

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

**PROBLEMATIKA KVALITNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY A ŠKOLNÍHO
SPORTU A JEJICH MONITORING NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Filip Vašíček, tělesná výchova a sport

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

Olomouc 2020

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Filip Vašíček

Název diplomové práce: Problematika kvalitní tělesné výchovy a školního sportu a jejich monitoring na základních školách

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2020

Abstrakt: Hlavním cílem diplomové práce je na základě dotazníkového šetření v rámci evropského projektu EuPEO popsat názory žáků 9. třídy Základní školy v Tupesích a Základní školy Františka Horenského v Boršicích na tělesnou výchovu, školní sport a mimoškolní pohybové aktivity. Výzkum byl realizován v rámci projektu European Physical Education Observatory (EuPEO) a v rámci výuky tělesné výchovy na obou zmíněných základních školách na přelomu let 2019/2020. Výzkumu se zúčastnilo celkem 37 žáků ve věku od 14 do 16 let 9. ročníku, dále se zúčastnili 2 učitelé tělesné výchovy, kteří byli zároveň i vedoucími oddělení tělesné výchovy na jednotlivých školách. Pro získání dat byly použity celkem 3 dotazníky. Dotazník EuPEO pro školy zaměřený na zodpovězení otázek týkajících se flexibility kurikula, učitelů pracujících na škole, partnerství v rámci komunity, zařízení, vybavení a zdrojů školy. EuPEO dotazník pro žáky v posledním ročníku povinné školní docházky týkající se zejména kurikula. Dotazník EuPEO systém hodnocení učení, určený pro učitele TV a pro žáky zaměřující se na cíle učení v kurikulu TV (vnímání pohybové gramotnosti, pohybové aktivity, zdravotně orientovaná pohybová zdatnost), sloužící jako platforma pro zaznamenání výsledků a hodnocení žáků.

Klíčová slova: tělesná výchova, pohybová aktivita, pohybové schopnosti, zdraví, starší školní věk, kvalita života

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Tato práce vznikla v rámci projektu European Physical Education Observatory (EuPEO) (č. 590560-EPP-1-2017-1-PT-SPO-SPC) financovaného z programu Erasmus + Sport.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Filip Vašíček

Title of the thesis: Problems of quality physical education and school sport and their monitoring in primary schools

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Supervisor: doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract: The main aim of the thesis is to share opinions of 9th grade pupils from Primary School in Tupesy and Primary School František Horenský in Boršice on physical education, sport at school and after-school physical activities. The research was carried out in the framework of the European Physical Education Observatory (EuPEO) project and in the framework of physical education teaching at both mentioned primary schools at the school period of 2019/2020. A total of 37 pupils aged 14 to 16 years attending 9th grade took part in the research. Also two PE teachers who are supervisors of the physical education department at their schools. A total of 3 questionnaires were used to obtain the data. The EuPEO school questionnaire about curriculum flexibility, school teachers, community partnerships, facilities, equipment and resources. The EuPEO questionnaire about curriculum for pupils in the last year of compulsory education. The EuPEO questionnaire system of learning assessment, designed for PE teachers and pupils focusing on learning objectives in PE curriculum (perception of physical literacy, physical activity, health-related physical fitness), serving as a platform for recording results and assessing pupils.

Key words: physical education, physical activity, motor skills, health, older school age, quality of life

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

This thesis was supported by the Erasmus + Sport European Physical Education Observatory project (EuPEO) (No. 590560-EPP-1-2017-1-PT-SPO-SPC).

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením doc. Mgr. Jany Vašíčkové Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne.....

Děkuji své vedoucí práce doc. Mgr. Janě Vašíčkové Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Velmi děkuji také Bc. Monice Motyčkové, Mgr. Veronice Sedlářové a Mgr. Michalovi Koubkovi za pomoc při zpracování diplomové práce.

OBSAH

1	ÚVOD	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ	10
2.1	Tělesná výchova	10
2.1.1	Dějiny tělesné výchovy	10
2.1.2	Tělesná výchova v ČSR	13
2.1.3	Tělesná výchova v ČR.....	15
2.2	Pohybová aktivita	17
2.2.1	Výhody pohybové aktivity	19
2.2.2	Doporučení pro pohybovou aktivitu	20
2.2.3	Pohybová aktivita adolescentů	21
2.2.4	Sedavé chování.....	21
2.3	Pohybové schopnosti	22
2.3.1	Vytrvalost	24
2.3.2	Síla.....	24
2.4	Starší školní věk.....	25
2.4.1	Somatický vývoj.....	26
2.4.2	Psychický vývoj	27
2.4.3	Sociální vývoj.....	28
2.5	Kvalita v životě.....	29
2.5.1	Podmínky a životní úroveň	30
2.5.2	Vnímání a hodnocení kvality života.....	31
2.5.3	Kvalita života dětí	31
2.5.4	Kvalita vzdělávání.....	32
3	CÍLE	33
3.1	Hlavní cíl	33
3.2	Úkoly práce.....	33
3.3	Dílčí cíle	33
3.4	Výzkumné otázky	33
4	METODIKA.....	34
4.1	Výzkumný soubor.....	34
4.2	Metody sběru dat	34

4.2.1	Dotazník EuPEO pro školy	35
4.2.2	Dotazník EuPEO pro žáky	37
4.2.3	Dotazník EuPEO pro hodnocení učení.....	38
4.3	Metody zpracování dat	41
5	VÝSLEDKY	42
5.1	Charakteristika školních zařízení podle Evropského dotazníku pro školy.....	42
5.2	Dotazníky a zdravotně orientované testy.....	44
6	DISKUSE	57
6.1	Limity práce.....	59
7	ZÁVĚRY	60
8	SOUHRN	61
9	SUMMARY	62
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	63
11	PŘÍLOHY	70

1 ÚVOD

Životní spokojenost, osobní, duševní pohoda a kvalita života jsou pojmy, které spolu úzce souvisejí (Blatný, 2010). Žák je dítě, které se postupně stává subjektem výuky (edukace). Tím, že vstupuje do role žáka, nepřestává ovšem být dítětem. V nové roli začíná významná etapa životní cesty dětí, která často klíčovým způsobem ovlivní předpoklady jejich budoucího samostatného rozvoje. Výuka ve škole se může podílet na pozitivním rozvoji žáků, který přináší postupné změny, jež jsou v souladu s předpoklady a možnostmi dětí (Lukášová, 2010). Úroveň pohybové aktivity a způsob trávení volného času hrají v životě lidí důležitou roli z fyzického, psychického a sociálního rozvoje (Currie et al., 2009). Kvůli sedavému životnímu stylu se z našeho života vytratila každodenní pohybová aktivita. Tento pokles pohybové aktivity je pozorovatelný i u dětí a mládeže, kdy je doprovázen snižujícím se objemem celkové pohybové aktivity a zvyšujícím se výskytem dětské nadváhy a obezity (Bradley, McMurray, Harrell, Deng, & Shijing, 2000). Kvalita vzdělávání a výuky se vždy opírá o požadavek dobra člověka, které se pochopitelně týká jak žáků (jejich učebních činností), tak učitelů (jejich vyučovacích činností) (Lukášová, 2010).

Světová zdravotnická organizace (WHO, 2014) definuje kvalitu života následovně: *„Jde o individuální percipování své pozice v životě, v kontextu té kultury a toho systému hodnot, v nichž jedinec žije; pojem vyjadřuje jedincův vztah k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům..., zahrnuje komplexním způsobem jedincovo somatické zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, jedincovo přesvědčení, víru – a to vše ve vztahu k hlavním charakteristikám prostředí... Kvalita života vyjadřuje subjektivní ohodnocení, které se odehrává v určitém kulturním, sociálním a enviromentálním kontextu..., kvalita života není totožná s termíny stav zdraví, životní spokojenost, psychický stav, nebo pohoda. Jde spíše o multidimenzionální pojem.“*

Na kvalitu života dětí ve výuce je rovněž třeba nahlížet multidimenzionálně. Pojem není snadné vymezit. Prozatím bylo z tohoto hlediska zkoumáno především psychosociální klima školy. Kvalita života žáků ve škole však ovlivňuje jejich zdravotní, psychické, sociální i spirituální oblasti rozvoje (Lukášová, 2010). Chování a životní styl v dospělosti jsou výsledkem vývoje v dětství a dospívání (Kalman & Vašíčková, 2013).

Tělesná výchova je pro mnoho studentů na základních školách jedinou možností, kdy se setkávají s pohybem. Zároveň je jedinou organizovanou formou tělesného cvičení. Z tohoto důvodu je důležité, aby tělesná výchova probíhala na kvalitní úrovni a měla na žáky pozitivní

dopad. Pohybová aktivita hraje důležitou roli v primární zdravotní prevenci a lékaři doporučují zařazovat tělesnou výchovu do výuky na základních školách každý den (Fialová et al., 2014). Kvalitní programy tělesné výchovy mohou zlepšovat tělesnou zdatnost a pohybové dovednosti. Podporují pravidelné pohybové činnosti a výkon v dalších školních předmětech a aktivitách. Působí na sebekázeň, kooperaci a odpovědnost za vlastní chování. Redukují stres, uvolňují tenzi a úzkost, podporují emoční stabilitu a odolnost. Posilují kamarádské vztahy, zlepšují sebedůvěru a sebehodnocení, umožňují vytvářet a dosahovat osobních cílů (Dobry & Hendl, 2006).

Evropská asociace tělesné výchovy (EUPEA) identifikovala různorodost v oblasti tělesné výchovy (TV), školního sportu (ŠS) a dalších forem školou organizovaných pohybových aktivit (PA) a jejich podmínky v rámci Evropy a důležitost zavedení systematického sledování TV a HEPA, a to formou Evropské observatoře tělesné výchovy (EuPEO). Projekt EuPEO je veden společně Laboratoří pedagogiky, Fakultou lidské kinetiky Univerzity v Lisabonu (FMHUL) a Portugalskou společností pro tělesnou výchovu (SPEF). Zahrnuje 12 partnerů a 2 pozorovatele z celkového počtu 9 zemí: Česká republika, Francie, Německo, Maďarsko, Irsko, Portugalsko, Slovinsko, Švýcarsko a Nizozemí.

Cílem projektu EuPEO je zavést monitorovací systém, a to vytvořením webových stránek EuPEO, manuálu pro externí sledování (MEA) na celoevropské úrovni, a vytvořením souboru nástrojů, které by sloužily k vnitřnímu sebehodnocení (TIM) kvality tělesné výchovy a školního sportu na úrovni škol (Onofre et al., 2019). Diplomová práce se zabývá zejména druhým nástrojem, tedy hodnocením kvality TV a ŠS na konkrétní vybrané škole pomocí dotazníkového šetření a také objektivním ohodnocením realizovaných PA a testováním zdravotně orientované zdatnosti.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Tělesná výchova

Tělesná výchova (TV) rozvíjí tělesné a pohybové schopnosti a dovednosti, fyzickou a psychickou odolnost. Jedná se o součást obsahu všeobecného vzdělávání, součást života žáků ve škole. V neposlední řadě se jedná o školní vyučovací předmět podporující tělesné a pohybové zkušenosti žáků, zároveň plní funkci kompenzační, relaxační, výchovnou a zdravotní (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). V kontextu výchovy k pohybově aktivnímu, zdravému a kvalitnímu životnímu stylu je školní tělesná výchova (TV) jednou z klíčových determinant. V rámci TV dochází k dlouhodobému formování pozitivního postoje dětí k pravidelné pohybové aktivitě (Sigmund & Sigmundová, 2011).

TV je jediný školní předmět, který může mít a má přímý a konkrétní dopad na zdraví. Pohybové aktivity jsou nezastupitelným činitelem v primární zdravotní prevenci. Tento význam TV vzrůstá s nárůstem civilizačních onemocnění a jejich dopady na populaci (Fialová et al., 2014). Pro své příznivé účinky, je TV nezastupitelnou složkou obecné výchovy, lidské kultury i vyučovacím školním předmětem. Přispívá v nich k harmonizaci, komplexnosti a ve výchovně vzdělávacích systémech je i kompenzační protiváhou k výchově rozumové, estetické, pracovní a mravní (Rychetský & Fialová, 2004).

Také předpokládají (Rychetský & Fialová, 2004), že společným znakem všech pojetí a funkcí TV je, že pohyb, pohybovou aktivitu chápou jako médium procesu, v němž mohou nastávat či nastávají pozitivní, ale i negativní změny, tělesné i duševní. Ovšem nemusí jít dokonce ani o pohyby dokonale zvládnuté, ani o vysoce intenzivní cvičení, aby došlo ke vzniku zmíněných účinků. Je však pochopitelné, že dobře naučené pohyby pohybové činnosti s přiměřeným obsahem, intenzitou provádění, dobou trvání budou mít účinky na provádějící subjekt mnohem příznivější.

2.1.1 Dějiny tělesné výchovy

Jednu z nejstarších soustav tělesné výchovy (TV) má Čína. Již roku 2 689 př. n. l. vznikl systém léčebné a zdravotní gymnastiky (Kung-fu). Tělesná výchova byla nedílnou součástí obecné výchovy také v Indii. V Egyptě byl přikládán velký význam TV již od dětství. Děti se učily plavat, skákat, běhat, zápasit a hrály řadu pohybových her (Kössl, Štumbauer, & Waic, 2018).

V antickém Řecku vznikly dva výchovné systémy a to spartský a aténský, kdy v obou systémech byl základ v tělesných cvičeních. Vznikala první gymnázia, elitní školy, kde vyučovaly osobnosti tehdejší doby. Tělesná výchova byla nezbytnou součástí života řeckého svobodného občana. Konaly se první antické olympijské hry (Kössl, Štumbauer, & Waic, 2018). V antickém Římě byla ideálem výchovy výchova statečného, zbožného a bohům a státu oddaného občana. Až do nástupu vojenské služby v 17 letech převládal domácí charakter výchovy. Obsahem byly lidové hry, cvičení, chůze, běh, skoky, zápas a šerm. Nástup křesťanství na sklonku existence Římské říše znamenal úpadek tělesné kultury (Grexa & Strachová, 2018).

Ve středověku (5. st. n. l. - 15. st. n. l.) vzrostl vliv křesťanské církve, která se prezentovala odporem proti antické tělesnosti, ale zároveň i uchováváním antického dědictví v kláštorech a proto nebyla věnována TV žádná pozornost, školy existovaly pouze při kláštorech a nebyla zde výuka TV. Jedinou výjimkou byly děti šlechty (pážata), které nastupovaly ve věku 7 let na výchovu. Od 14. až 21. roku se spolu ostatními panoši připravovaly po všech stránkách na úlohu rytíře. TV se skládala z lezení, plavání, zápasu, jízdy na koni, lukostřelby, šermu a boje (Tiwari & Rathor, 2006).

Podle Grexy a Strachové (2018) bylo období humanismu a renesance (14. - 16. stol.) dobou obrody člověka, kdy došlo ke změně výchovy tak, že jím byl člověk odvážný, rozumově vyspělý a tělesně zdatný. Dochází k obrovskému rozvoji a propagaci školní TV, díky mnoha humanistickým pedagogům, literátům a vědcům např. Erasmus Rotterdamský, Thomas Moore, Martin Luther, Jan Amos Komenský a další. Každý z nich přinesl svůj pohled na TV a přispěl k obnově základů školské TV, teorie sportu a moderní podoby sportu a sportovních her.

Od roku 1650 dochází k rozšiřování vlivu osvícenství (ideologie buržoazie, namířená proti přežitkům feudalismu a duchovnímu tmářství) odkazující na humanismus a požadující harmonickou výchovu a pravidelnou TV. Představiteli osvícenství jsou např. John Locke (první ucelený systém teorie TV, zdravý duch ve zdravém těle, správná životospráva), Jean Jacques Rousseau (děti se vyvíjejí vlastním tempem a podle vlastních představ, úcta a láska k dítěti) (Tiwari & Rathor, 2006). Počátky moderního sportu sahají do Anglie, kdy se začal rozvíjet sport a sportovní hry. Přerod rytířského sportu v gentlemanický sport a odtud to byl krůček k amatérskému sportu postaveného na základech fair play (čestné hry). Vznik profesionálního sportu a rozpor mezi amatérským, první sportovní kluby (Grexa & Strachová, 2018).

V období rozvoje kapitalismu (1789-1870) vznikají tělovýchovné systémy v Německu (Friedrich Ludwig Jahn), Švédsku (Per Henrik Ling) a ve Francii (Francisco Amoros), dochází

k dalšímu rozvoji moderního sportu a zavedení povinné TV do škol. Rozšířily se funkce TV a sportu o principy zdravotní, ekonomické a politické, vzrostl význam výchovné a vzdělávací funkce TV a sportu (Grexa & Strachová, 2018). Rychetský a Fialová (2004) tvrdí, že v Anglii byly postoje k TV velmi emotivní. Atletické disciplíny a zejména hry byly hlavní součástí anglického výchovného systému. Tento mnohem více rekreační pohled na TV byl i základem netradičních tělovýchovných programů, které později vznikly a rozšířily se ve Spojených státech. V této době se ve většině vyspělých zemí stala školní TV povinnou.

V českých zemích došlo k zavedení TV jako povinného předmětu do školního kurikula obecných škol v roce 1869 v rozsahu 2 hodiny týdně, současně se začalo tělesné výchově vyučovat na nově vzniklých učitelských ústavech (Kössl, Krátký, & Marek, 1986). Grexa a Strachová (2018) dále píše o pronikání sportovních her do osnov školní TV a obnovení olympijských her jako vrcholné světové sportovní soutěže. Kössl, Krátký a Marek (1986) považují za důležité pro popularizaci a rozvoj TV na našem území založení Sokola v roce 1862. Díky cvičitelům Sokola dochází k rozvoji i školní TV, protože mnoho z nich vyučovalo také na školách. Se Sokolem je pevně spjato jméno Miroslav Tyrš, který byl vynikající tělovýchovný odborník a který na základě zkušeností v TV vytvořil tělovýchovnou soustavu, která se používá dodnes (Grexa & Strachová, 2018).

Období imperialismu (1870-1918) je charakteristické především prudkým rozvojem sportovního hnutí a jeho prvním vrcholem vznik moderních olympijských her a mezinárodních sportovních organizací. Nové vědecké poznatky vedly k reformování existujících tělovýchovných systémů (Kössl, Krátký, & Marek, 1986). Zakladatelem novověkých olympijských her je Pierre de Coubertin, který pochopil možnosti využití olympijských tradic pro rozvoj sportu a mezinárodní mírové spolupráce a využití sportu jako univerzálního výchovného prostředku. Docházelo k zformování specifických ženských tělovýchovných soustav – estetický tělocvik, výrazový tanec a rytmická gymnastika, ale rozvíjel se i sport žen, i když zaostával za bouřlivým tempem rozvoje mužského sportu. Pokračuje rozvoj sportovních věd. Vědeckému výzkumu přispěly vědecké instituce a první TV školy, které začaly vznikat na konci 19. století. Ovšem další rozvoj zastavila první světová válka (Grexa & Strachová, 2018).

První světová válka, výrazně pohnula meziválečným (1918-1945) politicko-ekonomickým vývojem. Ten se odrazil ve sportovní a tělovýchovném hnutí, kde vznikly dva zásadní protichůdné systémy na základě ne odborných, ale ideologicko-politických kritérií. Totalitní státy uplatňovaly v řízení sportovního hnutí stejné principy, tedy vytvoření jediné tělovýchovně-sportovní organizace, která byla pod přímým vedením a kontrolou vládnoucí

strany a státu (Grexa & Strachová, 2018). Ve většině evropských zemí se zformovala základní struktura vysokého tělovýchovného školství (Kössl, Krátký, & Marek, 1986). V oblasti mládežnické tělovýchovy a sportu pokračovaly v činnosti tradiční organizace (Skaut), které po válce rozšířili činnosti i v Evropě (Grexa & Strachová, 2018).

Vývoj po druhé světové válce (moderní dějiny) byl definovaný obdobím studené války a etapou soupeření kapitalistického a socialistického systému, které trvalo do roku 1989. Tyto systémy zformovaly také stejné tělovýchovné systémy, charakteristické neúměrným zideologizováním a zpolitizováním sportu, projevující se soupeřením těchto systémů (Grexa & Strachová, 2018). Grexa a Strachová (2018) dále tvrdí, že po roce 1989 se sport stal definitivně odvětvím ekonomiky a sportovní činnost byla povýšena na zaměstnání. Výrazně vzrostl podíl státních intervencí do sportu. V současnosti řeší sportovní svazy a olympijské hnutí řadu závažných problémů, jako doping, korupci, neúměrnou komercializaci, gigantismus her, novou vlnu nacionalismu, hrozbu teroristických útoků apod. Mezinárodní olympijský výbor zintenzivnil úsilí o světový mír, zapojení sportovců do olympijského hnutí a podpory sportu a v poslední době také ochranu životního prostředí.

2.1.2 Tělesná výchova v ČSR

Do nového státu jako nejmasovější a nejvyvinutější tělovýchovná organizace vstoupil Sokol, dále obnovili svou činnost Orel, SDTJ a další. Pluralitní politický systém se odrazil i ve struktuře celého sportovního hnutí – vznikla celá řada velmi diferencovaných tělovýchovných organizací, z hlediska obsahu, ideově-politického zaměření, sociálního a národnostního složení (Grexa & Strachová, 2018). 2. listopadu 1918 bylo vytvořeno ministerstvo veřejného zdravotnictví a tělesné výchovy. Představitelé Sokola zaujali vedoucí postavení v tělovýchovných odborech ministerstva školství a osvěty (Kössl, Krátký, & Marek, 1986). Po vzniku samostatné ČSR byla koncepce školní TV ovlivněna zejména národními tradicemi spolkového tělocviku sokolského, který se v plném rozsahu nemohl v dřívějších pojetích uplatnit. Základ kurikula byl doplněn o sezónní cvičení a sporty v přírodě (Rychetský & Fialová, 2004). Úroveň TV na základních školách byla nižší než na školách středních, ve školách učňovských a odborných nebyla po celou meziválečnou dobu povinná TV vůbec zavedena (Kössl, Krátký, & Marek, 1986).

Velké změny v obsahu i pojetí školní TV podnítila aplikace principů tzv. novorakouské školy ve 30. letech. Tento směr patří k pedocentrickým pedagogickým koncepcím a jsou v něm zdůrazněny subjektivní role žáka, širší uplatnění zdravotních cílů ve cvičeních a metodičnost ve vyučovacích postupech učitele (Rychetský & Fialová, 2004). V porovnání s předchozím

obdobím je evidentní rozvoj školní TV, přesto se však objevovala řada nedostatků: nedostatek kvalifikovaných pedagogů a jejich příprava, absence TV na některých školách, nízká materiální vybavenost (Grexa & Strachová, 2018).

V období druhé světové války, byl na českém území zřízen Protektorát Čechy a Morava, plně pod kontrolou fašistického Německa. V jazykově smíšených obcích bylo zastaveno vyučování na českých školách, školní budovy byly obsazeny armádou a vyučování podřízeno nacistické ideologii a principům fašistické pedagogiky (Kössl, Krátký, & Marek, 1986). Po uzavření vysokých škol byla zastavena činnost českých vzdělávacích kurzů v Praze a v Brně. Došlo k úplnému zrušení tělovýchovných organizací s výjimkou SDTJ a k zrušení všech mezinárodních sportovních styků (Grexa & Strachová, 2018). Do odboje se zapojilo mnoho odvážných příslušníků tělovýchovných a sportovních organizací i učitelů TV, kteří se nebáli položit život za svou vlast (Kössl, Krátký, & Marek, 1986).

Po druhé světové válce, došlo k obnovení samostatnosti republiky a tím i k obnovení tělovýchovných a sportovních organizací. Ovšem nastolení socialismu v roce 1948 vedlo k sjednocení tělovýchovy. Zvýšila se působnost státních orgánů, vznikl Státní výbor pro TV a sport, Státní úřad pro TV a sport a krajské a okresní národní výbory pro TV (Grexa & Strachová, 2018). Ústavy pro vzdělávání profesorů a učitelů TV byly začleněny do pedagogických fakult, které se transformovaly na vysoké školy pedagogické a vyšší pedagogické školy, na vysokých školách byly zřízeny ústavy pro TV, později katedry TV (Kössl, Krátký, & Marek, 1986). Ve školní TV se projevují nové vlivy a mění se její orientace na zdravotní, vzdělávací a výchovné úkoly a cíle. Prosazují se tendence ke sportovnímu zaměření (Rychetský & Fialová, 2004).

Po roce 1948 dochází k přechodu na státní řízení a kontrolu TV a sportu podle sovětského vzoru, tato struktura se ukázala být složitá a málo účinná, převládá direktivní, centralizovaný a administrativní způsob práce, doprovázený přílišnou ideologizací a politizací. Mezi pozitiva patří rozvoj tělovýchovného školství a vědy a budování materiálního zázemí (Grexa, & Strachová, 2018). V roce 1948 se dívčí školní TV zavádí pro všechny typy škol jako povinný předmět a od 6. ročníku se třídy v TV dělily pro chlapce a dívky zvlášť. V roce 1960 byla provedena úprava kurikula ve školní TV, jejímž cílem byla snaha organicky i obsahově propojit povinnou školní TV s tělovýchovnou činností zájmovou (Rychetský & Fialová, 2004).

Reformní kroky patrné před rokem 1968 byly zrušeny a došlo k návratu k dogmatickým praktikám. Problémem byl slabý rozvoj masové TV a pokles členské základny. Prakticky jediná pozornost byla věnována vrcholovému sportu a reprezentaci, která byla „výstavní skříň“ socialistického státu (Grexa & Strachová, 2018). Cíle školní TV se zaměřovaly více na prožitěk

z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností v nejpobulárnějších sportech, socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti (Rychetský & Fialová, 2004).

Charakteristickými rysy první fáze změn v tělovýchovném hnutí po roce 1989 byla decentralizace a demokratizace, obnovení organizací zrušených v roce 1948 a 1968 a vznik nových autonomních subjektů, čímž se vytvořila nová pluralitní struktura sportovního a tělovýchovného hnutí (Grexa & Strachová, 2018). Vlivem společenských změn v roce 1989, došlo k obsahovým, organizačním i řídicím změnám v celém našem školství, včetně vyučování TV (Rychetský & Fialová, 2004). Ústředním orgánem státní správy zodpovědným za oblast sportu se stalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, klíčovým zákonem v této oblasti byl zákon č. 173/1990 Sb. Charakteristickým pro toto období byl nedostatek financí, redukce sportovních kroužků na školách a zrušení příspěvku státu na lyžařské a sportovně-turistické kurzy. Také se rozpadl ucelený systém sportovních tříd a škol a center pro vrcholové sportovce i systém zdravotní péče. Zanikla centra talentované mládeže, z těchto důvodů došlo k výraznému výkonnostnímu poklesu v řadě sportovních odvětví (Grexa & Strachová, 2018).

2.1.3 Tělesná výchova v ČR

Období po vzniku samostatné ČR již není dobou převratných změn a lze jej charakterizovat jako období evoluční (Grexa & Strachová, 2018). Liberalizace v oblasti curricula, diverzifikace škol kladou nové nároky na učitele TV i žáky. Jedná se o vyšší nároky na přípravu obsahu vyučování, zajištění jeho optimálního rozsahu spolu s potřebným materiálním vybavením. Počet povinných hodin TV zůstává stejný, tedy 2h týdně (Rychetský & Fialová, 2004). Výuka TV na školách probíhá podle vlastních vzdělávacích programů jednotlivých škol zpracovaných podle Rámcového vzdělávacího programu (Grexa & Strachová, 2018).

Průcha, Walterová a Mareš (2003) zařadili výuku TV pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Toto ministerstvo je řídicím a výkonným orgánem státní správy. V důsledku decentralizace veřejné správy a zrušení resortního řízení se mění jeho role s důrazem na koordinační, řídicí a metodické aktivity. Stále si však zachovává klíčovou funkci při zajišťování a rozdělování prostředků státního rozpočtu v oblasti školství. Zároveň je důležitým subjektem vzdělávací politiky. Úkolem je tvorba koncepce a strategie rozvoje vzdělávání. Zajišťuje kvalitu vzdělávacího systému a jeho evaluaci, podporuje inovace vzdělávání, metodicky řídí pedagogická centra.



Obrázek 1. Struktura školství v České republice (převzato z Peková, Pilný, & Jetmar, 2012).

Rychetský a Fialová (2004) soudí, že školní TV je více než 140 let organickou součástí výchovy a vzdělávání na školách v českých zemích. Ovšem počátek, kdy vznikaly předpoklady a podněty k jejímu vzniku, vymezení cílů, obsahu (kurikula), vyučovacích metod a organizačních forem se datuje mnohem dříve.

Vašíčková (2016) píše o tělovýchovném vzdělávání v České republice, jakožto o povinnosti až do ukončení povinné školní docházky a pro adolescenty a v průběhu středoškolského studia. Přesto si myslí, že není tato výhoda v porovnání se zahraničím dostatečně využívána. V současné době je v ČR dvouhodinová týdenní dotace TV, proto se výuka zaměřuje především na praktická cvičení a nezbyvá čas na to informovat žáky o významu pohybové aktivity pro jejich život.

TV by se nevyvíjela nebýt školských reforem. Ta v ČR byla zahájena po roce 1989 a stále probíhá. Řídí ji Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), ovšem pověřen přípravou je Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Tento ústav vydal konkrétní doporučení pro realizaci kurikulární politiky v těchto bodech:

1. Oslabit normativnost a unifikovanost centrálního kurikula.
2. Postupně přenášet tvorbu kurikula na úroveň školy.
3. Posílit funkci vzdělávacích standardů (Fialová et al., 2014).

Správně organizovaná vyučovací jednotka tělesné výchovy je jistě správným předpokladem pro kvalitní rozvoj pohybových schopností, dovedností a celkové zdatnosti žáka. Samozřejmě se nejedná pouze o organizační aspekt, nýbrž zde hraje významnou roli také aspekt vyučujícího, který by měl své žáky cíleně vychovávat v pohybové gramotnosti, motivovat je a být jim vzorem, aby v životě pohybové aktivity sami vyhledávali a věděli, jaký přínos pro ně představují (Vašíčková, 2016). Větší otevřenost kurikula, humanistické principy aj., které se pro jednotlivé stupně škol zpracovávají, by měly přispět k respektování senzitivních period v ontogenetickém vývoji dětí a mládeže, jejich zájmů, interindividuálních rozdílů a zvláštností. Je třeba podněcovat konzistentní rozvoj vědomostí, dovedností, pohybových schopností, efektivní socializaci a vést k utváření pozitivních postojů k pohybu, sportu, jako základu tvorby biopsychosociálně účinného pohybového režimu a stylu života v dospělosti (Rychetský & Fialová, 2004).

2.2 Pohybová aktivita

Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují všeobecně aktivitu jako činnost zejména živých bytostí. Bouchard a Shephard (1994) prezentují pohybovou aktivitu (PA) jako jakýkoliv tělesný pohyb zabezpečený kosterním svalstvem, který vede k podstatnému zvýšení energetického výdaje nad klidovou hodnotu. Dugdill a Stratton (2007) píší o mnohostranném, komplexním a všestranném chování, které může zahrnovat činnosti každodenního života (práce v domácnosti, zahradničení, chůze do schodů), činnosti související s povoláním v rámci pracovní doby (chůze, přenášení věcí, zvedání a balení), pohybová aktivita nutná při přesunech (chůze, jízda na kole, jízda na invalidním vozíku) do a z míst, známá také jako aktivní cestování nebo doprava, volnočasové aktivity (cvičení, sportovní rekreace nebo koníčky), nebo zapojení do specifických předepsaných intervencí. Dobrý, Čechovská, Kračman, Psotta a Süß (2009) přinášejí tuto definici PA, jako druh tělesného pohybu člověka, charakteristického svébytnými vnitřními determinantami (fyziologickými, psychickými, nervosvalovou koordinací, požadavky na svalovou zdatnost, intenzitou apod.) i vnější podobou a formou, vykonávaného hybnou soustavou při vyšší kalorické spotřebě, tj. při energetickém výdeji vyšším než při stavu člověka při klidovém metabolismu.

Sigmundová (2005) dělí druhy pohybové aktivity podle:

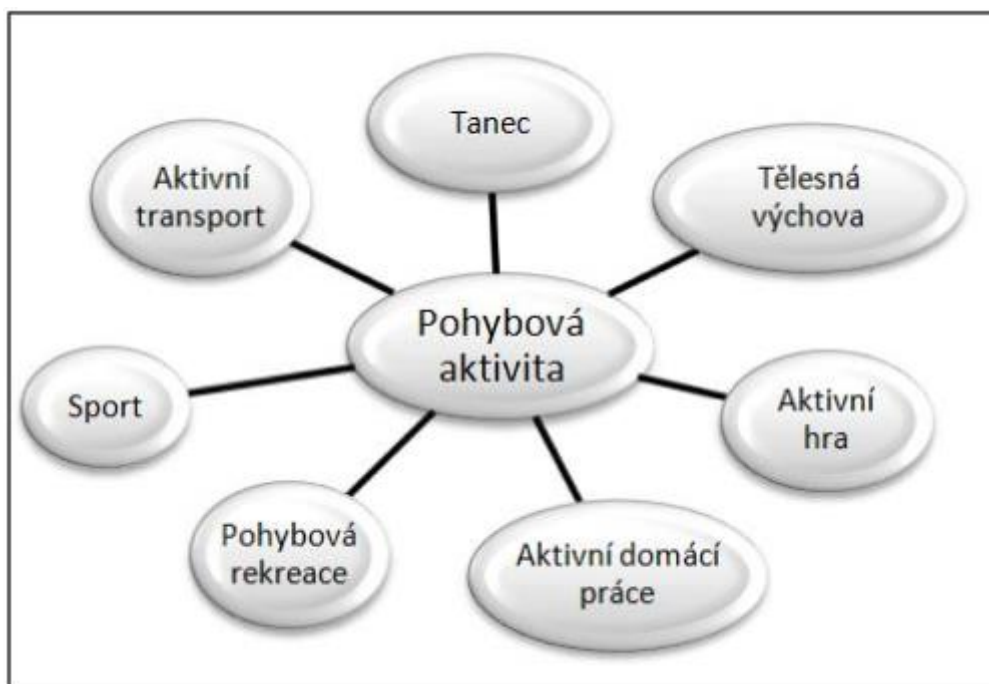
- cíle (sportovní, rekreační, zdravotní),
- pravidelnosti (pravidelná, nepravidelná),
- sociálního aspektu (individuální, skupinová),

- řízenosti (organizovaná, neorganizovaná),
- záměrnosti (intencionální, spontánní),
- denního režimu (volnočasová, pracovní, školní, mimoškolní),
- etapy života (PA dětí, mládeže, dospělých, seniorů, popř. celoživotní pohybová aktivita).

Z pohledu lékařství patří PA k základním životním projevům. Pokud je zaměřena na zvýšení tělesné výkonnosti, nebo zlepšení zdravotního stavu jednotlivce, pak ji nazýváme tělesné cvičení. Je-li tato činnost zaměřena na zvýšení tělesné výkonnosti, pak jde o sportovní trénink. V rekreační tělovýchovné aktivitě převažuje tělesná a psychická regenerace, ve výkonnostním sportu jde o organizovanou činnost se soutěžními prvky na různé úrovni, a pokud jde o nejvyšší výkony, označujeme tuto aktivitu jako vrcholový nebo profesionální sport (Pastucha, 2014).

Sigmund a Sigmundová (2011) zmiňují v souvislosti s PA tyto přívlastky:

- Habituaální – běžně prováděná organizovaná i neorganizovaná PA ve volném čase i zaměstnání, zahrnující lokomoci, manipulaci, hru, sport, sebeobslužnou a další běžnou životní motoriku.
- Organizovaná – strukturovaná intencionální PA, která je prováděna pod vedením edukátora (učitele, trenéra, cvičitele, vychovatele) (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999). Základ tvoří vyučovací jednotky tělesné výchovy, tréninkové a další cvičební jednotky s pohybovým obsahem.
- Neorganizovaná – svobodně volitelná, vlastními potřebami a zájmy determinovaná PA prováděná bez pedagogického vedení, zpravidla ve volném čase. Zahrnuje i spontánní PA.
- Týdenní – souhrn organizovaných i neorganizovaných PA, realizovaných v průběhu sedmi po sobě následujících dnů, s možností srovnávání pracovních a víkendových dnů (Sigmund & Sigmundová, 2011).



Obrázek 2. Struktura pohybové aktivity dle SIGPAH (převzato z Kalman, Hamřík, & Pavelka, 2009).

2.2.1 Výhody pohybové aktivity

Výhody PA při podpoře zdraví a prevenci nemocí jsou široce zavedeny a do značné míry zdokumentovány (Dugdill, Crone, & Murphy, 2009). Rostoucí úroveň chronických nemocí souvisejících s životním stylem vyvolává zájem o zdravotní péči. Existují značné důkazy, že jednotlivci, kteří jsou více fyzicky aktivní, trpí sníženou nemocností a úmrtností na celou řadu nemocí (Biddle & Fox, 2003). PA je nezbytná pro naše zdraví. Mnoho experimentů a vědeckých důkazů potvrzuje, že adekvátní pravidelná PA přináší lidem, širokou škálu fyzického, sociálního a mentálního užitku (WHO, 2003). Pravidelná PA podporuje zdraví a zabraňuje vzniku řady nemocí, zlepšuje společenskou konektivitu a kvalitu života, poskytuje ekonomické výhody a přispívá k podpoře ekologické udržitelnosti prostředí. Je prevencí vzniku obezity a přirozeným nástrojem jejího redukování (Miles, 2007). Pastucha (2014) píše, že správná PA zaměstnává rovnoměrně všechny svalové skupiny a podporuje psychické funkce, kdy dochází k úpravě náladovosti, zmenšení depresí, přičemž příčinou jsou změny v mozku, ke kterým dochází při podstupování pravidelné PA. Hardman a Stensel (2009) pokládají pravidelnou PA v dětství a dospívání za nezbytnou pro zdravý vývoj pevnosti kostí a funkčnosti svalového aparátu, je udržovatelem optimální tělesné hmotnosti a pokladnicí zdravotních přínosů v dospělosti a ve stáří.

Přínosy PA musí převažovat nad riziky, aby si lidé udrželi radost z pohybu a zdraví při provádění PA (Bouchard, Blair, & Haskell, 2012). Největší výhody vysoké úrovně fyzické zdatnosti se očekávají v prevenci obezity a metabolického syndromu a v podpoře zdraví kostí (Ainsworth & Macera, 2012). Baptista a Janz (2012) zjistili, že přínosy plynoucí z PA jsou pro studijní výsledky velmi důležité a že děti s vyšší pravidelnou PA mají lepší studijní výsledky. S cílem optimalizovat vztah mezi PA a studijními výsledky by se proto děti a dospívající měli zapojovat do každodenních činností. Větší PA během dětství a dospívání má psychosociální přínosy, včetně sníženého stresu a úzkosti, zlepšení sebevědomí, energetické úrovně a schopnosti soustředit se (Hills, King, & Armstrong, 2007).

2.2.2 Doporučení pro pohybovou aktivitu

Sigmundová a Sigmund (2015) rozdělili doporučení pro pohybovou aktivitu ze dvou hledisek, založených na FITT charakteristikách a hodnocenou pomocí počtu kroků. Doporučení založené na FITT charakteristikách se postupně v průběhu let měnilo. V roce 1988 to bylo 20-30 minut velmi intenzivní PA denně (American College of Sports Medicine, 1988). V roce 1992 se doporučení změnilo na každodenní realizaci PA, zároveň PA střední až vysoké intenzity (Sallis & Patrick, 1994). V roce 1998 dochází k dalšímu posunu doporučovaných hodnot, pro inaktivní jedince 30 minut střední až vysoké intenzity a také aktivity pro posílení svalů, kloubů a rozvoj flexibility (Biddle, Sallis, & Cavill, 1998). Následně dochází k úpravě i této hodnoty na 60 minut středně až vysoce intenzivní PA denně, protože většině adolescentů nebylo 30 minut denně dostatečné množství k omezení nárůstu nadváhy a obezity (Currie et al., 2004). Sigmund, Sigmundová a Šnoblová (2012) předkládají doporučení 90 minut středně až vysoce intenzivní PA denně, které odráží skutečnost, že 60 minut středně až vysoce intenzivní PA nestačí pro prevenci kardiovaskulárních chorob.

Sigmund a Sigmundová (2011) dále doporučují:

- Podporovat pohybově aktivní transport do a ze školy, zájmových organizací, klubů a volnočasových aktivit.
- Specializovanou sportovní přípravu, kterou lze uplatňovat při zachování všestranného pohybového rozvoje.
- Zvýšit podíl adolescentů zapojených alespoň 3x týdně do organizované PA.
- Zvýšit podíl adolescentů ve vyučovací jednotce tělesné výchovy trávících 50% času při PA střední až vysoké intenzity.
- Sledování televize, či monitoru by nemělo překročit 2 hodiny denně.

Doporučená denní pohybová aktivita založená na počtu kroků je 10000 kroků denně pro dospělého člověka. V ČR doporučil denně (Frömel et al., 1999) pro dětskou populaci 13000 kroků pro chlapce a 11000 kroků pro dívky ve věku 6-15 let a 11000 kroků pro chlapce a 9000 kroků pro dívky ve věku 15-18 let. S rostoucím počtem publikovaných prací využívajících krokoměry, došlo na základě metaanalytické studie zahrnující 51 prací zabývajících se monitorováním a hodnocením pohybové aktivity pomocí krokoměrů, k stanovení norem pro chlapce v průměru 12000-16000 kroků denně a 10000-13000 kroků denně pro dívky (Tudor-Locke et al., 2011).

2.2.3 Pohybová aktivita adolescentů

Studie trendů pohybového chování dětí a adolescentů naznačují klesající trend zejména v aktivním transportu, pohybové aktivitě v rámci školní tělesné výchovy a organizovaného sportu, avšak ne všechny analyzované studie poukazují na pokles celodenní PA (Bucksch, Inchley, Hamrik, Finne, & Kolip, 2014). Mezi významné mezinárodní studie, které využívají opakovaný průřezový design výzkumu, patří studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (Currie et al., 2011). Z výsledků HBSC studie vyplývá, že většina českých dětí není dostatečně pohybově aktivní. Dívky jsou méně aktivní než chlapci. S rostoucím věkem klesá úroveň PA a 8 % dětí je osvobozeno od povinné školní tělesné výchovy (Kalman & Vašíčková, 2013). Poradenské centrum Výživa (2008) v dalším výzkumu uvádí, že 67 % dětí ve starším školním věku v České republice necvičí víc než 2 hodiny při povinné tělesné výchově ve škole. Ve studii sekulárních trendů u českých adolescentů ve věku 14-18 let bylo u současných adolescentů odhaleno, že každý desátý adolescent má nadváhu nebo obezitu, což je přibližně dvakrát větší výskyt než před deseti lety. Velkým problémem je u dětí kromě nadváhy a obezity, také nedostatečná pohybová aktivita (Sigmundová et al., 2011). Sigmundová a Sigmund (2015) vycházeli z HBSC studie z let 2002-2014, přičemž zjistili, že jak chlapci, tak dívky vykazovali menší šanci plnit doporučení pro pohybovou aktivitu na konci období než na začátku. V roce 2014 se výskyt nadváhy a obezity u českých chlapců pohyboval v rozmezí 20,4-29,5 % a u dívek mezi 13,6 a 24,2 % v závislosti na jejich věku.

2.2.4 Sedavé chování

Sedavé chování je nadměrné sezení nebo polehávání s minimálními pohyby při nízké hodnotě energetického výdeje (Tremblay, Colley, Saunders, Healy, & Owen, 2010). Sedentary Behaviour Research Network (2012) definuje sedavé chování jako jakékoliv chování (mimo spánek), charakteristické energetickým výdejem nižším než 1,5 MET. Snad nejfrekventovaněji zmiňovaným druhem sedavého chování ve vztahu k úrovni PA je doba sledování televize.

Během školních dní jde obvykle o druhý nejčastější typ inaktivity po sezení ve škole, zatímco o víkendu se doba sledování televize prodlužuje právě na úkor absence sezení ve škole (Sigmund, Frömel, Neuls, Skalík, & Groffík, 2002). Nadměra sedavého chování je u dívek prediktorem vyššího BMI v pozdějším věku a vztah mezi sledováním televize a obezitou je ovlivněn spíše zvýšením kalorického příjmu než omezením času stráveného aktivně, neboť sledování televize je často doprovázeno konzumací pochutin a nápojů (Utter, Neumark-Sztainer, Jeffery, & Story, 2003).

Vašíčková a Kalman (2013) vycházející z HBSC studie českých dětí, informují o celkovém růstu podílu dětí, které tráví volný čas sedavě. Ve všední dny tráví před obrazovkou 2 a více hodin celkově 63,3 % dětí a o víkendu 73 % dětí. Hraním počítačových her tráví 2 a více hodin denně nadpoloviční většina chlapců, přičemž 2 a více hodin denně ve všední dny hraje počítačové hry 58,1 % chlapců, o víkendu potom 65,8 %. Pro dívky je naopak spíše typičtější chatování, brouzdání po internetu, e-mailování nebo psaní domácích úkolů na počítači. Výsledky HBSC studie ukazují, že ačkoliv Česká republika patřila v minulosti spíše k aktivním zemím, může se v budoucnu kvůli poklesu PA u dětí a vzrůstajícímu podílu sedavého chování u této cílové skupiny potýkat se značnými problémy v oblasti zdravotnického, sociálního i školského systému (Vašíčková & Kalman, 2013).

S poklesem potřeb a možností být pohybově aktivní narůstá převaha sedavého životního stylu provázaného s pohybovou inaktivitou. Ze zdravotního pohledu je pohybová inaktivita po kouření, vysokém krevním tlaku a cholesterolu čtvrtým rizikovým faktorem neinfekčních onemocnění na světě (Sigmund & Sigmundová, 2011).

2.3 Pohybové schopnosti

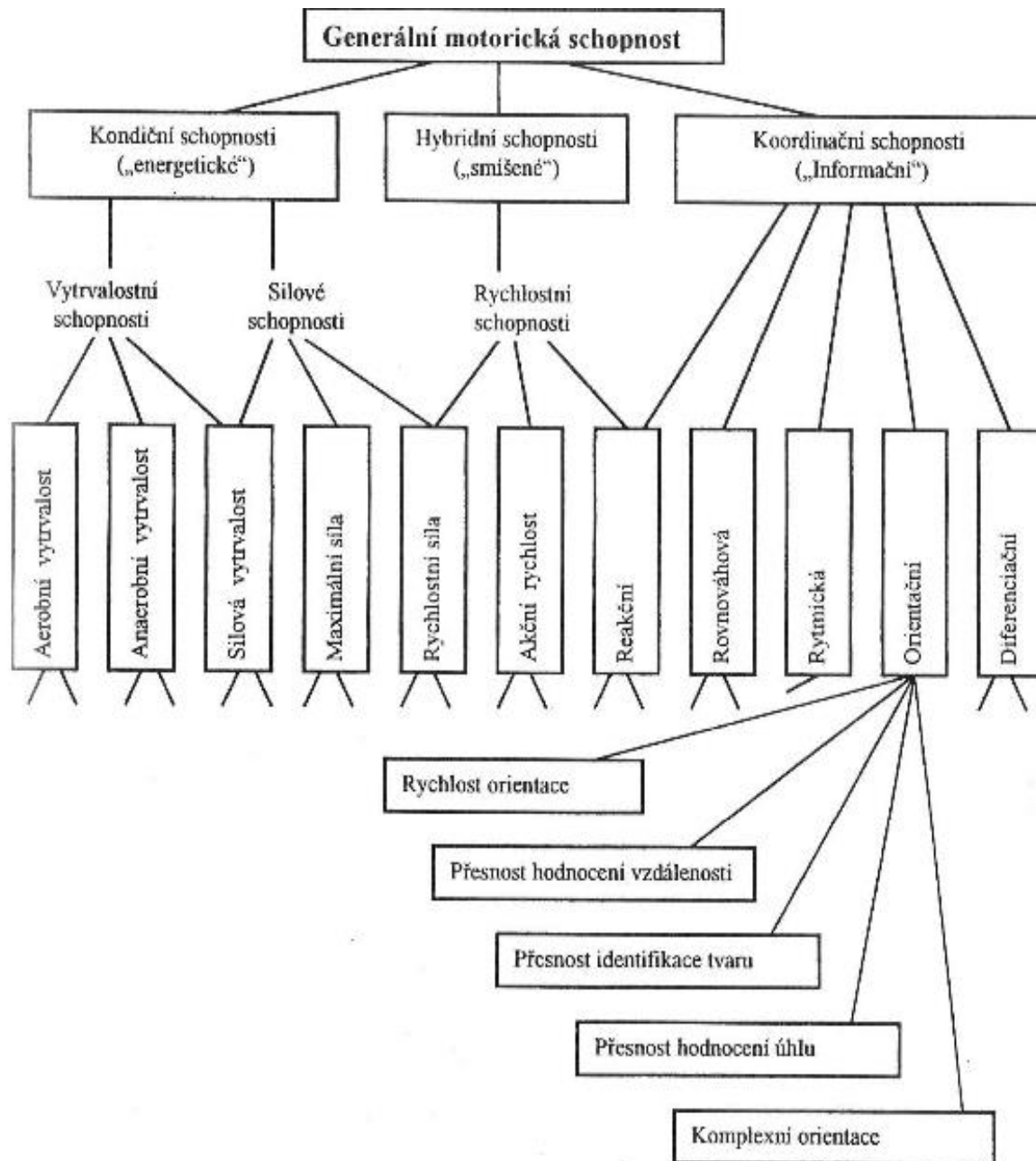
Perič s Dovalilem (2010) chápou pohybové schopnosti jako relativně samostatné soubory vnitřních předpokladů lidského organismu k pohybové činnosti, v níž se také projevují. Reakce člověka na vnější prostředí (například na požadavky ve školní TV) souvisejí v tělovýchovné a sportovní praxi především s úrovní jeho pohybových (motorických) schopností a dovedností (Hrabinec, 2016).

Perič a Dovalil (2010) dělí tyto schopnosti na:

- Vytrvalostní – schopnost překonávat únavu, dlouhodobá pohybová činnost určité intenzity.
- Silové – schopnost překonávat vnější odpor, prostřednictvím svalové kontrakce.
- Rychlostní – schopnost překonávat krátkou vzdálenost v co nejkratší době.

- Koordinační – schopnost řídit a regulovat pohyb.
- Pohyblivost – schopnost provádět pohyb v maximálním kloubním rozsahu.

Základem v rozvoji pohybových schopností je tělesné zatěžování (objem, intenzita, frekvence a složitost) v kombinaci s odpočinkem (délka a charakter). Aplikace zatížení a odpočinku v tělovýchovném procesu se mění v závislosti na rozvoji jednotlivých schopností, věku, pohlaví i aktuálním rozvoji žáků (Vilímová, 2009). V této práci dále rozvedu pouze vytrvalostní a silové schopnosti, protože z těch vychází praktické měření.



Obrázek 3. Model hierarchické struktury komplexu pohybových schopností (převzato z Měkota & Novosad, 2005).

2.3.1 Vytrvalost

Vytrvalost člověka, je schopnost provádět opakovaně pohybovou činnost submaximální, střední a mírné intenzity bez snížení její efektivity, a to po relativně dlouhou dobu (Hrabinec, 2016). Vytrvalostní schopnosti můžeme obecně chápat jako schopnost odolávat únavě. Jsou závislé především na úrovni rozvoje fyziologických funkcí, jako jsou okysličovací a transportní procesy ve svalech, rozvoj oběhově-dýchacího systému. Dále je ovlivňují i procesy psychické, především morálně-volní (Perič & Dovalil 2010).

Měkota a Novosad (2005) rozlišují vytrvalost na:

- Základní a speciální.
- Lokální a globální.
- Statickou a dynamickou.
- Vytrvalostní, silově-vytrvalostní a koordinačně-vytrvalostní.
- Krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou.
- Aerobní, anaerobní a kombinaci.

Praktická část se skládá ze dvou testů a to běhu na 1500 m a tzv. beep testu, také by se dalo říct, že se jedná o vytrvalostní člunkový běh. Oba tyto testy pracují a hodnotí aerobní kapacitu, což je klíčová složka zdravotně orientované zdatnosti. Jedná se o funkční schopnost dýchacího, srdečně-cévního a svalového systému přijmout, transportovat a využít kyslík během pohybového zatížení (Rubín et al., 2018). Metody rozvoje vytrvalostních schopností se rozlišují s ohledem na zaměření tělovýchovného, sportovního a individuálního přístupu. Rozlišujeme je na metodu souvislého zatížení a metodu intervalovou (přerušovanou) (Hrabinec, 2016).

Metoda souvislého, nepřerušovaného zatížení vycházejí z dlouhodobé činnosti v nízké a střední intenzitě, která není po celou dobu trvání cvičení přerušena odpočinkem. Tato metoda se dále dělí na souvislou a střídavou tzv. fartlek. Metoda intervalového zatížení je plánovité členění cvičení požadované intenzity na fáze zatížení a zotavení, přičemž intervaly odpočinku neslouží k plnému zotavení. Intervalová metoda se dělí na klasickou formu a extenzivní a intenzivní metodu (Perič & Dovalil, 2010).

2.3.2 Síla

Silové schopnosti jsou definovány jako schopnost překonávat či udržovat vnější odpor svalovou kontrakcí. Ve většině sportovních disciplín se úroveň silových schopností významně podílí na struktuře sportovního výkonu (Perič & Dovalil 2010).

Silové schopnosti dělí Perič s Dovalilem (2010) podle typu svalové kontrakce, která je určující pro stimulaci silových schopností. Svalových kontrakcí rozeznáváme několik typů. Podle změn délky svalu a podle napětí svalu hovoříme o kontrakci:

- Izometrické, statické – zvyšuje se napětí, délka svalu se nemění.
 - Izotonické, dynamické – mění se délka svalu, napětí zůstává přibližně stejné.
- Tato síla se dále dělí na koncentrickou a excentrickou (brzdívou).

Silové schopnosti v období pubescence se rozvíjí jednak na základě růstu těla a jinak tělesnými cvičeními stimulujícími biologické faktory, které podmiňují jejich rozvoj. Silové schopnosti jednotlivých svalových skupin se rozvíjejí nerovnoměrně. Rozvoj síly se zpočátku období zpomaluje, a to také proto, že růst kostí do délky je rychlejší než růst svalstva. Vhodnější proporce mezi délkou svalů a jejich objemem nastávají až v pubertě (Hrabinec, 2016). Zvýšená pozornost v rozvoji síly by měla být věnována nejen v mladším školním věku velkým svalovým skupinám, které zajišťují správné držení těla. Je tomu tak proto, že v průběhu ontogeneze se jednotlivé svalové skupiny rozvíjejí nerovnoměrně (Vilímová, 2009). S věkem se rozdíl mezi chlapci a dívkami v úrovni silových schopností zvětšuje, přírůstky síly jsou výrazné zvláště u chlapců. Ke konci období se rozvíjejí především silové schopnosti staticko-vytrvalostního charakteru (Hrabinec, 2016). Pro skok z místa je typická dynamická výbušná (explozivní) síla charakteristická maximálním zrychlením a nízkým odporem (Perič & Dovalil, 2010).

2.4 Starší školní věk

Vymezení období staršího školního věku, není v odborné literatuře úplně jednoznačné. Co jednoznačné je, že se jedná o období života kolem 15. roku věku. Pedagogický slovník (2003) definuje starší školní věk jako období, které se dá vymezit jednak časově (přibližně od 15 do 18 let) a jednak školní docházkou (období, kdy žák navštěvuje 9. ročník základní školy a střední školu). Vilímová (2009) přináší rozmezí staršího školního věku od 14 (15) do (18) 19 let. Starší školní věk je podle Periče (2004) období přechodu od dětství k dospělosti, charakteristické značnými biologickými a psychickými změnami. Vysoké tempo biologicko-psycho-sociálních změn i jejich výrazně individuální průběh je způsoben činností endokrinních žláz a rozdílností v produkci jejich hormonů. Průcha, Walterová a Mareš (2003) Toto období nazývají také jako adolescenci, období mezi dětstvím a dospělostí. V sociologickém a pedagogickém pojetí mládež, kdy se fyzický a psychický vývoj blíží k svému dokončení, sociálně i mravně bývá nevyzrálý. Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky,

rozvívá se intenzivní emocionální (často i sexuální) život. Je to období hledání jistot, nedůvěry k autoritám a tendencí riskovat.

Jedná se o období velmi nerovnoměrného vývoje, jak tělesného, tak i psychického a sociálního. S ohledem na tyto procesy je možné toto období rozdělit ještě do dvou, svým charakterem nestejných fází. První z nich, která je provázána bouřlivým obdobím prepubesce, vrcholí přibližně kolem 13. roku a po ní následuje poněkud klidnější fáze puberty končící kolem 15. roku dítěte (Perič, 2004). Průcha, Walterová a Mareš (2003) píší, že se jedná o mládež, což je sociální skupina tvořená lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak společnost jim ještě nepřiznává role dospělých. Má charakteristický způsob chování a myšlení, jiný systém vzorů, norem a hodnot. Každá generace mládeže reprodukuje některé kulturní hodnoty dané společnosti, jiné odmítá a vytváří hodnoty nové. Proto vzniká v průběhu socializace mládeže určité napětí, vyvolané její větší schopností prosazovat nové věci, ale menší ochotou společnosti tyto změny připustit. Z pedagogického hlediska je účast mládeže na vzdělávání a dalším vzdělávání důležitým faktorem rozvoje lidských zdrojů, vzdělanosti, a ekonomického potenciálu země. Proto je jedním ze sledovaných indikátorů vzdělávání (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003).

2.4.1 Somatický vývoj

Ve starším školním věku je zahájena druhá akcelerace růstu a nastupuje puberta. Činnost pohlavních žláz se aktivizuje. Dětský habitus se postupně mění do habitu dospělého. Vyvíjí se sekundární pohlavní znaky (Kukla, 2016). Ve vývoji tělesné výšky je možné konstatovat stále rychlejší růst. Mění se spolu s hmotností více, než v kterémkoliv jiném věkovém období. Po 13. roce však mohou růstové změny negativně působit na kvalitu pohybů u dítěte. Růst se neprojevuje na celém organismu rovnoměrně. Končetiny rostou rychleji než trup a růst do výšky je intenzivnější než do šířky (Perič, 2004). V pozdějším období se somatický vývoj vyznačuje oproti dřívějším obdobím zřetelným snížením tempa růstu tělesné výšky i hmotnosti. Předchozí progresivní růst se zpomaluje a pozvolna dokončuje. Zvláště patrné je to u dívek. Pokračující vyrovnávání dynamiky růstu jednotlivých částí těla ovlivňuje i konstituční vzhled adolescentů. Tělo pak získává postupně své konečné proporce – somatotyp (Vilímová, 2009).

Ve druhé fázi období dochází k tomu, že růst pohybového ústrojí je rychlejší než vývoj vnitřních orgánů. Období rychlejšího růstu přináší vyšší náchylnost ke vzniku některých poruch hybného ústrojí, pubertální věk je proto důležitý pro formování návyku správného držení těla (Perič, 2004). U chlapců pozorujeme výrazný nárůst svalové hmoty, u dívek spíše přírůstky podkožního tuku a jeho rozložení po těle (Vilímová, 2009). Pastucha (2011) informuje o

projevování se typicky ženské motoriky, kde převládá zaoblenost pohybu a plynulý přechod mezi jednotlivými pohybovými fázemi i celky. Mužská motorika, kde je patrné narůstání silových schopností, ale pohyby nejsou plynulé. Projevují se rozdíly ve výkonnosti chlapců a dívek. V pubescenci dochází k jisté přestavbě motoriky, která se projevuje nejvíce u obratnostních schopností. Dochází k poklesu koordinačních výkonnosti, jsou postiženy schopnosti rytmické, prostorového vnímání a rovnováhy. Motorický a sensorický vývoj jsou v tomto období dokončeny. Motorická docilita se zlepšuje i díky účinnější koncentraci pozornosti, konzistentní motivaci, cílevědomějšímu přístupu k učení i zvýšené mentální intelektové kapacitě adolescentů. Studenti jsou již schopni osvojit si i koordinačně velmi náročné pohybové dovednosti a činnosti. Období adolescence proto bývá někdy označováno za vrchol v motorickém vývoji jedince (Vilímová, 2009).

2.4.2 Psychický vývoj

Dospívání často provázejí emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivita v jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Soustavnou školní práci často ztěžují poruchy koncentrace pozornosti spojené s emoční nestálostí. Dochází tak k výkyvům ve školním výkonu, který je na jedné straně dospělými často chápán jako nedostatek snahy či přímo lenost (Farková, 2009). Toto období patří mezi klíčová ve vývoji psychiky. Hormonální aktivita ovlivňuje emotivní vztahy a projevy dětí k sobě samým, k druhému pohlaví, ke svému okolí a může působit na jejich chování ve sportovní činnosti i v dalších oblastech lidského působení. Po stránce rozumové se dále rozšiřují obzory, objevují se znaky logického a abstraktního chápání, rozvíjí se paměť. Dítě začíná rozumět racionálnímu zdůvodňování i abstraktním pojmům. Má již vysoké předpoklady vyvíjet značnou duševní aktivitu, soustředění vydrží delší dobu (Perič, 2004).

Hlavní příčinou četných intrapsychických i meziosobních konfliktů je rozpor mezi fyzickou a sociální dospělostí. Proto bývá toto období někdy označováno jako předěl mezi dětstvím a dospělostí (Vilímová, 2009). Také dochází k výraznému prohloubení citového života, který poznamenává jistá nevyrovnanost. Typická bývá náladovost. Nejistotu v odhadu vlastních možností dítě často zakrývá vychloubáním a siláctvím, hrubost navenek zastírá cit. Začíná usilovat o samostatnost a vlastní názor, což je někdy provázeno až přepjatou kritičností vůči okolí (Perič, 2004). Farková (2009) informuje o dosažení dalšího stupně vývoje myšlení typického při:

- Užívání pojmů, nezávislých na realitě, které jsou obecnější a abstraktnější.

- Řešení problémů, kdy neužívá jedno řešení, ale uvažuje o možných alternativách.
- Vytváření domněnek, které nemusí být opřeny o reálnou skutečnost.
- Aplikování logických operací myšlení.
- Vytváření soudů o jiných rozhodnutích.
- Objevování stále častějších mravních soudů.

Perič (2004) také tvrdí, že se formuje vztah ke sportu jako k činnosti, která může přinést silné uspokojení, již je však nutno věnovat plné úsilí a kterou nelze chápat jen jako nezávaznou hru.

2.4.3 Sociální vývoj

Sociální vývoj jedince v tomto období zkoumá sociologie mládeže, což je sociologická disciplína, která se zabývá zkoumáním mládeže, např. zkoumáním procesu dospívání, socializace a akulturace mládeže, sociálně-patologických jevů v životě mládeže, jejich hodnot a postojů (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). V sociální rovině se dokončuje rozvrstvení hodnotového systému, úsilí po nezávislosti a z něj vyplývající interiorizace sociálních norem a postojů, vyšší emocionální stabilita a odpovědnost za produkci své vlastní činnosti. Ve vztahu k těmto sociálně-psychologickým dimenzím se dokončuje a stabilizuje vývoj osobních vlastností (Vilímová, 2009). V této fázi vývoje někdy vznikají hluboké zájmy, které bývají základem příští volby povolání (Perič, 2004).

Významným úkolem dospívání je vytvoření diferencovaných vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Vztahy uvnitř rodiny, ze kterých se postupně dospívající odpoutává, nahrazuje ve vztazích k vrstevníkům. Jako by ubývající jistota z opouštění rodiny byla kompenzována přibývajícím jistotou ve vztazích k vrstevníkům, jako příprava na nové a trvalé emoční vztahy v dospělosti (Farková, 2009). Novou sociální situaci vytvářejí především změny v organizmu, které mohou vést až k pocitu odlišnosti od vrstevníků, všímání se více sama sebe, uzavírání se do sebe a vyhýbání se sociálním kontaktům. V extrémních případech mohou vést až k agresivnímu chování a opozici vůči ostatním (Perič, 2004). Farková (2009) uvádí tyto mezníky adolescenčních procesů:

- Potřeba intimního párového přátelství (sdílení pocitů, zkušeností, svěřování se a odtajňování přání).
- Zájem o druhé pohlaví (chlubení se zážitky, zveličenými i nepravdivými)

- Vznikají skutečné vztahy chlapců a dívek, nestálé a proměnlivé, ale velice silně prožívané tzv. „první láska“ (zvědavost, ujištění se o vlastní ceně a přitažlivosti)
- Později ustalování vztahu ke druhému pohlaví (nalezení vzájemných shod, může vyústit v hlubokou vázanost a oddanost spolu s porozuměním).

Perič (2004) dále zdůrazňuje zpočátku spíše extrovertní chování, charakteristické jistou bezohledností, opozicí, násilím, touhou po moci a ovládním skupiny, bojovností, snahou a stálou změnu. V dalším období pak dochází většinou náhle ke změně v introvertní projevy. Výrazně se prohlubuje citová sféra, děti jsou vnímavější a citlivější, vyhledávají hluboké emoce. Současně však uzavírají přátelství, utvářejí si vztahy k opačnému pohlaví (Perič, 2004). Začínající účast na společenském životě znamená i nové společenské vztahy. Vznikají i pevnější struktury skupiny se svými vůdci a dalšími rolemi. Dochází k napodobování a k obdivu vzorů, které však mohou být i záporné, čímž se zvyšuje nebezpečí sociálně negativních projevů (Perič, 2004).

2.5 Kvalita v životě

Pojem kvalita života je pojem relativně nový, interdisciplinární a multidimenzionální, ale také velmi kontroverzní a poměrně těžko uchopitelný. Zvýraznění tématu kvality života v současné společnosti, přinášející vyšší životní standard, důraz na duševní práci a kreativitu, relativní nárůst volného času při celkovém zrychlení životního tempa, změnu preferovaných hodnot, celkový nárůst tolerance, individualizace, demokratizace a pluralizace (Heřmanová, 2012).

Kvalita života je populární pojem, který slyšíme s rostoucí frekvencí. Například na individuální úrovni je běžný v odborných diskusích o zdravotním postižení a vážných nemocech a na kolektivní úrovni je tomuto termínu věnována seriózní pozornost v debatách o sociální politice a jedná se o důležitý pojem pro tvůrce politiky EU (Noll, 2004). Naneštěstí je používán tak často a v tolika různých kontextech pro tolik různých účelů, že je obtížné stanovit pravý význam. Problém je umocněn jeho používáním různými akademickými disciplínami, z nichž každá má odlišné zaměření (Phillips, 2006). Na první pohled je kvalita života jednoduchá, přímá fráze. Většina lidí má jasnou představu o tom, jaké druhy věcí by zlepšily vlastní individuální kvalitu života (a pravděpodobně i kvalitu života jiných osob), například vyšší plat, delší dovolená, dlouhý, zdravý a šťastný život atd. Podobně je jasná představa i o některých faktorech, které zvyšují kolektivní kvalitu života – globální, společnosti, i jednotlivých komunit. Většinou by se jednalo o mírové, bezkonfliktní a příjemné sociální prostředí, sociální

normy mezilidského respektování, udržitelné a neznečišťující životní prostředí, zajištěné vzdělávání dětí a přiměřené fyzické, ekonomické a nutriční zdroje pro všechny (Phillips, 2006).

Francová (2007) přináší holistický dynamický model kvality života, který zahrnuje čtyři základní hodnocené a hodnotitelné oblasti existence člověka ve společnosti. K těmto základním hodnoceným oblastem kvality života patří:

- Kontext a zázemí.
- Prostedí.
- Osobnostní charakteristiky.
- Zpracování informací a regulace.

Dle tohoto modelu má největší význam zejména oblast zpracování informací, která výrazným způsobem určuje a modifikuje konečnou podobu prožívání kvality života jedince. Zdůrazněna je aktivní role jedince při zpracování veškerých faktorů v konkrétní situaci, zohledňuje objektivní faktory prostředí i osobnostní kvality a zkušenosti. Tento model tak poukazuje na dynamičnost, variabilnost, vysokou subjektivnost, individuálnost, sociální podmíněnost, ale i celostní charakter prožitku kvality života každého jedince, tj. na komplexnost a velmi těžkou uchopitelnost daného pojmu (Francová, 2007).

2.5.1 Podmínky a životní úroveň

Heřmanová (2012) definuje objektivní kvalitu života, jako konkrétní, často měřitelné životní podmínky a dosaženou životní úroveň jednotlivce či skupiny. Mezi faktory ovlivňující tuto objektivní kvalitu života patří nepřehledné množství indikátorů. Je ale snad již obecně zřejmé, že určité životní podmínky i určitá životní úroveň do značné míry ovlivňují další životní šance jednotlivců, tj. jejich startovní pozici z hlediska možného dosahování určitého sociálního statusu. Takto chápaná kvalita života tedy významně ovlivňuje i jejich další lidský rozvoj. Kvalita života zahrnuje objektivní životní podmínky v jejich různorodosti (zdravotní stav, sociální situace, schopnost plnit role, úroveň nezávislosti) (Gurková, 2011).

Mezi základní porovnatelné životní podmínky, patří například průměrná mzda, dostupnost služeb, zdravotní péče, vzdělání, bydlení, uplatnění na trhu práce, kvalita přírodního prostředí, dopravní dostupnost související s relativní geografickou polohou aj. (Heřmanová, 2012). Existuje ale celá řada životních podmínek, obtížně zjistitelných nebo měřitelných, jako míra korupce, možnosti volby a výběru, svoboda rozhodování, fungování demokratických principů, nastavení právního systému, vliv tradice apod. (Heřmanová, 2012).

Životní úroveň se obvykle zjišťuje jako míra materiálního bohatství nebo chudoby, a to prostřednictvím zavedených kvantitativních ukazatelů, týkajících se buď obyvatelstva jako celku nebo vybraných sociálních skupin nebo vzorku domácností, nebo i jen jednotlivců (Heřmanová, 2012).

2.5.2 Vnímání a hodnocení kvality života

Heřmanová (2012) tvrdí, že z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují proces percepcie a zejména výslednou podobu imaginace u jednotlivých aktérů, lze uvést v první řadě některé jejich sociodemografické charakteristiky. Jedná se zejména o věk a od něj se odvíjející určité životní zkušenosti, ale třeba i generačně odlišné nároky ohledně životních podmínek. Úroveň vzdělanosti, typ profese a celkový rozhled, od nichž se odvíjejí hlavní preferované materiální hodnoty. Mezi další faktory lze zařadit genderová specifika, typ osobnosti, osobní, přímá zkušenost s daným životním prostředím, zprostředkované informace o životní úrovni v různých oblastech a regionech, odlišné kulturní kontexty, religiozita, sociální status atd. (Heřmanová, 2012).

Většina empirických výzkumů kvality života se zaměřuje na oblast životní spokojenosti, pocitu štěstí, uznání, sebereflexe, sebehodnocení, sebeúcty a sebeaktualizace. Z hlediska kvantifikace a komparovatelnosti, se jedná o jednu z metodicky nejobtížnějších oblastí (Heřmanová, 2012)

2.5.3 Kvalita života dětí

Zkoumání životní spokojenosti (kvality života) u dětí má svá specifika, která pramení z odlišností jednotlivých vývojových období a z osobnostních zvláštností daných úrovní myšlení, vnímáním zdraví, interpretací stresorů a jejich zvládnutím (Kalman & Vašíčková, 2013). Na děti výrazněji, než na dospělé působí sociokulturní a etnické faktory. Dítě je více ovlivňováno rodinou a vrstevnickou skupinou, má málo možností sociálního prostředí měnit, omezenější rozsah zvládacích strategií než dospělý a méně, než dospělý může rozhodovat samo o sobě (Mareš, 2006).

Studie HBSC sledovala životní spokojenost u českých dětí ve věku 11, 13 a 15 let. Z výsledků vyplývá, že životní spokojenost českých dětí je dlouhodobě vysoká. Dívky jsou méně spokojené než chlapci a míra životní spokojenosti klesá s rostoucím věkem dětí. Důležitými klíčovými faktory životní spokojenosti jsou kromě pohlaví a věku formální struktura rodiny, míra společně stráveného času v rodině, vztah ke škole a k učitelům,

subjektivně vnímaný zdravotní stav a konzumace alkoholu a tabáku (Kalman & Vašíčková, 2013).

2.5.4 Kvalita vzdělávání

Otázkami kvality se vážně zabývají vzdělávací a školské systémy po celém světě. Vedle didaktiky jako vědecké reflexe procesů vyučování a učení je s ohledem na kvalitu výuky rozvíjena také metodika jakožto souhrn praktických rad a návodů (Janík et. al., 2013). Pro porozumění pojmu kvalita ve vzdělávání je důležité identifikovat, z jakých pozic se utvářejí jeho různá definiční vymezení. Mezi takové přístupy patří normativní, analytický a empirický (Janík et. al., 2013).

Normativní přístup k vymezování kvality spočívá ve stanovení a zdůvodnění úlohy vzdělávání a jeho institucí ve společnosti. Rozhoduje se, které efekty školního vzdělávání lze chápat jako výraz vyšší kvality, spočívá ve stanovení úlohy vzdělávání (Janík et. al., 2013).

Analytický přístup staví na zkoumání variant pojmu kvalita a způsobů jeho užívání v diskusi o vzdělávání. Jde o to odvodit pojmání kvality vzdělávání z analýzy diskurzu určité doby, edukační kultury či tradice, vychází z edukační kultury (Janík et. al., 2013).

Empirický přístup zaměřuje pozornost na skutečné účinky vzdělávacích institucí, které se dávají do vztahu s jejich oficiálními úlohami. V tomto směru dochází k neustálým posunům důrazu, které je zapotřebí ve výzkumech zohledňovat (Janík et. al., 2013).

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Na základě dotazníkového šetření v rámci evropského projektu EuPEO popsat názory žáků 9. třídy na dvou vesnických základních školách na školní tělesnou výchovu, školní sport a mimoškolní pohybové aktivity.

3.2 Úkoly práce

- a. Zajištění spolupracujících škol a souhlas ředitelů s provedením výzkumného šetření.
- b. Měření zdravotně orientované zdatnosti žáků 9. tříd.
- c. Vyplnění online dotazníků se žáky a také vložení získaných dat za třídu prostřednictvím učitele TV.

3.3 Dílčí cíle

- 1) Vyplnění online dotazníků o školní TV, školním sportu a mimoškolních pohybových aktivitách a následně analyzovat získaná data.
- 2) Zjištění souvislosti mezi daty od žáků a jejich objektivní úrovni zdravotně orientované zdatnosti a pohybové aktivity.

3.4 Výzkumné otázky

VO1: Jak hodnotí žáci 9. tříd hodiny tělesné výchovy na různých školách?

VO2: Jak hodnotí žáci 9. tříd důležitost výsledků dosahovaných v tělesné výchově na různých školách?

VO3: Jaká je úroveň spokojenosti s hodinami TV žáků 9. tříd na různých školách?

VO4: Do jaké míry jsou žáci 9. tříd zapojeni do školního sportu?

VO5: Jsou na školách realizovány pohybové aktivity i jiným způsobem než jen v TV a ŠS?

VO6: Jaké je pojetí fyzické dimenze u chlapců a dívek 9. tříd v zapojených školách?

VO7: Jaká úroveň zdravotně orientované zdatnosti na jednotlivých školách?

4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v rámci učitelské profese na přelomu let 2019/2020 na Základní škole a mateřské škole v Tupesích a Základní škole Františka Horenského v Boršicích. Obě tyto školy se nachází ve Zlínském kraji, okres Uherské Hradiště. Výzkumné soubory tvořili žáci z obou těchto škol. Dále se výzkumu zúčastnili učitelé TV a vedoucí oddělení TV na příslušných školách. Všichni účastníci výzkumu byli informováni a souhlasili s cíli studie a s testovými položkami. Rovněž byli informováni o možnosti kdykoli dobrovolně odstoupit v průběhu testování.

První výzkumný soubor zahrnoval celkem 24 žáků Základní školy a mateřské školy v Tupesích (11 chlapců a 13 dívek) ve věku 14-15 let, studujících 9. ročník. Druhý výzkumný soubor tvořilo 13 žáků rovněž 2. stupně (8 chlapců a 5 dívek) ve věku 14-16 let, navštěvujících poslední 9. ročník Základní školy v Boršicích. Průměrný věk v závislosti na typu školy zobrazuje Tabulka 1. Rozmezí se pohybovalo od 14 do 16 let. Nejvíce ze všech bylo 14letých respondentů, a těsně za nimi byli žáci ve věku 15 let.

Tabulka 1. Průměrný věk žáků podle typu školy

	Chlapci	Dívky	Průměrný věk [roky]
ZŠ Tupesy	n = 11	n = 13	14,37
ZŠ Boršice	n = 8	n = 5	14,61
Celkem	19	18	14,49

4.2 Metody sběru dat

Data do diplomové práce byla získána metodou dotazníkového šetření a praktickým měřením. Celkem byly použity 3 dotazníky. Dotazník EuPEO pro školy (Příloha 1) byl zaměřen na zodpovězení otázek týkajících se flexibility kurikula, učitelů pracujících na škole, partnerství v rámci komunity, a zařízení, vybavení a zdrojů školy. EuPEO dotazník pro žáky (Příloha 2) je

zaměřen na žáky v posledním ročníku povinné školní docházky, otázky se týkají zejména kurikula. Dotazník EuPEO systém hodnocení učení (Příloha 3) určený pro učitele TV ve třídách posledního ročníku povinné školní docházky a žáky. Tento dotazník se zaměřuje na cíle učení v kurikulu tělesné výchovy (vnímání pohybové gramotnosti, pohybové aktivity, zdravotně orientovaná pohybová zdatnost) a slouží jako platforma pro zaznamenání výsledků a hodnocení žáků. Pro hodnocení žáků slouží Společná evropská hodnotící tabulka pro pohybové aktivity (Příloha 4). Projekt základního výzkumu byl dne 25. 3. 2019 schválen etickou komisí FTK UP pod číslem 28/2019 (Příloha 5). Dotazníky byly vyplňovány online digitální formou v průběhu výuky TV, po získání dobrovolných souhlasů a poskytnutí základních informací týkajících se projektu, a po provedení praktického testování.

Každé škole, žákovi i učiteli byl přidělen specifický kód, který používali při vyplňování dotazníků. Anonymní kód pro učitele odpovídá třídě, kterou učí a musí splňovat tyto pravidla: zkratka země (CZ), kód školy (S1), označení konkrétní třídy v seznamu (C1), pořadí učitele, pokud jsou např. dva učitelé TV, v seznamu třídy (T1). Anonymní kód žáka musí splňovat tyto pravidla: zkratka země (CZ), kód školy (S1), kód třídy (C1), pořadí žáka v seznamu třídy (P1). Příklad takového anonymizovaného seznamu třídy zobrazuje Tabulka 2.

Tabulka 2. Příklad anonymizovaného seznamu třídy poslanému národnímu týmu

<i>Kód třídy</i>	<i>Kód žáka</i>
CZS1C1	CZS1C1P1
	CZS1C1P2
	CZS1C1P3
CZS1C2	CZS1C2P1
	CZS1C2P2
CZS1C3	CZS1C3P1
	CZS1C3P2

4.2.1 Dotazník EuPEO pro školy

Evropský dotazník pro školy (EDŠ) (Příloha 1), ve formátu online dotazníku, který je anonymní a v rodném jazyce, by měl být zodpovězen vedoucím učitelem TV na škole (s podporou vedení školy a kolegů v případě specifických otázek), je zaměřen na tyto podkapitoly **(1)** charakteristika školy **(2)** flexibilita kurikula, **(3)** pracovní náplň učitele, **(4)** partnerství v rámci komunity, **(5)** zařízení, vybavení a zdroje školy. Vzhledem k diverzitě a detailním informacím, které jsou vyžadovány, by měl být vedoucí TV podpořen i příslušnou školní radou a členy učitelského sboru, aby získávání dat a jejich úplnost byla dostatečně věrohodná. Celkem

se dotazník skládá ze 75 otázek. Na vyplnění dotazníku by si měl vedoucí oddělení TV na příslušné škole vyčlenit minimálně 30 minut.

Ad 1) Prvních 9 otázek se týká charakteristiky školy, či kontextu. Zjišťuje se, v jaké zemi, v jakém kraji a okrese se škola nachází. Úrovně vzdělávání poskytované školou, kontext školy a status závislosti na vládě. Počet a rozložení žáků navštěvujících školu a účastnících se TV. Poslední otázka se zabývá počtem a rozložením žáků účastnících se školního sportu.

Ad 2) Druhá sada otázek týkající se flexibility kurikula je rozdělena do třech kategorií a celkem se skládá z 18 otázek. První kategorie se týká tělesné výchovy a má pět podkategorií – obsah (1 otázka), hodnocení a známkování (3 otázky), výstupy učení (1 otázka), výlety (1 otázka), přidělený čas (1 otázka). Druhá kategorie se týká školního sportu a má dvě podkategorie – čas, aktivity a opatření (1 otázka) a soutěže ve školním sportu (2 otázky). Třetí kategorie se týká jiných forem pohybových aktivit a má čtyři podkategorie – pohybově aktivní učení ve třídě a aktivní přestávky (1 otázka), aktivní a samoorganizované přestávky (2 otázky), mimoškolní aktivity (1 otázka) a dojíždění do školy (3 otázky).

Ad 3) Třetí část otázek se ptá na práci učitele, je rozdělena do tří kategorií a skládá se z 11 otázek. První kategorie je týdenní pracovní zátěž dotazovaného v závislosti na jeho rozvrhu a má čtyři podkategorie – čas výuky TV (2 otázky), třídy (1 otázka), žáci (2 otázky), čas pro jiné povinnosti (1 otázka). Druhá kategorie se ptá na pracovní role a má jednu podkategorii týkající se počtu povinností (1 otázka). Třetí kategorie je zaměřena na demografické údaje o učitelích a má dvě podkategorie – počet učitelů (1 otázka) a rozložení učitelů (3 otázky).

Ad 4) Tato část otázek se zabývá partnerstvím a spoluprací v rámci komunity, má dvě kategorie a celkem 16 otázek. První kategorie je zaměřena na veřejný sektor a má pět podkategorií – vláda (2 otázky), státní řídicí instituce (2 otázky), meziškolní (2 otázky), instituce terciálního vzdělávání a výzkumná centra (2 otázky) a odborné asociace (2 otázky). Druhá kategorie zaměřená na soukromý sektor má tři podkategorie – sportovní organizace (2 otázky), rodiče (2 otázky) a instituce terciálního vzdělávání a výzkumná centra (2 otázky).

Ad 5) Poslední část dotazníku pro školy se zaměřuje na zařízení, vybavení a zdroje školy. Má tři kategorie a celkem 21 otázek, takže se jedná o největší část. První kategorie týkající se zařízení školy má čtyři podkategorie – přiměřenost (6 otázek), multifunkčnost (6 otázek), přístup k zařízení (4 otázky) a bezpečnost a zdraví (1 otázka). Druhá kategorie ohledně vybavení má dvě podkategorie – přístup (1 otázka) a bezpečnost a zdraví (1 otázka).

Třetí a poslední kategorie dotazníku se týká financí, konkrétně aplikace dostupného rozpočtu (2 otázky).

4.2.2 Dotazník EuPEO pro žáky

Evropský dotazník pro žáky (EDŽ) (Příloha 2), je přístupný online, anonymní a prezentovaný v rodném jazyce, aby mohl být zodpovězen vzorkem žáků v posledním ročníku povinné školní docházky, zaměřené zejména na kurikulum. Na začátku dotazníku vloží každý žák svůj specifický kód (přidělený učitelem), věk, pohlaví, aktuální školní rok a třída a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Vyplnění dotazníku zabere žákům přibližně 10 minut a jediné co potřebují je počítač a musí vědět svůj specifický kód. Dotazník je rozdělen na dvě části. První část **(1)** je zaměřená na flexibilitu kurikula a druhá část **(2)** na pojetí vlastní fyzické dimenze.

Ad 1) Flexibilita kurikula je rozdělena na tři části a obsahuje otázky zaměřené na TV, školní sport a jiné formy PA. Má celkem 16 otázek. První část zaměřená na TV má pět podkategorií – obsah (1 otázka), hodnocení a známkování (3 otázky), výsledky učení (1 otázka), výlety (1 otázka) a pedagogické principy (2 otázky). Druhá část zaměřená na školní sport má 3 podkategorie – čas, aktivity a poskytování (1 otázka), soutěže (2 otázky) a obecná spokojenost se školním sportem (1 otázka). Třetí část týkající se jiných forem PA má dvě podkategorie – pohybově aktivní učení ve třídě a aktivní přestávky (2 otázky) a aktivní a neorganizované přestávky (2 otázky).

Ad 2) Cílem této skupiny otázek je zjistit, jak lidé vnímají sami sebe po fyzické stránce. Krátká verze dotazníku pojetí vlastní fyzické dimenze byla vytvořena a validována Lohbeckovou, Tietjensovou a Bundem (2016) a je to 40položkový nástroj, který měří sebevědomí žáků v různých pohybových schopnostech v mnoha oblastech, konkrétně:

- Síla
- Vytrvalost
- Rychlost
- Flexibilita/ohebnost
- Koordinace
- Fyzický vzhled
- Celková sportovní kompetence

Pro všech 22 položek si žák vybere míru souhlasu s tvrzením (od „velmi nepravdivé“ pro „velmi pravdivé“) na čtyř položkové škále. Žák dokončí toto šetření jako spolehlivé testování vlastního pojetí naučených dovedností a pozitivních postojů k vlastnímu tělu, jeho

image a kompetencím vztažené k objektivně zhodnoceným pohybovým kompetencím (Carraro, Scarpa, & Ventura, 2010), které jsou také spojeny s účastí na pohybových aktivitách (Belanger et al., 2018).

4.2.3 Dotazník EuPEO pro hodnocení učení

Dotazník EuPEO pro hodnocení učení (Příloha 3) ve formátu online dotazníku, anonymního a prezentovaného v rodném jazyce by měl být zodpovězen učiteli TV ve třídách posledního ročníku povinné školní docházky. Tento dotazník se zaměřuje na tři dimenze učení ve dvou oblastech kurikula TV a slouží jako platforma pro zaznamenání výsledků, kterých bylo dosaženo s ohledem na předem stanovená kritéria:

- 1.) zdravotně orientovaná pohybová zdatnost (aerobní vytrvalost, svalová výbušnost),
- 2.) pohybové aktivity (sportovní hry, gymnastika, atletika) (Příloha 4).

K vyplnění dotazníku je třeba znát kódy žáků, kód učitele, výsledky ze zdravotně orientované pohybové zdatnosti, a hodnocení žáků z pohybových aktivit dle kritérií. Vyplnění samotného dotazníku trvá 5 minut a skládá se z 18 otázek či polí k vyplnění.

4.2.3.1 Zdravotně orientovaná zdatnost

Kurikulum v oblasti zdravotně orientované zdatnosti je centrem pozornosti v celé Evropě, většinou zaměřené na konkrétní produkt (např. počet opakování, rozsah pohybu). Po úvodní analýze bylo zjištěno, že mezi evropskými zeměmi se aerobní vytrvalost a svalová výbušnost vyučují nejvíce ve škole a takto to vnímají i žáci. Tyto činnosti jsou hodnoceny pomocí několika testů na národní i evropské úrovni. Pro tento výzkum byla zvolena možnost zaměřit se na nejběžněji používané testy, které rovněž přinesly spolehlivé empirické důkazy o tom, že tyto schopnosti působí preventivně na zdraví člověka (Onofre et al., 2019).

Úroveň tělesné zdatnosti byla hodnocena prostřednictvím aerobní vytrvalosti a silové výbušnosti. Pro aerobní vytrvalost učitel vybere 20 m vytrvalostní běh (Beep test), nebo běh na 1500 m. U silové výbušnosti se provádí jediný test, který se skládá ze skoku dalekého z místa. Níže je uveden popis všech realizovaných motorických testů.

20metrový stupňovaný člunkový běh (Beep test)

Cílem testu je odhadnout aerobní kapacitu (VO_{2max} – známé také jako maximální spotřebu kyslíku), což je nejdůležitější funkční dimenze zdravotně orientované zdatnosti.

Pomůcky: nejméně 22 m dlouhý, čistý, neklouzavý, tvrdý povrch, digitální audio přehrávač s reproduktorem, kužely, záznamové listy.

Příprava: označení 22 m dlouhých a asi 1 m širokých drah oddělených kužely, příprava zvukového reproduktoru.

Popis testu:

Příprava – učitel vytvoří skupiny žáků (dvojice tak, že je maximálně 16 žáků, kteří současně provádějí test a jejich páry na konci startovní čáry jsou připraveny počítat a zaznamenávat počet přeběhů) a organizuje skupinové pořadí pro test. Učitel sdělí cíl testu a důvod, proč je toto měření důležité z hlediska zdraví, vyžaduje maximální úsilí a zapojení žáků k dosažení potřebného počtu přeběhů, které je zařadí do příslušné zóny zdraví vzhledem k věku a pohlaví. Žáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby dosáhli svého nejlepšího výkonu s ohledem na dosažení minima pro úroveň zdravotně orientované zdatnosti. Učitel poté vysvětlí implementaci testu, jak je popsáno níže, přičemž je zodpovědný za počet přeběhů každého žáka.

Implementace – učitel pustí nahrávku. Čas mezi koly klesá o minutu, proto se potřebná rychlost k dosažení určitého kola zvyšuje o 0,5 km/h. Úkolem žáka je provést test s nepřetržitým během, aby bylo dosaženo jeho nejlepšího výkonu, s ohledem na dosažení minima kol pro zdravotně orientovanou zdatnost. Žák musí dokončit 20 m před pípáním tak, aby se dotýkal nohou čáry na konci dráhy. Další přeběh lze začít až po pípnutí. Pokud žák po pípnutí poprvé nedosáhne koncové čáry, může pokračovat v testu s okamžitým otočením, dokud podruhé nevynechá koncovou čáru po pípnutí. Test pro něho končí až při druhém selhání a poslední dokončený přeběh se zaznamená do záznamového listu. Počet přeběhů se pak porovná s kritérii zóny zdraví a žák je informován o počtu přeběhů a umístění do zóny zdraví.

Typické chyby během testu:

- Provádění běhu nesleduje tempo zvukové nahrávky, je příliš pomalé nebo příliš rychlé,
- Žáci se otočí, aniž by překročili koncovou čáru,
- Žáci zahájí běh před signálem/pípnutím.

Běh na 1500 m

Cílem testu je odhadnout aerobní kapacitu, alternativa k Beep testu pro žáky, kteří rádi běhají a jsou motivovaní.

Pomůcky: vnitřní nebo venkovní běžecká dráha, kužely, záznamové listy, stopky.

Příprava: vyznačení 1500 m dlouhé tratě.

Popis testu:

Na začátku testu se žáci seřadí na startovní čáře. Na startovní pokyn začnou všichni žáci běžet na určené trati. Úkolem je dokončit vzdálenost v nejkratším možném čase. Mnoho žáků začne příliš rychle běžet a unaví se, takže je důležité jim připomenout, aby používali vhodnou stimulaci k výkonu, aby bylo jejich hodnocení přesné.

Typické chyby během testu:

- žák není schopen pokračovat v běhu, aniž by doběhl do cíle,
- žák opustí určenou trať.

Skok z místa

Cílem testu je odhadnout výbušnou sílu dolních končetin jako silného prediktoru kardiometabolického zdraví.

Pomůcky: čistý, neklouzavý, pevný, rovný povrch, měřící pásmo, označená odrazová čára, záznamové listy.

Příprava: Vyznačení odrazové čáry na rovnou, neklouzavou plochu a roztažení měřícího pásma.

Popis testu:

Příprava – Učitel nastaví pořadí žáků a uspořádá je pro test za odrazovou čáru. Učitel uvádí cíl testu a důvod, proč je toto měření důležité z hlediska zdraví, vyžaduje maximální úsilí a zapojení žáků, aby co nejvíce skočili s ohledem na příslušné kritérium zóny zdraví, a zaznamenává se výsledek nejlepšího ze tří pokusů. Učitel poté vysvětlí implementaci testu, jak je popsáno níže, přičemž zodpovídá za zaznamenání délky skoku každého žáka.

Implementace – Při odrazu stojí žáci za startovní čárou, chodidla v šíři ramen, špičky bot se nedotýkají odrazové čáry. Stoj mírně rozkročný, kolena pokrčená, paže před tělem. Pro získání hybnosti a průběh skoku žák postupně ohýbá kolena a boky, hmitá pažemi za tělem (snižuje těžiště, připravuje svaly). Poté švihem paží a odrazem z nohou uvede tělo do pohybu a snaží se doskočit co nejdál. V průběhu letové fáze se snaží posunout nohy co nejdál dopředu. Při doskoku se dotkne země oběma nohama přes patu ke špičce a nohy jsou mírně pokrčené, test končí ve dřepu, bez pádu vpřed, či vzad.

Typické chyby během testu:

- před skokem nejsou nohy vodorovně vedle sebe, ale jedna před druhou,
- skok z natažených nohou,

- nedochází k hmitání paží před odrazem,
- doskok na plná chodidla,
- žák při doskoku spadne vzad nebo ukročí vzad.

4.2.3.2 Pohybové aktivity

Kurikulum v oblasti pohybových aktivit je stěžejní v celé Evropě. Po úvodní analýze bylo zjištěno, že mezi evropskými zeměmi jsou ve škole nejčastěji vyučovány tři aktivity a také žáci je ve výuce takto vnímají, a to jsou: sportovní hry (např. basketbal, fotbal, volejbal atd.); gymnastika (např. cvičení na nářadí, akrobacie); a atletika (např. skoky, běhy). Tato část dotazníku se zaměřuje na tyto tři aktivity a je označena z hlediska počtu charakteristik, které jsou patrné ve výkonu žáka. (Onofre et al., 2019). Každá tato aktivita má daná určitá kritéria, podle kterých učitel žáka hodnotí:

- u sportovních her, zda efektivně přispívá ke kolektivním útočným a obraným akcím pomocí přiměřených a vhodných individuálních dovedností a zda výkon jasně ukazuje na dodržování pravidel a respektování spoluhráčů i protihráčů,
- u gymnastiky, zda spojuje různé technické prvky s přechodovými prvky s důrazem na plynulost, zda předvádí estetický gymnastický postoj během jednotlivých prvků nebo v rámci sestavy a zda výkon jasně ukazuje na spolupráci, respekt a podporu spolužáků při kolektivním výkonu (dopomoc),
- u atletiky, zda provádí příslušnou techniku bezpečně, účinně a s nejlepším možným výsledkem a zda výkon jasně ukazuje na podporu spoluhráčů a respekt k protihráčům.

4.3 Metody zpracování dat

Po získání dat v online dotaznících a u zdravotně orientované zdatnosti na jednotlivých školách došlo ke zpracování dat z dotazníků u hlavních řešitelů výzkumu. U zdravotně orientované zdatnosti byly převedeny výsledky z jednotlivých disciplín do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Výsledky z Beep testu a běhu na 1500 m byly převedeny na maximální spotřebu kyslíku (VO_{2max}) pomocí „*Beep test sport calculator*“ (2008) a „*Calculator*“ (2013). Statistické zpracování dat, konkrétně test rozdílu mezi dvěma průměry proběhlo pomocí programu Statistica CZ.

5 VÝSLEDKY

5.1 Charakteristika školních zařízení podle Evropského dotazníku pro školy

Zde uvádíme stručné shrnutí podstatných zjištění z dotazníku pro školy, zejména faktory, v kterých se jednotlivé školy odlišují.

Obě oslovené školy jsou velikostně srovnatelné, ZŠ Tupesy navštěvuje ve školním roce 2019/2020 213 žáků a ZŠ Boršice 203 žáků.

Co se týká kurikula, každá škola postupuje podle svého školního vzdělávacího programu. Název ŠVP na ZŠ Tupesy je „*Mravnost-lidskost-vzdělanost*“ a je platný od školního roku 2018/2019. Název ŠVP na ZŠ Boršice je „*Škola pro život*“ a je platný od školního roku 2019/2020. Jelikož byl cíl projektu zaměřen na poslední ročník povinné školní docházky, tak kurikulum je vyhodnoceno pro 9. třídy na základě vyplněných odpovědí vedoucích učitelů oddělení TV. Zde se obsahy obou škol shodovaly až na tři výjimky. ZŠ Boršice zahrnuje v posledním ročníku navíc úpolové sporty a tanec, zatímco ZŠ Tupesy také bruslení.

Na ZŠ Boršice existuje soubor doporučení pro hodnocení TV, za které je zodpovědné celé oddělení TV. Na ZŠ Tupesy doporučení pro hodnocení TV neexistuje a je plně v kompetenci daného učitele TV. Obě školy mají kritéria hodnocení pro TV, která pravidelně sdílejí se zákonnými zástupci. Obě školy zapojují učitele TV do tvorby rozvrhů.

Hlavní rozdíly, které se týkají školního sportu, byly zjištěny v míře platby za aktivity, kdy ZŠ Boršice má aktivity ŠS bezplatné s celkovou účastí 60 jedinců, zatímco na ZŠ Tupesy se všechny aktivity platí částkou 50,- Kč/ročník a počet zapojených žáků je 70. Obě školy nabízejí v rámci aktivit ŠS pohybové hry, týmové sporty základní pohybové dovednosti a škola v Tupesích i navíc taneční kroužek pro žáky 9. ročníku, vedený pedagogem, který jinak neučí TV. Tyto aktivity jsou organizovány pouze učiteli TV na daných školách, nevyužívají se trenéři či jiní kvalifikovaní lidé. Školy organizují i soutěže ve školním sportu maximálně 5x do roka, a to i na regionální úrovni.

Co se týká PA v jiných předmětech, než je pouze TV, tak ZŠ Tupesy uvedla, že tyto aktivity jsou součástí školní politiky, zatímco na ZŠ Boršice PA v jiných předmětech, než je TV zařazují jen někteří učitelé. Obě školy nabízejí další mimoškolní aktivity, ovšem není podporován aktivní transport do školy. Také poskytování informací o benefitech aktivního transportu se děje pouze na ZŠ Tupesy.

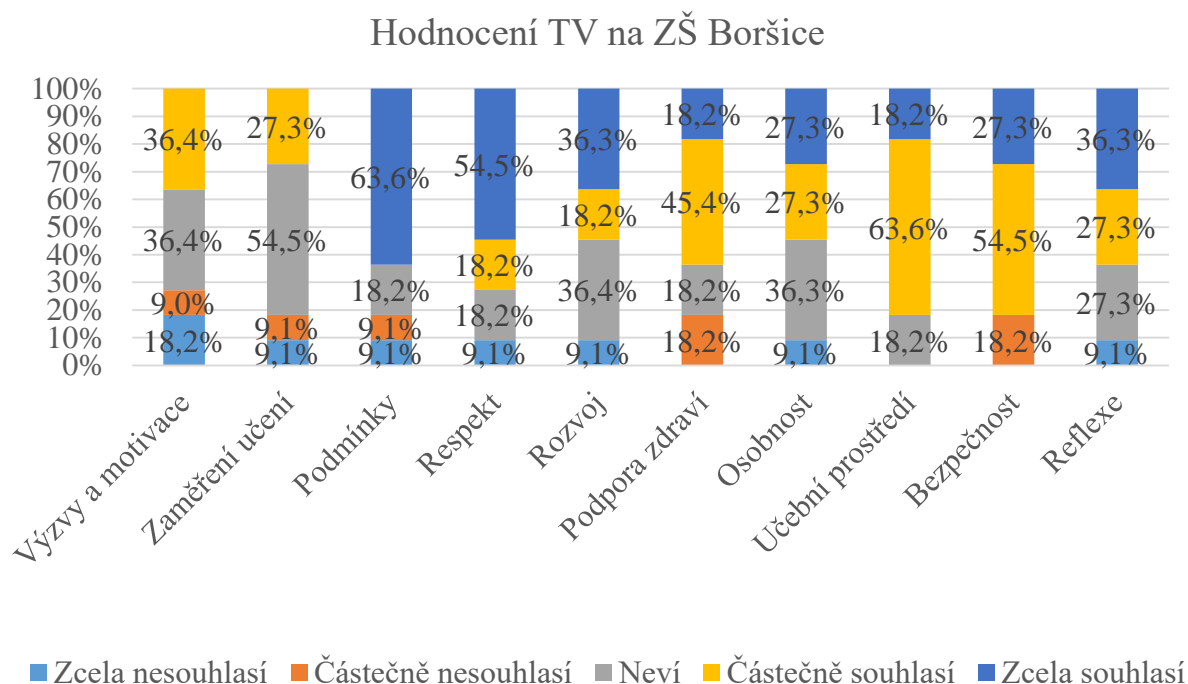
Školy, respektive učitelé TV, se také liší v úvazcích hodin TV, které učí, což vyplývá z množství tříd a také aprobace jiných učitelů na daných školách. Kromě přímé pedagogické činnosti uvádějí učitelé TV i jiné povinnosti, např. na ZŠ Boršice to je oblast výzkumná a inovativní, koordinace v rámci TV (zařízení a ŠS), střední školský management, trénování v rámci ŠS a také třídní schůzky spolu s péčí o třídní kolektiv.

Co se týká různé míry podpory ze stran státu, kraje či obce, tak ZŠ Boršice zmiňuje podporu dalšího vzdělávání učitelů TV a také podporu co se týká aktivního transportu. Na úrovni kraje pak ZŠ Tupesy má podporu v rámci trénování dětí v mimoškolních aktivitách a ZŠ Boršice zmiňuje oceňování učitelů či žáků. V uváděném dotazníku je spolupráce s jinými školami častěji zmiňována u ZŠ Boršice, a to v oblasti ŠS, poskytování pomoci učitelům, začínajícím učitelům a v oblasti dalšího vzdělávání.

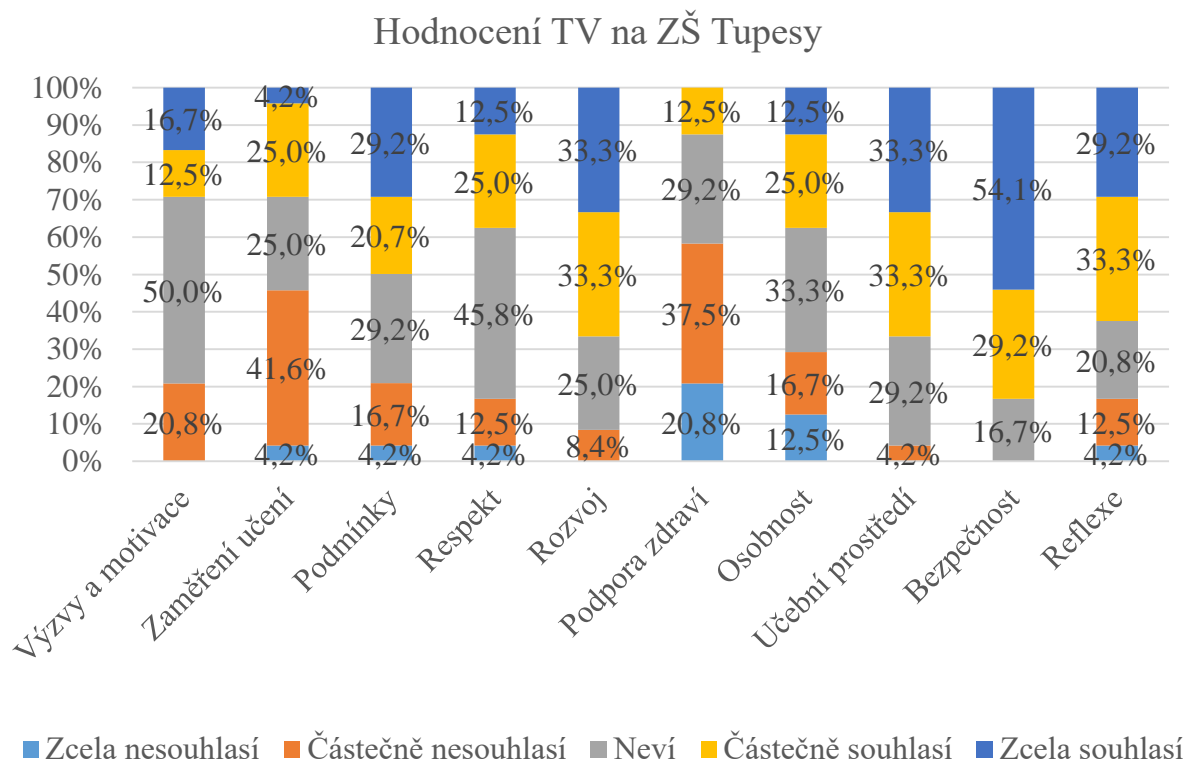
Poslední oblast, která byla zkoumána, se týká zařízení pro TV a ŠS. Obě dvě školy vlastní pouze tělocvičnu menších rozměrů (15x27 m). ZŠ Tupesy vlastní ještě menší venkovní hřiště. Další vybavení žádná ze škol neuvádí. Co se týká míry spokojenosti se zařízeními, tak na ZŠ Boršice jsou velmi spokojení, zatímco na ZŠ Tupesy se ke spokojenosti staví spíše neutrálně s tím, že je v zařízeních i celkem hluk, což ovlivňuje výuku. Na ZŠ Boršice jsou také kritičtější k možnosti vzniku úrazu díky zařízení a vybavení, které klasifikují jako velmi pravděpodobné. Na ZŠ Tupesy uvádějí malou míru pravděpodobnosti vzniku úrazu a také nedostatečné množství financí na údržbu zařízení.

5.2 Dotazníky a zdravotně orientované testy

VO1: Jak hodnotí žáci 9. tříd hodiny tělesné výchovy na různých školách?



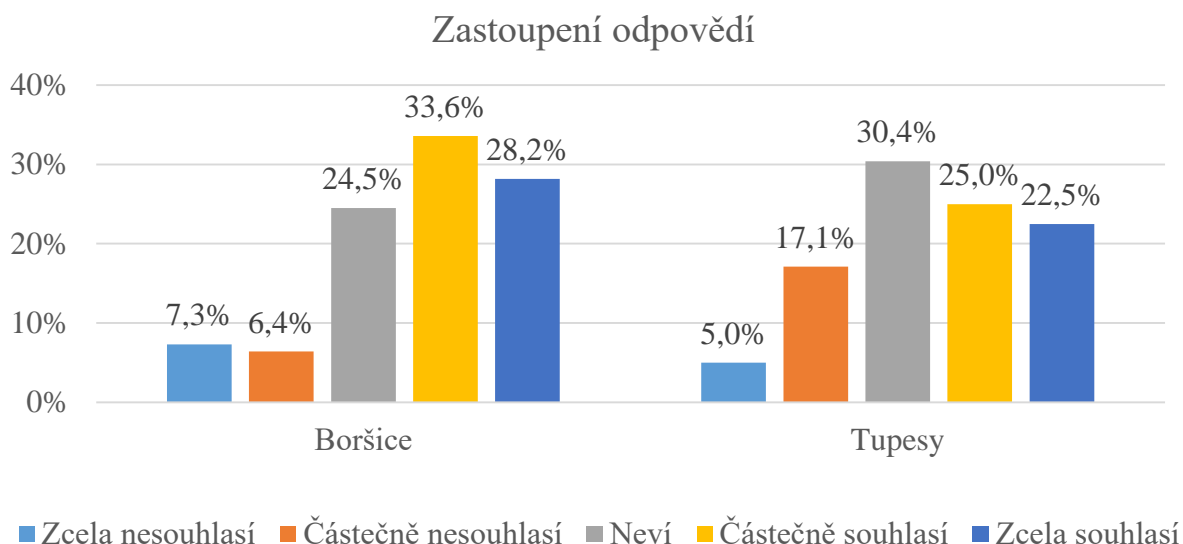
Obrázek 4. Procentuální zastoupení odpovědí v hodnocení TV na ZŠ Boršice



Obrázek 5. Procentuální zastoupení odpovědí v hodnocení TV na ZŠ Tupesy

V hodnocení TV na jednotlivých školách žáci odpovídali na 10 otázek. První otázka se týkala poskytování dostatečných výzev, které žáky motivují k učení. U obou škol převažovala odpověď neví. Druhá otázka, zda hodiny TV dávají jasné zaměření učení, odpověděli žáci ZŠ Boršice opět nejvíce, že neví a u ZŠ Tupesy, převažovala odpověď zcela/částečně nesouhlasím. Z těchto odpovědí vyplývá, že žáci neví jaké je zaměření (cíl) hodin TV, nebo jim to není sděleno v případě ZŠ Tupesy. Zda hodiny TV umožňují třídě účastnit se a učit se bez ohledu na pohlaví, úroveň schopností a handicap, byla třetí otázka a u Boršic byla jasná odpověď a to, že zcela souhlasí. U Tupes byla nejvíce zastoupená odpověď zcela souhlasí a neví. Z toho vyplývá, že žáci hodnotí pozitivně podmínky ve výuce, umožňující se jí účastnit bez ohledu na výše jmenovaná kritéria. Čtvrtá otázka se týkala respektu a začlenění obsahu, odrážejícího různé kultury ve třídě, což by se dalo považovat za jasně položenou otázku, protože ani na jedné škole se v 9. ročníku neobjevují žáci s odlišnou kulturou. Přesto se objevili odpovědi v celém spektru možných odpovědí. Na to zda hodiny TV mají podmínky k rozvoji a umožňují rozvíjet zdravotně orientovanou zdatnost se ptala pátá otázka. Jako pozitivum lze považovat většinou souhlasné odpovědi u žáků obou škol. Tudíž považují podmínky v hodinách TV za vhodné k rozvoji zdravotně orientované zdatnosti.

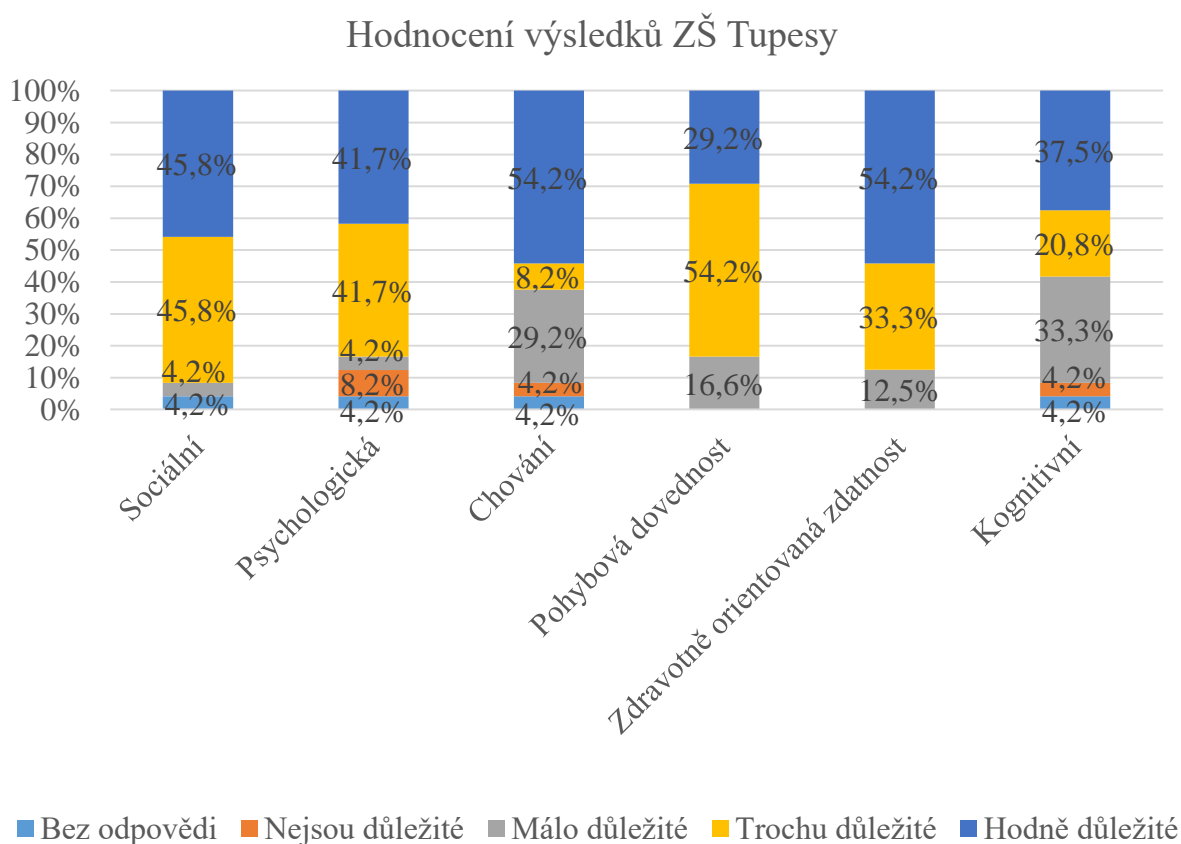
Šestá otázka se ptala, jestli je žákům umožněno učit se o aspektech podporující zdraví. U ZŠ Tupesy převažovala z více jak poloviny nesouhlasná odpověď, zatímco u ZŠ Boršice z více jak poloviny souhlasná odpověď. Sedmá otázka zjišťovala, zda je žákům v hodinách TV umožněno plně vyjádřit svou osobnost. Nejvíce zastoupenou odpovědí na obou školách byla odpověď ani souhlas/ani nesouhlas, poté převažovaly souhlasné odpovědi. Na to, zda mají hodiny TV respektující, spolupracující a podporující učební prostředí, byla zaměřená osmá otázka. U obou škol převažovaly z více jak 60 %, respektive 80 % u ZŠ Boršice kladné odpovědi, poté neutrální a pouze jedna odpověď byla negativní, což svědčí o velmi dobrém učebním klimatu v hodinách TV. Za fyzicky bezpečné prostředí v hodinách TV se vyslovilo více jak 80 % žáků na obou školách. Tato otázka se dotýká přímo i pedagogů a slouží jako utvrzení v tom, že dodržování bezpečnostních zásad a podmínek je důležité a cítí to tak i žáci, kteří se cítí bezpečně a můžou se plně věnovat svým výkonům. Poslední otázka v tomto bloku otázek hodnotících hodiny TV se týkala reflexe učebních situací směrem k účasti na PA a sportu, a zda hodiny TV tuto reflexi podporují. Nejvíce zastoupeny byly souhlasné odpovědi.



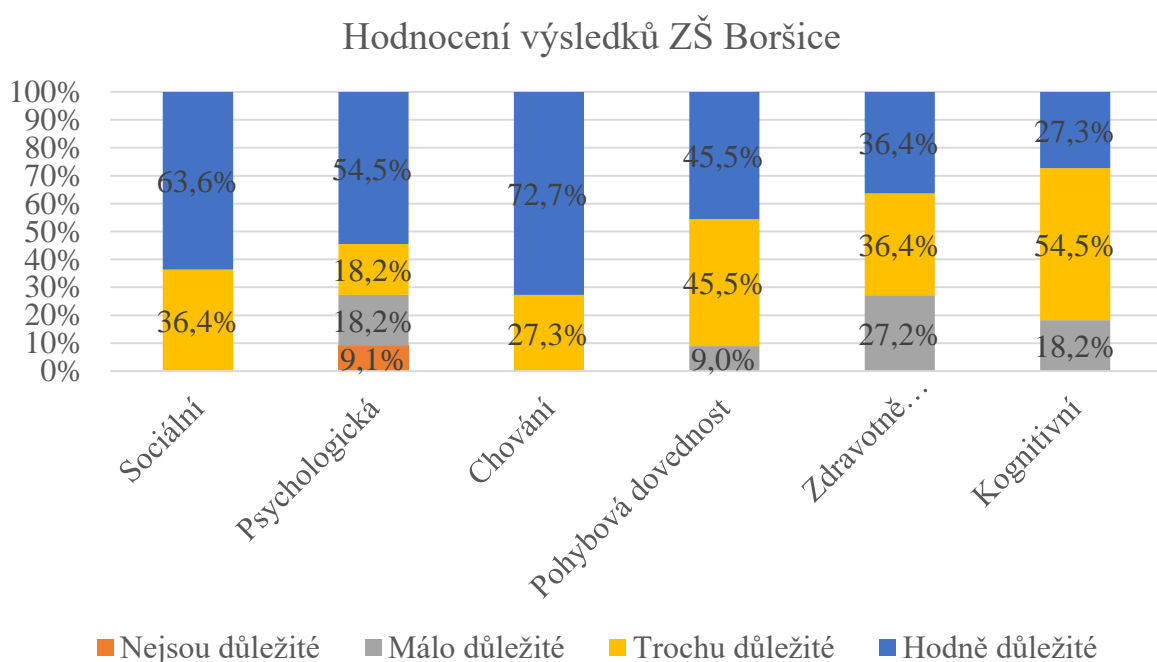
Obrázek 6. Procentuální zastoupení všech odpovědí v tomto bloku otázek.

Z procentuálního zastoupení všech odpovědí vyplývá, že žáci ZŠ Boršice odpovídali na otázky z více než poloviny odpověďmi částečně souhlasnými či zcela souhlasnými. Žáci ZŠ Tupesy zvolili nejvíce odpověď nevím, následovaly stejně jako u druhé školy souhlasné odpovědi. Odpověď na první výzkumnou otázku tedy je: **Žáci ZŠ Boršice hodnotí kvalitu výuky TV pozitivně a žáci ZŠ Tupesy nedokáží odpovědět na kvalitu výuky TV, avšak z procentuálního zastoupení kladných a záporných odpovědí převažují kladné a lze ji tedy hodnotit pozitivně.**

VO2: Jak hodnotí žáci 9. tříd důležitost výsledků dosahovaných v tělesné výchově na různých školách?

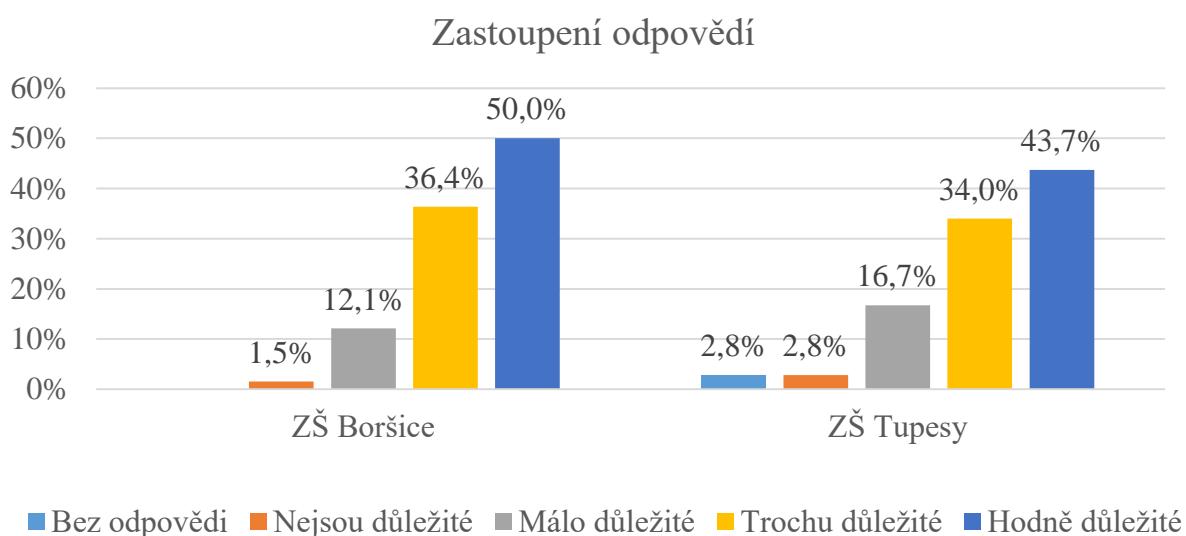


Obrázek 7. Procentuální zastoupení odpovědí hodnotících důležitost výsledků v TV na ZŠ Tupesy



Obrázek 8. Procentuální zastoupení odpovědí hodnotících důležitost výsledků v TV na ZŠ Boršice

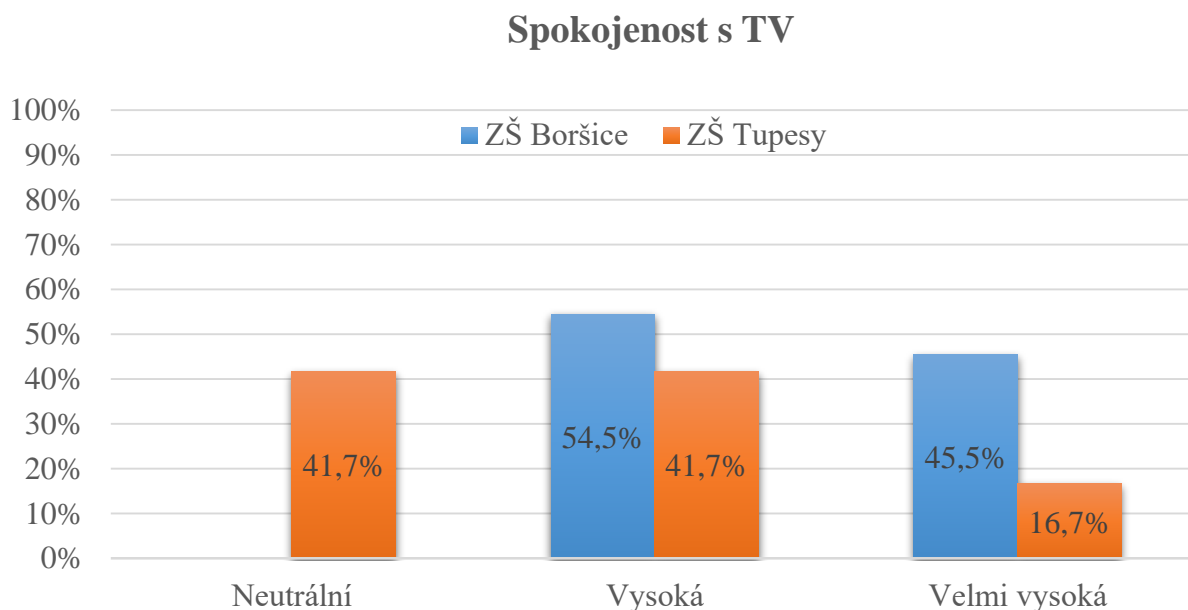
V této sadě otázek respondenti odpovídali na to, jak hodnotí důležitost výsledků v TV dle šesti různých vlastních zkušeností. Jednalo se o zkušenost sociální, psychologickou, chování, pohybové dovednosti, zdravotně orientované zdatnosti a kognitivní. Žáci ZŠ Tupesy hodnotili jako nejvíce důležité chování a zdravotně orientovanou zdatnost, naopak jako nedůležité hodnotili psychologickou zkušenost. Žáci ZŠ Boršice hodnotili, stejně jako jejich vrstevníci na druhé škole, že nejdůležitější je chování. Za nedůležité považují opět stejně jako jejich vrstevníci pouze psychologickou zkušenost.



Obrázek 9. Procentuální zastoupení všech odpovědí v tomto bloku otázek.

Žáci ZŠ Boršice hodnotili z poloviny všechny odpovědi jako hodně důležité, což svědčí o důležitosti výsledků v TV. Žáci ZŠ Tupesy zvolili nejvíce ze všech odpovědí, že jsou výsledky podle různých zkušeností hodně důležité. Odpověď na třetí výzkumnou otázku: **žáci na obou školách hodnotí důležitost výsledků podle různých oblastí jako hodně důležité, za nejdůležitější považují chování a zdravotně orientovanou zdatnost, naopak jako nedůležité hodnotí psychologickou zkušenost.**

VO3: Jaká je úroveň spokojenosti s hodinami TV žáků 9. tříd na různých školách?



Obrázek 10. Procentuální úroveň spokojenosti s hodinami TV

Z Obrázku 10 je patrné, že všichni žáci 9. ročníku na ZŠ Boršice jsou velmi spokojeni s hodinami TV. Vysokou spokojenost vykazala více jak polovina dotázaných. Naproti tomu žáci 9. ročníku ZŠ Tupesy zvolili za odpověď ve stejném množství případů jako vysokou úroveň i neutrální odpověď a 16,7 % dotázaných hodnotilo úroveň TV jako velmi vysokou. Odpověď na třetí výzkumnou otázku tedy je: **na obou školách převažuje vysoká a velmi vysoká spokojenost s hodinami TV a žáci ZŠ Boršice jsou spokojenější s hodinami TV než žáci ZŠ Tupesy.**

VO4: Do jaké míry jsou žáci 9. tříd zapojeni do školního sportu?

Tabulka 3. Porovnání účasti ve ŠS na obou školách a soutěžích ve ŠS

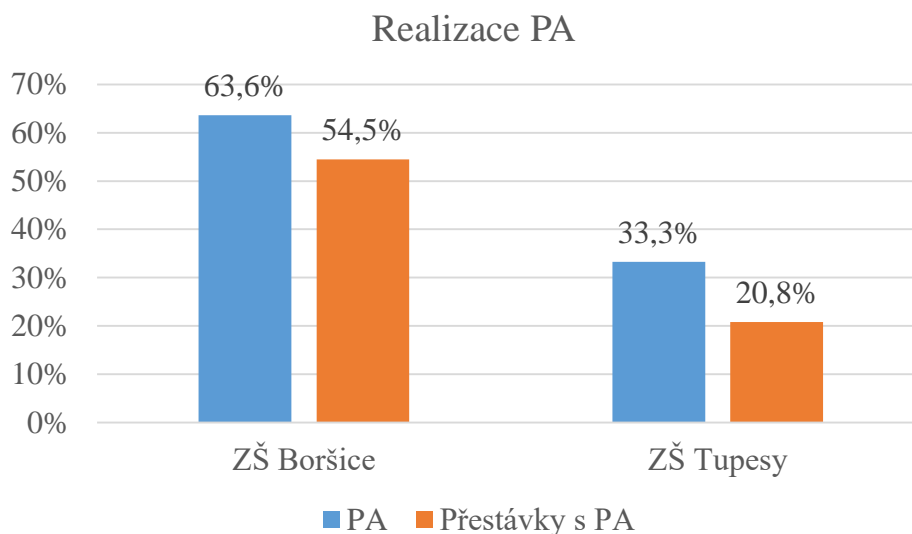
	ŠS	Školní soutěže	Meziškolní soutěže
ZŠ Boršice	27,3 %	45,5 %	36,4 %
ZŠ Tupesy	58,3 %	37,5 %	50 %

Školní sport (ŠS) je důležitým prvkem na jednotlivých školách. V rámci ŠS totiž dochází k navýšení množství PA mimo TV a jiné volnočasové aktivity. Na obou školách je ŠS na výborné úrovni vzhledem k velikosti škol a tomu, že jej vyučují pouze učitelé TV. Každá škola nabízí několik aktivit. Platí, že čím jsou žáci starší, tím se jejich podíl ve ŠS zmenšuje.

Na ZŠ Boršice se v 9. ročníku účastní aktivit ŠS necelá třetina žáků, kteří se účastní jedné, či tří aktivit. Téměř polovina z tohoto množství se pravidelně účastní školních soutěží v rámci ŠS, kdy se každý rok účastní pěti, někteří až devíti školních soutěží. Meziškolních soutěží, které mají vyšší úroveň se účastní menší množství žáků (Tabulka 3), kteří se účastní maximálně pěti meziškolních soutěží, či turnajů. Úroveň spokojenosti se ŠS je většinou vysoká, či velmi vysoká.

Na ZŠ Tupesy se v 9. ročníku účastní aktivit ŠS více jak polovina žáků, kteří se účastní jedné aktivity, pouze jeden žák se účastní dvou aktivit. Z pohledu školních a meziškolních soutěží žáci odpověděli, že se zúčastňují více meziškolních soutěží a turnajů než školních, což je dáno tím, že školních turnajů neprobíhá tolik, jako těch meziškolních. Stejně jako druhá škola se účastní maximálně pěti meziškolních soutěží, či turnajů. V tomto mikroregionu pořádá každá škola jeden, či dva turnaje za školní rok a proto tento počet nepřesahuje 5 turnajů. Žáci jsou se školním sportem vysoce, či velmi vysoce spokojeni, což dokládá poměrně vysoké procento žáků 9. ročníku účastnících se aktivit ŠS. Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku tedy je: **na ZŠ Tupesy se účastní ŠS více žáků 9. ročníku než na ZŠ Boršice, kteří se zapojují ve větší či menší míře i do školních a meziškolních soutěží a turnajů a jejich spokojenost se ŠS je vysoká až velmi vysoká.**

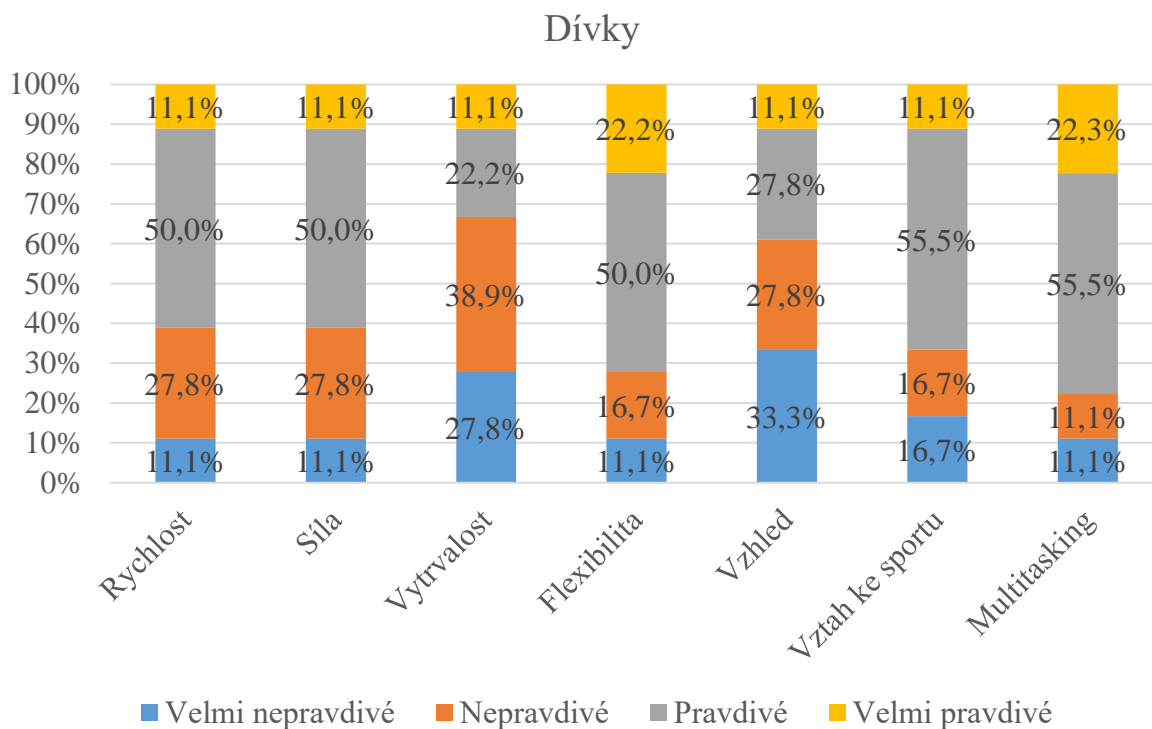
VO5: Jsou na školách realizovány pohybové aktivity i jiným způsobem než jen v TV a ŠS?



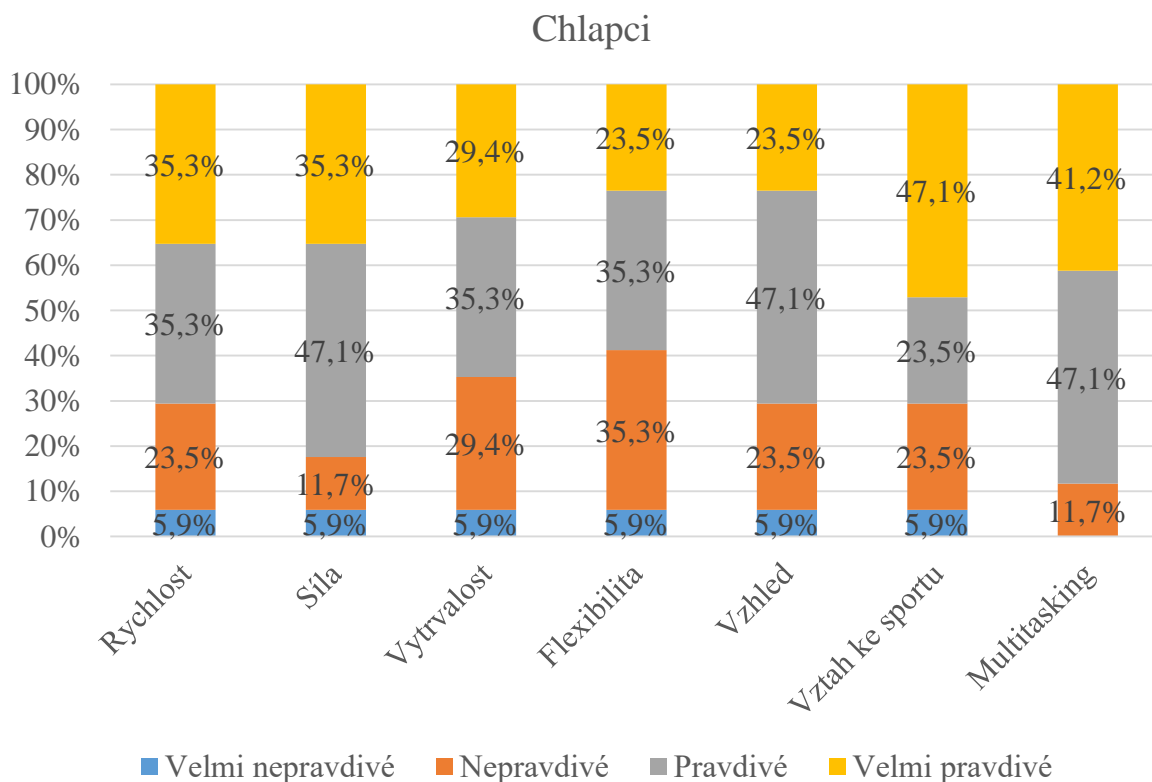
Obrázek 11. Procentuální zobrazení realizace PA jiným způsobem než v TV a ŠS

Na obou školách se podle žáků objevují učitelé, kteří zařazují PA do jiných předmětů než TV a používají v hodinách pro odreagování i malé přestávky vyplněné PA (Obrázek 11). Na ZŠ Boršice je procento učitelů využívajících tyto prostředky vyšší než na ZŠ Tupesy. Ani jedna škola ovšem neumožňuje aktivní trávení, či jakýkoliv druh PA v průběhu přestávek. Odpověď na pátou výzkumnou otázku: **ano na obou školách jsou realizovány PA i jiným způsobem než jen v TV a ŠS, ovšem ani v jednom případě se to netýká aktivit v průběhu přestávek.**

VO6: Jaké je pojetí fyzické dimenze u chlapců a dívek 9. tříd v zapojených školách?



Obrázek 12. Pojetí fyzické dimenze u dívek



Obrázek 13. Pojetí fyzické dimenze u chlapců

V této části měli žáci vždy 3 otázky týkající se jednotlivých disciplín, jediná kategorie týkající se vzhledu měla 4 otázky, celkem tedy v tomto bloku sebehodnocení 22 otázek. Rozdělení na dívky (n=18) a chlapce (n=17). Otázky týkající se např. rychlosti byly: „*Jsem rychlý*“; „*Umím běhat rychle*“; „*Umím se rychle pohybovat*“. Na výběr měli z možností velmi nepravdivé, nepravdivé, pravdivé a velmi pravdivé.

Dívky se s hodnocením pravdivé a velmi pravdivé ohodnotily nejlépe v kategorii flexibilita a multitasking. Naopak nejhůře s hodnocením nepravdivé a velmi nepravdivé umístily kategorie vytrvalost a vzhled. V rychlosti a síle se zhodnotily naprosto stejně, úroveň svých schopností a dovedností, včetně vztahu ke sportu zhodnotily kladně.

Chlapci byli v sebehodnocení méně kritičtí než dívky, kdy všechny kategorie u odpovědí pravdivé a velmi pravdivé dohromady přesáhly více jak polovinu odpovědí, nejméně 58,8 % u flexibility, nejvíce 88,3 % u multitaskingu. Nejhůře se ohodnotili ve flexibilitě a vytrvalosti. Největší množství odpovědí velmi pravdivé obdržela kategorie vztah ke sportu, značící u chlapců 9. ročníku dobrý vztah ke sportu a PA.

Odpověď na šestou výzkumnou otázku: **dívky se v porovnání s chlapci v 9. ročníku ve fyzické dimenzi ohodnotily hůře. U obou kategorií se žáci nejméně ohodnotili v kategorii vytrvalost, naopak nejlépe dopadla kategorie multitasking.**

VO7: Jaká je úroveň zdravotně orientované zdatnosti na jednotlivých školách?

Tabulka 4. Výsledky testu silové výbušnosti u dívek na jednotlivých školách (skok daleký z místa)

	M	Min	Max	SD
ZŠ Boršice (n=5)	183 cm	156 cm	196 cm	15,79
ZŠ Tupesy (n=13)	172 cm	136 cm	197 cm	16,68

Tabulka 5. Výsledky testu silové výbušnosti u chlapců na jednotlivých školách (skok daleký z místa)

	M	Min	Max	SD
ZŠ Boršice (n=8)	185,5 cm	157 cm	220 cm	23,67
ZŠ Tupesy (n=11)	203 cm	157 cm	238 cm	25,06

U testování silové výbušnosti byl prováděn jeden test, a to skok z místa do dálky snožmo. Z výsledků je patrné, že u dívek v 9. ročníku dopadly lépe děvčata ze ZŠ Boršice, co se průměrné hodnoty týče, avšak absolutní maximum skočila dívka na ZŠ Tupesy, která překonala o pouhý 1 cm nejlepší výkon z druhé školy. Statisticky nevýznamný rozdíl byl na hladině $p=0,22$. U chlapců tento test dopadl lépe pro chlapce ze ZŠ Tupesy, kdy se v průměru dostali přes 200 cm. Maximum 238 cm je pro žáka 9. ročníku mimořádný výkon, kdy dle systému Indares.com je hodnota v této disciplíně nad 218 cm výrazně nad normou. Nevýznamný statistický rozdíl byl u chlapců na hladině $p=0,14$.

Tabulka 6. Výsledky testů aerobní vytrvalosti u dívek na jednotlivých školách

	M	Min	Max	SD
ZŠ Boršice (n=5)	32,78 ml/kg/min	31,1 ml/kg/min	34,7 ml/kg/min	1,54
ZŠ Tupesy (n=13)	29 ml/kg/min	23,4 ml/kg/min	34,4 ml/kg/min	3,50

Tabulka 7. Výsledky testů aerobní vytrvalosti u chlapců na jednotlivých školách

	M	Min	Max	SD
ZŠ Boršice (n=5)	36 ml/kg/min	32,8 ml/kg/min	42,7 ml/kg/min	3,77
ZŠ Tupesy (n=13)	38 ml/kg/min	23,4 ml/kg/min	53,8 ml/kg/min	10,35

Při testování aerobní vytrvalosti měli žáci na výběr ze dvou testů, a to vytrvalostní člunkový běh tzv. beep test, nebo běh na 1500 m. Pro srovnání výsledků z obou škol byly výsledky testů převedeny na maximální spotřebu kyslíku (VO_2 max). U dívek dopadla stejně jako v testu silové výbušnosti lépe děvčata ze ZŠ Boršice, která měla i nejlepší absolutní výkon. Statisticky významný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami byl na hladině $p=0,036$. U chlapců dopadl test aerobní vytrvalosti lépe v průměru pro chlapce ze ZŠ Tupesy, měli i nejnižší a nejvyšší absolutní hodnotu. Nejvyšší absolutní hodnotu lze považovat za výkon srovnatelný s dospělou sportovní populací. U chlapců byl nevýznamný statistický rozdíl na hladině $p=0,68$.

Tabulka 8. Výsledky testů zdravotně orientované zdatnosti na jednotlivých školách

	Silová výbušnost		Aerobní vytrvalost	
	M	SD	M	SD
ZŠ Boršice (n=13)	185 cm	20,28	34,8 ml/kg/min	3,43
ZŠ Tupesy (n=24)	186 cm	25,95	34 ml/kg/min	8,57

Porovnání průměrných výsledků těchto škol (Tabulka 8) v silové výbušnosti a aerobní vytrvalosti ukázalo, že zjištěné výsledky jsou na obou základních školách velmi podobné. Rozdíl průměrů u silové výbušnosti je pouhý 1 cm, a to samé platí i u aerobní vytrvalosti, kde je rozdíl 0,8 ml/kg/min mezi školama. Ve výsledku tedy dopadla ZŠ Tupesy v testu silové výbušnosti lépe jak ZŠ Boršice, respektive v testu aerobní vytrvalosti dopadla zase lépe ZŠ Boršice. Odpověď na sedmou výzkumnou otázku: **v testech zdravotně orientované zdatnosti dopadla lépe děvčata ze ZŠ Boršice, u chlapců dopadli lépe žáci ZŠ Tupesy a při porovnání průměrných výsledků těchto škol byly výsledky u obou škol téměř stejné.**

6 DISKUSE

Problematika kvality vzdělávání je považována za důležitou jak pro pedagogy, tak s ohledem na snahy vzdělávací politiky kvalitu vyžadovat a garantovat, podporovat a zvyšovat, což předpokládá ji sledovat a hodnotit (Janík et al., 2013). To se týká i tělesné výchovy a zaměření celé diplomové práce, která se snaží popsat názory žáků na pohybovou aktivitu ve školním prostředí. Pravidelná pohybová aktivita a optimální úroveň tělesné zdatnosti mají prospěšný vliv na aktuální i budoucí zdravotní stav člověka (Bouchard, Blair, & Haskell, 2012). V období staršího školního věku jsou pohybová aktivita a tělesná zdatnost spolehlivými prediktory určujícími budoucí životní styl. Jedinci si formují pohybové návyky do dospělosti (Telama et al., 2005).

Dle WHO (2003) má pohybová aktivita velký význam pro zdravotní stav člověka i jeho tělesné, duševní a sociální aspekty. Naopak pohybová inaktivita způsobuje ročně přibližně 3,2 milionu úmrtí a způsobuje další rizikové faktory, jako vysoký krevní tlak, nadváha či obezita, diabetes mellitus 2. typu apod.). Pro věkovou kategorii adolescentů existuje několik doporučení, stanovených na základě určení minimálního objemu a intenzity pohybové aktivity. Některá doporučení se týkají i školního prostředí např. Pavelka, Sigmund, Hamřík a Kalman (2014). Výzkumy odhalují klesající míru pohybové aktivity s narůstajícím věkem, zvláště s patrným poklesem v adolescentním období. Výzkumný soubor 12–17 letých adolescentů potvrdil, že doporučenou denní dávku pohybové aktivity dosahuje 57 % chlapců a jenom 28 % dívek (Ruiz et al., 2011).

Tato diplomová práce je součástí mezinárodního výzkumu zabývajícího se mimo jiné i zdravotně orientovanou zdatností. Porovnávají se výsledky dotazníků, předně názory žáků a učitelů na kurikulum v TV. Zároveň výzkum slouží k porovnání dvou zdravotně orientovaných zdatností u žáků v adolescentním období. Plowman a Meredith (2013) ji vymezují jako zdatnost ovlivňující přímo či nepřímo zdravotní stav jedince. Konkrétně se jedná o svalovou výbušnost a aerobní vytrvalost.

Důležitost rozvoje explozivní (výbušné) síly s převažujícím působením do horizontální složky pohybu těžiště těla vychází z faktu, že běh je základní pohybovou strukturou sportu (Psotta, 2006). Výzkum 14–15 letých dívek zkoumající svalovou výbušnost, ve kterém participanti prováděli skok z místa, stejně jako v této studii, přinesl výsledky, kdy dívky věnující se sportu skočily v průměru 143 cm a dívky které se sportu nevěnují 133 cm (Lulzim,

2012). Výsledky diplomové práce odhalují, že dívky na základních školách skočily v průměru 187 cm. Při porovnání s danou studií je rozdíl opravdu velký.

Aerobní vytrvalost je schopnost organismu produkovat energii oxidativními procesy štěpení cukrů a tuků. Pomocí testů zjišťujících maximální spotřebu kyslíku VO_2 max se dá zjistit mezní množství oxidativního metabolického systému, ve smyslu maximální intenzity oxidativně produkované energie. VO_2 max se přirozeně zvyšuje přibližně do 15 let (Psotta, 2006). Aerobní vytrvalost se dá změřit pomocí beep testu, který patří mezi nejrozšířenější terénní testy. Používá se pro zjišťování aerobní vytrvalosti u dětí a mládeže (Lang, Tremblay, Léger, Olds, & Tomkinson, 2018).

V roce 2017 došlo k rozsáhlému systematickému přezkumu a analýze prvních mezinárodních norem odkazujících na výkony v beep testu u 1 142 026 chlapců a dívek ve věku 9–17 let. Tato metaanalýza zjistila průměrné hodnoty VO_2 max v průměru 35 ml/kg/min u chlapců a 37 ml/kg/min u dívek (Tomkinson et al., 2017). Norská studie 13–15 letých dětí zjistila průměrné hodnoty VO_2 max 36 ml/kg/min (Haugen, Høigaard, & Seiler, 2014). Česká studie (Rubín et al., 2018) zkoumající tělesnou zdatnost adolescentů v kontextu zastavěného prostředí, zjistila v beep testu průměrnou hodnotu VO_2 max u 15letých chlapců 35 ml/kg/min a u dívek 30 ml/kg/min. V porovnání s výsledky této práce, kdy měli chlapci v průměru 37 ml/kg/min a dívky 31 ml/kg/min to není velký rozdíl a je otázkou, jak velkou roli hraje motivace, nebo zda tato úroveň aerobní vytrvalosti odpovídá skutečnosti.

Každopadně více se dozvíme po zveřejnění výsledků této studie a dozvíme se, jak na tom ve skutečnosti děti jsou v porovnání se svými vrstevníky z jiných zemí. Beep test je dobrým ukazatelem aerobní vytrvalosti a je příznivě spojován se zdravím dětí a mládeže. Test je proveditelný a důkazy naznačují, že by mohl být použit v různých kontextech. Ačkoliv je zapotřebí budoucího výzkumu a mezinárodního úsilí, zdá se, že je vhodné zahájit spolupráci, aby se dále diskutovalo o výhodách zahrnutí beep testu mezi opatření mezinárodního dohledu. Vedlo by to k lepšímu monitorování zdravotního stavu dětské populace a pomohlo k zhodnocení politiky na podporu zdraví a vytvoření pohybových doporučení (Tomkinson et al., 2019).

Velkou roli zde hraje učitel, jehož záměrem by mělo být vytváření podnětných a motivujících didaktických situací, v nichž je žák veden k projevení své samostatnosti, aktivity a iniciativy, ale i porozumnění toho co dělám a proč to dělám. Z této úvahy vyplývá potřeba hlubšího zamyšlení nad možnostmi řídicí činnosti učitele v TV. Jde především o to, aby řízení učební činnosti žáků nebylo ponecháno pouze na intuici a improvizčních schopnostech

učitele. Je potřeba, aby učitelé získali konkrétní návod a podněty, jak postupně osamostatňovat a aktivizovat své žáky, jak vytvářet přirozené podmínky pro diferenciaci a individualizaci učiva a učení (Janík et al., 2013). Přeneseno do současné situace, snažit se v dětech probudit nadšení, vášně, lásku pro to, aby i sami bez pedagoga, či trénera prováděli spontánně jakoukoli pohybovou aktivitu.

6.1 Limity práce

Mezi slabé stránky diplomové práce bych především zařadil celkový malý počet respondentů. Dále je jisté, že problémem může být nedostatečná motivace ze strany žáků, ať už se to týká dotazníků, při kterých neměli motivaci pro to, aby se hlouběji zamysleli nad položenými otázkami a chtěli co nejrychleji odpovědět tak, aby měli dotazník co nejrychleji splněný. U zdravotně orientovaných testů, kdy hlavně děvčata nemají v tomto věkovém období téměř žádnou motivaci k provádění pohybové aktivity a stejně obtížně ji hledala i při provádění těchto testů, což se u chlapců říct nedalo, protože ti se navzájem motivovali k lepším výsledkům a chtěli si test dokonce zopakovat, aby dosáhli lepšího výsledku. Další limit je, že někteří žáci nemusí pochopit v dotaznících formulovanou otázku, což by i vysvětlovalo značné množství odpovědí „nevím“. Co se týče dotazníků pro učitele, limit by mohl být délka a mnohdy i vyčerpávající odpovědi. Dotazník totiž zjišťuje značné množství informací a s délkou vyplňování minimálně půl hodiny může učitel ztrácet koncentraci a tím vzniká prostor pro chybné, či nepravdivé informace.

Silnými stránkami diplomové práce je možnost využít tento výzkum i jako zpětnou vazbu pro jednotlivé učitele TV a zhodnocení práce jednotlivých studentů a poznání jejich tužeb a přání v tom, jak by chtěli, aby vypadala hodina TV z jejich pohledu. Tato práce může posloužit k porovnání dvou téměř stejných škol v oblasti TV, ŠS, mimoškolních aktivit a jejich žáků.

7 ZÁVĚRY

- Obě školy jsou shodné ve velikosti, počtu žáků a vybavení. Liší se v hodnocení TV, náplní práce učitelů TV, platbách za ŠS, zařazování PA do jiných předmětů než TV.
- Žáci obou škol zhodnotili kvalitu výuky TV velmi kladně. Oceňují učební prostředí a bezpečnost v hodinách. Bohužel žáci přikládají malou důležitost výzvám a motivaci a žáci ZŠ Tupesy i zdravotním benefitům TV.
- Žáci na obou školách hodnotí důležitost výsledků podle různých oblastí jako hodně důležité, za nejdůležitější považují chování a zdravotně orientovanou zdatnost, naopak jako nedůležité hodnotí psychologickou zkušenost.
- Žáci ZŠ Boršice jsou spokojenější s hodinami TV než žáci ZŠ Tupesy.
- Do ŠS je zapojeno 27,3 % žáků ZŠ Boršice a 58,3 % žáků ZŠ Tupesy 9. ročníku.
- Obě školy poskytují málo prostoru pro PA mimo TV.
- V sebehodnocení se žáci ohodnotili nejzáporněji ve vytrvalosti, nejkladněji v multitaskingu.
- V testech tělesné zdatnosti dopadli žáci obou škol podobně.

8 SOUHRN

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat názory žáků 9. třídy Základní školy Boršice a Základní školy Tupesy na školní tělesnou výchovu, školní sport a mimoškolní pohybové aktivity. Výzkum proběhl na základě dotazníkového šetření v rámci evropského projektu EuPEO.

Teoretická část práce nejprve objasňuje vývoj a dějiny tělesné výchovy až do současnosti. Dále se zabývá pohybovou aktivitou, jejími výhodami a doporučeními pro adolescenty a také riziky sedavého chování. Objasňuje vytrvalost a sílu, dvě pohybové schopnosti, na které je zaměřeno výzkumné šetření. Žáci 9. ročníku jsou zařazeni do kategorie starší školní věk, což je cílová skupina této práce. Poslední kapitola se týká kvality života dětí a vzdělávání.

Stanovením cílů, úkolů práce a výzkumných otázek začíná výzkumná část diplomové práce. Následuje metodika, ve které jsou definovány výzkumné soubory, metody sběru dat, tedy jednotlivé dotazníky, zdravotně orientované testy a metody zpracování dat. Poté je výsledková část zakončena diskuzí.

Výzkum byl proveden v rámci učitelské profese na přelomu let 2019/2020 na dvou zmíněných školách. Výzkumné soubory tvořilo celkem 37 žáků Základní školy v Tupesích a Základní školy v Boršicích. První výzkumný soubor se skládá z 13 dívek a 11 chlapců ve věku 14-15 let 9. ročníku ZŠ Tupesy. Druhý výzkumný soubor obsahuje 6 dívek a 7 chlapců ve věku 14-16 let taktéž 9. ročníku ZŠ Boršice. Účastníky jsou také vedoucí oddělení TV a učitelé TV daných tříd na jednotlivých školách. Data do diplomové práce byla získána metodou dotazníkového šetření a praktickým měřením. Celkem byly použity 3 dotazníky a 3 testy zaměřené na zdravotně orientovanou zdatnost.

Výsledky diplomové práce by se daly shrnout tím, že žáci obou škol zhodnotili kvalitu výuky TV velmi kladně. Především oceňují učební prostředí a bezpečnost v hodinách. V sebehodnocení se žáci ohodnotili nejhůře ve vytrvalosti, nejlépe v multitaskingu, čemuž odpovídají i výsledky dosažené v testu aerobní vytrvalosti. Do školního sportu na škole v Boršicích je zapojeno 27,3 % a v Tupesích 58,3 % žáků 9. ročníku. Testy tělesné zdatnosti ukázaly pouze malý rozdíl mezi jednotlivými školami. Při porovnání se stejně zaměřenými výzkumy byly výsledky této práce podobné.

9 SUMMARY

The main aim of the thesis was to describe opinions of 9th grade pupils from Elementary school in Boršice and Tupesy focused on physical education, sport at school and after-school physical activities. The research was based on a questionnaire survey by the European Physical Education Observatory.

Firstly, the theoretical part explains the development and history of physical education up to the present. Secondly, it deals with physical activity its advantages and recommendations for adolescents and risks of sedentary behavior. The research is focused on stamina and strength. 9th grade pupils belong to older school age category which is the target group of this work. At the end, the thesis deals with quality of children's life and education.

The research part of the thesis begins by setting goals, tasks and research questions. Another part is methodology focused on research files, methods of data collection, individual questionnaires, health-oriented tests and methods of data processing. The result part ends with discussion.

The research was carried out at the school period of 2019/2020 at the two mentioned schools. The target group counts in total 37 pupils from both schools. The first group consisted of 13 girls and 11 boys aged 14-15 years from 9th grade Tupesy Primary School. The second research group consisted of 6 girls and 7 boys aged 14-16 years from 9th grade Boršice Primary School. Other participants were supervisors of the PE department, the PE teachers of the given classes at the schools. Data for the diploma thesis were obtained by questionnaire survey and practical measurements. A total of 3 questionnaires and 3 tests focused on health-oriented fitness were used.

The results of the thesis could be summarized by the fact that the pupils of both schools evaluated the quality of PE teaching very positively. Above all, they appreciate the learning environment and safety of lessons. In the self-assessment, pupils ranked worst their endurance and best their multitasking skills, which is also reflected in the results achieved in the aerobic endurance test. The percentage of being involved in school sports as 9th grade pupil is 27.3 % in Boršice and 58.3 % in Tupesy. Physical fitness tests showed only a small difference between mentioned schools. The results of this work were similar when compared with the same research.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Ainsworth, B. E., & Macera, C. A. (2012). *Physical activity and public health practice*. Boca Raton: CRC Press.
- Anonymous. (2008). *Výživa sportujících dětí. Poradenské centrum Výživa*. Retrieved 28. 12. 2019 from <http://www.vyzivadeti.cz/pohyb/sportovni-aktivity-podle-veku/#skolaci>
- American College of Sports Medicine. (1988). Physical fitness in children and youth. *Medical Science Sports Exercise*, 20, 422-423.
- Baptista, F., & Janz, K. F. (2012). Habitual physical activity and bone growth and development in children and adolescents: A public health perspective. In *Handbook of growth and growth monitoring in health and disease* (pp. 2395-2411). New York, NY: Springer.
- Baranowski, T. O. M., Masse, L. C., Ragan, B., & Welk, G. (2008). How many days was that? We're still not sure, but we're asking the question better! *Medicine and science in sports and exercise*, 40(7 Suppl), S544.
- Bassett, D. R., & John, D. (2010). Use of pedometers and accelerometers in clinical populations: Validity and reliability issues. *Physical therapy reviews*, 15(3), 135-142.
- Belanger, K., Barnes, J. D., Longmuir, P. E., Anderson, K. D., Bruner, B., Copeland, J. L., et al. (2018). The relationship between physical literacy scores and adherence to Canadian physical activity and sedentary behaviour guidelines. *BMC Public Health*, 18(Suppl. 2), 1042.
- Biddle, S. J., & Fox, K. R. (2003). The way forward for physical activity and the promotion of psychological well-being. In *Physical activity and psychological well-being* (pp. 166-173). London: Routledge.
- Biddle, S. J., Sallis, J. F., & Cavill, N. (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity-evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bradley, C. B., McMurray, R. G., Harrell, J. S., & Deng, S. (2000). Changes in common activities of 3rd through 10th graders: The CHIC study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(12), 2071-2078.

- Bucksch, J., Inchley, J., Hamrik, Z., Finne, E., & Kolip, P. (2014). Trends in television time, non-gaming PC use and moderate-to-vigorous physical activity among German adolescents 2002–2010. *BMC Public Health, 14*(1), 351.
- Bouchard, C. E., Shephard, R. J., & Stephens, T. E. (1994). Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement. In *International Consensus Symposium on Physical Activity, Fitness, and Health, 2nd, May, 1992, Toronto, ON, Canada*. Champaign: Human Kinetics.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2012). *Physical activity and health*. Champaign: Human Kinetics.
- Carraro, A., Scarpa, S., & Ventura, L. (2010). Relationships between physical self-concept and physical fitness in Italian adolescents. *Perceptual and Motor Skills, 110*(2), 522-530.
- Currie, C., Levin, K. A., Kirby, J. L. M., Currie, D. B., van der Sluijs, W., & Inchley, J. C. (2011). *Health behaviour in school-aged children: World Health Organization collaborative cross-national study (HBSC): findings from the 2010 HBSC survey in Scotland*. (HBSC Scotland National Report; No. 2011). Edinburgh: Child and Adolescent Health Research Unit.
- Currie, C., Roberts, C., Settertobulte, W., Morgan, A., Smith, R., Samdal, O., & World Health Organization. (2004). *Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey* (No. EUR/04/5048327). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., & Barnekow, V. (2009). Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2010*, 271.
- Dijk, H. (2013). *Calculator. The secret of running*. Retrieved 24. 3. 2020 from <https://thesecretofrunning.com/calculator/>
- Dobřý, L., Čechovská, I., Kračmar, B., Psotta, R., & Süß, V. (2009). Kinantropologie a pohybové aktivity. *Tělesná výchova a sport mládeže, 21*, 8-16.
- Dobřý, L., & Hendl, J. (2006). Národní standardy tělesné výchovy v USA. *Tělesná výchova a sport mládeže, 72*(6), 2-14.

- Dugdill, L., Crone, D., & Murphy, R. (Eds.). (2009). *Physical activity and health promotion: Evidence-based approaches to practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Dugdill, L., & Stratton, G. (2007). *Evaluating sport and physical activity interventions: A guide for practitioners*. Salford: University of Salford.
- Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada.
- Fialová, L., Flemr, L., & Marádová, E. (2015). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Francová, T. (2007). *Svět práce a kvalita života v globalizované ekonomice*. Praha: VŠE.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Grexa, J., & Strachová, M. (2018). *Dějiny sportu. Přehled světových a českých dějin tělesné výchovy a sportu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Gurková, E. (2011). *Hodnocení kvality života: Pro klinickou praxi a ošetrovatelský výzkum*. Praha: Grada.
- Haugen, T., Høigaard, R., & Seiler, S. (2014). Normative data of BMI and physical fitness in a Norwegian sample of early adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(1), 67-73.
- Heřmanová, E. (2012). *Koncepty, teorie a měření kvality života*. Praha: Slon.
- Hills, A. P., King, N. A., & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviours to the growth and development of children and adolescents. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545.
- Hrabinec, J. (2016). *Tělesná výchova pro učitele na 2. stupni základních škol*. Praha: Karolinum.
- Janík, T., Slavík, J., Mužik, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J., (2009). *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE – institut.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Kössl, J., Krátký, F., & Marek, J. (1986). *Dějiny tělesné výchovy: Od roku 1848 do současnosti*. Praha: Olympia.
- Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2018). *Kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum.
- Kukla, L. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada.
- Lang, J. J., Tremblay, M. S., Léger, L., Olds, T., & Tomkinson, G. R. (2018). International variability in 20 m shuttle run performance in children and youth: Who are the fittest from a 50-country comparison? A systematic literature review with pooling of aggregate results. *British Journal of Sports Medicine*, 52(4), 276-276.
- Lohbeck, A., Tietjens, M., & Bund, A. (2016). Physical self-concept and physical activity enjoyment in elementary school children. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1792-1801.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lulzim, I. (2012). Discriminant analysis of morphologic and motor parameters of athlete and non athlete girl pupils of primary school on age 14 to 15 years. *Research in kinesiology*, 40(2).
- Mareš, J. (2006). *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno: MSD.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Miles, L. (2007). Physical activity and health. *Nutrition bulletin*, 32(4), 314-363.
- Neuls, F., & Frömel, K. (2016). *Pohybová aktivita a sportovní preference adolescentek*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Noll, H. H. (2004). Social indicators and quality of life research: Background, achievements and current trends in *Advances in sociological knowledge* (pp. 151-181). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Onofre, M., Costa, J., Ferro, N., Naul, R., Dahl, S., Repond, R-M., Csányi, T., Scheuer, C., & Holzweg, M. (2019). EuPEO Intelektuální výstup 4. EuPEO Nástroj pro interní monitorování – Česká verze. [transl. J. Vašíčková]. Switzerland, EUPEA.
- Pastucha, D. (2011). *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada.
- Pastucha, D. (2014). *Tělovýchovné lékařství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.

- Pavelka, J., Sigmund, E., Hamřík, Z., & Kalman, M. (2014). Analysis of foreign physical activity recommendations and guidelines for schools. *Acta Gymnica*, 44(2), 93-105.
- Peková, J., Pilný, J., & Jetmar, M. (2012). *Veřejný sektor-řízení a financování*. Praha: Wolters Kluwer.
- Perič, T. (2004). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.
- Perič, T., & Dovalil, J. (2010). *Sportovní trénink*. 1. vydání. Praha: Grada.
- Phillips, D. (2006). *Quality of life: Concept, policy and practice*. London: Routledge.
- Plowman, S. A., & Meredith, M. D. (2013). Fitnessgram/Activitygram reference guide. *Dallas, TX: The Cooper Institute*, 3, 7-9.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál.
- Psotta, R. (2006). *Fotbal-kondiční trénink*. Praha: Grada.
- Rowe, D. A., Mahar, M. T., Raedeke, T. D., & Lore, J. (2004). Measuring physical activity in children with pedometers: Reliability, reactivity, and replacement of missing data. *Pediatric Exercise Science*, 16(4), 343-354.
- Rubín, L. et al. (2018). *Pohybová aktivita a tělesná zdatnost českých adolescentů v kontextu zastavěného prostředí*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Martínez-Gómez, D., Labayen, I., Moreno, L. A., De Bourdeaudhuij, I., ... & Widhalm, K. (2011). Objectively measured physical activity and sedentary time in European adolescents: The HELENA study. *American Journal of Epidemiology*, 174(2), 173-184.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (1995). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6(4), 302-314.
- Sedentary, B. R. N. (2012). Letter to the editor: Standardized use of the terms "sedentary" and "sedentary behaviours". *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(3), 540.
- Sigmund, E. (2000). *Pohybová aktivita v životním způsobu dětí ve věku 11-12 let*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Sigmund, E., Frömel, K., Neuls, F., Skalík, K., & Groffík, D. (2002). Inactivity in the life style of adolescent girls classified according to the level of their body weight. *Acta Gymnica*, 32(1).
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sigmundová, D., El Ansari, W., Sigmund, E., & Frömel, K. (2011). Secular trends: A ten-year comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Public Health*, 11(1), 731.
- Sirard, J. R., & Pate, R. R. (2001). Physical activity assessment in children and adolescents. *Sports Medicine*, 31(6), 439-454.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273.
- Tiwari, S. R., & Rathor, C. L. (2006). *History of physical education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Blanchard, J., Léger, L. A., & Tremblay, M. S. (2019). The 20 m shuttle run: Assessment and interpretation of data in relation to youth aerobic fitness and health. *Pediatric Exercise Science*, 31(2), 152-163.
- Tomkinson, G. R., Lang, J. J., Tremblay, M. S., Dale, M., LeBlanc, A. G., Belanger, K., ... & Léger, L. (2017). International normative 20 m shuttle run values from 1 142 026 children and youth representing 50 countries. *British Journal of Sports Medicine*, 51(21), 1545-1554.
- Tremblay, M. S., Colley, R. C., Saunders, T. J., Healy, G. N., & Owen, N. (2010). Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 35(6), 725-740.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Freedson, P. S., Sallis, J. F., & Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: How many days of monitoring are needed? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(2), 426.
- Tudor-Locke, C., Bell, R. C., Myers, A. M., Harris, S. B., Ecclestone, N. A., Lauzon, N., & Rodger, N. W. (2004). Controlled outcome evaluation of the First Step Program: A daily

- physical activity intervention for individuals with type II diabetes. *International Journal of Obesity*, 28(1), 113.
- Tudor-Locke, C., Craig, C. L., Beets, M. W., Belton, S., Cardon, G. M., Duncan, S., ... & Rowe, D. A. (2011). How many steps/day are enough for children and adolescents? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 78.
- Utter, J., Neumark-Sztainer, D., Jeffery, R., & Story, M. (2003). Couch potatoes or french fries: Are sedentary behaviors associated with body mass index, physical activity, and dietary behaviors among adolescents? *Journal of the American Dietetic Association*, 103(10), 1298-1305.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Wood, R. J. (2010). *Beep Test VO2max Calculator*. *Topendsports.com*. Retrieved 24. 3. 2020 from <https://www.topendsports.com/testing/beepcalc.htm>
- World Health Organization. (2003). *World Health Organization: Process for a global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: WHO.

11 PŘÍLOHY

Příloha 1: EuPEO dotazník pro školy – rámec

Téma	Kategorie	Indikátory	Hlavní otázky
	(Sekce)	(Skupiny otázek)	
1. Charakteristika	1. Kontext školy	1. Země	9
		2. Kraj	
		3. Okres	
		4. Úroveň vzdělávání poskytované školou	
		5. Kontext školy	
		6. Status závislosti na vládě	
		7. Počet a rozložení žáků ve škole	
		8. Počet a rozložení žáků účastnících se tělesné výchovy	
		9. Počet a rozložení žáků účastnících se školního sportu	
2. Flexibilita kurikula	1. Tělesná výchova	1. Obsah	1
		2. Hodnocení a známkování	3
		3. Výstupy učení	1
		4. Výlety	1
		5. Přidělený čas	2
	2. Školní sport	1. Čas, aktivity, opatření	1
		2. Soutěž	2
	3. Jiné formy pohybové aktivity	1. Pohybově aktivní učení ve třídě a aktivní přestávky	1
		2. Přestávky – Aktivní a Samoorganizované	2
		3. Aktivity po škole – Mimoškolní	1
4. Aktivní doprava/dojíždění		3	
3. Práce učitele	1. Týdenní pracovní zátěž (v závislosti na rozvrhu dotazovaného)	1. Čas výuky TV	2
		2. Třídy	1
		3. Žáci	2
		4. Čas pro jiné povinnosti	1
	2. Pracovní role	1. Počet povinností	1
	3. Demografické údaje o učitelích	1. Počet	1
4. Partnerství v rámci komunity	1. Veřejné	1. Vláda	2
		2. Státní řídicí instituce	2
		3. Meziškolní	2
		4. Instituce terciárního vzdělávání a výzkumná centra	2
		5. Odborné asociace	2
	2. Soukromé	1. Sportovní organizace	2
		3. Rodiče	2
		4. Instituce terciárního vzdělávání a výzkumná centra	2
		5. Zařízení, vybavení a zdroje	1. Zařízení
2. Multifunkčnost	6		
3. Přístup k zařízením	4		
4. Bezpečnost a zdraví	1		

	2. Vybavení	1. Přístup	1
		2. Bezpečnost a zdraví	1
	3. Finance	1. Aplikace dostupného rozpočtu	2
Suma			69

Příloha 2: EuPEO dotazník pro žáky – rámec

Téma	Kategorie	Indikátory	Hlavní otázky
	(Sekce)	(Skupiny otázek)	
1. Flexibilita kurikula	1. Tělesná výchova	1. Obsahy	1
		2. Hodnocení a známkování	3
		3. Výsledky učení	1
		4. Výlety	1
		5. Pedagogické principy	2
	2. Školní sport	1. Čas, aktivity, poskytování	1
		2. Soutěže	2
		3. Obecná spokojenost se školním sportem	1
	3. Jiné formy pohybové aktivity	1. Pohybově aktivní učení ve třídě a aktivní přestávky	2
2. Přestávky – aktivní a neorganizované		2	
2. EuLAS-P Pojetí vlastní fyzické dimenze	1. Pojetí vlastní fyzické dimenze	1. Síla 2. Vytrvalost 3. Flexibilita/ohebnost 4. Rychlost 5. Koordinace 6. Celková sportovní kompetence 7. Vzhled	22
Celkem			38

Příloha 3: EuPEO systém hodnocení učení – učitel – rámec

Téma	Kategorie	Indikátory	Hlavní otázky
	(Sekce)	(Skupiny otázek)	
1. Kontext třídy	1. Demografický profil učitele	1. Věk	1
		2. Pohlaví	1
		3. Nejvyšší dosažené vzdělání	1
		4. Počet roků učitelské praxe	1
		5. Počet roků na současné škole	1
		6. Počet roků u současné třídy	1
	2. Úroveň vzdělávání	1. Typ školy (ZŠ, Gymnázium)	1
		2. Ročník	1
	3. Prostředí TV	1. Čas	1
		2. Počet žáků	2
3. Obsah výuky v současném školním roce		1	
2. EuLAS-T (hodnocení každého žáka)	1. Zdravotně orientovaná zdatnost	1. Aerobní vytrvalost 2. Silová výbušnost	3
	2. Pohybové aktivity	1. Sportovní hry 2. Gymnastika 3. Atletika	3
Celkem			18

Příloha 4: Společná evropská hodnotící tabulka pro pohybové aktivity – součást EuLAS - učitel

Kategorie	Cíl učení	Příklady vzorových úkolů	Charakteristika provedení	Úroveň
Sportovní (kolektivní) Hry	Žák je schopen hrát hru s danou taktikou, spolupracovat se spoluhráči proti protihráčům během útoku a obrany a používat vhodné sportovní dovednosti při dodržování pravidel a hodnot.	<ul style="list-style-type: none"> • Hra mezi dvěma týmy, na menším hřišti a v menším počtu s upravenými podmínkami (např. basketbal 3na3, volejbal 4na4, fotbal 5na5). • Hra pokračuje nepřetržitě po dobu minimálně 10 minut, s možností žáka účastnit se útočných a obranných kolektivních a individuálních akcí a rolí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efektivně přispívá ke kolektivním útočným akcím pomocí přiměřených a vhodných individuálních dovedností. • Efektivně přispívá ke kolektivním obranným akcím pomocí přiměřených a vhodných individuálních dovedností. • Výkon jasně ukazuje na dodržování pravidel a respektování spoluhráčů i protihráčů. 	<p>Kolik charakteristik bylo splněno</p> <p>0 1 2 3</p>
Gymnastika	Žák je schopen zapojit se do činnosti a provádět gymnastické dovednosti (kolektivně nebo individuálně) plynule, řízenou technikou a gymnastickým postojem, dodržuje pravidla a hodnoty specifické pro sport.	<ul style="list-style-type: none"> • Žáci provádějí plynule minimálně 5 gymnastických prvků či figur různého zaměření (např. kotoul, prvek obsahující balancování či se vyznačují flexibilitou), buď kolektivně, nebo individuálně. • Figury jsou předváděny v sekvenci jako součást gymnastické sestavy jednotlivcem nebo skupinou žáků před třídou a učitelem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Spojuje různé technické prvky s přechodovými prvky s důrazem na plynulost. • Předvádí estetický gymnastický postoj během jednotlivých prvků nebo v rámci sestavy. • Výkon jasně ukazuje na spolupráci, respekt a podporu spolužáků při kolektivním výkonu (dopomoc). 	<p>Kolik charakteristik bylo splněno</p> <p>0 1 2 3</p>

Atletika	Žák je schopen zapojit se do soutěže v jedné atletické disciplíně ¹ , účinně a bezpečně provádět příslušenou techniku a dodržovat pravidla a hodnoty specifické pro sport.	<ul style="list-style-type: none"> ● Předvedení výkonu v atletické disciplíně provádí žák samostatně nebo v týmu v rámci soutěžních pravidel (např. sprint 1na1). ● V disciplíně se určí nejlepší ze tří pokusů. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Provádí příslušnou techniku bezpečně a účinně. ● Provádí příslušnou techniku s nejlepším možným výsledkem. ● Výkon jasně ukazuje na podporu spoluhráčů a respekt k protihráčům. 	<p>Kolik charakteristik bylo splněno</p> <p>0 1 2 3</p>
----------	---	--	---	--



Vyjádření Etické komise FTK UP

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

Na základě žádosti ze dne 25. 3. 2019 byl projekt výzkumné práce (mezinárodní výzkum aplikační)

autor (hlavní řešitel): **doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D. (za Českou republiku)**
spoluřešitelé: odborníci z osmi evropských zemí

s názvem **Evropská observatoř tělesné výchovy (European Physical Education Observatory - EuPEO), projekt Erasmus + (č. 2017-3678/001-001)**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **28/ 2019**
dne: **10 4. 2019.**

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

Řešitelé projektu splnili podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc