedení testu začíná ve stojící mírně rozkročené, podřep, zapažení, předklon a odrazem snožmo skok daleký se současným švihem paží vpřed. Hlavním úkolem je doskočit co nejdále, skok se provádí od odrazové čáry. V úvodu testování jsem děti seznámil vysvětlením s pohybovým úkolem a následnou demonstrací skoku. Při určování pravidel byly děti seznámeny s těmito pokyny: základní postavení, TO stojí špičkami těsně u odrazové čáry, chodidla jsou rovnoběžně, každá TO má tři pokusy, při nezdařeném pokusu, při němž TO při doskoku přepadla vzad, má nový pokus. Chybou je poskočení před samotným odrazem. Délku skoku měříme od odrazové čáry k místu dotyku pat při doskoku, vždy se měří ta pata, která je blíže k odrazové čáře. Zaznamenává se délka nejúspěšnějšího skoku, výsledek zapisujeme v celých centimetrech (Měkota, 1983, s. 136-137).

Druhým testem je výdrž ve shybu v držení nadhmatem. Test statické lokální vytrvalosti. Podle Měkoty (1983, s. 128-129) u mnoha tělesných cvičení převládá statická silová schopnost nad dynamickou. Klasickým příkladem jsou výdrže. Rychlost je při pohybu nulová, svalstvo vyvíjí izometrickou kontrakci, svaly vyvíjí činnost proti pevnému odporu. Doba výdrže je závislá na velikosti překonávaného odporu. Statickou práci může svalová skupina vykonávat mnohem kratší dobu než dynamickou, protože při kontrakci svalů dochází ke stlačování cév, což výrazně omezuje, až zastavuje průtok krve, takže je i omezováno zásobování kyslíkem a odvádění metabolitů. Tento test jsem použil z fyziologických důvodů pouze u chlapců. Dalším důvodem jsou hodiny tělesné výchovy, na kterých kluky pravidelně připravuji na určité fyzické zatížení, takže vím, že je při testování statické síly horních končetin nebudu nadměrně přetěžovat.

K realizaci tohoto testu využíváme hrazdu. Hrazda je umístěna v takové výši, aby se i ten nejvyšší žák v poloze ve shybu nedotýkal země, k měření využíváme stopky. Při provádění testu TO zaujme za pomoci připravené stoličky polohu ve shybu,

držení nadhmatem, paže jsou pokrčeny tak, aby brada byla těsně nad žerdí. TO čeká na pokyn examinátora, na jeho pokyn opustí TO oporu, examinátor spouští stopky, a stoličku odstraní předem určený pomocník. TO se snaží na plně pokrčených pažích viset co nejdéle. Test provádíme pouze jednou, celý pohybový úkol napřed vysvětlíme, ukážeme správnou polohu a zácvik neprovádíme. Po celou dobu výdrže ve shybu musí být brada nad žerdí a nohy se nesmí dotknout žádné opory, v případě, že se brada opře o žerd' nebo poklese pod žerd', test se ukončuje. Výsledkem testu je čas, po který TO setrvala v určené pozici, výsledek zapisujeme v celých sekundách. (Měkota 1983, s. 130)

Třetím testem byl test, který měřil explozivní dynamickou sílu horních končetin a trupu. Hod medicinbalem v postavení zády ke směru hodu. TO si stoupne patami na vyznačenou čáru, medicinbal vážící dva kilogramy uchopí oběma rukama a předkloní se. V ideálním provedení jde TO dvakrát do natažení a třikrát do předklonu, aby získala potřebný rytmus pro následný odhod. Při odhodu medicinbalu přes hlavu se při současném natahování rukou a napínání nohou o co největší švih do směru hodu. Jedná se technicky náročnější pohybový prvek, proto jsme věnovali nácviku této dovednosti větší prostor. Po technickém zvládnutí tohoto pohybu měl každý tři pokusy, ze kterých se počítal vždy ten nejlepší.

Čtvrtým testem byl test motorické docility, který byl standardizován v rámci diplomové práce Filipa Nováka (Novák, 2008). Test je realizován pomocí souhry horních končetin, prostřednictvím videoukázky, ve které demonstrátorka koná pohyby paží na osm dob. Test probíhá tak, že TO je puštěna videoukázka, kterou se snaží následně přesně napodobit. V případě, že se to testovanému nepodaří, je mu videozáznam znovu přehrán a následuje další pokus. Cílem je zvládnout pohybový projev s co nejmenším počtem pokusů. Správné provedení pohybů hodnotí examinátor na základě pozorování.

Popis videonahrávky je sledem pohybů horních končetin na těchto osm dob:

Základní poloha – stoj spatný, připažit

1. doba – skrčit připažmo pravou

2. doba – skrčit připažmo levou, připažit pravou

3. doba – předpažit pravou, připažit levou

4. doba – z předpažení upažit pravou, předpažit levou
5. doba – vzpažit pravou, upažit levou
6. doba – upažit pravou, vzpažit levou
7. doba – upažit
8. doba – připažit

Pozorováním examinátor kontroluje správný sled poloh paží, provádění jednotlivých prvků stejnou paží jako na videozáznamu a plynulost pohybů. Testování probíhalo v multimediální učebně na základní škole, kde je k dispozici interaktivní tabule. Testování žáci byli při testování ve dvojicích, aby examinátor stačil správně hodnotit sled pohybů paží. K opakování pokusů dochází současně, aby se testované osoby nemohly navzájem kopírovat.

Úroveň zvládnutí pohybové dovednosti a zároveň koordinačně orientační pohybová schopnost byla měřena také v tělocvičně. V realizovaném testu leží TO na zádech na žíněnce a drží v ruce tenisový míček. Úkolem testu je vyhazování a následné chytání míčku jednou rukou. Míček musí být vyhozen přibližně do výšky postavy pomocníka, který stojí vedle TO. Testovaný má celkem deset pokusů, z nichž se počítá počet chycených míčků. Každý testovaný má pět pokusů na vyzkoušení pohybové dovednosti.

Pro měření neurotičnosti jsem využil osobnostní dotazník pro děti B-J.E.P.I., který vytvořil H.J.EYSENK v úpravě Jána Senka, vydaného v nakladatelství psychodiagnostika s.r.o. 1994.

Dotazník B-J.E.P.I, přeložený z anglické verze, je velmi podobné struktury jako dotazník JUNIOR, který vytvořili H.J.Eysenk a Sybil B.G. Eysenková. Oba tyto dotazníky shledávají spousty identických znaků, které jsou vyjádřeny až 78 % shodou jednotlivých položek. Hlavním rozdílem je, že v dotazníku Junior je zahrnuta i pátá škála kriminality, kterou dotazník B-J.E.P.I neobsahuje. B-J.E.P.I tedy obsahuje čtyři škály – extroverzi, psychoticismus, neurocitismus a skóre lži.

Škály E (extroverze – introverze) a N (stabilita – labilita) jsou nejstarším typem těchto osobnostních dotazníků, takže tyto osobnostní dimenze jsou velmi známé. Eysenk tvrdil, že Jungovo osobnostní charakteristika extrovertní a introvertní osobnosti je idealizovaným extrémem osobnosti, kterou nelze zaznamenat u žádného člověka. Podle Eysenka je extrovert družný, společenský a přátelský typ, který ovšem nerad čte nebo

studuje. Touží po vzrušení a dobrodružství, velmi rád je středem společnosti. V životních situacích jedná okamžitě, bez delšího rozhodování, je impulzivním jedincem. Extrovert je také bezstarostným optimistou, který vyhledává zábavu a společnost, avšak kvůli své impulzivitě má často sklony k agresivitě a nebývá na něj spolehnutí.

Typický introvert je nenápadný typ člověka, který je více zdrženlivý, dává si odstup od lidí, s výjimkou několika nejbližších osob. Je zvyklý si plánovat věci dopředu, které má pečlivě promyšlené a přisuzuje jim zvýšenou vážnost. Svoje pocity dokáže kontrolovat, pouze výjimečně se zachová agresivně, málokdy se naštvě a rozčílí. Je spolehlivý, ale zároveň i trochu pesimistický a klade velký důraz na estetické principy.

Druhá škála měří faktor N – neurotičnost. Jedince, kterým v testu vyšlo vysoké N skóre, Eysenk charakterizuje jako úzkostlivé, ustrašené lidi, kteří často upadají do depresí. Pravděpodobně trpí špatným spánkem, jsou mimořádně citlivými, velmi intenzivně reagují na všechny druhy podnětů a těžce ovládají svoje silné emoční reakce. V kombinaci vysoké neurotičnosti s extroverzí je takovýto jedinec neklidný a velmi rychle vzplane, často jedná agresivně. Jedinec s vysokým koeficientem neurotičnosti je neustále zahloubán do svých myšlenek, ve kterých uvažuje o negativním vyústění různých situací, myslí si, že vše dopadne špatně. Je utrápený a těmito myšlenkami se stále zaobírá. Naopak jedinec s nízkou hodnotou neurotičnosti je stabilní ve svých emocích, klidný a vyrovnaný. V případě vysoké emoční aktivity se snadno a rychle dostává opět do svojí vnitřní pohody.

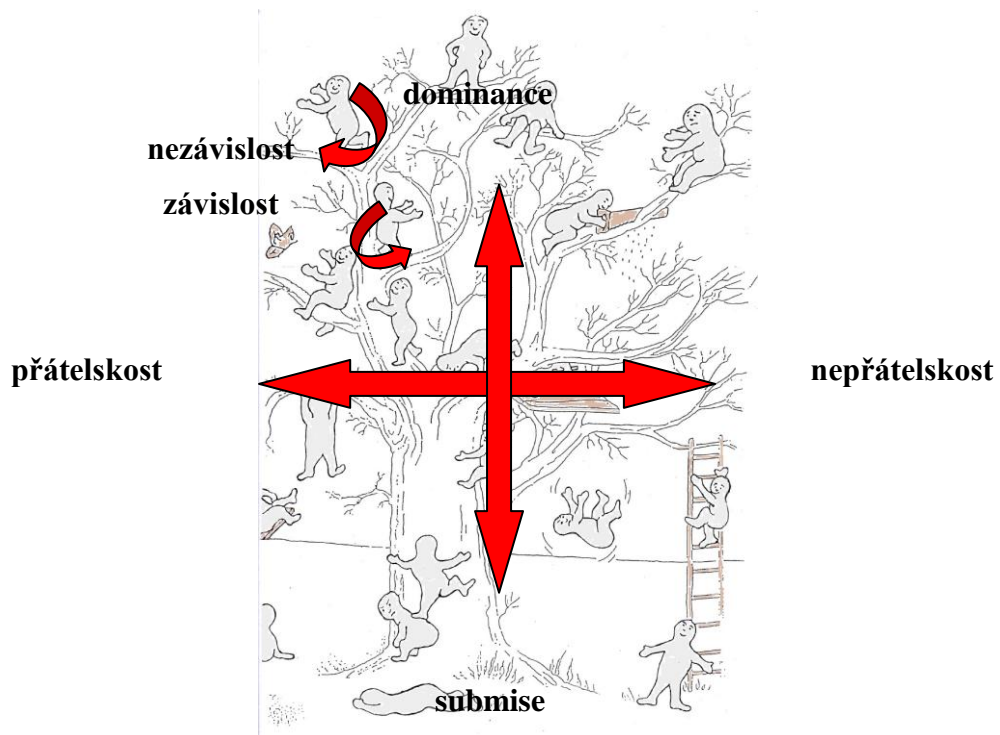
Třetí škála vyjadřuje hodnotu psychoticismu. Jedinec se zvýšeným skóre psychoticismu je samotářský, necitlivý, lhostejný ke druhým lidem, často způsobuje problémy, je nepřizpůsobivý, takže dokáže být krutý a nelidský. Je lhostejný i ke vlastním přátelům a příbuzným. Rád zesměšňuje druhé lidi, dělá z nich hlupáky a poukazuje na jejich nedostatky. Má rád neobyčejné a výstřední věci. Tento popis osobnosti se vztahuje na dospělé, v případě, že jde o děti, tak se jedná o podobný obraz problémového jedince. Dítě je jako kus ledu, chybí mu city k lidem i ke zvířatům. Chybějící city si vynahrazuje vyhledáváním vzrušujících zážitků, u kterých nedomýšlí riziko možného nebezpečí. Samozřejmě je tento popis osobnosti extrémem, který je ve společnosti méně častý, mnohem častější jsou střední hodnoty psychoticismu. V případě extrémních hodnot mluvíme o psychotických poruchách osobnosti. Eysenk udává, že

v běžné populaci se hodnoty psychotocismu pohybují mezi 0-10 s tím, že maximální hranice 20 bodů dosahují právě osoby s psychickými poruchami, častou poruchou u nich je autismus. Vnější projevy psychotocismu úzce souvisí s neurocitismem. V případě vysokých naměřených hodnot v obou škálách jsou takoví jedinci velmi zranitelní a citliví. Pociťují neustálý strach a nepokoj a před skutečností utíkají ve svých myšlenkách do světa výmyslů a fantazie. Úplně jiný obraz vzniká při spojení psychotocismu s nízkou hodnotou neurocitismu, v tomto případě vyniká vysoká energičnost a řízená zaměřenost. Jsou to jedinci, kteří mají vytvořený svůj idealistický svět názorů a vnucují ho svému okolí. Všechny lidi, kteří s nimi přijdou do styku, hodnotí podle toho, jak se ztotožní s jejich názory. V případě, že se s jejich názory neztotožní, tak jsou bezohlední, pomstychtiví a nedokážou být empatictí. Podle studie je dokázáno, že vyšší hodnotu psychotocismu dosahují muži, což může být způsobeno hormonálními rozdíly. Studie ale také hlavně prokázala, že osoby s vysokou hodnotou psychotocismu mají sklony ke kriminalitě a často se z nich stávají problémoví delikventi.

Sociální pozice a role v třídním kolektivu byla měřena obrázkovou projektivní technikou – panáčkové na stromě. Dětem byly zadávány následující instrukce :

- 1) Vyber postavičku, která vyjadřuje, jak se cítíš ve třídě.
- 2) Vyber postavičku, kterou bys rád byl.
- 3) Vyber tři postavičky, které ti připomínají konkrétní spolužáky.

Vyhodnocení probíhalo podle následujícího schéma.



7.3.2 Metody vyhodnocování dat

Sebraná data z testu motorických schopností, dovedností, testu docility, testu B – JEPI a projektivní metody byla vyhodnocována popisnou a statistickou analýzou. Pro měření vztahu mezi motorickými schopnostmi, motorickými dovednostmi, docilitou a faktory B-JEPI byl využit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Pro vyhodnocení vztahu mezi sociální pozicí a motorickými schopnostmi byl aplikován U test a T test.

Spearmanův koeficient pořadové korelace

Spearmanův koeficient pořadové korelace měří, jak blízká je souvislost mezi testovanými jevy. Je to bezrozměrné číslo, které udává statistickou závislost – korelaci mezi dvěma veličinami. Skupiny výsledků jsou nejdříve převedeny na pořadí. Dále je

u každé testované osoby vypočítán rozdíl mezi těmito pořadími. Výpočet Spearmanova koeficientu pořadové korelace se provádí podle vzorce:

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

r_s Spearmanův koeficient pořadové korelace

n počet srovnávaných dvojic (respondentů)

d rozdíl pořadí pro jednu dvojici hodnot

Koeficient r_s může nabývat hodnoty od 0 do ± 1 . Čím více se blíží hodnotě + 1 nebo -1, tím těsnější je vztah mezi srovnávanými jevy (Chrátka, 2007, s. 103 – 107).

Chrátka (2007, s. 107) navrhuje následující vyhodnocování Spearmanovu koeficientu pořadové korelace.

Tabulka č.1 – hodnoty závislosti r_s

$r = 1$	Naprostá (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	Velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	Vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	Střední závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	Nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	Velmi slabá závislost
$r = 0$	Naprostá nezávislost

Studentův t-test

„T-test je jedním z nejznámějších a nejpoužívanějších statistických testů významnosti pro metrická data.“ (Chrástka 2007, s.122) Prostřednictvím t- testu můžeme zjistit, zda dva soubory dat získané testováním ve dvou různých disciplínách mají stejný aritmetický průměr. Podle autora t-testem zjišťujeme, zda změřená data spolu korelují na základě určitého faktu, nebo zda se jedná o náhodu. Ověření se provádí na základě určených hypotéz.

H_0 Je hypotézou určující, fakt, že průměrné hodnoty obou testovaných souborů jsou stejné.

H_1 Hypotéza určuje, že průměrné hodnoty prvního souboru jsou stejné a průměrné hodnoty druhého souboru jsou stejné. (Chrástka 2007, s.122-128)

Pro výpočet t-testu napřed musíme určit hladinu významnosti. Následuje výpočet F testu, jehož výsledek musíme znát, proto abychom určili, zda se jedná o T test s rovností či nerovností rozptylu. Poté aplikujeme vzorec T testu. V případě, že hodnota P value je menší, než hladina významnosti, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

8 Výsledky šetření

8.1 Celkové výsledky

Tabulka č.2 – hodnoty mediánu a směrodatných odchylek všech testovaných žáků

měřená oblast	všichni žáci	
	median	smodch
Docilita	7	2,0775
Koordinace	7	2,3662
dyn. síla HK a trupu	516	160,0381
dynamická síla DK	165	27,8689
statická síla	11	10,6186
neurotičnost	13	3,5716
psychocitismus	5	2,8728

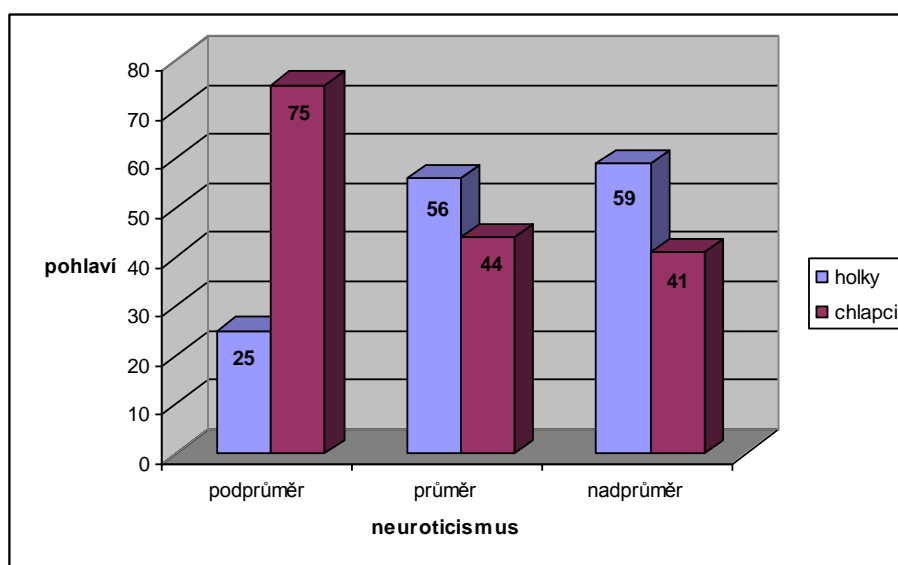
Tabulka č. 3 – získané hodnoty v jednotlivých třídách

měřená oblast	7. třída		8. třída		9. třída	
	median	smodch	median	smodch	Median	Smodch
Docilita	4	1,998399	5	2,089414	4	1,9633836
Koordinace	6	2,155551	6	2,321763	7	2,6298479
dyn. síla HK a trupu	455	88,49998	580	150,4996	520	198,78571
dynamická síla DK	163	18,08531	165	26,06746	180	34,602898
statická síla	10,5	10,02247	7,5	7,743384	19	11,146151
neuroticismus	15	2,556247	14	3,349453	11	4,1305235

Tabulka č. 4 – získané hodnoty dívek a chlapců

měřená oblast	dívký		chlapci	
	median	smodch	median	smodch
Docilita	7	1,8445	6	2,2036
Koordinace	6,5	1,9423	7	2,6746
dyn. síla HK a trupu	452,5	97,7057	565	177,4968
dynamická síla DK	157,5	18,2346	188	27,1572
statická síla			11	10,6186
Neurotičnost	14	2,4614	12	4,0438
Psychoticismus	4,5	2,2877	6	3,0841

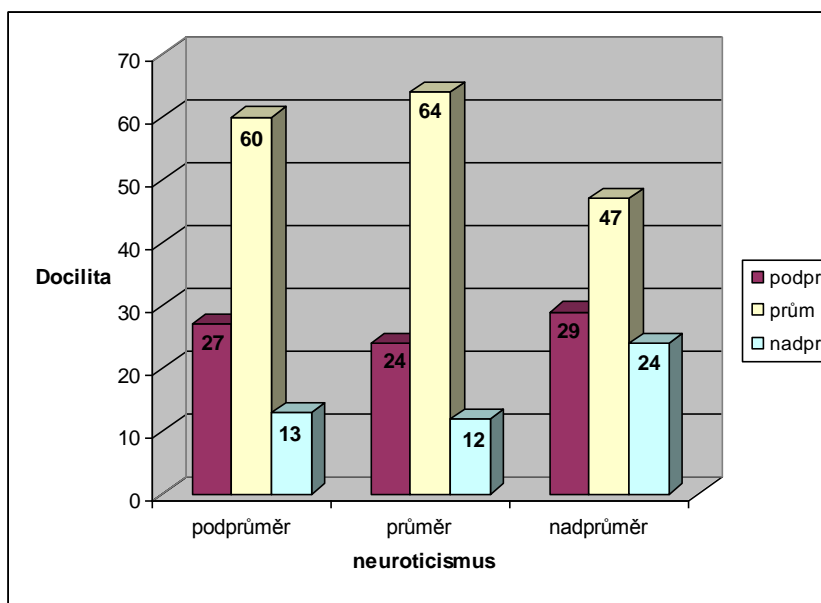
Graf č.3 - vztah mezi pohlavím a neuroticismem



Z grafu vyplývá, že dívky mají vyšší hodnoty neuroticismu než chlapci. Pravděpodobnou příčinou může být rychlejší nástup puberty u dívek, tzn. větší hormonální disharmonie v organismu.

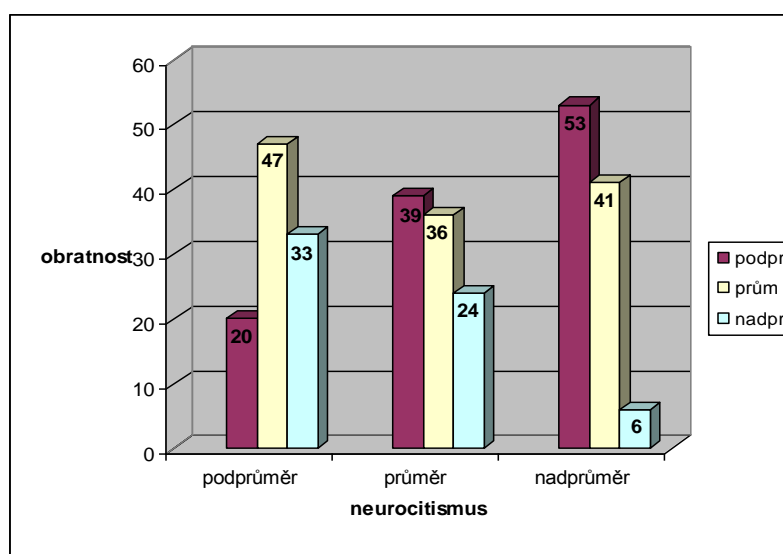
8.2 Analýza vztahu pohybových schopností a neuroticismu

Graf č.4 - Závislost docility na neuroticismu



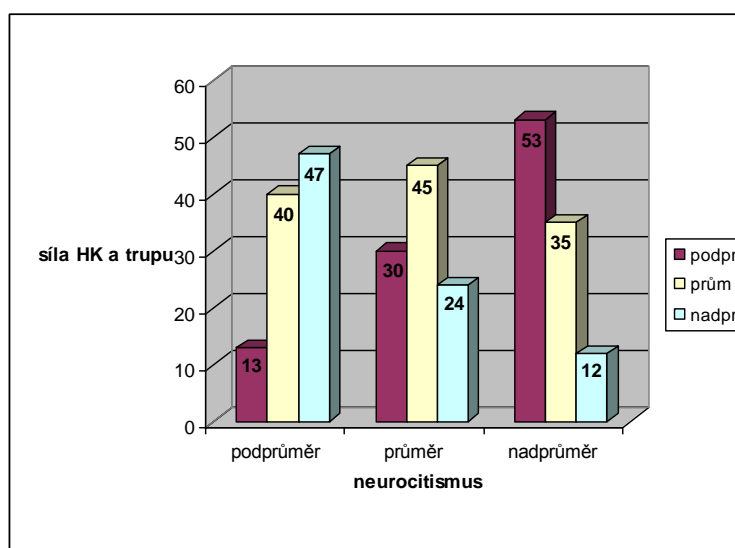
Z grafického znázornění je zřejmé, že žáci více neurotičtí mají nadprůměrné hodnoty v docilitě, avšak tomu nepřisuzují velký význam, protože zároveň je u těchto neurotických žáků nejvíce podprůměrných v docilitě. Průměrné hodnoty v testu docility měli nejčastěji žáci méně a průměrně neurotičtí. Podle této analýzy jsem vyloučil větší významnost docility na neurocitismu.

Graf č. 5 - Závislost neuroticismu na koordinaci



Z tohoto grafu vyplývá, že žáci z nižší hodnotou neurocitismu jsou na tom lépe s obratnostními a koordinačními schopnostmi, graf také znázorňuje, že vysoce neurocitičtí žáci mají horší koordinační schopnosti. Můžeme tedy tvrdit, že neurocitismus v jisté míře souvisí se schopností koordinace pohybů. Toto zjištění působí logicky. Soudím tak na základě vlastních zkušeností z praxe tělesné výchovy, při kterých se děti více neurotické nedokážou plně koncentrovat na daný pohybový úkol. Vzhledem k tomu, že nyní již znám přesné vymezení neurocitismu, odhaduji, že více sledují své prožívání (než pohybový úkon). Hodnota Spearmanova koeficientu těsnosti vztahu při 5% hladině významnosti = - 0,167304. To znamená velmi nízkou závislost.

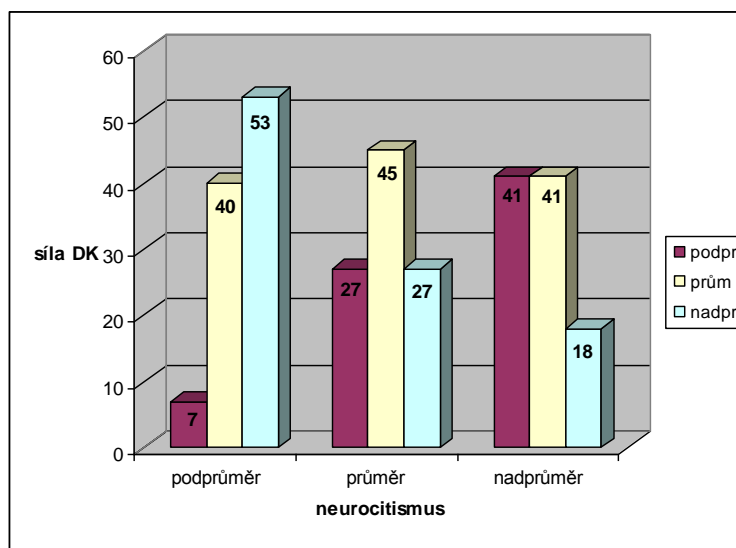
Graf č. 6 - Závislost neurocitismu na síle HK a trupu



Vliv vzájemného vztahu neurocitismu na explozivní silové schopnosti horních končetin a trupu je významný. Na grafu je vidět, že žáci s nízkou hodnotou neurocitismu jsou výrazně nadprůměrní v silových schopnostech horních končetin a trupu, naopak žáci u kterých se projevuje vyšší neurocitismus dosahují nižších silových výkonů. V tomto případě to může být částečně způsobeno špatnou soustředěností těsně před vykonáním pohybového úkonu u dětí se zvýšeným neurocitismem. A bez plné soustředěnosti na pohybový úkol nelze dosáhnout maximálního výsledku. Přestože je tento test zařazen do kategorie testů měřících sílu horních končetin, samotná síla k pozitivnímu výsledku

nevede. Velice důležitá je také technika provedení, to znamená souhra pohybů a na tu se musí soustředit. Hodnota Spearmanova koeficientu těsnosti vztahu při 5% hladině významnosti = - 0,324476. To znamená, že nižší závislost byla potvrzena a hodnota se začíná blížit střední závislosti.

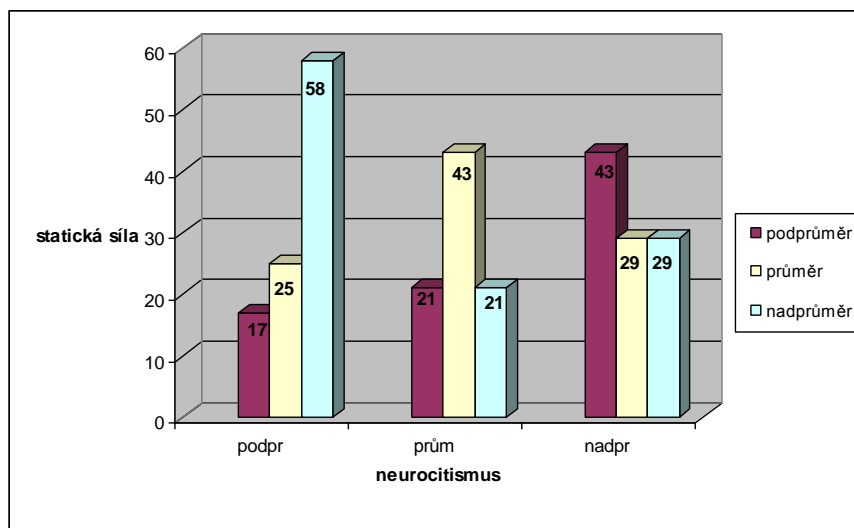
Graf č. 7 - Závislost neurocismu na síle DK



Stejně jako v předchozích grafech se i v tomto projevuje podobný jev ve vztahu mezi neurocismem a silovou schopností. Žáci s nejlepšími výkony v explozivních silových schopnostech dolních končetin mají mnohem nižší hodnoty neurocismu než žáci s vysokou hodnotou neurocismu. Lze tedy předpokládat, že se tento vztah mezi neurocismem a motorickými schopnostmi a dovednostmi projevuje ve všech testovaných oblastech u stejných žáků. Může to být zapříčiněno tím, že žáci, kteří pravidelně sportují a jsou od raného dětství vedeni k pohybu (tzn., mají přirozeně naučené dovednosti k provedení testu) jsou méně neurotičtí. Jedním z možných důvodů je vyplavování hormonu – endorfinu, který tělo produkuje při pohybové činnosti. Tomuto hormonu se také říká „hormon štěstí“. Endorfin navozuje po vykonání pohybové aktivity pocit uvolnění až blaženosti, domnívám se, že děti pravidelně sportující jsou více díky těmto vlivům v celkové vyšší psychické pohodě a jsou tedy méně neurotičtí. Avšak pokládám za důležité zmínit, že sportovci na vrcholové úrovni, kteří jsou pod psychickým tlakem, jsou dle mnohých výzkumů neurotičtí více. Ovšem žáci staršího školního věku, kteří sportují rekreačně a pro vlastní uspokojení základní potřeby pohybu se s výrazným psychickým tlakem zřídka kdy setkávají. Dalším

zdůvodněním může být opak. Že skutečně jedinci, kteří mají vrozené dispozice k neuroticismu nejsou schopni natolik řídit své neurofyzilogické reakce k tomu, aby dosáhli dobrých výsledků u explozivně silových cvičení. Hodnota Spearmannova koeficientu těsnosti vztahu při 5% hladině významnosti = - 0,237565. To znamená nižší statistickou závislost.

Graf č. 8 - Závislost neuroticismu na statické síle

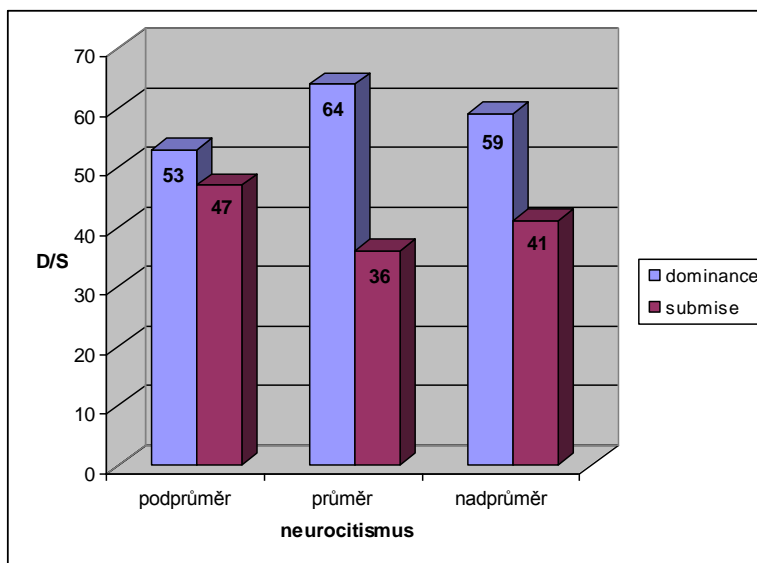


Na úvod je důležité připomenout, že ve statické síle byli ze zdravotních a motivačních důvodů testováni pouze hoši, takže zkoumaný soubor je menší o více než polovinu. Zajímavou informací je, že hoši byli v celkovém průzkumu mnohem méně neurotičtí než dívky. Z tohoto grafu je vidět stejná shoda jako u předešlých pohybových schopností, nízký neurocitismus koreluje s vyšší statickou silou.

Pozn.: Z důvodu malého vzorku nebudeme zjištění podrobovat statistické analýze.

8.3 Analýza vztahu mezi neuroticismem a sociálními aspekty

Graf č. 9 - Závislost neuroticismu na dominanci a submisi



Z tohoto grafu nevyplývá tak jednoznačný vztah, jaký měl neuroticismus na pohybové schopnosti. Avšak je patrné, že nejvyšších hodnot dominance dosahují žáci, kteří mají průměrné hodnoty neurocitismu.

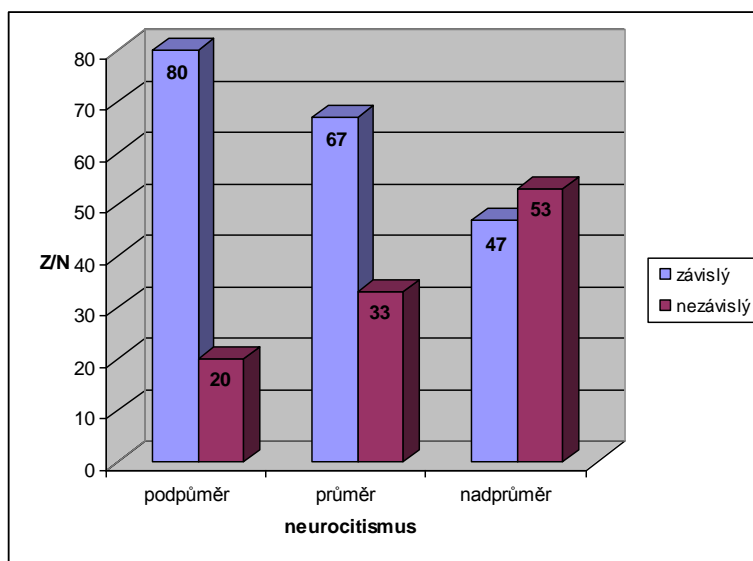
Tabulka č.5 a 6

Dvouběžový F-test pro rozptyl		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	13,30769	12,11538
Rozptyl	8,376518	19,54615
Pozorování	39	26
Rozdíl	38	25
F	0,428551	
P(F<=f) (1)	0,008968	
F krit (1)	0,556077	

Dvouběžový t-test s nerovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	13,30769	12,11538
Rozptyl	8,376518	19,54615
Pozorování	39	26
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	39	
t stat	1,212759	
P(T<=t) (1)	0,116259	
t krit (1)	1,684875	
P(T<=t) (2)	0,232517	
t krit (2)	2,022691	

Aritmetické průměry porovnávaných skupin nejsou statisticky významné.

Graf č. 10 Vztah neurocitismu k emocionální závislosti, nebo nezávislosti na sociální skupině třídy



Ve zkoumaném vztahu je zřetelný významný vliv neurocitismu k závislosti na školní třídě. Žáci, kteří nejsou neurotičtí jsou mnohem více závislí na školní třídě než žáci, kteří neurotičtí jsou. Neurotičtí žáci se pravděpodobně se sociální skupinou školní třídy příliš emocionálně neidentifikují. Důvodem mohou být obavy z možného emocionálního poranění v podobě úzkosti, kterou zvýšený neurocitismus vždy provází. Možná se tím podařilo identifikovat sociální úzkost. Tento vztah ale může platit i naopak. Jedinci, kteří jsou skupinou odmítáni se s ním nemohou emocionálně identifikovat, což je může neurotizovat. V každém případě se jedná o sociální úzkost.

Tabulka č. 7 a 8

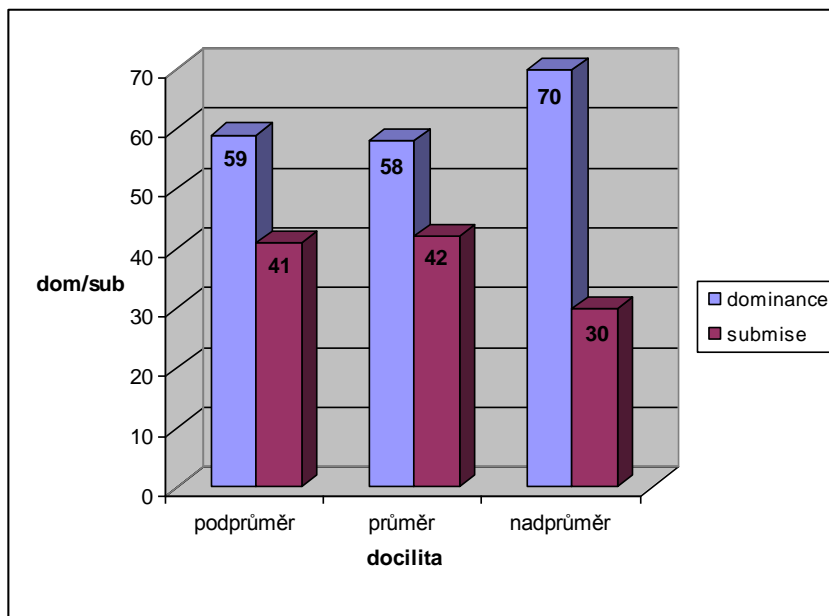
Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	14,04348	12,16667
Rozptyl	8,588933	14,3374
Pozorování	23	42
Rozdíl	22	41
F	0,599058	
P(F<=f) (1)	0,099942	
F krit (1)	0,516916	

Aritmetické průměry porovnávaných skupin jsou statisticky významné na 5% hladině významnosti.

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	14,04348	12,16667
Rozptyl	8,588933	14,3374
Pozorování	23	42
Společný rozptyl	12,33	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	63	
t stat	2,060493	
P(T<=t) (1)	0,021743	
t krit (1)	1,669402	
P(T<=t) (2)	0,043486	
t krit (2)	1,998341	

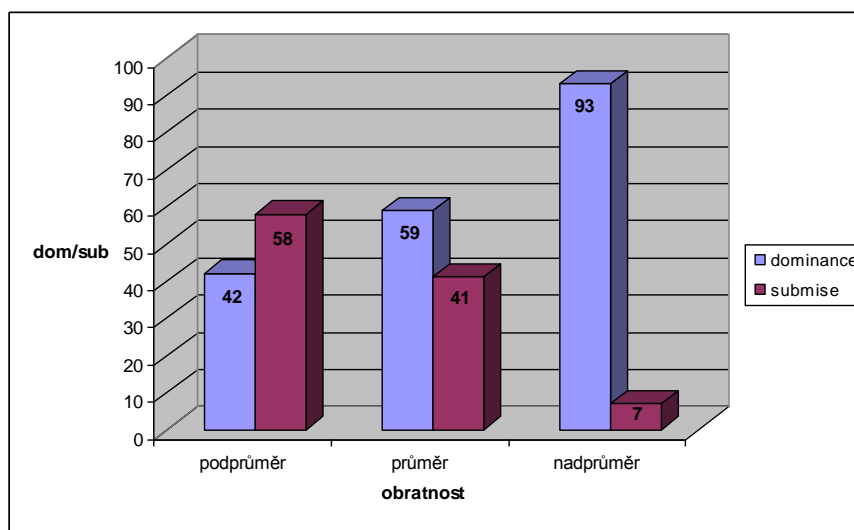
8.4 Analýza vztahu mezi pohybovými schopnostmi a sociálními aspekty

Graf č. 11 - Závislost mezi docilitou a dominancí – submisí



Žáci, kteří byli nejlepší v testu docility, mají ve školní třídě dominantní postavení. Vzhledem k tomu, že test docility je v jádru zaměřen na pohybovou inteligenci, jejímž předpokladem je rychlost reagování a vysoká schopnost motorické adaptability, což s mírou sociální dominance často souvisí. Je však nutné upozornit na to, že žáci s dobrou úrovní motorické docility, dosahují i dobrých školních výsledků – kognitivní inteligence. Rozdíly však nejsou příliš velké.

Graf č. 12 - Závislost mezi orientační koordinací a dominancí/submisí



Z grafu je jasně čitelné, že žáci, kteří mají vysokou úroveň zvládnutí obratnostních pohybových činností jsou ve třídě dominantními. Naopak žáci submisivní mají horší obratnostní schopnosti. Tento úkol byl poměrně pohybově náročný na časoprostorovou orientaci a odhad předpokládané dráhy míčku a je předpokladem úspěšnosti ve sportovních hrách. Orientace a odhad budoucího vývoje jsou také vysoce ceněny v sociálních vztazích a tak jako v předchozím případě souvisí s klasickým vymezením inteligence. Tzn. schopnost rychle se učit nové, schopnost myslet a schopnost adaptace. Dále se k výsledku ještě mohlo připojit sebehodnocení žáků, to zda jsou obratní či nikoli vnímají a může to ovlivnit jejich sebevědomí v porovnání s ostatními.

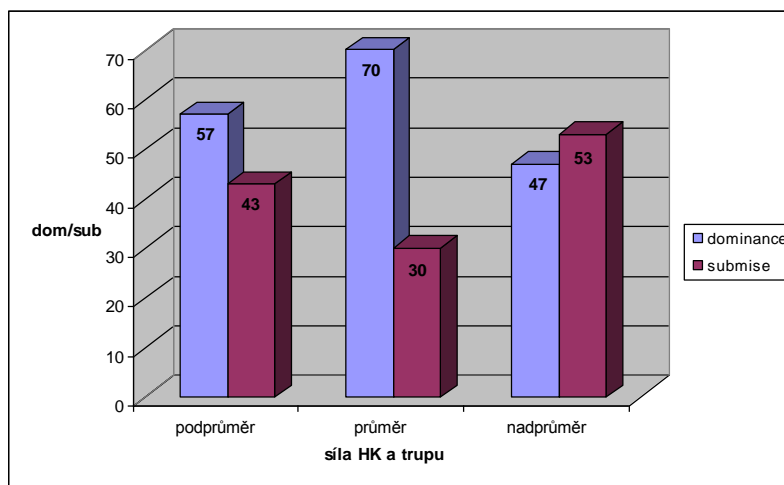
Tabulka č. 9 a 10

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	7,282051	5,153846
Rozptyl	4,681511	4,615385
Pozorování	39	26
Rozdíl	38	25
F	1,014327	
P(F<=f) (1)	0,49459	
F krit (1)	1,879449	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	7,282051	5,153846
Rozptyl	4,681511	4,615385
Pozorování	39	26
Společný rozptyl	4,655271	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	63	
t stat	3,89586	
P(T<=t) (1)	0,00012	
t krit (1)	1,669402	
P(T<=t) (2)	0,000239	
t krit (2)	1,998341	

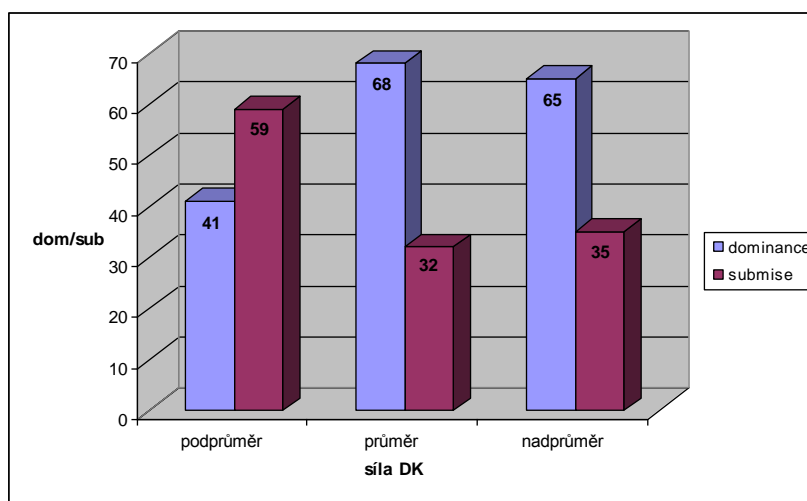
Aritmetické průměry porovnávaných skupin jsou statisticky významné na 5% hladině významnosti.

Graf č. 13 - Vztah mezi silou horních končetina a trupu a dominancí/submisí



Nejvíce dominantních žáků připadá na průměrné hodnoty síly horních končetina a trupu. Submisivní žáci korelují nejvíce s nadprůměrnými hodnotami silových schopností. Avšak celkové naměřené hodnoty jsou velmi podobné ve všech ukazatelích, takže se tento vztah nepotvrdil a nemá žádný význam. Protože graf nenaznačuje nějaké zvláštnosti, nebudeme tento vztah statisticky analyzovat.

Graf č. 14 - Vztah mezi dynamickou silou dolních končetin a dominance/submise



V případě tohoto vztahu jsem očekával naměřené výsledné hodnoty podobné, jako u předchozího grafu. Předpokládám, že silové schopnosti dolních končetin, mají přibližně podobný význam jako silové schopnosti horních končetin. Můj předpoklad se nenaplnil a z analýzy vyšlo, že nejvíce submisivních a nejméně dominantních žáků má podprůměrné výsledky v silových schopnostech DK.

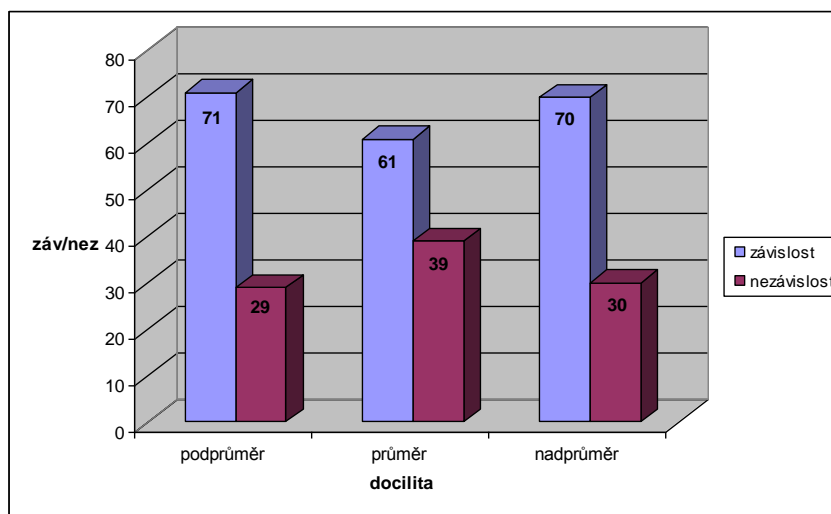
Tabulka č. 11 a 12

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	175,7692	164,3077
Rozptyl	755,0243	789,7415
Pozorování	39	26
Rozdíl	38	25
F	0,95604	
P(F<=f) (1)	0,441251	
F krit (1)	0,556077	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	175,7692	164,3077
Rozptyl	755,0243	789,7415
Pozorování	39	26
Společný rozptyl	768,801	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	63	
t stat	1,632669	
P(T<=t) (1)	0,053764	
t krit (1)	1,669402	
P(T<=t) (2)	0,107527	
t krit (2)	1,998341	

Aritmetické průměry porovnávaných skupin nejsou statisticky významné.

Graf č. 15 - Závislost mezi docilitou a závislostí na sociální skupině



Závislost se nepotvrdila, naměřené hodnoty jsou přibližně stejné. Z grafu je patrné, že většina testovaných žáků je závislá na sociální skupině.

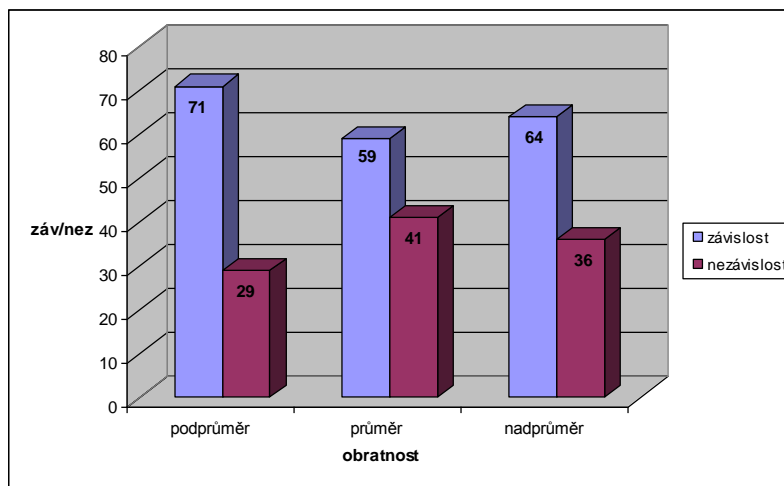
Tabulka č. 12 a 13

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	7,409091	7,214286
Rozptyl	5,015152	4,221254
Pozorování	22	42
Rozdíl	21	41
F	1,188071	
P(F<=f) (1)	0,310222	
F krit (1)	1,819232	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	7,347826	7,214286
Rozptyl	4,873518	4,221254
Pozorování	23	42
Společný rozptyl	4,449029	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	63	
t stat	0,244069	
P(T<=t) (1)	0,403985	
t krit (1)	1,669402	
P(T<=t) (2)	0,807971	
t krit (2)	1,998341	

Aritmetické průměry porovnávaných skupin nejsou statisticky významné.

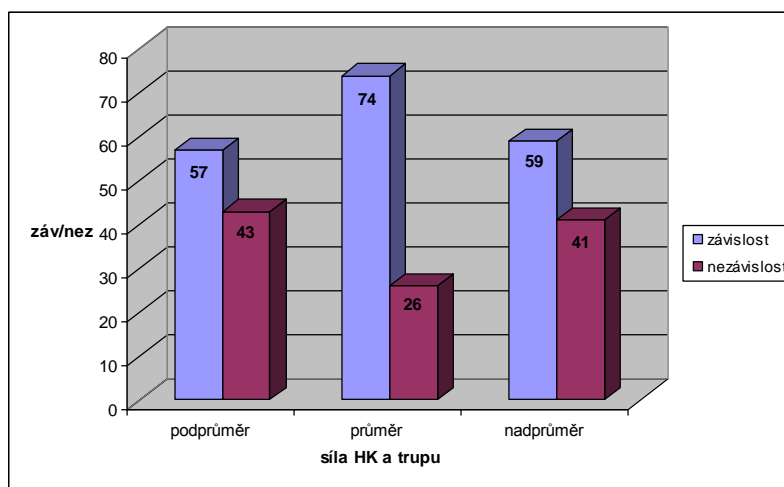
Graf č. 16 Vztah mezi úrovní obratnosti a závislostí/nezávislostí na sociální skupině



Závislost se nepotvrdila, obratnost nemá žádný vztah k závislosti na sociální skupině.

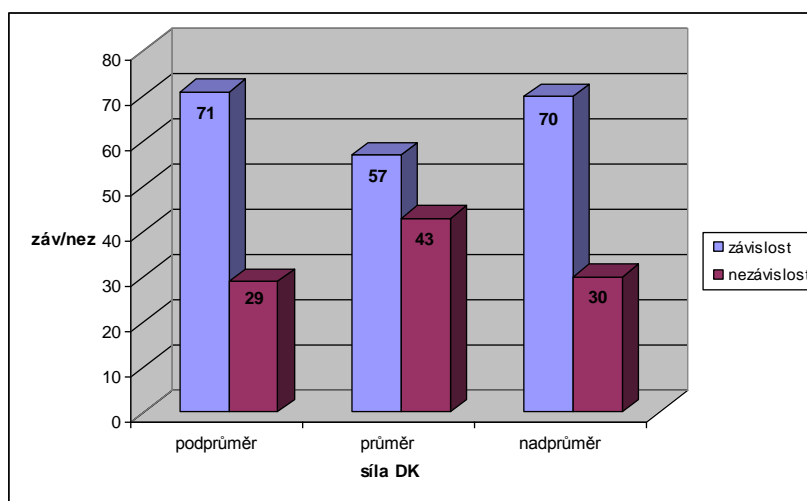
Protože graf nenaznačuje nějaké zvláštnosti, nebudeme tento vztah statisticky analyzovat.

Graf č. 17 Závislost mezi silou horních končetin a trupu se závislostí na sociální skupině



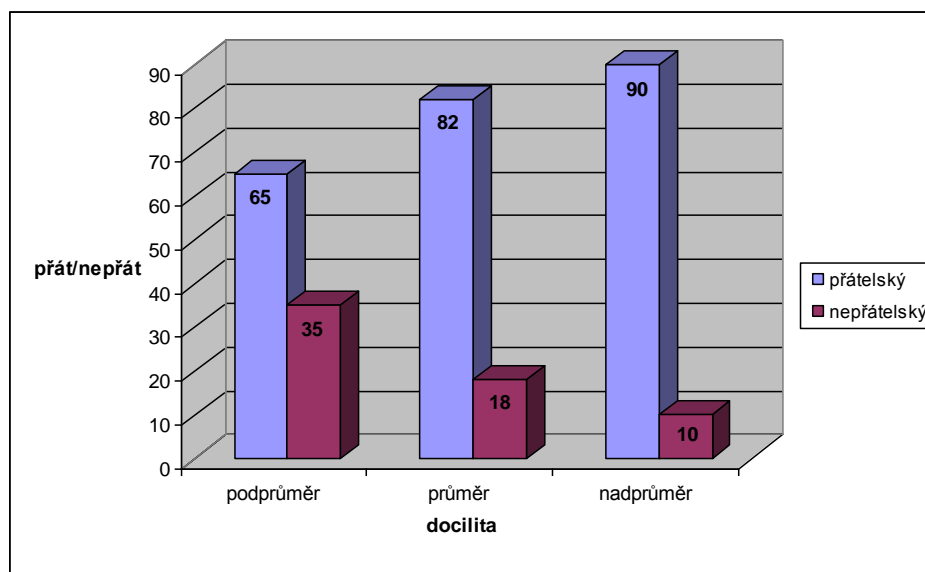
Nejvíce závislých žáků a zároveň nejméně nezávislých na školní třídě, dosahovali průměrných hodnot v testu síly horních končetin a trupu. Avšak se žádný významnější vztah nepotvrdil. Protože graf nenaznačuje nějaké zvláštnosti, nebudeme tento vztah statisticky analyzovat.

Graf č. 18 - Závislost mezi silou DK a závislostí na sociální skupině



Z grafu je patrné, že vztah těchto veličin se nepotvrdil. Protože graf nenaznačuje nějaké zvláštnosti, nebudeme tento vztah statisticky analyzovat.

Graf č. 19 Vztah mezi docilitou a přátelstvím/nepřátelstvím



Z grafu vyplývá, že žáci, kteří jsou nejlepší v docilitě – pohybové inteligenci se zároveň považují za přátelské. Takže je tento vztah významný. Předpokládám, že v tomto ohledu se může jednat o psychomotoriku komunikace. Žáci s vyšší pohybovou inteligencí mohou lépe odhadovat význam mimických projevů druhých a také rychleji reagují. Jinými slovy motorická docilita je schopnost rychlého senzomotorického učení, jehož základem je imitace a tito jedinci lépe imitují zrcadlové sociální chování druhých.

Tabulka č. 14 a 15

	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	8,285714	6,980392
Rozptyl	3,142857	4,419608
Pozorování	14	51
Rozdíl	13	50
F	0,711117	
P(F<=f) (1)	0,256427	
F krit (1)	0,432187	

	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	8,285714	6,980392
Rozptyl	3,142857	4,419608
Pozorování	14	51
Společný rozptyl	4,156151	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	63	
t stat	2,122093	
P(T<=t) (1)	0,018884	
t krit (1)	1,669402	
P(T<=t) (2)	0,037768	
t krit (2)	1,998341	

Aritmetické průměry porovnávaných skupin jsou statisticky významné při 5 % hladině významnosti.

9 Závěr

Jako téma diplomové práce jsem si zvolil analýzu vztahu mezi úrovní motorických schopností a psychickou labilitou v sociálním kontextu u dětí druhého stupně základní školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem nejdříve charakterizoval motorické schopnosti a dovednosti, jejich rozdělení, včetně metod jejich rozvoje a diagnostiky. Další teoretická část řeší problematiku psychické lability. Většinou užívám termín „neuroticismus“, který lze považovat za významový ekvivalent. Z vývojového hlediska popisuji období rané a časně adolescence, a to z pohledu fyzických i psychických změn. Závěr teoretické části je věnován sociálním pozicím a rolím ve školním kolektivu.

Jako cíl praktické části DP jsem si zvolil vzájemné porovnání motorických schopností, neurotičnosti a sociálních charakteristik ve školním kolektivu u žáků na 2. stupni ZŠ.

Jako metody sběru dat jsem využil osobnostní dotazník pro děti B-J.E.P.I, který měří neuroticismus, psychoticismus a extroverzi. Sociální pozice a role v třídním kolektivu byla měřena kreslenou projektivní technikou – test stromu, byla kvalitativně vyhodnocována podle schématu uvedeného v kapitole 7.3.1. Pro testování motorických schopností a dovedností jsem zvolil celkem pět motorických testů, zaměřených na různé pohybové oblasti. Zkoumanými oblastmi byly dynamická síla dolních a horních končetin, statická síla, schopnost orientační koordinace pohybů a schopnost pohybové docility. Testování těchto pohybových schopností a dovedností probíhalo v hodinách tělesné výchovy a realizace osobnostního dotazníku B-J.E.P.I a test sociálních pozic byly uskutečněny v hodinách výchovy ke zdraví a v občanské výchově.

Data byla kromě popisné statistiky vyhodnocována prostřednictvím Spearmanova koeficientu, F – testu a T – testu.

Celkem bylo zkoumáno sedmnáct vztahů mezi různými veličinami. Podle grafické kontingenční analýzy se výraznější význam vztahů potvrdil u devíti grafů a u osmi se vyvrátil. Nejpřesvědčivějších výsledků dosahovali testovaní žáci ve všech pohybových schopnostech k neurotičnosti, kromě pohybové docility. Žáci, kteří měli nejlepší výkony v motorických testech, měli zároveň mnohem nižší hodnoty neuroticismu než žáci s vysokou hodnotou neuroticismu. Lze tedy předpokládat, že se tento vztah mezi neuroticismem a motorickými schopnostmi a dovednostmi projevuje ve všech testovaných oblastech u stejných žáků. Jedním z možných důvodů je

vyplavování hormonu – endorfinu u pravidelně sportujících žáků. Avšak pokládám za důležité zmínit, že sportovci na vrcholové úrovni, kteří jsou pod psychickým tlakem, jsou dle mnohých výzkumů neurotičtí více. Ovšem žáci staršího školního věku, kteří sportují rekreačně a pro vlastní uspokojení základní potřeby pohybu se s výrazným psychickým tlakem zřídka setkávají. Dalším zdůvodněním může být opak. Že skutečně jedinci, kteří mají vrozené dispozice k neuroticismu, nejsou schopni natolik řídit své neurofyziologické reakce k tomu, aby dosáhli dobrých výsledků u motorických (zejména koordinačních) cvičení. Neurotičtí žáci také měli největší potíže s koordinačním testem. Podle vlastních zkušeností z praxe tělesné výchovy, vím, že žáci více neurotičtí, se nedokáží na daný pohybový úkol plně koncentrovat, takže ho nedokáží ani přesně zrealizovat. Vzhledem k tomu, že již znám vymezení neuroticismu, tak si myslím, že tito žáci se více než na pohybový úkon soustředí na své vlastní prožívání.

Ve srovnání neuroticismu k závislosti na školní třídě vyšlo, že žáci, kteří nejsou neurotičtí, jsou mnohem více závislí na školní třídě než žáci, kteří jsou neurotičtí. Neurotičtí žáci se s sociální skupinou školní třídy příliš emocionálně neidentifikují. Příčinami může být strach z možného emocionálního poranění v podobě úzkosti, kterou zvýšený neuroticismus vždy provází. Podařilo se tím identifikovat sociální úzkost.

Velmi zajímavě mi vyšlo srovnání testu docility ve srovnání s dominantním a submisivním postavením žáka v třídním kolektivu. Nejlepší žáci v testu docility, mají ve školní třídě dominantní postavení, naopak žáci s horšími výsledky v testu docility mají ve třídě submisivní postavení. Vzhledem k tomu, že test docility je v jádru zaměřen na pohybovou inteligenci, jejímž předpokladem je rychlost reagování a vysoká schopnost motorické adaptability, což s mírou sociální dominance často souvisí. Je však nutné upozornit na to, že žáci s dobrou úrovní motorické docility, dosahují i dobrých školních výsledků – kognitivní inteligence. Velmi podobně jako test docility vyšel vztah časoprostorové koordinační schopnosti k dominantní a submisivní. Žáci, kteří tento test motorický test zvládali nejlépe, mají nejlepší předpoklady k úspěšnosti ve sportovních hrách, tento poznatek hodnotím na základě znalosti jejich herního projevu a výsledků testu. Tito žáci se dokáží rychle učit nové pohyby a mají výbornou schopnost adaptace. Naopak všechny měřené silové schopnosti nemají žádnou závislost na dominantním a submisivním postavením žáka v třídním kolektivu.

Srovnání všech motorických testů k závislosti a nezávislosti na třídním kolektivu

se ani částečně nepotvrdila. Takže v tomto případě tento vztah nemá žádný vliv. Poslední testovanou oblastí byla docilita – pohybová inteligence, která byla srovnávána s tím, zda se žáci považují za přátelské, či nepřátelské ke svému sociálnímu kolektivu. Z analýzy vyšlo, že je tento vztah významný. Domnívám se, že se v tomto ohledu může jednat o psychomotoriku komunikace. Žáci s vyšší pohybovou inteligencí mohou lépe odhadovat význam mimických projevů ostatních spolužáků.

Výsledky analýzy diplomové práce mě velmi potěšily, protože se potvrdila moje původní myšlenka o významnosti vztahu sociální labilitity k motorickým schopnostem a dovednostem. Závěrem bych chtěl připomenout, že již v ranném dětství je provozování pohybových činností nesmírně důležité, ať už z pohledu fyzického zdraví dítěte, tak i z hlediska jeho psychického i sociálního vývoje.

10 Souhrn

Práce se zabývá vztahem mezi motorickými schopnostmi, psychickou labilitou a sociálními aspekty v kolektivu žáků druhého stupně základní školy. Je rozdělena na teoretický a praktický oddíl. V teoretické části jsou charakterizovány motorické schopnosti, dovednosti, metody rozvoje a jejich diagnostika, také je zde charakterizováno období adolescence, neuroticismus, sociální aspekty v kolektivu spolužáků. Praktická část je koncipována jako výzkumné šetření vztahu mezi motorickými schopnostmi, psychickou labilitou a sociálními aspekty u žáků 2. stupně ZŠ. K měření byly využity motorické testy, Eysenkův dotazník B-J.E.P.I a obrázková projektivní metoda. Získaná data byla statisticky vyhodnocována.

Summary

The work deals with the relationship between motor skills, mental instability and social aspects in a group of pupils second grade elementary school. It is divided into theoretical and practical section. In the theoretical part are characterized motor abilities, skills, methods development and diagnostics, there is also characterized adolescence, neuroticism, social aspects and the group of classmates. The practical part is conceived as a research investigation of the relationship between motor skills, mental instability and social aspects for students sekond grade elementary school. The measurements were used motor tests, Eysenkův questionnaire BJ.EPI and the picture projective method. The data were statistically analyzed.

11 Seznam literatury

1. BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2730-4.
2. BURSOVÁ, Marta. *Kompenzační cvičení: uvolňovací, protahovací, posilovací*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 195 s. ISBN 80-247-0948-1.
3. ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk, 2002, 149 s. ISBN 80-723-9107-0.
4. ČELIKOVSKÝ, Stanislav. *pro studující tělesnou výchovu*. 3. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 286 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-042-3248-5.
5. FAJFER, Zdeněk. *Trenér fotbalu mládeže (6-15 let)*. 1. vyd. Praha: Olympia, 2005. ISBN 80-703-3933-0.
6. H.J. EYSENK. *Osobnostní dotazník pro děti B-J.E.P.I.* psychodiagnostika, s.r.o, 1994.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. JANSKA, Petr a Josef DOVALIL. *Sportovní příprava*. Vyd. 1. Praha: Q-art, 2007. ISBN 978-80-903280-8-2.
9. JUŘINOVÁ IRENA, Stejskal František. *Rozvoj pohybových schopností ve školní tělesné výchově*. první. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
10. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-720-4156-8.
11. KON, Igor' Semenovič. *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
12. KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1995. ISBN 80-704-0137-0.
13. LANGMEIER JOSEF, Krejčíková Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
14. MACÁK IVAN, Hošek Václav. *Psychologie tělesné výchovy a sportu: Učebnice pro vysoké školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
15. MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8348-X.
16. MĚKOTA, Karel a Petr BLAHUŠ. *Motorické testy v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 335 s.
17. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0628-1.
18. NOVÁK, Filip. *Standardizace testu koordinace horních končetin*. Plzeň, 2011. Diplomová práce. ZČU v Plzni. Vedoucí práce Benešová Daniela, Mgr. Ph.D.
19. NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*, 3. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 80-7043-281-0.
20. PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 198 s. ISBN 80-247-0683-0.
21. *Pohybové dovednosti. Tělesná výchova 4* [online]. západočeská univerzita v Plzni, 2010 [cit. 2014-04-07]. Dostupné z: tv4.ktv-plzen.cz
22. *Psychologie v teorii a praxi. Zvýšená psychická tenze a neuroticismus* [online]. 2008 [cit. 2014-04-07]. Dostupné z: rudolfkohoutek.blog.cz
23. SLEPIČKA, Pavel, Václav HOŠEK a Běla HÁTLOVÁ. *Psychologie sportu*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-802-4616-025.
24. SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2. oprav. vyd. Brno: Barrister, 2004. ISBN 80-865-9865-9.
25. ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
28. VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-704-2691-8.

29. VÝROST, Jozef. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.
30. ZVONAR, Martin a Igor DUVAČ. *Antropomotorika: pro magisterský program tělesná výchova a sport.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-802-1053-809.

12 Přílohy

Evidenční list

Souhlasím s tím, aby moje závěrečná práce byla půjčována k prezenčnímu studiu v Univerzitní knihovně ZČU v Plzni.

Datum:

Podpis:

Uživatel stvrzuje svým čitelným podpisem, že tuto závěrečnou práci použil ke studijním účelům a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno	Fakulta/katedra	Datum	Podpis