

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Potepová

Pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro
pohybovou aktivitu

Olomouc 2014

vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph. D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením doc. PhDr. Ludmily Miklánkové, Ph.D. a uvedla všechny použité literární, odborné a jiné informační zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 2014

.....

Ivana Potepová

Poděkování

Za pomoc, cenné rady a odborné vedení při zpracovávání závěrečné práce mnohokrát děkuji doc. PhDr. Ludmile Miklánkové, Ph.D., dále děkuji RNDr. Milanu Elfmarkovi za statistické zpracování dat a Bc. Ondřeji Doleželovi za pomoc s grafickou úpravou mé práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ivana Potepová
Katedra nebo ústav:	Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Ludmila Mikláňková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu
Název v angličtině:	Physical activities regime child of primary school in the context of environmental stimuli for physical activities.
Anotace práce:	Diplomová práce mapuje pohybový režim žáka 1. stupně v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu. Porovnává objem a podmínky pohybové aktivity žáků navštěvující Školu podporující zdraví a běžnou ZŠ. Z hlediska environmentální stimulace se zabývá stimuly sociální participace, dopravní, prostorovou a materiální stimulací. Vychází z teoretických poznatků týkajících se celkového vývoje dítěte mladšího školního věku, včetně jeho zvláštností a specifík. Popisuje význam rodiny a školy pro vytváření pohybového režimu dětí a při podpoře pohybové aktivity.
Klíčová slova:	Žák mladšího školního věku, pohybová aktivita, environmentální stimulace, pohybový režim, první stupeň
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with physical regime of primary school's pupil in the context of conditions for physical activity. It compares capacity and conditions of physical activities of pupils from primary school supported healthy lifestyle and pupils from ordinary primary school. From the point of the view of environmental stimulation it deals with stimulus of social participation, transport, space and material stimulations. This diploma thesis also includes theoretical informations about total development of school age children including their specialities and specifics. It also describes great importance of family and school for formation and support of children's physical regime.
Klíčová slova v angličtině:	School age children, physical activity, environmental stimulation, physical regime, primary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – ESPA dotazník Příloha č. 2 – Informovaný souhlas Příloha č. 3 – Monitorovací formulář Příloha č. 4 – IPAQ dotazník Příloha č. 5 - Matice

Rozsah práce:	97 stran
Jazyk práce:	čeština

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	POHYBOVÁ AKTIVITA V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
2.1	CHARAKTERISTIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	11
2.1.1	<i>Vývoj anatomický</i>	12
2.1.2	<i>Vývoj psychický</i>	15
2.1.3	<i>Vývoj emocionální a sociální</i>	18
2.2	VÝZNAM POHYBOVÉ AKTIVITY PRO ZDRAVÍ DÍTĚTE	22
3	VÝCHOVA V RODINĚ A PODPORA POHYBOVÉ AKTIVITY	24
3.1	STIMULACE PROSTOROVÁ	27
3.2	STIMULACE MATERIÁLNÍ	29
3.3	STIMULACE DOPRAVNÍ.....	31
3.4	STIMULY SOCIÁLNÍ PARTICIPACE	33
4	VÝZNAM ŠKOLY PŘI PODPOŘE POHYBOVÉ AKTIVITY DĚTÍ	35
4.1	POVINNÉ ORGANIZAČNÍ FORMY POHYBOVÉHO REŽIMU A JEJICH ROZSAH.....	38
4.2	DALŠÍ ORGANIZAČNÍ FORMY POHYBOVÉHO REŽIMU	40
4.3	ŠKOLY PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ.....	43
5	CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZY	47
6	METODIKA	49
6.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH SOUBORŮ.....	49
6.1.1	<i>Charakteristika škol</i>	50
6.2	STATISTICKÉ METODY A TECHNIKY.....	51
6.3	DESIGN VÝZKUMU	53
6.4	SOFTWAREVÉ A STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT	53
7	VÝSLEDKY A DISKUSE	55
7.1	OBJEM POHYBOVÉ AKTIVITY.....	55
7.1.1	<i>Objem PA žáků mladšího školního věku</i>	55
7.1.2	<i>Objem PA žáků Základní školy podporující zdraví</i>	56
7.1.3	<i>Objem PA žáků Základní školy habituálního typu</i>	58
7.1.4	<i>Srovnání objemu PA žáků školy podporující zdraví a školy habituálního typu</i>	59

7.2	STIMULY SOCIÁLNÍ PARTICIPACE A PA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	62
7.2.1	<i>Stimuly sociální participace k PA chlapců.....</i>	63
7.2.2	<i>Stimuly sociální participace k PA dívek.....</i>	64
7.2.3	<i>Stimuly sociální participace a PA žáků školy podporující zdraví a habituální školy.....</i>	65
7.3	DOPRAVNÍ STIMULACE A PA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	68
7.3.1	<i>Dopravní stimulace a PA žáků školy podporující zdraví a habituální školy</i>	70
7.4	PROSTOROVÁ A MATERIÁLNÍ STIMULACE K PA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	71
7.4.1	<i>Prostorová a materiální stimulace chlapců k PA.....</i>	72
7.4.2	<i>Prostorová a materiální stimulace dívek k PA.....</i>	74
7.4.3	<i>Prostorová a materiální stimulace žáků k PA školy podporující zdraví a habituální školy.....</i>	76
8	ZÁVĚRY	79
9	SOUHRN.....	84
	SUMMARY	86
	SEZNAM ZKRATEK	88
	SEZNAM LITERÁRNÍCH A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	89
	SEZNAM PŘÍLOH	98

1 ÚVOD

Člověk žijící v současném přetechizovaném a rychle plynoucím světě se tomuto prostředí přizpůsobil. Ubylo fyzické námahy a samotné pohybové činnosti vůbec. Jako by lidé zapomněli nebo si nepřipouštěli, že stejně tak jako jejich tělo potřebuje vzduch, neobejde se bez pohybu, ke kterému je stvořeno. K optimálnímu fungování lidského těla ve všech sférách zdraví je nutné dopřávat mu pravidelný pohybový režim, který jej bude udržovat v rovnováze. Nedostatek pohybové aktivity čili hypokineze je jedním z rizikových faktorů pro rozvoj civilizačních chorob jako je obezita, onemocnění kardiovaskulárního systému, choroby trávicího ústrojí, astma, onemocnění kosterně-svalového aparátu či psychické poruchy.

Chování a životní styl jsou výsledkem vývoje v dětství a dospívání. Tato diplomová práce se proto zaměřuje na pohybový režim žáků na 1. stupni ZŠ, a považuje toto období za zlomové v souvislosti s přijetím pohybové činnosti za každodenní aktivitu. Vycházíme ze skutečnosti, že v tomto vývojovém stádiu je potřeba pohybu velmi silná, ale je zákonitě ovlivněna determinanty sociálního prostředí, zejména rodinou a školou. V teoretické části se tato diplomová práce zabývá charakteristikou dětí mladšího školního věku a rovněž činiteli ovlivňující pohybové zvyklosti dětí.

Rodina vytváří prvotní vzory životního stylu a pokládá základ pohybového režimu. Ten je však založen na řadě podmínek, jenž spolu velmi úzce souvisí. Stěžejním úkolem pro zkvalitnění pohybového režimu je poskytovat příležitosti k pohybové aktivitě, a to jak v prostředí rodinném, tak i školním. Škola má na rozdíl od rodiny možnost poskytnout rovnocenné podmínky všem dětem, které ji navštěvují, a díky svému spádovému zařízení tvořící školní družiny tudíž bojovat proti pasivnímu trávení volného času.

Z tohoto důvodu se v empirické části mimo jiné zaměříme na projekt Zdravé školy, v níž operujeme s předpokladem, že tento typ škol bude poskytovat svým žákům kvalitnější stimuly pro pohybovou aktivitu a následné obohacení objemu pohybového režimu.

Tato diplomová práce si klade za cíl zmapovat pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu.

Dílním cílem je porovnat objem a podmínky pohybové aktivity žáka 1. stupně ZŠ podporující zdraví a habituální ZŠ.

I. Teoretická část

2 POHYBOVÁ AKTIVITA V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V rámci této kapitoly budeme věnovat charakteristice dětí mladšího školního věku, a to konkrétně z hlediska anatomického, psychologického, emočního a sociálního vývoje dětské osobnosti. Závěr kapitoly je věnován především zdravotním přínosům pohybové aktivity, která je považována za stavební kámen celého pohybového režimu dětí.

Pohyb jako kinantropologický pojem je obvykle označován jako způsobilost člověka pohybovat se v prostoru a čase pomocí svalové činnosti (Mužík, Vlček et al., 2010). Pokud se tak děje záměrně, mluvíme již o *pohybové aktivitě*, jež vlastní celou řadu možných vymezení. Například Mužík a Süß (2009) definují termín pohybová aktivita jako druh tělesného pohybu člověka, který je ovlivněn vnitřními i vnějšími faktory hybné soustavy člověka a je podmíněna vyšším energetickým výdejem než v klidovém stavu metabolismu.

K obdobnému vymezení se přiklání i odborníci ze zahraničí, kteří vymezují pohybovou aktivitu jako jakýkoli tělesný pohyb zabezpečovaný kosterním svalstvem, který vede ke zvýšení energetického výdeje nad úroveň klidového metabolismu jedince (Carpensen, Powell, Christenson, 1985, Miles, 2007). Termín pohybová aktivita je chápán jako prostředek udržení rovnováhy mezi subjektivním pocitem fyzického a psychického zdraví a zároveň jako prostředek socializace. Zahrnuje celou škálu lidského pohybu, od soutěžního sportu a cvičení přes zájmové činnosti či běžné aktivity vykonávané během každodenního života.

Opakem tohoto pojmenování je *pohybová inaktivita*. Lze ji popsat jako stav, ve kterém je tělesný pohyb minimální a výdej energie je přibližně na úrovni klidového metabolismu (IARC, 2002 In Sigmund, Sigmundová, 2011).

Pravidelná pohybová aktivita v dětství a dospívání je nezbytná pro zdravý vývoj jedince. Proto je potřeba, aby byl dítětem dodržován *pohybový režim*, který představuje souhrn všech pravidelných motorických aktivit, jež jsou typické svým opakováním a jsou začleněny do běžného způsobu života (Machová, Kubátová et al., 2009).

Primární odpovědnost při formování pohybového režimu nese rodina. Na základě způsobu života a charakteru činností ve volném čase se rodina významně podílí na tvorbě pohybového režimu dítěte. Avšak ten je v rodinné sféře příznačný především svou

spontánností, a tudíž je pro jeho rozvoj obvykle nedostačující (Marinov et al., 2011; Machová, Kubátová et al., 2009).

Pohybový režim je dále utvářen prostřednictvím školního prostředí, které má ale díky sedavému stylu vyučování za následek značné omezení samotného pohybu.

Jednostranného zatížení organismu dítěte jsou si školy, potažmo pedagogičtí pracovníci vědomi a jejich snahou je v tomto směru vycházet vstřícně životním potřebám dětí, ve kterých má své stěžejní místo i pohybová činnost. Takovéto pojetí pohybu vyžaduje spojit jej s výukou a pobytém ve školním prostředí (Mužík, Krejčí, 1997; Hnízdilová, 2006).

Základní organizační formou pohybových aktivit je tělesná výchova. Doplňující podoby pohybové činnosti, které by měly být součástí každodenního školního režimu, jsou zastoupeny např. na začátku výuky, v rámci tělovýchovných chvil, během přestávek či pomocí pohybových her ve vyučovacím procesu. Možnosti pohybové rekreace poskytuje v odpoledním čase školní družina, která má možnost vyvážit zatížení pohybového aparátu z dopolední části dne. Děje se tak buď prostřednictvím sportovních aktivit, nebo zájmového útvaru, který je zaměřen na danou pohybovou aktivitu jako je např. tanec, florbal, vybíjená apod.

Pohybová aktivita v souvislosti se vstupem do základní školy často utrpí ztrátu co do jejího objemu, který je primárně nastaven v režimu mateřských škol. Jak uvádí Sigmundová, Sigmund a Šnoblová (2010) pohybová činnost v podmínkách mateřské školy čítá každodenní 50–70ti minutovou pěší procházku a 20ti minutovou pohybovou výuku, při vhodném počasí taktéž spontánní hru v prostorách hřiště.

Pokles pohybové aktivity podle mnohých výzkumů nastává po vstupu do školy, který je současně doprovázen zvýšeným výskytem nadváhy a obezity. Alarmující je i zjištění, že s rostoucím věkem klesá úroveň pohybové aktivity a trávení volného času dětí inklinuje k činnostem sedavého charakteru (Kalman, Vašíčková, 2013; Csémy et al., 2005).

V důsledku těchto výsledků a na základě mnoha výzkumů vznikla doporučená denní norma pohybové aktivity. Ta slouží k podpoře zdraví u školních dětí a měla by činit minimálně 60 minut pohybové aktivity denně o střední až vysoké intenzitě (Boreham, Riddoch, 2001; Pate et al., 2006; Sallis, Prochaska, Taylor, 2000; Strong et al., 2005). Mnoho českých odborníků se ztotožňuje s tímto návrhem a konkrétně Sigmund a Sigmundová (2011) uvádějí i řadu dalších doporučení, které se týkají např. podpory pohybově aktivního

transportu, omezení nepřetržitého sledování televizorů a počítačů nebo zvýšení podílu organizované pohybové aktivity 3-4x za týden.

2.1 Charakteristika dětí mladšího školního věku

V odborné literatuře se můžeme setkat s odlišnostmi v časovém vymezení věkové kategorie období mladšího školního věku. Psychologové Vágnerová (2000) a Matějček (1986) zařazují období mladšího školáka do dvou fází tj. raného školního věku, který je započat nástupem do školy a ukončen přibližným věkem 8 – 9 let. Druhá fáze přechází ve střední školní věk, jenž je charakterizován biologickými a sociálními změnami v souvislosti s dobou dospívání a ukončen při přechodu na 2. stupeň základní školy (Vágnerová, 2000; Matějček, 1986).

Další autoři zabývající se vývojovou psychologií se spíše přiklánějí k souhrnnějšímu vymezení. Za počátek tohoto období pokládají začátek školní docházky. Ukončení této fáze vývoje je typické prvotními známkami pohlavního dozrávání okolo jedenáctého roku života. Taktéž tento úsek, považovaný za zdánlivě klidný, který je však ve skutečnosti vývojově aktivním a změnami výrazným obdobím. Tato etapa vývoje je typická významným pokrokem všech složek osobnosti dítěte. O této etapě se hovoří jako o věku střízlivého realismu, který je chápán progresivně v porovnání s věkem předškolním, kdy se dítě orientuje zejména na své potřeby a přání. Doba střízlivého realisty, jak se o ní zmiňují níže uvedení autoři, je ve znamení nutnosti pochopit okolní svět a jeho zákonitosti. Tendence k realistickým sklonům můžeme pozorovat v řeči, kresbě, písemných projevech, zájmech, četbě ale i ve hře (Říčan, 2006; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podle Čápa a Mareše (2001) je vstup dítěte do školy důležitým životním mezníkem, kdy je dítě schopno přijmout novou společenskou roli a současně získat nový statut své osobnosti tj. školáka. Škola otevírá dítěti nové obzory a současně na něj klade nové, postupně se zvyšující požadavky a přináší i řadu různých zátěžových situací.

Trpišovská, Vacínová (2006) dodávají, že činnosti hravého charakteru ustupují do pozadí a v popředí stojí aktivita učení. Dítě, ale i rodina se podřizuje požadavkům školy a školním povinnostem, v důsledku těchto změn dochází k úpravě denního režimu.

Celé období mladšího školního věku je příznačné nápadnou aktivitou, ochotou spolupracovat, proto je tato doba označována také jako fáze iniciativy a snaživosti (Šimíčková - Čížková et al., 2003; Čáp a Mareš, 2001, Vágnerová, 2000).

Za předpokladu, že dítě žije a vyrůstá v přiměřeně zdravých podmínkách, můžeme obecně konstatovat, že jde o stabilní a harmonický úsek v dětském vývoji.

2.1.1 Vývoj anatomický

Fyziologický vývoj tzv. prepubescence je často označována jako fáze relativního růstového klidu. Stále však dochází k rozvoji a vyžívání systémových struktur a zdokonalování koordinace pohybu. Zároveň se v tuto dobu posiluje odolnost organismu, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, dochází ke zrychlení vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů.

Často se ve vývoji setkáváme s velkými individuálními rozdíly, výrazný je zejména pohlavní aspekt. Kodým et al. (1985) hovoří dokonce o dvojohlavním dětství a zabývá se výčtem vývojových rozličností mezi chlapci a dívkami. Avšak obecně je pozorována akcelerace vývoje především u děvčat. Důležitou tělesnou změnou v této etapě je vývoj dentice. Dětem vypadávají mléčné zuby a na jejich místech se prořezávají další stálé zuby. Prořezáním druhé stoličky je obvykle znamením blížícího se konce dětství a nástup puberty.

V závěru období je patrné výrazné zlepšení koordinace všech pohybů celého těla. Díky zdokonalení roste zájem dětí o pohybové aktivity, vyžadující obratnost, vytrvalost a sílu. V souvislosti se školním prostředím dochází k důležitému rozvoji hrubé a jemné motoriky.

Růst a proporcionalita

Z hlediska anatomického vývoje lze etapu mladšího školního věku rozčlenit do dvou období. Doba první vytáhlosti nejlépe charakterizuje první období, jež je u dětí příznačné především hubeností a prodloužením končetin. Toto stádium vývoje je velmi krátké, a je následně vystřídáno obdobím druhé plnosti, jež je typické pravidelným a klidným růstovým tempem. V jeho důsledku nabývá podkožní tuková vrstva a tělesné tvary dětí se stávají plnějšími. Průměrné roční přírůstky tělesné hmotnosti jsou přibližně 3 kg. Co se týče růstu, roční přírůstek je zhruba okolo 5 cm. Rozdíly mezi děvčaty a chlapci v oblasti tělesné hmotnosti a růstu jsou minimální (Machová, 2005; Kodým et al., 1985).

Kostra

V etapě mladšího školního věku se stavba kostry dítěte odlišuje od kostry dospělého člověka. Liší se zejména obsahem množství anorganických látek v kostní tkáni, které ovlivňují pevnost a tvrdost kosti. Dětská kost je vyplněna z větší části látkami organickými, jež podmiňují její pružnost. Velmi specifickou vývojovou změnou tohoto období je bezpochyby osifikace, kterou zapříčiňuje záměna chrupavčité tkáně za kostní.

Ve vývoji však dochází k výrazným změnám nejen ve vnitřní skladbě kosti, nýbrž i v její stavbě, a to především v místech úponů šlach a kloubních pouzder (Kuric, 2000; Kučera, Dylevský, 1999).

Na vadné držení těla upozorňuje Pastucha (2011) i Hnízdilová (2006), kteří spatřují nejčastější počátek tohoto problému především v období mladšího školáka. Hlavním důvodem je zejména přetěžování páteře dlouhodobým a nesprávným sezením ve školních lavicích. Z fyziologického hlediska je podstatný fakt, že je v této době páteř ještě velmi pružná a její podpůrné systémy nedostatečně vyvinuty, a proto může dojít k jejímu nesprávnému zakřivení. Jak doplňuje Kodým et al. (1985) zakřivení není doposud trvalého rázu a volným aktivním úsilím lze tyto odchylky eliminovat.

Svalstvo

V období růstu se mění poměr svalové hmoty z jedné čtvrtiny na jednu třetinu celkové tělesné hmotnosti. Svaly dětí mají ve srovnání s dospělými vyšší obsah vody a jsou citlivější na poruchy látkové přeměny a hormonální vady. To má za následek snadnější unavitelnost svalů, která je typická pro toto vývojové období, stejně jako nerovnoměrný růst dětských svalů. Rozvoj svalstva a jeho nervové řízení se rozvíjí jen pozvolna. V této souvislosti lze tvrdit, že pohyby se vyznačují značnou neúsporností a rychlejším nástupem únavy (Suchý et al., 1970). V průběhu této vývojové etapy se rozvíjí zejména velké svalové skupiny, které se od dospělého významně neliší. Rozdíly jsou pochopitelně ve velikosti svalů, šlach a v proporcích jednotlivých svalových bříšek.

Srdce a cévní systém

Srdce dítěte, včetně jeho otvorů, je v závěru tohoto vývojového stádia ve srovnání s dospělým člověkem poměrně větší. S přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi dětmi lze jejich krevní tlak označit za nízký. Je to zejména z důvodu vysoké elasticity cév.

Jak uvádí Kuric (2000) a Toufarová (2001) regulační aparát cévní soustavy se projevuje nedostatečnou ustáleností, a tím také nedokonalou činností. Dopady této hypoaktivity se mohou projevit v nepravidelném srdečním tepu, nebo v poruchách rytmu či snižování krevního tlaku. Proto oba autoři zdůrazňují respektování možností oběhové soustavy v souladu s individuálními zvláštnostmi při zatěžování dětského organismu.

Dýchací systém

Dýchací ústrojí školáka vlastní řadu vývojových zvláštností. Průřez hrudním košem je namísto oválného okrouhlý, díky tomu je stavba plic nevýhodná pro hluboké dýchání. Proto se dýchání dětí mladšího školního věku specifikujeme jako povrchní a často i velmi rychlé. V zásadě platí, že čím je dítě mladší, tím je frekvence jeho dechu vyšší. Vzhledem k zvláštnostem látkové výměny spotřebuje dětský organismus při dýchání více kyslíku než organismus dospělého. Pro vývoj správného způsobu držení těla je z hlediska věku velmi důležitý vývoj hrudního koše a plic (Kodým et al., 1985; Suchý et al., 1970).

Mozek a CNS

V průběhu vývoje mladšího školáka je mozek v závěrečné fázi růstu. Vágnerová a Valentová (1994) uvádí, že v sedmi letech dosahuje mozek již 90 % celkové hmotnosti dospělého člověka. Říčan (2006) dodává, že zhruba v deseti letech je mozek zcela vyvinut, ovšem stále se zdokonalují spoje mezi jeho buňkami. Vlivem dozrávání těchto nervových struktur a postupného vývoje druhé signální soustavy má nervový systém předpoklady pro vykonávání náročnějších koordinačních pohybů.

Motorický vývoj

Vývoj motoriky je závislý na funkci nervové soustavy, na růstu i samotné osifikaci a v neposlední řadě na výkonnosti svalového aparátu. V počátcích školní docházky se pohybová činnost dětí vyznačuje značnou hyperaktivitou, kterou provází neposednost, a to díky nevybitosti pohybového pudu. Ten se hromadí zejména díky změně denního režimu v souladu se školními povinnostmi. Spontánní pohyb ustupuje do ústraní, a tím dochází k nucenému útlumu motoriky.

V druhé polovině etapy tzv. prepubescence, pozorujeme u žáka nárůst pohybových činností, typická je snaha po rychlosti, přesnosti, obratnosti i síle. „Pohyby se stávají účelnějšími, přesnějšími a zároveň úspornějšími. Zdokonalují se jemné pohyby prstů a součinnost motoriky a činnosti smyslů, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace.“ (Vágnerová, Valentová, 1994, s 81)

Významným faktorem pro podporu pohybového vývoje v rámci školního prostředí se stává tělesná výchova. V tomto smyslu jí můžeme přisuzovat ráz jakési protiváhy umožňující intenzivní, ale aktivní odpočinek mozku (Juřinová, Stejskal, 1987; Kuric, 2000).

2.1.2 Vývoj psychický

Psychický vývoj dětí mladšího školního věku souvisí s nástupem do školy. Pro děti to bývá velká životní změna, která od nich vyžaduje zmobilizovat veškeré své adaptační mechanismy a přizpůsobit se. Díky tomuto okamžiku se zlepšuje veškerá psychická činnost, a to zejména v důsledku systematického vzdělávání a výchovy (Machová, 2005; Vágnerová, 2001).

Jestliže chceme shrnout nejnápadnější změny psychiky v tomto vývojovém stádiu, jde především o změny v oblasti myšlení, řeči, paměti a v neposlední řadě i citů a vůle. Pojmová soustava se díky rozvíjejícím schopnostem analýzy, syntézy, ale i indukce a dedukce stává utřídnější. Dochází k postupnému přechodu mechanické paměti k paměti logické. Do pozadí ustupuje spontánní emotivita a vytrácí se též typická expresivita (Čačka, 1997; Kuric, 2000; Machová, 2005).

Vnímání

Na počátku období je vnímání charakteristické svou povrchností přetrvávající z doby předškolního věku. Postupně se však vnímání stává cílevědomým aktem, který přestává mít ráz náhodnosti a zaměřuje se na jednotlivé podstaty vlastností předmětů a jevů (Kuric, 2000; Šimíčková – Čížková et al., 2003).

Ve všech oblastech vnímání – zejména zrakového a sluchového – jsou u dětí mladšího školního věku zjevné výrazné pokroky. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně a

pečlivě zkoumá, současně přestává být závislé na svých okamžitých přáních a potřebách. Vnímá a prozkoumává objekty nejen vcelku, ale i po částech. Díky častým podnětům prostředí se vnímání stává záměrnou činností (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Svět se dítěti rozšiřuje v prostoru i čase, zároveň objevuje nové vztahy a souvislosti. Během této vývojové etapy dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu.

Pozornost

Po celou dobu této vývojové etapy se pozornost dítěte ve školním dětství vyvíjí, co se týká intenzity, tak i vytrvalosti. Školák si nevystačí pouze s bezděčnou pozorností, proto je potřeba soustředit se úmyslně. Z toho vyplývá, že podstatným prvkem ve vývoji pozornosti je pozornost záměrná. Ta je ovlivňována zejména citovými stavy v závislosti na okolním dění. Rozvoj pozornosti má pro školáka prvořadý význam, a to především v oblasti učení (Trpišovská, Vacínová, 2006; Čačka, 1997).

Představivost

Představivost dosahuje v období mladšího školního věku svého vrcholu. Je chápána jako schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Představy jsou vázané na bezprostřední činnosti a zážitky dítěte a vyznačují se konkrétností a živostí. Směrodatné je v tomto případě podnětné prostředí, ve kterém dítě žije. Rozvoj myšlení, a následná školní úspěšnost závisí na hojnosti produkovaných představ (Trpišovská a Vacínová, 2006).

Langmeier, Krejčířová (2006) i Kuric (2000) se zmiňují o tzv. eidetických představách, které jsou typické pro toto období stejně tak jako jejich postupné vytrácení. Tyto živé představy vznikají bezprostředně po vnímání a jsou příznačné detailním vybavováním.

Paměť

Na počátku školní docházky převládá neúmyslná mechanická paměť. Škola klade vysoké nároky na schopnosti žáka při osvojování učiva. Proto se tato schopnost dítěte postupně rozvíjí do podoby záměrné logické paměti. Školák postupně dokáže vědomě řídit svou paměť, a usměrňovat tak její projevy jako je zapamatování a vybavování. Vytváří si záměrné paměťové strategie, které mají za úkol navzájem propojit využívané druhy paměti, a tím zefektivnit cíl a účel zapamatování (Vágnerová, 2000; Šimíčková – Čížková et al., 2003; Klingberg, 2013).

Fantazie

Fantazie umožňuje dítěti kombinovat a přetvářet představy, a tímto nabývá při osvojování si abstraktní činnosti své důležitosti zejména v procesu formování pojmů a operování s nimi (Trpišovská, Vacínová, 2006; Kuric, 2000). Tito autoři nalézají shodu také v povaze fantazie v této vývojové etapě, kterou považují za velmi živou, specificky a rychle se vyvíjející. Upozorňují na potřebu usměrňování fantazie, aby nedocházelo k přílišnému vzdalování od reálného světa a aby v něm dítě dokázalo uplatnit její užitečné stránky.

Čačka (1997) částečně oponuje svým tvrzením, že ve srovnání s předchozím vývojovým obdobím se fantazie po vstupu žáka do školy dočasně zbavuje nejen subjektivity¹, ale i své doprovodné emocionality. Tento úbytek spatřuje zejména v ochabujících spontánních projevech ve hře, kresbě atp.

Myšlení

V kognitivním vývoji dítěte školního věku dochází k velkému rozvoji myšlení dítěte, a to v důsledku soustavného a cílevědomého vyučování. Škola dítěti zprostředkovává mnoho informací a poznatků, čímž mu poskytuje materiál k přemýšlení. Vágnerová (2000) uvádí, že ve vývoji myšlení se rozvíjí tzv. metakognice, která se považuje za schopnost uvažovat o vlastním poznávání, respektive myšlení.

Podle J. Piageta se vývoj kognitivních schopností žáků mladšího školního věku rozvíjí napříč dvěma obdobími. První období se vyznačuje názornou formou myšlení, které je započato již dobou předškolního věku a které je ukončeno po prvních dvou letech školní docházky. Poté myšlení dítěte postupně přechází do období konkrétních operací, díky nimž je dítě schopno propojit různé myšlenkové procesy v současném momentě, a vytvářet tak různorodé myšlenkové kategorie (Kuric, 2000; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Obecně platí, že žáci jsou schopni pracovat převážně v názorně předmětové rovině, což znamená, že se opírají o reálné předměty nebo jejich znázornění. Na základě nápadných znaků prezentovaných předmětů jsou schopni zobecnění. Převládající konkrétně - pojmové učení přechází postupně ve schopnost abstrahovat. Díky těmto zásadním pokrokům se stává poznání komplexnější a přesnější.

¹ oddělení „já a svět“

Trpišovská a Vacínová (2006) upozorňují na často přehlížený problém, a to podpory tvořivého divergentního myšlení, které je předpokladem úspěšných výkonů v etapě dospělosti. Škola i rodina nejčastěji preferují myšlenkové postupy směřující cestou k jednomu cíli, tzn. podporu konvergentního myšlení.

Řeč

K vývoji myšlení nerozlučitelně patří obohacení řečové složky dítěte. Působením školy je proces vývoje řeči velmi intenzivní. V souvislosti s osvojením čtení a psaní se řeč žáka v mnohém zdokonaluje. Obohacuje se slovní zásoba, rozvíjí se délka a složitost vět i souvětí, zlepšují se artikulační schopnosti. Další vývoj řeči je ovlivněn kvalitou výuky mateřského jazyka a možností dítěte aktivně komunikovat (Vágnerová, Valentová, 1994; Machová, 2005).

Říčan (2006) a Čačka (1997) se shodují, že na vrcholu období mladšího školáka děti disponují aktivně až 5000 slovy, ale rozumějí daleko většímu množství. Slovní zásoba neustále vzrůstá nejen z hlediska kvantity, ale i z hlediska kvality, to znamená, že se výrazně vyvíjí i hloubka porozumění.

Řeč je ve školním prostředí předmětem, kterému je věnována velká pozornost. Dítě je vedeno k osvojení řeči čtené i psané, což je pro něj značně obtížné. Častou příčinou těchto obtíží je nedostatečný počet stimulů z prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Škola by měla tyto individuální rozdíly mezi dětmi kompenzovat, a tím pádem i zmenšovat.

2.1.3 Vývoj emocionální a sociální

Sociální oblast je často uváděna ve spojitosti s emočním vývojem dětí mladšího školního věku. Obě zmíněné sféry jsou rozvíjeny zejména na základě nejvýznamnější sociální změny, kterou je nástup do školy, a tím přijetí nové sociální role. Na základě školní zralosti by měly být děti tohoto věkového stádia schopny úspěšného plnění školních požadavků (s ohledem na individualitu každého z nich). Právě emocionální vyrovnanost a sociální obratnost tvoří předpoklad pro jejich zdárné vykonávání.

Ve školním prostředí se setkávají s významnými osobnostmi, na základě kterých modelují své vlastní způsoby chování. Tudíž vedle rodičů jsou to také učitelé a spolužáci, jež

přispívají k sociálnímu rozvoji každého jedince (Šimíčková – Čížková et al., 2003; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Citové prožívání dětí mladšího školního věku se postupně dostává pod jejich vědomou kontrolu, to znamená, že se vytrácí afektivní charakter citů. Nová sociální role – školáka – je příčinou uplatňujících se vyšších citů jako jsou city estetické, intelektuální a mravní. Dítě má radost, že se něčemu naučilo, něco pochopilo nebo se mu podařilo splnit složitější úkol. V oblasti citových projevů dochází k ústupu impulzivity a egocentrismu a významným způsobem narůstá schopnost autoregulace.

Čačka (1997) se zabývá rozvojem **autoregulace** jakožto významného činitele při formování osobnosti dítěte. Díky užitečným návykům z předešlého vývojového období, ale i chápání vlastních pocitů, které dokáže postupně korigovat s ohledem na své okolí, se jeho schopnost sociálního porozumění neustále prohlubuje a postupně narůstá i jeho způsobilost k sebeřízení.

K růstu této schopnosti dochází především působením dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů. Za první z nich je pokládána *emoční reaktivita* založená na biologickém aspektu udávající temperamentové vlastnosti osobnosti, jež mají díky dozrávání sklon ke stabilitě a snadnějšímu ovládnutí. Za druhý faktor je považováno *volní ovládnutí emočních reakcí*. Z doby předškolní částečně přetrvává expresivní ráz a malá ovladatelnost těchto reakcí. Avšak v průběhu školního věku je dítě schopné úmyslně potlačit a korigovat podle potřeby. To má za následek lepší soustředěnost a regulovaný vnitřní prožitek (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Výrazná změna se odehrává i ve sféře **morálního rozvoje**, kde hlavní roli hraje především morální uvědomělost dítěte. V průběhu školní docházky se vytváří systém mravních norem a zároveň i morálních vlastností. O jejich obsahu dítě neuvažuje, přijímá je takové, jaké se mu jeví v prostředí a společnosti, ve kterém žije. To znamená, že vývoj morálních norem je silně ovlivněn výchovnými postupy a interakcí rodiny, školy i zbytkem společnosti.

Trpišovská a Vacínová (2006), Vágnerová (2000) a Čačka (1997) se přiklání k vymezení J. Piageta a tvrzení, že dítě má na počátku školní docházky *autonomní morálku*, podle níž dokáže rozlišit správné i nesprávné jednání bez korekce autority. Avšak stále přetrvává potřeba vlastního uspokojení nad možností zachovat morální normu. Nejtypičtějším morálním prohřeškem v tomto období bývá lež nebo drobné krádeže. V oblasti negativních

mravních vlastností se lze často setkat s vulgární mluvou, hrubostí nebo uličnictvím. Na druhé straně mají děti potřebu naplnit sociální očekávání a být pozitivně hodnoceny a považovány za hodné.

Vymětal (2003) poukazuje na rozvoj **sebepojetí**, které je pro kladné sebehodnocení i celkové zdraví dítěte velmi důležité. Sebehodnocení přestává být závislé pouze na hodnocení dospělých (učitelů a rodičů), díky množství nových zkušeností a možnosti srovnání se s vrstevníky dochází ke zkvalitnění porozumění sebehodnotících emocí. Sebepojetí je tak utvářeno na základě hodnocení dospělých, uplatnění se mezi vrstevníky, ale také akceptací a vírou v sebe samého.

Ve velice úzkém vztahu se sebepojetím je samotná socializace², která je v dnešním pojetí vývoje osobnosti dítěte jako aktivní bytosti prezentována jako socializace nejen zvnějšku ale také uvnitř vlastní osobnosti. Na základě získaných informací z okolí si dítě utváří určitou „teorii o sobě samém“.

Socializační vývoj probíhá postupně, ale v tomto období je obohacen o mnohé nové vlivy. V průběhu dětství je jedinec ovlivňován různorodými sociálními skupinami. Každá z nich je něčím specifická a podporuje rozvoj odlišných kompetencí. Avšak tento věk s sebou přináší

nové socializační požadavky spojené se školním prostředím. Po dítěti je požadováno, aby se orientovalo v novém prostředí, pochopilo jeho smysl a zároveň přijalo odpovídající způsob chování (Výrost, Slaměník, 1998; Vágnerová, 2000).

Prostředí, kterými je ovlivňován rozvoj osobnosti dítěte mladšího školního věku můžeme rozčlenit na tyto tři výchozí skupiny:

- Rodina – jakožto prvotní sociální prostředí
- Škola – instituce nesoucí statut veřejného prostoru a přinášející nové sociální role
- Vrstevnická skupina – zastoupena zejména jedinci ze školního prostředí

² Socializace je v odborné literatuře definována jako souhrn procesů, které se vyznačují vzájemnou interakcí mezi společností a jedincem s cílem začlenit jej do společnosti jako člověka, jenž je schopen řídit své jednání a být za něj odpovědný. Tento proces je velmi často označován jako „vrůstání se“ do společnosti, jehož smyslem je vytvoření lidské individuality jako součást lidského společenství (Řezáč, 1998).

Rodina představuje prvotní prostředí poskytující možnost vytvoření sociálních vazeb. Od této skutečnosti se odvíjí další významné procesy psychosociálního vývoje. Primárním zdrojem modelů chování a všech potřebných dovedností pro plynulé začlenění do společnosti tedy zprostředkovává rodina. Se vstupem do školy je dítě nuceno odpoutat se od rodiny, a tak si rozšířit své sociální zkušenosti v prostředí mimo domov. Rodinné vztahy jsou však stále základem citové jistoty dítěte a v tomto období by měly fungovat jako podpora (Výrost, Slaměník, 1998; Možný, 1999).

Škola tvoří jakýsi sociální organismus, který žije vlastním životem a jemuž se musí děti přizpůsobit. Z hlediska dominance sociálních vztahů zde převládá orientace na osobnost učitele, který je v prvních letech školní docházky vnímán nekriticky, s respektem, obdivem a je považován za mocnou a moudrou autoritu. Žák preferuje přízeň učitele nad přízní spolužáků a snaží se učiteli zaimponovat. Poté však s rozvojem kritického myšlení a zkušeností žáka učitel často ztrácí na své autoritě (Trpišovská, Vacínová, 2006; Šimíčková – Čížková et al., 2003).

Skupiny vrstevníků mají nenahraditelný význam pro chování a sociální citění dítěte. Podle Vágnerové (2000) je vrstevnická skupina místem sdílení životních zkušeností a společného řešení problémů. Zároveň je prostorem, kde dochází k přijetí skupinových norem zvládnání dovedností sociální interakce, spolupráce, sebeovládání, tolerance a různorodého typu rolí. Hrabal (2003) se zabývá otázkou školních tříd, v nichž školák plní současně jak roli žáka, tak i spolužáka. Uvnitř této dětské skupiny se postupně vytvářejí různé kamarádké vztahy a také dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Třídní skupinky jsou na počátku období tvořeny nahodile, avšak s rostoucím věkem stoupá převaha trvalejšího rozčlenění, a to zejména v závislosti na pohlaví a vzájemných charakteristikách.

Velký převrat sledujeme v hlavní činnosti dětí, kterou se v tomto období stala práce. Dítě již netráví čas pouze hrou, která byla symbolem předškolní etapy, nýbrž skutečnou **školní prací**. V tomto vývojovém období se školák oprošťuje od naplňování vlastních potřeb a soustředí se na schopnost vykonávat úkoly záměrné povahy. Škála školních předmětů zahrnuje rozmanité činnosti s požadavky na rozvoj senzomotoriky, paměti, intelektu, estetických předpokladů, pozornosti a dalších aspektů osobnosti (Čáp a Mareš, 2001; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dítě, které začíná pracovat, si však nepřestává hrát. Naopak, hra má ve školním věku důležité místo. Má nezastupitelnou funkci především jako relaxace a přirozená možnost odreagovat se, proto má také značný mentální význam.

Mazal (2007) považuje hru za skutečnou součást lidského života. Prostřednictvím hry probíhá na bázi prožitku socializace, která má za následek změny v osobnosti jedince. Hra se stává neocenitelným pomocníkem učitele při jeho pedagogické činnosti. Zvláště významnou roli sehrává v počátcích nástupu do školy, kdy je potřeba děti v průběhu pracovního procesu vrátit do pohodového prostředí her, které znají z mateřské školy. Forma her se díky školnímu prostředí diferencuje na hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské a jejich pravidla se stávají složitějšími.

Jak uvádí Machová (2005) a Šimíčková – Čížková et al., (2003) v tomto období se objevují první počátky zájmů, které jsou spíše přechodné povahy. Výběr zájmových aktivit je ovlivněn především zájmy rodičů, výchovou ve škole, ale i působením mimoškolních organizací. Seberealizace v zájmových činnostech obohacují dětskou osobnost a patří k nejsilnějším lidským potřebám.

2.2 Význam pohybové aktivity pro zdraví dítěte

Pohybová aktivita přináší celou řadu příznivých a zdravotních benefitů ve všech sférách osobnosti. Je zdrojem rozvoje fyzického i psychického zdraví a sociálních vztahů. Potřeba pohybu vychází zejména z důsledků pohybové nedostatečnosti a z nich plynoucích zdravotních následků především v podobě nadváhy nebo obezity dětí a mládeže. Proto je nutné si uvědomit, že zdraví tvoří jeden z nejdůležitějších předpokladů kvalitního života.

V této souvislosti je nutné vymezit **pojem zdraví**, jenž je nejčastěji definován podle WHO³ jako „stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody a ne pouze nepřítomnost nemoci nebo vady.“ (WHO, 2014). Ovšem řada autorů považuje tuto definici za bezesmyslnou až utopistickou (např. Dubos, 1959; Seedhouse, 1995 in Křivohlavý, 2001). Spíše než o definici se jedná o formulaci celého záměru této organizace (Mužik, Vlček et al., 2010).

³ WHO - Světová zdravotnická organizace (World Health Organization) je koordinační autoritou v mezinárodním veřejném zdraví. Centrálu má v Ženevě ve Švýcarsku. WHO byla založena Spojenými národy 7. dubna 1948.

Podstatně obsáhlejší definici zdraví můžeme nalézt také v kurikulárním dokumentu RVP⁴, která zní „Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty jako je styl života, chování podporující zdraví, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví důležitým předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování podpory a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání“ (MŠMT, 2013, s. 74).

S pohybem jsou úzce spjaty všechny funkce lidského organismu, nelze tedy na něj pohlížet pouze jako na prostředek ovlivňující fyzické zdraví a kondici, nýbrž je nutno uvědomit si i jeho další hodnoty. Pohyb působí výčetem pozitivních účinků ve sférách socializačních i komunikačních jako jsou např.: psychoregenerační, psychoregulační a psychorelaxační vlivy. Ty mají společného jmenovatele, a tím je prevence proti nežádoucím jevům a především stresu, ovlivňující hlavně duševní zdraví (Machová, Kubátová, 2009; Měkota, Cuberek, 2007).

Z lékařského hlediska přiměřeně vykonávaná pohybová činnost (vůči věku, individuálním zvláštnostem a především zdravotnímu stavu) příznivě ovlivňuje pohybový aparát. Vede k robustnosti kostí, zvýraznění úponových míst na kostech a způsobuje zpevnění kloubních vazů. V oblasti svalů dochází k funkčnímu zvětšení, které má za následek hojnější cévní zásobování, navýšení zásob glykogenu a na energii bohatých fosfátů. Taktéž výrazně podporuje celou dýchací soustavu a činnost srdce. Prvořadým způsobem zdokonaluje pohybové vlastnosti tj. sílu, vytrvalost, obratnost a rychlost (Kučera, Dylevský, 1999; Machová, 2005).

Ucelený náhled na význam pojmu pohyb nám nabízí World Health Organization (2010) ve své publikaci „Global Recommendation Physical Activity for Health“, v níž bylo na základě observační studie zjištěno, že pravidelná pohybová aktivita poskytuje základní zdravotní výhody pro děti a mládež. Jako základní benefity pohybové aktivity jsou považovány:

- zvýšení fyzické kondice (v oblastech kardiorepirační zdatnosti i síly svalů)
- optimalizace stavu tělesné hmotnosti

⁴ RVP – Rámcový vzdělávací program – je programový dokument konkretizující obecné cíle vzdělávání, specifikující klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezující věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizující očekávané výsledky vzdělávání a stanovuje rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů.

- příznivé účinky pro kardiovaskulární systém a celkový metabolismus
- rozvoj muskuloskeletálních tkání (kostí, svalů a kloubů)

Současně neopomíjí ani vliv na psychickou složku osobnosti. Pohybová aktivita odstraňuje záporné emoce, a tak snižuje vznik deprese. Strong et al., (2005) se zmiňuje o identických pozitivěch pohybu a dodává, že vliv fyzické aktivity na úzkost a příznaky deprese se mění v závislosti na režimu pohybových činností. Za podstatnou přednost připisovanou pohybu uvádí i kladné sebehodnocení. To je utvářeno jakousi oklikou prostřednictvím zvyšování sebedůvěry, zdraví, energie a povědomím o síle.

O přínosu pohybu v rámci psychické sféry se zmiňuje i Měkota a Cuberek (2007), kteří považují za důležité i vnitřní prožitky, jež pohybovou aktivitu doprovázejí. V důsledku vyplavování endorfinů pohyb doprovázejí kladné pocity uspokojení, libosti, až euforie.

Stejskal (2004) považuje pravidelné cvičení spolu s běžnou pohybovou aktivitou a přiměřeným příjmem energie za nejlepší, nejbezpečnější a také nejekonomičtější preventivní a často i léčebný prostředek pro většinu civilizačních chorob.

Pohybová činnost obzvláště v době dětství přispívá významně svou socializační funkcí. Pohybová obratnost, síla, ale i kondice jsou společností oceňovány a na základě těchto aspektů osobnosti často dochází k nekomplikovanému začlenění do kolektivu (Machová, Kubátová et al., 2009; Miklánková, 2009a).

V závislosti na těchto blahodárných účincích by se měl aktivní pohyb stát nedílnou součástí každodenního života, a to nejen dětí, ale celé populace všeobecně.

3 VÝCHOVA V RODINĚ A PODPORA POHYBOVÉ AKTIVITY

Rodina je považována za primární společenskou skupinu a zároveň i instituci, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale je současně základnou pro prožití všech jeho fází života. Rodina není uzavřená jednotka, nýbrž dynamický systém, který je ovlivněn vývojem společnosti, a to z hlediska sociálního, kulturního i historického. Současně by měla být schopna plnit své sociální funkce. Za primární je označována funkce biologická a reprodukční, dále následuje funkce emocionální spolu s tvorbou domova. S těmito úlohami je úzce spjatá i funkce ekonomická, socializační a výchovná. Pro dítě by však rodina měla být

rodina především pilířem bezpečí, jistoty, stimulace, podnětů, uznání a zároveň místem elementárních zkušeností a startovní plochou pro vstup do společnosti (Havlík, Kořa, 2002; Možný, 1999).

Prostředí rodiny je determinováno zejména individuálními zvláštnostmi jejích členů a povahou osobních vztahů mezi nimi. V popředí stojí matka, otec a sourozenci jako členové rodiny, kteří v ní zaujímají určitou pozici a navzájem se ovlivňují (Čačka, 1997; Kuric, 2000).

Csémy et al. (2005) upozorňují v závislosti na výsledcích studie HBSC⁵ z roku 2002, že v současnosti dochází k významné změně ve struktuře rodiny. Je registrován úbytek tradičních rodinných vazeb a přibývá dětí, jež jsou v péči volně žijících párů nebo pouze jednoho dospělého. V důsledku těchto sociálních změn se objevují nová rizika a negativní vlivy na zdravý vývoj dětí.

Podle našeho názoru jsou tyto podmínky pro dítě nevýhodné pouze v případě, jestliže v rodině (netradičního typu) nedochází ke komunikaci, vřelým a pozitivním vztahům a dalšímu uspokojování lidských potřeb.

Sallis & Owen In Sigmund et al. (2008) dodávají, že značný vliv na samotnou pohybovou aktivitu má i socioekonomický statut rodiny, tudíž vzdělání a zaměstnání rodičů.

Při vytváření podmínek pro zdravý vývoj dítěte hraje významnou roli právě rodina a její výchova. Formuje jeho somatické, psychické i sociální zdraví, tím současně ovlivňuje jeho životní styl i sociální statut. Dítě na základě přirozenosti přejímá z rodinného prostředí jakýsi model chování, jednání a komunikace s okolím. Vše, čím je dítě obklopeno, jej formuje a zároveň ovlivňuje, to znamená, že především rodiče by měli být v každé chvíli dítěti příkladem (Miklánková, 2009b).

Na základě těchto poznatků je zřejmé, že existuje souvislost mezi pohybovou aktivitou rodičů a dětí. Těmito vztahy se zabývají četné výzkumy u nás i v zahraničí.

Medeková, Zapletalová, Havlíček (2000) konstatují, že podněty přicházející ze strany rodiny jsou ve srovnání s jinými vlivy účinnější. Jejich výzkum prokázal, že účast rodičů na sportovních aktivitách pozitivním způsobem ovlivňuje pohybovou aktivitu a obratnost jejich

⁵ HBSC - The Health Behavior in School-aged Children - je mezinárodní výzkumná studie kolaborativního charakteru životního způsobu u dětí.

děti. V samotném závěru výzkumu apelují na nutnost zlepšení podmínek pro každodenní pohybovou činnost, a to nejen ze strany rodičů, ale i škol a sportovních organizací.

Gustafson & Rhodes (2006), kteří se zabývali srovnáváním výzkumů věnujících se právě vlivům rodiny na pohybovou činnost dětí, našli shodu většiny výzkumných článků ve výrocích, že se rodiče obecně přiklánějí k podpoře pohybové aktivity, zejména u chlapců.

Důležitostí podpory pohybové aktivity ze strany rodičů se věnoval výzkum kolektivu autorů Trost et al. (2003). Z výsledků vyplynulo, že rodičovská podpora dětí v kontextu pohybové aktivity je malá a v důsledku tohoto zjištění vznikl výčet doporučení, jak zvýšit četnost fyzické činnosti působením rodiny:

- zvážit nutnost přepravy dítěte z místa na místo
- registrovat a sledovat účast dítěte při sportu či pohybové aktivitě
- účastnit se sportu či pohybové aktivity se svým dítětem
- pozitivně posilovat vztah k účasti na sportu nebo pohybové aktivitě

To, že má pohybová aktivita prokazatelné pozitivní účinky v prevenci civilizačních chorob, je stejně nevyvratitelné, jako je její přínos v oblasti vhodné náplně volného času dětí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo dokument s názvem „Volný čas a prevence u dětí a mládeže“ (2002), ve kterém zdůrazňuje, že rodina má v oblasti osvojení aktivit (včetně pohybových) dominantní postavení. Dítě je ovlivněno nejen výchovným působením rodiny, ale i každodenním životem. V důsledku změn hodnotového systému společnosti ustupují stranou hodnoty nemateriálního typu. Řada rodičů dává přednost stimulům materiálním (tedy hmotným) oproti přirozené účasti a podpoře volnočasových aktivit svých potomků. Důvody mohou být finančního rázu, časové vytíženosti nebo také pouhého nezájmu, či indiferentního charakteru.

Z tohoto materiálu obecně vyplývá důležitost rodičovské podpory dětí a ztotožnění se s výše navrhovanými strategiemi o zvýšení četnosti pohybové aktivity. Taktéž je nutno si uvědomit, že děti přejímají životní styl rodičů. Pokud se stane pravidelná pohybová aktivita součástí jejich běžného života v dětství, lze předpokládat, že se bude vyskytovat nejen v jejich dospělosti ale i v další generaci, kterou vytvoří.

V této kapitole se budeme zabývat různorodým spektrem stimulů, které ovlivňují pohybovou aktivitu dětí i jejich samotný pohybový režim ze značné míry právě působením rodinného prostředí.

3.1 Stimulace prostorová

Na základě výsledků výzkumu s názvem „Pohyb jako základní potřeba dětí“ dvojice autorů Mužík a Pech (2010) je u dětí mladšího školního věku znatelná stále silná každodenní potřeba pohybu. Co je tedy příčinou pohybové nečinnosti dětí? „Potřeba pohybu je u dětí pravděpodobně utlumována jejich denním režimem (školním i mimoškolním), pohybovými možnostmi, životním stylem rodiny i životním stylem současné společnosti. Nedostatek prostoru pro přirozený pohyb, množství emotivně přitažlivých nabídek pro sedavý způsob trávení volného času (televize, video, počítačové hry apod.), životní styl rodiny aj., pak mohou postupně vést ke vzniku oslabení podpůrně pohybového aparátu i k nevyváženému příjmu a výdeji energie, tj. k nadváze a obezitě“ (Mužík, Pech In Mužík, Vlček et al., 2010, s. 33).

Lze tedy konstatovat, že je člověk ovlivňován řadou činitelů, a proto musíme brát v úvahu i význam prostředí, ve kterém žije a prostřednictvím něhož je modifikována i úroveň pohybové aktivity.

Miles (2007) dokládá vliv prostředí na pohybovou aktivitu. Zdůrazňuje prostorovou stimulaci zejména ze strany rodiny, školy, ale i blízkého okolí bydliště. Současně uvádí některé z faktorů životního prostředí, které přispívají k nízké úrovni pohybové aktivity:

- dopravní systém, ve kterém dominují vozy
- zvýšená frekvence výtahů a eskalátorů
- nedostatek tělesné výchovy ve školách a zkrácení doby her
- sedavá náplň volného času (televize, internet, počítačové hry)

O významu prostředí pro vytváření návyků zdravého životního stylu hovoří ve svém příspěvku Sallis & Glanz (2006), kteří se zabývají otázkou okolního vlivu, konkrétně vlastnostmi fyzického prostředí tykající se zejména přístupnosti zařízení podporující

pohybovou aktivitu dětí. Do této sféry zařazují čtvrti, silnice, budovy, hřiště, parky, stezky, tedy atributy, působící na objem fyzické aktivity. Prezентují myšlenku potřeby prostoru pro aktivní využívání rekreačních potřeb a současně zdůrazňují důležitost dostupnosti. Tato doporučení dokládají výzkumy, které potvrdily, že děti a dospívající, kteří mají v blízkosti svých domovů zázemí podporující rekreaci (v obecném slova smyslu) jsou aktivnější než ti, bez takových možností.

Pracovní skupina „Sport a zdraví“ Evropské unie (2008), vydala publikaci s názvem „*EU Physical Activity guidelines: Recommendent Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity*“, která hovoří o významu podpory pohybové aktivity, a to nikoli pouze v městském prostředí, ale také na venkově, v horách a kopcích i u řek či jezer. Uvádí, že mnoho druhů samostatné pohybové aktivity, například chůze, cyklistika nebo veslování, má vyšší přínos, když se uskutečňuje v příjemném přírodním prostředí. Z tohoto hlediska je ochrana životního prostředí důležitá nejen jako ochrana krajiny, divokých zvířat, lesů nebo rostlin, ale také proto, že poskytuje prostor a atraktivní příležitosti pro lidskou pohybovou aktivitu.

Avšak i prostor vlastníci atributy čistoty či atraktivity může postrádat atribut bezpečnosti. Postoje rodičů k prostředí jsou často negativní v důsledku nedostatečné bezpečnosti, i navzdory tomu, že je rekreační zázemí blízko bydliště. Ovšem rodina je jedním, nikoli však jediným činitelem, který se spolupodílí na výběru prostorových podmínek.

Jsou zde také školy nabízející mnoho příležitostí zapojit se do pohybových aktivit, a to buď v rámci povinné výuky tělesné výchovy, či mimoškolní sportovní činnosti. Školní prostředí nabízí nejen personál, který má zabezpečovat kvalitní a bezpečný provoz pohybových aktivit, ale také prostory odpovídající jejich potřebám, většinou ve formě hřišť (Van Der Horst et al., 2009).

Miklánková (2009b) uvádí, že v současné době je v České republice zcela v kompetenci školy zkvalitňování prostorových podmínek, v závislosti ovšem na ekonomických možnostech daného zřizovatele. Dále apeluje na nutnost seznamovat děti s možnostmi pohybových aktivit prostřednictvím tělesné výchovy, a to i mimo školní prostředí např. v lese, v parku či dětském hřišti.

Hřiště jsou považována za rekreační infrastrukturu a mohou být klasifikována jako soukromá (ve vlastnictví rodiny), veřejná (společenské prostory nebo školy) nebo jsou

veřejného a soukromého sektoru (komerční hřiště). Blízkost hřišť vykazovala pozitivní výsledky ve vztahu k pohybové aktivitě dětí, a to ve většině výzkumů zaměřujících se na tuto problematiku (Davison & Lawson, 2006; Zask et al., 2001).

3.2 Stimulace materiální

Kvalitní prostorové podmínky jsou předpokladem k častěji provádění fyzické aktivitě, ovšem podstatnou roli hraje také faktor ekonomický, který zásadně ovlivňuje materiální podněty působící na možnosti pohybových aktivit dětí. Ekonomické prostředí se vztahuje především k rodině a škole, jakožto k primárnímu okolí dítěte.

Van Der Horst et al., (2009) se zabývá materiální stimulací z hlediska finančních výdajů vynakládaných na pohybové vyžití dětí. Důležitým faktem je samotné vymezení povahy pohybových aktivit. Zpravidla se jedná o formální či neformální povahy fyzických činností, u kterých se výše investic výrazně liší. U mladších dětí převažuje pohybová aktivita většinou neformální povahy, kdy rodina nemusí poskytovat velké finanční částky pro umožnění pohybových činností. Ovšem s rostoucím věkem roste také předpoklad k pohybovým aktivitám formální povahy (např. ve sportovních klubech), kde se vybírají poplatky za členství, vybavení apod. To jsou faktory, jež mohou pravděpodobnost pohybových činností snižovat, a to zejména u rodin s nižšími příjmy.

Gustafson & Rhodes (2006) ve svém srovnávacím výzkumu prokazují, že socioekonomický statut rodiny má pozitivní vztah k pohybové aktivitě dětí. Ovšem stejně jako ve výzkumu kolektivu autorů Sallis, Prochaska & Taylor (2000) vyvstávají pochybnosti o závislosti na vedlejších faktorech, jako jsou např. vzdělání rodičů, profesní postavení, či úroveň příjmů.

Můžeme tedy konstatovat, že výsledky výzkumů jsou v tomto aspektu částečně protichůdné.

Otázkou hodnocení ekonomické situace rodin se zabývala ve svých etapách výzkumu také studie HBSC, která při srovnání získaných dat z roku 2002, 2006 a 2010 ukázala, že ekonomická situace rodin má ve vývoji pozitivní tendenci. Od roku 2002 se významně zvýšil

počet respondentů, kteří považují finanční situaci své rodiny za dobrou (Kalman, Vašíková, 2013).

Přínosem pro častěji vykonávané pohybové aktivity dětí vlivem rodičovského působení je považována sféra soukromé rekreační infrastruktury tedy materiální vybavenost domácího prostředí (Pate et al., 1997; Strauss et al., 2001; Trost et al., 2003).

Miklánková (2009b) na základě svých výzkumů materiální stimulace dětí mladšího školního věku zjišťuje, že rodiče preferují spíše jednorázové, finančně větší investice na nákup sportovního materiálu (např. lyží či kolečkových bruslí) než mnohačetné nákupy s podstatně menšími obnosy na drobné náčiní (např. míč nebo švihadlo).

Materiální vybavenost je základem každého podnětného prostředí. Přikláníme se názoru, že hmotná stimulace dětí je přinejmenším motivačním faktorem a rozhodně je jedním z činitelů, který může ovlivňovat objem pohybové aktivity.

Z hlediska pohlaví jsou znatelné velké rozdíly v preferenci nabídnutých pomůcek, nářadí a náčiní k stimulaci pohybové aktivity. U chlapců dominují v domácím prostředí především míč a péče o domácí zvíře. U dívek převažuje jízda na kole, kolečkových bruslích a hra na hudební nástroj. V celkové sumarizaci domácího vybavení dětí nejčastěji upřednostňují kolo, míč, domácí bazén, péči o domácího mazlíčka (Miklánková, 2009b).

Velmi důležitým intervenčním prostředím pro podporu pohybu je škola. Rostoucí zájem dětí o pohybovou aktivitu je podmíněn materiálním zařízením, který je školou poskytován (Davison & Lawson, 2006; Verstraete et al., 2006). Školy jsou ideálním místem k podpoře pohybové aktivity, protože umožňují identickou stimulaci všem dětem, které ji navštěvují. Poskytují příležitosti pro zapojení se do pohybové činnosti v hodinách na tělesné výchovy, v době přestávek a díky mimoškolním aktivitám po vyučování.

České školy se ovšem potýkají se dvěma stěžejními problémy. První z nich je nízká frekvence využívání nářadí. Zpravidla je omezeno na základní druhy, jako je míč či švihadlo. Druhý s tím úzce související problém je spatřován v nedostatku adekvátně vzdělaných učitelů v oblasti prostorové a materiální stimulace (Miklánková, 2009b).

3.3 Stimulace dopravní

Významnou roli z hlediska stimulace k pohybové aktivitě hraje i oblast dopravy, zejména forma tzv. aktivního transportu, za kterou je považována chůze a jízda na kole.

WHO (2002) zdůrazňuje důležitost dopravních systémů, které poskytují různorodé režimy transportu. Zároveň dodává, že v současnosti dopravní podmínky v evropských městech nepodporují obyvatelstvo k využívání aktivních forem dopravy před dopravou automobilem. Vlivy nadměrně vysoké úrovně motorizované dopravy shrnuje Světová zdravotnická organizace do níže uvedeného schématu.



Obrázek 1 Vliv dopravy na prostředí (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009, s. 82)

Situaci v dopravní politice ČR mapuje Kalman, Hamřík, Pavelka (2009), kteří uvádějí, že Česká republika téměř neřeší zvyšování míry aktivního transportu i přesto, že je vykazován masový nárůst počtu automobilů na našich silnicích. Dále upozorňují na nedostatečné podmínky pro cyklistiku a pěší dopravu, zejména v centrech českých měst.

Miklánková (2009b) považuje promyšlený dopravní systém a propagaci aktivního transportu dětí (do školy i ze školy) za předpoklad pohybově aktivnější a zdravější populace. Konstatuje, že bezpečnost, která je považována za jednu z největších bariér aktivní přepravy, je nejhlavnější obavou rodičů. Konkrétní překážky aktivního transportu zmiňují Sallis & Glanz (2006). Spatřují je např. v nedostatku chodníků, ve velké vzdálenosti domova od školy, nadměrnému provozu či častému přecházení přes ulici.

Timperio et al. (2006) uvádí, že umístění školy, ve vztahu k obytným oblastem a dopravní infrastruktuře, je důležitým faktorem, který je potřeba zvážit již při územním plánování samotné školy. Z výzkumu vyplynulo, že delší vzdálenost do školy, potřeba přejít rušné ulice, ale i špatný přístup k přechodům a nedostatečné osvětlení jsou spojeny s negativním postojem k chůzi jako způsobu přepravy do a ze školy.

Aktivní dojíždění do školy je ovšem pro děti zcela jistě významnou příležitostí, jak zvýšit objem fyzické aktivity pro zlepšení rizikových faktorů týkajících se jejich fyzického i psychosociálního zdraví.

Chůze je pro člověka tím nejpřirozenějším pohybem. Je definována jako cyklický lokomoční akt, který je typický střídáním fáze jednooporné s fází dvojití opory. Při chůzi se aktivují více než dvě třetiny svalů našeho těla a její nespornou předností je to, že je silně automatizovaná, což nám umožňuje věnovat se při ní i jiným činnostem (Měkota, Cuberek, 2007). Chůze je dostupná bez ohledu na věk, pohlaví i sociální statut. U dětí je nevýhodou malá motivace k chůzi, která je však relativně snadno ovlivnitelná. Doporučený denní objem chůze činí 10 000 kroků za den. Podle Amisola & Jacobsona (2003) má chůze významný zdravotní přínos a dokresluje samotný pohybový režim člověka.

Jízda na kole je po chůzi druhým nejpřirozenějším pohybem. Při cyklistice pracují zvláště svaly dolních končetin a současně je odlehčeno kloubům a šlachám. Aktivují se však i svaly břišní, zádové i svaly trupu. Jízda na kole umožňuje lokomoci výrazně rychlejší než běh, což dělá tuto aktivitu oproti chůzi výrazně pestřejší a zajímavější (Pastucha et al., 2011). Jízda na kole je pro děti dostupnou činností, která je spojena s pobytem na čerstvém vzduchu.

Již zmíněná publikace Evropské unie (2008) shrnuje význam chůze a jízdy na kole ve spojitosti s cestou do školy. Jízda na kole je vykazována vyšší tělesnou zdatností oproti chůzi. Jako vzorový model lze uvést Dánsko, kde je kolo základním dopravním prostředkem až dvou třetin dospívajících, u kterých je patrná až o 8 % vyšší tělesná zdatnost. Chůze patří mezi pohybové aktivity s obvykle nízkou intenzitou zátěže. Jak ovšem dodává Kalman, Vašíčková (2013) i chůze má mnoho zdravotně pozitivních efektů s minimem vedlejších negativních účinků. V rámci analýzy výsledků studie HBSC z roku 2010 vyplývá, že 56,7 % dětí chodí pěšky do školy a 60,8 % dětí chodí pěšky ze školy. Pouze 2 % účastníků studie jezdí do školy na kole. Významné rozdíly mezi chlapci a dívkami nebyly zaznamenány.

Chceme-li zvýšit aktivní dojíždění do školy, měli bychom vytvořit dítěti bezpečné prostředí pro přepravu, možnost společnosti při transportu a také poskytnout potřebné dovednosti nutné k vytvoření podmínek pro pohybovou aktivitu v rámci aktivního transportu.

3.4 Stimuly sociální participace

Přístup k pohybovým aktivitám jako je například umístění parků nebo hřišť a příležitosti k účasti na hrách a sportu jsou faktory, které ovlivňují sportovní zapojení dětí, stejně jako rodiče, kteří se svými dětmi pravidelně sportují a poskytují jim dopravu na činnosti vyžadující odborné vedení, prostory, pomůcky či větší kolektivy. Většina těchto segmentů je ovlivněna materiálními, a tudíž i ekonomickými možnostmi, a to především v rodinách. To vše je již blíže specifikováno v předchozích podkapitolách.

Determinanty úrovně dětské pohybové aktivity jsou komplexní. Tento rámec je dotvářen teorií z oblasti sociální participace zahrnující analýzu účinků ve vztahu k pohybovým aktivitám pojímaných v širší sféře vlivů rodiny, vrstevníků a školy. Stěžejní role je spatřována v oblasti vzájemného působení ale i zařazení do pohybových činností. Tuto skutečnost potvrzuje řada odborníků zabývajících se korelací pohybové aktivity a sociální sféry (Raudsepp & Viira, 2000; Sallis, Prochaska, Taylor, 2000; Trost et al., 2003).

Strauss et al. (2001) v souvislosti se sociálním okolím jedince přikládá důležitost i osobnostním charakteristikám jako je např. motivace ke sportu, sebevědomí či sebeúcta.

Jelikož se však zabýváme specifickou věkovou kategorií, musíme se pozastavit nad již několikrát zmiňovaným mezníkem, kterým je vstup do školy. Počínaje povinnou školní docházkou nastávají ve stimulech sociální participace změny vedoucí k výraznému zapojení dětí do dětských a sportovních organizací a současně ke zpravidelnění organizovaných i neorganizovaných pohybových aktivit.

Sigmund a Sigmundová (2011) na základě monitoringu pohybových aktivit tvrdí, že pro podporu pohybové činnosti dětí jsou žádoucí krátkodobé organizované formy, za které jsou považovány vyučovací jednotky školní tělesné výchovy, tréninkové a cvičební jednotky, ale i strukturované přestávky či volné hodiny. Zde sehraává hlavní roli zejména pohybově vstřícné školní prostředí.

Začleňování dítěte do pohybových aktivit v rámci zájmových organizací nebo činností se však primárně děje na základě rodinného prostředí, přístupu rodičů a také tzv. rodičovských vzorů. Ferreira et al. (2007) se na základě srovnávacího výzkumu čítajících přibližně 150 studií věnovaných problematice environmentálních vlivů na pohybovou aktivitu dětí přiklání k tvrzení, že ve většině porovnaných studií nebyla nalezena bližší souvislost mezi úrovní pohybové aktivity rodičů a jejich dětí. Nicméně otcové vykazovali větší míru vzorového chování než matky.

V rozporu s tímto tvrzením jsou výsledky výzkumných studií nejen českých odborníků, a to konkrétně Medekové, Zapletalové, & Havlíčka (2000), Miklánkové (2009b), Gustafson & Rodhes (2006). Shodují se ve tvrzení, že rodinné prostředí výrazně ovlivňuje zapojení dětí do pohybových činností. Samotná účast rodičů ve sportovních aktivitách příznivě působí na objem a úroveň pohybových aktivit dětí.

Na základě monitoringu pohybové aktivity dětí ve vztahu k jejich rodičům předkládá Sigmund, Sigmundová (2011) tuto tezi: „Bez ohledu na pohlaví a věk jsou vztahy mezi pohybovou aktivitou dětí a jejich rodičů pozitivní. Nejtěsnější vztahy mezi pohybovou aktivitou dětí a jejich rodičů jsou patrné u doby každodenní chůze, následně u celkové týdenní pohybové aktivity a pohybové aktivity střední intenzity. Lze tedy konstatovat, že „pohybově aktivnější rodiče, otcové i matky, vychovávají pohybově aktivnější děti“ (zřetelněji u synů).“ (Sigmund & Sigmundová, 2011, s. 111)

Osobně se přikláníme k názoru, že pozitivní vliv na pohybovou aktivitu dětí mají nejen rodiče ale celá rodina. S přihlédnutím k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí (zejména mladšího školního věku) může rodina poskytnout nejen vzor, ale také podporu a povzbuzení. Z toho vyplývá nezbytná potřeba propagace benefitů pohybové aktivity, možností aktivního trávení volného času či samotného cvičení rodičů s dětmi, které má v České republice víceletou tradici.

Miklánková (2009b) se blíže věnuje účasti dětí na dětských, sportovních táborech či soustředěních. Se stoupajícím věkem vzrůstá účast dětí na letních táborech, školách v přírodě či sportovních soustředěních. Jejich přínos netkví pouze ve zvýšeném objemu pohybové aktivity, ale i v kontaktu s vrstevníky.

4 VÝZNAM ŠKOLY PŘI PODPOŘE POHYBOVÉ AKTIVITY DĚTÍ

Pojem škola můžeme definovat různorodě. Pro většinu populace je to prostor, do kterého vstupujeme z rodinného kruhu na práh velkého světa a prostřednictvím něhož se snažíme pochopit a naučit se zákonitostem světa a lidského bytí.

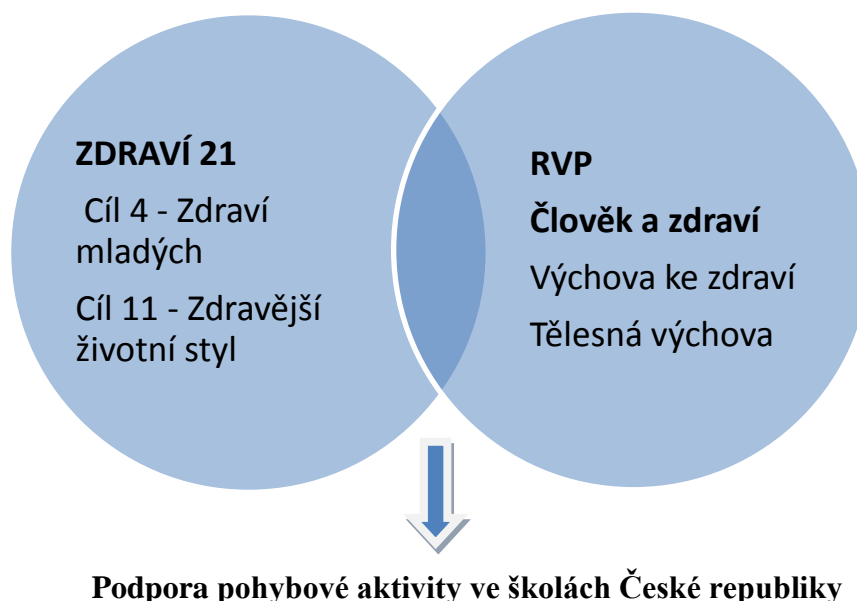
Škola však představuje sociální organismus, který vlastní svá vnitřní pravidla nejen provozu, ale i mezilidského soužití. Posláním školy je spatřováno především v předkládání poznatků, vědomostí a dovedností potřebných pro život. Ovšem funkce školy má daleko rozsáhlejší působnost. Vytváří prostor pro socializaci a interakci zároveň. Je místem sociálního styku, který má stěžejní vliv na utváření postojů k druhým lidem, přípravu k akceptaci sociálního řádu i umění poslouchat (Havlík, Kořa, 2002).

Učitel je ve školách považován za jednoho ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Je to pedagogicky kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Současně plní základní cíl vzdělávání což je mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte. Učitel je v roli „felicítatora žákovy učení“ – je tedy tím, kdo vede žáka na cestě k poznání a snaží se o jeho komplexní rozvoj ve všech složkách osobnosti. Významný vliv na školní prostředí má zejména učitel - vytváří klima třídy, formuje osobnost žáka, posiluje společensky žádoucí chování a tlumí nežádoucí projevy (Průcha, 2002; Vašutová, 2007).

„Školní prostředí sehrává významnou roli při podpoře pohybové aktivity dětí, nejenom díky dlouhodobému a pravidelnému absolvování organizačních a didaktických forem tělesné výchovy, ale také výchovně-vzdělávacímu a sociálnímu působení učitelů, vychovatelů a ostatních zaměstnanců školy v průběhu povinné školní docházky.“ (Kalman, Vašíčková, 2013, s. 71)

Škola se řadí mezi jednu z nejdůležitějších determinant ovlivňující vztah dětí k pohybové aktivitě. Neměla by poskytovat pouze podněty aktivního typu ve smyslu fyzické zátěže k rozvoji tělesné zdatnosti, ale i pasivní formu stimulů např. v podobě informací o významu pohybové aktivity v životě člověka. Je však pravdou, že nejsnazší cestou formování dítěte k pohybovým činnostem je především spontánnost, přímá zkušenost a také příklady zdravého chování.

Podpora pohybové aktivity ve školním prostředí je v České republice zakotvena ve dvou vládou schválených dokumentech. Prvním z nich je *Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století* (ZDRAVÍ 21). Hlavními oblastmi dokumentu Zdraví 21, které jsou v souladu s Globální strategií pro výživu, pohybovou aktivitu a zdraví, je cíl č. 4 – Zdraví mladých a cíl č. 11 – Zdravější životní styl. Dokument mimo jiné ukládá propagovat a zavádět tělesnou výchovu především pro všestranný a zdravý tělesný rozvoj nikoli pouze s orientací na výkonnost, která převládala. Zejména však trvá na zapojení všech žáků do aktivního pohybu v průběhu celé vyučovací hodiny tělesné výchovy a současně klade požadavek na úroveň informovanosti a dalšího vzdělávání učitelů. Druhým dokumentem je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* (dále jen RVP ZV), v němž je podpora pohybové aktivity součástí vzdělávací oblasti - Člověk a zdraví, která je rozčleněna do dvou vzdělávacích předmětů: výchova ke zdraví a tělesná výchova, do níž je zahrnuta i zdravotní tělesná výchova (VUP, 2007)



Obrázek 2 Průnik Zdraví 21 a RVP ZV (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009, s. 86)

Vzdělávací předmět **Výchova ke zdraví** v souvislosti s podporou pohybové aktivity „vede žáky k aktivnímu rozvoji a ochraně zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a učí je být za ně odpovědný.“ (MŠMT, 2013, s. 74)

Tělesná výchova jako vzdělávací obor směřuje k poznání vlastních pohybových možností, zájmů a účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Cílem školní tělesné výchovy je vytvořit kladný vztah žáků k péči o své zdraví a k celoživotní pohybové aktivitě (Mužík, Krejčí, 1997; VUP, 2007).

Potřebu podpory pohybu na školách shrnují Kalman, Hamřík, Pavelka (2009) následujícími specifiky vyskytující se nejen v českém školství:

- nadměrná institucionalizace zapříčiňující převahu pasivního chování dětí
- preference teoretických disciplín jako jsou např. matematika nebo jazyky
- snižující se procento aktivní přepravy do školy z důvodu nebezpečí na cestách
- rostoucí počet kantýn, automatů a komunikačně informačních technologií
- převažující sportovní zaměření hodin tělesné výchovy klade důraz na výkon, soupeřivost a soutěživost
- neadekvátně vzdělaní či informovaní učitelé (nejen tělesné výchovy), kteří by podporovali pozitivní přístup k aktivnímu a zdravému stylu života

Podle Machové, Kubátové et al. (2009) by měl celkový režim školy vycházet z požadavků na zdravě orientovanou zdatnost žáků a snahou o kompenzaci nepřiměřené zátěže, kterou vyvolává dlouhodobé a statické sezení ve školních lavicích. Úsilí spočívá v níže zmíněných snahách:

- zabránit vzniku svalové dysbalance⁶ pomocí vhodně zvolených cviků
- zařazovat psychomotorické hry za účelem rozvoje pohybových dovedností, smyslového vnímání a zařazení všech dětí do pohybové činnosti
- propojování pohybových činností s látkou ve vyučovacích předmětech
- seznámení dětí se „školou zad“, která učí optimálnímu pohybu při běžných a zátěžových situacích, jako jsou např.: nácvik správného držení těla, vhodného umístění školní tašky na zádech apod.
- umožnit dětem o přestávce aktivní odpočinek, nikoli pouhou nečinnost, která nemá zotavovací hodnotu

⁶ Svalová dysbalance je definována jako nevyrovnanost svalových skupin, která souvisí s postavením a fungováním páteře. Vzniká především na základě jednostranné zátěže, jež není vhodně vyvažována (Hnízdilová, 2006).

Návyky zdravého chování je potřeba vytvářet od nejtútlejšího věku a posilovat je každodenními činnostmi, a to nejen v hodinách tělesné výchovy, které jsou mylně považovány za disciplínu pokrývající skutečnou potřebu pohybu dětí. Je nezbytné, aby se pohyb stal ve školním prostředí přirozenou, důležitou a hlavně podporovanou činností.

4.1 Povinné organizační formy pohybového režimu a jejich rozsah

Školní prostředí ve značné míře dopomáhá k upevnování denního režimu, a to prostřednictvím rozvrhu činností během dne. Tuto pravidelnost zaručuje vyučovací doba, která sdružuje organizační formy.

Vymezení pojmu organizačních forem není jednotné. V současné pedagogické terminologii je **organizační forma** chápána jako „uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování.“ (Václavík In Kalhous, Obst, 2002, s. 293)

V případě, že vycházíme z hlediska obecného organizačního rámce, můžeme pak za základní organizační formu považovat **vyučovací hodinu**. Charakterizuje ji především stabilní skupina žáků, tedy třída, a současně její časový rozsah, který je nejčastěji vymezen 45 minutami. Každá vyučovací hodina je zpravidla věnována jedné z učebních disciplín, zařazovaných v pravidelném sledu se záměrem dosažení stanovených výukových cílů. Časové úseky mezi vyučovacími hodinami jsou vyplněny přestávkami (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Z hlediska věkových zvláštností má vyučování zejména v počátcích školní docházky specifický charakter. Žáci se postupně učí dodržovat nastavená pravidla chování a jednání, rozvíjí se jejich schopnost soustředění a současně i umění pracovat samostatně. Pro potřebu bezprostředního vnímání skutečnosti je vyučovací hodina obohacena velkým množstvím názorných pomůcek. V návaznosti na progresivním vývoji osobnosti žáků se dále rozvíjejí složitější formy myšlení.

Převládajícím statickým způsobem výuky a potřebou pohybu je žádoucí pravidelné zařazování pohybových činností, v rámci výuky, o přestávkách i mimoškolních aktivitách, které budou kompenzovat fyzickou i psychickou zátěž dětí. Základní organizační formu pohybového programu ve školách tvoří vyučovací hodiny **tělesné výchovy**. Ty jsou považovány za velmi významný determinant harmonického rozvoje žáků, který

prostřednictvím svého aktivního působení ovlivňuje fyzické, duševní i sociální zdraví (Mužík, Krejčí, 1997; Vágnerová, Valentová, 1994).

Školní tělesná výchova je jedinou institucionální formou, která je přímo věnována pohybovým činnostem. Svým zaměřením dopomáhá ke zvyšování úrovně pohybové aktivity a zlepšování tělesné zdatnosti. V současné době bývá tělesné výchově ve školách přisuzována neúměrná odpovědnost, která vede k přesvědčení, že zaručuje veškerý potřebný objem pohybové aktivity v životě dětí a mládeže. Tato domněnka je vyvrácena v závislosti na faktech, která jsou doložena řadami studií a konstatováními, že denní doporučený objem pohybové aktivity dětí (zahrnující i věkovou kategorii mladšího školního věku) by měl činit minimálně 60 minut intenzivní či středně zatěžující pohybové aktivity denně.

Celkový pohybový režim žáka ve škole je záležitostí nejen učitelů tělesné výchovy, ale všech pedagogů. Je nutné vytvořit každému žákovi podnětné prostředí, které jej bude stimulovat k pohybu, a to jak ve sféře řízeného pohybu, tak i spontánní pohybové aktivity. Zároveň je třeba nabídnout různorodé spektrum možností jak do pohybu zapojit i méně nadané žáky, stejně jako žáky oslabené či s tělesným postižením (MŠMT, 2002).

Tělesná výchova je jako vzdělávací obor realizována ve všech ročnících základního vzdělávání. Z důvodu zdravotních i hygienických nesmí její týdenní dotace klesnout pod 2 hodiny. V kompetenci ředitele školy je možnost využití disponibilní časové dotace k posílení rozsahu tělesné výchovy ovšem za určitých podmínek (VUP, 2007).

Kalman, Vašíčková (2013) na základě HBSC studie upozorňují na stoupající trend v osvobození dětí od školní tělesné výchovy. Z výsledků studie vyplývá, že v současné době je 7,9 % českých dětí osvobozeno od povinné školní tělesné výchovy, přičemž počet chlapců (9,8 %) je vyšší než dívek (6 %).

V závislosti na této zvyšující se tendenci reagoval i Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání VUP (2007), který zařadil do vzdělávacího oboru tělesná výchova tematický okruh s názvem **Zdravotní tělesná výchova** (dále jen ZTV), jehož prvky mají být preventivně využívány v hodinách tělesné výchovy. Současně je však školám doporučováno využívat ZTV jako povinného, či volitelného předmětu v rámci kompenzace pravidelné pohybové aktivity žákům se zdravotním oslabením za účelem korektivního cvičení.

Dobry (In Mužík, Süs, 2007) si v souvislosti se školní tělesnou výchovou klade otázku, zda je pro dobré zdraví důležitější pohybová aktivnost nebo tělesná zdatnost. Oba tyto

termíny se od sebe výrazným způsobem liší. Zatímco pohybová aktivnost zahrnuje veškerý pohyb měřený v kalorické spotřebě, tělesná zdatnost se naproti tomu soustřeďuje na výkon v různorodých pohybových disciplínách jako je např. čas běhu na 60 metrů, počet shybů za minutu apod. Současně dodává, že pro prevenci obezity je stěžejní pohybová aktivnost, avšak chronickým bolestem zad může být zabráněno především dobrou funkcí svalového systému, který podporuje zejména tělesná zdatnost.

Tradiční pojetí školní tělesné výchovy tíhlo spíše k tělesné zdatnosti tj. k výkonnostnímu pojetí. To bylo příčinou demotivace především takových žáků, jejichž dispozice nestačili na požadovaný výkon. Ze závěrů 5. mezinárodního kongresu organizace ICHPER (mezinárodního sdružení pro zdraví, tělesnou výchovu a rekreaci) z roku 1990 tudíž vyplynulo **nové pojetí tělesné výchovy** definující tyto primární cíle:

- prioritním cílem tělesné výchovy je šťastný člověk, který má radost i prožitek z pohybu a z komunikace v pohybu
- chápání pohybu jako základního benefitu zdraví
- vytváření kladného vztahu k celoživotní pohybové aktivitě od nejtělejšího dětství (Machová, Kubátová et al., 2009; Mužík, Krejčí, 1997)

Pro pohybový režim žáka má tělesná výchova nezastupitelnou roli. V případě, že bude poskytovat žákům zábavu, potěšení i prožitek a stane se sama o sobě pro děti motivací, dozajista ovlivní objem mimoškolních pohybových aktivit. RVP ZV dává školám prostor pro využití různých alternativ zapojení všech žáků do tělovýchovného procesu. To znamená, že je čistě na škole a konkrétních pedagogických pracovnících jak možnosti využijí a jak se ke zdravě orientovanému pojetí tělesné výchovy postaví. Škola jako instituce musí vytvářet podmínky pro kvalitní a stimulující prostředí k pohybu. K tomu je zapotřebí odpovídající zařízení a vybavení, ale i vhodné klasifikační postupy a v neposlední řadě kvalifikovaní učitelé.

4.2 Další organizační formy pohybového režimu

V současné době nelze pokrýt denní doporučenou normu pohybové aktivity povinnou organizovanou formou výuky ve školním prostředí. Lze však dosáhnout navýšení pohybové

aktivnosti žáků, a to rozšířením podmínek pohybového plánu ve škole tak, že nemusí být na újmu ostatním předmětům v učebním plánu školy. Právě naopak, pohybová činnost by se měla stát prostředkem učení a pomoci v boji proti únavě a poklesu soustředěnosti.

MŠMT (2002) hovoří o nutnosti vytváření předpokladů pro volný pohyb a pro aktivní cílevědomý pohyb při každé příležitosti. Celý výchovně-vzdělávací proces, včetně školní tělesné výchovy, musí směřovat k tomu, aby si žák oblíbil některé pohybové činnosti a chtěl je využívat mimo školu ve volném čase, ať už výkonnostně nebo rekreačně.

Další organizační formy pohybového režimu školy přehledně uspořádala dvojice autorů Mužík, Krejčí (1997). Patří mezi ně:

1) Pohybová činnost před výukou

Vyznačuje se především klidným cvičením, které vede k soustředění, připravuje žáka na učební proces a současně pozitivně vyladuje jeho psychiku. Za vhodné činnosti jsou považovány např. jógová cvičení, cvičení s hudbou apod. Jejich realizace je možná v prostorech školní družiny, tělocvičny nebo třídy, a to v závislosti na typu činnosti a počtu žáků.

2) Pohybová činnost během výuky – tělovýchovné chvilky

Frekvence pohybových činností během jednotlivých vyučovacích předmětů by měla být častá (zejména v období mladšího školního věku). Realizují se ve třídě pokaždé, kdy je to potřebné. Učitel v závislosti na probíraném učivu při upadající soustředěnosti či únavě dětí uplatňuje protahovací cviky – ve stoje, v sedu na židli, dále zpěv a říkadla spojená s pohybem atd.

3) Pohybová činnost o přestávkách

Jedná se o spontánní aktivitu, ke které děti motivujeme zejména nabídkou náčiní a poskytováním prostoru např. tělocvičny, třídy, chodby, atria nebo hřiště. Tento aktivní odpočinek je uskutečňován v závislosti na místních podmínkách školy a také na organizačním zabezpečení činností žáků. Vhodné jsou pohybové hry, lezení, prolézání, ručkování, využití netradičního nářadí aj.

4) Pohybová činnost ve školní družině

Pohybové aktivity v rámci školní družiny jsou realizovány řízenými, ale i spontánními činnostmi. Nejrozšířenějším typem jsou pohybové hry, námětové, ale i kompenzační aktivity. Nejvhodnějším prostředím pro organizaci pohybu je hřiště, park, dále pak tělocvična či prostory školní družiny.

5) Další pohybové činnosti

Do pohybového programu školy patří i nepovinné předměty s pohybovým programem dle zvoleného vzdělávacího programu školy. Velmi důležitým atributem pro podporu pohybové aktivity ze strany školy je také zavádění kroužků s pohybovou náplní, jako jsou např. sportovní, taneční nebo turistické útvary. Pohybové činnosti jsou také významně zastoupeny v programu a denním režimu škol v přírodě.

Dominující pohybové aktivity předkládané dětem jsou charakteristické především svým cílem zvítězit, tudíž je upřednostňován prvek soutěživosti nad vlastním prožitkem z pohybu. Z tohoto hlediska je žádoucí propojování pohybových činností s poznáním dětí. Ideální formou se pro tento požadavek stávají již zmíněné tělovýchovné chvílky nebo také pohybové činnosti realizované ve školní družině.

Problematikou tělovýchovných chviliek se ve stejnojmenné publikaci zabývá Hnízdilová (2006). Chápe je jako pohybové činnosti použitelné v kterékoli vyučovací hodině a trvající zpravidla 2-3 minuty. Současně uvádí důvody, proč je vhodné je do výuky zařazovat. Prioritně jde o odstranění únavy žáků, ke zpestření výuky, pozitivnímu působení na koncentraci žáků a také se mohou stát alternativní pomocí učitele při výuce. V neposlední řadě tělovýchovné chvílky vedou děti k návykům pravidelnosti, správného držení těla i kladnému vztahu k pohybu. Příhodným doplněním je motivace, která děti aktivuje k pohybové činnosti, a zaručí tak učiteli splnění požadovaného cíle. Můžeme využít motivace ve formě básniček, písniček, pohádek, příběhů, říkanek, hudebního doprovodu či napodobování objektů zařazených do výuky apod. Možnou variantou je taktéž aplikace netradičních pohybových činností, které jsou u nás málo známé nebo málo využívané.

Školní družiny disponují relativně velkým časovým úsekem dne dětí, které ji navštěvují. Jedná se o hodinu a půl v ranním provozu a podle podmínek i čtyři hodiny v odpolední části dne tj. po vyučování. Školní družiny se podílejí na realizaci Školního vzdělávacího programu, ale nepokračují ve vyučování. Vlastní celou řadu specifík, která tkví

zejména v poskytování rekreace, aktivního odpočinku, rozvíjení zájmů, a to smysluplnou náplní volného času dětí.

Holeyšovská (2009) dokládá myšlenku o propojování pohybových činností s poznáním dětí. Pohybové aktivity, které nezaujímají čistě sportovní charakter, mají tu výhodu, že vlastní obměnná pravidla. Lze je tedy snadno přizpůsobit vytyčeným cílům daných pohybových her i činností, a tudíž i k cíli, jenž směřuje k poznání. Významné místo ve školní družině zaujímají pohybové hry, které na základě své oblíbenosti často migrují z řízené do volné, chcete-li spontánní činnosti dětí.

Tento moment můžeme považovat za zárodek splněného cíle, které jsou školním družinám potažmo školám v oblasti pohybu vytyčovány. Konkrétně se jedná o rozvoj schopností aktivního využívání volného času a vytváření návyků pro udržení zdravého životního stylu.

4.3 Školy podporující zdraví

Tyto druhy škol se řadí do systému **alternativního vzdělávání** či alternativních škol. Tento pojem není v literatuře jednotně definován. Z pohledu pedagogického a didaktického považuje Průcha (2004) za alternativní všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které se liší od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému. Jejich rozdílnost může spočívat ve způsobech organizace výuky či životě dětí ve školním prostředí, taktéž v kurikulárních programech nebo parametrech edukačního prostředí. V neposlední řadě však mohou mít jiný způsob hodnocení (např. slovní hodnocení) a často nalezneme i odlišné vztahy rodičů a místní komunity směrem ke škole.

Vymezení Grecmanové et al. (2003) hovoří o alternativách jako o kompenzacích státního školství, i přesto že alternativní školy mají zastoupení i ve školském státním systému.

Podle Průchy (2004) Školy podporující zdraví (ŠPZ) spadají do kategorie Moderního alternativního školství, které nejsou přímo odvozovány od koncepce reformní pedagogiky a jejichž zřizovatelem je právě stát.

Projekt Zdravá škola je součástí programu Škola podporující zdraví. Tento projekt je zaštitěn WHO, která sdružuje čtyřicet evropských zemí. V České republice byl projekt

oficiálně zahájen v roce 1992 a dnes jeho síť Škol podporující zdraví, hájena Státním zdravotním ústavem, čítá dvě stě škol, z čehož polovinu tvoří školy mateřské. Cílem Zdravé školy je tvorba bezpečného sociálního prostředí a efektivního vzdělávání, rozvíjení kompetencí každého člověka, a tím směřování ke zdraví vlastnímu, ale i druhých a současně její přijetí za celoživotní prioritu.⁷

Koncept tohoto projektu je vybudován na třech pilířích:

- 1) **Pohoda prostředí** (věcného, sociálního, organizačního). Lze sem zařadit netradiční uspořádání třídy, přátelské vztahy mezi učitelem a žákem, ale i žáky navzájem, způsoby organizace vyučování a v závislosti na nich i pohyblivou délku vyučování, možnosti pohybu, pitného režimu, stravování i otužování.
- 2) **Zdravé učení** zaručuje smysluplnost obsahu, propojení se současným životem a možnost spolupráce. Dále dbá na střídání činností, zásadu přiměřenosti, rozvoj komunikace a motivující hodnocení.
- 3) **Otevřené partnerství** je založeno na škole jako modelu demokratického společenství. Usiluje o otevřené vztahy s veřejností a chce se stát přirozeným kulturním a vzdělávacím střediskem obce (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová et al., 1998; Vališová, Kasíková et al., 2011).

Kalman, Hamřík, Pavelka (2009) považují program Školy podporující zdraví za pozitivní strategii zkvalitňující české školství jako celku. Záměr tohoto programu shrnují do střídme hlavní myšlenky jako podporu zdraví v podmínkách školy. V praxi je tím míněno, že veškeré snahy záměrného i živelného dění školy jako je např. vyučované kurikulum nebo školou organizované činnosti musí být promyšleny i ovlivňovány ve smyslu pozitivního působení na zdraví komunity lidí, kteří se ke škole vážou.

Pohybová aktivita je situována jako východisko prvního pilíře konceptu daného projektu. Víceméně je zdůrazňován především holistický přístup k pohybovým aktivitám i

⁷ Zdraví je v tomto konceptu pojímáno ve třech interakčních soustavách:

- 1.) Individuální zdraví ve spojitosti s bytostí jedince (tělesné, duševní, sociální i duchovní zdraví)
- 2.) Komunitní (společenské zdraví ve vztahu s okolím, kde jedinec žije nebo pracuje)
- 3.) Globální (v návaznosti na komunitním zdraví je propojeno se zdravím světa) (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová et al., 1998).

samotné tělesné výchově. Cíle jsou srovnatelné s novým pojetím tělesné výchovy v závislosti na 5. mezinárodním kongresu ICHPER. Projekt Zdravá škola zdůrazňuje individualitu pohybových předpokladů, má zájem o rozvoj pohybových dovedností, zejména z hlediska zdravotně orientované zdatnosti, pro základ budoucí pohybové aktivity. Zároveň upřednostňuje kladný prožitek nad výkonem. Projekt se ztotožňuje s ideou, že celkový pohybový režim žáka je záležitostí všech pedagogů a je potřeba dětem poskytovat maximum příležitostí k pohybu pro každého z nich.

Při nahlédnutí do praxe Škol podporující zdraví (dále ŠPZ) nalezneme v kontextu pohybového režimu žáků určitá specifika. Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová et al. (1998) formulovali prostředky vztahující se k organizačnímu prostředí:

- 1) *ŠPZ si je vědoma, že pohyb je základní individuální potřebou, která je v interakci s celou osobností jedince.*
 - školy vytvářejí podmínky jak pro volný, tak i aktivní cílevědomý pohyb při každé příležitosti s ohledem na individualitu každého žáka
- 2) *ŠPZ se podílí významnou měrou na utváření návyků pro pravidelnou celoživotní pohybovou aktivitu.*
 - tyto školy poskytují rozsáhlou škálu pohybového vyžití se zaměřením na výkon i rekreaci
 - obsah celistvé výuky směřuje k integraci pohybu do denního režimu žáků včetně poznatků z oblasti zdraví, hygieny, ekologie či bezpečnosti
- 3) *ŠPZ podporuje pohybový režim jedince jako prostředek kompenzace škodlivých důsledků zátěží v souvislosti se školou.*
 - patří sem doplňující formy tělesné aktivity, jako jsou tělovýchovné chvíle, rozcvičky před vyučováním, pohybové přestávky (i ve venkovním prostředí), společné akce spojené s pohybem i prostor pro spontánní pohybovou aktivitu
- 4) *ŠPZ v souvislosti s tělesnou výchovou řeší otázky především prostorového vybavení škol.*
 - dbají na kulturní a estetické prostředí, v nichž se pohybové aktivity realizují
- 5) *V ŠPZ je učitel tělesné výchovy pedagogem, který poskytuje vzorce zdravého chování žákům i kolegům.*

Školy podporující zdraví jsou považovány za velmi prospěšnou možnost intervence k rozvoji podpory pohybové aktivity. Zda-li tento typ škol skutečně vytváří lepší podmínky pro pohybový režim žáka 1. stupně, se budeme snažit mimo jiné zodpovědět v empirické části této diplomové práce.

II. Empirická část

5 CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZY

Cílem této diplomové práce je zmapovat pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu.

Dílčím cílem je porovnat objem a podmínky pohybové aktivity žáka 1. stupně ZŠ podporující zdraví a běžné ZŠ.

Ze stanovených cílů vplynuly tyto úkoly:

1. Vytvořit výzkumný soubor
2. Aplikovat výzkumné metody a techniky
3. Zpracovat získaná data
4. Vyhodnotit výsledky výzkumu v kontextu stanovených cílů

K řešení jsme stanovili následující hypotézy:

H1 Žáci ze ZŠ podporující zdraví budou vykazovat vyšší objemy pohybové aktivity než žáci z běžné ZŠ.

Oporu pro tuto hypotézu můžeme objevit v samotné Rukověti projektu Zdravé školy, která pohybovou aktivitu pojímá jako základní individuální potřebu jedince a uskutečňuje kromě základních také doplňující formy holisticky pojaté pohybové činnosti (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová et al., 1998).

H2 Žáci ze ZŠ podporující zdraví se více zapojují do zájmové činnosti s obsahem pohybové aktivity než děti z běžné ZŠ.

K vyřčení této hypotézy nás vedla intence ŠPZ k pohybovým aktivitám a také vzájemná kooperace škol se sportovními organizacemi (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009).

H3 Ve způsobu transportu do a ze školy budou nalezeny rozdíly mezi dětmi ZŠ podporující zdraví a běžné ZŠ, a to v aktivním transportu.

Podpora aktivního transportu v souvislosti se zabezpečením cesty dětí do školy je další promyšlenou intervencí ze strany ŠPZ v závislosti na realizovaných aktivitách těchto škol (Státní zdravotní ústav, 2007).

H4 Děti navštěvující školu podporující zdraví budou vykazovat lepší materiální a prostorové vybavení pro pohybovou aktivitu, a to jak ve škole, tak doma.

Stimulační prostředky ve formě vhodného školního zázemí, náradí a náčiní jsou považovány ŠPZ za jeden z příhodných způsobů jak dosáhnout rozvoje pohybových dovedností svých žáků (Havlínová, Kopřiva, Mayer, Vildová et al., 1998).

6 METODIKA

6.1 Charakteristika výzkumných souborů

Výzkum probíhal ve školním roce 2013-2014 na dvou základních školách v opavském regionu. Výzkumný soubor reprezentovali žáci ŠPZ a habituální ZŠ. Obě základní školy disponovaly odpovídajícími materiálními, prostorovými a personálními podmínkami. V době měření pedagogové pracovali podle svých Školních vzdělávacích programů vycházejících z platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (MŠMT, 2013).

Výzkumný soubor tvořilo celkem 100 dětí. Z toho dívky byly zastoupeny v počtu 46 a chlapci v počtu 54. Průměrný věk dívek byl 10,24 let, průměrná výška činila 144 cm, průměrná hmotnost 37,8 kg a průměrná hodnota BMI⁸ 17,63. U chlapců byl průměrný věk 10,24 let, průměrná výška 144 cm, průměrná hmotnost 37,08 kg a průměrná hodnota BMI 17,68 (Tabulka 1).

Počet žáků ŠPZ činil 48 dětí, z toho bylo 19 dívek a 29 chlapců. Žáky habituální ZŠ tvořilo 27 dívek a 25 chlapců, celkem tedy 52 žáků.

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného souboru (n=100)

	Počet	Průměrný věk	Průměrná výška (cm)	Průměrná hmotnost (kg)	Průměrné BMI
CHLAPCI	54	10,24	144	37,08	17,63
DÍVKY	46	10,24	144	37,01	17,58

⁸ BMI – hodnocena podle percentilových grafů (www.szu.cz)

6.1.1 Charakteristika škol

1. Základní škola podporující zdraví

Základní škola podporující zdraví je školou úplnou, tudíž zahrnuje tedy všechny ročníky od první do deváté třídy. Škola je situována v blízkosti centra obce, přímo před školou se nachází zastávka městské hromadné i linkové dopravy. Je vzdálená pouhé 4 km od regionálního města Opavy. Základní škola je zařazena do programu Zdravých škol podílející se na projektu Škola podporující zdraví.

Škola poskytuje pohybově-rekreační přestávky a volné hodiny, je zařazena do projektu Ovoce do škol, funguje zde i Školní parlament, dále pak preferuje holisticky pojatou tělesnou výchovu a umožňuje výběr z velkého množství zájmových útvarů zaměřených především na pohyb. Tyto aktivity jsou realizovány především ve školní družině a školním klubu.

Součástí školy jsou dvě vybavená hřiště s přírodním i umělým povrchem, zároveň je v areálu školy i parková část sloužící taktéž k pohybové rekreaci žáků. Škola vlastní vybavenou tělocvičnu, hernu stolního tenisu a poskytuje i možnost navštěvovat posilovnu, která patří k budově školy.

Za zmínku stojí také akce školy jako je běh Svatováclavské míle republiky, štafetový běh tříd, ale i školy v přírodě, plavecký výcvik, lyžařské kurzy. Ceněna je i dlouholetá spolupráce s tělovýchovnou jednotou Sokol, křesťanskou sportovní organizací Orel a Asociací sportu pro všechny.

2. Základní škola běžného typu

Základní školu běžného typu nalezneme v Opavě. Je umístěna v předměstské části Opavy a je vzdálená od předchozí školy přibližně 6 km. Škola sdružuje dvě budovy, které jsou rozděleny pro žáky 1. stupně a 2. stupně. Z toho vyplývá, že je taktéž školou úplnou a současně školou habituální. Zaměřuje se na výuku žáků se specifickými poruchami učení v tzv. dyslektických třídách. Od 6. ročníku se škola specializuje na rozšířenou výuku výtvarné výchovy.

Disponuje vybavenou tělocvičnou, školním hřištěm, školní zahradou a zajímavostí je i „Eko-zahrada“ v prostorech mezi školními budovami. O volnočasové aktivity se stará jak školní družina, tak i školní klub, a to opravdu bohatým zastoupením zájmových útvarů. Z hlediska pohybových aktivit jde konkrétně o stolní tenis, aerobic, sportovní hry, plavání a badminton.

Tato škola rovněž organizuje školy v přírodě, plavecký výcvik, lyžařské kurzy, akce sportovního zaměření i s využitím žáků navštěvující vyšší ročníky. Díky zázemí velkého města je spolupráce školy s dalšími institucemi poměrně rozsáhlá, ovšem s ohledem na pohybovou náplň je škola součinná pouze s Plaveckou školou.

6.2 Statistické metody a techniky

Za výzkumnou metodu byla zvolena metoda dotazování. Statistická technika byla tvořena dvěma standardizovanými dotazníky. „Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chráska, 2007, s. 163)

Tato technika byla zvolena s ohledem na věk respondentů a cíli výzkumu jako vhodná alternativa vedoucí ke skutečné vypovídající hodnotě. Jeho statut standardizace současně zaručuje vlastnosti kvalitního dotazníku, za které jsou považovány validita tj. skutečný výzkumný záměr, a reliabilita, znamenající schopnost zachytit přesně a spolehlivě zkoumané jevy (Chráska, 2007).

Prvním je upravená česká verze **dotazníku ESPA** (Environmental Stimulus for Physical Activity) vytvořený Rensonem a Vanreuselem (1980). Využili jsme jej pro zjištění údajů o environmentální stimulaci respondentů k pohybové aktivitě.

Dotazník je rozdělen do více částí a zkoumá jednotlivé charakteristiky těchto oblastí:

- Osobní anamnéza (věk, výška, váha, počet sourozenců, bydliště)
- Rodinná anamnéza (věk, vzdělání a pohybová aktivita rodičů)
- Prostorové stimuly (kde si děti hrají a sportují)
- Materiální stimuly (s čím si děti hrají a sportují)

- Dopravní stimuly (jak se dostávají děti do školy)
- Stimuly sociálního začlenění (členství v dětských sportovních útvarech)
- Účast na táborech (absolvování dětských či sportovních táborů nebo soustředění)

Na základě skóre dosaženého v jednotlivých oblastech můžeme respondenta zařadit do škály hodnotící úroveň environmentální stimulace vůči pohybové aktivitě.

Následujícím dotazníkem je standardizovaná administrativně upravená verze **dotazníku IPAQ** - International Physical Activity Questionnaire (<http://www.cfkr.eu/ke-stazeni/dotazniky/>). Tento dotazník zkoumá úroveň každodenní pohybové aktivity, která proběhla v posledních sedmi dnech. Tento upravený dotazník obsahuje celkem 7 otevřených otázek týkající se doby trvání a týdenní četnosti intenzivní pohybové aktivity, pohybové aktivity středně zatěžující a chůze. Poslední doplňková otázka zjišťuje průměrnou dobu sezení v pracovních dnech.

Za *intenzivní PA* (dále jen PA) je považována pohybová činnost s rychlejším dýcháním a zvýšenou tepovou frekvencí. Vyznačuje se těžkou tělesnou námahou, jako je např. rychlá jízda na kole, aerobic, běh či zvedání těžkých břemen.

Za *středně zatěžující PA* je označována taková pohybová činnost, při níž se dýchá rychleji než v klidovém režimu a taktéž dochází ke zrychlení tepové frekvence. Patří zde např. práce na zahradě, jízda na kole běžnou rychlostí nebo rychlá chůze (Pratt, Macera & Blanton, 1999; Strong et al., 2005).

Závěr upravené verze dotazníku se věnuje demografickým charakteristikám respondenta. Konkrétně zkoumá pohlaví, věk, počet let ukončené školní docházky, velikost respondenta a bydliště.

Výsledným údajem z dotazníku IPAQ je denní a posléze týdenní doba trvání jednotlivých druhů pohybové aktivity, včetně chůze (objem PA) měřených v minutách/den. Dále pak doba trvání celkové týdenní pohybové aktivity měřená ve dnech (frekvence) a průměrná doba sezení měřena v minutách/den.

6.3 Design výzkumu

Typy škol byly vybrány záměrně na základě své specifikace, blízkého umístění a početnosti žáků. Nejprve byli o souhlas s realizací výzkumu požádáni ředitelé daných škol. Po jejich kladné odpovědi jsme dále spolupracovali s třídními učiteli, protože se jednalo o určité ročníky z 1. stupně, konkrétně tedy o žáky 4. a 5. tříd. Pedagogičtí pracovníci byli uvedeni do problematiky i samotného designu výzkumu.

V druhé fázi byl všem dětem vybraných ročníků předložen dotazník ESPA (Příloha 1), který měly se souhlasem rodičů doma společně vyplnit a následně odevzdat třídnímu učiteli. Součástí dotazníku ESPA byl vzhledem k nízkému věku respondentů vyžádán i písemný „Informovaný souhlas rodičů“ (Příloha 2).

Třetí fáze v návaznosti na návratnost již výše zmíněných dotazníků a informovaných souhlasů spočívala v monitorovacím týdnu, kdy respondenti obdrželi mou osobou navržený formulář (Příloha 3) pro zaznamenávání typu a trvání pohybové aktivity, chůze a sezení. Tento materiál byl vytvořen čistě pro potřebu daných respondentů a následnou snazší práci při vyplňování finálního dotazníku. Monitorovací týden proběhl v termínu od 17. - 23. 2. 2014 na obou školách zároveň.

Závěrečná čtvrtá fáze sběru dat byla uskutečněna 24. 2. 2014 u obou souborů respondentů, kteří byli poučeni o způsobu vyplňování dotazníků IPAQ (Příloha 4) přímo mou osobou. Bezprostředně po vyplnění dotazníků byly shromážděny a dále zpracovány.

6.4 Softwarové a statistické zpracování dat

Statistické zpracování dat bylo realizováno v softwaru STATISTICA 10.0. (www.statsoft.com). Vzhledem k charakteru získaných dat a formulaci hypotéz byla data zpracována statistickou metodou T-testu a Chí- kvadrátu (testu dobré shody). Jako post-hoc test byl užit Fisherův LSD test (Least Significant Difference).

Statistická významnost případných rozdílů byla hodnocena na úrovni hladiny významnosti $p \leq 0,05$. Tento postup dle Chrásky (2007) ověří případnou existenci vztahu vzájemnosti mezi proměnnými. Konstatujeme-li o nějakém výsledku, že je statisticky

významný, znamená to, že je velmi nepravděpodobné, že by za jeho způsobením stála pouze náhoda.

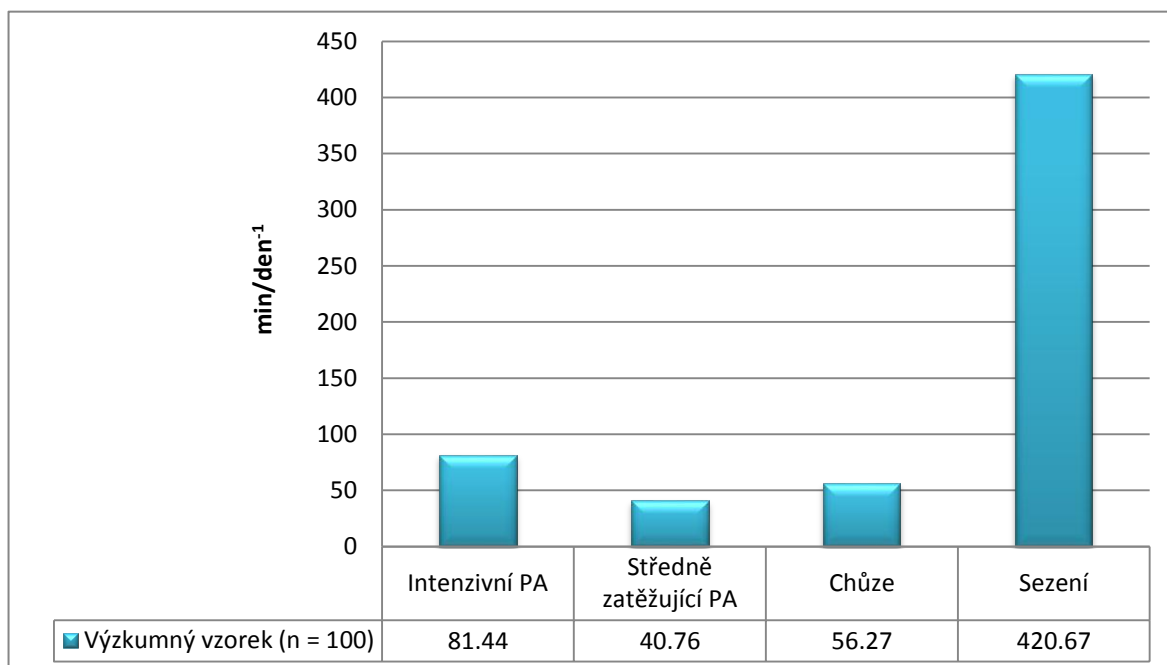
7 VÝSLEDKY A DISKUSE

7.1 Objem pohybové aktivity

V rámci této podkapitoly se budeme snažit analyzovat objemovou složku pohybové aktivity žáků mladšího školního věku, jakožto celého výzkumného souboru. Dále porovnáme rozdíly objemu pohybové aktivity vzhledem k pohlaví a typu školy. V závěru interpretace výsledků se dostaneme ke srovnání objemu pohybové aktivity rozděleného výzkumného souboru v závislosti na typu navštěvované školy, a dospějeme tak k ověření první hypotézy.

Níže uvedené údaje jsme získali uplatněním IPAQ dotazníku, který objem pohybové aktivity dělí na „Intenzivní PA“, „Středně zatěžující PA“ a „Chůzi“. Pro srovnání uvádíme i podíl pohybové inaktivity, za který je považován údaj „Sezení“.

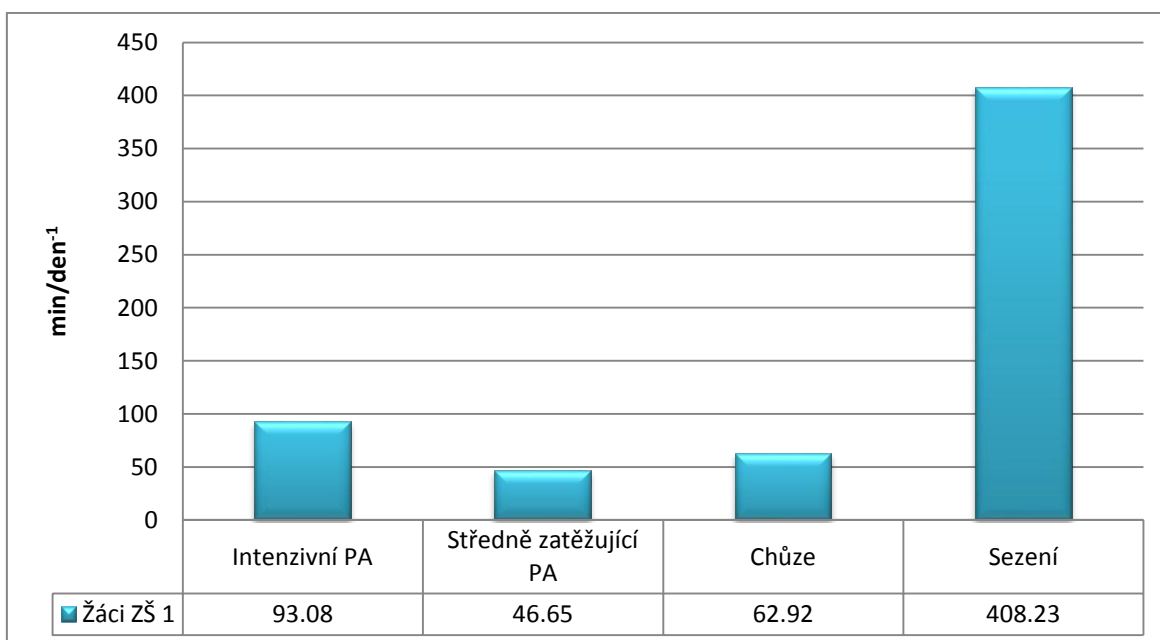
7.1.1 Objem PA žáků mladšího školního věku



Obrázek 3 Průměrný denní objem pohybové aktivity žáků 1. stupně ZŠ (n = 100)

Průměrný objem PA celkového výzkumného souboru je uveden v minutách za den. Nejvyšší objem pohybové činnosti je zaznamenán u „Intenzivní PA“, která činí 81,44 min/den⁻¹. Minimální objemová hodnota se vyskytuje u „Středně zatěžující PA“, a to 40,76 min/den⁻¹. „Chůze“ je průměrně věnováno 56,27 min/den⁻¹. Tudiž celkový průměrný objem pohybových aktivit žáků mladšího školního věku činí 178 min/den⁻¹. Výsledek je ve srovnání s doporučovanou denní normou pohybové aktivity relativně uspokojující. Ovšem v porovnání s hodnotou pohybové inaktivity konkrétně „Sezením“ čítajícím 420,67 min/den⁻¹ je stále signalizujícím problémem vyváženosti pohybové činnosti a nečinnosti žáků 1. stupně ZŠ.

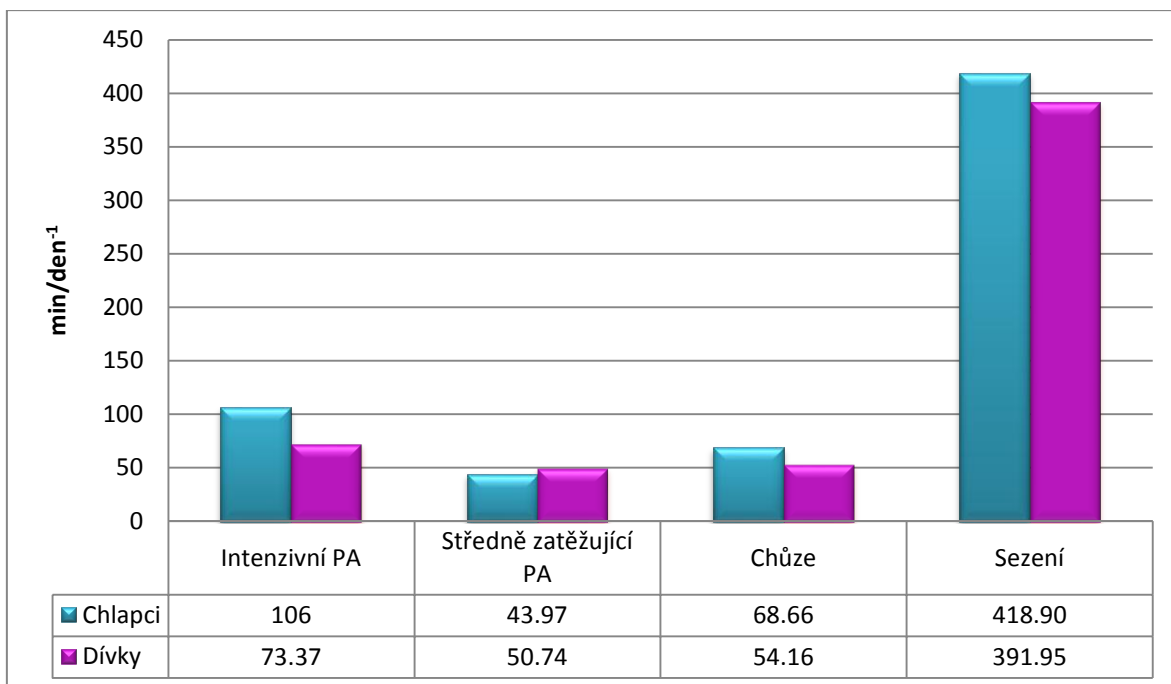
7.1.2 Objem PA žáků Základní školy podporující zdraví



Obrázek 4 Průměrný denní objem pohybové aktivity žáků ZŠ podporující zdraví (n = 48)

Vysvětlivky: Žáci ZŠ 1... žáci ZŠ podporující zdraví

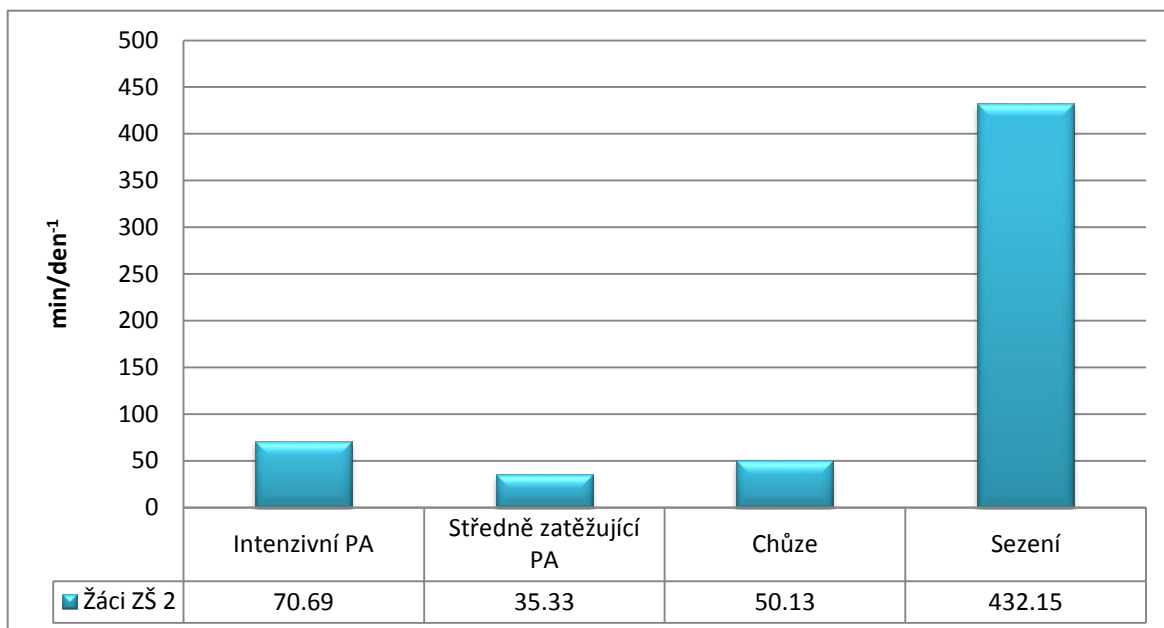
Z výsledků separované první části výzkumného souboru je patrné, že průměrná hodnota denního objemu pohybové aktivity žáků ŠPZ činí v oblasti „Intenzivní PA“ 93,08 min/den⁻¹, „Středně zatěžující PA“ 46,65 min/den⁻¹ a „Chůze“ 62,92 min/den⁻¹. Ve srovnání s celým výzkumným vzorkem (Obrázek 3) je maximální a minimální hodnota objemu totožná s druhem dané PA. Celková průměrná hodnota objemu PA se rovná 203 min/den⁻¹ a pohybová nečinnost „Sezení“ dosahuje 408,23 min/den⁻¹.



Obrázek 5 Srovnání průměrného denního objemu PA Základní školy podporující zdraví podle pohlaví (chlapci n = 29, dívky n = 19)

Z hlediska pohlaví žáků ŠPZ lze konstatovat, že v oblasti „Intenzivní PA“ chlapci dosahují vyšších objemových hodnot než dívky. Chlapecká „Intenzivní PA“ činí 106 min/den⁻¹, kdežto dívčí 73,37 min/den⁻¹. U obou pohlaví je to nejčastěji provozovaný druh PA. Naopak nejméně vykonávanou PA je jak u dívek, tak i u chlapců „Středně zatěžující PA“. U chlapců je doba trvání nižší, a to 43,97 min/den⁻¹, u dívek pak 50,74 min/den⁻¹ představuje vyšší hodnotu. Co se týče objemu PA, stojí „Chůze“ ve středu těchto činností, jenž je ve větší míře provozována opět chlapeckým pohlavím, a to o průměrném objemu 68,66 min/den⁻¹, dívčím pohlavím pak 54,16 min/den⁻¹. Chlapci vykazují celkově vyšší objem PA - 219 min/den⁻¹, oproti dívčí celkové PA, která činí 178 min/den⁻¹. Navzdory těmto výsledkům chlapci vykazují taktéž vyšší objem pohybové inaktivity „Sezení“. Průměrná hodnota chlapecké nečinnosti dosahuje 418,18 min/den⁻¹, kdežto dívčí 391,95 min/den⁻¹.

7.1.3 Objem PA žáků Základní školy habituálního typu

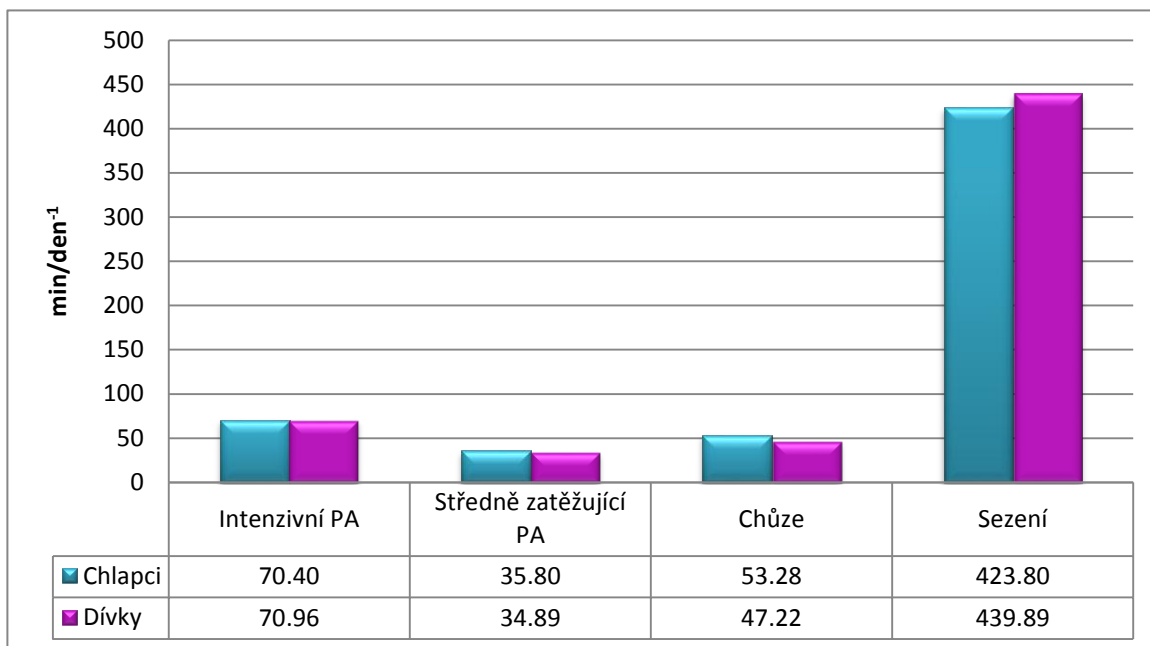


Obrázek 6 Průměrný denní objem pohybové aktivity žáků ZŠ habituálního typu (n = 52)

Vysvětlivky: Žáci ZŠ 2... žáci ZŠ habituálního typu

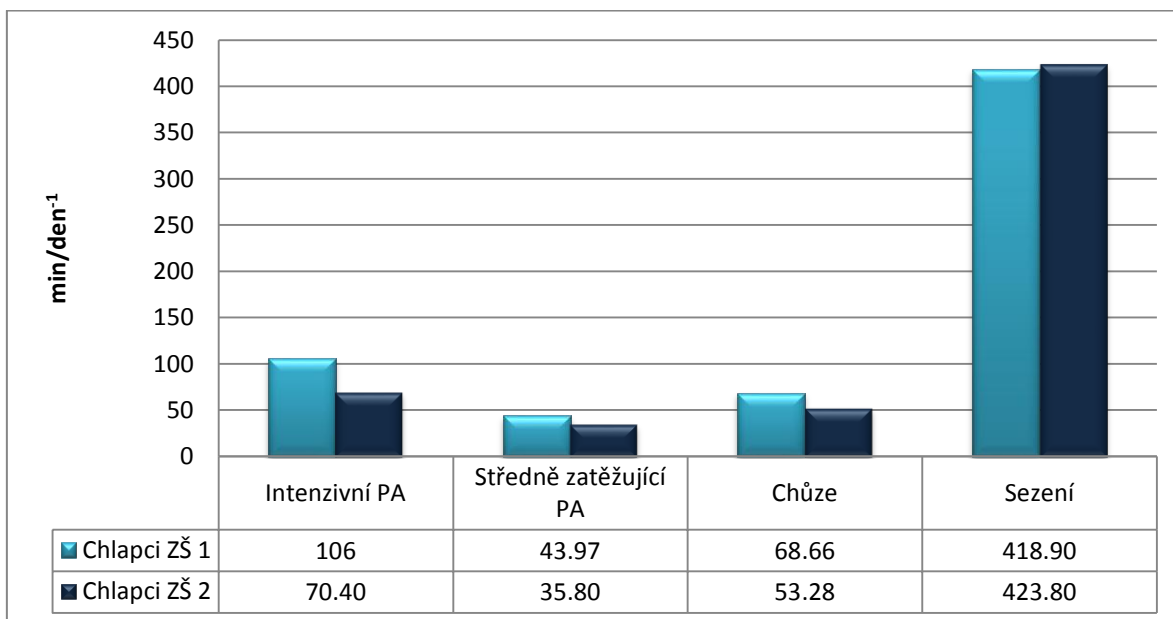
Druhá část vzorku, který představují žáci běžné ZŠ, vykazuje maximální průměrné denní hodnoty v oblasti „Intenzivní PA“, která trvá 70,69 min/den⁻¹. Pomyslnou druhou příčku vykonávané PA obsadila „Chůze“ trvající 50,13 min/den⁻¹. Minimální hodnoty žáci uváděli u „Středně zatěžující PA“, jež dosáhla 35,33 min/den⁻¹. Celková hodnota průměrného denního objemu PA činí tedy 155 min/den⁻¹ oproti pohybové inaktivitě „Sezení“ dosahující hodnoty 432,15 min/den⁻¹.

Srovnáním výsledných hodnot vzhledem k pohlaví žáků sledované části souboru ZŠ běžného typu jsme našli kupodivu minimální rozdíly mezi chlapeckou a dívčí absolvovanou PA. Maximální hodnoty opět náležely do části „Intenzivní PA“, kde průměrná denní hodnota u chlapců činila 70,40 min/den⁻¹ a dívčí 70,96 min/den⁻¹. Minimální hodnoty jsou viditelné u „Středně zatěžující PA“ tvořící u chlapců 35,80 min/den⁻¹ a u dívek 34,89 min/den⁻¹. „Chůzi“ se věnují chlapci 53,28 min/den⁻¹, kdežto dívky 47,22 min/den⁻¹. Celkový denní objem PA u chlapců je tedy 158 min/den⁻¹ a u dívek pak 153 min/den⁻¹. Větší pohybová inaktivita „Sezení“ se projevila u dívek 439,89 min/den⁻¹. Chlapecká doba „Sezení“ činila pak 423,80 min/den⁻¹.



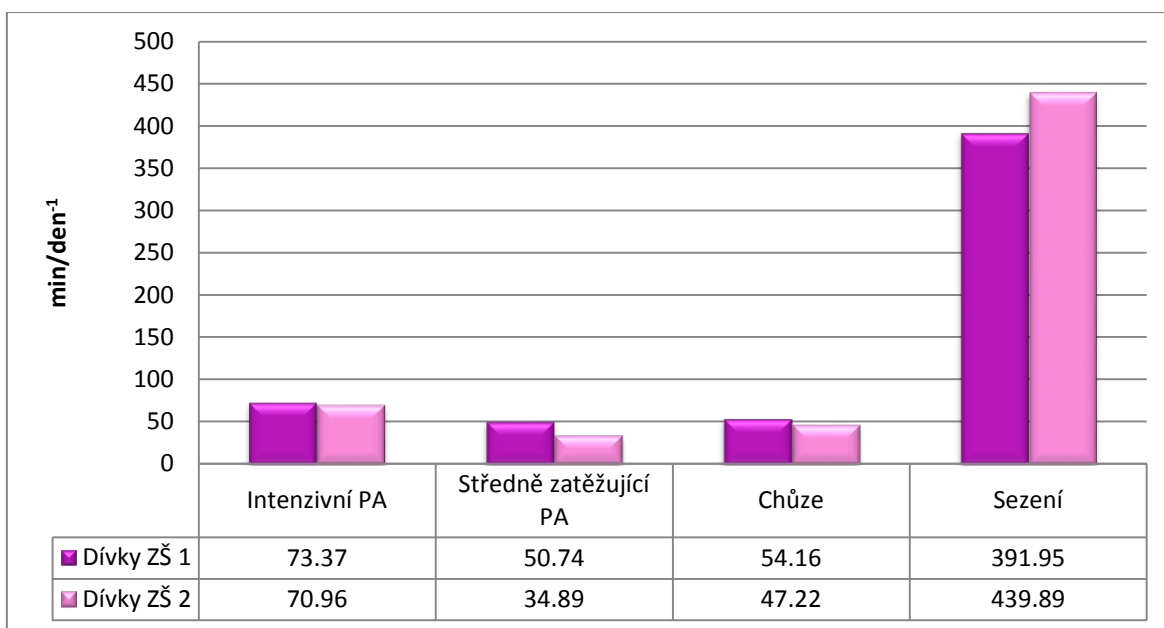
Obrázek 7 Srovnání průměrného denního objemu PA - základní školy habituálního typu podle pohlaví (chlapci n = 25, dívky n = 27)

7.1.4 Srovnání objemu PA žáků školy podporující zdraví a školy habituálního typu



Obrázek 8 Srovnání průměrného denního objemu PA chlapců navštěvující ZŠ podporující zdraví a ZŠ běžného typu (chlapci ZŠ 1 n = 29, chlapci ZŠ 2 n = 25)

Vysvětlivky: Chlapci ZŠ 1 ... chlapci ZŠ podporující zdrav
 Chlapci ZŠ 2 ... chlapci ZŠ běžného typu



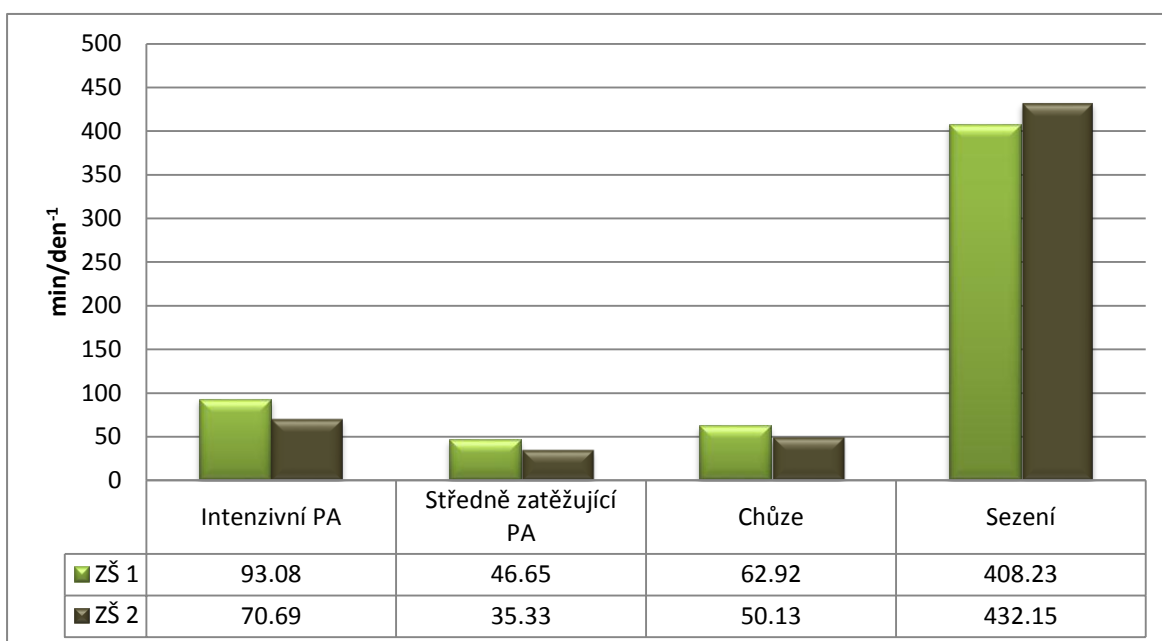
Obrázek 9 Srovnání průměrného denního objemu PA dívek navštěvující ZŠ podporující zdraví a ZŠ běžného typu (dívky ZŠ 1 n = 19, dívky ZŠ 2 n = 27)

Vysvětlivky: Dívky ZŠ 1 ... dívky ZŠ podporující zdraví
 Dívky ZŠ 2 ... dívky ZŠ běžného typu

Nyní se budeme snažit porovnat průměrný denní objem PA chlapců z hlediska školního prostředí, které navštěvují. Tyto výsledky nám dokumentuje Obrázek 8. Je zřejmé, že chlapci ŠPZ vykazují ve všech druzích pohybové činnosti vyšší objemy PA než chlapci ZŠ běžného typu. Signifikantní čili statisticky významný rozdíl je zaznamenán u „Intenzivní PA“ kdy hodnota p činila $p < 0,029$ ve prospěch chlapců ze ŠPZ. Ti se věnují „Intenzivní PA“ v průměru 106 min/den^{-1} , kdežto chlapci z běžné ZŠ pouhých $70,40 \text{ min/den}^{-1}$. U „Středně zatěžující PA“ ($p < 0,33$) a u „Chůze“ ($p < 0,29$) nebyla nalezena statistická významnost. Pohybová inaktivita obou souborů se od sebe liší minimálně. Ovšem celková hodnota objemu PA objevila statistickou významnost $p < 0,041$ pro chlapce ze ŠPZ, kteří se PA věnují v průměru až 219 min/den^{-1} , kdežto chlapci z běžné ZŠ 158 min/den^{-1} .

Obrázek 9 nás seznamuje s porovnáním průměrných denních hodnot objemu PA dívek navštěvujících danou školu. Rozdíly u tohoto vzorku jsou na první pohled nevýrazné. Maximální nalezené hodnoty obou souborů jsou u „Intenzivní PA“, kde nebyl nalezen statistický rozdíl ($p < 0,84$) stejně jako u „Středně zatěžující PA“ ($p < 0,12$) či u „Chůze“ ($p < 0,60$). Výraznější rozdíl je viditelný u pohybové inaktivity „Sezení“ u dívek ze ŠPZ, který činí $391,95 \text{ min/den}^{-1}$ oproti dívkám z běžné ZŠ, kde se hodnota rovnala $439,89 \text{ min/den}^{-1}$. Ovšem ani tento rozdíl nebyl shledán signifikantním. Celkový průměrný objem PA dívek ŠPZ dosahuje 178 min/den^{-1} , u dívek z běžné ZŠ 153 min/den^{-1} .

Srovnáme-li průměrné denní hodnoty objemu PA u chlapců a dívek (Obrázek 8, Obrázek 9) je patrné, že chlapci dosahují vyšších objemových hodnot PA než dívky. S obdobnými výsledky se setkáváme v řadách výzkumných studií, kde je dívčí pohlaví často považováno za více inklinující k pohybové nedostatečnosti (Boreham, Riddoch, 2001; Miles, 2007). Situaci v českých poměrech mapuje studie HBSC, 2010 In Kalman, Vašíčková (2013), která poukazuje na sníženou úroveň pohybové aktivity u českých dívek a zároveň varuje před znatelnou tendencí k úbytku PA, a to jak dívek, tak i u chlapců.



Obrázek 10 Srovnání průměrného denního objemu PA celého výzkumného souboru žáků navštěvující ZŠ podporující zdraví a ZŠ běžného typu (ZŠ 1 n = 48, ZŠ 2 n = 52)

*Vysvětlivky: ZŠ 1 ... žáci ZŠ podporující zdraví
ZŠ 2 ... žáci ZŠ běžného typu*

Z výsledného grafu, znázorněném na Obrázku 10 vyplývá, že výzkumný soubor rozdělený na základě navštěvované školy poukazuje na značné rozdíly v průměrných hodnotách objemu PA. Žáci ze ŠPZ vykazují ve všech kategoriích PA viditelně vyšších hodnot. Statisticky významný rozdíl je prokázán u „Intenzivní PA“ kdy hodnota $p < 0,033$ je ku prospěchu ZŠ podporující zdraví. U kategorie „Středně zatěžující PA“ ($p < 0,07$) nebyl shledán signifikantní rozdíl, jakožto ani u „Chůze“ ($p < 0,19$). U běžné ZŠ byla zaznamenána větší hodnota pohybové inaktivity „Sezení“, ovšem bez statistické významnosti. Jako signifikantní se ukázal celkový průměrný objem PA ($p < 0,015$) žáků ZŠ podporující zdraví. Tento soubor respondentů vykazoval celkovou průměrnou hodnotu PA 203 min/den⁻¹. Výzkumný soubor ZŠ běžného typu pak dosáhl celkové průměrné hodnoty PA 155 min/den⁻¹.

Na základě zjištěných poznatků lze tvrdit, že základní školy zařazené do projektu Škol podporující zdraví skutečně dopomáhají v rámci svého organizačního plánu, podmínek školy, ale i spolupráci s jinými organizačními složkami k většímu objemu pohybové aktivity svých žáků. Za stěžejní zjištění můžeme považovat u obou výzkumných souborů (i vzhledem k pohlaví) nejčastěji provozovaný druh PA, kterým se stala „Intenzivní PA“. Domníváme se, že tato pohybová aktivita zahrnuje převážně řízené, čili organizované činnosti dětí, z čehož vyplývá i samotná důležitost a spojitost se stimulací k pohybu, ke které se v rámci výzkumu taktéž dostaneme.

7.2 Stimuly sociální participace a PA žáků mladšího školního věku

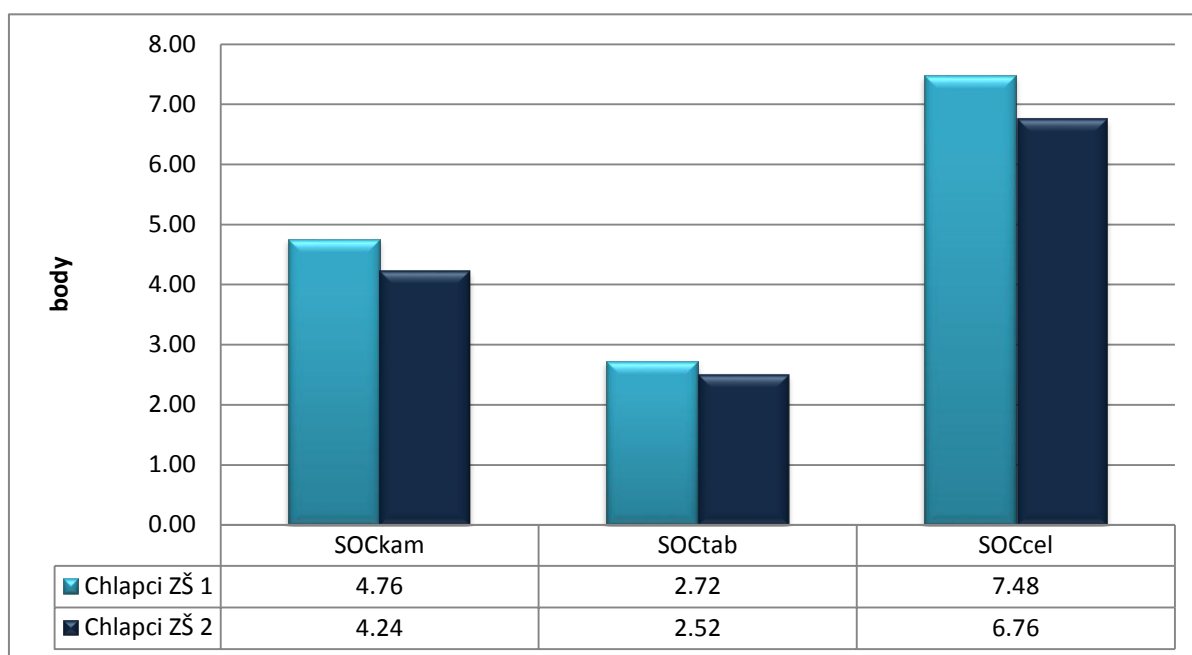
V druhé podkapitole se budeme věnovat rozboru získaných dat z oblasti stimulace k PA, a to konkrétně v rámci okruhu sociálního začleňování dětí daného výzkumného souboru do mimoškolních zájmových organizací. Výsledky budou interpretovány jak z hlediska intersexuálních rozdílů, tak i navštěvovaného typu školy. Ze závěru analýzy by mělo vyplynout ověření druhé hypotézy.

Získaná data byla vyhodnocena na základě dotazníku ESPA, jenž stimuly sociální participace separuje do dvou skupin. První skupinu s podnázvem „Kde mám kamarády“ tvoří členství v dětských či sportovních organizacích. Druhá skupina nesoucí název „Na táboře“ naznačuje, že zkoumaným prvkem bude účast na dětských či sportovních táborech nebo soustředěních. Obě skupiny jsou hodnoceny v závislosti na bodové škále, která je identická s označením dané alternativy odpovědi.

Ve skupině „Kde mám kamarády“ jde o tyto varianty možných odpovědí: 1 – nikdy jsem nebyl členem ničeho, 2 – částečný člen dětské organizace, 3 – částečný člen sportovního kroužku (klubu), 4 – stálý člen dětské organizace, 5 – stálý člen sportovního klubu, 6 – stálý člen několika dětských organizací, 7 – stálý člen několika sportovních klubů, 8 – stálý člen dětských organizací i sportovních klubů. (Maximální skóre tedy činí 8 bodů.)

Ve skupině „Na táboře“ jsou varianty odpovědí následující: 1 – nikdy se nezúčastnil žádného, 2 – účast na dětském táboře, 3 – účast na sportovním táboře (soustředění), 4 – účast jak na dětských, tak sportovních táborech. (Maximální skóre tedy činí 4 body.)

7.2.1 Stimuly sociální participace k PA chlapců



Obrázek 11 Sociální začlenění chlapců do dětských a sportovních organizací (Ch ZŠ1 n = 29, Ch ZŠ 2 n = 25)

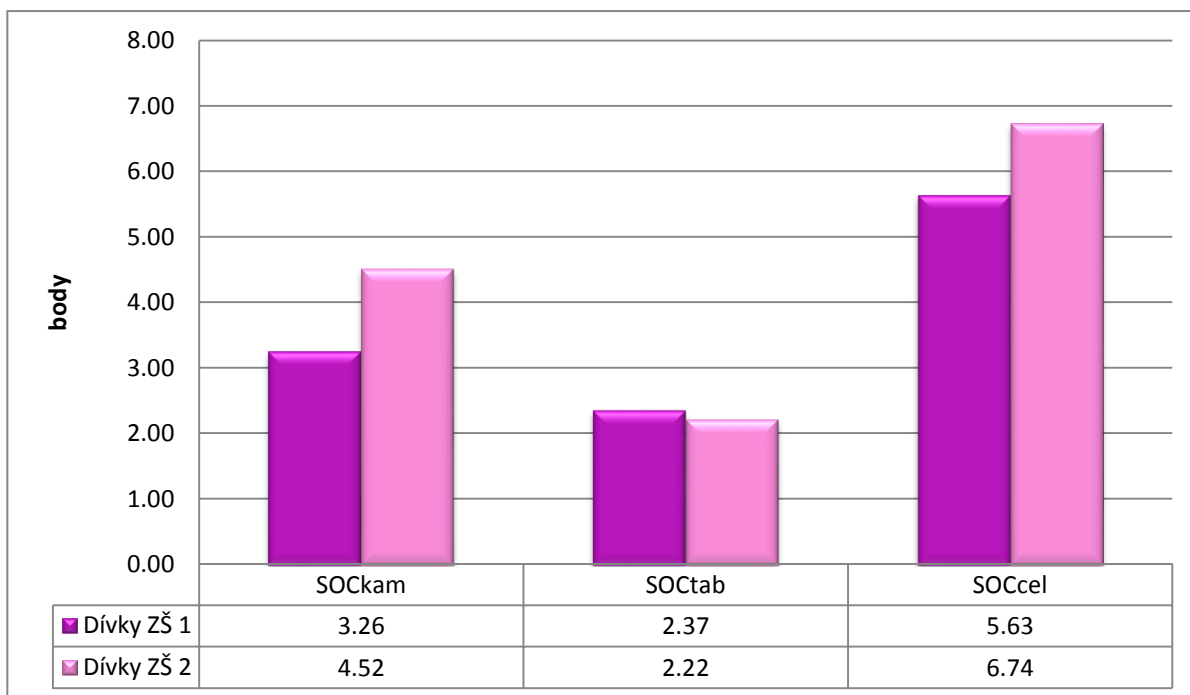
Vysvětlivky: Chlapci ZŠ 1... chlapci ZŠ podporující zdraví, Chlapci ZŠ 2 ... chlapci ZŠ běžného typu, SOCKam ... sociální stimuly „Kde mám kamarády“, SOCTab ... sociální stimuly „Na táboře“, SOCcel ... sociální stimuly celkem (SOCKam + SOCTab)

Úroveň sociální stimulace u chlapců znázorněná na Obrázku 11 je viditelně hodnotnější u chlapců navštěvující ZŠ podporující zdraví. V oblasti sociální stimulace

konkrétně členství v dětských a sportovních organizacích dosáhli chlapci ŠPZ v průměru 4,75 bodů, chlapci z běžné ZŠ 4, 24 bodů. Tento rozdíl nebyl shledán signifikantním ($p < 0,36$). U sociální stimulace v oblasti účasti na táborech opět chlapci ŠPZ vykazovali vyšší průměrné bodové skóre 2,27 bodů nežli chlapci navštěvující habituální ZŠ (2,52 bodů). Ani zde nebyl shledán statisticky významný rozdíl ($p < 0,50$) stejně jako u součtu již zmíněných hodnot udávající celkový bodový výsledek ($p < 0,32$).

7.2.2 Stimuly sociální participace k PA dívek

Opačná tendence je zaznamenána u výzkumného souboru dívek (Obrázek 12). Dívky z běžné ZŠ vykazující bodově vyšší úroveň sociální stimulace, ač se v jednotlivých skupinách převažující soubory odlišují. V oblasti sociální stimulace členství v dětských a sportovních organizacích dosáhly dívky ŠPZ nižšího průměrného bodového ohodnocení, a to 3,26 bodů, dívky habituální ZŠ pak získali průměrně 4,52 bodů. Statisticky významný rozdíl ovšem nebyl nalezen ($p < 0,06$). V oblasti účasti na táborech dosáhly sice vyššího skóre sice dívky ŠPZ (2,37 bodů), ale v porovnání se skóre dívek běžné ZŠ (2,22 bodů) nebyl ani zde nalezen signifikantní rozdíl ($p < 0,69$). Celkové průměrné hodnoty sociální stimulace dívek tudíž taktéž nebyly statisticky významné ($p < 0,19$).



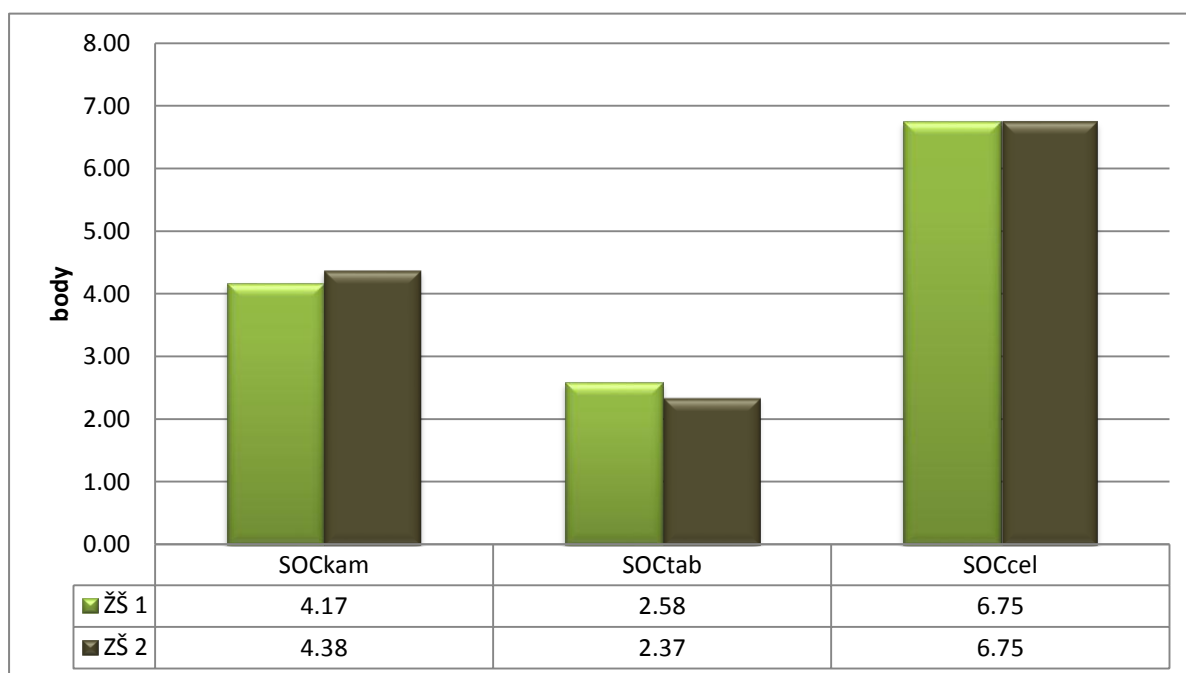
Obrázek 12 Sociální začlenění dívek do dětských a sportovních organizací (D ZŠ 1 n = 19, D ZŠ 2 n = 27)

Vysvětlivky: *Dívky ZŠ 1 ... dívky ZŠ podporující zdraví, Dívky ZŠ 2 ... dívky ZŠ běžného typu, SOckam ... sociální stimuly „Kde mám kamarády“, SOctab ... sociální stimuly „Na táboře“, SOCcel ... sociální stimuly celkem (SOckam + SOctab)*

Při komparaci výsledků (Obrázek 11 a Obrázek 12) sociální stimulace týkající se členství v dětských a sportovních organizacích a účasti na táborech či soustředěních nedochází v kontextu intersexuálních rozdílů k zásadním odlišnostem.

Výsledky HBSC studie výzkumného souboru českých dětí dokonce tvrdí, že obě pohlaví inklinují z větší míry k aktivitám pohybového charakteru (Kalman, Vašíčková, 2013). Z čehož vyplývá, že návštěvnost organizací s pohybovou náplní má převahu nad organizacemi poskytující nespportovní náplň.

7.2.3 Stimuly sociální participace a PA žáků školy podporující zdraví a habituální školy



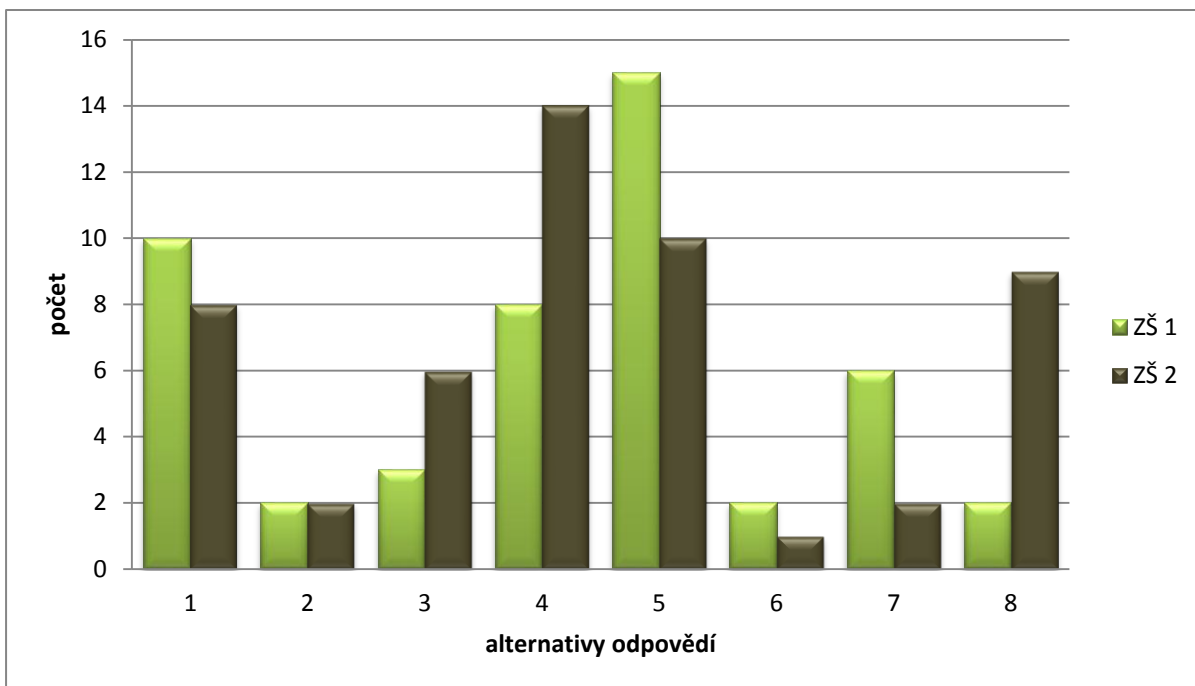
Obrázek 13 Stimuly sociální participace žáků školy podporující zdraví a habituální školy do dětských a sportovních organizací (ZŠ1 n = 48, ZŠ 2 n = 52)

Vysvětlivky: ZŠ 1... žáci ZŠ podporující zdraví, ZŠ 2 ... žáci ZŠ běžného typu, SOČkam ... sociální stimuly „Kde mám kamarády“, SOČtab ... sociální stimuly „Na táboře“, SOČcel ... sociální stimuly celkem (SOČkam + SOČtab)

Z výše uvedeného grafu (Obrázek 13) vyplývá, že separované skupiny výzkumného souboru dle navštěvované školy vykazují téměř shodné průměrné skóre daných oblastí sociální stimulace. V oblasti sociálního začlenění z hlediska členství v dětských a sportovních organizacích dosáhli žáci ŠPZ v průměru 4,14 bodů, žáci habituální ZŠ pak získali průměrně 4,38 bodů. Tyto výsledné hodnoty vypovídají, že zde nebyl nalezen signifikantní rozdíl ($p < 0,61$). V oblasti účasti na táborech dosáhli oba soubory opět hodnot, které nejsou statisticky významné ($p < 0,33$) - 2,58 bodů v průměru vykazali žáci ŠPZ a 2,37 bodů v průměru pak dosáhl soubor žáků běžné ZŠ. Celková úroveň sociální stimulace k mimoškolním zájmovým organizacím daných škol je z hlediska bodového skóre identická, ($p < 1$) čímž vyvrací naši hypotézu.

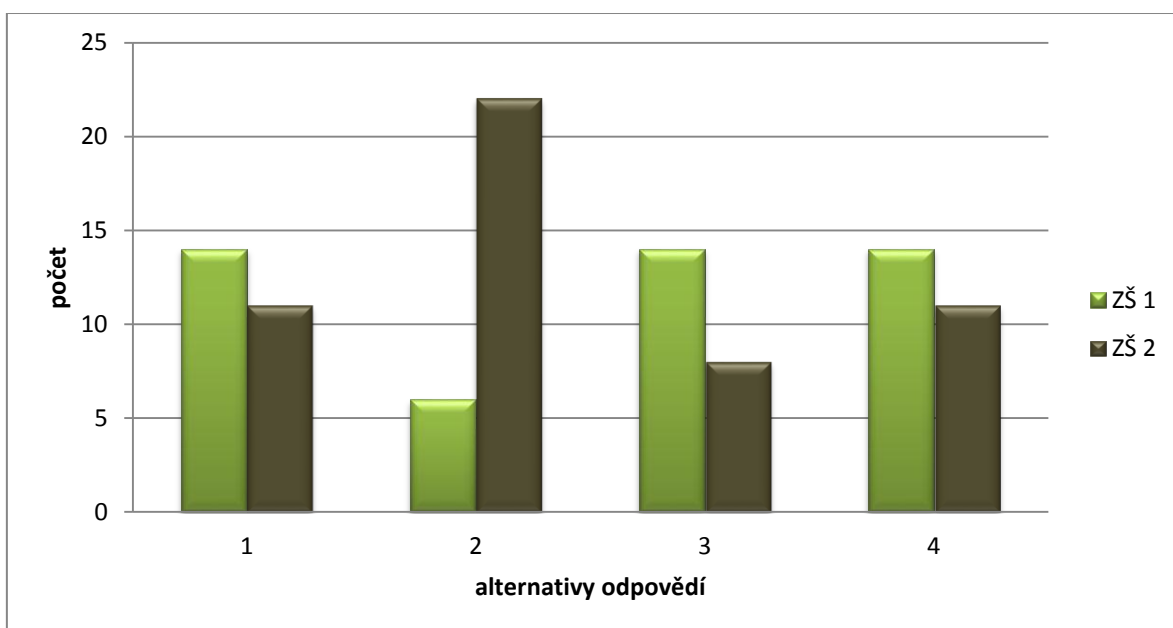
Z předložených výsledků je patrné, že obě porovnávané skupiny žáků nevykazují rozdíly v oblasti sociální stimulace z hlediska členství a účasti v mimoškolních dětských či sportovních organizacích. Na základě těchto výsledků se domníváme, že ač školy podporují a kooperují se sportovními i nesportovně zaměřenými organizacemi, je zapojování dětí do mimoškolních organizací závislé především na rodinných možnostech. Totožný názor v této souvislosti prezentuje Czémy et al. (2005) i Gustafson & Rodhes (2006), kteří považují životní styl rodiny, sociální klima, ale i zájmy rodinných příslušníků za primární faktor ovlivňující způsob trávení volného času dětí.

Na základě četnosti daných odpovědí se můžeme blíže seznámit s převažujícími druhy organizací a táborů, které jednotlivé výzkumné soubory navštěvují.



Obrázek 14 Stimuly sociální participace „Kde mám kamarády“ – účast v organizované PA (ZŠ1 n = 48, ZŠ 2 n = 52)

Vysvětlivky: 1 – nikdy jsem nebyl členem ničeho, 2 – částečný člen dětské organizace, 3 – částečný člen sportovního kroužku (klubu), 4 – stálý člen dětské organizace, 5 – stálý člen sportovního klubu, 6 – stálý člen několika dětských organizací, 7 – stálý člen několika sportovních klubů, 8 – stálý člen dětských organizací i sportovních klubů



Obrázek 15 Stimuly sociální participace „Na táboře“ – účast na dětských či sportovních táborech (ZŠ1 n = 48, ZŠ 2 n = 52)

Vysvětlivky: 1 – nikdy se nezúčastnil žádného, 2 – účast na dětském táboře, 3 – účast na sportovním táboře (soustředění), 4 – účast jak na dětských, tak sportovních táborech

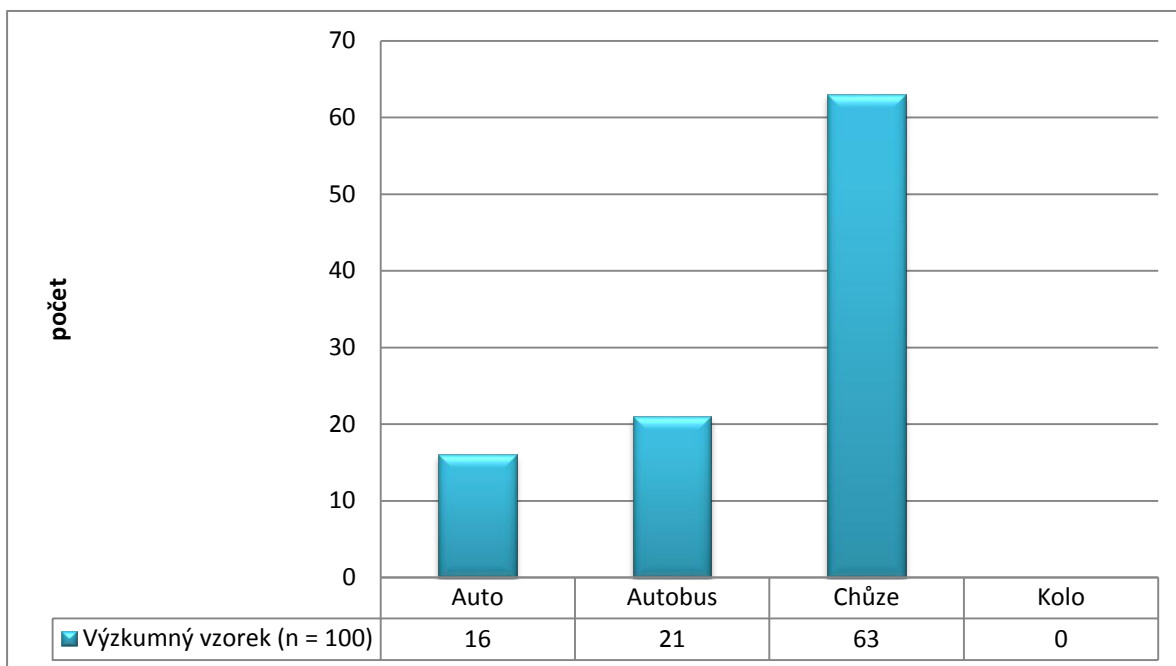
Nejvýznamněji zastoupenou položkou se v oblasti na účasti v organizované PA stala položka stálého členství u sportovní organizace, a poté následovala položka stálého členství v dětské (čili „nesportovně“ zaměřené) organizaci. Z pohledu rozděleného výzkumného souboru rozděleného dle typu navštěvované školy lze konstatovat (Obrázek 14), že u žáků běžné školy je ve větší míře zastoupeno členství v dětských organizacích (26,92 %), kdežto u žáků ŠPZ převažuje alternativa odpovědi „stálý člen sportovního klubu“ (31,25 %). Ovšem pro úplnost nemůžeme opomenout poslední možnost odpovědi, která je v hodnocení na vrcholu bodové škály. Jde o stálé členství jak v dětských, tak i sportovních organizacích, kde žáci běžné ZŠ vykazovali vyšší frekvenci této odpovědi (17,31 %) než žáci ŠPZ (4,17 %). Výsledky našeho výzkumného souboru korespondují s výsledky výzkumu Rychteckého et al., (2006), které ukazují na mírné zvýšení začlenění dětí do organizované PA v porovnání s inaktivitou (nezapojením do organizované PA) respondentů.

Účast na dětských a sportovních táborech či soustředěních (Obrázek 15) byla vzhledem k věku poměrně vysoká (75 %). U žáků běžné ZŠ převažovala účast na dětském táboře (42,31 %), u žáků ŠPZ pak ve stejném poměru (14:14) převažuje účast na sportovním táboře či soustředění a účast na dětských i sportovních táborech (celkem 58,33 %).

7.3 Dopravní stimulace a PA žáků mladšího školního věku

Ve třetí podkapitole se budeme věnovat prezentaci výsledků z oblasti dopravní stimulace v kontextu PA. Vyhodnotíme nejčastěji preferovaný druh dopravy dětí do a ze školy, a to i z hlediska navštěvované školy. Směrodatným údajem je pro nás přeprava pomocí aktivního transportu, za kterou je považováno přemístění za pomoci pohybové aktivity, čili chůzí nebo jízdou na kole.

Zpracováním dotazníku ESPA jsme se na základě kategorie s názvem „Jak se dostanu do školy“ dopracovali k výsledným hodnotám, které posuzujeme na základě četnosti možných odpovědí: 1 – *vozím se autem*, 2 – *jezdím tramvají, autobusem apod.*, 3 – *chodím pěšky*, 4 – *jezdím na kole*.



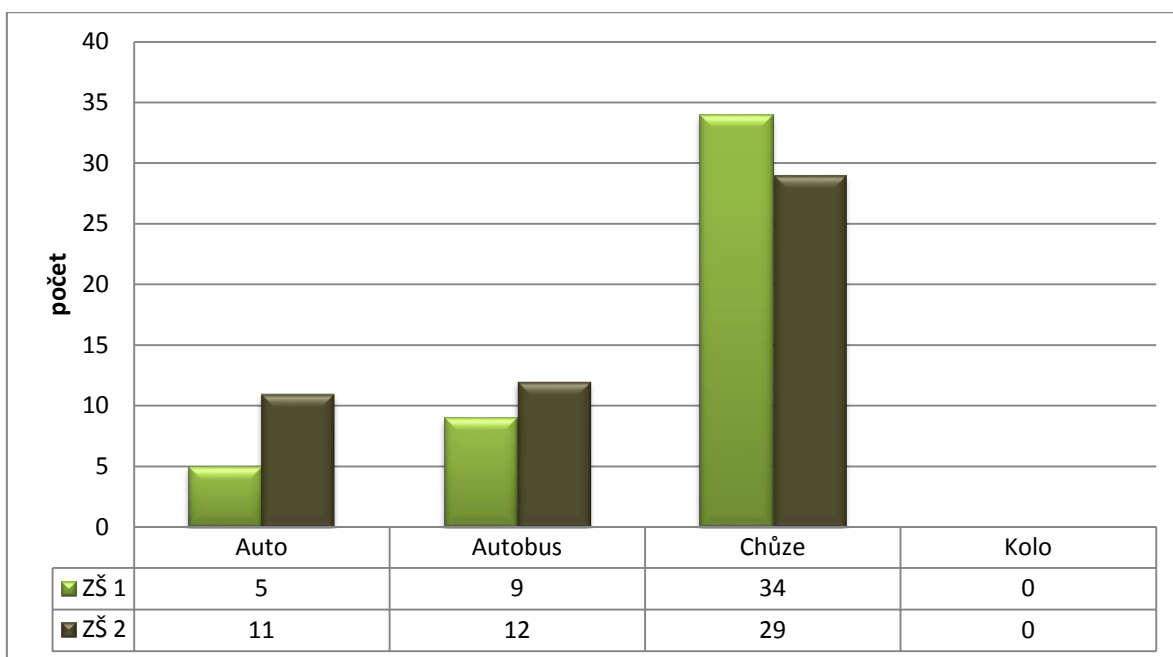
Obrázek 16 Preference způsobu dopravy do a ze školy žáků mladšího školního věku (n = 100)

U celého výzkumného souboru byla nejvyšší preference způsobu dopravy (Obrázek 16) zaznamenána u chůze (63 %). Naopak nulová preference se vyskytla u odpovědi „jezdím na kole“. Pravděpodobně je důvodem této nepreference jednak věk respondentů, blízká vzdálenost školy od místa bydliště, ale např. i nevyhovující alternativa k zabezpečení kola v průběhu vyučování popř. nepříznivé počasí. 21 % respondentů uvedlo, že jezdí do školy autobusem, tramvají nebo jinou hromadnou dopravou. 16 % výzkumného souboru uvedlo, že se nejčastěji přepravuje do a ze školy autem.

Naše výsledné hodnoty korespondují s výsledky studie HBSC z roku 2010 (In Kalman, Vašíčková, 2013). Procentuální podíl dětí chodících do školy pěšky a přepravujících se na kole jsou v porovnání s našimi hodnotami téměř totožné.

Ve srovnání se situací aktivního transportu v Americe, kterou popsal Pate et al. (2006), je u tamních dětí zřejmá snižující se tendence využívání přepravy s pomocí vlastní pohybové aktivity. Nejčastěji používaná alternativa dopravy do školy byla zaznamenána u školních autobusů.

7.3.1 Dopravní stimulace a PA žáků školy podporující zdraví a habituální školy



Obrázek 17 Preference způsobu dopravy do a ze školy žáků školy podporující zdraví a habituální školy (ZŠ1 n = 48, ZŠ 2 n = 52)

Vysvětlivky: ZŠ 1... žáci ZŠ podporující zdraví
ZŠ 2 ... žáci ZŠ běžného typu

Tabulka 2 Preference způsobu dopravy (ZŠ1 n = 48, ZŠ 2 n = 52) – podíl v procentech

	Auto	Autobus	Chůze	Kolo
ZŠ 1	10,42%	18,75%	70,83%	0%
ZŠ 2	21,15%	23,08%	55,77%	0%

Při komparaci preference způsobu dopravy mezi žáky ŠPZ a žáky z běžné školy (Obrázek 17, Tabulka 2) je u obou souborů zřetelná nejvyšší inklinace k chůzi. U žáků ŠPZ byl zaznamenán vyšší podíl k této formě přepravy (70,83 %) než u žáků z běžné školy (55,72 %). Autobusovou nebo jinou formu hromadné dopravy volí 18,75% dětí ze ŠPZ a 23,08 % dětí navštěvující habituální ZŠ. Transport automobilem byl registrován v nižší míře u dětí ŠPZ (10,42 %) v porovnání s dětmi z běžné školy (21,15 %). Na základě testu dobré shody

Chí – kvadrát nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v aktivním transportu mezi separovanými skupinami respondentů.

7.4 Prostorová a materiální stimulace k PA žáků mladšího školního věku

V závěrečné podkapitole se budeme věnovat analýze a diskusi nad získanými daty z oblasti prostorové a materiální stimulace dětí k pohybové aktivitě, které na základě četných výzkumů korelují se zvýšenou frekvencí a objemem pohybové činnosti (Davison & Lawson, 2006; Sallis & Glanz, 2006; Strauss et al., 2001; Trost et al., 2003). Interpretace výsledků této výzkumné části bude rozčleněna s ohledem na pohlaví a typ navštěvované školy.

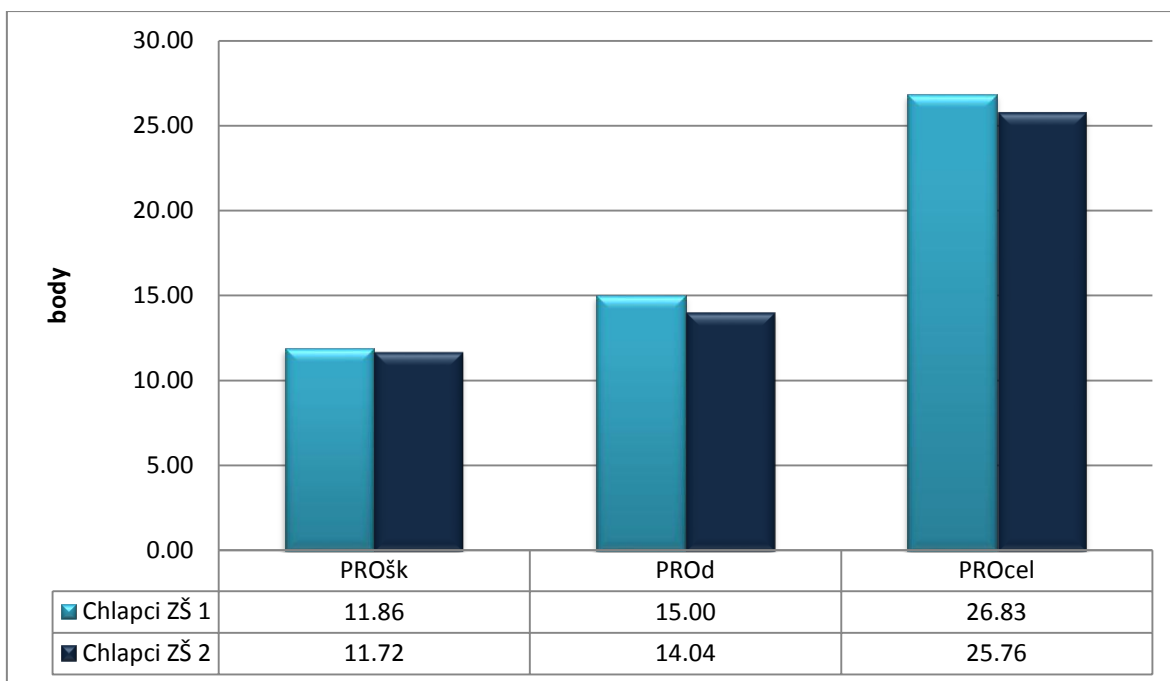
Z dotazníku ESPA jsme obdrželi data vypovídající o prostorové a materiální stimulaci dětí, a to jak v prostředí školním, tak i domácím.

Z hlediska prostorové stimulace, kterou nalezneme v dotazníku pod názvem „*Kde si hraji a sportuji*“, získáváme bodové hodnocení na základě frekvence využívání těchto prostorů pro hru: *terasa, balkon – zahrada, dvůr – ulice, sídliště – hřiště – lesík, louka – plavecký bazén – klub, kroužek – u známých*.

Materiální stimulace je zastoupena pod názvem „*S čím si hraji a sportuji*“, které zahrnuje tato nářadí a náčiní pro pohybové činnosti dětí: *bicykl – míč – švihadlo – brusle – kolečkové brusle – skate board (prkno) – houpací či šplhací souprava, ribstol – sáně, pekáč – lyže – raketa (badminton, tenis, stolní tenis) – dětský bazén – hudební nástroj – domácí zvířátko – jiné sportovní náčiní*.

Pro vyjádření hodnot dané stimulace jako celku jsme získané bodové skóre obou zkoumaných prostředí sečetli a prezentujeme je jako celkové stimulační skóre.

7.4.1 Prostorová a materiální stimulace chlapců k PA

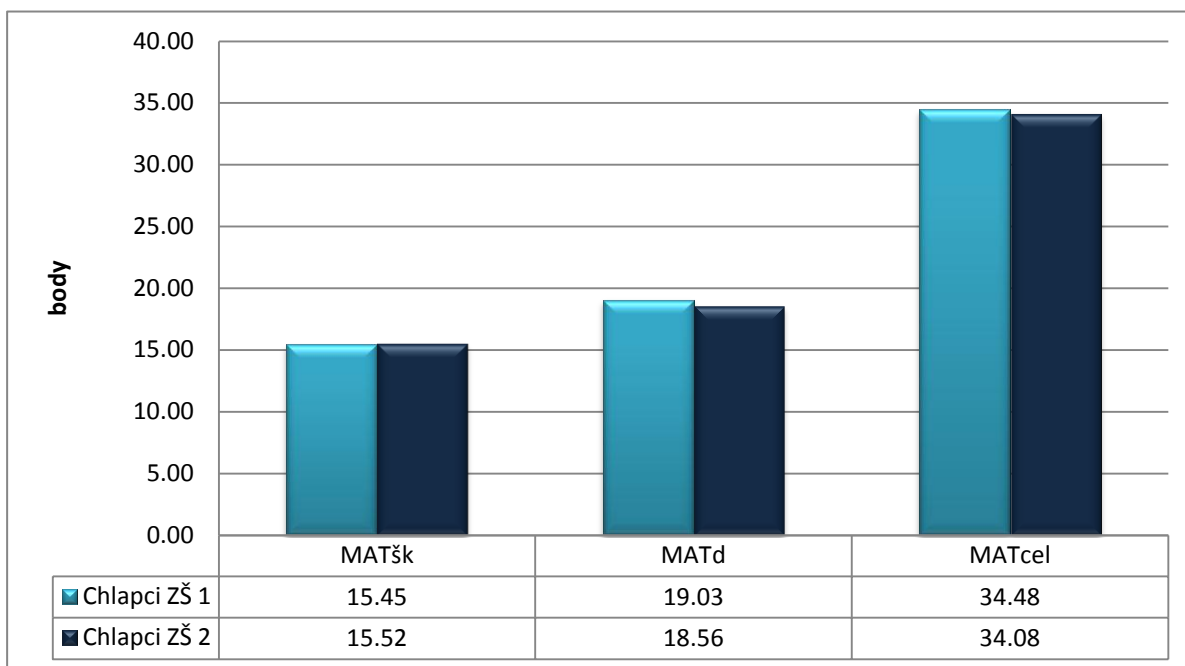


Obrázek 18 Prostorová stimulace chlapců k PA z hlediska typu navštěvované školy (Ch ZŠ 1 n = 29, Ch ZŠ 2 n = 25)

Vysvětlivky: Chlapci ZŠ 1... chlapci ZŠ podporující zdraví, Chlapci ZŠ 2 ... chlapci ZŠ běžného typu, PROšk ... prostorová stimulace ve škole, PROd ... prostorová stimulace doma, PROcel ... prostorová stimulace celkem

Úroveň prostorové stimulace (Obrázek 18) jsme posuzovali dle průměrného dosaženého počtu bodů v každé oblasti, tedy ve škole i doma. Maximální dosažitelné skóre bylo 24 bodů pro každou oblast. Chlapci ŠPZ dosáhli v obou oblastech vyššího průměrného bodového skóre oproti chlapcům z běžné školy, avšak tyto rozdíly byly skutečně minimální. Prostorová stimulace ve škole vykazovala statistickou významnost $p < 0,88$ a stimuly prostorových možností doma $p < 0,31$, z čehož vyplývá, že dané rozdíly nejsou statisticky významné. Tudíž i z celkového stimulačního skóre obou oblastí lze usoudit, že zde není signifikantní rozdíl ($p < 0,50$). Domníváme se, že poskytované prostorové možnosti chlapců se od sebe příliš neodlišují z důvodů blízké vzdálenosti škol a podobných typů vyhledávaných míst motivujících k pohybovým činnostem. Zajímavým zjištěním je i převažující vyšší bodové skóre prostorové stimulace doma než ve škole. Z tohoto výsledku můžeme usoudit, že

rodiče nevnímají školní prostředí jako více prostorově stimulující ve srovnání s prostorovými možnostmi, které poskytují oni sami svým dětem.



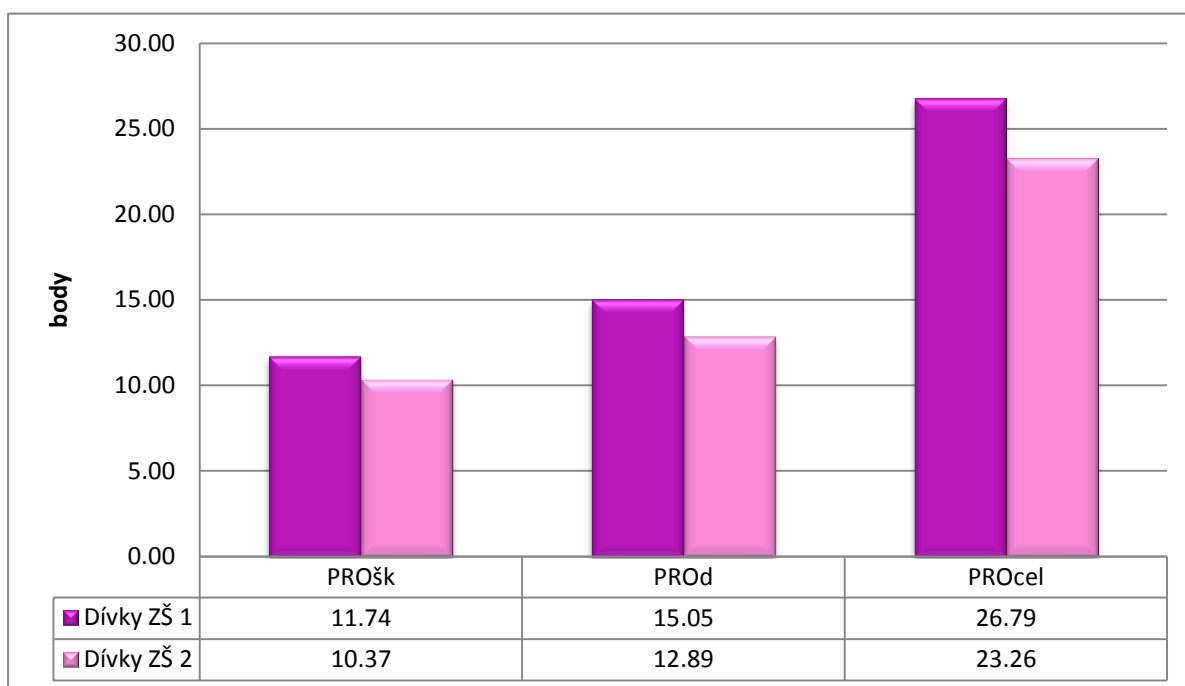
Obrázek 19 Materiální stimulace chlapců k PA z hlediska typu navštěvované školy (Ch ZŠ 1 n = 29, Ch ZŠ 2 n = 25)

Vysvětlivky: Chlapci ZŠ 1... chlapci ZŠ podporující zdraví, Chlapci ZŠ 2 ... chlapci ZŠ běžného typu, MATšk ... materiální stimulace ve škole, MATd ... materiální stimulace doma, MATcel ... materiální stimulace celkem

Úroveň materiální stimulace (Obrázek 19) jsme posuzovali dle průměrného dosaženého počtu bodů v každé oblasti, tedy ve škole i doma. Maximální dosažitelné skóre bylo 28 bodů pro každou oblast. U materiální stimulace k PA chlapců ve škole nebyl mezi výslednými hodnotami prokázán statisticky významný rozdíl ($p < 0,89$), chlapci ŠPZ dosáhli průměrného skóre 15,45 bodů a chlapci z běžné školy 15,52 bodů. K obdobné situaci došlo i v oblasti druhé, tj. u materiální stimulace chlapců k PA doma, kde rovněž nebyl zaznamenán signifikantní rozdíl $p < 0,51$ (chlapci ŠPZ 19,03 bodů, chlapci běžné školy 18,56 bodů). Celková materiální stimulace tudíž rovněž nebyla shledána jako statisticky významná ($p < 0,67$). Domníváme se, že úroveň materiální stimulace u chlapců je téměř totožná v závislosti na upřednostňování víceméně shodných pohybových aktivit.

Mezi nejčastěji provozované pohybové aktivity chlapců patří fotbal, cyklistika, basketbal, nebo jiné míčové hry (Kamlan, Vašíková, 2013). Tudíž nejčteněji preferovaným vybavením u chlapců je především míč a kolo.

7.4.2 Prostorová a materiální stimulace dívek k PA



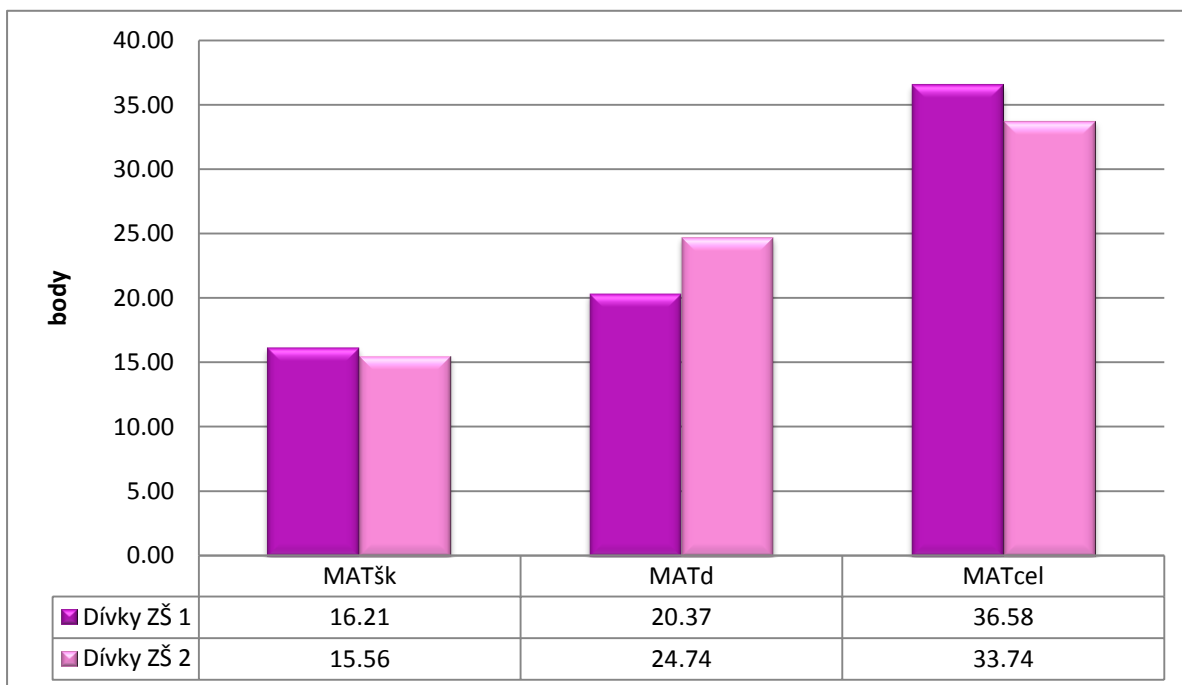
Obrázek 20 Prostorová stimulace dívek k PA z hlediska typu navštěvované školy (D ZŠ 1 n = 19, D ZŠ 2 n = 27)

Vysvětlivky: Dívky ZŠ 1... dívky ZŠ podporující zdraví, Dívky ZŠ 2 ... dívky ZŠ běžného typu, PROšk ... prostorová stimulace ve škole, PROd ... prostorová stimulace doma, PROcel ... prostorová stimulace celkem

Sledované dívky na první pohled vykazují rozdílné hodnoty prostorové stimulace (Obrázek 20). Systém bodového hodnocení byl totožný jako u chlapců. To znamená, že maximální dosažitelné skóre činilo 24 bodů v každé oblasti. Prostorová stimulace ve školním prostředí dosáhla u dívek ze ŠPZ v průměru 11,74 bodů, u dívek z běžné školy pak 10,37 bodů. Statisticky významný rozdíl zde prokázán nebyl ($p < 0,076$). V oblasti poskytovaných stimulů v domácím prostředí dosáhli vyššího průměrného skóre dívky ŠPZ, a to 15,05 bodů, dívky z běžné ZŠ obdržely průměrně 12,89 bodů. Zde byl nalezen signifikantní rozdíl $p < 0,033$ ku prospěchu dívek ze ŠPZ stejně jako u celkové stimulační hodnoty ($p < 0,011$),

kteřá dosahovala u dıvek ŠPZ průměrných 26,79 bodů, kdežto u dıvek z běžné školy 23,26 bodů.

Taktěž jako u chlapců je z grafu patrný vyšší bodový podíl prostorové stimulace doma než ve škole, (Obrázek 18) z čehož můžeme usuzovat, že volnočasové aktivity rodiny se nerealizují pouze doma, na zahradě, ale i v prostředí hřišť, blízko přírody, v aquaparcích apod. Tato skutečnost odsunuje školní prostorovou stimulaci na pomyslné druhé místo. Důvodem bude nejspíše stále se opakující využívání prostorů tělocvičny, hřiště popř. zahrady. Příčinou tohoto stavu věcí bude pravděpodobně malá časová dotace hodin tělesné výchovy a v neposlední řadě taktěž záruka větší bezpečnosti.



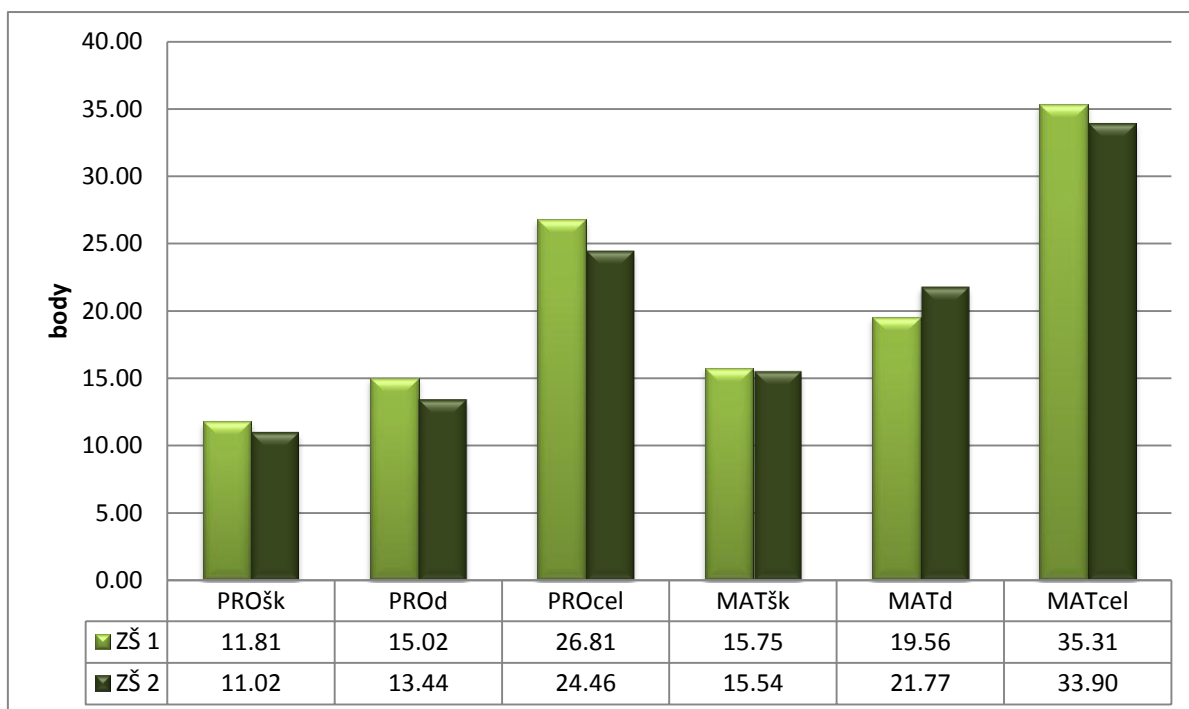
Obrázek 21 Materiální stimulace dıvek k PA z hlediska typu navštěvované školy (D ZŠ 1 n = 19, D ZŠ 2 n = 27)

Vysvětlivky: Dıvky ZŠ 1... dıvky ZŠ podporující zdraví, Dıvky ZŠ 2 ... dıvky ZŠ běžného typu, MATšk ... materiální stimulace ve škole, MATd ... materiální stimulace doma, MATcel ... materiální stimulace celkem

Materiální stimulaci dıvek k PA (Obrázek 21) jsme posuzovali totožným bodovým systémem jako u chlapců, čili maximální dosažitelná hranice bodů byla 28 bodů pro každou oblast. I v tomto výzkumném souboru se ukazuje, že školní materiální stimulace je nižší ve

škole než v rodinách. Lze tak usoudit z dosaženého bodového skóre, kde dívky ŠPZ dosáhly průměrně 16,21 bodů a dívky z běžné ZŠ pak 15,56 bodů ($p < 0,33$). Bodové skóre materiální stimulace získané „doma“ je nesporně vyšší. Dívky ŠPZ obdržely průměrně 20,37 bodů a dívky ze školy habituálního typu pak získaly v průměru 24,74 bodů ($p < 0,58$). Ovšem ani v jednom ze zmíněných prostředí výsledné hodnoty neprokázaly statisticky významné rozdíly. Signifikantní se ukázala až celková stimulační hodnota ($p < 0,029$) ve prospěch dívek ŠPZ, které vykazují v průměru 36,58 bodů ve srovnání s dívkami z běžné ZŠ, jež dosáhly průměrně 33,74 bodů.

7.4.3 Prostorová a materiální stimulace žáků k PA školy podporující zdraví a habituální školy



Obrázek 22 Prostorová a materiální stimulace z hlediska typu navštěvované školy (ZŠ 1 n = 48, ZŠ 2 n = 52)

Vysvětlivky: ZŠ 1... žáci ZŠ podporující zdraví, ZŠ 2 ... žáci ZŠ běžného typu, PROšk ... prostorová stimulace ve škole, PROd ... prostorová stimulace doma, PROcel ... prostorová stimulace celkem, MATšk ... materiální stimulace ve škole, MATd ... materiální stimulace doma, MATcel ... materiální stimulace celkem

Celková komparace výsledných dat (Obrázek 22) nám u obou separovaných souborů na první pohled nezobrazuje výrazné rozdíly. Proto pojďme blíže vylíčit stav hodnot daných stimulů. Úroveň prostorové stimulace (max. bodová hranice 24 bodů) je v obou oblastech příznivější pro žáky ŠPZ. Ve školním prostředí získali tito žáci průměrně 11,81 bodů v porovnání s žáky z běžné ZŠ, kteří obdrželi průměrně 11,02 bodů. Z daného bodového skóre tudíž vyplývá, že zde nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ($p < 0,20$). Prostorová stimulace v domácích podmínkách je u obou výzkumných souborů vyšší než v prostředí školním. Žáci ŠPZ vykázali v oblasti prostorové stimulace „doma“ průměrně 15,02 bodů, kdežto žáci z běžné školy 13,44 bodů. V této oblasti byl nalezen signifikantní rozdíl ve prospěch dětí ŠPZ ($p < 0,022$). Celková stimulační hodnota poskytovaných prostorových podmínek pro PA byla vyšší opět u žáků ŠPZ, kteří dosáhli průměrně 26,81 bodů, oproti žákům navštěvující školu habituálního typu, kteří vykázali průměrné bodové skóre činící 24,46 bodů. I zde byl nalezen statisticky významný rozdíl $p < 0,027$ příznivý pro žáky ŠPZ.

Je tedy zřejmé, že žáci navštěvující školu podporující zdraví prokazují ve sféře celkové prostorové stimulace lepší prostorové podmínky pro PA. Školní prostředí se ukázalo z hlediska využívaného prostoru jako zaostávající za rodinou.

Velmi významnou intervencí, zejména škol, je z hlediska prostorové stimulace k PA přítomnost hřiště (nejen v areálu škol) a zejména volný přístup na něj. Tyto podmínky významně korelují se zvýšenou PA dětí (Burdette & Whitaker, 2005; Zask et al., 2001).

Úroveň materiální stimulace (Obrázek 22) je hodnocena na maximální bodové hranici 28 bodů. Z hlediska bodového skóre ve školním prostředí dosáhli žáci ŠPZ průměrně 15,75 bodů, žáci běžné školy pak získali průměrně 15,54 bodů ($p < 0,61$). Stejně jako u stimulace prostorové výrazně příznivější vliv na materiální podmínky má rodinné prostředí. V této oblasti vykazují děti ŠPZ průměrně 19,26 bodů, kdežto děti navštěvující školu habituálního typu dosáhly průměrně 21,77 bodů ($p < 0,54$). O obou druhů zkoumaných prostředí nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Celková stimulační hodnota poskytovaných materiálních podmínek pro PA byla vyšší u žáků ŠPZ, kteří dosáhli průměrně 35,31 bodů, oproti žákům navštěvující školu běžného typu, kteří vykázali průměrné bodové skóre činící 33,90 bodů. Ovšem ani zde nebyl nalezen signifikantní rozdíl ($p < 0,072$).

Můžeme tedy konstatovat, že mezi žáky ŠPZ a žáky běžné školy nebyly nalezeny rozdíly v oblasti materiální stimulace.

Miklánková (2009b) se s odkazem na průzkum Národního centra podpory zdraví (1995), které bylo realizováno v síti Zdravých škol, zmiňuje o intervenci škol ve sféře materiální a prostorové stimulace z hlediska zdraví jako o nejslabší stránce.

Zda-li od této doby došlo ke změně, je otázkou dalších výzkumů. Každopádně z pohledu naší práce je znatelný týž deficit, zejména ve sféře materiálních podmínek.

8 ZÁVĚRY

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu.

Dílčím cílem bylo porovnání objemu a podmínek pohybové aktivity žáka 1. stupně ZŠ podporující zdraví a běžné ZŠ.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 100 respondentů, konkrétně žáci 4. a 5. ročníků, navštěvující dva typy škol. Prvním typem byla škola podporující zdraví, ze které bylo do výzkumu zapojeno 48 žáků. Druhým typem byla běžná ZŠ, kde počet respondentů čítal 52 žáků.

Získaná data byla zpracována statistickou metodou T-testu a Chí- kvadrátu (testu dobré shody) a výsledné rozdíly byly hodnoceny na úrovni hladiny významnosti $p \leq 0,05$.

V souvislosti s vytyčenými cíli byly stanoveny následující hypotézy, u kterých lze konstatovat tyto závěry:

H1 Žáci ze ZŠ podporující zdraví budou vykazovat vyšší objemy pohybové aktivity než žáci z běžné ZŠ.

Tuto alternativní hypotézu na základě zjištěných poznatků přijímáme. Při komparaci výsledných hodnot PA žáků 1. stupně ZŠ z hlediska intersexuální rozdílů a zároveň navštěvovaného typu školy můžeme konstatovat, že chlapci ze ZŠ podporující zdraví vykazují ve všech druzích PA vyšší objemy v porovnání s chlapci ZŠ habituálního typu. Statisticky významný rozdíl byl nalezen u „Intenzivní PA“ ($p < 0,029$) ve prospěch chlapců ŠPZ. Ti se věnují denně intenzivní pohybové činnosti průměrně 106 min/den^{-1} , zatímco chlapci z běžné ZŠ $70,40 \text{ min/den}^{-1}$. Signifikantní se ukázal také rozdíl celkové PA chlapců ($p < 0,041$), kdy chlapci ŠPZ se v průmětu věnují PA 219 min/den^{-1} , kdežto chlapci z běžné ZŠ 158 min/den^{-1} .

Rozdíly mezi dívkami obou separovaných souborů se neprokázaly jako statisticky významné. Celkový průměrný objem PA dívek ŠPZ dosáhl 178 min/den^{-1} a u dívek z běžné ZŠ pak 153 min/den^{-1} .

Z dosažených výsledných hodnot z hlediska pohlaví je zřejmé, že chlapci v průměru věnují PA průměrně více času než dívky. U obou pohlaví se prokázalo, že nejčastěji provozovaným druhem pohybové činnosti je „Intenzivní PA“.

Stěžejní poznatky k přijetí dané hypotézy jsme získali na základě srovnání průměrného objemu PA z hlediska typu navštěvované ZŠ. Žáci ŠPZ vykazovali ve všech kategoriích PA viditelně vyšších hodnot. Avšak u „Středně zatěžující PA“ nebyl shledán signifikantní rozdíl ($p < 0,07$), stejně jako u „Chůze“ ($p < 0,19$). Statisticky významné rozdíly byly nalezeny u „Intenzivní PA“ ($p < 0,033$), i u celkového objemu PA ($p < 0,015$), a to ve prospěch žáků ŠPZ.

H2 Žáci ze ZŠ podporující zdraví se více zapojují do zájmové činnosti s obsahem pohybové aktivity než děti z běžné ZŠ.

Na základě níže uvedených skutečností tuto alternativní hypotézu nepřijímáme. Úroveň sociální stimulace žáků tvořících náš výzkumný soubor se vzhledem k pohlaví příliš nelišila. Sociální stimulace zahrnující členství v dětských a sportovních organizacích a účast na táborech či soustředěních u chlapců ŠPZ sice vykazovala vyšší průměrné hodnoty, ovšem ani jedna z nich nebyla oproti průměrným dosaženým hodnotám chlapců z běžné ZŠ statisticky významná.

U souboru dívek byla zjištěna opačná tendence. Dívky z běžné školy dosáhly v oblasti sociální stimulace členství v dětských a sportovních organizacích vyššího bodového průměru 4,52 bodů, než-li dívky ze ŠPZ, které získaly v průměru 3,26 bodů. I v celkové stimulační hodnotě dosáhly dívky z běžné ZŠ příznivějšího bodového zisku. Avšak ani zde nebyly nalezeny signifikantní rozdíly.

Naše hypotéza byla vyvrácena na základě dosažených výsledných hodnot prezentovaných výzkumným souborem, rozděleným dle typu navštěvované školy. Z hlediska členství v dětských a sportovních organizacích dosáhli žáci ŠPZ v průměru 4,14 bodů, kdežto žáci habituální školy získali průměrně 4,38 bodů ($p < 0,61$). Statisticky významný rozdíl zde nebyl nalezen stejně jako v oblasti týkající se účasti na táborech ($p < 0,33$), kde oba soubory vykazovaly opět velice těsné rozdíly. Celkové stimulační hodnoty sociálního začleňování žáků vzhledem k typu navštěvované školy byly shledány jako totožné ($p < 1$).

Navzdory hodnocení bodové škály, která je pro nás směrodatná, však musíme upozornit, že z hlediska četnosti stálého členství, buďto v jedné nebo více sportovních organizacích, žáci ze ŠPZ výrazně převyšovali žáky navštěvující běžnou ZŠ.

H3 Ve způsobu transportu do a ze školy budou nalezeny rozdíly mezi dětmi ZŠ podporující zdraví a běžné ZŠ v aktivním transportu.

Na základě testu dobré shody (Chí – kvadrát) jsme došli k tomuto závěru. Vypočtené hodnoty testovaného kritéria, které jsme porovnali s příslušným kvantilem rozdělení, tedy s druhým stupněm volnosti. Pro 5% hladinu významnosti šlo o kvartil $\chi^2_{0,95} = 5,991$. Spočítaná hodnota testovaného kritéria (2,92) nepřekračila mez vymežující kritický obor (5,991) nacházející se v oboru a na zvolené 5% hladině významnosti, tudíž naši hypotézu o rozdílnosti v aktivním transportu nepřijímáme.

Z celého výzkumného souboru respondentů vyplynulo, že nejhojněji preferovaným způsobem dopravy do a ze školy byla u 63 % dotázaných chůze. Naopak druhá alternativa aktivního transportu, tudíž přeprava na kole, nebyla uvedena u žádného z respondentů. Dopravu automobilem uvedlo 16% dotázaných a přepravu hromadnou dopravou pak 21%.

Získaná data vyhodnocená na základě typu navštěvované školy ukázala, že žáci obou škol nejčastěji volí jako přepravu do a ze školy chůzi. U žáků ŠPZ byl zaznamenán vyšší podíl k této formě přepravy (70,83 %) než u žáků z běžné školy (55,72 %). Jinou formu aktivní přepravy žáci obou škol běžně nevyužívají. Transport automobilem byl registrován v nižší míře u žáků ŠPZ (10,42 %) v porovnání s žáky z běžné ZŠ.

H4 Děti navštěvující školu podporující zdraví budou vykazovat lepší materiální a prostorové vybavení pro pohybovou aktivitu, a to jak ve škole, tak doma.

Přestože jsou výsledné hodnoty prostorové a materiální stimulace příznivější pro žáky ŠPZ, musíme i zde na základě statistické významnosti konstatovat, že naši hypotézu nepřijímáme.

Z hlediska pohlaví byla úroveň prostorové stimulace u chlapců téměř totožná. Chlapci ze ŠPZ sice dosáhli lepšího bodového skóre, avšak rozdíly byly skutečně minimální. V žádné

z vymezených kategorií tedy nebyly prokázány signifikantní rozdíly. Stejný závěr můžeme konstatovat i u materiální stimulace, ve které rovněž chlapci dosahovali takřka shodného skóre.

Úroveň prostorové stimulace byla průměrně stejně vysoká jako u chlapců. Ovšem u souboru dívek vzhledem k typu navštěvované školy byly nalezeny rozdíly. Ve školním prostředí dosáhly dívky ze ŠPZ v průměru 11,74 bodů, dívky z běžné školy pak 10,37 bodů. Statisticky významný rozdíl zde prokázán nebyl ($p < 0,33$). Signifikantní rozdíl se projevil v oblasti poskytovaných stimulů v domácím prostředí ($p < 0,033$), a to ku prospěchu dívek ze ŠPZ stejně jako u celkové stimulační hodnoty ($p < 0,011$), která dosahovala u dívek ŠPZ průměrných 26,79 bodů, kdežto u dívek z běžné školy 23,26 bodů. Úroveň materiální stimulace dívek můžeme považovat ve srovnání s chlapeckou za poněkud příznivější. Z pohledu navštěvované školy jsme rozdíly v materiální stimulaci doma ($p < 0,58$), ani ve škole ($p < 0,33$) neshledali jako statisticky významné. Za signifikantní jsme označili celkovou stimulační hodnotu materiálních podmínek pro PA ($p < 0,029$) ve prospěch dívek ze ŠPZ.

Východiskem pro naši hypotézu je však samotná komparace obou stimulačních podmínek z hlediska typu navštěvované školy. Lepší prostorové podmínky vykazovali nesporně žáci ŠPZ. Jako statisticky významná se prokázala prostorová stimulace doma ($p < 0,022$) a současně i celková stimulační hodnota prostorových podmínek k PA ($p < 0,027$). V oblasti materiální stimulace jsme nenalezli statisticky významné rozdíly. V domácím prostředí ($p < 0,54$) dosáhli lepšího skóre žáci z běžné školy. V kategorii školní materiální stimulace ($p < 0,61$) naopak dosáhli mírně příznivějšího skóre žáci ŠPZ a ačkoli byla celková stimulační hodnota materiálních podmínek k PA vyšší u žáků ze zdravé školy, nebyl ani zde nalezen signifikantní rozdíl ($p < 0,072$).

Na základě výše zmíněných údajů jsme dospěli k závěru, že žáci ze ŠPZ vykazují lepší prostorové podmínky pro PA, nežli žáci z běžné ZŠ. Ovšem totéž tvrzení neplatí v oblasti materiální stimulace.

Školy podporující zdraví můžeme považovat za výraznou formu intervence k pohybové aktivitě potažmo pohybového režimu jejich žáků. Žákům ŠPZ je viditelně dopřáváno většího objemu pohybových činností než je tomu v běžné škole. V jednotlivých stimulech PA vykazovali žáci ŠPZ rovněž příznivějších výsledků, avšak ve většině případů bez signifikantních rozdílů. Detailnější zkoumání zahrnující početnější vzorky škol je možnou variantou pro další výzkumy.

Doporučení pro praxi:

U našeho výzkumného souboru se prokázalo, že žáci prvního stupně daných škol ve většině případů splňují doporučenou denní normu pohybové aktivity. ZŠ zařazená do projektu Škol podporující zdraví dopomáhá ke zkvalitňování pohybového režimu dětí, proto doporučujeme podporovat tento projekt a zařazovat do něj více škol. Z výzkumu dále vplynuly relativně omezené materiální a prostorové podmínky škol ke stimulaci dětí k PA. Proto dále navrhuje zvýšit frekvenci využívání různorodých a dostupných prostorů pro obohacení pohybového režimu dětí a současně také využívání různého náčiní, náradí či cvičebních pomůcek, které mimo jiné přispívají k udržení zájmu dětí o pohyb. V neposlední řadě je nutné zaměřit se na vytváření podmínek pro bezpečnou a nejlépe aktivní přepravu dětí do a ze školy. Doporučujeme proto vybudovat síť chodeckých stezek nebo cyklostezek, které pomohou zvýšit podíl žáků využívajících aktivního transportu a současně vytvořit zajištěný prostor pro odkládání jízdních kol. Jelikož je v současné době rodinné prostředí vlivnější instancí než škola, je důležité seznamovat vhodným způsobem nejen žáky, ale i rodiče o benefitech, které samotný pohyb přináší.

9 SOUHRN

Téma této diplomové práce nese název: Pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu. Aktuální studie zjišťují, že u dětí výrazně narůstá pohybová inaktivita, která se s rostoucím věkem prohlubuje. Přispívá k tomu sedavý způsob života, kdy děti tráví většinu svého volného času sledováním televize, hraním nebo prací na počítači. Statický režim bohužel doprovází i vyučovací proces, který se odehrává zejména v prostorách školních tříd ve strnulé poloze vsedě. Etapu mladšího školního věku můžeme považovat za období diferenciací zájmů, do níž spadají i pohybové aktivity. V tomto vývojovém stádiu je potřeba pohybu velmi silná, ale je zákonitě ovlivněna determinanty sociálního prostředí, za které považujeme zejména rodinu a školu.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat pohybový režim žáka 1. stupně ZŠ v kontextu podmínek pro pohybovou aktivitu. Dílčím cílem bylo porovnání objemu a podmínek pohybové aktivity žáka 1. stupně ZŠ podporující zdraví a běžné ZŠ. Výzkumný soubor byl tvořen žáky 4. a 5. ročníků navštěvujícími oba typy škol. Celkový počet respondentů činil 100 žáků, z toho 48 žáků (29 chlapců a 19 dívek) navštěvující Školu podporující zdraví a 52 žáků (25 chlapců a 27 dívek) navštěvující běžnou ZŠ.

K řešení byly stanoveny následující hypotézy:

- H1** Žáci ze ZŠ podporující zdraví budou vykazovat vyšší objemy pohybové aktivity než žáci z běžné ZŠ.
- H2** Žáci ze ZŠ podporující zdraví se více zapojují do zájmové činnosti s obsahem pohybové aktivity než děti z běžné ZŠ.
- H3** Ve způsobu transportu do a ze školy budou nalezeny rozdíly mezi dětmi ZŠ podporující zdraví a běžné ZŠ v aktivním transportu.
- H4** Děti navštěvující školu podporující zdraví budou vykazovat lepší materiální a prostorové vybavení pro pohybovou aktivitu, a to jak ve škole, tak doma.

Pro výsledná zjištění jsme použili dva druhy (námi upravených) standardizovaných mezinárodních dotazníků. Dotazníkem IPAQ - International Physical Activity Questionnaire jsme zjišťovali průměrný denní objem pohybové aktivity v rámci monitorovacího týdne.

Druhým aplikovaným dotazníkem byl dotazník ESPA - Environmental Stimulus for Physical Activity, jehož pomocí jsme zjišťovali údaje o environmentální stimulaci respondentů k pohybové aktivitě. Získaná data byla zpracována statistickou metodou T-testu a Chí-kvadrátu (testu dobré shody) a výsledné rozdíly byly hodnoceny na úrovni hladiny významnosti $p \leq 0,05$.

Analýza výsledků nám potvrdila, že žáci navštěvující ŠPZ skutečně vykazují vyšší objemy PA ve srovnání s žáky habituální školy. Při komparaci průměrného objemu PA celého výzkumného souboru vzhledem k pohlaví bylo zjištěno, že chlapci věnují PA v průměru více času než dívky. Podmínky poskytované školním a rodinným prostředím se narozdíl od objemu PA příliš nelišily, můžeme tedy konstatovat, že významné rozdíly v souvislosti s environmentální stimulací nebyly nalezeny. Sociální stimulace zahrnující členství v dětských a sportovních organizacích a účast na táborech či soustředěních byla u obou separovaných souborů téměř shodná. V oblasti dopravní stimulace bylo zjištěno, že většina respondentů preferuje formu aktivní přepravy, a to pouze chůzi. Transport na kole nebyl neuveden u nikoho z respondentů. Z hlediska typu navštěvované školy nebyly ani v této sféře stimulace nalezeny významné rozdíly. Poslední sledovanou oblastí byly prostorové a materiální podmínky k PA. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pouze u prostorové stimulace, kde u výzkumného souboru rozděleného podle typu školy byly příznivější prostorové podmínky ve prospěch ŠPZ. Úroveň materiální stimulace se významným způsobem nelišila. Na závěr můžeme tedy konstatovat, že ŠPZ jakožto forma intervence prokazatelně více obohacuje pohybový režim žáků vzhledem k objemu PA.

SUMMARY

The topic of this diploma thesis is „Physical Regime of Primary School’s Pupil in the Context of Conditions for Physical Activity“. Recent studies show that children’s physical inactivity still increases and also deepens when they are older. Sedentary lifestyle, watching television, playing or working on PC contribute to this fact. Unfortunately the static regime mostly occurs in the teaching process which takes place in classrooms and in rigid sitting position. The differentiation of interests to which physical activities also belong just starts in the period of young school age. The need of any exercise is very strong for children in this period and it is influenced by social determinants such as family or school.

The main aim of this diploma thesis was research on physical regime of primary school’s pupil in the context of conditions for physical activity. The other aim was comparison of capacity and conditions in physical activities of pupils from primary school which supports healthy lifestyle and pupils from ordinary primary school. The research was made up by pupils from 4. and 5. classes attended both types of schools. Total number of respondents were 100 pupils - 48 pupils of primary school which supports healthy lifestyle (29 boys and 19 girls) and 52 pupils of ordinary primary school (25 boys and 27 girls).

Following hypothesis were defined for answering:

- Pupils of primary school supported healthy lifestyle will show bigger capacity of physical activity than pupils of ordinary primary school.
- Pupils of primary school supported healthy lifestyle will be more involved in leisure activities focused on physical activity than pupils of ordinary primary school.
- There will be some differences between pupils of primary school supported healthy lifestyle and pupils of ordinary primary school in case of active transport from and to school.
- Pupils of primary school supported healthy lifestyle will show better material and spatial equipment for physical activities at school or home.

We were used two types of standardized international questionnaires adapted by ourselves. Average daily capacity of physical activity during one monitoring week was found out by questionnaire IPAQ (International Physical Activity Questionnaire). The second used one was ESPA questionnaire (Environmental Stimulus for Physical Activity) which found out

informations about environmental stimulation of respondents towards physical activity. Acquired informations were processed by statistical method of T-test and Chi-square (test of good congruence) and resulting differences were evaluated on the level of significance $p < 0,05$.

Resulting analysis confirms that pupils of primary school supported healthy lifestyle have superior capacity of physical activity in comparison with pupils of ordinary primary school. In comparison of average capacity of physical activity was found out that boys devote more time to physical activities than girls. Conditions provided by school or home did not differ so we can say there were no significant differences related to environmental stimulus.

Social stimulation involved membership in children's and sport's organisations or participation in summer camps was the same for both types of pupils. In case of transport's stimulation was found that most respondents prefer active type of transportation, but only walking. Surprisingly nobody quoted cycling. So there are no differences between both types of pupils in case of transport's stimulation too. Last monitored things were space and material conditions for physical activity. According to statistics the school supported healthy lifestyle had better material conditions. The level of material stimulation did not vary. In conclusion we can say that pupil's physical regime is more enriched by intervention due to capacity of physical activity.

SEZNAM ZKRATEK

WHO - Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

PA – Pohybová aktivita

HBSC - The Health Behavior in School-aged Children

IPAQ - International Physical Activity Questionnaire

ESPA - Environmental Stimulus for Physical Activity

VUP – Výzkumný ústav pedagogický

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠPZ – Škola podporující zdraví

ZTV – Zdravotní tělesná výchova

SEZNAM LITERÁRNÍCH A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. AMISOLA, R. V.; JACOBSON, M. S. *Physical activity, exercise, and sedentary activity: relationship to the causes and treatment of obesity*. Adolescent medicine (Philadelphia, Pa.), 2003, 14.1: 23-35.
2. BOREHAM, C.; RIDDOCH, Ch. *The physical activity, fitness and health of children*. Journal of sports sciences, 2001, 19.12: 915-929.
3. BURDETTE, H. L.; WHITAKER, R. C. *A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children*. Pediatrics, 2005, 116.3: 657-662.
4. CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public health reports, 1985, 100.2: 126-131.
5. CSÉMY, L.; KRCH, F. D.; PROVAZNÍKOVÁ, H.; RÁŽOVÁ, J.; SOVINOVÁ, H. *Životní styl a zdraví českých školáků: z výsledků mezinárodní srovnávací studie Světové zdravotnické organizace The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2005, 140 s. ISBN 80-851-2194-8.
6. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3., dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
7. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-717-8463-X.
8. DAVISON, K. K.; LAWSON, C. T. *Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature*. International journal of behavioral nutrition and physical activity, 2006, 3.1: 19.
9. EU Physical Activity Guidelines. In: *EU Physical Activity guidelines: Recommendent Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity* [online]. 2008 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/sport/pokyny-eu-pro-pohybovou-aktivitu>>.

10. FERREIRA, I.; VAN DER HORST, K.; WENDEL-VOS, W.; KREMERS, S.; VAN LENTHE, FJ.; BRUG, J. *Environmental correlates of physical activity in youth—a review and update*. *Obesity reviews*, 2007, 8.2: 129-154.
11. GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E.; BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. dotisk 2.vyd. Olomouc: Hanex, 2003, 192 s. ISBN 80-857-8324-X.
12. GUSTAFSON, S. L.; RHODES, R. E. *Parental correlates of physical activity in children and early adolescents*. *Sports Medicine*, 2006, 36.1: 79-97.
13. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 184 s. ISBN 80-717-8635-7.
14. HAVLÍNOVÁ, M. (Ed.), KOPŘIVA, P.; MAYER, I.; VILDOVÁ, Z. et al. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 275 s. ISBN 80-717-8263-7.
15. HNÍZDILOVÁ, M. *Tělovýchovné chvílky, aneb, Pohyb nejen v tělesné výchově*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 64 s. ISBN 80-210-4010-6.
16. HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. 1 vyd. Praha: Portál, 2009, 232 s. ISBN 978-80-7367-586-8.
17. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
18. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
19. JUŘINOVÁ, I.; STEJSKAL, F. *Rozvoj pohybových schopností ve školní tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 202 s.
20. KALHOUS, Z.; OBST, O. (Eds.). *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
21. KALMAN, M.; HAMŘÍK, Z.; PAVELKA, J. *Podpora pohybové aktivity: pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut, 2009, 172 s. ISBN 978-80-254-5965-2
22. KALMAN, M.; VAŠIČKOVÁ, J. (Eds.). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 172 s. ISBN 978-802-4434-094.

23. KLINGBERG, T. *The learning brain: memory and brain development in children*. New York: Oxford University Press, 2013, 179 p. ISBN 978-019-9917-105.
24. KODÝM, M.; JANSA, P.; MAN, F.; VÁLKOVÁ, H. *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 163 s.
25. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, 279 s. ISBN 80-717-8551-2.
26. KUČERA, M.; DYLEVSKÝ, I. *Sportovní medicína*. 1. vyd. Praha: Grada Pub., 1999, 280 s. ISBN 80-716-9725-7
27. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000, 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
28. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
29. MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 269 s. ISBN 80-718-4867-0.
30. MACHOVÁ, J.; KUBÁTOVÁ, D.; HAMMANOVÁ, H.; KABÍČEK, P.; MRÁZOVÁ, E.; SVOBODA, Z.; WEDLICOVA, I. *Výchova ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 291 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.
31. MARINOV, Z.; BARČÁKOVÁ, U.; NESRSTOVÁ, M.; PASTUCHA, D. *S dětmi proti obezitě: o co obtížnější je léčba obezity, o to jednodušší je prevence jejího vzniku!*. Praha: IFP Publishing, 2011, 120 s. ISBN 978-808-7383-094.
32. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
33. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, 394 s. ISBN 978-808-5783-773.
34. MEDEKOVÁ, H.; ZAPLETALOVÁ, L.; HAVLÍČEK, I. *Habitual physical activity in children according to their motor performance and sports activity of their parents*. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica, 2000, 30.1.
35. MĚKOTA, K; CUBEREK, R. *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 163 s. ISBN 978-802-4417-288.

36. MIKLÁNKOVÁ, L. *Tělesná výchova na 1. stupni základních škol: (základní gymnastika)*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009a, 133 s. ISBN 978-80-244-2215-2.
37. MIKLÁNKOVÁ, L. *Environmentální stimuly v pohybové aktivitě dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009b, 168 s. ISBN 978-80-244-2331-9.
38. MILES, L. Physical activity and health. *Nutrition Bulletin*, 2007, 32.4: 314-363.
39. MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 251 s. *Základy sociologie*, sv. 8. ISBN 80-858-5075-3.
40. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha, 2013. 142 s. [cit. 2014-02-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.
41. MŠMT. *Volný čas a prevence u dětí a mládeže*. [online]. 2002 [cit. 2014-02-25]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/7327?highlightWords=pohybov%C3%A1+aktivita>>.
42. MUŽÍK, V.; KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1997, 139 s. *Tělesná výchova a zdraví*. ISBN 80-857-8317-7.
43. MUŽÍK, V.; SÜSS, V. (Eds.). *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 168 s. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, č. 228. ISBN 978-802-1048-584.
44. MUŽÍK, V.; SÜSS, V. (Eds.). *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století: (myšlenky, které by měly usměrňovat tvorbu školních vzdělávacích programů)*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 97 s. ISBN 978-80-210-4258-2.
45. MUŽÍK, V.; VLČEK, P. (Eds.). *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 280 s. *Škola a zdraví pro 21. století*. ISBN 978-807-3921-477.

46. NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1236-5.
47. PATE, R. R.; DAVIS, M. G.; ROBINSON, T. N.; STONE, E. J.; MCKENZIE, T. L.; YOUNG, J. C. *Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools*. *Circulation*, 2006, 114(11), 1214–1224.
48. PATE, R. R.; TROST, S. G.; FELTON, G. M.; WARD, D. S.; DOWDA, M.; SAUNDERS, R. *Correlates of physical activity behavior in rural youth*. *Research quarterly for exercise and sport*, 1997, 68.3: 241-248.
49. PASTUCHA, D. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 128 s. ISBN 978-80-247-4065-2.
50. PRATT, M.; MACERA, C. A.; BLANTON, C. *Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues*. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 1999, 31.11 Suppl: S526-33.
51. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Jan Průcha. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 8071789771.
52. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-717-8621-7.
53. RAUDSEPP, L.; VIIRA, R. *Influence of parents' and siblings' physical activity on activity levels of adolescents*. *European Journal of Physical Education*, 2000, 5.2: 169-178.
54. RENSON, R., VANREUSEL, B. *The sociocultural and physical activity inventory*. In J. Simons et al. (Eds.), *Growth and fitness of Flemish girls (the Leuven growth study)*, 1980, Chapter. 5 (pp. 41–46). Champaign, IL: Human Kinetics.
55. RYCHTECKÝ, A.; MALEŇÁKOVÁ, Š.; TILINGER, P.; CHYTRÁČKOVÁ, J.; SLOUPOVÁ, A.; UNGR, V.; KLOBOUK, T.; CUBEREK, R.; DVOŘÁKOVÁ, H.; KUTÁČ, P.; RYBA, J.; SUCHOMEL, A.; ŘEPKA, E.; VENCOVSKÁ, R. *Monitorování účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v České republice*. 1. vydání. Praha:

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2006. 108 s. Projekt MŠMT České republiky. ISBN 80-86317-44-7.

56. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-859-3148-6.
57. ŘÍČAN, P. *Cesta životem. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.
58. SALLIS, J. F.; GLANZ, K. *The role of built environments in physical activity, eating, and obesity in childhood*. *The future of children*, 2006, 16.1: 89-108.
59. SALLIS, J. F.; PROCHASKA, J. J.; TAYLOR, W. C. *A review of correlates of physical activity of children and adolescents*. *Medicine and science in sports and exercise*, 2000, 32.5: 963-975.
60. SIGMUND, E.; SIGMUNDOVÁ, D. *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 171 s. ISBN 978-802-4428-116.
61. SIGMUNDOVÁ, D.; SIGMUND, E.; ŠNOBLOVÁ, R. *Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu u českých dětí*. [online]. 2010 [cit. 2014-06-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.telesnakultura.upol.cz/index.php/telesnakultura/article/view/104/160>>.
62. SIGMUND, E.; TUROŇOVÁ, K.; SIGMUNDOVÁ, D.; PŘIDALOVÁ, M. *The effect of parents physical activity and inactivity on their children's physical activity and sitting*. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 2008, 38.4.
63. STÁTNÍ ZDRAVOTNÍ ÚSTAV [online]. Praha. 2007 [cit. 2014-24-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.vychovakezdravi.cz/download/file/Zdrav%C3%A1%20C5%A1kola/p%C5%99%C3%ADklad%20dobr%C3%A9%20praxe%20v%20C5%A0PZ.JPG>>
64. STEJSKAL, P. *Proč a jak se zdravě hýbat*. 1. vyd. S.l.: PRESSTEMPUS, 2004, 105 s. ISBN 80-903-3502-0.

65. STRAUSS, R. S.; RODZILSKY, D.; BURACK, G.; COLIN, M. *Psychosocial correlates of physical activity in healthy children*. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 2001, 155.8: 897-902.
66. STRONG, W. B.; MALINA, R. M.; BLIMKIE, C. J. R.; DANIELS, S. R.; DISHMAN, R. K.; GUTIN, B.; HERGENROEDER, A. C.; MUST, A.; NIXON, P. A.; PIVARNIK, J. M.; ROWLAND, T.; TROST, S.; TRUDEAU, F. *Evidence based physical activity for school-age youth*. The Journal of pediatrics, 2005, 146.6: 732-737.
67. SUCHÝ, J.; KOTULÁN, J.; DOHNAL, V.; ŠMIŘÁK, J. *Biologie dítěte*. 4.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 189 s. Učebnice pro vysoké školy.
68. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J.; BINAROVÁ, I.; HOLÁSKOVÁ, K.; PETROVÁ, A.; PLEVOVÁ, I.; PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
69. TIMPERIO, A.; BALL, K.; SALMON, J.; ROBERTS, R.; GILES-CORTI, B.; SIMMONS, D.; CRAWFORD, D. *Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school*. American journal of preventive medicine, 2006, 30.1: 45-51.
70. TOUFAROVÁ, Hana. *Aerobik s dětmi*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2001, 66 s. ISBN 80-85783-35-5.
71. TROST, S. G.; SALLIS, J. F.; PATE, R. R.; FREEDSON, P. S.; TAYLOR, W. C.; DOWDA, M. *Evaluating a model of parental influence on youth physical activity*. American journal of preventive medicine, 2003, 25.4: 277-282.
72. TRPIŠOVSKÁ, D.; VACÍNOVÁ, M. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, 108 s. ISBN 80-704-4792-3.
73. VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (Eds.). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
74. VAN DER HORST, K.; OENEMA, A.; VAN DER LOOIJ-JANSEN, P.; BRUG, J. *The ENDORSE study: research into environmental determinants of obesity related behaviors in Rotterdam schoolchildren*. BMC Public Health, 2009, 8.1: 142.

75. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.4
76. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.
77. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
78. VÁGNEROVÁ, M.; VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ. Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994, 115s. ISBN 80-706-6384-7.
79. VERSTRAETE, S. J.; CARDON, G. M.; DE CLERCQ, D. L.; DE BOURDEAUDHUIJ, I. M. *Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment*. *The European Journal of Public Health*, 2006, 16.4: 415-419.
80. VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha, 2007. 126 s. [cit. 2014-02-20]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
81. VYMĚTAL, J. *Lékařská psychologie*. 3. aktualiz. vyd., 1. vyd. v nakl. Portál. Praha: Portál., 2003, 397 s. ISBN 80-717-8740-X.
82. VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I: [člověk a sociální instituce]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-717-8269-6.
83. WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2010, 58 s. ISBN 978-924-1599-979.
84. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *A physically Active Life through Everyday transport: with special focus on children and older people and examples and approaches from Europe*. 2002 [cit. 2014-09-03]. Dostupné z WWW: <http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0011/87572/E75662.pdf>.
85. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Definition of health*. 2014 [cit. 2014-02-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.who.int/suggestions/faq/en/>>

86. ZASK, A.; VAN BEURDEN, E.; BARNETT, L.; BROOKS, L. O.; DIETRICH, U. C.
*Active school playgrounds—myth or reality? Results of the “move it groove it”
project.* Preventive medicine, 2001, 33.5: 402-408.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - ESPA dotazník

Příloha č. 2 - Informovaný souhlas

Příloha č. 3 - Monitorovací formulář

Příloha č. 4 - IPAQ dotazník

Příloha č. 5 - Matice

Příloha č. 1 - ESPA dotazník

Vážení rodiče,

obracíme se na vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mezinárodního výzkumného projektu. Výzkum provádějí pracovníci Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci v rámci monitorování v oblasti pohybových aktivit. Dotazník je anonymní, výsledky budou zpracovány v rámci diplomové práce komplexně a vyjádřeny v procentech. Snažili jsme se, aby dotazník byl jednoduchý a jeho vyplnění nekladlo vysoké nároky na váš osobní čas. Za odpovědi vám velmi děkujeme.

ČÍSLO

Věk(roky): Výška (cm): Váha(kg):

CHLAPEC x DÍVKA

I. Počet sourozenců

II. II. Bydliště trvalé

1. rodinný dům
2. byt – stará zástavba (činžák)
3. byt – panelová zástavba
4. jiné (doplň)

III. Bydliště přechodné

IV. Charakteristika dítěte (vady, postižení apod.)

.....

RODINNÁ ANAMNÉZA

MATKA Věk:..... Vzdělání (prosím zakroužkujte): ZŠ OU SŠ VŠ Profese:.....

Účast v tělovýchově (prosím zakroužkujte):

Dříve:	žádná	rekreační	závodní:	krajská soutěž	liga	reprezentace
Nyní:	žádná	rekreační	závodní:	krajská soutěž	liga	reprezentace

OTEC Věk:..... Vzdělání (prosím zakroužkujte): ZŠ OU SŠ VŠ Profese:.....

Účast v tělovýchově (prosím zakroužkujte):

Dříve:	žádná	rekreační	závodní:	krajská soutěž	liga	reprezentace
Nyní:	žádná	rekreační	závodní:	krajská soutěž	liga	reprezentace

JINÍ (vyplňte v případě, kdy dítě vychovává jiná osoba):

Věk:..... Vzdělání (prosím zakroužkujte): ZŠ OU SŠ VŠ Profese:.....

Účast v tělovýchově (prosím zakroužkujte):

Dříve:	žádná	rekreační	závodní:	krajská soutěž	liga	reprezentace
Nyní:	žádná	rekreační	závodní:	krajská soutěž	liga	reprezentace

DOPRAVNÍ STIMULY (cesta do školy, zařízení a zpět)

Dotazník “Jak se dostanu do školy”

Jméno, č.

(zakroužkuj, jak se nejčastěji dostaneš do školy)

- 1 vozím se autem (cca doba)
 - 2 jezdím tramvají, autobusem apod. (cca doba)
 - 3 chodím pěšky
 - 4 jezdím na kole
-

STIMULY SOCIÁLNÍHO ZAČLENĚNÍ

Dotazník “Kde mám kamarády”

(týká se členství dětských skupin, kroužků nebo sport. oddílů - zakroužkuj, co je pravda)

- 1 nikdy nebyl členem ničeho
 - 2 částečný člen dětské organizace
 - 3 částečný člen sportovního kroužku (klubu)
 - 4 stálý člen dětské organizace
 - 5 stálý člen sportovního klubu
 - 6 stálý člen několika dětských organizací
 - 7 stálý člen několika sportovních klubů
 - 8 stálý člen dětských organizací i sportovních klubů
-

ÚČAST NA TÁBORECH

Dotazník “Na táboře”

(týká se běžných táborů a sportovních soustředění - zakroužkuj, co je pravda)

- 1 nikdy se nezúčastnil žádného
 - 2 účast na dětském táboře
 - 3 účast na sportovním táboře (soustředění)
 - 4 účast jak na dětských, tak sportovních
-

Příloha č. 2 - Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

obracím se na vás s prosbou o souhlas s vyplněním dotazníku vašim dítětem. Dotazník je **anonymní** a výsledky budou zpracovány v rámci mé diplomové práce. Jedná se o otázky z oblasti pohybové aktivity dětí na 1. stupni ZŠ. Samotnému vyplnění dotazníku v rámci vyučování, bude předcházet týdenní monitorovací formulář, který děti obdrží spolu s návodem, jak jej vyplnit. Na závěr mi dovoluťe současně požádat i vás rodiče vybraných dětí, o vyplnění krátkého dotazníku. Za váš čas a pomoc mnohokrát děkuji.

Ivana Potepová

Souhlasím, aby mé dítě vyplnilo dotazník monitorující týdenní pohybovou aktivitu.

podpis: _____

V Opavě 1. 2. 2014

*Pozn. k dotazníku. Na místě pro **ČÍSLO**, prosím vyplňte číslo popisné vašeho bydliště. Je to z důvodu správného přiřazení dotazníků do páru (s dotazníkem vašeho dítěte).*

Příloha č. 3 - Monitorovací formulář



Týden v pohybu

- 1.) Do tabulky zaznamenávej jednoslovně druh pohybové činnosti a poté i délku jejího trvání. Zapisuj jen takovou aktivitu, která trvala (nepřetržitě) 10 minut a více.
- 2.) Tabulku můžeš vyplňovat kdykoli během celého dne.
- 3.) Nezapomeň vždy po doplnění vybarvit řádek podle návodu.
- 4.) Zkontroluj, zda si vyplnil/a i druhou stranu. ☺

Činnosti s velkou fyzickou námahou, při kterých se zadýcháš, unavíš a možná i zapotíš. Patří sem například rychlá jízda na kole, honičky, vybíjená, fotbal, jízda na koloběžce, běh ale i náročná práce na zahradě např.: ryti.

Činnosti se střední fyzickou námahou, při kterých se zadýcháš, ale nepotíš a nepocítíš únavu svalů. Patří sem například klidná jízda na kole, taneček v hodině HV, hraní pohybových her s kamarády.

	PONDĚLÍ		ÚTERÝ		STŘEDA		ČTVRTEK		PÁTEK		SOBOTA		NEDĚLE	
	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty
DOPOLEDNE 6:00 - 12:00 hodin														
ODPOLEDNE 12:00 - 17:00 hodin														
VEČER 17:00 - 21:00 hod														



Týden v pohybu



CHŮZE – můžou sem patřit přesuny do školy nebo ze školy, delší chůze z místa na místo, procházky s pejskem, chůze během velké přestávky, chůze ve volném čase nebo při sportu.

1.) Do tabulky zaznamenej délku trvání CHŮZE A SEZENÍ během tvého dne. Zapisuj pouze čas, který byl (nepřetržitě) 10 minut a více.

2.) Tabulku můžeš vyplňovat kdykoli během celého dne.

3.) Nezapomeň vždy po doplnění vybarvit rádek podle návodu.

4.) Zkontroluj, zda si vyplnil/a i druhou stranu. ☺



SEZENÍ – sem patří sezení během školního dne, např. i ve výtvarném kroužku, při plnění domácích úkolů, při čtení, sezení u sledování televize nebo hraní na počítači. Sezení ve volném čase nebo např. na návštěvě.

	PONDĚLÍ		ÚTERÝ		STŘEDA		ČTVRTEK		PÁTEK		SOBOTA		NEDĚLE	
	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty	činnost	minuty
DOPOLEDNE 6:00 - 12:00 hodin	CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:	
	SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:	
ODPOLEDNE 12:00 - 17:00 hodin	CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:	
	SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:	
VEČER 17:00 - 21:00 hod	CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:		CHŮZE:	
	SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:		SEZENÍ:	



Příloha č. 4 - IPAQ

MEZINÁRODNÍ DOTAZNÍK K POHYBOVÉ AKTIVITĚ

Zajímáme se o pohybovou aktivitu, kterou vykonáváte jako součást Vašeho každodenního života. V otázkách se Vás budeme ptát na čas, který jste strávili pohybovou aktivitou **v posledních 7 dnech**. Prosíme Vás o zodpovězení všech otázek, i když se nepovažujete za pohybově aktivního člověka. Zamyslete se prosím nad aktivitami, které provádíte v zaměstnání, jako součást domácích prací, na zahradě, při přemísťování se z místa na místo a ve vašem volném čase při rekreaci, cvičení či sportu.

Zamyslete se nad **intenzivní pohybovou aktivitou** (tělesně náročná), kterou jste prováděl/a **v posledních 7 dnech**. **Intenzivní pohybová aktivita** se vyznačuje těžkou tělesnou námahou a zadýcháním (výrazně rychlejší a těžší dýchání než normálně). Berte v úvahu pouze tu pohybovou aktivitu, která trvala nepřetržitě alespoň 10 minut.

1. V kolika dnech, během posledních 7 dnů, jste prováděl/a **intenzivní pohybovou aktivitu**, například zvedání těžkých břemen, kopání (rytí), aerobik nebo rychlou jízdu na kole?

_____ dnů v týdnu

Neprovádím žádnou intenzivní pohybovou aktivitu → **Přejděte k otázce 3**

2. Kolik času jste obvykle strávil/a při **intenzivní pohybové aktivitě** v jednom z těchto dnů (v průměru za jeden den)?

_____ hodin denně

_____ minut denně

Nevím/ Nejsem si jistý(á)

Zamyslete se nad veškerou **středně zatěžující pohybovou aktivitou**, kterou jste prováděl/a **v posledních 7 dnech**. **Středně zatěžující pohybová aktivita** se vyznačuje střední tělesnou námahou, při níž dýcháte trochu více než normálně. Berte v úvahu pouze tu pohybovou aktivitu, která trvala nepřetržitě alespoň 10 minut.

3. V kolika dnech, během **posledních 7 dnů**, jste prováděl/a **středně zatěžující pohybovou aktivitu**, například nošení lehčích břemen, jízdu na kole běžnou rychlostí nebo čtyřhru v tenise? Nezapomínejte chůzi.

_____ dnů v týdnu

Neprovádím žádnou středně zatěžující pohybovou aktivitu → **Přejděte k otázce 5**

4. Kolik času jste obvykle strávil/a při **středně zatěžující pohybové aktivitě** v jednom z těchto dnů (v průměru za jeden den)?

_____ hodin denně

_____ minut denně

Nevím/ Nejsem si jistý(á)

Zamyslete se nad časem, který jste za **posledních 7 dnů** strávil/a chůzí. Zahrňte chůzi v zaměstnání, v rámci školní docházky i doma, přesuny (cestování) chůzí z místa na místo, ale i jinou chůzi, kterou vykonáváte výhradně pro rekreaci, sport, cvičení nebo vyplnění volného času.

5. V kolika dnech, během **posledních 7 dnů**, jste **chodil/a** nepřetržitě alespoň 10 minut?

_____ dnů v týdnu

Nechodil(a) jsem → **Přejděte k otázce 7**

6. Kolik času jste obvykle strávil/a **chůzí** v jednom z těchto dnů (v průměru za jeden den)?

_____ hodin denně

_____ minut denně

Nevím/ Nejsem si jistý(á)

Poslední otázka této části se týká času, který jste strávil/a **sezením v pracovních dnech**, během **posledních 7 dnů**. Zahrňte čas strávený sezením v zaměstnání, v rámci školní docházky, doma, při plnění domácích úkolů a během volného času. Zahrňte také čas strávený sezením u stolu, na návštěvě přátel, u čtení nebo také sezením či ležením při sledování televize.

7. Kolik času **denně** jste obvykle strávili/a **sezením v pracovních dnech** (v průměru za jeden pracovní den)?

_____ **hodin denně**

_____ **minut denně**

Nevím/ Nejsem si jistý(á)

DEMOGRAFICKÉ OTÁZKY

1. Pohlaví: ___ Muž
 ___ Žena

2. Kolik vám bylo let při vašich posledních narozeninách?

___ Let

___ Nevím/Nejsem si jistý/á

___ Odmítám odpovědět

3. Kolik let školní docházky máte ukončeno (včetně základní školy)?

___ Let

___ Nevím/Nejsem si jistý/á

___ Odmítám odpovědět

4. Kam zařadíte místo, kde žijete?

___ Velké město (> 100 000 obyvatel)

___ Středně velké město (30 000 - 100 000 obyvatel)

___ Menší město (1 000 - 29 999 obyvatel)

___ Malá obec/vesnice (< 1 000 obyvatel)

___ Nevím/Nejsem si jistý/á

___ Odmítám odpovědět

Příloha 5 – Matice

Poř. č.	Pohl	Věk	Výška	Hmot	Byd	BMI	Mvěk	Mvzděl	Mpa	Ověk	Ovzděl
1	1	10	137	39	1	20,78	45	3	1	44	2
2	2	10	136	39	1	21,09	40	2	2	44	3
3	2	10	145	41	1	19,50	38	4	2	40	3
4	1	10	162	45	1	17,15	34	3	2	35	2
5	1	11	141	30	1	15,09	31	3	2	34	3
6	1	11	142	37	1	18,35	31	3	2	34	3
7	1	11	156	41	1	16,85	37	3	0	40	4
8	1	11	160	50	1	19,53	38	2	1	39	2
9	2	10	162	45	1	17,15	38	2	1	37	2
10	1	10	139	30	1	15,53	44	3	2	49	2
11	1	11	148	45	1	20,54	42	2	1	41	2
12	2	10	140	40	1	20,41	37	3	2	40	2
13	1	11	145	38	1	18,07	34	3	2	36	2
14	1	10	155	45	1	18,73	41	2	3	41	2
15	1	11	143	35	2	17,12	40	3	0	39	3
16	2	11	149	36	1	16,22	36	3	2	34	2
17	1	11	158	42	1	16,82	36	2	3	37	3
18	1	11	158	46	3	18,43	36	3	5	37	3
19	1	11	152	47	1	20,34	38	3	3	36	2
20	2	10	146	35	1	16,42	37	3	2	42	3
21	1	11	147	32	1	14,81	39	3	2	41	2
22	2	10	138	38	1	19,95	34	3	0	37	4
23	2	10	145	36	1	17,12	33	2	3	35	2
24	2	11	148	41	1	18,72	39	3	2	39	3
25	2	10	143	32	1	15,65	45	4	2	47	4
26	1	10	145	37	1	17,60	45	4	2	47	4
27	1	10	150	35	1	15,56	37	3	2	38	2
28	1	10	140	40	1	20,41	36	2	2	39	2
29	1	9	132	26	1	14,92	44	3	2	49	2
30	1	10	148	50	1	22,83	35	2	2	37	1
31	1	10	135	33	1	18,11	30	3	2	34	2
32	2	10	151	38	3	16,67	42	4	2	38	3
33	1	10	155	39	1	16,23	34	3	2	35	2
34	1	10	140	38	1	19,39	37	4	2	38	3
35	1	10	150	40	1	17,78	37	4	4	40	3
36	2	10	146	27	1	12,67	40	3	2	47	2
37	2	10	140	30	1	15,31	41	2	2	39	3
38	2	9	150	40	1	17,78	33	4	5	52	3
39	2	10	140	40	1	20,41	32	2	2	33	2
40	1	10	147	40	1	18,51	38	2	0	38	2
41	2	10	138	26	1	13,65	35	2	1	40	2
42	1	9	137	32	1	17,05	37	4	2	39	3
43	2	10	146	29	1	13,60	31	4	2	36	2
44	1	10	152	41	1	17,75	35	3	1	40	2
45	1	10	142	40	1	19,84	32	3	0	31	2
46	2	10	140	38	1	19,39	31	2	0	33	2
47	1	10	140	25	1	12,76	38	3	2	40	2
48	2	11	146	39	1	18,30	35	2	1	38	3

Poř. č.	Opa	PROšk	PROd	PROcel	MATšk	MATd	MATcel	DOP	SOckam	SOctab	SOCcel
1	5	13	18	31	16	23	39	3	1	1	2
2	2	13	21	34	15	19	34	3	4	1	5
3	3	14	16	30	19	22	41	3	5	2	7
4	2	12	14	26	17	21	38	3	8	1	9
5	2	12	12	24	15	18	33	1	4	2	6
6	2	12	12	24	16	18	34	1	4	2	6
7	0	10	14	24	15	21	36	2	5	4	9
8	0	8	16	24	15	19	34	2	7	4	11
9	2	11	13	24	17	25	42	3	3	1	4
10	2	18	21	39	16	21	37	3	5	3	8
11	4	12	12	24	15	16	31	3	5	3	8
12	1	11	11	22	14	18	32	3	7	4	11
13	2	18	8	24	19	14	33	3	5	4	9
14	4	10	15	25	13	17	30	1	7	3	10
15	2	9	11	20	16	19	35	2	5	4	9
16	0	10	13	23	14	17	31	2	1	1	2
17	4	12	10	22	15	20	35	3	5	3	8
18	2	12	17	29	15	19	34	3	5	4	9
19	2	10	15	25	16	20	36	3	5	4	9
20	2	11	19	30	12	24	36	3	2	4	6
21	1	12	13	26	15	18	33	3	3	4	7
22	0	13	15	28	14	14	28	3	1	1	2
23	3	10	13	23	13	18	31	3	1	4	5
24	2	10	11	21	14	17	31	3	2	2	4
25	2	9	17	26	18	21	39	3	4	1	5
26	2	9	17	26	18	19	37	3	4	1	5
27	2	16	14	30	20	18	38	3	7	1	8
28	2	8	19	27	14	22	36	3	7	3	10
29	1	15	16	31	17	24	41	3	5	3	8
30	2	9	14	23	15	17	32	3	7	3	10
31	3	14	16	30	18	20	38	2	5	3	8
32	2	13	11	24	21	19	40	2	3	1	4
33	0	16	19	35	13	17	30	2	6	3	9
34	2	10	14	24	14	20	34	1	1	1	2
35	0	13	18	31	10	13	23	3	6	3	9
36	2	17	20	37	19	25	44	3	8	4	12
37	2	13	11	24	16	18	34	3	5	3	8
38	3	15	15	30	20	23	43	1	5	4	9
39	2	9	18	27	15	22	37	2	4	2	6
40	0	10	10	20	14	17	31	2	1	1	2
41	1	14	17	31	19	23	42	3	1	2	3
42	2	12	18	30	15	20	35	3	5	3	8
43	2	10	10	20	16	20	36	3	1	1	2
44	1	13	17	30	18	20	38	3	5	3	8
45	0	11	16	27	14	18	32	3	1	1	2
46	2	8	18	26	14	20	34	3	1	3	4
47	2	8	19	27	14	23	37	3	4	4	8
48	2	12	17	29	18	22	40	3	4	4	8

Poř. č.	Idny	Imin/den	Sdny	Smin/den	Chden	Chmin/den	SEZmin/den	PAfrek	Paob
1	3	50	4	20	5	15	450	12	85
2	3	40	3	20	3	10	500	9	70
3	4	45	3	30	5	20	530	12	95
4	7	340	6	80	7	175	610	20	595
5	0	0	0	0	1	10	315	1	10
6	3	45	1	10	7	45	450	11	100
7	6	60	7	50	7	150	450	20	260
8	5	75	7	60	7	55	270	19	190
9	4	70	2	10	7	19	405	13	99
10	7	140	5	130	7	175	510	19	445
11	6	155	5	20	7	100	450	18	275
12	4	74	0	0	7	50	405	11	125
13	7	180	3	20	7	220	340	17	420
14	7	135	7	35	7	155	435	21	325
15	6	75	1	75	7	35	430	14	185
16	7	35	2	75	7	180	275	16	290
17	3	40	3	15	4	30	420	10	85
18	5	104	1	35	7	18	510	13	157
19	6	130	2	10	7	100	365	15	240
20	6	100	6	60	7	50	255	19	210
21	3	180	4	15	7	36	630	14	231
22	4	75	1	60	7	180	380	12	315
23	5	70	0	0	7	90	250	12	160
24	3	45	7	50	6	30	550	16	125
25	1	40	7	70	7	25	390	15	135
26	2	40	5	30	7	15	420	14	85
27	5	60	2	15	7	20	360	14	95
28	7	200	5	55	7	30	300	19	285
29	7	160	5	40	7	80	225	19	280
30	7	125	2	80	7	27	360	16	232
31	6	150	5	60	7	30	400	18	240
32	7	120	5	60	7	30	400	19	210
33	7	30	5	90	7	90	410	19	210
34	7	100	2	90	7	70	490	16	260
35	6	30	5	30	6	30	415	17	90
36	6	90	7	115	7	10	410	20	215
37	5	65	6	69	7	20	270	18	154
38	4	50	1	120	7	30	490	12	200
39	5	120	0	0	7	20	375	12	140
40	3	50	2	20	7	20	520	12	90
41	7	55	3	60	7	120	490	17	235
42	7	235	0	0	7	20	310	14	265
43	7	130	3	65	7	90	252	17	285
44	5	70	1	60	7	150	470	13	280
45	5	75	1	30	6	30	525	12	135
46	7	120	5	60	4	30	400	16	210
47	7	40	5	100	7	60	308	19	200
48	4	50	3	40	5	25	420	12	115

Poř. č.	Pohl	Věk	Výška	Hmot	Byd	BMI	Mvěk	Mvzděl	Mpa	Ověk	Ovzděl
49	1	10	150	36	2	16,00	45	3	2	47	2
50	2	11	145	35	3	16,65	40	2	2	42	2
51	2	10	140	32	2	16,33	40	3	0	40	2
52	1	10	155	49	2	20,40	44	3	4	44	2
53	1	10	147	47	2	21,75	35	3	2	33	3
54	2	10	151	36	2	15,79	42	3	2	39	2
55	2	11	140	38	4	19,39	29	1	0	30	2
56	1	12	150	49	4	21,78	40	2	1	0	0
57	1	10	150	40	1	17,78	39	3	1	42	2
58	1	9	129	27	2	16,22	35	3	2	44	3
59	2	11	150	38	3	16,89	33	3	1	38	2
60	1	10	140	40	2	20,41	37	3	2	39	2
61	2	10	143	32	3	15,65	36	4	2	40	3
62	2	9	138	30	1	15,75	44	3	1	47	4
63	1	9	139	32	2	16,56	35	3	3	35	3
64	2	10	146	31	2	14,54	40	4	2	41	3
65	2	10	143	30	2	14,67	37	4	3	38	4
66	2	10	145	40	2	19,02	28	1	6	0	0
67	2	11	159	40	2	15,82	40	3	5	38	3
68	2	10	154	49	3	20,66	36	2	2	52	2
69	1	10	140	41	2	20,92	35	3	0	40	2
70	1	10	134	32	1	17,82	38	2	1	39	2
71	2	11	157	45	2	18,26	36	3	2	50	3
72	2	10	138	40	1	21,00	43	3	2	42	2
73	2	10	139	40	2	20,70	39	2	1	44	3
74	1	11	138	31	2	16,28	42	3	2	47	2
75	1	11	155	52	3	21,64	43	2	2	51	2
76	2	10	150	39	1	17,33	40	3	2	40	4
77	2	11	179	47	3	14,67	34	4	2	43	1
78	1	11	150	40	2	17,78	40	3	1	44	4
79	2	11	136	40	2	21,63	50	3	3	49	4
80	1	10	130	22	2	13,02	28	1	2	38	2
81	1	10	148	33	1	15,07	38	3	2	42	4
82	1	10	143	31	1	15,16	38	3	0	38	4
83	2	10	134	28	2	15,59	35	3	0	36	3
84	2	9	136	30	2	16,22	41	3	2	41	3
85	1	10	130	26	3	15,38	44	4	1	55	3
86	1	11	152	43	1	18,61	37	3	1	44	3
87	2	11	147	32	2	14,81	42	3	2	43	4
88	2	10	131	26	1	15,15	37	3	3	48	3
89	2	11	140	40	3	20,41	39	2	2	39	2
90	1	10	142	36	2	17,85	37	3	3	39	2
91	1	11	147	41	3	18,97	40	3	2	42	3
92	2	11	150	33	2	14,67	49	4	2	41	2
93	1	11	142	44	1	21,82	40	2	2	41	2
94	2	10	130	23	1	13,61	42	4	2	44	4
95	2	10	140	35	1	17,86	42	3	2	47	2
96	1	9	136	40	1	21,63	36	3	1	37	3
97	1	10	133	32	3	18,09	31	3	1	40	3
98	2	10	134	28	2	15,59	40	4	3	38	4
99	1	10	154	41	2	17,29	41	4	2	44	4
100	1	10	140	38	2	19,39	38	2	2	39	3

Poř. č.	Opa	PROšk	PROd	PROcel	MATšk	MATd	MATcel	DOP	SOckam	SOctab	SOCcel
49	3	8	14	22	14	20	34	3	7	4	11
50	2	10	15	25	16	21	37	2	4	2	6
51	3	11	12	23	15	16	31	3	8	2	10
52	4	12	13	25	16	18	34	2	8	1	9
53	2	11	18	29	19	24	43	3	5	2	7
54	2	8	18	26	14	20	34	3	4	1	5
55	0	11	10	21	16	17	33	3	4	1	5
56	0	8	12	20	14	15	29	3	5	3	8
57	2	12	13	25	16	19	35	1	1	1	2
58	2	16	16	32	16	20	36	3	1	4	5
59	2	10	10	20	17	19	36	2	4	2	6
60	2	13	14	27	15	19	34	3	4	4	8
61	2	8	8	16	14	14	28	3	8	4	12
62	2	8	8	16	14	14	28	1	3	4	7
63	2	13	11	24	18	19	37	3	2	2	4
64	4	15	17	32	18	19	37	3	1	2	3
65	4	17	16	33	14	20	34	3	5	3	8
66	0	8	14	22	15	18	33	2	4	1	5
67	4	8	8	16	14	14	28	1	1	2	3
68	2	8	16	24	14	17	31	1	4	4	8
69	0	8	9	17	14	15	29	1	5	3	8
70	0	10	17	27	15	21	36	2	7	3	10
71	1	12	12	24	17	16	33	3	3	1	4
72	2	8	16	24	14	22	36	3	8	3	11
73	2	12	12	24	18	18	36	3	4	2	6
74	2	8	15	23	14	18	32	1	3	3	6
75	1	28	28	56	14	15	29	2	3	2	5
76	0	11	16	27	15	19	34	2	2	2	4
77	1	9	12	21	16	22	38	3	5	4	9
78	2	14	8	22	22	14	36	3	1	2	3
79	2	14	13	27	15	17	32	2	4	2	6
80	0	8	10	18	14	15	29	2	5	2	7
81	3	8	16	24	14	21	35	2	8	4	12
82	1	9	13	22	15	20	35	1	5	1	6
83	2	8	8	16	14	12	26	3	6	2	8
84	3	8	18	26	14	23	37	3	4	2	6
85	1	14	16	30	17	19	36	3	5	4	9
86	3	9	14	23	14	17	31	1	1	3	4
87	3	9	12	21	16	16	32	3	8	2	10
88	2	15	8	23	23	14	37	2	3	1	4
89	4	8	13	21	14	18	32	3	1	1	2
90	3	10	12	22	14	18	32	3	1	1	2
91	3	14	12	26	15	14	29	3	4	2	6
92	2	10	16	26	17	24	41	2	8	2	10
93	2	9	17	26	14	23	37	1	5	3	8
94	2	10	13	23	14	196	33	3	8	4	12
95	4	14	15	29	16	25	41	1	4	2	6
96	2	11	15	26	16	22	38	1	5	2	7
97	2	14	11	25	17	17	34	3	3	1	4
98	1	10	12	22	16	17	33	3	4	2	6
99	2	11	15	26	14	21	35	3	8	4	12
100	2	15	12	27	17	20	37	3	4	2	6

Poř. č.	Idny	Imin/den	Sdny	Smin/den	Chden	Chmin/den	SEZmin/den	PAfrek	Paob
49	6	90	3	60	7	100	520	16	250
50	2	50	3	20	1	120	600	6	190
51	3	120	6	130	6	125	278	15	375
52	4	40	2	35	0	0	470	6	75
53	5	120	6	38	7	157	520	18	315
54	2	45	2	20	5	20	500	9	85
55	4	40	4	15	1	25	500	9	80
56	4	45	2	120	2	25	370	8	190
57	3	60	3	30	1	10	370	7	100
58	2	40	0	0	7	30	420	9	70
59	4	150	3	20	2	20	580	9	190
60	4	60	4	30	7	80	255	15	170
61	5	170	0	0	7	80	250	12	250
62	3	30	4	15	2	30	430	9	75
63	4	60	2	40	5	20	600	11	120
64	2	180	2	90	7	50	360	11	320
65	3	50	3	25	4	10	470	10	85
66	3	50	2	30	1	40	555	6	120
67	5	30	7	70	7	110	245	19	210
68	2	60	7	10	7	25	395	16	95
69	3	50	3	20	2	30	500	8	50
70	6	115	3	20	7	105	310	16	240
71	2	30	4	30	5	15	337	11	75
72	7	120	7	100	7	20	350	21	240
73	3	55	3	30	2	30	582	8	115
74	4	50	2	15	2	20	370	8	85
75	3	40	5	12	2	20	530	10	72
76	4	50	3	30	2	40	420	9	120
77	4	150	5	20	6	75	425	15	245
78	2	100	5	30	6	100	425	13	230
79	1	75	3	20	7	80	360	11	175
80	4	30	2	20	6	20	280	12	70
81	6	90	4	45	7	110	330	17	245
82	6	130	1	30	7	130	530	14	290
83	2	45	1	10	3	20	560	6	75
84	5	30	2	15	4	30	480	11	75
85	4	120	5	120	5	45	285	14	285
86	3	90	7	30	7	25	295	17	145
87	2	60	1	90	4	70	390	10	220
88	2	40	3	10	1	50	520	6	100
89	4	120	2	60	7	120	360	13	300
90	2	45	7	20	7	30	600	16	95
91	2	50	2	30	5	20	390	9	100
92	4	50	1	25	2	10	380	7	85
93	4	60	3	20	3	30	480	10	110
94	5	40	3	15	4	15	550	12	70
95	2	36	1	15	3	25	520	6	76
96	6	60	4	30	3	130	295	13	220
97	2	45	1	20	3	10	325	6	75
98	3	40	1	27	3	20	480	7	87
99	4	100	2	45	7	55	675	13	200
100	3	70	2	35	5	30	450	10	135

Vysvětlivky: Poř. Č. ... Pořadové číslo, Pohl. ... pohlaví, Věk, Výška, Hmot ... hmotnost, Byd ... bydlení, BMI ... Body Mass Index, Mvěk ... věk matky, Mvzděl ... vzdělání matky, Mpa ... pohybová aktivita matky, Ověk ... věk otce, Ovzděl ... vzdělání otce, Opa ... pohybová aktivita otce, PROš ... prostorová stimulace ve škole, PROd ... prostorové stimulace doma, PROcel ... prostorová stimulace celkem, MATšk ... materiální stimulace ve škole, MATd ... materiální stimulace doma, MATcel ... materiální stimulace celkem, DOP ... dopravní stimulace, SOČkam ... sociální začleňování v dětských a sportovních organizacích, SOČtab ... sociální začleňování v táborech, SOCcel ... sociální začleňování celkem, Idny ... frekvence intenzivní pohybové aktivity, Imin/den ... objem intenzivní pohybové aktivity, Sdny ... frekvence středně zatěžující pohybové aktivity, Smin/den ... objem středně zatěžující pohybové aktivity, Chden ... frekvence chůze, Chmin/den ... objem chůze, SEZmin/den ... objem sezení (pohybová inaktivita), PAfrek ... celková frekvence pohybové aktivity, Paob ... celkový objem pohybové aktivity