Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY CESTOVÁNÍ DĚTÍ VE STARŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU DO ŠKOLY A ZE ŠKOLY

PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF TRANSPORT FOR OLDER AGE SCHOOL CHILDREN ON THE WAY TO AND FROM SCHOOL

Bakalářská diplomová práce

Autor: **Monika Holušová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Hartmannová**

Olomouc

2024

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit své upřímné poděkování paní Mgr. Lucii Hartmannové za její odborné vedení, významnou podporu a trpělivost během, které mi byly poskytnuty během realizace této práce. Rovněž bych chtěla poděkovat svému manželovi Davidovi za jeho nekonečnou trpělivost a pečlivou péči o naše děti Verunku, Natálku a Davídka v průběhu realizace této práce. Bez jeho podpory by tato práce nemohla vzniknout. Dále bych ráda poděkovala panu Mgr. Michalu Vorlíčkovi, Ph.D., za jeho podporu a spolupráci při sběru dat na jednotlivých základních školách.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Psychosociální aspekty cestování dětí ve starším školním věku do školy a ze školy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31. 3. 2024 Podpis .....

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		**3**
ÚVOD		**5**
TEORETICKÁ ČÁST		**6**
1	**Teoretická východiska cestování dětí**	**7**
1.1	Teoretické modely	7
1.1.1	Teorie plánovaného chování (TPB)	8
1.1.2	Model aktivace normy (NAM)	10
1.1.3	Teorie interpersonálního chování (TIB)	11
1.1.4	Transteoretický model změny (TTM)	13
1.1.5	Role zvyku v rozhodovacím procesu	14
2	**Starší školní věk**	**17**
2.1	Charakteristika vývojového období	18
2.2	Sebepojetí a sebeúcta	19
2.3	Sociální interakce a vztahy	21
2.3.1	Význam cesty do školy pro sociální vazby	21
2.3.2	Dopad sociální izolace při cestování	22
2.4	Nezávislost a zodpovědnost	23
2.4.1	Přechod k samostatnému cestování	23
3	**Aktivní způsob dopravy dětí do školy a ze školy**	**25**
3.1	Přínosy aktivního cestování	26
3.1.1	Zdraví a kondice	26
3.1.2	Enviromentální faktory	27
3.1.3	Sociální faktory	28
3.2	Bariéry aktivního cestování	28
3.2.1	Bezpečnost	29
3.2.2	Počasí	29
3.2.3	Čas a vzdálenost	30
3.3	Výzkumy aktivní dopravy dětí s důrazem na psychosociální aspekty	31
VÝZKUMNÁ ČÁST		**33**
4	**Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky**	**34**
4.1	Cíle výzkumu	34
4.2	Výzkumné otázky	35
5	**Metodologie výzkumu**	**36**
5.1	Zvolený typ výzkumu	36
5.2	Charakteristika výzkumného souboru	36

5.2.1 Základní škola Olomouc, tř. Spojenců 8 37
5.2.2 Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Nedvědova 17 38
5.2.3 Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Dvorského 33 38
5.2.4 Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11 39
5.2.5 Základní škola a Mateřská škola Olomouc-Holice 39
5.2.6 Fakultní základní škola v Olomouci, Tererovo nám. 1 40
5.2.7 Základní škola Olomouc, Heyrovského 40
5.2.8 Základní škola Olomouc, Mozartova 48 40
5.2.9 Fakultní základní škola Olomouc, odl. pracoviště Helsinská 6 41
5.2.10 Fakultní základní škola Komenium a Mateřská škola 41
5.3 Metody sběru dat 43
5.4 Metody analýzy dat 44
5.5 Etická stránka výzkumu 45
6 Práce s daty a její výsledky 47
6.1 Otevřené kódování 47
6.1.1 Percepce dopravních módů 47
6.1.2 Přínosy aktivní dopravy 49
6.1.3 Bariéry aktivní dopravy 50
6.1.4 Ochota k aktivní dopravě 51
6.1.5 Autonomie 52
6.2 Axiální kódování 54
6.2.1 Percepce dopravních módů a přínosy aktivní dopravy 55
6.2.2 Percepce dopravních módů a sociální faktory 55
6.2.3 Přínosy aktivní dopravy a ochota k aktivní dopravě 55
6.2.4 Autonomie a bariéry aktivní dopravy 56
6.2.5 Sociální okolí a přínosy akticní dopravy 56
6.3 Selektivní kódování 57
7 Diskuze 58
7.1 Postoj k aktivnímu cestování 58
7.1.1 Pozitivní vnímání aktivního cestování 58
7.1.2 Sociální a enviromentální přínosy 59
7.2 Subjektivní normy 60
7.3 Vnímaná kontrola chování 61
7.4 Autonomie 62
7.5 Limity provedeného výzkumu 62
8 Závěr 64
9 Souhrn 66
LITERATURA 66
PŘÍLOHY 77

ÚVOD

Cesta do školy, zdánlivě obyčejný aspekt každodenního života, představuje mnohem více než jen fyzický přesun z bodu A do bodu B. Pro mě, podobně jako pro mnohé děti po celém světě, představovala a stále představuje cesta do školy klíčovou částí denní rutiny. V posledních desetiletích dochází ve společnosti k významným změnám v oblasti cestovního chování, které se týkají nejen dospělých, ale i dětí. Aktivní způsoby dopravy, jako je chůze nebo jízda na kole, které byly ještě před několika generacemi běžné, ustupují motorizovanému cestování.

Osobní zkušenost posloužila jako inspirace pro tuto práci. Každé ráno, když se vydávám na cestu do školky pěšky se svými dvěma dcerami, přemýšlím, jak může tento jednoduchý akt chůze pozitivně ovlivnit jejich fyzické a psychické zdraví. Ve světě, který preferuje pohodlí motorizované dopravy, se tato osobní zkušenost stala podnětem k prozkoumání, jak proměna mobility v rodinách a společnosti ovlivňuje především děti.

V této práci se budeme primárně věnovat pohledu dětí. Zajímá nás, jak děti hodnotí psychosociální faktory související s výběrem dopravního prostředku do školy a zpět. Naše studie se zaměří na žáky osmých tříd základních škol v Olomouckém kraji, abychom pochopili jejich názory, pocity a přání ohledně každodenního cestování.

Klíčovým bodem bude identifikace překážek, které děti vnímají jako bariéry bránící využívání udržitelných způsobů dopravy, a způsoby, jak rodinné, školní a přátelské prostředí podporuje či nepodporuje jejich rozhodnutí. Cílem je nejen hlouběji proniknout do dětského vnímání zkušeností spojených s cestou do školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA CESTOVÁNÍ DĚTÍ

Cestovní chování dětí do školy přitahuje pozornost mnoha výzkumníků z různých oborů, například z oblasti územního plánování, dopravy a veřejného zdraví. V posledních letech výzkumné studie zkoumají vliv psychologických aspektů na osobní rozhodování spojené s volbou dopravního prostředku, čímž přispívají k vytvoření udržitelnější veřejné politiky. Studie se zaměřují na to, jak se lidé rozhodují o alternativních způsobech dopravy a o alternativních trasách k cíli své cesty. Zdůrazňují, že postoje hrají při volbě aktivní dopravy důležitou roli a že je potřeba porozumět tomu, jak si začínající a jiní zranitelní uživatelé mohou osvojit bezpečné a efektivní chování a jak mohou optimálně fungovat v rámci dopravního systému. (Bertazzo, Jacques, & Neto, 2020; Dill, Mohr, & Ma, 2014; Underwood, 2005).

Přestože se pozornost vědecké komunity k psychologickým aspektům volby dopravy zvyšuje, stále však existuje poměrně málo výzkumů, které by využívaly systematicky teoretické modely při analýze psychologických faktorů, které mají vliv na chování při volbě způsobu dopravy do školy (Peng et al., 2017).

V této práci se nejprve zaměříme obecně na teoretické modely odvozené ze sociální psychologie, které se soustředí na lidské chování a jsou zásadní v souvislosti s volbou dopravního prostředku.

1.1 Teoretické modely

Sociální psychologie nabízí řadu teoretických modelů, které bývají aplikovány na studium volby dopravního prostředku a používání automobilů.

Chng, Abraham, White, Hoffmann, & Skippon (2018) ve své studii uvádí přehled dostupných psychologických teorií a modelů a aplikací, které bývají používány k pochopení používání automobilů. Identifikovali třicet dva studií, které aplikovaly patnáct různých psychologických teorií. Teorie plánovaného chování (TPB) a model aktivace norem (NAM) se nejčastěji užívaly před rokem 2010, od té doby byly vyvinuty specifické teorie pro ekologické chování, zejména komplexní model určování akcí (CADM) a etapový model

seberegulované změny chování (SSBC). Mezi nejčastěji používané teorie patří teorie plánovaného chování (TPB), model aktivace norem (NAM), teorie hodnotových norem (VBN) a teorie mezilidského chování (TIB).

Zajímavým zjištěním je, že psychologické teorie se v dopravních studiích uplatňují již desetiletí, avšak existuje jen málo výzkumů, které by systematicky hodnotily jejich aplikaci (Chng et al., 2018), což rezonuje i se závěry Penga a spolupracovníků (2017).

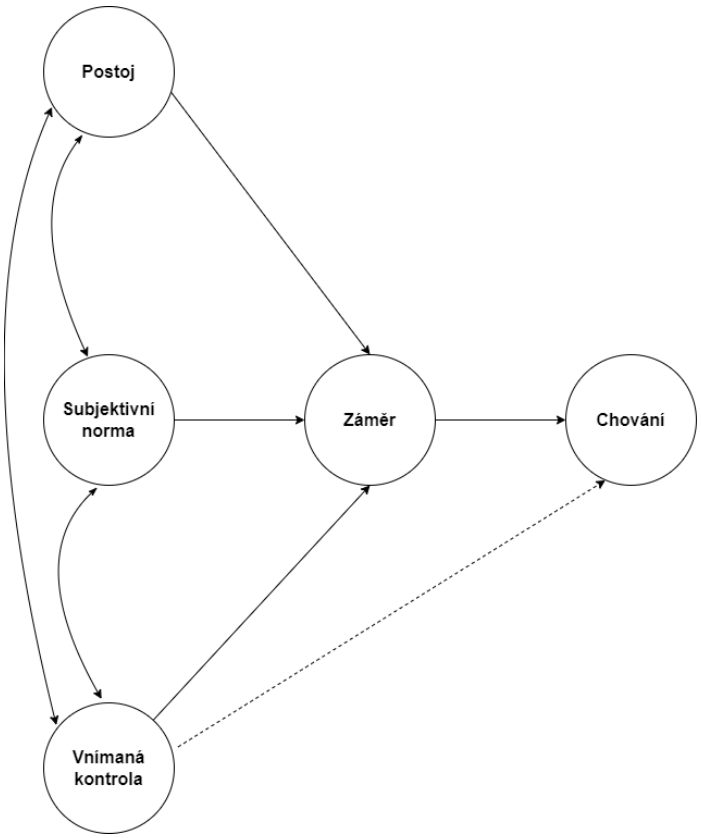
Schwanen a Lucas (2011) zdůrazňují, že většina prací v sociální psychologii vychází z omezeného souboru obecnějších modelů lidského chování, která nejčastěji využívá Teorii plánovaného chování (TPB), Model normalizace a aktivace (NAM) a Teorii mezilidského chování (TIB). V kontextu naší práce detailně uvádíme teorie, které předkládá Swanen a Lucas (2011). Mimo tyto teorie se zaměříme také na Transteoretický model změny chování, který je důležitý v souvislosti se změnou chování v dopravě. Kromě toho, zvyk jako významný faktor volby dopravního prostředku, bude rovněž podrobněji rozpracován. Výzkumy ukazují, že mezi teorií plánovaného chování a zvyky existuje silná vazba. Studie také naznačují, že procesy spojené s chováním řízeným zvyky se liší od procesů popsaných v rámci teorie TPB, vedou k automatickým reakcím na situace a ovlivňují jednání spíše bez rozsáhlého uvažování pro a proti, které je typické pro plánované chování (Verplanken et al., 1998).

1.1.1 Teorie plánovaného chování (TPB)

Teorie plánovaného chování (TPB) bývá často používána k lepšímu porozumění cestovnímu chování, zejména v oblasti motorizované dopravy (např. používání automobilů, autobusů a vlaků), fyzické aktivity nebo aktivního cestování (buď kombinací jízdy na kole a chůze nebo zaměření pouze na jízdu na kole) (Mandal et al., 2023).

Teorie plánovaného chování (TPB, *The theory of planned behavior*) vychází z teorie odůvodněného jednání (*Theory of reasoned action*) a je určená k předvídání a vysvětlování lidského chování v závislosti na situaci. Předpokládá, že záměry zachycují motivační faktory, které ovlivňují dané chování. Naznačují, jak moc jsou lidé ochotni se snažit, jaké úsilí hodlají vynaložit, aby dané chování vykonali. Ajzenova teorie identifikuje tři neoddělitelně propojené faktory, které určují záměr. Patří zde postoj, subjektivní norma a vnímaná kontrola chování (Ajzen, 1991; Beck & Ajzen, 1991). Následující text poskytuje důkladnější pohled na každý z těchto faktorů.

Obr. 1: Model Teorie plánovaného chování (Ajzen, 1991)



Postoj je „psychologické tendence, která se projevuje v hodnocení konkrétní entity s jistým stupněm upřednostňování nebo odmítání“ (Výrost & Slaměník, 2008, citováno podle Eagly & Chaiken, 1998, s. 269). Dle Fishbeina a Ajzena (1975) se postoje vyvíjejí přiměřeně na základě přesvědčení, které lidé mají o předmětu postoje. Přesvědčení o objektu si lidé vytvářejí tak, že je spojují s určitými atributy (jinými objekty, vlastnostmi nebo událostmi). Lidé pak upřednostňují chování, o němž se domnívají, že má převážně žádoucí důsledky a vytvářejí si nepříznivé postoje k chování, které spojují s nežádoucími důsledky. V kontextu dopravy může mít člověk pozitivní postoj například k dojíždění do páce veřejnou dopravou, protože věří, že je příjemné přispívat k ochraně životního prostředí svou každodenní činností (Lanzini & Khan, 2017).

Subjektivní norma je podle Ajzena (1991) společensky očekávaný způsob chování. Jedná se o vnímaný sociální tlak na provádění či neprovádění daného chování. Lanzini a Khan (2017) uvádí v kontextu cestování může být například subjektivní norma tlak od svých vrstevníků, abych dojížděl do práce dopravními prostředky šetrnými k životnímu prostředí.

Vnímaná kontrola se vztahuje k tomu, jak lidé vnímají snadnost nebo obtížnost provedení chování, které je zajímá. Lze ji použít k předpovědi dosaženého chování. V kontextu dopravy může mít člověk pozitivní postoje a cítit společenský tlak na udržitelné způsoby dopravy, přesto má pocit, že je příliš obtížné takové chování přijmout. To pak vede k rozdílu mezi postoji a chováním (Ajzen 1991; Lanzini & Khan, 2017).

Užitečnost teorie plánovaného chování potvrzuje studie podle Bamberka, Ajzena a Schmidta (2003). Provedli výzkum, který zkoumal účinky intervence (zavedení předplacené jízdenky na autobus) na zvýšené využívání autobusů mezi vysokoškolskými studenty na základě teorie plánovaného chování. Bylo zjištěno, že intervence ovlivnila postoje k používání autobusů, subjektivní normy a vnímaná kontrola chování ovlivnila záměry a chování požadovaným směrem. Teorie umožnila přesnou předpověď záměrů a chování před intervencí i po ní. Zavedení předplacení semestrální jízdenky na autobus se ukázalo jako účinná intervence, která více než zdvojnásobila podíl studentů, kteří jezdili do kampusu autobusem, místo aby jezdili autem.

1.1.2 Model aktivace normy (NAM)

Představitelem teorie Modelu aktivace norem (*The norm Activation Model*, NAM) je Shalom H. Schwartz. Tato teorie se zaměřuje na vysvětlení chování motivovaného altruismem. Altruistické chování dle Schwartze (1977) znamená pomáhání, sdílení nebo také prosociální chování a označuje záměry nebo cíle prospět druhému jako výraz vnitřních hodnot. Člověk se vzdá dobrovolně svých osobních výhod ve prospěch druhého.

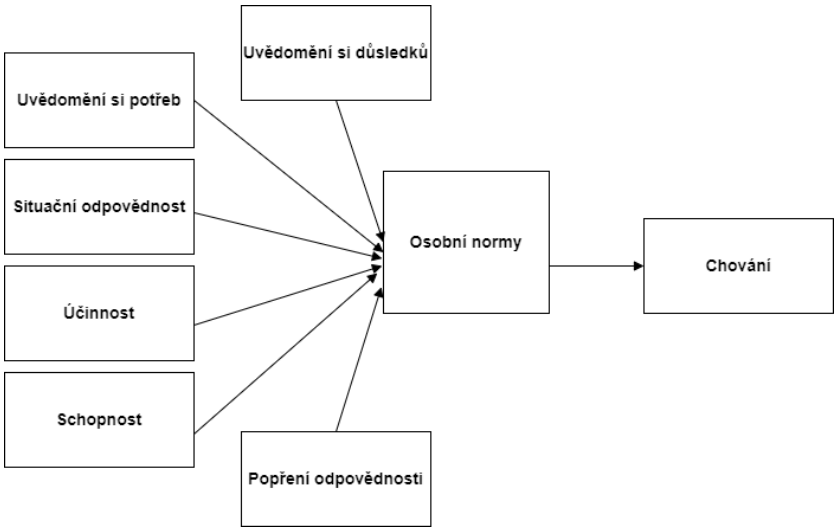
Ústředním bodem teoretického modelu, je myšlenka, že altruistická chování je ovlivněno pocitem morální povinnosti jednat v souladu s vlastními zájmy osobně zastávaných norem. Aktivace norem pomáhání je nejpravděpodobnější, když si aktéři uvědomují, že osoba je v nouzi. Jejich jednání by mohlo mít pro tuto osobu pozitivní důsledky a cítí se za jednání odpovědní. Schwartz uvádí tři klíčové složky: vědomí potřeby, vědomí důsledků a vědomí odpovědnosti (Schwartz, 1977).

V kontextu dopravy lze za formu altruistického chování považovat proenviromentální chování. Zahrnuje vzdání se osobních výhod ve prospěch životního prostředí. Příkladem může být rozhodnutí dojíždět do práce autobusem namísto autem z enviromentálních důvodů. Zahrnuje to méně pohodlí a svobody a může znamenat delší dobu cesty. Důležitou roli hrají morální hlediska, protože předpokládá, že zapojení do proenviromentálního chování je určeno mírou, do jaké lidé cítí osobní závazek k takovému

chování. Chování v souladu s těmito osobními normami může vést k pocitu hrdosti, zatímco pocity viny se mohou objevit, když chování není v souladu s osobními normami. Lidé si musí uvědomit důsledky svého chování pro okolí (uvědomování si důsledků) a cítit se osobně odpovědní za důsledky chování (vědomí odpovědnosti). Příkladem uvědomování si důsledků může být to, že lidé, kteří věří, že používání automobilu má negativní důsledky pro životní prostředí, cítí silnější morální povinnost omezit používání automobilu. Lidé, kteří převezmou odpovědnost za problémy vyplývající z používání automobilů, budou cítit větší povinnost pomoci tyto problémy řešit snížením používání automobilů (Abrahamse et al., 2009).

Javid a jeho kolegové (2021) předkládají studii z Pákistánu, která se snaží posoudit chování cestujících veřejnou dopravou v době pandemie COVID 19 při dodržování požadovaných bezpečnostních pokynů. Cílem studie bylo zjistit postoje a preference k využívání veřejné dopravy prostřednictvím teoretického modelu NAM. Výsledky ukázaly, že povědomí cestujících o důsledcích, přisuzování odpovědnosti pozitivně korelují s osobními normami. Zatímco postoje k veřejné dopravě souvisí s osobními normami negativně.

Obr. 2: Model aktivace normy (Schwartz, 1977)



1.1.3 Teorie interpersonálního chování (TIB)

Teorie interpersonálního chování nebo teorie mezilidského chování (*The theory of interpesonal behavior*, TIB) je teoretický model, který koncipoval Triandis (1977). Podle

Triandise je mezilidské chování funkcí behaviorálních záměrů a návyků. Nové chování bývá určováno více záměry než zvykem. Postupem času se chování dostává více pod kontrolu návyků. Galdames et al. (2011) uvádí, že tato teorie předpokládá, že pozorované chování odpovídá záměru, který je zprostředkován zvykem a usnadňujícími podmínkami. V kontextu dopravy usnadňujícími podmínkami je dostupnost dopravního prostředku, atributy související s úrovní služeb, náklady, cestovní omezení, socioekonomický kontext atd.

Triandis dále uvádí, že záměry chování jsou funkcí sociálních faktorů, afektu a hodnoty vnímaných důsledků pro aktéra. Čím častěji je chování spojeno s příjemnými událostmi, tím pozitivnější je afekt spojený s tímto chováním (Triandis, 1977). V kontextu dopravy afektivní faktory berou v úvahu vyvolené emoce spojené s cestováním. Emocionální epizoda odpovídá konkrétnímu místu, objektu nebo události, které mohou vyvolat extrémní emoce (Galdames et al., 2011).

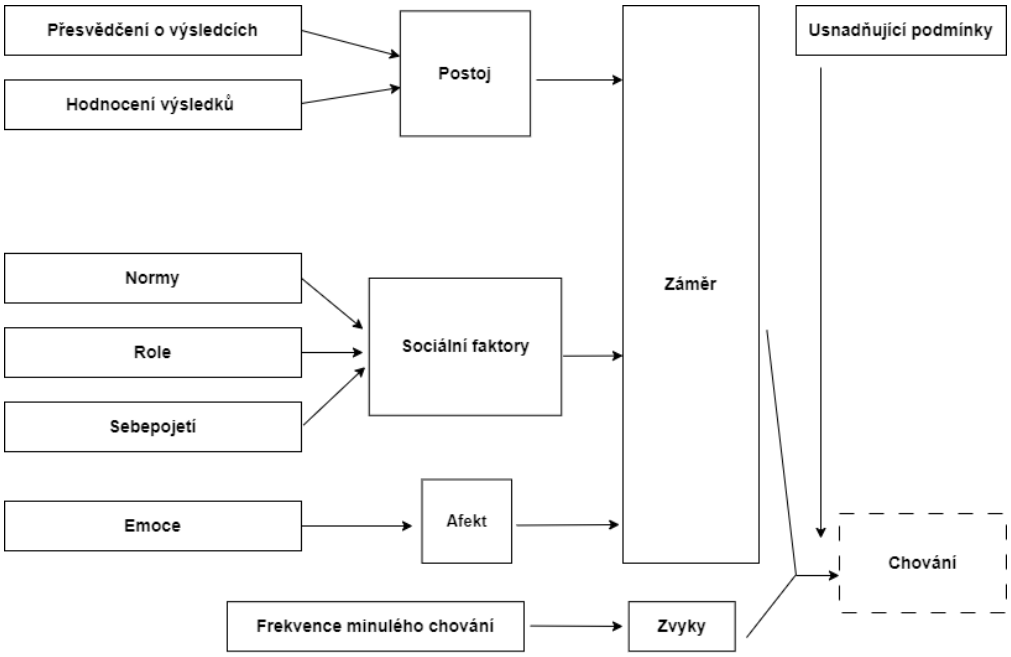
Sociální vlivy zahrnují normy, role, sociální smlouvy, sociální situaci a sebepojetí člověka. Normy zahrnují přesvědčení, že určité chování je správné, vhodné nebo žádoucí a jiné chování je nesprávné, nevhodné nebo nežádoucí. Role definuje jako soubory chování, které jsou považovány za vhodné pro osoby zastávající určité pozice ve skupině. Sebepojetí označuje představy člověka o tom, kým je. Mezi tyto představy patří sebeúcta (pocit, jak je člověk cenný), také představy o tom, jaké chování je správné, vhodné nebo žádoucí (Triandis, 1977).

V kontextu dopravy Domarchi, Tudela a González (2008) uvádějí výzkum, který se pokusil poukázat na to, že volba způsobu dopravy je komplexním procesem, který zahrnuje nejen socioekonomické faktory, ale souvisí také s psychosociálními proměnnými. K tomuto výzkumu využili Triandisovu teorii mezilidského chování a zaměřili se na měření návyků, postojů a afektivních hodnocení uživatelů vůči jejich způsobu dopravy. Ukázalo se, že tyto proměnné mají silný vliv na volbu dopravního prostředku. Studie ukázala, že u jedinců se silným návykem používat automobil se před volbou automobilu nevyvíjí záměr chování. Jakmile jej začnou běžně používat, vytvoří si k autu pozitivní postoj, který může u nich vyvolat pozitivní afektivní hodnocení. Pozitivní postoj může při používání automobilu vyvolat pozitivní emoce a následně vytvoří a upevní návyky.

Galdames a kolegové (2011) ve své studii také aplikovali Triandisovu teorii mezilidského chování. Jak již víme, podle této teorie je naše chování odrazem našich záměrů, které formují naše zvyklosti a podmínky, jež nám to umožňují. Tyto záměry jsou

ovlivněny tím, co si myslíme, co cítíme a naším sociálním prostředím. Aby pochopili, jak se akademičtí pracovníci, výzkumníci a administrativní personál rozhodují pro svoji ranní cestu do práce, provedli průzkum pomocí dotazníku. Dotazovali se na kvalitu služeb, cestovní náklady a získali také socioekonomické a psychometrické informace. Použitím psychologických faktorů ve svých modelech dosáhli přesnějšího pochopení preferencí lidí a jejich rozhodovacích procesů.

Obr. 3: Teorie interpersonálního chování (Triandis, 1977)



1.1.4 Transteoretický model změny (TTM)

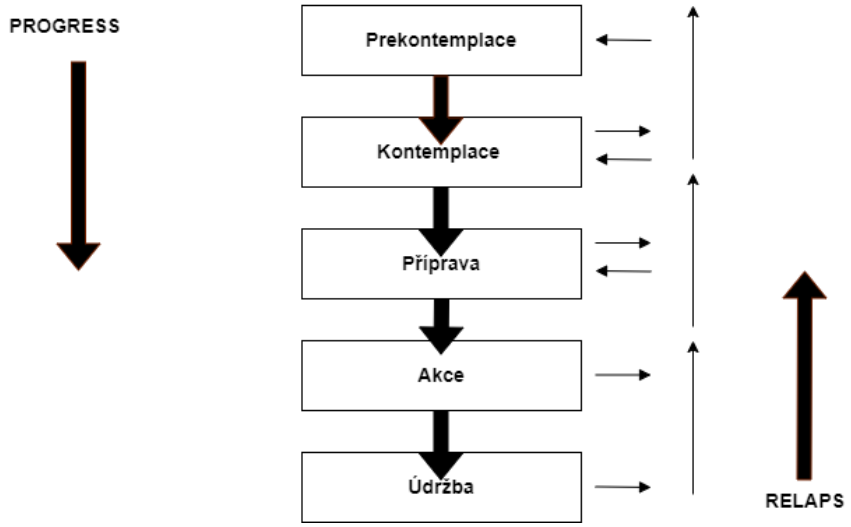
Transteoretický model známý také jako transteoretický model změny chování (*The transtheoretical model of behavior change*, TTM) byl vyvinut na základě srovnávací analýzy teorií psychoterapie a změny chování (DiClemente & Prochaska, 1982; Prochaska & DiClemente, 1983).

Transteoretický model předpokládá, že změna zdravotního chování (zejména odvykání kouření) zahrnuje postup šest fází změny: předkontemplace, kontemplace, příprava, akce, udržení, ukončení. V první fázi předkontemplace lidé nemají v úmyslu v dohledné době jednat. Lidé se zde mohou nacházet, protože nejsou informováni nebo nejsou informováni o důsledcích svého chování. Ve druhé fázi se nacházejí lidé, kteří se

chystají změnit a jsou si vědomi kladů, ale i záporů změny. Příprava je třetí fáze, ve které lidé mají v úmyslu podniknou kroky v nejbližší budoucnosti. Obvykle v příštím měsíci. Čtvrtá fáze s názvem Akce je fází, kde lidé během posledních 6 měsíců provedli konkrétní změny ve svém životním stylu. Je to pozorovatelná fáze změny chování. Udržovací fáze znamená zaměření se na prevenci opětovného relapsu. Neuplatňují se zde procesy změny tak často jako ve fázi Akce. Udržovací fáze trvá od 6 měsíců přibližně do 5 let. Ukončení je stadium, kdy jedinci nemají žádné pokušení a mají stoprocentní účinnost. Jsou si jisti, že se ke svému starému nezdravému návyku nevrátí (Prochaska & Velicer, 1997).

V kontextu dopravy byla provedena studie, která zkoumala proces změny chování starších řidičů v rámci Transteoretického modelu změny. Studie byla provedena s řidiči a bývalými řidiči ve věku 71-94 let. Řidičské chování bylo rozděleno do dvou tříd: ti, kteří změnili s věkem své chování a ti, kteří ho nezměnili. Nechceme zde rozebírat bližší podrobnosti studie, ale z výsledku je patrné, že celkově lze změnu řidičského chování u straších dospělých poměrně dobře konceptualizovat v rámci modelu. Transteoretický model změny je schopen vysvětlit proces autoregulace (schopnost sebekontroly řidičských schopností), ale ne všechna řidičská omezení (např. omezování nebo vyhýbání se určitým řidičským situacím (Kowalski, Jeznach, & Tuokko, 2014).

Obr. 4: Transteoretický model změny (Prochaska & DiClemente, 1983)



1.1.5 Role zvyku v rozhodovacím procesu

Pokud se vrátíme zpět na začátek, teorie plánovaného chování a teorie odůvodněného jednání jsou považovány za psychologické teorie, které vysvětlují odůvodněné rozhodování. Obě teorie jsou postaveny na principu, že jedinec je racionální. Volba se týká rozhodnutí

nebo záměru provést danou činnost. Avšak volba nemusí být nutně spojena s odůvodněným jednáním. Volba dopravního prostředku lze vnímat buď jako záměrný proces nebo jako proces vycházející z návyků v chování (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzena, 1975; Chen, Gärling & Kitamura 2004).

Volba způsoby dopravy může být tedy podmíněna i zvyklostmi. Verplanken a kolegové (1998) uvádějí, že pojem návyk, zvyk je psychology používán k označení naučených úkonů, které se stávají automatickými reakcemi na situace, které mohou být funkční pro dosažení určitých cílů. V kontextu dopravy, pokud jsou výsledky používání automobilu vnímány jako uspokojivé (např. pohodlný a rychlý způsob cestování), je rozvoj návyku na používání automobilu usnadněn častým používáním ve stabilním kontextu (Verplanken & Aarts, 1999).

Zvykové chování na rozdíl od záměrněji řízeného chování vyžaduje jen malou pozornost a kontrola jedince nad záměrem chováním i nad chováním samotným je malá (Erikson et al., 2008).

Podle Verplankena a Aartse (1999) se návyky vyznačují třemi rysy: automatičností, situační stálostí a funkčností.

Automatičnost. Jedním z nejvýznamnějších charakteristik automatického chování založeného na návycích je kombinace omezeného povědomí a efektivita. Zvyky jsou efektivní v tom smyslu, že k jejich provedení není potřeba mentálního úsilí. I nejsložitější chování, jako je řízení auta, můžeme provádět i silou zvyku v podmínkách velkého mentálního zatížení jako je časový tlak, rozptýlení nebo informační přetížení.

Situační stálost. Návyky se vyvíjejí ve stabilních souvislostech. Existují jak specifické, tak obecné návyky, které se vyznačují situační stálostí.

Funkčnost. Návyky jsou funkční v tom smyslu, že jsou prováděny za určitým účelem. Návyky jsou výsledkem opakovaných zkušeností a ve většině případů musí být tyto zkušenosti pro jedince příjemné, protože jinak by je jedinec nechtěl provádět opakovaně. Například řízení automobilu, kdy jedinec si opakovaně vybírá automobil pro dojíždění do práce, protože mu poskytl soukromí, pohodlí a potěšení (Verplanken & Aarts, 1999).

Lanzini & Khan (2017) uvádí metaanalýzu, která zkoumá faktory ovlivňující volbu dopravního prostředku na základě 58 primárních studií, zaměřujících se jak na plánované, tak na reálné chování. Zjištění ukazují, že klíčovými prediktory volby jsou návyky a minulé zkušenosti, následované prvky z teorie plánovaného chování. Zatímco environmentální

faktory mají významný dopad na formování chování, jejich vliv na skutečné jednání je minimální, což poukazuje na výrazný rozdíl mezi záměry a aktuálním chováním.

2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Dospívání je životní etapa mezi dětstvím a dospělostí. Je charakterizováno větším počtem biologických, psychologických a sociálních změn než kterákoli jiná životní etapa s výjimkou kojeneckého věku (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018; Williams, Holmbeck, & Greenley, 2002).

Slovo adolescence je odvozeno z latinského slova *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). V českém jazyce se volně zaměňuje s označením dorost nebo mládež (Macek, 2003).

Definovat začátek a konec dospívání je problematické. Fyzické dozrávání (tj. puberta), které je často považováno za ukazatel vstupu do dospívání, může nastat ve velmi rozdílném věku. Ještě obtížnější je definovat konec dospívání. Plná dospělost a nezávislost jsou ovlivněny socioekonomickými a dalšími kulturně definovanými faktory. Zpravidla však adolescence vyplňuje především druhé desetiletí života, ale konkrétní časové vymezení se u jednotlivých autorů liší (Gowers, 2005; Macek, 2003).

V české literatuře se adolescence odděluje od pubescence. Dospívání bývá obvykle děleno na období pubescence a adolescence. Pubescence (věkové rozpětí 11–15 let), přičemž někteří autoři ji dále vnitřně člení na prepubertu a pubertu (Langmeier & Krejčířová, 2006; Macek, 2003).

V zahraniční literatuře je dospívání definováno jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Obvykle se setkáváme s rozdělením na tři hlavní fáze: raná adolescence (10 až 13 let), střední adolescence (14 až 16 let) a pozdní adolescence (od 17 let). Někteří autoři dávají přednost používání jiné terminologie pro popis těchto fází, například preadolescent, adolescent a mladistvý. Termín pubescence se obvykle vztahuje na fyziologické změny, zejména dosažení pohlavní zralosti a reprodukčních schopností. Adolescence pak zahrnuje psychosociální růst a vývoj. Tyto dva procesy jsou však vzájemně propojeny (Garrison & Felice, 2009; Gowers, 2005; Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018; Williams, Holmbeck, & Greenley, 2002).

V tomto kontextu školní věk zahrnuje období školní docházky a dělí se do několika úseků, z nichž starší školní věk (od 11–12 let do 15–16 let) se překrývá s obdobím

pubescence a rané adolescence. Toto období zahrnuje druhý stupeň základní školy a ukončení základní školní docházky (Orel et al., 2016).

V kapitole Starší školní věk se zaměříme na komplexní přehled tohoto klíčového vývojového období, přičemž zvláštní důraz klademe na psychosociální aspekty. Tyto aspekty významně ovlivňují každodenní cestování dětí do školy a ze školy a jsou neodmyslitelně spojeny s výzvami a změnami, které charakterizují období dospívání.

2.1 Charakteristika vývojového období

Období mezi 11 a 15 rokem je označováno jako pubescence; *pubes* znamená latinsky chmýří, vousy, přeneseně ohanbí, vnější pohlavní orgány. Thorová (2015) toto období označuje jako období pozdního dětství, zahrnující věk 12/13–19 (Říčan 2014; Thorová 2015).

Langmeier a Krejčířová (2006) období pubescence dělí na dvě fáze. První fáze je fáze prepuberty (první prepubertální fáze), která začíná prvními známkami pohlavního dospívání, objevení sekundárních pohlavních znaků. Končí nástupem menarche u dívek a u chlapců první emisí semen. U dívek tato fáze trvá zhruba 11–13 let a u chlapců je fyzický vývoj asi o 1–2 roky později. Druhou fází pubescence je označována jako fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze). Nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Je vymezována věkem 13–15 let.

Říčan (2004) popisuje období pubescence jako nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Začíná nástupem puberty, kdy dochází k bouřlivým tělesným změnám. V pubertě se objevuje rychlý pubertální růst, tzv. spurt, což období činí etapou druhé vytáhlosti. S nástupem puberty souvisí i hormonální změny, které jsou spojeny s pohlavním dozráváním. Měnící se zevnějšek dospívajícího pak stimuluje změnu sebepojetí i chování okolí.

Dochází zde rovněž ke změně v myšlení. Zajímavým fenoménem je myšlení o myšlení, kdy pubescent reflektuje nejen realitu, ale i vlastní úsudky. Další významnou změnou je využívání formálně logických operací, které umožňují jedinci uvažovat hypoteticky, včetně možností, které reálně neexistují.

Hormonální změny vedou u jedince k proměně emočního prožívání. Hovoří se o tzv. hormonální bouři, která dokáže rozvířit relativně klidnou citovou hladinu předchozího

stádia. Je zapotřebí počítat s větším citovým výkyvem, mohou být překvapující či znepokojivé. Pro samotného pubescenta mohou tyto pocity působit zvláštně a neobvykle.

Pubescent se začíná odpoutávat od rodičů a ve větší míře se váže na své vrstevníky. Zatímco v období dětství byla potřeba jistoty spojena s závislostí na rodině, nyní je pro další rozvoj preferována větší svoboda v rozhodování, což však může snížit pocit bezpečí. V tomto období se objevují změny, které zvyšují pocity nejistoty a zpochybňují to, že je svět bezpečný a že je v něm pubescent akceptován (Říčan, 2014; Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021).

2.2 Sebepojetí a sebeúcta

Podle teorie Erika Eriksona (1968) je vývojovým úkolem adolescence rozvoj identity, což je proces, v němž si člověk vytváří individuální a kontinuální zkušenost se sebou samým a identifikuje se s osobně významnými hodnotami, cíli a ideály. Jedinec začíná zkoumat a prověřovat své psychologické charakteristiky, aby zjistil, kým skutečně je a jak zapadá do sociálního světa, ve kterém žije (Kukkola et al. 2023).

Steinberg & Morris (2001) poukazují na to, že práce na identitě se ve většině případů odehrává spíše v pozdním období dospívání nebo až v mladé dospělosti. Říčan (2004) zdůrazňuje, že v období pubescence (od 11 do 15 let) je charakterizováno především jako tzv. nakročení k identitě a otevírání nových možností v prožívání a jednání. Vlastní budování identity je pak záležitostí spíše adolescence.

V souvislosti s tím, se výzkum vývoje identity pubescentů začal více orientovat na rozvoj sebepojetí a méně na rozvoj identity v Eriksonově smyslu. Při přechodu z dětství do dospívání si jedinci začínají vytvářet abstraktnější charakteristiky sebe sama a jejich sebepojetí se stává diferencovanějším a lépe uspořádaným. Dospívající se začínají spíše vnímat z hlediska osobních přesvědčení a norem než skrze sociální srovnávání. (Steinberg & Morris, 2001).

Sebepojetí je složitý psychologický konstrukt obsahující soubor názorů člověka, který je vztažený k vlastnímu já. Klíčovým aspektem sebepojetí je vztah k sobě samému. Větší zájem o vlastní prožitky jsou projevovány v rané adolescenci, teprve starší adolescenti jsou schopni tyto prožitky integrovat do celkového vztahu k sebepojetí. (Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021). V období pubescence je sebepojetí značně ovlivněno sociálním kontextem, přičemž klíčovou roli hraje přijetí vrstevníky. Pubescent také odmítá podřízenou

roli. V tomto období je jedním z typických znaků puberty dohadování se, odmítání a spory a autoritami, ale také teatrálnost a užívání určitých slovních obratů (Orel, Obereignerů, & Mentel, 2016).

Sebeúcta označuje přesvědčení, že vlastní projevy a vlastnosti jsou žádoucí. Sebeúcta je podstatným aspektem osobnosti a významným zdrojem motivace, pocitu pohody i mentálního zdraví již v dětském a adolescentním věku. Sebeúcta souvisí s vědomím vlastní hodnoty a zahrnuje nejen hodnocení vlastní ceny a kladný nebo záporný postoj k sobě samému, ale také míru sebejistoty. Během pubescence je sebeúcta labilní a zranitelná, často nižší než před či po tomto období (Orel, Obereignerů, & Mentel, 2016).

Výzkum sebepojetí v souvislosti s pohybovou aktivitou provedl Ahmeda a kol. (2017) ukázal, že dospívající, kteří se věnují pravidelné pohybové aktivitě, mají vysoké sebehodnocení a orientaci na úkol, zatímco neaktivní dospívající mají nižší úroveň sebehodnocení a vyšší úroveň orientace na vlastní já, což může přispívat k neaktivnímu životnímu stylu. Účast adolescentů na pohybových aktivitách pozitivně ovlivňuje jejich zdraví a pohodu, přičemž aktivní studenti vykazovali vyšší sebehodnocení a orientaci na cíl ve srovnání s neaktivními studenty (Ahmed et al., 2017).

Liu a jeho kolegové (2015) ve svém výzkumu poukazují na pozitivní vliv fyzické aktivity na sebeúctu a sebepojetí dětí a adolescentů. Uvádějí, že fyzická aktivita je spojena se zlepšením duševního zdraví, včetně deprese, úzkosti, sebeúcty a sebepojetí. Nízké sebehodnocení je přitom spojováno s problémy s duševním zdravím u dospívajících. Bylo zjištěno, že intervence zaměřené na pohybovou aktivitu mají pozitivní vliv na sebeúctu a sebepojetí dětí a dospívajících, přičemž nejsilnější asociace byly pozorovány ve školním prostředí a prostředí tělocvičny (Liu et al., 2015).

V kontextu aktivního cestování dětí do školy a ze školy tyto výzkumy naznačují, že fyzická aktivita spojená s aktivním cestováním do školy, jako je například chůze nebo jízda na kole, může přispět ke zlepšení fyzické zdraví dětí a může mít pozitivní vliv na sebepojetí a sebeúctu dětí. Je důležité mít na mysli, jaký dopad může mít způsob cestování na rozvoj sebepojetí a sebeúcty ve starším školním věku a zvažovat jaké podpůrné strategie mohou školy a rodiče aplikovat, aby podporovali aktivní cestování.

2.3 Sociální interakce a vztahy

Jednou z hlavních hybných sil pubescentního vývoje je vztah k vrstevníkům. Vrstevníci usnadňují citovou emancipaci od rodiny. Stále větší vliv má na jedince školní třída nebo také skupina vytvořená kolem sportovních kroužků a jiných zájmů. Veřejné mínění třídy či jiné skupiny je pro něj tak silné, že raději riskuje i dost vážný konflikt s rodiči či učiteli. Obzvláště tam, kde v rodině chybí dostatečné citové zázemí, podléhá pubescent vrstevníkům až nebezpečně. Za každou cenu chce být pubescent populární, nebo aspoň nechce vybočovat. Je sugestibilní vůči partě, dá se vyprovokovat k jednání, které ale neodpovídá jeho povaze (Říčan, 2004).

Thorová (2015) uvádí, že „mladý člověk s vrstevníky soupeří, ale učí se je i lépe chápat. Touží po uznání vrstevníků, velmi dobře a pečlivě sleduje, jak jej druzí hodnotí a podle jejich zpětné vazby usměrňuje své chování“ (s. 421).

Jedinec také touží po věrném kamarádovi, se kterým by si rozuměl. Pokud jej najde, tráví s ním spoustu času a dospělí se často diví, kolik si toho mají spolu říct. Takové přátelství může vydržet řadu let, dokonce celý život (Říčan, 2004).

Díky novým technologiím dostala komunikace a vztahy mezi lidmi virtuální rozměr. V online prostředí vznikají sociální sítě a komunity, které se speciálně zaměřují na dospívající. Online komunity nabízejí relativně bezpečné prostředím. Před hlubším citovým zraněním chrání jedince anonymita a možnost opustit diskuzi. Sociální sítě využívá velký podlí dospívajících ve věku 15-17 let, ale také děti v raných fázích dospívání (Thorová, 2015). Krammer a kol. (2023) uvádí, že online prostředí je pro přátelství mezi vrstevníky stejně důležité jako off-line prostředí. Přátelství zahrnuje atributy podpory, intimity, náklonnosti, důvěry, schopnosti zvládat konflikty. Tyto atributy přátelství přetrvávají i v digitálních interakcích (Krammer et al., 2023).

2.3.1 Význam cesty do školy pro sociální interakce

Cesta do školy, často opomíjený aspekt každodenního života dětí, představuje jedinečnou příležitost pro rozvoj sociálních interakcí. Cesta do školy poskytuje dětem příležitost k volnější komunikaci a spontánnímu chování.

Empirická data naznačují, že význam cesty do školy pro životní spokojenost dětí se mírně liší v závislosti na způsobu dopravy. Zjistilo se, že děti, které cestují aktivní formou dopravy, vykazují silnější sociální vazby než ty, které jsou vozí školním autobusem nebo

autem. Aktivní cestování, jako je chůze nebo jízda na kole, je dětmi preferováno zejména kvůli bohatší možnosti interakce mezi kamarády (Friman, Westman, & Olsson, 2018).

Interakce mezi dětmi během cestování je velmi žádoucí a chůze pěšky může být spojena se smysluplnými zážitky, rozhovory s kamarády, ale také příležitostí ke vzniku přátelství (Waygood, Friman, Olsson, & Taniguchi 2017). To potvrzuje výzkum Westmanové a kol. (2016), podle kterého se děti rády setkávají a povídají si svými kamarády. Zapojení do sociálních aktivit během cesty vede k vyšší kvalitě těchto interakcí než zapojení do osamělých aktivit nebo používání chytrého telefonu. Děti, které se věnovaly sociálním aktivitám, zažívaly více vzrušení než ty, které se věnovaly jiným činnostem (Westman, Olsson, Gärling, & Friman, 2016). Pro děti je důležité mít kamarády jako společníky na cestách. Ve Švýcarsku bylo na základě výzkumu o cestování desetiletých, dvanáctiletých a čtrnáctiletých zjištěno, že výlety s kamarády byly nejčastěji u dvanáctiletých dětí. Děti, které chodily pěšky, uváděly jako důležitý zážitek rozhovory s kamarády, oproti dětem, které se dopravují do školy autem, které hovořily o autě jako místo bezpečí před cizími lidmi (Waygood, et al., 2017).

2.3.2 Dopad sociální izolace při cestování

Rostoucí dostupnost automobilů v rodinách podporuje používání automobilu. Sociální život se stále více individualizuje, což je v oblasti mobility příkladem přechodu od veřejných a kolektivních forem cestování k individualizovanějším formám, jako jsou automobily. Automobilismus vytvořil nové typy současných každodenních prostorů, míst samoty, útočišť před současným životem nebo naopak míst pro konverzaci a debatu, poslech hudby, telefonování, vyřizování obchodních záležitostí a trávení času s přáteli či rodinou. Ačkoli jsou automobily pohyblivými prostory, které se pohybují po veřejném prostoru, jsou často vnímány jako soukromé, domácí prostory, v nichž si jednotlivci znovu vybírají čas a prostor k odpočinku od každodenního společenského života. Automobily izolují cestující a okna jsou často vnímána spíše jako bariéra vůči vnějšku než jako výhled na ně. Některé děti se prostorové oddělenosti aut vyjadřovaly negativně a kritizovaly, že je auta někdy izolují od kamarádů. Nemají v autě kamarády, se kterými by si moli povídat (Barker 2009).

Výzkum provedený v Itálii zabývající se nezávislou mobilitou u dětí ve věku 11–13 let uvádí, že nižší samostatná mobilita u dětí předpovídá větší pocity osamělosti v důsledku slabšího pocitu společenství, nižšího pocitu bezpečí a méně častých společenských aktivit s přáteli. Výzkum také zkoumal souvislost mezi styly výchovy a samostatnou mobilitou a

potvrdil význam sociodemografických faktorů při předpovídání samostatnosti dětí venku (Pacilli et al., 2013).

2.4 Nezávislost a zodpovědnost

„Primárním vývojovým úkolem adolescence je vytvoření identity, které umožní odpoutání od rodičů a dosažení takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě“ (Thorová, 2015, s. 416).

Proces odpoutávání se od rodičů a začleňování se mezi vrstevníky nabývá v každém období vývoje odlišnou podobu, avšak nikdy nezastavuje. Pubescence představuje další významný krok směrem k samostatnosti, které však může být bolestné (Říčan, 2004).

Jedinci o dosažení nezávislosti usilují velmi aktivně, nicméně nové kompetence je zapotřebí vyjednat s rodiči. Toto vyjednávání často vede k častějším konfliktům a porušování stanovených pravidel. V období dospívání adolescentům chybí životní zkušenosti, ještě nedokáží nahlížet na různé životní situace z perspektivy rodiče, který za dítě nese zodpovědnost. Proto bývají reakce na rodičovské názory vyhraněné (Thorová, 2015).

Dospívající usilující o osamostatnění tráví s rodiči stále méně času. Dochází k ubývání vzájemné komunikace a sdílení různých zážitků. Vzájemná interakce bývá poznamenána napětím, které vyplývá z rozdílných potřeb a postojů (Vágnerová & Lisá, 2021).

2.4.1 Přechod k samostatnému cestování

Cestování dětí ze školy a do školy představuje klíčový moment v jejich psychosociálním vývoji, jelikož se jedná o proces, v rámci, kterého mohou děti rozvíjet svou nezávislost a zodpovědnost. Nezávislá mobilita dětí (CIM) je definována jako svoboda dítěte pohybovat se ve svém okolí nebo na veřejných místech bez dohledu dospělých. Výzkumy ukazují, že nezávislé cestování dětí má významný dopad na jejich sociální, emocionální a kognitivní vývoj (Kytta, 2004; Mitra, Buliung, & Roorda, 2014).

Děti ve věku 10-13 let se nacházejí uprostřed zlomového procesu. V tomto období se snaží intenzivně jednat samostatněji, zatímco jejich rodiče mají tendenci je více chránit, protože vnímají rizika a nebezpečí ve veřejném prostoru (Zwerts, et al., 2009).

Podle studie Yang et al. (2014) došli ke zjištění, že prevalence aktivního nezávislého cestování včetně chůze a jízdy na kole klesá s věkem, zejména od přechodu z dětství do

dospívání, a proto se zdá, že dospívající jsou vysoce rizikovou skupinou pro pasivní cestování a je zapotřebí se na ně zaměřit. Stark a kol (2018) uvádí, že dospívající v Rakousku ve věku 11-17 let doporučení Světové zdravotnické organizace (WHO) týkající se jedné hodiny pohybové aktivity denně splňuje pouze 17 % dětí. Klesající pohybová aktivita a samostatná mobilita dětí má tak významné důsledky pro jejich fyzická, sociální a duševní vývoj.

Na základě mezinárodního srovnávání došlo ke zjištění, že samostatná mobilita se v 16 zkoumaných zemích značně liší. Samostatná mobilita dětí je výrazně omezena ve všech věkových kategoriích (od 7 do 15 let). Největší omezení jsou u dětí mladších 11 let, ale i nejstarší děti jsou omezováni v tom, co smějí dělat. Rodiče mají značné obavy nechat své děti chodit ven samotné, přičemž nejsilnějším faktorem, který ovlivňuje poskytování samostatné mobility, se zdá být doprava. Při porovnání souhrnných výsledků nezávislé mobility dětí v jednotlivých zemích je zdaleka nejúspěšnější Finsko, následované Německem, Norskem, Švédskem, Japonskem a Dánskem. Tyto země dosahují nejlepších výsledků v tomto mezinárodním srovnání úrovně samostatné mobility dětí (Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., & Mocca, E., 2015).

3 AKTIVNÍ ZPŮSOB DOPRAVY DĚTÍ DO ŠKOLY A ZE ŠKOLY

Současný trend v souvislosti s chováním dětí při cestování není udržitelný. Cestovní chování dětí se změnilo z převážně aktivního a nezávislého na neaktivní a motorizované, což je negativní trend jak pro děti, tak pro životní prostředí. Vede to tak k nárůstu počtu dětí, které žijí sedavým způsobem života s doprovodnými negativními dopady na jejich fyzické zdraví (Fyhri, Hjorthol, Mackett, Nordgaard, & Kyttä, 2011; Westman, Friman, & Olsson, 2020).

Dle Světové zdravotnické organizace (2020) vyšší míra sedavého chování u dětí a adolescentů je spojena s negativními zdravotními výsledky, jako je zvýšená tělesná hmotnost, horší kardiometabolické zdraví a snížená doba spánku. Doporučuje se omezit čas strávený sedavým způsobem života, zejména čas strávený rekreačním sledováním obrazovek. Pokles úrovně fyzické aktivity u dětí zdůrazňuje potřebu výzkumu zkušeností souvisejících s aktivním cestováním dětí.

Cesta do školy a ze školy představuje pro děti v rámci dne značný časový úsek. Aktivní způsob cestování do školy a ze školy je jedním z nízkonákladových a udržitelných způsobů, jak pomoci dětem splnit doporučení týkající se každodenní fyzické aktivity. Má potenciál zlepšit zdraví, emoční pohodu a osobní rozvoj dětí (Burgueño, Lindqvist, Nyberg, & Chillon, 2023).

Aktivní doprava je forma fyzické aktivity, která je definována jako cesta do školy a ze školy, při němž jsou děti fyzicky aktivní s využitím fyzicky náročných dopravních prostředků. Mezi aktivní formy dopravy patří chůze pěšky, jízda na kole, koloběžce nebo na jiném sportovním vybavení. Může se zde také započítat i použití veřejné dopravy na cestě do školy a ze školy, neboť děti v tomto případě ujdou určitou vzdálenost k autobusové zastávce. Pasivní doprava, jako opak aktivní dopravy, se v literatuře často vztahuje k způsobům přepravy, při kterých se jedinec nepodílí aktivně na pohybu, například jízdou v osobním automobilu, autobuse nebo vlaku. (Jones, et al., 2019; Li et al., 2007; Reimers et al., 2020;).

3.1 Přínosy aktivního cestování

Bylo zjištěno, že spokojenost s cestováním aktivní formou dopravy jako je cyklistika a chůze je trvale vyšší než spokojenost s cestováním automobilem a veřejnou dopravou. Chůze a jízda na kole nabízejí lepší možnosti vychutnat si krajinu a přinášejí více potěšení. Bylo zjištěno, že cyklisté a chodci hodnotí své cestování jako více vzrušující, relaxační, zajímavé a příjemné. Jízda autem bývá hodnocena jako stresující a používání veřejné dopravy jako nudné (Gatersleben & Uzzell, 2007).

Dětství je považováno za období života, kdy vytvoření návyků a pozitivních postojů k fyzické aktivitě, hraje zásadní roli pro udržení těchto návyků po celý život. Z hlediska aktivního způsobu dopravy si dětství zaslouží zvláštní pozornost, protože vysoká míra aktivního dojíždění do školy může přetrvat až do dospělosti a následně přinášet dlouhodobé zdravotní výhody (Solana et al., 2018).

Jaké výhody aktivního cestování vnímají samotné děti? Výzkum realizovaný ve Skotsku (Kirby & Inchley, 2009) se zaměřil na zkoumání postojů dětí ve věku 10 až 13 let k aktivnímu způsobu cestování do školy a zpět. Cílem výzkumu zjistit názory spojené s vnímanými výhodami a překážkami aktivního cestování do školy. Účastníci výzkumu, zahrnující žáky základních a středních skol, byli dotázáni na to, jaké přínosy vidí v chůzi nebo jízdě na kole do školy. Odpovědi se různily, ale objevily se tři hlavní témata. Jednalo se o zdraví a kondici, environmentální faktory a sociální faktory. V menší míře někteří studenti uváděli, že další výhodou aktivního cestování jsou náklady, protože chůze nebo jízda na kole do školy je levnější než jiné formy nebo také větší povědomí o silničním provozu, lepší znalost místní oblasti, menší závislost na rodičích a větší pocit nezávislosti.

3.1.1 Zdraví a kondice

WHO (2020) doporučuje, aby se děti a dospívající věnovali průměrně alespoň 60 minutám středně intenzivní až intenzivní pohybové aktivity denně, která by měla být převážně aerobního charakteru a prováděna každý den v týdnu, s doplněním aktivit posilujících svaly a kosti alespoň třikrát týdně pro maximální zdravotní přínos.

Nedávné studie ukázaly, že i krátkodobé cvičení střední až vysoké intenzity od dětství až do dospělosti podporuje kognitivní výkonnost. Pravidelné cvičení zlepšuje schopnost reprodukce faktických znalostí, exekutivní funkce (schopnost řídit rutinní činnosti, pracovní paměť, schopnost tvořit kategorie, kognitivní flexibilitu) a kvalitu spánku (konsolidace paměti). Lidé s vysokou úrovní fyzické aktivity ve volném čase, například

pravidelnou rychlou chůzí, mají nižší riziko kognitivních poruch a vyšší kvalitu života ve stáří (Wegener & Stark, 2017).

Skupina z Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg pod vedením Anne Reimers (2020) popsala výzkum, který také pojednává o významu aktivního dojíždění dětí do školy. Studie ukazují, že děti s aktivními návyky při dojíždění do školy mají vyšší úroveň fyzické aktivity a lepší celkový zdravotní stav. Studie zdůrazňuje potřebu dalšího výzkumu a intervencí na podporu aktivního dojíždění dětí do základních škol v Německu. V souladu s tím by měli být do intervenčních programů zahrnuti i rodiče, kteří jsou pro své děti důležitým vzorem a "otevírají jim dveře".

Výzkum podle Kirbyové a Inchleyové (2009) uvádí, že povědomí u studentů o zdravotních výhodách aktivního pohybu je vysoké a většina studentů se shodla na tom, že každodenní chůze do školy nebo jízda na kole jim pomůže udržet si zdraví a kondici. Několik studentů také uvedlo, že aktivní cestování jim může pomoct cítit se ve škole energičtější a bdělejší.

3.1.2 Enviromentální faktory

Současné trendy v oblasti mobility mají podstatný dopad na změnu klimatu. Aktivní způsob cestování, jako je chůze, má potenciál nahradit podstatnou část cest automobilu. 10 až 20 % všech cest autem překonává vzdálenost pouhého 1 km, což je vzdálenost, kterou lze považovat za přijatelnou pěší vzdálenost (Risser & Šucha, 2021).

Aktivní doprava má pozitivní vliv na životní prostředí tím, že snižuje emise skleníkových plynů a znečištění vzduchu. Menší počet automobilů na cestách vede ke snížení hluku a přispívá k lepší kvalitě ovzduší, což nepřímo ovlivňuje zdraví obyvatelstva (Larouche et al., 2014).

Výzkum realizovaný Kirbyovou a Inchleyovou (2009) zkoumal postoj studentům mimo jiné k enviromentálním přínosům aktivní dopravy. Studenti vyjadřovali obavy ohledně vlivu automobilové dopravy na globální oteplování, zejména se zaměřením na emise skleníkových plynů a znečištění ovzduší. Mnozí diskutovali o souvislostech mezi aktivní dopravou a přispíváním ke zmírnění enviromentálních problémů, včetně snížení spotřeby fosilních paliv i množství znečištění v atmosféře.

3.1.3 Sociální faktory

Sociální výhody aktivního cestování jsou úzce spojeny se sociálními interakcemi a vztahy, což bylo podrobněji analyzováno již v kapitole 2.3. Ve studii prováděné Kirbyovou a Inchleyovou (2009) bylo zjištěno, že studenti vnímají dojíždění do školy pěšky či na kole jako významnou příležitost pro sociální setkávání a společné trávení času s přáteli. Tato interakce poskytuje prostor nejen pro upevňování stávajících přátelství, ale v některých případech také pro navazování nových přátelství.

Trávení času s přáteli bylo skutečně jedním z hlavních důvodů, proč je aktivní cestování považováno za příjemnou činnost. Téměř všichni studenti, kteří chodili do školy pěšky nebo jezdili na kole, tvrdili, že je to baví. Kromě sociálních výhod ostatní hovořili o tom, že si užívají pocit svobody, který jim to dává (Kirby & Inchley, 2009).

3.2 Bariéry aktivního cestování

Studie zabývající se bariérami aktivního cestování do školy se často soustředí spíše na pohledy a postřehy rodičů. Tyto výzkumy často zjišťují, jak rodiče vnímají faktory jako vzdálenost, bezpečnost dopravy, a další překážky, které mohou ovlivnit rozhodnutí nechat děti chodit či jezdit do školy aktivně. Přestože je zřejmé, že názory dětí na tato témata jsou rovněž důležitá, zdá se, že jejich hlas je v této oblasti výzkumu méně zastoupen (Ahlport et al., 2008; Aranda-Balboa et al., 2021; Solana et al., 2018; Yeung, Wearing, & Hills, 2008).

Většina výzkumů aktivního transportu dětí do školy byla provedena spíše na dětech než s dětmi nebo pro děti. Vzhledem k tomu, že rodiče jsou často považováni za strážce brány, kteří v konečném důsledku rozhodují o tom, zda děti mohou chodit pěšky do školy a ze školy. Není tedy překvapivé, že většina výzkumů využívá perspektivy dospělých a rodičů (Darbyshire et al., 2005; Fusco et al., 2013; McMillan, 2005; Sallis et al., 2000;) jak je citováno v Wilson et al. (2018).

Výzkum podle Kirbyové a Inchleyové (2009) zkoumal aktivní cestování dětí do školy pohledem dětí. Studenti byli dotazováni, co jim brání v chůzi nebo na kole do školy a ze školy. Nejčastějšími tématy byly osobní bezpečnost, povětrnostní podmínky, čas a vzdálenost.

3.2.1 Bezpečnost

V posledních desetiletích používání automobilů neustále roste, včetně doprovodných cest do školy a za jinými cíli. Výsledky studie Fyhri et al (2010) však naznačují, že mnoho rodičů často vnímá dopravní situaci jako nebezpečnou, a proto se obávají o bezpečnost svých dětí. V důsledku toho, což je podpořeno i zvykem, rodiče raději dopravují své děti do školy "nejbezpečnějším dopravním prostředkem" autem. Rodiče tak přepravují děti do školy automobilem, namísto aby děti absolvovaly cestu samostatně pěšky nebo na kole, případně ve společnosti vrstevníků. V tomto kontextu se objevuje zajímavý paradox: lidé, kteří vozí své děti do školy autem, tvrdí, že tak činí proto, že před školou je příliš mnoho aut, a proto není bezpečné nechat děti chodit do školy pěšky (Risser & Šucha, 2021).

Děti vnímají otázku bezpečnosti především z hlediska hustoty provozu nebo příliš frekventovaných silnic, které ovlivňovaly míru, do jaké se děti jako chodci anebo cyklisté cítili bezpečně a jistě. V některých případech byla cesta do školy vnímána jako nebezpečná i z jiných důvodů, například kvůli nevhodným cestám. Nebezpečí cizích osob, které je běžně považováno za hlavní překážku, jež odrazuje mladé lidi od aktivity mimo domov, nebylo mezi studenty v této studii hlavním důvodem k obavám o bezpečnost (Kirby & Inchley, 2009).

Podle Wilsona a kolektivu (2018) vnímání městských silnic dětmi je zatíženo řadou faktorů, které pro ně představují značné překážky. Z výzkumu vyplývá, že negativní aspekty, jako jsou četnost vozidel, jejich rychlost a s tím spojený hluk, výrazně ovlivňují jejich schopnost bezpečně přecházet silnice. Specificky jsou zdůrazněny negativní zkušenosti s neefektivní signalizací na semaforech a impulzivním chováním řidičů. Důležitým zjištěním je, že interakce s neznámými lidmi může v některých případech u dětí vyvolat obavy, přičemž tyto osoby jsou často vnímány jako potenciální hrozba, označované jako "strašidelné".

3.2.2 Počasí

Wilson et al. (2018) uvádějí, že děti identifikovaly hlavní překážky související s počasím, které komplikují jejich denní cestu do školy. Mezi tyto překážky patří nepříjemná chůze v dešti, obavy ze zranění způsobeného ledem na schodech a problémy způsobené nedostatečným odklízením sněhu na cestách a chodnících. Tyto faktory nejenže zvyšují riziko zranění, ale také mohou omezit jejich schopnost dostat se do školy.

Podle Kirbyové a Inchleyové (2009) negativní vliv špatného počasí na aktivní dojíždění studentů do školy je významný. Studenti často uváděli, že deštivé nebo chladné počasí je hlavním důvodem pro přechod na méně aktivní formy dopravy, jako jsou automobily nebo autobusy. Tento názor byl konzistentní napříč různými skupinami. Přesto se objevila menší skupina studentů, kteří byli odhodláni pokračovat v aktivním dojíždění i za nepříznivých podmínek, což naznačuje, že překážky lze překonat s pomocí odpovídajícího oblečení a doplňků, jako jsou nepromokavé bundy nebo deštníky.

3.2.3 Čas a vzdálenost

Vzdálenost mezi školou a domovem je hlavním faktorem ovlivňující aktivní dopravu dětí do školy. Studie naznačuje, že i když děti bydlí v blízkosti školy, ne všechny děti aktivně dojíždějí do školy. Avšak studie také ukazují, že čím je kratší vzdálenost do školy, tím je vyšší pravděpodobnost aktivních cest do školy (Henne, et al., 2014; Reimers, et al., 2020).

To také potvrzuje výzkum Wilsona et al. (2018). Studenti uváděli vzdálenost jako klíčovou překážku aktivního dojíždění do školy. Čím větší vzdálenost domova od školy, tím častěji byla tato vzdálenost označována jako bariéra. Kopcovitý terén tuto vzdálenostní bariéru dále zhoršoval, přičemž kopce byly specificky vnímány jako problém pro studenty jezdící na kole.

Podle studie Kirbyové a Inchleyové (2009) je vnímání časové náročnosti jedním z klíčových faktorů, které odrazují studenty od volby chůze nebo jízdy na kole do školy. Tento názor, často spojený s obavami z pozdního příchodu nebo nutnosti vstávat brzy, se ještě zesiluje v případě dlouhé vzdálenosti od školy. To klade před školy výzvu: jak navrhnout a implementovat programy aktivního dojíždění, které jsou inkluzivní a berou v potaz potřeby studentů z různých geografických oblastí, včetně venkova.

3.3 Výzkumy aktivní dopravy dětí s důrazem na psychosociální aspekty

Peng a jeho tým (2017) představili systematický přehled literatury, který se snažil shrnout a kriticky zhodnotit současnou literaturu o psychologických faktorech, které ovlivňují volbu způsobu dopravy do školy. Zjistil, že i když existuje bohatá literatura o vlivu psychologických faktorů na cestovní chování dospělých, studií zaměřených na děti je stále málo. Tato práce naznačuje potřebu dalšího bádání v této oblasti.

Jones a kolektiv (2019) upozornili na nedostatek komplexního přehledu o účinnosti intervencí na podporu aktivního cestování. To také potvrzuje studie z roku 2012. Murtagh, Rowe, Elliott, McMinn a Nelson konstatují, že intervence zaměřené na podporu aktivního cestování, realizované v uplynulém desetiletí, měly na změnu chování lidí pouze minimální nebo žádný vliv. Autoři uvádějí dvě možná vysvětlení. První vysvětlení je, že intervence byly vyvinuty bez teoretického základu a druhé, že aktivní cestování je silně řízeno návyky, které se notoricky obtížně mění. Uvádějí, že je zapotřebí výzkum, který by identifikoval teoreticky odvozené prediktory aktivního cestování dětí a zohlednil vliv návyků.

Výzkumy zaměřené na teorii plánovaného chování, jako je ten od Bertazzo, Jacques a Neta (2020) zkoumají základní přesvědčení, která ovlivňují volbu způsoby dopravy do školy. Zjistili, že různé konstrukty teorie plánovaného chování mohou být korelovány se stejným přesvědčením. I když existuji pobídky k využívání ekologicky účinnějších druhů dopravy, lidé mají tendenci zachovávat při svých cestách vzorec neudržitelného chování. Většina studentů používá k dojíždění do školy autobusy, zatímco ti, kteří používají auta, bydlí spíše blíže škole a mají vyšší příjmy. Studie identifikovala přesvědčení související s postoji, sociálními normami a vnímanou kontrolou ve vztahu ke způsobům dopravy.

Z hlediska emocionálního prožívání studie Westmanové a kolegů (2013) upozornila na negativní dopady rostoucího používání soukromých automobilů na zdraví dětí a životní prostředí. Zjištění naznačují, že děti cestující do školy autem zažívají během školního dne menší aktivaci ve srovnání s dětmi, které jezdí na kole. Přestože auto může vyvolávat pozitivní emoce v souvislosti s pohodlím a bezpečím, jakož i ochranou před špatným počasím, děti, které cestují do školy aktivním způsobem dopravy, mají při příchodu do školy a během školního dne pozitivnější náladu než děti, které cestují motorovou dopravou. Naproti tomu, výzkum dle Ramanathana a kol. (2014) naznačil, že rodiče i děti, kteří chodí do školy pěšky nebo jezdí na kole, vykazují významně vyšší podíl pozitivních emocí, jako

je pocit štěstí, nadšení nebo uvolnění, ve srovnání s těmi, kteří využívají pasivní formy motorizované dopravy. Naopak, děti a rodiče cestující autem nebo jinou formou pasivní dopravy častěji zaznamenávají negativní emoce, jako jsou pocity spěchu nebo únavy. Ranní cesta autem může být pro děti zvláště stresující a uspěchaná, pokud jejich rodiče pociťují stres nebo frustraci z důvodu ostatních řidičů, dopravní situace nebo situace v okolí školy. Toto ranní dojíždění se může stát zvláště negativním emocionálním zážitkem pro rodiče, kteří jsou pod časovým tlakem. V kontrastu s tím, rodiče, kteří preferují aktivní dopravu, uvádějí výrazně vyšší míru spojení s pohodou ve srovnání s těmi, kteří volí pasivní dopravu.

Další studie se zaměřily na vztah mezi dopravním chováním a psychickou pohodou. Zkušenost s cestováním může mít také vliv na psychickou pohodu, pokud je zážitek považován za příjemný, stresující nebo pokud má jiné emocionální důsledky (Waygood et al., 2017). V Rakousku Starková a jeho tým (2018) zjistili, že pozitivní postoj k různým způsobům cestování je spojen s lepším hodnocením psychické pohody při využívání daného způsobu dopravy. Tato studie odhalila vysokou preferenci dětí pro aktivní způsoby dopravy. Z výzkumu vyplývá, že cestování dětí vyvolává emoce spojené se způsobem cestování, což ovlivňuje vnímání a postoje a má to vliv na volbu budoucího cestovního chování.

Nejnovější výzkum Arupa Mandala (2023) se zaměřil na chůzi z pohledu teorie plánovaného chování. Chůze je považována za udržitelný způsob dopravy a je uznávána nejen kvůli fyzickému a duševnímu zdraví, ale také kvůli ekonomickým výhodám. Studie zjistila, že postoj k chůzi a zastavěné prostředí významně ovlivňují chování při chůzi. Lidé, kteří rádi chodí a mají rádi chůzi z více důvodů, chodí na delší vzdálenosti a častěji volí chůzi před jinými druhy dopravy. Pokud jde o postoj k chůzi, autoři identifikovali environmentální a ekonomické důvody pro chůzi, které mají významnou souvislost s chováním.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Tato kapitola se zaměří na detailní vysvětlení výzkumného problému a na stanovení výzkumných cílů, které z tohoto problému plynou. Dále zde formulujeme výzkumné otázky, které se zaměří na klíčové oblasti našeho zájmu.

Aktivní cestování do školy a ze školy přináší dětem řadu benefitů pro zdraví, životní prostředí a sociální interakce. Aktivní doprava je považována za ekonomicky dostupnou a ekologicky udržitelnou alternativu, která může přispět k naplnění doporučení pro denní fyzickou aktivitu. Přesto její využití omezuje několik překážek, ačkoliv cesta do školy tvoří významnou část dne dětí.

Současné výzkumy ukazují, že psychosociální aspekty cestování dětí do školy a ze školy je oblastí nedostatečně prozkoumanou a mnohdy opomíjí dětský pohled (Bertazzo; Kirby & Inchley, 2009Jacques & Neta, 2020; Jones et al., 2019; Peng et al., 2017).

V teoretické části jsme se podívali na různé modely a teorie, které nám pomáhají rozumět tomu, jak lidé vybírají své způsoby dopravy. V našem výzkumu chceme hlouběji proniknout do toho, jak psychosociální faktory ovlivňují rozhodnutí dětí o tom, jak se dostanou do školy a zpět. Zejména nás zajímá, co si o cestě do školy myslí samotné děti. Zaměříme se děti osmých tříd z Olomouckého kraje a pokusíme se pochopit jejich názory a pocity. K tomu využijeme Ajzenovu teorii plánovaného chování (TIB), která zdůrazňuje tři klíčové faktory ovlivňující naše rozhodnutí: náš postoj k danému chování, to, co si myslíme, že od nás očekávají ostatní (subjektivní norma), a naše přesvědčení o tom, jak moc máme nad chováním kontrolu (vnímaná kontrola chování).

4.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce je prozkoumat, jak hodnotí děti ve starším školním věku (konkrétně žáci 8. tříd olomouckých základní škol) psychosociální faktory, včetně postojů, subjektivních norem, vnímané kontroly chování, v souvislosti s jejich výběrem způsobu dopravy do školy a zpět. Důraz bude kladen zvláště na aktivní způsob dopravy.

Dále se budeme věnovat tomu, jaké tyto děti mají přání či jak vnímají překážky, které jsou hodnoceny jako bariéry pro využívání udržitelných módů dopravy. Také nás zajímá popis podpory nebo nedostatku podpory ze strany rodiny, přátel a školy v souvislosti s modelem cestování. Pohlížíme na každou olomouckou 8. školní třídu jako na jednotku, která se skládá z individuí, ale dohromady dávají hodnotící celek.

4.2 Výzkumné otázky

Pro tento výzkum byly formulovány tyto výzkumné otázky:

1. *Jaké výhody a nevýhody žáci olomouckých 8. tříd připisují jednotlivým způsobům dopravy, jako jsou chůze, jízda na kole, na koloběžce, cestování autobusem, nebo jízda autem?* Zaměřujeme se zde na to, jak žáci z osmé třídy olomoucké základní školy vnímají výhody a nevýhody aktivního a pasivního způsobu dopravy.

2. *Jak žáci olomouckých 8. tříd vnímají sociální interakce (např. s kamarády, s rodinou) a podporu ze strany školy v souvislosti volby způsobu dopravy?* Zajímá nás, jak žáci reflektují tyto vlivy a jestli se jim dostává podpory či nedostatek podpory v souvislosti s aktivním cestováním.

3. *Jaké překážky žáci olomouckých 8. tříd vnímají jako největší bariéru pro aktivní dopravu?* Zkoumáme, které specifické bariéry žáci identifikují jako hlavní překážky pro jejich větší využívání chůze, jízdy na kole nebo jiných udržitelných módů dopravy a jak tyto bariéry vnímají ve svém každodenním životě.

4. *Jaké podmínky žáci olomouckých 8. tříd uvádějí jako ty, které zvyšují jejich ochotu využívat aktivnější způsob dopravy do a ze školy?* Zajímá nás, co by žákům pomohlo, aby více využívali aktivní způsoby dopravy a jestli by se dalo něco změnit, aby cestovali aktivně.

5. *Jak žáci olomouckých 8 tříd hodnotí různé způsoby dopravy z pohledu jejich cestování do školy a zpět?* Zajímá nás, jak žáci hodnotí různé způsoby dopravy z hlediska různých faktorů (jako jsou bezpečnost, dostupnost atd).

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole jsou čtenáři představeny důvody výběru kvalitativního výzkumu, podrobnosti o výzkumném souboru zahrnujícím třídy z různých škol v Olomouci, metody sběru dat prostřednictvím ohniskových skupin a metody analýzy dat s využitím zakotvené teorie. Zdůrazňujeme zde také etické aspekty výzkumu.

5.1 Zvolený typ výzkumu

Vzhledem k cíli našeho výzkumu, který je zaměřen na úhel pohledu dětí ve starším školním věku (konkrétně žáků 8. tříd olomouckých základních škol) na psychosociální faktory (postoje, subjektivní normy, vnímaná kontrola chování) v souvislosti s jejich cestováním do školy a ze školy, jme se rozhodli přistupovat k výběru metodologie s otevřenou myslí. Naše snaha je pochopit, jak děti vnímají své každodenní cestování do školy a ze školy. Zajímá nás, jak hodnotí bariéry, podpůrné aspekty či sociální oporu v kontextu jejich cestování v kontextu teorie plánovaného chování. Rozhodli jsme se zaměřit na kvalitativní přístup. Dle Miovského (2006) kvalitativní přístup umožňuje hlubší pochopení, komplexní pohled a flexibilitu. Zdůrazňuje roli výzkumníka jako účastníka, který může proces zkoumání ovlivnit. I z těchto důvodů jsme pro sběr dat zvolili ohniskové skupiny (viz dále), je pro nás důležité i to, že žáci vzájemně slyšeli své názory a postřehy, v ideálním případě by mohlo dojít k určitému uvědomění.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na žáky 8. tříd základních škol města Olomouc. Celkem bylo do výzkumu začleněno deset tříd z deseti vybraných škol, přičemž každá třída byla považována za samostatnou jednotku pro zkoumání. Orientovali jsme se na vzdělávací stupeň klasifikovaný podle mezinárodního standardu vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Eduction) jako ISCED 2. Tento stupeň představuje nižší sekundární vzdělávání. Výběr olomouckých osmých tříd byl proveden s ohledem na statistické údaje o počtu žáků navštěvujících tento vzdělávací stupeň v regionu. Podle nejnovějších údajů Českého statistického úřadu za období od 1. září 2022 do 30. června 2023

je v Olomouckém kraji evidováno celkem 300 základních škol s 3097 třídami. Počet žáků studujících na druhém stupni, kam spadají osmé třídy, dosahuje 25 110.

Dále byly školy a třídy byly vybrány s ohledem na cíle a potřeby projektů Univerzity Palackého s názvy „Udržitelné módy dopravy u dětí v mladším školním věku v kontextu cestování do školy a zpět“ (IGA_FF_2022_013) a „Influence of enviromental determinants on active transport of Czech children and adolescents in the context of 24-hour behavioural patterns“ (No. JG_2023_007). Tyto projekty, pod vedením magistry Hartmannové (IGA_FF_2022_013) a doktora Vorlíčka pod záštitou FTK UPOL (No. JG_2023_007) se zaměřují na zkoumání a podporu aktivní dopravy mezi adolescenty. Ve spolupráci s těmito projekty byl získán přístup k olomouckým 8. školním třídám, které poskytly, cenná data pro naše zkoumání.

Participanti byli vybráni metodou nepravděpodobnostního výběru výzkumného souboru. Konkrétně byla zvolena metoda záměrného výběru. Miovský (2006) uvádí, že se jedná o takový postup, kdy cíleně vyhledáváme participanty podle jejich určitých vlastností. V našem případě byly třídy vybrány dle stanovených kritérií – spádové školy ve městě Olomouc, druhý stupeň, 8. třídy základní školy. Škol byly nejprve oslovovány emailovou cestou, kde jim byla rozeslána inzerce k výzkumu. Následně docházelo také k telefonické komunikaci a byly jim zaslány veškeré podklady včetně informovaných souhlasů.

V následující části se podrobněji věnujeme charakteristice jednotlivých tříd. Každou třídu vnímáme jako jednotku reprezentující určitou školu.

5.2.1 Základní škola Olomouc, tř. Spojenců 8

Základní škola se nachází v centru města Olomouc mimo jeho rušnou dopravní zónu. Díky blízkosti areálu Čechových sadů a snadné dostupnosti veřejné i osobní dopravy je škola atraktivním místem pro rodiny z různých částí města. Od šestého ročníku nabízí škola možnost vzdělávání ve sportovních profilových třídách, což podtrhuje její zaměření na podporu aktivního životního stylu mezi žáky.

Tabulka č. 1: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	24
chlapci	13
dívky	11

5.2.2 Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Nedvědova 17

Základní škola je umístěna v hustě obydlené městské části Olomouce, která má charakter sídlištního prostředí. Výhodou je zde pěší dostupnost a blízkost zastávek městské hromadné dopravy (autobusové i tramvajové). V okolí školy se také nachází cyklostezky a chodníky, což podporuje bezpečnou a aktivní dopravu dětí do školy. Jako jediná základní škola v olomouckém okrese disponuje krytým bazénem, což umožňuje zařazovat plavecký výcvik do vyučovacího plánu od první třídy.

Tabulka č. 2: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	15
chlapci	9
dívky	6

5.2.3 Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Dvorského 33

Základní škola je umístěna v malebné a klidné části Olomouce, známé jako Svatý Kopeček. Tato lokalita je obzvláště ceněna pro svůj kulturní a rekreační význam v rámci přírodního prostředí Nízkého Jeseníku. V blízkosti školy se nachází autobusová zastávka městské hromadné dopravy, avšak je omezena na jednu autobusovou linku. Možnost dopravy na kole je možný, avšak vybavení pro cyklistiku (cyklostezky) je nedostačující. Škola disponuje školním dvorem, který slouží jako místo pro relaxaci a fyzické aktivity dětí během velkých přestávek.

Tabulka č. 3: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	21
chlapci	8
dívky	13

5.2.4 Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11

Budova školy je situovaná v relativně klidné příměstské části Olomouce-Řepčíně. Škola se prezentuje nejen jako instituce s bohatou sportovní tradicí, ale také jako městská škola s nádechem venkovského prostředí. Je umístěna v oblasti smíšené obytné zóny, kde převládají rodinné domy. Vyniká dobrou dostupností městské hromadné dopravy a nabízí možnost využití cyklostezek pro dopravu do školy. V těsné blízkosti školy se nachází městský park. Škola disponuje multifunkčním hřištěm, které je během školních přestávek aktivně využíváno.

Tabulka č. 4: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	11
chlapci	6
dívky	5

5.2.5 Základní škola a Mateřská škola Olomouc – Holice

Základní škola se nachází v okrajové části města Olomouc. Okolí školy má charakter relativně klidné oblasti s dostatečnou zelení. Škola je obklopena smíšenou obytnou zónou, ve které převládají bytové domy. Dopravní infrastruktura v okolí školy je dobře rozvinutá, s vyznačenými cyklostezkami a dostupnými zastávkami městské hromadné dopravy. Škola si cení přítomnosti malého parku a sportovního areálu situovaného v bezprostřední blízkosti hlavní budovy. Kromě toho je pro sportovní a rekreační účely využíváno asfaltové multifunkční hřiště.

Tabulka č. 5: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	18
chlapci	10
dívky	8

5.2.6 Fakultní základní škola v Olomouci, Tererovo nám. 1

Základní škola je situovaná v městské části, kde ji převážně obklopují bytové a rodinné domy. Z hlediska dopravní infrastruktury je zde zastoupena především autobusová doprava městské hromadné dopravy s autobusovými zastávkami rozloženými v blízkosti školy. Kromě autobusové dopravy je k dispozici také tramvajové spojení a dostupná cyklostezka umožnuje se dopravovat také na kole. Škola disponuje venkovním hřištěm s umělým a asfaltovým povrchem. K podpoře pohybově nadaných žáků škola nabízí na druhém stupni třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy.

Tabulka č. 6: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	20
chlapci	12
dívky	8

5.2.7 Základní škola Olomouc, Heyrovského

Základní škola se nachází v rámci sídliště městské části Olomouc-Povel. Z hlediska dopravy do školy je zastoupena především autobusová doprava městské hromadné dopravy se zastávkami v blízkosti školy. Cyklostezky, rovněž v blízké blízkosti, nejsou přímo spojeny s areálem školy. Škola disponuje venkovním sportovním areálem o rozloze 9 000 m^2. Škola se specializuje na rozšířenou výuku tělesné výchovy a cizích jazyků.

Tabulka č. 7: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	7
chlapci	3
dívky	4

5.2.8 Základní škola Olomouc, Mozartova 48

Škola je umístěna v oblasti s různorodou urbanistickou strukturou. V jejím bezprostředním okolí lze najít kombinaci bytových a rodinných domů. Z hlediska

infrastruktury je škola dobře přístupná díky blízkým autobusovým zastávkám městské hromadné dopravy, které jsou v pěší dostupnosti. Pro bezpečný pěší pohyb dětí jsou v okolí školy zřetelné chodníky a cyklostezky. Škola disponuje moderním školním hřištěm se sportovišti a relaxačními zónami. Vzdělávací program školy je zaměřen na podporu čtenářství, matematiky, výuku anglického a německého jazyka a propagaci zdravého životního stylu

Tabulka č. 8: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	16
chlapci	4
dívky	12

5.2.9 Fakultní základní škola Olomouc, odl. pracoviště Helsinská 6

Základní škola funguje jako odloučené pracoviště Fakultní základní školy v Olomouci, nacházející se na Tererově náměstí 1. Školní budova je umístěna v části Olomouc - Neředín. Škola je součástí městské čtvrti, kde hustotu zástavby tvoří jak bytové, tak rodinné domy. Dopravní infrastruktura v oblasti je dobře rozvinutá. Autobusové zastávky městské hromadné dopravy jsou rozmístěné v pohodlné pěší dostupnosti od školy, avšak tramvajové zastávky se nenacházejí v bezprostřední blízkosti školy. I když přímo v blízkosti školy není vidět hustá síť cyklostezek, v okolí se nacházejí trasy vhodné pro cyklisty, které propojují školu s dalšími částmi města.

Tabulka č. 9: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	Počet
Celkem dětí	5
chlapci	3
dívky	2

5.2.10 Fakultní základní škola Komenium a Mateřská škola Olomouc

Škola se nachází v centru města. Budova školy vyniká svou novorenesanční architekturou a patří mezi památkové objekty. Dopravní infrastruktura v oblasti je dobře

rozvinutá. V bezprostřední blízkosti školy se nachází zastávky většiny tramvajových spojení městské hromadné dopravy. V pěší dostupnosti jsou také autobusové linky městské hromadné dopravy. Ačkoliv přímo v okolí školy nejsou vybudovány cyklostezky, dostupné stojany na kola v oblasti představují podporu pro ty, kteří preferují příjezd na kole. Škola se profiluje jako základní škola s rozšířenou výukou výtvarné výchovy.

Tabulka č. 10: *Počet žáků ve třídě během prováděného výzkumu*

Kategorie	**Počet**
Celkem dětí	16
chlapci	8
dívky	8

Pro účely našeho výzkumu a za účelem zajištění konzistence a přehlednosti dat jsme každé zúčastněné škole přiřadili unikátní identifikační kód (zkratku). Tento přístup nám umožňuje efektivně organizovat a snadno identifikovat data specifická pro každou instituci, čímž značně zjednodušujeme proces analýzy a interpretace výsledků.

Tabulka č. 11: *Přehled jednotlivých škol s počtem žáků a přeřazeným kódem*

Kód	**Školy**	**Chlapci**	**Dívky**	**Celkem**
OS 1	Základní škola Olomouc, Spojenců 8	13	11	24
OS 2	Základní a Mateřská škola Olomouc, Nedvědova 17	9	6	15
OS 3	Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Dvorského 33	8	13	21
OS 4	Základní škola a Mateřská škola Olomouc, Svatoplukova 11	6	5	11
OS 5	Základní škola a Mateřská škola Olomouc – Holice	10	8	18
OS 6	Fakultní základní škola v Olomouci, Tererovo nám. 1	12	8	20
OS 7	Základní škola Olomouc, Heyrovského	3	4	7
OS 8	Základní škola Olomouc, Mozartova 48	4	12	16

OS 9	Fakultní základní škola Olomouc, odl. pracoviště Helsinská	3	2	5
OS 10	Fakultní základní škola Komenium a Mateřská škola Olomouc	8	8	16

5.3 Metody sběru dat

V rámci našeho výzkumu jsme zvolili sběr dat prostřednictvím metod ohniskových skupin. Tato metoda byla zvolena s ohledem na její schopnost vést diskusi a interakci mezi účastníky. Jak uvádí Miovský (2006), ohniskové skupiny povzbuzují spontaneitu a skupinovou interakci, což umožňuje pozorovat, jak členové cílové skupiny reagují na dané téma v reálném čase.

V našem případě byly ohniskové skupiny využity jako primární výzkumná metoda. Podle Morgana (2001) představuje proces vzájemného sdílení a porovnávání zkušeností mezi účastníky ohniskových skupin jeden z nejvýznamnějších aspektů této metody. Autor zdůrazňuje, že důležitým prvkem ohniskových skupin jsou perspektivy účastníků. Důraz na perspektivy umožňuje komplexně propojit postoje, názory a osobní zkušenosti. Ohniskové skupiny umožňují zjistit nejen to, co si účastník o daném problému myslí, ale i to, jak o něm přemýšlí a proč o něm přemýšlí tímto způsobem. Tato metoda umožňuje nejen pokrýt klíčové otázky týkající se našeho výzkumného problému, ale také poskytne dětem prostor pro projevení individuálních názorů a zkušeností.

V tomto výzkumu bylo realizováno celkem deset ohniskových skupin na deseti vybraných základních školách v Olomouci. Data byla sbírána během workshopů koordinovaných doktorem Vorlíčkem. Každý workshop začínal desetiminutovou edukativní prezentací, po které doktor Vorlíček představil téma a následně mi předal slovo a probíhala samotná diskuze.

Každá ohnisková skupina trvala vždy přibližně 30 minut a měly polostrukturovanou formu diskusí. Podle Miovského (2006) je forma polostrukturovaného rozhovoru kompromisem mezi strukturovanou a nestrukturovanou skupinou. Tato metoda umožňuje nejen pokrýt klíčové otázky týkající se našeho výzkumného problému, ale také poskytne dětem prostor pro projevení individuálních názorů a zkušeností.

Morgan (2001, s. 50) uvádí několik klíčových pravidel pro efektivní využívání ohniskových skupin a znějí takto:

a) *„Používají jako účastníky homogenní skupinu lidí navzájem neznámých.*
b) *Spoléhají na relativně strukturovaný rozhovor s vysokou mírou moderátorova angažmá.*
c) *Mají v jedné skupině 6 až 10 účastníků.*
d) *Mají na jeden projekt průměrně 3 až 5 skupin“.*

Přesto Morgan zdůrazňuje, že najít projekty splňující všechny tyto kritéria je spíše vzácností.

V našem výzkumu jsme se rozhodli pro využití tříd jako přirozených skupin, i když nebyly zcela homogenní. Poskytly nám však jedinečnou příležitost sledovat skupinovou dynamiku a spontánní sdílení názorů v prostředí, kde se žáci cítí bezpečně. Věříme, že tento přístup nám otevřel dveře k lepšímu pochopení interakcí, což je zásadní pro naše zkoumání psychosociálních aspektů cestování do školy a ze školy.

Vzhledem k logistickým a časovým omezením jsme se rozhodli provádět ohniskové skupiny s celými třídami. Dvě třídy (ZŠ Heyrovského a ZŠ Helsinská) představovaly výjimku, kde jsme mohli provést diskuzi podrobněji na úrovni jednotlivců. Náš přístup se sice odchyluje od tradičních doporučení ohniskových skupin, ale myslíme si na druhou stranu, že nám to umožnilo získat širší přehled o skupinové dynamice a interakcích.

Naše rozhodnutí realizovat deset ohniskových skupin vyplývá z jedinečné možnosti, kterou nám poskytlo zapojení do projektů Univerzity Palackého s názvy „Udržitelné módy dopravy u dětí v mladším školním věku v kontextu cestování do školy a zpět“ (IGA_FF_2022_013) a „Influence of enviromental determinants on active transport of Czech children and adolescents in the context of 24-hour behavioural patterns“ (No. JG_2023_007). Jsme si vědomi toho, že jsme překročili obvyklý průměr, ale myslíme si, že tato spolupráce nám umožnila rozšířit rozsah a hloubku našeho výzkumu.

5.4 Metody analýzy dat

Pro analýzu získaných dat jsme se rozhodli využít metodu zakotvené teorie (GTM). Miovský (2006) označuje metodu zakotvené teorie za živý a tvůrčí výzkumný nástroj. Jednou z jejích klíčových předností je její plastičnost, což umožňuje její úpravu dle našich potřeb a specifik předmětu výzkumu.

Analýza dat metodou zakotvené teorie probíhala v několika krocích, které si nyní blíže představíme. Prvním krokem v procesu analýzy našich dat bylo převedení všech audio

nahrávek z ohniskových skupin do textové podoby. Je to proces známý jako *transkripce*. Při transkripci byl kladen důraz na zachování opravdovosti projevů účastníků. Informace, které nebyly bezprostředně související s výzkumem, jsme vynechali. Transkripty jsem následně nahrála do programu software Atlas.ti 24.

Druhým krokem naší analýzy bylo *otevřené kódování*, během kterého jsme pečlivě procházeli transkripci v hledání klíčových pojmů a myšlenek. Tyto myšlenky jsou následně označeny kódem (pojmem) a dány do kategorií. Během tohoto kroku jsme využili nástroj softwaru *AI Coding*. Jedná se o nástroj umělé inteligence, který provádí automatizované induktivní kódování. Tento nástroj nám vygeneroval 1388 kódů. Po důkladném časově náročném procházení a úpravách jsme redukovali počet kódů na 879. Během celého procesu neustále zohledňovali cíle našeho výzkumu a výzkumné otázky.

Pak následovalo *axiální kódování*. Zde pokračujeme dál v rozvíjení kategorií, více se však zabýváme bližším určením kategorií. Kategorie a subkategorie dáváme do vzájemného vztahu a popisujeme v jakém vzájemném vztahu mezi sebou jsou (Miovský, 2006). Tento krok nám umožnil lépe organizovat data a odhalit hlubší významy a souvislosti. Pečlivě procházeli data a snažili se pochopit, jak se jednotlivé kódy vzájemně doplňují nebo kontrastují. K datům jsme se vraceli opakovaně, přehodnocovali jsme naše interpretace a upravovali kategorie.

Posledním krokem v rámci metody zakotvené teorie je *selektivní kódování.* Zde jsme se soustředili na výběr hlavního tématu nebo centrální kategorie. Umožňuje nám identifikovat jádro našeho výzkumu. Provedli jsme to tak, že jsme procházeli všechny kategorie a subkategorie a zaměřily se na ty, které se buď opakovaně objevovaly nebo měly silný vliv na zkušenost dětí v kontextu cestování do školy a ze školy. Následně jsme procházeli opět transkripty a hledali jsme konkrétní příklady, které by hlavní téma podpořili.

5.5 Etická stránka výzkumu

V rámci projektů Univerzity Palackého s názvy „Udržitelné módy dopravy u dětí v mladším školním věku v kontextu cestování do školy a zpět“ (IGA_FF_2022_013) a „Influence of enviromental determinants on active transport of Czech children and adolescents in the context of 24-hour behavioural patterns“ (No. JG_2023_007).byl od rodičů žáků jednotlivých tříd získán informovaný souhlas. Tento souhlas byl poskytnut

písemnou formou a obsahoval podrobné informace o cíli výzkumu, procesu sběru dat, zásadách ochrany osobních údajů a anonymizaci dat.

Účastníci byli před zahájením každé ohniskové skupiny informováni o cílech této diskuse, o dobrovolné účasti, možnosti kdykoliv odstoupit z výzkumu bez negativních důsledků a také o nahrávání diskuzí s důrazem na způsoby ochrany nahrávek. Nabídli jsme vyučujícím možnost opustit třídu během sběru dat, aby se podpořilo otevřené a upřímné prostředí pro diskusi, což však žádný z vyučujících nevyužil.

Během celého průběhu výzkumu jsme kladli důraz na citlivý a empatický přístup k účastníkům, zejména pak při probírání možných citlivých témat a snažili se vytvořit bezpečné prostředí pro všechny zúčastněné. Kladli jsme důraz na otevřenou atmosféru. Zdůrazňovali jsme, že nejsme a nechceme být v roli učitelů, chceme být partneři. Účastníci byli průběžně ujišťováni, že všechny informace zůstanou anonymní a budou použity výhradně pro účely výzkumu.

Po dokončení každého setkání jsme účastníkům poděkovali za jejich čas a přínos k výzkumu.

6 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

V této kapitole se věnujeme podrobné analýze dat získaných z ohniskových skupin s žáky olomouckých základních škol. Pro zpracování a analýzu těchto dat jsme využili metodu zakotvené teorie. Postupovali jsme podle následujících kroků: Audio nahrávky diskuzí byly převedeny do textové podoby a nahrány do softwaru Atlas.ti 24. Díky tomuto nástroji jsme prováděli otevřené kódování, pak axiální a selektivní kódování.

6.1 Otevřené kódování

Na základě pečlivého otevřeného kódování dat z deseti ohniskových skupin jsme identifikovali pět hlavních konceptů, které nabízejí důležité vhledy do psychosociálních aspektů cestování dětí do školy a zpět.

6.1.1 Percepce dopravních módů

Prvním základním konceptem je percepce dopravních módů. Na základě otevřeného kódování jsme identifikovali kategorie, které byly probírány mezi účastníky.

Chůze

Kategorie chůze je kategorií, která byla nejvíce diskutovaná napříč ohniskovými skupinami v rámci konceptu Percepce dopravních módů v souvislosti s cestou do školy a ze školy. Na základě otevřeného kódování kategorie chůze zahrnuje 62 kódů. Na chůzi bylo nahlíženo z vícero úhlů pohledů diskutujících tříd. Chůze je vnímána jako aktivní způsob dopravy. Účastník řekl: *„Máme aktivní pohyb.“* (OS 6).

Kategorie chůze byla v diskusích vyzdvihována nad pasivním způsobem dopravy. To potvrzuje slova účastníka: *„Protože chodit pěšky je prostě lepší. Nemusím platit žádný lístek na autobus.“* (OS 3). Účastnici hojně vyjadřovali různorodé pohledy k výhodám chůze. *„Můžu jít kolem lesa. Mám krásný pohled na okolí“* (OS 5).

Kategorie chůze byla také vnímána v souvislosti s bezpečnostními obavy: *„Když jdu třeba pěšky, tak se bojím, že uklouznu na náledí.“* (OS 3). Často bývalo také uváděno to, že chůzí se můžeme probudit a aktivovat si mozek. *„Když chodíme tak přemýšlíme, aktivujeme si mozek.“* (OS 10).

Účastníci si cení chůze také pro její praktičnost a dostupnost, což potvrzují slova účastníků: *„Tak můžeme se dostat někam, kam se třeba auto nedostane.“* (OS 6); *„Dostaneme se kdekoliv.“* Chůze pěšky umožňuje účastníkům rozvíjet sociální interakce. *„Chodit s kamarády do školy pěšky…že si dáme třebas někde sraz. Můžeme si povídat, probírat třeba úkoly, co máme do školy a tak dále…“* (OS1).

Aktivní transport

Percepce aktivního transportu je kategorií, která odráží to, jak vnímají aktivní dopravu účastníci ohniskových skupin. Aktivní transport byl popisován v několika dimenzích. Při definování aktivní dopravy se názory nijak zvlášť nelišily. Tato kategorie je vnímána jako aktivní pohyb či pohyb z jednoho místa do druhého. To vystihuje slova účastníka: *„Musím se dopravit z bodu A do bodu B, ale s chůzí nebo ideálně s nějakou fyzickou aktivitou.“* (OS 7).

Dimenzi způsobu aktivní dopravy účastníci nejčastěji chůze pěšky, jízda na kole, jízda na koloběžce a také jízda na skateboardu.

Další dimenzí jsou výhody a nevýhody aktivní dopravy. Mezi nejčetnější odpovědi napříč skupinami patřil pohyb, čerstvý vzduch, uvolnění, šetrnost k životnímu prostředí, rychlost, kondice, zdraví, zábava. Mezi nevýhody aktivní dopravy účastníci uváděli zranění na kole, nevhodný terén, bezohlední řidiči.

Častým negativním vnímáním aktivní dopravy bylo dáváno do kontextu se sociální interakcí. Účastníci velmi často vyjadřovali obavu z „divných lidí“. *„Zase můžeme potkat nějaké divné lidi po cestě do školy“*. (OS 2) *„…Mají divné komentáře, oslovujou mě…“* (OS 2). *„No, ale jako je problém utéct občas těm divným lidem, protože někteří jsou fakt dost divní.“* (OS 8).

Pasivní transport

Kategorie pasivní doprava je účastníky popisována jako především využití motorových vozidel, jako jsou auta a autobusy, které nevyžadují fyzickou aktivitu. Jeden účastník vyjádřil pohled na pasivní dopravu v kontrastu s aktivní dopravou takto: *„Když jedeme autem, vlastně ani moc se aktivita nevynaloží, takže, když jdeme třeba pěšky nebo na kole, tak to je prostě ta aktivita.“* (OS 10).

První dimenzí jsou výhody a nevýhody pasivní dopravy a nejčastěji se objevovaly pojmy jako pohodlí, bezpečnost a komfort. Někteří účastníci spojovali výhodu pasivního

transportu s možností trávení času s rodinou: *„Výhoda je čas s rodinou.“* (OS 1) Za nevýhody pasivní dopravy byly nejčastěji zmiňovány dopravní zácpy, finance a přeplněnost veřejné dopravy.

Negativní vnímání pasivní dopravy bylo mnohdy v souvislosti se sociální interakcí v rámci veřejné dopravy. Jeden účastník uvedl: *„Jsou tam většinou takoví lidi, že když jim řeknete s dovolením, tak na vás čumějou, jestli jste se úplně pomátli.“* (OS 2). Další účastník předkládá pohled na nevýhodu pasivní dopravy v souvislosti s rodinou vyjádřil účastník slovy: *„No že se po cestě do školy pohádám s rodiči. Nemám čas to stihnout vyřešit…“* (OS 5).

6.1.2 Přínosy aktivní dopravy

Druhým důležitým konceptem je přínos aktivní dopravy. Tento koncept zahrnuje čtyři nejčastěji vyskytující se kategorie v různých dimenzích.

Zdravotní benefity

Tato kategorie byla významně využívána v rámci diskusí ohniskových skupin. Zdravotní benefity sledujeme ve dvou dimenzích. Zdravotní benefity jsou vnímány především v dimenzi tělesného zdraví a v dimenzi duševního zdraví. Účastník (OS 1) uvedl: *„Lepší pro tělo je jít pěšky než třeba jezdit tramvají.“* Další účastník uvedl: *„Třeba, když jdeme tím parkem, tak je to zdravé nejen fyzicky, ale i psychicky.“* (OS 1). nebo další účastník: *„Je dobré, když se uvolníme fyzicky i psychicky. Můžeme jít s kamarády…“* (OS 1)

Sociální interakce

Kategorie sociální interakce byla diskutovaná především s dimenzí trávení času s kamarády. Účastníci uvádějí, že díky aktivnímu transportu do školy můžou chodit s kamarády nebo potkávají kamarády. Můžou si společně povídat a probírat úkoly do školy.

Enviromentální šetrnost

Za další významnou kategorií přínosů aktivní dopravy je považována enviromentální šetrnost, která byla diskutována napříč všemi ohniskovými skupinami. Účastníci tuto kategorii vnímají ve dvou dimenzích. Pozitivní vnímání enviromentální šetrnosti a negativní vnímání enviromentální šetrnosti.

Pozitivní vnímání enviromentální šetrnosti souviselo především s aktivním způsobem dopravy. *„Když jezdíme na kole, tak tím šetříme životní prostředí.“* (OS 2).

Účastníci vyjadřovali kritiku v souvislosti s dopravou autem. *„Uhlíková stopa…auto má prostě špatný vliv na naši planetu.“* (OS 8)

Dimenze negativního vnímání enviromentální šetrnosti souviselo s „přehnaností“ a „hyperekologičností“. Účastník uvedl: *„To, co je ekologické, vždycky třeba není výhoda. Tak já si myslím, že to, že auto není ekologické je výhodné. Ty ekologický věci jsou prostě moc přehnaný v dnešní době.“* (OS 3).

6.1.3 Bariéry aktivní dopravy

Dalším významným konceptem je bariéry aktivní dopravy. Diskuze odhalila několik kategorií bariér, které brání většímu využívání aktivní dopravy.

Bezpečnostní obavy

Bezpečnostní obavy je kategorie, která byla hojně diskutována napříč všemi ohniskovými skupinami v souvislosti s aktivní dopravou. Bezpečnostní obavy jsou vnímány v několika dimenzích. První dimenzí byla bezpečnostní obava, kdy roli hraje počasí. *„ …když je venku zima, tak nám hrozí nebezpečí, náledí a padání.“* (OS 2). Další účastník pronesl *„No, v podstatě záleží, ale i na počasí, že? Jak je ledovka, tak to není úplně bezpečné.“* (OS 6).

Další dimenzí kategorie bezpečnostní obavy je oblast infrastruktury. Bezpečnostní obava není explicitně uvedena. *„Tady je jedna křižovatka a kousek před školou a úplně tam chybí přechod…“* (OS 6).

Zvláštní pozornost si zaslouží dimenze diskomfortu či dokonce strachu v souvislosti s aktivní dopravou do školy a ze školy. „*Když je už tma, a jdu pěšky, tak jako necítím se úplně komfortně.“* (OS 6).

Několik účastníků uvedlo, že mělo pocit, že je někdo sleduje během cestování do školy. Nebo mají zkušenost s ústními narážky. *„Ale prostě, že jdu do školy a někdo prostě jde za mnou. Teďka začne třeba zrychlovat. A to je zrovna v takovém úseku, kde třeba zrovna nikdo není a je to nepříjemné. A to se děje, když jdu ze školy. To jsou takové ty odpolední hodiny…“* (OS 7). Další účastník uvedl *„Mě se to párkrát při cestě do školy stalo… Někdo měl na mě sexuální narážky..“* (OS 9). Další účastník na to reagoval *„Po mě nějakej borec si chtěl zavolat z mého telefonu a když jsem odešel, tak za mnou běžel.“* (OS 9). Další účastník vyjádřil strach z cesty do školy. *„Já se třeba bojím, že mě někdo napadne, nebo něco…“* (OS 5).

Sociální vliv

Kategorie sociální vliv je účastníky vnímána především vliv rodičů. Často byly diskutovány obavy od rodičů, kteří brání cestovat pěšky a samostatně. Jeden účastník uvedl: *„Rodiče se o mě bojí po setmění a nechtějí ať chodím sama pěšky.“* (OS 1).

Fyzické bariéry

Fyzické bariéry byly vnímány nejčastěji z hlediska nedostatečné infrastruktury: *„Ty cyklostezky třeba. Já bych radši jezdil na kole, ale ty cyklostezky jsou nepříjemné.*“ (OS 5)

„Mě by vyhovovalo, kdyby od hlavního nádraží byla cyklostezka přímo až ke škole, to by bylo super. To bych jezdil na kole.“ (OS 1).

Nebo bylo také zmiňováno nepříjemné podmínky počasí při cestě do školy.

6.1.4 Ochota k aktivní dopravě

Posledním základním konceptem je ochota k aktivní dopravě.

Osobní preference

Osobní preference se u účastníků napříč diskusemi liší. Někteří aktivní dopravu preferují, někteří raději zůstávají u pasivní formy dopravy: *„Já se dopravuju autobusem a chtěl bych jezdit autem. Bylo by to rychlejší.“* (OS 6). Někteří účastníci vyjadřují přání cestovat aktivním způsobem způsobem: *„Já bych chtěla chodit pěšky, ale mě vozí mamka autem… a tak bych mohla vstávat později.“* (OS 7).

Vliv sociálního okolí

Kategorie vliv sociálního okolí se objevovala v rámci dimenze podpory různých autorit a vrstevníků. Jeden účastník vnímá podporu od rodičů, aby se dopravoval aktivně, uvedl: *„Mě podporuje máma ať chodím co nejvíce pěšky.“* (OS 2). Další účastník uvedl podporu trenéra: *„Mě podporuje trenér, chce ať mám co nejvíce pohybu.“* (OS 7). Další účastník uvedl: *„U mě kamarád. Že mi říká, pojď, půjdeme spolu pěšky, nebo pojedeme tramvají, jo?“* (OS 2).

Vzdálenost

Vzdálenost je kategorií, která hraje roli při aktivním způsobu dopravy. Někteří účastníci vyjadřovali, že nemají jinou možnost během cestování do školy. Jeden účastník řekl: *„..stěhování blíž. Musel bych se přestěhovat do Olomouce. Jezdím vlakem a pak*

nasednu na tramvaj.“ (OS 1). Další účastník vyjádřil, že jeho volba chodit pěšky se odvíjí od toho, že to má kousek do školy: *„Já nemám jinou možnost. Prostě to mám kousek, tak chodím pěšky.“* (OS 3)

6.1.5 Autonomie

Dalším základním konceptem je autonomie. Autonomie je významný koncept, který se prolíná napříč všemi diskuzemi. Explicitně není uvedena účastníky diskuze, ale můžeme ji spatřovat v několika kategoriích a dimenzích.

Podpora vs. Nepodpora rodičů

Setkávali jsme se s názory, že rodiče podporují účastníka k tomu, aby využíval aktivní formy dopravy do školy a tím pádem cestoval samostatně. To potvrzují slova účastníků: *„Mě podporuje máma, ať chodím co nejvíce pěšky.“* (OS 2). Nebo nepodporování účastníka*: „Rodiče se o mě bojí po setmění a nechtějí, ať chodím sama pěšky.“* (OS 1). *„Naši se o mě bojí…“* (OS 2).

Samostatnost

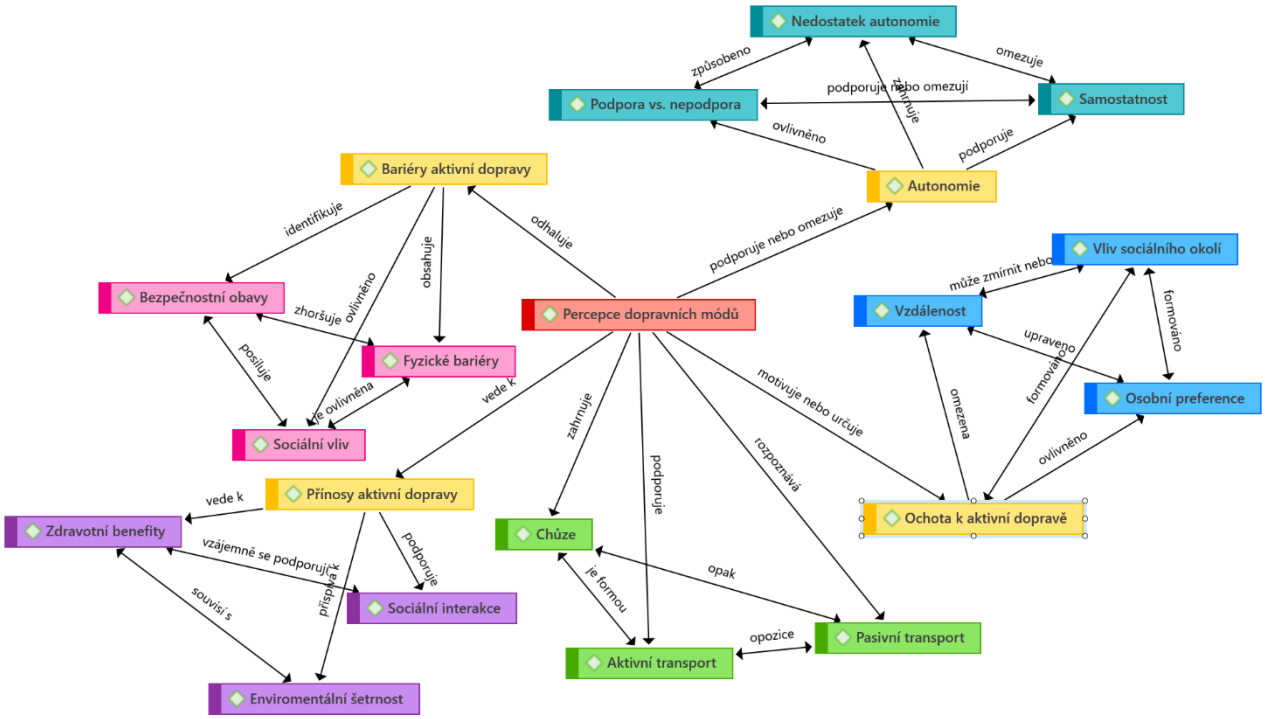
Další kategorií je samostatnost. Sami účastníci vnímají samostatnost při cestě do školy. Účastník uvedl: *„Třeba nemusíme taky otravovat rodiče. Dojdeme na zastávku a zvládneme sami dojet do školy.“* (OS 5).

Dimenze výzva k samostatnosti byla také diskutována. Účastníci uváděli, kdy zřejmě došlo k tomu, že začali cestovat sami. Nejčastěji se uvádělo *„asi od páté třídy.“* (OS 7). Někteří účastníci uváděli v šestou nebo sednou třídu, kdy začali cestovat do školy a ze školy sami.

Nedostatek autonomie

V diskuzích se vyskytovalo omezení aktivního cestování z důvodu rozhodnutí rodičů. Účastník uvedl: *„Já mám mladšího bratra, takže musím jet s něma autem. Já bych nejradši jela autobusem, protože bych jela s kamarády, ale vozí bratra…tak jedeme společně.“* (OS 6).

Graf č. 1: *Model faktorů související s aktivním cestováním do školy (otevřené kódování)*



Tabulka č. 12: *Výsledky otevřeného kódování a aplikace teorie plánovaného chování (TPB)*

TPB	**Koncepty**	**Kategorie**	**Příklad citace**
Postoj k aktivnímu cestování	Percepce dopravních módů	Chůze	*„Máme aktivní pohyb.“* (OS 6)
		Aktivní transport	
		Pasivní transport	
	Přínosy aktivní dopravy	Zdravotní benefity	*„Lepší pro tělo je jít pěšky než třeba jezdit tramvají.“* (OS 1)
		Sociální interakce	*„Chodit s kamarády do školy pěšky…že si dáme třeba někde sraz.“* (OS 1)
		Enviromentální šetrnost	*„Když jezdíme na kole, tak tím šetříme životní prostředí.“* (OS 2)
Subjektivní normy	Sociální vliv	Podpora vs. Nepodpora rodičů	*„Mě podporuje máma, ať chodím co nejvíce pěšky.“* (OS 2)

		Vliv vrstevníků	*„U mě kamarád. Že mi říká, pojď, půjdeme spolu pěšky.“* (OS 2)
Vnímaná kontrola chování	Bariéry aktivní dopravy	Bezpečnostní obavy	*„…když je venku zima, tak nám hrozí nebezpečí, náledí a padání.“* (OS 2)
		Fyzické bariéry	*„Ty cyklostezky třeba. Já bych radši jezdil na kole.“* (OS 5)
	Ochota k aktivní dopravě	Osobní preference	*„Já se dopravuju autobusem a chtěl bych jezdit autem.“* (OS 6)
		Vzdálenost	*„…stěhování blíž. Musel bych se přestěhovat do Olomouce.“* (OS 1)
	Autonomie	Samostatnost	*„Třeba nemusíme taky otravovat rodiče. Dojdeme na zastávku a zvládneme sami dojet do školy.“* (OS 5)
		Nedostatek autonomie	*„Já mám mladšího bratra, takže musím jet s něma autem. Já bych nejradši jela autobusem, protože bych jela s kamarády, ale vozí bratra…tak jedeme společně.“* (OS 6)
Záměr	Ochota k aktivní dopravě vs. Pasivní doprava		*„Já bych chtěla chodit pěšky, ale mě vozí mamka autem… a tak bych mohla vstávat později.“* (OS 7)

6.2 Axiální kódování

Na základě otevřeného kódování jsme identifikovali čtyři hlavní koncepty: Percepce dopravních módů, Přínosy aktivní dopravy, Autonomie, a Bariéry aktivní dopravy. V této části práce se zaměříme na axiální kódování, které nám umožní hlouběji pochopit, jak tyto koncepty souvisí s našimi výzkumnými otázkami a jaké jsou mezi nimi vzájemné vztahy.

6.2.1 Percepce dopravních módů a přínosy aktivní dopravy

Na základě otevřeného kódování lze identifikovat, že žáci mají různorodé vnímání dopravních módů. Za nejaktivnější způsob je považována chůze, která je vnímána jako nejvíce přístupný a flexibilní způsob dopravy, s výhodami jako je možnost interakce s kamarády, čerstvý vzduch, pozitivní na naše zdraví, možnost přemýšlet, aktivovat si mozek: *„Když jdeme pěšky tak nás to probudí, třeba.“* (OS 3). Jízda na kole a koloběžce jsou popisovány jako zábavné a efektivní způsoby, jak se dostat do školy. Naopak, pasivní doprava, jako je jízda autem nebo autobusem, je často spojována s pohodlím, bezpečím a komfortem.

6.2.2 Percepce dopravních módů a sociální faktory

Sociální faktory jako je rodičovská podpora nebo nedostatek podpory naznačuje, že hrají roli v rozhodovacím procesu dětí ohledně výběru způsobu dopravy. Například, účastníci, kteří zaznamenali podporu ze strany rodiny či vrstevníků pro aktivní způsoby dopravy, vykazovaly větší pravděpodobnost, že samy volí chůzi či jízdu na kole. *„Mě podporuje máma, ať chodím co nejvíce pěšky.“* (OS 2); *„U mě kamarád. Že mi říká, pojď, půjdeme spolu pěšky, nebo pojedeme tramvají, jo?“* (OS 2) Naopak, absence této podpory může vést k preferenci pasivních způsobů dopravy, jako je cestování automobilem nebo veřejnou dopravou. *„Rodiče se o mě bojí po setmění a nechtějí, ať chodím sama pěšky.“* (OS 1).

6.2.3 Přínosy aktivní dopravy a ochota k aktivní dopravě

Z uvedených dat vyplývá, že děti uznávají, že chůze nebo jízda na kole přináší zdravotní výhody, jako jsou zlepšení fyzické kondice či hubnutí, ale taky psychosociální benefity. To zahrnuje lepší koncentraci během dne, pocit svěžesti: *„Jsme aktivnější. Nabudí nás to.“* (OS 5) nebo *„Mě k tomu napadá, že lépe přemýšlím, aktivuju si mozek.“* (OS 5). Ochota k aktivní dopravě v ohniskových skupinách ukázala, že je spojena se těmito benefity, ale také se vzdáleností. *„Když jezdíme na kole, tak tím šetříme životní prostředí.“* (OS 2); *„Je dobré, když se uvolníme fyzicky i psychicky. Můžeme jít s kamarády…“* (OS 1); : *„Já nemám jinou možnost. Prostě to mám kousek, tak chodím pěšky.“* (OS 3)

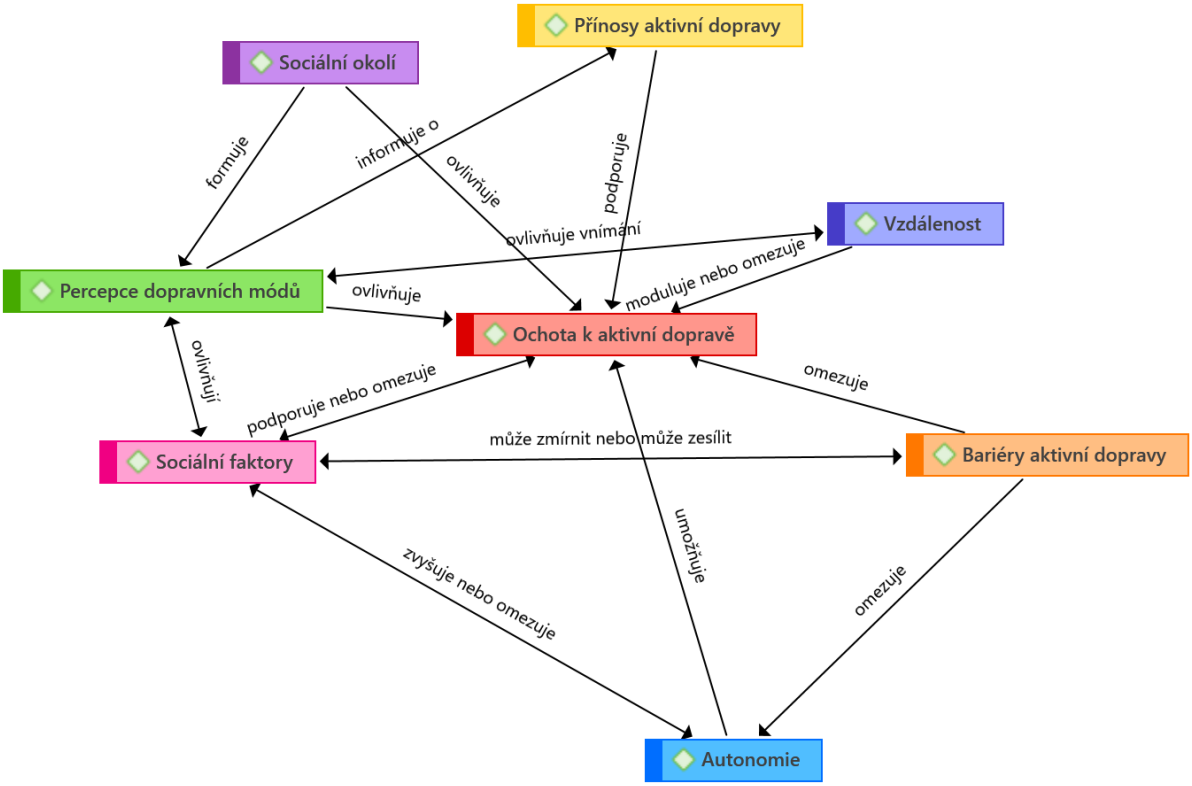
6.2.4 Autonomie a bariéry aktivní dopravy

Koncept autonomie je úzce spojen s vnímanými bariérami aktivní dopravy. Z analyzovaných dat vyplynulo, že autonomie dětí v jejich rozhodování o způsobu dopravy je často omezena vnímanými bariérami, jako jsou bezpečnostní obavy, jako je nedostatek osvětlení nebo nebezpečný přechod přes silnici. Dále nedostatečná infrastruktura a sociální faktory, jako je obava ze setkání s „divnými lidmi*". „Když je už tma, a jdu pěšky, tak jako necítím se úplně komfortně."* (OS 6); *„Tady je jedna křižovatka a kousek před školou a úplně tam chybí přechod…"* (OS 6); *„Rodiče se o mě bojí po setmění a nechtějí ať chodím sama pěšky."* (OS 1). Vyjádření účastníka: *„Mě podporuje máma, ať chodím co nejvíce pěšky."* (OS 2) ukazuje přímou podporu ze strany rodiny pro aktivní dopravu, což může motivovat děti k častějšímu využívání chůze jako způsobu dopravy.

6.2.5 Sociální okolí a přínosy dopravy

Axiální kódování dále odhalilo, že účastníci vnímají pozitivní přínosy sociálního okolí, zejména od vrstevníků a rodinných členů: „*Můžu tam poznat nové lidi během jízdy autobusem*" (OS 4); *„Můžeme chodit s kamarády."* (OS 4) nebo negativní přínosy sociálního okolí na jednotlivé způsoby dopravy: *„Mě se stalo, že jsem jela v tramvaji a byla tam banda romů a dělali strašněj hluk a byli prostě otravní."* (OS 7) nebo *„Že jsou bezohlední, že zabírají místo v autobuse, dají si tam batoh a nikdo si tam nemůže sednout nebo sedí na 2 místech."* (OS 6)

Graf č. 2: *Model faktorů související s aktivním cestováním do školy (axiální kódování)*



6.3 Selektivní kódování

V této kapitole se zaměříme na selektivní kódování, kde spojíme centrální koncepty a kategorie identifikované v předchozích fázích. Selektivní kódování nám umožňuje vybudovat teorii z dat, která byla shromážděna a analyzována, a ukázat, jak centrální koncepty (Percepce dopravních módů, Přínosy aktivní dopravy, Autonomie a Bariéry aktivní dopravy).

Z analyzovaných dat a předchozích kódovacích fází (otevřeného a axiálního kódování) vyplynulo, že centrálním fenoménem v našem výzkumu je „Přínosy aktivní dopravy v souvislosti s autonomií, sociální interakcí a překonávání bariér“. Tento fenomén se opakovaně objevuje v různých formách a je propojen s většinou identifikovaných kategorií a konceptů. Hlavní téma zahrnuje aspekty zdravotních benefitů, sociálních interakcí, enviromentální šetrnosti, autonomie a bariér aktivní dopravy.

7 DISKUZE

Analýza dat ohniskových skupin odhalila zajímavé poznatky. I když byly výsledky podle zakotvené teorie rozděleny do různých kategorií, je třeba zdůraznit, že tyto kategorie slouží pouze jako orientační a vzájemně se překrývají. Pozorovali jsme, že data přiřazená jedné kategorii často spadají i do jiné. Naše výsledky se chceme pokusit interpretovat především v kontextu teorie plánovaného chování (TPB). Ajzenova teorie identifikuje tři neoddělitelně propojené faktory, které určují záměr. Patří zde postoj, subjektivní norma a vnímaná kontrola chování (Ajzen, 1991; Beck & Ajzen, 1991).

7.1 Postoj k aktivnímu cestování

7.1.1 Pozitivní vnímání aktivního cestování

Podle Teorie plánovaného chování (TPB) je postoj definován jako obecné vnímání jedince vůči chování, které je ovlivněno přesvědčeními o výsledcích chování a hodnotou těchto výsledků (Ajzen, 1991). V kontextu našeho výzkumu to znamená, jak žáci vnímají a hodnotí aktivní dopravu (např. chůzi, jízdu na kole) ve srovnání s pasivními formami dopravy (např. jízdou autem nebo autobusem). V rámci první výzkumné otázky jsme se zaměřili na to, jak žáci olomouckých osmých tříd vnímají výhody a nevýhody různých způsobů dopravy, včetně chůze, jízdy na kole či koloběžce, cestování autobusem a jízdy autem. Očekávali jsme, že všechny uvedené způsoby dopravy budou v třídách intenzivně diskutovány. Avšak analýza ukázala, že nejvíce diskutovaným způsobem dopravy byla chůze. Žáci ve výzkumu vyjádřili řadu pozitivních postojů vůči chůzi jako způsobu cestování do školy. Chůze byla nejčastěji žáky hodnocena jako velmi přístupný a flexibilní způsob dopravy, který umožňuje aktivní pohyb. Dále se ukazuje, že chůze byla žáky více diskutována než pasivní způsoby dopravy. V jednotlivých třídách jsme nacházeli různorodé a bohaté výhody chůze, ale překvapivě v některých třídách žáci neviděli žádné výhody chůze. Místo toho zdůrazňují její nevýhody, jako je pomalost či fyzická náročnost. Mezi nejčastěji zdůrazňované výhody chůze patří: zajištění pravidelného pohybu, vdechování čerstvého vzduchu, uvolnění, možnost obdivovat krásu okolního prostředí, aktivace mozku a čas s kamarády. Tyto pozitivní postoje odrážejí vědomí žáků o přínosech aktivního cestování, což je v souladu s literaturou poukazující na zdravotní, sociální a enviromentální

výhody aktivní dopravy (Sallis, et al., 2012).Tyto zjištění také podporuje výzkum Ramanathana a kol. (2014), který ukazuje, že děti chodící do školy pěšky nebo na kole prožívají výrazně více pozitivních emocí, včetně pocitů štěstí a uvolnění. Naproti tomu pasivní doprava byla nejčastěji spojována s automobily a vnímána jako rychlá, pohodlná a bezpečná možnost. Významně se tak ukázala multidimenzionalita tohoto postoje, kde výhody jako zdraví, sociální interakce a enviromentální šetrnost byly vyváženy obavami z bezpečnosti a infrastrukturními bariérami. To naznačuje, že prosté zvýšení povědomí o výhodách aktivní dopravy nemusí být dostatečné, pokud nebudou současně adresovány i percepcí vnímané překážky (viz dále).

7.1.2 Sociální a enviromentální přínosy

V našem výzkumu byly také zmiňovány sociální a environmentální výhody aktivního cestování. Zjištěním pro nás bylo, že percepce dopravy byla hojně spojována se sociálními aspekty. S tím souvisí naše druhá výzkumná otázka: *Jak žáci olomouckých 8. tříd vnímají sociální interakce (např. s kamarády, s rodinou) a podporu ze strany školy v souvislosti volby způsobu dopravy?* Napříč třídami byl významně diskutován význam sociálních interakcí během cesty do školy, a to jak u aktivní formy, tak také u pasivní formy dopravy. Z pohledu aktivní formy dopravy účastníci vnímají pozitivní přínosy v tom, že můžou chodit do školy s kamarády nebo, že můžou trávit čas s kamarády. Toto zjištění potvrzuje výzkum Westamnové a kol. (2016), podle které chůze pěšky umožňuje sociální interakci mezi dětmi. Děti se rády setkávají a povídají si svými kamarády. Zapojení do sociálních aktivit během cesty vede k vyšší kvalitě těchto interakcí než zapojení do osamělých aktivit nebo používání chytrého telefonu. Také Waygood a kol. (2017). Zajímavým zjištěním bylo také pro nás to, že zatímco jeden žák hodnotí pozitivně dopravu do školy autem z hlediska poskytnutí příležitostí strávit čas s rodiči, žák z jiné třídy přistupoval odlišně. Uvedl, že není dobrá volba jet v autě s rodiči, jelikož se můžou pohádat a cesta je tak krátká, že to nestihnou vyřešit. Toto pozorování reflektuje typický vývojový trend v období puberty, kdy dochází k postupnému osamostatňování dětí od rodičů a k silnějšímu vazbám mezi vrstevníky, jak popisuje Thorová (2015).

Dále bylo aktivní cestování vnímáno jako šetrnější k životnímu prostředí. S tímto souvisí také pátá výzkumná otázka: *Jak žáci olomouckých 8. tříd hodnotí různé způsoby dopravy z pohledu jejich cestování do školy a zpět.* Zde bylo zajímavé pozorovat napříč třídami, jak rozmanitě žáci hodnotí jednotlivé způsoby dopravy. Někteří upřednostnili

ekologičnost a zdravotní benefity aktivní dopravy, zatímco jiní dávali přednost pohodlí a rychlosti, které nabízí pasivní doprava. Zajímavé bylo také sledovat, jak žáci hodnotí téma ekologie v kontextu aktivní dopravy. V některých třídách byl přístup k ekologii pozitivní a zdůrazňovala se její důležitost, zatímco v jiných třídách vyvolávalo toto téma spíše negativní reakce, což někteří žáci popisovali jako „hyperekologické“ přehánění.

7.2 Subjektivní normy

Subjektivní normy jsou v kontextu Teorie plánovaného chování (TPB) definovány jako vnímaný sociální tlak na jedince, aby vykonával nebo nevykonával určité chování (Ajzen, 1991). V případě našeho výzkumu, zaměřeného na dopravní chování žáků olomouckých základních škol, subjektivní normy odrážejí vliv, který mají rodinní příslušníci, vrstevníci a další významní lidé na rozhodování dětí ohledně způsobu dopravy do školy a zpět. Žáci vyjadřovali ochotu cestovat aktivně na základě podpory rodičů nebo trenéra nebo taky spolužáků, který vyzývá ať jdou společně do školy. Ve třídách se však hodnocení lišilo. Jeden žák ze třídy vyjádřil přání cestovat pěšky do školy, ale mamka ho vozí autem, protože jde do práce. Ve dvou třídách jsme se setkali s tím, že žáci bydlí jednou u mamky a jednou u taťky kvůli střídavé péči a každý z rodičů podporuje jiným způsobem, jak se dopravovat do školy. V našem výzkumu bylo také zjištěno, že děti, které cestují do školy společně s kamarády, vnímají tuto formu dopravy jako příjemnější a bezpečnější. Společná cesta do školy také poskytuje příležitost ke společenské interakci. Kriby a Inchley (2009) uvádí, že děti, které volí chůzi pěšky do školy považují za důležitý zážitek rozhovory s kamarády, oproti dětem, které se dopravují autem.

Co nás překvapilo, bylo to, zda žáci vnímají podporu ze strany školy v souvislosti s aktivní dopravou. Data ukazují, že škola není žáky hodnocena jako významný podporovatel v otázce výběru způsobu dopravy do školy a zpět. Toto zjištění nabízí hlubší pohled do složitosti faktorů ovlivňujících volbu dopravního prostředku mezi školní populací. Zároveň zdůrazňuje význam sociálních interakcí a jejich percepci při výběru mezi různými způsoby dopravy. Tento aspekt ukazuje na možnou oblast pro zlepšení – školy by mohly hrát aktivnější roli v podpoře zdravých a bezpečných dopravních návyků, a to nejen poskytováním informací, ale také prostřednictvím vytváření prostředí, které podporuje a motivuje žáky k udržitelným formám dopravy.

7.3 Vnímaná kontrola chování

Vnímaná kontrola chování, jak je definována v Teorii plánovaného chování (TPB), se týká míry, do jaké jedinci cítí, že mají kontrolu nad vykonáváním určitého chování (Ajzen, 1991). Vnímaná kontrola chování zahrnuje vnímání dostupnosti zdrojů a překážek, které mohou ovlivnit schopnost jedince vykonávat chování, jako je aktivní cestování. S tímto souvisí naše třetí výzkumná otázka: *Jaké překážky žáci olomouckých 8. tříd vnímají jako největší bariéru pro aktivní dopravu.* Jako největší překážky byly identifikovány tři kategorie: bezpečnostní obavy, sociální vliv a fyzické bariéry. Bezpečnostní obavy byla kategorie zásadní a mnohostranná, přičemž menší pozornost byla věnována obavám z nepříznivých meteorologických podmínek nebo nedostatečné infrastruktury. Tyto obavy hojně uváděny napříč všemi třídami, přičemž žáci vyjadřovali obavy ze setkání s „divnými lidmi“ na cestě do školy. Například jedna žákyně zmínila nežádoucí sexuální narážky, zatímco jiný žák měl pocit, že je sledován. Další zmínili verbální konfrontace nebo sledování na zastávkách. Tato zjištění poukazují na závažnost a rozsah bezpečnostních obav mezi žáky. V rámci výsledků analýzy nás tedy překvapil rozsah bezpečnostních obav v jednotlivých třídách. Domníváme se, že pocity zranitelnosti vůči ústním narážkám nebo sledování jsou pro mladé lidi zvláště znepokojivé a mohou vést k větší preferenci pasivních forem dopravy, kde se cítí bezpečněji. Výzkum provedený Orlem, Obereignerem a Mentelem (2016) potvrzuje, že sebeúcta, která je úzce spjata s pocitem vlastní hodnoty, je v období puberty obzvláště křehká a náchylná k poklesu. Toto období charakterizuje snížená sebeúcta, což může dále zesílit obavy spojené s bezpečností a sociálními interakcemi během cesty do školy a zpět.

Významnou roli hraje také geografická vzdálenost od školy. Napříč všemi třídami se vždy vyskytl nějaký žák, který uváděl, že nemá na vybranou, že buď bydlí daleko nebo bydlí velmi blízko a nemá jinou možnost než, že chodí pěšky. To potvrzuje také studie (Henne, et al., 2014; Reimers, et al., 2020), které uvádějí, že vzdálenost mezi školou a domovem je hlavním faktorem ovlivňující aktivní dopravu dětí do školy. Studie naznačují, že i když děti bydlí v blízkosti školy, ne všechny děti aktivně dojíždějí do školy. Avšak studie také ukazují, že čím je kratší vzdálenost do školy, tím je vyšší pravděpodobnost aktivních cest do školy. bydlí v blízkosti školy, ne všechny děti aktivně dojíždějí do školy. Avšak studie také ukazují, že čím je kratší vzdálenost do školy, tím je vyšší pravděpodobnost aktivních cest do školy.

7.4 Autonomie

Během analýzy dat metodou otevřeného kódování se náhle vynořil koncept autonomie, což bylo pro nás překvapující, jelikož nebyl explicitně zahrnut do našich výzkumných otázek. Tento koncept byl účastníky studie těsně spojen nejen s pojetím samostatnosti, ale také s identifikovanými překážkami využívání aktivní dopravy. Specificky ve třech třídách byla jako významná bariéra zmíněna tma v odpoledních hodinách po skončení vyučování, která bránila žákům v samostatné dopravě do školy, a tedy rodiče byli nuceni pro ně zajistit přepravu. Autonomie byla rovněž spojována se samostatným rozhodováním. Žáci považovali schopnost samostatně se rozhodovat a zvolit si způsob cestování do školy a ze školy za důležitou součást svého každodenního života. Vyjádřili, že věk, kdy začínají cestovat do školy sami, obvykle spadá do období páté až sedmé třídy. Tento vývoj je v souladu s poznatky Vágnerové a Lisé (2021), které poukazují na to, že proces osamostatňování od rodičů u dospívajících přináší méně společně stráveného času, což má za následek snížení vzájemné komunikace a sdílení zážitků.

7.5 Limity provedeného výzkumu

V rámci diskuse o limitách naší bakalářské práce je nezbytné uznat několik klíčových aspektů, které mohou ovlivnit interpretaci našich zjištění. Použití ohniskových skupin a zakotvené teorie, ačkoli jsou cenné metody pro hluboké pochopení psychosociálních faktorů, má své specifické limity. Dynamika skupiny při použití ohniskových skupin může vést k tomu, že odpovědi účastníků budou ovlivněny tendencí odpovídat sociálně žádoucím způsobem. Navíc, při interpretaci dat v rámci zakotvené teorie, zejména v kontextu teorie plánovaného chování, musíme uznat, že naše vlastní pozadí a předsudky mohou ovlivňovat výsledky. Tento aspekt je důležitý pro pochopení, jak naše interpretace mohou být subjektivní a potenciálně ovlivněné našimi vlastními zkušenostmi a názory.

Další významné omezení naší studie spočívá v její reprezentativnosti a generalizovatelnosti. Zaměření výzkumu výhradně na žáky 8. tříd olomouckých základních škol omezuje možnost generalizovat zjištění na všechny děti ve starším školním věku nebo na děti v jiných geografických oblastech.

Zásadním zjištěním bylo také to, že kategorie, do kterých byla data rozdělena, se často překrývaly. Toto překrývání kategorií odhaluje složitost psychosociálních aspektů cestování a zdůrazňuje, že vztahy mezi různými faktory jsou komplexní a vzájemně

propojené. Tato složitost naznačuje, že psychosociální faktory cestování nejsou izolované a nemohou být plně pochopeny bez zohlednění jejich vzájemné interakce a překrývání.

8 ZÁVĚR

V rámci této práce jsme se zaměřili na prozkoumání psychosociálních aspektů aktivní dopravy dětí do školy a zpět v Olomouckém kraji. Hlavním cílem bylo zjistit, jak hodnotí žáci 8. tříd olomouckých základních škol psychosociální faktory, včetně postojů, subjektivních norem, vnímané kontroly chování, v souvislosti s jejich výběrem způsobu dopravy do školy a zpět. Naše snaha byla pochopit především to, jak děti vnímají své každodenní cestování do školy a ze školy. Zajímalo nás, jak žáci hodnotí bariéry, podpůrné aspekty či sociální oporu v kontextu teorie plánovaného chování.

Z našeho výzkumu vyplývá, že aktivní cestování, zejména chůze, je žáky vnímáno velmi pozitivně, a to díky jeho přístupnosti, flexibilitě a přínosům pro zdraví a sociální interakce. Tento způsob dopravy je také spojován s větší ekologickou šetrností. Naopak pasivní doprava, především automobilová, je považována za rychlou a pohodlnou, avšak bez výraznějších zdravotních nebo sociálních přínosů a s potenciálně negativním dopadem na životní prostředí.

Vedlejším cílem bylo zjistit, jaké sociální podpory nebo překážky děti ve vztahu k aktivní dopravě vnímají ze strany rodiny, školy a vrstevníků. Výzkum odhalil, že společná aktivní cesta do školy s kamarády je vnímána jako příjemnější, což zdůrazňuje význam sociální interakce při volbě dopravy. Tato zjištění jsou v souladu s dřívějšími studiemi, které ukázaly, že sociální interakce během cesty do školy může zlepšit kvalitu zážitku a posílit sociální vazby mezi dětmi.

Dále vyplývá, žáci vnímají to, že podpora ze strany rodičů, trenérů nebo spolužáků na aktivní či pasivní způsob dopravy může zvýšit ochotu dětí cestovat aktivním způsobem dopravy. Naopak, absence této podpory nebo aktivní podpora alternativních, pasivních způsobů dopravy může vést k preferenci méně zdravých a méně udržitelných dopravních možností. Překvapivým zjištěním bylo, že školy nejsou vnímány jako významní podporovatelé v otázce volby dopravy, což naznačuje, že existuje prostor pro zlepšení v tom, jak školy přistupují k podpoře zdravých a bezpečných dopravních návyků.

Výzkum odhalil, že existují významné bariéry, které omezují využívání aktivní dopravy mezi žáky. Mezi nejvýznamnější patří bezpečnostní obavy, nedostatečná infrastruktura a sociální tlak. Zásadní roli hrají bezpečnostní obavy, kde byly zmíněny obavy

ze setkání s "divnými lidmi" nebo nežádoucí konfrontace na cestě do školy. Tyto obavy, spolu s fyzickými bariérami a sociálním vlivem, mohou vést děti k preferenci pasivních forem dopravy, kde se cítí bezpečněji.

Naše zjištění ukazují, že cesta do školy a zpět je mnohem více než jen fyzickým přesunem z bodu A do bodu B; jedná se o komplexní a složitý psychosociální jev. Tato složitost naznačuje, že psychosociální faktory cestování nejsou izolované a nemohou být plně pochopeny bez zohlednění jejich vzájemné interakce a překrývání.

9 SOUHRN

Tato kapitola poskytuje stručný přehled obsahu práce. Začíná představením klíčových poznatků z teoretické části a následně se přesouváme k výzkumné části práce. Zde se konkrétně věnuje vybraným metodám výzkumu a hlavním závěrům, které byly odvozeny z analýzy dat.

První kapitola rozpracovává teoretické modely odvozené ze sociální psychologie, které se soustředí na lidské chování a jsou zásadní v souvislosti s volbou dopravního prostředku. V rámci těchto modelů se věnuje zejména Teorii plánovaného chování (TPB), Modelu aktivace norem (NAM), a Teorii interpersonálního chování (TIB), které umožňují hlubší vhled do procesu rozhodování o volbě dopravního prostředku. Teorie plánovaného chování (TPB) představuje základní rámec pro pochopení motivací a záměrů stojících za volbou dopravního prostředku, zdůrazňující význam postojů, subjektivních norem a vnímané kontroly chování (Ajzen, 1991). Zvláštní pozornost je věnována roli zvyku v rozhodovacím procesu, kde je zvyk chápán jako automatizovaná reakce, která může významně ovlivňovat volbu dopravního prostředku, a to i přes přítomnost silných motivací nebo záměrů k jinému chování (Verplanken et al., 1998).

Druhá kapitola se zabývá důležitým vývojovým obdobím, které představuje přechod od dětství k dospělosti. Toto období, charakterizované jako pubescence a raná adolescence, je plné biologických, psychologických a sociálních změn. Autory jako Sawyer et al. (2018) a Williams et al. (2002) je zdůrazněna zvláštní pozornost věnovaná významu psychosociálních aspektů, které formují každodenní život dospívajících, včetně jejich cestování do školy a zpět. Kapitola naznačuje, že období staršího školního věku je klíčovým obdobím pro rozvoj nezávislosti, zodpovědnosti a sociálních dovedností dospívajících, které jsou formovány nejen rodinným prostředím, ale i širším sociálním kontextem, včetně způsobu cestování do školy a aktivitami ve volném čase.

Třetí kapitola zdůrazňuje důležitost aktivního cestování pro zdraví a pohodu dětí. Současný trend přechodu od aktivního k pohodlnému, ale méně zdravému motorizovanému způsobu dopravy, představuje výzvu nejen pro individuální zdraví dětí, ale také pro životní prostředí. Tento posun má negativní dopad na fyzické zdraví dětí a životní prostředí, vzhledem k rostoucímu počtu sedavých dětí. Výzkumy poukazují na výhody aktivního

cestování, které zahrnují zlepšení fyzické kondice, emočního stavu a sociálních interakcí, a zdůrazňují jeho potenciál jako nízkonákladové a udržitelné řešení pro splnění doporučené denní fyzické aktivity. Přesto existují bariéry jako bezpečnostní obavy, nepříznivé povětrnostní podmínky a vzdálenost, které brání většímu rozšíření aktivní dopravy. Dále je zdůrazněna potřeba dalšího výzkumu, zejména z pohledu dětí, aby se lépe porozumělo psychosociálním aspektům, které ovlivňují jejich dopravní chování, a na základě toho navrhnout efektivní intervence pro podporu aktivního cestování.

V empirické části nejprve prezentujeme výzkumný problém, cíle a klíčové výzkumné otázky zaměřené na psychosociální aspekty cestování dětí do školy a ze školy, s důrazem na aktivní dopravu. V kontextu zvyšujícího se sedavého životního stylu a jeho negativních dopadů na zdraví a životní prostředí se výzkum snaží hlouběji proniknout do faktorů, které ovlivňují rozhodování dětí ve starším školním věku ohledně způsobu dopravy. Pomocí teorie plánovaného chování (Ajzen, 1991) výzkum zkoumá postoj dětí, subjektivní normy a vnímanou kontrolu chování ve vztahu k výběru dopravního prostředku. Cílem bylo prozkoumat, jak hodnotí děti ve starším školním věku (konkrétně žáci 8. tříd olomouckých základní škol) psychosociální faktory, včetně postojů, subjektivních norem, vnímané kontroly chování, v souvislosti s jejich výběrem způsobu dopravy do školy a zpět. Pohlížíme na každou olomouckou 8. školní třídu jako na jednotku, která se skládá z individuí, ale dohromady dávají hodnotící celek.

Další kapitola výzkumné části se zabývá metodologií výzkumu zaměřeného na psychosociální aspekty cestování dětí do školy a ze školy, s důrazem na aktivní dopravu. Zvolen byl kvalitativní výzkumný přístup, který umožňuje hlubší pochopení komplexních sociálních jevů z perspektivy dětí ve starším školním věku. Výzkumný soubor tvoří žáci 8. tříd z různých škol v Olomouci, vybraní pomocí záměrného výběru ve spolupráci s projekty Univerzity Palackého. Data byla sbírána prostřednictvím ohniskových skupin, což je metoda vhodná pro podporu diskuse a interakce mezi účastníky, a následně analyzována pomocí metody zakotvené teorie. Tento přístup umožňuje identifikovat a analyzovat klíčové koncepty, kategorie a vztahy mezi nimi. Analýza dat probíhala ve čtyřech krocích: transkripce, otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. V průběhu výzkumu byl kladen důraz na etické aspekty, včetně získání informovaného souhlasu od rodičů žáků a zajištění anonymizace a ochrany údajů.

V rámci analýzy dat použitím metody zakotvené teorie bylo identifikováno pět hlavních konceptů týkajících se psychosociálních aspektů cestování dětí do školy a ze školy, které

zahrnují percepce dopravních módů, přínosy aktivní dopravy, bariéry aktivní dopravy, ochotu k aktivní dopravě a autonomii. jištění ukazují, že děti vnímají chůzi jako nejvíce přístupný a flexibilní způsob dopravy, přičemž zdůrazňují její výhody, jako je možnost interakce s kamarády, čerstvý vzduch a pozitivní vliv na zdraví. Naopak, pasivní doprava je často spojována s pohodlím a bezpečností, ale také s některými negativními aspekty, jako jsou dopravní zácpy nebo přeplněnost veřejné dopravy. Data dále odhalují, že sociální faktory, jako je podpora rodiny nebo vrstevníků, hrají klíčovou roli v rozhodování dětí o volbě dopravního prostředku. Kromě toho vnímané bariéry, jako jsou bezpečnostní obavy nebo nedostatečná infrastruktura, mohou omezit využívání aktivních způsobů dopravy. Selektivní kódování ukazuje, že centrálním fenoménem je „Přínosy aktivní dopravy v souvislosti s autonomií, sociální interakcí a překonávání bariér“. Toto hlavní téma zdůrazňuje význam aktivní dopravy pro zdraví, sociální interakce a environmentální šetrnost, zároveň však poukazuje na potřebu řešit existující bariéry, aby bylo možné plně využívat jejích výhod.

V diskuzi je zdůrazněna složitost psychosociálních aspektů cestování dětí do školy a ze školy, přičemž zjištění jsou interpretována skrze rámec teorie plánovaného chování (TPB). Základními faktory, které byly zkoumány, jsou postoj k aktivnímu cestování, subjektivní normy a vnímaná kontrola chování. Výzkum odhalil, že žáci mají k chůzi a dalším formám aktivní dopravy pozitivní postoj, přičemž zdůrazňují jejich výhody pro zdraví, sociální interakci a ochranu životního prostředí. Na druhé straně byly identifikovány i bariéry, jako jsou bezpečnostní obavy a sociální vliv, které mohou omezit využívání aktivní dopravy. Diskuze ukazuje, že sociální faktory hrají významnou roli v rozhodovacím procesu ohledně volby dopravního prostředku. Podpora od rodiny, trenérů či kamarádů může výrazně motivovat děti k volbě aktivního způsobu dopravy. Naproti tomu, absence podpory nebo přítomnost sociálních tlaků může vést k preferenci pasivních forem dopravy. V kontextu vnímané kontroly chování se ukázalo, že i když děti oceňují přínosy aktivní dopravy, jejich schopnost tuto volbu realizovat může být omezena vnímanými bariérami, jako jsou infrastrukturní nedostatky nebo obavy z bezpečnosti. Tyto bariéry mohou značně ovlivnit jejich cestovní chování a snížit jejich autonomii. Koncept autonomie, který se objevil během analýzy dat, zdůrazňuje důležitost samostatného rozhodování dětí o způsobu dopravy. Tato autonomie je však často omezena sociálními tlaky a obavami, což ukazuje na složitý vztah mezi individuální volbou, sociálními normami a vnímanými bariérami.

LITERATURA

1. Ahlport, K. N., Linnan, L., Vaughn, A., Evenson, K. R., & Ward, D. S. (2008). Barriers to and facilitators of walking and bicycling to school: Formative results from the Non-Motorized Travel Study. *Health Education & Behavior, 35*(2), 221-244.
2. Ahmed, Md. D., Ho, W. K. Y., Van Niekerk, R. L., Morris, T., Elayaraja, M., Lee, K.-C., & Randles, E. (2017). The self-esteem, goal orientation, and health-related physical fitness of active and inactive adolescent students. *Cogent Psychology*, *4*(1), 1331602.
3. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
4. Aranda-Balboa, M. J., Chillón, P., Saucedo-Araujo, R. G., Molina-García, J., & Huertas-Delgado, F. J. (2021). Children and Parental Barriers to Active Commuting to School: A Comparison Study. *International Journal of Enviromental Research and Public Health, 18*(5), 2504.
5. Bamberg, S., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The roles of past behavior, habit, and reasoned action. *Basic and applied social psychology*, *25*(3), 175-187.
6. Barker, J. (2009). 'Driven to Distraction?': Children's Experiences of Car Travel. *Mobilities*, *4*(1), 59–76.
7. Bertazzo, Â. B. S., Jacques, M. A. P., & Neto, I. L. (2020). Beliefs underlying modal choice in school trips: A case study in Brazil. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *69*, 187–205.
8. Bullard, R. D. (2003). Addressing urban transportation equity in the United States. *Fordham Urban Law Journal, 31*(5), 1183-1209.
9. Burgueño, R., Lindqvist, A., Nyberg, L., & Chillon, P. (2023). Basic psychological need satisfaction in active commuting to and from school BPNS-ACS(SWE). *Journal of Transport & Health, 30*, 101618.
10. Český statistický úřad. (2024, březen 31). Vzdělávání v základních školách. Výstupní objekt VDB (czso.cz)
11. Dang Vu, H. N., & Nielsen, M. R. (2022). Understanding determinants of the intention to buy rhino horn in Vietnam through the Theory of Planned Behaviour and the Theory of Interpersonal Behaviour. *Ecological Economics*, *195*, 107361.

12. Davison, K. K., Werder, J. L., & Lawson, C. T. (2008). Children's active commuting to school: Current knowledge and future directions. *Preventive Chronic Diseases,* 5(3).
13. De Vos, J., & Witlox, F. (2017). Travel satisfaction revisited. On the pivotal role of travel satisfaction in conceptualising a travel behaviour process. *Transportation research part A: policy and practice, 106,* 364-373.
14. DiClemente, C. C., & Prochaska, J. O. (1982). Self-change and therapy change of smoking behavior: A comparison of processes of change in cessation and maintenance. *Addictive Behaviors,* 7, 133-142.
15. Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování.* [E-kniha]. Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-5252-4
16. Dumbaugh, E., & Frank, L. (2007). Traffic safety and safe routes to schools: Synthesizing the empirical evidence. *Transportation Research Record, 2009*(1), 89-97.
17. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
18. Fishbein, M., & Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual review of psychology*, *23*(1), 487-544.
19. Friman, M., Westman, J., & Olsson, L. E. (2018). Children's Life Satisfaction and Satisfaction with School Travel. *Child Indicators Research*, *12*(4), 1319–1332.
20. Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R. L., Fotel, T. N., & Kyttä, M. (2011). Children's active travel and independent mobility in four countries: Development, social contributing trends and measures. *Transport Policy 18*(5), 703-710.
21. Fyhri, A., Hof, T., Simonova, Z. & de Jong, M. (2010). The Influence of Perceived Safety and Security on Walking, COST-project PQN, Final report part B: Documentation.
22. Galdames, C.; Tudela, A.; Carrasco, J.A. Exploring the Role of Psychological Factors in Mode Choice Models by a Latent Variables Approach. *Transp. Res. Rec. J. Transp. Res. Board 2011,* 2230, 68–74.
23. Garrison, W. T., & Felice, M. E. (2009). Adolescence. In W. Carey, A. Crocker, E. Elias, W. Coleman, & H. Feldman, Developmental-Behavioral Pediatrics (62–73). Philadelphia: Saunders/Elsevier.

24. Gatersleben, B., & Uzzell, D. (2007). Affective appraisals of the daily commute: Comparing perceptions of drivers, cyclists, walkers, and users of public transport. *Enviroment and Behavior, 39* (3), 416-431.
25. Giles-Corti, B., Kelty, S. F., Zubrick, S. R., & Villanueva, K. P. (2011). Encouraging walking for transport and physical activity in children and adolescents: How important is the built environment*? Sports Medicine, 41*(12), 995-1009.
26. Gowers, S. (2005). Development in adolescence. *Psychiatry*, *4*(6), 6–9.
27. Hamřík, Z., Sigmundová, D., Pavelka, J., Kalman, M., & Sigmund, E. (2017). Trendy ve výskytu nadváhy a obezity u českých školáků v letech 1998-2014. *Central European Journal of Public Health,* 25, S10-S14.
28. Henne, H.M., Tandon, P.S., Frank, L.D., & Saelens, B.E. (2014). Parental factors in children's active transport to school. *Public Health, 128*(7), 643-646.
29. Chen, C., Gärling, T., & Kitamura, R. (2004). Activity Rescheduling: Reasoned or habitual? *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour,* 7, 351–371.
30. Chng, S., Abraham, C., White, M. P., Hoffmann, C., & Skippon, S. (2018). Psychological theories of car use: An integrative review and conceptual framework. *Journal of Environmental Psychology*, *55*, 23-33.
31. Javid, M. A., Abdullah, M., Ali, N., & Dias, C. (2021). Structural equation modeling of public transport use with COVID-19 precautions: An extension of the norm activation model. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives, 12*, 100474.
32. Jochmannová, L., & Kimplová, T. (Eds.). (2021). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Grada.
33. Jingili, N., Oyelere, S. S., Malmstrom, S., Brännström, R., Laine, T. H., & Balogun, O. S. (2023). Adolescents' perceptions of active school transport in northern Sweden. *Heliyon, 9* (e20779).
34. Jones, R. A., Blackburn, N. E., Woods, C., Byrne, M., van Nassau, F., & Tully, M. A. (2019). Interventions promoting active transport to school in children: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine, 123,* 232-241.
35. Kowalski, K., Jeznach, A., & Tuokko, H. A. (2014). Stages of driving behavior change within the Transtheoretical Model (TM). *Journal of Safety Research, 50,* 17–25.

36. Kukkola, A., Mäyry, A., Keinonen, K., Lappalainen, P., Tunkkari, M., & Kiuru, N. (2023). The role of psychological flexibility and socioeconomic status in adolescent identity development. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *30*, 112–120.
37. Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Nater, U. M., & Woodcock, K. A. (2023). Early adolescents' perspectives on factors that facilitate and hinder friendship development with peers at the time of school transition. *Journal of School Psychology*, *98*, 113–132.
38. Kobel, S., Wartha, O., & Steinacker, J. M. (2019). Correlates of Active Transport to School in German Primary School Children. *Deutsche Zeitschrift fur Sportmedizin* 7(3), 67-74.
39. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.
40. Lanzini, P., & Khan, S. A. (2017). Shedding light on the psychological and behavioral determinants of travel mode choice: A meta-analysis. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, *48*, 13–27.
41. Larouche, R., Saunders, T. J., Faulkner, G. E. J., Colley, R., & Tremblay, M. (2014). Associations between active school transport and physical activity, body composition, and cardiovascular fitness: A systematic review of 68 studies. *Journal of Physical Activity and Health 11*(1), 206-227.
42. Li, Y., Zhai, F., Yang, X., Schouten, E. G., Hu, X., He, Y., Luan, D., & Ma, G. (2007). Determinants of childhood overweight and obesity in China. *British Journal of Nutrition, 97*(2), 210–215.
43. Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis. *PLOS ONE*, *10*(8), e0134804.
44. Macek, P. (2003). *Adolescence* (Vyd. 2., upr). Portál.
45. Mandal, A., Johansson, C., & Lindelow, D. (2023). Exploring walking from the perspective of theory of planned behavior. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, *22*, 100931.
46. Marzi, I., Beck, F., Engels, E., Renninger, D., Demetriou, Y., & Reimers, A. K. (2023). Adolescents' travel behavior in Germany: Investigating transport mode choice considering destination, travel distance, and urbanization. *Journal of Transport Geography 112* (C), 103694.

47. McDonald, N. C. (2007). Active transportation to school: Trends among U.S. schoolchildren, 1969–2001. *American Journal of Preventive Medicine, 32*(6), 509-516.
48. McMillan, T.E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research part A: Policy and Practice, 41*(1), 69-79.
49. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
50. Murtagh, S., Rowe, D. A., Elliott, M. A., McMinn, D., & Nelson, N. M. (2012). Predicting active school travel: The role of planned behavior and habit strength. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *9*(1).
51. Orel, M., Obereignerů, R., & Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů.* [E-kniha]. Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-4991-3.
52. Pacilli, M. G., Giovannelli, I., Prezza, M., & Augimeri, M. L. (2013). Children and the public realm: antecedents and consequences of independent mobility in a group of 11–13-year-old Italian children. *Children's Geographies*, *11*(4), 377–393.
53. Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clíments, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J. Á., & Sánchez-Gómez, M. B. (2022). International Comparison of Self-Concept, Self-Perception and Lifestyle in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Public Health*, *67*.
54. Panter, J., Jones, A., & van Sluijs, E. (2008). Environmental determinants of active travel in youth: A review and framework for future research. *International Journal of Behavioral Nutrittion and Physical Activity, 5,* 34.
55. Pont, K., Ziviani, J., Wadley, D., et al. (2009). Environmental correlates of children's active transportation: A systematic literature review. *Health & Place*, 15(4), 849-862.
56. Peng, J., Jing, W., Qi-Fen, Z., Mei-Ling, H., & Ying, L. (2017). Influence of Psychological Factors on School Travel Mode Choice: A Systematic Review. *Zhongguo Gonglu Xuebao/China Journal of Highway and Transport*, Jiangsu University.
57. Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change.*Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(3), 390-395.
58. Ramanathan, S., O'Brien, C., Faulkner, G., & Stone, M. (2014). Happiness in motion:

Emotions, well-being, and active school travel. *Journal of School Health, 84*(8), 516-523.

59. Reimers, A. K., Engels, E., Marzi, I., Steinvoord, K., & Krieger, C. (2020). Aktiv zur Schule. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *15*(4), 311–318.
60. Reimers, A.K., Jekauc, D., Peterhans, E., et al. (2013). Prevalence and socio-demographic correlates of active commuting to school in a nationwide representative sample of German adolescents. *Preventive Medicine, 56*(1), 64-69.
61. Risser, R., & Šucha, M. (2021). *Psychological perspectives on walking: interventions for achieving change*. Routledge, Taylor & Francis Group.
62. Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.
63. Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child & Adolescent Health, 2*(3), 223-228.
64. Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., & Mocca, E. (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. Policy Studies Institute. ISBN 9780853740148
65. Schwanen, T., & Lucas, K. (2011). Understanding Auto Motives. In *Auto Motives* (pp. 3-38). Emerald Group Publishing Limited.
66. Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221-279). Academic Press.
67. Solana, A. A., Mandic, S., Lanaspa, E. G., Gallardo, L. O., & Casterad, J. Z. (2018). Parental barriers to active commuting to school in children: does parental gender matter?. *Journal of Transport & Health, 9*, 141-149.
68. Stark, J., Singleton, P. A., & Uhlmann, T. (2019). Exploring children's school travel, psychological well-being, and travel-related attitudes: Evidence from primary and secondary school children in Vienna, Austria. *Travel Behaviour and Society, 16,* 118-130.
69. Stark, J., Meschik, M., Singleton, P. A., & Schützhofer, B. (2018). Active school travel, attitudes and psychological well-being of children. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 56,* 453–465.
70. Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
71. Šucha, M., Viktorová, L., & Risser, R. (2019). Can an experience with no car use change future mode choice behavior. *Sustainability 11*(4698).
72. Thaller, M., Schnabel, F., & Gollner, E. (2013). Schoolwalker – eine Initiative zur

gesundheits- und umweltbewussten Mobilität bei Kindern. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *9*(2), 111–116.

73. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
74. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
75. Verplanken, B., & Aarts, H. (1999). Habit, attitude, and planned behaviour: is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity?. *European review of social psychology, 10(*1), 101-134.
76. Verplanken, B., Aarts, H., Van Knippenberg, A. D., & Moonen, A. (1998). Habit versus planned behaviour: A field experiment. *British journal of social psychology, 37*(1), 111-128.
77. Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (c2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Grada Publishing.
78. Waygood, E. O. D., Friman, M., Olsson, L. E., & Taniguchi, A. (2017). Transport and child well-being: An integrative review. *Travel Behaviour and Society*, *9*, 32–49.
79. Wegener, S., & Stark, J. (2017). Models of good practice - Aktive Mobilität in Schule, Betrieb und Gemeinde. Prezentováno na 2. Vernetzungstreffen Aktive Mobilität - Gesundheit in allen Politikbereichen, 21. listopadu 2017, Vídeň, Rakousko.
80. Westman, J., Johansson, M., Olsson, L. E., Mårtensson, F., & Friman, M. (2013). Children's affective experience of every-day travel. *Journal of Transport Geography*, *29*, 95–102.
81. Westman, J., Olsson, L. E., Gärling, T., & Friman, M. (2016). Children's travel to school: satisfaction, current mood, and cognitive performance. *Transportation*, *44*(6), 1365–1382.
82. Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *70*(3), 828–842.
83. Wilson, K., Coen, S. E., Piaskoski, A., & Gilliland, J. A. (2018). Children's perspectives on neighbourhood barriers and enablers to active school travel: A participatory mapping study. *The Canadian Geographer 63*(4).
84. World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris

85. Yang, X., Telama, R., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J.S., & Raitakari, O.T. (2014). Active commuting from youth to adulthood and as a predictor of physical activity in early midlife: the young Finns study. *Preventive Medicine, 59*, 5–11.
86. Yeung, J., Wearing, S., & Hills, A. P. (2008). Child transport practices and perceived barriers in active commuting to school. *Transportation Research Part A, 42*(6), 895–900.
87. Zaragoza, J., Corral, A., Ikeda, E., García-Bengoechea, E., & Aibar, A. (2020). Assessment of psychological, social cognitive and perceived environmental influences on children's active transport to school. *Journal of Transport & Health, 16,* 100839.
88. Zwerts, E., Allaert, G., Janssens, D., Wets, G., & Witlox, F. (2010). How children view their travel behaviour: A case study from Flanders (Belgium). *Journal of Transport Geography 18(*6), 702-710.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Schéma otázek pokládaných v ohniskové skupině
4. Ukázka transkripce ohniskové skupiny

Příloha 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Psychosociální aspekty cestování dětí ve starším školním věku do školy a ze školy

Autor práce: Monika Holušová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hartmannová

Počet stran a znaků: 77 stran, 140 110 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 88

Abstrakt (800–1200 zn.):

Tato práce se psychosociálními aspekty cestování dětí ve starším školním věku (konkrétně žáků 8. tříd olomouckých základních škol) do školy a ze školy. Cílem práce bylo Cílem této práce je prozkoumat, jak hodnotí děti ve starším školním věku psychosociální faktory, včetně postojů, subjektivních norem, vnímané kontroly chování, v souvislosti s jejich výběrem způsobu dopravy do školy a zpět. V této práci vycházíme z faktorů Teorie plánovaného chování (TPB). Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované ohniskové skupiny. K analýze a zpracování dat je využita metoda zakotvené teorie. Výsledky ukazují, že aktivní cestování, zejména chůze, je žáky vnímáno velmi pozitivně, a to díky jeho přístupnosti, flexibilitě a přínosům pro zdraví a sociální interakce. Výzkum také odhalil, že existují významné bariéry, které omezují využívání aktivní dopravy mezi žáky. Mezi nejvýznamnější patří bezpečnostní obavy, nedostatečná infrastruktura a sociální tlak.

Klíčová slova: aktivní doprava, psychosociální aspekty, teorie plánovaného chování

Příloha 2: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title: Psychosocial aspects of transport for older age school children on the way to and from school

Author: Monika Holušová

Supervisor: Mgr. Lucie Hartmannová

Number of pages and characters: 7 pages, 140 110 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 88

Abstract (800–1200 characters):

This thesis explores the psychosocial aspects of travel to and from school among older school-age children (specifically, 8th-grade students of Olomouc elementary schools). The aim of the thesis is to examine how older school-age children evaluate psychosocial factors, including attitudes, subjective norms, and perceived behavioral control, in relation to their choice of mode of transportation to and from school. This work is based on the factors of the Theory of Planned Behavior (TPB). The main method of data collection was semi-structured focus groups. The data analysis and processing utilized the grounded theory method. The results show that active travel, especially walking, is perceived very positively by the students due to its accessibility, flexibility, and benefits for health and social interaction. The research also revealed significant barriers that limit the use of active transportation among students. The most significant barriers include safety concerns, insufficient infrastructure, and social pressure.

Key words: active transportation, psychosocial aspects, Theory of Planned Behavior

Příloha 3: Schéma otázek pokládaných v ohniskové skupině

1. Setkali jste se na této škole již s programem, který by se zaměřil na aktivní způsoby cestování do školy? Ať už jde dny jízdy na kole do a ze školy, chůze pešky apod.?

- Pokud ano, jak se program jmenoval?

2. Které způsoby dopravy vám připadají jako dostupné, (a) když ráno cestujete do této školy a (b) když po konci vyučování cestujete ze školy?

3. Jaké vidíte výhody u jednotlivých způsobů cestování do a ze školy, které jste uvedli?

4. Jaké vidíte nevýhody u jednotlivých způsobů cestování do a ze školy, které jste uvedli?

5. Které osoby ve vašem okolí podporují to, jakými způsoby cestujete do a ze školy?

- např. rodiče, sourozenci, kamarádi

6. Naopak, které osoby ve vašem okolí nepodporují to, jakými způsoby cestujete do a ze školy?

7. Když se srovnáte s vašimi vrstevníky, kamarády, spolužáky – vyhovuje vám to, jakým způsobem cestujete do školy a ze školy? Proč?

8. Co by vám pomohlo, abyste mohli více využívat aktivní způsoby (chůze, kolo, koloběžka apod.) cestování do a ze školy?

- např. podpora ze strany rodičů, počasí, méně aut, více přechodů pro chodce atd.

9. Jaké překážky vnímáte, když cestuje do a ze školy aktivním způsobem (chůze, kolo, koloběžka apod.)?

- např. chybějící semafory, vzdálenost, nepohodlí apod.

Příloha 4: Schéma otázek pokládaných v ohniskové skupině

Moderátor: Já bych si chtěla s vámi trošičku více povídat o tom aktivním transportu. Co si pod tím představíte, když se řekneme aktivní transport? Co to je, podle vás, teda, když už si o tom budeme povídat celou dobu?

Účastník: Nějaký pohyb, nějaké aktivita. Dáváme nějaké fyzické úsilí.

Moderátor: Skvělé. Je to tak. My bychom se chtěli s vámi bavit o tom aktivním, ale třeba i o tom pasivním transportu. A jestli jsou nějaké překážky nebo jestli vás podporuje okolí, škola, rodina k tomu, abyste se mohli aktivně pohybovat.

Dobře, tak já se na začátku zeptám, jaké máte možnosti vy, jako způsob dopravy do školy?

Účastník: Pěšky.

Účastník: Na koloběžce. Ale docela to drncá, když jedete po cestě.

Účastník: Já na kole.

Účastník: Autobus.

Účastník: Auto.

Moderátor: Ještě nějaké možnost? Dobře, tak já pojedu postupně. Bez ohledu na to, kdo se, jak dopravujete do školy běžně, zkuste zapřemýšlet. Když chodíme pěšky do školy. Jaké to má výhody? Podle vás. ***(moderátor zapisuje na tabuli jednotlivé výhody)***

Účastník: Máme díky tomu pohyb.

Moderátor: Ano, takže pohyb…

Účastník: Podporuje to naše zdraví.

Moderátor: Ano. Jaký to má ještě benefit?

Účastník: Můžu jít kolem lesa. Mám krásný pohled na okolí.

Moderátor: Super. Takže prohlídka okolí.

Účastník: Může nás to probudit, když jdeme pěšky.

Moderátor: Ano. Probuzení. A to potřebujeme, než dojdeme do té školy, že?

Účastník: Určitě čerstvý vzduch.

Moderátor: Ano. Píšu.

Účastník: Výhoda je, že trávíme více času na tom čerstvém vzduchu. Jsme déle.

Moderátor: Jsme déle na vzduchu. Co ještě?

Účastník: Jsme aktivnější. Nabudí nás to.

Účastník: Mě k tomu napadá, že lépe přemýšlím, aktivuju si mozek.

Moderátor: Super. Mozek. Asi se pak lépe soustředíme ve škole, že? Další?

Účastník: Můžu trávit čas s kamarádem.

Moderátor: No vy jste skvělí…

Účastník: A taky jako, že naší planetě a přírodě neškodíme na rozdíl kdybychom jeli autem.

Moderátor: Ano, šetrní k přírodě. Ještě něco nás napadá?

Účastník: Pálíme kalorie, můžeme zhubnout. *(smích třídy)*

Moderátor: Tak super! Teď kolo. Zkus přemýšlet.

Účastník: To je hodně podobný…

Moderátor: Je to podobné. Zkus ale něco vypíchnout. V čem je to třeba jiné?

Účastník: Je to rychlejší než kolo.

Účastník: Myslím si, že spálíme více kalorií. Musím dát do toho více síly.

Účastník: Když třeba pospícháme do školy, tak nám to pomůže. Jsme ve škole rychleji.

Moderátor: Ano.

Účastník: Na kole to je zábavnější.

Moderátor: Zábava. Super. ***(ve třídě vzájemné povídání, ruch)***

Moderátor: A co koloběžka. Jak to vnímáte, když se dopravujete koloběžkou?

Účastník: Je to zase rychlejší než pěšky, kdybychom pospíchali do školy**.**

Moderátor: Ano, je to rychlejší.

Účastník: Zase zábava, radost.

Účastník: Já si myslím, že je to skladnější než třeba kolo.

Moderátor: Skladnější, ano.

Účastník: Myslím, že je to na pálení kalorií lepší než kolo. Když zabírám nohou.

Moderátor: Teď přejdeme na autobus. Jaké má benefity?

Účastník: Lepší než auto, je šetrnější k přírodě.

Účastník: Třeba nemusíme taky otravovat rodiče. Dojdeme na zastávku a zvládneme sami dojet do školy.

Moderátor: Ano, takže i taková větší samostatnost, že?

Účastník: V autobuse se můžeme posadit.

Účastník: A taky přijedeme úplně až ke škole autobusem.

Moderátor: Aha. Takže i nějaké pohodlí.

Účastník: Taky potkáváme kamarády a je to rychlejší než pěšky.

Moderátor: Podíváme se na auto. Jak vnímáte auto. Jaký má benefit?

Účastník: Já to vnímám jako bezpečí. Bezpečnost vůči třeba té zastávce a lidem. Nikdo nás neotravuje.

Moderátor: Ano, jsme tam v bezpečí, sami.

Účastník: V autě se můžeme po cestě do školy dospat a rodiče nás pak vzbudí.

Účastník: Určitě pohodlí.

Účastník: Autobus vám může odjet, ale auto na vás počká, že jo…

Moderátor: Není zde jízdní řád…Skvělé, hodně jste tady vytvořili. Řekli jsme si klady a teď zápory. Má to nějakou nevýhodu, když chodíte pěšky?

Účastník: Tak třebas, když je námraza, tak můžu uklouznout.

Účastník: Nevýhoda, že mě můžou bolet nohy.

Moderátor: Záleží asi, jak to máte daleko, že?

Účastník: Třeba spěcháme do školy a pěšky je to pomalejší.

Účastník: Já se třeba bojím, že mě někdo napadne, nebo něco…

Moderátor: Aha. Takže strach z okolí? Už jsme to slyšeli v různých třídách, že potkávají divné lidi.

Účastník: Může být třeba nevýhoda hodně aut na silnici a velké nebezpečí. **Moderátor: Ano, nebezpečí provozu.**

Účastník: Hlavně teda když přecházíme přes cestu.

Moderátor: Podíváme se na kolo na nevýhody.

Účastník: Můžeme z kola spadnout. Může se nám stát zranění. Nebezpečí.

Účastník: Máme celkem problém kola umístit, když přijedeme do školy.

Účastník: Doprava jako nebezpečí pro kolo.

Moderátor: Podíváme se ještě na koloběžku.,

Účastník: Já bych ještě řekl nepříjemné cyklostezky pro kolo. Někde prostě část chybí. S koloběžkou se vůbec po tom nedá jezdit.

Moderátor: Tak, autobus.

Účastník: Tak je tam hodně lidí. Je tam přeplněno. Jsou tam i divní lidi.

Účastník: Autobus může stát v zácpě.

Účastník: Je to nehygienické. Hodně bakterií.

Účastník: Nebo taky zpoždění autobusu.

Účastník: Nebo je ještě nepříjemné, že lidi chtějí at jim uvolníme místo. Očekávají to, že uvolníme místo.

Moderátor: A můžeme jít na to auto? Co je nevýhoda?

Účastník: Životní prostředí a neaktivita.

Účastník: Vztahy.

Moderátor: Jak to myslíš?

Účastník: No že se po cestě do školy pohádám s rodiči *(smích).*Nemám čas to stihnout vyšešit.

Účastník: Může být porucha auta. Něco se s tím autem může stát.

Účastník: Není dostatek benzínu.

Moderátor: Teď prosím, zkuste se přihlásit. Kdo z vás chodí obvykle pěšky.

Kdo z vás používá kolo?

Účastník: Kolo tady moc nepoužíváme.**Moderátor: Koloběžka?**

Účastník: Většina z nás to má kousek. Tak spíš koloběžku.

Moderátor: Kdo auto? Autobus?

Moderátor: Když teď porovnáte to, jak třeba chodí nebo dopravují se vaši kamarádi, spolužáci. Vyhovuje vám to jak se dopravuje? Jste s tím spokojeni? Kdo ano? *(hlásí se)*

Můžeš mi říct proč?

Účastník: Já třeba nemám na vybranou. Já nemůžu ani na autobus. Já to mám opravdu kousek. Chodím kousek.

Účastník: Mě to třeba štve, protože rodiče odvážejí mladší do školy a mě vezmou taky. Někdy ale chodím pěšky.

Moderátor: Ano rozumím, setkáváte se třeba i s nějakou bariérou, když jedete do školy?

Účastník: Nejhorší jsou semafory.

Účastník: Já jsem třeba ráda, že chodím pěšky, ale je to do kopce. A někdy mě bolí nohy. Cesta je náročná.

Moderátor: Ale tak jsi ráda, že máš pohyb?

Účastník: Jojo, ale taky můžu přemýšlet, když jdu pěšky.

Moderátor: A naopak. Ta druhá strana. Když to teď porovnáte s vrstevníky, je někdo, kdo by nebyl spokojen s tím jak cestuje a chtěl by se sdílet?

Účastník: Ty cyklostezky třeba. Já bych radši jezdil na kole, ale ty cyklostezky jsou nepříjemné.

Moderátor: Jaké překážky vnímáte při cestě do školy?

Účastník: Já když jdu pěšky, tak musím si to obcházet, protože jdu přes přechod. Tak je to pro mě celkem nepříjemné.

Účastník: Je fakt hrozné, jak ty auta tak hrozně rychle jezdí. A taky je problém s kamiony. Je to nebezpečné, je jich tady dost.

Moderátor: Děkuji vám za to, že jste se sdíleli, za váš pohled.