

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Janečková

**Vztah k vyučovací hodině TV a úroveň pohybového režimu
u žáků 1. stupně ZŠ**

Prohlášení

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

Ve Znojmě dne 24.5. 2021

.....

Kateřina Janečková

Poděkování:

Tímto bych především chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Miklánkové, Ph.D., za její odborné vedení, poskytování cenných rad a připomínek, které mi pomohly při psaní práce.

Dále bych ráda poděkovala panu řediteli, třídním učitelkám a žákům školy ve Znojmě, za umožnění výzkumu ve složité době, za jejich ochotu a vstřícnost při výzkumném šetření.

OBSAH

1	Úvod.....	6
2	Charakteristika žáka v mladším školním věku	8
2.1	Dítě mladšího školního věku	8
2.1.1	Školní připravenost a školní zralost	9
2.2	Anatomická a fyziologická specifika	10
2.3	Psychická specifika.....	12
2.4	Emocionální a sociální specifika	15
3	Vývoj motoriky u dětí	17
3.1	Vývoj motoriky	17
3.2	Motorické dovednosti a schopnosti.....	19
3.3	Motorické učení.....	20
4	Pohybová aktivita.....	24
4.1	Pohybová aktivita a její význam pro zdraví.....	24
4.1.1	Doporučení pro pohybovou aktivitu dle programu Pohyb a výživa	25
4.2	Pohybový režim ve škole a jeho význam	28
4.2.1	Pohybový režim a jeho ukotvení ve vzdělávacích dokumentech.....	29
4.3	Školní tělesná výchova	30
4.3.1	Ukotvení školní tělesné výchovy v legislativě.....	30
4.4	Učitel tělesné výchovy	33
4.4.1	Osobnost učitele	34
5	Cíle, úkoly a hypotézy	39
6	Metodika	40
6.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	40
6.2	Organizace výzkumu	41
6.3	Metody a techniky výzkumu	42
6.3.1	Dotazník	42
6.3.2	Dotazník ke zjištění vztahu žáka k hodině TV	42

6.3.3	Dotazník ke zjištění úrovně pohybového režimu	43
6.4	Zpracování dat	44
7	Výsledky	47
7.1	Vztah žáků k hodinám TV	47
7.1.1	Vztah dívek k hodinám TV	48
7.1.2	Vztah chlapců k hodinám TV.....	49
7.1.3	Rozbor jednotlivých otázek dotazníku pro zjištění vztahu k hodinám TV	50
7.2	Pohybový režim v kontextu vztahu k hodinám TV	62
7.2.1	Průměrná pohybová aktivita	62
7.2.2	Intenzivní pohybová aktivita v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV	63
7.2.3	Středně zatěžující pohybová aktivita v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV	64
7.2.4	Chůze v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV.....	65
7.2.5	Neaktivita v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV	66
7.3	Korelace mezi úrovní pohybového režimu a vztahem k hodinám TV	67
7.4	Studentův t-test, rozdíly v úrovni pohybového režimu z hlediska genderu.....	67
8	Diskuse	68
9	Závěry.....	71
10	Souhrn	73
11	Summary	75
12	Literatura a další zdroje	77
13	Seznam zkratk	82
14	Seznam obrázků, tabulek a grafů	83
15	Přílohy	84

1 Úvod

Zajímavá věta „*Pohyb je pro dítě životní potřebou stejně jako výživa, dýchání nebo spánek.*“ (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 19) je uvedena v publikaci *Pohyb a výživa*, ale jak je to ve skutečnosti?

Hlavním důvodem pro výběr tématu „Vztah k vyučovací hodině TV a úroveň pohybového režimu u žáků 1. stupně ZŠ“ pro mou diplomovou práci byly mé úvahy nad tím, jestli se oprávněně mezi lidmi a učiteli říká, že dnešní žáci mají k tělocviku horší vztah než dříve a že ve volném čase se spíše než pohybovým hram či sportu, věnují hraní počítačových her nebo procházení sociálních sítí.

Z doby svého působení jako instruktorka lyžování si pamatuji případy, kdy se mnou žák, který mi byl svěřen, odcházel na výuku lyžování s tím, že lyžovat nechce, ale že mu rodiče nedali na výběr. Při výjezdu lanovkou na konverzační otázku ohledně oblíbeného školního předmětu velmi zřídka odpověděli, že je to tělesná výchova. A pokud už, tak takovou odpověď dali většinou chlapci.

Také se objevilo i několik případů, kdy žák naprosto odmítl spolupracovat a trval na tom, že chce spíše hrát hry na telefonu. Zpravidla se jednalo o děti mladšího školního věku. Ty, které jsme pak na svah za přesvědčování rodičů dostali, jsme ale při dalších lekcích motivovat nemuseli, protože se na pohyb na lyžích těšili a na naše dotazy reagovali tak, že by v lyžování chtěli pokračovat. Opravdu tedy děti nemají rádi tělesnou výchovu? A opravdu tráví většinu volného času spíše na židli než v pohybu?

V této práci se tedy budu věnovat vztahu žáka k hodině TV a úrovni jeho pohybového režimu. V teoretické části přiblížím a charakterizuji žáka mladšího školního věku, motorický vývoj dítěte (protože motorika s pohybem úzce souvisí), přiblížím pohybovou aktivitu a nastíním ukotvení školní tělesné výchovy v legislativě. V praktické části představím metodiku výzkumu a přednesu výsledky, kterých se prostřednictvím dotazníků dopracuji. Výsledky pak uvedu do vzájemného kontextu, kde se dozvíme, zda vztah žáka k TV souvisí s vyšším objemem jeho pohybové aktivity a zda je rozdíl mezi objemem pohybové aktivity mezi dívkami a chlapci.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Charakteristika žáka v mladším školním věku

2.1 Dítě mladšího školního věku

V šestém roce života nastává pro dítě velká změna v podobě nástupu k povinné školní docházce. Se vstupem do školy na dítě padne zátěž, která je v dnešní době vysokých nároků na vzdělání a výkonnost o to větší. Kromě toho že se po dětech požaduje, aby celou vyučovací hodinu, která má 45 minut, seděli v klidu v lavici, očekává se, že budou dávat přiměřený pozor a dodržovat kázeňská pravidla. Tedy jde o úplně jinou organizaci školních činností, než jsou zvyklí z mateřských škol (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103-104).

Pobyt ve škole u dítěte ovlivňuje jak rozvoj jeho osobnosti a prožívání zbytku dětství, tak i jeho sebepojetí a sebehodnocení. Projeví se především na jeho dalším studijním směřování, ať už pozitivním nebo negativním způsobem.

V tomto věku dítě vstupuje do společnosti a plní povinnosti, které se od něj očekávají. Také se zařazuje do hierarchie vrstevníků. V obou těchto případech potřebuje být kladně hodnoceno a ostatními přijato (Vágnerová, 2012, s. 254-255).

Období, kdy dítě chodí na 1. stupeň základní školy, lze označit za tzv. mladší školní věk a můžeme jej rozdělit do dvou období – raný školní věk a střední školní věk.

Za raný školní věk označujeme období v rozmezí 6-9 let žáka. V tomto období se u dítěte mění jeho sociální postavení a také se učí základní dovednost čtení, psaní a také počítání.

Za střední školní věk můžeme označit období od 9 let věku do zhruba 11-12 let žáka. V tomto věku dítě pokračuje na 2. stupeň základní školy anebo přechází na nižší stupeň gymnázia. Začíná dospívat a toto období můžeme tedy označit i jako období prepubescence (Vágnerová, 2012, s.255).

K tomuto dělení se přiklání i jiní autoři, např. Thorová, 2015, s. 402, která toto období dělí shodně a pouze jej označuje jako rané střední dětství (6-9 let) a pozdní střední dětství (10 - 11/12 let).

Z hlediska psychoanalytické periodizace se o tomto období mluví, jako o období latence. Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy, vycházel u tohoto členění z afektivního prožitku a pudového života. Proto toto období označuje jako latentní, protože v tomto období se emoční a sexuální tužby dítěte upozadují. Dítě se zaměřuje hlavně na získávání nových poznatků, kulturních hodnot a osvojení své sociální role (Šimíčková Čížková, 2003, s.26-27).

Toto období lze také označit jako období střízlivého realismu, kdy je dítě plně soustředěno na to, co je a jak to je, na rozdíl od předchozího období, kdy bylo zaměřeno na vlastní přání a fantazii. V tomto období dítě chce okolní svět a věci v něm doopravdy pochopit. Této touhy

o pochopení si můžeme všimnout v jeho mluveném i písemném projevu, v kresbách i ve hře a samozřejmě také v jeho volbě knih. Volí knihy dobrodružné a především naučné, jako jsou třeba dětské encyklopedie.

Dítě je samozřejmě ze začátku silně závislé na informacích od autorit, ať už jsou to rodiče, učitelé nebo knihy. Můžeme to označit jako naivní realismus. Až když se dítě stane kritičtější, můžeme mluvit o kritickém realismu, značí to, že začíná dospívat. Toto rozlišení popsal ve dvacátých letech minulého století O. Kroh, německý psycholog. Není sice přijímáno všeobecně, ale jde asi o nejčastější vývojový trend. Ve všech ohledech vše stojí na postojích autorit, jestli dítě v kritičnosti podporují nebo se ji naopak snaží potlačit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Jako fázi píle a snaživosti toto období označil Erikson (1963), kdy se dítě snaží uspět a prosadit svým výkonem, a to nejen vůči dospělým, ale i svým vrstevníkům. Chce za to být pozitivně hodnoceno a akceptováno (Erikson, In: Vágnerová, 2012, s. 237).

2.1.1 Školní připravenost a školní zralost

Není náhodou, že byla doba nástupu do školy stanovena na 6.-7. rok věku dítěte. Dochází u něj totiž k vývojovým změnám, z nichž je větší část důležitá pro zvládnutí školních požadavků (Vágnerová, 2012, s. 256). Zde se pak můžeme setkat s termíny školní připravenost a školní zralost.

Za školní připravenost se obvykle považují dovednosti, které dítě získá výchovou. Tím se myslí třeba schopnost sebeobsluhy, pracovní návyky, chování dítěte dle norem chování, získané vědomosti a všeobecně vše, co souvisí s působením rodiny nebo školky (Thorová, 2015, s. 398). Podle některých autorů (Vágnerová, 1999, s. 155) školní připravenost obecně vyjadřuje souhrn předpokladů, které jsou nutné k úspěšnému zvládnutí školních nároků.

Pan profesor Kohoutek (2006, s. 3), ve svém článku pro časopis *Pedagogická orientace* používá i termín připravenost dítěte pro školní práci a definuje ji takto: *„Školní připraveností rozumíme dosažení takového stupně v tělesném a duševním vývoji, který umožňuje, aby dítě bylo schopno bez újmy na tělesném a duševním zdraví vyhovovat nárokům, které na ně klade školní vyučování, a dosahovat vzhledem ke svému nadání a své pili přiměřených školních výsledků.“*

Kdybychom měli definovat pojem školní zralost, tak dle Thorové (2015, s. 398) se školní zralostí myslí *„předpoklady, které souvisí spíše s biologickým zráním celého organismu a zejména centrálního nervového systému (motorika, pozornostní funkce, emoční kontrola)“*.

Školní zralost bychom tedy mohli pochopit jako takovou úroveň vývoje fyzických i psychických vlastností dítěte, která je potřebná pro úspěšné plnění požadavků ve škole (Šimíčková Čížková, 2003, s.84).

V kontextu školní zralosti se také často objevuje výraz „filipínská míra“. Jde výraz, který je spojován s tělesnou zralostí, kdy je dítě schopno se rukou nataženou přes napřímenou hlavu dotknout ušního lalůčku na protější straně hlavy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 112).

Můžeme tedy soudit, že mluvíme-li o školní připravenosti, jde o schopnosti, které ovlivňuje učení. Mluvíme-li o školní zralosti, jde o schopnosti, které závisí na zrání dítěte (Vagnerová, 2000, s. 136).

Diagnostikou školní zralosti nebo připravenosti se zabývají učitelky, které vedou zápisy do 1. třídy. Při zápisu učitelka-elementaristka dítě diagnostikuje, ale její snahou je, aby se dítě necítilo zkoušeno. Informace tedy získávají pomocí nejrůznějších úkolů a her. Zápis do 1. třídy obvykle probíhá právě ve třídě, kterou bude dítě navštěvovat. Učitelky často pro diagnostiku využívají Kern-Jiráskův Orientační test školní zralosti, který se skládá ze tří úkolů. Jde o kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. K vyhodnocení testu se pak využívá pětibodová klasifikační stupnice. Během zápisu učitelka sleduje i komunikační a řečové dovednosti, sluchové a zrakové vnímání a paměť s ním spojenou. Také věnuje pozornost žákovu vnímání prostoru a času, jeho základním matematickým představám, grafomotorice, sociálním a pracovním dovednostem. Na závěr zápisu pak pedagog na základě diagnostiky rodičům doporučí nebo nedoporučí nástup do školy. Pokud doporučí odklad a rodič souhlasí, pak rodič žádá ředitele o odklad školní docházky. Odklad vymezuje školský zákon 561/2004 Sb. v § 37. Žádost řediteli pak musí rodiče podložit i odborným posudkem z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra a lékařskou zprávou pediatra. Často se však stává, že rodiče doporučení k odkladu nepřijmou a o odklad nepožádají. Dítě je pak v důsledku nezralosti ve škole neúspěšné a přichází i o motivaci. To byl pak jeden z důvodů, proč se v roce 2017 zavedl rok povinné předškolní docházky (Fasnerová, 2018, s. 175-178).

2.2 Anatomická a fyziologická specifika

V období mladšího školního věku zpomaluje oproti předškolnímu věku růst dítěte. U děvčat mezi 7. a 10. rokem a chlapců mezi 7. a 11. rokem jde o zpomalení na zhruba 5 cm za rok. Dětem přibývá podkožní tuk a poměr hlavy k tělu se již zmenšuje. Už v tomto období se postavy chlapců a dívek mírně liší, děvčata mají širší pánev než chlapci a chlapci mají naopak

širší ramena a hrudník. Vzhledem k tomu, že u dívek nastupuje puberta dříve, můžeme si všimnout, že děvčata mezi 11. a 13 rokem bývají vyšší než chlapci stejného věku.

V období mladšího školního věku se také dětem mění mléčný chrup na chrup stálý (Thorová, 2015, s. 410).

Kostní tkáň se skládá z kostních buněk a základní hmoty, která je složena z organické a anorganické hmoty. Základní hmota přirozeně mineralizuje a tím se kost stává pevnější a tvrdší. Poměr organických a anorganických látek se v průběhu života mění. U dětí převažují organické látky, díky čemuž mají děti kosti pružné. U novorozence jde o 52 %, zatímco u dospělého se hodnota pohybuje už jen na 40 %. Kostí jsou tedy tvrdší, ale křehčí. Kostní tkáň dospělého se skládá z 20 % z vody, z 25-30 % kolagenu a z 65-70 % z kostního minerálu. S věkem však množství vody klesá (Kopecký, 2010, s. 28). V 7. roce života dítěte mu začíná kostnatět pánev, definitivně se tvaruje až okolo 20 let. Z toho důvodu se u dětí nedoporučují cviky s prudkými skoky (Kopecký, Cichá, 2005, s. 62).

Mezi 9. a 10. rokem u dívek a mezi 11. a 12. rokem u chlapců dochází k tzv. preadolescentnímu tělesnému spurtu. Kostí rostou rychleji a tím napínají šlachy a svaly. Děti kvůli tomu mohou pociťovat tzv. růstové bolesti (Uziel, Hashkes, 2007, In: Thorová, 2015, s. 410).

Páteř dítěte se formuje až do období puberty. Nejdříve se tvoří krční lordóza, dále opačná hrudní kyfóza a koncem 12. měsíce se vytváří bederní lordóza. Dvojitě esovité prohnutí páteře se dotváří až v mladším školním věku a v pubertě se stabilizuje i bederní lordóza. S dokončeným vývojem svalstva se celé prohnutí fixuje a dítě si tak vytváří návyk ke správnému držení těla (Kopecký, Cichá, 2005, s. 62).

V období mladšího školního věku má dítě ještě slabě vyvinuté zádové svalstvo. Je proto nutné jej v tomto věku přiměřeně a rovnoměrně zatěžovat a zajišťovat mu dostatek fyzické aktivity, aby se u něj nevytvářely poruchy v držení těla, ve stavbě nohou a zároveň aby netrpělo velkým přibýváním podkožního tuku. V jeho svalstvu je také více vody než u dospělých, ale méně hemoglobinu, tuků, bílkovin a organických látek (Vilímová, 2009, s. 30). Proto jsou také děti citlivější na poruchy látkové přeměny, hormonální poruchy a snadněji se unaví (Kopecký, Cichá, 2005, s. 89).

Objem srdce je u dětí v tomto věku větší než u dospělého, což podporuje výživu a okysličování tkání. Po zatížení se srdeční frekvence vrací rychleji k normálním hodnotám. (Vilímová, 2009, s. 31). I vlasečnice jsou u dětí širší než u dospělého. Protéká tedy jimi i více krve. Zatímco dítě stárne, jeho krevní tlak stoupá, naopak počet tepů klesá. V 7. roce má dítě tlak 100/65 torrů a v 15. kolem 115/75 torrů. Tep šestiletého dítěte se v klidu pohybuje asi kolem 90 tepů za minutu, ve 14 letech klesne na 75 tepů (Kopecký, Cichá, 2005, s. 113).

Dýchání u dětí v mladším školním věku není příliš hluboké. Může za to ještě nedostatečně vyvinuté dýchací svalstvo. Zvýšenou spotřebu kyslíku tělo dítěte tedy kompenzuje vyšší frekvencí dýchání (Vilímová, 2009, s. 31). U novorozenců se pohybuje kolem 40-50 dechů za 1 minutu, u dětí 20-30 dechů a v dospělosti se frekvence pohybuje asi kolem 10-18 dechů za minutu (Kopecký, Cichá, 2005, s. 134).

Mozek dítěte v tomto věku ještě roste, avšak zhruba okolo 10. roku růst zpomaluje. V tomto věku je již vyvinut, ale ještě do 21. roku se spojení mezi jeho buňkami zdokonaluje (Říčan, 2014, s. 146). Protože se zároveň s mozkiem rozvíjí i celá nervová soustava, u dítěte se rozvíjí koordinace, má rychlejší reakce, je obratnější, lépe se orientuje v prostoru. A díky tomu, že se zlepšuje i koordinace zraku s pohybem, dítě je schopno lépe napodobit předvedené pohyby (Miklánková, 2005, s. 8). „*Toto období je považováno za zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti*“ (Thorová, 2015, s. 410). Výrazně se zlepšuje hrubá a jemná motorika, rychlost pohybů a zvětšuje se svalová síla. Na vývoji jemné motoriky závisí i zlepšení čtení a psaní. Pohyb dítěte je nejdříve totiž veden do ramenního a loketního kloubu. Díky cvičení se pak přesune do zápěstí a prstů (Langmeier, Krejčířová, s. 120).

Bohužel se školní docházkou ubývá dětem možností věnovat se spontánním hrám. Pohybem by se měla kompenzovat statické sezení ve školních lavicích. Proto by se kromě řízených aktivit měl dát dětem prostor i pro volnou pohybovou činnost (Thorová, 2015, s. 410).

Na motorický výkon dětí má vliv nejen jejich věk, ale i vnější faktory. Většinou jde právě o podporu rodičů. Děti, které nejsou podporovány často podávají nižší výkon, což se projeví na jejich zájmu o další pohybové aktivity. Dítě si je svých schopností vědomo a začíná se porovnávat s vrstevníky. To se pak může odrazit na jejich postavení ve skupině (Langmeier, Krejčířová, s. 120).

2.3 Psychická specifika

Obor vývojové psychologie patří k oborům velice mladým. Jako samostatný obor má jen něco málo přes sto let. Ve druhé polovině 19. století, kdy tento obor vznikl se však zaměřoval pouze na malé děti, a to jen od jejich narození po prvních několik let. Až později se jeho pozornost začala zaměřovat i na období dospívání. Mimo soustředění zůstávalo dlouho i období dospělosti a stáří, protože se tehdy 20. rok života považoval za konec vývoje člověka. Našlo se však i pár výjimek mezi jmény starověké a středověké filozofie, které zahrnuly do okruhu zájmu celý život člověka a pokusili se jej rozčlenit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 20).

Patří se zde zmínit například starověkého Hippokrata, který rozdělil život člověka do sedmi období po sedmi letech. Na rozdíl od něj, Aristotelés rozdělil období dětství a dospívání

do třech období. Děлил je podle výchovných potřeb. Období dítěte do 7 let, kdy se dítě zabývá hrou a je vychovááno pohádkami. V období prepuberty je učeno návykům ve skupině a od 14 do 21 let věku za důležité Aristoteles považoval klasické vzdělávání a výchovu k pohlavní zdrženlivosti. Dále se členěním zabýval třeba zakladatel moderní pedagogiky, J. A. Komenský (1592–1670). Ten rozčlenil život také na sedmiletí a nazval je: dítě, pachole, mládenec, jinoch, muž, starý muž a kmet. Toto dělení publikoval ve svém všeobecně nejznámějším díle *Orbis Pictus – Svět v obrazech*. V 19. století pražský psychiatr K. Amerling rozdělil lidský život na čtyři části a inspiroval se v názvech ročních období. Život člověka totiž shrnul na životní jaro, léto, podzim a zimu. Počítal s maximálním věkem 84 let (Šimíčková Čížková, 2003, s.18; Thorová, 2015, s. 75).

Děti v období mladšího školního věku mají ke zralosti ještě hodně daleko, ač dělají pokroky v komunikaci i logickém myšlení. Mnoho těch, kteří s dětmi komunikují si pak jejich nezralost neuvědomují, považují je za téměř dospělé a kladou na ně nepřiměřené nároky. Děti přitom opakují jen to, co slyšeli od dospělých a pak tyto informace spojují do nečekaných souvislostí. Je to proto, že jejich myšlení je v tomto věku ještě nepřesné, nemají zkušenosti a vědomosti dospělých. Jejich kognitivní schopnosti jsou v tomto věku ještě velice konkrétní (Thorová, 2015, s. 404).

Ve vnímání dítěte v tomto věku můžeme zaznamenat značné pokroky. Je pozornější, důkladnější a vytrvalejší. Vnímání přestává být pouze náhodné a stává se zaměřené na podstatu a vlastnosti předmětů a jevů. Vnímá je po částech a do detailů, na rozdíl od předchozího období, kdy se soustředilo na celek. Také se již lépe orientuje v prostoru a čase. Je schopno si vzpomenout a vybavit si, co se stalo v minulosti. Ještě však nemá upevněnu představu časového průběhu, takže nedovede posoudit, co se stalo dříve a později. Ve školním věku už také začíná chápat význam slov jako je brzy, později, zítra nebo daleko. Stále ale nechápe abstraktní pojmy nekonečna, svobody či spravedlnosti. Až později, v 10-11 letech života je vnímání dítěte skoro tak přesné jako u dospělého. Chybí mu už jen zkušenosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120-122; Šimíčková Čížková, 2003, s.94-95).

U dětí mladšího školního věku dosahuje představivost vrcholu. Představivost je schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy. Přestává být spontánní a dítě více vniká do reality. Dítě již dokáže rozlišit, co je skutečné a co je fantazie. K fantazii se však rádo vrátí při hře nebo četbě. V důsledku školní práce se rozvíjí úmyslná představivost a fantazie je do určité míry potlačena. Jakmile však již dítě dokáže pracovat s představami, může přejít do fáze, kdy již začíná pracovat i s pojmy (Šimíčková Čížková, 2003, s.95).

Paměť dítěte je ještě při nástupu do školy neúmyslná a mechanická, spojená s vnímáním. Proto se při výuce uplatňuje, a považuje za jednu z nejdůležitějších, zásada názornosti. Aby si dítě spojilo nové informace se staršími stále ještě k tomu potřebuje dopomoc dospělého. Záměrné zapamatování a logický úsudek dítě využívá čím dál častěji, ale silně závisí na vedení učitelem. Dítě si lépe látku zapamatovává, pokud mu učitel vysvětlí cíl a účel. Jakmile jsou děti starší, zvládnou v paměti udržet více informací a dovedou mezi nimi rozlišovat ty, které zrovna potřebují. Také se učí využívat různé paměťové strategie, jako je organizace materiálu nebo mnemotechnické pomůcky. V dospělosti si pak tyto strategie dále vylepšuje. (Šimíčková Čížková, 2003, s.95; Vágnerová, 2012, s.287; Langmeier, Krejčířová, 2006, s.124).

Na vývoji centrální nervové soustavy závisí i vývoj pozornosti. Ta je pro školáka velice důležitá, protože také rozhoduje o školní úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Na začátku školní docházky je však ještě krátkodobá a spontánní. Dítě ji dlouho neudrží. Střídá se u něj vzruch s útlumem, který neovládá. Udržet pozornost je pro něj velice náročné a vyčerpávající. Proto se na učitele klade požadavek, aby neustále měnili činnosti, zařazovali pohybové aktivity, často pracovali s motivací. Pomůže také pochvala a povzbuzení, nebo různé relaxační cviky. Samozřejmě je využití her a různých alternativních metod či postupů. Dítě se tak nevyčerpá a neunaví. Zvláště důležité je to u nejnižších ročníků.

Soustředit pozornost na různé podněty je pro děti rozdílně obtížné. Lépe udrží pozornost u vizuálních podnětů. Může se na ně totiž soustředit tak dlouho, jak je uvidí. Se sluchovými podněty to takto však nejde, protože zvuk rychle mizí a dítě se tak k němu nemůže vrátit, když by jej nezaznamenalo, což se samozřejmě na začátku školní docházky snadno stane (Fasnerová, 2018, s. 173; Šimíčková Čížková, 2003, s.95; Vágnerová, 2012, s.291).

S rozvojem poznávacích procesů souvisí i rozvoj myšlení. Je ovlivňováno učitelem a školní činností. Dítě se začíná pomalu dostávat do etapy operačního konkrétního myšlení, začíná si osvojovat logické postupy a je již schopno zobecňovat. Například v osmi letech dítě k vyvození soudů potřebuje konkrétní příklad. To je vidět ve vývojovém testu H. Hetzerové: „Všechny šelmy požírají maso. Vlk je šelma. Co z toho můžeš uhádnout o vlkovi?“ Až později je dítě schopno stejný závěr vyvodit i z úkolu, který není názorný a zadání je značně abstraktní: „Všechny feso jsou daro. Daro žijí ve vodě. Co můžeš uhádnout o daro?“

V současné době se v českých školách zatím dítě učí myslet konvergentně, jinak řečeno, že úkol má jen jedno řešení. Doporučuje se však, aby se u žáků spíše rozvíjelo myšlení divergentní, tedy aby hledali různé způsoby řešení úloh (Fasnerová, 2018, s.173; Šimíčková Čížková, 2003, s.95-96; Thorová, 2015, s. 413, Langmeier, Krejčířová, 2006, s.125).

S rozvojem myšlení se zdokonaluje i řeč, která patří k základním předpokladům k úspěšnému studiu. Také je důležitá pro zapamatování a napomáhá lepšímu pochopení světa. Je ale silně ovlivněna prostředím, odkud dítě přišlo. Pokud není dostatečná, může dítě značně omezit v adaptaci na školní proces. V době školní docházky se však slovní zásoba dítěte rozšiřuje. Začíná používat delší a složitější souvětí, a i větná stavba se zlepšuje. Také se učí spisovnému jazyku, dorozumívá se písemnou formou a rozvíjí komunikační dovednosti. Především jde o rozdíl v komunikaci s různými lidmi v různém společenském postavení (Fasnerová, 2018, s.173; Langmeier, Krejčířová, 2006, s.122.; Thorová, 2015, s. 413). A i když se komunikační dovednosti zlepšují, dítě stále není schopno přesně popisovat události, protože nedokáže úplně odlišit důležité informace nebo nepochopí metakomunikační obsah (Thorová, 2015, s.407).

2.4 Emocionální a sociální specifika

Nástupem do školy se dítě výrazněji začleňuje do společnosti. Modelem chování v tomto období přestávají být pouze rodiče, ale stávají se jimi nově i učitelé a spolužáci. Zvláště výrazné je působení skupiny dětí. Děti jsou si vlastnostmi, zájmy a postavením navzájem bližší než dospělí, jinak se k sobě chovají, a tak se mohou navzájem učit sociálními reakcemi jako je spolupráce a soupeřivost. V době nástupu do školy se také více vyjasní rozdíly mezi dominantními dětmi a podřízenými dětmi. Ty snadněji podléhají vůdčím osobnostem a nechávají se svést k různým přestupkům. Často se pak stane, že trest stihne právě toho, který se nechal svést. Toto by měl ale pozorný učitel včas zaznamenat a dětem, které jsou podřízenější by měl poskytnout emoční podporu (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.130).

Díky zrání centrální nervové soustavy se dítě stává emočně stabilnějším a také odolnějším vůči zátěži. Dle Eriksonovy teorie je toto období označováno za fázi citové vyrovnanosti. Děti jsou optimistické a vyrovnané. Výkyv mívá obvykle jasný důvod. Díky zrání prefrontální mozkové kůry a získaným zkušenostem také dochází k rozvoji emoční inteligence. Dítě je schopno se vyznat se jak ve svých pocitech, tak i v pocitech druhých (Vágnerová, 2012, s. 305).

S tím vším také u dítěte mladšího školního věku roste schopnost seberegulace. Dítě je schopno věnovat se školní práci a na určitou dobu odložit uspokojení svých potřeb, což je také jedna z podmínek školní zralosti. Také si už klade dlouhodobější cíle, které vyžadují vytrvalost (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.131).

Navzdory tomu, že děti tráví mimo domov více času než předtím, stále je pro ně ještě nejdůležitější rodina. Proto od rodičů potřebují trvalou oporu, ačkoliv dochází k tomu, že je

kritizují, poukazují na jejich nedostatky nebo nespravedlivost (Thorová, 2015, s. 407). Pro dítě, které nastoupilo do školy jsou rodiče také důležití, protože jsou mu modelem nebo ideálem. Naplňují tak jeho potřebu smysluplného učení. Také mu pomáhají uspokojovat potřebu seberealizace svými požadavky, volbou aktivit nebo kroužků a především svým hodnocením. Posiluje se také identifikace s rodičem stejného pohlaví (Vágnerová, 2012, s. 315).

V období mladšího školního věku se mezi sebou dívky a chlapci snaží navazovat párové vztahy, ale romantické chování spíše jen napodobují. Svůj zájem obvykle projevují tak, že se navzájem škádlí, provokují či jsou dokonce agresivní, jen aby na sebe upoutali pozornost druhého. Pokud jsou však ve větším kolektivu, drží se spíše ve skupinách stejného pohlaví. Vztahy mezi vrstevníky jsou nestálé, děti se pohádají a během chvíle jsou zase kamarádi. Děti v tomto věku také vytváří různé skupiny a spolky, kde se snaží o formální organizaci. Sepisují seznamy členů, pravidla a podmínky členství, dokonce vytváří i hierarchii (Thorová, 2015 s.408-410).

Ve vztahu k učiteli je to obvykle tak, že úplně první učitel je dítětem takřka bez výjimky milován a dítě k němu vzhlíží. Svou autoritou někdy převyšuje i rodiče. Dítě se s ním identifikuje, přejímá jeho hodnoty. Učitel by tedy měl být žákovi příkladem poctivosti, spravedlivosti a ochoty pomáhat (Říčan, 2014, s.154-155).

3 Vývoj motoriky u dětí

Pohybová činnost patří k základním fyziologickým potřebám člověka. A ač nemusíme její nedostatek pociťovat stejně, jako třeba nedostatek jídla, pro správný vývoj a funkci orgánů je pohyb nezbytný (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 4).

„Motorika je souhrn všech potenciálních pohybových předpokladů člověka, které spolu s konstitučními a psychickými činiteli umožní člověku vykonávat různé pohybové úkony a činnosti.“ Jinak řečeno, jde tedy o všechny pohyby člověka (Valenta, a kol., 2012, s.36).

V každém věku života je pak motorika na jiné úrovni. V dětství se motorika zlepšuje, v dospělosti stagnuje a s přibývajícím věkem se prudce zhoršuje. Dělíme ji na hrubou a jemnou. Do hrubé motoriky můžeme zařadit činnosti jako je házení a chytání míče, skákání, jízdu na kole, kopání do míče, udržení rovnováhy a samozřejmě samoobslužné činnosti. Tento druh motoriky je v mladším školním věku na vysoké úrovni. Jemná motorika naopak je ještě ve vývinu a zahrnuje především psaní (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s.6-7).

3.1 Vývoj motoriky

Ve vývojové fázi novorozence postupuje vývoj motoriky směrem od hlavy ke kostrči a od osy k periférii. Jako první se tedy rozvíjí pohyby úst a očí, pak od ramene přes loket a zápěstí k prsům. Pohyby jsou pomalé a celkové, typická je nahodilost. Vše je dáno nezralostí centrální nervové soustavy (Šimíčková Čížková, 2005, s. 44)

V období od prvního měsíce do prvního roku, tedy v období kojence se motorika rozvíjí směrem od hlavy k dolním končetinám. Dítě začíná zvedat hlavičku, v půl roce života už sedí a do prvního roku už se začíná pokoušet o samostatnou lokomoci. Nejdříve jde o lezení a později i o první kroky (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 6). V šestém měsíci dítě předměty uchopuje hrabavým, dlaňovým úchopem, kde používá pouze čtyři prsty bez palce. Až v devátém měsíci se úchop mění na klešťový se zapojením palce, kdy dítě předměty uchopuje mezi konečky palce a ukazováku, což mu pomáhá držet i drobné předměty (Šimíčková Čížková, 2005, s. 53-54).

V období batolete je vývoj motoriky znatelný. Dítě se učí ovládat své tělo, udržovat rovnováhu, a protože už začíná zvládat samostatnou chůzi, rozšiřuje se mu prostor k prozkoumávání. Kolem jednoho a půl roku už dovede i do určité míry utíkat a ve dvou letech zvládne i těžší terén jako jsou prahy nebo schody. Ve třech letech je také schopno jízdy na tříkolce a učí se chytat míč, nejdříve poslaný po zemi a následně i hozený. V rámci jemné

motoriky už dítě ve třech letech zvládne navlékat korálky na provázek, listovat v knize a začíná čmárat (Šimíčková Čížková, 2005, s. 61-62).

Věk dítěte od tří do šesti let označujeme jako předškolní věk. Dítě už lépe zvládá koordinaci pohybů, což mu umožňuje stát na jedné noze nebo na ní poskakovat (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 7). Zvládá už i jízdu na kole, bruslit, lyžovat nebo plavat. Jemná motorika se rozvinula natolik, že zvládá manipulaci s nůžkami, jíst příborem nebo házet a chytat míč. Začátkem pátého roku se začíná pomalu vyhraňovat laterální (Šimíčková Čížková, 2005, s. 68).

V mladším školním věku už dochází ke zdokonalování motorických dovedností, hrubá motorika už je na vysoké úrovni a dítě zároveň dosahuje vysoké výkonnosti. Není však schopné s energií hospodařit a tím se rychleji unaví. Následná regenerace je ale rychlá. Svou fyzickou obratností se na hranici adolescence vyrovná dospělým. Také se rychle učí novým pohybům, protože často stačí jedno dokonalé předvedení a dítě je schopno pohyb brzy napodobit. Problémy s koordinací při složitějších pohybech, které jsou typické pro začátek tohoto období, relativně rychle pomíjejí, takže na konci mladšího školního věku provádí náročná cvičení bez větších obtíží.

Méně vyvinutá je ještě jemná motorika, která je potřebná pro dovednost psaní. Ve škole je ale rozvíjena například výtvarnou výchovou, pracovními činnostmi nebo tréninkem grafomotoriky. V činnostech, které vyžadují od dítěte přesnost se pomalu zlepšuje kontrola a pohyb se stává automatizovaný. V tomto věku mají děti stále potřebu spontánních pohybových aktivit, a proto by v nich měly být podporovány. To se samozřejmě týká i aktivit sportovních, protože obratnost a síla pak hraje velkou roli v postavení dítěte. Vliv na motorické výkony mají i vnější podmínky, jako je třeba podpora rodičů, kteří dítě buď podporují nebo ho naopak brzdí z obav o jeho zdraví (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s.7; Thorová, 2015, s. 413; Perič, 2008, s. 25, Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120).

3.2 Motorické dovednosti a schopnosti

Schopnost je „trvalý převážně geneticky určený rys, který podkládá nebo podporuje různé druhy motorických a kognitivních aktivit.“ Aspoň takto byla schopnost definována profesorem Schmidtem (In Měkota, Novosad, 2005, s. 11), který dále uvádí, že prostřednictvím schopností se dají vysvětlit rozdíly mezi jednotlivci, tedy že v různých činnostech budou mezi lidmi rozdíly ve výkonnosti.

Čelikovský (1984, s. 69) zase říká, že „*pohybové schopnosti jsou relativně samostatné soubory vnitřních funkčních předpokladů člověka pro pohybovou činnost*“ a pohybová činnost je tedy projevem pohybových schopností. Schopnost je tedy brána za systém a vlastnosti organismu za subsystémy. Ty představují kosterní, svalové, oběhové, metabolické, termoregulační a jiné funkce.

Pohybové schopnosti definoval i Perič (2008, s. 12), který uvádí, že jsou to „*částečně vrozené předpoklady k provádění určitých pohybových činností*“. Dle něj je má každý na jiné úrovni, jiný lepší, jiný horší a nelze je získat. K základním schopnostem řadí vytrvalost, sílu a rychlost.

Dále si definujeme termín dovednost. Pohybové dovednosti definoval Perič (2008, s. 13) takto: „*jsou to učením získané předpoklady rychle a účelně provádět daný pohyb nebo určitou pohybovou činnost*“. Jinými slovy je to něco, co nám není dáno přirozeně, od přírody, ale něco, co se musíme naučit. Autor jako příklady uvádí třeba dovednost lyžování, bruslení nebo jízdy na kole.

Podobně pohybovou dovednost definoval i Měkota a Cuberek (2007, s. 9). Definice je uvedena takto: „*Motorickým učením a opakováním získaná pohotovost k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a dosažení úspěšného výsledku*.“ Pohybová dovednost tedy není předpoklad generalizovaný, ale získává se učením, je specifický. Zaručuje úspěšnost pouze v jedné činnosti nebo v činnostech, které jsou si navzájem podobné (Měkota, 2005, s. 17).

Vztah mezi pohybovými dovednostmi a motorickými schopnostmi je oboustranný. Schopnosti jsou jedním z předpokladů pro úspěšné ovládnutí pohybové dovednosti a zároveň pohybová dovednost rozvíjí motorickou schopnost. Schopnosti byly člověku už dány od přírody a jejich počet je omezen. Dovednosti však musí získat učením a jejich počet je nepočítatelný a záleží jen na nás (Měkota, Cuberek, 2007, s. 12).

Pro porovnání motorických schopností a dovedností vytvořili Měkota a Novosad (2005, s. 17) tuto tabulku:

Vymezení	M. schopnost	M. dovednost
	<p>Částečně geneticky podmíněný (obecný) předpoklad</p> <ul style="list-style-type: none"> - pohybové činnosti - potencionální dispozice k efektivnímu vykonávání činnosti a dosahování výkonu 	<p>Učením získaná (specifická) pohotovost k</p> <ul style="list-style-type: none"> • pohybové činnosti • potencionální dispozice k efektivnímu vykonávání činnosti a dosahování výkonu
Rozlišení	<ul style="list-style-type: none"> • týká se rozsahu kapacity • částečně vrozená • generalizovaná • relativně stabilní a trvalá • podkládá mnoho různých dovedností a činností • počet omezený 	<ul style="list-style-type: none"> • týká se využití kapacity • vytvořená praxí • úkolově specifická • snadněji modifikovatelná praxí • závislá na několika schopnostech • počet nevyčísitelný
Příklady	s. silové, rovnováhové...	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, zručnosť

Tabulka 1. Porovnání motorických schopností a dovedností (Měkota, Novosad, 2005)

3.3 Motorické učení

Pohybové dovednosti si osvojujeme procesem, kterému se říká motorické učení. Schmitt, 1991, (In Měkota, Cuberek, 2007), s. 20) definoval motorické učení jako „*množinu vnitřních procesů spjatých s praxí či zkušeností vedoucí k relativně permanentním ziskům ve způsobilosti k dovedné činnosti.*“

Magill a Anderson (2010, s. 3) motorické učení definují jako získávání motorických dovedností, vylepšování již naučených dovedností nebo znovuzískávání dovedností, které kvůli zranění či nemoci nebylo možno vykonávat.

Motorické učení definovala i Vilímová (2009, s. 21), která ho také nazývá jako senzomotorické učení. Její definice zní takto: „*...učení dovednostem i jejich integraci do činnosti či aktů chování v pracovních profesích, v tělesné výchově a sportu.*“ Dále také

uvádí, že jde o jeden ze základních druhů učení a může se realizovat různě: napodobováním, asociačním sdružováním, podmiňováním, řešením problémů aj.

Díky motorickému učení získáváme způsobilost k nějaké dovednosti. Tato dovednost je pak trvalá a nezapomíná se ani když ji dlouho nepochvíjeme. Dobrým příkladem může být například plavání nebo jízda na kole. Tuto dovednost, kterou se zpravidla naučíme už v dětství, nikdy nezapomeneme (Měkota, Cuberek, 2007, s. 21).

Jednou z nejdůležitějších podmínek pro získání dovednosti je opakování. U dovedností, které jsou jednoduché, stačí relativně krátká doba k tomu, abychom si je plně osvojili. Ale u komplexnějších dovedností je třeba velmi dlouhého a systematického nácviku, který se obvykle učíme pod dohledem odborníka, ať už trenéra, učitele nebo mistra řemesla. S pohybovou dovedností pak také přichází celá řada vědomostí, které se k dané dovednosti vážou a stávají se součástí naučené dovednosti (Měkota, Cuberek, 2007, s. 21).

Proces motorického učení má několik aspektů, které mají následný vliv na průběh a výsledek v osvojení dovednosti:

- Motivace – učitel by měl znát a pracovat se zájmy žáků, navodit vhodnou atmosféru
- Pohybové předpoklady – žák potřebuje mít pohybové schopnosti na potřebné úrovni, učitel by jej měl připravit
- Cíl vyučování – učitel by měl žákovi vysvětlit, proč se dovednost učí
- Stimulace – žák by měl za podpory učitele dosáhnout stavu, kdy se dovednost chce naučit; navození správných emocí
- Percepce a prezentace pohybové dovednosti – žák se prostřednictvím učitele seznamuje s dovedností
- Motorická reakce a její korekce – žák se začíná pokoušet o předvedení dovednosti; učitel dává zpětnou vazbu a opravuje nesprávně provedené pohyby
- Zpevnování a retence (uchování v paměti) – za zlepšení pohybu by měl být žák bezprostředně odměněn (nesmí však být příliš častá); správný pohyb se opakuje, aby došlo k jeho zapamatování a upevnění; v této fázi dochází někdy k reminiscenci, tedy že se po pauze v tréninku zlepší jeho výkon
- Integrace (spojování částí v celek) a transfer – transfer se vykládá jako kladné přenesení nacvičené dovednosti do jiné oblasti a vytváří podmínky pro rychlejší nácvik; opakem je interference, což znamená záporný přenos a nácvik naopak ztěžuje (Vilímová, 2009, s. 24-25; Sýkora a kol., 1985, s. 41-51).

V procesu učení pracujeme se třemi až čtyřmi fázemi motorického učení.

Pro lepší přehled ve fázích motorického učení vytvořil Sýkora a kol. (1985, s. 56) přehlednou tabulku:

Fáze	Znaky	Úroveň	Vnější projev	CNS	Mentální aktivita
1.	Počáteční seznámení, instrukce, motivace	nízká	generalizace	iradiace	vysoká
2.	Zpevnění, zpětná aferentace, slovní kontrola	střední	diferenciace	koncentrace	střední
3.	Zdokonalování, retence, přesnost koordinace	vysoká	automatizace	stabilizace	nízká
4.	Transfer, integrace, anticipace	sportovní mistrovství	tvořivá koordinace	tvořivá asociace	vysoká

Tabulka 2. Fáze motorického učení (Sýkora a kol., 1985, s. 56)

V první fázi se žák seznamuje s pohybovou dovedností pokouší se o první pokusy v jejím provedení, které jsou však nekoordinované. Mentální aktivita je vysoká a podněcuje aktivaci a paměť. Této fázi se také říká generalizace, protože žák kromě pohybů, které k provedení cviku potřebuje, aktivuje i svaly, které nejsou potřeba.

Druhá fáze motorického učení se nese ve smyslu nácviku a opakování. Typické pro tuto fázi je zpevňování. Žák si upevňuje potřebné pohyby a ty nepotřebné mizí, pohyby jsou ve hrubé podobě již zvládnuty. Odrazem procesů v centrální nervové soustavě je diferenciací. Iradiace vzruchů z první fáze se mění na koncentraci v oblastech mozkové kůry, které se vztahují k prováděnému pohybu. Protože nácvik je často monotónní, dochází ke ztrátě nadšení a snižuje se zájem a aktivita žáka. V této fázi je proto třeba žáka stimulovat a aktivovat.

Ve třetí fázi dochází k dalšímu zdokonalování nacvičované dovednosti. Měla by již být začleňována do soustavy dalších pohybových dovedností. V regulaci pohybů přebírá dominantní roli vnitřní regulační okruh. To umožní automatizaci ve vedení pohybů. Žák se na ně již nemusí soustředit a může si všimnout i jiných cílů. Také již dovede cvik používat i za jiných než optimálních podmínek. Pohyb je koordinovanější a také ekonomičtější z hlediska energetického výdeje. Na této úrovni se dovednost „*vyznačuje vysokým stupněm retence*“.

Čtvrtá fáze motorického učení bývá mnohým autory odmítána a proces učení je dle nich ukončen třetí fázi z hlediska procesů CNS (centrální nervové soustavy). Proto je čtvrtá fáze

typická pro vrcholový sport a otevřené dovednosti a nazýváme ji taky fází tvořivé asociace, protože k automatizaci pohybů se přidává tvořivost v aplikování dovednosti do osobního stylu (Vilímová, 2009, s. 26-29; Sýkora a kol., 1985, s. 53-55).

4 Pohybová aktivita

Pohyb je jednou z vlastností charakteristických pro živé organismy. V živočišné říši se vyvinulo mnoho druhů pohybu tím, jak se živočichové přizpůsobovali prostředí, ve kterém žijí. V závislosti na prostředí se tedy vyvíjel pohyb a podle něj se vyvinula a přizpůsobila i stavba těla (Čelikovský, 1990, s. 22). Člověku sloužila pohybová aktivita po celý jeho vývoj k obživě, přemístování, obraně i zábavě (Kučera, 1999 in: Sigmund, 2007, s. 12).

Hodaň, 2006 (in Měkota, Cuberek, 2007, s. 38), pohybovou aktivitu vymezil jako: „*sumu těch činností, které realizuje kosterní svalový systém; jsou podmíněny energetickým výdejem a součinností všech fyziologických funkcí*“. Pohybovou aktivita je dále upřesněna pojmy jako intencionální neboli cílená, habituální neboli běžná, spontánní neboli bezděčná. Dále jsou to termíny sportovní, volnočasová nebo organizovaná (Měkota, Cuberek, 2007, s. 38).

Sigmund (2007) ve své publikaci využil definici pohybové aktivity zahraničních autorů Carpensena, Powela a Christensona (1985): „*jakýkoli tělesný pohyb zabezpečovaný kosterním svalstvem vedoucí ke zvýšení celkového energetického výdeje*“.

V roce 2004 definovalo pohybovou aktivitu i WHO (Světová zdravotnická organizace, z anglického originálu World Health Organization) jako: „*jakoukoliv aktivitu produkovanou kosterním svalstvem způsobující zvýšení tepové a dechové frekvence*“, přičemž bylo doporučeno věnovat se pohybové aktivitě půl hodiny pětkrát do týdne s intenzitou 60 % (Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s.12).

4.1 Pohybová aktivita a její význam pro zdraví

Pro organismus, který se rozvíjí je pohyb nutností a jednou ze základních potřeb. Podporuje totiž růst a vývoj orgánů v těle. Svaly jsou pohybem aktivovány, což ovlivňuje jejich stavbu a funkci. Svou činností pak působí na klouby a kosti, které se tím stávají odolnějšími. Stejně tak pohyb působí i na vnitřní orgány, které zvednou svou funkčnost a díky tomu se organismus lépe přizpůsobuje obtížnějším podmínkám (Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s.13).

Vlivem urbanizace a technizace došlo během posledního století k výraznému snížení přirozené pohybové aktivity. Většina populace, a to nejen dospělé, ale i dětské, žije sedavým způsobem. Nedostatek náročnějšího pohybu při stejném energetickém přísunu tak často přispívá nebo přímo způsobuje vznik civilizačních chorob jako je obezita nebo diabetes 2. typu

(Měkota, Cuberek, 2007, s. 39). Sigmund (2007, s. 9) tvrdí, že v posledních 10 letech je po celém světě zjišťován obrovský nárůst dětské nadváhy a obezity.

Za příčinu se udává nedostatečná pohybová aktivita, která souvisí s tím, že děti tráví více času u televize, počítače a moderních technologií. Také se udává, že mezi obezitou dětí a jejich rodičů je silný vztah (Sigmund, 2007, s. 13).

Dá se tak říct, že dnešní způsob života omezuje pohyb už od raného věku, protože je dítě přenášeno a převážená a jeho volný pohyb je tak omezen. Týká se to také samozřejmě i ostatních věkových kategorií. Povinnosti, vyplývající ze vztahu ke škole i k zaměstnání, totiž většinou nevyžadují pohybovou aktivitu, často jde totiž o sezení za stolem (Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s.13). Z různých výzkumů vyplývá, že 7-11leté děti stráví 3 hodiny a 45 minut ve škole, což odpovídá pěti vyučovacím hodinám. Dále se doma asi hodinu připravují na další školní den a pak další tři hodiny sedí u počítače nebo u televize. Z celého dne (počítáme se zhruba 14 hodinami bdělosti) jsou tedy více než sedm hodin ve statické poloze v sedě. Avšak děti, které se pravidelně pohybují a cvičí, mají oproti těm, kteří necvičí, lepší držení těla, pevnější kosti a celkově lepší zdraví (Kopecký, 2010, s. 9).

Proto by se tato nevhodná životospráva měla kompenzovat zařazením jakéhokoliv cvičení a pohybu do programu dne. „*Prvořadý význam pohybové aktivity tkví v primární i sekundární zdravotní prevenci.*“ Jde totiž také i o vnitřní prožitek, který pohybová aktivita způsobuje. Během pohybu se vyplavují endorfiny způsobující pocit libosti. Endorfiny snižují bolest, zlepšují náladu a přináší pocit uspokojení z pohybu samotného. Další význam se také skrývá v navazování a udržování sociálních kontaktů a vztahů, a to právě díky pohybové aktivitě (Měkota, Cuberek, 2007, s. 39-40).

Je také prokázáno, že pohybová aktivita snižuje stres a riziko depresí. Účast na pohybové aktivitě, zvláště u dětí, rozvíjí týmovou spolupráci a děti si i jednodušeji osvojují různé sociální role. Také dochází k rozvíjení sociální inteligence, etického vědomí a smyslu pro odpovědnost (Korvas, Kysel, 2013, s. 27).

Pozitivita efektů pohybové aktivity na zdraví dítěte závisí na frekvenci výskytu, délce trvání a intenzitě pohybové aktivity. WHO (World Health Organization) doporučuje alespoň 60 minut střední až intenzivní pohybové aktivity za den (WHO, 2020, s. 25). Ministerstvo mládeže a tělovýchovy doporučuje zhruba 8-10 hodin pohybu za týden (MŠMT, 2002, s. 25).

4.1.1 Doporučení pro pohybovou aktivitu dle programu Pohyb a výživa

Který pohyb tedy nejlépe podpoří zdraví? Můžeme říct, že je organismu jedno, jestli jsme na sportovní soutěži, pracujeme, anebo se věnujeme rekreační pohybové aktivitě. Když

z rovnice vypustíme přitažlivost a socializační efekt sportovních soutěží, můžeme počítat s ukazateli pod zkratkou FITT, tedy frekvence, intenzita, trvání a typ tělesného zatížení. Do typu tělesného zatížení pak můžeme zahrnout i běžné činnosti, dokonce i chůzi, protože typ pohybové aktivity není nijak předepsaný (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 9).

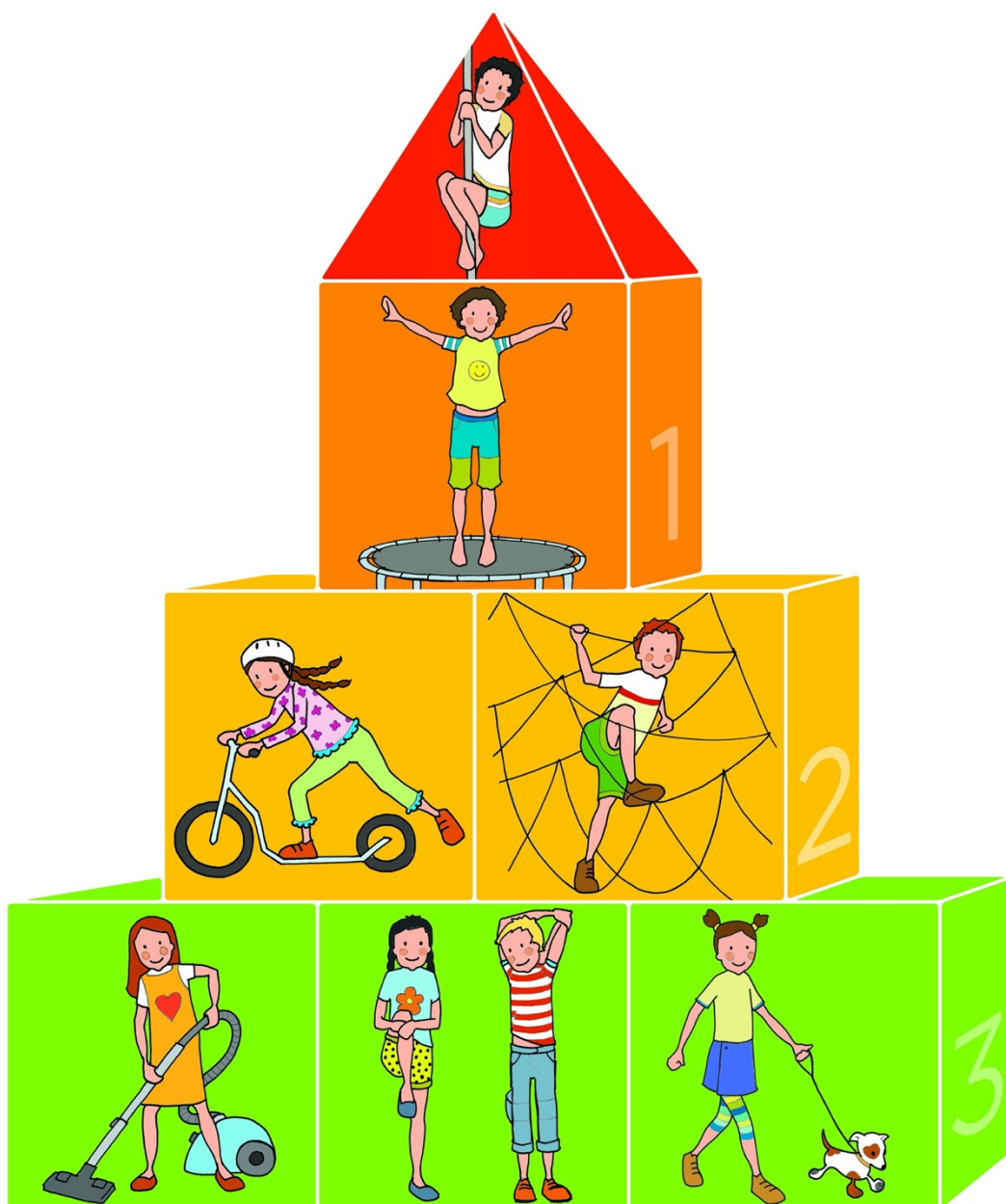
Intenzitu zatížení můžeme rozdělit na tři kategorie:

- „*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 vzdálenost, 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, Mužík, 2018, s. 9)

Je důležité, aby alespoň hodinu denně děti měly pohyb s vyšší (střední) intenzitou zatížení a aby byl doplněn i aktivitami s nižším zatížením.

Pro děti můžeme pro přiblížení ukazatelů FITT a požadavků denního režimu využít Pyramidu pohybu pro děti, která vznikla v rámci programu Pohyb a výživa:

- Frekvence je vyjádřena splněním všech kostek pyramidy, a to každý den
- Intenzitu zatížení vyjadřují jednotlivá patra pyramidy. Dětem vysvětlíme intenzitu podle velikosti námahy a zadýchání.
- Trvání pohybu je znázorněno jednotlivými kostkami, které vyjadřují tzv. porci pohybu, trvající 15 až 30 minut.
- Typ pohybu je obsažen v obrázku aktivity na kostce.
- Na vrcholku pyramidy je stříška, která vyjadřuje vysokou intenzitu zatížení, která by měla být pouze krátkodobá (Janošová, Šeráková, Mužík, 2018, s. 9).



Obrázek 1 Pyramida pohybu pro děti, program Pohyb a výživa

(https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Pyramidy_pohybu_a_vyzivy/PYRAMIDA-POHYB.jpg)

4.2 Pohybový režim ve škole a jeho význam

Co je vlastně pohybový režim? Čelikovský (1990, s. 71) jej definoval jako „*komplex činností v určitém časovém úseku*.“ Dále i Machová a Kubátová (2009, s. 55) uvádí, že je to „*souhrn všech motorických aktivit, které jsou vykonávány víceméně pravidelně a jsou začleněny do způsobu života v určitém, cyklicky se opakujícím časovém úseku*.“

Pohybový režim je tedy „*souhrn všech pravidelných pohybových činností, které jsou součástí denního režimu člověka*.“ Pod tento souhrn můžeme zahrnout všechny činnosti, které mají pohybový charakter. Jsou to samozřejmě činnosti sportovní i nesportovní, pracovní, i nepracovní, školní a samozřejmě činnosti volnočasové. Nejdůležitější je však jejich pravidelnost. Z toho všeho tedy vyplývá, že ukazatelem kvality (úrovně) pohybového režimu je intenzita a frekvence výskytu pohybové aktivity. U dětí se pohybový režim řídí především denním režimem školy a rodiny (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 13).

Jak bylo již zmíněno, pravidelný pohybový režim je účinnou prevencí vzniku obezity (Sigmund, Sigmundová, 2012 In: Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 24). Ideální samozřejmě je, pokud se pravidelný pohybový režim spojí i se správnou výživou (Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 24). Pokud má dítě nedostatečný pohybový režim vede to také ke vzniku svalové nerovnováhy, kdy dítěti ochabují fázické svaly a svaly posturální se zkracují. Toto se pak později může projevit vývojem ortopedických potíží. Dále nedostatek aerobního zatížení může přispět ke vzniku různých nemocí, kardiovaskulárních, respiračních či endokrinních (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 21).

Mimo to chvíle pohybu pomáhá odbourat únavu a podpoří soustředění. Dobře záměrně zvolený pohyb také usnadní zvládnutí učené dovednosti a pomáhá při pochopení učené látky. Správně poučený učitel využívá pohybu i při terapii pro děti se specifickými poruchami učení, protože jim usnadní plnění zadané práce právě střídáním klidové práce a pohybového úkolu (Dvořáková, 2012, s. 16).

Vzhledem k tomu, že tělesná výchova běžně a v obvyklém rozsahu zabírá dvě až tři vyučovací hodiny týdně, samozřejmě nestačí k zajištění pohybových potřeb dětí (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 19). Hlavním cílem učitelů by tak měla být stoupající obliba pohybu u dětí a také to, aby se pohyb stal „*pravidelnou součástí způsobu života dítěte i budoucího dospělého*“ (Dvořáková, 2012, s. 12).

4.2.1 Pohybový režim a jeho ukotvení ve vzdělávacích dokumentech

Na pohybový režim se myslelo i při tvorbě Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV). Kapitola 10 totiž vymezuje Podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život ve škole, kde vyžaduje vhodnou strukturu pracovního a odpočinkového režimu žáků, který zahrnuje relaxaci, aktivní pohyb, režim vyučování respektující hygienu učení a věk žáků. Také myslí na vhodné stravování a pitný režim (RVP ZV, 2017, s. 151).

Můžeme tedy předpokládat, že na základě RVP ZV se myslí na pohybový režim i v ŠVP tedy Školních vzdělávacích programech, které z něj vycházejí. Avšak ukazuje se, že často v ŠVP chybí komplexní a konkrétnější opatření, které by podporovaly pohybový a výživový režim žáků (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 13).

Jak již bylo výše uvedeno, tělesná výchova běžně bývá dotována dvěma až třemi vyučovacími hodinami týdně, a i během dobře zorganizované vyučovací hodiny se žák ze čtyřicet pět minut trvající hodiny pohybuje zhruba dvacet až dvacet pět minut, což je samozřejmě pro jeho potřeby nedostatečné (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 13). Proto by se ve školách měly uplatňovat i další organizační formy jako jsou třeba tělovýchovné chvilky, učení v pohybu, pohybově-rekreační přestávky, integrovaná výuka nebo i projekty (Dvořáková, 2017, s. 41).

Tělovýchovné chvilky můžeme na 1. stupni ZŠ zařadit už při zahájení výuky pro zlepšení pozornosti a připravení organismu žáka na učení. Během těchto ranních cvičení můžeme uplatnit jógová cvičení pro děti, protahovací cvičení s hudbou nebo různé psychomotorické činnosti. Tělovýchovné chvilky využijeme i v průběhu výuky kdykoliv je třeba, například když zpozorujeme únavu žáků z dlouhého sezení v lavici nebo po delším soustředění. Zde se zařazují například protahovací cvičení jak ve stoje, tak i v sedě na židli.

Velice užitečné je i učení v pohybu. Žáci totiž látku často mnohem lépe pochopí nebo si ji zapamatují, pokud je spojena s nějakým pohybem (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 28). Tohoto se využívá například v Hejného matematice, kdy například krokování pomáhá žákům pochopit princip sčítání a odčítání (Dvořáková, 2017, s. 42). Pohybu se využívá i při výuce anglického jazyka. Jde o přístup TPR (Total Physical Response), jehož autorem je dr. James J. Asher. Během výuky se používá například tak, že učitel použije slovo nebo frázi anglicky a fyzicky jej předvede (např. jump – vyskoč). Poté povel zopakuje a žáci jej provádí s ním. Po několika opakováních pohybu žáci již vyslovují i slovo a později si jej pamatují i bez pohybu. Tento přístup je vhodný třeba pro zapamatování slovní zásoby z oblasti pohybů a činností nebo pro různé fráze pokynů a instrukcí během výuky (Frost In: British Council).

V odpověď na RVP ZV by školy měly pro děti vytvářet pohybové příležitosti i během přestávek. Vhodné během pohybově rekreačních přestávek jsou pohybové hry nebo činnosti, které nevyžadují řízení vyučujícím. Pro žáky mohou být k dispozici míče či švihadla nebo i na chodbách instalované nářadí, jako jsou žebřiny či malá horolezecká stěna.

Další vhodná forma doplnění pohybového režimu je integrovaná výuka, kde se propojují cíle různých vyučovacích předmětů do formy vycházky. Během ní může vyučující zařadit pohybové hry či jiné aktivity.

Pohybový režim ve škole se často doplňuje i pohybovými činnostmi ve školní družině, a to například pobytem mimo školní budovu na hřišti, parku nebo školních pozemcích. Spontánní aktivity žáků by měly být doplněny i řízenou činností, což však od vychovatelek vyžaduje přiměřené odborné vzdělání (Mužík, Mužíková a kol., 2014, s. 29).

4.3 Školní tělesná výchova

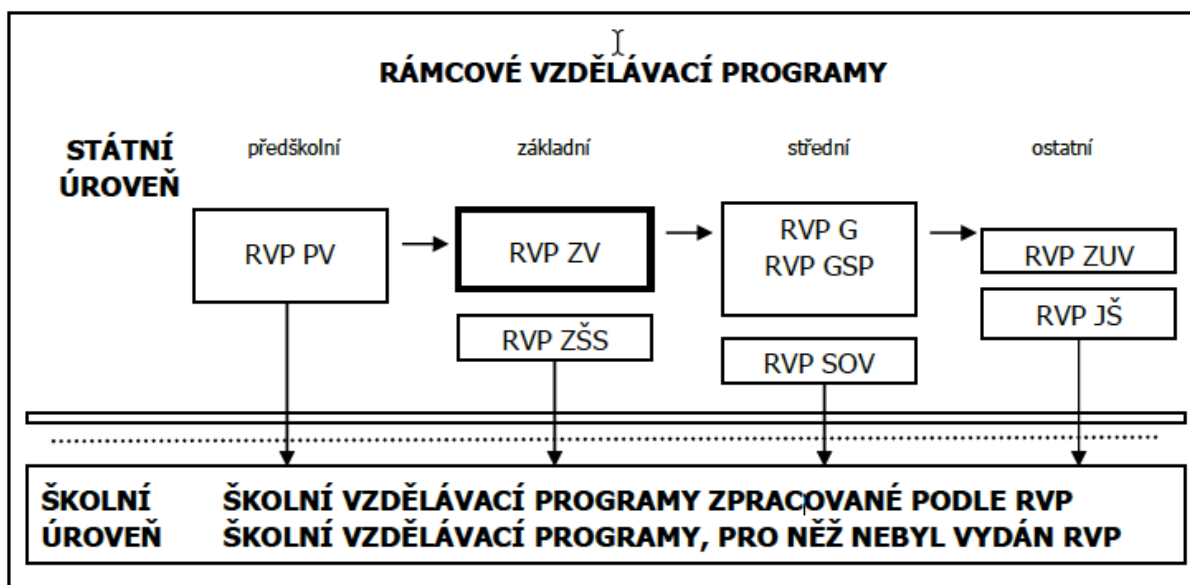
Školní tělesná výchova se obecně považuje za nejvíc rozšířenou organizovanou formu pohybové aktivity mladší generace. Cílem tohoto výchovně vzdělávacího předmětu je specifické pedagogické působení, usměrňování rozvoje žáka prostřednictvím široké palety pohybových aktivit, působením učitele, školy a společenských podmínek (Fialová, 2010, s. 73).

Tělesná výchova je tedy cílevědomou výchovně-vzdělávací činností, která pracuje na tělesném a pohybovém vývoji žáka. Zajišťuje získávání základního tělovýchovného vzdělání, a to jak v rovině teoretické, tak i praktické. Také se snaží utvářet trvalý vztah žáka k pohybové aktivitě. Jako hlavní úkoly tělesné výchovy vnímáme:

- aby si žák osvojil, zdokonalil a následně upevnil pohybové návyky a dovednosti,
- rozvíjel své kondiční a koordinační pohybové schopnosti,
- získal vědomosti týkající se sportu,
- a aby především získal trvalý vztah k pohybové aktivitě (Vilímová, 2009, s. 12).

4.3.1 Ukotvení školní tělesné výchovy v legislativě

V roce 2005 začal v základním vzdělávání platit Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který vychází z Národního programu vzdělávání. Oba tyto kurikulární dokumenty představují státní úroveň. RVP pak vymezuje závazný rámec vzdělávání na školní úrovni, kterou představují školní vzdělávací programy. Podle nich se pak vzdělává na každé jednotlivé škole (RVP ZV, 2021, s. 5).



Obrázek 2 Schéma systému kurikulárních dokumentů (RVP ZV, 2021, s. 5)

Legenda:

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání;

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální;

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia;

RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou;

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání;

RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání;

RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Na 1. stupni základní školy se navazuje na předškolní vzdělávání. V dokumentu RVP ZV se klade důraz na respekt k individuálním potřebám a zájmům každého žáka. Podporuje se také aktivní učení žáka. Cílem základního vzdělávání je dle RVP ZV pomoci žákům „*utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání*“ (RVP ZV, 2021, s. 8). Klíčové kompetence pak představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Na úrovni základního vzdělání tedy pracujeme na: kompetencích k učení, k řešení problémů, kompetencích komunikativních, sociálních a personálních, kompetencích občanských a kompetencích pracovních. (RVP ZV, 2021, s. 10).

Vzdělávací obsah je RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou dále tvořeny vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace – obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk
- Matematika a její aplikace – obor Matematika a její aplikace
- Informatika – obor Informatika
- Člověk a jeho svět – obor Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost – obor Dějepis, Výchova k občanství
- Člověk a příroda – obor Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
- Umění a kultura – obor Hudební výchova, Výtvarná výchova
- Člověk a zdraví – obor Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
- Člověk a svět práce – obor Člověk a svět práce (RVP ZV, 2021, s. 14).

Školní tělesná výchova tedy v legislativě spadá pod oblast Člověk a zdraví. Ta si klade jako prioritu podporu zdraví. V této oblasti se klade důraz na praktické dovednosti a jejich aplikaci ve všech situacích. Je tedy důležité, aby život ve škole byl v souladu s tím, co žáci potřebují a co se o zdraví učí. Zezačátku je třeba, aby učitel působil kladně svým příkladem. Později se klade důraz na větší samostatnost a odpovědnost žáků (RVP, 2021, s. 89).

Ve vzdělávací oblasti Výchova ke zdraví se utváření a rozvíjení klíčových kompetencí dosahuje tak, že žáky vedeme k poznávání a pochopení zdraví, které vyjadřuje vyrovnaný stav tělesné, duševní i sociální pohody. Dále k tomu, aby žák se žák orientoval v tom, co je zdravé a prospívá zdraví a naopak, aby věděl, co zdraví poškozuje anebo ohrožuje, či aby se aktivně zapojoval a propagoval činnosti, které zdraví podporují (RVP ZV, 2021, s. 90).

Výuka tělesné výchovy na 1. stupni základní školy je rozdělena do dvou období. 1. období zahrnuje 1. – 3. ročník a 2. období 4. – 5. ročník. RVP ZV pro tato období určuje tzv. očekávané výstupy. Očekávané výstupy představují to, co by měl žák na konci období ovládat. Také se zde stanovuje tzv. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření, která určuje to, co by měli zvládnout žáci s podpůrnými opatřeními (RVP ZV, 2021, s. 94-95).

Za 1. období se očekává, že žák zvládne některé pohybové dovednosti a zároveň je schopen tyto dovednosti uplatnit v režimu dne. Dále se očekává, že si osvojí znalosti a dovednosti v oblasti hygieny a bezpečnosti, naučí se spolupráci v týmových činnostech a soutěžích (RVP ZV, 2021, s. 94; Dvořáková, 2017, s. 39).

Za 2. období se od žáka očekává, že žák zvládne sám tvořit pohybové aktivity zdravotně a kondičně zaměřených, je sám schopen realizovat jednoduché hry a soutěže, měření výkonu nevyjímaje. Také se očekává, že zná korektivní cvičení, zná a dodržuje pravidla hygieny, her a soutěží, řídí se v duchu fair play a ovládá plavecké dovednosti v rámci svých možností (RVP ZV, 2021, s. 94-95; Dvořáková, 2017, s. 39).

Učivo tělesné výchovy je v RVP ZV rozděleno na tři části. Jde o činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení.

První část učiva, činnosti ovlivňující zdraví, se věnuje významu pohybu pro zdraví, přípravě organismu (před pohybovou činností nebo uklidnění po zátěži apod.). Dále sem patří zdravotně zaměřené činnosti, jako je správné držení těla nebo kompenzační cvičení, rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace pohybu. Důraz se zde klade i na hygienu při tělesné výchově, což zahrnuje například vhodné oblečení a obutí pro pohybovou aktivitu, a samozřejmě sem patří i bezpečnost při pohybových činnostech, která obsáhne například organizaci a bezpečnost cvičebního prostoru (RVP ZV, 2021, s. 95).

Druhá část učiva, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, má na programu pohybové hry, základy gymnastiky, rytmické a kondiční formy cvičení pro děti, průpravné úpoly a základy atletiky. Patří sem také základy sportovních her, turistika a pobyt v přírodě, plavání, lyžování a bruslení (podle podmínek školy) a další pohybové činnosti, které také závisí na podmínkách školy a zájmu žáků (RVP ZV, 2021, s. 95-96).

Třetí a poslední část učiva, činnosti podporující pohybové učení, zahrnuje komunikaci v TV (tělesné výchově). Pod toto spadá například základní tělocvičné názvosloví. Dále zahrnuje organizaci při TV, zásady jednání a chování, pravidla zjednodušených osvojovaných pohybových činností, měření a posuzování pohybových dovedností a zdroje informací o pohybových činnostech (RVP ZV, 2021, s. 96).

4.4 Učitel tělesné výchovy

Na úrovni vzdělání a výchovy dětí se podílí mnoho činitelů. Jde například o učební látku, její strukturu, postupy a formy vyučování či o psychické a fyzické zatížení žáka ve vyučování. Také záleží na stavu materiálního zabezpečení vyučovacího procesu. Nesmíme však zapomenout na jeden z nejdůležitějších činitelů. A tím je samozřejmě učitel (Vilímová, 2009, s. 48).

V odborných pracích se často termín „učitel“ ani nedefinuje, protože se zdá naprosto jasný. Kdo to tedy učitel je? Dle Průchy, Walterové a Mareše, 2001 je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník,

spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ Experti z OECD jej definují jako osobu, jejíž činnost je založena na předávání znalostí, postojů a dovedností, které jsou stanoveny v kurikulárních dokumentech pro žáky zapsané do vzdělávacích institucí (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 215).

Učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu působí jako objekt i jako subjekt. Jako objekt působí svou profesionalitou, pod kterou si můžeme vyjádřit jeho kvalifikaci, odpovědnost, řízení, zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Jako subjekt působí svou osobností, tedy psychickými vlastnostmi, svou hodnotovou orientací, psychickými stavy atd. Působení učitele jako subjektu a objektu od sebe nejde oddělit, protože se navzájem ovlivňuje a prolíná (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 102).

4.4.1 Osobnost učitele

Na osobnost učitele jsou kladeny mimořádné nároky z hlediska vyučovacích a výchovných činností. Proto je třeba aby disponoval optimální strukturou a dynamikou profesních dispozic a osobnostních vlastností. Díky tomu má učitel vyšší předpoklad pro efektivní působení ve výchovně vzdělávacím procesu (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 102). Pro výkon profese učitele tělesné výchovy jsou potřeba i některé specifické požadavky na tělesné a psychické dispozice.

K psychickým dispozicím patří odolnost a emoční stabilita. Tyto požadavky vyplývají z psychického napětí při výuce, kde je potřeba vysoká koncentrace a distribuce pozornosti, z komplikovaného rozhodování s nedostatkem času. Mimo jiné je hodina tělesné výchovy specifická interakcí se žáky, kteří se neustále pohybují. Také, více než v jiných předmětech, je hodina tělesné výchovy typická často se měnícími situacemi, a především jsou zde zvýšené nároky na bezpečnost cvičení. To vše způsobuje neuropsychické napětí (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 103-104). Psychické vlastnosti učitele ovlivňuje jeho temperament, který je projevem vyšší nervové činnosti a vymezuje se jako soustava vlastností, která je spojena s citovými procesy a jejich vnějšími projevy. Hippokrates rozlišil několik typů temperamentu: sangvinika, který je silný, vzrušivý a vyrovnaný, cholerika, který je také silný, vzrušivý, ale nevyrovnaný. Dále je to flegmatik, který je také silný, ale nevzrušivý a pomalý. Posledním typem dle Hippokrata je melancholik – slabý, vzrušivý a zranitelný (Vilímová, 2009, s. 49-50).

Vysoké nároky jsou kladeny i na tělesnou zdatnost učitele, který je vystaven vysoké tělesné zátěži a také se od něj očekává dokonalé zvládnutí široké palety pohybových dovedností a činností. Často se také stává, že učitel předcvičuje bez toho, aby se předtím dokonale rozcvičil,

čož často vede ke zraněním. Mimoto na učitele často působí i vnější podmínky, jako je chlad a především hluk. V některých hodinách tělesné výchovy totiž může hladina hluku dosahovat 60–70 dB (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 104).

Ve struktuře osobnosti učitele tělesné výchovy můžeme vymezit několik faktorů:

1. Tělovýchovně pedagogická zaměřenost	2. Vědomosti a dovednosti	3. Schopnosti	4. Vlastnosti
<ul style="list-style-type: none"> • Prestiž učitele tělesné výchovy • Zájem o tělesnou výchovu a sport • Vztah k dětem 	<p>Obecné:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Všeobecně vzdělávací <p>Speciální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tělovýchovné • Pedagogicko-psychologické • Biomedicínské 	<ul style="list-style-type: none"> • Pohybové • Didaktické • Percepční • Komunikativní • Organizační • Mentální a tvůrčí • Akademické 	<ul style="list-style-type: none"> • Mravní • Volní • Psychomotorické • Sociální role

Tabulka 3. Osobnost učitele tělesné výchovy (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 105)

Faktor „Prestiž učitele“ se týká motivů, cíle a hodnot, které vedly k volbě tohoto povolání a často jsou u jednotlivců odlišné. „Zájem o tělesnou výchovu a sport“ patří k hlavním motivům volby povolání učitele tělesné výchovy. Toto kritérium je často pro úspěšnost důležité, ale nemusí být rozhodující. Jako prioritní předpoklad v pedagogice je považován „Vztah k dětem“ a bývá základem úspěšného výkonu učitelské profese. Jde o specifickou postojovou kategorii a často k ní patří i schopnost empatie a porozumění mladším jedincům. Vztah k dětem velice často vyplývá z rodinného zázemí učitele, takže úspěšní učitelé zpravidla pracovali s dětmi ještě před zahájením studia na vysoké škole (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 105-106).

K základním kvalifikačním předpokladům učitele patří vědomosti a dovednosti. Měly by se odvíjet od nejnovějších poznatků z oblasti, kterou učitel vyučuje. Vědomosti můžeme rozdělit na obecné a speciální a jsou obsaženy v obsahu vzdělávání na vysoké škole v příslušném oboru. Jsou potřebné k výkonu profese a často také podpoří vyučovací a výchovné činnosti učitele. Základ je získáván studiem, nadále jsou však doplňovány a tříbeny během pedagogické praxe. Také je důležité, aby si učitel udržoval své praktické dovednosti i s přibývajícím věkem. Není sice vždy třeba, aby je učitel předváděl, ale žáci by měli vědět,

že tyto dovednosti umí a je schopen je předvést (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 106; Sýkora a kol., 1985, s. 108-109).

Zásadní oblastí, na které také závisí úspěch práce učitele jsou jeho pedagogické schopnosti a psychické vlastnosti. Pedagogické schopnosti, více než jiné schopnosti, jsou navázány na vlastnosti učitele, protože souvisí s jeho zájmy, činnostmi, přesvědčením, hodnotami, charakterem a dalšími psychickými procesy. Názorným příkladem třeba může být vynikající řemeslník, který však může mít špatný charakter, což se o povolání učitele říct nedá. Zde je třeba aby se v učiteli spojovaly jak výborné pedagogické schopnosti, tak i dobrý charakter (Sýkora a kol., 1985, s. 109).

Vlastnosti také vyčleňují typy učitelské osobnosti. Typologie osobnosti učitele pak vytvoří model, se kterým se učitel může a nemusí ztotožnit, což pak ovlivňuje jeho sebevýchovu. Typologie osobnosti dle Caselmanna se určuje dle orientace učitele na proces učení, učební předmět nebo osobnost žáka. Určil dva základní typy a k nim podtypy. Prvním základním typem je logotrop. To je typ učitele, který klade důraz na učební předmět. Soustředí se na teoretické poznání a vštěpování vědomostí. Druhým typem je paidotrop. Ten je na rozdíl od něj zaměřen především na psychický vývoj žáka a jeho formování. První podtyp logotropa je logotrop filozoficky orientovaný. Jeho cílem je, aby žákům vštípl vlastní názor, přičemž zkušenosti a názory žáků téměř nerespektuje. Druhým podtypem logotropa je logotrop vědecky orientovaný, který chce žáky všemu naučit, umí vzbudit zájem a vysvětlit učivo. Také bývá ve svých požadavcích přísný, avšak vši silou se snaží vzbudit u žáků zapálení pro svůj předmět. Podtypy paidotropa je paidotrop individuálně psychologicky orientovaný a paidotrop všeobecně psychologicky orientovaný. První podtyp, paidotrop individuálně psychologicky orientovaný, se snaží pochopit žáka a vychovávat ho. Dbá na disciplínu a snaží se pracovat i se žáky, které jiní učitelé již odepsali. Druhý podtyp paidotropa, všeobecně psychologicky orientovaný, se orientuje všeobecněji. Například se snaží vzbudit zájem všech žáků o nepopulární učivo. Také se stává, že má svou skupinu oblíbených žáků, kterým se věnuje, a tak snižuje požadavky na žáky, ve prospěch svých oblíbenců (Vilímová, 2009, s. 53-54).

Podle Caselmannovy typologie se ještě dle uplatňování didaktických postupů vyděluje typ vědecko-systematický, umělecký a praktický. Typ vědecko-systematický je charakteristický systematickým postupem ve vyučování, je racionální a umí učivo jasně vysvětlit. Často ale schematizuje výklad a učivo není tak živé, což některým žákům znechucuje učení. Umělecký typ učitele na rozdíl od něj učivo přibližuje živě, názorně a plasticky. Pokud to ale přežene, může to vést k tomu, že se u žáků abstraktně-logické myšlení rozvíjí jen slabě. Praktický typ učitele je schopen být v organizaci učiva efektivní a metodický, avšak také

se může stát velice povrchním a rutinérským (Vilímová, 2009, s. 54-55; Vašutová, Ježková, 2015, s. 146).

Caselmannova typologie učitelů				
typ		varianty typů	zaměření	pedagogické důsledky
logotrop	1	filozoficky orientovaný	na životní filozofii	<ul style="list-style-type: none"> • vzdělávací vliv učitele • vědecká autorita • organizátor
	2	vědecky orientovaný	na poznatky exaktních věd	
paidotrop	1	individuálně psychologicky orientovaný	na rozvoj individuality, na rozvoj osobnosti žáka	<ul style="list-style-type: none"> • výchovný vliv učitele • přítel, partner
	2	všeobecně psychologicky orientovaný	na skupiny	

Tabulka 4. Caselmannova typologie osobností učitele (Vašutová, Ježková, 2015, s. 146)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle, úkoly a hypotézy

Cíl:

Zjistit vztah žáka 1. stupně ZŠ k vyučovací hodině TV v kontextu jeho pohybového režimu.

Dílčí cíl:

Zjistit rozdíly v úrovni pohybového režimu z hlediska genderu.

Z výše uvedených cílů práce vyplynuly následující úkoly:

1. Zpracovat rešerši odborné literatury a dalších zdrojů a dodržet pravidla etiky citování
2. Vytvořit výzkumný soubor
3. Aplikovat danou výzkumnou metodu v terénu a dodržet etiku výzkumu
4. Sebrat a zpracovat získaná data
5. Zformulovat a zpracovat závěry práce

Pro tuto diplomovou práci byly stanoveny následující hypotézy:

H₀₁. Vyšší úroveň pohybového režimu nesouvisí s vyšším zájmem žáka o školní tělesnou výchovu.

H_{A1}. Žáci s vyšší úrovní pohybového režimu projevují vyšší zájem o školní tělesnou výchovu.

H₀₂. V úrovni pohybového režimu se u žáků neprojeví genderové rozdíly.

H_{A2}. Chlapci budou vykazovat vyšší úroveň pohybového režimu než dívky.

Operacionalizované hypotézy:

H1. Žák s vyšší úrovní pohybového režimu projevuje vyšší zájem o TV.

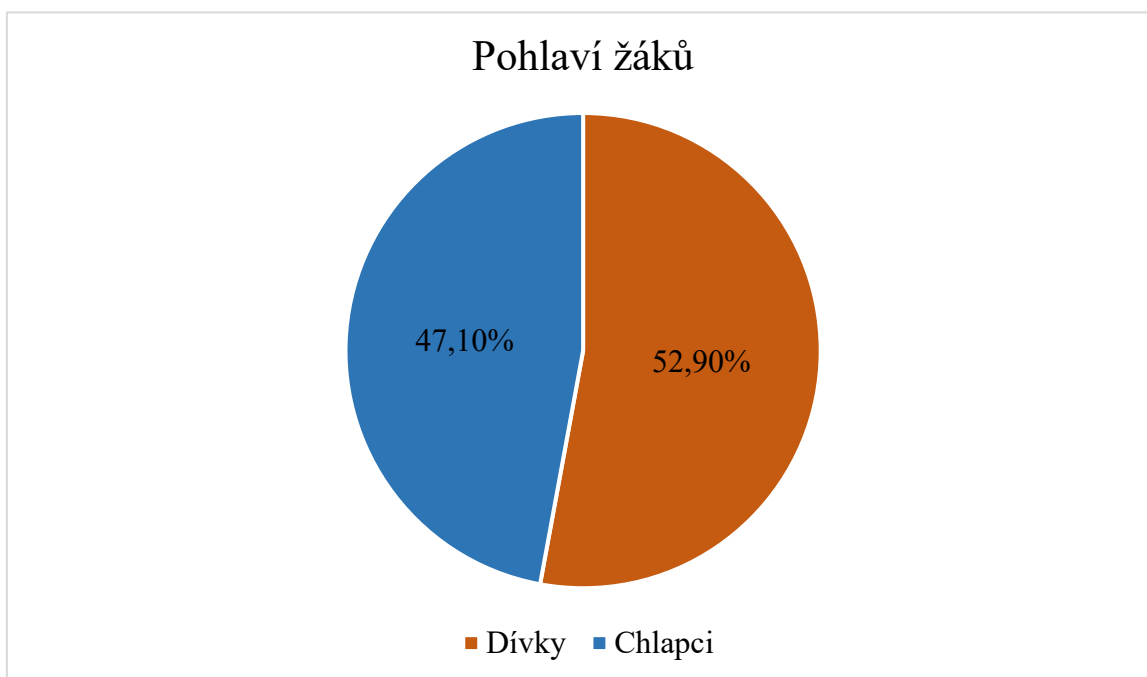
H2. Chlapci budou vykazovat v dotazníku IPAQ statisticky významně vyšší úroveň vysoce a středně zatěžujících pohybových aktivit než dívky.

6 Metodika

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 51 žáků čtvrtých tříd základní školy ve Znojmě. Z počtu 51 žáků bylo 27 dívek a 24 chlapců ve věku 9-11 let, průměrný věk 9,75 let.

Výzkum byl prováděn na plně organizované základní škole ve Znojmě, která na druhém stupni nabízí sportovní třídy se zaměřením na volejbal. Také nabízí na prvním stupni vzdělávání podle zásad Montessori.



Graf 1. Pohlaví žáků v % (n=51, nd=27, nch=24)

Vysvětlivky:

n ... celkový počet žáků

nd ... celkový počet dívek

nch ... celkový počet chlapců

6.2 Organizace výzkumu

Výzkum probíhal ve čtvrtých třídách základní školy pomocí dotazníkového šetření v březnu 2021. Oba dotazníky byly distribuovány elektronicky v poslední vyučovací hodině distanční výuky.

Provedení výzkumu bylo předem odsouhlaseno a domluveno jak s ředitelem školy, tak i s třídními učitelkami vybraných tříd, které následně dotazníky přeposílaly žákům. Dotazníky také byly před distribucí třídním učitelkám předloženy k nahlédnutí pro případné připomínkování.

V den, kdy byly dotazníky distribuovány, mi byl umožněn přístup do tříd, odkud paní učitelky vedly své hodiny. V obou třídách byli žáci požádáni o spolupráci a byl jim představen výzkum. Pak jim bylo srozumitelně vysvětleno zadání s důrazem na pochopení jednotlivých otázek. Během vysvětlování paní učitelky žákům zaslaly dotazníky prostřednictvím programu MS Teams. Na konci bylo žákům umožněno klást dotazy v případě jakéhokoliv nepochopení, načež jim bylo poděkováno za spolupráci.

6.3 Metody a techniky výzkumu

Obě části výzkumu byly prováděny metodou dotazníkového šetření. Pro zjištění vztahu k hodinám tělesné výchovy byl vytvořen vlastní dotazník s uzavřenými otázkami (Příloha 2), který vycházel z Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky TV (Frömel et al., 1996). Ke zjištění úrovně pohybového režimu byla použita krátká verze standardizovaného mezinárodního dotazníku IPAQ (The International Physical Activity Questionnaire; Příloha 3).

6.3.1 Dotazník

Jednou z nejčastěji používaných metod k získání dat je dotazník. Dle Gavory (2000, s. 121) je dotazník „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Lze jím získat velké množství údajů během krátké doby (Chráška, 2016, s. 158). V dotaznících se objevuje několik typů otázek: uzavřené, otevřené a polouzavřené (Gavora, 2000, s. 124). Uzavřené otázky (také se používá výraz položky) jsou typické tím, že jsou zde již předpřipravené odpovědi a respondent odpověď pouze označí. Výhodou uzavřených otázek je, že jejich vyhodnocování je jednodušší a respondenti často ochotněji vyplňují takto připravený dotazník. Otevřené otázky nenavrhují žádnou připravenou odpověď a respondent se k otázce může volně vyjádřit. Tato volnost ale může způsobovat problémy při vyhodnocování dotazníku (Chráška, 2016, s. 160). Polouzavřené otázky nabízí již připravené odpovědi, ale pak jsou ještě doplněny otevřenou otázkou pro vysvětlení (Gavora, 2000, s. 126).

6.3.2 Dotazník ke zjištění vztahu žáka k hodině TV

Pro zjištění vztahu žáka k hodině TV byl použit vlastní dotazník s uzavřenými otázkami, který vycházel z Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky TV (Frömel et al., 1996). V dotazníku je celkem 12 otázek z emotivní, sociální, vztahové a zdravotní dimenze TV. Žáci na otázky odpovídají pouze ANO nebo NE. Za kladnou odpověď se počítá odpověď ANO, s výjimkou otázek číslo 6, 7 a 10, kde se jako kladná odpověď počítá NE. Do hodnocení vztahu se nezapočítávají otázky 11 a 12, které se netýkají školní TV, ale mimoškolních aktivit žáka. Za kladnou odpověď je udělen jeden bod. Pokud je získáno 10 bodů, je žák vyhodnocen jako s velmi pozitivním vztahem k hodině TV.

Vztah žáka k TV	Počet bodů
velmi pozitivní	10- 9
pozitivní	8-7
dobry	6-4
negativní	3-2
velmi negativní	1-0

Tabulka 5. Hodnocení dotazníku vztahu žáka k TV

6.3.3 Dotazník ke zjištění úrovně pohybového režimu

Ke zjištění úrovně pohybového režimu byla použita krátká verze mezinárodního standardizovaného dotazníku IPAQ. Tento dotazník má dlouhou a krátkou variantu a byl vytvořen v roce 1998 pro zjištění úrovně pohybové aktivity v různých oblastech každodenního života – během dopravy, v práci, při domácích pracích, ve volném čase (Hagströmer, Pekka, Sjöström, 2006, s.755).

Dotazník zjišťuje množství intenzivní a středně zatěžující pohybové aktivity v průběhu posledních sedmi dnů. Jako relevantní bere ty aktivity, které trvaly déle než 10 minut. Jako intenzivní pohybové aktivity definuje ty aktivity, při kterých respondent pocítuje těžkou tělesnou námahu a výrazně rychleji a namáhavěji dýchá. Příkladem uvádí rychlou jízdu na kole nebo rychlý déletrvající běh. Středně zatěžující pohybové aktivity definuje střední tělesnou námahou s rychlejším dýcháním. Příkladem aktivit jsou zde jízda na bruslích, na kole apod. Dále se dotazník zaměřuje na množství chůze v posledních sedmi dnech a také zjišťuje, jak dlouho v pracovním dnu průměrně respondent sedí.

Za ukazatele úrovně pohybového režimu budeme považovat frekvenci výskytu a intenzitu pohybové aktivity v průběhu sedmi dnů. Současně s tím bude monitorována i doba neaktivity, tedy doba sezení.

6.4 Zpracování dat

Veškerá data získaná z elektronických dotazníků byla přepsána do tabulek v programu Microsoft Excel 365. Ke zjištění vztahu žáků k TV byl použit vlastní dotazník, kde žáci mohli získat za kladné odpovědi maximálně 10 bodů (nepočítaly se otázky 11 a 12). Následně byli dle získaného počtu bodů žáci rozříděni na 5 skupin dle vztahu k TV. Pro zjištění úrovně pohybového režimu byl využit mezinárodní dotazník IPAQ, kde žáci odpovídali na otázky, v kolika dnech, během posledního týdne, se věnovali intenzivním pohybovým aktivitám, středně zatěžujícím pohybovým aktivitám, chůzi a také odpovídali na otázku, kolik hodin během pracovního dne sedí. Za neaktivnější jsou dle tohoto dotazníku bráni ti, kteří uvedli, že se pohybovým aktivitám věnují 7 dnů v týdnu. I tato data byla po sebrání přenesena do programu Excel.

Při zjištění korelace mezi vztahem žáků k TV a úrovní jejich pohybového režimu byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace (Chráska, 2016). Tento statistický postup se využívá, jestliže chceme zjistit, jak úzce spolu souvisí dvě proměnné zachycené měřením. Tedy, „*jak dalece jsou si dvě vytvořená pořadí podobná*“ (Chráska, 2016, s. 96-97).

Jako první bylo třeba převést vztah žáků k TV na pořadí. Žák, který v dotazníku vztahu k TV získal nejvyšší počet bodů, dostal přiřazeno pořadí 1, dalšímu s nižším počtem pořadí 2, 3 atd. Vzhledem k tomu, že větší množství žáků dosáhlo stejného počtu bodů, bylo jim všem přiřazeno průměrné pořadí. Jestliže se tedy dva žáci se 6 body umístili 39. a 40. místě, bylo jim výpočtem $(39 + 40) : 2$ přiděleno průměrné 39,5. místo. Stejným způsobem pak bylo žákům přiděleno pořadí i na základě pohybové aktivity (sedmidenní aktivita = 1. místo). Následujícím krokem bylo vypočítání rozdílu u každého žáka mezi zmíněnými pořadími, čímž jsme získali hodnotu d , kterou bylo třeba následně umocnit pro získání hodnoty d^2 . Všechny hodnoty d^2 se sečetly, čímž jsme získali hodnotu jedné z proměnných ve vzorci pro výpočet korelace, uvedeném níže.

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

V tomto vzorci r_s je Spearmanův koeficient pořadové korelace, n vyjadřuje počet srovnávaných dvojic a d (diference) je rozdíl pořadí pro jednu dvojici hodnot.

Koeficient r_s obvykle nabývá hodnoty od 0 do ± 1 . Jestliže koeficient r_s vychází 0, znamená to, že mezi jevy, které srovnáváme, není žádný vztah. Pokud se však hodnota r_s blíží k hodnotě 1 (či -1), vztah mezi jevy, které jsou srovnávány, je těsnější. Jestliže tedy vychází

kladný výsledek, znamená to, že vyšší hodnotě u jednoho jevu odpovídá i vyšší hodnota u druhého jevu nebo nižším hodnotám prvního jevu odpovídají nižší hodnoty druhého jevu. Naopak záporný koeficient r_s značí, že mezi srovnávanými jevy je opačný vztah. Tedy že vysoké hodnotě první proměnné odpovídá spíše nízká hodnota druhé proměnné a naopak (Chráska, 2016, s. 97-98). Abychom mohli alespoň přibližně interpretovat vypočítaný koeficient, je možné použít následující tabulku.

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

Tabulka 6. Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráska, 2016, s. 98)

Pro zjištění rozdílu v úrovni pohybového režimu mezi chlapci a děvčaty byl použit Studentův t-test (Chráska, 2016). Je to jeden z neznámějších statistických testů, díky kterým můžeme zjistit, zda dva soubory dat od dvou různých skupin mají stejný aritmetický průměr.

Hladina významnosti byla stanovena na $\alpha = 0,05$. Z údajů, které jsme získali z dotazníku pohybové aktivity od chlapců, vypočítáme průměrnou hodnotu \bar{x}_1 a taktéž z údajů od dívek průměrnou hodnotu \bar{x}_2 . Hypotézu ověřujeme pomocí kritéria t , které se vypočítává z následujícího vzorce,

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

kde platí, že \bar{x}_1 je průměr první skupiny (chlapci) a \bar{x}_2 je průměr druhé skupiny (děvčata), n_1 a n_2 jsou četnosti skupin a s je směrodatná odchylka. Ta se vypočítává z hodnot obou skupin, z tzv. nestranného odhadu rozptylu s^2 za použití následujícího vzorce,

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

kde x_{1i} a x_{2j} jsou jednotlivé naměřené hodnoty v obou skupinách. Ostatní symboly mají stejný význam, jako v předešlém vzorci. Po vypočítání hodnoty t ji srovnáme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti, který se určuje následujícím vztahem,

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

kde f vyjadřuje počet stupňů volnosti a n_1 , n_2 jsou četnosti obou skupin (Chráška, 2016, s. 114 - 116).

Pro tento případ je počet stupňů volnosti 49, s nejbližší hodnotou 50. Kritická hodnota pro 50 stupňů volnosti a hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ je tedy stanovena na $t_{0,05}(50) = 2,009$.

7 Výsledky

7.1 Vztah žáků k hodinám TV

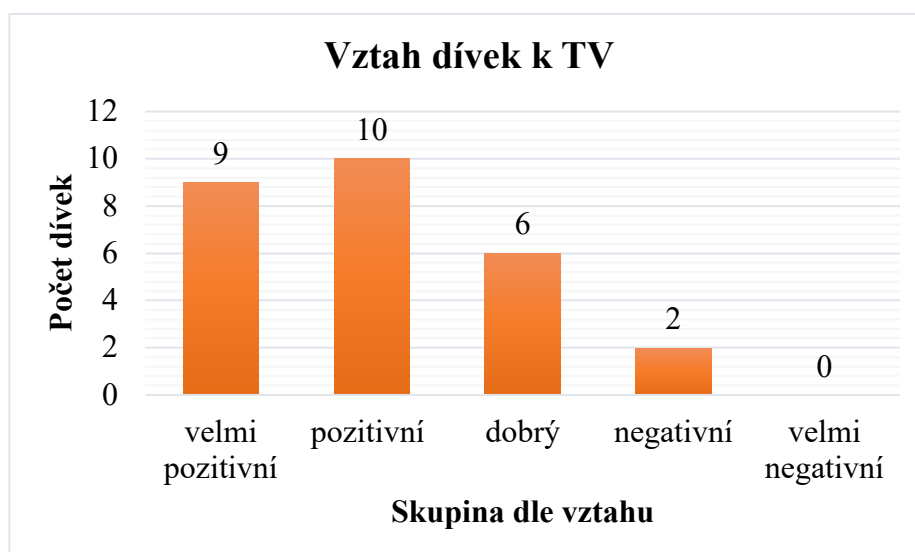
Na základě dotazníku byli žáci podle počtu získaných bodů (viz. Tabulka 5) rozdělení do pěti skupin dle vztahu k TV (graf č. 2).



Graf 2. Vztah žáků k TV, n=51

Z výzkumu vyplynulo, že z 51 žáků jich 39% má velmi pozitivní vztah k hodinám TV, 35 % jich má vztah pozitivní a 20 % má vztah k TV dobrý. Pouze 6 % žáků vykázalo negativní vztah. Je velmi dobrým zjištěním, že ve zkoumané skupině není žádný žák s vyloženě velmi negativním vztahem k TV.

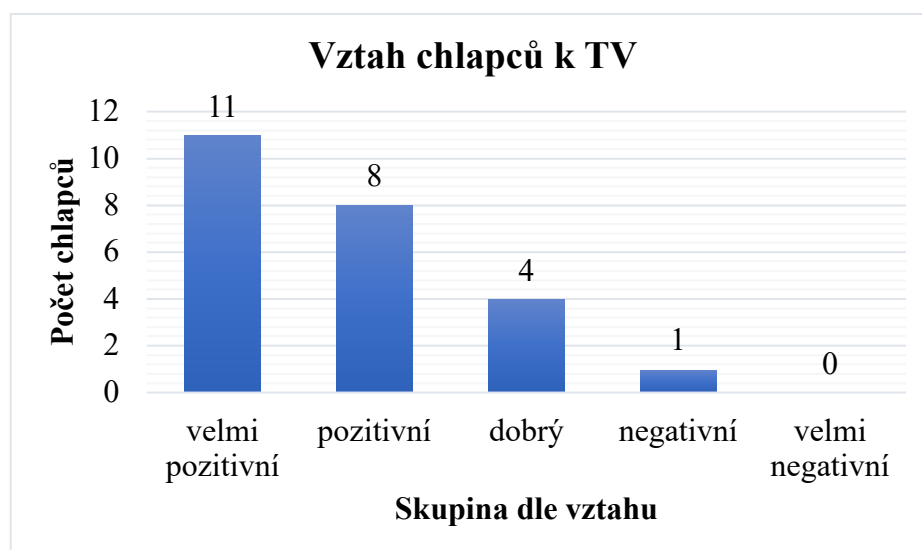
7.1.1 Vztah dívek k hodinám TV



Graf 3. Vztah dívek k TV, n = 27

Výzkumu se zúčastnilo celkem 27 dívek. Z toho 33 % dívek se zařadilo do skupiny s velmi pozitivním vztahem k TV, 37 % děvčat mělo pozitivní vztah a do skupiny s dobrým vztahem se zařadilo 22 % dívek. Jen 8 % dívek se zařadilo do skupiny s negativním vztahem k TV. Z šetření vyplynulo, že žádná dívka nemá k TV velmi negativní vztah, což může být bráno jako velmi dobrý výsledek.

7.1.2 Vztah chlapců k hodinám TV



Graf 4. Vztah chlapců k TV, n = 24

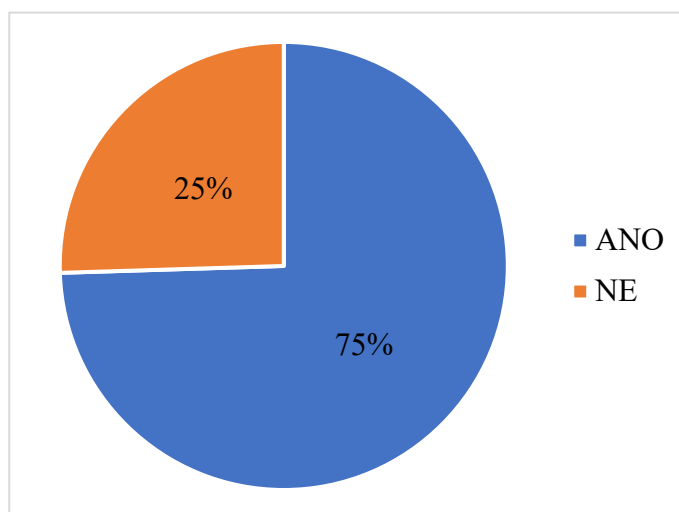
Do výzkumu bylo zapojeno 24 chlapců. Z dotazníků vyplývá, že do skupiny s velmi pozitivním vztahem k TV se zařadilo 46 % chlapců. Do skupiny s pozitivním vztahem bylo zařazeno 33 % chlapců, dále jen 17 % chlapců má vztah k TV dobrý a pouhé 4 % chlapců má negativní vztah k TV. Nikdo se nezařadil do skupiny s velmi negativním vztahem.

7.1.3 Rozbor jednotlivých otázek dotazníku pro zjištění vztahu k hodinám TV

1. otázka: Je Tělesná výchova tvůj oblíbený školní předmět?

Úkolem této otázky bylo zjistit, kolik žáků ze zkoumaného vzorku považuje Tělesnou výchovu za svůj oblíbený předmět. Pohybová aktivita je v mladším školním věku důležitá a hodiny tělesné výchovy přináší, pro většinu žáků vítané, uvolnění, rozptýlení, a především kompenzaci od statického sezení ve školních lavicích.

Ze všech sebraných odpovědí vyplynulo, že velká část žáků zkoumaného vzorku považuje tělesnou výchovu za svůj oblíbený předmět. Je však smutným zjištěním, že jich není většina. Ze zkoumané skupiny 51 žáků jich „jen“ 38 považuje tělesnou výchovu za svůj oblíbený předmět.

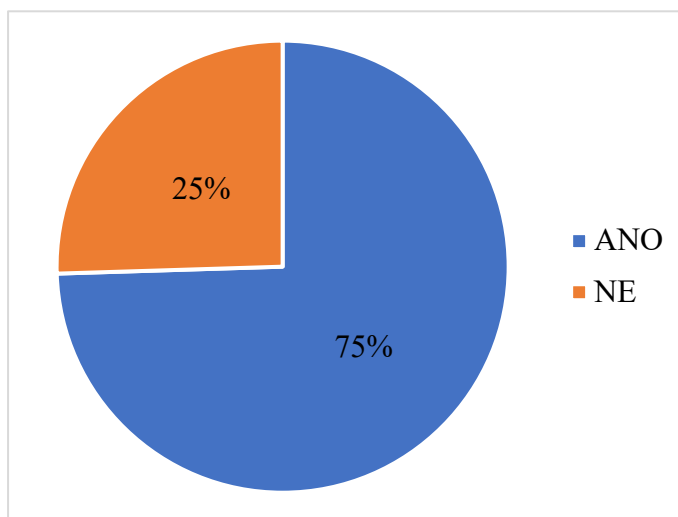


Graf 5. Oblíbenost TV (n = 51)

2. otázka: Míváš v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybu?

Tato otázka zjišťuje, zda mají žáci pozitivní pocity z pohybu v hodinách TV. Pokud má žák v hodinách TV pozitivní pocity, zvyšuje to předpoklady k tomu, aby se pohybovým aktivitám věnovalo i mimo školní tělocvičnu a zároveň, aby ho hodiny TV bavily.

Z výsledků zkoumání vyplynulo, že „jen“ 38 žáků z 51 respondentů pohyb v hodinách TV uspokojuje.

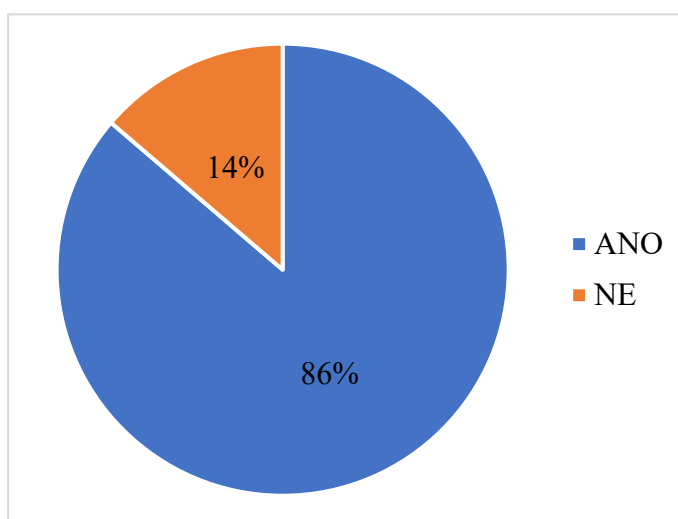


Graf 6. Pocity z pohybu v hodinách TV (n = 51)

3. otázka: Těšíš se na hodiny TV?

Tato otázka řeší vztah k hodině TV a zjišťuje, zda se žáci na výuku těší. Předpokladem jsou kladné odpovědi, protože jsou to jediné hodiny v nabídce předmětů, kde žáci nesedí v lavicích a nevyžaduje se od nich ticho.

Z odpovědí žáků vyplývá, že se žáci z velké většiny na hodiny TV těší. Kladnou odpověď dalo celkem 44 žáků z 51 respondentů. Přesto bychom však mohli předpokládat více kladných odpovědí.

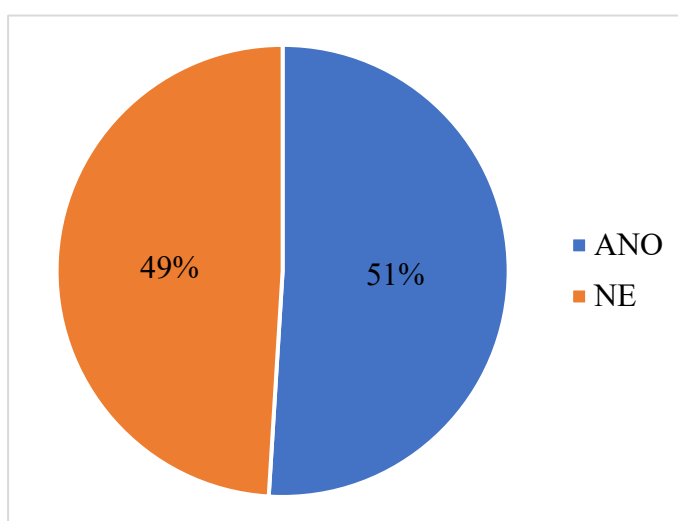


Graf 7. Kladný vztah k hodině TV (n = 51)

4. otázka: Je pro tebe učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?

Tato otázka zjišťuje, jak žáci vnímají učitele v hodinách TV. Zde samozřejmě také záleží na přístupu vyučujícího. Je však předpokladem, že pokud budou žáci učitele vnímat kladně, jako rádce, bude i jejich vztah k hodinám TV a k pohybu všeobecně lepší.

V této otázce odpovědělo kladně celkem 26 žáků z 51 respondentů. U této otázky se ale vyloženě nedá říct, že by záporná odpověď mohla znamenat negativní vztah k TV. Učitel totiž nemusí v hodinách působit jako rádce a zároveň být příčinou špatného vztahu žáků k tomuto předmětu.

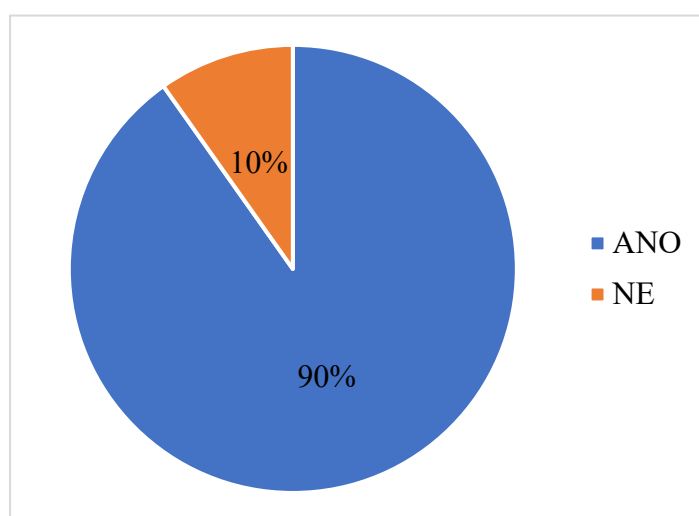


Graf 8. Vnímání učitele tělesné výchovy (n = 51)

5. otázka: Bývá v hodinách TV dobrá atmosféra a "pohoda"?

Tato otázka řeší vnímání třídního klima žáky během hodiny TV, na kterém se kromě jich samotných podílí i vyučující. Je důležité, aby během hodin žáci pociťovali pohodu, protože pokud by se necítili v „pohodě“, obliba předmětu a následně možná i pohybové aktivity by výrazně klesla.

Z odpovědí žáků vyplynulo, že většina vnímá klima v hodinách TV pozitivně. Kladně odpovědělo 46 žáků z 51 respondentů. Znamená to, že ač žáky třeba hodiny nebaví a nemají je rádi, v hodinách se cítí příjemně.

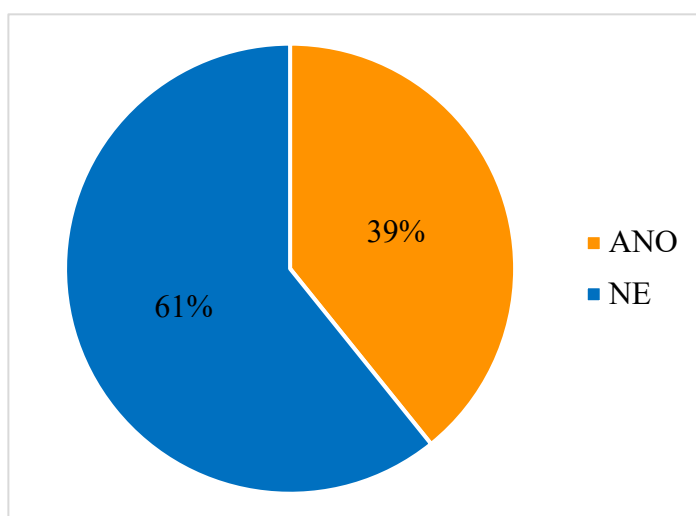


Graf 9. Třídní klima během hodiny TV (n=51)

6. otázka: Cvičil/a bys raději mimo školu, než ve škole v hodinách TV?

Touto otázkou zjišťujeme zájem o hodiny TV. Jestliže jsou hodiny pro žáky zajímavé, zábavné a dostanou se během nich i k aktivitám, ke kterým by se jinak nedostali, budou upřednostňovat školní TV před volnočasovými pohybovými aktivitami.

Z odpovědí se dovídáme, že 20 žáků z 51 respondentů by volilo volnočasové cvičení, před cvičením ve škole. Je tedy otázkou k zamyšlení, co v hodinách TV změnit, aby žáci preferovali školní TV před volnočasovým cvičením.

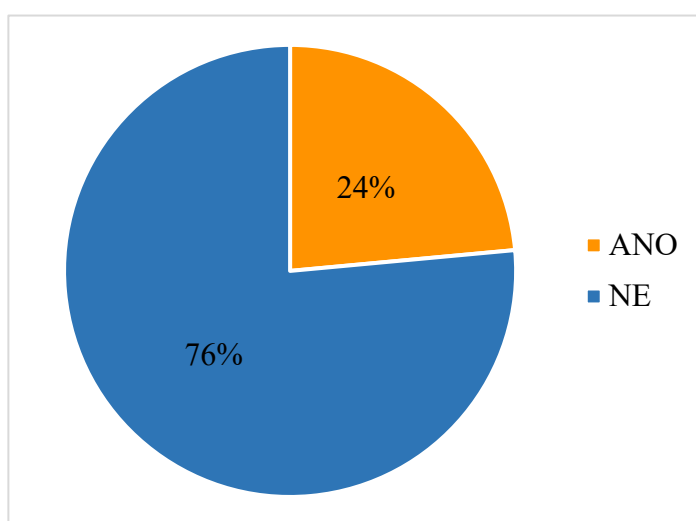


Graf 11. Zájem o hodiny TV (n=51)

7. otázka: Měl/a bys raději jiný předmět místo TV?

Touto otázkou zjišťujeme, zda by žáci preferovali nahrazení tělesné výchovy jiným předmětem. Předpokládáme především negativní odpovědi, protože by žáci, vzhledem ke svému věku a přirozené potřebě pohybu, měli dávat přednost spíše hodinám TV, kde se mohou odreagovat od kognitivně náročnějších předmětů.

Z dotazníku vyplynulo, že ve zkoumaném vzorku 51 žáků by 12 respondentů před tělesnou výchovou upřednostnilo jiný předmět. Vzhledem k potřebě pohybu žáků mladšího školního věku je toto celkem alarmující výsledek.

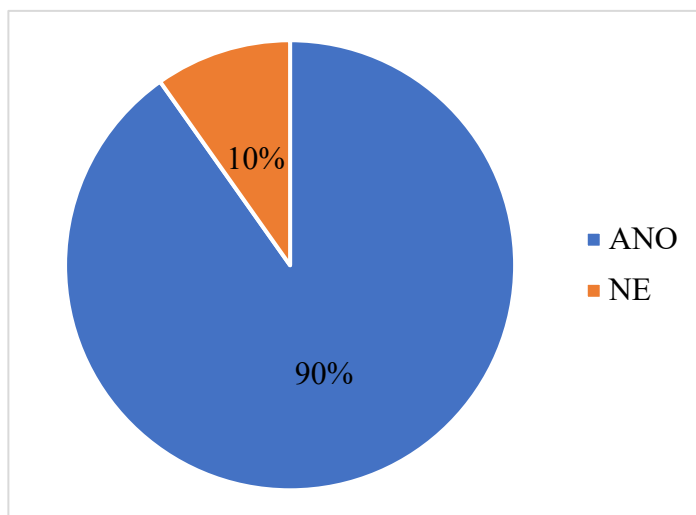


Graf 12. Preference ve volbách předmětů (n=51)

8. otázka: Zlepšují hodiny TV tvou kondici (sílu, vytrvalost)?

Tato otázka zjišťuje, zda si žáci uvědomují význam a důležitost pohybu pro celkovou fyzickou kondici.

Z výzkumu můžeme usoudit, že si žáci ve velké většině význam TV pro zlepšení fyzické kondice uvědomují. Z 51 dotazovaných totiž kladně odpovědělo celkem 46 žáků.

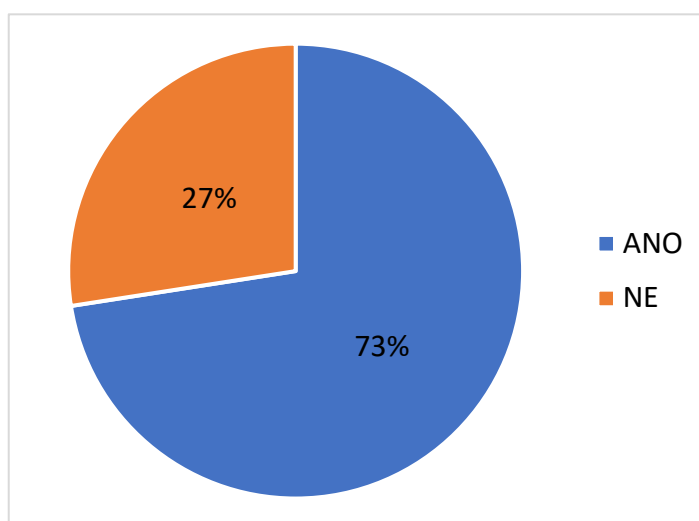


Graf 10. Znalost významu TV pro zlepšení kondice (n=51)

9. otázka: Jsi během hodiny chválen/a učitelem či spolužákem?

Tato otázka zjišťuje, zda žáci dostávají v hodinách TV kladnou zpětnou vazbu. Pochvala je totiž jeden z hlavních činitelů, které žáky pro práci motivují. Pokud žák není chválen, mohl by mít pocit, že v dané aktivitě není dobrý a začne se jí spíše vyhýbat.

Zde z výsledků vyplynulo, že pouze 37 žáků z celkového počtu 51 respondentů je chváleno. Zůstává zde bohužel 14 žáků, kteří se necítí být kladně hodnoceni, což může přispívat k tomu, že se pohybovým aktivitám vyhýbají.

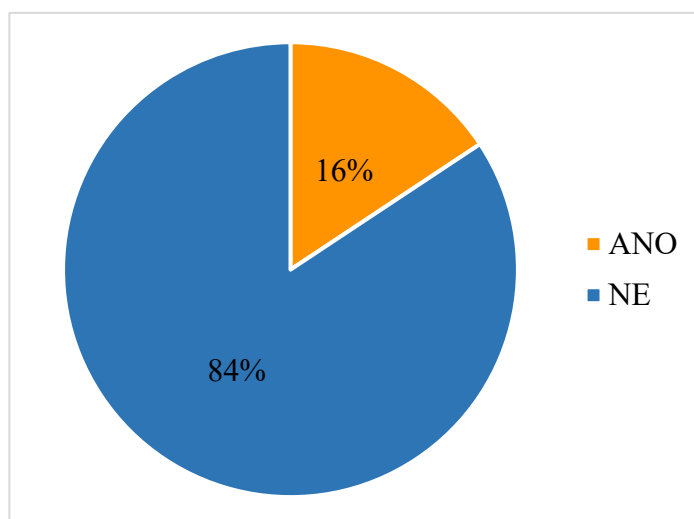


Graf 11. Kladná zpětná vazba (n=51)

10. otázka: Kdybys měl/a možnost z hodiny TV odejít domů, šel/šla bys?

Touto otázkou zjišťujeme, kdo z žáků má natolik špatný vztah k hodinám TV (nebo pohybové aktivitě), že by při příležitosti odejít domů, opustilo hodinu.

Z výzkumu se ukázalo, že celkem 43 žáků by z hodiny TV domů nešlo. I tak ale 8 žáků, kteří by při té příležitosti odešli, je relativně vysoký počet.

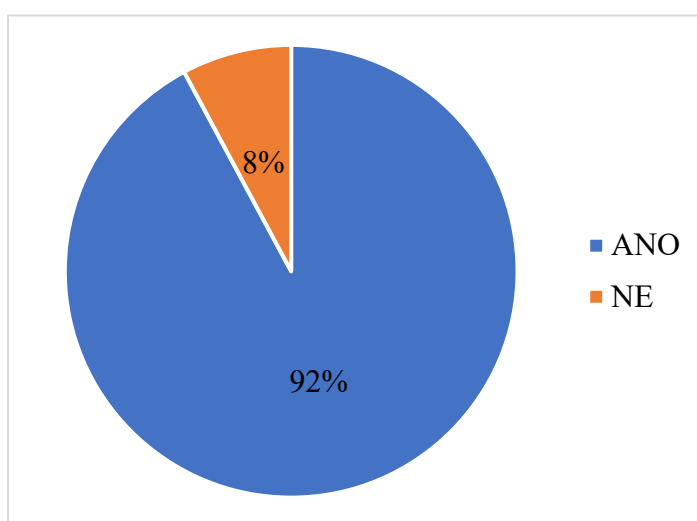


Graf 12. Negativní vztah k TV (n=51)

11. otázka: Věnuješ se mimo školu nějakému sportu?

Touto otázkou zjišťujeme, zda se žáci věnují pohybové aktivitě i mimo tělocvičnu. Vzhledem k hodinové dotaci tělesné výchovy je jen správně, pokud má dítě i jinou příležitost k pohybu než jen ve školní TV.

Z tabulky můžeme vidět, že z 51 respondentů se jich 47 mimo školní TV věnuje nějakému sportu, což můžeme považovat za dobré zjištění. Z celkového počtu jsou pouze 3 dívky a jen 1 chlapec, kteří žádný sport neprovozují. To však nemusí znamenat, že pohybovým aktivitám nevěnují.

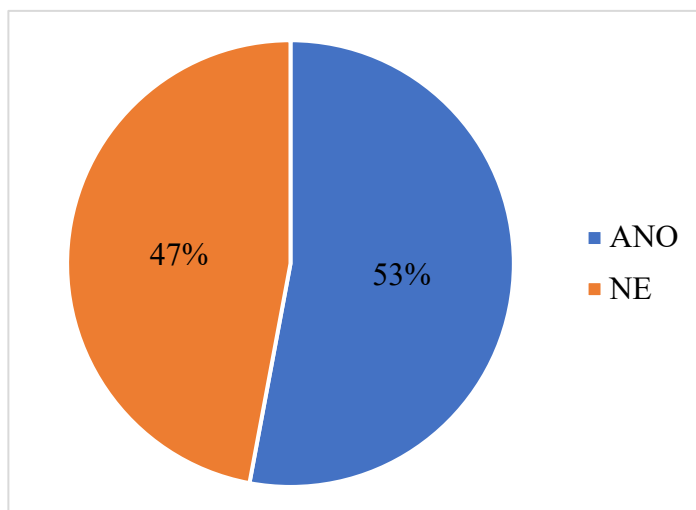


Graf 13. Sportovní aktivity ve volném čase (n=51)

12. otázka: Věnují se s tebou nějakému sportu i rodiče?

V této otázce se snažíme zjistit, zda s dětmi sportují i rodiče a tím je k pohybové aktivitě motivují. V období mladšího školního věku mají totiž rodiče na své dítě ještě velký vliv.

Dle výsledků můžeme říct, že z 51 respondentů se s dětmi sportu věnuje 27 rodičů. Otázkou zůstává, zda to můžeme považovat za uspokojivý výsledek.



Graf 14. Sportovní aktivity v rodině (n=51)

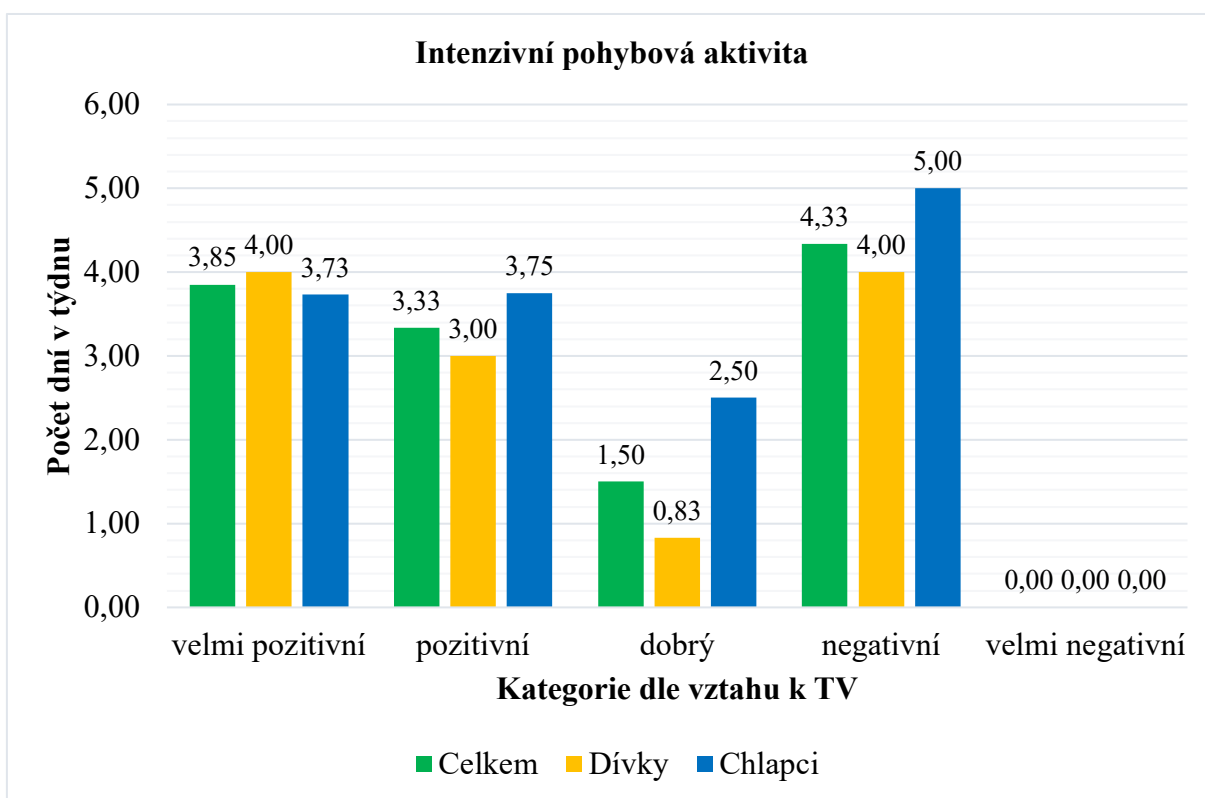
7.2 Pohybový režim v kontextu vztahu k hodinám TV

Úroveň pohybového režimu žáků byla zjišťována pomocí mezinárodního dotazníku IPAQ. V něm se dotazovalo, kolik dnů v týdnu žáci věnují intenzivní pohybové aktivitě, středně zatěžující pohybové aktivitě, chůzi a také kolik hodin během pracovního týdne prosedí. V rámci pohybové aktivity se počítaly pouze činnosti trvající nejméně 10 minut. Informace o množství pohybové aktivity pak byly dány do kontextu se skupinami dle vztahu k hodinám TV.

7.2.1 Průměrná pohybová aktivita

Výzkumu se zúčastnilo 51 žáků. Z odpovědí vyplynulo, že se všichni v průměru za posledních 7 dní věnovali 3,24 dny intenzivní pohybové aktivitě, 3,80 dny středně zatěžujícím pohybovým aktivitám, 4,67 dny se věnují chůzi trvající alespoň 10 minut. Během pracovního dne prosedí průměrně 6,37 hodin.

7.2.2 Intenzivní pohybová aktivita v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV

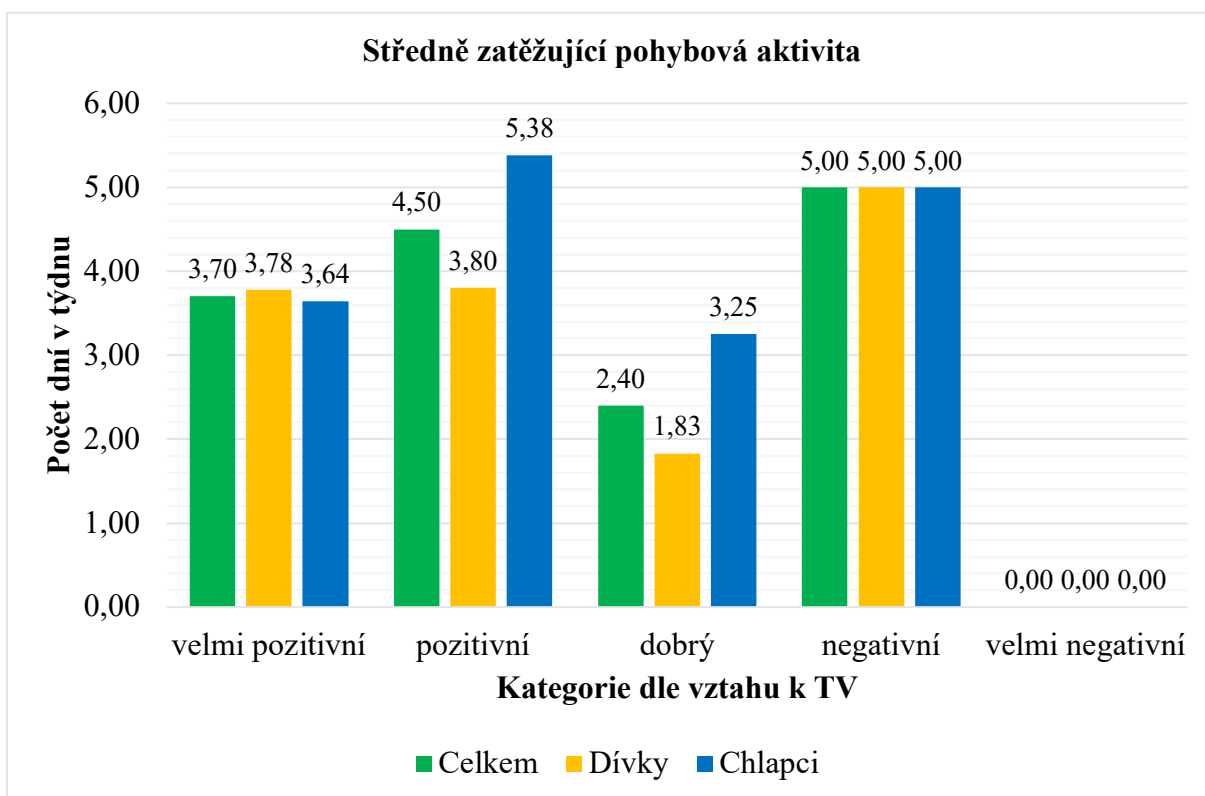


Graf 15. Porovnání množství intenzivní pohybové aktivity v kategoriích dle vztahu k TV

Nejvíce intenzivní pohybové aktivity vykazovali žáci zařazení do skupiny s negativním vztahem k TV, v průměru se jí věnovali 4,33 dnů v týdnu. Nejméně jí vykazovala skupina žáků s dobrým vztahem k TV, kteří dosáhli průměru 1,50 dne.

Nejvíce dnů se intenzivní pohybové aktivitě věnovali chlapci ze skupiny s negativním vztahem k TV, kteří dosáhli průměru 5 dní v týdnu. Průměru 4 dny intenzivní pohybové aktivity dosáhly dívky jak ze skupiny s velmi pozitivním vztahem k TV, tak i dívky ze skupiny s negativním vztahem k TV.

7.2.3 Středně zatěžující pohybová aktivita v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV

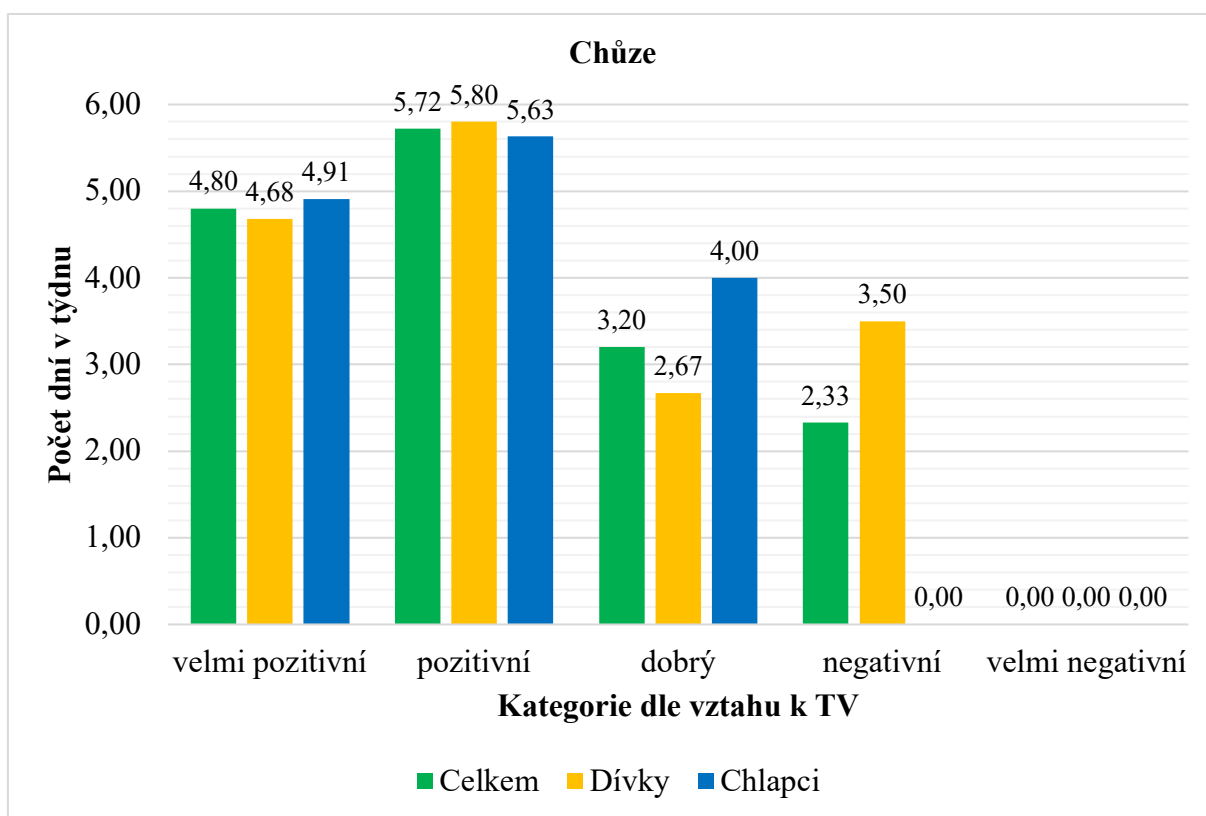


Graf 16. Porovnání množství středně zatěžující pohybové aktivity v kategoriích dle vztahu k TV

Nejvíce středně zatěžující pohybové aktivity vykázala skupina žáků zařazená do skupiny s negativním vztahem k hodinám TV. V průměru se pohybovým aktivitám věnovali 5 dní za posledních 7 dní. Nejméně středně zatěžující pohybové aktivity bylo zaznamenáno u skupiny žáků s dobrým vztahem k TV, kde v průměru uvedli 2,40 dny.

Z chlapců nejvíce aktivity vykázala skupina žáků s pozitivním vztahem k TV. V průměru se středně zatěžujícím aktivitám věnovali 5,38 dní v týdnu. U děvčat bylo vykázáno nejvíce pohybové aktivity u skupiny s negativním vztahem k TV, v průměru 5 dní v týdnu.

7.2.4 Chůze v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV

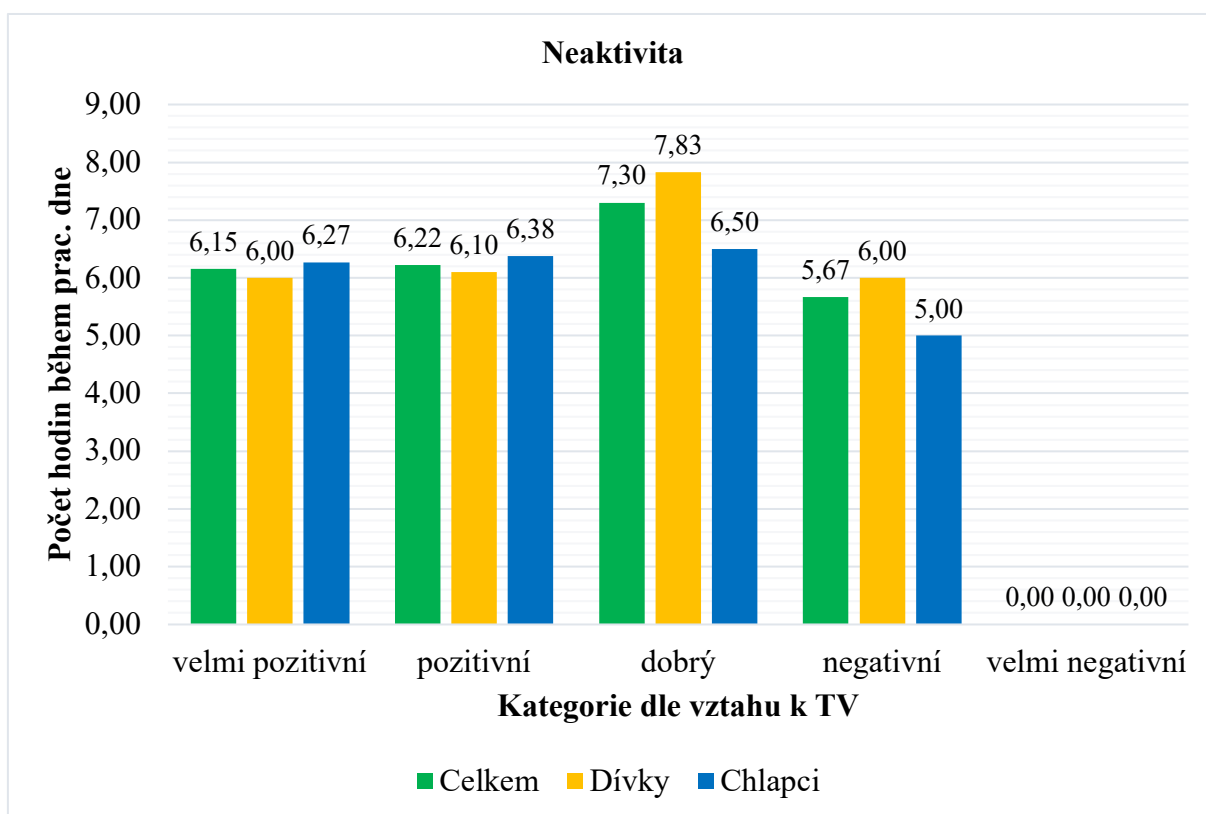


Graf 17. Porovnání množství chůze v kategoriích dle vztahu k TV

Z dotazníků bylo zjištěno, že nejvíce chůze trvající nepřetržitě alespoň 10 minut vykázala skupina žáků s pozitivním vztahem k hodinám TV, kdy v průměru chodili 5,72 dny. Nejméně vykázala skupina žáků s negativním vztahem k TV, v průměru 2,33 dny za posledních 7 dní.

Z dívek nejvíce chůze uvedla skupina žaček s pozitivním vztahem k TV, chodily v průměru 5,80 dní za posledních 7 dní. Z chlapců taktéž nejvíce vykázala skupina s pozitivním vztahem k TV, v průměru šlo o 5,63 dní za posledních 7 dní.

7.2.5 Neaktivita v kontextu kategorií dle vztahu k hodinám TV



Graf 18. Porovnání neaktivity v kategoriích dle vztahu k TV

Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce času během pracovního dne prosedí skupina žáků s dobrým vztahem k TV. V průměru jsou neaktivní 7,30 hodin. Nejméně naopak sedí skupina žáků s negativním vztahem k hodinám TV, kdy sezením tráví 6,67 hodin pracovního dne.

Z dívek prosedí nejméně času žáčky ze skupiny s velmi pozitivním vztahem k TV a také žáčky ze skupiny s negativním vztahem k TV. Obě tyto skupiny dosáhly průměrně 6 hodin neaktivity. Z chlapců nejméně času prosedí skupina žáků s negativním vztahem k TV, kdy prosedí průměrně 5 hodiny pracovního dne.

7.3 Korelace mezi úrovní pohybového režimu a vztahem k hodinám TV

Výsledek výpočtu Spearmanova koeficientu pořadové korelace ukázal, že mezi úrovní pohybového režimu žáků a jejich vztahem k hodinám TV je kladný vztah. Tedy, že vyšším hodnotám prvního jevu odpovídají také spíše vyšší hodnoty druhého jevu (Chráska, 2016, s. 98).

Vypočítaný koeficient pro intenzivní pohybovou aktivitu je $r_s = 0,32$, pro středně zatěžující aktivity $r_s = 0,14$ a pro chůzi $r_s = 0,37$. Dle tabulky č. 6 můžeme tyto výsledky interpretovat tak, že mezi úrovní pohybové aktivity a vztahem k hodinám TV je nízká ($r_s=0,32$; $r_s=0,37$) nebo velmi slabá závislost ($r_s=0,14$).

Na základě těchto výsledků můžeme tedy odmítnout hypotézu H_{A1} , že žáci s vyšší úrovní pohybového režimu projevují vyšší zájem o školní tělesnou výchovu. Zároveň potvrzujeme hypotézu H_{01} , která uvádí, že vyšší úroveň pohybového režimu nesouvisí s vyšším zájmem žáka o školní tělesnou výchovu.

7.4 Studentův t-test, rozdíly v úrovni pohybového režimu z hlediska genderu

Z výsledků studentova t-testu vyplynulo, že mezi úrovní pohybového režimu chlapců a dívek nejsou statisticky významné rozdíly. Hladina významnosti byla zvolena na $\alpha = 0,05$. Pro vysokou zátěž byla hodnota $t = 1,04$ a pro střední zátěž $t = 1,25$. Kritická hodnota byla stanovena $t_{0,05}(50) = 2,009$. Vzhledem k tomu, že vypočítané hodnoty jsou nižší než hodnota kritická, můžeme odmítnout hypotézu H_{A2} , který říká, že chlapci budou vykazovat vyšší úroveň pohybového režimu než dívky. Tímto můžeme přijmout hypotézu H_{02} , která tvrdí, že v úrovni pohybového režimu se u žáků neprojeví genderové rozdíly.

8 Diskuse

Výzkum zahrnoval 51 žáků 4. tříd základní školy, kde byl zjišťován jejich vztah k hodinám školní tělesné výchovy a úroveň jejich pohybového režimu. Z výzkumu vyplynulo, že většina žáků má k hodinám tělesné výchovy dobrý, pozitivní nebo velmi pozitivní vztah.

Výzkum, kde byly zjišťovány postoje žáků k hodinám tělesné výchovy, prováděl i Peter Mesiarik v únoru 2012. Jeho výzkum zahrnoval 553 žáků 4. tříd (z toho 285 chlapců a 268 děvčat) v okrese Zvolen (Slovensko). Prováděn byl na osmi městských a osmi vesnických školách metodou dotazníkového šetření. Při tomto šetření zjistil převahu pozitivních postojů k tělesné výchově. Konkrétně, že z 553 respondentů projevilo k tělesné výchově velmi pozitivní a pozitivní postoj 81,93 % respondentů. Neutrální postoj projevilo pouze 16,45 % dotazovaných. Negativní postoj se prokázal jen u 7 respondentů, což je 1,26 % a velmi negativní postoj zjistil z celkového počtu jen u 2 dotazovaných, což je zanedbatelných 0,36 %. (Mesiarik, 2012, s. 112-125). S těmito výsledky se ale neshodovala studie provedená v roce 2014, taktéž na Slovensku, Štefanem Adamčákem a Pavolem Bartíkem. I oni se zabývali postoji žáků základních škol v Žilině a okolí k tělesné výchově. Jejich výzkumný vzorek byl tvořen 447 žáky ve věku 11-12 let. Výzkumnou metodou dotazníku zjistili, že u žáků převládá neutrální vztah k hodinám TV (76,62 %). Po porovnání se staršími výzkumy prováděnými v roce 2001 a 2009 došli k výsledku, že se výrazně snížil počet studentů s pozitivním přístupem. Množství negativních postojů zůstalo téměř stejné (Adamčák, Bartík, 2014, s. 11-15).

Je však možné, že ve výsledcích Adamčáka a Bartíka hrál svou roli věk respondentů. Proto je zajímavá úvaha, jak by dopadl tentýž výzkum, který byl prováděn v rámci této diplomové práce, o dva roky později, zdali by se postoj žáků k hodině TV nezhoršil a neobjevilo se více žáků s negativním postojem.

V práci této práci byly stanoveny následující hypotézy:

H1. Žák s vyšší úrovní pohybového režimu projevuje vyšší zájem o TV. Tato hypotéza byla vyvrácena. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že úroveň pohybového režimu se zájmem o školní tělesnou výchovu nespojuje. Tudíž dle těchto výsledků nemůžeme říct, že by pohybově aktivnější žáci projevovali o hodiny TV větší zájem než žáci, kteří tolik pohybu nevykazují.

H2. Chlapci budou vykazovat v dotazníku IPAQ statisticky významně vyšší úroveň vysoce a středně zatěžujících pohybových aktivit než dívky. Ani tuto hypotézu nelze potvrdit. Z výsledků vyšel závěr, že chlapci nevykazují výrazně více vysoce a středně zatěžujících pohybových aktivit než dívky.

Je zajímavé uvažovat o tom, zda výsledky výzkumu nebyly zkresleny počtem respondentů, který nebyl příliš vysoký a bezkontaktním zadáním dotazníků (přes videokonferenci programu Microsoft Teams). Je dost dobře možné, že na straně žáků mohlo dojít k nepochopení otázky a pokud by dotazník vyplňovali v mé přítomnosti, měli by možnost se na nepochopené zadání přeptat. A v neposlední řadě výsledky také mohla ovlivnit probíhající pandemie viru SARS-CoV-2, kdy žáci neměli příležitost účastnit se kolektivních sportovních aktivit a sportovních kroužků. Jejich možnosti k pohybové aktivitě tak byly velmi omezeny. Dále také neměli tolik možností se v aktuálním školním roce účastnit hodin tělesné výchovy z důvodu nařízení vlády.

Získané výsledky o úrovni pohybového režimu se neshodují se studií z roku 2002 (Gavarry a kol., 2003, 525-530). Ta byla prováděna na základních a středních školách v regionu Provence-Alpes-Côtes d'Azur (Francie) Gavarrym a kol. na výzkumném vzorku 232 žáků ve věku 6–20 let. Zjistili, že chlapci vykazují více pohybové aktivity s intenzivní zátěží než dívky. Pokud ale šlo o pohybové aktivity se střední zátěží, nebyl mezi pohlavími žádný výrazný rozdíl. Při zaměření na celkovou fyzickou aktivitu během pracovních dnů, však zjistili výrazný rozdíl v množství aktivity u dětí na základních školách (odpovídajících věkovou skladbou našemu 1. stupni ZŠ), kdy chlapci vykazovali více aktivity než dívky (chlapci 121 ± 37 min/den vs dívky 92 ± 44 min/den). Během volných dnů se takto výrazný rozdíl nevyskytoval. Data byla získávána dotazníkem a za pomoci denního deníku aktivit (Gavarry a kol., 2003, 525-530). Dle doporučení udávaných WHO (pro věkovou kategorii 5-17 let) můžeme takovýto objem pohybové aktivity brát jako ideální, protože se uvádí, aby se děti a dospívající dostali v objemu pohybové aktivity střední až intenzivní zátěže na alespoň 60 minut denně. Také je doporučeno nejméně třikrát týdně do svého režimu zahrnout i intenzivní aerobní aktivity a všeobecně omezit množství času stráveného sezením (WHO, 2020).

Na tato doporučení navazuje výzkum Lópeze Sáncheze a kol. (López Sánchez a kol., 2016, s.). Ti svůj výzkum zaměřili na děti a adolescenty ve věku 3 - 18 let, kterých se výzkumu zúčastnilo 1055 (532 chlapců a 523 dívek). Výzkum probíhal v regionu Murcia (Španělsko) a ukázal, že tento výzkumný vzorek podle doporučení WHO nevykonává dostatek pohybové aktivity, v průměru jen 3,29 dne za týden. Dostatečnou pohybovou aktivitu nevykonává ani kategorie dětí mladšího školního věku (např. věk 9 let - 2,87 dne za týden). Také zjistili, že v průměru vykonávají chlapci více fyzické aktivity než dívky (téměř o jeden den více). Výzkumnou metodou byl dotazník PACE (Physician-based Assessment and Counseling for Exercise), který hodnotí, kolik dní v posledním týdnu a obvyklém týdnu subjekt vykonal alespoň 60 minut fyzické aktivity.

Jestliže je součet těchto dvou hodnot větší nebo roven pěti dnům, subjekt je považován za aktivní (López Sánchez a kol., 2016, s.).

Velký vliv na pohybovou aktivitu dětí mají i jejich rodiče. Na toto téma byl v roce 2008 uveden výzkum Erika Sigmunda a kol. (Sigmund a kol., 2008, s. 17-24). Ti na výzkumném vzorku 193 dětí (84 dívek a 109 chlapců) a jejich rodičů (183 žen a 157 mužů) prostřednictvím dotazníku IPAQ zjistili, že pokud jsou pohybově aktivní rodiče, jsou pohybově aktivní i jejich děti a naopak. Prokázali, že na dobu provádění intenzivní pohybové aktivity má velký vliv častá účast rodičů s dětmi na organizovaných pohybových aktivitách (Sigmund a kol., 2008, s. 17-24).

Při uvádění výzkumu žákům jsem také byla překvapena jejich nadšením a zájmem o dotazníky, žákům zřejmě během distanční výuky pohybová aktivita chyběla. Po uvedení výzkumu se mezi nimi totiž množily dotazy, zda k dotazníkům dostanou i nějaké pokyny k provádění pohybové aktivity. Také začali mezi sebou sdílet své výkony v počtu kroků, zaznamenané na chytré telefony, hodinky nebo náramky. Tyto informace pak u mě vedly k úvahám, zda by vyučující neměly zavést tělovýchovné chvílky, navzdory omezenému času na výuku.

9 Závěry

V této práci jsem se zabývala vztahem žáků 1. stupně ZŠ k hodinám tělesné výchovy a úrovni jejich pohybového režimu.

Cílem bylo zjistit, jaký je vztah žáka 1. stupně ZŠ k vyučovací hodině TV v kontextu jeho pohybového režimu a zjistit rozdíly v úrovni pohybového režimu z hlediska genderu.

Výzkumným vzorkem bylo 51 žáků čtvrtých tříd z městské základní školy ve Znojmě. Z tohoto celkového počtu 51 žáků bylo 27 dívek a 24 chlapců v průměrném věku 9,75 let.

Data k výzkumu byla získávána prostřednictvím dvou dotazníků. První dotazník se týkal vztahu žáků k hodině TV a druhý mezinárodní dotazník IPAQ získával informace o pohybové aktivitě jednotlivých žáků za posledních sedm dní.

Z dotazníku vztahu žáka k hodině TV vyplynulo, že 39 % žáků má k hodinám TV velmi pozitivní vztah, 35 % pozitivní vztah, 20% dobrý vztah, 6% negativní a do skupiny s velmi negativním vztahem se nezařadil nikdo, což považuji za pozitivní zjištění. Z dotazníku IPAQ vyplynulo, že se žáci za posledních sedm dní věnovali průměrně 3,24 dny pohybové aktivitě s intenzivní zátěží, aktivitám se střední zátěží se věnovali 3,80 dny a nejvyšší hodnoty vykazovali u chůze, kde průměr vycházel na 4,67 dny. V průměru pak žáci proseděli 6,37 hodin během pracovního dne.

Po sebrání a zpracování dat byla následně data dána do kontextu. Pro zjištění vztahu mezi úrovní pohybového režimu a vztahem žáka k hodině TV byl použit Spearmanův koeficient pořadové korelace (Chrásková, 2016, s. 96-98) a pro zjištění rozdílu v úrovni pohybového režimu z hlediska genderu byl použit Studentův t-test (Chrásková, 2016, s. 114-116).

Pro tuto práci byly dle cílů stanoveny následující hypotézy:

H₀₁. Vyšší úroveň pohybového režimu nesouvisí s vyšším zájmem žáka o školní tělesnou výchovu.

H_{A1}. Žáci s vyšší úrovní pohybového režimu projevují vyšší zájem o školní tělesnou výchovu.

Hypotéza H₀₁ byla přijata a hypotéza H_{A1} byla tedy odmítnuta.

Z výsledků Spearmanova koeficientu vyšlo, že mezi úrovní pohybového režimu a zájmem žáka o školní tělesnou výchovu není vztah. Vypočítaný koeficient $r_s=0,32$ pro intenzivní pohybovou aktivitu, $r_s=0,14$ pro středně zatěžující pohybovou aktivitu a $r_s=0,37$ pro chůzi se dá interpretovat (viz. tabulka 6.) jako kladná nízká nebo velmi nízká závislost.

H₀₂. V úrovni pohybového režimu se u žáků neprojeví genderové rozdíly.

H_{A2}. Chlapci budou vykazovat vyšší úroveň pohybové aktivity než dívky.

Hypotéza H₀₂ byla přijata a hypotéza H_{A2} se nepotvrdila.

Dle výsledku t-testu lze usoudit, že v úrovni pohybové aktivity nejsou genderové rozdíly. Hladina významnosti u testu byla stanovena na $\alpha = 0,05$. Vypočítané hodnoty $t=1,04$ pro aktivity s intenzivní zátěží a $t=1,25$ pro aktivity se střední zátěží nejsou vyšší než kritická hodnota $t_{0,05}(50) = 2,009$. Tedy vypovídají o tom, že mezi úrovní pohybové aktivity dívek a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

Doporučení pro praxi

Z jedné položky dotazníku pro zjištění vztahu žáka k hodině TV vyplynulo, že 39 % žáků upřednostňuje sportovní a pohybovou aktivitu mimo hodiny školní tělesné výchovy. Proto by bylo jen dobré, pokud by učitelé pracovali na zlepšení a zkvalitnění hodin tělesné výchovy prostřednictvím zajímavých aktivit, kde by si žáci mohli vyzkoušet nejrůznější pohybové aktivity. Dvořáková ve své publikaci (2012, s. 9) taktéž uvádí, že výuka TV se za posledních 60 let nezměnila a stále se používají stejné metody práce a stejný obsah. Pokud by se žáci mohli do hodin tělesné výchovy těšit na nové a nepoznané aktivity, určitě by se jejich vztah k TV zlepšoval.

Dále by bylo vhodné do výuky zařazovat více pohybových chviliek či metod učení v pohybu. Ty jsou dle mých pozorování z praxí zařazovány zpravidla pouze v 1. a 2. třídách a dále se již v obsahu výukových předmětů nevyskytují. Žákům tak velice chybí zpestření hodiny a kompenzace statického sezení v lavicích.

Během své školní docházky by žáci také jistě ocenili mít možnost účastnit se nejrůznější sportovních kurzů. V drtivé většině škol se drží pouze nastaveného učiva, které obsahuje plavání a lyžování. Proč by tedy školy do svého portfolia nemohly zařadit i cykloturistické kurzy či vodácké kurzy? Věřím, že pokud by žáci dostali takovéto příležitosti, zvětšil by se tím rozsah jejich pohybových dovedností, motivace k pohybové aktivitě a nabídnutým aktivitám by se věnovali i později. Samozřejmě zde můžeme narazit na problém s financováním takovýchto kurzů, ale věřím, že pokud rodiče jen trochu mohou, měli by své děti vést k pohybu a rozšiřovat jejich možnosti.

10 Souhrn

V této diplomové práci jsem se zabývala vztahem žáků 1. stupně ZŠ k hodinám tělesné výchovy a jejich úrovni pohybového režimu. Hlavní cílem práce bylo zjistit, zda se ve vztahu žáka k hodině TV projeví úroveň jeho pohybového režimu. Jako dílčí cíl bylo řešeno, zda se v úrovni pohybového režimu projeví genderové rozdíly. Samotná diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V první kapitole je charakterizována cílová skupina dětí mladšího školního věku. Přibližuje jejich anatomická a fyziologická specifika, jejich psychická specifika a také emocionální a sociální specifika. Druhá kapitola se zabývá motorikou dětí, jejím vývojem, definuje motorické schopnosti a dovednosti a přibližuje motorické učení. Třetí kapitola teoretické části se zabývá pohybovou aktivitou, jejím významem pro zdraví, řeší pohybový režim ve škole, školní tělesnou výchovu a její ukotvení v legislativě. Taktéž je zde přiblížena osobnost učitele tělesné výchovy.

V praktické části práce byly stanoveny cíle a z nich se odvíjející hypotézy. V této části je přiblížena metodika, technika a organizace výzkumu, dále jsou zde uvedeny dosažené výsledky. Celou práci uzavírá diskuse, závěr a souhrn.

Výzkum k této diplomové práci probíhal v březnu 2021 ve čtvrtých třídách základní školy ve Znojmě. Vzorek tvořilo 51 žáků, ve složení 27 dívek a 24 chlapců, průměrný věk 9,75 let.

Pro zjištění vztahu žáků k hodině tělesné výchovy a k vyhodnocení pohybového režimu byly použity dotazníky. Pro zjištění úrovně pohybového režimu to byla zkrácená verze mezinárodního dotazníku IPAQ. Výsledky z těchto dotazníků byly po sebrání zpracovány a vyhodnoceny pro ověření stanovených, níže uvedených, hypotéz.

H₀₁. Vyšší úroveň pohybového režimu nesouvisí s vyšším zájmem žáka o školní tělesnou výchovu.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Z výsledku Spearmanova koeficientu pořadové korelace vyplynulo, že mezi úrovní pohybového režimu a vztahem žáka k hodině TV je pouze nízká nebo velmi nízká závislost.

H_{A1}. Žáci s vyšší úrovní pohybového režimu projevují vyšší zájem o školní tělesnou výchovu.

Tato hypotéza byla vyvrácena.

Výsledek nepotvrdil, že by vyšší úroveň aktivity žáka souvisela s jeho pozitivním vztahem k TV.

H₀2. V úrovni pohybového režimu se u žáků neprojeví genderové rozdíly.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Z výsledků studentova t-testu byl vyvozen závěr, že mezi pohlavími není v úrovni pohybového režimu statisticky významný rozdíl.

H_A2. Chlapci budou vykazovat vyšší úroveň pohybové aktivity než dívky.

Tato hypotéza byla šetřením vyvrácena.

Mezi pohybovým režimem dívek a chlapců nebyl statisticky významný rozdíl.

Obě operacionalizované hypotézy (H1. Žák s vyšší úrovní pohybového režimu projevuje vyšší zájem o TV. a H2. Chlapci budou vykazovat v dotazníku IPAQ statisticky významně vyšší úroveň vysoce a středně zatěžující pohybové aktivity než dívky.) byly výzkumem vyvráceny.

Z výsledků této práce vyplynulo, že většina žáků má k hodinám tělesné výchovy dobrý nebo lepší vztah, ale stále dává většina žáků přednost mimoškolním pohybovým aktivitám. Proto by se měly hodiny tělesné výchovy pro žáky zpříjemnit a ztraktivnit novými metodami práce a pohybovými aktivitami. Také by se pohyb měl zahrnovat i do běžného školního vyučování napříč celým prvním stupněm formou tělovýchovných chviliek či metod učení v pohybu, jak pro lepší učení, odreagování, tak i pro kompenzaci únavného sezení v lavicích. Nesmíme však zapomínat na důležitost působení rodiny, a proto by se mělo pracovat i na spolupráci školy s rodiči, jelikož rodiče jsou pro své děti vzorem.

11 Summary

In this diploma thesis I dealt with the relationship of primary school pupils to PE lessons and the level of their physical activity regime. The main objective of this thesis was to discover the effect of children's level of their physical activity regime on their relationship to the physical education lesson. Minor objective dealt with the differences in the level of physical activity regime according to gender. The entire diploma thesis is divided into two main parts, the theoretical and practical part.

In the first chapter of the theoretical part, you will find the characteristics of the target group of primary school children. It explains their anatomy, physiology and psychological specifics as well as their emotional and social specifics. Second chapter deals with gross motor skills, the development of it in context of child's age and specifics of motor learning. The third chapter of the theoretical part deals with physical activity and its importance for health, children's physical activity regime at school and further talks about physical education as a school subject and its place in the context of law. And also provides a description of a PE teacher personality.

In the practical part objectives and hypothesis are set. In this part I describe the methodology and techniques used within the research as well as the way the research was organized. On the next pages I present results that came up. The practical part is concluded with the discussion, conclusion, and the summary of thesis.

The research took place in March 2021 in the 4th grade at primary school in Znojmo. The sample consisted of 51 primary school pupils (27 girls and 24 boys) of an average age of 9.75 years.

To determine the relationship of primary school pupils to PE lessons I used a self-made questionnaire. To detect the level of children's physical activity regime I used a short version of an international IPAQ questionnaire. When the data were collected the results were further processed and evaluated to verify hypothesis below.

H₀₁ A higher level of physical activity regime is not related to the higher interest of a primary school pupil in the physical education. This hypothesis was confirmed. The results of Spearman's coefficient of rank correlation showed that there is a level of very low dependence between the level of the physical activity regime and children's relationship to PE lessons.

H_{A1} Primary school children with a higher physical activity regime also show a higher interest in physical education. This hypothesis was refused. The results did not confirm

that the higher physical activity regime is somehow related to his positive relationship to physical education.

H₀₂ There are no differences among boys and girls in their physical activity regime. This hypothesis was confirmed. According to Students t-test results a conclusion was made that there are no significant differences within the sex in children's physical activity regime.

H_{A2} Boys will show a higher physical activity regime than girls. This hypothesis was refused based on the data statistics. There were no statistically significant differences proved among boys and girls.

H1 A pupil with higher level of physical activity regime will also show a higher interest in physical education.

H2 In the IPAQ questionnaire boys will prove significantly higher level of vigorous and moderate physical activity regime than girls.

Both hypotheses had to be refused according to the research.

Results of the diploma thesis show that most students have a good or slightly better relationship to the physical education lessons. But most children clearly prefer doing the exercise out of the PE lessons. The recommendation for teachers is to make PE lessons as attractive as possible by using new and original methods and activities. Doing the exercise could be also included in other lessons in a form of relaxing exercises or TPR. It compensates a long time of sitting on a chair a could help them to better concentrate. But most importantly we cannot forget the cooperation with their families because as we all know the parents are the "ideal to follow" for them. So the school should cooperate with children's families as many times as possible.

12 Literatura a další zdroje

1. ČELIKOVSKÝ, Stanislav. Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu: učebnice pro posluchače studijního oboru tělesné výchovy. 2., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 259 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
2. DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017, 274 s. ISBN 978-80-246-3308-4.
3. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi*. Praha: Grada, 2012, 144 s. Děti a sport. ISBN 978-80-247-3733-1.
4. Education at a Glance: OECD Indicators. Paris, OECD 2001.
5. FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018, 282 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
6. FRÖMEL, Karel, et al. (1996). Kreativní vyučování v tělesné výchově na středních školách [Závěrečná zpráva z řešení výzkumného grantu Univerzity Palackého]. Univerzita Palackého, Olomouc.
7. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
8. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
9. KOHOUTEK, Rudolf. Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. Pedagogická orientace 2006, č. 2, s. 3–23. ISSN 1805-9511.
10. KOPECKÝ, Miroslav a Martina CICHÁ. Somatologie pro učitele. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 263 s. ISBN 80-244-1072-9.
11. KOPECKÝ, Miroslav. Somatologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 313 s. ISBN 978-80-244-2271-8.
12. KOPECKÝ, Miroslav. *Zdravotní tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 109 s. ISBN 978-80-244-2509-2.

13. KORVAS, Pavel a Jiří KYSEL. Pohybové aktivity ve volném čase. Brno: Centrum sportovních aktivit Vysokého učení technického v Brně, 2013, 115 s. ISBN 978-80-214-4731-8.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 352 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
15. MAGILL, Richard A. a David ANDERSON. *Motor learning and control: concepts and applications*. Tenth edition. New York, NY: McGraw-Hill, [2014], 479 s. ISBN 978-0-07-802267-8.
16. MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. Výchova ke zdraví. Praha: Grada, 2009, 291 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.
17. MĚKOTA, Karel a Jiří NOVOSAD. Motorické schopnosti. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 175 s. ISBN 80-244-0981-x.
18. MĚKOTA, Karel a Roman CUBEREK. *Pohybové dovednosti - činnosti - výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 163 s. ISBN 978-80-244-1728-8.
19. MIKLÁNKOVÁ, Ludmila. Tělesná výchova na 1. stupni základních škol: (základní gymnastika). Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 83 s. ISBN 80-244-1028-1.
20. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Volný čas a prevence u dětí a mládeže. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, odbor pro mládež, 2002.
21. MUŽÍK, Vladislav, Leona MUŽÍKOVÁ a kol. Pohyb a výživa. Šest priorit v pohybovém a výživovém režimu žáků na 1. stupni ZŠ. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2014, 170 s. ISBN 978-80-7481-069-5.
22. PERIČ, Tomáš. Sportovní příprava dětí. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2008, 192 s. Děti a sport. ISBN 978-80-247-2643-4.
23. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
24. RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. Didaktika školní tělesné výchovy. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
25. ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

26. SIGMUND, Erik. *Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her*. Olomouc: Hanex, 2007, 109 s. ISBN 978-80-85783-74-2.
27. SÝKORA, František, Jarmila KOSTKOVÁ, Viktor SODOMA a Václav VORLÍČEK. *Didaktika tělesné výchovy: [učební text pro posl. stud. oboru tělesná výchova a sport]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 212 s.
28. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
29. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
30. ULRICH, D. A., SANFORD, CH. B. *Test of Groos Motor Development: examiner's manual*. 2nd ed. Austin, 2000.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 353 s. ISBN 80-718-4803-4.
34. VALENTA, Milan, a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 201 s. ISBN 978-80-244-3055-3.
35. VAŠUTOVÁ, Maria a Veronika JEŽKOVÁ. *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 212 s. ISBN 978-80-7464-681-2.
36. VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita, 2009, 144 s. ISBN 978-80-210-4936-9.

Internetové zdroje:

1. ADAMČÁK, Štefan a Pavol BARTÍK. Attitudes of primary school pupils towards physical education in the city of Žilina and surroundings. *Journal of Health Sciences* [online]. 2014, 4(13), 11-16 [cit. 2021-5-15]. ISSN 1429-9623 / 2300-665X. Dostupné z: <https://zenodo.org/record/13001#.YJ-Uui-7pQI>
2. Edukační program – základní materiály. Pyramidy pohybu a výživy [online]. [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://pav.rvp.cz/edukacni-program-zakladni-materialy-2>
3. FROST, Richard. Total physical response - TPR. In: British Council [online]. London: BBC World Service, © 2021 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr>
4. GAVARRY, Olivier, Magali GIACOMONI, Thierry BERNARD, Marc SEYMAT a Guy FALGAIRETTE. Habitual Physical Activity in Children and Adolescents during School and Free Days. *Medicine & Science in Sports & Exercise* [online]. 2003, 35(3), 525-531 [cit. 2021-5-13]. ISSN 0195-9131. Dostupné z: doi:10.1249/01.MSS.0000053655.45022.C5
5. HAGSTRÖMER, Maria, Pekka OJA a Michael SJÖSTRÖM. The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ): a study of concurrent and construct validity. *Public Health Nutrition* [online]. 2006, 9(6), 755-762 [cit. 2021-5-4]. ISSN 1368-9800. Dostupné z: doi:10.1079/PHN2005898
6. *International physical activity questionnaire* [online]. [cit. 2021-04-27]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/theipaq/>
7. JANOŠKOVÁ, Hana, Hana ŠERÁKOVÁ a Vladislav MUŽÍK. Zdravotně preventivní pohybové aktivity [online]. 2018. ISBN 978-80-210-8890-0. [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js18/pohybove_aktivity/web/index.html
8. LÓPEZ SÁNCHEZ, Guillermo Felipe, Sixto GONZÁLEZ VÍLLORA a Arturo DÍAZ SUÁREZ. Level of habitual physical activity in children and adolescents from the Region of Murcia (Spain). *SpringerPlus* [online]. 2016, 5(1) [cit. 2021-5-18]. ISSN 2193-1801. Dostupné z: doi:10.1186/s40064-016-2033-8
9. MESIARIK, Peter. Postoje žiakov 4. ročníku základných škôl v okrese Zvolen k telesnej a športovej výchove. *Studia sportiva* [online]. 2012, 6(2), 112-125 [cit. 2021-5-13]. ISSN 2570-8783. Dostupné z: doi:10.5817/StS2012-2-14

10. Národní ústav pro vzdělávání: RVP ZV 2021 čistopis [online], 2021. Praha: MŠMT Praha [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>
11. SIGMUND, Erik, et al. The effect of parents' physical activity and inactivity on their childrens' physical activity and sitting. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*. [online]. Gymnica, 2008, 38(4), 17-24 [cit. 2021-5-16]. Dostupné z: https://gymnica.upol.cz/artkey/gym-200804-0002_The_effect_of_parents_physical_activity_and_inactivity_on_their_children_s_physical_activity_and_sitting.php
12. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. [online]. Ženeva: World Health Organization, 2020 [cit. 2021-5-14]. ISBN 978-92-4-001512-8. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/336656/9789240015128-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

13 Seznam zkratek

WHO – World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

FITT – frekvence, intenzita, trvání, typ

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

CNS – centrální nervová soustava

ŠVP – Školní vzdělávací program

TPR – Total Physical Response

IPAQ – International Physical Activity Questionnaire

PA – pohybová aktivita

PACE – Physician-based Assessment

14 Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1 Pyramida pohybu pro děti, program Pohyb a výživa	27
Obrázek 2 Schéma systému kurikulárních dokumentů	31
Tabulka 1. Porovnání motorických schopností a dovedností (Měkota, Novosad, 2005) ..	20
Tabulka 2. Fáze motorického učení (Sýkora a kol., 1985, s. 56)	22
Tabulka 3. Osobnost učitele tělesné výchovy (Rychtecký, Fialová, 1998, s. 105)	35
Tabulka 4. Caselmannova typologie osobností učitele (Vašutová, Ježková, 2015, s. 146)	37
Tabulka 5. Hodnocení dotazníku vztahu žáka k TV	43
Tabulka 6. Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráska, 2016, s. 98)	45
.....	45
Graf 1. Pohlaví žáků v % (n=51, nd=27, nch=24)	40
Graf 2. Vztah žáků k TV, n=51	47
Graf 4. Vztah dívek k TV, n = 27.....	48
Graf 5. Vztah chlapců k TV, n = 24.....	49
Graf 6. Oblíbenost TV (n = 51)	50
Graf 7. Pocity z pohybu v hodinách TV (n = 51)	51
Graf 8. Kladný vztah k hodině TV (n = 51)	52
Graf 9. Vnímání učitele tělesné výchovy (n = 51)	53
Graf 10. Třídní klima během hodiny TV (n=51)	54
Graf 11. Znalost významu TV pro zlepšení kondice (n=51).....	57
Graf 12. Kladná zpětná vazba (n=51).....	58
Graf 13. Negativní vztah k TV (n=51)	59
Graf 14. Sportovní aktivity ve volném čase (n=51)	60
Graf 15. Sportovní aktivity v rodině (n=51).....	61
Graf 16. Porovnání množství intenzivní pohybové aktivity v kategoriích dle vztahu k TV	63
.....	63
Graf 17. Porovnání množství středně zatěžující pohybové aktivity v kategoriích dle	64
vztahu k TV	64
Graf 18. Porovnání množství chůze v kategoriích dle vztahu k TV	65
Graf 19. Porovnání neaktivity v kategoriích dle vztahu k TV	66

15 Přílohy

Příloha 1 – Žádost řediteli školy

Příloha 2 – Dotazník ke zjištění vztahu žáka k hodině TV

Příloha 3 – Dotazník IPAQ

Příloha 1 – Žádost řediteli školy

Vážený pane řediteli,

jmenuji se Kateřina Janečková a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tímto bych Vás chtěla požádat o umožnění realizace výzkumného šetření k mé diplomové práci „Vztah k vyučovací hodině TV a úroveň pohybového režimu u žáků 1. stupně ZŠ“.

Pro toto výzkumné šetření budou použity pouze dotazníky, zaslané žáky elektronicky. Pro zjištění vztahu žáka bude použit vlastní dotazník skládající se ze dvanácti otázek a pro zjištění úrovně pohybového režimu využiji krátkou verzi mezinárodního dotazníku IPAQ. Veškerá data získaná těmito dotazníky budou anonymně zpracována, nikde nebudou uvedena jména ani název školy. Výsledky pak budou užity pouze pro zpracování mé diplomové práce.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

S pozdravem

Kateřina Janečková

Ve Znojmě dne 22.3. 2021

Příloha 2 – Dotazník ke zjištění vztahu žáka k hodině TV

Pohlaví:

Třída:

Věk:

č.	Otázka	ANO	NE
1.	Je Tělesná výchova tvůj oblíbený školní předmět?		
2.	Míváš v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybu?		
3.	Těšíš se na hodiny TV?		
4.	Je pro tebe učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?		
5.	Bývá v hodinách TV dobrá atmosféra a „pohoda“?		
6.	Cvičil/a bys raději mimo školu než ve škole v hodinách TV?		
7.	Měl/a bys raději jiný předmět místo TV?		
8.	Zlepšují hodiny TV tvou kondici (sílu, vytrvalost)?		
9.	Jsi během hodiny chválen/a učitelem nebo spolužákem?		
10.	Kdybys měl/a možnost z hodiny TV odejít domů, šel/šla bys?		
11.	Věnuješ se mimo školu nějakému sportu?		
12.	Věnují se s tebou nějakému sportu i rodiče?		

Příloha 3 – Dotazník IPAQ

Pohlaví:

Třída:

Věk:

Vysvětlivky k následujícím otázkám:

- **Intenzivní (tělesně náročné) pohybové aktivity** se vyznačují těžkou tělesnou námahou a zadýcháním (výrazně rychlejší a těžší dýchání než normálně).
- **Středně zatěžující pohybové aktivity** se vyznačují střední tělesnou námahou, při nichž dýcháte trochu rychleji než normálně.

1. V kolika dnech, Vaše dítě během posledních 7 dnů, provádělo intenzivní pohybové aktivity, například rychlá jízda na kole, rychlý déletrvající běh, aerobik apod.?

_____ dnů v týdnu

(Berte v úvahu pouze ty pohybové aktivity, které trvaly vcelku nejméně 10 minut.)

nebo

žádná intenzivní pohybová aktivita

2. V kolika dnech, během posledních 7 dnů, Vaše dítě provádělo středně zatěžující pohybové aktivity, například jízda na kole běžnou rychlostí, jízda na bruslích, pobíhání apod.?

_____ dnů v týdnu

nebo

žádná středně zatěžující pohybová aktivita

3. V kolika dnech, během posledních 7 dnů, Vaše dítě chodilo nepřetržitě (najednou) nejméně 10 minut? Patří sem chůze doma, chůze z místa na místo, ale i chůze pro rekreaci sport, cvičení nebo vyplnění volného času.

_____ dnů v týdnu

nebo

žádná chůze nepřetržitě v trvání 10 minut

4. Kolik času denně Vaše dítě obvykle stráví sezením v pracovních dnech (v průměru za jeden pracovní den)? (Patří sem čas strávený sezením doma, při plnění domácích úkolů, během volného času, třeba čtením, u televize, u počítače apod.)

_____ hodin _____ minut denně

Nevím, nejsem si jistý/á

Děkuji za vyplnění!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Janečková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vztah k vyučovací hodině TV a úroveň pohybového režimu u žáků 1. stupně ZŠ
Název v angličtině:	The relationship between interested in physical education lessons and the level of physical activity regime of primary school pupils
Anotace práce:	Tato práce charakterizuje dítě mladšího školního věku, motorický vývoj dítěte a pohybovou aktivitu. Hlavním cílem práce je zjistit vztah žáka k hodině TV v kontextu úrovně jeho pohybového režimu a vedlejším cílem je zjistit rozdíly v úrovni pohybového režimu z hlediska genderu. Jako výzkumná metoda je použito dotazníkové šetření. Je použit dotazník ke zjištění vztahu žáka k TV a mezinárodní dotazník IPAQ.
Klíčová slova:	Mladší školní věk, vztah žáků k tělesné výchově, pohybová aktivita, pohybový režim, IPAQ.
Anotace v angličtině:	This diploma thesis describes the specifics and gives the characteristics of a primary school age children, their motor development and physical activity. Main objective of this thesis is to discover the relationship of a primary school pupils to physical education lessons in the context of their physical activity regime. Minor objective is to determine the differences in the physical activity regime among children according to their sex. As a research method in this thesis two questionnaires are used. First is the questionnaire of the

	relation to the PE and second one is an international IPAQ questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	Primary school age, relationship of pupils to physical education, physical activity, physical activity regime, IPAQ.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 – Žádost řediteli školy Příloha 2 – Dotazník ke zjištění vztahu žáka k hodině TV Příloha 3 – Dotazník IPAQ
Rozsah práce:	84 stran
Jazyk práce:	český