

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

CENTRUM TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**Vliv slovní intervence v průběhu testu
rovnovážných předpokladů u žáků 4. - 5. třídy ZŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavel Šimeček

Tělesná výchova a sport

Vedoucí práce: Mgr. Karel Švátora, Ph.D.

Plzeň, 2023

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a všechny použité prameny jsem uvedl v seznamu použitých zdrojů.

V Plzni 2023

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování:

Tímto bych rád poděkoval vedoucímu mé práce Mgr. Karlu Švátorovi, Ph.D., za jeho cenné rady při provádění výzkumu, zpracování dat a za odborné vedení práce. Také bych rád poděkoval všem žákům, kteří se dobrovolně účastnili výzkumu a pedagogickým pracovníkům, za vstřícný přístup a spolupráci.

OBSAH

1	ÚVOD.....	1
1.1	CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	2
1.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	2
1.3	HYPOTÉZY.....	2
1.4	ÚKOLY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	2
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	3
2.1	NERVOVÁ SOUSTAVA.....	3
2.1.1	Centrální nervová soustava.....	3
2.1.2	Periferní nervová soustava.....	6
2.2	KOGNITIVNÍ FUNKCE.....	7
2.2.1	Paměť.....	7
2.2.2	Pozornost.....	8
2.2.3	Vnímání.....	8
2.2.4	Prostorová orientace.....	9
2.2.5	Priming.....	9
2.3	POSTURÁLNÍ SYSTÉM.....	11
2.3.1	Posturografie.....	11
2.3.2	Postura.....	12
2.3.3	Posturální stabilita.....	12
2.3.4	Rovnováha a rovnovážné schopnosti.....	13
2.4	VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	13
2.4.1	Fyzický rozvoj.....	14
2.4.2	Motorický a pohybový rozvoj.....	15
2.4.3	Psychický rozvoj.....	17
2.5	KOMUNIKACE.....	18
2.5.1	Komunikační proces.....	19
2.5.2	Verbální komunikace.....	20
2.5.3	Neverbální komunikace.....	20
2.5.4	Persvaze.....	21
3	METODOLOGICKÝ ČÁST.....	24
3.1	ROVNOVÁŽNÉ CVIČENÍ.....	24
3.2	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	25
3.3	PRŮBĚH TESTOVÁNÍ.....	25
3.4	TESTOVACÍ PROSTŘEDÍ.....	26
3.5	TESTOVÁNÍ KONTROLNÍ SKUPINY.....	27

3.6	TESTOVÁNÍ S POZITIVNÍ SLOVNÍ INTERVENCÍ	27
3.7	TESTOVÁNÍ S NEGATIVNÍ SLOVNÍ INTERVENCÍ	28
4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	30
4.1	DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA.....	30
4.1.1	Měření bez slovní intervence	31
4.1.2	Měření s vlivem pozitivní slovní intervence	31
4.1.3	Měření s vlivem negativní slovní intervence	32
4.2	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	33
5	DISKUSE	36
6	ZÁVĚR	39
7	RESUMÉ	41
8	SUMMARY	42
	SEZNAM LITERATURY	43
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	46
	SEZNAM PŘÍLOH	47

SEZNAM ZKRATEK

CNS Centrální nervová soustava

PNS Periferní nervová soustava

ZŠ Základní škola

1 ÚVOD

Sport a pohybové aktivity mají významný pozitivní dopad na fyzické, psychické a sociální zdraví jednotlivce. Pro člověka má pohyb neocenitelný význam již od raného věku, neboť mu poskytuje příležitosti k růstu, učení a socializaci a je klíčovým prostředkem pro jeho celkový rozvoj. Děti se při sportování učí hodnotám, jako jsou disciplína, vytrvalost, fair play a respekt k ostatním, získávají dovednosti v oblasti komunikace, spolupráce i řešení problémů. Sportovní aktivity u nich podporují zdravý životní styl, pomáhají rozvíjet sebevědomí, sebekontrolu a sociální kompetence.

Jedním z klíčových faktorů, který ovlivňuje vztah dítěte ke sportu, je jeho snaha po dosažení co nejlepšího výkonu a s tím související touha zažít úspěch. Pro některé děti však může být náročné nebo dokonce nereálné podávat co nejlepší výkony, což může vést ke ztrátě motivace a sníženému zájmu na účasti v pohybových aktivitách. Verbální intervence a povzbuzení je jeden z faktorů, který může mít vliv na zlepšení jeho výkonu ve sportu. Toto ovlivnění může působit pozitivně, ale může mít i negativní dopad.

Slovní intervence ve sportu zahrnuje mluvené nebo psané pokyny, je prostředkem poskytování zpětné vazby nebo má sloužit k povzbuzení a podpoře výkonu dětí. Správně zaměřená verbální intervence a povzbuzování může posílit rozvoj sebevědomí dítěte, může jej motivovat a povzbudit jeho důvěru ve vlastní schopnosti. Kladná a povzbuzující slova mohou dítěti dodat sílu a pozitivně jej podpořit při překonávání překážek na cestě k dosažení cíle. Naopak negativní a kritická verbální intervence může mít kontraproduktivní účinek. Přílišný tlak na výkon, přílišná kritika nebo nevhodné srovnávání s ostatními mohou vyvolat u dítěte pocit nejistoty, frustrace a strach z neúspěchu. Takové prostředí může vést k poklesu motivace, ztrátě zájmu a v extrémních případech dokonce k odvrácení se od sportu. Je tedy důležité, aby dospělí okolo dětí byli citliví k jejich potřebám a individuálním schopnostem. Ocenění a povzbuzení by mělo být zaměřeno na snahu, pokrok a osobní zlepšování, spíše než na samotný výsledek. Je potřeba, aby v rámci svých možností dítě cítilo podporu a bylo motivováno k trvalému rozvoji a zdokonalování se.

Vliv slovní intervence v psychologii sportovců a sportovní pedagogice byl rozsáhle studován u dospělých, ale o jeho účinnosti u dětí ve věku 10-12 let bylo provedeno výzkumů jen málo.

Cílem práce bylo proto prozkoumat vliv slovní intervence na sportovní výkon u dětí ve věku 10–12 let, a to především v průběhu testu rovnovážných cvičení. Děti byly v rámci výzkumu vystaveny jak pozitivnímu, tak negativnímu ovlivňování. Bylo zkoumáno, jaký dopad budou tyto intervence na výkon dětí mít.

1.1 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem práce je ověřit vliv slovní intervence v průběhu testu rovnovážných předpokladů u žáků 4. - 5. třídy ZŠ.

1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Má slovní intervence vliv na výkon v průběhu testu rovnovážných předpokladů u žáků 4. – 5. třídy ZŠ?

1.3 HYPOTÉZY

H1: Pozitivní slovní intervence v průběhu testu významně zlepší výkon v testu rovnovážných předpokladů.

H2: Negativní slovní intervence v průběhu testu významně zhorší výkon v testu rovnovážných předpokladů.

1.4 ÚKOLY BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Na základě výše zmíněného cíle byly stanoveny tyto úkoly.

1. Představit teoretická východiska zkoumané problematiky.
2. Zhodnotit vliv pozitivní slovní intervence v průběhu testu na výkon v testu rovnovážných předpokladů.
3. Zhodnotit vliv negativní slovní intervence v průběhu testu na výkon v testu rovnovážných předpokladů.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 NERVOVÁ SOUSTAVA

Nervový systém je jedním ze základních systémů organismu. Jedná se o komplexní síť nervů a buněk, které umožňují komunikaci mezi různými částmi těla. Nervová soustava zajišťuje funkce, které jsou nezbytné pro fungování lidského těla. Hlavní funkce nervové soustavy jsou:

1. příjem informací (senzomotorické funkce),
2. zpracování informací (asociační – integrační funkce),
3. koordinace pohybu (motorické funkce).

První skupina funkcí je spojena s funkcí přijímačů (receptorů), které zprostředkují záznam změn vnějšího a vnitřního prostředí organismu. Druhá skupina funkcí tyto změny interpretuje a třetí skupina realizuje odpověď – akci, pohyb (Dylevský, 2009).

Nervová soustava se skládá ze dvou hlavních buněčných typů – neuronů a glií. Neurony jsou základní funkční jednotky nervové tkáně. Jejich schopnost je tvorba a vedení vzruchů, díky kterým se přenáší informace z vnitřního i vnějšího prostředí. Základní struktura neuronu je tvořena tělem, dendrity, které slouží k přijímání signálů a axony, pomocí kterých jsou přenášeny signály k jiným neuronům (Fiala a Valenta, 2020).

Nervová soustava se dělí na dvě hlavní části – centrální nervovou soustavu (CNS) a periferní nervovou soustavu (PNS).

2.1.1 Centrální nervová soustava

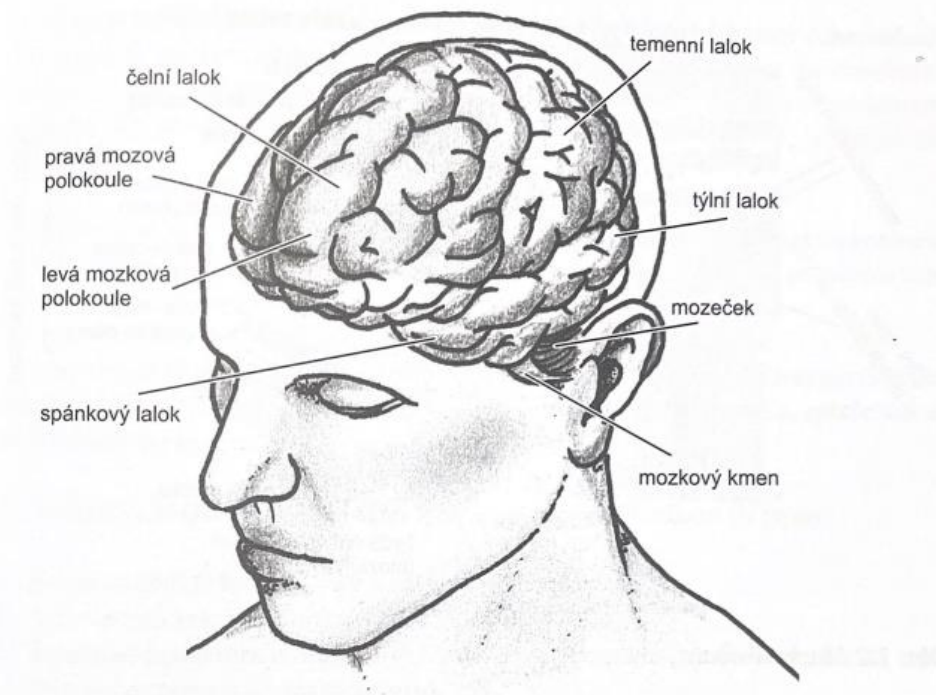
Centrální nervová soustava zahrnuje mozek a míchu a slouží k řízení a koordinaci všech tělesných funkcí.

Lidský mozek je složitý a jedinečný orgán, který se skládá z miliardy neuronů, které jsou propojeny pomocí vzájemných spojení (synapsí). Jedná se o nejdůležitější část lidského nervového systému, která řídí téměř všechny činnosti těla, včetně vnímání, myšlení, řeči, paměti, rozhodování a pohybu. Mozek je uložen v mozkové části lebky, kde je kryt pomocí tří

speciálních obalů – tvrdá plena mozková, mozková pavučnice a měkká plena mozková. Také je obklopen a chráněn před nárazy a otřesy díky bezbarvé tekutině, známé jako mozkomíšní mok (Orel, 2017).

Mozek je jeden funkční celek, který lze rozdělit na několik částí, které jsou spolu propojeny. Každá část má jasně danou funkci a hierarchii. Rozlišujeme koncový mozek, mozeček, mezimozek a mozkový kmen (Orel, 2009).

Koncový mozek je největší část CNS, která tvoří přibližně 83% celkové hmoty mozku. Skládá se ze dvou hemisfér, levé a pravé, které jsou propojeny a odděleny hlubokou štěrbinou. Každá hemisféra je rozdělena do čtyř hlavních laloků: čelní, týlní, temenní a spánkový. Koncový mozek také obsahuje další oblasti, jako je limbický systém, který se podílí na emocionálních reakcích a motivaci a kalózní těleso, což jsou silné nervové dráhy, které propojují levou a pravou hemisféru mozku (Fiala a Valenta, 2020).



Obrázek 1 - Anatomie mozku (Orel, 2009)

Mozeček se nachází v zadní jámě lebeční a představuje přibližně 10,5% celkové hmotnosti mozku. Je tvořen dvěma hemisférami. Má vzhledem k ostatním částem mozku charakteristickou kůru, tvořenou převážně drobnými neurony a vnitřní bílou hmotou, která obsahuje axony spojující neurony kůry s jinými částmi mozku a tělem. Podílí se na udržování vzpřímeného stoje a rovnováhy, koordinaci pohybu, ale i na mechanismu řeči a dalších

kognitivních funkcí. Mozeček hraje klíčovou roli při učení motorických dovedností a jemné motoriky (Orel, 2017; Kaňovský a kol., 2022).

Mezimozek nacházíme v centrální části mozku mezi mozkovými hemisférami. Spojuje mozeček a koncový mozek. Z anatomického hlediska jej dělíme na dvě – části – thalamus a hypothalamus.

Thalamus umožňuje přístup většině sensorických informací, které vstupují do mozku a transferuje je dál do příslušných oblastí mozku pro zpracování. Je také zapojen do procesů vnímání a pozornosti (Orel, 2017).

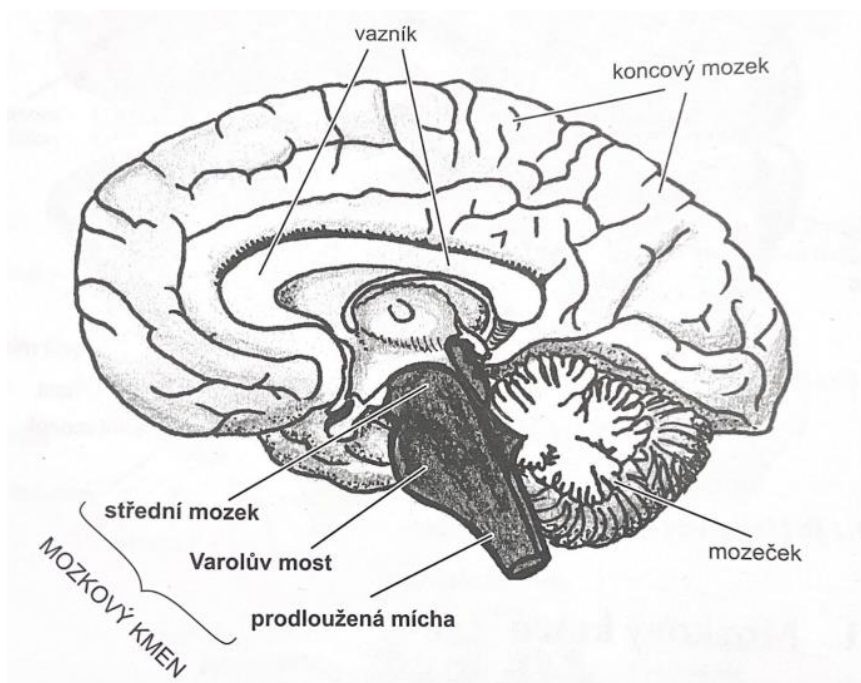
Funkcí hypothalamu je řízení a udržování stálosti vnitřního prostředí – homeostázy. Dále produkuje hormony, které ovlivňují činnost hypofýzy a řídí cirkadiánní cyklus (Kaňovský, 2022).

Další částí mozku je mozkový kmen, který je umístěn v zadní jámě lebeční. Procházejí jím nervové dráhy spojující mozek s míchou. Mozkový kmen zajišťuje mnoho základních funkcí lidského těla včetně srdeční činnosti a dýchání. Skládá se z prodloužené míchy, Varolova mostu a středního mozku (Orel, 2009).

Prodloužená mícha navazuje na míchu páteřní. Jedná se o klíčové místo pro přenos informací mezi mozkovým kmenem a mozečkem. Tato oblast se podílí na dýchání, srdeční činnosti, trávení a je zodpovědná za reflexy, jako je například kašel, kýchání nebo polykání.

Na prodlouženou míchu navazuje Varolův most. Jde o příčný val, který tvoří spojku mezi koncovým mozkem a mozečkem. Varolův most ovládá některé reflexivní činnosti, reguluje spánek a bdělost (Fiala, 2020).

Střední mozek je část koncového mozku, který se nachází mezi mozečkem a prodlouženou míchou (Fiala, 2020).



Obrázek 2 - Mozkový kmen (Orel, 2009)

Druhou částí nervové soustavy je páteřní mícha. Jedná se o dlouhý a tenký trubicovitý útvar, který navazuje na prodlouženou míchu. Je uložena v páteřním kanálu. Mícha propojuje mozek s periferií těla prostřednictvím periferních nervů. Skládá se celkem z 31 míšních segmentů. Je tvořena šedou a bílou hmotou. Šedá hmota se nachází ve středu míchy a tvoří míšní rohy. Tento útvar obsahuje těla neuronů, které jsou zapojeny do zpracování a přenosu signálů. Bílá hmota je tvořena myelinovými vlákny, která jsou pro lepší vodivost obalená myelinem a tvoří nervová vlákna propojující míchu s mozkem (Rokyta, 2008).

2.1.2 Periferní nervová soustava

Periferní nervová soustava zahrnuje všechny části nervového systému nacházející se mimo mozek a míchu. Zahrnuje nervy a ganglia (skupiny nervových buněk), které se nacházejí po celém lidském těle a přenášejí informace z CNS (Rokyta, 2008).

Periferní nervový systém lze rozdělit na dvě hlavní složky – somatický a autonomní.

Somatický nervový systém je zodpovědný za řízení svalů, které lze ovládat vůlí. Skládá se ze senzorických motorických nervů, které přenášejí informace z periferie a vysílají impulzy z centrální nervové soustavy do kosterních svalů a smyslových orgánů.

Autonomní nervový systém se stará o řízení orgánů, které nelze ovlivnit vůlí. Dělí se na dvě složky – sympatický nervový systém a parasympatický nervový systém (Seidl, 2008).

Nervy jsou rozděleny na vegetativní a mozkomíšní.

Vegetativní nervy nepodléhají naší vůli, jedná se o nervy autonomní. Větví se k hladkému svalstvu (trávicí trubice, průdušnice, průdušky, močové a pohlavní ústrojí, srdce, cévy a žlázy). Vegetativní nervy jsou vždy ve svém průběhu přerušeny skupinami nervových buněk, které se nazývají vegetativní ganglia (Jelínek, 2007).

Mozkomíšni nervy dále rozdělujeme na míšní a hlavové. Míšní nervy se větví z míchy a přenášejí signály do tkání a orgánů. Jedná se o nervy smíšené, které obsahují motorická a senzitivní vlákna. Hlavových nervů je dvanáct párů. Variabilně obsahují senzitivní a motorická vlákna (Jelínek, 2007).

2.2 KOGNITIVNÍ FUNKCE

Kognitivní, někdy také označované jako poznávací funkce, jsou základní procesy, které umožňují lidskému mozku zpracovávat informace. Tyto funkce se odehrávají v nervové soustavě a jejich prostřednictvím dokáže člověk vnímat a reagovat na okolní svět.

Kognitivní funkce tvoří ucelenou strukturu, která na sebe navazuje. Celkově jsou vzájemně propojeny a spolupracují, aby umožnily jednotlivcům přijímat, zpracovávat, uchovávat a používat informace (Preiss a Kučerová, 2006).

Mezi kognitivní funkce řadíme paměť, pozornost, prostorovou orientaci, myšlení, řeč, výkonné funkce a rychlost zpracování informace – pohotovost.

„Na člověka v každém okamžiku působí nepřehledné množství informací, z nichž vybírá a zpracovává jen malou část.“ (Benešová, 2020 str. 49).

2.2.1 Paměť

Paměť je komplexní kognitivní funkce, která umožňuje ukládat, uchovávat a vyvolávat informace o předchozích zkušenostech, dovednostech, vjemech a zážitcích. Zahrnuje několik fází a typů zpracování, včetně vštěpování (kódování), retence a reprodukce.

Uchování myšlenek je vícestupňový proces, který začíná kódováním. Zde se informace transformují do podoby, kterou lze uložit do paměti. Informace jsou shromažďovány a vnímány všemi smysly. Nejúčinnější je zpracování a vštěpení informací pomocí co nejvíce smyslů najednou (Benešová, 2020).

Další fází je konsolidace, která zahrnuje stabilizaci a posílení nově zakódovaných vzpomínek v průběhu času. Nejlépe se myšlenky uchovají, pokud k nim subjekt cítí vlastní vztah, který je dán motivací, citovými zážitky nebo individuálními potřebami.

Vybavení a přístup k uloženým informacím má na starosti proces reprodukce. Vyvolávání vzpomínek je ovlivněno více faktory např. nálada, kontext. Reprodukce myšlenek může být narušena zapomínáním nebo neúmyslným upravením a doplněním o vlastní vzpomínky.

Paměť může být dělena na několik různých typů, které se liší v závislosti na délce trvání a způsobu uložení informací, například na senzomotorickou, krátkodobou a dlouhodobou paměť (Sternberg, 2002).

2.2.2 Pozornost

Pozornost lze definovat jako zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj (Hartl a Hartlová, 2015).

Pozornost je ovlivněna okolním prostředím a nápadností vjemu. Klíčovou vlastností je selektivita (výběrovost), která určuje, jakému podnětu subjekt pozornost věnuje. Selektivita vychází z minulé zkušenosti, motivace, z povahy a míry stimulace a vztahuje se na jednu informaci a ignorování ostatních.

Kromě pozornosti selektivní je vhodné zmínit i pozornost rozprostřenou, která se vztahuje k rozprostření pozornosti na více informací současně.

Dále se pozornost dělí na záměrnou – podmět je vnímán cíleně a na bezděčnou – podmět je vnímán bez úmyslu (Schmidt a Lee, 2005).

2.2.3 Vnímání

Vnímání (percepce) je základní proces, který nám umožňuje zpracovat a porozumět informacím z prostředí, ve kterém se nacházíme. Je založeno na účelném identifikování jednotlivých vlastností objektů v okolním prostředí a rozpoznávání vztahů mezi nimi. Percepce spočívá ve shromažďování informací z vnějšího i vnitřního prostředí jedince pomocí činnosti smyslových orgánů (Benešová, 2020).

„Vnímání ovlivňuje na jedné straně kvalitu zpracování přijaté informace smyslovými orgány (receptory) a na straně druhé kognitivní zpracování smyslového podnětu. Proces smyslového vnímání je doprovázen dalšími kognitivními, emočními a motivačními procesy, které rozhodují o tom, jak jsou vnímané informace organizovány, interpretovány a prožívány.“ (Benešová, 2020, str. 51).

Schmidta a Lee (2005) popisují vnímání jako obecnou schopnost organismu zpracovávat informace a upozorňují na jejich limitování mimo jiné zkušenostmi, postoji, hodnotami a očekáváním jedince.

2.2.4 Prostorová orientace

Prostorovou orientaci v průběhu celého života člověk využívá ve spoustě praktických pohybových aktivitách. Pomáhá nejen správně odhadovat vzdálenosti, ale díky ní také vnímáme rychlost pohybu a dokážeme zaměřit pozornost žádoucím směrem. *„Zkušenosti jedince v aktuální situaci umožňují vybrat adekvátní informace a ty centrálně zpracovat, a naopak nadbytečným informacím pozornost nevěnovat. Vnímání prostoru je pravděpodobně naučená dovednost, která se rozvíjí na základě vrozených dispozic.“* (Benešová, 2020, str. 54)

Vágnerová uvádí (2016), že k tomu, abychom zpracovali přicházející informace o prostoru, je potřeba zapojit vícero schopností. *„K uvědomění si rozčlenění komplexního obrazu v prostoru a pochopení uspořádání jeho struktur v prostoru slouží schopnost sledovat pohyb v prostoru a odhadovat časoprostorový vývoj pokračujícího pohybu (Stiles, Barkham, Mellor-Clark & Connell, 2008).“* (Benešová, 2020 str. 54)

Většinu prostorových vjemů vnímáme zrakovým analyzátozem binokulárně. *„Schopnost vnímat prostor trojrozměrně, správně odhadovat vzdálenost a rychlost vlastního pohybu či pohybu ostatních těles v prostoru se nazývá stereopse. Schopnost vnímání prostoru označujeme pojmem binokulární disparita a schopnost orientace v prostoru pojmem binokulární konvergence.“* (Benešová, 2020, str. 53)

2.2.5 Priming

Priming je psychologický jev, který charakterizuje proces, při kterém je vědomí či podvědomí ovlivněno předchozím podnětem. Ten následně ovlivňuje naše myšlení, vnímání nebo chování. Předchozí informace nebo podněty mohou aktivovat myšlenky, asociace a představy, které se projeví v našem chování nebo reakcích.

Jde o druh nevědomé paměti pro události a fakta. Ty pak souvisí s činností rozsáhlých oblastí části kůry temenních, týlních a spánkových laloků (Benešová, 2020).

Priming je proces, který ovlivňuje reakci na opakovaně prezentovaný podnět a má vliv na různé aspekty chování jedince, včetně pozornosti, porozumění, vybavování a generování

odpovědí. Na základě vlastní zkušenosti s daným podnětem jsou následně vyvolávány obrazy, vůně, zvuky, chutě nebo slova (Janiszewski a Wyer, 2014).

Priming má široké uplatnění v psychologickém výzkumu, marketingu, politice, reklamě a dalších oborech. Porozumění primingu nám pomáhá lépe pochopit, jakým způsobem jsme ovlivňováni různými informacemi a jak následně ovlivňuje naše rozhodování a reakce na svět kolem nás.

2.2.5.1 Přímý a nepřímý priming

Janiszewski a Wyer (2014) dělí priming na přímý a nepřímý.

Přímý priming lze charakterizovat tím, že samotný prvotní podnět, kterým je osoba na počátku primingové situace ovlivněna, určuje následný rozhodovací proces.

Typickým příkladem přímého primingu je experiment psychologa Donalda E. Brauna z roku 1998. Ten vystavil účastníky experimentu pojmenování vůně nejednoznačné látky. Skupina, která byla vystavena předchozímu podnětu v podobě vůně pomerančového džusu s jistotou popsala, že cítí pomeranč, zatímco druhá skupina, která žádnému podnětu nebyla vystavena, pojmenovávala vůně různé.

Studování přímého primingu nám pomáhá lépe porozumět, jaké mechanismy ovlivňují naše myšlení a chování na základě předchozích podnětů. Přímý priming je často používán v reklamě a marketingu s cílem ovlivnit spotřebitele. Dále kromě psychologie a psychoterapie je přímý priming využíván i ve vzdělávání a učení, a to zejména při vytváření asociací a spojení mezi učivem a předchozími znalostmi (Janiszewski a Wyer, 2014).

Nepřímý priming naopak ovlivňuje člověka k obsahu obecně. V tomto případě například reklama působí na spotřebitele tak, aby si zakoupil jakýkoliv výrobek, který souvisí s inzerovanou oblastí a ne jen jeden konkrétní (Janiszewski a Wyer, 2014). „*Subjekt si ani neuvědomuje, co jeho rozhodnutí ovlivnilo.*“ (Benešová, 2020, str. 87).

2.2.5.2 Pozitivní a negativní priming

Priming lze kromě jiného dělení i posuzovat z hlediska, zda působí na subjekt pozitivně či negativně. Jsou to druhy primingu ovlivňující rychlost vstupních informací, které subjekt zpracovává. Při pozitivním primingu dochází k podpoře aktivační úrovně zpracování stimulů, což zvyšuje rychlost a efektivitu reakcí na následující podněty. Naopak, při negativním primingu se aktivační úroveň zpomaluje, což může vést ke snížené rychlosti a efektivitě reakcí

na následující podněty. Rozdílné účinky pozitivního a negativního primingu jsou důležité pro porozumění vlivu předchozího kontextu na naše vnímání a chování (Mayr et al., 2007).

Jako příklad pozitivního a negativního primingu lze uvést nedávnou studii, kde byla experimentální skupina vystavena fotografiím smějících se a usmívajících se obličejů, zatímco druhá skupina byla vystavena fotografiím obličejů s neutrálním výrazem. Ti, kteří byli vystaveni pozitivně laděným obličejům, vykazovali po expozici vyšší úroveň pozitivní nálady ve srovnání s těmi, kteří byli vystaveni neutrálním obrázkům (Sel, Calvo-Merino, Tuettenberg a Forster, 2015).

Lze tedy shrnout, že pozitivní priming je zprostředkován prožíváním stimulu. Na rozdíl od něj je negativní priming zprostředkován jak prožíváním stimulu, tak i jeho ignorováním (Janiszewski a Wyer, 2014).

2.3 POSTURÁLNÍ SYSTÉM

Posturální systém zahrnuje senzorické, motorické a centrální mechanismy. Tyto mechanismy spolupracují tak, aby člověk mohl udržet rovnováhu a stabilitu těla v různých polohách a při pohybu (Kouba, 1995).

Účinným nástrojem pro posuzování posturálního systému je posturografie.

2.3.1 Posturografie

Posturografie je diagnostická metoda používaná k posouzení posturální stability a balančních funkcí. Tato moderní vyšetřovací technika umožňuje objektivní měření spontánních pohybů těla a poskytuje informace o vestibulospinálních a vestibulookulárních aspektech rovnováhy. Posturografie je využívána k hodnocení a kvantifikaci stability stoje a chůze, a to jak u zdravých jedinců, tak u pacientů s různými zdravotními potížemi (Kolář, 2009).

Metoda posturografie se dělí na statickou a dynamickou. Statická posturografie slouží k posouzení stabilního postavení těla. Dynamická posturografie se zaměřuje na hodnocení chůze a pohybových vzorců. Provedení vyšetření probíhá na speciální posturografické plošině, která snímá a analyzuje pohyby těla. Naměřené výsledky jsou poté srovnávány s kritérii stability a umožňují objektivní posouzení stavu pacienta, diferenciální diagnózu a hodnocení účinnosti terapie.

Posturografie se stala nedílnou součástí otoneurologické diagnostiky a terapie. Její výhody spočívají v neinvazivnosti, rychlosti provedení a schopnosti objektivně sledovat vývoj

pacienta. Tato metoda poskytuje cenné informace o posturální stabilitě a přispívá k lepšímu porozumění mechanismů rovnováhy a regulace těla (Véle, 1995).

2.3.2 Postura

Postura je definována jako držení těla i jeho částí v prostoru. Pohybové segmenty našeho těla jsou neustále vystavovány působení zevních sil. Aby byly tyto segmenty schopné odolávat všem vnějším vlivům a mohly si tak zachovávat své postavení, je potřeba, aby tělo disponovalo vnitřními silami. Postura je nedílnou součástí našeho pohybu a zdraví. Netýká se jen samotného postoje, ale i každého pohybu (Dvořák, 2002).

Správná postura umožňuje optimální rozložení zátěže na naše tělo a minimalizuje riziko zranění, bolesti zad a dalších částí těla (Jebavý a Zumr, 2014).

Držení těla je ovlivněno různými faktory, včetně genetiky, životního stylu, fyzické zátěže, struktury a velikosti kostí, pozice kostních výběžků, životních návyků, duševního stavu, zranění a nemocí. Je to tedy komplexní a individuálně specifická záležitost. Každý jedinec a jeho postura je unikátní. Neexistují dva jedinci se stejnou posturou (Jebavý a Zumr, 2014).

Podle Bursové je posturou chápána vzpřímená poloha těla, která zahrnuje pevnou polohu těla a jeho částí bez pohybu. Každý subjekt vykazuje svůj vlastní pohybový stereotyp. Postura je dynamický proces, ve kterém se projevují jak vnější, tak vnitřní vlivy, včetně fyzického stavu (např. bolesti), psychického stavu (např. stresu) a stavby těla (Bursová, 2005).

Postura je základem pro zdravý pohyb. Nemůžeme ji chápat pouze jako držení těla při stožení a sedu, ale jako základní složku jakékoliv polohy, např. poloha na břicho se zvednutím hlavy nebo poloha v sedě (Kolář, 2009).

Postura je řízena z centrálního nervového systému a ovlivňuje veškerou svalovou aktivitu. Uvádí v činnost hlavně svaly, které provedou zpevnění trupu, krku a hlavy (Bernaciková, 2013).

Kolář zmiňuje, že vývoj postury se odehrává již od narození a je ukončen ve čtyřech letech, kdy dozrává hrubá motorika a posturální funkce fyzického systému (Kolář, 2002).

2.3.3 Posturální stabilita

Posturální stabilita je schopnost zajistit správné držení těla a odolávat zevním i vnitřním silám, aby nedošlo k neřízenému nebo nechtěnému pádu (Kolář, 2009).

Zajištění posturální stability vyžaduje komplexní součinnost biomechanických a

neurofyziologických zřetelů. Jedná se o proces neustálého vyvažování a udržování rovnováhy mezi opačnými svalovými skupinami, které tvoří párové dvojice.

Véle (1995) zdůrazňuje, že posturální stabilita se vyvíjí a mění s rozvojem centrální nervové soustavy během ontogeneze jedince.

Stabilita je schopnost udržet tělo v jedné poloze nebo pohybu bez ztráty kontroly. Označuje míru úsilí daného systému udržet tělesnou rovnováhu v rovnovážném stavu při působení okolních vjemů. Svaly reagují na změny exteroceptorů, které se nacházejí v kůži, dále na rovnovážném ústrojí ve vnitřním uchu a na vjemech očí.

2.3.4 Rovnováha a rovnovážné schopnosti

Rovnováha je fyzikálně definována jako stav, při kterém se výslednice sil působících na soustavu rovná nule. Pojem rovnováha je dále přejímána do jiných vědních oborů a to např. do antropomotoriky, kde nazýváme tento pojem motorickou rovnováhou a je to schopnost udržet stálou polohu těla (Jebavý a Zumr, 2014).

Rovnováhu lze dělit na statickou, dynamickou a schopnost balancovat s předměty. Podle Čelikovského je statická rovnováha definována jako „*schopnost provést pohybový úkol na úzké ploše nebo pohyblivém předmětu - zachování těla nebo jeho části v jedné poloze nelze chápat jako absolutní nehybnost, ale jako neustálý návrat či kolísání okolo ideální dráhy nebo bodu.*“ (Čelikovský, 1979, str. 55).

Dynamická rovnováha se týká udržování stability těla během pohybu a změn poloh těla. Jedná se o schopnost vykonat pohybovou aktivitu na úzké ploše nebo pohyblivém předmětu.

Rovnovážné schopnosti patří ke schopnostem koordinačním a chápeme je jako schopnost kontrolovat rovnováhu a schopnost udržet tělo nebo jeho části při určitém pohybu v relativně labilní poloze. Tato schopnost tedy dokáže udržet rovnováhu lidského těla jak v klidu, tak i v pohybu a jedná se o všechny polohy kromě polohy v leže (Čelikovský, 1979).

2.4 VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Podle Langmeiera a Krejčířové je mladší školní věk datován jako „*Doba od 6–7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 117).

Toto období je pro děti velmi převratné. Dítě prochází mnoha změnami, které se týkají jak jeho fyzického, tak i jeho psychického vývoje. Pro člověka je toto období ontogeneze

klíčové nejen proto, že se v něm tvoří základy jeho osobnosti a kognitivních schopností, ale rozvíjí se i po stránce emocionální a sociální. Děti v mladším školním věku dokáží zvládat své emoce, jsou schopny dokončit činnost a přiměřeně zvládají své jednání. Vzhledem k tomu, že tělesný a psychický vývoj dítěte v tomto období není ještě dokončen, je potřeba brát ohled na jeho dosavadní vývoj, tolerovat některé projevy chování a upravovat činnosti tak, aby byly pro dítě zvládnutelné. Je žádoucí nevystavovat jej zbytečným rizikům, která by pro něj mohla být nebezpečná nebo by mohla negativně ovlivnit jeho další vývoj (Vágnerová, 2005; Klindová a Rybárová, 1974).

Zajímavý je pohled Matějčka, který toto vývojové období dělí na dva úseky – mladší školní věk a střední školní věk. Uvádí, že mladší školní věk představuje krátké a přechodné období, ve kterém dítě prochází mnoha změnami, které vedou ke vzniku poměrně velkých individuálních rozdílů mezi jednotlivými dětmi a mezi pohlavími. Nicméně, ve středním školním věku se tyto rozdíly postupně vyrovnávají. Toto období lze nazvat "obdobím konsolidace", kdy jsou získané dovednosti a pokroky z mladšího školního věku zpracovávány, vyrovnávány a systémy upravovány. Dítě si tak buduje pevné základy pro další vývojový skok, který nastane ve starším školním věku během puberty (Matějček, 2005). „*Toto přicházející období je natolik náročné, že je nutné, aby byl i nástupní terén na něj dobře připravený.*“ (Matějček, 2005, str. 281)

Tato fáze života může být nazvána jako období střízlivého realismu. Děti se v této etapě snaží pochopit svět kolem sebe a vnímají věci tak, jak jsou, nikoliv jen jako iluze. To se projevuje v jejich realistických kresbách, kdy se snaží zachytit skutečnost, kterou opravdu vidí. Tento trend lze pozorovat také v jejich písemném projevu, čtenářských zájmech a hrách, kde se pokouší napodobit běžné životní situace, jako je hra na školu, obchod, kadeřnictví a podobně. Na začátku této fáze je dítě naivní, ale postupně začíná vykazovat mírnou kritičnost a realismus, což již vyžaduje přiblížení se k dospívání (Říčan, 2006).

2.4.1 Fyzický rozvoj

Během mladšího školního věku dochází k významnému fyzickému vývoji dítěte, ale je potřeba mít na paměti, že tělesná stavba dítěte je stále ve vývinu. Tento rozvoj je ovlivněn genetickou predispozicí, stravou a fyzickou aktivitou dítěte.

Dochází k pokračujícímu růstu jeho těla, přibývá na váze, rozvíjí se jeho motorické dovednosti a zdokonaluje se koordinace jeho pohybů, roste druhý, trvalý chrup. Růstové tempo je sice pomalejší než v předškolním věku, ale děti se stávají silnějšími, obratnějšími a jsou daleko lépe připraveny na různé fyzické aktivity a sporty. Fyzický vývoj se netýká jen jeho výšky, ale i nabírání hmotnosti. V tomto období je důležité zajistit dítěti takové podmínky, aby se dětský organismus mohl přirozeně rozvíjet. Mezi hlavní aspekty, které tento přirozený rozvoj podporují, patří především výživa, dostatek podnětů a tělesná aktivita (Dvořáková, 2014).

Tělesný růst se zrychluje zejména na konci tohoto období. Dle Klindové a Rybárové (1974) dítě za jeden rok v tomto období vyroste o 6 – 8 cm.

Dětský pohybový aparát je v mnoha aspektech odlišný od pohybového aparátu dospělých. Dětský sval obsahuje více vody, je citlivější na poruchy látkové přeměny a rychleji se unaví (Suchý, 1979).

Při sportovních a dalších fyzických aktivitách u dětí mladšího školního věku je potřeba mít na vědomí nedovyvinutí kostí. Kostí dětí ještě nejsou plně osifikovány, a proto není vhodné, aby byly tahány za končetiny nebo vystaveny dlouhodobým nepřirozeným visům (Dvořáková, 2014).

2.4.2 Motorický a pohybový rozvoj

V mladším školním věku se děti vyvíjejí především motoricky a nad svými pohyby získávají stále větší kontrolu. Rozvíjí se jejich hrubá i jemná motorika.

Hrubá motorika zahrnuje schopnost ovládnutí pohybů a koordinace celého těla. Týká se pohybů větších svalových skupin, které zahrnují celé tělo nebo jeho větší části. Jedná se například o chůzi, běh, skákání, chytání míče, jízdy na kole, plavání a hraní různých sportovních her a aktivit. Patří sem i zvyšování obratnosti, vytrvalosti a síly, což je důležité pro celkovou pohybovou zdatnost a zdraví dětí. Hrubá motorika je klíčová pro správný fyzický vývoj dítěte, protože jejím zlepšováním dítě získává lepší rovnováhu, kontrolu nad svým tělem a schopnost reagovat na různé situace a podněty z jeho okolí. Na konci tohoto období je struktura hrubé motoriky podobná struktuře dospělého (Kouba, 1995).

Jemná motorika se pak týká především schopnosti ovládat a koordinovat pohyby menších svalových skupin, zejména rukou, prstů a zápěstí. Rozvoj jemné motoriky je důležitý pro kreativní aktivity dítěte a je významný pro vykonávání přesných a detailních pohybů, mezi

kteří patří psaní, kreslení, stříhání, zapínání knoflíků, vázání tkaničky a další manipulace s drobnými předměty. Zlepšováním jemné motoriky děti získávají lepší kontrolu nad svými pohyby a zdokonaluje se kvalita jejich písma. Dále do jemné motoriky náleží i ovládání mluvidel a koordinace oka a ruky. Rozvoj jemné motoriky má kladný účinek na kognitivní vývoj dětí (Vyskotová a Macháčková, 2013).

Rozvoj pohybových dovedností umožňuje dětem aktivně se zapojovat do různých sportovních aktivit. Postupné získávání síly a vytrvalosti jim umožňuje zvládat stále náročnější fyzické úkoly a tím i podporovat svůj talent. Zdokonalování sportovních dovedností jim přináší radost. Pohyb má zásadní význam pro jejich zdravý vývoj. Mladší školní věk je spojen s výraznou motorickou učenlivostí.

Toto období je označováno jako „zlatý věk motoriky“. U dívek je z důvodu dřívějších hormonálních změn tento vývoj o 1–2 roky rychlejší. Ke konci období mladšího školního věku jsou v motorických testech úspěšnější chlapci (Hájek, 2012).

Ke konci tohoto období se snižuje spontánnost a nadbytečnost pohybu a pohyby dítěte jsou zvládnány v optimální kvalitě, kontrole a ekonomičnosti (Slepička, Hošek a Hátlová 2020).

V mladším školním věku jsou žáci schopni zvládnout základy sportu, zejména plavání, lyžování a bruslení a rozvíjí se dovednost chytání a házení míče a zrychluje se běh, který je v tomto období základem všech dětských her. Pohybová činnost se stává cílevědomější, rozmanitější, plynulejší a harmoničtější. Pohybové rozdíly mezi chlapci a dívkami se zvyšují zvláště v konci tohoto období, a to především tehdy, kdy děvčata dávají přednost jiným pohybům než chlapci a naopak (Kaplan, 2020).

Dětem v tomto věku se základní pohybové schopnosti vyvíjejí v následujícím pořadí – rychlost, obratnost síla, vytrvalost a kloubní pohyblivost (Kaplan, 2020).

Vzhledem k tomu, že u dítěte v mladším školním věku je potřeba podporovat rozvoj motorických dovedností, měly by mít příležitost zapojit se do různých pohybových her, cvičení a sportovních aktivit. Ty nejen podporují rozvoj jejich koordinačních schopností, vytrvalosti a síly, ale také rozvíjí sociální interakce a spolupráci s vrstevníky. Děti se při nich učí spolupracovat, soutěžit, respektovat pravidla i soupeře.

Je však nutné mít stále na paměti, že ne všechny děti mohou být v určitých pohybových dovednostech stejně pokročilé jako ostatní děti stejného věku. Je důležité respektovat individuální rozdíly a poskytnout dětem prostor pro jejich osobní růst a rozvoj.

2.4.3 Psychický rozvoj

Děti mladšího školního věku dennodenně čelí situacím, které se podílejí na rozvoji jejich psychického vývoje. Nástup do školy znamená zásadní změnu životního stylu. Do života, jehož náplní byla doposud převážně hra, vstupuje řád, jasné časové vymezení pro povinnost a s ním spojené činnosti a volný čas (Slepička, Hošek a Hátlová, 2020).

Je to začátek jeho adaptace na plnění prvních povinností, na potřebu osamostatnění se, na přijetí autority učitele, na soustředění se na výuku, na vybudování si vazeb mezi spolužáky. Často je to i období prvního odloučení od rodičů na delší dobu (například pobyt na škole v přírodě, dětských táborech, soustředění apod.) (Kaplan, 2020).

Přestože se dítě adaptuje ve školní skupině a zvyká si na nový způsob života, lze celkově charakterizovat toto období jako relativně klidné, bez dramatických vývojových změn. Každé zdravě vyvíjející se dítě by mělo být co nejvíce aktivní, učit se kooperovat s druhými a poznávat svět kolem sebe. „*Zdánlivě klidný věk 9-11 let je časem dozrávání předchozích vývojových skoků a přípravou na dynamické období puberty.*“ (Slepička, Hošek a Hátlová, 2020, str. 41)

Konec období mladšího školního věku je především obdobím začleňování dítěte do skupiny vrstevníků. Dítě tak navazuje hlubší a trvalejší vztahy, zlepšuje se v komunikaci, učí se empatii, vzájemné pomoci a spolupráci. Více než v předchozím období je pro ně důležité zažívat úspěch, ze kterého čerpá pro posilování vlastní sebedůvěry. V opačném případě pak získává nejistotu a hrozí až navození komplexu méněcennosti (Slepička, Hošek a Hátlová, 2020).

V hledání souvislostí a v poznávání reality kolem sebe již dítě nevychází z jednoho podnětu, ale staví na svých zkušenostech. Při tvorbě obecných závěrů je dokáže již kombinovat, řadit a postupovat uvědoměle. S rozvojem logického myšlení dokáže využít postup dedukce, analýzy a syntézy, které mu napomáhají při řešení úkolů. Rozlišuje délku času, vnímá, co prožívá teď a co se bude dít v budoucnosti, chápe dějové souvislosti (Vágnerová, 2012).

Největší zátěž je v tomto období kladena na dítě v oblasti sociální. V rámci jeho socializace je typické, že dítě reaguje na vrstevníky jinak než na dospělé lidi. Druhé dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, zájmy, svým sociálním postavením. Proto je skupina vrstevníků pro dítě důležitý prostor pro učení se důležitým sociálním reakcím, jako je spolupráce, podpora druhých a pomoc slabším (Mareš, 2002).

2.5 KOMUNIKACE

O vymezení a jasné definování pojmu lidská komunikace se pokouší celá řada teorií. Ty popisují a vykládají mechanismus komunikačního chování, které se odehrává v konkrétní situaci mezi jejími účastníky. K tomu, aby komunikace mohla probíhat, je nutnou podmínkou společně sdílený jazyk, komunikační kanál, kterým komunikace probíhá a cíl, který má komunikace naplnit. Komunikační výměna je ovlivněna nejen formou, ale také obsahem. „Komunikace není jen proudění informací, ale i podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy třeba jen tím, že jsme přítomni. Komunikujeme, i když jen přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky. Kdybychom přítomni nebyli, kdybychom nebyli svědky jejich výměny, informace by proudily nebo by byly jiné.“ (Vybíral, 2005, str. 25)

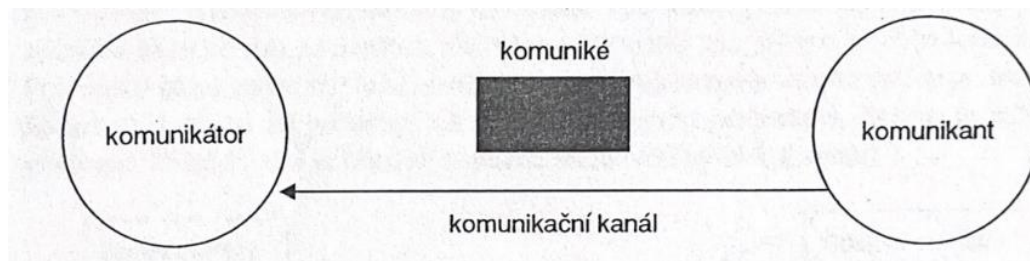
„Psychologie chápe komunikaci mnohem šířeji, neredukuje ji na pouhý přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem. Jde o mnohem více, jde o sebe prezentaci o sebe potvrzování. Jde o vyjádření postojů k předmětu, ke komuniké, ale i k příjemci informace. Jde o různou úroveň působení, ovlivňování, znesnadňování, či usnadňování porozumění.“ (Mikuláščík, 2003, str. 19)

V odborné literatuře lze najít od různých autorů mnoho definic pojmu komunikace. Některé zdůrazňují více aspekty obsahové, jiné vztahové či formální a některé zase vyzdvihují stránku prožitkovou. Všechny se ale shodují v tom, že komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjádření, zároveň je také přenosem a výměnou informací v mluvené, psané nebo jiné formě, která se realizuje mezi lidmi.

Lidská komunikace má zpravidla i nějaký konkrétní smysl a účel. Často se též hovoří o funkcích komunikace. Hranice mezi jednotlivými funkcemi komunikace nejsou jednoznačné a dost často se překrývají. Z hlediska pedagogického procesu je nutno zmínit především funkci vzdělávací a výchovnou, důležitá je též její funkce socializační a společensky integrující. Vzhledem k tematickému zaměření této práce je vhodné zdůraznit přesvědčovací funkci komunikace, která cílí na změnu názoru, postoje, hodnocení nebo způsobu konání druhé osoby pomocí logických argumentů nebo emocionálního přesvědčování formou působení na city či manipulací.

2.5.1 Komunikační proces

Komunikace vždy probíhá jako dynamický proces, jehož součástí je komunikátor, komunikant, komuniké, komunikační kanál, komunikační jazyk a komunikační prostředí.



Obrázek 3 - Komunikační proces (Mikulášťika, 2003, str. 24)

Komunikátor vysílá nějakou zprávu a předpokládá, že příjemce má schopnost porozumět tomu, co mu chce sdělit a že má stejný kódovací systém. Schopnost komunikátora efektivně komunikovat je do značné míry ovlivněna celou řadou parametrů. Komunikátor může například zkreslovat informace nebo používat nevhodné komunikační prostředky. Může též zanedbávat zásadu, že komunikace je obousměrná, tj. nechce naslouchat, ale jen mluvit. Komunikátor do komunikace také vždy promítá svoji osobnost, svoje zkušenosti, své osobní zaujetí a postoje. Ve vyslané zprávě jsou pak tedy nejen fakta, myšlenky, představy a záměry komunikátora, ale také někdy fráze, klišé, emoce a obavy (Mikulášťík, 2003).

Další složkou komunikace je komunikant, což je ten, komu je vysílaná zpráva určena. Jeho pozornost při komunikaci a naslouchání ovlivňuje celá řada faktorů. Jedním z nich je, jaký význam a důležitost příjemce zprávě přikládá, zda je pro něj zpráva nová a zajímavá, kdo zprávu sděluje, v jakém je psychickém rozpoložení, jakou má mentální úroveň a způsob prezentace (Vybíral, 2005).

Obsah komunikace neboli komuniké je vyslaná zpráva jako myšlenka nebo pocit, který jeden člověk sděluje druhému. Tato zpráva může být sdělena verbálně či neverbálně. Pokud je zpráva sdělena slovy, je pro naslouchajícího snazší pochopit obsah sděleného. Při použití slov abstraktních a neverbálních projevů je pochopení ztíženo. Podání informace pak může být chápáno různě a nesprávně (Mikulášťík, 2003). Například při komunikaci se žáky je tedy nutné, aby pedagog předcházel nepochopení sděleného tím, že žáky seznamuje s kontextem, přizpůsobuje výklad a komunikaci jejich mentální úrovni a zkušenostem.

Výrazným prvkem, který ovlivňuje průběh komunikace a její chápání a porozumění je komunikační prostředí. Jedná se o prostor, ve kterém se komunikace odehrává. Faktory, které

komunikační prostředí ovlivňují, jsou například hluk, osvětlení, uspořádání místnosti, teplota v místnosti, přítomnost různého počtu lidí a podobně (Mikuláščík, 2003).

2.5.2 Verbální komunikace

Verbální komunikací je myšleno sdělování informací pomocí slov, prostřednictvím řeči a jazyka. Forma verbální komunikace může být psaná nebo mluvená. Janáčková (2009, str. 17) popisuje řeč jako „*vyjadřování myšlenek artikulovanou mluvou v konkrétním jazyce.*“

2.5.3 Neverbální komunikace

„*Úspěch komunikace závisí z 55 % na řeči těla, z 38 % na hlasovém kontextu a pouze 7% na obsahu verbálního projevu.*“ (Vymětal, 2008, str. 54)

K pochopení a porozumění obsahu komunikace dochází též v emocionální rovině a v pohybech těla, které se projevují v neverbální složce komunikace. „*Ta se povětšinou odehrává na nevědomé úrovni prostřednictvím řeči těla. Neverbální projev může buď zesílit účinek projevu, nebo jej regulovat a někdy jej dokonce i zastoupit. Někdy prostě stačí jen gesto nebo mimika, není potřeba žádných slov.*“ (Mikuláščík, 2003, str. 123) Neverbální složka mluveného projevu výrazně přispívá k jeho celkovému porozumění.

Většinu neverbálních projevů se člověk naučí již v raném věku, především nápodobou okolí, především rodičů. Neverbální komunikace je, stejně jako verbální, vždy silně ovlivněna kulturními vlivy. To, co jedna kultura v komunikaci běžně používá a považuje za normu, to může jiná naopak odmítat a zcela z komunikace vytěsnit.

Neverbální zprávy nás velmi dobře informují o emocích a postojích komunikujících osob. Nelze z nich však vždy přesně vyčíst jejich plný obsah, nejsou tak přesné a efektivní jako zprávy verbální. Neverbální chování můžeme snadno pozorovat, ale mnohdy není jednoduché ho správně interpretovat. Zajímavá je skutečnost, že pokud není verbální složka projevu v souladu se složkou neverbální má posluchač tendenci věřit spíše neverbálnímu projevu než řeči (Mikuláščík, 2003).

Neverbální komunikace se člení na kineziku, gestiku, mimiku, viziku, haptiku, proxemiku a posturologii. U neverbálního chování je největší důraz kladen na neverbální

projevy v oblasti obličeje a hlavy. Poté jsou to pohyby horních končetin a jako poslední vnímáme polohu těla a nohou (Vymětal, 2008).

Neverbální komunikace může hodně prozradit i o osobnosti mluvčího, jeho temperamentu, vztahu k obsahu komunikace, případně i o jeho vztahu k posluchači. Při vnímání neverbálních komunikačních projevů neplatí žádná objektivita. Na pochopení neverbálních komunikačních projevů má vliv i znalost kontextu a hloubka komunikačních zkušeností (Mikuláščík, 2003).

2.5.4 Persvaze

Jednou z forem komunikace je persvaze neboli přesvědčování. Jedná se o jeden z nejčastějších komunikačních úkonů.

Persvaze je vnímána jako metoda ovlivňování nebo přesvědčování, která spočívá v působení člověka na člověka, a to pomocí verbálních či neverbálních prostředků. Člověk, který na někoho slovně působí, se nazývá přesvědčovatel, druhý přesvědčovaný člověk se nazývá recipient (Mikuláščík, 2003).

Existuje celá řada definic, které se snaží zachytit podstatu persvaze. Gálik (2012) se pokusil najít společné faktory, které se vyskytují u autorů definujících teorii psychologie přesvědčování. Definoval tyto společné body:

1. úmyslný pokus o vliv,
2. komunikace,
3. změna duševního stavu recipienta,
4. svobodná volba.

Gálik (2012) na základě výše uvedených bodů vytvořil vlastní definici pojmu persvaze. „*Persvaze je specifická forma komunikace, jejímž cílem je ovlivnit duševní stav recipienta v atmosféře svobodné volby.*“ (Gálik, 2012, str. 11) Zdůrazňuje především čtvrtý bod – svobodná volba, díky které se persvaze liší od nátlaku. „*Hlavním znakem nátlaku je použití hrozby negativních důsledků, pokud osoba nevyhoví požadavku, a absence možnosti svobodné volby.*“ (Gálik, 2012, str.11)

Persvazi v mluveném projevu můžeme rozdělit do tří typů.

1. Vlastní přesvědčování, při kterém jsou použity argumenty, které působí na posluchače. Cílem je přesvědčit a ovlivnit postoj posluchače, pomocí relevantních argumentů.
2. Propagace, u které je typický autoritativní mluvčí nebo tvůrce projevu, který se snaží ovlivnit myšlení a jednání posluchače. Využití v politice se nazývá propagandou.
3. Agitace míří k řešení určité situace a směřuje k posluchači, který již je o správnosti svého počínání sám přesvědčen. Recipient potřebuje jen utvrzení a formulaci daného problému (Rynešová, 2007).

Na ovlivnění myšlení recipienta má mimo jiné vliv obsah projevu a s tím související prostředky sdělení. Prostředky lze rozlišit na verbální a neverbální. Verbální prostředky jsou rozděleny na stylistické, rétorické a textové. Mezi nonverbální způsoby ovlivňování patří například: pohledy z očí do očí, styl oblékání, vzdálenost mezi přesvědčovatelem a recipientem a jiné neverbální projevy (Mikuláščík, 2003).

V moderním světě, se s persvazí člověk setkává dennodenně. Lidé jsou cíleně ovlivňováni, aniž by si toho byli vědomi. Ať už se jedná o reklamní billboardy, zprávy z masmédií, politické projevy a jiné.

Klíčovým sociálně psychologickým pojmem v teorii persvaze je lidský postoj. Mikuláščík (2003) zdůrazňuje tři aspekty postojů – naučené, konzistentní a týkající se pozitivního nebo negativního reagování na podněty.

Gálik popisuje klíčové prvky persvaze, kterými jsou zdroj, zpráva a adresát. Zcela zásadní vliv na účinek persvazivní komunikace má percipovaná autorita zdroje. Například – učitel ve škole, trenér při sportu nebo nadřízený v práci (Gálik, 2012).

Dalším prvkem persvaze je zpráva. Faktor zprávy výrazně ovlivňuje argumentace a způsoby jejího použití. Důkazy a argumenty hrají v persvazivní komunikaci důležitou roli a přímo ovlivňují její výsledek. Této skutečnosti plně využívá například reklama. Používáním grafů, statistik a vědeckých argumentů se snaží u svých klientů navodit pozitivní postojovou změnu směrem k nabízeným službám nebo produktům.

Posledním klíčovým prvkem persvaze je adresát, tedy recipient. „*Jde o to, zda jsou jedinci stejně nebo rozdílně ovlivnitelní, anebo jaká forma persvaze je pro daného adresáta nejúčinnější. Někteří psychologové se domnívají, že lidé s nízkými kognitivními schopnostmi jsou více náchylní k tomu, nechat se přesvědčit.*“ (Gálik, 2003, str. 43)

Důležitým aspektem persvaze je otázka etiky. Je to bezpochyby tím, že přesvědčování probíhající v lidské komunikaci se může velmi snadno stát nástrojem moci a manipulace. Moderní filozofie se snaží definovat specifické podmínky, které určují, zda je persvazivní komunikace etická nebo neetická. O tom, zda bude persvaze využita pro etické nebo neetické cíle rozhoduje vždy nakonec ten, kdo ji použije (Gálik, 2003).

3 METODOLOGICKÁ ČÁST

Metodologická část práce je věnována tomu, jaký vliv má slovní intervence na zvládnutí rovnovážného cvičení žáky 4. a 5. třídy ZŠ. V průběhu testu rovnovážných předpokladů byla použita jak pozitivní, tak negativní slovní intervence a bylo sledováno, jak tato ovlivní výkony žáků.

V této části práce jsou popsány metody, které byly použity k výzkumnému měření, prostředí, ve kterém byl výzkum prováděn, vzorek probandů, průběh výzkumu a jsou zde i zaznamenány výsledky a vyhodnocení měření.

3.1 ROVNOVÁŽNÉ CVIČENÍ

Rovnováha je jednou z koordinačních schopností a umožňuje nám udržovat stabilitu v obtížných podmínkách, jak při statických polohách, tak při pohybu. Výzkumné šetření se zabývá rovnováhou statickou. Jedná se o schopnost udržet tělo v určené klidové poloze po co nejdelší dobu ve ztížených podmínkách. Nejedná se o absolutní nehybnost, ale o co nejmenší vybočení z osy a neustálé kolísání kolem určeného bodu nebo místa (Čelikovský, 1979).

U každého rovnovážného cvičení je důležité dbát na bezpečnostní opatření a snížit tak riziko zranění. Je nutné vymezit prostor a zkontrolovat, zdali se v okolí nenachází žádné nebezpečné nebo rizikové předměty. Cvičenci by měli mít prostor pro aklimatizaci a seznámení s rovnovážným cvičením. Také se doporučuje cvičit naboso bez bot (Bošková, 2022).

Vybrané rovnovážné cvičení pro výzkum bylo setrvat co nejdéle na kladině ve stoji měrném. Měřený stoj znamená, že je jedna noha před druhou a pata první nohy se dotýká špičky druhé nohy. Stoj má dvě varianty – levá noha vpřed nebo pravá noha vpřed. Jedná se o jednoduché statické cvičení, které spočívá v tom, vydržet co nejdéle stát na připravené kladině. Tato kladina byla široká 3 cm, vysoká 4 cm a dlouhá 1m. Kladina byla položena na zemi bez prostoru mezi podlahou a samotnou částí, na které žáci stáli. Žáci laťku nepřecházeli, pouze na ní stáli.



Obrázek 4 - Testovací kladinka

3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor byl tvořen žáky 1. stupně základních škol. Jednalo se o chlapce a dívky navštěvující 4. a 5. třídu ve vybraných plzeňských školách. Testovaný soubor se skládal ze 127 probandů z toho 68 chlapců a 59 dívek ve věku od 9 do 12 let. Všichni žáci byli testováni dobrovolně na základě souhlasu jejich zákonných zástupců a výsledky testů byly zaznamenány anonymně.

Testovaní žáci byli předem seznámeni s průběhem měření, poučení o bezpečnosti a ujištění o diskrétnosti.

Všichni testovaní byli náhodně rozděleni do tří skupin. První skupina „kontrolní“ byla složena ze 42 osob, z toho 23 dívek a 19 chlapců. Do druhé skupiny bylo zařazeno 43 osob, z toho 15 dívek a 28 chlapců. Tato skupina byla v průběhu testování ovlivněna pozitivní informací. Poslední třetí skupina se skládala ze 42 osob, z toho 21 dívek a 21 chlapců. Tato skupina byla ovlivněna negativní informací.

Tabulka 1 - Výzkumný soubor

N=127	CHLAPCI	DÍVKY
POČET	68	59
POMĚR	53, 54 %	46, 45 %

3.3 PRŮBĚH TESTOVÁNÍ

Před samotným testováním byly kontaktovány dvě vybrané základní školy v Plzni. V rámci těchto škol, byly osloveny ředitelky, které schválily na své škole realizaci výzkumu a byl od nich získán kontakt na určeného pedagogického pracovníka, který zprostředkoval možnost výzkumu.

Před testováním dostali žáci informovaný souhlas, který jejich zákonní zástupci podepisovali (viz. Příloha č. 1, str. 44).

Testování probíhalo v průběhu ledna roku 2023 v určených prostorách jednotlivých základních škol. Při výběru prostor pro testování byl brán ohled na bezpečnost žáků a soukromí. Žáci přicházeli na testování zcela náhodně a jednotlivě. Každý žák byl přidělen do jedné ze tří skupin, podle toho, v jakém pořadí na měření přišel. Po příchodu byl proband vyzván k sundání obuvi a byl seznámen s průběhem měření. Dále byl zaznamenán jeho věk a pohlaví.

Podmínkou bylo, setrvat co nejdéle na kladině ve stojí měrném (chodidla jsou za sebou a špička se dotýká paty). Ve chvíli, kdy žák vstoupil na kladinu, byly spuštěny stopky. Jakmile testovaný žák odlepil nohu od kladiny, dotkl se země nebo spadl, pokus skončil a měření času bylo zastaveno. Maximální dosažitelný výsledek byl 60 sekund. Všechny pokusy byly měřeny ručně pomocí aplikace „stopky“ na mobilním telefonu a byly zaznamenávány do excelovské tabulky s přesností na desetinná čísla.

Každý proband měl před samotným měřením možnost vyzkoušet si, jak bude zkouška probíhat. Jakmile byl připraven, byl zahájen 1. kontrolní pokus. Po ukončení prvního pokusu byl jeho výkon zaznamenán do tabulky. Před zahájením druhého pokusu byl testovaný žák ovlivněn slovní intervencí podle toho, do jaké ze tří skupin byl zařazen. Vliv slovní intervence probíhal i v průběhu druhého pokusu.

Po ukončení druhého pokusu byly výsledky opět zaznamenány. Na konci měření byl žák seznámen s cílem měření a byl mu vysvětlen důvod slovního povzbuzování nebo naopak negativní (slovní) intervence. Tento krok byl důležitý, aby si žák neodnesl negativní zkušenost z měření a nevznikl tak u něj nějaký blok k vlastnímu výkonu.

3.4 TESTOVACÍ PROSTŘEDÍ

Jeden z aspektů testování bylo zajistit vhodné prostředí. Každý proces měření probíhal v rámci jednotlivých škol na stejném místě tak, aby byly zajištěny pro všechny žáky stejné podmínky. V obou případech byly zvoleny prostorné chodby dané školy. Veškerá měření probíhala v průběhu vyučovací hodiny, aby měli žáci klid a soukromí. Měření probíhalo individuálně. Vždy byl přítomen pouze examinátor a testovaný žák. Po celou dobu byl kladen důraz na bezpečí. V blízkosti se nevyskytovaly žádné rizikové předměty. Kladina byla

vybavena protiskluzovými podložkami, díky kterým držela pevně na jednom místě. Každý žák měl možnost si stoj na kladině vyzkoušet a aklimatizovat se na prostředí.

3.5 TESTOVÁNÍ KONTROLNÍ SKUPINY

Skupina A nebyla pomocí slovní intervence nijak ovlivněna ani v průběhu prvního měření, tak ani při druhém měřeném pokusu. Probandi byli pouze vyzváni k tomu, aby na kladině ve stoju měrném vydrželi stát po co nejdelší možný časový úsek.

Tato skupina nebyla nějak pozitivně povzbuzována a ani negativně ovlivňována. Sloužila jako kontrolní vzorek, díky kterému mohly být výsledky porovnávány a posouzeny vlivy slovní intervence.

3.6 TESTOVÁNÍ S POZITIVNÍ SLOVNÍ INTERVENCÍ

Při prvním pokusu byli žáci z druhé skupiny vyzváni k tomu, aby na kladině vydrželi stát po co nejdelší možný časový úsek. Před začátkem a v průběhu druhého pokusu byli ovlivňováni slovní intervencí s pozitivním záměrem. Žákům byla sdělována podporující slova a věty. Emoce sdělujícího byly taktéž pozitivní (úsměv, klidný postoj, soustředěný podporující pohled). Úkolem probanda bylo překonat svůj výkon z prvního kontrolního měření a vydržet tak stát na kladině ve stoju měrném déle než při prvním pokusu.

Cílem bylo zjistit, zda pozitivní slovní intervence v průběhu testu významně zlepší výkon v testu rovnovážných předpokladů.

Příklady vět pozitivní slovní intervence, které byly použity:

- Výborně, pokračuj!
- Máš na to, jde ti to pěkně!
- Pojd', to zvládneš!
- Nevzdávej to, ať jsi lepší než minule!
- V klidu, soustřeď se, vypadá to na dobrý výsledek!
- Takhle to má vypadat, dobrá práce!

3.7 TESTOVÁNÍ S NEGATIVNÍ SLOVNÍ INTERVENCÍ

Žáci z poslední skupiny C byli taktéž u prvního pokusu vyzváni k tomu, aby na kladině vydrželi stát po co nejdělsí možný časový úsek. Mezi prvním a druhým měřením a po dobu druhého měření byli probandi ovlivňováni pomocí negativní slovní intervence. Probandi byli především demotivováni a znervózňováni.

Cílem bylo zjistit, zda výkon v průběhu testu u dané skupiny žáků negativní slovní intervence výrazně zhorší.

Příklady vět negativní slovní intervence, které byly použity:

- No, pěkně se klepeš, to nebude moc dobrý výsledek.
- Můžeš to zkusit, ale moc šancí ti nedávám.
- Rovnováha asi nebude tvá nejsilnější stránka, vid'?
- Nic moc, čekal jsem lepší výsledek.
- To je zmar!
- Ostatním to šlo o dost lépe, tohle je ostuda.

Po ukončení druhého pokusu, bylo žákovi vysvětleno, za jakým záměrem byl právě on takto negativně ovlivňován a demotivován. Důraz byl kladen na to, zda žák pochopil, proč byl tomuto vlivu vystaven. Byl požádán, aby před ostatními žáky o záměru testování během průběhu měření mlčel.



Obrázek 5 – Průběh testování 1



Obrázek 6 - Průběh testování 2

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této části práce jsou shrnuty výsledky jednotlivých měření ve všech třech skupinách, zaznamenány počty probandů s ohledem na gender a zařazení do skupin.

4.1 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA

Záznam měření žáků byl zaznamenán do připravené excelovské tabulky s přesností na jedno desetinné číslo. Výsledky byly seřazeny dle skupin a následně vyhodnoceny pomocí programu na statistické zaznamenání dat IBM SPSS Statistics 25.

U každého probanda bylo zaznamenáno několik údajů: pohlaví, věk, pre-test (vstupní měření) a post-test (výstupní měření).

Testování se účastnilo 127 žáků, z toho 59 děvčat a 68 chlapců. Každý z nich podstoupil dva pokusy.

První měření (pre- test) probíhalo bez jakékoliv slovní intervence a tento pokus sloužil jako kontrolní.

Druhý pokus (Post- test) probíhal již s vlivem pozitivní nebo negativní slovní intervence. Z tabulky lze vyčíst minimální a maximální časový údaj, po který se žáci udrželi na kladině, průměrná doba udržení se na kladině a směrodatná odchylka.

Tabulka 2- Deskriptivní statistika

	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Pre-test	127	1,5	60	7,8	7,5
Post-test	127	1,4	55,4	7,9	7,3

4.1.1 Měření bez slovní intervence

Skupina A (kontrolní) podstoupila oba dva pokusy bez ovlivnění slovní intervencí. Žákům bylo pouze řečeno, aby vydrželi stát na kladině co nejdéle v daném postoji. Součástí této skupiny bylo 42 probandů ve věku od 9 do 12 let. Z toho 23 chlapců (1) a 19 dívek (0). Pokusy byly zaznamenány bezprostředně po výkonu s přesností na desetiny vteřiny.

Tabulka skupiny A je rozdělena na chlapce a dívky. Je zde zaznamenán nejnižší a nejvyšší dosažený výkon při 1. pokusu (pre-test) a při 2. pokusu (post-test) u obou pohlaví. Dále zde nalezneme průměrně vypočítaný výkon. Z tabulky lze vyčíst minimální a maximální časový údaj, po který se žáci této skupiny udrželi na kladině, průměrná doba udržení se na kladině a směrodatná odchylka. Zajímavým údajem, kterého si lze povšimnout je, že chlapci měli mezi pokusy menší rozdíly a celkově na kladině vydrželi déle než testované dívky.

Tabulka 3- Skupina A

Skupina A		Počet	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapci	Věk	23	9	12	10,1	0,7
	Pre-test	23	1,5	24,5	8,2	6,8
	Post-test	23	2,8	32,6	8,0	6,4
Dívky	Věk	19	9	11	9,9	0,7
	Pre-test	19	2,2	22,9	7,9	5,8
	Post-test	19	2,2	22,9	6,5	5,0

4.1.2 Měření s vlivem pozitivní slovní intervence

Druhá skupina označena písmenem B čítala 43 probandů ve věku 9-11 let. Celkem v ní bylo testováno 15 chlapců a 28 dívek. V této skupině podstoupili žáci rovněž dva pokusy s tím, že první pokus byl stejný jako u předchozí skupiny – bez vlivu slovní intervence a mezi prvním a druhým pokusem a v průběhu druhého pokusu začali být testování žáci ovlivňováni pozitivní slovní intervencí ze strany examinátora. Testující cíleně používal pozitivní slovní spojení s cílem motivovat testované jedince a zlepšit jejich výkon v testu rovnovážných předpokladů.

V tabulce číslo 3 je uveden nejnižší a nejvyšší dosažený výsledek u obou měření. Také je zde vypočítán aritmetický průměr, díky kterému lze porovnat výsledky obou pohlaví a zjistit, zda a do jaké míry dokáže pozitivní slovní intervence žáky ovlivnit.

Tabulka 4- Skupina B

Skupina B		Počet	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapci	Věk	15	9	11	10,1	0,7
	Pre - test	15	3,8	31,8	8,7	7,1
	Post - test	15	2,5	55,4	12,9	14,1
Dívky	Věk	28	9	11	10,2	0,6
	Pre - test	28	2,1	28,2	7,1	5,7
	Post - test	28	2,2	30,4	9,0	6,7

V tabulce č. 3 nalezneme nejnižší a i největší naměřené hodnoty u obou testů. U chlapců při pre-testu byla naměřen nejnižší výkon 3,8 sekund a u dívek 2,1 sekundy. U post-testu při vlivu pozitivní slovní intervence byla naměřena nejnižší hodnota 2,5 vteřiny u chlapců, zatímco nejkratší dívčí výkon trval 2,2 vteřiny. Největší naměřená hodnota ve skupině B je 55,4 vteřiny při post-testu u chlapců, dívky vydržely stát na kladině nejdéle 30,4 vteřin také při post-testu.

Ze sloupce Průměr v tabulce č. 3 vyplývá, že mezi pre–testem a post–testem došlo u obou pohlaví k výraznému zlepšení. Chlapci se zlepšili o 4,2 vteřiny a dívky o 1,9 vteřiny.

4.1.3 Měření s vlivem negativní slovní intervence

Poslední skupina C čítala 42 probandů z toho 21 chlapců a 21 dívek. Stejně jako u předchozích dvou skupin, absolvovali žáci dva měřené pokusy. První pokus pouze kontrolní, bez vlivu examinátora, při druhém pokusu byly emoce negativně zbarvené. Žák byl vystaven negativní slovní intervenci. Přesto měl za úkol předvést nejlepší výsledek a překonat svůj první pokus.

Tabulka 5- Skupina C

Skupina C		Počet	Min.	Max.	Průměr	Směrodatná odchylna
Chlapci	Věk	21	9	11	10,1	0,8
	Pre - test	21	2,2	31,1	7,1	6,0
	Post - test	21	2,2	22,2	6,0	4,8
Dívky	Věk	21	9	11	10,0	0,6
	Pre - test	21	2,4	60,0	8,4	12,5
	Post - test	21	1,4	21,3	6,2	4,7

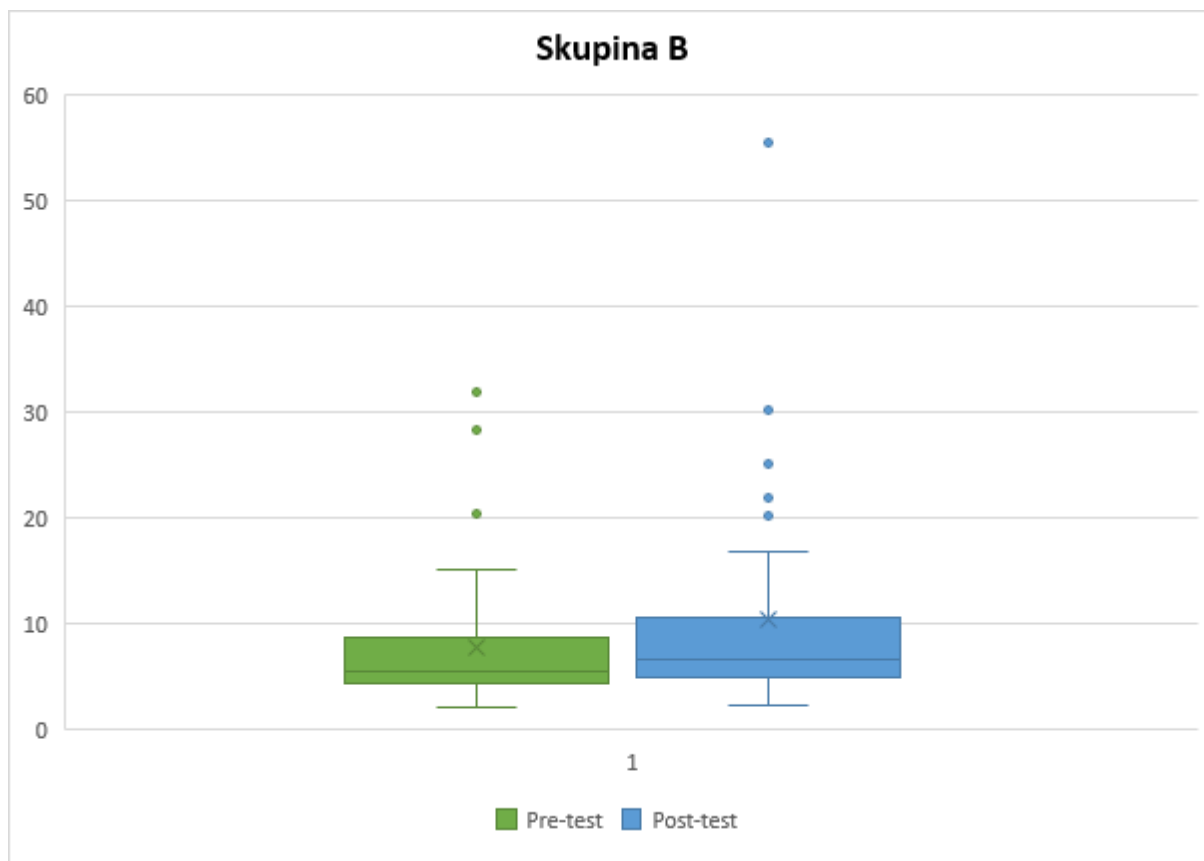
Z naměřených hodnot v této tabulce je patrné, že negativní slovní intervence do jisté míry žáky ovlivňuje. Z tabulky lze vyčíst, že chlapci se v průměru zhoršili o 1,1 sekundy a dívky o 2,2 sekundy.

Nejvyšší naměřený výkon při pre-testu byl 60 vteřin, u post-testu byl výrazně nižší – 22,2.

4.2 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

H1: Pozitivní slovní intervence v průběhu testu významně zlepší výkon v testu rovnovážných předpokladů.

U skupiny B (pozitivní intervence) byl rozdíl mezi výkony v pre-testu a post-testu statisticky významný ($p < 0,05$). Věcná významnost byla určena pomocí Cohenova D (0,32) jako nízká. Bez ohledu na pohlaví můžeme v rámci našeho pokusu hypotézu H1 potvrdit (Wilcoxon test). Pozitivní slovní intervence měla v testu rovnovážných předpokladů vliv na zlepšení výkonu testovaných žáků.



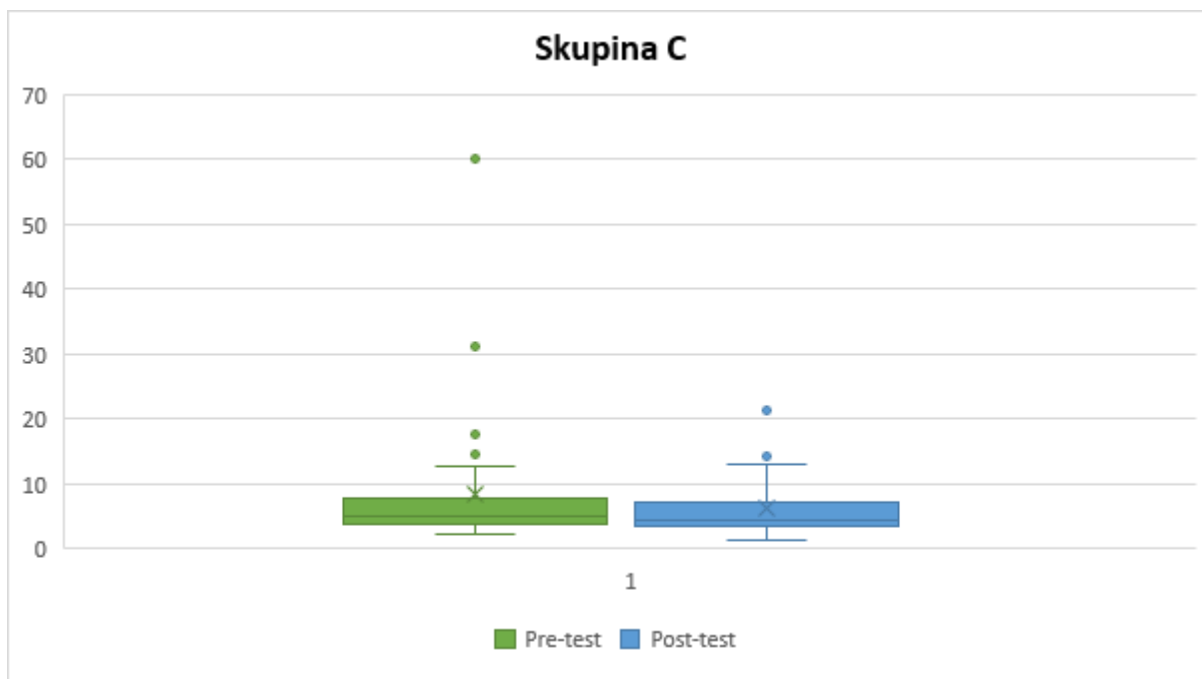
Krabicový graf č.1

U pre-testu byl vypočítán průměrný výkon 7,6 sekund, u post-testu byla naměřena průměrná hodnota 10,3 s. Průměrné hodnoty jsou na grafu č.1 znázorněné křížkem.

Jelikož v průměru došlo ke zlepšení výkonu o 2,7 vteřiny, můžeme hypotézu H1 potvrdit.

H2: Negativní slovní intervence v průběhu testu významně zhorší výkon v testu rovnovážných předpokladů.

U skupiny C (negativní intervence) nebyl rozdíl mezi výkony v pre-testu a post-testu statisticky významný ($p=0.069$). Věcná významnost byla určena pomocí Cohenova D jako nízká (0,21). V rámci našeho pokusu můžeme hypotézu H2 vyvrátit (Wilcoxon test). Negativní slovní intervence neměla výrazný vliv na zhoršení výkonu v testu rovnovážných předpokladů testovaných žáků.



Krabicový graf č. 2

U pre-testu byla naměřena průměrná hodnota 7,7 sekund, u post-testu pak 6,1. Z grafu lze posoudit, že se díky vlivu negativní slovní intervence výkony mezi jednotlivými pokusy zhoršily o 20,8%.

Z průměrných hodnot můžeme vyjádřit, že mezi pokusy došlo k zhoršení o 1,6 sekund.

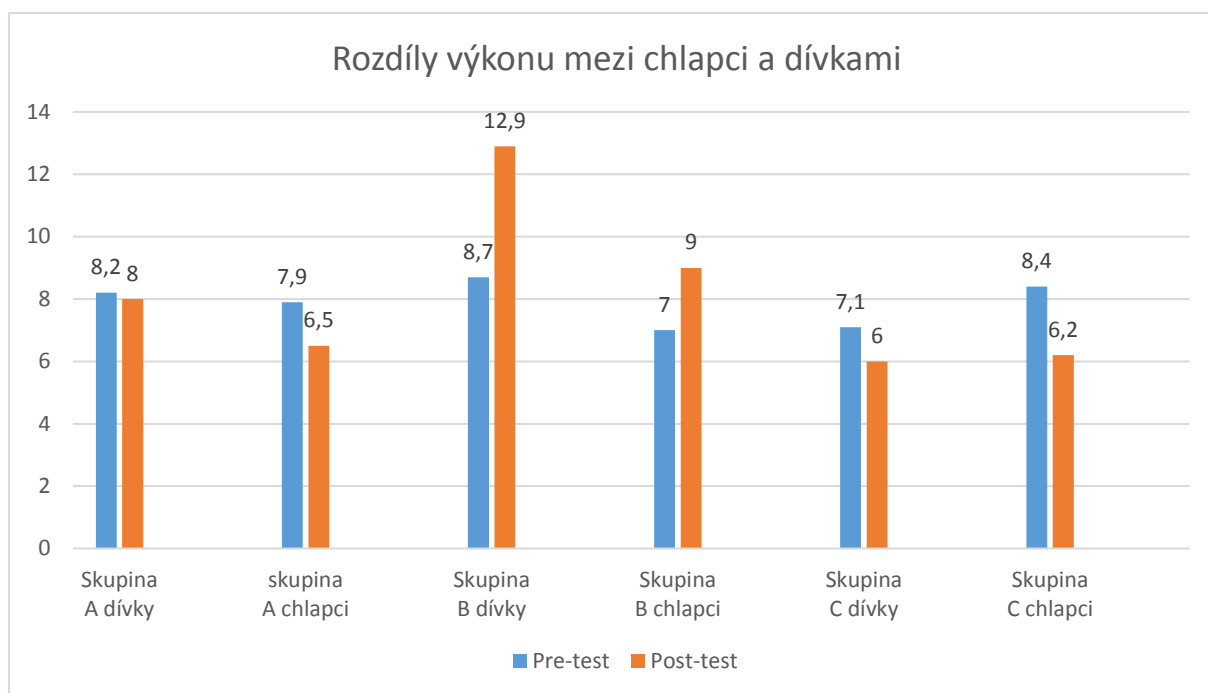
5 DISKUSE

Cílem této práce bylo zjistit, zda má u žáků 4. a 5. třídy slovní intervence vliv na výkon v testu rovnovážných předpokladů. Celkem bylo otestováno 127 žáků, z toho 68 chlapců a 59 děvčat. Jedná se o děti ve věku 9-12 let. Všichni byli testováni na základě dobrovolnosti a anonymity.

V první řadě je potřeba zmínit, že se výzkum týkal různých typů a charakterů dětí. U některých z nich bylo patrné, že je pro ně pohyb radostí. Ty byly plny elánu a očekávání a bylo na nich znát, že přivítaly, že testování probíhalo v rámci vyučování, což jim přineslo zajímavé vytržení z probíhající vyučovací hodiny. Testu se ale účastnily i děti, které mohly být rozladěny z toho, že jsou vystaveny fyzické aktivitě, která je měřena, mohly mít obavy, že jejich výkony budou poměřovány, že selžou a ony tak mohou být před examínátorem i následně mezi ostatními shozeny. Mohlo je také rozladit, že jsou samy před cizím člověkem mimo kolektiv třídy a nemuselo jim být příjemné přerušit probíhající činnosti ve vyučování. Tohle vše mohlo mít také vliv na výkon každého z nich. Každý z nich tyto faktory zpracovával jinak. Někdo působil suverénním dojmem, jiný byl zase vystrašený a zdrženlivý. Každý žák byl tedy v různém psychickém rozpoložení.

Rovnovážné cvičení bylo samo o sobě pro žáky poměrně obtížné. Aby mohl každý z nich podat co nejlepší výkon, měli všichni možnost si před měřením cvičení vyzkoušet. Někteří byli se svými výkony nespokojeni a rádi by pokus opakovali. Z toho, že jim to nebylo umožněno, byli někteří rozladěni. Vzhledem k tomu, že u dětí v tomto věku má slovní intervence a pokyny velký vliv a examínátor byl dětmi brán jako cizí autorita, dostávaly se mnozí z nich pod tlak. Aby neodcházely z testování znepokojeny, bylo jim potřeba po každém pokusu říci, že sdělovaná slova a věty ohledně jejich výkonu byla účelně použita pouze v rámci pokusu a výzkumu. Tohle bylo významné především u skupiny C, která byla vystavena negativní slovní intervenci. Bylo důležité, aby se předešlo případným posměškům, povyšování v rámci třídy nebo pocitu osobního selhání a zklamání z předvedeného výkonu.

Z výsledků vyplývá, že celkově dívky dosahovaly lepších výkonů než chlapci. Přestože tématem porovnávání pohlaví se práce nezabývá, je to bezesporu zajímavý poznatek.



Sloupcovitý graf č.3

Na sloupcovém grafu vidíme, že ve skupině A (kontrolní) a B (pozitivní intervence) dosahovaly dívky lepších výkonů. Může to být dáno tou skutečností, že na konci mladšího školního věku bývají dívky často fyzicky i psychicky vyspělejší než chlapci. Také rozdíly mezi pre-testem a post-testem jsou ve prospěch dívek. Vliv pozitivní intervence (skupina B) na zlepšení výkonu je výrazný. Naopak u kontrolní skupiny A a u skupiny C (negativní intervence) výsledky mezi výkony dívek nezaznamenávají takové výkyvy jako u chlapců. Lze konstatovat to, že za konstantnost ve výkonech a velký progres po pozitivní slovní intervenci, má význam fakt, že jsou dívky v tomto věku psychicky a intelektuálně vyspělé.

Také je celkově známo, že ženy a dívky mají lepší stabilitu a rovnováhu než muži. Je to způsobeno tím, že mají těžiště o něco níže než muži, vzhledem k tomu, že mají užší ramena a mohutnější tělo v oblasti pánve.

Dalším faktorem, který mohl výsledky ovlivnit je i to, že se dívky v tomto věku věnují častěji sportům, kde je rozvoj a trénink rovnováhy klíčový – např. krasobruslení, gymnastika, balet, tanec (Kaplan, 2020).

Pro další výzkum by bylo určitě zajímavé zařadit kromě stoje měrného na kladince další rovnovážná cvičení. Například stoj na jedné noze s pokrčením volné nohy, stoj na balanční pomůcce, sed na overbalu se zvednutými nohama a podobně. Tím by se eliminoval fakt, že samotný stoj na kladince je pro děti obtížným cvikem a není tudíž jasné, zda případný neúspěch

je také ovlivněn náročností cviku či přímo zmiňovanou pozitivní či negativní intervencí. Dalším krokem pro relevanci výsledků by mohlo být určitě obohacující výzkum rozšířit na větší počet testovaných žáků. Pro navazující práci by bylo případně zajímavé porovnat ve stejném výzkumu vliv slovní intervence na děti různých věkových skupin.

6 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce měla za úkol zjistit, jak pozitivní nebo negativní slovní intervence ovlivní v průběhu rovnovážného cvičení výkon žáků 4. a 5. třídy. Celkem bylo testováno 127 žáků, z toho 68 chlapců a 59 dívek. Pro testování bylo zvoleno rovnovážné cvičení, jehož cílem bylo vydržet co nejdéle ve stoji měrném na 3 cm široké kladince. Každý z žáků měl dva pokusy.

Aby bylo možné porovnat výkony žáků, kteří byli ovlivněni různou slovní intervencí, byli náhodně rozděleni do tří skupin – A, B, C. První skupina A sloužila jako kontrolní. V této skupině žáci nebyli ovlivňováni vůbec. Byla jim pouze sdělena instrukce, že je potřeba, aby vydrželi na kladince stát po co nejdelší možnou dobu.

Druhá skupina B byla záměrně ovlivňována pozitivní slovní intervencí. Při prvním pokusu byli žáci z této skupiny pouze vyzváni k tomu, aby na kladině vydrželi stát po co nejdelší možný časový úsek. Před začátkem a v průběhu druhého pokusu byli však záměrně ovlivňováni pozitivní slovní intervencí. Cílem bylo zjistit, zda v průběhu testu tato pozitivní slovní intervence významně zlepší jejich výkon.

Žáci z poslední skupiny C byli taktéž u prvního pokusu pouze vyzváni k tomu, aby na kladině vydrželi stát po co nejdelší možný časový úsek. Mezi prvním a druhým měřením a po dobu druhého měření byli negativně ovlivňováni. Probandi byli především demotivováni a znervózňováni. Cílem bylo zjistit, zda výkon v průběhu testu u dané skupiny žáků negativní slovní intervence výrazně zhorší.

Z interpretace výsledků vyplývá, že pozitivní slovní intervence má do jisté míry vliv na zlepšení výkonu. Na základě testování byla první hypotéza potvrzena.

Na druhou stranu druhá hypotéza byla vyvrácena. Negativní slovní intervence neměla výrazný vliv na zhoršení výkonu v průběhu testu rovnovážných předpokladů.

Celkově lze říci, že jedna hypotéza byla potvrzena, druhá vyvrácena a cíle a úkoly práce byly splněny.

Tento výzkum přinesl přínosné poznatky, které mohou být využity pro další výzkumy. Nabízí se testovat a porovnávat děti různého věku a pohlaví. Dále lze v další práci využít větší výzkumný vzorek.

Samotné výzkumné téma je velmi zajímavé a obohacující do budoucí pedagogické praxe. Při komunikaci s dětmi a žáky je potřeba zvažovat, jak s nimi mluvit, co jejich výkon

ovlivňuje a co jim naopak může uškodit či je demotivovat. Mnohdy si totiž pedagog či jiný dospělý, který pracuje s dětmi ani neuvědomí, že on sám může být zdrojem neúspěchu svých žáků či svěřenců. Rozhodně je potřeba mít na paměti, že komunikace a přístup k žákovi je velkým nástrojem v celém výchovně vzdělávacím procesu a je nutné této oblasti věnovat zvýšenou pozornost.

7 RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá vlivem slovní intervence v průběhu testu rovnovážných předpokladů u žáků 4. – 5. třídy ZŠ.

Celkem se výzkumu zúčastnilo 127 žáků, z toho 68 chlapců a 59 dívek, kteří byli náhodně rozdělení do tří skupin. První skupina A sloužila jako kontrolní, druhá skupina B byla ovlivněna pozitivní slovní intervencí a třetí skupina C byla ovlivněna negativní slovní intervencí. Bylo pozorováno, do jaké míry bude mít slovní intervence na výkon žáků vliv.

Po zpracování výsledků byla první hypotéza H1 potvrzena. Hypotéza H1 se týkala tvrzení, že pozitivní slovní intervence bude mít vliv na zlepšení výkonu.

Hypotéza H2 se týkala negativní slovní intervence a jejího vlivu na zhoršení výkonu. Tato hypotéza potvrzena nebyla.

Z práce vyplývá, že pomocí pozitivní slovní intervence lze do jisté míry ovlivnit výkony žáků 4. - 5. třídy v průběhu testu rovnovážných předpokladů.

8 SUMMARY

This bachelor thesis deals with the effect of verbal intervention during a test of balance aptitudes of pupils of the 4th-5th grade of primary school.

A total of 127 pupils participated in the research, 68 boys and 59 girls, who were randomly divided into three groups. The first group A served as a control, the second group B was influenced by positive verbal intervention and the third group C was influenced by negative verbal intervention. It was observed to what extent the verbal intervention would affect the performance of the students.

After processing the results, the first hypothesis H1 was confirmed. Hypothesis H1 was that positive verbal intervention would have an effect on performance improvement.

Hypothesis H2 concerned negative verbal intervention and its effect on performance deterioration. This hypothesis was not confirmed.

This study suggests that positive verbal intervention can affect to some extent the performance of pupils the 4th-5th grade during the balance test.

SEZNAM LITERATURY

1. Benešová, D. (2020). *Kognitivní funkce a pohybový výkon*. Západočeská univerzita v Plzni.
2. Bošková, D. (2022). *Vliv přímého verbálního primingu v průběhu vykonávání rovnovážného cvičení*. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni.
3. Dylevský, I. (2009). *Funkční anatomie*. Grada.
4. Dylevský, I. (2009). *Funkční anatomie*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3240-4.
5. Dylevský, I. (2009). *Kineziologie: základy strukturální kineziologie*. Triton.
6. Fiala, P., a Valenta J. (2020). *Přehled anatomie centrálního nervového systému*. Karolinum.
7. Gálik, S. (2012). *Psychologie přesvědčování*. Grada.
8. Hájek, J. (2012). *Antropomotorika*. Karolinum.
9. Hartl, P., a Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.
10. Janáčková, L. (2009). *Praktická komunikace pro každý den*. Grada.
11. Janiszewski, C., a Wyer, R. S., Jr. (2014). *Content and process priming: A review*. Journal of Consumer Psychology.
12. Jebavý, R., a Zumr, T. (2014). *Posilování s balančními pomůckami*. Grada.
13. Jelínek, J., a Zicháček, V. (2007). *Biologie pro gymnázia*. Nakladatelství Olomouc.
14. Kaňosvský, P., a Bartáková, A. (2022). *Obecná neurologie a vyšetřovací metody v neurologii*. Univerzita Palackého Olomouc.
15. Kaplan, A. (2020). *Pohybová neúspěšnost u žáků mladšího školního věku*. Nakladatelství Karolinum.
16. Klindová, L., a Rybárová, E. (1974). *Vývojová psychologie*. Státní pedagogické nakladatelství.
17. Kolář, P. (c2009). *Rehabilitace v klinické praxi*. Galén.
18. Kouba, V. (1995). *Motorika dítěte*. Jihočeská univerzita.
19. Koukolík, F. (2003). *Já: o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Karolinum.
20. Mareš, J. (2002). *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Nucleus.

21. Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Karolinum.
22. Mayr, S., a Buchner, A. (2007). *Negative priming as a memory phenomenon: A review of 20 years of negative priming research*. Journal of Psychology.
23. Mikuláščík, M. (2003). *Komunikační dovednosti v praxi*. Grada.
24. Orel, M., a Facová, V. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Grada.
25. Orel, M., a Procházka, R. (2017). *Vyšetření a výzkum mozku*. Grada.
26. Preiss, M., Kučerová, H., a kol. (2006). *Neuropsychologie v psychiatrii*. Grada.
27. Rokyta, R. (2000). *Fyziologie*. ISV nakladatelství.
28. Rokyta, R. (2008). *Fyziologie pro bakalářská studia v medicíně, ošetrovatelství, přírodovědných, pedagogických a tělovýchovných oborech*. ISV.
29. Rynešová, M. (2007). *Verbální prostředky persvaze v seriózním a bulvárním tisku*. Diplomová práce . Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.
30. Říčan, P., a Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Grada.
31. Seidl, Z. (2008). *Neurologie pro nelékařské zdravotnické obory*. Grada.
32. Sel, A., Calvo-Merino, B., Tuettenberg, S., a Forster, B. (2015). *When you smile, the world smiles at you: ERP evidence for self-expression effects on face processing*. Social cognitive and affective neuroscience.
33. Schmidt, R. A., a Lee, T. D. (2005). *Motor Control and Learning: A Behavioural Emphasis*. Human Kinetics.
34. Slepíčka, P., Hošek, V., a Hátlová, B. (2020). *Psychologie sportu*. Karolinum.
35. Stiles, W. B., Barkham, M., Mellor-Clark, J., a Connell, J. (2008). *Effectiveness of cognitive-behavioural, person-centred, and psychodynamic therapies in UK primary-care routine practice: replication in a larger sample*. Psychological medicine.
36. Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Portál.
37. Suchý, J. (1979). *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Státní pedagogické nakladatelství.
38. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
39. Véle, F. (1995). *Kineziologie posturálního systému*. Karolinum.
40. Vyskotová, J., a Macháčková, K. (2013). *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Grada.

41. Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací: Efektivní komunikace v praxi*. Grada.
42. Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Portál.

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Anatomie mozku (Orel, 2009).....	4
Obrázek 2 - Mozkový kmen (Orel, 2009)	6
Obrázek 3 - Komunikační proces (Mikuláščíka, 2003, str. 24)	19
Obrázek 4 - Testovací kladinka.....	25
Obrázek 5 - Průběh testování 1	28
Obrázek 6 - Průběh testování 2	29
Tabulka 1 – Výzkumný soubor.....	25
Tabulka 2 – Deskriptivní statistika.....	29
Tabulka 3 – Skupina A.....	30
Tabulka 4 – Skupina B.....	30
Tabulka 5 – Skupina C.....	31
Krabicový graf č.1.....	32
Krabicový graf č.2.....	33
Sloupcovitý graf č.3.....	34

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Souhlas rodičů

Vážený rodiče,

Student Pedagogické fakulty v Plzni provádí v rámci své bakalářské práce testování žáků 4. a 5. třídy na rovnovážné cvičení. Jedná se o jednoduchý test v trvání 2 minut a je anonymní. Svůj souhlas s otestováním dítěte, prosím, potvrďte podpisem.

.....
Jméno dítěte

.....
podpis rodiče