

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

ŠKOLNÍ POHYBOVÁ INTERVENCE A VZTAH ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ KE ŠKOLNÍMU PROSTŘEDÍ

Diplomová práce

Autor: Bc. Nikola Tylšarová

Studijní program: Tělesná výchova a sport – Rekreologie

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Hamřík, Ph.D.

Olomouc 2024

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Nikola Tylšarová

Název práce: Školní pohybová intervence a vztah žáků 1. stupně ZŠ ke školnímu prostředí

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Hamřík, Ph.D.

Pracoviště: Katedra rekreologie

Rok obhajoby: 2024

Abstrakt:

Diplomová práce se věnuje školní pohybové intervenci a vztahu žáků prvního stupně základní školy ke školnímu prostředí. Hlavním cílem práce je zhodnotit vliv 12týdenního rodinného pohybového intervenčního programu na vnímání školního prostředí žáky prvního stupně základní školy v Olomouckém kraji a jejich pocit sounáležitosti ke škole. Program byl součástí mezinárodního projektu Erasmus+ PHASE, který se zaměřuje na podporu zdraví rodin a přístup ke sportovnímu vybavení. Teoretická část vymezuje pojmy jako pohybová aktivita dětí, mladší školní věk, školní sounáležitost. Řeší význam pohybové aktivity pro děti mladšího školního věku a sociální faktory ovlivňující pohybovou aktivitu dětí. Empirická část obsahuje analýzu dat získaných z dotazníků vyplněných žáky dvou základních škol, s jednou jako intervenční a druhou jako kontrolní skupinou, ve dvou časových obdobích. Výsledky ukazují, že školní pohybová intervence pozitivně ovlivnila vnímání školního prostředí účastníky. Nejvýraznější zlepšení bylo pozorováno v oblasti sociálního přijetí a snížení pocitů osamělosti. Zvýšení celkového pocitu sounáležitosti ke škole, které bylo patrné mezi účastníky, tak zdůrazňuje význam pohybových intervencí jako efektivního nástroje pro posílení pozitivního vnímání a zapojení žáků v školním prostředí.

Klíčová slova:

pohybová aktivita, sounáležitost ke škole, vnímání školního prostředí, mladší školní věk, školní pohybová intervence

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Bc. Nikola Tylšarová
Title: School physical activity intervention and the relationship of primary school children to the school environment

Supervisor: Mgr. Zdeněk Hamřík, Ph.D.
Department: Department of Recreation and Leisure Studies
Year: 2024

Abstract:

The thesis focuses on school physical activity (PA) intervention and the relationship of primary school pupils to the school environment. The main aim of the thesis is to evaluate the influence of a 12-week family movement intervention programme on the perception of the school environment by first grade primary school pupils in the Olomouc region and their sense of belonging to school. The programme was part of the Erasmus+ PHASE project aimed at promoting family health and access to sports facilities. The theoretical section discusses children's PA, younger school age, school belonging, and the social factors affecting children's PA. The empirical section analyzes data from questionnaires completed by pupils at two primary schools, one undergoing the intervention and the other serving as a control, over two time periods. Results indicate that the PA intervention improved pupils' perception of their school environment, particularly in social acceptance and reducing loneliness. The increase in the overall sense of belonging to the school that was evident among the participants highlights the importance of movement interventions as an effective tool for enhancing students' positive perceptions and engagement in the school environment..

Keywords:

physical activity, school belonging, perception of school environment, young school age, school physical activity intervention

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

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Zdeňka Hamříka, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. června 2024

.....

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Zdeňku Hamříkovi, Ph.D. za odborné vedení a podporu při zpracování mé diplomové práce. Poděkování patří také všem, kteří se podíleli na přípravě a realizaci programu Spolu v pohybu.

OBSAH

Obsah	7
1 Úvod	9
2 Přehled poznatků	12
2.1 Mladší školní věk.....	12
2.2 Pohybová aktivita dětí	13
2.3 Význam pohybové aktivity pro děti.....	14
2.4 Rodinné prostředí a pohybová aktivita dětí	15
2.5 Školní prostředí a pohybová aktivita dětí.....	16
2.6 Sounáležitost	17
2.7 Sounáležitost dětí se školou	18
2.7.1 Faktory ovlivňující školní sounáležitost.....	18
2.7.2 Školní sounáležitost a její přínosy	19
2.8 Školní pohybové intervence	20
3 Cíle.....	22
3.1 Hlavní cíl.....	22
3.2 Dílčí cíle.....	22
3.3 Výzkumné otázky.....	22
4 Metodika	23
4.1 Popis programu Spolu v pohybu.....	23
4.2 Nábor účastníků.....	26
4.3 Výzkumný soubor	27
4.4 Metody sběru dat	28
4.5 Zpracování dat	29
4.6 Statistické zpracování dat.....	29
Výsledky	31
4.7 Sounáležitost ke škole u intervenční skupiny	31
4.8 Sounáležitost ke škole kontrolní skupiny	33
4.9 Porovnání pocitu sounáležitosti u intervenční a kontrolní skupiny	35
5 Diskuse	40
6 Závěry	45

7	Souhrn	48
8	Summary.....	50
9	Referenční seznam	52
10	Přílohy	64
	10.1 Vyjádření etické komise	64

1 ÚVOD

Pohybová aktivita je přirozenou součástí života každého člověka. V České republice dochází k celkovému poklesu tělesné zdatnosti a pohybové gramotnosti napříč všemi věkovými skupinami, obzvláště pak mezi dětmi školního věku (Kaplan, 2020). Pohybová aktivita však hraje klíčovou roli v rozvoji dětí, a to nejen z hlediska jejich fyzického zdraví, ale také ve vztahu k psychosociálním aspektům jejich života. Jestliže jsou děti dostatečně pohybově aktivní projeví se to na jejich životní spokojenosti (Poitras et al., 2016; Andermo et al., 2020). I přes řadu dokázaných benefitů pohybové aktivity, velké procento dětí stále nespĺňuje její denní doporučené množství (Aubert et al., 2018; Tremblay et al., 2016), které je Světovou zdravotnickou organizací (WHO) doporučené jako průměrně 60 minut pohybové aktivity na dítě za den. V České republice se nedostatek pohybu týká 42 % dětí (Gába et al., 2022). Výzkumy (Ferreira et al., 2007; Romero-Blanco et al., 2020) ukazují, že úroveň pohybové aktivity dětí může ovlivnit jejich okolí. Velmi důležitá je zejména škola (Trudeau & Shephard, 2008) a rodina (Gustafson & Rhodes, 2006).

V mladším školním věku hraje klíčovou roli při podpoře pohybové aktivity rodina, která poskytuje podněty a příležitosti k pohybu. Studie ukazují, že rodiče hrají klíčovou roli ve formování pohybových návyků svých dětí. Jejich modelové chování, podpora a zapojení může pozitivně ovlivnit aktivní životní styl dětí (Gustafson & Rhodes, 2006). Společné sportování nebo hraní her s rodiči nejenže zvyšuje množství fyzické aktivity, ale také posiluje rodinné vazby a zvyšuje motivaci dětí k pohybu (Beets et al., 2010). Pokud nezajistí dostatečnou pohybovou aktivitu rodina, je na škole a učitelích, aby tento nedostatek kompenzovali. Škola může podporovat fyzickou aktivitu prostřednictvím tělesné výchovy, ale i dalších sportovních kroužků a aktivit nad rámec školního kurikula. Školní prostředí, jakožto přítomnost kvalitních sportovních zařízení a aktivní podpora fyzické aktivity prostřednictvím školních politik a programů, pohybových intervencí, organizování sportovních a rekreačních aktivit, jsou zásadní pro zvýšení úrovně pohybových aktivit mezi žáky (Ferreira et al., 2007; Haug et al., 2010). Zapojení dětí do pohybových aktivit a jejich postoj k fyzické aktivitě může také výrazně ovlivnit pozitivní sociální klima a podpora učitelů ve školách (Ferreira et al., 2007).

Podpora pohybové aktivity dětí ve školním prostředí přináší také školám významné benefity. Studie, jako je systematický přehled od Dobbins et al. (2013), jasně ukazuje, že děti, které se pravidelně věnují pohybové aktivitě mají lepší fyzické zdraví, ale také vykazují lepší akademické výsledky a jsou aktivnější ve školních aktivitách. Podobně Fedewa a Ahn (2011) potvrzují pozitivní vliv pohybové aktivity na kognitivní schopnosti a akademické výkony dětí. Pohybová aktivita ve školním prostředí hraje důležitou roli nejen ve zdraví a akademickém

úspěchu dětí, ale také v podpoře jejich školní sounáležitosti. Aktivní účast na sportovních a pohybových aktivitách může posílit pocit školní příslušnosti (Langford et al., 2015). Například studie od Pate et al. (2017) ukázala, že začlenění strukturovaných fyzických aktivit do školního dne zvyšuje sociální interakce mezi žáky, což může vést ke zlepšení vnímání školního prostředí a posílení školní sounáležitosti.

Podle nedávných výsledků studie PISA (Program pro mezinárodní hodnocení žáků) se procento žáků, kteří pociťují nízkou sounáležitost ke svým školám, každoročně zvyšuje. V roce 2022 hlásilo 20–45 % dětí nespokojenost se školou a nízkou sounáležitost ke škole až 25 % žáků napříč různými zeměmi, včetně České republiky, kde byla nespokojenost žáků se školou na úrovni 28 % a pocit nízké sounáležitosti se školou mělo přibližně 24 % dětí (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Tento trend vyvolává otázky o tom, jak školy mohou efektivněji podporovat a zlepšovat prostředí, ve kterém se žáci cítí vítáni a zapojeni. Jedním z řešení, které nabízí pozitivní vliv na školní sounáležitost, jsou školní pohybové programy. Tyto programy nejenže zvyšují fyzickou aktivitu žáků, ale také podporují budování sociálních vazeb a posilují pocit přijetí a podpory mezi žáky. Výzkumy, jako je studie Kriemlera et al. (2010), ukázaly, že školní sounáležitost může být účinně podporována prostřednictvím strukturovaných pohybových aktivit a zapojením rodiny a komunity do školních programů. Takové aktivity umožňují žákům integraci v neformálním a podpůrném prostředí, což může zlepšit jejich celkový postoj ke škole a snížit pocit izolace nebo nespokojenosti. Efektivní zařazení pohybové aktivity do školních programů může významně zlepšit fyzickou a psychosociální pohodu žáků, což vede k zvýšené školní angažovanosti a lepším akademickým výsledkům (Dobbins et al., 2013). Studie od Murtagh et al. (2021) je příkladem výzkumu, který potvrzuje význam pohybových intervencí ve školním prostředí. Žáci s pravidelnou účastí na programu s pohybovými aktivitami ve školním prostředí po skončení vyučování projevovali lepší přizpůsobení se školním prostředí, zvýšenou spokojenost se školou a snížené projevy sociální izolace (Murtagh et al., 2021).

Tato diplomová práce se zabývá vlivem intervenčního pohybového rodinného programu ve školním prostředí na žáky prvního stupně základní školy. Výzkum byl součástí mezinárodního projektu Erasmus+ PHASE (Promoting Health and Access to Sport Equipment), do kterého byla zapojena Fakulta tělesné kultury v Olomouci. Projekt probíhal v letech 2021-2023 a zaměřoval se na školní rodinnou pohybovou intervenci, která probíhala na vybrané základní škole v Olomouckém kraji. Tato diplomová práce se soustředí na specifický aspekt tohoto projektu, jenž zkoumá vliv školní pohybové intervence na pocit sounáležitosti dětí ke škole. V kontextu narůstajících problémů s nízkou školní sounáležitostí, jak ukazují data z PISA (2022), tento výzkum nabízí poznatky o tom, jak aktivní zapojení ve školním prostředí může tyto trendy

obrátit. Využití pohybových aktivit je klíčové pro podporu zdravého sociálního a emocionálního vývoje žáků a diplomová práce se snaží porozumět významu těchto programů.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Mladší školní věk

Cílovou skupinou pro výzkum této práce jsou děti prvního stupně základní školy tedy děti mladšího školního věku. Langmeier a Krejčířová (2006) označují mladší školní věk jako období, které začíná nástupem dětí do školy a trvá zhruba do 10-12 let, kdy se u dětí projevují jak psychické, tak fyzické známky pohlavního dospívání. Děti se učí novým dovednostem, získávají nové zkušenosti a rozvíjí se celá jejich osobnost.

Gajdošová a Košťálová (2006) označují toto období za období rovnoměrného zvyšování hmotnosti a výšky. U dětí stále přetrvává velká potřeba pohybu (Sigmund & Sigmundová, 2011). Děti v tomto věku „přirozeně inklinují k vysoké pohybové aktivitě a mají vysoký stupeň adaptace“ (Gajdošová a Košťálová, 2006, s.10). Je nutné podpořit jejich správný růst a vývoj organismu. Dětem se vyvíjí zejména pohybový aparát, kosti, svaly a šlachy (Kaplan, 2020). S nástupem dětí do školy se však mění jejich pohybový režim. Děti v tomto období sedí minimálně 5 hodin ve školní lavici a následně ještě doma při zpracování domácích úkolů. Pohybová aktivita je pro ně však nesmírně důležitá, protože přispívá k jejich fyzickému a psychickému zdraví (Janssen & LeBlanc, 2010).

Děti mladšího školního věku jsou v důležité fázi motorického růstu. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se u dětí v tomto období zlepšuje hrubá i jemná motorika, svalová síla, rychlost pohybu a celková koordinace jejich těla. S tím se pojí i zájem dětí o různé pohybové hry vyžadující obratnost a sílu. Optimální růst v tomto věku vyžaduje zapojení do různých druhů pohybů (Bagherian & Ghasempoor, 2022) a adekvátní motivaci k němu (Langmaier & Krejčířová, 2006). „Pro děti mladšího školního věku je vhodná déle trvající pohybová aktivita mírné nebo střední intenzity v celkové délce trvání minimálně 1 hodinu denně s podmínkou krátkých přestávek.“ (Kaplan, 2020, s. 31). V tomto období hraje tělesná síla a vytrvalost roli i v postavení dítěte ve skupině (Langmaier & Krejčířová, 2006). Děti, které jsou fyzicky zdatné, jsou často více zapojovány do her a sportovních aktivit, což zvyšuje jejich viditelnost a přijetí ve skupině (Pellegrini & Smith, 1998).

Co se týče sociálního hlediska, děti si v tomto věku osvojují sociální role a očekávané vzorce chování (Langmaier & Krejčířová, 2006). Na správný rozvoj dítěte má v tomto věku vliv zejména rodina, škola a vrstevnická skupina (Vágnerová, 2005). Rodina i škola představují prostředí, které děti v tomto období obklopují nejvíce a hrají klíčovou roli v jejich dalším vývoji. Rodiče a učitelé jsou v tomto období vnímány jako authority, které nastavují normy a pravidla (Vágnerová, 1997). V tomto období jsou pro děti důležité skupinové aktivity, které podporují

týmovou práci a sociální interakci (Rubin et al., 2006). Děti si také vytvářejí vztahy s různými jednotlivci včetně svých vrstevníků, což je důležité pro jejich emoční a sociální rozvoj. Vztahy s vrstevníky dětem umožňují rozvíjet dovednosti jako je empatie, spolupráce a řešení konfliktů (Hartup, 1996). Děti, které mají silné a podporující přátelské vztahy, se cítí více přijímané a respektované, což posiluje jejich sebeúctu (Rubin et al., 2006). Děti v tomto věku také skrze vztahy s vrstevníky, školou a pedagogy a přístupem rodičů rozvíjí svoji sebedůvěru a sebeúctu. Rodina a přístup pedagogů ovlivňuje děti jak v akademické oblasti, tak v sociálním chování (Eccles & Roeser, 2011).

2.2 Pohybová aktivita dětí

Pohybová aktivita (PA) je základní složkou lidského života, která zahrnuje různé formy tělesného pohybu. Podle Frömela et al., (1999, s. 131-132) je pohybová aktivita „komplex lidského chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka“. Jde o tělesný pohyb způsobený kontrakcí kosterního svalstva doprovázený zvyšujícím se energetickým výdajem (Frömel et al., 1999). Podle Kalmana et al., (2009) pohybová aktivita zahrnuje následující aktivity: aktivní transport, tělesná výchova, aktivní hra, aktivní domácí práce, tanec, tělocvičná rekreace a sport.

Míra pohybové aktivity je ovlivněna dostupností příležitostí, podporou rodinných příslušníků a školy, kamarády, a dalšími faktory. Kaplan (2020) uvádí, že na získání kladného vztahu k pohybovým aktivitám a sportu je klíčové období mladšího školního věku a působení rodičů a učitelů na 1. stupni základní školy. Děti by se měly věnovat aktivitám střední až vysoké intenzity průměrně 60 minut denně (World Health Organization [WHO], 2022). Bohužel velký počet dětí nedosahuje doporučené denní fyzické aktivity (Aubert et al., 2018; Tremblay, 2014, 2016). Podle zprávy Global Matrix 3.0 je trend nízké fyzické aktivity a vysokého sedavého chování mezi dětmi a mladistvými celosvětový (Aubert et al., 2018). V České republice je dostatečně fyzicky aktivních pouze 58 % dětí a mladistvých (Gába et al., 2022).

Děti mohou doporučené množství pohybové aktivity plnit prostřednictvím různých aktivit, jako je chůze do školy a ze školy, organizované sporty a hry, hodiny tělesné výchovy ve škole a volnočasové aktivity. Frömel et al., (1999) rozděluje PA dětí do dvou kategorií: 1. Každodenní pohybové aktivity a sportovní pohybové aktivity a 2. Organizované a neorganizované PA. Toto rozdělení pomáhá lépe pochopit, jak různé typy aktivit přispívají k celkovému fyzickému rozvoji a zdraví dětí.

- **Každodenní pohybové aktivity** zahrnují běžné činnosti, které děti vykonávají v rámci svého denního režimu, jako je chůze, běhání, hraní si s vrstevníky, jízda na kole či koloběžce a aktivní účast na domácích pracích. Tyto aktivity jsou často nenáročné, ale pravidelné a poskytují dětem příležitost k přirozenému pohybu.
- **Sportovní pohybové aktivity** jsou zaměřeny na strukturované a intenzivnější formy pohybu, často organizované v rámci sportovních klubů, školních tělesných výchov či tréninků.
- **Organizované pohybové aktivity** jsou ty, které jsou strukturovány a vedeny trenéry, instruktory nebo učiteli. Tyto aktivity často probíhají v rámci školních tělesných výchov, sportovních klubů nebo jiných institucí a jsou plánovány a řízeny tak, aby dosáhly specifických cílů, jako je rozvoj určitých dovedností, zlepšení fyzické kondice nebo příprava na soutěže.
- **Neorganizované pohybové aktivity** jsou spontánní a volné aktivity, které nejsou formálně strukturovány nebo řízeny. Děti je vykonávají ve svém volném čase podle svých vlastních zájmů a možností. Tyto aktivity podporují kreativitu a samostatnost dětí, protože si samy vybírají, jak a kdy se budou pohybovat.

2.3 Význam pohybové aktivity pro děti

Pohybová aktivita se podílí na zdravém formování osobnosti člověka (Kaplan, 2020), má pozitivní vliv na fyzické a psychické zdraví dětí (Andermo et al., 2020; Biddle & Asare, 2011; Poitras et al., 2016). Zapojení do konzistentní PA je výhodné pro jedince všech věkových skupin, avšak zvláště důležité je u dětí během formovacích let, zejména pro podporu zdravého růstu a vývoje (Caine, 2005; Chakravarthy, 2004). Patří k nejvýznamnějším potřebám dítěte, pro jejich správný vývoj a funkce orgánů je nepostradatelná (Mužík et al., 2019; Máček & Radvanský, 2011). Pravidelná pohybová aktivita napomáhá správnému vývoji svalového a kosterního systému, zlepšuje kardiovaskulární zdraví, podporuje kognitivní funkce a akademický výkon (Frömel et al., 1999). Studie ukazují, že aktivity, které zahrnují různé typy pohybu a hry, pozitivně ovlivňují fyzický i kognitivní vývoj dětí a přispívají k lepší motorické kompetenci a celkové úrovni fyzické aktivity dětí (Strong et al. 2005).

Přínosy PA lze rozdělit na zdravotní, sociální a duševní. Zdravotní přínosy jsou zejména ve správném vývoji pohybového aparátu, jako jsou kosti, svaly a šlachy a v podpoře správné činnosti srdce, zvyšování dechového objemu a kapacity plic (Gajdošová & Košťálová, 2006). PA napomáhá k udržování energetické rovnováhy, zdravého růstu a rozvoje kardiorespiračního

a muskuloskeletálního systému (Tambalis, 2022; Tambalis & Sidossis, 2019). PA zvyšuje energetický výdej a „působí jako ochranný faktor před vznikem a rozvojem mnoha chronických onemocnění jako je nadváha, obezita, popřípadě kardiovaskulární onemocnění“ a „... podporuje celkovou obranyschopnost organismu“ (Gajdošová et al., in Kaplan, 2020, s.44). Navíc funguje jako prevence proti sedavému způsobu života, který je spojován právě s vyšším rizikem vzniku obezity a kardiovaskulárních chorob (Tremblay et al., 2011). Výzkumy ukazují, že děti, které se pravidelně věnují pohybovým aktivitám, mají nižší hladinu tělesného tuku a lepší kardiovaskulární zdraví (Janssen & LeBlanc, 2010).

Po psychické stránce je zapojení do PA důležité pro psychickou pohodu dětí. Snižuje úroveň stresu a pozitivně působí na zlepšení sebeúcty a sebevnímání obrazu těla (Andermo et al., 2020). Podporuje rozvoj seberegulace, což je schopnost řídit své vlastní chování (Diamond & Lee, 2011). Pohybová aktivita je spojována s lepší náladou dětí a se snížením příznaků deprese a úzkosti (Biddle & Asare, 2011). Děti, které se pravidelně věnují fyzické aktivitě, vykazují vyšší úroveň emocionální stability (Strong et al., 2005). Pravidelná PA také zlepšuje spánek, což má pozitivní vliv na celkovou psychickou pohodu dětí (Voss et al., 2011).

Pravidelné PA také pozitivně ovlivňuje výsledky dětí ve škole. PA má pozitivní vliv na kognitivní fungování u dětí (Tambalis, 2022), což zlepšuje školní výkon, schopnost soustředit se (Poitras et al., 2016; Sibley & Etnier, 2003) a rychlost zpracování informací (Donnelly et al., 2016). Fyzická aktivita podporuje akademický výkon také zlepšením koncentrace a snížením behaviorálních problémů (Tremblay et al., 2011). Zapojení do PA může navíc fungovat jako prevence proti užívání návykových a toxických látek a nežádoucím aktivitám dětí (Kaplan, 2020).

Sociální přínosy PA jsou zejména v příležitosti k sociální interakci s vrstevníky, což podporuje budování vztahů s vrstevníky a rozvoj sociálních dovedností (Strong et al., 2005; Tambalis, 2022). Děti se zapojením do týmových sportů rozvíjejí schopnost spolupracovat a navozovat přátelství (Jackson et al., 2016). Děti, které se účastní týmových sportů, mají často lepší sociální dovednosti a jsou schopné lépe řešit konflikty (Bailey, 2006).

2.4 Rodinné prostředí a pohybová aktivita dětí

Rodina má významný vliv na chování svých dětí, včetně úrovně pohybové aktivity. Rodinné prostředí hraje klíčovou roli v podpoře pohybu dětí. Rodiče mohou ovlivňovat pohybovou aktivitu svých dětí několika způsoby, včetně přímého zapojení do fyzických aktivit, poskytováním podpory a motivace či vytvářením prostředí, které podporuje pohyb.

Děti rodičů, kteří se aktivně věnují sportu, mají pozitivní vztah ke sportovním a pohybovým činnostem a naopak (Kaplan, 2020; Turman, 2007; Wheeler & Green, 2014). Rodiče fungují jako motivace a podpora dětí k pohybové aktivitě a jejich vlastní pohybová aktivita je pro děti vzorem (Gustafson & Rhodes, 2006; Kaplan, 2020). Děti, jejichž rodiče přisuzují pohybové aktivitě větší význam, vnímají pohyb jako hodnotný a atraktivní (Sekot, 2003). Úkolem rodičů je děti v pohybové aktivitě povzbuzovat, aby se cítily motivované a oceněné za své fyzické úsilí (Loprinzi & Trost, 2010). Rodiče mohou děti také podporovat tím, že zajistí dostupnost sportovního vybavení, podporují aktivní hry a omezují čas dětí strávený u obrazovky (Tandon et al., 2012).

Společná pohybová aktivita rodičů a dětí má mnoho přínosů pro obě strany. Rodiny těží nejen z benefitů pohybové aktivity, ale také posilují rodinné vztahy a podporují sociální a emoční rozvoj dětí (Moore et al., 1991). Další přínosy zahrnují zlepšení komunikace v rodinách a vytvoření příležitostí pro kvalitní rodinný čas, který posiluje rodinnou soudržnost a podporuje emocionální blízkost (Santos et al., 2008). Společná pohybová aktivita může přispět i ke snížení úzkost a stresu, a zvyšuje celkovou pohodu dětí i rodičů (Jago et al., 2011).

Úroveň pohybové aktivity dětí může ovlivnit socioekonomický status (SES) rodiny. Rodiny s vyšším SES mají často lepší přístup k rekreačním zařízením, sportovním klubům a prostorům pro pohybové aktivity. Naopak rodiny s nižším SES mohou čelit překážkám, jako je nedostatek financí nebo času, což může omezit možnosti dětí k zapojení se do pohybových aktivit (Ding et al., 2012). Výzkumy ukazují, že děti z rodin s nižším SES mají nižší úroveň fyzické aktivity a vyšší riziko vzniku obezity (Davies & O'Neill, 2022).

2.5 Školní prostředí a pohybová aktivita dětí

Školní prostředí ovlivňuje vývoj dětí a mladistvých v daném časovém období. Škola je pro děti významnou společenskou institucí, která nastavuje pravidla, jež děti musí respektovat (Vágnerová, 1997). Děti ve škole tráví značné množství času a úsilí, navíc škola tak slouží jako hlavní institucionální kontext a prostředí pro růst. Škola, učitelé a vrstevníci významně ovlivňují chování dětí (Langford et al., 2015). Každá škola by měla dětem poskytovat dostatečnou sociální podporu (Baker et al., 2003). Školy hrají zásadní roli při rozvoji sociálních kompetencí žáků, povzbuzování empatie, komunikace a spolupráce mezi vrstevníky na podporu jejich sociálního úspěchu (Klik et al., 2023).

Školní prostředí je strategicky důležité pro podporu PA dětí (Aubert et al., 2018; Escalante, 2014; McKenzie & Kahan, 2008). Podle Kaplana (2020) je škola svojí atmosférou a přístupem ke sportu a pohybovým aktivitám jedním z největších dětských stimulů. Sociální podpora

ve škole, včetně podpory od učitelů a vrstevníků, hraje klíčovou roli ve zvyšování úrovně fyzické aktivity u dětí. Baker et al. (2003) zjistili, že pozitivní školní klima a podpora ze strany učitelů a spolužáků mohou významně ovlivnit ochotu dětí zapojit se do fyzických aktivit. To je podpořeno výzkumem Klika et al., (2023), který zdůrazňuje význam spolupráce a komunikace mezi žáky pro jejich sociální a fyzický rozvoj.

S nástupem do školy se významně mění pohybová aktivita dětí. Děti během vyučování sedí ve školní lavici a pohyb mají pouze v rámci tělesné výchovy (TV). Ovšem TV sama o sobě nemůže poskytnout doporučených 60 minut denně aktivního zapojení (McKenzie & Kahan, 2008). Dítě v mladším školním věku podle Kaplana (2020, s.24) „potřebuje věnovat pohybu stejný čas, jaký stráví ve škole“. Pohybová aktivita by měla být dětem dostupná před a po škole, během školních přestávek a kdykoli je to možné (Hills et al, 2015).

Řada škol zavedla aktivní přestávky, které jsou jedním z účinných způsobů, jak zvýšit úroveň fyzické aktivity dětí během školního dne. Pravidelné začleňování pohybových přestávek může snížit únavu a zvýšit pozornost a produktivitu ve třídě (Mahar et al., 2006). Avšak ne vždy je tato kompenzace dostatečná. Výzkumy ukazují, že pro zdravý vývoj dětí je klíčové zajistit jim dostatečný rozsah fyzických aktivit, které přesahují pouhé hodiny tělesné výchovy ve škole (Tremblay et al., 2011). Školní prostředí by mělo být upraveno tak, aby podporovalo pohybové aktivity dětí. To zahrnuje dostupnost sportovního vybavení, bezpečné prostory pro hru a programy, které děti motivují k účasti na fyzických aktivitách (Lee et al., 2006). Například školní hřiště a tělocvičny by měly být snadno dostupné a otevřené i po skončení školního vyučování. Také mimoškolní aktivity, jako jsou sportovní kroužky a další pohybové programy, které některé školy svým žákům nabízí, hrají klíčovou roli v podpoře fyzické aktivity dětí. Tyto aktivity nejenže poskytují další příležitosti k pohybu, ale také podporují rozvoj sociálních dovedností a pozitivní vztahu k pohybu. Také podporují komunitní zapojení a vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi a učiteli (Langford et al., 2015). Škola, které záleží na zdraví svých žáků, by měla podporovat fyzickou aktivitu dětí během jejich pobytu ve škole, ale také u dětí vytvořit povědomí o důležitosti každodenního pohybu a podněcovat je k aktivnímu trávení volného času (Kaplan, 2020).

2.6 Sounáležitost

Sounáležitost je obecně spojována se vztahy s ostatními lidmi. Baumeister a Leary (1995) popisují sounáležitost jako lidskou potřebu být součástí skupiny, která se projevuje skrze vzájemné interakce a vztahy s ostatními lidmi. Podle Maslowa (1943) je potřeba lásky

a příslušnosti jednou ze základních potřeb člověka. Zejména pro děti a jejich zdravý vývoj jsou velmi důležité vztahy. Děti pro svůj optimální mentální i fyzický růst potřebují láskyplné vztahy a své místo v sociální skupině. Vysoký pocit sounáležitosti má psychologické výhody, jako je pohoda, zvýšené sebevědomí a pozitivní nálada (Begen & Turner-Cobb, 2015). Děti, které se cítí součástí skupiny, mají tendenci být šťastnější, méně stresované a lépe se adaptují na různé životní situace. Sounáležitost může také působit jako ochranný faktor proti psychickým problémům a podporuje lepší zvládnání stresu (Newcomb & Bagwell, 1995).

2.7 Sounáležitost dětí se školou

Děti mají vrozenou potřebu tvořit a udržovat mezilidské vztahy, například se spolužáky či učiteli, a utvářet si vazbu na školu (Korpershoek et al., 2020). Tato vazba se nazývá sounáležitost se školou nebo také pocit školní příslušnosti. Školní sounáležitost označuje míry, do jakých se žáci ve školním prostředí cítí osobně přijímání, respektování, zahrnutí a podporování ostatními (Goodenow & Grady, 1993). Barber a Schluterman (2008) školní sounáležitost popisují jako připoutanost, angažovanost či propojenost se školou. Angažovanost ve školním prostředí je ve studii PISA vztažená k postojům žáků ke vzdělávání a jejich účasti na školních aktivitách, zatímco připoutanost jako akceptace a ocenění od druhých (Willms, 2003). Jde o intrapersonální pocity jednotlivce ke vztahu se školou. Podle Allena et al. (2018) je školní sounáležitost tvořena třemi hlavními aspekty: školními vztahy a zkušenostmi, vztahy mezi žáky a učiteli a obecnými pocity žáků o škole. Školní vztahy a zkušenosti zahrnují interakce a zážitky, které žáci mají v rámci školního prostředí, jako jsou přátelství a spolupráce s vrstevníky. Vztahy mezi žáky a učiteli se týkají kvality a podpory, kterou žáci pociťují od svých učitelů. Obecné pocity žáků o škole zahrnují jejich celkový postoj a emocionální reakce na školní prostředí. Tyto aspekty společně utvářejí celkový pocit sounáležitosti, který má zásadní vliv na akademické výsledky, emoční pohodu a sociální chování žáků (Pittman & Richmond, 2007; Arslan et al., 2020).

Podle Vágnerové (1997) postoj ke škole ovlivňuje výkonová a sociální složka, kde výkon charakterizuje zejména prospěch žáka a sociální složku ovlivňuje vztah žáků se spolužáky a učitelem, dále také subjektivně vnímaný smysl pravidel a norem dané školy a adaptace na školní prostředí.

2.7.1 Faktory ovlivňující školní sounáležitost

Školní sounáležitost je komplexní fenomén, který je ovlivněn řadou různých faktorů. Důležitou roli ve vnímání školní sounáležitosti dětí hrají individuální intrapersonální faktory. Tyto

faktory zahrnují sebevědomí a sebeúctu, které ovlivňují, jak děti vnímají své vlastní schopnosti a hodnotu ve školním prostředí (Allen et al., 2022). Také sem patří bezpečné a inkluzivní prostředí umožňující žákům lepší sociální a akademickou integraci. Žáci, kteří se ve škole cítí bezpečně a integrovaně mezi spolužáky, pocítují větší příslušnost a spokojenost se školním prostředím (Morrow, 1999; Morgan, 1999; Coulthard, Walker & Morgan, 2001). Vrstevníci poskytují dětem jak sociální, tak akademickou podporu a mohou zvyšovat pocit péče a přijetí (Hamm & Faircloth, 2005). Zatímco mnoho studií řadí vrstevníky jako jeden z hlavních faktorů ovlivňujících pocit sounáležitosti, Allen (2018) uvádí, že podpora vrstevníků má menší vliv než podpora rodičů nebo učitelů. Markkula et al. (2021) zjistil, že děti ve věku 9-11 let, které cítily, že s nimi jejich rodiče komunikují podpůrným způsobem, projevíly větší školní angažovanost. Jedná se zejména o akademickou a sociální podporu, otevřenou komunikaci a podpůrné chování jako je povzbuzování či pochopení (Anderman, 2003). Podle Danielsen et al. (2009) rodiče hrají důležitou roli ve spokojenosti se školním prostředím, největší však učitelé. Podpora učitelů může výrazně ovlivnit zapojení dětí do školních aktivit a jejich motivaci ve škole (Hughes & Kwok, 2007). Signifikantní vliv vztahů a sociální podpory na hodnocení spokojenosti se školou dokládá řada studií (např. Danielsen et al., 2009; Furrer & Skinner, 2003; Huebner et al., 2014; Masten, 2001; Suldo, 2013).

Pocit sounáležitosti se školou ovlivňuje také spokojenost se školou a celková životní spokojenost dětí (Huebner et al., 2014; OECD, 2019). Ale vzhled, vybavení, uspořádanost a funkčnost školního prostředí mohou ovlivňovat, jak se děti cítí ve škole, a tím i jejich celkovou spokojenost a úroveň zapojení do školních aktivit (Osterman, 2000; Waters et al., 2010).

Příslušnost ke škole souvisí i s účastí na mimoškolních aktivitách, které nejsou součástí školního vzdělávacího programu (Libbey, 2004). Podle studie Dotterer et al. (2007) může účast v mimoškolních aktivitách, například ve sportovním týmu, zvýšit sebevědomí a pozitivně souviset se sebevědomím ve škole. Účast v těchto aktivitách poskytuje žákům příležitost k sociálnímu propojení a budování pozitivních vztahů s vrstevníky a rozvoji kvalit, jako je odhodlání a vytrvalost. Nicméně, velikost těchto efektů je nízká, což je ovlivněno mnoha proměnnými, jako je typ a množství těchto aktivit, místo konání, délka konání atd. (Dotterer et al., 2007; Allen et al., 2022).

2.7.2 Školní sounáležitost a její přínosy

Pocit příslušnosti ke škole je velmi důležitá pro emoční pohodu žáků (Arslan et al., 2020). Empirické důkazy ukazují, že pocit sounáležitosti ke škole pozitivně ovlivňuje duševní zdraví a pohodu žáků (Arslan et al., 2020; Jose et al., 2012; Pittman & Richmond, 2007; Shochet

et al., 2013), akademické výkony (Faircloth & Hamm, 2005; Pittman & Richmond, 2007) a sociální chování (Demaneet & Van Houtte, 2012). Je považována za klíčovou pro rozvoj a motivaci žáků k učení (Alink et al., 2023). Studie (Allen et al., 2018a; Korpershoek et al., 2020; Quin, 2017) potvrzují, že žáci se silným pocitem sounáležitosti se více zapojují do aktivit školy, mají vyšší motivaci a dosahují lepších studijních výsledků. Pate et al. (2017) potvrzují vyšší akademický výkon dětí, které jsou více zapojené do školního prostředí. Pozitivní interakce se spolužáky, učiteli a pocit sounáležitosti se školou zlepšují studijní výsledky, angažovanost a studentské blaho dětí (Allen et al., 2022; Roorda et al., 2011).

Finn (1989) vytvořil model identifikace a participace, který se zaměřuje na to, jak se žáci cítí ve vztahu ke své škole. Tento model tvrdí, že pokud se žáci necítí součástí své školy, jejich celkový zájem o vzdělávání bude omezený. Žáci, kteří se necítí být součástí školy, jsou méně pravděpodobně aktivně zapojeni do vzdělávacího procesu, což může vést k vyšší míře absence a nižším akademickým výsledkům.

Školní sounáležitost má vliv nejen na školní úspěchy žáků, ale také ovlivňuje jejich celkovou životní spokojenost (Alink et al., 2023). Vysoká sounáležitost se školou pozitivně ovlivňuje další životní cestu žáků (Masten, 2001). V psychosociálních aspektech je školní sounáležitost spojena s vyšším pocitem štěstí, přizpůsobení, sebeúcty a vlastní identity (Jose et al., 2012). Demaneet a Van Houtte (2012) zjistili, že školní sounáležitost také koreluje s nižší úrovní špatného chování ve škole. Naopak malý pocit sounáležitosti se školou zvyšuje riziko negativního chování a depresivních symptomů v dospívání (Suldo et al., 2013). Některé studie (Deci & Ryan, 2000; Shochet et al., 2013) se zabývají důsledky nedostatku propojenosti žáků se školou, které mohou vést k úzkosti, nízkému sebevědomí, depresi, delikvenci a antisociálnímu chování.

Zjištění ukazují, že pocit sounáležitosti se školou má řadu vývojových výhod, jako je snížení problémů s duševním zdravím (Lester et al., 2013), lepší vzdělávací výsledky (Goodenow & Grady, 1993) a ochrana proti rizikovému chování (Marraccini & Brier, 2017).

2.8 Školní pohybové intervence

Školní intervence jsou cílené programy a aktivity navržené k podpoře rozvoje žáků v různých oblastech, včetně akademických dovedností, sociálního chování a emocionální pohody (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003). Tyto intervence jsou klíčové pro vytváření podpůrného a inkluzivního školního prostředí, které umožňuje všem žákům dosáhnout svého plného potenciálu.

Školní pohybové intervence jsou specifickým typem intervence zaměřeným na zvyšování úrovně fyzické aktivity žáků. Tyto programy jsou navrženy tak, aby podporovaly zdravý životní styl a zlepšovaly fyzické zdraví dětí. Výzkumy ukazují, že dobře navržené a realizované pohybové intervence mohou pozitivně ovlivnit motivaci žáků k fyzické aktivitě a zlepšit jejich kognitivní funkce a akademický výkon (McMullen et al., 2016; Watson et al., 2017).

Školy hrají klíčovou roli při ovlivňování úrovně fyzické aktivity dětí. WHO 2021 vydala příručku pro podporu fyzické aktivity prostřednictvím škol, která obsahuje několik doporučení pro školy, jak integrovat fyzickou aktivitu do každodenního života dětí a mladistvých. Intervence mají být zaměřeny na podporu zdraví a prevenci obezity prostřednictvím zvýšené pohybové aktivity a snížení sedavého chování (WHO, 2021). WHO (2021) doporučuje komplexní přístup k podpoře pohybové aktivity ve školách, který zahrnuje šest klíčových domén, na které by se školy mohly zaměřit v podpoře fyzické aktivity a zdravého životního stylu dětí:

- Kvalitní tělesná výchova

- Aktivní doprava

- Pohybové aktivity před a po škole

- Pohybové aktivity během přestávek a obědů

- Aktivní třídy

- Pohybová aktivita pro žáky se speciálními potřebami.

Školní pohybové intervence představují účinný způsob, jak zvýšit úroveň fyzické aktivity mezi dětmi. Intervence jsou navrženy tak, aby byly přístupné všem dětem bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí, což z nich činí klíčový nástroj pro boj proti nerovnostem v oblasti zdraví. Výzkumy ukazují, že tyto programy mohou výrazně zvýšit úroveň fyzické aktivity u dětí z rodin s nižším socioekonomickým statusem, což přispívá k lepšímu fyzickému a psychickému zdraví (Ding et al., 2012). Školní pohybové intervence jsou navíc často financovány veřejnými zdroji nebo podporovány komunitními organizacemi, což zajišťuje, že jsou dostupné a inkluzivní pro všechny děti, čímž se snižují bariéry spojené s náklady na sportovní vybavení nebo členství ve sportovních klubech (Pate et al., 2006).

Do školních pohybových intervencí, mohou být také zapojeni rodiče žáků, což může významně zvýšit účinnost programů zaměřených na podporu fyzické aktivity u dětí. Školní programy, které zahrnují rodiče, vytvářejí prostředí, kde je fyzická aktivita vnímána jako rodinná záležitost, což může dlouhodobě pozitivně ovlivnit zdraví a pohodu celé rodiny (Ward et al., 2015). Lindsay et al. (2006) ukázal, že zapojení rodičů do školních pohybových aktivit vede k vyšší úrovni fyzické aktivity u dětí a zároveň posiluje rodinné vztahy. Navíc, když rodiče vidí důležitost fyzické aktivity ve školním prostředí, jsou více motivováni k tomu, aby podporovali aktivní životní styl dětí i doma (Gustafson & Rhodes, 2006).

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem této práce je zhodnocení vlivu rodinného intervenčního programu na vnímání školního prostředí žáky prvního stupně základní školy a jejich pocit sounáležitosti ke škole.

3.2 Dílčí cíle

- 1) Porovnat pocit sounáležitosti ke škole u žáků prvního stupně základní školy před zahájením pohybové intervence a po jejím ukončení.
- 2) Porovnat změnu pocitu sounáležitosti úroveň příslušnosti ke škole mezi žáky, kteří se zúčastnili intervence a těmi co nikoliv.

3.3 Výzkumné otázky

- 1) Zvýší se vlivem pohybové intervence ve školním prostředí pocit sounáležitosti žáků k dané škole?
- 2) Jak se může pohybová intervence ve školním prostředí podílet na budování pozitivního vztahu dětí ke škole?

4 METODIKA

V této diplomové práci jsou zpracována data získaná z programu "Spolu v pohybu", který byl v České republice realizován pod záštitou mezinárodního projektu Erasmus+ s názvem PHASE - Promoting Health and Access to Sport Equipment. Program "Spolu v pohybu" organizovala Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (FTK) v letech 2021-2023. Hlavními řešiteli byli Mgr. Zdeněk Hamřík, Ph.D. a Mgr. Marek Maráček.

Projekt se zaměřoval na podporu zdraví a implementaci školního rodinného vzdělávacího programu zaměřeného na podporu fyzické aktivity pro všechny. Klíčovou částí projektu byla pohybová intervence pro rodiny s dětmi, která probíhala po dobu 12 týdnů v areálu vybrané základní školy.

V rámci této práce jsou zkoumána data z dotazníku, který byl vytvořen pro potřeby projektu "PHASE". Výzkum probíhal jako test-retest studie, účastníci vyplňovali dotazníkový formulář dvakrát s rozstupem 12 týdnů. Dotazník obsahoval různé oblasti zkoumání včetně otázek specificky zaměřených na školní sounáležitost. Tyto otázky byly využity pro účely této práce.

Data z projektu PHASE sloužila jako předvýzkum k připravovanému projektu GAČR Moving Together: A Family-Focused School Physical Activity Randomized Controlled Trial Intervention a byl schválen etickou komisí FTK pod jednacím číslem 45/2024.

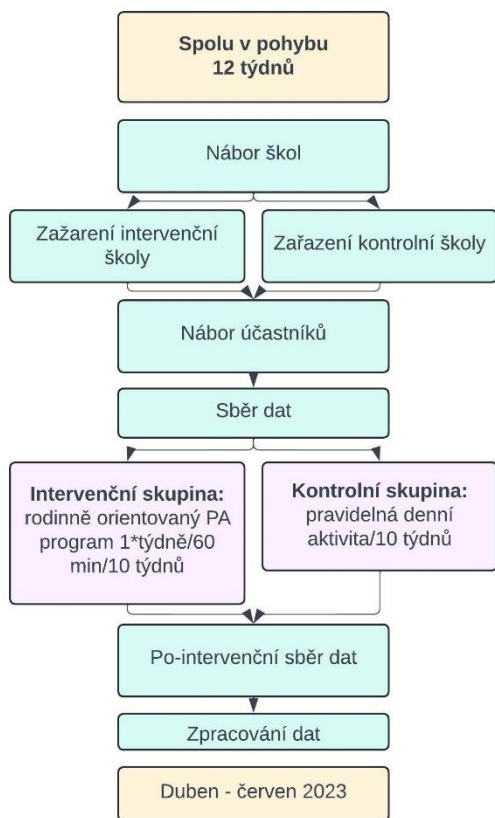
4.1 Popis programu Spolu v pohybu

Program "Spolu v pohybu" vznikl v rámci mezinárodního projektu PHASE ve spolupráci Fakulty tělesné kultury a dalších čtyř evropských univerzit. Projekt PHASE byl primárně určen pro děti ve věku 8 až 14 let a jejich rodiče. Jeho cílem bylo nejen otevřít školní sportovní zařízení pro komunitu, ale také implementovat a zhodnotit školní rodinný vzdělávací program zaměřený na podporu fyzické aktivity. Hlavním zaměřením projektu PHASE bylo poskytnutí rovného přístupu ke sportovním zařízením a podpoření strukturované volnočasové pohybové aktivity pro všechny v rámci Evropské unie. V rámci projektu byl vytvořen 12týdenní pohybový program zaměřený na rozvoj pohybové aktivity dětí a jejich rodičů, který byl implementován na několika základních školách v Evropě.

Program "Spolu v pohybu" navazuje na cíle projektu PHASE. Jde o rodinný program ve školním prostředí, který klade důraz na fyzickou aktivitu. V rámci programu byla realizována pohybová intervence na jedné základní škole v Olomouckém kraji. Jednalo se o 12týdenní pohybový program pro děti z 1. stupně základní školy a jejich rodiče. Rodiny se scházely jednou

týdně na venkovním školním hřišti a absolvovaly společně s učiteli tělesné výchovy desetkrát 60minutový program, vedený studenty FTK.

Obrázek 1. Schéma programu *Spolu v pohybu*

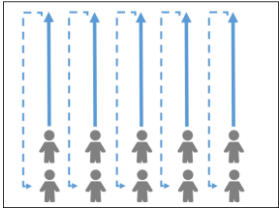
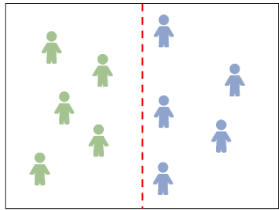


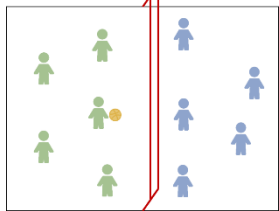
Struktura programu PHASE byla navržena tak, aby poskytovala systematický a vyvážený přístup k pohybové aktivitě a vzdělávání. Jednotlivá setkání zahrnovala různé typy aktivit, které podporovaly fyzický i psychosociální rozvoj účastníků. Program byl zaměřený na všeobecnou pohybovou průpravu a pět hlavních aktivit, kterým bylo věnováno vždy jednotlivé setkání a byly realizovány v tomto pořadí: hry s míčem – „line games“, vybíjená, házená, upravená košíková a rugby. Každá hra byla zařazena do programu dvakrát. Prvních pět setkání se věnovalo fázi učení jednotlivých her, dalších pět bylo zaměřeno na fázi konsolidace. Ve fázi učení byl kladen důraz na zábavu a učení se novým dovednostem. Měla za cíl seznámit účastníky s pravidly a základními technikami her a vytvořit základ pro jejich další rozvoj. Účastníci si hry vyzkoušeli v jednoduchých, méně konkurenčních podmínkách. Fáze konsolidace sloužila k upevnění dovednosti získaných během fáze učení a jejich rozšíření na složitější a více konkurenční hry. Účastníci opakovali techniky a pravidla získaná ve fázi učení, ale byly vystaveni složitějším variacím hry. Cíl her v této fázi nebylo pouhé zapojení, ale také motivace vyhrát. Tato setkání zahrnovala turnaje a malé ligy, kde týmy soutěžily proti sobě.

Všechna setkání měla vždy stejnou strukturu, byla rozdělena do tří částí, které zahrnovaly zahřívací aktivity, hlavní aktivity a relaxační část. Aktivity byly vždy navrženy tak, aby děti hrály se svými rodiči i proti nim. Aby se týmy a hráči různě míchali, docházelo k jejich vzájemné interakci a vždy byli zapojeni všichni účastníci. Níže uvádím konkrétní příklad jednoho setkání:

Tabulka 1. *Struktura setkání Spolu v pohybu*

Fáze učení | Throwball

Celkový čas setkání	Maximální čas činnosti	Navrhovaná činnost	Popis navrhované činnosti
4'	4'	Úvod	Přivítání a seznámení s aktivitami dne.
12'	8'	Rozcvička Hra	<p>- Cvičení na krátkou vzdálenost (10 m) s proměnlivou linií (např. běh, vysoká kolena, boční běh, švih rukou, poskoky atd.).</p>  <p>- Hra Capture the flag.</p> 
20'	8'	Sestavovací hry	<p>Dvě z následujících cvičení/her:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hra na honěnou - Uspořádat účastníky do dvojic, předávají si míč mezi sebou, mění typ přihrávky. - Cílový hod – Účastníci ve dvojicích, trojicích nebo jednotlivě, jako terče slouží obruče, taháky nebo sportovní vesty.

50'	30'	Házená	<p>Zjednodušená verze volejbalu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Účastníci mohou míč uchopit a hodit, místo aby ho rovnou odpalovali. - Cílem této týmové hry je přehodit míč přes síť na stranu soupeře. - Účastníci do skupin po 4-8 (v závislosti na velikosti skupiny a terénu). - Lze zorganizovat dynamický šampionát/divize. 
60'	10'	Relaxace	<p>Protahovací a dechová cvičení. Při tom krátká debata o průběhu setkání a podpora/motivace k fyzické aktivitě mimo toto prostředí v každodenním životě. Připomenutí účastníkům datum a čas příštího setkání.</p>

4.2 Nábor účastníků

Nábor účastníků byl proveden na vybraných základních školách, jedné škole městského typu a druhé vesnické, za asistence škol a učitelů, kteří rodičům elektronicky zaslali informace od výzkumného týmu. Kritérii pro zařazení do programu byl věk dětí mezi 8 a 12 lety a docházka na první stupeň dané základní školy. Intervence byla prováděna v párech, podmínkou tedy byla účast jednoho rodiče na dítě. Dále také možnost účasti na všech setkáních (povoleny byly pouze čtyři absence); a schopnost účastníků vykonávat fyzickou aktivitu. Nebyly stanoveny žádné omezení na typ rodiny (např. samoživitel, střídavá péče atd.). Také nebyl stanoven maximální počet účastníků na rodinu.

Následně byly na vybraných školách, v předem stanovené časy, pořádány pracovníky FTK veřejné schůzky, které poskytly informace o projektu. Zájemci byli vyzváni, aby se spojili s výzkumným týmem e-mailem nebo telefonicky na uvedeném čísle v informačních materiálech.

Po zhodnocení jejich vhodnosti zařazení do výzkumu, byly zájemcům e-mailem zaslány další informace o programu. S rodinami, které projevily zájem o účast, byla domluvena první schůzka, byly vyplněny potřebné papíry, jako je informovaný souhlas atd. a došlo k prvotnímu sběru dat.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této práce tvořily děti navštěvující 1. stupeň základní školy, které se zúčastnily programu "Spolu v pohybu". Do programu "Spolu v pohybu" bylo zapojeno 31 dětí a 31 rodičů ze dvou vybraných základních škol v Olomouckém kraji. Přičemž jedna z nich byla zvolena jako intervenční a druhá jako kontrolní. Intervenční skupinu, která byla součástí 12týdenního programu, tvořilo 19 dětí spolu s jedním z jejich rodičů. V kontrolní skupině bylo 12 dětí a 12 rodičů.

Pro účely této práce byla využita data z dotazníkového šetření dětí. Výzkumný soubor dotazníku tvořilo 21 dětí (13 z intervenční a 8 z kontrolní skupiny), z toho 8 chlapců a 13 dívek. Zbylé děti nevyplnily dotazník v druhém kole dotazování, byly tedy z výzkumu vyřazeny. V rámci ochrany osobních údajů a zachování anonymity byl každý respondent z výzkumného souboru označen identifikačním kódem. Děti z intervenční základní školy byly identifikovány pomocí kódů 23PH01 až 23PH19, přičemž sourozenci byli odlišeni pomocí přípon D1 a D2. Respondenti z kontrolní skupiny byli označeni kódy od 23PH20 až 23PH29 s příponami D1 a D2. Všichni účastníci podepsali informovaný souhlas s účastí na výzkumu.

Tabulka 2. *Seznam a popis intervenční skupiny*

Počet dětí	Věk dětí	Pohlaví
23PH01D1	12	Dívka
23PH02D1	10	Dívka
23PH03D1	9	Chlapec
23PH04D1	9	Dívka
23PH04D2	6	Dívka
23PH05D1	8	Chlapec
23PH05D2	10	Dívka
23PH12D1	12	Chlapec
23PH12D2	9	Dívka
23PH13D1	10	Chlapec
23PH14D1	11	Chlapec
23PH15D1	10	Dívka
23PH15D2	12	Dívka
Věkový průměr	9,7	

Tabulka 3. *Seznam a popis kontrolní skupiny*

Počet dětí	Věk dětí	Pohlaví
23PH20D1	9	Chlapec
23PH22D1	11	Chlapec
23PH23D1	10	Chlapec
23PH23D2	10	Dívka
23PH24D1	11	Dívka
23PH24D2	8	Dívka
23PH26D1	12	Dívka
23PH29D1	11	Dívka
Věkový průměr	10,25	

4.4 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal na obou základních školách dvakrát ve dvou časových bodech, a to před zahájením 12týdenního období, kdy probíhala zmíněná pohybová intervence, a po ukončení pohybové intervence. První sběr dat se uskutečnil v březnu a druhý v červnu 2023. K sběru dat byl použit tištěný dotazník. Dotazník obsahoval celkem 27 otázek zaměřených na obecné informace (výška, váha, věk atd.), socioekonomický status, sportovní aktivity a postoj dětí k fyzickému cvičení, rodinné aktivity a soudržnost rodiny, školní sounáležitost, fyzickou aktivitu a sedavé činnosti dětí během školního i volného času a dobu strávenou před obrazovkou. Otázky týkající se školní sounáležitosti jsou pro tuto práci klíčové. Jedná se o 10 otázek, které byly v dotazníku interpretovány pomocí Lickertovy škály. Jedná se o škálu používanou ve studii PISA „The Sense of Belonging Scale“ (OECD, 2017) a z položkové škály PSSM zabývají se vztahem ke škole (Goodenow & Grady, 1993). Děti na jednotlivé výroky vybíraly, do jaké míry s tvrzením souhlasí pomocí zaškrtnutí odpovědi z možností "rozhodně souhlasím", "souhlasím", "nesouhlasím", "rozhodně nesouhlasím“, kde pozitivní odpověď zastávala nižší hodnoty a negativní vyšší hodnoty (1-5). "Ve škole se cítím jako outsider (nebo nežádaný)"; "Ve škole si snadno najdu přátele"; "Mám pocit, že do školy patřím"; " Ve škole se cítím trapně a nepatřičně"; "Ostatní žáci mě mají rádi"; "Ve škole se cítím osaměle"; "Na této škole se účastním mnoha aktivit"; "Přál bych si být na jiné škole"; "Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou"; "Jsem hrdý na to, že patřím k této škole"; "Obecně se mi ve škole moc líbí"; "Doporučil bych ostatním dětem, aby chodily do školy, kam chodím já". Škála v dotazníku je postavená tak, že nižší hodnota ukazuje na vyšší sounáležitost (tj. čím nižší hodnota, tím více respondenti s tvrzením souhlasili).

4.5 Zpracování dat

V rámci analýzy dat byly odpovědi na záporné otázky invertovány, aby korelovaly pozitivně s ostatními otázkami a usnadnily tak analýzu a interpretaci dat.

Inverze záporně formulovaných otázek proběhla tak, že skóre získané z odpovědí na záporné otázky bylo přepočítáno tak, aby vyšší skóre odpovídalo pozitivnějšímu postoji nebo zkušenosti. Například pokud dítě na otázku „Ve škole se cítím se osaměle“ odpověděl/a „Rozhodně souhlasím“, a tato odpověď byla původně ohodnocena nízkým skóre (např. 1 z 5), po inverzi se tato hodnota změnila na vysoké skóre (5 z 5), aby odrážela negativní vliv na pocit sounáležitosti.

Záporně formulované otázky:

"Ve škole se cítím jako outsider (nebo nežádáný)"

"Ve škole se cítím trapně a nepatřičně"

"Ve škole se cítím osaměle"

"Přál bych si být na jiné škole"

Zarovnání všech odpovědí tak, aby nižší skóre vždy znamenalo pozitivnější výsledek, usnadnilo statistické měření dat, jako je stanovení průměru a směrodatné odchylky. Tento přístup zajišťuje konzistenci a přesnost při vyhodnocování vlivu školní sounáležitosti. Vnitřní konzistence škály pro Českou republiku byla ověřena jako Cronbachovo $\alpha = 0,802$ (OECD, 2017).

4.6 Statistické zpracování dat

Zpracování dat proběhlo s využitím softwarů Microsoft Excel a IBM SPSS Statistics. V programu Excel byl vypočítán průměr hodnot odpovědí pro každou otázku ze škály dotazníku. Tento krok umožnil zjistit centrální tendenci odpovědí respondentů na jednotlivé otázky. Dále byla vypočítána směrodatná odchylka pro odpovědi, která poskytla informace o variabilitě odpovědí mezi respondenty. Pro posouzení procentuálního zastoupení negativních odpovědí na otázky byl rovněž použit program Excel. Výpočet poskytl přehled o rozsahu negativních reakcí na daná tvrzení.

V další fázi zpracování dat byl využit program IBM SPSS Statistics, kde byl proveden párový t-test. Cílem tohoto testu bylo zjistit statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů v jednotlivých dotazníkových šetřeních. Test byl zaměřen na porovnání průměrných hodnot odpovědí před a po realizaci pohybové intervence. Pro tento účel byly nejprve spárovány odpovídající proměnné z obou dotazníkových šetření a následně byl vypočítán průměrný rozdíl mezi nimi. Statistická signifikance byla vypočítána pomocí one-sided (jednostranný) p-test,

pro intervenční skupinu a two-sided (oboustranný) p-test, aby bylo možné identifikovat jakýkoliv nečekaný posun v datech u kontrolní skupiny. Pro vyhodnocení velikosti efektu zjištěných rozdílů bylo použito Cohenovo d , které bylo vypočítáno pro každý pár proměnných tak, že průměrný rozdíl byl vypočítán jako průměr před intervencí" minus "průměr po intervenci" a následně vydělen směrodatnou odchylkou rozdílů mezi měřeními. Cohenovo d je statistický ukazatel velikosti efektu intervence, kde:

Hodnoty Cohenova d

$d < 0,2$ - malý až zanedbatelný efekt

$d > 0,2$ - malý efekt

$d > 0,5$ - střední efekt

$d > 0,8$ - velký efekt

Kladné hodnoty znamenají pozitivní efekt a záporné negativní. Tento ukazatel poskytl důležité informace o praktické významnosti zjištěných rozdílů, což bylo klíčové pro interpretaci výsledků ve vztahu k cílům diplomové práce. Následně byla data převedena do programu Microsoft Excel a upravena do tabulek.

VÝSLEDKY

4.7 Sounáležitost ke škole u intervenční skupiny

Následující tabulka (Tabulka 4) obsahuje data ze škály zaměřené na školní sounáležitost, která byla shromážděna ve dvou časových bodech, před zahájením rodinné pohybové intervence a po jejím ukončení, od intervenční skupiny. Data ilustrují, jak se změnilo vnímání školy žáky vlivem intervence.

Aritmetický průměr v kontextu školní sounáležitosti ukazuje průměr hodnocení školní sounáležitosti všemi zapojenými žáky do intervence. Směrodatná odchylka vyjadřuje míru rozptylu dat kolem aritmetického průměru. Procento negativních odpovědí ukazuje, kolik žáků mělo sklon odpovědět negativně na dané tvrzení. One-sided p-test (hodnota p) určuje statistickou signifikanci a Cohenovo d velikost efektu intervence.

Tabulka 4. Změna pocitu sounáležitosti ke škole u intervenční skupiny

Škála ^a	Před intervencí			Po intervenci			p	d
	M	SD	% Neg.	M	SD	% Neg.		
Ve škole se cítím jako outsider	1,38	0,51	0,00%	1,31	0,48	0,00%	0,361	0,092
Ve škole si snadno najdu přátele	1,77	0,83	7,69%	1,62	1,12	7,69%	0,369	0,092
Mám pocit, že do školy patřím	1,31	0,48	0,00%	1,46	0,52	0,00%	0,169	-0,270
Cítím se ve škole trapně a nepatřičně	1,69	1,11	15,38%	1,15	0,38	0,00%	0,066	0,451
Ostatní žáci mě mají rádi	2,23	1,30	23,08%	1,69	0,48	0,00%	0,085	0,406
Ve škole se cítím osaměle	1,46	0,88	7,69%	1,08	0,28	0,00%	0,087	0,395
Na této škole se účastním mnoha aktivit	1,69	1,11	7,69%	1,46	0,52	0,00%	0,214	0,227
Přál bych si být na jiné škole	1,23	0,44	0,00%	1,08	0,28	0,00%	0,083	0,399
Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou	1,92	1,04	7,69%	1,54	0,52	0,00%	0,087	0,395
Jsem hrdý na to, že patřím k této škole	1,46	0,52	0,00%	1,23	0,44	0,00%	0,095	0,384
Obecně se mi ve škole moc líbí	1,46	0,52	0,00%	1,23	0,44	0,00%	0,095	0,384
Doporučil bych ostatním dětem, aby chodily do školy, kam chodím já	1,38	0,51	0,00%	1,23	0,44	0,00%	0,169	0,270
Celkem	1,58	0,77	6%	1,34	0,49	1%	0,16	0,27

Poznámka. ^a Odpovědi na škále 1 (Rozhodně souhlasím) až 5 (Rozhodně nesouhlasím).

M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka; % Neg. = procento negativních odpovědí (nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím); p = statistická signifikance (One-Sided p test); d = Cohenovo d

Průměrné hodnoty a směrodatné odchylky pro každou otázku v obou časových bodech ukazují, že děti mají tendenci se ztotožňovat s pozitivními prohlášeními o školním prostředí. V hodnotách před intervencí byla vidět značná variabilita v odpovědích, většina položek po

intervenci ukazuje snížení směrodatné odchylky, což naznačuje, že odpovědi žáků jsou po intervenčním programu konzistentnější. V tabulce lze vidět snížení průměrných hodnot u 9 otázek z 10, což značí zlepšení ve vnímání školní sounáležitosti. Významné zlepšení bylo indikováno zejména snížením průměrných hodnot u otázek, které se týkají pocitů patřičnosti ke škole či přijetí a pozitivních interakcí s vrstevníky. I procenta negativních odpovědí se mezi dotazováním před intervencí a po intervenci snížila. To může znamenat pozitivní dopad pohybové intervence na snižování negativních vnímání mezi žáky.

V kontextu pohybové intervence je velikost vlivu intervenčního programu ukázána přes Cohenovo d . Výsledky párového t-testu ukazují na nejméně významnější pozitivní rozdíl v otázce "Cítím se ve škole trapně a nepatřičně", kde Cohenovo d dosáhlo hodnoty $d = 0,451$, což je hodnota nejvíce se blíží střednímu pozitivnímu efektu a poukazuje na významné snížení pocitů trapnosti a nepatřičnosti ke škole. Tento rozdíl mezi dvěma měřeními svědčí o výrazné změně v hodnotách proměnných před a po pohybové intervenci. Přestože statistická významnost tohoto rozdílu byla nad úrovní $p > 0,05$, tedy statisticky nevýznamná, velikost efektu Cohenova d je dostatečně velká na to, aby byla považována za prakticky významnou. Malý pozitivní efekt se také objevil u otázek: „Ostatní žáci mě mají rádi“, „Ve škole se cítím osaměle“, „Přál bych si být na jiné škole“, „Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou“, „Jsem hrdý na to, že patřím k této škole“ a „Obecně se mi ve škole líbí“, což ukazuje, že intervence úspěšně zlepšila jak sociální aspekty školního života žáků, tak jejich osobní pohodu a přijetí školního prostředí. Žáci po intervenci vykazují silnější pocit sounáležitosti, menší osamělost, větší hrdost na svou školu a ve škole se jim více líbí. Naopak jediný nárůst průměrné hodnoty je u otázky "Mám pocit, že do školy patřím s negativním efektem $d = -0,270$, což může naznačovat, že intervence neměla efekt v této oblasti.

4.8 Sounáležitost ke škole kontrolní skupiny

Následující tabulka (Tabulka 5) obsahuje stejné oblasti zkoumání jako Tabulka 4, ovšem s daty kontrolní skupiny, která byla bez zásahu intervenčního programu.

Tabulka 5. Změna pocitu sounáležitosti ke škole u kontrolní skupiny

Škála ^a	První kolo			Druhé kolo			p	d
	M	SD	% Neg.	M	SD	% Neg.		
Ve škole se cítím jako outsider	1,88	1,36	12.50%	1,63	1,06	12.50%	0,451	0,282
Ve škole si snadno najdu přátele	2,25	1,49	37.50%	2,38	1,41	37.50%	0,815	-0,089
Mám pocit, že do školy patřím	1,50	1,07	12.50%	2,00	0,93	12.50%	0,033	-0,935
Cítím se ve škole trapně a nepatříčně	1,50	1,07	12.50%	1,75	1,04	12.50%	0,170	-0,540
Ostatní žáci mě mají rádi	1,88	0,99	12.50%	2,00	0,93	12.50%	0,351	-0,339
Ve škole se cítím osaměle	2,00	1,31	25%	1,85	0,99	12.50%	0,732	0,151
Na této škole se účastním mnoha aktivit	2,13	1,25	25%	1,75	0,46	0%	0,402	0,320
Přál bych si být na jiné škole	1,38	1,06	12.50%	1,63	1,06	12.50%	0,170	-0,540
Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou	1,75	0,46	0%	1,88	0,99	12.50%	0,732	-0,131
Jsem hrdý na to, že patřím k této škole	1,75	1,04	12.50%	2,25	0,71	12.50%	0,033	-0,935
Obecně se mi ve škole moc líbí	1,88	0,99	12.50%	2,00	0,93	12.50%	0,351	-0,339
Doporučil bych ostatním dětem, aby chodily do školy, kam chodím já	1,88	0,99	12.50%	2,00	0,93	12.50%	0,598	-0,187
Celkem	1,81	1,09	16%	1,93	0,95	14%	0,40	-0,27

Poznámka. ^a Odpovědi na škále 1 (Rozhodně souhlasím) až 5 (Rozhodně nesouhlasím).

M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka; % neg. = procento negativních odpovědí nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím); p = statistická signifikance (Two-Sided p test); d = Cohenovo d

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že kontrolní skupina, u níž neprobíhal intervenční program, nevykazuje pozitivní změnu hodnocení školního prostředí žáky. Ve většině případů došlo dokonce ke zhoršení hodnocení vnímání školní sounáležitosti v druhém kole dotazování.

V několika případech došlo k nárůstu průměrného skóre, což naznačuje zhoršení pocitu sounáležitosti (vyšší hodnota na škále 1-5 značí více negativního hodnocení), například u otázek "Mám pocit, že do školy patřím" a "Cítím se ve škole trapně a nepatřičně". Procenta negativních odpovědí zůstávají u většiny otázek stejné před i po (např. 12.50% pro "Obecně se mi ve škole líbí"), což naznačuje stabilní postoj mezi žáky.

Hodnoty Cohenova d ukazují znamínkem rozdílu negativní efekt. Vyjma otázek týkajících se vnímání svého postavení ve škole, pocitu osamělosti a zapojení se do aktivit, u kterých můžeme vidět pozitivní změnu. Statisticky signifikantní se podle t -testu a Two-Sided p testu ukazují změny v otázkách „Mám pocit, že do školy patřím“ a „Jsem hrdý, že patřím k této škole“, které i podle Cohenova d vykazují velký negativní efekt. Změny ve vnímání těchto oblastí se výrazně zhoršily.

4.9 Porovnání pocitu sounáležitosti u intervenční a kontrolní skupiny

V následující tabulce (Tabulka 6) jsou uvedeny velikosti efektu intervence podle Cohenova d u intervenční a kontrolní skupiny a vypočítán rozdíl mezi těmito efekty. Tyto hodnoty nám ukazují, jaký efekt měla intervence ve srovnání s přirozeným vývojem v kontrolní skupině, přičemž znaménko rozdílu indikuje, zda byl efekt pozitivní (kladné hodnoty) nebo negativní (záporné hodnoty).

Tabulka 6. Porovnání velikosti efektu intervence u intervenční a kontrolní skupiny pomocí Cohenova d

	Intervenční skupina	Kontrolní skupina	Rozdíl
Škála ^a	d	d	d
Ve škole se cítím jako outsider	0,092	0,282	-0,190
Ve škole si snadno najdu přátele	0,092	-0,089	0,181
Mám pocit, že do školy patřím	-0,270	-0,935	0,665
Cítím se ve škole trapně a nepatřičně	0,451	-0,540	0,991
Ostatní žáci mě mají rádi	0,406	-0,339	0,745
Ve škole se cítím osaměle	0,395	0,151	0,244
Na této škole se účastním mnoha aktivit	0,227	0,320	-0,093
Přál bych si být na jiné škole	0,399	-0,540	0,939
Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou	0,395	-0,131	0,526
Jsem hrdý na to, že patřím k této škole	0,384	-0,935	1,319
Obecně se mi ve škole moc líbí	0,384	-0,339	0,723
Doporučil bych ostatním dětem, aby chodily do školy, kam chodím já	0,270	-0,187	0,457
Celkem	0,269	-0,274	0,542

Poznámka. ^a Odpovědi na škále 1 (Rozhodně souhlasím) až 5 (Rozhodně nesouhlasím).

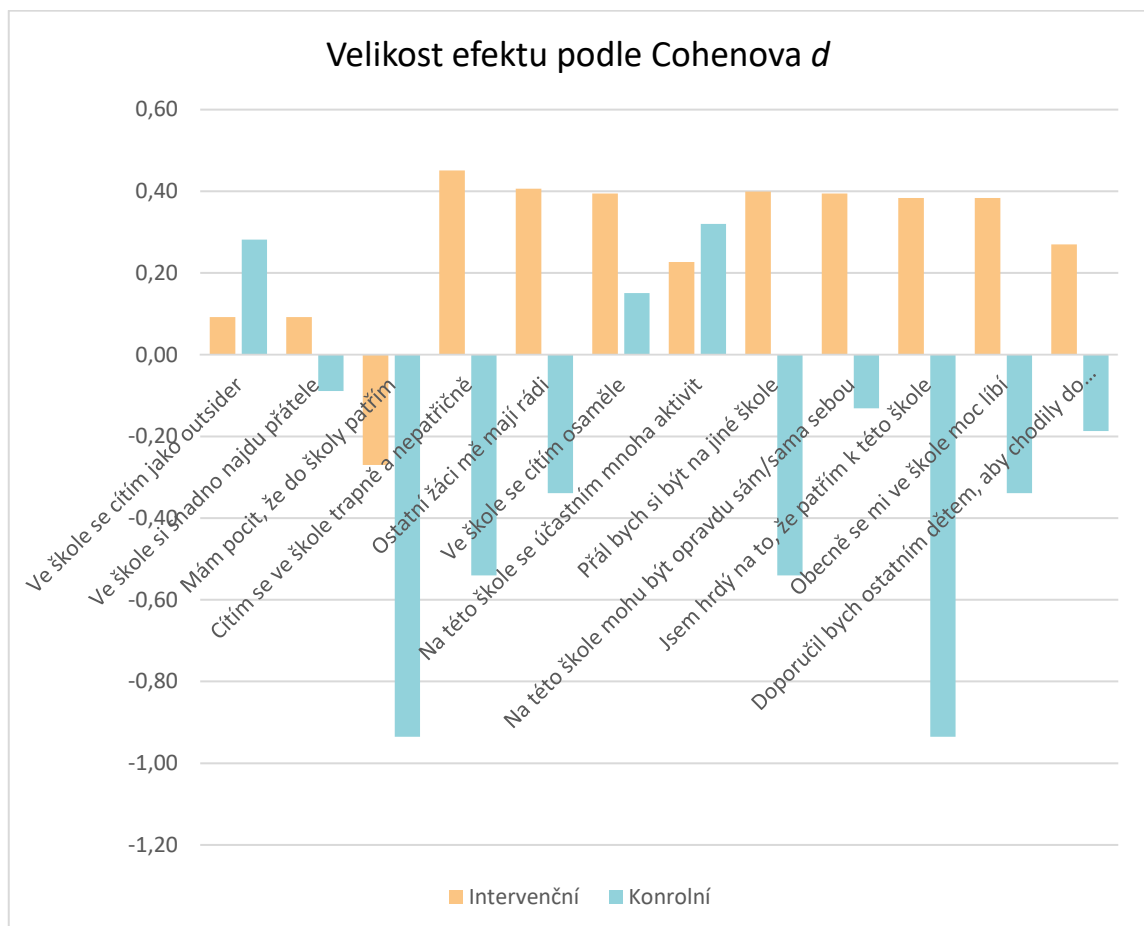
d = Cohenovo d

Z tabulky vyplývá, že intervenční skupina zaznamenala rozdíl od kontrolní skupiny ve většině otázek pozitivní změnu. Nejvýraznější pozitivní rozdíly Cohenova d jsou patrné u proměnných "Jsem hrdý na to, že patřím k této škole" ($d=1,319$), "Cítím se ve škole trapně

a nepatřičně" ($d=0,991$), a "Přál bych si být na jiné škole" ($d=0,939$). Tyto vysoké pozitivní rozdíly jsou klasifikovány jako velký efekt ($d>0,8$) a ukazují na silný pozitivní vliv intervenčního programu na zlepšení pocitů spokojenosti žáků se školou, snížení pocitů trapnosti a nepatřičnosti u žáků a snížení touhy žáků být na jiné škole. Významný je také střední efekt intervence ($d>0,5$) na obecnou spokojenost žáků se školou a vnímání oblíbenosti mezi ostatními spolužáky.

V tabulce se objevují i oblasti, kdy byl u intervenční skupiny zaznamenán menší pozitivní efekt než u kontrolní skupiny nebo dokonce negativní efekt, jak je vidět u proměnné "Na této škole se účastním mnoha aktivit" s rozdílem $d=-0,093$. Tato mírně negativní hodnota může naznačovat, že intervenční opatření nepřineslo zlepšení v této oblasti a kontrolní skupina zde vykazuje lepší hodnocení.

Obrázek 2. Grafické znázornění velikosti efektu změny vnímání školní sounáležitosti u intervenční skupiny v porovnání s kontrolní skupinou



Tabulka 7. Porovnání dopadu intervence u intervenční a kontrolní skupiny pomocí průměru

Škála ^a	Intervenční skupina			Kontrolní skupina			Rozdíl změn
	M před	M po	M rozdíl	M před	M po	M rozdíl	
Ve škole se cítím jako outsider	1,38	1,31	-0,07	1,88	1,63	-0,25	0,18
Ve škole si snadno najdu přátele	1,77	1,62	-0,15	2,25	2,38	0,13	-0,28
Mám pocit, že do školy patřím	1,31	1,46	0,15	1,50	2,00	0,5	-0,35
Cítím se ve škole trapně a nepatřičně	1,69	1,15	-0,54	1,50	1,75	0,25	-0,79
Ostatní žáci mě mají rádi	2,23	1,69	-0,54	1,88	2,00	0,12	-0,66
Ve škole se cítím osaměle	1,46	1,08	-0,38	2,00	1,85	-0,15	-0,23
Na této škole se účastním mnoha aktivit	1,69	1,46	-0,23	2,13	1,75	-0,38	0,15
Přál bych si být na jiné škole	1,23	1,08	-0,15	1,38	1,63	0,25	-0,4
Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou	1,92	1,54	-0,38	1,75	1,88	0,13	-0,51
Jsem hrdý na to, že patřím k této škole	1,46	1,23	-0,23	1,75	2,25	0,5	-0,73
Obecně se mi ve škole moc líbí	1,46	1,23	-0,23	1,88	2,00	0,12	-0,51
Doporučil bych ostatním dětem, aby chodily do školy, kam chodím já	1,38	1,23	-0,15	1,88	2,00	0,12	-0,03
Celkem	1,58	1,34	-0,24	1,81	1,93	0,11	-0,35

Tabulka 7 ukazuje rozdíl průměrných hodnot odpovědí intervenční a kontrolní skupiny. Každá skupina má uvedené průměrné hodnoty před intervencí (M před), po intervenci (M po), a rozdíl mezi těmito dvěma obdobími (M rozdíl). Rozdíl změn mezi intervencí a kontrolní skupinou je uveden v posledním sloupci a ukazuje, jak se změnila míra sounáležitosti a dalších

faktorů mezi intervenční a kontrolní skupinou od začátku do konce sledovaného období. Kladná hodnota v sloupci "Rozdíl Změn" naznačuje, že změna v intervenční skupině měla menší pozitivní vliv než přirozený vývoj v kontrolní skupině. Naopak záporná hodnota naznačuje, že intervence měla pozitivní vliv na změnu sounáležitosti oproti vývoji kontrolní skupiny. Hodnoty jsou uvedeny v záporných číslech, protože škála byla postavená tak, že čím pozitivnější hodnocení, tím více se hodnota blíží 1.

Z dat je patrné, že intervenční skupina má v druhém dotazování v průměru pozitivnější postoje ke škole ve všech uvedených aspektech. Všechny klíčové ukazatele, jako je schopnost najít si přátele, pocit sounáležitosti ke škole, hrdost na školu a celková spokojenost se školou, ukazují lepší hodnocení ve skupině s intervencí ve srovnání s kontrolní skupinou, kde žádná intervence neprobíhala. Například, zatímco intervenční skupina vykazovala průměr 1,31 na škále pocitu být outsiderem, kontrolní skupina měla vyšší průměr 1,63, což naznačuje méně pozitivní vnímání své role ve školním prostředí.

Největší efekt intervence, tedy největší rozdíl ve změně mezi intervencí a kontrolní skupinou, je patrný u tvrzení "Cítím se ve škole trapně a nepatřičně". V intervenci skupině došlo k poklesu průměrné hodnoty z 1,69 na 1,15, což představuje zlepšení skóre o -0,54, zatímco v kontrolní skupině došlo ke zvýšení průměru z 1,50 na 1,75, což je zhoršení skóre o +0,25. Rozdíl těchto změn mezi oběma skupinami je 0,79 ve prospěch intervenci skupiny, což je nejvyšší hodnota ve všech sledovaných kategoriích.

Tyto výsledky ukazují, že intervence měla výrazný pozitivní vliv na pocity žáků ohledně jejich patřičnosti a pohody ve školním prostředí.

5 DISKUSE

Tato diplomová práce se zaměřuje na pohybovou intervenci a školní sounáležitost žáků prvního stupně. Hlavním cílem práce bylo zhodnocení vlivu rodinného intervenčního programu na vnímání školního prostředí žáky prvního stupně základní školy a jejich pocit sounáležitosti ke škole. Výsledky ukazují na pozitivní vliv intervence ve školním prostředí na postoje a vztahy žáků ke škole. Děti zapojené do intervenčního programu projevily pokles pocitů trapnosti a nepatřičnosti ke škole a zvýšené pocity hrdosti na příslušnost ke škole, kterou navštěvují. Spolu s těmito aspekty se snížilo přání dětí patřit k jiné škole. Intervenční program posílil pocit pozitivní identitu integritu dětí ve školním prostředí.

Výsledky práce ukázaly, že intervenční program vedl k celkovému zlepšení vnímání školní sounáležitosti mezi účastníky. Průměrné hodnoty odpovědí na otázky týkající se pocitu sounáležitosti ke škole se snížily, což naznačuje zlepšení ve vnímání školního prostředí. Také byl zaznamenán pokles v procentuálním vyjádření negativních odpovědí, což naznačuje, že po intervenčním programu měli žáci méně negativních pocitů vůči škole. Na rozdíl od kontrolní skupiny, která nebyla vystavena zásahu a nevykázala žádné významné zlepšení ve vnímání školní sounáležitosti. Většina hodnot ukazuje na pozitivní změny v percepci školního prostředí mezi žáky, kteří se zapojili do intervenčního programu.

Zvláště významné indikátory úspěšné intervence zaměřené na školní sounáležitost mohou být zlepšení v sociálním přijetí a snížení pocitů osamělosti. Tato zlepšení jsou klíčová pro celkovou pohodu a spokojenost žáků v školním prostředí. Děti, které se cítí součástí školní komunity cítí větší sounáležitost ke škole (Porter et al., 2021). Což souhlasí s tvrzeními (Allen et al., 2018b; Goodenow & Grady, 1993), kteří uvádí, že schopnost navazovat a udržovat přátele ovlivňuje to, jak se žáci cítí ve škole. Zlepšení v sociálním přijetí a snížení pocitů osamělosti jsou klíčová pro celkovou pohodu žáků ve škole. Naše výsledky ukazují podobné trendy. Studie Allena et al., (2022) potvrzuje zejména efektivitu intervenčních programů na podporu pozitivní interakce mezi žáky a zároveň ukazuje na efekt těchto programů také na vztah žáků a školního personálu pro zvýšení pocitu sounáležitosti ke škole. Což výsledky této práce podporují. Také studie (Wang & Eccles, 2012) ukazuje na pozitivní korelaci mezi školní sounáležitostí

a proměnnými týkajícími se podpory od ostatních, jako je podpora ze strany vrstevníků, podpora učitelů a podpora rodičů. Porter et al., (2021) dokonce mluví o absenci pocitu podpory a sociální nebo přátelské skupiny jako o bariéře k pocitu dětí být součástí školy. Výsledky této práce naznačují, že se vnímání vztahů dětí s jejich vrstevníky díky intervenci pozitivně změnilo a s tím i jejich pocit sounáležitosti ke škole.

Při zjišťování skóre školní sounáležitosti před zahájením intervence bylo zjištěno, že žáci intervenční skupiny, tedy městské školy vykazují celkově lepší hodnoty příslušnosti ke škole než žáci ze školy vesnické, což je opakem zjištění Andermana (2002), který ve svém výzkumu poukázal, že pocit sounáležitosti žáků byl nižší v prostředí městských škol oproti příměstským školám. Žáci intervenční školy měli před začátkem intervenčního programu průměr hodnot hodnocení 1,58, zatímco žáci kontrolní skupiny 1,81. Zda se, že pozitivní vliv intervence může být znázorněn právě změnou průměru hodnot, kde u intervenční skupiny klesl průměr o 0,24 na 1,34. Zatímco u kontrolní skupiny, bez programového zásahu, průměr lehce vzrostl a to na 1,93. Zdá se, že rozdíl mezi hodnocením školní sounáležitosti intervenční a kontrolní skupiny je důkazně ovlivněn pohybovým programem, kterého se intervenční skupina účastnila. Toto tvrzení může být potvrzeno studií (Knifsend & Graham, 2012), kde bylo zjištěno, že žáci, kteří se zapojují do mimoškolních aktivit pociťují vyšší pocit sounáležitosti se školou než ti, kteří nejsou zapojeni vůbec. Účast na mimoškolních aktivitách (např. sportu) podporuje vztahy ve škole (Fredricks & Eccles, 2006).

Zlepšení v oblastech jako jsou vnímání popularity, snížení pocitů osamělosti, a zvýšená hrdost na příslušnost ke škole naznačují, že se žáci cítí více integrovaní a spokojení se svým školním prostředím. Tyto výsledky mohou poukazovat na významný pokrok ve zlepšování školního klimatu a podporují osobní identitu a spokojenost žáků ve školním prostředí. Podle Goodenowa a Gradyho (1993) žáci, kteří se cítí přijímání, respektováni, zahrnutí do kolektivu a podporováni ostatními budou mít ve škole ve škole lepší studijní výsledky. Analýza ukázala různé stupně účinnosti intervence v závislosti na konkrétní otázce. Výrazně pozitivní změny byly zaznamenány u otázek „Mám pocit, že do školy patřím“ a „Jsem hrdý na to, že patřím k této škole“, což naznačuje, že intervenční program významně posílil pocit příslušnosti a hrdosti na školu u žáků. Zvýšení pocitu hrdosti na to, že žáci patří do školy, ukazuje na pozitivní vývoj v jejich sociální identitě a pocitu sounáležitosti. Tento posun může být výsledkem pozitivních zkušeností, úspěchů v akademických i mimoškolních aktivitách, a podpory ze strany školní komunity.

Překvapivé je zhoršení u otázky „Mám pocit, že do školy patřím“, zejména u intervenční skupiny, kde jiné otázky naznačují zlepšení vnímání školního prostředí. Jedno z možných vysvětlení může být, že ačkoliv žáci cítí menší míru trapnosti a nepatřičnosti a na svou školu cítí větší hrdost, možná mají stále pocit, že "nejsou součástí" nebo nemají hluboký osobní vztah s školní komunitou, který by přesáhl pouhé přijetí. Otázka týkající se pocitu příslušnosti k škole by mohla vyžadovat další zkoumání, proč se tento konkrétní výsledek nezlepšil, nebo proč dokonce zaznamenal zhoršení.

V některých oblastech dotazování došlo v kontrolní skupině k nárůstu negativních odpovědí, což vedlo k výraznému poklesu hodnot Cohenova d . Tyto výsledky mohly být ovlivněny neznámými externími událostmi před sběrem dat, jako jsou školní akce, výlety nebo jiné mimořádné aktivity, které mohly ovlivnit sociální dynamiku a vnímání školního prostředí mezi žáky. Přesto analýza dat neodhalila žádný výrazný outlier, který by mohl negativně ovlivnit výsledky v kontrolní skupině. Zdá se, že zjištěné rozdíly mezi intervenční a kontrolní skupinou jsou skutečně výsledkem pohybové intervence, nikoli důsledkem atypických odpovědí mezi žáky. Změny v percepci školní sounáležitosti by tedy mohly být dočasné nebo ovlivněné specifickými okolnostmi měřeného období (Wang & Eccles, 2012). Tyto faktory je třeba zvážit při interpretaci výsledků a plánování budoucích výzkumů.

Pouze malý počet studií zkoumal vliv školní sounáležitosti u dětí ve věku základní školy (Wagle et al., 2018). Většina studií se zabývá pocitem sounáležitosti u adolescentů, přestože je pocit sounáležitosti důležitý pro děti všech věkových kategorií (Quinn & Oldmeadow, 2013). Vnímání školní příslušnosti a sounáležitosti začíná již v raném věku (Lerner et al., 2018). Děti totiž potřebují cítit spojení se svou školou v rané fázi procesu utváření identity (Flum & Kaplan, 2012). Školní sounáležitost je úzce spojena s vyšší úrovní sebeúcty a sebeidentity (Jose et al., 2012; Nutbrown & Clough, 2009). Také Neel a Fuligni (2013) potvrdili, že existuje souvislost mezi vnitřní hodnotou a příslušností ke škole. Což potvrzuje například změna v otázce „Na této škole mohu být opravdu sám/sama sebou“. Vztahy mezi školní sounáležitostí, sebepojetím a sebeúčinností navíc zdůrazňují důležitost sounáležitosti se školou pro sociálně-emocionální fungování žáků ve škole (Arslan & Coşkun, 2023).

Pohybová aktivita hraje klíčovou roli při podpoře začlenění dětí (Konstantinos et al., 2023). Pohybové intervence často zahrnují společné činnosti, které vyžadují týmovou práci a spolupráci, což podporuje pocit sounáležitosti mezi žáky (Allen et al., 2018b). Arslan et al. (2020) zjistil, že děti, které se potýkají se sociálním vyloučením z kolektivu mají nižší školní sounáležitost i menší životní spokojenost. Sociální vyloučení předpovídá problémy s duševním zdravím (Arslan & Coşkun, 2023).

Silnou stránkou této práce a projektu PHASE je jeho mezinárodní charakter. Spolupráce více zemí posílila metodologický přístup a zvýšila možnosti sdílení osvědčených postupů v oblasti pohybové aktivity dětí a školního prostředí. Také umožnila porovnání a evaluaci intervencí v různých kulturních a vzdělávacích kontextech. Navíc podpora z programu Erasmus+ zajistila financování, což umožnilo kvalitní realizaci programu a zajištění potřebných materiálů. Velmi silnou stránkou je také využití školního prostředí pro mimoškolní aktivity. Waters et al. (2010) zkoumali environmentální přínosy na školní sounáležitost a identifikovali dostupnost

rekreačních prostorů a příležitostí zapojovat se do aktivit mimo vyučování a socializaci jako jeden z klíčových faktorů pro budování školní sounáležitosti.

Rodinná pohybová intervence ve školním prostředí je jednou z prvních takových intervencí v České republice. Představuje tak průkopnickou práci v oblasti aplikovaného školního výzkumu a vytváří základ pro další podobné projekty. Faircloth a Hamm (2005) poukazuje na důležitost zapojení dětí do více sociálních sítí, jako je vztah s vrstevníky, vztah s jinými žáky z dané školy, vztah s učiteli nebo vztah s rodiči. Program intervencí byl postaven tak, že aktivity a každé setkání propojovaly jak žáky prvního stupně mezitřídově, tak rodiče dětí a učitele z dané školy. Allen et al., (2018b) vyzdvihuje roli rodičů jako součást celoškolního přístupu k podpoře sounáležitosti se školou, a tedy jejich zapojení do školního života. Účast dětí v programu PHASE byla podmíněna účastí jednoho z rodiče. Zapojení rodičů do školního dění dětí mohlo pozitivně přispívat k nárůstu pocitu školní sounáležitosti (Kuperminc et al., 2008). Významné bylo i zapojení učitelů. Studie (Crouch et al., 2014) ukazují, že u žáků, kteří uváděli kladný vztah ke svému učiteli byl pocit sounáležitosti ke škole vyšší než u těch, kteří měli negativní vztah s učitelem.

Práce má však i několik slabých stránek, které je třeba vzít v úvahu při interpretaci výsledků. Jednou z hlavních slabých stránek je relativně malý počet respondentů, tedy i malý vzorek posbíraných dat, což mohlo ovlivnit statistickou vypovídací schopnost získaných dat a jejich generalizovatelnost. Do projektu mohlo být zapojeno více účastníků, jak do intervenční, tak do kontrolní skupiny. Další slabou stránkou je nemonitorování přesné účasti na intervenčních setkáních, což může vést k nejednoznačným závěrům o skutečném dopadu programu. Není možné s jistotou určit, do jaké míry byly výsledky ovlivněny samotnou účastí na intervenčních setkáních. Dalším limitem práce je to, že si část účastníků odnesla dotazníky domů, což mohlo zkreslit výsledky, protože odpovědi mohly být ovlivněny vnějšími faktory mimo kontrolu výzkumného prostředí.

Projekt PHASE působí nejen na hlavní oblast, kterou je pohybová aktivita dětí, ale také se zaměřuje na další aspekty, jako je rodina, školní prostředí atd.. Poukazuje na pozitivní vliv pohybové aktivity, nejen na fyzické zdraví, ale také na duševní zdraví a pohodu dětí, především na pozitivních změny ve vnímání školy a jejich vlastního postavení v ní, jakož i na zlepšení vztahů se spolužáky. Pohybová aktivita tak slouží jako nástroj pro posílení pocitu sounáležitosti a přijetí mezi spolužáky, což může vést k lepšímu akademickému výkonu a celkovému pocitu spokojenosti ve školním prostředí. Čímž propojuje řadu důležitých aspektů, které působí na rozvoj dětí. Zapojené rodiny i škola, na které probíhal intervenční program projektu PHASE hodnotili projekt velmi kladně a projevíli zájem o jeho pokračování.

Výsledky této práce jsou základem pro návrh dalších intervenčních programů a výzkumů, které by mohly prohloubit porozumění v této oblasti. Výsledky intervence ukázaly, že cílené aktivity mohou mít pozitivní vliv na vnímání školního prostředí dětmi a jejich vztah k dané škole. Tyto poznatky lze využít pro rozvoj podobných projektů. Tato práce může sloužit také školám jako inspirace, jakým způsobem jde působit na děti ve smyslu většího zapojení do školních aktivit a lepšího vztahu dětí k dané škole.

Zatímco některé aspekty školního života byly intervencí výrazně zlepšeny (jako sociální klima a pocit hrdosti), jiné aspekty, jako hlubší pocit příslušnosti, mohou vyžadovat dlouhodobější nebo intenzivnější zásah. Ačkoliv jsou výsledky intervence viditelné, je důležité pokračovat ve výzkumu s větším vzorkem a lepším monitorováním, aby bylo možné posoudit trvalý dopad těchto intervencí.

6 ZÁVĚRY

Diplomová práce se věnuje vlivům rodinné pohybové intervence ve školním prostředí na sounáležitost ke škole žáků prvního stupně základní školy. V teoretické části jsou podrobně vymezeny klíčové pojmy a koncepty, které jsou základem studie. Začíná definicí pohybové aktivity a jejím přínosem pro děti mladšího školního věku, vymezením mladšího školního věku jakožto hlavního předmětu tohoto výzkumu. Dále práce popisuje charakteristiky školního prostředí, sounáležitosti žáků ke škole a pohybové intervence. Diskutuje se zde také o specifikách a potenciálních přínosech pohybových intervencí v rámci školních programů, které cílí na podporu sociálního a emocionálního rozvoje dětí.

Práce pracovala s daty získanými z mezinárodního projektu Erasmus + s názvem PHASE - Promoting Health and Access to Sport Equipmen. Konkrétně z dotazníku dětí a dvanácti položkové škály zaměřené na školní sounáležitost. Na základě zpracování a analýzy těchto dat byly vypracovány výsledky, které reagovaly na cíle a výzkumné otázky této diplomové práce.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zhodnocení vlivu rodinného intervenčního programu na vnímání školního prostředí žáky prvního stupně základní školy a jejich pocit sounáležitosti ke škole. V rámci výzkumného projektu byly hodnoceny změny v percepcích a postojích žáků před a po intervenčním programu. Data zjištěná z dotazníků byla statisticky zpracována s cílem určit účinnost intervence. Výsledky jsou prezentovány v tabulkách 4-7, které obsahuje průměry (M), směrodatné odchylky (SD), procento negativních odpovědí (% Neg.) a Cohenovo d , které představuje velikost efektu změn mezi oběma měřeními. Výsledky ukazují malý pozitivní efekt vlivu intervenčního programu, do kterého byla zapojena intervenční skupina. A střední pozitivní efekt ve srovnání s kontrolní skupinou, která nebyla vystavena žádnému zásahu. Výsledky ukazují, že se vlivem intervence mohlo změnit vnímání dětí a jejich vztah ke škole. Největší změna byla zaznamenána u otázek týkajících se pocitů trapnosti a nepatřičnosti ve škole a pocitu hrdosti na to, že žáci patří ke konkrétní škole. Tyto změny mohou odrážet významné posuny v oblastech sebevědomí, sebeúcty a pocitu sounáležitosti mezi žáky.

Dílčím cílem této práce bylo porovnat pocity sounáležitosti ke škole žáků prvního stupně základní školy před zahájením pohybové intervence a po jejím ukončení. Žáci zapojení do programu "Spolu v pohybu" již před zahájením intervence vykazovali pozitivní vztah ke své škole, přesto se objevila některá negativní hodnocení. Po skončení programu se průměrné hodnoty jednotlivých otázek ještě snížily, což naznačuje zlepšení. Přestože je velikost efektu podle Cohenova d malá, můžeme říct, že intervenční skupina zaznamenala pozitivní posun ve vztahu ke škole. Také procento negativních hodnocení rovněž značně kleslo. Největší zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti pocitu trapnosti a osamocení. Studie (Allen et al., 2023; Porter et

al., 2021) ukazují, že pozitivní zkušenosti s pocitem podpory a vytvoření sociálních nebo přátelských skupin žáků jsou nejdůležitější pro školní sounáležitost. Zlepšení v pocitu osamocení úzce koreluje se zlepšením pocitu sounáležitosti se školou a má klíčový vliv na socio-emocionální blahobyt dětí na základní škole (Palikara et al., 2021).

Dalším dílčím cílem bylo porovnat změnu pocitu sounáležitosti a úroveň příslušnosti ke škole mezi žáky, kteří se zúčastnili intervence, a těmi, kteří se jí nezúčastnili. Výsledky ukazují střední efekt významu intervence. Intervenční skupina zaznamenala mezi dvěma měřeními pozitivní zlepšení téměř ve všech otázkách dotazníku, zatímco u kontrolní skupiny, která se neúčastnila pohybového programu ve školním prostředí, nedošlo k významným pozitivním změnám. U kontrolní skupiny se dokonce projevily negativní změny, jak v průměrných hodnotách hodnocení, tak v celkovém malém negativním efektu podle Cohena d.

Výzkumné otázky se ptaly, zda se zvýší vlivem pohybové intervence ve školním prostředí pocit sounáležitosti žáků k dané škole? Zde můžeme na základě výsledků říci ano. Potvrdilo se zjištění Kreutzmann et al., (2018) že pohybové intervence mohou zlepšit pocit sounáležitosti žáků ke škole. Druhou výzkumnou otázkou bylo, jak se může pohybová intervence ve školním prostředí podílet na budování pozitivního vztahu dětí ke škole? Intervenční programy vytvářejí podpůrné prostředí, kde mohou žáci komunikovat v neakademickém prostředí, podporovat sociální vazby mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem a zažívat pocit jednoty (Allen et al., 2023). Intervenční skupina, která se účastnila pohybového programu ukazuje zlepšení v oblastech vztahu s ostatními žáky a menšího pocitu osamělosti ve škole. Účast na pohybových intervencích může také zlepšit celkovou pohodu žáků, což vede ke zvýšené důvěře, sebeúctě a pocitu sounáležitosti ve školním prostředí (Allen et al., 2018a). Což je ukázáno například zlepšením hodnot u otázek týkajících se patřičnosti ke škole a pocitu být sám sebou. Intervence přispěla k posílení osobní a sociální identity žáků, což je klíčové pro jejich celkový rozvoj a úspěch ve školním prostředí (Davies & O'Neill, 2022).

Ze získaných informací vyplývá, že intervence pohybové aktivity po škole mohou být u dětí na prvním stupni základní školy efektivní při budování sounáležitosti se školou. Úspěšnost intervence ve zlepšení celkového pocitu sounáležitosti ke škole, je zřejmá ze snížení negativních odpovědí a poklesu průměrných hodnot jednotlivých otázek. Nejvýraznější změna byla u položky týkající se pocitu trapnosti a nepatřičnosti ve škole, což ukazuje na značný úspěch intervence v této oblasti.

Limitací této práce je velikost výzkumného vzorku, který omezoval možnost získat významné výsledky. Nepředpokládám však, že by to celkově významně ovlivnilo zjištění. I přes malou velikost výzkumného vzorku ukazují získaná data na pozitivní vliv ve vztahu dětí

ke škole po účasti na intervenčním programu ve srovnání s dětmi, které do intervenčního programu nebyly zapojeny.

Tato práce zdůraznila význam pohybových intervencí ve školním prostředí a vliv zapojení rodičů a učitelů do mimoškolních aktivit dětí na jejich vztah ke škole. Ukázala, jak integrace pohybových aktivit může pozitivně ovlivnit nejen fyzické, ale i psychosociální aspekty rozvoje dětí. Zjištění z této studie naznačují, že je žádoucí provedení dalšího výzkumu v této oblasti, aby bylo možné plně pochopit a maximalizovat potenciální přínosy těchto aktivit. Vzhledem ke zjištěním, které tato práce přinesla, bych ráda pokračovala ve výzkumu v rámci navazující disertační práce.

7 SOUHRN

Tato diplomová práce se zabývá školní pohybovou intervencí a jejím vlivem na pocit sounáležitosti žáků prvního stupně základní školy ke školnímu prostředí. V teoretické části jsou vymezeny pojmy jako pohybová aktivita dětí, mladší školní věk, školní sounáležitost. Také se věnuje významu pohybové aktivity pro děti mladšího školního věku a sociálním faktorům ovlivňující pohybovou aktivitu dětí - rodině a školnímu prostředí. Diskutuje o faktorech, které ovlivňují školní sounáležitost a přínosech, které pocit příslušnosti ke škole přináší pro sociální a akademický rozvoj dětí. Poslední část je věnována školním pohybovým intervencím a jejich významu.

Hlavním cílem práce bylo zhodnotit vliv 12týdenního rodinného pohybového programu na vnímání školního prostředí a sounáležitost ke škole u žáků prvního stupně. Dílčími cíli bylo porovnat pocit sounáležitosti ke škole u žáků před a po pohybové intervenci. Tedy zjistit, zda došlo k nějaké změně v percepce a pocitech žáků vůči škole po zavedení pohybové intervence. To pomohlo určit bezprostřední vliv pohybového programu. A také porovnat změnu pocitu sounáležitosti a úrovně příslušnosti ke škole mezi žáky školy, na které probíhala pohybová intervence a zúčastnili se programu a žáky z kontrolní skupiny. Tento cíl rozšířil analýzu tím, že zahrnul kontrolní skupinu, což umožnilo srovnání mezi skupinami a poskytlo silnější důkaz o účinnosti intervence.

Praktická část práce popisuje metodologii výzkumu včetně popisu programu "Spolu v pohybu", který byl součástí mezinárodního projektu PHASE. V rámci tohoto projektu se uskutečnil sběr dat, která jsou využita pro účely této práce. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky vyplnili žáci dvou základních škol v Olomouckém kraji. Jedna škola sloužila jako intervenční skupina a druhá jako kontrolní skupina.

Kvantitativní analýza zahrnovala analýzu dat získaných před a po intervenci, výpočet průměrných skóre pro jednotlivé otázky zaměřené na školní sounáležitost, provedení párových t-testů a one-sided a two-sided p-testů k určení statistické signifikance výsledků a výpočet velikosti efektu pomocí Cohena d. Získaná data byla prezentována v tabulkách 6 a 7 sloužila k porovnání vlivu intervenčního programu na pocit sounáležitosti ke škole mezi oběma skupinami žáků.

Analýza dat ukázala zlepšení ve vnímání školního prostředí a v pocitu sounáležitosti ke škole u žáků, kteří se zúčastnili pohybové intervence. Silný pozitivní vliv intervenčního programu na zlepšení pocitů spokojenosti žáků se školou, snížení pocitů trapnosti a nepatřičnosti u žáků a snížení touhy žáků být na jiné škole ukazují hodnoty Cohena d větší než 0,8. Výsledky naznačují, že systematická pohybová aktivita může hrát klíčovou roli

v podpoře pozitivního školního klimatu a vést ke zlepšení sociálních vazeb mezi žáky. Na základě těchto výsledků je možné doporučit implementaci strukturovaných pohybových programů školám jako strategií pro začleňování pohybových aktivit do školního kurikula. Tyto programy by měly být navrženy tak, aby podporovaly inkluzivitu a byly přístupné pro všechny žáky, podporovaly týmovou spolupráci a společenskou interakci, což může posílit pocit sounáležitosti mezi žáky a celkově zlepšit školní klima.

8 SUMMARY

This thesis deals with school movement intervention and its influence on the sense of belonging of primary school pupils in the first grade to the school environment. In the theoretical part, concepts such as children's physical activity, younger school age, and school belonging are defined. It also discusses the importance of physical activity for younger school-age children and social factors affecting children's physical activity such as family and school environment. It discusses the factors that influence school belonging and the benefits that a sense of belonging to school brings to children's social and academic development. The last section is devoted to school movement interventions and their importance.

The main aim of this paper was to evaluate the impact of a 12-week family movement program on first graders' perceptions of the school environment and belonging to the school. The sub-objectives were to compare pupils' sense of belonging to school before and after the movement intervention. That is, to determine whether there was any change in pupils' perceptions and feelings towards school after the introduction of the movement intervention. This helped to determine the immediate impact of the movement programme. And also to compare the change in the sense of belonging and level of belonging to the school between the pupils of the school where the movement intervention took place and those who participated in the programme and the pupils of the control group. This objective extended the analysis by including a control group, which allowed comparisons between groups and provided stronger evidence of the effectiveness of the intervention.

The practical part of the thesis describes the research methodology, including a description of the „Together in Motion programme, which was part of the international PHASE project. This project involved the collection of data which is used for the purposes of this thesis. The data was collected through a questionnaire survey. The questionnaires were completed by pupils of two primary schools in the Olomouc region. One school served as the intervention group and the other as the control group.

The quantitative analysis involved analyzing the data collected before and after the intervention, calculating mean scores for each of the school belonging questions, conducting paired t-tests and one-sided and two-sided p-tests to determine the statistical significance of the results, and calculating effect sizes using Cohen's d. The data obtained were presented in Tables 3 to 5 and were used to compare the effect of the intervention program on the sense of belonging to school between the two groups of students.

Data analysis showed an improvement in the perception of the school environment and in the sense of belonging to school among the students who participated in the movement

intervention. The strong positive effect of the intervention program on improving students' feelings of satisfaction with school, reducing students' feelings of awkwardness and inadequacy, and reducing students' desire to be in a different school was indicated by Cohen's d values greater than 0.8. The results suggest that systematic physical activity can play a key role in promoting a positive school climate and lead to improved social bonds among students. Based on these results, the implementation of structured movement programs can be recommended to schools as strategies for incorporating movement activities into the school curriculum. These programmes should be designed to promote inclusivity and be accessible to all pupils, encouraging teamwork and social interaction, which can foster a sense of belonging among pupils and improve the overall school climate.

9 REFERENČNÍ SEZNAM

- Alink, K., Denessen, E., Veerman, G. J., & Severiens, S. (2023). Exploring the concept of school belonging: A study with expert ratings. *Cogent Education, 10*(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2235979>
- Allen, K. A., Gallo Cordoba, B., Ryan, T., Arslan, G., Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Bozoglan, B., Abdollahi, A., & Vella-Brodrick, D. (2023). Examining predictors of school belonging using a socio-ecological perspective. *Journal of Child and Family Studies, 32*(9), 2804-2819. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02305-1>
- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review, 34*(1), 229-257. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review, 30*, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Allen, K. A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2018). Rethinking school belonging: A socio-ecological framework. In K. A. Allen & C. Boyle (Eds.), *Pathways to Belonging: Contemporary Research in School Belonging* (1st ed., pp. 191–218). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004386969_011
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology, 94*(4), 795. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The journal of experimental education, 72*(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, T. T. D., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M., Romqvist, A., Stubbs, B., & Elinder, L. S. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine-open, 6*, 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00254-x>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. *Journal of Happiness and Health, 3*(1), 1-13. <https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9>
- Arslan, G., Allen, K. A., & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research, 13*(5), 1619–1625. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>

- Aubert, S., Barnes, J. D., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adeniyi, A. F., Aguilar-Farias, N., Tenesaca, D. S. A., Bhawra, J., Brazo-Sayavera, J., Cardon, G., Chang, Ch., Nyström, Ch. D., Demetriou, Y., Draper, C. E., Edwards, L., Emeljanovas, A., Gába, A., Galaviz, K. I., González, S. A.,... & Tremblay, M. S. (2018). Global matrix 3.0 physical activity report card grades ftremor children and youth: results and analysis from 49 countries. *Journal of physical activity and health, 15*(s2), S251-S273. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0472>
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206–221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health, 76*(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Bagherian, S., & Ghasempoor, K. (2022). A cross-sectional study of functional movement quality in school-aged children. *BMC pediatrics, 22*(1), 399. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03410-2>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Begen, F. M., & Turner-Cobb, J. M. (2015). Benefits of belonging: Experimental manipulation of social inclusion to enhance psychological and physiological health parameters. *Psychology & health, 30*(5), 568-582. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.991734>
- Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior, 37*(5), 621-644. <https://doi.org/10.1177/1090198110363884>
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine, 45*(11), 886-895. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185>
- Crouch, R., Keys, C.B., & McMahon, S.D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 42*, 20–30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303–318. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>

- Davies, H., & O'Neill, J. (2022). Adolescents' experiences of identity development in schooling. *Journal issue*, 3, 28–33. <https://doi.org/10.18296/set.1516>
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School belonging and school misconduct: The differing role of teacher and peer attachment. *Journal of youth and adolescence*, 41, 499-514. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Ding, D., Sallis, J. F., Norman, G. J., Saelens, B. E., Harris, S. K., Kerr, J., Rosenberg, D., Durant, N., & Glanz, K. (2012). Community food environment, home food environment, and fruit and vegetable intake of children and adolescents. *Journal of nutrition education and behavior*, 44(6), 634-638. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2010.07.003>
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews*, (2). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub2>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 391-401. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9161-3>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Escalante, Y., Backx, K., & Saavedra, M. (2014). Relationship between break-time physical activity, age, and sex in a rural primary schools, Wales, UK. *Journal of Human Kinetics*, 40(1), 227-234. <https://doi.org/10.2478/hukin-2014-0024>

- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 293-309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, *82*(3), 521-535. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599785>
- Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth—a review and update. *Obesity reviews*, *8*(2), 129-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2006.00264.x>
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary educational psychology*, *37*(3), 240-245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, *59*(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, *42*, 698–713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Univerzita Palackého.
- Gába, A., Baďura, P., Vorlíček, M., Dygrýn, J., Hamřík, Z., Kudláček, M., Rubín, L., Sigmund, E., Sigmundová, D., & Vašíčková, J. (2022). The Czech Republic's 2022 Report Card on Physical Activity for Children and Youth: A rationale and comprehensive analysis. *Journal of Exercise Science & Fitness*, *20*(4), 340-348. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2022.08.002>
- Gajdošová, J., & Košťálová, A. (2006). *Hejbej se! Nedej se! – edukační materiál pro učitele ZŠ s pohybovými aktivitami do vyučování a pracovními listy*. Brno: Zdravotní ústav se sídlem v Brně.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

- Gustafson, S. L., & Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports medicine*, *36*, 79-97. <https://doi.org/10.2165/00007256-200636010-00006>
- Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for child and adolescent development*, *2005(107)*, 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, *67(1)*, 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Haug, E., Torsheim, T., Sallis, J. F., & Samdal, O. (2010). The characteristics of the outdoor school environment associated with physical activity. *Health education research*, *25(2)*, 248-256. <https://doi.org/10.1093/her/cyn050>
- Jackson, W. M., Davis, N., Sands, S. A., Whittington, R. A., & Sun, L. S. (2016). Physical activity and cognitive development: a meta-analysis. *Journal of neurosurgical anesthesiology*, *28(4)*, 373-380. <https://doi.org/10.1097/ANA.0000000000000349>
- Jago, R., Davison, K. K., Thompson, J. L., Page, A. S., Brockman, R., & Fox, K. R. (2011). Parental sedentary restriction, maternal parenting style, and television viewing among 10- to 11-year-olds. *Pediatrics*, *128(3)*, 572-578. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0152>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, *7*, 1-16. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jose, P. E., Ryan, N., & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of research on adolescence*, *22(2)*, 235-251. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x>
- Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity: pro odbornou veřejnost*. ORE-institut.
- Kaplan, A. (2020). *Pohybová neúspěšnost u žáků mladšího školního věku*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Klik, K. A., Cárdenas, D., & Reynolds, K. J. (2023). School climate, school identification and student outcomes: A longitudinal investigation of student well-being. *British Journal of Educational Psychology*, *93(3)*, 806-824. <https://doi.org/10.1111/bjep.12597>
- Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, *41*, 379-389. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4>

- Hills, A. P., Dengel, D. R., & Lubans, D. R. (2015). Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. *Progress in cardiovascular diseases*, 57(4), 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.09.010>
- Kreutzmann, M., Zander, L., & Webster, G. D. (2018). Dancing is belonging! How social networks mediate the effect of a dance intervention on students' sense of belonging to their classroom. *European Journal of Social Psychology*, 48(3), 240-254. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2319>
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British journal of sports medicine*, 45(11), 923-930. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>
- Konstantinos, V., Georgia, K., Athanasios, K., & Maria, V. (2023). The Inclusion of Sports Educational Activities in A Multicultural Educational Context. A Systematic Review of The Literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(4), 298-311. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7423>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of adolescence*, 31(4), 469-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.003>
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulidou, T., Murphy, S., Waters, E., Komro, K., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1360-y>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Lee, S. M., Wechsler, H., & Balling, A. (2006). The role of schools in preventing childhood obesity. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(4), 439. <https://doi.org/10.1123/jpah.3.4.439>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., King, P. E., Sim, A. T., & Dowling, E. (2018). Studying positive youth development. *Handbook of adolescent development*

- research and its impact on global policy, 68-82.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190847128.003.0004>
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 23*(2), 157-171.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2013.20>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health, 74*(7), 274.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Lindsay, A. C., Sussner, K. M., Kim, J., & Gortmaker, S. (2006). The role of parents in preventing childhood obesity. *The Future of children, 16*(2), 169-186.
<https://doi.org/10.1353/foc.2006.0006>
- Loprinzi, P. D., & Trost, S. G. (2010). Parental influences on physical activity behavior in preschool children. *Preventive medicine, 50*(3), 129-133.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.11.010>
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Máček, M., & Radvanský, J. (2011). *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Galén
- Marraccini, M. E., & Brier, Z. M. (2017). School connectedness and suicidal thoughts and behaviors: A systematic meta-analysis. *School psychology quarterly, 32*(1), 5.
<http://dx.doi.org/10.1037/spq0000192>
- Maslow, A.H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- McMullen, J. M., Martin, R., Jones, J., & Murtagh, E. M. (2016). Moving to learn Ireland—Classroom teachers’ experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education, 60*, 321-330. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.019>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and science in sports and exercise, 38*(12), 2086.
<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Markkula, P., Rantanen, A., Koivisto, A. M., & Joronen, K. (2021). Associations between perceived child-parent relationships and school engagement among 9–11 aged children. *Children, 8*(7), 595. <https://doi.org/10.3390/children8070595>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>

- McKenzie, T. L., & Kahan, D. (2008). Physical activity, public health, and elementary schools. *The Elementary School Journal*, *108*(3), 171-180. <https://doi.org/10.1086/529100>
- Melby, P. S., Elsborg, P., Nielsen, G., Lima, R. A., Bentsen, P., & Andersen, L. B. (2021). Exploring the importance of diversified physical activities in early childhood for later motor competence and physical activity level: a seven-year longitudinal study. *BMC Public Health*, *21*, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11343-1>
- Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Oliveria, S. A., & Ellison, R. C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children. *The Journal of pediatrics*, *118*(2), 215-219. [https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(05\)80485-8](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(05)80485-8)
- Murtagh, E., Mulhare, B., Woods, C., Corr, M., & Belton, S. (2021). A pragmatic evaluation of the primary school be active after-school activity Programme (be active ASAP). *Health education research*, *36*(6), 634-645. <https://doi.org/10.1093/her/cyab036>
- Mužík, V., Šeráková, H., & Janošková, H. (2019). *Abeceda pohybové aktivity dětí*. Brno: Masarykova univerzita, Elportál.
- Národní zpráva PISA (2022). Česká školní inspekce. Retrieved from: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2022_e-verze-9.pdf
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, *84*(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, *117*(2), 306. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, *17*(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/09669760903424523>
- Palikara, O., Castro-Kemp, S., Gaona, C., & Eirinaki, V. (2021). The mediating role of school belonging in the relationship between socioemotional well-being and loneliness in primary school age children. *Australian journal of psychology*, *73*(1), 24-34. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1882270>
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on

- Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Pate, C. M., Maras, M. A., Whitney, S. D., & Bradshaw, C. P. (2017). Exploring psychosocial mechanisms and interactions: Links between adolescent emotional distress, school connectedness, and educational achievement. *School Mental Health*, 9(28), 28–43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9202-3>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598. <https://doi.org/10.2307/1132187>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, T. P., Pate, R. R., Gorber, C. S., Kho, E. M., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S197-S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Porter, J., McDermott, T., Daniels, H., & Ingram, J. (2021). Feeling part of the school and feeling safe: Further development of a tool for investigating school belonging. *Educational Studies*, 50(3), 382-398. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1944063>
- Pittman, L. D., & Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Romero-Blanco, C., Dorado-Suárez, A., Jiménez-Zazo, F., Castro-Lemus, N., & Aznar, S. (2020). School and family environment is positively associated with extracurricular physical activity practice among 8 to 16 years old school boys and girls. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155371>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. *Child and adolescent development: An advanced course*, 141-180. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy405>
- Santos, R., Silva, P., Santos, P., Ribeiro, J. C., & Mota, J. (2008). Physical activity and perceived environmental attributes in a sample of Portuguese adults: results from the Azorean

- Physical Activity and Health study. *Preventive medicine*, 47(1), 83-88.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.02.027>
- Sekot, A. (2003). Socializace sportem – nezastupitelná součást výchovného procesu. Referát prezentován na 11.konferenci ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Retrieved from: http://www.ped.muni.cz/capv11/4sekce/4_CAPV_Sekot.pdf
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15(3), 243-256.
<https://doi.org/10.1123/pes.15.3.243>
- Shochet, I. M., Smyth, T., & Homel, R. (2013). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 109-118. <https://doi.org/10.1375/anft.28.2.109>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, C. A., Must, A., Nixon, A. P., Pivarnik, M. J., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>
- Tandon, P. S., Zhou, C., Sallis, J. F., Cain, K. L., Frank, L. D., & Saelens, B. E. (2012). Home environment relationships with children’s physical activity, sedentary time, and screen time by socioeconomic status. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-88>
- Tambalis, K. D. (2022). Physical activity, physical education, and health benefits in children and adolescents. *European Journal of Public Health Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.46827/ejphs.v5i1.112>
- Tambalis, K. D., & Sidossis, L. S. (2019). Physical activity and cardiometabolic health benefits in children. *Cardiorespiratory Fitness in Cardiometabolic Diseases: Prevention and Management in Clinical Practice*, 405-423. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04816-7_24
- Turman, P. D. (2007). Parental sport involvement: Parental influence to encourage young athlete continued sport participation. *Journal of Family Communication*, 7(3), 151-175. <https://doi.org/10.1080/15267430701221602>
- Tremblay, M. S., Barnes, J. D., González, S. A., Katzmarzyk, P. T., Onywera, V. O., Reilly, J. J., & Tomkinson, G. R. (2016). Global matrix 2.0: report card grades on the physical activity of

- children and youth comparing 38 countries. *Journal of physical activity & health*, 13. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0594>
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Goldfield, G., & Gorber, S. C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 1-22. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-98>
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Quinn, S., & Oldmeadow, J. A. (2013). Is the i-generation a ‘we’ generation? Social networking use among 9-to 13-year-olds and belonging. *British journal of developmental psychology*, 31(1), 136-142. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12007>
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report: Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data*. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Institute of Education Sciences. (n.d.). *The importance of student sense of belonging*. U.S. Department of Education. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/rel/regions/midwest/pdf/RELMW-6-2-3-4-StudBelong-508.pdf>
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I, Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Voss, M. W., Nagamatsu, L. S., Liu-Ambrose, T., & Kramer, A. F. (2011). Exercise, brain, and cognition across the life span. *Journal of applied physiology*, 111(5), 1505-1513. <https://doi.org/10.1152/jappphysiol.00210.2011>
- Wagle, R., Dowdy, E., Yang, C., Palikara, O., Castro, S., Nylund-Gibson, K., & Furlong, M. J. (2018). Preliminary investigation of the psychological sense of school membership scale with primary school students in a cross-cultural context. *School Psychology International*, 39(6), 568-586. <https://doi.org/10.1177/0143034318803670>

- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development, 83*(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Waters, S., Cross, D., & Shaw, T. (2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 381–402. <https://doi.org/10.1348/000709909X484479>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*, 1-24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Ward, D. S., Vaughn, A., McWilliams, C., & Hales, D. (2010). Interventions for increasing physical activity at child care. *Medicine and science in sports and exercise, 42*(3), 526-534. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181cea406>
- Wheeler, S., & Green, K. (2014). Parenting in relation to children’s sports participation: Generational changes and potential implications. *Leisure studies, 33*(3), 267-284. <https://doi.org/10.1080/02614367.2012.707227>
- World Health Organization. (2021). Promoting physical activity through schools: a toolkit. World Health Organization.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. 1-84. <https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>

10 PŘÍLOHY

10.1 Vyjádření etické komise



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.
doc. Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.
Mgr. Jarmila Štěpánová, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 25. 3. 2024 byl projekt základního výzkumu

Autor /hlavní řešitel/: Mgr. Jan Pavelka, Ph.D.
Spoluřešitelé: Mgr. Zdeněk Hamřík, Ph.D., Mgr. Jan Dygryn, Ph.D., Mgr. Marek Maracek, Bc. Nikola Tylsarova, Mgr. Michaela Matusova

s názvem **Moving Together: A Family-Focused School Physical Activity Randomized Controlled Trial Intervention**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: 45/2024
dne: 4. 4. 2024

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelé projektu splnili podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Miru 117 | 771 11 Olomouc | T +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Miru 117 | 771 11 Olomouc