UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavlína Válková

Úroveň motoriky žáků v kontextu jejich vztahu k tělesné výchově na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2019

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 9. 12. 2019

…..……

Pavlína Válková

Poděkování

Poděkování patří zejména vedoucí mojí diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Miklánkové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a připomínek, které mi pomohly při následném psaní práce.

Dále děkuji základní škole v Olomouci, ve které mi bylo umožněno výzkumné měření realizovat, ale i učitelům a především žáků ZŠ za jejich vstřícnost a spolupráci při výzkumném šetření.

OBSAH

Úvod **6**

1. Charakteristika dětí mladšího školního věku **9**

1.1 Období mladšího školního věku 9
1.1.1 Školní připravenost, školní zralost 10
1.1.2 Anatomický a fyziologický vývoj 12
1.1.3 Psychický vývoj 14
1.1.4 Emocionální a sociální vývoj 17

2. Pohyb a pohybová aktivita **18**

2.1 Pohybová aktivita v kontextu zdraví dítěte 19
2.2 Doporučení pro pohybovou aktivitu dětí 20
2.3 Obezita v období mladšího školního věku 23
2.4 Intervenční pohybové programy 27

3. Motorika dětí **29**

3.1 Motorické schopnosti a dovednosti 29
3.2 Výzkumy v oblasti motoriky dětí 31
3.3 Problematika motoriky dětí v TV v rámci RVP ZV 2017 33
3.3.1 Charakteristika RVP ZV 33
3.3.2 Tělesná výchova 34
3.4 Možnosti monitorování motoriky dětí ve školní praxi 38

4. Cíle, úkoly a hypotézy **42**

4.1 Cíle práce 42
4.2 Úkoly práce 42
4.3 Hypotézy 42

5. Metodika **43**

5.1 Charakteristika výzkumného šetření 43
5.2 Metody a techniky výzkumu 45
5.3 Organizace výzkumu 47
5.4 Statistické zpracování dat 48

6. Výsledky **51**

6.1 Hodnocení úrovně hrubé motoriky 51

6.2 Hodnocení vztahu k TV 54
6.3 Hodnocení úrovně hrubé motoriky v kontextu vztahu dětí k hodině TV 56
6.2 Rozdíly v zájmu o TV z pohledu genderu. 57

7. Diskuze 58

8. Závěry 61

9. Souhrn 63

Summary 65

Literatura a další užité zdroje 67

Seznam zkratek 77

Seznam obrázků, tabulek a grafů 77

Přílohy 78

Úvod

„Lidský duch je od přirozenosti čilý a chtivý pohybu.“

Seneca

„Jak to udělat, pokud byste chtěli někomu představit město, kde jste se narodili, kde žijete a které milujete?“ Tuto otázku si pokládá český školní psycholog, učitel a didaktický mentor současné doby Robert Čapek (2017, s. 13).

Každý z nás by nejspíš hosta zavedl na ta nejkrásnější místa. Vyprávěli bychom mu o našem vztahu ke krajině, malebných zákoutích a také svých vlastních zážitcích, které máme s místem spojené. Vše bychom předávali plni dojmů a pozitivních emocí, tak aby pochopil, jak moc je to místo pro nás důležité a jak moc pro nás znamená. Právě takové je i vyučování. Úkolem každého učitele je předat svoji lásku k předmětu, který vyučuje, svým žákům. Prezentovat z něj to nejzajímavější, předávat zážitky a posilovat radost z nového objevování. Pak se žák bude v předmětu cítit dobře, bude rád pracovat a učit se novým věcem. *„Protože to co mám rád, chci i poznat, snažím se to chránit a starat se o to“* (Čapek, 2017, s. 14).

Z toho vyplývá, že základním podnětem, který nás vyživuje po celý náš život, je náš vztah. Zpočátku je nejdůležitější vztah mezi mámou a dítětem, později se přidává vztah k vrstevníkům nebo také vztah k přírodě. A právě vztahem, přesněji vztahem dítěte k hodině TV, se zabývá značná část této diplomové práce. Jedním z hlavních důvodů volby tématu mé práce je snaha o hlubší poznání vztahu dětí k hodině TV, jelikož pro mne samotnou patří sport a pohyb již od dětství k důležité součásti mého života.

V dnešní době se stále více rozšiřuje a potvrzuje poznání, že pokud máme dostatek přiměřeného a pravidelného pohybu, udržujeme si naše tělo v dobré kondici, která samozřejmě patří k základním podmínkám našeho zdraví. Pokud se tedy dítě naučí pravidelně sportovat již v raném dětství, vytváří si předpoklad dobrého zdraví a výkonnosti v dospělosti. Aby se těchto příznivých cílů dosáhlo, musí si dítě vytvořit pozitivní vztah k tělesné aktivitě a právě to by měl být jeden z hlavních dlouhotrvajících cílů učitele TV.

Žijeme v době plné nejrůznějších technologií, proto je obzvláště důležité vytvořit si trvalý pozitivní vztah, dalo by se říct i lásku, k pohybové aktivitě obecně. Tenis, fotbal, florbal, atletika, golf… Děti dnes mají široký výběr sportů, kterým se mohou věnovat. Drtivá většina mezinárodně uznávaných odborníků a doktorů ale radí s výběrem konkrétního sportu u dítěte nespěchat, jelikož raná specializace při cvičení může dětské tělo poškodit.

Ve škole si děti tento vztah budují prostřednictvím předmětu TV, se kterou se setkávají po celou dobu jejich studia. Pohyb, ze kterého bychom měli mít radost a potěšení, se však pro značnou část žáků stává přítěží a tak zvaným nutným zlem. Dokonce i některé současné výzkumy přinášejí informace o klesající popularitě předmětu TV, jenž byl dříve označován za výjimečný a dětmi velmi oblíbený.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. V teoretické části vám přiblížím charakteristiku dětí mladšího školního věku, dále se zaměřím na význam pohybové aktivity v kontextu našeho zdraví. Poslední kapitola teoretické části je věnována možnostem zjišťování motorických dovedností dětí a dále jejich ukotvením v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV).

Opravdu se současný školák netěší na hodinu TV? Využil by možnosti a odešel by během hodiny TV domů nebo by dokonce raději absolvoval jiný vyučovací předmět? Ve své výzkumné části zjišťuji úroveň motorických dovedností žáků a dále se pokouším o zmapování situace, které se týkají jejich vztahu k hodině TV. Zjištěná data, která předkládám na následujících stránkách, byla získána na vzorku dětí čtvrtých a pátých tříd pomocí standardizovaných dotazníků. Dále pomocí testu TGMD-2 zjišťuji jejich úroveň motorických dovedností. Očekávám, že kladný vztah dítěte k hodině TV bude značně podmíněn jejich úrovní motorických dovedností.

Hlavním cílem výzkumné části je tedy zjistit úroveň motorických dovedností žáků a zhodnotit, zda hraje roli v jejich vztahu k hodině TV. Dílčím cílem je zjistit rozdíly v zájmu o TV z pohledu genderu. Tomuto všemu se budu věnovat v následující diplomové práci. Vítám vás na jejím začátku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dětí mladšího školního věku

Každá teorie pohybu by měla začínat teorií člověka. V tomto případě tedy začneme teorií dětí mladšího školního věku.

1.1 Období mladšího školního věku

„Odkud pocházím? Ze svého dětství.“
Antoine de Saint-Exupéry

Pro každé dítě, ale i celou rodinu je vstup do školy velmi důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli, roli školáka. Nejdříve projde rituálem zápisu a poté následným prvním slavnostním dnem na začátku školního roku. Tímto významným společenským aktem, který je bezpochyby jedním z prvních velkých kroků, se ocitlo na počátku nové životní fáze. Když jde dítě poprvé do školy, přechází z tzv. „bezstarostného dětství“ do období školáka a ocitá se v době svých prvních skutečných povinností. Jeho první úspěchy či neúspěchy mohou být rozhodujícím nejenom z hlediska sebepojetí a sebehodnocení, ale i pro jeho budoucí vzdělávací dráhu. Proto klademe velký důraz na to, aby děti do školy přicházely nejen přiměřeně zralé a dostatečně připravené, ale i pozitivně motivované. (Vágnerová, 2012, s. 254-255).

Mladší školní věk, to je období, kdy dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy. Zpravidla toto období vymezujeme časovým úsekem od 6-7 let do 10-11 let. Někteří autoři (Matějček 1986; Thorová, 2015, s. 402) se shodují a rozdělují mladší školní věk na dvě etapy neboli raný školní věk a střední školní věk. Raný školní věk trvá od nástupu do školy přibližně dva až tři roky, tj. od 6-9 let. Je pro něj charakteristická již zmíněná změna sociálního postavení a také schopnost naučit se základní dovednosti: číst, psát a počítat. Střední školní věk trvá od 9 do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy. Začínáme na něm pozorovat první známky pohlavního dospívání neboli prepubescence. Dylevský (2000, s. 380) uvádí, že poberta u některých dětí začíná již od devíti let.

Psychoanalýza, jejímž zakladatelem je považován moravský rodák Sigmund Freud, považuje toto období jako období latence, jelikož je základní pudová energie relativně v klidu a začíná se projevovat až v počátku dospívání. Langmeier (1983) popisuje tuto etapu dětského vývoje jako věk střízlivého realismu, jelikož s porovnáním s předškolákem, který je více orientován na vlastní přání a fantazii, dítě školního věku je zaměřeno na svět, jaký je. Chce ho pochopit a zjistit, jak věci doopravdy fungují. Tyto tendence vidět svět realisticky, můžeme pozorovat nejen v řeči, kresbě a písemném projevu dítěte, ale i v jeho výběru knih a trávení

volného času. Na začátku tohoto období je dítě hodně závislé na autoritě (rodiče, učitelé, vychovatelé). Lze tedy hovořit o naivním realismu, který s blížícím se dospíváním postupně přechází k realismu kritičtějšímu – kritický realismus. Toto rozlišení, které popsal ve 20. letech 20. století německý úspěšný profesor psychologie a pedagogiky Oswald Kroh, sice není přijímáno všeobecně, ale stále patří mezi nejčastější vývojové trendy. V této souvislosti je nutno podotknout skutečnost, kterou zmiňuje (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140), a to důležitost postojů učitelů a vychovatelů, zda kritičnost školáka tolerují, nebo potlačují.

Erikson (1963) označil toto období jako fázi píle a snaživosti. Hlavním cílem je uspět a prosadit se svým výkonem nejen mezi vrstevníky, ale i ve vztahu k dospělým. Dítě potřebuje být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno (Erikson, In: Vágnerová, 2012, s. 255). Obecně lze říci, že se jedná o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v rodině s přiměřenými a zdravými podmínkami. Říčan (2004, s. 145) popisuje toto období jako klidné, nebouřlivé a také šťastné.

1.1.1 Školní připravenost, školní zralost

„Na dobrém počátku všechno záleží.“
J. A. Komenský

Doba, kdy dítě nastupuje do školy, nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 dochází k různým vývojovým změnám, které jsou velice důležité pro zvládnutí školních požadavků (Vágnerová, 2012, s. 256). V této souvislosti se ve vývojové psychologii setkáváme s termíny školní zralost, školní připravenost, způsobilost pro vstup do první třídy či kompetence ke vstupu do školy apod. Mnozí autoři (Thorová 2015, s. 396-398; Otevřelová, 2016, s. 35) rozdělují způsobilost pro školní práci na školní zralost a školní připravenost.

Školní zralostí se myslí předpoklady, které úzce souvisí s biologickým zráním celého dětského organismu a především centrálního nervového systému. To se projevuje změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních schopností (vůle a vědomí povinnosti), zvýšením emoční stability a odolnosti vůči větší zátěži. Dostatečná školní zralost je bezpochyby důležitou podmínkou pro zvládnutí školních povinností dítěte (Vágnerová, 2012, s. 256-257).

Dle Říčana, Krejčířové a kol., (1995, s. 209) školní zralost znamená *„dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti*.“

Koťátková (2008, s. 114) uvádí: „*Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních*

a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.“

V souvislosti se školní zralostí dítěte se můžeme především ve starší literatuře setkat s termínem filipínská míra, což je zkouška prodlužování horních končetin. Podle ní je zralé dítě to, které si rukou dosáhne přes narovnanou hlavu na ucho na protilehlé straně (Langmeier, Krejčířová, 1998). Avšak i některé současné knihy odkazují na tyto jednoduché orientační zkoušky tělesné zdatnosti jako na námět společenské hry dítěte s rodičem nebo učitelkou v mateřské školce.

Termín školní připravenost závisí na socializačních činitelích. Mezi ně řadíme dovednosti získané výchovou (sebeobslužné návyky, dodržování norem chování, emoční kontrola), které jsou úzce propojeny s vlivy prostředí (rodina, školy, zájmové kroužky), jež na dítě působí (Vágnerová, 2012, s. 258; Thorová 2015, s. 398).

Klégrová (2003, s. 26-27) uvádí, že dítě by do školy mělo být připravené do té míry, aby se dokázalo přizpůsobit požadavkům školy. Připravené děti jsou ve škole méně frustrovány a mají tak větší šanci, aby si ke vzdělávání vytvořily pozitivní vztah.

Termín školní připravenost se v posledních letech začíná využívat stejně často jako termín školní zralost. Mnohdy spolu tyto termíny souvisejí, prolínají se a doplňují. Dle Thorové (2015, s. 398) „*se vzhledem k dynamické interakční povaze vlivů vrozených dispozic a prostředí jeví jako vhodnější používat zažitý jednotný pojem školní zralosti, který zahrnuje zralost i připravenost, tedy domény ovlivněné zráním i učením.“*

Otázkou školní zralosti se v našich zemích zabýval již J. A. Komenský, který také ustanovil šestý rok dítěte jako nejvhodnější dobu pro zahájení povinné školní docházky. Zároveň upozorňuje, že některé děti mohou vykazovat známky „nezralosti“ i po dovršení věkové hranice šesti let (Šimíčková-Čížková, 2010, s. 21).

V současném legislativním vymezení nemohou rodiče ani zákonní zástupci dítěte rozhodnout o odkladu školní docházky svého dítěte sami. Pokud se rozhodnou pro odklad, musí svou žádost doložit dvěma doporučeními: posouzením pedagogicko-psychologické poradny a odborným dětským lékařem. Mezi nejčastější důvody odkladu patří problémy s řečí, udržení pozornosti a soustředění, problémy v grafomotorice či celkové pomalejší tempo (Ležalová, 2010).

Již druhým rokem u nás platí tzv. povinné předškolní vzdělávání, s účinností od 1. ledna 2017. Hlavním cílem tohoto opatření bylo nastavit tzv. společný start a připravit všechny děti na následnou základní školní docházku (Cosiv, 2016).

Obecně lze říci, že problematika školní úspěšnosti a neúspěšnosti patří mezi závažné zdravotně psychologické otázky. Role školáka a s ní související rozvoj osobnosti zásadním způsobem ovlivňuje prožití celého budoucího dětství, mnohdy i dospělosti. Praxe potvrzuje, že podstatnou roli zde sehrává osobnost učitele a také klima třídy, o kterém se více rozepisuje ve své knize Líný učitel již zmiňovaný Čapek (2017, s. 10-13).

1.1.2 Anatomický a fyziologický vývoj

Průběh tělesného vývoje v mladším školním věku charakterizuje spousta odborníků zpomalením růstu do výšky, intenzivním růstem objemu těla a plynulým růstem všech orgánů – nazývají toto období jako „období druhé plnosti“. Rozdíly mezi dívkami a chlapci v tělesné výšce i hmotnosti jsou velmi malé. Děti v tomto období průměrně vyrostou o 5-6 cm za rok (dívka cca o 1 cm více) a přiberou na váze o 9-12 % své hmotnosti. Tvarové rozdíly v oblasti pánve, pletence ramenního a lebky nás upozorňují na blížící se pubertu. Jak chlapci, tak dívky jsou znatelně větší a silnější, než tomu bylo před dvaceti/třiceti lety (Měkota, 1990; Říčan, 2004 s. 146; Vilémová, 2009; Machová, 2016, s. 214-216).

Kostní tkáň je typem pojiva, pro které je typická mineralizace mezibuněčné hmoty. Minerální složka (sloučeniny vápníku, fosforu, hořčíku a sodíku) může tvořit až 65 % hmotnosti kosti. Zbylých 45 % připadá na organickou složku kostní tkáně, která je tvořena především bílkovinami. V dětství převažují v kostní tkáni látky organické, proto je kost pružná. Ve stáří převažují naopak látky minerální. Z toho důvodu jsou kosti sice tvrdší, ale také křehčí. Dítě ve věku 11-12 let má charakter tkáně dospělého člověka, jelikož dělení kostních buněk probíhá přibližně do 10 let. V období mladšího školního věku pokračuje osifikace (přeměna chrupavky či vaziva na kost), která je důležitým identifikačním znakem při určování biologického věku dítěte (Dylevský, 2000, s. 62).

Při dostatku pohybu v kombinaci s dobrou stravou mají děti atletickou štíhlou postavu. Při pohybových aktivitách musíme zohlednit i tzv. „preadolescentní tělesný spurt,“ což znamená, že kosti opět rychleji rostou, napínají se svaly a šlachy a způsobují tzv. „růstové bolesti.“ Stěžuje si na ně zhruba třetina dětí ve věku 8–12 let (Uziel, Hashkes, 2007).

Zakřivení páteře není dosud stabilizováno, postupně se fixuje mezi 6. až 7. rokem života dítěte. První se ustaluje krční lordóza a hrudní kyfóza, bederní lordóza dokončuje svůj vývoj nejpozději a to až v období puberty. Tvar a zakřivení páteře se vyvíjí nejen v závislosti na pohybové aktivitě, ale i v závislosti na rozvoji zádového svalstva (Dylevský, 2000, s. 127). V dnešní době je všeobecně známo a dokázáno, že jednostranné zatěžování dítěti škodí. Vznikají svalové dysbalance, dítě se učí špatné pohybové stereotypy. Školák by neměl nosit

více než 10 % své hmotnosti. Rodiče i učitelé by měli dbát zvýšenou pozornost na návyk správného držení těla dítěte a pokusit se zajistit takové podmínky, aby nedocházelo k deformitám opěrného a pohybového aparátu (Kostková, Sýkora, 1985).

Zádové svalstvo je zatím nedostatečně vyvinuté. Rozvoj svalstva pokračuje pozvolna. Svaly dětí mladšího školního věku obsahují méně hemoglobinu, tuku, bílkovin a anorganických látek, ale naopak obsahují více vody, než mají ve svalech dospělí. Děti jsou proto citlivější na hormonální poruchy a poruchy látkové přeměny, což způsobuje jejich dřívější únavu (Vilémová, 2009, s. 46-47).

Objem srdce se zvyšuje, organismus dítěte se stává odolnějším a výkonnějším. Stěny cév jsou pružnější v porovnání s dospělým člověkem. V souvislosti s růstem srdce a změnou jeho tvaru (původní ovální tvar se mění na tónický) se tepová frekvence u sedmiletého dítěte snižuje na 85-90 tepů/min (v deseti letech se dále snižuje na 78-85 tepů/min). Krevní tlak se mírně zvyšuje. Při zvyšování fyzické zátěže tyto hodnoty rychle rostou, proto je důležité dítě pozorovat a respektovat zásady zatěžování dětského organismu (Kopecký, Cichá, 2005, s. 113).

Dýchací svalstvo ještě není zcela dostatečně vyvinuto, proto je dýchání spíše povrchové. *„Čím je dítě mladší, tím je i větší frekvence jeho dýchacích pohybů*“ (Dylevský, 2000, s. 134). Kuric et al. (1986) uvádí, že dechová frekvence u dětí mladšího školního věku dosahuje počtu 20-30 dechů/min.

Termoregulace dětí se nadále zkvalitňuje. Dítě školního věku se ale stále učí regulovat výdej tepla, který se může lehce a rychle zvýšit nejen pohybovou aktivitou, ale i při emočním vypětí. Říčan (2004, s. 147-148) dodává, že dítě neumí hospodařit se silami, snadno se vyčerpá, ale na druhou stranu dokáže opět neobyčejně rychle své síly nabrat zpět.

Vývoj mozku, hlavního orgánu nervové soustavy, je na začátku období prepubescence téměř ukončen. Nervový systém dozrává a dítě je schopno naučit se složitějším a koordinačně náročnějším pohybům. Díky vizuomotorické koordinaci je dítě schopno napodobit poměrně přesně ukázku pohybu. V porovnání s předškolním věkem jsou jeho pohyby účelnější, rychlejší, vytrvalejší, přesnější a úspornější. Toto období je právem považováno za zlatý věk motorického učení neboli motorické docility, schopnosti rychle se učit nové pohybové dovedností. Charakteristická je přemíra pohybů, tzv. „pohybový luxus“. Zlepšuje se jemná i hrubá motorika. A to nejdůležitější – trvá všeobecná aktivita dítěte spojená s výraznou radostí z pohybu. (Říčan, 2004, s. 155; Perič, 2004, s. 8-9; Miklánková, 2012, s. 11). Po vstupu do první třídy se výrazně mění pohybová aktivita dítěte. Volný pohyb je omezen,

jelikož dítě tráví velkou část dne sezením ve školní lavici. Ubývá i příležitostí ke spontánní pohybové hře.

Motorické výkony nezávisí pouze na vnitřních dispozicích dítěte. Důležitou roli hrají i vnější podmínky, které dítě mohou povzbuzovat, ale bohužel i tlumit. Pro děti v období mladšího školního věku je stále centrem jejich života rodina. Proto by měl každý rodič dbát na to, aby se dítěti stal pohyb nedílnou součástí dne (Petrová, 2010, s. 106; Thorová 2015, s. 410). Dle Langmeiera a Krejčířové (1998), opakované sociometrické testy prokázaly, že tělesná zdatnost, síla a obratnost hrají nepochybně velkou roli v postavení dítěte v kolektivu.

1.1.3 Psychický vývoj

Je nesmírně zajímavé sledovat dynamiku vývoje oboru vývojové psychologie, která se začala rýsovat v rámci vznikající vědecké psychologie až v druhé polovině 19. století. Do té doby bývalo dítě často považováno za malého dospělého. Práce dětí byla samozřejmostí. Často pracovaly v zemědělství, v dolech nebo v továrnách. Například během průmyslové revoluce ke konci 18. století tvořily děti v anglických textilních továrnách někdy až 2/3 pracovníků (Galbi, 1994). Postupem času byla práce dětí omezována různými zákony jednotlivých států i mezinárodních organizací, ale i přesto je námezdní práce dětí ve světě stále velice rozšířeným jevem. Nejhorší situace je v Asii, dále pak v Africe a v Latinské Americe (Krejčírová, 2007).

Již v dávné minulosti se setkáváme s významnými osobnostmi, které se pokoušely rozdělit lidský život na určité časové úseky. Například Hippokrates (4-5 stol. BC), nejslavnější lékař starověku a tzv. „otec medicíny“, dělí lidský život do sedmi období a každému období připisuje sedmileté trvání. Z hlediska výchovných potřeb člení Aristotelés dětství a dospívání na tři období. V prvním období konstatoval, že dítě do sedmi let je vychováváno hlavně pomocí her a pohádek, dále pak v prepubertálním období se učí různým návykům od svých vrstevníků ve skupině. V posledním období - dospívání, ve věku od 14 do 21 let, je pro něj nejdůležitější klasické vyučování s důrazem na výchovu k pohlavní zdrženlivosti. J. A. Komenský (1592-1670), zakladatel moderní pedagogiky, také vysoce oceňoval význam výchovy. Ve své přelomové učebnici Orbis Pictus (Svět v obrazech) vychází ze znalostí dětské psychiky a člení lidský věk také na sedmiletí: dítě, pachole, mládenec, jinoch, muž, starý muž a kmet. Uplatňuje zde svoji zásadu Schola ludus, tedy Škola hrou. Pražský psychiatr 19. století K. Amerling není výjimkou a rovněž člení lidský

život na sedmiletí. Dále rozděluje maximální lidský věk 84 let na čtyři roční období: jaro, léto, podzim a zimu. (Šimíčková-Čížková, 2010, s. 21; Thorová, 2015, s. 75).

Psychická zralost dítěte se projevuje v postupném rozvoji vnímání, paměti, myšlení a ve zlepšení motorické i senzomotorické koordinace – především pohybů ruky a oka. Psychický vývoj dítěte navazuje na zrání centrální nervové soustavy a také na základě nových zkušeností, které každé dítě postupem času nabývá (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2012, s. 256; Máchová, 2016, s. 216).

Dítě mladšího školního věku se chce všeho samo zúčastnit a pochopit svět takový, jaký doopravdy je. Chce zjistit vlastnosti předmětu a jevů a být zkrátka aktivním.

Vnímání je považováno za základ dětského poznávání a zdroj zkušeností. Dítě mladšího školního věku dělá pokroky ve všech oblastech vnímání. Je pozornější, pečlivější, vytrvalejší, zvídavější. Stává se méně závislé na okamžitých přáních a potřebách. Vnímání dítěte se stává cílevědomým aktem. Školák projevuje zájem o nové vztahy a souvislosti, svět se mu rozšiřuje v prostoru i času. Díky větší schopnosti analýzy a diferenciace má stále kvalitnější poznávání. Dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu. Přibližně okolo 10. až 11. roku dítěte dosahuje vnímání téměř stejné úrovně jako u dospělého. Ten má ale mnohem více zkušeností, které jsou zapotřebí pro třídění a vyvozování nových vztahů a souvislostí. (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 120-122; Petrová, 2010, s. 107; Pugnerová, 2019, s. 49).

Langmeier (1983, s. 91) uvádí: *„Vnímání je složitý psychický akt, na němž jsou vždy zúčastněny již všechny složky osobnosti člověka – jeho postoj, očekávání, soustředěnost a vytrvalost, dřívější zkušenosti a zájem i dosud rozvinuté schopnosti.“*

Představivost jako schopnost vybavení si dřívějších vjemů dosahuje u dětí mladšího školního věku vrcholu. Dítě dokáže rozlišit fantazii od skutečnosti. Do světa fantazie se vrací převážně ve hře, která i nadále hraje důležitou roli pro zdravý vývoj osobnosti dítěte. Díky školní docházce se rozvíjí *záměrná/úmyslná* představivost, která hraje důležitou roli pro následující schopnost operovat s čísly (Petrová, 2010, s. 107). Abstraktního myšlení je dítě schopno až ke konci období.

Paměť můžeme charakterizovat jako schopnost zpracovat, ukládat, uchovávat a vybavovat si informace v mozku. V prvních letech školní docházky převládá neúmyslná/mechanická paměť, která je úzce spojená s vnímáním. Z toho důvodu je na počátku školní docházky obzvláště důležitá zásada názornosti a konkrétnosti. Dítě si pamatuje především autentické zážitky zpracované vlastními smysly. Postupem času se paměť zdokonaluje a začíná se uplatňovat zapamatování *záměrné*. Dítě se učí vědomě řídit

svou paměť a využívat záměrné paměťové strategie. Jinými slovy, starší děti již dovedou rozlišit a uchovat ty informace, které v dané situaci potřebují a nenechají se zahltit množstvím nepotřebných informací. Čím více si dítě uvědomí cíl a účel paměti, tím více je paměť efektivnější. Velice důležitou roli zde hraje vedení učitele a to, jak své žáky dokáže motivovat (Petrová, 2010, s. 120; Máchová, 2016, s. 215).

Rozvoj **pozornosti** má pro školáka velký význam. Souvisí s ostatními poznávacími procesy a rozhoduje o úspěšnosti či neúspěšnosti školáka. V prvních letech školní docházky je pozornost krátkodobá (cca 15 min), spontánně zaměřená. Kvalita pozornosti se v průběhu školního věku zlepšuje. Má schopnost měnit pohled na situaci a zabývat se tím, co je právě aktuální a důležité. Dle Vágnerové (2012) je koncentrace na sluchové podněty v porovnání s vizuálními náročnější, neboť jakýkoliv zvukový projev rychle zmizí. Pozornost ovládaná vůlí dokáže školáka snadno vyčerpat. S tím souvisí neschopnost odolávat rušivým vlivům, protože žáci ještě nemají vytvořené autoregulační mechanismy. Čím mladší žáci, tím by měly úkoly trvat kratší dobu. Je vhodné zařazovat tělovýchovné chvilky, střídat formy práce, chválit, povzbuzovat a pozitivně hodnotit. Obzvláště důležité je respektovat klesající pozornost spojenou s únavou při hodinách tělesné výchovy, kdy může lehce dojít k úrazu. Opět hraje velmi významnou roli učitel a jeho vnitřní nastavení během vyučování (Miklánková, 2012, s. 12).

Myšlení je bezpochyby ovlivněno školní činností. Zpočátku školní docházky přetrvává synkretické vnímání, které se pozvolna přechází v analytické myšlení. Škola poskytuje mnoho podnětů pro celkový rozvoj žáka. Školák se zdokonaluje ve schopnosti užívat logických operací. Dle Piageta (1970) se jedná o fázi konkrétních logických operací. Žák dokáže třídit předměty podle různých kritérií, chápe zachování množství a orientuje se v příčinných vztazích. Dítě se opírá o konkrétní věci a jevy, které si může názorně představit, poznat nebo ověřit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124-125). V kognitivním vývoji školáka Vágnerová (2012, s. 284) uvádí termín metakognice jako schopnost uvažování o vlastním poznávání. Děti se učí používat zpětnou vazbu, ocenit vlastní kompetence a rozhodnout se pro určitou strategii při řešení problému. V rodině i ve škole se dítě směřuje ke konvergentnímu myšlení, což znamená, že je dítě vedeno určitou cestou k jedinému cíli. V současnosti se ale můžeme setkat s některými pedagogy, kteří se snaží podporovat myšlení tvořivého divergentního myšlení, které bývá v dětství často přehlíženo (matematika prof. M. Hejného).

Řeč se vyvíjí cca do šestého až sedmého roku dítěte a nelze ji odlišit od vývoje ostatních schopností dítěte. Vlivem školní docházky se výrazně zdokonaluje. Díky četbě roste slovní zásoba i schopnost používat delší a složitější souvětí. Na počátku školní docházky dítě

disponuje přibližně 10 000 slovy (Langmeier, Krejčířová, 1998). Řeč hraje důležitou roli pro rozvoj abstraktního myšlení a zdokonalování pojmů. Vývoj řeči je u každého žáka individuální. Preissová (2013) uvádí, že důležitou roli hraje nejen prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ale i celkový zdravotní stav dítěte v kontextu jeho psychomotorického vývoje. U některých dětí se mohou objevit různé poruchy řeči. Důležitá je tedy spolupráce s rodiči, případně včasná konzultace s klinickým logopedem.

Thorová (2015, s. 407) popisuje, že dítě i přes stále se zlepšující komunikační schopnosti není schopné přesně popsat události, které se mu staly. Není schopné vyjádřit, co ho trápí. Vznikají tak situace, kde si dítě vybírá jen povrchní informace, a tak dochází ke zkreslení nebo nepochopení celkového obsahu sdělení.

1.1.4 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro úspěšné začlenění do školního prostředí velmi důležitými pojmy. Pro školáka mladšího školního věku je typický ústup lability a impulzivity. Naopak se zvyšuje emoční porozumění, odolnost vůči zátěži a seberegulace. Erikson toto období pojmenoval jako fázi citové vyrovnanosti. Děti bývají optimistické, vyrovnané, jednoduše šťastné. Jakýkoliv emoční výkyv má většinou jasnou příčinu. Dítě se postupně seznamuje a začíná orientovat v chápání široké škále citů. Učí se rozeznat jejich kvalitu a vnější výraz. Rozumí skrývání emoci. Mezi školáky pozorujeme individuální rozdíly, které souvisí s emoční zkušeností z raného dětství (Vágnerová, 2012, s. 256).

Herman (2008, s. 90) uvádí: *„Málokdo si uvědomuje holý fakt: naše city se vyvíjejí podobně jako rozum.“* Jinými slovy popisuje skutečnost, že naše emoční inteligence potřebuje k tomu, aby se správně vyvíjela určité podmínky, stejně tak jako inteligence rozumová. Z toho vyplývá, že každý člověk musí na svém rozvoji emoční inteligence vědomě a nepřetržitě pracovat. Pro nás, učitele, ale především i rodiče, z toho plyne jedna klíčová věc: pokud chceme, aby naše dítě vyrostlo v emocionálně zralého a spokojeného jedince, musíme ho to naučit. Vedeme tedy dítě k toleranci, spolupráci, umění naslouchat druhým a schopnosti odmítnout, co je mu nepříjemné. Dále jej vedeme ke spolehlivosti a poctivosti v pohledu na sebe i svět okolo. Nejdůležitější je naučit děti láskyplné péči, kterou přijímáme i poskytujeme ostatním. To vše se musí dítě učit a rozvíjet po celý život. Nepřetržitě.

Ve školním věku je ze sociálního hlediska velmi důležitý vstup do školy. Dítě se učí respektovat názor druhých, spolupráci, týmové práci a empatii (Vágnerová, 2012, s. 311).

I přes narůstající vliv vrstevníků, učitelů a vychovatelů má rodina na dítě mladšího školního věku stále stěžejní vliv. Herman (2008, s. 91) dále uvádí: *„Tím opravdu základním stavebním kamenem a nejdůležitějším podnětem pro zdravý vývoj každého člověka je důvěrný vztah.“* Zpočátku tento vztah představuje spojení dítě – máma. Máma dítěti pomáhá budovat tzv. „mosty důvěry“ – nejprve mezi sebou a svým dítětem, později si dítě hledá vztah k sobě samému. Tento základní zdroj bezpečí a lásky je velice důležitý pro následné budování vztahů ve skupině svých vrstevníků a později a nakonec i ke světu. Mnoho vědeckých výzkumů nám dokazuje, že zdravá vazba s láskyplnou péčí a pocitem bezpečí hrají důležitou roli pro náš zdravý a spokojený život.

Školák se začíná orientovat v širokém spektru různých aktivit. Postupně zkouší, který kroužek ho bude bavit. Jedná se o velmi důležitou oblast, protože úspěšná seberealizace rozvijí jeho osobnost a dokáže kompenzovat například prospěchový či sociální neúspěch ve škole. Petrová (2010, s. 113) dodává: *„Vždyť možnost seberealizace patří po celý život k nejsilnějším lidským potřebám.“*

2. Pohyb a pohybová aktivita

V dnešní době existuje mnoho názorů, jak definovat pohyb, pohybovou aktivitu a pojmy s nimi spojené. Odborníci formulují tyto pojmy různými způsoby, nicméně se zdá, že neexistuje jediná správná definice. Pro tuto diplomovou práci si pojmy alespoň orientačně vymezíme.

Pohyb hraje důležitou roli v životě každého člověka. Tvoří základ vývoje a identity jedince, odráží celkový vývoj organismu. Vývojové změny můžeme pozorovat v zdokonalování struktury a funkci orgánů a orgánových soustav. Pohyb zahrnuje všechny procesy, které probíhají v přírodě i společnosti (Hodaň, 2000, s. 101).

Pohybové schopnosti člověka jsou zakódovány v našich genech již několik miliónů let, neustále se vyvíjejí a zdokonalují, uvádí Novotný (2012). Pohyb je prvotní formou lidské komunikace a také základním výrazovým prostředkem člověka. Dokáže vyjádřit naše pocity, myšlenky i náladu. Je to harmonické propojení duševní (mentální), duchovní a fyzické složky (Blahutková, 2015, s. 30-31).

Pohyb nám přináší radost a potěšení, snižuje duševní napětí. Při určité intenzitě pohybové aktivity se nám z těla vylučují látky – endorfiny (hormony radosti), které v nás vyvolávají pocit uspokojení a pohody.

Mužík, Vlček a kol. (2010, s. 13) v publikaci Škola, pohyb a zdraví definují pohyb jako soubor všech dějů, při nichž dochází k fyzikální změně hmoty. Rozumíme tím tedy schopnost pohybovat se v prostoru a čase pomocí svalové činnosti.

Hodaň (1997) rozděluje pohyb na mechanický (neživá hmota), biologický (živé organismy) a společenský (člověk).

Frömel et al. (1999) popisují, že pohybová aktivita vytváří komplex lidského chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka. Je uskutečňována zapojením kosterního svalstva a určité spotřebě energie. V této návaznosti definuje pohybovou aktivitu Měkota a Cuberek (2007, s. 38): „ *Pohybová aktivita může být vymezena jako suma těch činností, které realizuje kosterní svalový systém; jsou podmíněny energetickým výdejem a součinností všech fyziologických funkcí.“*

Hendl, Dobrý (2011) rozdělují pohybovou aktivitu na běžnou, bazální, strukturovanou, nestrukturovanou, sportovní a zdraví podporující. Dalším způsobem ji dělí Frömel (1999) na organizovanou a neorganizovanou (spontánní). Organizovaná pohybová aktivita je zpravidla vedena učitelem, trenérem či cvičitelem. V porovnání s neorganizovanou, která není vedena pod žádným pedagogickým dozorem.

2.1 Pohybová aktivita v kontextu zdraví dítěte

„*Ve zdravém těle zdravý duch.“*
Miroslav Tyrš

Zdraví a pohybová aktivita jsou bezpochyby vzájemně propojeny. Stejskal (2004) uvádí, že pohybová aktivita společně s kvalitní výživou patří mezi nejlepší prostředky pro správný vývoj a funkci lidských orgánů.

Dítě se již od narození přirozeně pohybuje. Zpočátku se plazí, leze, mává rukama i nohama na všechny strany. Díky tomuto přirozenému pohybu se dítěti vyvíjí svalový aparát a utváří se tzv. svalový korzet, který je velice důležitý pro správně držení těla a vývoj kostry. Pohybová aktivita pozitivně působí i na činnost vnitřních orgánů (Janošková, Šeráková, Mužík, 2018, s. 4).

Čas strávený spontánním pohybem zabírá u předškolních dětí často skoro celý den. Uskutečňuje se v podobě různě dlouhých pohybových souborů a v různé intenzitě. Postupně s rostoucím věkem dítěte spontánní pohyb klesá. Mnozí odborníci včetně amerických zdrojů (např. NASPE) doporučují dětem minimálně 60 minut pohybu denně, což je dle Janošové,

Šerákové a Mužíka (2018, s. 4) nedostatečné. Mnozí další autoři doporučují spontánní pohyb doplnit o řízenou pohybovou aktivitu v délce trvání minimálně dalších 60 minut.

Tato změna se dá do jisté míry vysvětlit zráním organismu, nicméně pokud pokles spontánní aktivity dosahuje větších rozměrů, je nutné tomuto vývoji zabránit. Zahájením školní docházky začíná převládat tzv. sedavý způsob života. Děti najednou tráví většinu času v lavicích, sezením u domácích úkolů, počítačů, televize aj. Tato změna může být příčinou vzniku obezity, funkčních poruch páteře, svalové nerovnováhy (dysbalance) i vadného držení těla, které se v pozdějších letech může rozvinout v ortopedické potíže (Máček, Radvanský a kol., 2012, s. 127; Pastucha a kol., 2014, s. 240). Potíže vzniklé nedostatkem pohybu dětí mladšího školního věku jsou nyní aktuálním a závažným problémem. Dle Janošové, Šerákové a Mužíka (2018, s. 4) se jedná až o 50 % dětské populace.

Je prokázáno, že se žáci ve škole pohybují asi jen 10-15 minut denně. Zbytek času prosedí v lavici. Dokonce i během kvalitní a dobře organizované hodiny TV se jednotliví žáci pohybují pouze okolo dvaceti minut. Odpoledne pak tráví další 3 až 4 hodiny u počítače, televize, ale i u domácích úkolů. Díky těmto poznatkům vznikl v roce 2013 na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy program Pohyb a výživa. Program se zaměřuje na žáky ve věku 6-12 let, tedy na období mladšího školního věku. V tomto období si žáci utváří vztah k celoživotním hodnotám a formují si své postoje i vhodné chování (https://pav.rvp.cz/o-pokusnem-overovani-projektu-pohyb-a-vyziva-2).

Při výzkumu, ve kterém odborníci srovnávali pohybovou aktivitu a BMI u dětí mladšího školního věku se ukázalo, že nejvíce času u televize a počítače tráví děti z USA. Tyto děti mají také nejvyšší BMI a až 36 % dětí spadá do skupiny obézních. Následuje Austrálie s 16,8 % obézních dětí. Nejlépe ve výzkumu dopadly děti ze Švédska (14,4 % obézních). Současně měly děti z Austrálie až o 40 % vyšší rozsah pohybové aktivity než děti z USA (Máček, 2012, s. 128).

2.2 Doporučení pro pohybovou aktivitu dětí

Jaká pohybová aktivita je pro zdraví člověka nejlepší? Jednoduše řečeno, lidskému organismu nezáleží na tom, zda se účastníme sportovní soutěže, rekreační aktivitě nebo vykonáváme tělesnou práci. Sportovní soutěže jsou sice přitažlivé, především pro moderní dítě, avšak mezi nejdůležitější zdraví podporující ukazatelé patří: frekvence (četnost), intenzita, trvání a typ tělesného zatížení (zkratka FITT). Typ neboli druh pohybové aktivity není předepsaný, proto se počítají i činnosti běžného života včetně chůze a některých

domácích prací. Pohyb je zkrátka důležitý pro všechny, tedy i pro ty, kteří nejsou sportovně nadaní.

Dle Janošové, Šerákové a Mužíka (2018, s. 9) můžeme pohyb rozdělit na pohyb s nízkou, střední nebo vyšší a vysokou intenzitou zatížení. Důležité je, aby pohyb s vyšší intenzitou zatížení trval u dětí mladšího školního věku minimálně jednu hodinu denně. U dospělých by měl trvat alespoň třicet minut denně.

„Nízká intenzita zatížení

- *Běžné práce doma nebo na zahradě, volná, běžná chůze, běžná jízda na kole po rovině, intenzivnější vycházka se psem, rekreační sportovní činnosti (volejbal,*
  badminton apod.).

Střední nebo vyšší intenzita zatížení

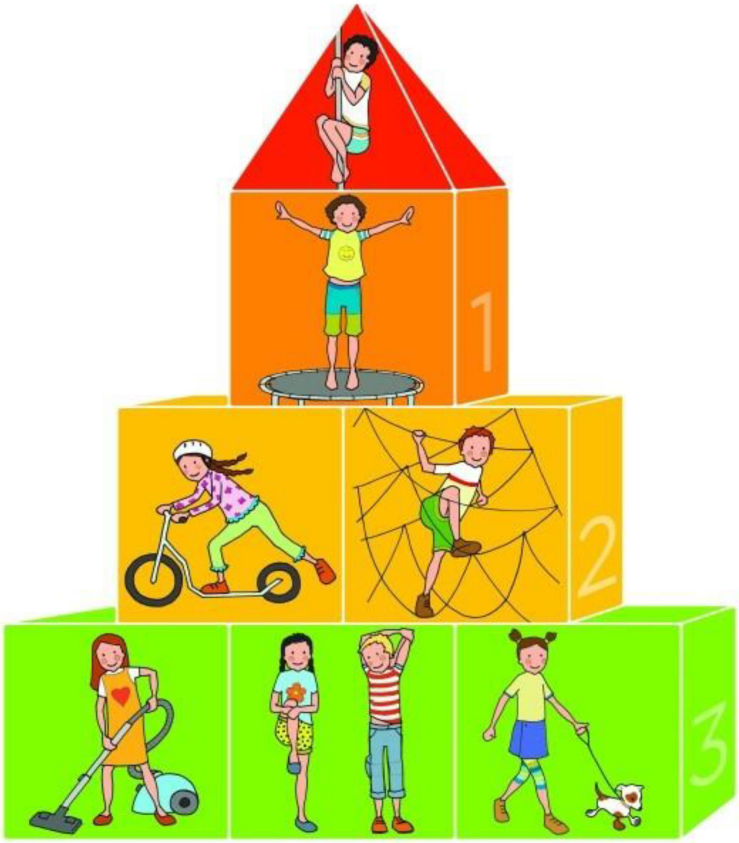
- *těžší práce doma nebo na zahradě, rychlá chůze, běh volným tempem, rychlejší jízda na kole, kondiční cvičení, rekreační sportovní aktivity (basketbal, tenis, stolní tenis, bruslení, sjezd na lyžích, turistika na běžkách nebo běh na lyžích volným tempem, plavání na kratší vzdálenosti, aerobik apod.).*

Vysoká intenzita zatížení

- *těžké manuální práce (lesní, stavební apod.), usilovná jízda na kole, usilovný běh na delší vzdálenost nebo terénní, závodně prováděné sportovní aktivity“.* (Janošová, Šeráková a Mužík, 2018, s. 10).

Dětem můžeme ukázat a přiblížit požadavky na denní doporučení pohybového režimu a ukazatele FITT např. prostřednictvím Pyramidy pro děti (Obrázek 1).

Obrázek 1. Pyramida pohybu pro děti podle programu Pohyb a výživa
(https://pav.rvp.cz/edukacni-program-zakladni-materialy-2)



- F - Frekvence je dosažena naplněním celé pyramidy pohybu (během jednoho dne).
- I – Intenzita zatížení je zobrazena jednotlivými patry pyramidy. Dětem přiblížíme pomocí velikosti námahy, kterou musely vynaložit a zadýcháním.
- T – Trvání pohybu je odlišeno kostkami neboli tzv. „pohybovými porcemi“. Jedna kostka (porce) pohybu trvá přibližně 15–30 minut. Dětem přirovnáme k velké svačinové přestávce.
- T - Typ pohybu představuje různorodost pohybových aktivit na kostkách.
- Celková pyramida je doplněna červenou stříškou, která znázorňuje vysokou intenzitu zatížení.

Rozsáhlé a dlouhodobé studie zabývající se sledováním výkonnosti u školních dětí v 18 státech potvrdilo obecný trend poklesu pohybové aktivity a celkové výkonnosti. Každým rokem se pohybová aktivita snižuje zhruba o 1-2 %. Monitorování situace trvá zatím 15 let a odpovídající pokles činí 15-30 % (Máček, 2012, s. 128).

Pro dítě i dospělého člověka je pohybová aktivita podkladem pro budoucí dobrý zdravotní stav neboli tzv. investicí do budoucnosti. V období mladšího školního věku hrají v tomto směru důležitou roli především rodiče. Právě ti mají zodpovědnost za své dítě. Měli by mu jít příkladem a ukázat mu cestu k pozitivnímu vnímání pohybové aktivity. Dále by neměli zapomenout na ocenění snahy a vynaloženého úsilí, neboť i tímto způsobem přispívají k celkovému pozitivnímu pojetí pohybové aktivity (Miklánková, 2012).

V dnešní době se ve vztahu k pohybové aktivitě vytvářejí tři skupiny dětí. První, menší skupina, s velkým rozsahem pohybové aktivity tvoří méně než 10 % dětské populace. Děti zařazeny do této skupiny jsou zaměřeny na intenzivní trénink v některém z moderních sportů. Tato skupina má dostatek pohybové aktivity, někdy bohužel i za cenu různých obětí a finanční náročnosti. Druhá skupina je podstatně větší a dostatek pohybové aktivity u těchto dětí závisí na osobních faktorech, situaci v rodině a prostředí. Jistou výhodu mají děti žijící na venkově, protože jim příroda poskytuje více možností ke spontánní aktivitě. Třetí skupinu tvoří děti, které pohyb odmítají nebo jej vykonávají pouze z donucení. Často mezi ně patří děti neobratné a zůstávající pozadu. Raději dávají přednost sedavým aktivitám, a tak nedosáhnou výhod, které pohybová aktivita přináší (Máček, 2012, s. 128-129).

Česká republika se zapojila v roce 1993/1994 do mezinárodní studie HBSC (Healt Behaviour in School-aged Children) z jejíchž výsledků vyplývá, že pouze 25 % chlapců a 20 % dívek splňuje doporučení jedné hodiny intenzivní pohybové aktivity. Pouze polovina dětí sportuje pravidelně několikrát týdně a 14 % dětí přiznává, že intenzivní fyzickou aktivitu nemají vůbec nebo jen v rámci hodin TV. Ze studie dále vyplývá, že pohybová aktivita dětí školního věku neustále klesá (Kytnarová, 2019).

2.3 Obezita v období mladšího školního věku

Obecně obezitu chápeme jako poruchu metabolismu, při které se hromadí tuk v těle. V praxi nadváhu a obezitu lékaři nejčastěji diagnostikují pomocí BMI (body mass indexu) pro daný věk, dle percentilových grafů.

Podle Světové zdravotnické organizace se podíl obézních dětí za posledních 25 let ztrojnásobil. Mnozí lékaři a odborníci hovoří o celosvětové epidemii. S obezitou narůstá

zvýšené riziko řady chorob, především cukrovky, vysokého krevního tlaku, srdečněcévních onemocnění a dalších. Její léčba je obtížná, ale zvládnutelná. Spočívá především v psychoterapii, změně stravovacích návyků a zvýšení pohybové aktivity.

V celé Evropě trpí nadváhou nebo obezitou okolo 19 % dětí. V České republice jsou výsledky sice o trochu lepší – nadváhou nebo obezitou trpí asi 13 % dětí, avšak přesto alarmující, neboť těchto dětí každoročně přibývá. V České republice probíhal od roku 1951 do roku 2001 rozsáhlý celostátní antropologický výzkum. Díky němu jsme se dozvěděli, že například v roce 1951 bylo v České republice pouze 1,7 % obézních dívek a chlapců. O 40 let později, v roce, 1991, těchto dětí přibylo na 4,1 % obézních chlapců a 3,5 % obézních dívek. Podle Kytnarové (2019, s. 22) je 8,3 % populace chlapců a 6,9 % dívek obézní.

Obezita vzniká tehdy, je-li energetický příjem dlouhodobě vyšší než energetický výdej. Obecně platí pravidlo: přijmi, ale vydej. Mezi jednu z příčin vzniku obezity patří genetický faktor. Dle různých autorů ovlivňují genetické (vrozené) dispozice obezitu zhruba okolo 40 – 70 %. Tyto faktory se uplatňují pouze společně se zevním prostředím, obezita je tedy léčitelným onemocněním. Prudký nárůst obézních dětí v posledních letech byl způsobený celkovou změnou životního stylu. Genetická výbava se totiž nemohla tak rychle změnit. Autoři uvádějí, že až u 90-95 % obézních dětí se jedná o obezitu alimentární (způsobenou vnějšími vlivy) a pouze u zbylých 5-10 % se jedná o obezitu sekundární, která je příznakem nějakého vnitřního onemocnění. Prevence a péče o obézní děti je velice důležitá, neboť až 80 % obézních dětí má potíže s váhou i v dospělosti (Kytnarová, 2019).

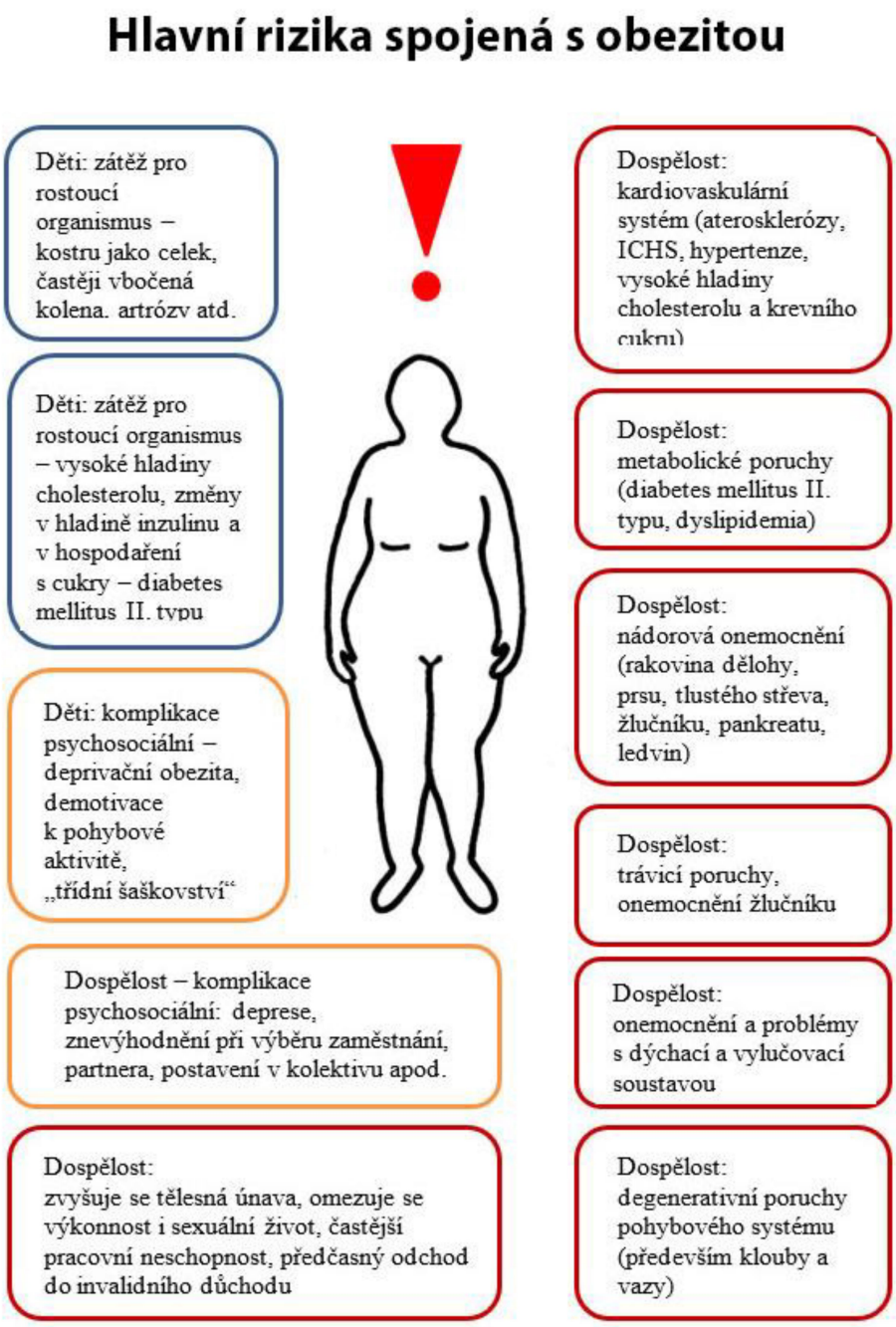
Léčba obezity je běh na dlouhou trať. Svůj vztah k jídlu a pohybu si dítě buduje již od narození, především pod vlivem rodiny. Rodiče nakupují, vaří a chystají dětem svačiny. Rodina a její životní styl se značně podílejí na vzniku dětské obezity. Rodiče hrají důležitou roli i v klesající pohybové aktivitě dítěte, neboť oni do značné míry regulují svému dítěti, kolik času stráví u počítače či televize a kolik času dítě stráví sportem či pobytem venku v přírodě. Rodič jde zkrátka svému dítěti příkladem (Vítek, 2008, s. 21; Hainerová, 2009, s. 92).

V neposlední řadě hraje důležitou úlohu psychologický faktor. Z historického hlediska mělo jídlo splňovat jednu základní potřebu – utišení hladu. Dnes jídlo představuje i jiné úlohy. Stává se prostředkem odměny. Povedlo se ti něco správně vykonat? Byl jsi nejrychlejší ze třídy? Zasloužíš si bonbón! Sladkosti se stávají i prostředníkem pro utišení bolesti či nepohody. Odřel sis koleno? Je ti smutno? Bolí tě to? Pojď, půjdeme na zmrzlinu a ono to přestane bolet. Dítě má pak velký problém rozlišit mezi fyziologickou potřebou (hladem) a psychologickými důvody k jídlu (Kytnarová, 2019).

Obezitu či nadváhu je možné vzít jako výzvu nebo hru, ve které si dotyčný zlepší svoji kondici a zdraví, posílí vůli a sebevědomí, získá vědomosti a sociální kontakty (Vítek 2008, s. 134-135; Marinov, Barčáková, Nesrstová, Pastucha, 2011).

Janošová, Šeráková, Mužík (2018, s. 20) poukazují na hlavní rizika spojená s obezitou v období dětství a dospělosti (Obrázek 2).

Obrázek 2. Hlavní rizika spojená s obezitou (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 20)



2.4 Intervenční pohybové programy

V posledních letech můžeme pozorovat velký nárůst intervenčních pohybových programů, které se snaží zabránit obezitě u dětí. Publikované studie obecně naznačují, že mezi nejvíce efektivní programy patří vícesložkové strategie, které se zaměřují na stravování, herní činnosti, sport, školní aktivity, prostředí školy, školky, domova i společnosti (Lobstein et al., 2015). Intervenčním programem rozumíme tedy jakýkoliv druh zásahu, preventivní péči nebo léčbu, která nám pomáhá zlepšit zdravotní stav či konkrétní problém. Školních intervenčních programů existuje celá řada, my si v této diplomové práci zmíníme jen některé.

Projekt *Pyramidáček* je edukační program pro učitele 1. stupně ZŠ, zaměřený na výuku správných zásad zdravé výživy, podporu a rozvoj pohybových aktivit. Projekt je podporován Ministerstvem zdravotnictví ČR. Pyramidáček představuje postavu chlapce odvozeného z potravinové pyramidy. Pyramidulka znázorňuje postavu dívky odvozené z pyramidy pohybu. Skládá se z teoretické a metodické části. Teoretická část informuje o pohybové aktivitě a jejím vlivu na zdraví dítěte. Metodická část informuje o způsobu používání pracovních listů a dále popisuje, jakým způsobem vést žáky k pohybové aktivitě (Gajdošová, Mužíková, Košťálová, 2007).

Další projekt se nazývá - *Hejbej se! Nedej se!* Tento program se zabývá možnostmi zvýšení pohybové aktivity dětí na 1. stupni ZŠ v rámci jednotlivých předmětů. Projekt děti seznamuje se základy anatomie, fyziologie lidského těla, informuje o dětské obezitě, pyramidě pohybu a vývoji dětského organismu. Učitelé čerpají z manuálu, který obsahuje zásobník her a pohybové činnosti, které mohou zařazovat do hodin v rámci různých předmětů. Projekt začíná motivační hrou s dvanácti pracovními listy. Pracovní list obsahuje různé tajenky, hádanky a doplňovačky tematicky zaměřené na pohybové aktivity a různé druhy sportů. Za splněný pracovní list dítě dostává postavičky sportovců, které si lepí do hrací karty. Závěrem se projekt vyhodnotí a děti obdrží diplomy (Gajdošová, 2008).

Mužík, Vlček a kol. (2010, s. 171-179) uvádějí ve své knize Škola a zdraví projekt *Školáci v pohybu.* Tento intervenční program se skládá z dílčích projektů – Ve škole v pohybu, Učení v pohybu a Celý den v pohybu. Projekty jsou dále doplněny metodickými materiály Fittestík a Pyramidulka. Hlavním cílem je zvýšit pohybovou aktivitu dětí ve škole i doma, dále zprostředkovat učitelům a rodičům srozumitelné návody na posouzení pohybové aktivity a zdravotně orientované zdatností dětí (Jonášová, Michálková, Mužík, 2006, s. 5).

Na závěr si uvedeme počítačový program, který hravou, srozumitelnou a zábavnou formou seznamuje děti s úlohou zdravé výživy v jejich životě. Program *Výživa hrou aneb*

s Danem jíme zdravě vytvořil v České republice Institud Danone ve spolupráci s odborníky ze školství i zdravotnictví. Tento výukový materiál je určený především pro děti předškolního a mladšího školního věku. Hlavním hrdinou programu je animovaná postavička kluka Dana. V teoretické části se děti seznamují s tím, co jíme a jak to funguje v lidském těle. V praktické části si děti ověřují získané znalosti. Více než 2 000 CD s programem bylo distribuováno do českých škol. Uplatnění může najít nejen v hodinách prvouky a přírodovědy, ale i doma, s rodiči, kteří jsou prvotním vzorem dítěte (Institut Danone, 2008).

3. Motorika dětí

Lidskou motorikou nazýváme všechny pohyby člověka, které je schopen v průběhu svého života realizovat. V mládí má vývoj motorických schopnosti a dovedností stoupající charakter, v dospělosti stagnuje a v pozdějších stařeckých letech dokonce klesá (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 6). *„Vývoj motoriky zrcadlí vývoj nervové soustavy,*“ uvádí (Trojan a kol., 1996, s. 612). Motorický vývoj zahrnuje rozvoj jemné i hrubé motoriky. Tempo motorického vývoje je u každého dítěte individuální. Dle většiny odborníků je pro rozvoj motoriky zásadní první rok života. Motorický vývoj dítěte sleduje pediatr na preventivních prohlídkách. V případě nějaké odchylky od fyziologického vývoje dětský lékař odesílá dítě na odbornější vyšetření ke specialistům – fyzioterapeutovi a neurologovi. Rodič je člověk, který tráví se svým dítětem nejvíce času, proto by měl být správně informovaný a důkladně sledovat motorický vývoj svého dítěte.

3.1 Motorické schopnosti a dovednosti

Schmidt (In Měkota, Novosad, 2005, s. 11) definuje schopnost jako *„trvalý převážně geneticky určený rys (vlastnost), který podkládá nebo podporuje různé druhy motorických a kognitivních aktivit.“* Dále uvádí, že se dají prostřednictvím schopností vysvětlit individuální rozdíly jednotlivců. To znamená, že při plnění různých činnostních úkolů existují trvalé výkonnostní rozdíly.

Čelikovský (1990, s. 73) popisuje motorickou schopnost jako dynamický soubor vybraných vlastností člověka, roztřízených podle třídy pohybového úkonu a zajišťující jeho plnění. Schopností je myšlen systém a jako subsystémy jsou považovány vlastnosti organismu. Představují je kosterní, svalové, termoregulační, oběhové, metabolické a další funkce.

Další vymezení motorických schopností popisuje Perič a Dovadil (2010, s. 16) *„Pohybové schopnosti se chápou jako relativně samostatné soubory vnitřních předpokladů lidského organismu k pohybové aktivitě, které se také projevují.“*

V další části se zaměříme na vymezení pojmu motorická dovednost.

Měkota a Cuberek (2009, s. 9) definují motorickou dovednost následovně: *„Motorickým učením a opakováním získaná pohotovost (způsobilost, připravenost) k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a dosažení úspěšného výsledku.“* Podobným způsobem definují motorickou dovednost Perič a Dovadil (2010, s. 14) „*Pohybové dovednosti jsou učením získané předpoklady sportovce správně, účelně, efektivně a úsporně řešit pohybové úkoly*.“

Motorické schopnosti a dovednosti mají zásadní vliv na kvalitu pohybové činnosti. Slouží jako hlavní předpoklad pro zdokonalování techniky pohybové činnosti. Jsou ovlivněny tělesnou výškou, hmotností, aktivní tělesnou hmotou a odlišnou délkou jednotlivých segmentů (článků) těla, uvádí Kouba (1995). Dále pak dodává, že pohybová dovednost a pohybová schopnost jsou vzájemně propojeny.

Měkota a Novosad (2005) popisují rozdíly mezi motorickými schopnostmi a dovednostmi následovně:

Tabulka 1. Motorické schopnosti vs. dovednosti (Měkota, Novosad 2005)

Vymezení	M. schopnost	M. dovednost
	Částečně geneticky podmíněný (obecný) předpoklad - pohybové činnosti - potencionální dispozice k efektivnímu vykonávání činnosti a dosahování výkonu	Učením získaná (specifická) pohotovost k - pohybové činnosti - potencionální dispozice k efektivnímu vykonávání činnosti a dosahování výkonu
Rozlišení	- týká se rozsahu kapacity - částečně vrozená - generalizovaná - relativně stabilní a trvalá - podkládá mnoho různých dovedností a činností - počet omezený	- týká se využití kapacity - vytvořená praxí - úkolově specifická - snadněji modifikovatelná praxí - závislá na několika schopnostech - počet nevyčíslitelný
Příklady	s. silové, rovnovážné…	d. smečovat, řídit auto…
Základní rozdělení	kondiční – koordinační	otevřené - zavřené
Proces rozvoje	trénink (tělesná příprava)	nácvik, výcvik (technická příprava)
Cizojazyčné ekvivalenty	Ability, Fähigkeit, sposobnosť, schopnosť	Skill, Fertigkeit, umenie, zručnost

3.2 Výzkumy v oblasti motoriky dětí

Podle Cools et al. (2008) je význam motoriky často přehlížen, jelikož vývoj motorických dovedností patří mezi přirozenou součást lidského života. Je však zásadní pro tělesný, kognitivní a sociální vývoj dítěte.

Okely, Booth a Chey (2004) zjistili, že na rozvoj a úroveň motorických dovedností má výrazný vliv tělesné složení jedince. Výzkumu se zúčastnilo 4 363 dětí ve věku 4-10 let. Tento názor potvrzuje i Goodway a Suminski (2002). Ve svém šetření došli k závěru, že děti trpící nadváhou mají větší obtíže s vykonáváním motorických dovedností, obzvláště s dovednostmi lokomočními. Ke stejnému závěru došli ve svém výzkumu i Berkley et al. (2003) a Miklánková a kol. (2016). Navazuje na něj i Logan et al. (2011), který zkoumal vztah motorických dovedností a tělesných proporcí u dětí předškolního věku.

Vědecký článek v časopisu Science and Sports (2014) také potvrzuje negativní dopad obezity na správný rozvoj motorických dovedností. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda děti ve věku 3-6 let, jež jsou zapojeny do organizovaných cvičebních programů, vykazují rozdíly v motorických dovednostech. Výzkumný vzorek tvořilo 78 dětí, průměrný věk dosahoval 5,30 ± 1,14 let. Úroveň motorických dovedností byla zkoumána pomocí testové baterie TGMD-2. Výsledky vykázaly výrazné rozdíly v úrovni motorických dovedností u dětí, které se věnují organizovaným sportovním činnostem oproti pohybově pasivním dětem. Výzkum dále upozorňuje na důležitost fyzické aktivity rodičů, která taktéž mírně ovlivňuje správný vývoj
a úroveň motorických dovedností dětí (Silva, Tailine, Ferrari, Tkac, 2017).

Objevují se ovšem i studie, které tyto výsledky zpochybňují. Například Burns et al. (2017) zjistil, že lokomoční dovednosti významně nesouvisí s tělesným složením nebo fyzickou zdatností. Výzkumu se zúčastnilo celkem 1460 dětí školního věku (730 chlapců a 730 dívek). Tělesná zdatnost byla hodnocena pomocí testové baterie Fitnessgram, fyzická aktivita pomocí akcelerometrů a pedometrů a motorické dovednosti byly hodnoceny pomocí testu TGMD-3.

Úroveň motorických dovedností je důležitým ukazatelem optimálního růstu a vývoje dítěte. Nedostatky v této oblasti mohou způsobit snižování aktivity dítěte ve školní skupině, což negativně ovlivňuje chování dítěte. Miklánková (2017) analyzovala vztah mezi úrovní motorických dovedností a schopností přizpůsobit se dané sociální skupině (školní třídě). Z výsledků výzkumu lze říci, že vyšší úroveň motorických dovedností je pozorována u dětí

s lepší sociální adaptací. MacDonald (2013) také uvádí, že děti s vyššími motorickými dovednostmi mají větší sociální komunikační schopnosti.

McKenzie et al. (2013) ve své studii zjišťoval vztah mezi pohybovými dovednostmi a fyzickou aktivitou u mladých adolescentů. Zjistil, že úroveň motorických dovedností dětí nesouvisela s jejich pohybovou aktivitou o šest let později. Dále porovnával rozdíly chlapců a dívek v motorických dovednostech. Zjistil, že mladé dívky ve věku 4-6 let dosahují lepších výsledků ve skákání a rovnovážných cvičeních, zatímco chlapci ve stejném věkovém rozmezí jsou lepší v hodu. Výzkumný vzorek tvořilo 207 amerických dětí.

Odborné studie potvrzují existenci pozitivního vztahu mezi množstvím fyzické aktivity a kognitivními schopnostmi (Decker et al., 2011; Howie, Pate 2012). Miklánková (2019) ve své výzkumu posuzovala vztah mezi úrovní hrubých motorických dovedností a úrovní kognitivních schopností u dětí, které navštěvují základní školu. Výzkumný vzorek tvořilo 200 dětí ve věku - 9,87 ± 0,65 let. Byl použit test TKS (Test kognitivních schopností) zjišťující kognitivní schopnosti ve třech oblastech – verbální, kvantitativní a neverbální. Ke zjištění úrovně hrubých motorických dovedností byl použit test TGMD-2. Byla potvrzena významná korelace mezi kognitivními schopnostmi a získanou úrovní motorických dovedností.

Tomporowski, Lambourne a Okumura (2011) zjistili, že vysoká úroveň motorických dovedností patří mezi silný předpoklad pro pozdější úspěch v matematice a čtení. Výzkumu proběhl v Itálii a zúčastnilo se ho 411 chlapců a dívek ve věku 12-15 let. Žáci byli testováni na fyzickou zdatnost, motorické dovednosti, pracovní paměť a herní dovednosti v týmovém sportu (rozhodování a podpora).

Otázka rozvoje motorických dovedností se tak dostává na přední místo v zájmu zahraničních vědců. V České republice je tato oblast stále velmi málo prozkoumána (Holoubková, Karásková, Veselíková, 2013).

3.3 Problematika motoriky dětí v TV v rámci RVP ZV 2017

„Učení je skryté bohatství.“
UNESCO 1997

3.3.1 Charakteristika RVP ZV

V současné době je v českém školství realizována kurikulární reforma, která byla na základních školách započata od 3. září 2007. Nové principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bíle knize) jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Nový systém vzdělávací soustavy se týká žáků ve věku od 3 do 19 let. Kurikulum spoluutváří stát i jednotlivé školy (RVP ZV, 2017, s. 5).

Na státní úrovni vzniká Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol (dále jen RVP VZ). Škola si pak podle těchto závazných norem vytváří svůj Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), a tak poprvé v historii vývoje školské soustavy tvorba ŠVP dává možnost pedagogům svobodně formulovat vlastní představy o tom, jaká podoba vzdělávání je pro danou školu nejvhodnější. Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí i konkrétní příklady jednotlivých částí ŠVP. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty zpřístupněné pro pedagogické pracovníky i širokou veřejnost (RVP ZV, 2017, s. 5-6).

Základní vzdělávání na 1. stupni ulehčuje svým pojetím přechod z preprimární edukace a rodinného prostředí do systematického, povinného a pravidelného vzdělávání. Žáci jsou prostřednictvím vhodných metod a edukací vedeni k dalšímu učení, objevování nových možností, tvoření, nacházení a hledání správných postupů a řešení různých překážek. Toto vzdělávání je založeno na respektování individuálních potřeb každého jedince, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků nadaných a mimořádně nadaných (RVP VZ, 2017, s. 8).

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových dovedností, které jim pomohou nejen při dalším studiu, ale i v jejich budoucí profesi a osobním i společenském životě. Osvojování klíčových kompetencí je složitý a dlouhodobý proces, který začíná v preprimárním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dotváří se v průběhu celého života. Klíčové kompetence tím tvoří základ pro celoživotní učení a vstup jedince do života i pracovního procesu. Klíčové kompetence jsou vzájemně provázané, nedají se od sebe izolovat. Jsou multifunkční a mají nadpředmětovou podobu.

Proto jim ve škole musí odpovídat veškerý vzdělávací obsah, výběr aktivit i činností. V etapě základního vzdělávání je popsáno celkem sedm klíčových kompetencí, a to k učení, k řešení problému, komunikativní, občanské, pracovní, sociální a personální. Tyto konkrétní kompetence definují to, co by měl žák zvládnout na konci druhého stupně základní školy (RVP ZV, 2017, s. 8-9; Fialová, 2010, s. 20-21).

Reforma českého školství neprobíhala osamoceně. Soustavně navazuje na změny celoevropského měřítka. Školství u nás i v celé Evropě reaguje na změny spojené s globalizací, zaostáváním evropského hospodářství, na ekonomické problémy a další. Úspěšné reformy mají díky sdílení informací a znalostí možnost posunout dopředu celou společnost i ekonomiku všech členů členských zemí (Fasnerová, Stolinská, 2012, s. 8).

„Vzdělávání je považováno za zkušenost, kterou získáváme v průběhu života. Jedinec získá znalosti a dovednosti a jejich použití záleží na osobnosti každého, při začleňování do společnosti“ (Fasnerová, Stolinská, 2012, s. 8).

3.3.2 Tělesná výchova

Součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví jsou vzdělávací obory Tělesná výchova a Výchova ke zdraví. Každý vzdělávací obsah je rozdělen zvlášť pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávaní. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a druhé období (4. Až 5. ročník).

Na charakteristiku vzdělávací oblasti navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část nám vymezuje to, k čemu je žák veden, aby postupně dosahoval již zmiňovaných, klíčových kompetencí (RVP VZ, 2017, s. 91).

Tělesná výchova představuje nejdůležitější formu pohybové učení a je hlavním zdrojem poznatků a námětů pro využití pohybu v režimu školy nebo i mimo ni. Právě v TV žáci nacházejí prostor, ve kterém si osvojují nové pohybové dovednosti, učí se ovládat různé sportovní náčiní (nářadí) a seznamují se s prevencí či korekcí jednostranného zatížení nebo zdravotního oslabení. Žáci se prostřednictvím TV učí uplatňovat osvojené pohybové dovednosti v různém prostředí a postupně si zvykají na různé sociální role, které vyžadují nejen spolupráci, rychlé rozhodování, organizační schopnosti, kreativitu, objektivnost, překonávání překážek a zábran, ale i nutnou míru odpovědnosti za zdraví své i zdraví svých spolužáků. Tělesná výchova především umožňuje žákům poznat vlastní tělo. Učí je porozumět a respektovat své pohybové možnosti a přednosti, tak jako zdravotní i pohybová omezení, jenž se snaží napravit v běžných i specifických formách pohybového učení –

v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově. Díky tomu se do hodin TV zařazují korektivní a speciální vyrovnávací cvičení (RVP ZV, 2017, s. 91-92).

V hodinách TV jsou žáci vedeni od spontánního pohybu k řízené pohybové činnosti i vlastní pravidelné seberealizaci v oblíbeném sportu. Pozitivní vztah k pohybové aktivitě lze rozvíjet pouze v atmosféře důvěry, úzké spolupráce a radostného prožitku z pohybového výkonu. V TV je velmi důležitá motivace žáka, která vychází ze somatotypu konkrétního žáka, a která je postavena na posuzování osobních výkonů s ohledem na jejich zlepšování – bez porovnávání žáků dle výkonových norem a standardních výsledků (tabulky, grafy atd.), jelikož nevychází z aktuálního zdravotního stavu žáka a neberou v úvahu jeho růstové a genetické předpoklady (Vilímová, 2009, s. 15; Miklánková, 2013, s. 12).

V současné kutikulární reformě je aktuální téma propojování pohybových činností s dalšími oblastmi vzdělání. Nejčastěji se tělovýchovné prvky objevují v hodinách hudební výchovy, matematiky (především v Hejného metodě), prvouky nebo ve výuce cizího jazyka. Tělesná výchova je v porovnání s ostatními předměty specifická, např. svým různorodým obsahem, specifickým oděvem, náročností na organizaci a prostorové vybavení, uplatněním variabilních metod a forem, rozlišováním dle pohlaví, zvýšenými emocemi (Fialová, 2010, s. 27-34).

Pro 1. i 2. období 1. stupně základních škol jsou v RVP ZV stanoveny tzv. očekávané výstupy, jinými slovy to, co by měl daný žák zvládnout na konci daného období. Kromě očekávaných výstupů, RVP ZV obsahuje také tzv. *„Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“* (RVP ZV, 2017, s. 96). Zde jsou nároky a požadavky na TV zjednodušeny a upraveny tak, aby je mohly bez větších obtíží zvládnout i slabší děti.

Motorika je jednou z důležitých oblastí, kterou by mělo dítě dobře ovládat před nástupem do první třídy základní školy. Základní pohyby při psaní a kreslení (jemná motorika) vycházejí z hrubé motoriky, na kterou se v této diplomové práci zaměřujeme. Hrubou motoriku si zdokonalujeme při chůzi, běhu, různých poskocích, při hrách s míčem atd. Hrubá motorika vychází z pohyblivosti celého těla a zahrnuje pohyby velkých kloubů. Na zdokonalování hrubé motoriky se nezaměřujeme pouze v hodinách TV, ale i během tělovýchovných chvilek, hudebně-pohybových aktivit nebo při vycházkách v přírodě (Měkota, Novosad, 2005; Perič, Dovadil 2010, s. 22-26).

Dle očekávaných výstupů v RVP ZV by dítě na konci 1. období mělo zvládnout:
(Uvádíme vybrané výstupy vztahující se k rozvoji hrubé motoriky žáků)
„TV-3-1-01 spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti
TV-3-1-02 zvládá v souladu s individuálními předpoklady jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině; usiluje o jejich zlepšení
TV-3-1-03 spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích" (RVP ZV, 2017, s. 96).

Dle očekávaných výstupů v RVP ZV by dítě na konci 2. období mělo zvládnout:
(Uvádíme vybrané výstupy zabývající se hrubou motorikou dětí).
„TV-5-1-01 podílí se na realizaci pravidelného pohybového režimu; uplatňuje kondičně zaměřené činnosti; projevuje přiměřenou samostatnost a vůli po zlepšení úrovně své zdatnosti
TV-5-1-03 zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti; vytváří varianty osvojených pohybových her
TV-5-1-05 jednoduše zhodnotí kvalitu pohybové činnosti spolužáka a reaguje na pokyny k vlastnímu provedení pohybové činnosti
TV-5-1-07 užívá při pohybové činnosti základní osvojované tělocvičné názvosloví; cvičí podle jednoduchého nákresu, popisu cvičení" (RVP ZV, 2017, s. 96).

Učivo vzdělávacího oboru TV je rozčleněno do tří částí - činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení.

První část – činnosti ovlivňující zdraví, se zaměřuje především na význam pohybu pro zdraví, přípravu organismu před pohybovou činností a uklidnění po zátěži, zdravotně zaměřené činnosti (správné držení těla, správné zvedání zátěže, průpravná, kompenzační a relaxační cvičení a jejich praktické využití), rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace pohybu. Dále se žáci seznamují s hygienou při TV a bezpečnosti při pohybových činnostech.

Na zdokonalování hrubé motoriky se zaměřuje především část druhá – činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností. Do tematického okruhu patří pohybové hry, základy gymnastiky, rytmické a kondiční formy cvičení pro děti, průpravné úpoly, základy atletiky, základy sportovních her, turistika a pobyt v přírodě, plavání, lyžování, bruslení, další pohybové činnosti.

Třetí část – činnosti podporující pohybové učení, obsahuje tematické okruhy zabývající se komunikací v TV, organizací při TV, zásadami jednání a chování, pravidly zjednodušených osvojovaných pohybových činností, měřením a posuzováním pohybových dovedností a zdroji informací o pohybových činnostech (RVP ZV, 2017, s. 97).

Vztah dětí k hodině TV ovlivňuje množství činitelů, které na žáky působí. Patří mezi ně již zmiňované kurikulum, dále osobnost učitele TV a další podmínky, které jsou souhrnem společenského, materiálního a právního prostředí, v němž TV probíhá. Mezi nejdůležitější vnější činitele patří (Vilímová, 2009, s. 15):

- rodina – vztah rodičů dítěte i dalších členů rodiny k pohybové aktivitě
- životní styl
- trenéři, vedoucí sportovních kroužků
- masmédia – tisk, rozhlas, televize a především internet
- mezipředmětové vztahy – např. prvouka (přírodopis) informují žáky o pozitivním dopadu pohybové aktivity na zdraví člověka
- lékaři – mohou poskytnout doporučení pro pohybovou aktivitu jakožto prostředek v prevenci proti vzniku nemocí

V kontextu dané diplomové práce lze souhlasit s myšlenkou Roberta Čapka (2017): *„Ten, který svou látku miluje a sám ji stále myšlenkovitě zpracovává a rozšiřuje, který svou nauku považuje za tak krásnou a životu potřebnou, že poctivě a horoucně hledí žákům z ní podati to nejcennější a citově nejvyšší, je dobrý a dokonalý pedagog. I kdyby koktal a byl prchlý jako švec, žáci ho budou milovati a poslouchat jako božího slova.“*

Mezi vnitřní činitelé dále patří motivace žáka, dědičné dispozice a jeho schopnosti. Výše zmiňovaní činitelé tak napovídají, že každý žák má již předem vytvořený určitý vztah k TV. Dobrý učitel může tento vytvořený vztah ovlivnit, avšak s rostoucím věkem žáků je to stále obtížnější.

Frömel, Novosad, Svozil (1999) uvádějí, že chlapci i dívky hodnotí pozitivněji hodiny TV zaměřené na herní činnosti. Dívky upřednostňují vyučovací jednotky s obsahem gymnastiky. Nejméně oblíbené jsou u chlapců i dívek hodiny zaměřené na atletiku. Dívky dávají přednost vyučovacím jednotkám s nižším tělesným zatížením. Chlapci dávají přednost naopak vyučovacím jednotkám s vyšším tělesným zatížením. Autoři na závěr uvádějí,

že obsah nemusí být rozhodujícím vztahovým faktorem. Mnohem důležitějším je pojetí a prezentace obsahu.

3.4 Možnosti monitorování motoriky dětí ve školní praxi

„Život záleží v pohybu.“
Aristoteles

Mezi důležitou součást školní úspěšnosti patří dosažení určité úrovně rozvoje jemné i hrubé motoriky. Především nedostatky v oblasti hrubé motoriky mají vliv na sociální adaptaci jedince do kolektivu vrstevníků (Vágnerová, 2012, s. 263). Kohoutek (2018) uvádí, že pro každého člověka je důležité, aby znal aktuální stav svých pohybových dovedností. Dále dodává, že tato znalost hraje důležitou roli např. při výběru svého budoucího povolání. V dnešní moderní době existuje mnoho testových baterií, kterými můžeme testovat a hodnotit motoriku dětí mladšího školního věku, tvrdí Měkota a Blahuš (1983). Payne, Isaacs (2008) poukazuje na obtížnost a problematiku testovaní a hodnocení vývoje úrovně motoriky, jelikož je ovlivněno mnohými faktory.

V českých podmínkách se k diagnostice psychomotorického vývoje velmi často využívá čtyř testových baterií, a to: Test vývoje hrubé motoriky TGMD-2 (Test of Groos Motor Development 2), Orientační test dynamické praxe – OTDP, MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children – 2), a dále BOT-2 (Bruininks-Oseretzsky Test of Motor Proficiency), který však zatím nemá v České republice normy.

U výše zmíněných testů je základní koncept hodnocení podobný, i přestože se testové baterie mírně liší (Cools et al., 2008).

Test vývoje hrubé motoriky TGMD-2 (Test of Groos Motor Development 2)

Prvotní verze testové baterie TGMD pochází z roku 1985. Inovace do současné verze TGMD-2 proběhla v roce 2002, uvádí Ulrich (2000). Tento standardizovaný test je určen pro děti ve věku od 3 do 11 let. Test se zaměřuje na vývoj hrubé motoriky. Identifikuje děti, které výrazně zaostávají v motorických dovednostech mezi svými vrstevníky. Tomuto motorickému symptomu se v odborné literatuře říká DCD Development Coordination Disorder (Ulrich, 2000).

Samotný test TGMD-2 se zabývá 12 dovednostmi hrubé motoriky, které se dále dělí do dvou částí: lokomoční dovednosti (běh, cval vpřed, skoky na jedné noze, přeskok, skok snožmo, cval stranou) a manipulační dovednosti (obouručný úder statického míče, dribling

jednoruč na místě, chytání míče oběma rukama, kopnutí do stojícího míče, hod vrchním obloukem, kutálení míčku). Každá z těchto 12 dovedností je posuzována samostatně dle hodnotících kritérií. Každý testovaný jedinec má možnost využít cvičný pokus neboli tzv. pokus nanečisto, poté se hodnotí dva po sobě jdoucí pokusy. Výkon každého jedince je oznámkovaný hodnotou 1 za správné provedení nebo hodnotou 0 za špatné provedení. Součtem bodů z každého subtestu vzniká tzv. hrubé skóre, které se převede na standardní. Součtem obou standardních hodnot vzniká celkové standardní skóre, které se převádí na kvocient hrubé motoriky, jenž je porovnatelný s normou. Autorem tohoto testu je Dale A. Ulrich (Ulrich, 2000).

Orientační test dynamické praxe (OTDP)

Orientační test dynamické praxe vytvořil v roce 1982 psycholog J. Míka. Vychází z Lurijova neuropsychologického vyšetření motorických funkcí. Jedná se o screeningový test, který se specializuje především na identifikaci dětí s motorickým, respektive komplexním opožděním vývoje. Test je určen zejména pro děti předškolního věku. V případě motoricky postižených dětí jej můžeme použít v jakémkoli věku. Test se skládá z osmi položek a je založen na bezprostřední nápodobě motorického vzorce. Jedincům jsou předváděny pohyby rukou, nohou a jazyka. Správné provedení pohybů vyžaduje zapojení pohybově prostorové paměti. Při nápodobě motorického vzorce je nutná spolupráce obou hemisfér. Tam, kde regulace pohybů vázne, můžeme uvažovat o mozkové dysfunkci.

Každá položka je bodově ohodnocena do záznamového archu. Plnění zadaného úkolu se sleduje v sekundách. Hrubé skóre je následně převedeno do percentilové normy. Test můžeme hodnotit také kvalitativně. (Čelikovský, 1990; Měkota a Cuberek, 2007, s. 113; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, s. 152-153).

Tento test je dle Černé (1995) v České republice hojně využíván, avšak mnozí odborníci jej shledávají jako příliš podrobný.

MABC-2-Movement Assessment Battery for Children – second edition) -Test motoriky pro děti (2014)

Testová baterie MABC-2 je novější verzí MABC, která vycházela z testové baterie TOMI (Test of Motor Impaiment) a z původního testu Oseretzkého, uvádí Burton a Miller (1998). Autoři aktuální verze (Henderson, Sugden, Barnett, 2007) popisují, že tato testová baterie hodnotí motorický vývoj dětí. Test dokáže identifikovat děti, u kterých se mohou

vyskytnout problémy motorických obtíží. Testová baterie se dělí na tři části – motorický test, dotazník neboli „checklist“ a intervenční manuál.

Baterie MABC-2 je určen pro 3 věkové kategorie – od 3-6 let, od 7-10 let a poslední věkovou kategorií jsou děti od 11 do 16 let. Každá kategorie obsahuje osm pohybových úkolů a každý z těchto úkolů hodnotí tři motorické komponenty – jemnou motoriku (manuální dovednost), hrubou motoriku (házení a chytání) a statickou a dynamickou rovnováhu. Hodnocení se provádí kvantitativně i kvalitativně. Následně dochází k celkovému vyhodnocení, kdy se dítě zařazuje do jedné ze tří kategorií – absence motorických obtíží, riziko motorických obtíží a významné motorické obtíže. Autorem české verze této testové baterie je Rudolf Psotta.

Cools et al. (2008) poukazuje na to, že v této testové baterii je špatně navržený design pro mladší děti a také, že zde nelze získat žádné informace o nadprůměrných jedincích.

BOT-2 (Bruininks - Oseretsky Test of Motor Proficiency)

Bruininks (1978) popisu jako prvotního autora tohoto tzv. Oseretzkého testu jeho jmenovatele N. I. Oseretzkého a to již v roce 1923. Cílem původního testu bylo zjišťování úrovně psychomotorické zralosti, která zahrnovala celkovou úroveň motorického vývoje – jemnou i hrubou motoriku. Později v roce 1978 byl tento test upraven a v Americe se objevila jeho nová verze, nazvaná MOTMP (Bruininks-Oseretzky Test od Motor Profiency). Téměř po 30 letech dochází k další úpravě této testové baterie a v roce 2005 vzniká nová verze BOT-2 (Bruininks - Oseretzsky Test of Motor Proficiency – second edition), uvádí jeho inovátor Bruininks (2005).

Testová baterie BOT-2 je obsáhlá, zahrnuje celkem 52 položek, u kterých administrátor hodnotí úroveň pohybové kompetence a odhaduje motorickou vyzrálost jedince. Jednotlivé položky jsou rozděleny do čtyř kategorií, které se zaměřují na jemnou a hrubou motoriku, sílu, rychlost, rovnováhu, koordinaci a přesnost a spojení pohybů.

Cools et al. (2008) uvádí ještě zkrácenou verzi tohoto obsáhlého testu – „short form“, která obsahuje pouze 14 testových položek. Wuang (2009) popisuje, že tento test můžeme použít nejen u běžné populace, ale například i u specifických skupin dětí s mentálním postižením.

Díky možnostem standardního a přesného měření, které BOT-2 nabízí, patří tato testová baterie mezi nejpoužívanější metody testování motorických dovedností, uvádí Flegel a Kolebe (2002).

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Cíle, úkoly a hypotézy

4.1 Cíle práce

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit úroveň hrubé motoriky žáků v kontextu jejich vztahu k TV na 1. st. ZŠ. Dílčím cílem je zjistit rozdíly v zájmu o TV z pohledu genderu.

4.2 Úkoly práce

Z definovaného cíle práce vyplývají tyto úkoly:

1. Zpracování rešerše odborné literatury při dodržení pravidel citační normy
2. Vytvoření výzkumného souboru a aplikace výzkumných metod a technik při dodržení etiky výzkumu
3. Sběr dat a jejich zpracování
4. Vyhodnocení získaných dat a tvorba závěrů
5. Zpracování diplomové práce

4.3 Hypotézy

V rámci diplomové práce byly stanoveny tyto hypotézy:

H_1: Vyšší úroveň motoriky žáka se projeví v jeho vyšším zájmu o TV.

H_2: V úrovni zájmu o TV budou nalezeny genderové rozdíly.

5. Metodika

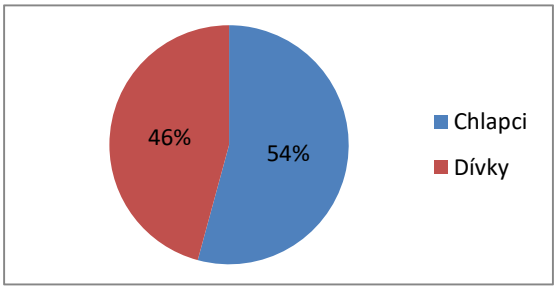
5.1 Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumný soubor tvořilo 72 žáků čtvrtých a pátých tříd základní školy v Olomouci. Na začátku testování a ani v jeho průběhu nebyli žáci nijak selektováni. Ve sledovaném souboru bylo zastoupení obou pohlaví (33 dívek a 39 chlapců) ve věku 8-11 let (Graf 1). Průměrný věk dětí byl 9,54 let, průměrná hmotnost 35,65 kg a průměrná výška 139,52 cm. Tyto naměřené hodnoty byly využity pro výpočet Body Mass Indexu neboli indexu tělesné hmotnosti (dále jen BMI) dle vzorce:

Výpočet BMI: $$BMI = \frac{\text{hmotnost (kg)}}{(\text{výška [m]})^2}$$

Kategorie dětí podle indexu tělesné hmotnosti byly zvoleny dle percentilových grafů Státního zdravotního ústavu (Příloha 4, Příloha 5, Kopecký, 2010, s. 30-31).

Graf 1. Pohlaví dětí v % (n=72, n_{ch}=39, n_d=43)



Vysvětlivky
n … celkový počet probandů
n_{ch} … celkový počet chlapců
n_d … celkový počet dívek

Tabulka 2. Hodnocení BMI dle zařazení do percentilových pásem (Kopecký, 2010, s. 31)

Percentilové pásmo	**Hodnocení indexu tělesné hmotnosti (BMI)**
10. percentilu	Hubení
mezi 10. - 25. percentilem	Štíhlí
mezi 25. -75. percentilem	Proporcionální
mezi 75. - 90. percentilem	Robustní
mezi 90. - 97. percentilem	Nadměrná hmotnost
hodnoty nad 97. percentilem	Obézní

Dle Pastuchy (2014) je nutné myslet na to, že BMI podobně jako další hmotnostně výškové indexy, jsou poměrem pouze mezi tělesnou hmotností a tělesnou výškou a nejsou schopny brát v úvahu množství svalové nebo tukové hmoty.

V testovacím souboru dětí bylo klasifikováno 4 % dívek a 3 % chlapců jako hubených. Pásmo štíhlé tvořilo 10 % dívek a 7 % chlapců. Do pásma proporcionální bylo zařazeno 22 % dívek a 31 % chlapců. Jako robustní bylo označeno 6 % dívek a 3 % chlapců. Nadměrná hmotnost se vyskytla u 4 % dívek a 10 % chlapců. Do skupiny obézní spadalo pouze 1 % chlapců. Děvčata v tomto pásmu zastoupení neměla (Tabulka 3, Tabulka 4).

Tabulka 3. Hodnocení BMI dle zařazení do percentilových pásem – dívky (n=33)

Percentilové pásmo	Hodnocení BMI dívek	Věk 9	Věk 10	Věk 11
<10	Podváha		3	
10-25	Štíhlé	1	5	1
25-75	Proporcionální	1	9	6
75-90	Robustní	1	3	
90-97	Nadměrná hmotnost	1		2
97<	Obézní			

Tabulka 4. Hodnocení BMI dle zařazení do percentilových pásem – chlapci (n= 39)

Percentilové pásmo	Hodnocení BMI chlapců	Věk 9	Věk 10	Věk 11
<10	Podváha		2	
10-25	Štíhlé		3	2
25-75	Proporcionální	3	12	7
75-90	Robustní	1		1
90-97	Nadměrná hmotnost	1	1	5
97<	Obézní			1

5.2 Metody a techniky výzkumu

Pro zjištění úrovně motorických dovedností dětí čtvrtého a pátého ročníku základní školy byl použit Test vývoje hrubé motoriky (Test of Groos Motor Development 2, Ulrich, 2000). K vyhodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy byl použit standardizovaný dotazník (Frömel et al., 1996, Příloha 3).

5.2.1. Motorický test - Test of Groos Motor Development 2

Tato testová baterie je rozdělena na lokomoční a manipulační subtest dovedností. Každý z těchto subtestů dále obsahuje 6 dílčích motorických testů. Lokomoční subtest dovedností je zaměřen na zjištění úrovně motorických dovedností v oblasti různých pohybů a koordinace těla (běh, cval vpřed, skoky na jedné noze, přeskok, skok snožmo, cval stranou). Manipulační část testu zjišťuje úroveň motorických dovedností v oblasti schopnosti manipulace s různými předměty (obouručný úder statického míče, dribling jednoruč na místě, chytání míče oběma rukama, kopnutí do stojícího míče, hod vrchním obloukem, kutálení míčku). Každá z těchto 12 dovedností je posuzována samostatně dle hodnotících kritérií.

Při samotné realizaci testu měli všichni žáci možnost využít cvičného pokusu, který se nehodnotil. Následující dva pokusy se již hodnotily a zaznamenávaly do hodnotícího archu (Příloha 6). Výkon žáka byl ohodnocený 1 (splnil) nebo 0 (nesplnil) ve všech jednotlivých kritériích dle testu TGMD-2.

Po sečtení bodů jednotlivých testů jsme dostali hrubé skóre lokomočního a hrubé skóre manipulačního testu. Skóre lokomočního subtestu dovedností bylo posuzováno ve vztahu k věku pro chlapce i dívky. Skóre manipulačního subtestu dovedností bylo posuzováno ve vztahu k věku zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky.

Výsledky byly dle manuálu převedeny na standardní skóre, které je důležité pro možnost porovnání různých věkových skupin. Následným součtem těchto hodnot vzniklo celkové standardní skóre, které se dále převádí na kvocient hrubé motoriky, jenž je porovnatelný s normou.

Za účelem zisku objektivních a hodnověrných dat byly v maximální snaze zajištěny stejné neměnné podmínky testování každého jedince. Lokomoční i manipulační subtest dovedností byl u všech dětí realizován na stejném místě, v tělocvičně základní školy.

Pro kompatibilitu dat s ostatními výsledky bylo nutné dodržet určité standardizované postupy. Ještě před samotným testováním byl vyplněn záznamový arch s podstatnými informacemi o jednotlivých žácích (věk, výška, hmotnost, lateralita ruky i nohy).

5.2.2. Dotazník

Dotazník je určen ke zjištění názoru žáka na právě realizovanou vyučovací hodinu TV. (Frömel et al., 1999) uvádí, že díky tomuto dotazníku lze získat informace, které by se jen těžce zjišťovaly pozorováním nebo měřením. Dotazník je určen především pro žáky základní a střední školy, tj. pro žáky mladšího školního věku až adolescenty. Je zcela anonymní. Skládá se z 24 otázek, které jsou nadále rozděleny do šesti dimenzí (vzdělávací, emotivní, zdravotní, kreativní, vztahová, sociální) a jedné doplňující dimenze (role žáka). My jsme pracovali pouze s dimenzí vztahovou. Tato dimenze se skládá ze čtyř otázek, jejichž cílem je zjistit co nejvíce informací o vztahu žáka k hodině TV.

Žáci na otázky odpovídají ANO - NE. V otázkách č. 5, 11 a 17 z dotazníkového šetření (Příloha 3) je za pozitivní odpověď považována i odpověď NE (např. Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?).

Dotazník byl žákům předkládán po pěti vyučovacích jednotkách. Z důvodu chybějících či necvičících žáků, jsme nadále pracovali se čtyřmi dotazníky od každého žáka. Za jeden vyplněný dotazník mohl žák získat maximálně 8 pozitivních bodů (pozitivní odpověď – 2 body, negativní odpověď – 0 bodů).

Celkový vztah žáka k hodině TV je dán součtem všech pozitivních odpovědí ze 4 vyplněných dotazníků. Maximální počet 32 pozitivních bodů představovalo 100%

pozitivní vztah k hodině TV. Žáci, kteří získali v dotazníkovém šetření alespoň 24 pozitivních bodů (75 %) byli zařazeni do skupiny žáků s pozitivním vztahem k TV. Žáci, kteří získali 23 a méně pozitivních bodů, byli zařazeni do skupiny s negativním vztahem k TV.

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou třídách čtvrtého ročníku a dvou třídách pátého ročníku. Obsahem sledovaných hodin TV byla cvičení zaměřená gymnastiku (kotoul, přeskok přes švédskou bednu, stoj na rukou s dopomocí), pohybové hry, sportovní hry (fotbal, vybíjená, basketbal) a atletiku (překážkový běh). Vyučovací hodiny měly klasickou strukturu – část úvodní, průpravná, hlavní, závěrečná.

5.3 Organizace výzkumu

Realizace výzkumné části (test TGMD-2) probíhala v tělocvičně základní školy v Olomouci. Dotazníkové šetření se uskutečnilo v závěrečné části TV taktéž v tělocvičně dané školy. Prostředí školy velice dobře znám, jelikož tam již druhým rokem pracuji jako asistentka pedagoga.

Výzkum byl odsouhlasen panem ředitelem i paní učitelkami jednotlivých tříd (Příloha 1, Příloha 2). Další komunikace již probíhala výhradně s třídními učiteli. Byl domluven termín konání testu, který byl realizován ve dvou hodinách po sobě navazujících hodin TV. Termín výzkumného šetření byl stanoven na období únor - březen 2019. Před samotnou realizací testování byli všichni učitelé i žáci informování o postupu, obsahu a účelu testování. Učitelé, kteří se zajímali o výsledky svých žáků, je následně obdrželi.

K úspěšné realizaci jednotlivých úkolů testu TGMD-2 bylo nezbytné zjistit vybavenost školní tělocvičny. Mezi nezbytné pomůcky patří: velký plastový míč, tenisový míč volejbalový míč, basketbalový míč, fotbalový míč, pálka a stojan na odpal, plastové kužely a pásmo (na vyměření prostoru). Kromě dětské baseballové pálky měla škola všechny pomůcky k dispozici. Pálku jsem si zapůjčila ze Základní školy v Kloboukách u Brna, odkud pocházím.

Dále bylo potřeba prostudovat jednotlivá kritéria každého úkolu a záznamový arch, do kterého byly zaznamenávány výsledky jednotlivých žáků (Příloha 6.) U samotného testování jsem byla vždy přítomna, dále byli v tělocvičně učitelé a asistenti jednotlivých tříd, kteří mi pomáhali zaznamenávat údaje jednotlivých kritérií do záznamových archů.

Na začátku hodiny TV byla žákům přiřazena čísla, pod kterými byli žáci vedeni po celou dobu testování. Dále byli seznámeni s obsahem a průběhem testování. Žáci byli rozděleni do tří skupin, ve kterých postupně plnili zadané úkoly. Každý samostatný úkol byl

dětem předem názorně předveden. Poté měl testovaný žák cvičný pokus a dále dva po sobě jdoucí pokusy, které se již hodnotily. Žáci byli upozorněni, že se u jednotlivých úkolů neměří rychlost, nýbrž přesnost a technická stránka vykonaného cvičení. Žáci byli neustále mnou i nápomocnými učiteli a asistenty podporováni a motivováni ke snaze a radosti ze cvičení. V případě jakýkoliv dotazů a připomínek jim bylo vše dovysvětleno či zopakováno. Po skončení testování bylo dětem poděkováno za spolupráci a taktéž byli pochváleni za předvedené výkony. Někteří z testovaných jedinců se dokonce tázali, zda budeme pokračovat v testování i v dalších hodinách TV.

Druhou částí výzkumného šetření bylo vyplnění dotazníku, který byl zaměřen na získání informací ohledně vztahu žáka k hodině TV. Každá paní učitelka dostala ve složce nakopírované dotazníky pro své žáky, které dětem následně předala k vyplnění. Žáci dotazník vyplňovali vždy ke konci hodiny TV (například v rámci relaxační chvilky). Dotazník byl žákům předložen po pěti po sobě následujících hodinách TV, abychom zjistili vztah k různým hodinám TV z hlediska jejich obsahu.

5.4 Statistické zpracování dat

Veškeré výsledky testové baterie Test of Groos Motor Development 2 byly v průběhu testování zapisovány do předem připravených záznamových archů a dále vyhodnoceny dle metodiky testu TGMD-2 (Ulrich, 2000). Ke zjištění vztahu k hodině TV byl použit standardizovaný dotazník - Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky TV (Frömel et al. 1996). Získaná hodnota 75 % pozitivních bodů z dotazníkového šetření zařadila žáky do skupiny s kladným vztahem k TV.

Pro určení korelačního vztahu mezi získanou úrovní motorických dovedností a vztahu k hodině TV byl využit Spearmanův korelační koeficient, který zachycuje obecně monotónní (rostoucí či klesající) vztahy mezi proměnnými.

Hodnotu uvedeného koeficientu získáme ze vzorce:

$$r_s = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{\mathrm{n} \times (n^2 - 1)}$$

Chráska (2016, s. 96) Spearmanův koeficient pořadové korelace definuje jako statistický postup, který využíváme v případech, kdy máme rozhodnout, jak těsně spolu souvisí dva jevy, které byly změřeny pomocí ordinálního měření. Jinými slovy nám pomáhá určit, jak těsná je souvislost mezi změřenými jevy. Koeficient může nabývat hodnot od 0 do +- 1. Hodnota 0 nám udává, že mezi srovnávanými proměnnými není žádný

(nezávislý) vztah. Čím více se vypočítaná hodnota blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi jevy, které zkoumáme. Pokud nám vyšel kladný výsledek, znamená to, že vyšším hodnotám u jedné proměnné odpovídají spíše vyšší hodnoty proměnné druhé a zároveň nižším hodnotám u první proměnné odpovídají nižší hodnoty druhé proměnné. V opačném případě, záporný koeficient korelace znamená, že mezi jevy je negativní (opačný) vztah. Jinými slovy, vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné.

Tabulka 5. Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráska, 2016, s. 98)

Koeficient korelace	**Interpretace**
r = 1	naprostá závislost (funkční závislost)
1,00 > r ≥ 0,90	velmi vysoká závislost
0,90 > r ≥ 0,70	vysoká závislost
0,70 > r ≥ 0,40	střední (značná) závislost
0,40 > r ≥ 0,20	nízká závislost
0,20 > r ≥ 0,00	velmi slabá závislost
r = 0	naprostá nezávislost

Na základě testování statistické významnosti vypočítaného koeficientu korelace získáme důležitou informaci pro jeho hodnocení. Můžeme tak rozhodnout, jestli je vypočítaná hodnota korelačního koeficientu natolik vysoká, abychom ji mohli pokládat za statisticky významnou. K tomuto ověřování se nejčastěji používá testového kritéria t.

Pro testování statistické významnosti byla zvolena hladina významnosti $\alpha = 0,05$.
O přijetí či odmítnutí naší hypotézy jsme rozhodli na základě výpočtu testového kritéria t, které jsme vypočítali ze vzorce:

$$t = \frac{r_s}{\sqrt{1 - r_s^2}} \times \sqrt{n - 2}$$

kde r_s značí koeficient korelace, n je počet srovnávaných dvojic hodnot.

Po dosazení hodnot do vzorce jsme získali hodnotu t = 0,59, kterou jsme porovnali s kritickou tabulkovou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti a počtu stupňů volnosti, který se určí ze vztahu f = n – 2.

Pro zjištění genderových rozdílů v úrovni zájmu o TV byl použit Mann-Whiteny U-test. Hladina statistické významnosti byla stanovena $p < 0,05$ (Chrástka, 2016).

Výsledky dosažené v obou skupinách jsme seřadili podle velikosti. Po dosazení příslušných hodnot do vzorce:

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde n_1/ n_2 značí četnost hodnot v prvním resp. druhém výběru, R_1/ R_2 značí součet pořadí v první a druhé skupině.

Zjištěná data byla následně přepsána do statistického programu MS Excel 2010, který shromažďoval kompletní údaje testování.

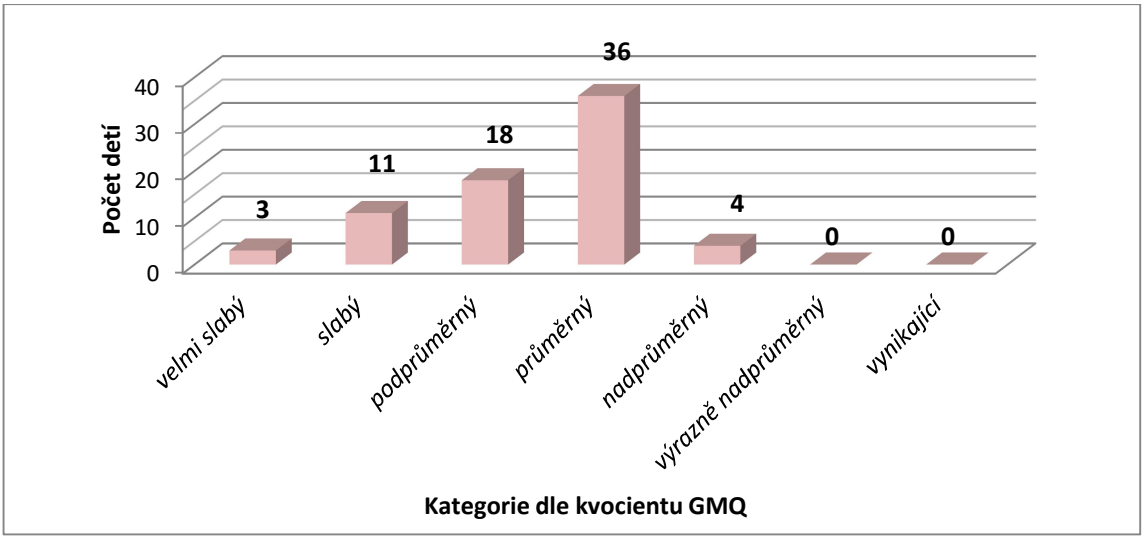
6. Výsledky

6.1 Hodnocení úrovně hrubé motoriky

Námi sledovaný výzkumný soubor dosáhl v testu TGMD-2 průměrného celkového standardního skóre 16,86 (10,10 lokomoční subtest dovedností, 6,76 manipulační subtest dovedností). Svým výsledkem tedy spadá do skupiny podprůměrné úrovně motorických dovedností. Je však nutno podotknout, že se výsledek pohybuje těsně pod hranicí průměrné úrovně, jelikož po dosažení celkového standardního skóre 17, by již sledovaný soubor patřil do skupiny průměrný.

Standardní skóre nám slouží k porovnávání výsledků v rámci každého subtestů. Zatímco výsledný kvocient hrubé motoriky nám udává celkový výsledek úrovně motorických dovedností, ve kterém jsou zahrnuty výsledky obou subtestů, výsledný motorický kvocient nám rozděluje respondenty do sedmi kategorií - velmi slabý, slabý, podprůměrný, průměrný, nadprůměrný, výrazně nadprůměrný, vynikající (Graf 2).

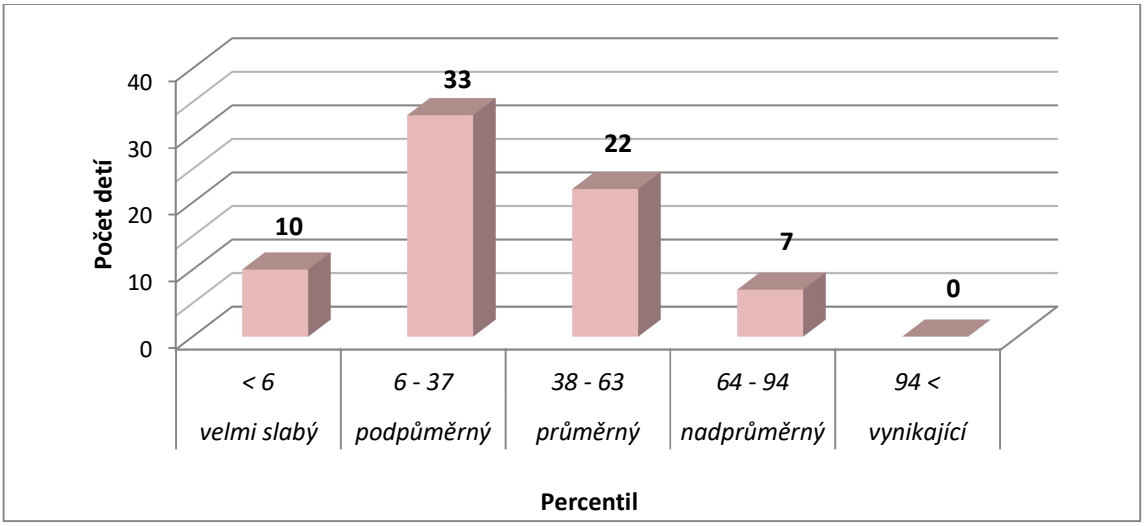
Graf 2. Hodnocení motorických dovedností probandů TGMD-2 dle kvocientu GMQ (n=72)



Ze získaných dat můžeme snadno vyčíst, jakých výsledků úrovně motorických dovedností dosáhli respondenti v porovnání s normou. Na hranici kategorie průměrného hodnocení se dostalo 56 % respondentů. Z toho pouze 4 žáci dosáhli takových výsledků, aby mohli být zařazeni do kategorie nadprůměrných, což činí 6 % z celkového počtu testovaných žáků. Do nejlepších dvou kategorií (výrazně nadprůměrný, vynikající) se nedostal ani jeden z testovaných žáků. Zbylých 54 % spadá do kategorie podprůměrných, slabých nebo velmi slabých. Přesněji 25 % žáků je zařazeno do kategorie podprůměrných, 15 % žáků do kategorie slabých a zbylé 4 % tvoří žáci v kategorii velmi slabí.

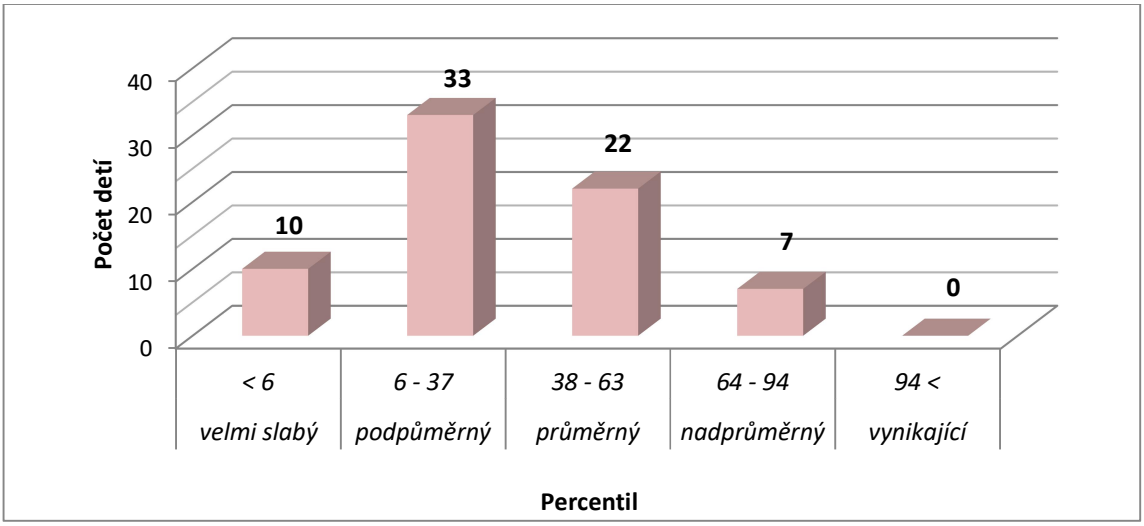
Dle manuálu (Ulrich, 2000) lze výsledky vyhodnotit také v percentilech, které nám ukazují, jak se jednotliví žáci umístili v rámci všech ostatních účastníků. Jednotlivá percentilová rozmezí jsou vymezena následovně: : ≤ 5 velmi slabý; 6-37 podprůměrný; 38-63 průměrný; 64-94 nadprůměrný, 95≤ vynikající (Graf 3). V kategorii podprůměrných se ocitlo 46 % všech testovaných žáků. Do kategorie velmi slabých bylo zařazeno 14 % žáků, což v praxi znamená, že tito žáci dosáhli v testování motorických dovedností horších výsledků než 95 % všech testovaných respondentů testem TGMD-2. Do kategorie průměru se podařilo dostat 22 žákům, což činí 31 % všech testovaných. Zbylých 10 % testovaných se zařadilo do kategorie nadprůměrných. Do pásma, ve kterém by žáci překonali svými výsledky 95 % všech testovaných, se nedostal ani jeden respondent.

Graf 3. Hodnocení motorických dovedností respondentů v TGMD-2 dle percentilu (n=72)



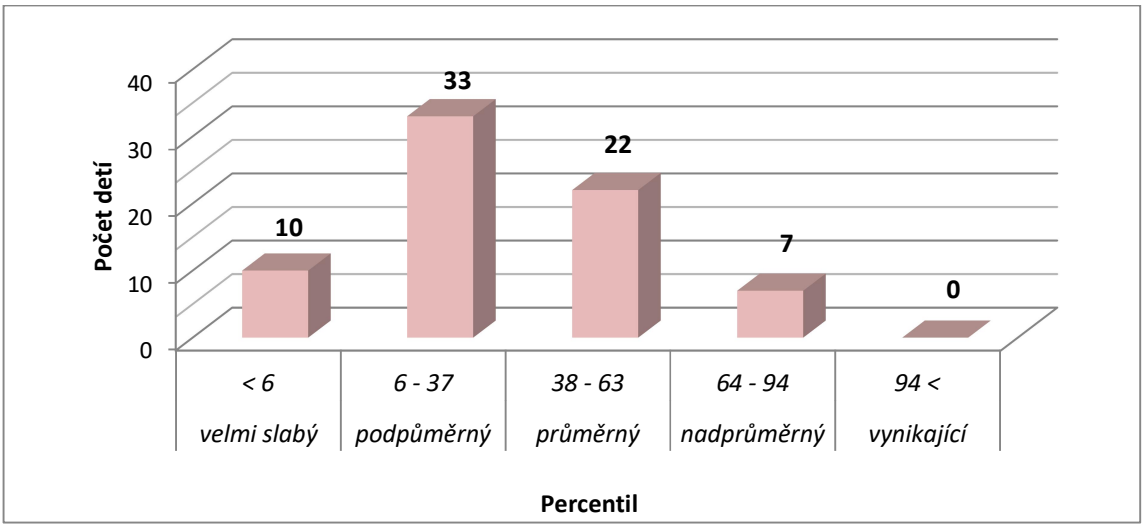
V lokomočním subtestu TGMD-2 dosáhlo dokonce 36 % (26) respondentů nadprůměrných výsledků (Graf 4). Do kategorie průměrných se zařadilo 18 žáků, což činí 25 %. Podprůměrného a velmi slabého výsledku dosáhlo 39 % respondentů. Konkrétně 24 dětí (33 %) dosáhlo podprůměrného výsledku a zbylé 4 (6 %) dětí velmi slabého výsledku. Do kategorie vynikajících, se nedostalo žádné ze sledovaných dětí.

Graf 4. Hodnocení výsledků v lokomočním subtestu dovedností TGMD-2 dle percentilu (n=72)



Z výsledků je zřejmé, že lokomoční subtest dovedností a jeho dílčí testy dopadli pro námi testovanou skupinu dětí pozitivněji, v porovnání se subtestem manipulačních dovedností (Graf 5).

Graf 5. Hodnocení výsledků v manipulačním subtestu TGMD-2 dle percentilu (n=72)

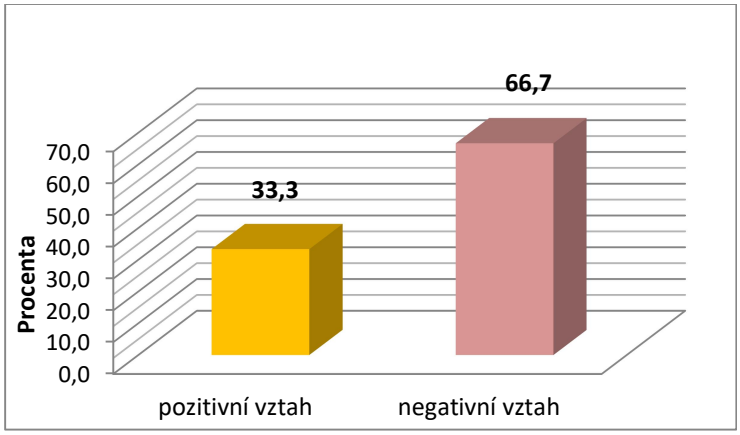


Pouze jeden žák se svými výsledky zařadil do kategorie nadprůměrných a další tři žáci do kategorie průměrných. Do kategorie podprůměrných spadá dokonce 47 dětí, což činí 65 % všech respondentů. Zbylých 21 dětí (29 %) se svými výsledky zařadilo do kategorie velmi slabých.

6.2 Hodnocení vztahu k TV

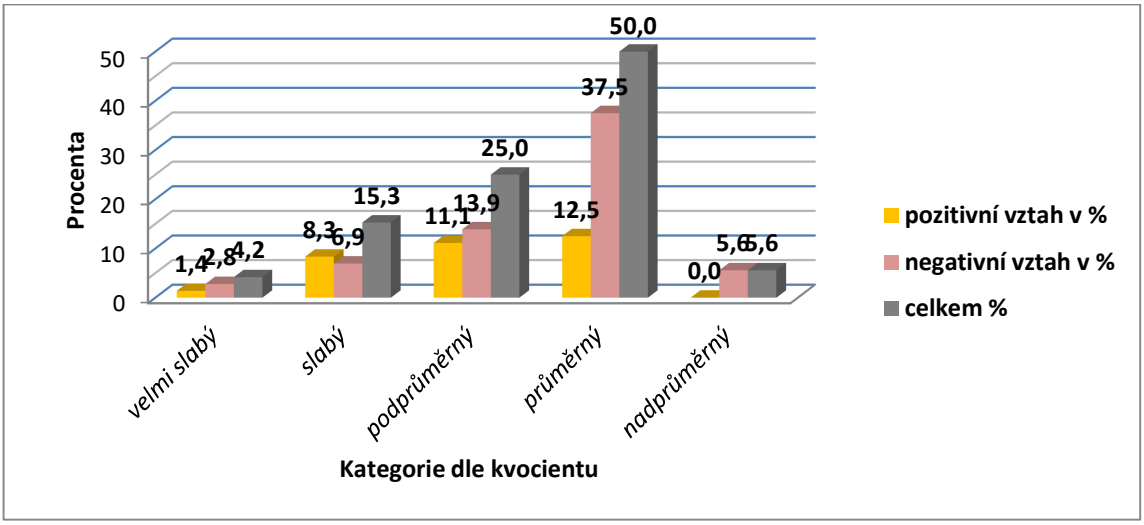
Na základě výsledků můžeme zhodnotit pozitivní a negativní vztah žáků k hodině TV (Graf 6). Žáci, kteří dosáhli 24 a více bodů byli zařazeni do skupiny pozitivního (kladného) vztahu tělesné výchovy, jelikož 24 bodů odpovídá 75 % celkového součtu pozitivních bodů. Žáci, kteří dosáhli 23 a méně bodů, byli zařazeni do skupiny negativního vztahu k hodině TV. Z celkového počtu 72 dětí se do skupiny pozitivně hodnotících zařadilo 24 dětí (15 chlapců, 9 dívek), což odpovídá 33 % všech dětí. Do skupiny negativně hodnotících spadá zbylých 67 % dětí, konkrétně 48 žáků (24 chlapců, 24 dívek).

Graf 6. Hodnocení celkového pozitivního a negativního vztahu dětí k hodině TV n_{ch}=39, n_d=43)



Pouze jedna dívka a dva chlapci dosáhli 32 bodů z dotazníkového šetření, což znamená, že mají 100 % pozitivní vztah k hodině TV. Velmi zajímavé je, že se jedná o žáky, kteří spadají do kategorie podprůměrných a velmi slabých dle hodnocení motorických dovedností TGMD-2.

Graf 7. Hodnocení vztahu k hodině TV dle kvocientu GMQ (n=72)



Zajímavé jsou výsledky vztahu k TV z kategorie slabý (Graf 7), jelikož pouze zde převládá pozitivní vztah nad negativním. Dle získaných výsledků můžeme soudit, že hodiny TV byly málo náročné a nezajímavé, tudíž žáky celkově nebavily. Druhým vysvětlením může být to, že byly hodiny přizpůsobeny dětem s nižší úrovní motoriky.

Přikláníme se spíše ke druhé možnosti vzhledem k úrovni motorických dovedností sledovaných žáků (Graf 2, Graf 7).

6.3 Hodnocení úrovně hrubé motoriky v kontextu vztahu dětí k hodině TV

Vypočítaná hodnota Spearmanova koeficientu pořadové korelace r_s = -0,07 vypovídá o tom, že mezi dosaženou úrovní motoriky dětí a jejich vztahem k hodině TV je negativní (opačný) vztah. To znamená, že vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak (Chráska, 2016, s. 98).

Pro přibližnou interpretaci vypočítaného koeficientu korelace jsme použili tabulku č. 8. Vypočítanou hodnotu r_s = -0,07 tímto způsobem můžeme posoudit jako velmi slabou negativní závislost.

O statistické významnosti vypočítaného koeficientu korelace jsme rozhodli na základě vypočítaného testového kritéria t = 0,59. Tabulková hodnota činí $t_{0,05}(70) = 1,994$.

Protože vypočtená hodnota je menší než hodnota kritická, **odmítáme** naši první hypotézu, a sice že vyšší úroveň motoriky žáka se projeví v jeho vyšším zájmu o TV.

6.2 Rozdíly v zájmu o TV z pohledu genderu

Pro určení vlivu genderových rozdílů v zájmu o TV jsme použili Mann-Whitney U-test. Máme rozhodnout, zda mezi výsledky chlapců a dívek jsou rozdíly v zájmu o TV. Hladina významnosti byla stanovena $\alpha = 0{,}05$.

Pro testování statistické významnosti volíme z hodnot $U = 540$ a $U' = 747$ hodnotu menší, kterou srovnáváme s kritickou hodnotou $U_{0,05}(39, 33) = 497$.

Protože je vypočítaná hodnota U větší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,05, **přijímáme** naši druhou hypotézu, a sice že v úrovni zájmu o TV jsou statisticky významné genderové rozdíly.

Toto výzkumné šetření je limitováno několika faktory. Prvním limitem této studie je malý vzorek respondentů. Testování se zúčastnilo 72 žáků, výsledky tedy nelze zobecnit na celou populaci. Mezi další limity můžeme uvést práci učitele TV (nebyly sledovány užité metody, postupy, didaktický styl, motivace, vztah mezi žákem a učitelem, osobnost učitele, jeho vztah k TV a pohybové aktivitě obecně), dále obsah TV v ŠVP ZV dané školy, lokalitu umístění školy, podmínky TV v dané škole a celkové postavení (prestiž) TV na dané škole. Velkou roli hraje také výchova žáka v rodině a způsob trávení volného času mimo školní výuku.

7. Diskuze

Celkový náhled na motorický vývoj dítěte je v České republice velmi málo diskutovaným tématem. Motorický vývoj dítěte je ve velké míře sledován pouze od narození do jednoho roku, a to především díky propracované Vojtově metodě (reflexní lokomoce).

Motorický systém člověka souvisí s celou jeho osobností. U motoricky slabších žáků by se tak mohly objevit negativní pocity méněcennosti a deprese. Dle Zvonaře, Duvače a kol. (2011, s. 136) je nutné znát poruchy ve vývinu motoriky, abychom lépe rozuměli normálnímu motorickému vývinu.

V celkovém souhrnu motorických dovedností, které jsme testovali pomocí testovací baterie TGMD-2, byly naše výsledky podprůměrné. Výzkumné šetření jsme prováděli na vzorku 72 žáků, což je v porovnání s normativním vzorkem 1 208 dětí z 10 zemí zanedbatelné množství. Norma byla koncipována pro děti předškolního a mladšího školního věku, konkrétně od 3 do 11 let. Ze zjištěných podprůměrných výsledků v manipulačním subtestu dovedností (65 % dětí podprůměrných a 29 % velmi slabých) můžeme do praxe doporučit častější využívání herních cvičení ve výuce TV, což je zároveň i jedno ze zdravotních doporučení odborníků (Frömel et al., 1999; Perič, 2004, s. 9, WHO, 2010). Pomocí míčových her a herních cvičení se žáci zdokonalují v manipulaci a ovládání různých předmětů (míč, pálka, hokejka atd.). Stávají se tak nejen manipulačně zručnějšími, ale i lokomočně schopnějšími. Kvalitní pohybově-herní přípravou dětí tak můžeme zajistit lepších výsledků v celkovém hodnocení testu motorických dovedností (Zikl, Holoubková, Karásková, Veselíková, 2013).

Lokomoční i manipulační dovednosti umožňují hrát si s dětmi a vedou k rozvoji sociálních pravidel. Nedostatky v této oblasti mohou mít za následek snižování sebevědomí dítěte a snížení atraktivity žáka v kolektivu jeho vrstevníků (Vágnerová, 2012, s. 348).

Ve druhé části výzkumného šetření jsme se zabývali vztahem dětí k právě realizované vyučovací jednotce. K tomuto zjištění byl použit standardizovaný dotazník. Ještě před samotným vyhodnocením jsme byli seznámeni s faktem, že oblíbenost TV klesá, avšak i přesto, nás výsledky velice zaskočily. Pouhých 33 % žáků se zařadilo do skupiny s pozitivním vztahem k hodině TV. Zbylých 67 % spadá do skupiny s negativním vztahem k hodině TV. Z našeho pohledu jsou výsledky alarmující.

Vztah k pohybové aktivitě si formujeme již od útlého dětství. Na základě různých zkušeností se může tento stav v průběhu života měnit. Z počátku se k nám sport dostává skrze rodiče, případně sourozence a další příbuzné. Později náš vztah ovlivňují učitelé TV,

spolužáci, trenéři sportovních oddílů, masmédia, lékaři a mnoho dalších vnějších i vnitřních činitelů.

Některé výzkumy prováděné především v devadesátých letech 20. století nás upozorňují na klesající oblíbenost předmětu TV. Při zpětném zjišťování názorů dospělých na to, jak byli spokojeni s hodinami TV ve škole, se zjistilo, že asi 20 % dotazovaných bylo s realizací tohoto předmětu spokojeno, naopak 21 % vyjádřilo nespokojenost s vedenými hodinami TV. Důvodem nespokojenosti byla u 13 % dotazovaných osobnost učitele, zatímco pouze pro 10 % byl učitel uveden jako pozitivní činitel (Mužík, 2010, s. 62). Bendíková (2011) ve svém výzkumu prezentuje, že se zájem o TV v dnešní době snižuje. Negativní postoj k předmětu a dokonce vyhýbání se hodinám TV pozoruje především u dívek v období pubescence, které přetrvává do období adolescence. Neoblíbenost TV potvrzuje i výzkum Orunaboky (2011). Jako hlavní důvody negativního postoje žáků k předmětu autoři uvádějí nejčastěji kurikulum, osobnost učitele, nemožnost výběru aktivit, nedostatek času na procvičení dovedností, vybavení školy, klima třídy, ale také sebevnímání jedince.

I přes uvedené výsledky výzkumů s převážně negativními postoji k předmětu TV existuje i řada výzkumů s opačným hodnocením. Výzkum slovenského autora Bartíka (2009) potvrdil pozitivní postoj dětí čtvrtých tříd základní školy k předmětu TV, ovšem s velkou závislostí na osobnosti učitele, na jeho metodách a schopnosti motivovat a nadchnout žáky. Velmi zajímavé je šetření Mužíka a Pecha (2010, s. 90), kteří zjistili, že až 90 % žáků 5. tříd nepovažuje pohyb za zbytečné unavování těla, naopak mu přikládají velkou váhu a považují ho za stejně důležitý jako například spánek a jídlo. Tento výzkum také zjistil, že TV i ostatní zájmové sportovní kroužky přispívají k trvalejšímu vztahu k pohybovým aktivitám. Více než 80 % dětí si navíc nedokáže představit, že by měly chodit do školy, ve které se TV nevyučuje.

Dobrou zprávou pro učitele 1. stupně základních škol je tedy zjištění, že i nadále mají děti přirozenou potřebu pohybu. Je ovšem potřeba vycházet z toho, co děti na pohybu oceňují. Dle zjištění Mužíka a Pecha (2010, s. 61) je to především kontakt s kamarády a poznávaní nových míst.

Z výzkumu Malenické (2003, In Dvořáková 2012, s. 9), která pozorovala hodiny TV na různých školách, vyplynulo, že se obsah a užívané metody téměř 60 let nezměnily. Dvořáková (2012, 8-9) popisuje toto zjištění jako hlavní důvod klesající atraktivity TV u dnešních moderních, sebevědomých a informovaných dětí, které jsou navyklé na nové způsoby komunikace, nové vztahy a moderní pomůcky. Učitel TV by si měl žáky umět získat,

podpořit jejich aktivitu a vzbudit v nich nadšení k pohybu. Své hodiny může inovovat pomocí různých nových her a zajímavých pomůcek.

První hypotézou jsme se snažili zjistit, zda se projeví vyšší úroveň motoriky žáka jeho vyšší zájem o TV. Na základě výsledků byla hypotéza zamítnuta. Významnou roli ve výsledcích mohl hrát věk respondentů. Dítě v období mladšího školního věku si zatím nemusí zcela uvědomovat svou slabší motorickou úroveň nebo mu zatím nevadí. Zajímavé by bylo provést stejný výzkum na stejných dětech o pár let později a zjistit, zda například v období dospívání již bude získaná úroveň motorických dovednost hrát nějakou roli v kontextu se vztahem k TV.

Druhá hypotéza zjišťovala genderové rozdíly ve vztahu k hodině TV. Předpokládali jsme, že chlapci budou mít celkově kladnější vztah k hodině TV, což se nám potvrdilo.

Frömel et al. (1996) však uvádí odlišné výsledky, a sice že dívky celkově hodnotí vyučovací jednotky TV pozitivněji než chlapci. Dále uvádí, že rozdíly v hodnocení vyučovacích jednotek se u dívek a chlapců s rostoucím věkem zmenšují. Výsledky jeho výzkumu také popisují skutečnost, že z hlediska hodnocení vyučovací jednotky nehraje důležitou roli obsah, ale pojetí prezentovaného obsahu. Jinými slovy, například dobře připravená gymnastická vyučovací hodina může mít u chlapců větší úspěch než špatně organizovaná na fotbal zaměřená hodina TV. Autor ovšem prováděl tento výzkum u starších probandů.

Zvonař, Duvač a kol. (2011, s. 214) naopak popisují, že ženy mají menší zájem o hrubou tělesnou aktivitu. Navíc bývají méně soutěživé.

Vztah dětí k hodině TV ovlivňuje mnoho činitelů, které na žáky nepřetržitě působí. Patří mezi ně již zmiňované kurikulum, osobnost učitele, obsah TV, ale i rodina a její životní styl (Vilímová, 2009, s. 15-16).

8. Závěry

V posledních letech výzkumy přinášejí informace o klesající popularitě předmětu tělesné výchovy. Nejnovější výzkumy dále upozorňují na trend snižující se pohybové aktivity a s ním související zhoršování zdravotního stavu. V České republice i v celé Evropě přibývá obézních dětí a lze předpokládat další zvyšování jejich počtu.

Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit úroveň hrubé motoriky žáků v kontextu jejich vztahu k TV na 1. st. ZŠ. Dílčím cílem bylo zjistit rozdíly v zájmu o TV z pohledu genderu. Z cílů vyplynuly tyto hypotézy: H_1: Vyšší úroveň motoriky žáka se projeví v jeho vyšším zájmu o TV. H_2: V úrovni zájmu o TV budou nalezeny genderové rozdíly.

Výzkumný soubor tvořilo celkově 72 žáků čtvrtých a pátých tříd základní školy v Olomouci. Sledovaný soubor tvořilo 33 dívek a 39 chlapců ve věku 8-11 let. Průměrný věk dětí byl 9,54 let, průměrná hmotnost 35,65 kg a průměrná výška 139,52 cm.

Pro získání dat byl zvolen Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (Frömel et al., 1996). Výsledky byly alarmující, pouhých 33 % žáků se zařadilo do skupiny s pozitivním vztahem k hodině TV, zbylých 67 % se zařadilo do skupiny s negativním vztahem k hodině TV. Pouze dva žáci dosáhli maximálního skóre 32 bodů z dotazníkového šetření, což znamená, že mají 100 % pozitivní vztah k hodině TV. Velmi zajímavé je zjištění, že se jedná o žáky z kategorie podprůměrných a velmi slabých dle hodnocení motorických dovedností TGMD-2.

Pro zjištění úrovně motoriky byl zvolen TGMD-2 test (Ulrich, 2000). Na hranici kategorie průměrného hodnocení se dostalo 56 % respondentů. Pouze 6 % žáků (konkrétně dva chlapci a dvě dívky) spadalo svými výsledky do kategorie nadprůměrných. Zbylých 54 % se zařadilo do kategorií podprůměrných, slabých nebo velmi slabých (25 % podprůměrných, 15 % slabých, 4 % velmi slabých žáků).

Ke zjištění vztahu mezi úrovní motoriky a zájmem o TV žáka byl užit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Pro zjištění genderových rozdílů v zájmech o TV jsme užili Mann-Whitney U-test (Chráska, 2016, s. 86).

Dle získaných výsledků můžeme soudit, že hodiny TV byly nudné a nezajímavé nebo byly přizpůsobeny dětem s nižší úrovní motoriky. Přikláníme se spíše ke druhé možnosti vzhledem k úrovni motorických dovedností sledovaných žáků.

Na základě výsledků nepřijímáme hypotézu H_1, vyšší úroveň motorických dovedností žáka se neprojeví v jeho vyšším zájmu o TV (r_s = -0,07), existuje zde jen velmi slabá negativní závislost. Na základě statistického vyhodnocení dat přijímáme hypotézu H_2,

z hlediska genderu jsou mezi žáky statisticky významné rozdíly ve vztahu k TV (U= 540, (39, 33), p ≤0,05).

Společným cílem TV je rozvoj celoživotního kladného vztahu k TV a pohybové aktivitě celkově. Pozitivní efekt se ovšem neobejde bez aktivní spoluúčasti učitelů a rodičů, protože dítě potřebuje vzor, který má rádo a který napodobuje.

Doporučení pro praxi

Ze zjištěných teoretických i praktických dat naší práce vyplývá, že úroveň motorických dovedností i oblíbenost předmětu TV u žáků mladšího školního věku klesá. Bylo by tedy vhodné zkvalitnit úroveň TV i přípravu učitelů na hodiny TV. Hodina TV by neměla být zaměřená na výkony a bodové hodnocení, ale na pestré pohybové aktivity, relaxaci a posilovací cvičení pro zpevnění a držení těla.

Pedagogové by měli děti neustále motivovat k pohybové aktivitě a podporovat jejich mimoškolní aktivity. Vhodné by bylo organizovat pohybově rekreační přestávky a do vyučovacích hodin zařazovat metody učení v pohybu či pravidelné tělovýchovné chvilky. Před samotnou výukou lze také organizovat krátká ranní cvičení, která děti probudí a příjemně naladí na nadcházející výuku. Zajímavá by mohla být přednáška či beseda na téma pohyb a zdraví, která by děti informovala o zásadách zdravého životního stylu.

Školy by měly pořádat pravidelné sportovní akce a investovat do vybavení tělocvičen a sportovního materiálu. Rodiče by měli svým dětem již od raného dětství zdůrazňovat důležitost pohybu v životě a vést je ke sportu, pohybovým aktivitám a celkově ke zdravému životnímu stylu. Velkým pomocníkem při hledání inspirace v oblasti pohybu a zdraví se mohou stát některé z intervenčních programů, jež jsme si uvedli v teoretické části.

9. Souhrn

Diplomová práce byla zaměřena na zjištění úrovně motorických dovedností žáků a zhodnocení, zda hraje roli v jejich vztahu k hodině TV. Dále jsme zjišťovali rozdíly v zájmu o TV z pohledu genderu. Diplomová práce byla rozdělena na 2 části, teoretickou a praktickou.

V teoretické části je přiblížena věková skupina dětí mladšího školního věku. Dále jsme věnovali pozornost významu pohybové aktivity v kontextu našeho zdraví. Poslední kapitola teoretické části je věnována možnostem zjišťování motorických dovedností dětí a jejich ukotvením v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV). V neposlední řadě jsou uvedeny výzkumy v oblasti motoriky dětí.

V praktické části byly stanoveny cíle a hypotézy diplomové práce. Dále jsou uvedeny metody a techniky výzkumu, organizace výzkumu a statistické zpracování dat. Další kapitoly jsou věnovány výsledkům práce, diskuzi, závěrům a souhrnu diplomové práce.

Výzkumné šetření probíhalo od února do dubna 2019. Výzkumný soubor tvořilo 72 žáků čtvrtých a pátých tříd základní školy v Olomouci. Ve sledovaném souboru bylo zastoupení obou pohlaví (33 dívek a 39 chlapců) ve věku 8-11 let. Průměrný věk dětí byl 9,54 let.

Pro zjištění úrovně motorických dovedností byl použit standardizovaný test vývoje hrubé motoriky Test vývoje hrubé motoriky – TGMD-2 (Ulrich, 2000). Tato testová baterie se skládá ze dvou částí - lokomočního (běh, cval vpřed, skoky na jedné noze, přeskok, skok snožmo, cval stranou) a manipulační (obouručný úder statického míče, dribling jednoruč na místě, chytání míče oběma rukama, kopnutí do stojícího míče, hod vrchním obloukem, kutálení míčku) subtestu dovedností. Každý z těchto subtestů dále obsahuje 6 dílčích motorických testů.

Výkon žáka je oznámkovaný hodnotou 1 za správné provedení nebo hodnotou 0 za špatné provedení. Součet bodů udává hrubé skóre, které se následně převádí na skóre standardní. Součtem obou standardních hodnot vzniká celkové standardní skóre, které se převádí na kvocient hrubé motoriky, jenž je porovnatelný s normou. Výsledný motorický kvocient nám rozděluje respondenty do sedmi kategorií - velmi slabý, slabý, podprůměrný, průměrný, nadprůměrný, výrazně nadprůměrný, vynikající. Pouze 4 žáci se zařadili do kategorie nadprůměrných. Zbylí žáci spadají svým výsledky do kategorie průměrných, podprůměrných, slabých a velmi slabých.

K vyhodnocení vyučovacích jednotek TV byl použit standardizovaný Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (Frömel et al., 1996). Dotazník se skládá

z 24 otázek, které jsou nadále rozděleny do šesti dimenzí (vzdělávací, emotivní, zdravotní, kreativní, vztahová, sociální) a jedné dimenze doplňující (role žáka). V naší diplomové práci jsme pracovali s dimenzí vztahovou, která se skládá ze čtyř otázek. Žáci odpovídali ANO-NE. Za pozitivní odpověď je považována i odpověď NE (např. Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?) Maximální počet 32 pozitivních bodů představovalo 100% pozitivní vztah k hodině TV. Žáci, kteří získali v dotazníkovém šetření alespoň 24 pozitivních bodů (75 %) byli zařazeni do skupiny žáků s pozitivním vztahem k TV. Z celkového počtu 72 dětí se do skupiny pozitivně hodnotících zařadilo 24 dětí (33 % všech dětí). Do skupiny negativně hodnotících spadá zbylých 67 % dětí, konkrétně 48 žáků.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny dvě hypotézy:

H_1: Vyšší úroveň motoriky žáka se projeví v jeho vyšším zájmu o TV.

Pro určení korelačního vztahu mezi získanou úrovní motorických dovedností žáků v kontextu jejich vztahu k hodině TV byl použit Spearmanův korelační koeficient.

Ze vzorce Spearmannova korelačního koeficientu jsme získali výslednou hodnotu $r_s = -0,07$. Záporný výsledek vypovídá o tom, že mezi dosaženou úrovní motoriky dětí a jejich vztahem ke sledované hodině TV je negativní (opačný) vztah. **Hypotéza byla tedy zamítnuta.**

H_2: V úrovni zájmu o TV budou nalezeny genderové rozdíly.

Pro zjištění genderových rozdílů v úrovni zájmu o TV byl použit Mann-Whitney U-test. Ze vzorce jsme získali hodnotu U = 540. Protože je vypočítaná hodnota U větší než hodnota kritická $U_{0,05}(39, 33) = 497$, **druhá hypotéza byla přijata.** Mezi výsledky obou skupin žáků jsou tedy na hladině významnosti 0,05 statisticky významné rozdíly.

V závěrech diplomové práce jsou uvedena určitá doporučení pro budoucí praxi. Patří mezi ně zkvalitnění úrovně TV i příprava učitelů TV. Hodina TV by měla být zaměřená na pestré pohybové aktivity, které děti nadchnou, a díky kterým se budou na hodiny TV těšit. Pedagogové by měli organizovat relaxační přestávky, pravidelně zařazovat tělovýchovné chvilky do vyučování nebo uplatňovat učení v pohybu. Závěrem je potřebné zdůraznit důležitost spolupráce učitelů a rodičů, jelikož právě rodiče jsou pro své dítě prvotním vzorem, které dítě napodobuje.

Summary

The main aim of the thesis was to find the level of pupils‘ motor skills and to evaluate whether the motor skill plays a role in pupils’ relationship towards the physical education. Moreover, the differences in pupils’ interest in PE lessons according to gender were observed. The diploma thesis was divided into two parts; theoretical and practical.

In the theoretical part, middle childhood is described in more detail. Furthermore, we focused on the importance of the physical activity related to our health. The last chapter of the theoretical part comprises the possibilities of finding out children’s motor skills and the record of motor skills in Framework Education Programme for elementary education. Last but not least, research in children’s motor skills is included.

In the practical part, aims and hypotheses of the diploma thesis were defined. Methods and techniques, organisation of the research and data processing are described. The next chapters are concentrated on the results, discussion, findings and the summary of the diploma thesis.

The research took place from February until March 2019. In the research, 72 pupils from the fourth and fifth grades of a primary school in Olomouc were involved. Both male and female gender in the age of 8-11 years participated in the research (33 girls and 39 boys). The average age was 9,54 years.

In order to find out the level of the motor skills, a standardized test of the development of Gross motor skills - TGMD-2 - was used (Ulrich, 2000). This test consists of two parts – locomotion (run, gallop, hop, leap, horizontal jump, slide) and manipulative (striking a stationary ball, stationary dribble, catch, kick, overhand throw, underhand roll) subtest. Each subtest comprises six motor tests. The pupil’s performance is marked by value “one” for a correct performance or “zero” for a bad performance. The sum of the points tells us a gross score which is then converted to a standard score. A total standard score emerges from summation of both the standard scores; the total standard score is then converted to a quotient of the gross motor skills which can be compared with a norm. The final quotient allows us to divide respondents into seven categories – very poor, poor, below-average, average, above-average, superior, very superior. Only four pupils belong to the ‘above-average’ category. The rest of the pupils belong to the ‘average’, ‘below-average’ and ‘very poor’ categories.

A standardized questionnaire was used for evaluating PE lessons. This questionnaire contains 24 questions which are divided into six parts dimensions (educational, emotive,

health, creative, relational, and social) and one additional part (the role of the pupil). In our diploma thesis, we were working with the relational dimension, which comprised four questions. The pupils were giving YES-NO answers. The maximum, which was 32 points, stands for 100 percent-positive attitude towards physical education. Into a group with positive attitude towards physical education, the pupils who gained at least 24 points (75 percent) in the questionnaire were put. Out of the total number of respondents (72 pupils), 24 pupils (33 percent of all the pupils) belongs to the group with a positive attitude towards physical education. The remaining 67 percent of the pupils (particularly 48 pupils) belongs to the group with a negative attitude.

Within the research, two hypotheses were set:

H1: Higher level of the pupil‘s motor skills causes higher interest in Physical Education.

Spearman correlative coefficient was used in order to find out a correlative relation between acquired level of the pupils’ motor skills in context of their relationship towards the physical education.

From the Spearman coefficient formula, final result r= -0,07 was found out. The negative result shows that there is a negative (opposite) relation between the level of pupils’ motor skills and their relation towards Physical education. **The first hypothesis was refused.**

H2: Gender differences will be found in the pupils‘ interest in Physical education

In order to find out gender differences in pupils’ interest in Physical education, U-Test by Mann and Whitney was used. We came to the result U=540. Since the result U is bigger than the critical value $U_{0,05}(39, 33) = 497$, **the second hypothesis was accepted.** It seems there are statistically significant differences in the two groups, based on gender.

In the closing part of the diploma thesis, certain recommendations for a future practice are mentioned. These recommendations include improvement in the quality of both, physical education and teacher’s training. PE lesson should be concentrated on varied physical activities that motivate children and that make children like these lessons. Teachers should organise breaks for relaxation. Moreover, they should apply movement in learning and include sport activities in other lessons, too. In conclusion, it is vital to emphasize the importance of cooperation between teachers and parents; parents are the main models for their children.

Literatura a další užité zdroje

1. ALDHOON HAINEROVÁ, Irena. *Dětská obezita: průvodce ošetřujícího lékaře. Praha*: Maxdorf, c2009, 114 s. Novinky v medicíně, sv. 3. ISBN 978-80-7345-196-7.
2. BARTÍK, Pavol. *Postoje žiakov základných škôl k telesnej výchove a športu a úroveň ich teoretických vedomostí z telesnej výchovy v intenciách vzdelávacieho štandardu* : (monografia). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2009. 132 s. ISBN 978-80-8083-764-8.
3. BENDÍKOVÁ, Elena. Hľadajme príčiny poklesu záujmu žiakov o školskú telesnú a športovú výchovu!. *Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele.* Praha: Karolinum (nakladatelství), 2011, 77(2), 18-20. ISSN 1210-7689.
4. BLAHUTKOVÁ, Marie, Daniela JONÁŠOVÁ a Milan OŠMERA. *Duševní zdraví a pohyb.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., Brno, 2015, 109 s. ISBN 978-80-7204-916-5.
5. ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně.* Praha: Raabe, [2017], 140 s. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.
6. ČELIKOVSKÝ, Stanislav. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. 3. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 8004232485.
7. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi.* Ilustroval Petra HAUPTOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2012, 144 s. Děti a sport. ISBN 978-80-247-3733-1.
8. DYLEVSKÝ, Ivan. *Somatologie*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Olomouc: Epava, 2000, 480 s. ISBN 80-86297-05-5.
9. ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost.* Přeložil Jan VALEŠKA. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 8072033808.
10. FASNEROVÁ, Martina; Dominika STOLINSKÁ, *Pedagogická praxe: pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol*, Olomouc: HANEX, 2012, ISBN 978-80-7409-051-6.
11. FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova.* Praha: Karolinum, 2010, 151 s. ISBN 978-80-246-1854-8.
12. FIALOVÁ, Ludmila. *Evaluační standardy pro tělesnou výchovu. Česká kinantropologie.* 2017, 21(1-2), 6-19. ISSN 12119261.

13. FRÖMEL, Karel, Jiří NOVOSAD a Zbyněk SVOZIL. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 173 s. ISBN 807067945X.
14. HENDL, Jan a Lubomír DOBRÝ. *Zdravotní benefity pohybových aktivit: monitorování, intervence, evaluace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2011, 300 s. ISBN 978-80-246-2000-8.
15. HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli... 3*. vyd. Ilustroval Martin ŠRUBAŘ. Olomouc: Hanex, 2014, 233 s. ISBN 978-80-260-6070-3.
16. HODAŇ, Bohuslav. *Tělesná kultura - sociokulturní fenomé: východiska a vztahy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 235 s. ISBN 8024402017.
17. HODAŇ, Bohuslav. *Úvod do teorie tělesné kultury.* 2. opr. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-782-1.
18. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
19. JONÁŠOVÁ, Daniela, Jana MICHÁLKOVÁ a Vladislav MUŽÍK. *Učení v pohybu, aneb, Výuka pro neposedy: (náměty pro český jazyk, matematiku a prvouku ve výuce na 1. stupni ZŠ).* Brno: Masarykova univerzita, 2006, 40 s. Na pomoc pedagogické praxi. ISBN 80-210-4074-2.
20. KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka.* Praha: Mladá fronta, 2003, 144 s. ISBN 8020410201.
21. KOPECKÝ, Miroslav. *Zdravotní tělesná výchova.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2509-2.
22. KOPECKÝ, Miroslav a Martina CICHÁ. *Somatologie pro učitele.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 263 s. Učebnice. ISBN 80-244-1072-9.
23. KOSTKOVÁ, Jarmila a František SÝKORA. *Didaktika tělesné výchovy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 212 s.
24. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
25. KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-137-0.
26. KURIC, Jozef, Eva RYBÁROVÁ, Josef ŠVANCARA a Lubomír VAŠINA. *Ontogenetická psychologie*. Přeložil Jana VYHLÍDKOVÁ, přeložila Alena

KYNCLOVÁ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 264 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN (Váz.). s. 154.

27. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2*., aktualizovné vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
28. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998, 343 s. Psyché. ISBN 807169195X.
29. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře.* Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1983, 223 s. ISBN (Brož.).
30. MÁČEK, Miloš a Jiří RADVANSKÝ. *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galén, c2011, 245 s. ISBN 978-80-7262-695-3.
31. MÁČEK, Miloš, Pohybová aktivita a sport v dětském věku. In *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galén, c2011, 245 s. ISBN 978-80-7262-695-3. Kapitola 6, s. 128-129.
32. MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele.* Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016, 269 s. ISBN 978-80-246-3357-2.
33. MARINOV, Zlatko a Dalibor PASTUCHA. *Praktická dětská obezitologie*. Praha: Grada Publishing, 2012, 222 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-4210-6.
34. MARINOV, Zlatko, Ulrika BARČÁKOVÁ, Marie NESRSTOVÁ a Dalibor PASTUCHA. *S dětmi proti obezitě: o co obtížnější je léčba obezity, o to jednodušší je prevence jejího vzniku!*. Praha: IFP Publishing & Engineering, 2011, 99 s. ISBN 978-80-87383-07-0.
35. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, 335 s. Rodinný kruh. ISBN (Váz.).
36. MĚKOTA, Karel a Jiří NOVOSAD. *Motorické schopnosti.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 175 s. ISBN 802440981X.
37. MĚKOTA, Karel a Roman CUBEREK. *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 163 s. ISBN 9788024417288.
38. MĚKOTA, Karel, Petr BLAHUŠ. *Motorické testy v tělesné výchově.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 335 s. Učebnice pro vysoké školy.
39. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. *Tělesná výchova na 1. stupni základních škol: (základní gymnastika).* 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 133 s. Skripta. ISBN 978-80-244-3180-2.

40. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. *Základy gymnastiky: akrobacie a cvičení na nářadí (nejen) pro 1. stupeň základních škol.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 75 s. Skripta. ISBN 978-80-244-3639-5.
41. MILLER, Daryl E., Allen William BURTON. *Movement skill assessment.* Champaign: Human Kinetics, 1998, 406 s. ISBN 0873229754.
42. MOUDR, Vratislav. *Pohybová aktivita a tělesná kultura pohledem evoluční ontologie: k otázce "filosofické kinantropologie".* Brno: Masarykova univerzita, 2017, 301 s. ISBN 978-80-210-8835-1.
43. MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty.* Brno: Masarykova univerzita, 2010, 280 s. ISBN 978-80-210-5371-7
44. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016, 142 s. ISBN 978-80-262-1092-4.
45. PASTUCHA, Dalibor. *Tělovýchovné lékařství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4837-5.
46. PAYNE, V. Gregory, Larry D. ISAACS. *Human motor development: a lifespan approach.* 7th ed. New York, N.Y.: McGraw-Hill, c2008, 1 sv. (různé stránkování). ISBN 978-0-07-352362-0.
47. PERIČ, Tomáš a Josef DOVALIL. *Sportovní trénink*. Praha: Grada, 2010. Fitness, síla, kondice. ISBN 978-80-247-2118-7.
48. PERIČ, Tomáš. *Hry ve sportovní přípravě dětí.* Praha: Grada Publishing, 2004, 98 s. ISBN 8024709082.
49. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, Lucie KŘEMÉNKOVÁ, Simona DOBEŠOVÁ-CAKIRPALONGLU a Soňa LEMROVÁ. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019, 280s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
50. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 8071691682.
51. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem.* Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 8071788295.
52. STEJSKAL, Pavel. *Proč a jak se zdravě hýbat.* Břeclav: Presstempus, 2004. ISBN 80-903350-2-0.
53. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Vydání třetí. Praha: Portál, 2015, 791 s. ISBN 978-80-262-0899-0.

54. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.
55. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
56. TROJAN, Stanislav., LANGMEIER, M., KOUDELOVÁ, J., KUTHAN, V. *Lékařská fyziologie.* 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. ISBN 80-716-9311-1.
57. ULRICH, D. A., SANFORD, CH. B. *Test of Groos Motor Development: examiner's manual*. 2nd ed. Austin, 2000.
58. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
59. VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy.* Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita, 2009, 144 s. ISBN 978-80-210-4936-9.
60. VÍTEK, Libor. *Jak ovlivnit nadváhu a obezitu.* Praha: Grada, 2008, 148 s. Zdraví & životní styl. ISBN 978-80-247-2247-4.
61. ZVONAŘ, Martin a Igor DUVAČ. *Antropomotorika pro magisterský program tělesná výchova a sport.* Brno: Masarykova univerzita, 2011, 231 s. ISBN 978-80-210-5380-9.

Internetové zdroje

1. BRUININKS, Robert. H. Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency, (BOT-2). *Minneapolis, MN: Pearson Assessment* [online]. 2005. [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Motor-Sensory/Bruininks-Oseretsky-Test-of-Motor-Proficiency-%7C-Second-Edition/p/100000648.html
2. BURNS, Ryan, Tim BRUSSEAU and James HANNON. Multivariate associations among health-related fitness, physical activity, and TGMD-3 test items in disadvantaged children from low-income families. *Perceptual and motor skills* [online]. 2017, 124, no. 1, 86-104. [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031512516672118
3. COOLS, Wouter, Kristine DE MARTELAER, Christiane SAMAEY a Caroline ANDRIES. Journal of sports science and medicine: Movement Skill Assessment of Typically Developing Preschool Children: A Review of Seven Movement Skill Assessment Tools. *Journal of sports science and medicine* [online]. 2009, 2009(8), 154–168, [cit. 2019-06-21].Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761481/
4. DECKER Scott. L., Julia ENGLUNDE, Jessica A. CARBONI and Janell H. BROOKS. Cognitive and developmental influences in visual-motor integration skills in young children. *Psychological Assessment* [online]. 2011, 4, no. 23, 1010–1016 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0024079
5. Edukační program – základní materiály. *Pyramidy pohybu a výživy* [online].[cit. 2019-09-02]. Dostupné z: https://pav.rvp.cz/edukacni-program-zakladni-materialy-2
6. FLEGEL, Judy; HA KOLOBE, Thubi. Predictive validity of the Test of Infant Motor Performance as measured by the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency at school age. *Physical Therapy* [online]. 2002 [cit.2019-09-02]. Dostupné z: https://academic.oup.com/ptj/article/82/8/762/2857646
7. GAJDOŠOVÁ, Jitka, Leona MUŽÍKOVÁ a Alexandra KOŠTÁLOVÁ. Pyramidáček – edukační materiál pro učitele 1. stupně ZŠ s tematikou správné výživy. *Doporučené metodiky* [online]. 2008, [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: http://vychovakezdravi.cz/clanky/vyziva/doporucene-metodiky.html

8. GAJDOŠOVÁ, Jitka. Hejbej se! Nedej se! Výživa. *Doporučené metodiky* [online]. 2008, [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: http://vychovakezdravi.cz/clanky/vyziva/doporucene-metodiky.html
9. GALBI, Douglas. *Child Labour and the Division of Labour in the Early English Cotton Mills.* Centre for History and Economics, King's College, Cambridge CB2 1ST [online]. 1994. [cit. 2019-04-19]. Dostupné z: http://www.galbithink.org/child.htm
10. GOODWAY, Jacqueline D. and Richard SUMINSKI. Learner and Environmental Constraints Influencing Fundamental Motor Skill Development of At-Risk Hispanic Preschoolers. (Motor Behavior). *Research Quarterly for Exercise and Spor* [online]. 2003, 74, no. 1 [cit. 2019-08-21]. Dostupné z: https://www.questia.com/library/journal/1G1-99492678/learner-and-environmental-constraints-influencing
11. HOWIE, Erin and Pate RUSSELL. Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science* (2012). 1 no. 3, 160–169. ISSN 20952546. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2095254612000737?via%3Dihub
12. Institud Danone. Informační centrum bezpečnosti potravin. *Výživa hrou: výukový program pro děti.* [online]. 2008 [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: https://www.bezpecnostpotravin.cz/vyziva-hrou-vyukovy-program-pro-deti.aspx
13. JANOŠKOVÁ, Hana, Hana ŠERÁKOVÁ a Vladislav MUŽÍK. *Zdravotně preventivní pohybové aktivity* [online]. 2018. ISBN 978-80-210-8890-0. [cit. 2019-08-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js18/pohybove_aktivity/web/index.html
14. KOHOUTEK, Rudolf. Závady a poruchy motoriky, lokomoce a praxie. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2018 [cit. 2019-20-10]. Dostupné z: http://rudolfkohoutek.blog.cz/1807/zavada-motoriky-lokomoce-a-praxie
15. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém* [online]. 2007, 1, 9-45. [cit. 2019-04-19]. Dostupné z: http://media1.webgarden.cz/files/media1:5109b72ab3410.pdf.upl/SyndromCANazpusobpeceorodinnysystem.pdf#page=10
16. KYTNAROVÁ, Jitka. Šance dětem. *Obezita u dětí její léčba* [online].[cit. 2019-09-02]. Dostupné z: https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-s-jinym-zavaznym-zdravotnim-znevyhodnenim/obezita-u-deti-a-jeji-lecba.shtml

17. LEŽALOVÁ, Renata. Odklady povinné školní docházky. In: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2010 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html/
18. LOBSTEIN, Tim., Rachel JACKSON-LEACH, Marjory MOODIE, Kevin HALL, Steven GOTMAKER, Boyd SWINBURN. Child and adolescent obesity: part of a bigger picture. *The Lancet* [online]. 2015 [cit. 2019-10-19]. Dostupné z: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(14)61746-3/fulltext
19. LOGAN, Samuel W., Kristin SCRABIS-FLETCHER, Christopher MODLESKY and Nancy GETCHELL. The relationship between motor skill proficiency and body mass index in preschool children. *Research quarterly for exercise and sport* [online]. 2011, 82, no. 3, 442-448. [cit. 2019-08-22]. Dostupné z: https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2011.10599776
20. MAC DONALD, Megan, Catherine LORD and Dale A. ULRICH. The relationship of motor skills and social communicative skills in school-aged children with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly* [online]. 2013, 30, no. 3, 271-282. [cit. 2019-08-25]. Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23860508
21. MALENICKÁ, Elena. Jak tělesná výchova na 1. stupni ZŠ přispívá k pěstování zdatnosti dětí a jejich vzdělávání v této oblasti. *Nové perspektivy výzkumu a praxe v kinantropologii* [online]. 2003 [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.8743&rep=rep1&type=pdf
22. MC KENZIE, Thomas L., James F. SALLIS, Shelia L. BROILES, Michelle M. ZIVE, Philip R. NADER, Charles C. BERRY and Jesse J. BRENNAN. Childhood movement skills: predictors of physical activity in Anglo American and Mexican American adolescents? *Research quarterly for exercise and sport* [online]. 2013, 73, no. 3, 238-244. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12230330
23. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila, Zdeněk RECHTÍK, Iva KLIMEŠOVÁ a Miroslav Pavel GÓRNY. Physical activity of children primary school aged in the context their BMI 2016 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/331023760_Physical_activity_of_children_primary_school_aged_in_the_context_their_BMI

24. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. *Cognitive competence of a child in primary school age in the context of gross motor skills. Innovation* [online]. 2019 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: http://ijaedu.ocerintjournals.org/en/download/article-file/801599
25. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. Motor skills as a predictor of adaptive behaviour of pupils – pilot study. Research gate [online]. 2017 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/322325677_Motor_skills_as_a_predictor_of_adaptive_behaviour_of_pupils_-_pilot_study
26. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 2017 [cit. 2019-06-25]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf
27. NOVOTNÝ, Jan. *Zdraví a pohybová aktivita* [online]. 2012. [cit. 2019-06-05]. Dostupné z: http://www.fsps.muni.cz/~novotny/ZPA_text.pdf
28. OKELY, Anthony D., Michael L. BOOTH and Tien CHEY. Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents. *Research quarterly for exercise and sport* [online]. 2004, 75, no. 3, 238-247. [cit. 2019-08-20]. Dostupné z: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2004.10609157?src=recsys
29. ORUNABOKY, Tammy Tamunobelema. Attitude of Nigeria Secondary School Students towards Physical Education as a Predictor of Achievement in the Subject [online]. 2011 [cit. 2019-11-12]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/267772154_Attitude_of_Nigeria_Secondary_School_Students_towards_Physical_Education_as_a_Predictor_of_Achievement_in_the_Subject
30. Pohyb a výživa. *O pokusném ověřování projektu Pohyb a výživa* [online].[cit. 2019-09-02]. Dostupné z: https://pav.rvp.cz/o-pokusnem-overovani-projektu-pohyb-a-vyziva-2
31. PREISSOVÁ, Irena. Vývojové poruchy řeči. *Pediatrie pro praxi* [online]. 2013, 14, no. 4, 242-243 [cit. 2019-05-15]. Dostupné také z: https://www.solen.cz/pdfs/ped/2013/04/08.pdf
32. SALAJ, Sanja, Mateja KRMPOTIC and Igoe STAMENKOVIC. Motor skills of preschool children enrolled in different exercising programs. Research gate [online]. Science & Sports, 2014 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/266377246_Motor_skills_of_preschool_children_enrolled_in_different_exercising_programs

33. SILVA, Walan Robert, Tailine LISBOA, Elisa Pinheiro FERRARI and Claudio Marcelo TKAC. Opportunities for motor stimulation in the home environment of children. Research gate [online]. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 2017 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/324574183_Opportunities_for_motor_stimulation_in_the_home_environment_of_children
34. TOMPOROWSKI, Phillip D.; LAMBOURNE, Kate; OKUMURA, Michelle S. Physical activity interventions and children's mental function: an introduction and overview. *Preventive medicine* [online]. 2011, 23. no. 4. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: https://psycnet.apa.org/record/2011-13207-001
35. UZIEL, Yosef, Philip J. HASHKES. Growing pains in children. *Pediatric Rheumatology Online Journa,* [online]. 2007, 5, no. 5, 1-8. [cit. 2019-05-10]. Dostupné z: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1869025/
36. ZIKL, Pavel, Nikola HOLOUBKOVÁ, Hana KARÁSKOVÁ, Tereza VESELÍKOVÁ. Gross Motor Skills of Children with Mild Intellectual Disabilities. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation* [online]. 2013, 7, no. 10, 2789–2795. [cit. 2019-10-12]. Dostupné z: https://www.semanticscholar.org/paper/Gross-Motor-Skills-of-Children-with-Mild-ZiklHoloubkov%C3%A1/f8f1c1070c3ffff50442f5ca62a7407eb742f111
37. Změny v předškolním vzdělávání – povinný rok předškolního vzdělávání i vzdělávání dvouletých dětí. In: *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: www.cosiv.cz/cs/2016/08/11

Seznam zkratek

RVP – Rámcový vzdělávací program
TV - tělesná výchova
BMI - Body Mass Index
TGMD-2 – Test of Gross Motor Development (Second Edition)
MABC-2 - Movement Assessment Battery for Children (second edition)
OTDP - Orientační test dynamické praxe – OTDP
BOT-2 - Bruininks - Oseretzsky Test of Motor Proficiency
WHO - Světová zdravotnická organizace
SZU - Státní zdravotní ústav
p – statistická významnost

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1. Pyramida pohybu pro děti podle programu Pohyb a výživa (https://pav.rvp.cz/edukacni-program-zakladni-materialy-2) 22
Obrázek 2. Hlavní rizika spojená s obezitou (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 20).... 26

Tabulka 1. Motorické schopnosti vs. dovednosti (Měkota, Novosad 2005)..... 30
Tabulka 2. Hodnocení BMI dle zařazení do percentilových pásem (Kopecký, 2010, s. 31) 44
Tabulka 3. Hodnocení BMI dle zařazení do percentilových pásem – dívky (n=33) 44
Tabulka 4. Hodnocení BMI dle zařazení do percentilových pásem – chlapci (n= 39)..... 45
Tabulka 5. Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráska, 2016, s. 98) …….. 49

Graf 1. Pohlaví dětí v % (n=72, n_{ch}=39, n_d=43) 43
Graf 2. Hodnocení motorických dovedností probandů TGMD-2 dle kvocientu GMQ (n=72)..... 51
Graf 3. Hodnocení motorických dovedností respondentů v TGMD-2 dle percentilu (n=72)..... 53
Graf 4. Hodnocení výsledků v lokomočním subtestu dovedností TGMD-2 dle percentilu (n=72)..... 53
Graf 5. Hodnocení výsledků v manipulačním subtestu TGMD-2 dle percentilu (n=72). 54
Graf 6. Hodnocení celkového pozitivního a negativního vztahu dětí k hodině TV n_{ch}=39, n_d=43) 55
Graf 7. Hodnocení vztahu k hodině TV dle kvocientu GMQ (n=72) 56

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1 - Žádost řediteli školy
Příloha 2 - Žádost učitelkám/učitelům vybraných tříd
Příloha 3 - Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy
Příloho 4 - Percentilový graf BMI-dívky
Příloho 5 - Percentilový graf BMI-chlapci
Příloha 6 - Vzor tabulky pro vyhodnocení testu TGMD-2

Příloha 1 - Žádost řediteli školy

Vážený pane řediteli,

jmenuji se Pavlína Válková, jsem studenta 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Žádám vás o umožnění realizace a spolupráci při výzkumném šetření k diplomové práci na téma „**Úroveň motoriky žáků v kontextu jejich vztahu k tělesné výchově na 1. stupni ZŠ**.“

V rámci výzkumného šetření použiji TGMD - 2 (Ulrich, 2000) ke zjištění úrovně motoriky žáků. Ke zjištění vztahu k hodině tělesné výchovy použiji dotazník (Frömel et al., 1996). Výzkumná data budou zpracována jako anonymní. Nikde nebude uvedeno ani jméno žáka, ani název školy. Výsledky budou použity pouze za účelem zpracování výše uvedené diplomové práce. Za umožnění tohoto výzkumného šetření vám předem velmi děkuji.

S pozdravem

Pavlína Válková

KONTAKTY

student:

Pavlína Válková
pavlina.valkova13@gmail.com
604 681 883

vedoucí práce:

Doc. PhDr. Ludmila Miklánková
ludmila.miklankova@upol.cz
585 635 117

V Olomouci dne 30. 1. 2019

Příloha 2 – Žádost učitelkám/učitelům vybraných tříd

Vážená paní učitelko/vážený pane učiteli,

jmenuji se Pavlína Válková, jsem studenta 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Žádám vás o umožnění realizace a spolupráci při výzkumném šetření k diplomové práci na téma „**Úroveň motoriky žáků v kontextu jejich vztahu k tělesné výchově na 1. stupni ZŠ**."

V rámci výzkumného šetření použiji TGMD - 2 (Ulrich, 2000) ke zjištění úrovně motoriky žáků. Ke zjištění vztahu k hodině tělesné výchovy použiji dotazník (Frömel et al. 1996). Výzkumná data budou zpracována jako anonymní. Nikde nebude uvedeno ani jméno žáka, ani název školy. Výsledky budou použity pouze za účelem zpracování výše uvedené diplomové práce. Za umožnění tohoto výzkumného šetření vám předem velmi děkuji.

S pozdravem

Pavlína Válková

KONTAKTY

student:

Pavlína Válková
pavlina.valkova13@gmail.com
604 681 883

vedoucí práce:

Doc. PhDr. Ludmila Miklánková
ludmila.miklankova@upol.cz
585 635 117

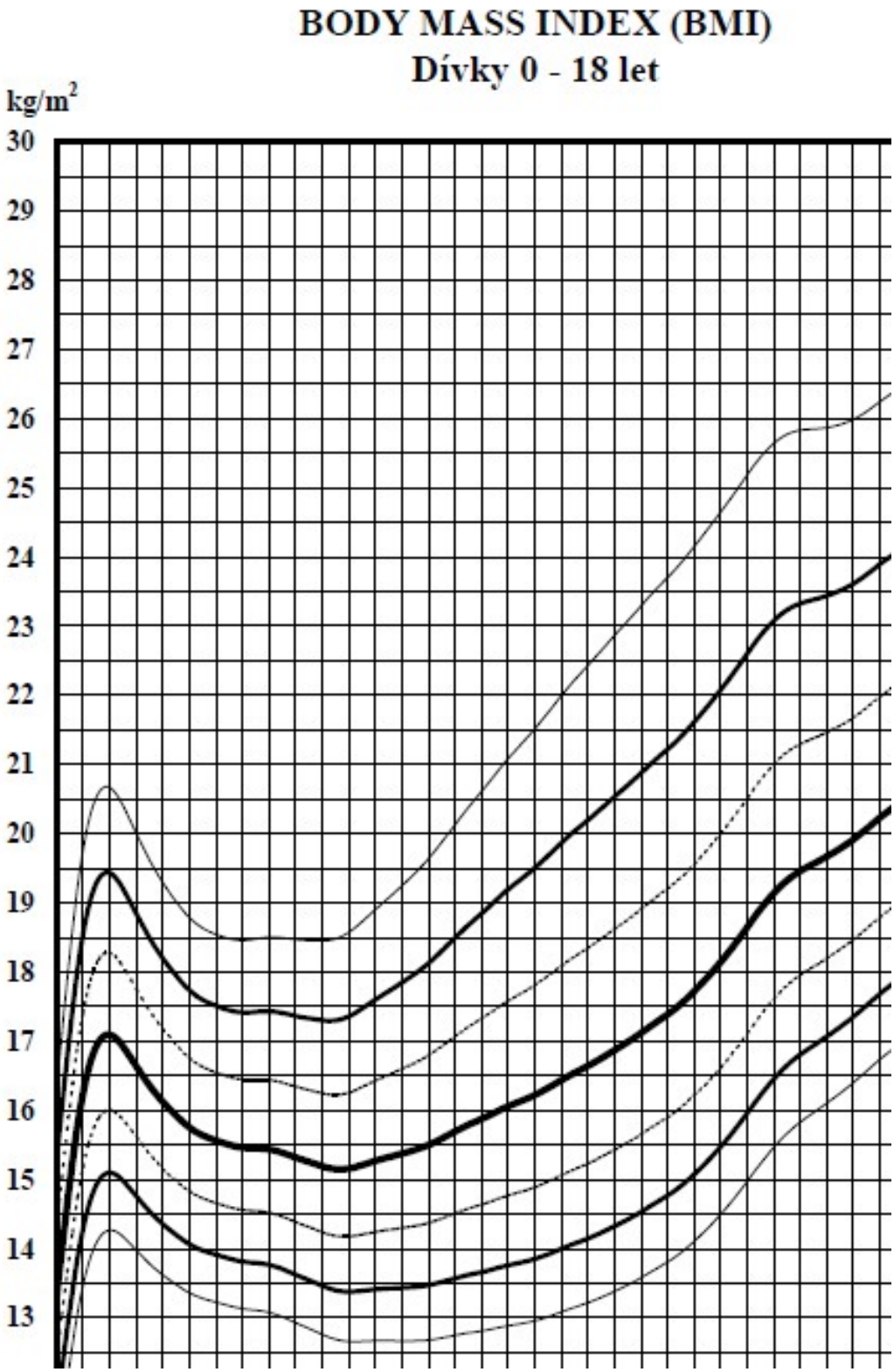
V Olomouci dne 30. 1. 2019

Příloha 3 - Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy

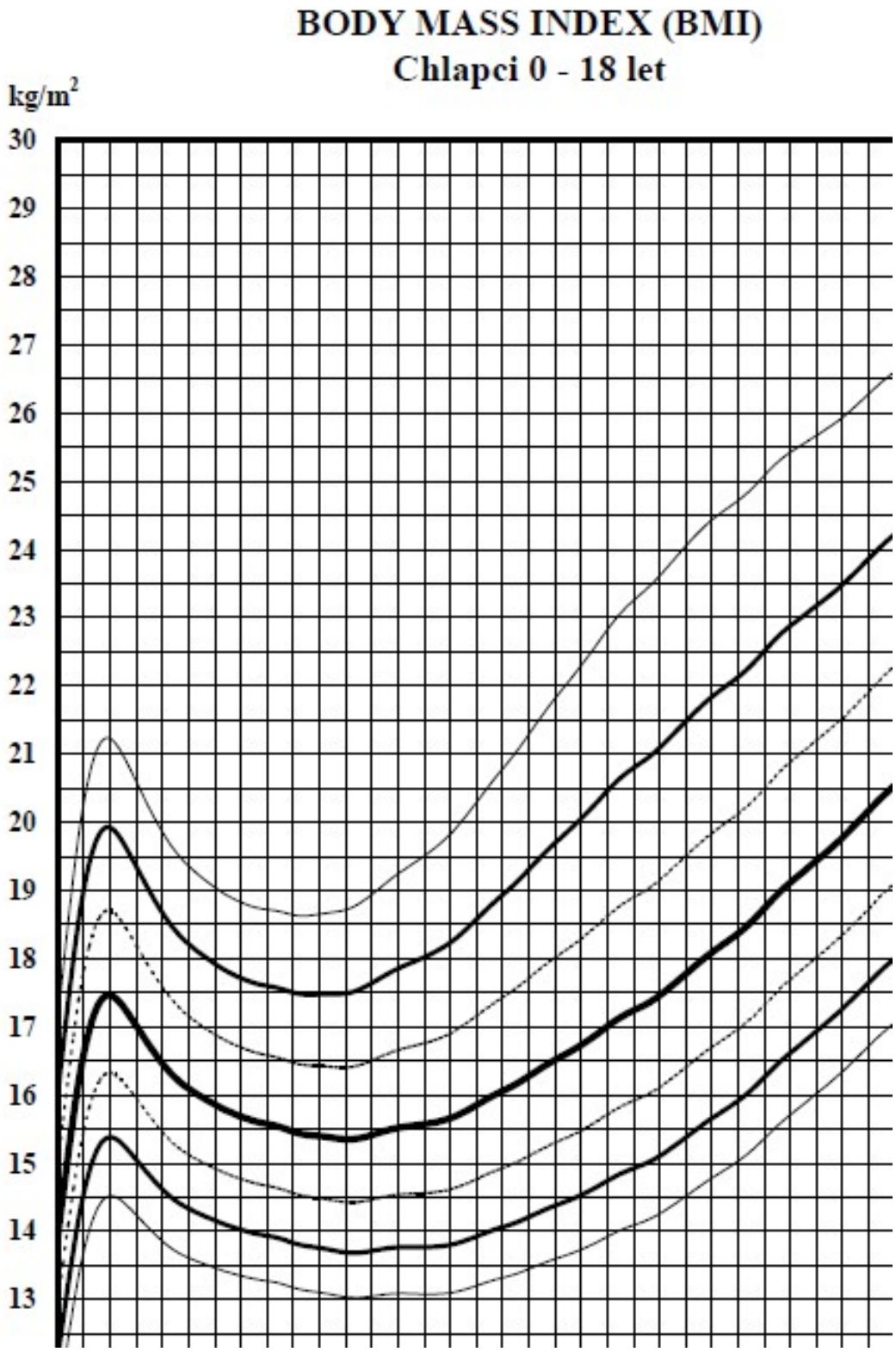
	znač X ANO	NE
1. Poznal/a jsi, oč učitel v hodině usiloval a co bylo jejím cílem?		
2. Měl/a jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?		
3. Měla v některých částech hodina i relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4. Jevil se ti učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?		
5. Chtěl/a bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?		
6. Měl/a jsi možnost řešit samostatně a tvořivě nějaký úkol?		
7. Dozvěděl/a ses něco nového?		
8. Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a "pohoda"?		
9. Jsi příjemně unaven/a?		
10. Vyskytly se v hodině projevy nekázně (spolužáci zlobili)?		
11. Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?		
12. Mohl/a ses alespoň jedenkrát v hodině svobodně rozhodnout co nebo jakým způsobem budeš dělat?		
13. Osvojil/a sis nebo zdokonalil/a ses v nějaké pohybové dovednosti (cvičení)?		
14. Zasmál/a ses v hodině?		
15. Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?		
16. Ptal/a ses při učení na něco učitele nebo spolužáka?		
17. Raději bych se zúčastnil/a jiné hodiny.		
18. Měl/a jsi pocit, že jsi neustále "dirigován/a" učitelem?		
19. Prováděl/a jsi v průběhu hodiny ukázku pro spolužáky?		

20. Byl/a jsi pochválen/a učitelem nebo spolužákem?		
21. Musela jsi alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22. Opravil/a jsi nějakou chybu cvičení spolužáka/spolužačky nebo opravil/a chybu tobě spolužák/čka?		
23. Kdybys mohl/a v průběhu hodiny odejít domů, odešel/a bys?		
24. Vyskytl se v hodině moment překvapení nebo něco nového?		

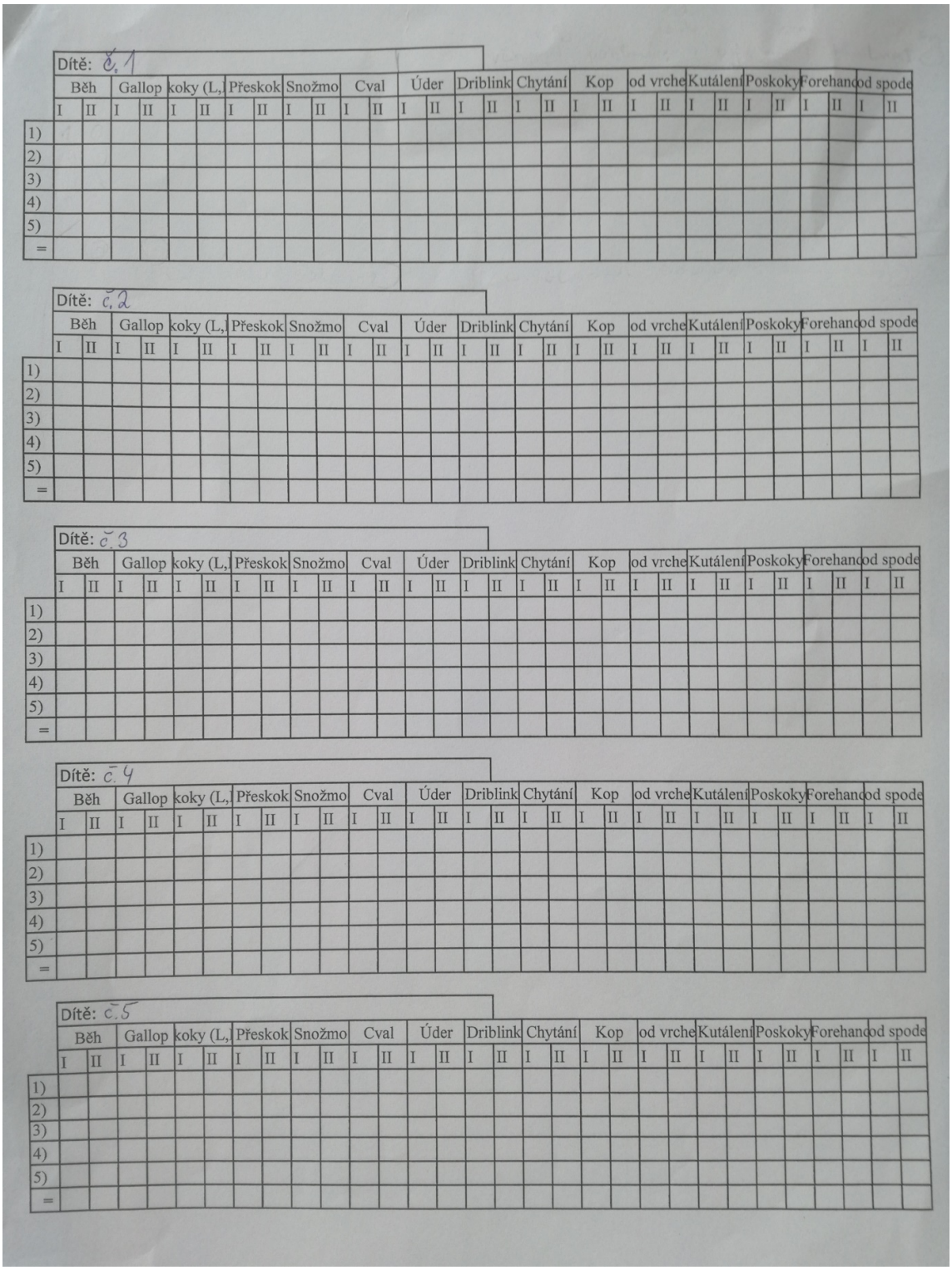
Příloho 4 - Percentilový graf BMI - dívky



Příloho 5 - Percentilový graf BMI - chlapci



Příloha 6 – Vzor tabulky pro vyhodnocení testu TGMD-2



Dítě: č. 1

	Běh		Gallop		koky (L,I		Přeskok		Snožmo		Cval		Úder		Driblink		Chytání		Kop		od vrche		Kutálení		Poskoky		Forehan		od spode	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1)																														
2)																														
3)																														
4)																														
5)																														
=																														

Dítě: č. 2

	Běh		Gallop		koky (L,I		Přeskok		Snožmo		Cval		Úder		Driblink		Chytání		Kop		od vrche		Kutálení		Poskoky		Forehan		od spode	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1)																														
2)																														
3)																														
4)																														
5)																														
=																														

Dítě: č. 3

	Běh		Gallop		koky (L,I		Přeskok		Snožmo		Cval		Úder		Driblink		Chytání		Kop		od vrche		Kutálení		Poskoky		Forehan		od spode	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1)																														
2)																														
3)																														
4)																														
5)																														
=																														

Dítě: č. 4

	Běh		Gallop		koky (L,I		Přeskok		Snožmo		Cval		Úder		Driblink		Chytání		Kop		od vrche		Kutálení		Poskoky		Forehan		od spode	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1)																														
2)																														
3)																														
4)																														
5)																														
=																														

Dítě: č. 5

	Běh		Gallop		koky (L,I		Přeskok		Snožmo		Cval		Úder		Driblink		Chytání		Kop		od vrche		Kutálení		Poskoky		Forehan		od spode	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1)																														
2)																														
3)																														
4)																														
5)																														
=																														

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavlína Válková
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Úroveň motoriky žáků v kontextu jejich vztahu k tělesné výchově na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	The level of pupils´ motor activity in the context of their relation to physical education at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se skládá ze dvou částí – z teoretické a empirické. V teoretické části charakterizujeme mladší školní věk, dále se zaměřujeme na význam pohybové aktivity v kontextu našeho zdraví. Uvádíme poznatky týkající se hrubé motoriky dětí a možnosti zjišťování motorické úrovně dětí. V empirické části uvádíme cíle, úkoly a hypotézy. Seznamuje s výsledky práce a uvádíme doporučení pro praxi. Výzkumný soubor tvořilo 72 dětí (33 dívek a 39 chlapců) ve věku 8-11 let. Výzkumnou metodou byl motorický test TGMD-2 (Ulrich, 2000) a standardizovaný dotazník k diagnostice vyučovací jednotky TV (Frömel et al., 1996). Data byla vyhodnocena Spearmannovým korelačním koeficientem a Mann-Whitney U-testem. Na základě výsledků jsme první hypotézu zamítli, druhou přijali.

Klíčová slova:	Mladší školní věk, hrubá motorika, TGMD-2, vztah dětí k hodině TV.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis consists of two parts – theoretical and empirical. In the theoretical part, middle childhood is defined, and the importance of the physical activity in context of our health is described. Moreover, gross motor skills of children and possibilities of finding out the level of children's motor skills are mentioned. In the empirical part, aims, tasks and hypotheses are set. The results of the thesis are described, as well as recommendation for the teaching. Altogether, 72 pupils (33 girls and 39 boys) aged 8-11 years were involved in the research. A motor test TGMD-2 (Ulrich, 2000) and a standardized questionnaire for a diagnosis of PE lessons (Frömel et al., 1996) were significant sources for this thesis. The data were assessed by Spearman correlative coefficient and a test by Mann and Whitney. Based on the results, the first hypothesis was refused while the second one was accepted.
Klíčová slova v angličtině:	Primary school age, gross motor skills, TGMD-2, relation to physical education.
Přílohy vázané v práci:	**Příloha 1 -** Žádost řediteli školy **Příloha 2 -** Žádost učitelkám/učitelům vybraných tříd **Příloha 3** - Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy **Příloho 4 -** Graf 1. Percentilový graf BMI-dívky **Příloho 5 -** Graf 1. Percentilový graf BMI-chlapce
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	český