Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Fakulta
tělesné kultury

KOMPARACE NÁZORŮ NA TĚLESNOU VÝCHOVU U ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ 8. A 9. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V KRNOVĚ

Diplomová práce

Autor: Bc. Jakub Moravčík

Studijní program: Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ se specializacemi

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jan Bělka, Ph.D.

Olomouc 2025

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Jakub Moravčík

Název práce: Komparace názorů na tělesnou výchovu u žáků a žákyň 8. a 9. ročníků základních škol v Krnově

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jan Bělka, Ph.D.

Pracoviště: Katedra sportu

Rok obhajoby: 2025

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá komparací názorů na tělesnou výchovu mezi žáky a žákyněmi 8. a 9. ročníků vybraných základních škol v Krnově. Cílem výzkumu je zjistit, jaké faktory ovlivňují oblíbenost tělesné výchovy, jaký význam jí žáci přikládají a jak vnímají její přínos pro svůj zdravý životní styl. Pro získání dat bylo využito anketní šetření, které se skládalo z 26 otázek. Výzkumný soubor tvořili žáci 8. a 9. ročníku tří základních škol v Krnově, z toho 54 % chlapců a 46 % dívek. Návratnost ankety byla 90,29 %. Více než polovina chlapců (57 %) označila tělesnou výchovu za oblíbený předmět, zatímco u dívek to byla pouze pětina (20 %). Žáci oceňují především zábavu (33-34 %) a samotný pohyb (30-32 %). Významným faktorem je rovněž přístup učitele, který zmínila pětina chlapců i dívek. Dívky kladou větší důraz na vhodnou komunikaci, zvolené metody a respektující přístup vyučujícího. Chlapci preferují sportovní hry (např. fotbal, basketbal), úpolové sporty a kondiční cvičení. Mezi dívkami je naopak patrný vyšší zájem o esteticky zaměřené a rytmizované formy pohybu. Významné rozdíly se objevily také v postoji k navýšení hodin tělesné výchovy – zatímco 82 % chlapců by si přálo více hodin, 58 % dívek bylo proti. Žáci vnímají zdravý životní styl jako komplexní soubor návyků, přičemž rodiče hrají významnou roli při jejich formování.

Klíčová slova:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, školní vzdělávací program, Člověk a zdraví, tělesná výchova, osobnost učitele, motivace žáků, pohybová gramotnost, zdravý životní styl, pedagogicko-sociologický výzkum, dotazníkové šetření

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Bc. Jakub Moravčík

Title: Comparison of opinions on physical education among 8th and 9th grade primary school students in Krnov

Supervisor: doc. Mgr. Jan Bělka, Ph.D.

Department: Department of Sport

Year: 2025

Abstract:

The thesis focuses on comparing students' opinions on physical education among boys and girls in the 8th and 9th grades of selected elementary schools in Krnov. The aim of the research is to determine which factors influence the popularity of physical education, the significance students attribute to it, and how they perceive its contribution to a healthy lifestyle. Data were collected through a questionnaire survey consisting of 26 questions. The research sample included pupils from the 8th and 9th grades of three primary schools in Krnov, with 54 % boys and 46 % girls. The return rate of the questionnaire was 90.29 %. More than half of the boys (57 %) stated that physical education is their favorite subject, whereas only one fifth of the girls (20 %) expressed the same. Pupils most often appreciated the fun aspect (33–34 %) and the physical activity itself (30–32 %). Another important factor mentioned by both boys and girls (approx. 20 %) was the teacher's approach. Girls placed greater emphasis on appropriate communication, chosen methods, and a respectful attitude from the teacher. Boys preferred sports games (e.g., football, basketball), combat sports, and fitness training. In contrast, girls showed greater interest in aesthetically and rhythmically oriented activities. Significant differences also emerged in pupils' opinions regarding the potential increase in PE lesson frequency—while 82 % of boys would welcome more PE classes, 58 % of girls were against it. Pupils perceive a healthy lifestyle as a complex set of habits, with parents playing a significant role in shaping these behaviors.

Keywords:

Framework Educational Program for Basic Education, school educational program, Human and Health, physical education, teacher´s personality, student motivation, physical literacy, healthy lifestyle, pedagogical-sociological research, questionnaire survey

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně pod vedením doc. Mgr. Jana Bělky, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. dubna 2025

.....

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce doc. Mgr. Janu Bělkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a vstřícnost, které mi poskytl při zpracování této práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu a trpělivost během celého studia. Zvláštní poděkování si zaslouží i má kolegyně za její podporu a cennou pomoc.

OBSAH

Obsah 7
1 Úvod 9
2 Přehled poznatků 11
2.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ 11
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 11
2.2.1 Školní vzdělávací program 12
2.2.2 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví 12
2.3 Předmět tělesná výchova na základní škole 16
2.3.1 Organizační formy 16
2.3.2 Typologie vyučovací jednotky 19
2.3.3 Struktura vyučovací jednotky 20
2.3.4 Efektivita vyučovací jednotky 22
2.4 Učitel – jeho profese a osobnost 25
2.4.1 Požadavky na učitele tělesné výchovy 27
2.5 Motivace žáků k pohybu 28
2.5.1 Pojem motivace 29
2.5.2 Klasifikace lidské motivace 29
2.5.3 Motivace k pohybu 30
2.6 Pohybová gramotnost 32
2.7 Zdravý životní styl 34
2.7.1 Fyzická aktivita a její význam pro zdraví žáků 35
2.7.2 Význam pohybové aktivity pro zdravý životní styl žáků 35
2.7.3 Sedavý způsob života 36
2.8 Specifikace věkové kategorie z vývojového hlediska 37
2.9 Pedagogicko-sociologické dotazování 39
3 Cíle 42
3.1 Hlavní cíl 42
3.2 Dílčí cíle 42
3.3 Výzkumné otázky 42

4 Metodika ... 43
4.1 Výzkumný soubor ... 43
4.2 Metody sběru dat ... 43
4.3 Statistické zpracování dat ... 44
5 Výsledky ... 45
5.1 Pohybová aktivita žáků ... 46
5.2 Postoje žáků k tělesné výchově ... 51
5.3 Vnímání přístupu učitele ... 59
5.4 Participace a názor žáků na strukturu výuky ... 60
5.5 Zdravý životní styl a vlivy okolí ... 62
6 Diskuze ... 66
6.1 Odpovědi na výzkumné otázky ... 69
7 Závěr ... 71
8 Souhrn ... 73
9 Summary ... 75
10 Referenční seznam ... 77
11 Přílohy ... 86
11.1 Informovaný souhlas ... 86
11.2 Anonymní anketa ... 87

1 ÚVOD

Tato diplomová práce nese název *Komparace názorů na tělesnou výchovu u žáků a žákyň 8. a 9. ročníků základních škol v Krnově*. Téma jsem si zvolil, protože působím jako učitel tělesné výchovy na jedné ze základních škol v Krnově a v praxi se denně setkávám s různými přístupy, motivací a postoji žáků k pohybovým aktivitám. Považuji proto za důležité zjistit, jaké faktory ovlivňují jejich vztah k tělesné výchově a k pohybu obecně. Téma je navíc velmi aktuální vzhledem k rostoucímu problému sedavého životního stylu a klesající tělesné zdatnosti žáků.

Tělesná výchova je nedílnou součástí vzdělávacího systému a plní klíčovou roli ve fyzickém, psychickém i sociálním rozvoji žáků. Pravidelná fyzická aktivita přispívá ke zlepšení kondice, snižuje riziko obezity a civilizačních chorob a podporuje zdravý vývoj svalového a kosterního aparátu. Pohyb navíc pozitivně ovlivňuje psychiku, posiluje sebevědomí, vytrvalost a schopnost překonávat překážky. Kolektivní sporty a týmové aktivity rozvíjejí komunikační dovednosti, spolupráci a respekt k ostatním. Pohybové návyky získané v dětství ovlivňují celoživotní vztah ke sportu a zdravému životnímu stylu. Pravidelná pohybová aktivita má rovněž pozitivní vliv na kognitivní funkce, zejména na paměť, soustředění a schopnost učení, což přispívá k lepšímu školnímu výkonu. Tělesná výchova tedy nehraje roli pouze v oblasti fyzického zdraví, ale významně ovlivňuje také psychickou pohodu, sociální vztahy a celkový akademický úspěch žáků.

Cílem této diplomové práce je analyzovat faktory ovlivňující oblíbenost tělesné výchovy, zjistit, jaký význam jí žáci přikládají a jak vnímají její přínos pro svůj zdravý životní styl. Důležitým aspektem výzkumu je také srovnání postojů chlapců a dívek a posouzení, zda se jejich názory na tělesnou výchovu výrazně liší.

Práce je rozdělena do teoretické a praktické části.

Teoretická část se zabývá základní terminologií spjatou s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a školním vzdělávacím programem v oblasti Člověk a zdraví. Dále se zaměřuje na roli učitele, jeho vliv na motivaci žáků a efektivitu výuky, pohybovou gramotnost a zdravý životní styl.

Praktická část zahrnuje výzkum realizovaný na třech základních školách v Krnově. Pro sběr dat byla zvolena pedagogicko-sociologická metoda formou dotazníkového šetření. Dotazníky byly vytištěny a následně předány vyučujícím tělesné výchovy na vybraných školách. Po jejich vyplnění byla získaná data systematicky zpracována a analyzována. Pro přehlednou prezentaci výsledků byly využity grafy a tabulky, které umožňují jasnější interpretaci a srovnání zjištěných údajů.

Výsledky výzkumu mohou přispět ke zkvalitnění výuky tělesné výchovy. Učitelé získají hlubší pochopení faktorů, které žáky motivují či naopak odrazují od pohybových aktivit. Na základě těchto poznatků mohou přizpůsobit své výukové metody tak, aby tělesná výchova byla pro žáky přitažlivější, efektivnější a více odpovídala jejich potřebám a očekáváním.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) není naším prvním koncepčním dokumentem, ale za to je momentálně velmi klíčová pro rozvoj našeho českého vzdělávání.

Tělesná výchova na základních školách hraje klíčovou roli v rozvoji pohybových dovedností a utváření zdravého životního stylu u žáků. Podle Strategie 2030+ je jedním z hlavních cílů zaměřit vzdělávání na rozvoj kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání (MŠMT ČR, 2020).

V rámci této strategie je kladen důraz na rozvoj kompetencí pro zdravý životní styl, což zahrnuje nejen fyzické zdraví, ale také wellbeing, tedy duševní pohodu a sociálně-emocionální rozvoj žáků. Strategie zdůrazňuje potřebu posilovat odolnost vůči stresu, schopnost zvládat zátěžové situace a celkovou psychosociální pohodu, které mohou být výrazně ovlivněny přístupem k tělesné výchově (MŠMT ČR, 2020).

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je klíčovým dokumentem české školské reformy, který poskytuje obecný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů na úrovni základního vzdělávání. Tento dokument byl součástí českého vzdělávacího systému zavedený prostřednictvím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). RVP ZV má zásadní vliv na podobu českého vzdělávacího systému, neboť vymezuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Dále ovlivňuje organizační strukturu, profesní profil, podmínky průběhu a ukončení vzdělávání, a stanoví zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. RVP ZV také vymezuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a určuje nezbytné materiální, personální a organizační podmínky, včetně bezpečnostních a zdravotních opatření (Národní pedagogický institut).

RVP ZV se zaměřuje především na rozvoj **kompetencí** žáků, mezi které patří kompetence k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Tyto kompetence se vzájemně prolínají a jsou výsledkem komplexního vzdělávacího

procesu, přičemž se rozvíjí a formují prostřednictvím různých školních aktivit a činností (Národní pedagogický institut).

RVP ZV rozděluje obsah základního vzdělávání do devíti **vzdělávacích oblastí**: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce (MŠMT ČR, 2023).

Součástí RVP ZV jsou také **průřezová témata**, jejichž cílem je reflektovat současné problémy světa a začlenit je do běžného vyučování. Mezi průřezová témata se řadí Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Cílem průřezových témat je reflektovat současné problémy světa a implementovat je do běžného vyučování (MŠMT ČR, 2023).

2.2.1 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (ŠVP) je klíčový dokument, který každá škola v České republice vytváří na základě RVP. ŠVP umožňuje školám přizpůsobit vzdělávací obsah svým specifickým podmínkám, potřebám žáků a vlastním pedagogickým záměrům. Tento program je schvalován ředitelem školy a musí být veřejně přístupný (MŠMT ČR, 2023).

ŠVP stanovuje konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán výuky. Dále určuje podmínky pro přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tímto způsobem ŠVP zajišťuje, že vzdělávací proces je přizpůsoben konkrétním podmínkám a zaměření školy (Národní pedagogický institut).

ŠVP je tedy nástrojem, který školám poskytuje možnost realizovat vlastní vzdělávací strategie a přístupy, přičemž respektuje obecné požadavky stanovené RVP (MŠMT ČR, 2023).

2.2.2 Vzdělávací oblast Člověk a zdraví

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví se zaměřuje na poskytování základních podnětů, které podporují pozitivní přístup ke zdraví prostřednictvím získávání poznatků, praktických činností a osvojováním způsobů chování. Žáci se učí tyto znalosti využívat a aplikovat v každodenním životě. Cílem této vzdělávací oblasti je, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti, uvědomovali si hodnotu zdraví, význam jeho ochrany a byli si vědomi problémů spojených s nemocemi nebo jiným poškozením zdraví. Žáci se také seznamují s různými riziky, která mohou

ohrozit zdraví v různých situacích, a osvojují si dovednosti a způsoby chování podporující udržení či zlepšení zdraví. Součástí vzdělávání je také rozvoj odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví ostatních. Tento proces zahrnuje pochopení zásadních životních hodnot, postupné utváření postojů k nim a aktivní jednání v souladu s nimi. K dosažení těchto cílů je nezbytné využívat účinnou motivaci a vytvářet takové činnosti a situace, které zvýší zájem žáků o problematiku zdraví (MŠMT ČR, 2023).

Při realizaci této vzdělávací oblasti je kladen důraz na praktické dovednosti a jejich využití v modelových situacích i v každodenním školním životě. Je nezbytné, aby školní prostředí bylo v souladu s tím, co se žáci učí o zdraví a co pro své zdraví potřebují. Na začátku vzdělávání hraje klíčovou roli kladný osobní příklad učitele, jeho podpora a všestranná pomoc, a příznivá atmosféra ve škole. Postupně se však klade důraz i na rozvoj samostatnosti a odpovědnosti žáků při rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím. Tento přístup k výuce podporuje aktivní přístup žáků k péči o své zdraví (MŠMT ČR, 2023).

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je realizována vzdělávacími obory Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. Obor **Výchova ke zdraví** podporuje žáky v aktivním rozvoji a ochraně zdraví se zaměřením na jeho sociální, psychickou a fyzickou složku, přičemž je učí nést za své zdraví odpovědnost. Tento vzdělávací obor navazuje na obsah oblasti Člověk a jeho svět a prolíná se s ostatními vzdělávacími oblastmi. Žáci si osvojují zásady zdravého životního stylu a jsou vedeni k jejich aplikaci v každodenním životě i k účelnému chování v rizikových či mimořádných situacích. Díky důrazu na individuální i sociální rozměr zdraví zahrnuje také výchovu k mezilidským vztahům a úzce souvisí s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova. Žáci tak rozvíjejí poznatky jak o sobě, tak i o mezilidských vztazích, partnerských vztazích, manželství, rodině, škole a vrstevnických skupinách (MŠMT ČR, 2023).

Tělesná výchova je součástí širšího vzdělávání žáků v oblasti zdraví a zaměřuje se na poznávání jejich pohybových schopností a zájmů, stejně jako na uvědomění si vlivu pohybových aktivit na tělesnou kondici, duševní zdraví a sociální pohodu. Výuka postupuje od spontánních pohybových aktivit k cíleně řízeným činnostem, jejichž cílem je naučit žáky hodnotit svou fyzickou zdatnost a zařazovat pohyb do každodenního režimu tak, aby podporovali své pohybové potřeby, optimální rozvoj kondice, regeneraci a celkové zdraví. Základem pro rozvoj pohybových dovedností je radost z pohybu a interakce s ostatními, přičemž zvládnuté dovednosti zvyšují kvalitu těchto prožitků (MŠMT ČR, 2023).

Vzdělávání v oblasti Člověk a zdraví se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí žáků tím, že je vede k pochopení zdraví jako významné hodnoty v kontextu dalších životních hodnot. Žáci se učí vnímat zdraví jako harmonii tělesné, duševní a sociální pohody, přičemž jsou vedeni k prožívání radosti z pohybu a k pozitivním vztahům v příjemném prostředí. Žáci jsou

seznamováni s tím, že zdraví závisí na jejich jednání, rozhodování, kvalitě mezilidských vztahů a prostředí, ve kterém žijí. Vzdělávání také zahrnuje získávání základní orientace v otázkách, co prospívá zdraví a co mu naopak škodí, a využívání preventivních postupů k podpoře zdraví v každodenním životě. Součástí je i rozvoj schopnosti rozhodovat se a jednat v souladu s aktivní podporou zdraví a využívat dostupné zdroje prevence. Žáci se učí spojovat zdravé chování a mezilidské vztahy s etickými a morálními postoji a uvědomují si, že fyzická zdatnost, dobrý vzhled a duševní pohoda mohou ovlivnit jejich profesní i osobní život. V rámci této oblasti se také klade důraz na ochranu zdraví a bezpečí při každodenních rizikových situacích i mimořádných událostech a na využívání osvojených postupů při jejich řešení. Žáci jsou motivováni k aktivní účasti na činnostech podporujících zdraví a k propagaci zdravého životního stylu ve škole i ve společnosti (MŠMT ČR, 2023).

Dle MŠMT ČR (2023) je učivo vzdělávacího oboru tělesná výchova rozděleno do tří druhů činností podle toho, co ovlivňují či podporují:

- činnosti ovlivňující zdraví
- činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností
- činnosti podporující pohybové učení

Každá část má určené očekávané výstupy zahrnující doporučené učivo a cvičení. **Činnosti ovlivňující zdraví** v tělesné výchově zahrnují různé aspekty zaměřené na podporu fyzického a duševního zdraví žáků. Důraz je kladen na význam pohybu pro zdraví, přičemž se zaměřuje na vhodný pohybový režim, délku a intenzitu pohybových aktivit. Nedílnou součástí je také příprava organismu před pohybovou činností a uklidnění po zátěži, které zahrnuje napínací a protahovací cvičení. V rámci zdravotně zaměřených aktivit je kladen důraz na správné držení těla, správnou techniku zvedání zátěže a využití průpravných, kompenzačních, relaxačních a dalších zdravotně zaměřených cvičení. Rozvíjejí se také různé formy rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti a koordinace pohybu. Důležitou součástí je hygiena při tělesné výchově, která zahrnuje hygienu pohybových aktivit a cvičebního prostředí, stejně jako vhodný výběr oblečení a obuvi. Bezpečnost při pohybových činnostech je zajištěna organizací a bezpečností cvičebního prostoru, bezpečností v šatnách a umývárnách, stejně jako bezpečným používáním a ukládáním nářadí a náčiní. Součástí vzdělávání je také poskytování první pomoci v podmínkách tělesné výchovy (MŠMT ČR, 2023).

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností pokrývají širokou škálu aktivit zaměřených na rozvoj různých pohybových schopností a dovedností u žáků. Patří sem pohybové hry, které mohou mít různá zaměření a často využívají netradiční náčiní či hračky, podporující

pohybovou tvořivost. Gymnastika se zaměřuje na průpravná cvičení, základní akrobatické prvky a cvičení s náčiním a na nářadí přizpůsobeném velikosti a hmotnosti žáků. Rytmické a kondiční formy cvičení jsou orientovány na pohyb za doprovodu hudby nebo rytmu, zahrnují základy estetického pohybu, vyjádření melodie a rytmu pohybem a jednoduché taneční prvky. Průpravné úpoly, jako jsou přetahy a přetlaky, rozvíjejí sílu a koordinaci. Atletika zahrnuje rychlý běh, vytrvalostní běh, skoky do dálky či výšky a hody míčkem. Sportovní hry se soustředí na manipulaci s míčem, pálkou či jiným herním náčiním přizpůsobeným věku žáků, rozvíjení herních činností jednotlivce i týmové spolupráce, včetně průpravných her a utkání podle zjednodušených pravidel. Turistika a pobyt v přírodě rozvíjejí dovednosti potřebné pro pohyb v terénu, správné chování v dopravních prostředcích, táboření a ochranu přírody. Plavání zahrnuje základní plaveckou výuku, hygienu plavání, adaptaci na vodní prostředí, osvojení základní plavecké techniky a prvky sebezáchrany a bezpečnosti. Podle možností školy mohou být součástí výuky i další aktivity, jako je lyžování a bruslení, které zahrnují hry na sněhu či ledě a osvojení základních technik pohybu na lyžích a bruslích. V závislosti na podmínkách školy a zájmu žáků lze zařadit také další pohybové činnosti (MŠMT ČR, 2023).

Činnosti podporující pohybové učení jsou zaměřeny na rozvoj pohybových dovedností žáků prostřednictvím různých přístupů a metod. Jedním z klíčových prvků je komunikace v tělesné výchově, která zahrnuje používání základního tělocvičného názvosloví při osvojování jednotlivých činností, včetně využívání smluvených povelů a signálů pro lepší organizaci pohybových aktivit. Důležitou součástí výuky je organizace při tělesné výchově, která se soustředí na efektivní uspořádání prostoru a činností ve známém a běžném prostředí, čímž podporuje plynulost a bezpečnost pohybových aktivit. Zásady jednání a chování kladou důraz na fair play a respektování olympijských ideálů a symbolů, čímž podporují etické chování žáků při sportovních činnostech. S tím úzce souvisí také pravidla zjednodušených pohybových činností, jako jsou hry, závody a soutěže, které pomáhají žákům lépe porozumět organizaci a průběhu sportovních aktivit. Měření a posuzování pohybových dovedností zahrnuje měření výkonů a využití základních pohybových testů, které umožňují objektivní hodnocení fyzické zdatnosti a pohybových schopností žáků. V neposlední řadě jsou pro rozvoj pohybového učení důležité zdroje informací o pohybových činnostech, které poskytují žákům inspiraci a poznatky potřebné k rozšíření jejich dovedností a znalostí o sportovních aktivitách (MŠMT ČR, 2023).

2.3 Předmět tělesná výchova na základní škole

Předmět tělesná výchova na základní škole je nedílnou součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a jeho hlavním cílem je podporovat všestranný rozvoj žáků prostřednictvím pohybových aktivit. Tento předmět se zaměřuje na rozvoj pohybových schopností a dovedností žáků, osvojení si základních pravidel hygieny a bezpečnosti při pohybových aktivitách, vytváření návyků pro zdravý životní styl a uvědomění si významu pravidelné pohybové činnosti, podporu fair play a respektu k ostatním účastníkům pohybových aktivit (MŠMT ČR, 2023).

Jak uvádí Vlček (2011), tělesná výchova se v různých vzdělávacích systémech může lišit svým pojetím, přesto však její hlavní funkce zůstávají stejné – podpora pohybového rozvoje, zdravého životního stylu a psychické pohody žáků.

Z hlediska přínosů pro žáky je tělesná výchova nejen prostředkem ke zlepšení fyzické kondice, ale také důležitým faktorem pro duševní pohodu. Pravidelný pohyb má pozitivní vliv na kognitivní funkce a může napomoci k lepší koncentraci ve výuce. Studie ukazují, že žáci, kteří se pravidelně věnují pohybovým aktivitám, dosahují lepších výsledků nejen v tělesné výchově, ale i v dalších předmětech díky lepší soustředěnosti a nižší úrovni stresu (Vlček, 2011).

2.3.1 Organizační formy

Organizace tělesné výchovy na základní škole se liší v závislosti na národních vzdělávacích politikách, metodických přístupech a celkovém chápání role pohybové výchovy v kurikulu. Nedávné studie se zaměřují na potřebu systematického přístupu ke strukturování hodin tělesné výchovy, přípravu učitelů a efektivní implementaci vzdělávacích strategií.

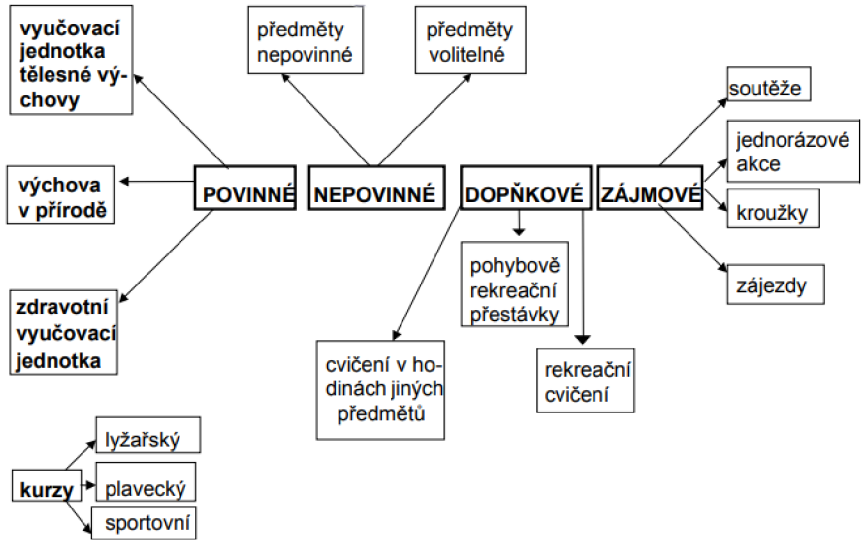
Podle Šebrleho a Hondlíka (1995) jsou organizační formy charakterizovány jako cíleně vybrané činnosti, které se uskutečňují během určitého časového intervalu. Tato definice je stále platná a používá se i v novějších publikacích. Fialová (2010) a Černá (2019) charakterizují organizační formu jako *„vnější uspořádání organizačních a didaktických podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně-vzdělávací proces.“*

Podle Altavilla et al. (2022) je pro efektivní výuku tělesné výchovy klíčové vytvoření stabilního didaktického modelu, který zahrnuje jasně definované učební cíle, přizpůsobení metodiky věkové skupině žáků a systematické vzdělávání učitelů. Pickup (2012) zdůrazňuje, že organizace výuky závisí na kombinaci vnitřních a vnějších faktorů, jako jsou legislativní požadavky, učební osnovy a školní klima.

Rychtecký a Fialová (2002) rozdělují organizační formy uplatňované v tělesné výchově do skupin uvedených na obrázku 1.

Obrázek 1

Organizační formy výchovy a vzdělávání ve školní tělesné výchově (Rychtecký a Fialová, 2002).



Podle Vlčka (2011) je **povinná** tělesná výchova nedílnou součástí školního vzdělávacího programu a je závazná pro všechny žáky. Je zaměřena na rozvoj základních pohybových dovedností a celkové fyzické zdatnosti žáků. Tato forma je ukotvena v českém vzdělávacím systému jako součást základního školního kurikula. Rychtecký a Fialová (2002) dodávají, že hlavní a povinnou organizační formou v tělesné výchově je vyučovací jednotka (viz kapitola 2.3.3). Výchova v přírodě je speciální výuka organizovaná mimo školní prostředí, často v podobě školních výletů, turistických dnů nebo sportovních soustředění. Její hlavní výhodou je spojení pohybové aktivity s pobytem na čerstvém vzduchu, což má pozitivní vliv na fyzické i psychické zdraví dětí (Rychtecký & Fialová, 2002). Zdravotní vyučovací jednotka je určená pro žáky se zdravotními omezeními, kteří nemohou absolvovat běžnou výuku tělesné výchovy. Tato forma výuky se zaměřuje na rehabilitační cvičení a kompenzační pohybové aktivity s cílem podpořit správný tělesný vývoj dětí (Fejfarová, 2017). Do této skupiny se také řadí plavecký výcvik, sportovní a lyžařské kurzy, které jsou však pouze doporučovány, nejsou povinné (Rychtecký a Fialová, 2002).

Další organizační forma je **nepovinná**. Dle Čulákové (2009) nepovinná tělesná výchova zahrnuje aktivity, které nejsou součástí základního učebního plánu, ale škola je může nabízet jako volitelný předmět. Cílem této formy je poskytnout žákům možnost dalšího pohybového rozvoje podle jejich zájmů a schopností. Řadí se tělovýchovné chvilky, školy v přírodě, výlety, školní soutěže, cvičení o přestávkách, zájmová tělesná výchova a specializované kurzy, jako je lyžování, bruslení a cykloturistika (Klimtová, 2010).

Doplňková organizační forma rozšiřuje pohybovou aktivitu u žáků nad rámec běžné výuky tělesné výchovy a přispívají k celkovému fyzickému i psychickému zdraví (Rychtecký a Fialová, 2002; Válková, 2011). Jednou z možností, jak aplikovat tuto formu, jsou krátké pohybové aktivity začleňovány do výuky jiných předmětů. Tyto aktivity slouží k oživení výuky, podpoře koncentrace a snižování únavy žáků, čímž zvyšují jejich schopnost efektivně se učit (Fialová, 1998). Pohybově rekreační přestávky jsou převážně určeny pro žáky prvního stupně, protože jim umožňují vybít přebytečnou energii (Rychtecký a Fialová, 2000).

Zájmová organizační forma podporuje zájem žáků o pohybové aktivity ve volném čase a má významný vliv na rozvoj jejich sociálních dovedností (Vlček, 2011). Zahrnuje nejrůznější prvky programu tělesné výchovy, jako jsou školní sportovní kluby, zájmové kroužky a jednorázové sportovní akce. Mohou mít různé organizační podoby, například ve formě kurzů, soutěží, veřejných vystoupení, cvičení společně s rodiči, zájezdů nebo výletů (Rychtecký a Fialová, 2002).

Studie Sigmunda et al. (2011) potvrdila, že zvýšená úroveň pohybové aktivity v rámci školního prostředí vede k výraznému snížení nadváhy a obezity u žáků ve věku 6–8 let. Intervenční programy zahrnující nejen běžné vyučovací jednotky tělesné výchovy, ale i dodatečné pohybové aktivity v přestávkách a školní družině, prokázaly vyšší efektivitu v prevenci než běžná tělesná výchova.

Autoři rozlišují čtyři **druhy organizačních forem** v tělesné výchově: hromadná výuka, skupinová výuka, individuální výuka a soutěžní formy. **Hromadná výuka** je využívána nejčastěji. Je charakteristická řízenou výukou, kdy učitel zadává činnost celé skupině současně. Jak uvádí Vlček (2011), tento způsob organizace umožňuje efektivní práci s větší skupinou žáků a zajišťuje rovnoměrné zapojení všech účastníků do výuky. Dalším významným druhem organizační formy je **skupinová výuka**, kdy jsou žáci rozděleni do menších skupin, ve kterých pracují na různých úkolech. Tento přístup podporuje spolupráci a umožňuje individualizaci výuky, čímž se zvyšuje efektivita osvojení pohybových dovedností (Válková, 2011).

V některých případech, například u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, se využívá **individuální výuka**, která umožňuje zaměřit se na konkrétní potřeby jednotlivců a jejich rozvoj v rámci tělesné výchovy. Tento model je vhodný pro žáky, kteří vyžadují specifický přístup vzhledem ke svým pohybovým schopnostem nebo zdravotním omezením. Jak uvádějí Vrbas et al. (2006), individualizace výuky může být klíčovým faktorem pro úspěšné zapojení všech žáků do tělesné výchovy.

Dalším druhem organizační formy jsou také **soutěžní aktivity**, které se uplatňují při školních turnajích a sportovních soutěžích. Tyto aktivity nejen podporují u žáků soutěživost, ale zároveň rozvíjejí týmového ducha a spolupráci. Jak uvádějí Vrbas et al. (2006), soutěžní formy

výuky tělesné výchovy mají nejen pohybový, ale i významný sociální aspekt, protože posilují spolupráci a kolektivní odpovědnost. Umožňují také žákům zažít úspěch a přirozenou radost z pohybu, což může vést k lepšímu vztahu k fyzickým aktivitám i v dospělosti.

Správná volba organizační formy tělesné výchovy má zásadní vliv na motivaci žáků, jejich zapojení do aktivit i celkovou úspěšnost výuky. Jak upozorňuje Válková (2011), pestrá skladba organizačních forem vede ke zvýšení zájmu o tělesnou výchovu a přispívá k pozitivnímu vztahu k pohybovým aktivitám v dospělosti. Naopak stereotypní a jednostranně zaměřené vyučovací metody mohou vést ke ztrátě motivace žáků a negativnímu vztahu ke sportu. Dalším důležitým faktorem je role učitele, který musí umět přizpůsobit organizační formu věkové skupině a fyzické kondici žáků. Jak ukazují studie Vlčka (2011) a Vrbase et al. (2006), učitelé tělesné výchovy, kteří kreativně kombinují různé organizační formy, dosahují lepších výsledků ve výuce a jejich žáci vykazují vyšší úroveň zapojení do sportovních aktivit.

2.3.2 Typologie vyučovací jednotky

Aby bylo snazší se orientovat mezi různě zaměřenými a obsahově odlišnými vyučovacími jednotkami tělesné výchovy, je vhodné definovat jejich hlavní typy. Každá typologie však představuje určitý kompromis mezi zvolenými kritérii, jejich množstvím a účelem. Tento přehled není konečný, ale vychází z hlavních praktických kritérií, která se ve školní tělesné výchově nejčastěji využívají (Rychtecký a Fialová, 2002).

Spousta autorů včetně Bělky et al. (2021) rozděluje vyučovací jednotky podle hlavních složek výchovně vzdělávacího procesu na diagnostické, motivační, expoziční a fixační. **Diagnostická** (kontrolní) vyučovací jednotka se nejčastěji zařazuje na začátek a konec tematických celků. Tato jednotka slouží k posouzení úrovně dovedností žáků a od ostatních typů jednotek se liší při hodnocení a kontrole výkonovou motivací žáků. **Motivační** vyučovací jednotka podněcuje a prohlubuje zájem žáků o pohybové aktivity. Obdobně je třeba promyslet zařazení tohoto typu jednotky na začátek tematického celku. Největší efekt mají tyto hodiny tehdy, pokud kromě slovní motivace a přímých ukázek, které předvádí učitel, žák či skupina žáků, využívají také nepřímé ukázky prezentované prostřednictvím didaktické techniky. **Expoziční** (nácvičná) vyučovací jednotka představuje nové učivo a umožňuje jeho nácvik. **Fixační** (zdokonalovací) vyučovací jednotka slouží k upevňování a zdokonalování dovedností (Bělka et al., 2021).

Na základě obsahu zařazených sportovních aktivit se vyučovací jednotky dělí na různé typy, jako jsou gymnastika, atletika, týmové sporty, úpolové sporty a další. Tyto hlavní kategorie

lze dále specifikovat, například na hodiny kondiční gymnastiky, cvičení s hudbou nebo hodiny sportovní či moderní gymnastiky a podobně. Vyučovací jednotky lze rozdělit **podle počtu a zaměření sportů** na monotematické a smíšené. Monotematické vyučovací jednotky se soustředí na rozvoj dovedností nebo schopností prostřednictvím jednoho sportu, který svým obsahem pokrývá celou vyučovací jednotku. Naopak ve smíšených vyučovacích jednotkách se kombinuje obsah dvou nebo více sportů, které mohou vzájemně nesouviset. Vyučovací jednotky mohou být rozlišeny **podle pohlaví** na: dívčí, chlapecké a koedukované. Pohlavní diferenciace se v našich školách uplatňuje od 2. stupně základní školy, nicméně v poslední době se doporučuje pro některé aktivity využívat koedukované skupiny, například u tanců nebo některých volitelných předmětů. **Podle intencionality** lze rozlišit povinné tělesné výchovy, zdravotní tělesné výchovy, léčebné tělesné výchovy a nepovinné tělesné výchovy. Vyučovací jednotky mohou být rozděleny **podle** jejich **hlavního zaměření** na nácvikové, kontrolní, kondiční, rekreačně zaměřené, soutěžní a další (Rychtecký a Fialová, 2002).

2.3.3 Struktura vyučovací jednotky

Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy je systematicky organizovaný rámec, který rozděluje vyučovací jednotku na části a určuje, jak budou jednotlivé činnosti probíhat. Zahrnuje přípravu na pohybovou aktivitu, samotný výukový proces a závěrečné zklidnění žáků. Každá část má specifický účel, který přispívá k celkovému rozvoji žáků, jejich pohybových dovedností, zdraví a celkové pohody (Klimtová, 2010). Cílem je zajistit, aby hodina byla efektivní, plynulá, bezpečná a motivující pro všechny žáky, a následně dosáhnout vytyčených cílů (Šeráková a Nováková, 2016).

Vyučovací jednotka trvá 45 minut a probíhá minimálně 2x týdně z doporučených tří vyučovacích jednotek týdně a představuje základní organizační formu, která spočívá ve společné a cílené spolupráci pedagoga a žáků na dosažení konkrétního pedagogického cíle (Rychtecký a Fialová, 2002).

Během vyučovací jednotky žáci získávají základy tělovýchovného vzdělání, které zahrnují vědomosti (např. pravidla, tělocvičné názvosloví, názvy nářadí a náčiní), pohybové dovednosti (tedy naučené předpoklady pro pohybové aktivity) a pohybové schopnosti (jako jsou rychlost, síla, obratnost a vytrvalost), které představují vnitřní předpoklady jedince pro pohybové činnosti (Rychtecký a Fialová, 2002).

Vrbas et al. (2006) tvrdí, že by měla být tělesná výchova dostatečně pestrá a motivující, což lze docílit například zařazením netradičních her, které podporují pohybovou aktivitu i týmovou spolupráci.

Zásadní roli v utváření struktury vyučovací jednotky hraje osobnost učitele. Válková (2011) tvrdí, že úspěšnost vyučovací jednotky tedy není závislá pouze na dodržování předem stanovených fází, ale také na schopnosti učitele reflektovat individuální potřeby žáků.

Podle mnoha autorů (např. Sýkora a Kostková et al., 1985; Liba, 1996; Vilímová, 2009; Dvořáková, 2012; Bělka et al., 2021) se vyučovací jednotka tělesné výchovy běžně člení na čtyři části: úvodní, průpravnou, hlavní a závěrečnou. Na rozdíl od tohoto dělení rozlišují např. Rychtecký a Fialová (2002), Válková (2011) a Vlček (2011) pouze tři části, přičemž průpravnou část zahrnují do úvodní části.

Představme si tedy vyučovací jednotku rozdělenou do **čtyř částí**.

Úvodní část trvá přibližně 3–8 minut. Formální fáze zahrnuje organizační úkony (nástup, absence, připravenost na výuku atd.), sdělení obsahu a cílů, motivaci (Bělka et al., 2021). V rušné fázi se provádí cvičení zaměřená na zahřátí organismu, nejčastěji se jedná o běh, chůzi, skoky a aktivity spojené např. s míčem (Sýkora a Kostková et al., 1985).

Průpravná část, která trvá 5-12 minut, má za cíl připravit žáky jak po tělesné, tak psychické stránce na zátěž, která je čeká v hlavní části vyučovací jednotky, a zároveň přispět k dosažení cílů školní tělesné výchovy. Tato část zahrnuje různá průpravná cvičení zaměřená na jednotlivá sportovní odvětví. V případě sportovních her se například zaměřuje na individuální dovednosti jednotlivých účastníků (Bělka et al., 2021).

Hlavní část trvá nejdéle, obvykle 20–30 minut (Bělka et al., 2021). Úkoly vyučovací jednotky se liší podle jejího typu. Při nácviku se žáci seznamují s novým učivem a zaměřují se na osvojení pohybových dovedností, správnou techniku provedení, přičemž intenzita cvičení není příliš vysoká a klade se důraz na opravy. U výcviku se procvičují a zdokonalují pohybové dovednosti a schopnosti za standardních i ztížených podmínek, přičemž intenzita je vysoká, tempo rychlé a cvičení klade důraz na sílu, vytrvalost, obratnost a rychlost. V této fázi již techniku učitel neopravuje, ale pouze sleduje žáky a usměrňuje jejich výkon. Dynamické pohybové hry trvají alespoň 3 minuty a více (Klimtová, 2010). Na konci hlavní části hodiny je doporučeno zařadit cvičení, které zaměřuje na zvýšení aerobní kapacity organismu a procvičení herních dovedností, jež byly v hodině procvičovány (např. zápasy, průpravné hry nebo jejich kombinace). V závislosti na délce vyučovací jednotky (45–90 minut) by měla být zařazena buď utkání, průpravná hra, nebo jejich kombinace, přičemž samotné utkání by mělo trvat přibližně 15–40 minut. Pokud je vyšší počet hráčů, je efektivní uspořádat utkání ve formě turnaje nebo provádět střídání hráčů v krátkých intervalech (3–5 minut) (Bělka et al., 2021).

Na **závěr** hodiny probíhá závěrečná část, která zahrnuje uklidnění, protažení a hodnocení, a trvá přibližně 3–9 minut. Uklidňující fáze má relaxační, kompenzační a uklidňující účinek, ale může také mít soutěživý charakter, například v podobě střelby na koš nebo bránu v týmech. Formální část zahrnuje nástup a hodnocení hodiny, kde učitel shrnuje pozitivní i negativní aspekty výkonu žáků, chválí je a motivuje pro nadcházející vyučovací jednotky (Bělka et al., 2021). Tato struktura je široce akceptována v pedagogické praxi a slouží k efektivnímu plánování a realizaci hodin tělesné výchovy.

Moderní tělesná výchova se stále více zaměřuje na individuální přístup k žákům a využívání nových metod výuky. Jak uvádí Valkounová (2011), digitální technologie a interaktivní zpětná vazba, například pomocí videonahrávek, mohou významně přispět ke zlepšení výuky tělesné výchovy a umožnit žákům lepší sebereflexi.

Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy tedy musí být promyšlená a systematická, aby efektivně podporovala jak fyzický rozvoj žáků, tak jejich motivaci k celoživotní pohybové aktivitě. Správně sestavená hodina tělesné výchovy může významně přispět k celkovému zdraví a fyzické kondici žáků a vytvořit pozitivní vztah k pohybu, který přetrvá i v dospělosti.

2.3.4 Efektivita vyučovací jednotky

Efektivita vyučovací jednotky v tělesné výchově na základní škole je klíčovým faktorem ovlivňujícím nejen dosažení vzdělávacích cílů, ale také motivaci a dlouhodobý vztah žáků k pohybovým aktivitám. Různí autoři zdůrazňují různé aspekty, které přispívají k efektivnějšímu průběhu hodin tělesné výchovy.

Podle Plívy et al. (1991) existují čtyři hlavní faktory, které ovlivňují efektivitu vyučovací jednotky v tělesné výchově. Prvním faktorem je úroveň splnění cíle vyučovací jednotky, která určuje, jak úspěšně se podaří dosáhnout stanovených vzdělávacích cílů a úkolů. Dále je důležitá struktura vyučovací jednotky z hlediska psychického a fyzického zatížení, protože správné rozložení zátěže zajistí, že žáci nejsou přetěžováni, ale zároveň jsou dostatečně motivováni k fyzickému i mentálnímu výkonu. Třetím faktorem je efektivní využití vyučovací doby, což znamená minimalizaci neproduktivních činností a maximální zapojení žáků do pohybových aktivit. Posledním faktorem je účinnost funkční odezvy zvolených parametrů, která se projevuje zpětnou vazbou žáků a ukazuje, zda zvolené výukové metody a prostředky vedou k očekávaným výsledkům a zlepšení výkonu. Tento soubor kritérií umožňuje učitelům efektivně plánovat vyučovací jednotky a hodnotit úspěšnost jednotlivých výukových přístupů.

Fialová (2004) tvrdí, že efektivita vyučovací jednotky je určována tím, jak úspěšně se podaří dosáhnout stanovených cílů a úkolů v tělesné výchově. Podle Janíkové et al. (2008) by měla efektivní výuka zahrnovat jasně definované cíle, dobře organizované aktivity a efektivní zpětnou vazbu.

Podle Sliackého a Janíkové (2013) je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících efektivitu volba vhodného didaktického řídicího stylu. Učitelé na 2. stupni základní školy často využívají především příkazový a praktický styl výuky, což může omezovat individualizaci a přizpůsobení výuky specifickým potřebám jednotlivých žáků. Omezené využívání různých stylů tak může vést k nižší efektivitě vyučovacích jednotek, protože nezohledňuje rozmanité učební styly a preference žáků.

Sliacky (2015) ve svém dalším výzkumu zdůrazňuje, že i sebedůvěra učitele hraje důležitou roli v efektivitě výuky. Učitelé, kteří mají větší důvěru ve své pedagogické dovednosti, jsou schopni lépe organizovat výukový proces, lépe reagovat na potřeby žáků a přizpůsobovat vyučovací jednotky tak, aby byly co nejefektivnější. Zároveň jsou ochotnější implementovat nové výukové metody a inovativní přístupy, což zvyšuje celkovou kvalitu vzdělávacího procesu. Efektivita vyučovací jednotky je úzce spojena s kvalitou výuky a metodami používanými učiteli tělesné výchovy. Jak upozorňuje Valkounová (2011), moderní výuka tělesné výchovy stále častěji využívá inovativní přístupy, včetně digitálních technologií a zpětné videoreflexe. Výzkumy potvrzují, že digitální nástroje mohou významně zlepšit výuku tělesné výchovy, například prostřednictvím videonávodů, aplikací pro měření výkonu studentů nebo interaktivních cvičebních programů. Nicméně mnoho učitelů není na tuto změnu dostatečně připraveno, což zdůrazňuje potřebu technologického vzdělávání již během jejich přípravy na profesi (Alkasasbeh a Amawi, 2024). Učitelé, kteří se účastní profesních školení, vykazují vyšší úroveň motivace a lépe se adaptují na nové vzdělávací metody (Xiao, 2024).

Další důležitou strategií pro zvýšení efektivity výuky je zařazení pohybových her. Vorálková a Perič (2016) ve své studii ukázali, že pohybové hry mohou významně zvýšit atraktivitu hodin tělesné výchovy, což vede ke zvýšené motivaci žáků a lepšímu osvojení gymnastických dovedností. Tyto hry nejenže podporují fyzický rozvoj, ale zároveň přinášejí pozitivní emoční zážitky, které mají přímý vliv na zlepšení efektivity vyučovacích jednotek.

Cíle výuky jsou určeny na základě učebních osnov, ročního a tematického plánu, stejně jako plánu pro jednotlivé vyučovací jednotky. Podle Rychteckého a Fialové (2002) by tyto cíle měly respektovat místní podmínky, věk a pohlaví žáků, materiální vybavení, četnost vyučovacích hodin, počet žáků a didaktické zásady při předávání učiva.

Podle Válkové (2011) by měla být výuka přizpůsobena fyzickým i psychologickým možnostem žáků, což vede nejen ke zlepšení jejich výkonu, ale také k posílení jejich vztahu ke

sportu a pohybovým aktivitám. Zhang (2020) dodává, že by výuka měla být zaměřena nejen na sportovní výkony, ale i na rozvoj morálních a sociálních dovedností žáků.

Rychtecký a Fialová (2002) uvádí, že je ve vyučovací jednotce důležité zajistit vhodný sled psychického a fyzického zatížení. V úvodní fázi je kladen důraz na emočně motivační podněty, které mají žáky připravit na následující pohybové aktivity. V hlavní části výuky začíná kognitivní fáze, kdy se žáci seznamují s novými dovednostmi, přičemž celou tuto část provázejí socializační podněty podporující spolupráci a vzájemnou pomoc. Na konci hlavní části se doporučuje volní zatížení, kdy žáci čelí únavě při dlouhotrvajících vytrvalostních cvičeních. V závěrečné části je důležité věnovat se pochvale a zhodnocení výkonu, na což nebývá v průběhu hodiny dost času, a opět zakončit emočně motivačními podněty. Během jedné vyučovací jednotky se soustředíme buď na sílu, nebo vytrvalost, ale ne na všechny pohybové schopnosti současně (Rychtecký a Fialová, 2002).

V rámci vyučovací jednotky se podle Rychteckého a Fialové (2002) sleduje tzv. pedagogicky využitý čas a ztrátový čas. **Pedagogicky využitý čas** zahrnuje nejen samotné cvičení (čistý cvičební čas), ale i čas věnovaný přípravě nářadí, výkladu, ukázkám, poskytování dopomoci a záchrany. Tento čas je definován jako doba, kdy žák aktivně přispívá k výukovému procesu, ať už fyzicky, nebo psychicky. **Ztrátový čas** se vztahuje k době, kdy žák neprovádí žádnou aktivitu, například při čekání na svou řadu k cvičení. Poměr ztrátového a pedagogicky využitého času je ukazatelem kvality učitele a efektivity vyučovací jednotky.

Grajciarová a Janíková (2024) tvrdí, že i specializovaní učitelé tělesné výchovy mohou mít potíže s efektivním využíváním času během hodin. Výzkum ukazuje, že výuka je často neefektivně strukturovaná a hodiny nejsou plně využity, což naznačuje potřebu lepší organizace a metodické přípravy.

Efektivitu lze měřit metodou chronometráže, která spočívá v měření čistého cvičebního času konkrétního žáka. Tento čas je ovlivněn mnoha faktory, včetně obsahu vyučovací jednotky, počtu žáků, vybavenosti a velikosti prostor. Pro 45minutovou vyučovací jednotku je za nevyhovující považováno, pokud čistý cvičební čas je nižší než 14 minut. Průměrná efektivita je 14–17 minut, přičemž hodnoty nad 17 minut jsou žádoucí, a výborná efektivita je dosažena při čisté cvičební době nad 22 minut (Plíva et al., 1991).

V dnešní technologicky vyspělé společnosti, kde hrozí riziko hypokineze, je nezbytné, aby hodiny tělesné výchovy byly fyziologicky účinné. Rychtecký a Fialová (2002) popisují, jak lze fyziologickou účinnost vyučovací jednotky zjišťovat různými metodami. Jednou z metod je **měření kalorického výdeje** pomocí vydýchaného vzduchu v Douglasových vacích. V praxi je však jednodušší použít odhady energetického výdeje podle tabulek Vinařického, kde například aktivity jako stoj, lehání a sezení znamenají výdej 100 kcal/hod, klus a cvičení na místě 300

kcal/hod, a intenzivní cvičení 1000 kcal/hod. Doporučená hodnota energetického výdeje pro tělesnou výchovu je 240 kcal/hod. Tento způsob měření je však ve školní praxi omezený kvůli složitosti přepočítávání výdeje energie na hodiny. Další metodou je **hodnocení únavy žáků** na základě tabulek Zotova, které sledují faktory jako barva pleti, pocení, dýchání a koordinace. Nejjednodušší a nejpřesnější metodou pro sledování zatížení je **měření změn srdeční frekvence**, což lze provádět pomocí telemetrie, sporttesteru nebo palpačně. Pro rozhodování o další zátěži je výhodné mít údaje od více žáků. Intenzita činnosti při 50% maximální spotřeby kyslíku odpovídá průměrné srdeční frekvenci 128 tepů/min u mužů a 138 tepů/min u žen. Při 75% maximální spotřeby kyslíku jsou hodnoty srdeční frekvence 154 tepů/min u mužů a 164 tepů/min u žen. Maximální zatížení může způsobit hodnoty 180-200 tepů/min (Plíva et al., 1991). V rámci tělesné výchovy je doporučeno, aby průměrná srdeční frekvence žáků neklesala pod 140 tepů/min, a během hodiny by měly být dosaženy vrcholy srdeční frekvence kolem nebo nad 160 tepů/min (Semiginovský, 1988). Komplexní hodnocení efektivity vyučovací jednotky představuje chronografickou analýzu, která zobrazuje v grafu čas, srdeční frekvenci, obsah lekce, rozvoj motorických schopností a psychické zatížení v jedné vyučovací jednotce (Rychtecký a Fialová, 2002).

2.4 Učitel – jeho profese a osobnost

Učitelská profese je považována za jeden z nejvýznamnějších pilířů vzdělávacího systému a její vliv na formování budoucích generací je nezpochybnitelný. Podle Průchy et al. (2009) učitel obecně představuje osobu podněcující a řídící učení jiných osob. Průcha (2002) taktéž dodává, že povolání učitele je často hodnoceno veřejností. Mnoho lidí si totiž myslí, že mu dobře rozumí – nejen proto, že sami prošli školní docházkou a mají své zkušenosti s učiteli, ale i díky kontaktu s pedagogy svých dětí. Každý si pamatuje své oblíbené učitele, jejich způsob výuky a osobnost, a na základě těchto vzpomínek si vytváří vlastní představu ideálního učitele. Tyto osobní zkušenosti spolu s očekáváním společnosti ovlivňují pohled na učitelskou profesi. Hodnocení učitelů tak může být někdy spravedlivé, jindy však zkreslené. Učitelská profese si i přes častou kritiku stále udržuje vysoký společenský význam. V naší kultuře je vzdělávání považováno za cestu k lepší budoucnosti, přičemž učitelé hrají zásadní roli v předávání znalostí a podpoře osobního rozvoje. Veřejnost často vnímá učitele jako nositele znalostí, hodnot a morálních zásad, kteří hrají klíčovou roli ve vývoji dětí a mladistvých. Toto vnímání je ovlivněno osobními zkušenostmi jednotlivců se školním prostředím, mediálním obrazem učitelů a celkovými společenskými postoji k vzdělávání (Píšová, 2011).

Kolář a Šikulová (2007) popisují učitele jako osobu, která vede proces učení druhých a představuje klíčového účastníka vzdělávacího procesu, jehož odbornost ovlivňuje výsledky vzdělávání. Moderní pojetí učitele zdůrazňuje jeho aktivní spolupráci se žáky i prostředím. Učitel má za úkol společně se žáky vytvářet příznivé vzdělávací prostředí, organizovat jejich činnosti a hodnotit proces učení. Důležitá je také jeho sociální úloha v interakci se žáky, kolegy, rodiči a širší komunitou. Kopecká (2023) ve své bakalářské práci uvádí, že by měl ideální učitel hodnotit všechny žáky stejným způsobem, bez ohledu na osobní sympatie či rozdíly v nadání, a měl by přistupovat ke všem s rovnými nároky. Žáci oceňují učitele, kteří nedělají rozdíly mezi jednotlivci, neupřednostňují „oblíbence“ a jsou objektivní ve svém hodnocení.

Syslová (2015) tvrdí, že učitelé ovlivňují nejen akademický výkon svých žáků, ale také jejich schopnost spolupracovat, řešit konflikty a reflektovat vlastní pokroky. Jak uvádí Habl (2021), učitel má přímý vliv na charakter žáků, ať už vědomě, nebo nevědomě, a jeho přístup může formovat hodnoty, postoje i sociální dovednosti žáků.

Podle Heluse et al. (2012) někteří lidé vnímají učitelské povolání jako životní poslání, které chtějí naplnit. Jsou to často vysoce motivovaní jedinci, kteří se snaží rozvíjet svou osobnost, aby mohli žákům předat co nejvíce toho nejlepšího a hodnotného. Nelešovská (2005) doplňuje, že takový učitel by měl oplývat výbornými komunikačními schopnostmi a pozitivním vztahem k žákům. Jansa et al. (2018) zdůrazňují, že učitel vykonává náročnou profesi, která zahrnuje významnou společenskou odpovědnost, zejména za úroveň poskytovaného vzdělávání.

Ideální učitel by měl být nejen odborníkem ve svém oboru, ale také empatickým, spravedlivým a schopným motivovat své žáky. Podle Válkové (2011) jsou také důležité osobnostní předpoklady učitele, jako empatie, motivace a schopnost přizpůsobit se individuálním potřebám. Tyto vlastnosti jsou zásadní pro vytvoření podpůrného a podnětného vzdělávacího prostředí. Protože právě osobní přístup pedagoga, jeho schopnost motivovat žáky a vytvářet bezpečné a podnětné prostředí pro pohybové aktivity ovlivňuje efektivitu samotného vzdělávacího procesu. Podle Hanzalové (2022) negativně ovlivňuje vztah mezi učitelem a žákem zejména nedostatečná pozornost věnovaná individuálním potřebám žáků a neschopnost naslouchat jejich názorům. Autoritářský přístup, nedostatek empatie a nerespektování individuálních potřeb žáků mohou vést k negativním důsledkům, jako je pokles motivace žáků, snížení jejich sebevědomí a zhoršení celkové atmosféry ve třídě. Výzkumy ukazují, že spravedlnost je považována za jednu z nejdůležitějších vlastností učitele, a to jak ze strany samotných učitelů, tak i žáků (Prusová, 2015). Průcha (2002) tvrdí, že podle žáků je u učitele klíčová přísnost, láska a pestrá výuka. Ideálně by měl být učitel jak přísný, tak i empatický a kreativní.

V dnešní společnosti jsou na učitele kladeny stále vyšší nároky. Musí zvládat nejen výuku a udržování kázně během hodin, ale také činit rozhodnutí v reálném čase, aniž by měl možnost je důkladně promyslet. Tato rozhodnutí ovlivňují jeho postavení mezi ostatními. Navíc čelí stále menší podpoře od rodičů a potýká se s častými problémy, jako je agresivita ze strany žáků (Fialová, 2010). Kromě samotného vyučování je od učitelů očekáváno zajišťování mimotřídních a mimoškolních aktivit, zejména těch zaměřených na pohyb, zdraví a životní styl žáků. Rychtecký a Fialová (2002) dodávají, že si mnoho žáků vytváří první dojem o učiteli na základě jeho vzhledu, který pro ně hraje důležitou roli. Výjezdy mimo školu, jako jsou lyžařské kurzy, školy v přírodě nebo sportovní akce, poskytují učiteli příležitost poznat žáka z jiného úhlu pohledu. Totéž platí i naopak, kdy žák může učitele poznat z jiné stránky (Lazarová, 2015). Tento širší rozsah povinností učitele ukazuje na rostoucí nároky, které se neustále zvyšují.

2.4.1 Požadavky na učitele tělesné výchovy

Učitel tělesné výchovy dnes již není pouze instruktorem pohybových aktivit, ale musí plnit roli motivátora, organizátora a inovátora ve vzdělávacím systému. Moderní výzkumy ukazují, že tato profese vyžaduje široké spektrum odborných, pedagogických i osobnostních kompetencí, které jsou klíčové pro efektivní výuku a pozitivní vliv na žáky.

Rychtecký a Fialová (2002) uvádí, že učitel tělesné výchovy čelí mnoha požadavkům, které zahrnují odborné znalosti, praktické dovednosti a efektivní pedagogické přístupy. Kromě ovládání různých sportovních disciplín musí být schopen správně ukazovat cviky, poskytovat jasné pokyny a zajistit bezpečnost žáků během pohybových aktivit.

Současné studie identifikují pět hlavních oblastí, ve kterých by měl učitel tělesné výchovy excelovat. Patří mezi ně psychologicko-pedagogické dovednosti, které zahrnují schopnost pracovat s různorodými skupinami studentů a vytvářet inkluzivní a motivující prostředí. **Osobní a profesní požadavky** se zaměřují na fyzickou kondici učitele, jeho odolnost vůči stresu a schopnost efektivní komunikace. Nezbytné jsou rovněž **didaktické schopnosti**, umožňující učiteli přizpůsobit výuku individuálním potřebám studentů a moderním vzdělávacím trendům. **Komunikativní a organizační schopnosti** se pak promítají do schopnosti učitele řídit výuku, organizovat školní sportovní akce a spolupracovat s kolegy či rodiči. V neposlední řadě je důležité i **vědecko-vzdělávací zaměření**, tedy neustálé vzdělávání a inovace ve výuce (Németh et al., 2024).

Vzhledem k modernímu pojetí vzdělávání je od učitele tělesné výchovy vyžadována také schopnost efektivně využívat technologie ve výuce. Podle Honzíkové (2009) je technologická

gramotnost důležitá nejen pro zvýšení atraktivity výuky, ale také pro zefektivnění samotného vzdělávacího procesu. Využívání audiovizuálních pomůcek a digitálních nástrojů umožňuje učitelům lépe zapojit žáky a usnadnit osvojení pohybových dovedností.

Kvalita výuky tělesné výchovy má přímý dopad na vztah žáků k pohybovým aktivitám v dospělosti. Moderní přístupy zdůrazňují, že učitelé by se měli vyhýbat zastaralým metodám, které mohou způsobovat stres a demotivaci žáků – například vybírání týmů spolužáky nebo hry, ve kterých jsou žáci vylučováni. Místo toho by měli vytvářet prostředí podporující spolupráci a dlouhodobý zájem o pohyb (Capouch a Deutsch, 2020).

Podle Skácelíka (2007) zahrnuje role učitele tělesné výchovy širokou škálu požadavků, které se týkají nejen vědomostí, ale i schopností, dovedností, osobních vlastností a postojů. Učitel by měl mít vysokou úroveň znalostí v mnoha sportech, což zahrnuje také schopnost správně ukazovat cviky, vysvětlovat je a poskytovat pomoc, aby se žáci vyhnuli zraněním. Vzhledem k tomu, že mnoho úrazů se stává právě během hodin tělesné výchovy, je nezbytné, aby učitel měl i základní znalosti první pomoci.

Podle Jansy a Kováře (2010) je klíčové mít soubor schopností a vlastností, které mají pozitivní dopad na žáky. Správná kombinace schopností žáky také motivuje k pohybu a podporuje zdravý životní styl. Podle Válkové (2011) má osobnost učitele přímý dopad nejen na akademické výsledky žáků, ale také na jejich vztah ke sportu a pohybovým aktivitám obecně. Černek (2004) uvádí, že by měl učitel tělesné výchovy vždy usilovat o podporu vnitřní motivace žáků. Aby žáci projevili zájem o pohybové aktivity, je důležité, aby u nich byl rozvinut pozitivní vztah k tělesné výchově (Pávková, 2008).

Obor tělesné výchovy je velmi náročný nejen z hlediska fyzického, ale i psychického, a z hlediska neuropsychického zatížení patří mezi nejnáročnější profese. Je proto nutné mít soubor takových profesních a osobnostních kompetencí, aby bylo možné tuto profesi úspěšně vykonávat. Ve srovnání s kolegy jiných aprobací mají učitelé tělesné výchovy vyšší nároky na fyzickou kondici a výdrž, protože každá vyučovací jednotka znamená značnou tělesnou zátěž a energetický výdej (Rychtecký a Fialová, 2002).

2.5 Motivace žáků k pohybu

Motivace k pohybu hraje klíčovou roli v rozvoji fyzické aktivity u žáků na základních školách. Pochopení faktorů, které ovlivňují jejich chuť k pohybu, je nezbytné pro vytváření podmínek, které podpoří zdravý a aktivní životní styl již v raném věku.

2.5.1 Pojem motivace

Motivace byla předmětem zkoumání mnoha autorů, kteří k ní nabízejí různé definice. I když se tyto definice mohou lišit, v jádru nás vždy vedou k podobnému závěru, že motivace je hnací silou, která podněcuje, usměrňuje a udržuje lidské chování směrem k dosažení určitého cíle, což také dokládá Gurjar (2022), který říká, že „*Motivace je psychologický jev, který zahrnuje potřeby, přání nebo touhy jednotlivců, které stimulují člověka k dosažení cílů*."

Pedagogický slovník uvádí, že motivace je chápána jako „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

1) *vzbuzují, aktivizují, dodávají energii lidskému chování a prožívání,*
2) *zaměřují toto prožívání a jednání určitým směrem,*
3) *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků,*
4) *ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu"* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

Blažej (2019, s. 8) se ve své publikaci zabývá otázkou *„Proč děláme to, co děláme?"* a přiklání se k názoru, že cokoliv, co děláme, vychází ze tří základních důvodů – buď to chceme, potřebujeme, nebo musíme dělat. Dodává, že na první pohled se může zdát, že tato vysvětlení jsou dostačující, ve skutečnosti však jde o mnohem složitější problém, který úzce souvisí právě s **motivací**. Ta je chápána jako proces ovlivňující intenzitu, směr a trvání našeho chování. Autor dále upozorňuje, že motivace bývá často spojována se stavem nedostatku, tedy s **potřebou**, která nás podněcuje k určitému jednání.

Podle Provazníka (1997) je motivace psychickým procesem, který aktivuje organismus a usměrňuje naše chování k dosažení konkrétního cíle. Zahrnuje soubor emocí, jako jsou radost, zvědavost, pozitivní očekávání a další faktory, které mohou jedince podněcovat nebo naopak brzdit v určité činnosti. Nedílnou součástí této definice je také pojem **motiv** (nebo **motivy**), jenž označuje osobní důvody jednání, vnitřní pohnutky a reakce směřující k uspokojení potřeb.

2.5.2 Klasifikace lidské motivace

Motivaci lze rozdělit do různých kategorií podle jejího původu, intenzity nebo zaměření, což umožňuje lepší pochopení toho, co člověka k určité činnosti vede. Klasifikace motivace tak poskytuje přehled o vnějších i vnitřních podnětech, které formují naše jednání a ovlivňují dosahování cílů.

Podle Kalhouse a Obsta (2003) lze v motivaci k učení rozlišit dva hlavní typy – **vnitřní** a **vnější**. Vnitřní motivace zahrnuje faktory přímo spojené s daným předmětem, jako je zvědavost nebo radost z provádění určité činnosti. Naopak vnější motivace souvisí s učením nepřímo a vychází z vnějších podnětů, například odměn, pochval, trestů či donucení.

Toto starší pojetí kromě jiných autorů podporuje také Blažej (2019, s. 10), který dodává, že **vnější motivace** spočívá v pobídkách, které vedou k vykonávání činnosti primárně kvůli dosažení určitého výsledku (nebo naopak strachu z trestu). Naproti tomu **vnitřní motivace** pramení z vnitřní touhy a radosti z dané aktivity samotné. Člověk, který je vnitřně motivován, se tedy zapojuje do činnosti, protože ho baví nebo mu přináší uspokojení.

Rovněž autoři Pavel a Pavlová (2019) souhlasí a dodávají, že v případě vnitřní motivace vycházejí jednotlivé motivy přímo ze samotného jedince, který touží po zkoumání, zdokonalování nebo objevování nových věcí.

V neposlední řadě se vnitřní a vnější motivaci ve sportu zabývá také ve svém článku Azid et al. (2023) a uvádějí, že *„Vnitřní motivace je patrná, když jednotlivec vykonává činnost pro vlastní uspokojení, zatímco vnější motivace vychází z vnějších odměn, jako jsou uznání, pochvala nebo finanční pobídky.*"

Je také nutno připomenout myšlenku Kuvaase (2018), že *„Vnitřní motivace je účinnější formou motivace než vnější motivace, zejména pokud jde o dlouhodobé zapojení a výkon.“* (Kuvaas, 2018)

Blažej (2019, s. 11) také hovoří o tzv. amotivaci. *„Jedná se o stav, kdy jedinec nevykazuje žádné či jen minimální známky zájmu o činnost a nekompetentnost pro výkon činnosti*.“ Zastává názor, že se jedná o jedince, kterým byla v minulosti pohybová aktivita pravděpodobně nějakým způsobem znechucena. Zároveň však dodává, že přesto u lidí, kteří se sportu nevěnují, častěji dochází k psychickým obtížím, jelikož tím nenaplňují jednu ze základních lidských potřeb, protože i potlačená potřeba zůstává potřebou.

O amotivaci hovoří také Řepka (2005), který za amotivovaného člověka považuje takového, který nemá potřebu danou činnost vykonávat a dochází k relativní absenci motivace.

2.5.3 Motivace k pohybu

Pohybová aktivita je nedílnou součástí zdravého životního stylu a její význam je obzvláště důležitý v období dětství a dospívání. To, zda se žáci budou pohybovým aktivitám věnovat, však závisí na mnoha faktorech, mezi nimiž hraje klíčovou roli právě i motivace.

Pochopení toho, co děti k pohybu podněcuje nebo naopak odrazuje, je zásadní pro vytváření podmínek, které podporují jejich aktivní a zdravý způsob života.

Podle Suharnadi et al. (2024) je *„motivace síla, která přiměje jednotlivce k dosažení cíle a je zásadní pro studenty, protože může zvýšit jejich nadšení pro učení."*

Klíčový vztah dětí k pohybovým aktivitám mají také rodiče. Právě v rodinném prostředí si děti vytvářejí své první návyky a postoje k pohybu, což může významně ovlivnit, zda si dítě pohyb oblíbí, nebo naopak získá negativní zkušenosti, které ho od sportu odradí, což dokládají také Pavel a Pavlová (2019), kteří uvádějí, že rodiče mohou ovlivnit vztah dětí k pohybovým aktivitám **osobním příkladem**, kdy sami vedou aktivní životní styl, **sociálním působením**, tedy podporou a motivací dítěte k pohybu, a také **materiálním zajištěním**, například financováním sportovních kroužků či vybavení.

Motivace k fyzické aktivitě je tedy klíčovým faktorem pro podporu zdravého životního stylu a celkové pohody. Podle studie van Lankveld et al. (2021) motivaci k pohybu ovlivňují různé cílově orientované faktory, které se liší v závislosti na typu sportu, úrovni zapojení a individuálních preferencích. Autoři zdůrazňují, že sportovci a neaktivní jedinci vykazují různé motivace, přičemž aktivní účastníci sportu vykazují vyšší úroveň vnitřní motivace, jako je zábava a osobní uspokojení.

Tento pohled podporuje i studie Salima (2024)**,** která ukazuje, že vnitřní motivace, jako je radost z pohybu nebo potřeba výzev, je silnějším prediktorem pravidelné sportovní činnosti než motivace vnější, například touha po uznání či vzhledu. Zajímavým zjištěním je, že muži často preferují soutěž a výzvy, zatímco ženy se častěji zaměřují na estetické aspekty, jako je vzhled a ladnost pohybu.

Na rozdíl od předchozích výzkumů Brown et al. (2021) upozorňují, že motivace ke cvičení může být silně ovlivněna i sociálními faktory, zejména u starších osob. Jejich výzkum mezi veterány ukázal, že zatímco zdravotní přínosy jsou hlavním motivačním faktorem, dlouhodobá účast na cvičebních programech je často podpořena sociálními vztahy a pocitem sounáležitosti.

Tuto perspektivu rozšiřuje Oprescu a Ciorbă (2023)**,** kteří se zaměřili na motivaci k pohybu u dětí a dospívajících. Podle jejich zjištění je klíčové, aby učitelé tělesné výchovy hledali nové cesty, jak žáky motivovat v digitální éře, kdy se mladí lidé často obracejí k pasivním volnočasovým aktivitám, jako je trávení času na sociálních sítích.

Závěrem je třeba zmínit také výzkum Haggera (2019)**,** který analyzoval tři hlavní teorie motivace ve vztahu k pohybové aktivitě: teorii plánovaného chování, teorii sebeurčení a teorii dosažení cílů. Autor argumentuje, že úspěšné intervence zaměřené na podporu fyzické aktivity by měly kombinovat různé motivační přístupy, aby reflektovaly individuální potřeby a preference jednotlivců.

2.6 Pohybová gramotnost

Pohybová gramotnost představuje klíčový koncept napříč oblastmi tělesné výchovy, sportovních věd i pedagogiky a její význam se odvíjí od komplexního propojení motorických dovedností, kognitivních procesů a sociálních aspektů. Tento pojem nelze chápat pouze jako úroveň fyzické zdatnosti, nýbrž jako celkovou schopnost jedince bezpečně a efektivně využívat své pohybové schopnosti v různých životních situacích. Koncept pohybové gramotnosti se stal ústředním tématem v oblasti tělesné výchovy, sportovních věd i pedagogiky. Zahrnuje totiž soubor motorických dovedností, kognitivních procesů a sociálních aspektů, které dohromady umožňují jedinci aktivně a bezpečně využívat své tělesné schopnosti v různých životních situacích. Novotný et al. (2019, s. 45) uvádí: „*Pohybová gramotnost představuje schopnost jedince efektivně a bezpečně aplikovat své motorické dovednosti v rozličných situacích, což vede ke zlepšení celkového zdravotního stavu a aktivnímu životnímu stylu.“* Tato definice zdůrazňuje, že jde nejen o fyzické aspekty, ale i o kognitivní a sociální složky, jež jsou nezbytné pro komplexní rozvoj jedince.

Další perspektivu nabízí Vašíčková a Poláková (2022, s. 58), které definují pohybovou gramotnost jako „*Integraci motorických dovedností, znalostí a motivace, která podporuje pravidelnou účast na fyzických aktivitách a přispívá k psychické i sociální pohodě*.“ Tento přístup podtrhuje, že pohybová gramotnost není pouze otázkou technických schopností, ale rovněž se pojí s celkovým vnímáním vlastního těla a jeho možností.

Historie a vývoj pojmu ukazují, že původní zaměření na čistě mechanické provedení pohybů bylo postupně rozšířeno o kognitivní a sociální dimenze. Marešová (2020, s. 80) konstatuje, že „*vývoj konceptu pohybové gramotnosti odráží postupný posun od úzce zaměřených fyzických dovedností k celostnímu pojetí, kde hrají roli také kognitivní a sociální faktory.*“ Tento posun byl dále podpořen moderními vzdělávacími metodami, které kladou důraz na holistický rozvoj jedince. Kovařík (2021, s. 102) dodává, že „*Moderní přístupy ke vzdělávání a sportu zdůrazňují nutnost propojení fyzických aktivit s kognitivními a sociálními aspekty, což reflektuje dynamický vývoj pojmu pohybové gramotnosti.“* Společně tyto definice a historické poznatky ukazují, že pohybová gramotnost představuje dynamický a multifunkční koncept, který se neustále rozšiřuje a přizpůsobuje měnícím se podmínkám moderní společnosti. Tento komplexní přístup je zásadní pro podporu aktivního životního stylu a celkové pohody jednotlivců.

Pohybová gramotnost má zásadní vliv na prevenci zdravotních problémů, celkovou fyzickou kondici i kvalitu života. Kvalitní rozvoj této gramotnosti přispívá k lepšímu fungování kardiovaskulárního systému, zlepšení metabolických funkcí a prevenci chronických onemocnění. Jak uvádějí Novotný et al. (2019, s. 47), „*Kvalitní pohybová gramotnost přispívá k lepší fyzické*

kondici a snižuje riziko kardiovaskulárních onemocnění a obezity.“ Pravidelná fyzická aktivita, která je nedílnou součástí pohybové gramotnosti, tak představuje významný faktor podporující zdravý životní styl.

Role tělesné výchovy a sportovních aktivit v rozvoji pohybové gramotnosti je klíčová. Vašíčková a Poláková (2022, s. 60) konstatují, že *„Tělesná výchova je základním stavebním kamenem pro rozvoj motorických dovedností a tím pádem i pro podporu celkového zdraví a životního rozvoje jedince.“* Pravidelná účast na sportovních aktivitách nejen posiluje motorické schopnosti, ale také rozvíjí schopnost spolupráce, sebeovládání a týmové komunikace, což má dlouhodobě pozitivní dopad na životní dráhu dětí i dospělých. Díky těmto aktivitám získávají jedinci nástroje, které podporují udržení aktivního životního stylu a osvojení si zdravých návyků, jež se promítají do celkového rozvoje osobnosti.

Kromě zdravotních a vzdělávacích aspektů má pohybová gramotnost také významné sociální a psychologické implikace. Marešová (2020, s. 83) ve své studii uvádí, že *„pravidelná účast na pohybových aktivitách zvyšuje sebevědomí a pozitivní vnímání vlastního těla, což je zásadní pro úspěšnou sociální integraci.“* Tato schopnost pozitivně ovlivňuje mezilidské vztahy a podporuje týmovou spolupráci, což se odráží nejen ve školním prostředí, ale i v profesním životě. Kovařík (2021, s. 104) dále podotýká, že *„pohybová gramotnost zahrnuje nejen fyzickou zdatnost, ale také psychologickou a sociální rovinu, která přispívá k celkové kvalitě života.“*

Integrace těchto přístupů do vzdělávacích a komunitních programů přináší řadu benefitů. Celostní rozvoj pohybové gramotnosti tak představuje nejen investici do lepšího zdraví a fyzické kondice, ale také podporuje pozitivní sociální interakce a psychickou pohodu, což je klíčové pro udržitelný osobní rozvoj. Implementace teoretických poznatků o pohybové gramotnosti do praxe se projevuje řadou úspěšných programů ve školách i sportovních centrech. Například projekt popsaný Vašíčkovou a Polákovou (2022, s. 62) ukazuje, jak lze prostřednictvím inovativních školních programů kombinovat tradiční tělesnou výchovu s interaktivními cvičebními metodami a týmovými hrami. Tyto iniciativy pomáhají žákům rozvíjet motorické dovednosti, ale zároveň podporují jejich kognitivní a sociální aspekty, což vede ke zvýšení celkové motivace a zlepšení zdravotního stavu.

Moderní technologie a digitalizace zásadně ovlivňují způsoby, jakými se pohybová gramotnost podporuje a měří. Marešová (2020, s. 81) uvádí: *„Digitalizace přináší revoluci ve způsobech, jakými lze měřit a podporovat pohybovou gramotnost, a otevírá nové možnosti personalizovaného přístupu k tréninku.“* Využití nositelných zařízení, mobilních aplikací a digitálních platforem umožňuje sledovat a analyzovat pohybové vzorce v reálném čase, čímž se zvyšuje efektivita hodnocení i samotných tréninkových zásahů. Tato technologie přináší nejen objektivitu a preciznost, ale také motivaci ke kontinuálnímu zlepšování.

Současný výzkum reflektuje trendy směrem k holistickému přístupu. Novotný et al. (2019, s. 48) zdůrazňují, že *„Nové metodiky zahrnují nejen tradiční hodnocení motorických dovedností, ale také využití digitálních nástrojů pro měření kognitivních a psychosociálních aspektů.“* Kovařík (2021, s. 105) rovněž konstatuje, že *„Inovativní přístupy a interdisciplinární metody poskytují komplexnější obraz o úrovni pohybové gramotnosti a otevírají cestu k cílenějším intervencím.“* Tyto studie společně poukazují na to, že moderní výzkum se snaží překonat tradiční omezení měření a přináší integrované přístupy, které lépe reflektují komplexnost pohybové gramotnosti.

Celkově lze tedy říci, že aplikace teoretických poznatků o pohybové gramotnosti v reálném světě kombinují osvědčené vzdělávací strategie se současnými technologickými inovacemi.

2.7 Zdravý životní styl

Pojem zdravý životní styl je v současné odborné literatuře velmi skloňován a většina definicí se shodne na tom, že zdravý životní styl zahrnuje soubor návyků a chování, které podporují fyzickou, psychickou a sociální pohodu jednotlivce.

„Zdravý životní styl je aktivní pohyb lidí zaměřený na udržení a podporu zdraví, který zahrnuje fyzickou aktivitu, správnou výživu a odstranění škodlivých návyků.“ (Beketova et al., 2022).

Podle Magomeddibirova et al. (2022) je zdravý životní styl definován jako *„Systém chování každého jednotlivce, který zajišťuje fyzickou, duchovní a sociální pohodu v prostředí“* Tato definice integruje všechny tři základní složky lidské existence – tělesnou, psychickou a sociální – a vyzdvihuje komplexní charakter životního stylu.

Z pohledu prevence se zdravému životnímu stylu věnuje také Dörtkol a Özdemir (2021), podle kterých je zdravý životní styl *„Přijetí a implementace chování, které sníží riziko vážných onemocnění nebo předčasné smrti, a současně chrání a zlepšuje úroveň zdraví.“*

Z psychologického pohledu lze zdravý životní styl chápat také jako *„Aktivní pohyb lidí zaměřený na udržení a podporu zdraví, zahrnující fyzickou aktivitu, správnou výživu a eliminaci škodlivých návyků“* (Beketova et al., 2022). Tato definice podtrhuje konkrétní chování, která přispívají ke zlepšení kvality života.

Další přístup přináší Brivio et al. (2023), kteří upozorňují na absenci jednotné definice a tvrdí, že *„Různé obory vyvíjejí vlastní teorie a výzkumné proměnné, které jsou často od sebe vzdálené.“*

Zajímavou a zároveň odlišnou perspektivu přináší definice Bernjaka (2018), která považuje zdravý životní styl za *„Životní styl, který umožňuje jednotlivci žít kvalitní život, udržovat a posilovat své zdraví a rozvíjet se optimálně na fyzické, kognitivní, emoční a sociální úrovni.“*

2.7.1 Fyzická aktivita a její význam pro zdraví žáků

Fyzická aktivita je nedílnou součástí zdravého vývoje žáků na základních školách. Má nezpochybnitelný vliv nejen na fyzickou kondici, ale i na psychické zdraví, sociální dovednosti a celkový školní výkon.

Fyzická aktivita hraje tedy zásadní roli v celkovém zdraví dětí školního věku, což podporuje také studie Minić et al. (2020), která říká, že tělesná výchova má na základních školách zásadní význam pro rozvoj osobnosti dítěte a je obzvláště důležitá v období nejintenzivnějšího růstu a vývoje. Podobně Sirojova (2024) uvádí, že *„Pravidelná fyzická aktivita přispívá ke zlepšení fyzické kondice a zvyšuje životní spokojenost.“*

Fyzická aktivita má také prokazatelné pozitivní účinky na mentální zdraví žáků. Begum et al. (2024) zjistili, že pohybové aktivity významně korelují se zvýšeným sebevědomím, lepší emoční regulací a sociální kompetencí.

V neposlední řadě má kromě psychologických přínosů pohyb pozitivní vliv i na školní výkon. Podle studie Duminică a Popescu (2020) integrace fyzické aktivity do výuky zlepšuje výsledky studentů ve školních předmětech, jako je matematika a jazykové dovednosti.

Integrace fyzické aktivity do školního prostředí má zásadní význam pro utváření zdravých návyků již od útlého věku. Také Liu a Fernando (2024) ve své studii zdůrazňují, že začlenění zdravotní výchovy do tělesné výchovy vede k lepšímu povědomí o zdraví, pozitivním změnám postojů k pohybu a rozvoji životních dovedností.

2.7.2 Význam pohybové aktivity pro zdravý životní styl žáků

Pohybová aktivita je klíčovým prvkem pro udržení a rozvoj zdravého životního stylu u dětí školního věku. Jejím prostřednictvím dochází nejen k podpoře fyzického zdraví, ale také k rozvoji psychologických, kognitivních a sociálních schopností.

Podle studie Tursunbekova (2023) je pohybová aktivita během školního věku zásadní pro vytváření zdravého životního stylu prostřednictvím motorických dovedností, jako jsou fyzické cvičení nebo pohybové hry.

Na genderové rozdíly ve fyzické aktivitě poukazuje studie Morgachev a Khramtsov (2020), která říká, že „*Chlapci vykazují vyšší účast ve sportovních hrách, zatímco dívky se více věnují tancům a sportům vyžadujícím koordinaci*.“ Tuto skutečnost podporuje také studie Peral-Suáreze et al. (2020), která poukazuje na rozdíly ve volbě fyzických aktivit mezi dívkami a chlapci. Výsledky ukazují, že dívky dávají přednost individuálním sportům, které zahrnují umělecké prvky, jako je tanec nebo rytmická gymnastika. Naopak chlapci se častěji zapojují do týmových sportů, zejména těch, které vyžadují kontakt, například fotbal nebo zápas. Tyto rozdíly mohou být ovlivněny jak biologickými faktory, tak i sociokulturními očekáváními a vlivem rodičů na výběr pohybových aktivit.

Pohybová aktivita má rovněž významný vliv na psychické zdraví dětí. Bagum et al. (2024) prokázali pozitivní souvislost mezi pravidelnou fyzickou aktivitou a zvýšenou úrovní sebevědomí a sociálních dovedností.

Škola hraje klíčovou roli při začleňování pohybové aktivity do každodenní rutiny a učitelé mají významnou odpovědnost za formování zdravého životního stylu u žáků. Komar (2023) *uvádí, že "Výuka zaměřená na pohybovou aktivitu přispívá k vytvoření pozitivního vztahu k tělesnému cvičení a podporuje zdravé životní návyky."*

V neposlední řadě pohybová aktivita hraje preventivní roli při vzniku civilizačních onemocnění. Masaryková a Bobocká (2021) dodávají, že „*Kvalitní tělesná výchova je klíčovým faktorem v prevenci chronických onemocnění u dětí školního věku*“.

2.7.3 Sedavý způsob života

Sedavý způsob života se stal jedním z hlavních rizikových faktorů ohrožujících zdraví populace v 21. století. Studie ukazují, že moderní technologie, pracovní prostředí a životní styl vedly k výraznému zvýšení doby strávené vsedě, což má vážné zdravotní důsledky.

Dopady sedavého chování se zabývá ve své studii také Kumareswaran (2023), který uvádí, že „*sedavý životní styl je spojen s nárůstem fyzických, fyziologických a sociálních zdravotních rizik*“. Autoři upozorňují na přímou souvislost mezi prodlouženou sedavou aktivitou a zvýšeným rizikem obezity, diabetu a hypertenze.

Tento závěr podporuje i studie Goyala a Rakhry (2024)**,** kteří zdůrazňují, že sedavý způsob života je spojen s nárůstem chronických onemocnění, jako jsou kardiovaskulární choroby, cukrovka a některé druhy rakoviny. Autoři zároveň upozorňují, že každá další hodina strávená sezením nad 7 hodin denně zvyšuje celkové riziko úmrtnosti o 5 %.

Další důkazy o negativních dopadech sedavého způsobu života přináší Park et al. (2020)**,** kteří zjistili, že dlouhodobé sezení snižuje aktivitu lipoprotein lipázy, snižuje citlivost na inzulín

a zhoršuje metabolismus tuků a sacharidů. Tyto změny zvyšují riziko metabolických poruch, jako jsou cukrovka 2. typu a dyslipidémie.

Nomani (2021) dále uvádí, že sedavý životní styl může zdvojnásobit riziko vzniku obezity a zvýšit pravděpodobnost výskytu rakoviny tlustého střeva, hypertenze a osteoporózy.

Sedavé chování negativně ovlivňuje nejen fyzické zdraví, ale také psychologickou pohodu a kognitivní schopnosti. Smith et al. (2018) zjistili, že dlouhodobé sedavé chování je spojeno se zvýšeným rizikem depresí, úzkostných poruch a kognitivního úpadku. Podobně studie Tjahjona a Arthamina (2024) upozorňuje na zhoršení duševní výkonnosti a ztrátu kognitivní flexibility u osob s dlouhodobě sedavým životním stylem.

Monteiro et al. (2019) doporučují zavést do denního režimu více fyzické aktivity prostřednictvím krátkých přestávek, které mohou snížit rizika spojená se sedavým chováním. Autoři také zdůrazňují nutnost zvýšit povědomí o škodlivosti sedavého životního stylu, a to jak na úrovni jednotlivců, tak i společnosti.

Závěrem je třeba zmínit, že podle Singha et al. (2024) je nezbytné podporovat změny pracovního prostředí, například prostřednictvím výškově nastavitelných stolů a podporovat pravidelné přestávky během pracovní doby.

2.8 Specifikace věkové kategorie z vývojového hlediska

Obdobím adolescence se zabývá celá řada autorů, ale všechny jsou za jedno v tom, že tato věková kategorie 13-15 let představuje kritické období, ve kterém jsou fyzické, kognitivní i emoční změny úzce propojeny.

Toto období rané adolescence, do kterého spadají žáci 8. a 9. ročníku, představuje klíčovou etapu, jež je charakterizována významnými fyzickými, kognitivními a socio-emocionálními změnami, což zdůrazňují také Sawyer et al. (2018).

Tento názor je dále podporován Steinbergem (2019), který uvádí, že „*Dospívání je charakterizováno rychlými změnami v mozku, těle a sociálních interakcích, které připravují cestu k dospělosti.*“

Blakemore (2018) pak přidává, že „*Dospívání je obdobím, kdy dozrávají klíčové části mozku, zejména prefrontální kůra a limbický systém, což zásadně ovlivňuje schopnost rozhodování a regulaci emocí*.“

K těmto pohledům se připojují i Crone a Dahl (2019), kteří zdůrazňují, že „*interakce mezi vývojem mozku a socio-emocionálními zkušenostmi je klíčová pro pochopení chování a formování identity během dospívání.“*

Ke změnám dochází také v psychologickém vývoji, které se promítají do tří klíčových oblastí: kognitivního rozvoje, emočního rozvoje a formování identity a Steinberg (2019) popisuje tento vývoj následovně: *„Během dospívání jedinci začínají přecházet od konkrétního operativního myšlení k abstraktnímu uvažování, což jim umožňuje řešit složitější problémy a lépe chápat nové koncepty.“* Tento přechod je zásadní, neboť umožňuje mladým lidem vytvářet komplexnější mentální modely a efektivněji analyzovat situace, což je klíčové pro zvládání náročnějších úkolů ve škole.

Významná je rovněž emoční složka psychologického vývoje. Crone a Dahl (2019) uvádějí, že „A*dolescence je obdobím, kdy se výrazně rozvíjí sebereflexe a schopnost regulovat emoce, což je klíčové pro formování stabilní a soudržné identity.“* Tento rozvoj sebeuvědomění a emoční regulace napomáhá adolescentům lépe porozumět svým pocitům a umožňuje jim nalézt účinné strategie pro řešení emocionálních výzev, což má přímý dopad na jejich sociální interakce a celkový osobní růst.

Stejně tak se během dospívání mění i motivace ke vzdělávání. Steinberg (2019) dále poznamenává, že „*Motivace během dospívání se stává více interně orientovanou, kdy mladí lidé hledají autonomii a smysl v tom, co dělají, což ovlivňuje jejich přístup k učení a řešení úkolů.“* Tento posun od vnějších motivátorů k vnitřní motivaci podporuje rozvoj samostatnosti a aktivního zapojení do vzdělávacího procesu, což se pozitivně odráží na jejich akademickém výkonu i dlouhodobé adaptabilitě.

V období adolescence, kdy se sociální interakce a srovnávání stávají zásadními, sehrávají vrstevnické vztahy klíčovou roli. Sawyer et al. (2018) zdůrazňují, že „*Vztahy s vrstevníky jsou zásadním zdrojem emocionální podpory a hrají klíčovou roli při formování sociální identity, jelikož adolescenti se učí, jak zapadat do skupiny prostřednictvím přátelství a skupinové dynamiky.*“

Rovněž význam rodiny a školy nelze opomenout. Steinberg (2019) uvádí, že „*Podpůrné rodinné zázemí a stabilní školní prostředí poskytují adolescentům bezpečný prostor pro rozvoj sebevědomí a osvojování si sociálních kompetencí, které jsou klíčové pro jejich další sociální integraci.*“

Co se týče rozvoje sociálních dovedností a řešení konfliktů, Crone a Dahl (2019) poukazují na to, že „*Schopnost konstruktivně řešit konflikty a efektivně komunikovat je zásadní pro úspěšnou integraci do vrstevnických skupin a pro rozvoj osobních i sociálních kompetencí během dospívání.“* Tento přístup potvrzuje, že osvojování asertivity a dovedností v řešení sporů přispívá nejen k udržení kvalitních vztahů, ale také k celkovému osobnostnímu růstu adolescenta.

V neposlední řadě v období adolescence dochází také k řadě zásadních tělesných změn, jež se promítají nejen do fyzického vzhledu, ale mají také významný vliv na sebevnímání a sociální interakce mladých jedinců.

Jak uvádějí Sawyer et al. (2018), *„Puberta přináší výrazné fyzické proměny, jako jsou růstový spurt, rozvoj sekundárních pohlavních znaků a hormonální změny, které zásadně ovlivňují sebevnímání jedince a jeho interakce s vrstevníky.“* Tyto změny představují klíčový moment v životě adolescenta, kdy dochází k transformaci tělesného obrazu a tím i k přehodnocení vlastní identity ve vztahu k okolí.

Spolu s pubertálními změnami se dynamicky rozvíjejí i motorické dovednosti. Blakemore (2018) poznamenává, že *„Rozvoj jemných a hrubých motorických dovedností během puberty je zásadní pro úspěšnou účast ve školních aktivitách a sportovních činnostech, což přispívá k posilování fyzické zdatnosti a sebevědomí.“* Schopnost koordinovat pohyby a zlepšovat motorické dovednosti hraje roli nejen při výkonu sportovních aktivit, ale také v každodenních činnostech, což dále posiluje sebedůvěru adolescentů.

Fyzické změny během puberty mají rovněž hluboký dopad na psychiku mladých jedinců. Steinberg (2019) konstatuje, že *„fyzické změny, které nastávají během puberty, ovlivňují nejen vzhled, ale i sebepojetí a sociální vnímání, což může mít vliv na emocionální stabilitu a mezilidské vztahy.“* Tento vliv může být dvojsečný – pozitivně přijímané změny mohou posílit sebevědomí, zatímco negativní sociální srovnávání či nespokojenost s tělesným vzhledem mohou vést k jeho oslabení. Výsledkem je, že tělesný vývoj se stává klíčovým faktorem, který ovlivňuje jak fyzickou, tak i psychologickou integritu adolescentů.

2.9 Pedagogicko-sociologické dotazování

Pedagogicko-sociologické dotazování je výzkumná metoda, která kombinuje prvky pedagogického a sociologického výzkumu s cílem analyzovat postoje, názory, zkušenosti a očekávání jednotlivců nebo skupin v oblasti vzdělávání. Tato metoda je využívána k pochopení sociálních interakcí a vzdělávacích jevů ve školním prostředí, a to jak z pohledu žáků, tak i učitelů, rodičů či dalších aktérů vzdělávacího procesu (Disman, 2011). V pedagogickém výzkumu je tato metoda nejčastěji využívána v podobě dotazníkového šetření nebo rozhovorů, přičemž může mít charakter kvantitativního, kvalitativního či smíšeného výzkumu.

V případě **kvantitativního výzkumu** se pedagogicko-sociologické dotazování zaměřuje na sběr a analýzu číselných dat, která jsou dále zpracovávána statistickými metodami. Jak uvádí Švec (2017), hlavním cílem kvantitativního výzkumu je nalezení statisticky významných vztahů

mezi jednotlivými proměnnými, testování hypotéz a ověřování kauzálních souvislostí. Typickým příkladem kvantitativního přístupu je **dotazník s uzavřenými otázkami**, které umožňují rychlé a efektivní zpracování dat a následnou analýzu vztahů mezi proměnnými. Uzavřené otázky mohou být formulovány jako dichotomické (ano/ne), vícevýběrové nebo škálové (např. pomocí Likertovy škály, kde respondenti hodnotí míru souhlasu s určitou výpovědí na stupnici od 1 do 5) (Jansa et al., 2018).

Naopak, pokud se výzkumník snaží získat hlubší porozumění individuálním názorům a zkušenostem respondentů, využívá **kvalitativní přístup**. Jak uvádí Chráska (2014), tento typ dotazování zahrnuje **otevřené otázky**, které umožňují respondentům svobodně vyjádřit své názory a postoje. Takové odpovědi jsou sice náročnější na analýzu, ale umožňují hlubší pochopení kontextu a subjektivních pohledů jednotlivců.

V mnoha případech se však využívá tzv. **smíšený výzkumný přístup**, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody. Tento přístup umožňuje nejen měřit postoje respondentů prostřednictvím uzavřených otázek, ale také získat podrobnější informace o jejich individuálních zkušenostech a motivacích prostřednictvím otevřených otázek nebo hloubkových rozhovorů (Disman, 2011). Například při zkoumání názorů žáků na tělesnou výchovu může být nejprve provedeno kvantitativní šetření pomocí dotazníku s uzavřenými otázkami, následované kvalitativní analýzou individuálních rozhovorů s vybranými respondenty.

Anketa jako základní nástroj pedagogicko-sociologického dotazování je sestavena z otázek, které jsou pečlivě formulovány tak, aby co nejlépe odpovídaly cílům výzkumu. Podle Chrásky (2014) by měla každá anketa obsahovat **úvodní část dotazníku**, která obvykle obsahuje informace o cíli výzkumu, zajištění anonymity odpovědí a pokyny k vyplnění dotazníku, aby respondenti věděli, jak správně postupovat. Následuje **jádro dotazníku**, které zahrnuje samotné otázky. Ty mohou být uzavřené, kdy respondenti vybírají z předem daných možností, polouzavřené, které kombinují výběr odpovědí s možností vlastní doplňující odpovědi, nebo otevřené, kde mají respondenti prostor volně vyjádřit své názory a zkušenosti. **Závěrečná část dotazníku** často obsahuje poděkování respondentům za účast a může také nabídnout volitelný prostor pro další komentáře, které by mohly obohatit výsledky výzkumu (Chráska, 2014).

Než je dotazník nasazen do hlavního výzkumného šetření, je vhodné provést tzv. **pretest**. Jak zdůrazňuje Disman (2011), pretest slouží k ověření srozumitelnosti otázek, délky vyplnění dotazníku a případných problémů spojených se sběrem dat. Obvykle se provádí na malé skupině respondentů, kteří nejsou součástí hlavního výzkumného souboru. Pokud jsou během pretestu odhaleny nejasné formulace otázek nebo jiné problémy, výzkumník dotazník upraví před zahájením samotného šetření.

Pedagogicko-sociologické dotazování tak představuje důležitý nástroj v rámci kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Umožňuje nejen zmapovat postoje žáků, učitelů a rodičů, ale také identifikovat faktory, které ovlivňují vzdělávací proces a sociální klima ve školách. Jak ukazují studie Švece (2017) a Chrásky (2014), správně sestavený dotazník a pečlivě provedené šetření mohou poskytnout cenné informace, které přispívají k efektivnímu řízení vzdělávacího procesu a zlepšení kvality školního prostředí.

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak žáci 8. a 9. tříd vnímají pohyb, tělesnou výchovu a zdravý životní styl, a následně jejich názory genderově porovnat.

3.2 Dílčí cíle

1. Shromáždění a studium literatury.
2. Vypracování terminologie.
3. Vytvoření ankety.
4. Realizace anketního šetření.
5. Zpracování dat a jejich analýza.
6. Sepsání diplomové práce.

3.3 Výzkumné otázky

1. Jaké rozdíly existují v preferovaných volnočasových pohybových aktivitách mezi chlapci a dívkami?
2. Jak se liší postoje chlapců a dívek k výuce tělesné výchovy?
3. Jak vnímají chlapci a dívky přístup učitele k výuce tělesné výchovy?
4. Jaký mají chlapci a dívky názor na možnost spolurozhodovat o obsahu hodin tělesné výchovy?
5. Jak chlapci a dívky vnímají zdravý životní styl?

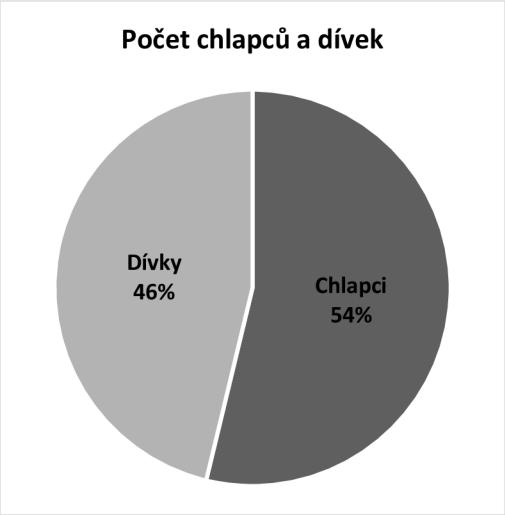
4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci 8. a 9. ročníků tří základních škol v Krnově. Osloveni byli tři ředitelé a ředitelky (dále jen ředitelé pro jednotnou terminologii), kteří s realizací výzkumu souhlasili. Anketní šetření bylo anonymní jak z pohledu žáků, tak i samotných škol. Celkem se šetření zúčastnilo 279 žáků, z toho 150 chlapců (54 %) a 129 dívek (46 %) (viz obrázek 2), přičemž všichni respondenti spadají do věkové kategorie 13-16 let (viz obrázek 3). K distribuci bylo použito 309 dotazníků, přičemž návratnost činila 90,29 %.

Obrázek 2

Zastoupení dotazovaných žáků podle pohlaví



4.2 Metody sběru dat

Pro svou práci jsem zvolil pedagogicko-sociologické dotazování, které kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup k výzkumu. Při tvorbě dotazníku jsem vycházel z otázek uvedených v práci Pivodové (2024). Dotazník zahrnuje všechny typy otázek – otevřené, uzavřené i polouzavřené.

Po získání souhlasu ředitelů základních škol jsem předal tištěné dotazníky učitelům tělesné výchovy, kteří je následně rozdali žákům v rámci hodin tělesné výchovy. Ředitelům jsem zároveň nabídl možnost zpětného získání výsledků výzkumu vztahujících se k jejich škole.

4.3 Statistické zpracování dat

Po shromáždění všech dotazníků jsem přistoupil k jejich zpracování a analýze s využitím deskriptivní statistiky. Nejprve jsem se zaměřil na stanovení četností jednotlivých odpovědí, které jsem následně zprůměroval a vyjádřil v procentuálním zastoupení. K analýze a vizualizaci výsledků jsem využil MS Excel, jenž umožnil přehledné zobrazení dat ve formě tabulek a grafů.

Statistické zpracování dat bylo provedeno v programu Statistica 14. Pro vyhodnocení rozdílů mezi odpověďmi chlapců a dívek byl využit chí-kvadrát test nezávislosti. V tomto případě šlo o proměnné „pohlaví respondenta“ (chlapec × dívka) a „zvolená odpověď“ na určitou otázku v dotazníku. Rozdíl mezi skutečnými a očekávanými hodnotami je následně vyjádřen tzv. chí-kvadrát statistikou, ze které se odvozuje p-hodnota, jež určuje pravděpodobnost, že rozdíly mezi hodnotami vznikly náhodně (Crack, 2018). Hladina významnosti byla stanovena na p = .05.

Vzorec pro výpočet chí-kvadrát test: $\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$

χ^2 – hodnota chí-kvadrátu

O – pozorovaná (skutečná) četnost

E – očekávaná četnost (vypočtená podle hypotézy o nezávislosti)

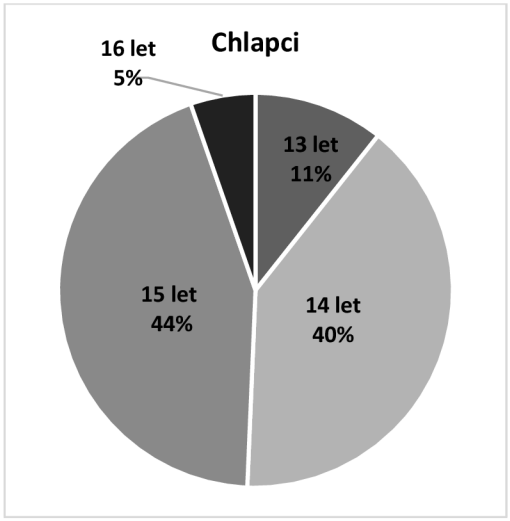
$\sum$ – součet přes všechny kategorie/tabulkové buňky

5 VÝSLEDKY

Tato kapitola se věnuje prezentaci, analýze a porovnání výsledků dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit postoje žáků k výuce tělesné výchovy, jejich volnočasové sportovní preference a faktory, které ovlivňují jejich vztah k pohybu. Kapitola byla rozdělena do pěti oblastí, přičemž každá z nich pojímá jednu výzkumnou otázku (viz kapitola 3.2).

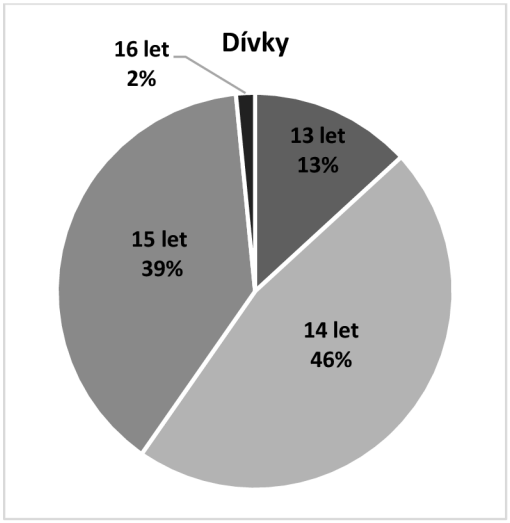
Obrázek 3

Věkové rozložení chlapců



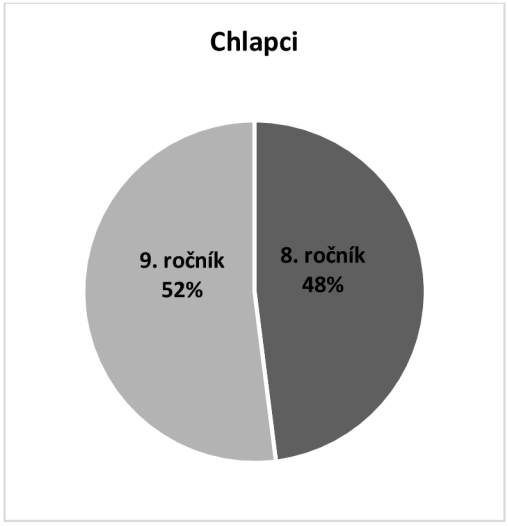
Obrázek 4

Věkové rozložení dívek



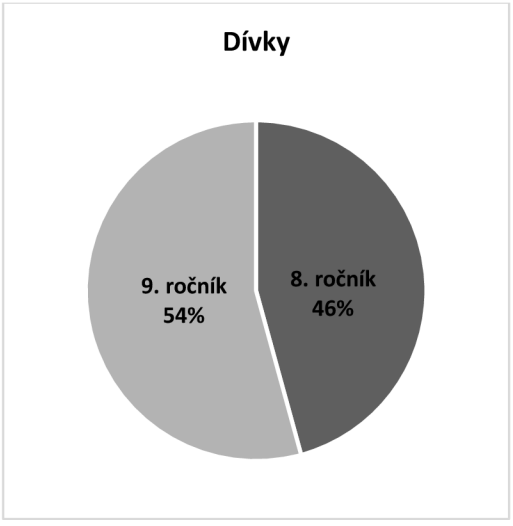
Obrázek 5

Rozdělení chlapců podle ročníku



Obrázek 6

Rozdělení dívek podle ročníku



Obrázky 3 a 4 znázorňují věkové rozložení chlapců a dívek. U obou skupin převažují respondenti ve věku 14 a 15 let. Mezi chlapci je nejvíce zastoupená věková skupina 15letých

(44 %), následovaná 14letými (40 %). Nižší zastoupení mají chlapci ve věku 13 let (11 %) a 16 let (5 %). U dívek je nejpočetnější skupinou věk 14 let (46 %), poté 15 let (39 %). Dívky ve věku 13 let tvoří 13 % a 16leté pouze 2 % respondentek. Z dat vyplývá, že věkové složení obou skupin je podobné, s největším zastoupením uprostřed věkového rozpětí. U chlapců mírně převažují 15letí, zatímco u dívek 14leté. Statistická analýza ($p < .001$) však ukázala, že rozdíly ve věkovém rozložení mezi chlapci a dívkami jsou statisticky významné, což znamená, že zastoupení jednotlivých věkových skupin se mezi pohlavími liší více, než by bylo očekáváno náhodou.

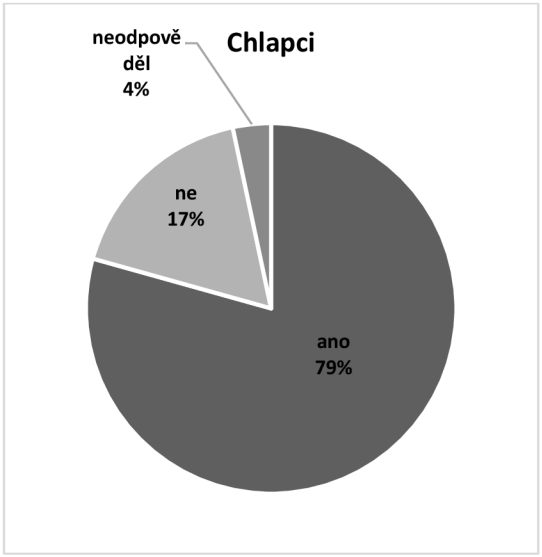
Na obrázcích 5 a 6 je znázorněno, jak jsou chlapci a dívky zastoupeni podle ročníku, který navštěvují. U chlapců je rozložení mezi 8. a 9. ročníkem téměř vyrovnané – 48 % tvoří žáci 8. ročníku a 52 % 9. ročníku. U dívek je situace velmi podobná: 46 % dívek je z 8. ročníku a 54 % z 9. ročníku. Rozdíly mezi skupinami jsou pouze mírné a naznačují, že výzkumný soubor je poměrně rovnoměrně rozdělen mezi oba ročníky. To potvrdila také statistická analýza ($p = .797$) a rozdíl mezi chlapci a dívkami z hlediska zastoupení v ročnících není statisticky významný.

5.1 Pohybová aktivita žáků

Tato oblast odpovídá výzkumné otázce: *„Jaké rozdíly existují v preferovaných pohybových aktivitách mezi chlapci a dívkami?“* Je zde zahrnuto celkem 6 otázek z dotazníku.

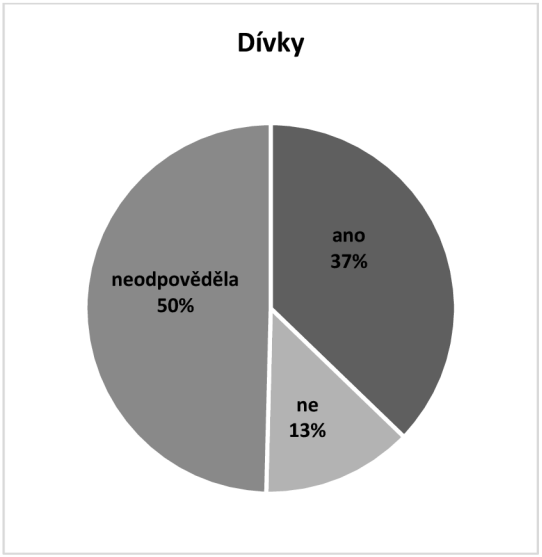
Obrázek 7

Pohybové aktivity chlapců ve volném čase



Obrázek 8

Pohybové aktivity dívek ve volném čase



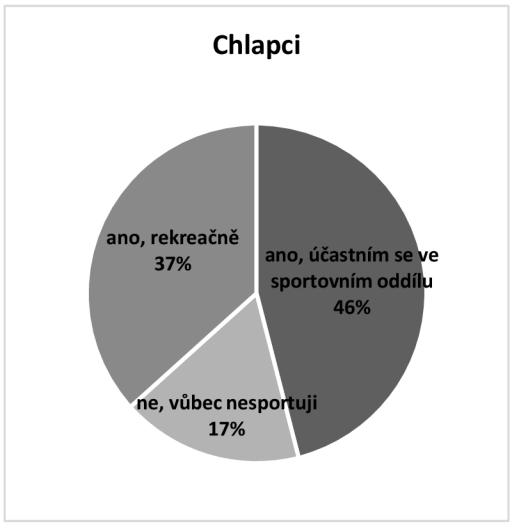
Na obrázcích 7 a 8 jsou zobrazeny odpovědi žáků, zda se věnují pohybovým aktivitám ve volném čase. U chlapců se volnočasovým aktivitám věnuje 79 %, 17 % nikoliv a 4 % na otázku

neodpověděla. U dívek byla situace odlišná – pouze 37 % se pohybu věnuje, 13 % nikoliv a až 50 % dívek na otázku neodpovědělo. Z odpovědí je patrné, že chlapci tráví svůj volný čas pohybem výrazně častěji než dívky. Vysoký podíl nevyplněných odpovědí u dívek může naznačovat nezájem o volnočasové sportovní aktivity nebo nejistotu, jak se k otázce postavit. Statistická analýza ($p < .001$) potvrdila, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek jsou statisticky významné, což naznačuje, že pohlaví významně ovlivňuje ochotu věnovat se pohybovým aktivitám ve volném čase.

Rozdíly jsou také ve způsobu, jakým se chlapci a dívky věnují sportu (viz obrázky 9 a 10). Téměř polovina chlapců (46 %) sportuje aktivně v rámci sportovního oddílu, 37 % se věnuje sportu rekreačně a 17 % vůbec nesportuje. U dívek převažuje rekreační sportování (50 %), 30 % navštěvuje sportovní oddíl a 20 % nesportuje vůbec. Tato zjištění ukazují, že chlapci častěji sportují organizovaně, zatímco dívky volí neformální a volnočasovou formu pohybu. Vyšší podíl dívek, které nesportují, může souviset s nižší motivací, menší podporou okolí nebo obavami z výkonu a hodnocení. Statistická analýza potvrdila, že rozdíl v odpovědích mezi chlapci a dívkami je statisticky významný ($p = .024$), což naznačuje, že pohlaví může hrát roli ve způsobu zapojení do sportovních aktivit.

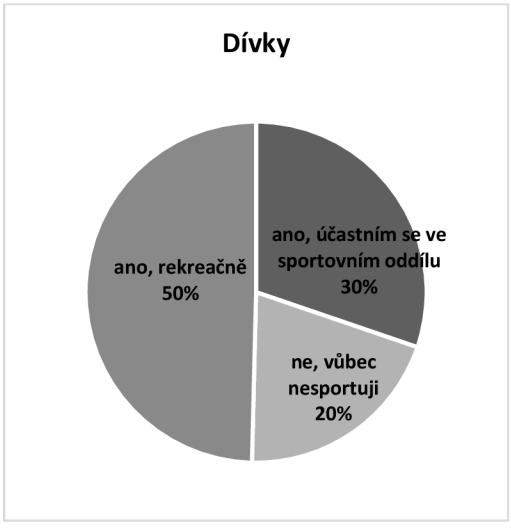
Obrázek 9

Způsob sportování chlapců



Obrázek 10

Způsob sportování dívek



V tabulce 1 jsou shrnuty konkrétní volnočasové sportovní preference žáků. Nejčastěji uváděnou aktivitou u chlapců je fotbal (69 odpovědí) a kondiční cvičení (65), následované úpolovými sporty (52), atletikou (41) a cyklistikou (36). U dívek dominovalo rovněž kondiční cvičení (36), dále atletika (33), tanec (19) a volejbal (18). Zatímco u chlapců dominují silové a kolektivní sporty, dívky inklinují k aktivitám estetickým, individuálním nebo s důrazem na

spolupráci. Rozdíly mezi pohlavími odrážejí jak osobní preference, tak kulturní a sociální vlivy. Výsledky statistické analýzy ($p < .001$) jednoznačně ukazují, že výběr pohybových aktivit se mezi chlapci a dívkami významně liší, což podporuje hypotézu o vlivu pohlaví na sportovní zájmy školáků.

Tabulka 1

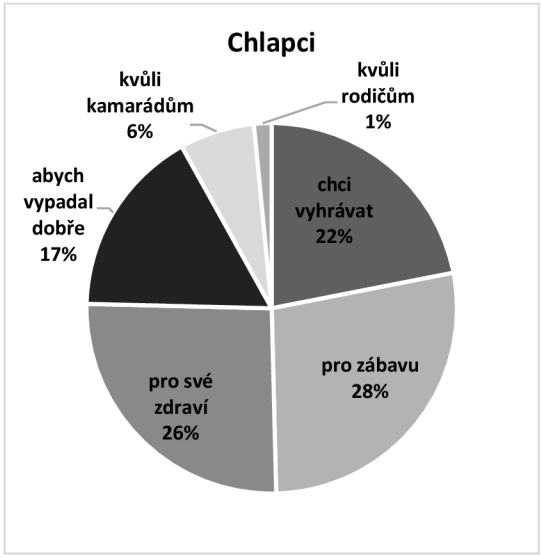
Přehled pohybových aktivit žáků ve volném čase

Sport, PA	**Chlapci**	**Dívky**
Kondiční cvičení	65	36
Fotbal	69	11
Atletika	41	33
Cyklistika	36	8
Chůze	13	11
Pohybové hry	5	-
Úpolové sporty	52	9
Plavání	10	4
Basketbal	15	6
Lyžování a snowboarding	3	8
Hokej	8	-
Koloběžka	15	-
Florbal	17	5
Airsoft	12	-
Tenis	3	3
Vybíjená	3	-
Volejbal	3	18
Gymnastika	-	5
Badminton	2	5
Krasobruslení	-	5
Jezdectví	-	8
Tanec	-	19
Jiné	11	9
Žádné	6	9
Neodpověděl/a	47	53

Motivace ke sportování se rovněž liší. Obrázky 11 a 12 shrnují hlavní motivy, které vedou žáky ke sportovní činnosti. Chlapce nejvíce motivuje zábava (28 %), sportovat pro zdraví (26 %) a soutěživost (22 %). Dívky uvádějí tak stejně zábavu (36 %), zdraví (28 %) a nakonec vzhled (18 %). Z výsledných dat vyplývá, že u obou skupin dominuje vnitřní motivace – zábava a péče o zdraví. Zatímco chlapci jsou soutěživější a chtějí dosahovat výsledků, dívky jsou orientované spíše na prožitek, estetiku a sebehodnocení. Ačkoli se některé rozdíly mezi pohlavími zdají být patrné, statistický test ($p = .178$) ukázal, že tyto rozdíly nejsou statisticky významné, a nelze tedy s jistotou tvrdit, že pohlaví hraje v motivaci ke sportování rozhodující roli.

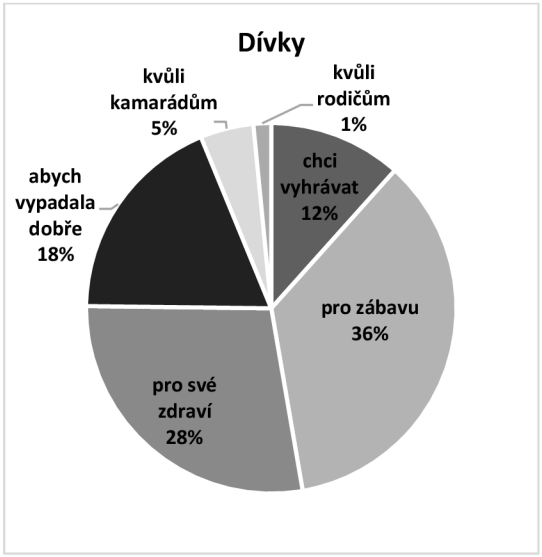
Obrázek 11

Motivace chlapců ke sportu



Obrázek 12

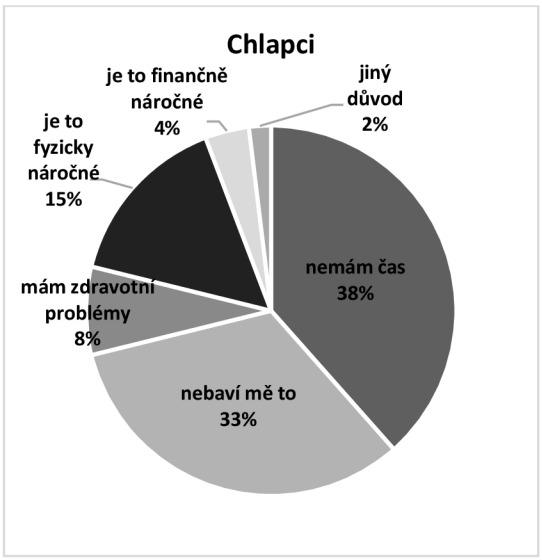
Motivace dívek ke sportu



Obrázky 13 a 14 uvádí přehled nejčastějších překážek, které žáci vnímají ve vztahu k pohybovým aktivitám mimo školní prostředí. U chlapců i dívek je hlavní překážkou nedostatek času (38 % a 53 %). Dalšími převažující důvody jsou nezájem o pohyb (33 % a 26 %) a fyzická náročnost (15 % a 11 %). Z porovnání vyplývá, že časová vytíženost je u obou pohlaví nejčastějším důvodem, přičemž dívky ji uvádějí častěji. Chlapci naopak častěji zmiňují, že je pohyb nebaví nebo je příliš fyzicky náročný, což může odrážet rozdíly v přístupu ke sportu, sebevědomí či fyzické připravenosti. Obě skupiny považují zdravotní a ekonomické důvody jako okrajové, nikoli určující. Statistické zhodnocení rozdílů ($p = .898$) však ukázalo, že rozložení odpovědí mezi chlapci a dívkami není statisticky významné, a uvedené rozdíly tak mohou být spíše náhodné než systematické.

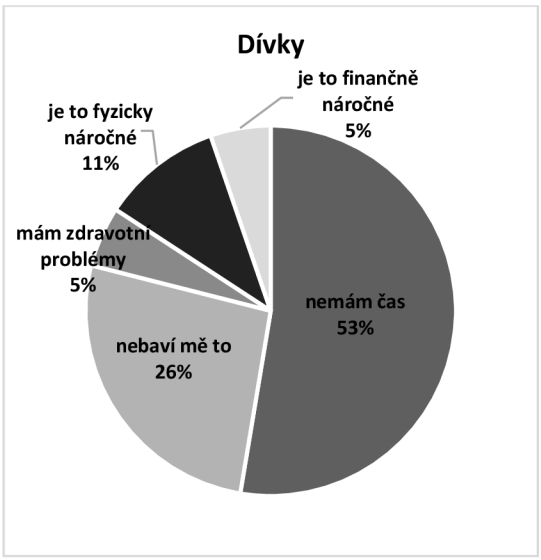
Obrázek 13

Důvody, proč se chlapci nevěnují pohybovým aktivitám



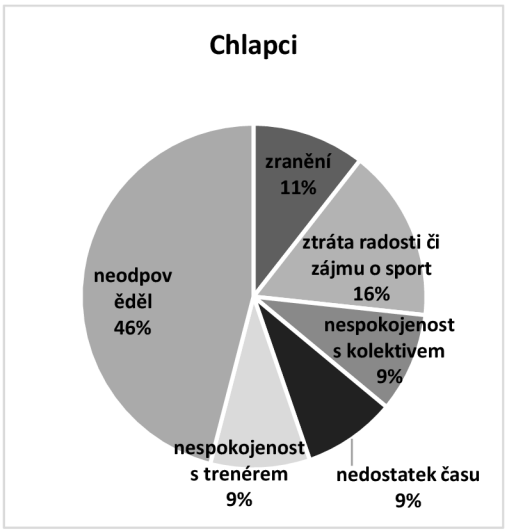
Obrázek 14

Důvody, proč se dívky nevěnují pohybovým aktivitám



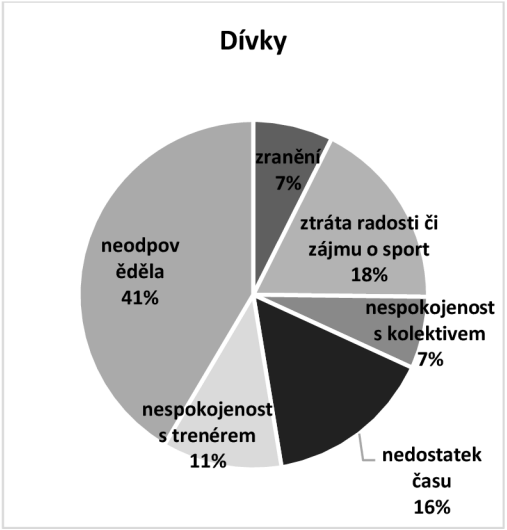
Obrázek 15

Důvody ukončení sportovní činnosti u chlapců



Obrázek 16

Důvody ukončení sportovní činnosti u dívek



Nejčastější příčiny, které vedly žáky k přerušení nebo ukončení pravidelné sportovní aktivity jsou shrnuty v obrázcích 15 a 16 a více méně se jedná o stejné důvody. U obou pohlaví dominuje ztráta zájmu o sportovní aktivity (16 % chlapců, 18 % dívek) a nedostatek času (9–16 %). Zatímco u chlapců sehrálo významnější roli zranění (11 %), u dívek jsou častější důvody spojené se sociálním prostředím – například vztahy v kolektivu (7 %) či vztah k učiteli nebo trenérovi (11 %). Výsledky naznačují, že hlavními důvody přerušení sportování jsou pro obě pohlaví ztráta motivace a časová vytíženost. Zatímco u chlapců se častěji objevuje zranění,

u dívek hraje mírně větší roli vztah k vyučujícímu nebo kolektivu. Vysoký podíl neodpovědí může ukazovat na citlivost tématu nebo neochotu situaci reflektovat. Statistická analýza ($p = .379$) však ukázala, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek nejsou statisticky významné.

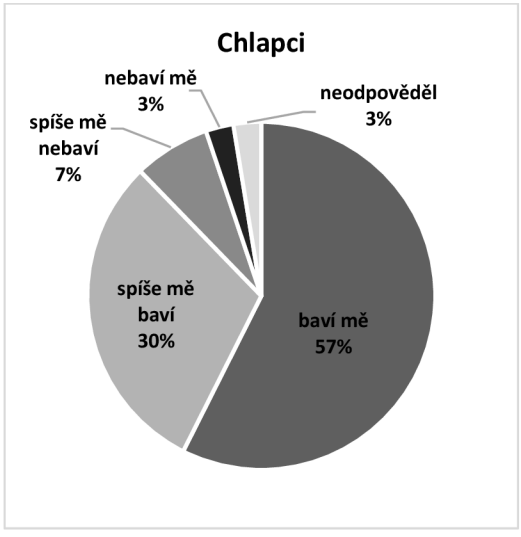
5.2 Postoje žáků k tělesné výchově

Do této oblasti spadá výzkumná otázka: *„Jak se liší postoje chlapců a dívek k výuce tělesné výchovy?“* Zde je zahrnuto 12 dotazníkových otázek.

Co se týče oblíbenosti tělesné výchovy, výsledky ukázaly, že chlapci mají k tělesné výchově celkově pozitivnější postoj než dívky (viz obrázky 17 a 18). Více než polovina chlapců (57 %) označila tělesnou výchovu za oblíbený předmět, zatímco u dívek to byla pouze pětina (20 %). Přesto u dívek převažoval mírně pozitivní vztah – 52 % uvedlo, že je tělesná výchova „spíše baví“ (u chlapců pouze 30 %). Vyšší podíl dívek (28 %) však zaujímal negativní nebo neutrální postoj, což může být ovlivněno např. obsahem hodin, sebedůvěrou při pohybu či vztahy v kolektivu. Statistické ověření rozdílů ($p < .001$) potvrdilo, že postoje chlapců a dívek k tělesné výchově se liší statisticky významně, a tedy nejde pouze o náhodnou odchylku, ale o systematický rozdíl mezi pohlavími.

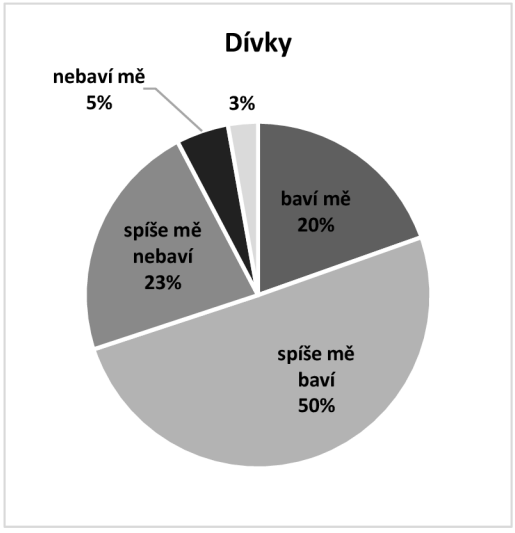
Obrázek 17

Obliba předmětu TV u chlapců



Obrázek 18

Obliba předmětu TV u dívek

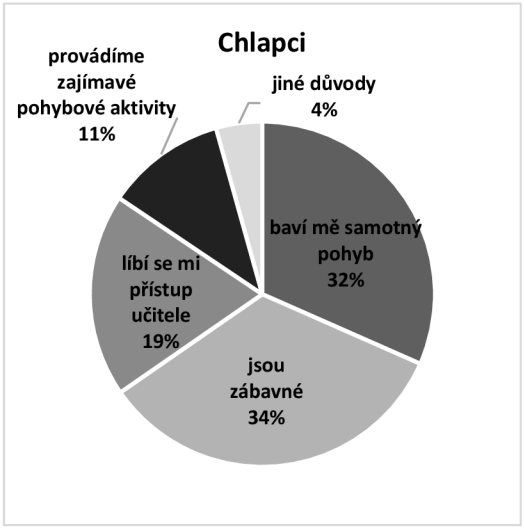


Důvody obliby tělesné výchovy byly u obou pohlaví obdobné (viz obrázky 19 a 20). 34 % chlapců považuje tělesnou výchovu za zábavnou, 32 % baví pohyb a 19 % je spokojeno s přístupem učitele. 11 % chlapců ocenilo zajímavé pohybové aktivity a 4 % uvedlo jiný důvod,

např. možnost odreagování či posilovny. 33 % dívek baví tělesná výchova skrz zábavy, 30 % má rádo pohyb a 20 % se líbí přístup učitele. Stejně jako u chlapců 11 % dívek uvedlo „zajímavé aktivity“ jako důvod oblíbenosti a 6 % zmínilo jiné důvody, např. radost z kolektivu či přítomnost kamarádů. Z výsledků lze usoudit, že obě skupiny baví tělesná výchova z důvodu zábavy a pohybu. Tento závěr potvrzuje i statistická analýza (p = .971), která ukázala, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek nejsou statisticky významné, a jejich preference jsou tedy v tomto ohledu velmi podobné.

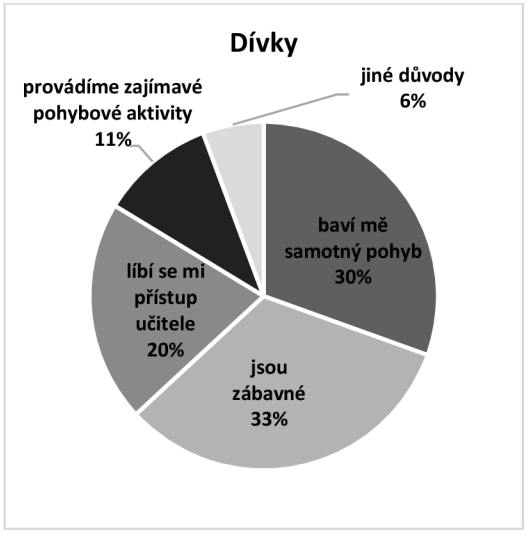
Obrázek 19

Důvody obliby TV u chlapců



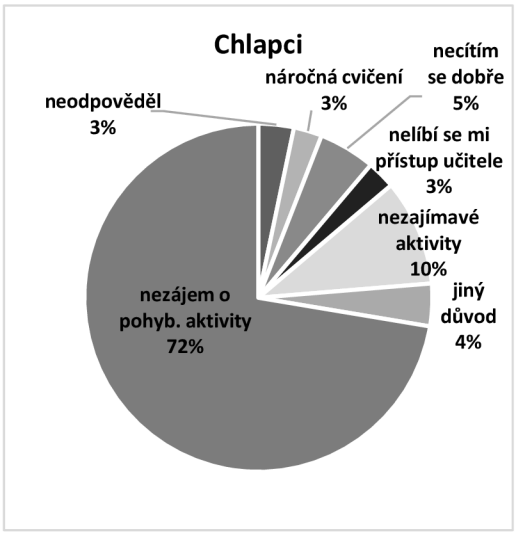
Obrázek 20

Důvody obliby TV u dívek



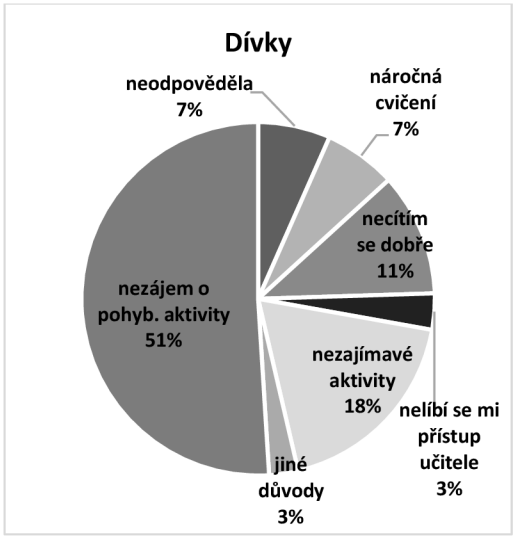
Obrázek 21

Důvody nezájmu chlapců o TV



Obrázek 22

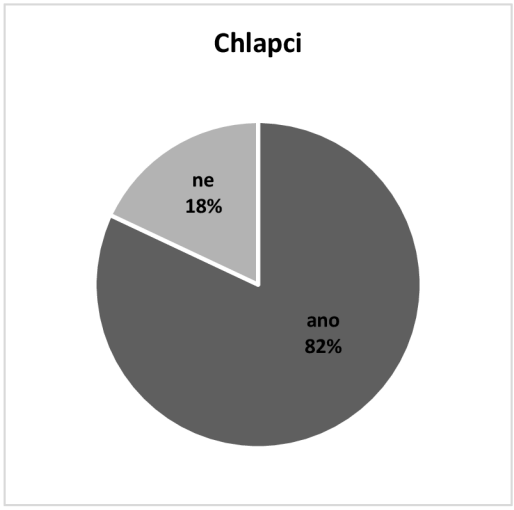
Důvody nezájmu dívek o TV



Naopak důvody nezájmu o tělesnou výchovu se mezi pohlavími lišily (viz obrázky 21 a 22). U chlapců převažovala jednoznačně odpověď nezájem o pohybové aktivity (72 %), méně častěji byly uváděny důvody jako nuda (10 %), nepříjemné vztahy ve třídě (5 %) nebo jiný důvod (např. nechuť k fotbalu; 4 %). Dívky uváděly pestřejší škálu důvodů – vedle nezájmu (51 %) zmiňovaly častěji nezajímavé aktivity (18 %), nepohodu ve skupině (11 %), náročnost cvičení (7 %) či osobní nebo fyziologické překážky, jako je menstruace nebo nízké sebevědomí (3 %). Z porovnání vyplývá, že u chlapců je důvod nezájmu výrazně koncentrován v oblasti obecné neochoty k pohybu, zatímco u dívek se objevuje širší škála důvodů, často souvisejících se sociálními aspekty výuky, náročností nebo neatraktivností obsahu. Tento rozdíl potvrdil i statistický test ($p = .007$), který ukázal, že rozložení odpovědí mezi chlapci a dívkami je statisticky významné.

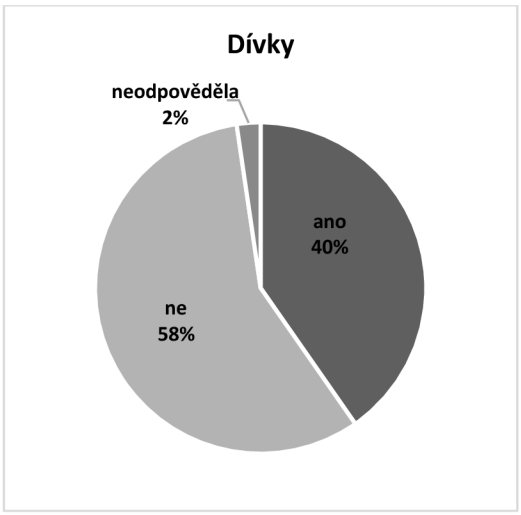
Obrázek 23

Zájem chlapců o navýšení hodin TV



Obrázek 24

Zájem dívek o navýšení hodin TV



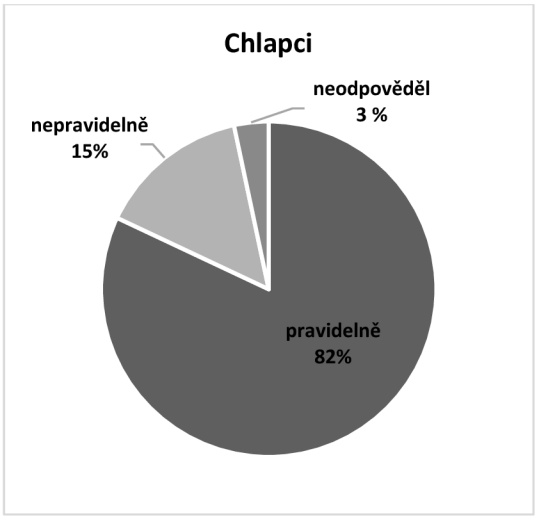
Z hlediska zájmu o navýšení hodin tělesné výchovy uvedlo 82 % chlapců, že by si přáli více hodin, zatímco u dívek převažoval opačný názor – 58 % bylo proti. Pouze 40 % dívek by více hodin přivítalo (viz obrázky 23 a 24). Chlapci vnímají tělesnou výchovu jako oblíbenější předmět a jsou více motivováni k fyzické aktivitě, zatímco u dívek je přístup rezervovanější. Tyto výsledky poukazují na rozdílnou míru zájmu o předmět, která je pravděpodobně ovlivněna celkovým postojem, motivací a dosavadními zkušenostmi žáků. Statistická analýza ($p < .001$) potvrdila, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek jsou statisticky významné, což znamená, že zájem o navýšení hodin tělesné výchovy je skutečně ovlivněn pohlavím.

Obrázky 25 a 26 ukazují pravidelnost cvičení v hodinách tělesné výchovy. Pravidelná účast na cvičení je u chlapců vyšší (82 %) než u dívek (64 %). Dívky častěji cvičí nepravidelně

(34 %) a 2 % na otázku neodpověděla. U chlapců se nepravidelně zapojuje 15 % a 3 % odpověď neuvedla. Tato čísla potvrzují, že dívky jsou vůči tělesné výchově rezervovanější a méně aktivní, což může být dáno nejen vnějšími faktory, ale i subjektivním prožíváním hodin. Rozdíl v pravidelnosti cvičení mezi chlapci a dívkami byl rovněž statisticky významný ($p < .001$), což potvrzuje, že pohlaví hraje roli v míře aktivního zapojení do tělesné výchovy.

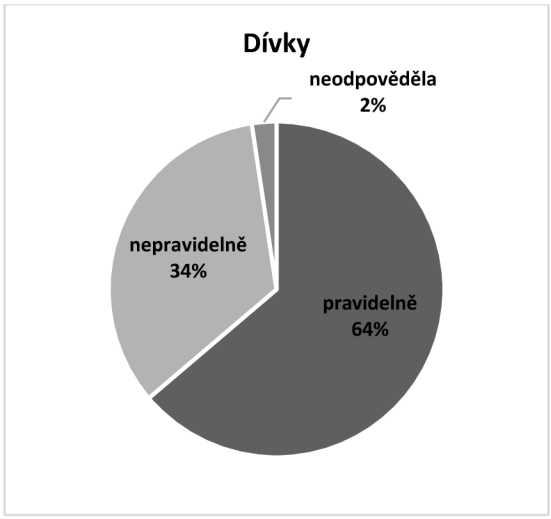
Obrázek 25

Pravidelnost cvičení chlapců v TV



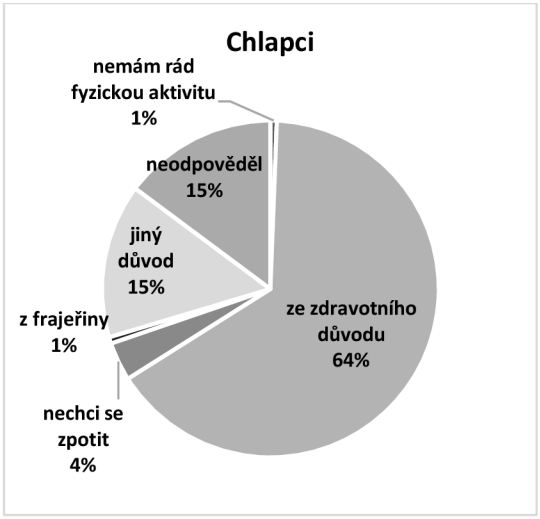
Obrázek 26

Pravidelnost cvičení dívek v TV



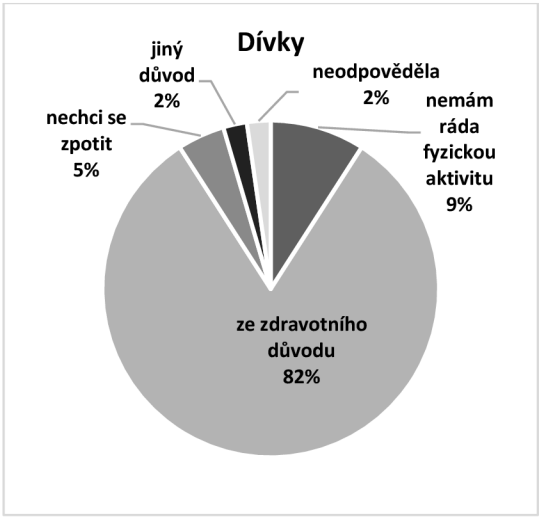
Obrázek 27

Důvody necvičení chlapců v TV



Obrázek 28

Důvody necvičení dívek v TV



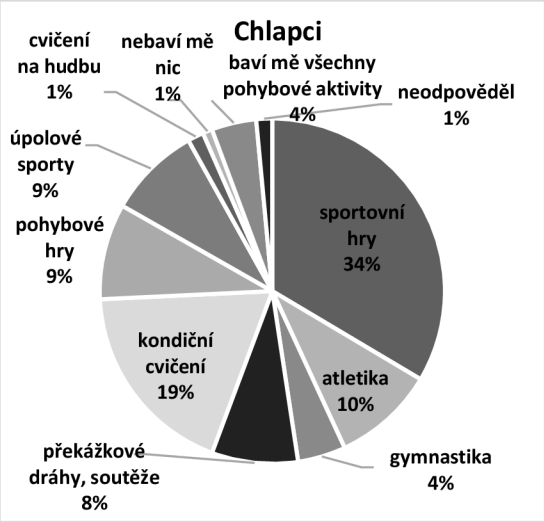
Nejčastějším důvodem, proč žáci necvičí v hodinách TV, byl zdravotní stav – 64 % chlapců a 82 % dívek (viz obrázky 27 a 28). U chlapců následovaly jiné důvody (15 %), jako je chybějící úbor, nechuť cvičit nebo vztahy ve třídě. U dívek byly dalšími důvody celkové odmítání pohybu

(9 %), nechuť se zpotit (5 %) a fyziologické překážky (2 %). Zatímco u dívek jsou další důvody spíše fyzické či fyziologické, u chlapců mají jiné důvody širší spektrum, často se sociálním nebo praktickým podtextem (oblečení, kolektiv, motivace). Statistická analýza ($p < .001$) potvrdila, že rozložení důvodů neúčasti na tělesné výchově se mezi chlapci a dívkami statisticky významně liší.

Obrázky 29 a 30 zachycují preferované aktivity v hodinách TV. U chlapců převažují sportovní hry (34 %), následované kondičním cvičením (19 %), pohybovými hrami a úpolovými sporty (po 9 %). Menší zájem byl o gymnastiku (5 %) a cvičení na hudbu (1 %). U dívek vedou rovněž sportovní hry (28 %), následované pohybovými hrami (18 %), cvičením na hudbu (11 %) a kondičním cvičením (10 %). Dívky projevily větší zájem o rytmizované a estetické formy pohybu, chlapci naopak o silovější a soutěživé aktivity. Statistická analýza rozdílů v preferencích ($p < .001$) potvrdila, že výběr pohybových aktivit se mezi chlapci a dívkami liší statisticky významně, což odráží rozdílné zájmy, pohybové preference i genderové stereotypy ve vztahu ke sportu.

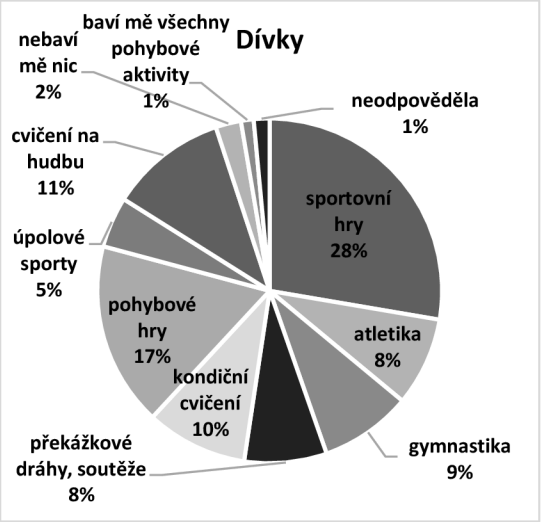
Obrázek 29

Preferované pohybové aktivity dívek v TV



Obrázek 30

Preferované pohybové aktivity chlapců v TV



Na otázku, zda žáci postrádají v hodinách tělesné výchovy nějakou konkrétní pohybovou aktivitu, odpovědělo kladně 51 % chlapců a 36 % dívek (viz tabulka 2). Zbytek uvedl, že jim nic nechybí. Mezi chlapci byly nejčastěji zmiňovány úpolové sporty, fotbal a kondiční cvičení. Dívky uváděly nejčastěji také úpolové sporty, následované badmintonem a kondičním cvičením. V jejich odpovědích se objevila pestřejší škála – včetně tance, krasobruslení či inline bruslí. Z dat lze vyčíst, že chlapci častěji požadují sportovní aktivity s prvky soutěže a výkonu, zatímco dívky inklinují k různorodějším a často estetickým činnostem. Statistická analýza ($p = .670$) však

ukázala, že rozdíly v preferovaných doplňkových aktivitách nejsou statisticky významné, a proto nelze říci, že by se výběr konkrétních aktivit mezi pohlavími výrazně lišil.

Tabulka 2

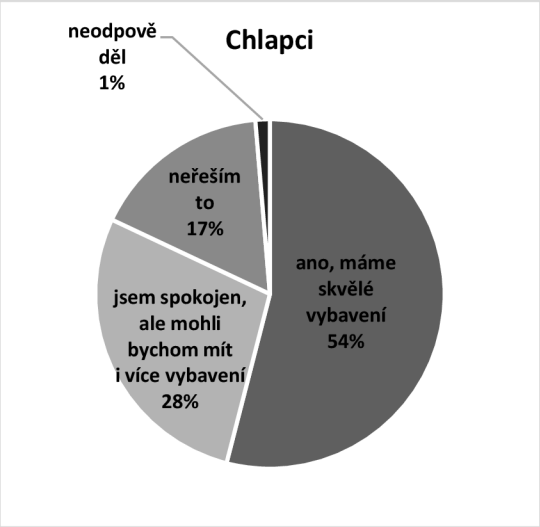
Zájem o zařazení dalších aktivit do výuky tělesné výchovy

CHLAPCI		**DÍVKY**	
Ano – 82 odpovědí		**Ano – 46 odpovědí**	
Úpolové sporty	16	Úpolové sporty	14
Fotbal	12	Badminton	6
Kondiční cvičení	9	Kondiční cvičení	4
Basketbal	6	Volejbal	4
Neodpověděl	6	Fotbal	4
Atletika 6	6	Přehazovaná	3
Vybíjená	4	Vybíjená	3
Florbal	3	Florbal	3
Volejbal	3	Atletika	3
Badminton	3	Pohybové hry	2
Gymnastika	2	Inline brusle	2
Pohybové hry	2	Basketbal	2
Airsoft	2	Tanec	2
Jiné	8	Jiné	4
Ne – 81 odpovědí		**Ne – 83 odpovědí**	

Obrázky 31 a 32 znázorňují, jak žáci hodnotí vybavení školní tělocvičny. 54 % chlapců je s vybavením zcela spokojeno. Dalších 28 % uvedlo, že jsou spokojeni, ale uvítali by více vybavení a 17 % chlapců tuto otázku neřeší. Pouze 41 % dívek je spokojeno s vybavením tělocvičny. 26 % by uvítalo více pomůcek a 32 % uvedlo, že vybavení neřeší. 1 % chlapců i dívek neodpovědělo. Z výsledků je patrné, že většina žáků vybavení vnímá jako dostačující, nicméně existuje prostor pro jeho doplnění či zmodernizování, což by mohlo pozitivně ovlivnit motivaci a zapojení do výuky tělesné výchovy. Statistická analýza ($p = .024$) potvrdila, že rozdíly v hodnocení vybavenosti tělocvičny mezi chlapci a dívkami jsou statisticky významné. Tento výsledek naznačuje, že vnímání prostředí tělesné výchovy se u jednotlivých pohlaví liší.

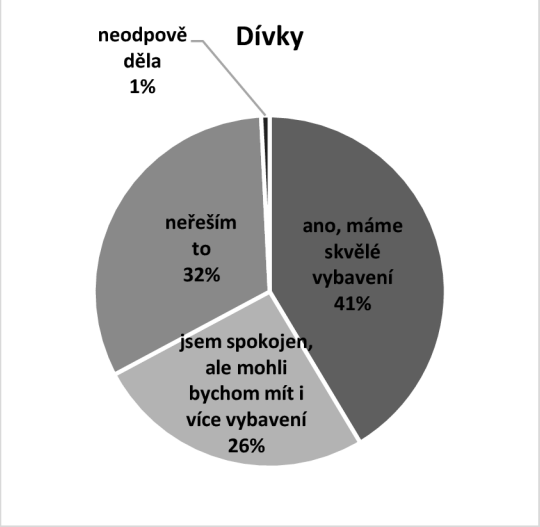
Obrázek 31

Vnímání vybavení tělocvičny očima chlapců



Obrázek 32

Vnímání vybavení tělocvičny očima dívek



Tabulka 3

Vnímání nedostatku sportovního vybavení pro výuku tělesné výchovy

CHLAPCI		DÍVKY	
Nic nechybí	35	Nic nechybí	29
Míče	19	Míče	13
Fitness vybavení, posilovna	14	Badmintonové vybavení	11
Boxovací pytle	8	Gymnastické vybavení	9
Florbalové vybavení	6	Švihadla	5
Fotbalové vybavení	6	Fitness vybavení, posilovna	3
Gymnastické vybavení	5	Stolní tenis	3
Kompresor	3	Překážky	2
Tenisové vybavení	1	Florbalové vybavení	2
Švihadla	1	Boxovací pytle	2
Neodpověděl	50	Neodpověděla	58

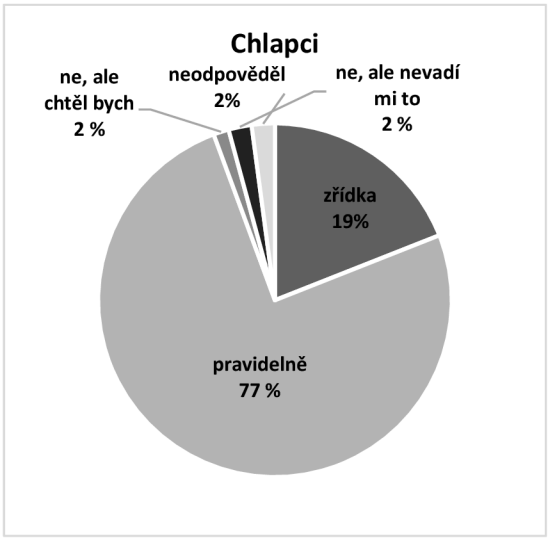
V tabulce 3 jsou zachyceny názory žáků na to, jaké sportovní pomůcky ve výuce tělesné výchovy chybí. 23 % chlapců uvedlo, že jim žádné pomůcky nechybí, a 33 % na otázku neodpovědělo. Nejčastěji chlapci strádají míče (19 odpovědí), fitness vybavení (14) a boxovací pytle (8). Dále uváděli potřebu florbalového, fotbalového nebo gymnastického náčiní. 20 % dívek odpovědělo, že jim nic nechybí, a 40 % otázku nevyplnilo. Nejvíce však zmiňovaly míče (13), badmintonové vybavení (11), gymnastické pomůcky (9) a švihadla (5). Obě skupiny postrádají

míče, u chlapců převažuje nedostatek silových a technických pomůcek, zatímco u dívek je to spíše lehké a koordinační náčiní. Rozložení odpovědí u chlapců a dívek se statisticky významně liší (p = .003), což naznačuje rozdílné preference ohledně vybavení pro výuku tělesné výchovy.

Obrázky 33 a 34 zachycují, jak často se tělesná výchova realizuje ve venkovním prostředí a jak tuto možnost vnímají chlapci a dívky. 77 % chlapců uvedlo, že venkovní výuku využívají pravidelně za hezkého počasí, a 19 %, že sice venku cvičí, ale jen zřídka. Zbylá 4 % odpověděla buď, že by si venkovní výuku přála, nebo že jim její absence nevadí. Podobně u dívek odpovědělo 81 %, že venkovní tělesná výchova probíhá při příznivém počasí, a 15 % uvedlo, že se koná jen zřídka. Také zde pouze 4 % vyjádřila nespokojenost nebo neodpověděla. Z dat vyplývá, že většina žáků obou pohlaví má možnost cvičit venku a tuto formu výuky vítá. Celkově lze říct, že venkovní prostředí je žáky vnímáno pozitivně a je vhodné jej využívat častěji. Statistický test (p = .897) navíc ukázal, že v odpovědích chlapců a dívek nejsou žádné statisticky významné rozdíly, což potvrzuje, že venkovní výuku tělesné výchovy oceňují podobně obě skupiny.

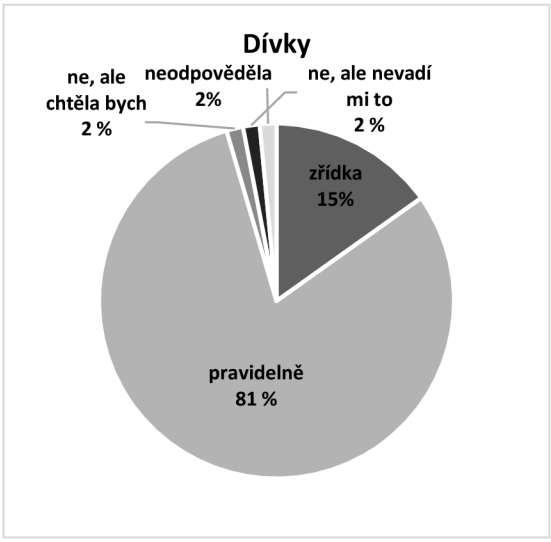
Obrázek 33

Možnost realizace TV venku z pohledu chlapců



Obrázek 34

Možnost realizace TV venku z pohledu dívek

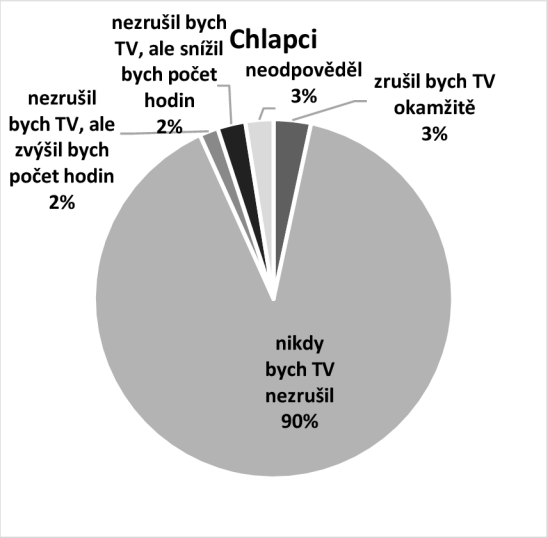


Obrázky 35 a 36 shrnují postoje žáků, kdyby měli možnost ovlivnit počet hodin tělesné výchovy ve školním rozvrhu. Většina chlapců (92 %) uvedla, že by tělesnou výchovu nikdy nezrušila. Dalších 5 % by sice výuku zachovalo, ale upravilo by počet hodin – 3 % by hodin ubralo a 2 % přidalo. Pouze 3 % by tělesnou výchovu zrušila okamžitě. U dívek je sice také většina proti zrušení předmětu (81 %), avšak 15 % by tělesnou výchovu zrušilo a 4 % by upravilo její rozsah. To poukazuje na o něco vyšší míru nevole vůči tělesné výchově u dívek oproti chlapcům. Celkově lze říct, že chlapci hodnotí předmět tělesná výchova výrazně pozitivněji než dívky, a to jak ve

vztahu k jeho zachování, tak ke zvýšení počtu hodin. U dívek se častěji objevují postoje odmítavé či ambivalentní, což může souviset s jejich nižší identifikací s obsahem hodin či osobními zkušenostmi s výukou. Rozdíly v těchto postojích byly potvrzeny i statistickou analýzou ($p = .034$), která prokázala, že vztah k tělesné výchově se mezi chlapci a dívkami liší významným způsobem.

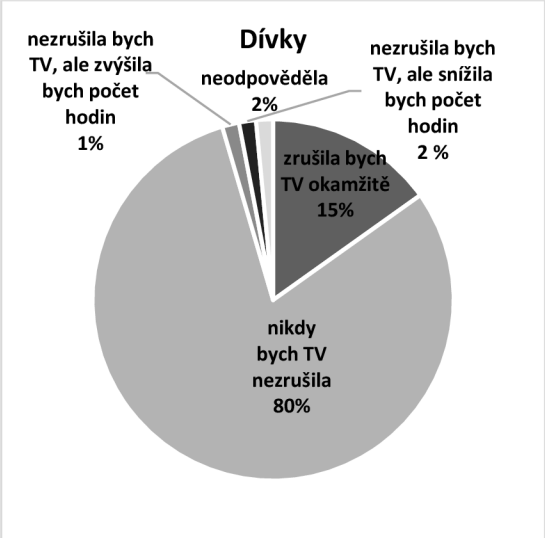
Obrázek 35

Postoje chlapců ke zrušení TV



Obrázek 36

Postoje dívek ke zrušení TV



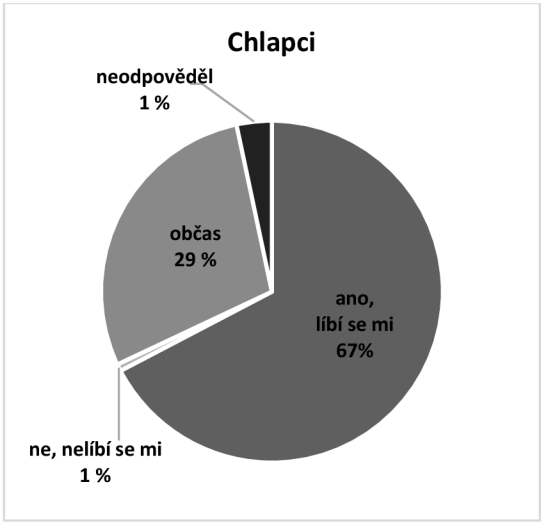
5.3 Vnímání přístupu učitele

V této oblasti je zahrnuta výzkumná otázka *„Jak vnímají chlapci a dívky přístup učitele k výuce tělesné výchovy?“* Zde je zahrnuta pouze 1 otázka z dotazníku.

Vnímání přístupu učitele tělesné výchovy se mezi chlapci a dívkami liší (viz obrázky 37 a 38). Zatímco většina chlapců (69 %) hodnotí přístup učitele pozitivně, mezi dívkami je tento podíl výrazně nižší – pouze 41 %. Naopak 50 % dívek uvedlo, že se jim přístup líbí pouze občas, zatímco u chlapců se tato odpověď objevila jen ve 29 % případů. Negativní postoj (odpověď „nelíbí se mi“) vyjádřilo pouze 1 % chlapců, ale 8 % dívek. Obě skupiny měly 1 % žáků, kteří na otázku neodpověděli. Z těchto dat vyplývá, že chlapci mají s přístupem vyučujícího k tělesné výchově obecně pozitivnější zkušenost než dívky. Vyšší míra neutrálních či negativních odpovědí u dívek může souviset s vyšší citlivostí na způsob komunikace, s odlišnými očekáváními vůči výuce, nebo s menší mírou identifikace s vedením výuky. Statistická analýza ($p < .001$) prokázala, že tyto rozdíly jsou statisticky významné, což podtrhuje odlišné vnímání přístupu učitele mezi chlapci a dívkami.

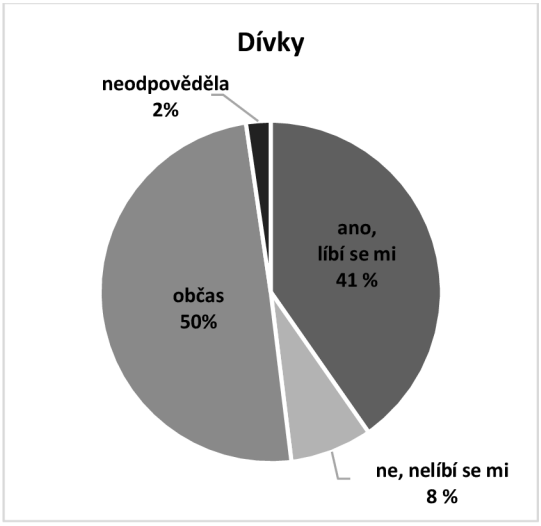
Obrázek 37

Vnímání přístupu učitele TV u chlapců



Obrázek 38

Vnímání přístupu učitele TV u dívek

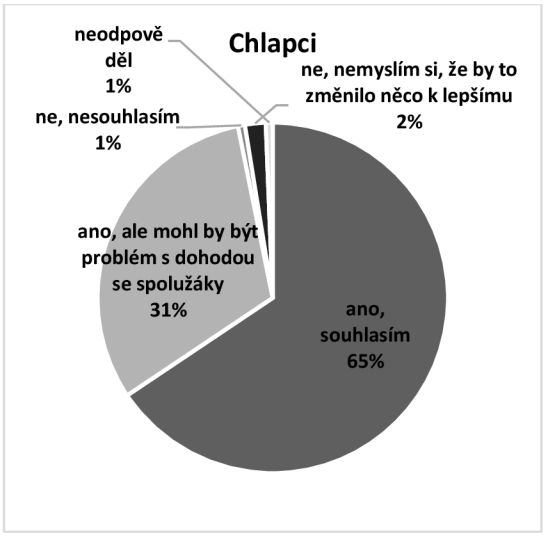


5.4 Participace a názor žáků na strukturu výuky

Tato oblast souvisí s výzkumnou otázkou *„Jaký mají chlapci a dívky názor na možnost spolurozhodovat o obsahu hodin tělesné výchovy?“* V této oblasti jsou zahrnuty 2 otázky z dotazníku.

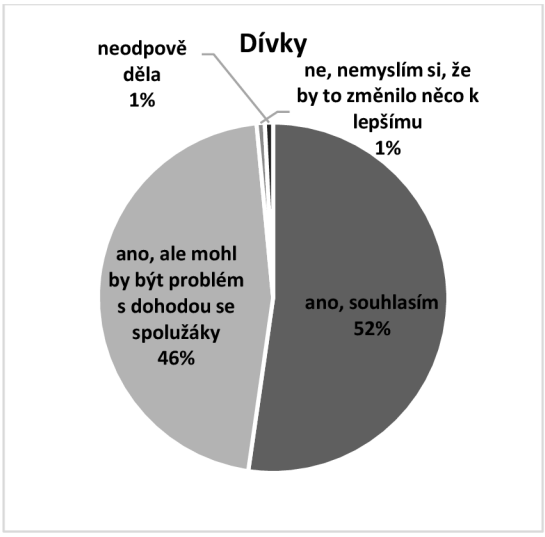
Obrázek 39

Názor chlapců na volbu aktivit v TV



Obrázek 40

Názor dívek na volbu aktivit v TV



Obrázky 39 a 40 ilustrují názory žáků na možnost spolurozhodování o aktivitách v hodinách tělesné výchovy. Mezi chlapci s touto možností jednoznačně souhlasí 66 % a dalších

31 % by ji přivítalo, avšak poukazují na možné problémy s dohodou mezi spolužáky. Jen 2 % chlapců by tento přístup nepovažovala za přínosný nebo s ním nesouhlasí. U dívek byl postoj mírně odlišný – 52 % souhlasí a 46 % by spolurozhodování uvítalo s výhradou, že domluva ve třídě by mohla být problematická. Pouhé 2 % dívek s tímto návrhem nesouhlasí nebo jej nepovažují za efektivní. Komparace ukazuje, že žáci obou pohlaví vnímají participaci na výběru aktivit převážně pozitivně, přičemž chlapci častěji vyjadřují jednoznačný souhlas, zatímco dívky více upozorňují na potenciální složitost kolektivního rozhodování. Celkově výsledky ukazují, že možnost výběru obsahu výuky by mohla pozitivně ovlivnit motivaci žáků. Rozdíly v odpovědích mezi chlapci a dívkami však nebyly statisticky významné ($p = .131$), což naznačuje, že postoj k participaci na výběru aktivit je mezi pohlavími relativně vyrovnaný.

Tabulka 4

Aktivity, které by žáci zvolili na místě učitele

Sport	**Chlapci počet odpovědí**	**Sport**	**Dívky počet odpovědí**
Pohybové hry	39	Pohybové hry	46
Kondiční cvičení	31	Kondiční cvičení	10
Fotbal	33	Volejbal	20
Úpolové sporty	20	Vlastní výběr	18
Basketbal	12	Atletika	17
Florbal	8	Vybíjená	14
Atletika	8	Gymnastika	10
Gymnastika	7	Přehazovaná	5
Vlastní výběr	7	Fotbal	5
Volejbal	5	Badminton	4
Vybíjená	4	Tanec	3
		Úpolové sporty	2
Jiné	6	Jiné	4
Neodpověděl	20	Neodpověděla	24
Celkem	200	**Celkem**	182

V tabulce 4 jsou uvedené aktivity, které by si žáci zvolili, kdyby byli na místě učitele. U chlapců dominovaly jednoznačně pohybové hry (39 odpovědí) a fotbal (33), následované kondičním cvičením (31) a úpolovými sporty (20). Častěji se objevovaly také basketbal (12)

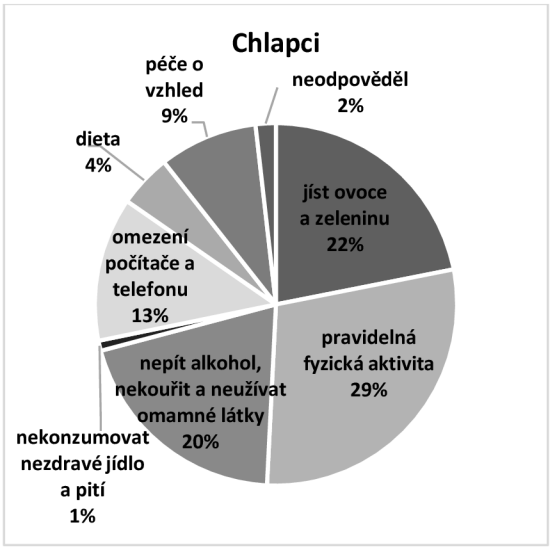
a florbal (8), zatímco atletika, gymnastika, vlastní výběr, volejbal a vybíjená byly méně zastoupeny (4–8 odpovědí). 20 chlapců otázku nezodpovědělo. U dívek byla nejčastěji volena aktivita pohybové hry (46 odpovědí), následovaná volejbalem (20), vlastním výběrem (18), atletikou (17) a vybíjenou (14). Dále byly zmiňovány gymnastika, kondiční cvičení, přehazovaná, fotbal, badminton a tanec. Ostatní sporty měly jen ojedinělé zastoupení. 24 dívek na otázku neodpovědělo. Z výsledku je patrné, že jsou pohybové hry nejčastější volbou u obou pohlaví, což může odrážet potřebu soutěživosti, kolektivní spolupráce a zábavy. Statistická analýza ($p = .035$) však ukázala, že rozdíly ve výběru aktivit mezi chlapci a dívkami jsou statisticky významné, což naznačuje, že pohlaví ovlivňuje preference při tvorbě obsahu hodin tělesné výchovy.

5.5 Zdravý životní styl a vlivy okolí

Tato oblast zahrnuje výzkumnou otázku *„Jak chlapci a dívky vnímají zdravý životní styl?* Jsou zde zahrnuty 4 otázky z dotazníku.

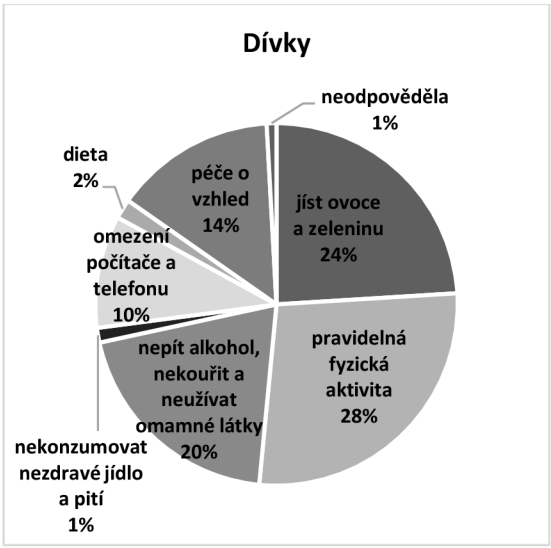
Obrázek 41

Vnímání zdravého životního stylu z pohledu chlapců



Obrázek 42

Vnímání zdravého životního stylu z pohledu dívek

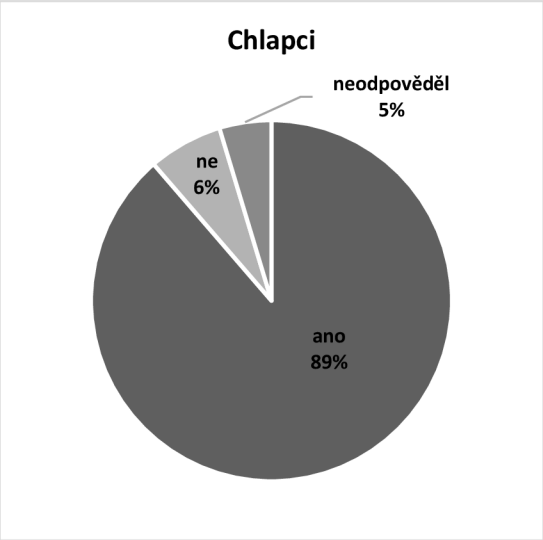


Co si žáci představují pod pojmem „zdravý životní styl“ je zachyceno na obrázcích 41 a 42. U chlapců dominovala pravidelná fyzická aktivita (29 %), následovaná pravidelnou konzumací ovoce a zeleniny (22 %) a abstinenčním chováním (20 %). Čtvrtina chlapců dále uváděla omezení digitálních technologií (13 %) a 9 % uvedlo péči o vzhled (9 %). Menší zastoupení měly odpovědi

jako dieta (4 %) či nekonzumování nezdravých potravin (1 %). U dívek byly odpovědi podobné – nejčastěji zmiňovaly pravidelnou fyzickou aktivitu (28 %), konzumaci ovoce a zeleniny (24 %) a omezení návykových látek (20 %). Výraznější důraz kladly na péči o vzhled (14 %), zatímco ostatní položky byly méně časté. Z odpovědí obou skupin je patrné, že si zdravý životní styl spojují především s pohybem, výživou a vyhýbáním se škodlivým látkám a potravinám. Ačkoli lze v odpovědích pozorovat určité rozdíly, statistické testování ($p = .157$) neprokázalo jejich významnost, což naznačuje, že představy chlapců a dívek o zdravém životním stylu jsou si velmi podobné.

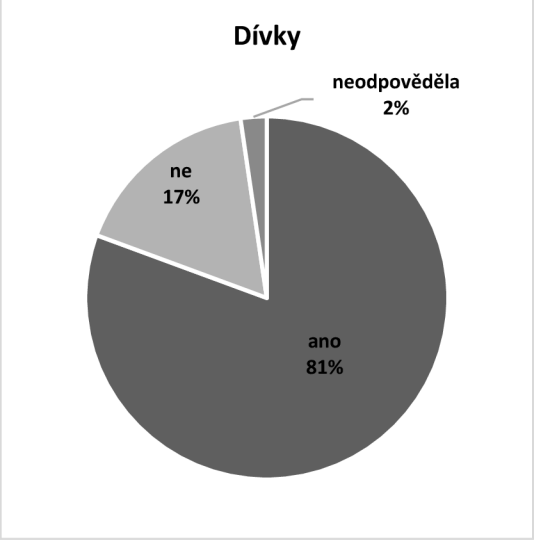
Obrázek 43

Vnímání přínosu TV pro zdravý životní styl u chlapců



Obrázek 44

Vnímání přínosu TV pro zdravý životní styl u dívek



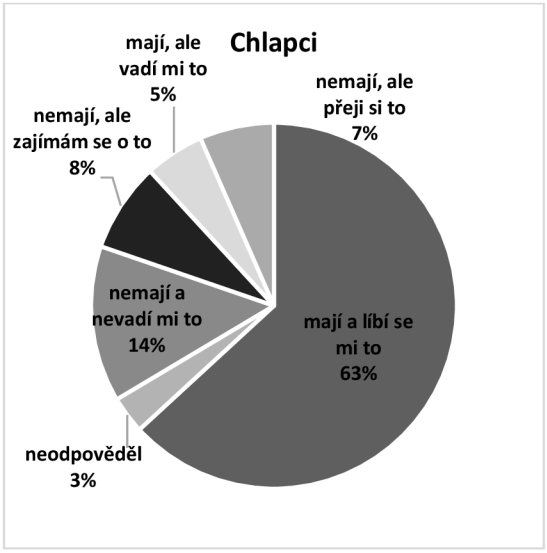
Na obrázcích 43 a 44 je znázorněno, jak žáci vnímají vliv tělesné výchovy na podporu zdravého životního stylu. 89 % chlapců s tímto tvrzením souhlasí, zatímco 6 % vyjádřilo svůj nesouhlas a 5 % se nevyjádřilo vůbec. U dívek označilo tělesnou výchovu za přínosnou 81 %, 17 % odpovědělo negativně a 2 % neodpověděla. Z dat vyplývá, že většina žáků považuje tělesnou výchovu za důležitou součást zdravého životního stylu, přičemž chlapci ji vnímají jako přínosnější než dívky. Statistická analýza ($p = .017$) navíc potvrdila, že rozdíly mezi pohlavími jsou statisticky významné, což naznačuje, že míra vnímaného přínosu tělesné výchovy se mezi chlapci a dívkami liší.

Obrázky 45 a 46 shrnují, jak žáci vnímají vliv svých rodičů na jejich postoje ke zdravému životnímu stylu. 63 % chlapců uvedlo, že rodiče mají na jejich životní styl vliv a líbí se jim to. 14 % vliv nevnímá, ale nevadí jim to, a 8 % se o to sice zajímá, ale vliv necítí. Další odpovědi

zahrnují 5 % těch, kterým rodičovský vliv vadí, 7 % by si přálo větší zapojení a 3 % neodpověděla. U dívek odpovědělo 56 %, že vliv rodičů vnímají pozitivně, 20 % uvedlo, že žádný vliv necítí a nevadí jim to, a 4 % se o téma zajímá, i když vliv nepociťují. 10 % dívek uvedlo, že jim rodičovský vliv vadí, 7 % by si ho přály více a 3 % neodpověděla. Z odpovědí vyplývá, že většina žáků vnímá vliv rodičů jako pozitivní, přičemž chlapci tento vliv hodnotí kladněji. Dívky zároveň častěji uvádějí, že jim rodičovský vliv vadí nebo ho nevnímají. Statistická analýza ($p = .552$) ale ukázala, že rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou statisticky významné, a tedy lze říci, že postoj k rodičovskému vlivu je napříč pohlavími poměrně vyrovnaný.

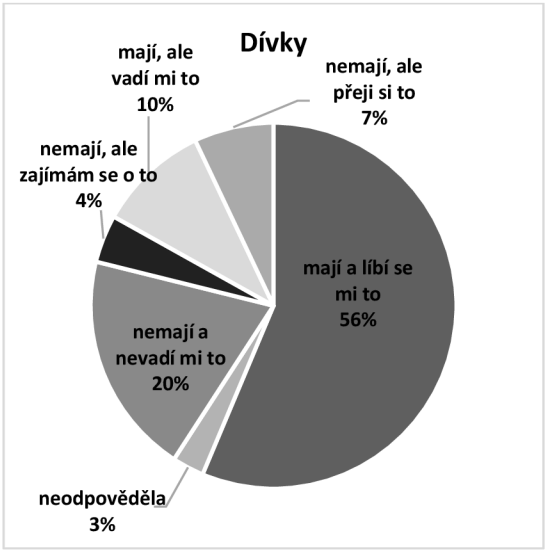
Obrázek 45

Vliv rodičů na zdravý životní styl chlapců



Obrázek 46

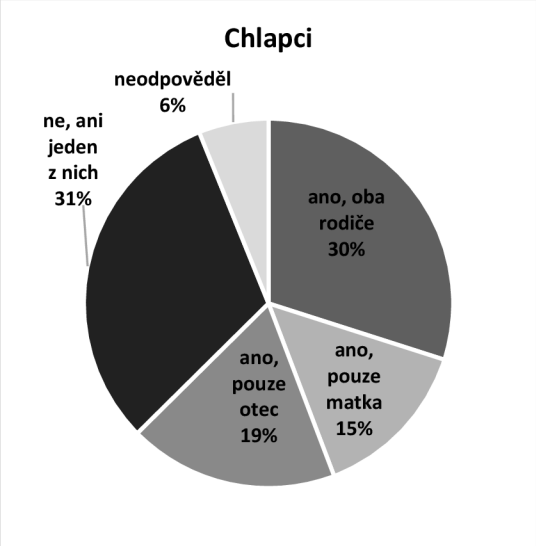
Vliv rodičů na zdravý životní styl dívek



Jak žáci vnímají pohybovou aktivitu svých rodičů znázorňují obrázky 47 a 48. 32 % chlapců tvrdí, že sportují oba rodiče, 20 % uvedlo pouze otce a 15 % pouze matku. Celkem 33 % chlapců uvedlo, že ani jeden z rodičů se pohybu nevěnuje. U 35 % dívek sportují oba rodiče, u 13 % pouze matka a u 11 % otec. 35 % uvedlo, že rodiče aktivní nejsou, a 6 % na otázku neodpovědělo. Z výsledných dat lze vyčíst, že ve většině případů je alespoň jeden z rodičů pohybově aktivní. Role aktivního rodiče, zejména obou, se tak může pozitivně odrážet i v postoji žáků ke zdravému životnímu stylu. Statistické vyhodnocení ($p = .688$) však ukázalo, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek nejsou statisticky významné, což naznačuje, že vnímání rodičovské aktivity je u obou skupin velmi podobné.

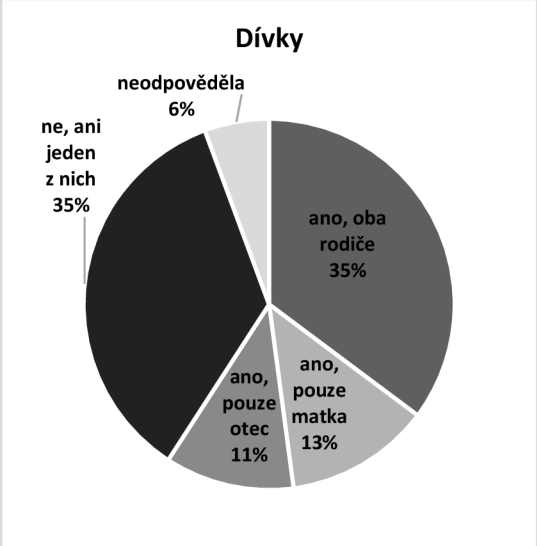
Obrázek 47

Pohybová aktivita rodičů chlapců



Obrázek 48

Pohybová aktivita rodičů dívek



6 DISKUZE

Výsledky šetření ukazují, že rozdíly mezi pohlavími nejsou pouze v samotné účasti na pohybových aktivitách, ale i v jejich podobě, motivaci a překážkách, které žáci vnímají.

Z výsledků vyplývá, že se volnočasovým aktivitám pravidelně věnuje 79 % chlapců a pouze 37 % dívek, přičemž chlapci se častěji věnují organizovaným, silovým a soutěživým sportům, zejména fotbalu (69 odpovědí) a úpolovým sportům (52), zatímco dívky preferují rekreační a estetické formy pohybu, jako je kondiční cvičení (36), tanec (19) nebo cvičení na hudbu. Téměř polovina chlapců sportuje aktivně v rámci sportovního oddílu, za to u dívek převažuje rekreační sportování (50 %). Tento rozdíl je také v souladu s autorem Frömelem et al. (2022).

Také motivace ke sportování se na první pohled výrazně liší. Chlapce častěji pohání soutěživost (22 %) a touha po výkonu, zatímco dívky více motivuje zábava (36 %) či sportování pro zdraví (28 %) a vzhled (18 %), jak potvrzují i výsledky mezinárodní studie, podle níž hrají u dívek větší roli faktory jako tělesný vzhled nebo subjektivní normy (González-Serrano et al., 2020). To potvrzuje také autor Portela-Pino et al. (2019), podle kterého mají chlapci vyšší přirozenou motivaci k fyzickému výkonu a soutěži, dívky naopak častěji potřebují vnější podporu a pozitivní sociální prostředí. Ačkoli se některé rozdíly mezi pohlavími zdají být patrné, statistický test ($p = .178$) ukázal, že tyto rozdíly nejsou statisticky významné, a nelze tedy s jistotou tvrdit, že pohlaví hraje v motivaci ke sportování rozhodující roli.

Významný rozdíl byl zaznamenán i v oblasti vnímaných bariér co se týče účasti na sportovních aktivitách. Dívky častěji uvádějí únavu, nedostatek energie nebo motivace, zatímco chlapci čelí těmto překážkám méně často. Z porovnání vyplývá, že časová vytíženost je u obou pohlaví nejčastějším důvodem, přičemž dívky ji uvádějí častěji (53 %), což se také shoduje s výzkumem autora Rosselliho et al. (2020). Chlapci naopak častěji zmiňují, že je pohyb nebaví (33 %) nebo je příliš fyzicky náročný (15 %), což může odrážet rozdíly v přístupu ke sportu, sebevědomí či fyzické připravenosti. Statistické zhodnocení rozdílů ($p = .898$) však ukázalo, že rozložení odpovědí mezi chlapci a dívkami není statisticky významné, a uvedené rozdíly tak mohou být spíše náhodné než systematické.

Chlapci mají k tělesné výchově obecně pozitivnější postoj než dívky. Častěji ji označují za svůj oblíbený předmět (57 %), těší se na ni a cvičí pravidelně (82 %). Dívky sice v menší míře vyjadřují otevřeně negativní postoj, nicméně častěji uvádějí „spíše pozitivní“ (52 %) nebo ambivalentní vztah. Z výsledků lze usoudit, že obě skupiny baví tělesná výchova z důvodu zábavy a pohybu. Tento závěr potvrzuje i statistická analýza ($p = .971$), která ukázala, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek nejsou statisticky významné, a jejich preference jsou tedy v tomto

ohledu velmi podobné. Podle Laxdala a Giskeho (2020) vnímají chlapci prostředí hodin tělesné výchovy pozitivněji, zejména co se týče motivace, atmosféry a vztahu k učiteli.

Z pohledu bariér, které brání aktivnímu zapojení do tělesné výchovy, se u chlapců nejčastěji objevuje jednoduchý nezájem o pohyb jako takový. Naproti tomu dívky uvádějí pestřejší spektrum důvodů – častěji zmiňují stud, nejistotu, nepříjemný pocit z hodnocení, obavy o vzhled (např. zpocení) nebo nepohodu ve skupině. Tyto důvody často souvisejí se sociálním prostředím, osobním prožíváním výuky a fyziologickými specifiky, a mohou výrazněji ovlivňovat jejich motivaci k pohybu. Studie ukazují, že genderové stereotypy, stud nebo obava ze selhání představují u dívek významné faktory, které snižují jejich ochotu zapojit se do výuky tělesné výchovy (Metcalfe, 2018).

Zásadní roli v názoru na tělesnou výchovu hraje přístup učitele. Z mých dat vyplývá, že chlapci mají s přístupem vyučujícího k tělesné výchově obecně pozitivnější zkušenost než dívky (69 % > 41 %). Vyšší míra neutrálních či negativních odpovědí u dívek může souviset s vyšší citlivostí na způsob komunikace, s odlišnými očekáváními vůči výuce, nebo s menší mírou identifikace s vedením výuky. Rozdíly ve vnímání přístupu učitele mezi chlapci a dívkami nejsou náhodné – statistická analýza ($p < .001$) potvrzuje jejich významnost a upozorňuje na potřebu diferencovaného přístupu. Autonomně podporující styl výuky, který zahrnuje možnost volby, respekt a partnerský přístup, zvyšuje nejen motivaci, ale i koncentraci a vnitřní spokojenost a zapojení žáků, zejména u dívek, které jsou vnímavější vůči způsobu vedení hodin (Méndez-Giménez et al., 2021). Zároveň snižuje pocity studu či frustrace, což je zvláště důležité u dívek, které bývají vůči hodnocení a výkonu citlivější (Trigueros et al., 2019). Další výzkumy ukazují, že vztah učitele a žáka výrazně ovlivňuje motivaci k fyzické aktivitě i celkový vztah ke škole. Podpora učitele i spolužáků zvyšuje spokojenost se školou a snižuje pravděpodobnost odmítavého postoje vůči vzdělávání jako celku (Horanicova et al., 2020). Významnou roli učitele potvrzuje i longitudinální studie, která prokázala, že autonomní podpora ze strany učitele vede ke zvýšení fyzické aktivity a vyšší kvalitě života u adolescentů (Tilga et al., 2021). Podle Mateo-Orcajada et al. (2021) mohou genderové stereotypy a očekávání ovlivnit přístup učitelů k žákům. Žáci a žákyně mohou být nevědomky vedeni k odlišným aktivitám či jinak hodnoceni, což může formovat jejich motivaci i sebedůvěru.

Ukázalo se, že většina žáků (bez ohledu na pohlaví) vnímá možnost podílet se na výběru obsahu hodin tělesné výchovy jako přínosnou. Chlapci častěji vyjadřují jednoznačný souhlas (66 %), zatímco dívky upozorňují na sociální komplikace (46 %), jako je obtížná domluva se spolužáky. Rozdíly v odpovědích mezi chlapci a dívkami však nebyly statisticky významné ($p = .131$), což naznačuje, že postoj k participaci na výběru aktivit je mezi pohlavími relativně vyrovnaný. Mé výsledky potvrzují zjištění jiných autorů, kteří upozorňují, že možnost výběru

a spoluúčasti v tělesné výchově vede ke zvýšené motivaci a zapojení žáků. Například studie Lamba et al. (2018), která se zaměřovala na aktivní přístup dívek ve výuce, ukázala, že dívky pozitivně reagují na možnost ovlivnit průběh výuky a oceňují otevřené prostředí a volbu aktivit. Joy et al. (2021) tvrdí, že tradiční pojetí výuky tělesné výchovy často reprodukuje genderové stereotypy a snižuje zapojení dívek. Naopak, otevřenější formy výuky umožňující spolurozhodování zvyšují inkluzi a angažovanost. Ahmed et al. (2020) dodává, že motivace k účasti na pohybových aktivitách je ovlivněna především sociálními vztahy, pocitem autonomie a uznáním. Právě možnost volby posiluje vnitřní motivaci, zejména u dívek.

Pokud by měli žáci možnost ovlivnit obsah hodin tělesné výchovy, nejčastěji by si vybírali následující aktivity: u chlapců dominovaly pohybové hry (39 odpovědí), fotbal (33), kondiční cvičení (31) a úpolové sporty (20). U dívek byly nejčastěji zmiňovány rovněž pohybové hry (46), dále volejbal (20) a volba aktivit podle aktuální situace či nálady (18). Ze získaných dat vyplývá, že pohybové hry představují nejčastější volbu u obou pohlaví, což může odrážet potřebu soutěživosti, týmové spolupráce a zábavy. Statistická analýza ($p = .035$) však potvrdila významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, což naznačuje, že pohlaví ovlivňuje preference žáků při výběru obsahu hodin tělesné výchovy.

Ve vztahu ke zdravému životnímu stylu respondenti nejčastěji uváděli pravidelnou pohybovou aktivitu (27–29 %), konzumaci ovoce a zeleniny (22–24 %), vyhýbání se návykovým látkám (20 %) a omezení používání technologií (10–13 %). Chlapci i dívky uváděli podobné prvky zdravého životního stylu, nicméně dívky častěji zmiňovaly péči o vzhled a zdraví jako důvod pohybové aktivity. Představy chlapců a dívek o zdravém životním stylu jsou si velmi podobné, což potvrdila také statistická analýza ($p = .157$).

Většina žáků zároveň uvedla, že jejich rodiče hrají v tomto směru důležitou roli – ať už pozitivní (vlastním příkladem), nebo negativní (např. absencí zájmu o pohyb). Tato zjištění jsou v souladu s mezinárodními studiemi. Dívky častěji nadhodnocují svou úroveň fyzické aktivity, i když skutečné míry sedavého chování jsou u nich vyšší. Stejné zkreslení vnímání potvrdili ve výzkumu autora Lago-Ballesteros et al. (2021) i rodiče, kteří aktivitu svých dcer často přeceňují. Podle Lago-Ballesteros et al. (2021) chlapci častěji uvádějí, že jejich rodiče jsou aktivní a mají pozitivní vliv na jejich vztah k pohybu, což potvrzuje i výzkum zaměřený na genderové vnímání pohybové aktivity. Yeatts et al. (2019) zjistil, že i když rodiče mají snahu podporovat zdravý životní styl svých dětí prostřednictvím komentářů k váze či zdraví, tato komunikace může mít opačný efekt a vést ke snížení sebevědomí a zhoršení psychické pohody adolescentů. Další výzkum potvrzuje, že pozitivní přístup rodičů, založený na vlastním zdravém životním stylu a podpůrném prostředí, významně ovlivňuje chování dětí. Podle Lva et al. (2023) rodiče, kteří sami dodržují zdravé návyky (např. pravidelně cvičí, spí dostatečně, mají vyváženou stravu), mají

děti s lepším kognitivním výkonem a zdravějším životním stylem. Nakamura et al. (2022) také potvrzuje, že pokud rodiče vedou zdravý životní styl, děti vykazují lepší návyky v oblasti pohybu, stravování i redukce času na obrazovkách. Alonso-Stuyck (2020) dodává, že klíčovým faktorem udržitelnosti zdravého životního stylu u adolescentů je autonomie – pokud si mladí lidé zvyknou na zdravé návyky jako svou vlastní volbu (nikoliv povinnost), mají větší šanci je zachovat do dospělosti. U adolescentů z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem je navíc pohybová aktivita silně ovlivněna i faktory jako přístup k volnočasovým sportům, společenský tlak nebo rodinná podpora. Výzkum ukazuje, že dívky z těchto skupin čelí významně více překážkám a potřebují cílené intervence (Ljungmann et al., 2022).

6.1 Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Jaké rozdíly existují v preferovaných pohybových aktivitách mezi chlapci a dívkami?

Chlapci výrazně preferují sportovní hry jako fotbal, úpolové sporty a posilování, tedy spíše výkonnostně a silově zaměřené aktivity. Dívky naopak častěji volí tanec, gymnastiku, kondiční cvičení či estetické a koordinační aktivity. Rozdíly v preferencích mezi pohlavími jsou zřetelné, a je tedy žádoucí přistupovat k výběru obsahu hodin diferencovaně. Statistická analýza ($p < .001$) potvrdila, že rozdíly mezi skupinami jsou v tomto případě statisticky významné.

VO2: Jak se liší postoje chlapců a dívek k výuce tělesné výchovy?

Z výsledků lze usoudit, že obě skupiny baví tělesná výchova z důvodu zábavy a pohybu. Tento závěr potvrzuje i statistická analýza ($p = .971$), která ukázala, že rozdíly mezi odpověďmi chlapců a dívek nejsou statisticky významné, a jejich preference jsou tedy v tomto ohledu velmi podobné.

VO3: Jak vnímají chlapci a dívky přístup učitele k výuce tělesné výchovy?

Přístup učitele hodnotí pozitivně 69 % chlapců, zatímco u dívek je to pouze 41 %. Naopak 8 % dívek vyjádřilo negativní postoj, což je výrazně více než u chlapců (1 %). Z toho vyplývá, že dívky hodnotí přístup učitele kritičtěji než chlapci, přičemž rozdíly jsou statisticky významné ($p = .034$).

VO4: Jaký mají chlapci a dívky názor na možnost spolurozhodovat o obsahu hodin tělesné výchovy?

Chlapci častěji vyjadřují jednoznačný souhlas se zapojením do výběru aktivit (66 %), zatímco u dívek je to 52 %. Dívky více zmiňují riziko neshod mezi spolužáky (46 % oproti 31 % u chlapců). Rozdíly v odpovědích mezi chlapci a dívkami však nebyly statisticky významné

(p = .131), což naznačuje, že postoj k participaci na výběru aktivit je mezi pohlavími relativně vyrovnaný.

VO5: Jak chlapci a dívky vnímají zdravý životní styl?

Za hlavní složky zdravého životního stylu považují obě skupiny pravidelnou pohybovou aktivitu (chlapci 29 %, dívky 28 %) a konzumaci ovoce a zeleniny (chlapci 22 %, dívky 24 %). Dívky častěji zmiňují péči o vzhled (14 % vs. 9 %), zatímco chlapci častěji uvádějí omezení času u technologií (13 % vs. 10 %). Vnímání zdravého životního stylu je tedy u obou skupin v zásadě podobné, s dílčími rozdíly v akcentaci dílčích aspektů. Statistická významnost rozdílů nebyla prokázána (p = .157).

7 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaký je postoj žáků 2. stupně základní školy k pohybovým aktivitám, tělesné výchově a zdravému životnímu stylu, a jak se tyto postoje liší v závislosti na pohlaví. Na základě analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením bylo odpovězeno na pět výzkumných otázek, které se týkaly preferovaných aktivit, motivace, bariér, vztahu k tělesné výchově, přístupu učitele i vnímání vlivu rodiny.

Výsledky ukázaly, že mezi chlapci a dívkami existují statisticky významné a konzistentní rozdíly v přístupu k pohybu. Chlapci vykazují celkově pozitivnější vztah k tělesné výchově, častěji se účastní organizovaných sportů a více oceňují soutěživost a výkon. Dívky preferují rekreační, estetické a individuální aktivity, častěji uvádí nejistotu, negativní zkušenosti či potřebu bezpečného a respektujícího prostředí. Zásadní roli hrají učitelé tělesné výchovy, jejichž přístup ovlivňuje motivaci žáků i celkovou atmosféru výuky.

Zjištění práce jsou v souladu s mezinárodními studiemi a potvrzují nutnost vnímat tělesnou výchovu nejen jako prostředek rozvoje fyzické zdatnosti, ale i jako klíčový nástroj podpory zdravého životního stylu, duševní pohody a sociálních vztahů. Genderově citlivý přístup, možnost volby pohybových aktivit, respektující komunikace a zapojení rodičů se ukazují jako klíčové faktory pro zvýšení motivace a zapojení všech žáků bez ohledu na pohlaví. A to vše pro to, aby byla výuka co nejvíce inkluzivní a efektivní.

Významný je rovněž vliv rodičů – žáci, kteří vnímají své rodiče jako aktivní a podporující, častěji sportují a mají pozitivnější vztah ke zdravému životnímu stylu. Žáci vnímají zdravý životní styl jako komplexní soubor návyků, přičemž rodiče hrají významnou roli při jejich formování. Nejde však pouze o verbální podporu, ale především o vlastní příklad a respektující přístup. Školy i rodiče by měli usilovat o partnerské prostředí, které mladým lidem umožní vytvářet si zdravé návyky s vnitřní motivací.

Na základě výsledků výzkumu lze formulovat několik klíčových doporučení, která mohou přispět ke zkvalitnění výuky tělesné výchovy a podpoře zdravého životního stylu u žáků 2. stupně základních škol. Je důležité zohlednit genderové preference při plánování obsahu hodin, a nabídnout žákům variabilní aktivity. Učitelé by měli být vedeni k partnerskému a podpůrnému přístupu, který zahrnuje respektující komunikaci, motivující zpětnou vazbu a přijetí rozdílných potřeb jednotlivých žáků. Zásadní je rovněž zvýšení informovanosti o překážkách, které mohou zejména u dívek snižovat zapojení do pohybu – například stud, fyziologické potíže či negativní zkušenosti. O těchto překážkách je třeba otevřeně mluvit, nabízet alternativy a vytvářet bezpečné, inkluzivní prostředí. Pozitivní dopad na motivaci má spoluúčast žáků na plánování hodin, která posiluje jejich odpovědnost a pocit autonomie. Významná je také aktivní role rodičů

– jejich vlastní příklad, společné aktivity a podpora vytvářejí podmínky pro pozitivní vztah k pohybu. Současně je vhodné rozšířit výuku o témata spojená se zdravým životním stylem, jako jsou zásady výživy, psychohygiena nebo prevence rizikového chování, čímž se propojí teoretická a praktická rovina vzdělávání.

Přestože výzkum přinesl zajímavé a cenné poznatky, je důležité zmínit i jeho určité limity, které mohou ovlivnit zobecnitelnost výsledků. Prvním limitem je relativně malý počet zapojených škol, a tedy i omezený počet respondentů, což snižuje možnost aplikace závěrů na širší populaci. Výsledky tak odrážejí především specifické podmínky daných škol v Krnově. Dalším limitem jsou konkrétní materiální a organizační podmínky výuky tělesné výchovy, které se mohou mezi školami výrazně lišit (např. vybavení tělocvičny, možnosti venkovních aktivit, skladba rozvrhu apod.). Významnou proměnnou může být také osobnost a přístup konkrétního učitele tělesné výchovy, který má zásadní vliv na atmosféru ve výuce, motivaci žáků a celkové vnímání předmětu. Tyto faktory mohly v některých případech ovlivnit postoje respondentů nezávisle na jejich pohlaví či obecném vztahu k pohybu.

Výsledky této práce mohou sloužit jako inspirace pro učitele, školní metodiky i tvůrce kurikulárních dokumentů při hledání cest, jak učinit tělesnou výchovu atraktivnější, smysluplnější a přístupnější všem žákům.

8 SOUHRN

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké názory na tělesnou výchovu, pohybové aktivity a zdravý životní styl mají žáci 8. a 9. ročníku základních škol v Krnově.

Dílčí cíle:

1. Shromáždění a studium literatury.
2. Vypracování terminologie.
3. Vytvoření ankety.
4. Realizace anketního šetření.
5. Zpracování dat a jejich analýza.
6. Sepsání diplomové práce.

Výzkumné otázky:

1. Jaké rozdíly existují v preferovaných volnočasových pohybových aktivitách mezi chlapci a dívkami?
2. Jak se liší postoje chlapců a dívek k výuce tělesné výchovy?
3. Jak vnímají chlapci a dívky přístup učitele k výuce tělesné výchovy?
4. Jaký mají chlapci a dívky názor na možnost spolurozhodovat o obsahu hodin tělesné výchovy?
5. Jak chlapci a dívky vnímají zdravý životní styl?

Výzkum byl realizován formou anonymního dotazníkového šetření. Výzkumný soubor tvořili žáci 8. a 9. ročníků tří základních škol v Krnově. Celkem se šetření zúčastnilo 279 žáků, z toho 150 chlapců (54 %) a 129 dívek (46 %). Data byla zpracována pomocí popisné statistiky a testu chí-kvadrát pro ověření statistické významnosti mezi odpověďmi chlapců a dívek.

Z výsledků vyplývá, že mezi chlapci a dívkami existují statisticky výrazné rozdíly v preferencích pohybových aktivit i postojích k tělesné výchově. Chlapci častěji preferují kolektivní a soutěživé sporty, hodnotí tělocvik pozitivněji a více oceňují výkon. Dívky upřednostňují rekreační, estetické nebo individuální formy pohybu, a častěji zmiňují nejistotu, stud či nesouznění s pohybem.

Přístup učitele hraje klíčovou roli v motivaci – dívky citlivěji vnímají formu komunikace a atmosféru v tělesné výchově.

Většina žáků vnímá možnost spolurozhodovat o obsahu hodin pozitivně, chlapci častěji bez výhrad, dívky s důrazem na vztahovou stránku.

Významným prvkem se ukázal být i rodičovský vliv – žáci, kteří své rodiče vnímají jako fyzicky aktivní, vykazují vyšší míru pohybové aktivity i pozitivnější vztah ke zdravému životnímu stylu.

9 SUMMARY

The main objective of my thesis was to explore the opinions of 8th and 9th grade pupils from primary schools in Krnov regarding physical education, physical activity, and a healthy lifestyle.

Sub-objectives:

1. Collection and review of relevant literature.
2. Development of appropriate terminology.
3. Design of the questionnaire.
4. Implementation of the survey.
5. Data processing and analysis.
6. Writing of the thesis.

Research Questions:

1. What are the differences in preferred leisure activities between boys and girls?
2. How do boys' and girls' attitudes toward physical education differ?
3. How do boys and girls perceive the teacher's approach to physical education
4. What are boys' and girls' views on the opportunity to co-decide on the content of PE lessons?
5. How do boys and girls perceive a healthy lifestyle?

The research was carried out using a quantitative method in the form of an anonymous questionnaire survey. The research sample consisted of 8th and 9th grade pupils from three primary schools in Krnov. A total of 279 pupils participated in the study, including 150 boys (54%) and 129 girls (46%). The collected data were processed using descriptive statistics and the chi-square test to verify statistical significance between the responses of boys and girls.

The results show that there are statistically significant differences between boys and girls in both physical activity preferences and attitudes toward physical education. Boys more often prefer team and competitive sports, rate PE more positively, and place higher value on performance. Girls tend to favor recreational, aesthetic, or individual types of movement, and more frequently mention feelings of insecurity, embarrassment, or a lack of affinity with physical activity.

The teacher’s approach plays a crucial role in pupil motivation—girls in particular are more sensitive to communication style and the overall atmosphere in PE classes.

Most pupils perceive the opportunity to co-decide on the content of lessons positively; boys tend to do so without reservation, while girls often emphasize the importance of relationships and group dynamics.

Parental influence also emerged as a significant factor—pupils who perceive their parents as physically active tend to engage more in physical activity themselves and demonstrate a more positive attitude toward a healthy lifestyle.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Ahmed, M., Ho, W., Al-Haramlah, A. & Mataruna-Dos-Santos, L. (2020). *Motivation to participate in physical activity and sports: Age transition and gender differences among India's adolescents.* Cogent Psychology, 7(1).

Alkasasbeh, W. & Amawi, A. (2024). *Elevating physical education teacher through technology integration*. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 18(2), 16-26.

Alonso-Stuyck, P. (2020*). Parenting and Healthy Teenage Lifestyles.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(15).

Altavilla, G., Ceruso, R., Esposito, G., Raiola, G. & D´Elia, F. (2022). *Physical education teaching in Italian primary school: Theoretical lines and operational proposals*. Pedagogy of Physical Culture and Sports.

Azid, M. B. A., Mazalan, N. S., Wan, Pa, W. M., Kamaruzaman, F. M. & Nazarudin, M. N. (2023). *Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sports.* International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development.

Bagum, M., Riaz, Z. & Fareed, A. (2024). *Effectiveness of Physical Activities in Students' Mental Health at Elementary Level.* Journal of Education and Social Studies.

Beketova, G., Savinova, K., Mozgova, G. & Beketova, N. V. (2022*). A healthy lifestyle is the base of maintaining the health of schoolchildren.* Child's Health, 16(8), 123–135.

Bělka, J., Hůlka, K., Hápová, K., Háp, P., Hrubý, M. & Reich, P. (2021). *Teorie a didaktika sportovních her 1*. Univerzita Palackého.

Bernjak, M. (2018). *The attitudes of the Prekmurje region elementary school 8th-graders towards healthy lifestyle.* Journal of Health Education Research and Development, 6(4), 210-219.

Blakemore, S. J. (2018). *The adolescent brain: Developmental changes and implications for education*. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 92, 100–110.

Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Masarykova univerzita.

Brivio, F., Vigano, A., Paterna, A., Palena, N. & Greco, A. (2023). *Narrative review and analysis of the use of "lifestyle" in health psychology.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(5).

Brown, C., Aijazuddin, I. & Morey, M. (2021). *Motivations of Older Veterans and Dependents in a Physical Activity Program.* Journal of Community Engagement and Scholarship.

Capouch, K. & Deutsch, J. (2020). *Ensuring a quality physical education teacher*. Journal of Physical Education and Recreation, 6-8.

Crack, T. F. (2018). *A Note on Karl Pearson's 1900 Chi-Squared Test: Two Derivations of the Asymptotic Distribution, and Uses in Goodness of Fit and Contingency Tests of Independence, and a Comparison with the Exact Sample Variance Chi-Square Result*. Research Methods & Methodology in Accounting eJournal.

Crone, E. A. & Dahl, R. E. (2019). *Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility*. Nature Reviews Neuroscience, 20(9), 551–566.

Čáslavová, E., Kudláček, M. & Frömel, K. (2009). Postoje žáků k tělesné výchově. Karolinum.

Černá, L. (2019). *Didaktika tělesné výchovy*. Studijní opora pro kombinovanou formu výuky. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Černek, M. (2004). *K otázkám motivace ve školní tělesné výchově*. E-Pedagogium.

Čuláková, D. (2009). *Vplyv zákona č. 245/2008 Z.z. o Výchove a vzdelávaní (Školského zákona) a o zmene a doplnení niektorých zákonov na riadiacu prax stredných škôl.* Technology of Education, 17(1), 5-8.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele.* Praha: Karolinum.

Dörtkol, A. & Özdemir, L. (2021). *Evaluation of healthy lifestyle behaviors and related factors in medical students.* Cumhuriyet Medical Journal, 43(2), 123–130.

Drahota, P. (2012). Tělesná výchova a zdraví mládeže. Univerzita Palackého.

Duminica, F. & Popescu, M. (2020). *The Health Profile of the Primary School Student.* Journal Plus Education, 27, 250-261.

Dvořáková, H. (2012). *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi* (1. vyd.). Grada.

Fejfarová, V. (2017). *Tělesná výchova na základních školách v České republice a v Ontariu*. Technická univerzita v Liberci.

Fialová, L. (1998). *Didaktika tělesné výchovy*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Fialová, L. (2004). *Didaktika tělesné výchovy*. Karolinum.

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Karolinum.

Frömel, K., Novosad, J. & Svozil, Z. (2006). Tělesná výchova – teorie a didaktika. Olomouc: Hanex.

Frömel, K., Mitáš, J., Groffik, D., Kudláček, M. & Háp, P. (2022). *Associations between preference and participation in team sports: Physical activity promotion among adolescents.* Frontiers in Public Health.

González-Serrano, M. H., Gómez-Tafalla, A. & Calabuig-Moreno, F. (2020). *Predictive variables of adolescents' intention to be physically active after graduation.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 17.

Goyal, J. & Rakhira, G. (2024). *Sedentarism and Chronic Health Problems.* Korean Journal of Family Medicine, 45, 239-257.

Grajciarová, L. & Janíková, M. (2024). *The influence of physical education teacher specialization on instruction*. Studia Sportiva.

Gurjar, D. M. (2022). *Motivation: A Psychological Perspective.* International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT), 2(1), 140-142.

Habl, J. (2021). *Učitel má vliv na charakter žáků, ať chce, nebo ne: Jeho výchovná role je nevyhnutelná.*

Hagger, M. (2019). *Advances in Motivation in Exercise and Physical Activity.* The Oxford Handbook of Human Motivation.

Hanzalová, K. (2022). *Nevhodné chování učitelů vůči žákům* (Diplomová práce). Univerzita Karlova.

Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník.* Portál.

Helus, Z., Bravená, N. & Franclová, M. (2012). *Perspektivy učitelství: Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky*. Karlova univerzita.

Horanicová, S., Husárová, D., Madarasová Gecková, A., Klein, D., Van Dijk, J. V., de Winter, A. D. & Reijneveld, S. (2020). *Teacher and classmate support may keep adolescents satisfied with school and education. Does gender matter?* International Journal of Public Health, 65, 1423–1429.

Chráska, M. (2014). *Metody pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.

Janíková, M., Franiok, P. & Knotová, D. (2008). *Interakční vzorce ve výuce tělesné výchovy*. Studia Sportiva, 2(1), 45–58.

Jansa, P. & Kovář, K. (2010). *Vybrané determinanty životního stylu učitelů základních škol.* Univerzita Palackého.

Jansa, P., Jůva, V., Kocourek, J., Svozil, Z. & Kovář, K. (2018). *Pedagogika sportu*. Karlova univerzita.

Joy, P., Zahavich, J. B. L. & Kirk, S. (2021). *Gendered bodies and physical education (PE) participation: Exploring the experiences of adolescent students and PE teachers in Nova Scotia.* Journal of Gender Studies, 30(6), 663–675.

Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (2. vyd.). Portál.

Kolář, Z. & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Grada.

Komar, O. (2023*). Features and Content of Training of Future Primary School Teachers for Forming a Healthy Lifestyle of Students in Physical Education Lessons.* Problems of Modern Teacher Training.

Kopecká, V. (2023). *Vnímání ideálního učitele žáky základní školy* (Bakalářská práce). Západočeská univerzita v Plzni.

Kovařík, P. (2021). *Tradice versus moderní přístupy v hodnocení pohybové gramotnosti*. Sportovní Studie, 19(4), 98–107.

Klimtová, H. (2010). *Metodika výuky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe: náměty pro začínajícího učitele*. Ostravská univerzita.

Kudláček, M., Frömel, K. & Jakubec, L. (2015). Tělesná výchova v pohybu. Praha: Grada.

Kumareswaran, S. I. (2023). *Detrimental Impact of Sedentary Behaviour on Health.* European Journal of Medical and Health Sciences.

Kuvaas, B. (2018). *The Relative Efficiency of Extrinsic and Intrinsic Motivation.* In Research on Motivation and Performance (pp. 198-213).

Lago-Ballesteros, J., García-Pascual, M., González-Valeiro, M. & Fernández-Villarino, M. (2021). *Gender influences on physical activity awareness of adolescents and their parents*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18.

Lamb, C. A., Oliver, K., Kirk, D. (2018). *'Go for it Girl': Adolescent girls' responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme.* Sport, Education and Society, 23(8), 799–811.

Laxdal, A. & Giske, R. (2020). *Gender and the perceived learning environment in upper secondary school physical education*. Sport, Education and Society, 25(7), 779–787.

Lazarová, Z. (2015). *Profesní kariéra učitele tělesné výchovy* [Disertační práce, Masarykova univerzita].

Liba, J. (1996). *Didaktika telesnej a športovej výchovy žiakov mladšieho školského veku*. Univerzita P. J. Šafárika.

Lima, J., Teixeira, D., Murillo-Rodriguez, E. & Cid, Y. (2019). *Physical Exercise and Sedentary Lifestyle: Health Consequences.*

Liu, G. & Fernando, Y. (2024). *Health Education in The Parameter of Physical in Primary and Secondary Schools.* International Journal of Innovation Research in Education, Technology and Management.

Ljungmann, C., Christensen, J., Klinker, C. D., Pawlowski, C. & Johnsen, H. R. (2022). *Barriers to sports participation among adolescent girls from deprived neighbourhoods*. The European Journal of Public Health, 32.

Lv, R., Huang, Y., Huang, S., Wu, S., Wang, S., Hu, G., Ma, Y., Song, P., Chavarro, J., Subramanian, S. V., Lu, C., Li, Z. & Yuan, C. (2023). *Associations between parental adherence to healthy lifestyles and cognitive performance in offspring: A prospective cohort study in China.* Chinese Medical Journal.

Magomeddibirova, Z. A., Ramazanova, R. M. & Asadulaeva, S. A. (2022). *Features of the formation of a healthy lifestyle in primary school students in the educational process.* Vestnik of North Ossetian State University, 2, 77–84.

Marešová, E. (2020). *Historie a vývoj konceptu pohybové gramotnosti: Od mechaniky k holismu*. Tělesná výchova a Sport, 18(3), 76–84.

Masaryková, D. & Bobocká, L. (2021). *Quality Physical Education in Primary Schools from the Teachers' Point of View.* International Journal of Sports and Physical Education.

Mateo-Orcajada, A., Abenza-Cano, L., Vaquero-Cristóbal, R., Martínez-Castro, S. M., Leiva-Arcas, A., Gallardo-Guerrero, A. M. & Sánchez-Pato, A. (2021). *Gender Stereotypes among Teachers and Trainers Working with Adolescents.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(24), 12964.

Méndez-Giménez, A., Mahedero-Navarrete, M. P., Puente-Maxera, F. & Martinéz de Ojeda, D. (2021). *Effects of the Sport Education model on adolescents' motivational, emotional, and well-being dimensions during a school year.* European Physical Education Review, *28*(2), 380–396.

Metcalfe, S. N. (2018). *Adolescent constructions of gendered identities: The role of sport and (physical) education*. Sport, Education and Society, *23*(7), 681–693.

Minic, V., Jovanovic, M. & Jovanovic, D. (2020). *Physical and Health Education in the Modern Primary School.* Facta Universitatis: Series Physical Education and Sport, 18(3), 323-334.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. (cit. 13. 2. 2025)* https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (cit. 13. 2. 2025)* https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

Monteiro, D., Machado, S., Moutao, J., Bento, T., Vtorino, A., Alves, S., Rodrigues, F., Morgachev, O. & Khramtsov, K. (2020). *Hygienic Characteristics of a Physically Active Lifestyle of Primary School Children of Different Gender.* Public Health and Life Environment.

Nakamura, M. S., Huelsnitz, C. O., Rothman, A. & Simpson, J. (2022). *Associations Between Parents' Health and Social Control Behaviors and Their Adolescent's Self-Efficacy and Health Behaviors.* Annals of Behavioral Medicine.

Národní pedagogický institut. *Klíčové kompetence. (cit. 13. 2. 2025)* https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842

Národní pedagogický institut. *Školní vzdělávací program*. *(cit. 14. 2. 2025)*

https://www.npi.cz/ramcove-vzdelavaci-programy

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.

Németh, Z., Shopulatov, A., Norboyev, K., Ahmedov, F. & Valente, S. N. (2024). *Physical education teacher in middle schools: Requirements and academic profile*. International Journal of Instruction.

Nomani, A. N. (2021). *Effect of Sedentary Lifestyle on Obesity.* Journal of Integrated Community Health.

Novotný, J., Němeček, P. & Horák, M. (2019). *Koncepce pohybové gramotnosti v současném vzdělávání*. Sport a Pedagogika, 14(2), 43–56.

Oprescu, D. & Ciorba, C. (2023). *Physical Education and Motivation in the Educational Process.* Acta et commentationes: Științe ale Educației.

Park, J., Moon, J., Kim, H., Kong, M. & Oh, Y. (2020). *Sedentary Lifestyle: Overview of Updated Evidence of Potential Health Risks.* Korean Journal of Family Medicine, 41, 365-373.

Pavel, J. & Pavlová, A. (2019). *Mentální trénink v individuálních sportech*. Grada.

Pávková, J. (2008). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (4. vyd.). Portál.

Peral-Suárez, Á., Cuadrado-Soto, E., Perea, J. M., Navia, B., López-Sobaler, A. & Ortega, R. (2020). *Physical activity practice and sports preferences in a group of Spanish schoolchildren depending on sex and parental care: a gender perspective.*

Perič, T. (2012). *Sportovní preference dětí a mládeže*. Praha: ČASPV.

Pickup, I. (2012). *Learning to teach physical education in primary schools*. Routledge.

Pivodová, M. (2024). *Názory žáků na výuku tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ ve Vyškově.* Diplomová práce. Palackého univerzita.

Píšová, M. (2011). *Začínající učitel – zkušený učitel: Profesní vývoj učitele.* Pedagogická revue, 63(2), 123–138.

Plíva, J., Janouch, V. & Tilinger, P. (1991). *Didaktika tělesné výchovy*. Karolinum.

Portela-Pino, I., López-Castedo, A., Martínez-Patiño, M., Valverde-Esteve, T. & Domínguez-Alonso, J. (2019). *Gender differences in motivation and barriers for the practice of physical exercise in adolescence.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(1).

Provazník, V. (1997). *Psychologie pro ekonomy*. Grada.

Prusová, B. (2015). *Ideální vlastnosti učitele z pohledu studentů základních škol*. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni.

Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi* (1. vyd.). Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Portál.

Rosselli, M., Ermini, E., Tosi, B., Boddi, M., Stefani, L., Toncelli, L. & Modesti, P. (2020). *Gender differences in barriers to physical activity among adolescents. Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases.*

Rychtecký, A. & Fialová, L. (2000). Organizační formy v tělesné výchově. Karlova univerzita.

Rychtecký, A. & Fialová, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Karolinum.

Řepka, E. (2005). *Motivace žáků ve školní tělesné výchově*. Jihočeská univerzita.

Sawyer, S. M., Afiri, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C. & Patton, G. C. (2018). *The age of adolescence*. The Lancet Child & Adolescent Health, 2(3), 223–228.

Salim, Z. A. (2024). *Motivation for Physical Activity in College Students: The Influence of Gender and Type of Activity.* ASEAN Journal of Psychiatry.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J. & Taylor, W. C. (2000). *A review of correlates of physical activity of children and adolescents. Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963–975.

Semiginovský, M. (1988). *Funkční a morfologická adaptace na fyzickou zátěž*. Univerzita Palackého

Sigmund, E., Sigmundová, D. (2011). *Rodina a pohybová aktivita dětí*. Univerzita Palackého.

Sigmund, E., Sigmundová, D., Šnoblová, R., Miklánková, L., Neuls, F. & El Ansari, W. (2011). *Pohybovou aktivitou ve školním prostředí ke zmírnění obezity 6-8letých dětí: Výsledky tříleté longitudinální studie v České republice.*

Singh, C., Bandre, G. R., Gajbe, U. L., Shrivastava, S., Tiwade, Y., Bankar, N. J. & Moizuddin, K. (2024). *Sedentary Habits and Their Detrimental Impact on Global Health: A Viewpoint.* National Journal of Community Medicine.

Sirojova, Z. N. (2024). *The Impact of Physical Activity on the Physical Health and Psychological Well-Being of Students.* BIO Web of Conferences.

Skácelík, P. (2007). *Bezpečnost a ochrana zdraví žáků a studentů škol a školských zařízení v legislativní oblasti a preventivní činnost při řešení školní úrazovosti.* Disertační práce. Jihočeská univerzita.

Sliacky, J. & Janíková, M. (2013). *Spektrum didaktických řídicích stylů ve výuce tělesné výchovy na 2. stupni základní školy*. Studia Sportiva, 7(1), 81–97.

Sliacky, J. (2015). *Didaktické řídicí styly ve výuce tělesné výchovy na 2. stupni základní školy: Postoje a zkušenosti učitelů*. Studia Sportiva, 9(2), 16–30.

Smith, L., Hamer, M. & Gardner, B. (2018). *Sedentary Behavior and Mental Health.*

Steinberg, L. (2019). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

Suharnadi, P., Neviyarni, S. & Nirwana, H. (2024). *The Role and Function of Learning Motivation in Improving Student Academic Achievement.* Manajia: Journal of Education and Management.

Syslová, Z. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy: Výuková efektivita. Pedagogika,* 65(4), 429–444.

Sýkora. F., Kostková, J., Vorlíček, V. & Sodoma, S. (1985). *Didaktika tělesné výchovy* (1.vyd.). SPN.

Šebrle, Z. & Hondlík, J. (1995). *Didaktika školní tělesné výchovy dětí mladšího školního věku* (1. vyd.). Jihočeská univerzita.

Šeráková, H. & Nováková, L. (2016). *Rušná a průpravná část v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ* (1. vyd.). Masarykova univerzita.

Štěrbová, D. (2018). Motivace žáků v hodinách tělesné výchovy. Univerzita Karlova.

Švec, V. (2017). *Základy kvantitativního výzkumu ve vzdělávání.* Praha: Karolinum.

Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Valimaki I., Wanne O., Raitakari, O. (2005). *Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study*. American Journal of Preventive Medicine, 28(3), 267–273.

Tilga, H., Kalajas- Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L. & Koka, A. (2021). *Perceived Autonomy Support from Peers, Parents, and Physical Education Teachers as Predictors of Physical Activity and Health-Related Quality of Life among Adolescents—A One-Year Longitudinal Study.* Education Sciences, 11(9), 457.

Tjahjono, C. T. & Arthamin, M. Z. (2024). *Sedentary Lifestyle as a Leading Cause of Some Diseases and Disability.* Clinical and Research Journal in Internal Medicine.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A., López-Liria, R. & Álvarez, J. F. (2019). *Influence of Physical Education Teachers on Motivation, Embarrassment and the Intention of Being Physically Active During Adolescence.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(13), 2295.

Tursunbekova, S. (2023). Healthy Lifestyle Indicators of Primary School Students Formed at Physical Education Lessons. *Bulletin of Science and Practice*.

Valkounová, J. (2011). *CPV videoweb pro vzdělávání učitelů tělesné výchovy*.

Van Lankveld, W., Linskens, F. G. & Stolwijk, N. (2021). *Motivation for Physical Activity: Validation of the Dutch Version of the Physical Activity and Leisure Motivation Scale (PALMS).* International Journal of Environmental Research and Public Health.

Válková, H. (2011). *Téma osobnosti učitele tělesné výchovy jako „červená nit" profesního rozvoje*. Studia Kinanthropologica, 12(2), 45–56.

Vašíčková, J. (2015). *Zdravý životní styl dětí a mládeže*. Ostravská univerzita.

Vašíčková, L. & Poláková, Z. (2022). *Integrace pohybových aktivit do každodenního života: Pohybová gramotnost v praxi*. Česká a Slovenská Tělesná výchova, 20(1), 55–62.

Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. Masarykova univerzita.

Vlček, P. (2011). *Kurikulum tělesné výchovy v ČR, SRN a USA*. Journal of Comparative Physical Education, 15(1), 23-45.

Vorálková, J. & Perič, T. (2016). *Pohybové hry jako metoda nácviku gymnastických dovedností ve školní tělesné výchově*. Studia Sportiva, 10(2), 155–164.

Vrbas, J., Trávníček, M., Nykodým, J. & Kolář, P. (2006). *BRÄNNBALL nejvhodnější pálkovací hra pro děti na základní škole.*

Xiao, F. (2024). *Physical education teachers' commitment and behavior towards continuing education*. Journal of Education and Educational Research.

Yeatts, P., Martin, S. B. & Farren, G. (2019). *Adolescents' psychological well-being and their perceptions of parental encouragement to control weight.* Journal of Family Studies, 27(4), 607–620.

Zhang, R. (2020). *The application and development of humanities in physical education*. Science and Innovation, 8(3), 65.

11 PŘÍLOHY

11.1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

dovolujeme si Vás požádat o souhlas s účastí Vašeho/Vaší syna/dcery na výzkumu v rámci anonymního anketního šetření *„Komparace názorů na tělesnou výchovu u žáků a žákyň 8. a 9. ročníku základních škol v Krnově“.*

Výzkum je součástí praktické části mé diplomové práce na FTK UP Olomouc. Žáci, kteří se zúčastní dotazování, vyplní anonymní anketu v papírové podobě v rámci výuky tělesné výchovy. Z anketního šetření nevyplývají pro žáky žádná nebezpečí.

Informace o názorech Vašich dětí na výuku tělesné výchovy jsou velmi cenné pro zkvalitnění studia budoucích učitelů tělesné výchovy.

Děkuji Vám za pochopení významu a za souhlas.

……

Já, níže podepsaný(á) souhlasím s účastí mého/mé syna/dcery…… narozeného/né…….. ve studii. Je mi více než 18 let.

- Byl(a) jsem informován(a) o cíli studie, o jejích postupech. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
- Porozuměl(a) jsem tomu, že účast syna/dcery ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Účast ve studii je dobrovolná.
- Při zařazení do studie budou osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti osobních dat.
- Porozuměl/a jsem tomu, že jméno mého/mé syna/dcery se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Místo a datum: Podpis rodiče:

11.2 Anonymní anketa

1) **Jaké je tvé pohlaví?**

   a) Muž b) Žena

2) **Kolik máš let?**

   .....

3) **Do jaké třídy chodíš?**

   .....

4) **Věnuješ se pravidelně v současné době nějakému sportu?**

   a) Ano (účastním se ve sportovním oddílu)
   b) Ne, vůbec nesportuji
   c) Ano, ale sportuji rekreačně (věnuji se sportu ve volném čase samostatně, s kamarády nebo rodinou)

5) **Jestliže si někdy pravidelně sportoval/a, proč jsi s tím skončil/a? Pokud stále sportuješ nebo nesportuješ vůbec, tak nevyplňuj.**

   a) Z důvodu zranění
   b) Ztratil/a jsem radost nebo zájem ze sportu
   c) Z důvodu nespokojenosti s trenérem
   d) Z nedostatku času
   e) Z důvodu nespokojenosti s kolektivem nebo týmem

6) **Jestliže pravidelně sportuješ, o jaký sport/y se jedná?**

   Doplň svou odpověď svými slovy:

7) **Hodiny tělesné výchovy:**

   Jestliže je vaše odpověď **spíše mě nebaví, nebo nebaví mě**, pokračujte prosím na otázku č. 9

   a) Baví mě
   b) Spíše mě baví
   c) Spíše mě nebaví
   d) Nebaví mě

8) Jestliže tě hodiny tělesné výchovy baví, nebo spíše baví, tak proč?

(můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

a) Baví mě samotný pohyb
b) Jsou zábavné
c) Líbí se mi přístup učitele/ky
d) Provádíme zajímavé pohybové aktivity
e) Jiný důvod (napiš):

9) Jestliže tě hodiny tělesné výchovy spíše nebaví nebo nebaví, tak proč?

(můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

a) Nemám zájem o pohybové aktivity
b) Mám problém s náročnými cvičeními
c) Mezi spolužáky se necítím dobře
d) Nelíbí se mi přístup učitele
e) Aktivity jsou pro mě nudné a nezajímavé
f) Jiný důvod (napiš):

10) Měl/a bys zájem o více hodin tělesné výchovy?

a) Ano
b) Ne

11) V tělesné výchově cvičím:

a) Pravidelně
b) Nepravidelně, v závislosti na svém zdravotním stavu
c) Vůbec necvičím

12) Pokud se omlouváš z hodin tělesné výchovy, jaký je důvod? (můžeš označit i více odpovědí)

a) Nemám rád/a fyzickou aktivitu
b) Z důvodu zdravotního stavu (nemoc)
c) Nechci se zpotit
d) Z „frajeřiny“
e) Jiný důvod (napiš):

13) Líbí se ti, jakým způsobem vede učitel/ka hodiny TV?

a) Ano, líbí se mi
b) Ne, nelíbí se mi
c) Občas

14) Které aktivity v TV tě nejvíce baví? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

a) Sportovní hry (vybíjená, fotbal, volejbal)
b) Atletika (běh, hody, skoky, překážky)
c) Gymnastika (bradla, skok přes kozu, šplh, kotoul)
d) Překážkové dráhy, soutěže v družstvech
e) Kondiční cvičení (posilování, vytrvalost)
f) Pohybové hry (mrazík, rybičky rybáři, variace honiček, atd.)
g) Úpolové sporty (přetlaky ve dvojicích judo, sebeobrana, přetahy)
h) Cvičení na hudbu
i) Nebaví mě nic
j) Baví mě všechny pohybové aktivity

15) Jaký je tvůj názor na to, kdyby učitel před hodinou tělesné výchovy dal možnost žákům vybrat si, co by chtěli v hodině dělat?

a) Ano, souhlasím
b) Ano, ale mohl by být problém s dohodou se spolužáky
c) Ne, nesouhlasím
d) Ne, nemyslím si, že by to změnilo něco k lepšímu

16) Kdybys byl/a učitelem/kou tělesné výchovy, jaké aktivity bys rád/a prováděl/la ve třídě, s ohledem na své zkušenosti z tělesné výchovy.

Napiš odpověď svými slovy:

17) Existuje nějaká pohybová aktivita nebo sport, který bys chtěl/a mít v rámci tělesné výchovy?

Pokud ano, můžeš napsat i více aktivit

a) Ano, vypiš jaká (i více):.....
b) Nic mi nechybí

18) Jak vnímáš vybavení tělocvičny?

a) Ano, máme skvělé vybavení
b) Jsem spokojen/a, ale mohli bychom mít i více vybavení
c) Neřeším to

19) Jaké sportovní pomůcky podle tebe v tělesné výchově chybí nebo je jich málo?

Napiš: .....

20) Máte možnost provádět tělesnou výchovu i ve venkovním prostředí?

a) Ano, ale venkovní tělesná výchova se koná zřídka
b) Ano, když je hezké počasí tak využíváme pravidelně
c) Ne, ale chtěl/a bych mít možnost venkovní tělesné výchovy
d) Ne, ale to mi nevadí

21) Pokud bys měl/a možnost rozhodnout o zrušení tělesné výchovy na škole, jak bys ses zachoval/a?

a) Zrušil/a bych ji okamžitě
b) Nikdy bych ji nezrušil/a
c) Nezrušil/a bych ji, ale zvýšil/a bych počet hodin
d) Nezrušil/a bych ji, ale snížila/a bych počet hodin

22) Myslíš, že tělesná výchova přispívá k podpoře zdravého životního stylu?

a) Ano
b) Ne

23) Co pro tebe znamená pojem zdravý životní styl?

(Možnost zakroužkovat i více odpovědí)

a) Pravidelná konzumace ovoce a zeleniny
b) Pravidelná fyzická aktivita a sportování
c) Nepít alkohol, nekouřit a neužívat omamné látky
d) Konzumace sladkostí a chipsů
e) Omezení hraní počítačových her a snížení času stráveného s telefonem
f) Držet dietu
g) Péče o vlastní vzhled

24) Jaký vliv mají tví rodiče na podporu zdravého životního stylu?

a) Mají a líbí se mi to
b) Mají, ale vadí mi to
c) Nemají a nevadí mi to
d) Nemají, ale zajímám se o to
e) Nemají, ale přeji si to

25) Věnují se tví rodiče pravidelně pohybovým aktivitám?

a) Ano, oba rodiče
b) Ano, pouze matka
c) Ano, pouze otec
d) Ne, ani jeden z nich

26) Věnuješ se nějakým pohybovým aktivitám ve svém volném čase?

a) Ano
b) NE

Pokud ano, proč?

(můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

a) Chci vyhrávat
b) Pro zábavu
c) Pro své zdraví
d) Proto, abych vypadal/a dobře
e) Kvůli kamarádům
f) Kvůli rodičům

Pokud ne, proč? (můžeš zakroužkovat i více odpovědí)

a) Nemám čas
b) Nebaví mě to
c) Mám zdravotní problémy
d) Je to pro mě fyzicky náročné
e) Je to finančně náročné
f) Jiný důvod (doplň, vypiš):