

UNIVERZITA KARLOVA

Fakulta tělesné výchovy a sportu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**Motivační intervence na základní škole a její vliv na pohybovou
aktivitu dětí staršího školního věku**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jitka Vařeková, Ph.D., MBA

Vypracovala:

Mgr. Sára Hmírová

Praha, květen 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla a řádně citovala všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne: _____

podpis autora práce

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat paní PhDr. Jitce Vařkové, Ph.D., MBA za ochotu, cenné rady a vstřícnost při zpracování této diplomové práce. Ráda bych také poděkovala vedení, vyučujícím a žákům ZŠ Hejnice.

Abstrakt

Název: Motivační intervence na základní škole a její vliv na pohybovou aktivitu dětí staršího školního věku

Cíle: Hlavním cílem diplomové práce bylo zkoumat možnosti realizace a vliv komplexního programu motivační intervence na pohybovou aktivitu (PA) dětí staršího školního věku během dvouměsíčního období v rámci školního vzdělávacího procesu.

Metody: V rámci smíšeného výzkumu byl zkoumán vliv dvouměsíčního motivačního programu na podporu PA u skupiny 50 žáků 7. tříd (28 dívek a 22 chlapců, ve věku 12 až 13 let). Intervence zahrnovala tematické edukativní přednášky, tělovýchovné chvílky, učení v pohybu, motivační aktivity v tělesné výchově a aktivní přestávky mezi vyučovacími hodinami. Dále byl realizován školní sportovní den a sportovní výlet. V rámci metod sběru dat byly v pre-testu a post-testu využity: dotazník PAQ-C/CZ pro sledování úrovně PA a motorické testování. V průběhu programu byly využity observační a deskriptivní metody. Pro zhodnocení programu byly využity rozhovory formou focus group s učiteli (n=7) a anketa žáků (n=50).

Výsledky: Všechny plánované aktivity motivační intervence se podařilo úspěšně realizovat. V rámci zpětné vazby reagovali učitelé i žáci na intervenci pozitivně. 6 ze 7 učitelů plánuje prvky programu využívat a bude v PA ve svých hodinách i nadále pokračovat. Z odpovědí žáků na anketní otázky vyplývá, že 80 % z nich je po intervenci více pohybově aktivní než před intervencí. Z výsledků dotazníků PAQ-C/CZ a motorických testů lze vyvodit, že po intervenci došlo ke zlepšení pohybové úrovně (u 98 % dětí) i motorické zdatnosti všech dívek (28) a většiny (21 z 22) chlapců 7. tříd. Získaná data z dotazníků naznačují, že došlo k pozitivní změně v každé zkoumané oblasti PA; průměrný rozdíl mezi hodnotami pre-testu a post-testu byl v rozmezí -0,37– -0,03. V případě motorické zdatnosti dívek došlo k celkovému zlepšení všech probandů ve všech disciplínách. Průměrný rozdíl výsledků pre-testu a post-testu činil -6,50 u *Skoku dalekého z místa*, -1,00 u *Lehů-sedů*, 0,27 u *Běhu 4 x 10 metrů* a -1 u testu *Výtrvalostní člunkový běh*. U chlapců nastaly méně výrazné změny v motorické zdatnosti. Průměrný rozdíl výsledků pre-testu a post-testu byl -2,60 u *Skoku dalekého z místa*, -2,00 u *Lehů-sedů* a 0,1 u *Běhu 4 x 10 metrů*. Avšak u posledního testu *Výtrvalostní člunkový běh* nelze potvrdit, že došlo ke zlepšení, neboť *p* je větší než určená hladina významnosti ($p > 0,05$). Výsledky práce potvrdily pozitivní vliv motivační intervence na PA dětí.

Klíčová slova: pohybová aktivita, motivace, intervence, starší školní věk, aktivní škola, tělesná zdatnost

Abstract

Title: Motivational intervention in primary school and its effect on physical activity of older school-age children

Objectives: The main aim of the thesis was to investigate the possibilities of implementation and the influence of a complex motivational intervention program on physical activity (PA) of older school-age children during a two-month period within the school educational process.

Methods: The effect of a two-month motivational programme on the promotion PA was examined in a mixed-methods research design with a group of 50 Year 7 pupils (28 girls and 22 boys, aged 12 to 13 years). The intervention included thematic educational lectures, physical education moments, learning in motion, motivational activities in physical education and active breaks between lessons. A school sports day and a sports trip were also implemented. The data collection methods used in the pre-test and post-test were: a questionnaire to monitor PA level and motor testing. Observational and descriptive methods were used throughout the programme. Teacher (n=7) focus group interviews and a student (n=50) survey were used to evaluate the program.

Results: All planned activities of the motivational intervention were successfully implemented. In the feedback, both teachers and pupils responded positively to the intervention. 6 out of 7 teachers plan to use the elements of the programme and will continue the movement activities in their classes. Pupil responses to the survey questions indicate that 80% of pupils are more physically active after the intervention than before the intervention. From the results of the PAQ-C/CZ questionnaires and motor tests, it can be concluded that after the intervention there was an improvement in the motor level (98 % of the children) and motor skills of all girls (28) and most (21 out of 22) boys in grade 7. The data obtained from the questionnaires suggest that there was a positive change in each PA domain examined; the mean difference between pre-test and post-test scores ranged from -0.37– -0.03. In the case of girls' motor fitness, there was an overall improvement for all probands in all disciplines. The average difference between the pre-test and post-test scores was -6,50 for *the Long Jump*, -1,00 for *the Sit-Up*, 0,27 for the *4 x 10 m Run* and -1 for *the Endurance Shuttle Run*. For boys, there were less pronounced changes in motor fitness. The mean difference between the pre-test and post-test scores was -2,60 for *the Long Jump*, -2,00 for the *Sit-Up* and 0,1 for the *4 x 10 m Run*. However, for the last test *Endurance Shuttle Run* it cannot be confirmed that there was an improvement as p is greater than the designated significance level ($p > 0,05$). The results of this study confirmed the positive effect of motivational intervention on children's PA.

Keywords: physical activity, motivation, intervention, older school age, active school, physical fitness

Obsah

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | ÚVOD..... | 9 |
| 2 | TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE | 10 |
| 2.1 | Pohyb a člověk..... | 10 |
| 2.1.1 | Motorické dovednosti a schopnosti..... | 14 |
| 2.2 | Pohybová aktivita | 17 |
| 2.2.1 | Benefity pohybové aktivity | 18 |
| 2.2.2 | Pohybová aktivita dětí | 20 |
| 2.2.3 | Faktory ovlivňující pohybovou aktivitu dětí | 22 |
| 2.3 | Pohybová aktivita na základních školách..... | 24 |
| 2.3.1 | Tělesná výchova | 24 |
| 2.3.2 | Zdravotní tělesná výchova..... | 26 |
| 2.3.3 | Testování tělesné zdatnosti žáků 2022..... | 27 |
| 2.3.4 | Aktivní škola | 34 |
| 2.4 | Motivace | 35 |
| 2.4.1 | Motivace k PA | 36 |
| 2.4.2 | Motivace žáků ve školním prostředí..... | 39 |
| 2.5 | Charakteristika staršího školního věku..... | 41 |
| 2.5.1 | Tělesný a pohybový vývoj..... | 42 |
| 2.5.2 | Psychický a kognitivní vývoj | 43 |
| 3 | CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY | 45 |
| 3.1 | Cíle výzkumné práce | 45 |
| 3.2 | Úkoly práce..... | 45 |
| 3.3 | Výzkumné otázky a hypotézy..... | 46 |
| 4 | METODIKA | 47 |
| 4.1 | Design..... | 47 |
| 4.2 | Výzkumný soubor..... | 47 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3 | Metody sběru dat | 48 |
| 4.4 | Průběh výzkumného šetření – popis intervence a sběr dat | 50 |
| 4.5 | Analýza dat (vyhodnocení) | 51 |
| 5 | VÝSLEDKY | 55 |
| 5.1 | Výsledky kvantitativní část | 55 |
| 5.1.1 | Motorické testování | 55 |
| 5.1.2 | Dotazník PAQ-C/CZ | 60 |
| 5.2 | Výsledky kvalitativní část | 70 |
| 5.2.1 | Aktivity motivační intervence | 70 |
| 5.2.2 | Interpretace dat získaných z rozhovoru | 80 |
| 5.2.3 | Interpretace dat získaných z anketního šetření | 83 |
| 6 | DISKUZE | 91 |
| 7 | ZÁVĚR | 101 |
| 8 | POUŽITÉ ZDROJE | 103 |
| 9 | PŘÍLOHY | 124 |
| 9.1 | Etický souhlas ředitele základní školy | 124 |
| 9.2 | Dotazník PA dětí PAQ-C/CZ | 125 |
| 9.3 | Informovaný souhlas s rozhovorem | 129 |
| 9.4 | Otázky pro rozhovor s učiteli | 131 |
| 9.5 | Anketní otázky pro žáky | 132 |

1 ÚVOD

Moderní společnost čelí výzvě spojené se stále rostoucím trendem sedavého životního stylu a nedostatkem pohybové aktivity (PA), zejména mezi mladší generací. Přestože je známo, že pravidelná PA přináší řadu nejen zdravotních benefitů, mnoho dětí stále nedosahuje doporučené její doporučené úrovně. Tato práce se zaměřuje na problematiku motivace a PA u dětí staršího školního věku a na možný vliv motivační intervence na jejich chování.

Hlavním cílem této práce je zkoumat, zda speciálně navržená motivační intervence může pozitivně ovlivnit úroveň PA u dětí. Zajímá nás, jakým způsobem lze motivovat děti k jejímu pravidelnému provádění a jaký bude vliv této motivace na jejich pohybové chování a motorickou zdatnost.

Studie přistupuje k této problematice komplexně, kombinuje měření motorické zdatnosti, sledování úrovně PA pomocí dotazníku a implementaci řady aktivit jako jsou tělovýchovné chvílky, učení v pohybu, aktivní přestávky či sportovní výlet během dvouměsíčního období. Tímto způsobem se snažíme poskytnout konkrétní nástroje a poznatky pro podporu PA dětí ve školním prostředí. Efektivnost motivační intervence je mimo jiné zjišťovaná také pomocí rozhovoru s učiteli, kteří byli do programu intervence zapojeni. Velmi důležitá zpětná vazba byla získána od žáků díky anketnímu šetření bezprostředně po proběhnutí intervence.

V úvodní části této práce jsou kromě obecného náhledu na pohyb dětí představeny teoretické koncepty motivace a faktory ovlivňující pohybovou aktivitu u mladistvých. Nejprve se teoretická část práce zabývá pohybem a pohybovou aktivitu obecně, a to především u dětí a mladistvých. Dále je zmíněn koncept Aktivní školy (ČŠI, 2022b) a v neposlední řadě nechybí kapitola o tělesné výchově na základních školách. Další část práce je zaměřena na představení navržené motivační intervence a metodologii výzkumu.

Začleněním této studie do existujícího výzkumného rámce je možné přispět k porozumění vztahu mezi motivací a PA u dětí a poskytnout praktické nástroje pro zlepšení podpory PA ve školním prostředí. Věřím, že získané poznatky budou mít potenciál pozitivně ovlivnit přístup mladé generace k pohybovým aktivitám a že zjištění této práce budou inspirativní a užitečné pro pedagogy, trenéry a další odborníky v oblasti vzdělávání.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

2.1 Pohyb a člověk

Pohyb je základní projev života a biologickou potřebu mnoha živočišných druhů. Avšak v důsledku moderního, konzumního způsobu života s využíváním moderních technologií člověk žije bez nutnosti konání většího množství tělesného pohybu. Nízká pohybová gramotnost populace pak souvisí s vyšším výskytem civilizačních onemocnění, jako je hypertenze, diabetes mellitus, metabolický syndrom, cévní onemocnění, obezita a další. Výrazným problémem je v dnešní době trend sedavého zaměstnání a s tím související úbytek fyzicky namáhavé práce. Tento deficit pak není nijak kompenzován, např. vhodnou pravidelnou pohybové aktivity (PA) (Welk, 2002).

Pohybem člověka se zabývá antropomotorika či též kineziologie (Véle, 2006). V rámci věd o pohybu rozlišujeme pojmy:

Motorika člověka neboli pohyb jedince a jeho částí. Pojem vychází z latinského slova „*motus*“, což v překladu značí pohyb. Motoriku je možné definovat jako kompletní soubor všech pohybů, které vykonává lidské tělo, spolu s celkovou schopností organismu pohybovat se, přičemž možnost vykonávat pohybové činnosti je podmíněno nejen tělesnými, ale také psychickými činiteli člověka (Sovák et al., 2000; Szabová, 1999).

Pohyb je zajišťován pohybovým systémem, jehož součástí jsou systém opěrný (kosti), výkonový (svaly), řídicí (CNS a PNS) a zásobovací (Dovali, 2009; Králíček 2011).

Motorika v životě člověka plní spoustu rozličných funkcí, přes sportovní, zábavní a zážitkovou až po pracovní, zdravotní, vzdělávací a rekreační (Hájek, 2012).

Lidský pohyb je možné dělit do několika skupin. Pohyby lokomoční, manipulace s předměty a rovnováha. První zmíněná skupina slouží k přesunu jednotlivce z jednoho místa na druhé a zahrnují aktivní projevy jako jsou běh nebo skok. Manipulace s předměty spočívá v řízení pohybu objektu, buď jeho zahájení nebo zastavení, sem patří činnosti, jako jsou kopání, házení nebo chytání. Rovnováha zahrnuje schopnost vnímat a přizpůsobovat se změnám v prostoru, které mohou způsobit poruchy naší stability.

Další dělení je na hrubou motoriku a jemnou motoriku. Jemná motorika zahrnuje řízení drobných svalů a postupné zdokonalování precizních, jemných pohybů rukou, stejně jako schopnost uchopovat a manipulovat s malými předměty (Opatřilová, 2004).

Průcha et al. (2009) popisují hrubou motoriku jako jakousi celkovou paletu pohybových činností, postupné ovládnutí postavení těla, harmonizaci činnosti horních a dolních končetin a v neposlední řadě také jako rytmizaci pohybových projevů. Hrubá motorika v sobě zahrnuje pohyby velkých svalových skupin, které zajišťují lokomoci (např. chůze, běh, skok) i nelokomoční pohyby (např. sezení, tahání) (Opatřilová, 2010).

Dle Bursové & Rubáše (2001) řadíme mezi specifické lidské znaky motoriky následující:

- vzpřímená postava s dvoj-esovitým zahnutím páteře,
- jemná motorika ruky,
- bipední chůze,
- výrazně odlišná funkce dolních a horních končetin,
- spojení motoriky a řeči,
- velké množství pohybových dovedností,
- cílená, uvědomělá a vůlí ovládaná motorika.

Samostatně se někdy používají pojmy senzomotorika a psychomotorika, které odkazují na úzký vztah pohybu k vnímání a psychickým funkcím. Při popisu raného motorického vývoje jsou používány pojmy **motorická ontogeneze** či **vývojová kineziologie** (Sovák et al., 2000; Szabová, 1999).

Ontogeneze motoriky v dětství velmi výrazně ovlivňuje budoucí vývoj i celkovou úroveň motoriky v dospělosti (Kouba et al. 1995). Mezi hlavní faktory, které ovlivňují vývoj motoriky patří genetika, průběh perinatálního období, průběh motorické ontogeneze a vliv zevního prostředí (Riegerová et al., 2006). Normální průběh rozvoje motoriky umožňuje získání dostatečného množství stimulů, které jsou klíčové pro rozvoj kognitivních funkcí v oblasti pohybu, stejně jako pro intelektuální rozvoj a následně tak celkový harmonický rozvoj osobnosti (Kouba, 1995).

Velmi známé a používané jsou věková období ontogeneze motoriky podle Příhody (1967) (Obrázek 1). S ohledem na zaměření této práce nás nejvíce zajímá věkové období pubescence, kdy dochází k diferenciaci a přestavbě motoriky.

Obrázek 1

Věková období ontogeneze

| Období | | Věk | Motorická charakteristika jednotlivých stadií |
|-------------|----------------|-----|---|
| Antenatální | | 0 | |
| I. DĚTSTVÍ | Nemluvněte | 1 | Vrozené reflexní pohyby, vývoj vzpřimování, uchopování a lokomoce |
| | Batolete | 3 | Vývoj chůze, běhu a manipulace s předměty |
| II. DĚTSTVÍ | Přeškolní věk | 6 | Rozvoj nových, celostních pohybů a jejich prvních kombinací |
| | Prepubescence | 11 | Zvýšená motorická učenílost |
| PUBESCENCE | | 15 | Diferenciace a přestavba motoriky |
| HEBETICKÉ | Postpubescence | 20 | Integrace motoriky a vrchol motorického rozvoje |
| | Mecířma | 30 | Kulminace motorické výkonnosti |
| ADULTIUM | | 45 | Stabilizace motorické výkonnosti |
| INTERVIUM | | 60 | Pokles motorické výkonnosti |
| SENIUM | Stáří | 75 | Počátek involuce lidské motoriky |
| | Kmetství | 90 | Involuce lidské motoriky |
| | Patriarchium | 110 | Úpadek lidské motoriky |

Poznámka. Příhoda (1967)

Celkově vývoj motoriky úzce souvisí s vývojem nervové soustavy. Normální průběh rozvoje motoriky umožňuje získání dostatečného množství stimulů, které jsou klíčové pro rozvoj kognitivních funkcí v oblasti pohybu, stejně jako pro intelektuální rozvoj a následně tak celkový harmonický rozvoj osobnosti (Kouba, 1995).

Motorický vývoj je nutné vnímat jako komplexní celek, zahrnující nejen mechanismy, které řídí genetické predispozice jedince, ale i podmínky poskytované konkrétním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Tyto změny mají jak kvalitativní, tak kvantitativní charakter, vytvářející současně unikátní charakteristiky každého individuálního vývoje (Vágnerová, 2012).

V kontextu PA je v motorickém vývoji důležitá i podpora:

- pohybových schopností (fundamental motor skills – FMS),
- dovedností (abilities),
- fyzické zdatnosti (fitness).

Pohybová aktivita (PA, physical activity) je definována jako jakýkoli tělesný pohyb vyvolaný svaly, který vede k energetickému výdeji. Tato definice je široce používána a přijímána v odborné komunitě. Článek od Caspersena et al. (1985) byl citován 16759krát v Google Scholaru (ke dni psaní tohoto textu), což je ukazatel jeho popularity. Tato definice ovlivňuje mnoho zdravotnických politik po celém světě, stejně jako akademické učebnice a časopisy. Existují malé variace této definice.

V roce 2018 Světová zdravotnická organizace (WHO) použila mírně odlišnou verzi definice od Caspersena. Namísto aktivity vedoucí k energetickému výdeji WHO hovořila o tělesném pohybu, který „*vyžaduje energetický výdej*“ (WHO, 2018).

Tomuto tématu se podrobněji zabývá samostatná kapitola (viz kapitola Pohybová aktivita).

Tělesná zdatnost (physical fitness, PF) je stav organismu, který je připraven nebo přizpůsoben (adaptován) k určitému výkonu. PF se odkazuje na schopnost tělesných systémů efektivně spolupracovat, být efektivní znamená provádět denní aktivity s co nejmenším úsilím. Osoba s dobrou zdatností dokáže vykonávat školní i domácí povinnosti a stále mít dostatek energie na sport a další volnočasové aktivity. Z tohoto důvodu je klíčové udržovat si dobrou PF pro podporu našeho celkového zdraví (Máček et al., 2011)

Je jedním z faktorů ovlivňujících provádění pohybových aktivit (Robinson et al., 2015), která představuje míru zdatnosti v rámci různých motorických dovedností a také základních mechanismů, jako je motorická koordinace. Tato zdatnost může být také vyjádřena schopností provádět základní motorické dovednosti efektivním způsobem, a to zejména v dětství (Utesch & Bardid, 2019). V dnešní době je PF chápána ve dvou hlavních kontextech. Za prvé jako výkonnostně orientovaná zdatnost, která se zaměřuje na schopnost dosahovat vysokého výkonu, což je důležité zejména v rámci sportovních disciplín. Druhou perspektivou je zdravotně orientovaná zdatnost, která je spojena s udržováním zdravého stavu a prevencí zdravotních problémů, které mohou vzniknout v důsledku nedostatku pohybu. Optimalizovaná PF je stále více vnímána jako klíčový faktor pro efektivní fungování lidského těla (Corbin et al. 2021).

Pohybová gramotnost (PG, physical literacy) je pak pojem, který označuje spíše úroveň vzdělání v této oblasti než pouhý typ pohybu. Jedná se o kvalitu pohybových dovedností, znalostí o pohybu, pohybové zdatnosti a zahrnuje i postoje a chování jedince vůči pohybu (Bunc, 2022; Vašíčková, 2016).

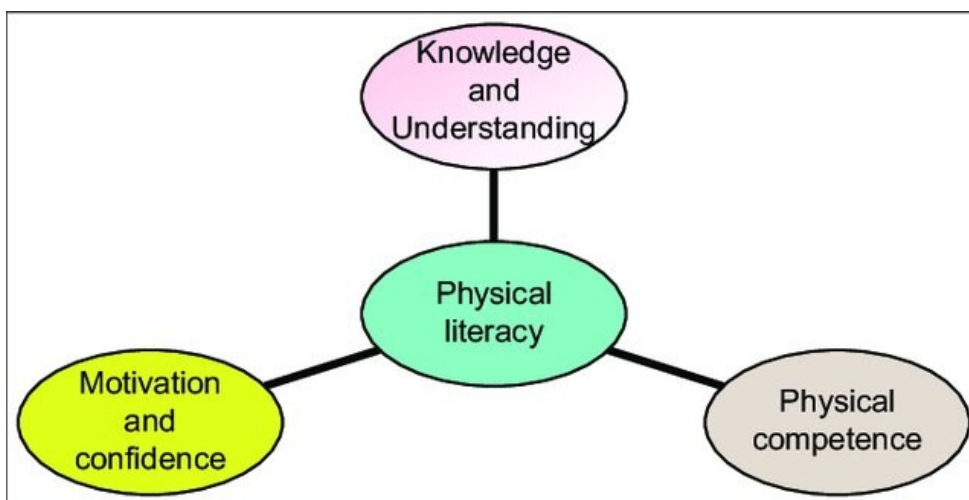
Pod gramotností se tedy ukrývá schopnost nejenom znát pojmy daného oboru, ale také jim porozumět a umět je aplikovat v praktickém životě. Pohybovou gramotnost lze chápat jako způsobilost k využití vlastního pohybového potenciálu s cílem zlepšit kvalitu života. V tomto procesu však hraje klíčovou roli kultura a společenské prostředí, které jedince formuje, a také schopnost využívat individuální pohybové možnosti.

Můžeme tvrdit, že je to učení pro celý život, a proto je nezbytné začít rozvíjet pohybovou gramotnost již během hodin tělesné výchovy na základních školách a postavit ji do středu jejich výukových cílů.

Zatímco tělesná výchova je název předmětu, pohybová gramotnost představuje koncept, který zahrnuje zásady, jež lze uplatnit v praxi (Len Almond, IPLA 2016). Britská profesorka a učitelka Margaret Whitehead popularizovala termín pohybová gramotnost. Koncept pohybové gramotnosti, který má pozitivní vliv na kvalitu života, se projevuje jako znalosti a porozumění, motivace, sebevědomí a pohybové dovednosti, které jedinec má za účelem účastnit se PA na přiměřené úrovni po celý život (Whitehead, 2010). Mimo pohybových dovedností má pohybová gramotnost vliv i na jiné aspekty rozvoje jedince, jako je emocionální (sebevědomí, motivace), sociální (spolupráce) a kognitivní (uvědomění si, jak reagovat na pohyby v závislosti na prostředí). Tento koncept se skládá z různých složek: motivace, znalostí a porozumění, pohybové zdatnosti (Almond, 2013; Whitehead, 2013). Motivace zahrnuje ochotu účastnit se aktivity, pozitivní postoj, důvěru ve vlastní pohybové schopnosti a radost z pohybu. Pohybová zdatnost zahrnuje pohybové dovednosti potřebné k provádění PA. Pod pojmy znalost a porozumění patří to, jak jedinci provádějí pohyb, který odpovídá úrovni jejich výkonu, zdraví a kondici (Whitehead, 2013). Složky související s konceptem jsou znázorněny na Obrázku 2.

Obrázek 2

Dimenze pohybové gramotnosti



Poznámka. Whitehead (2013) in Yilmaz (2021)

2.1.1 Motorické dovednosti a schopnosti

Základní pohybové dovednosti (fundamental movement skills, FMS) jsou základní pohyby tradičně spojované s lidskou pohybovou aktivitou. Mezi nejběžnější FMS patří dovednosti jako je běh, skákání a chytání.

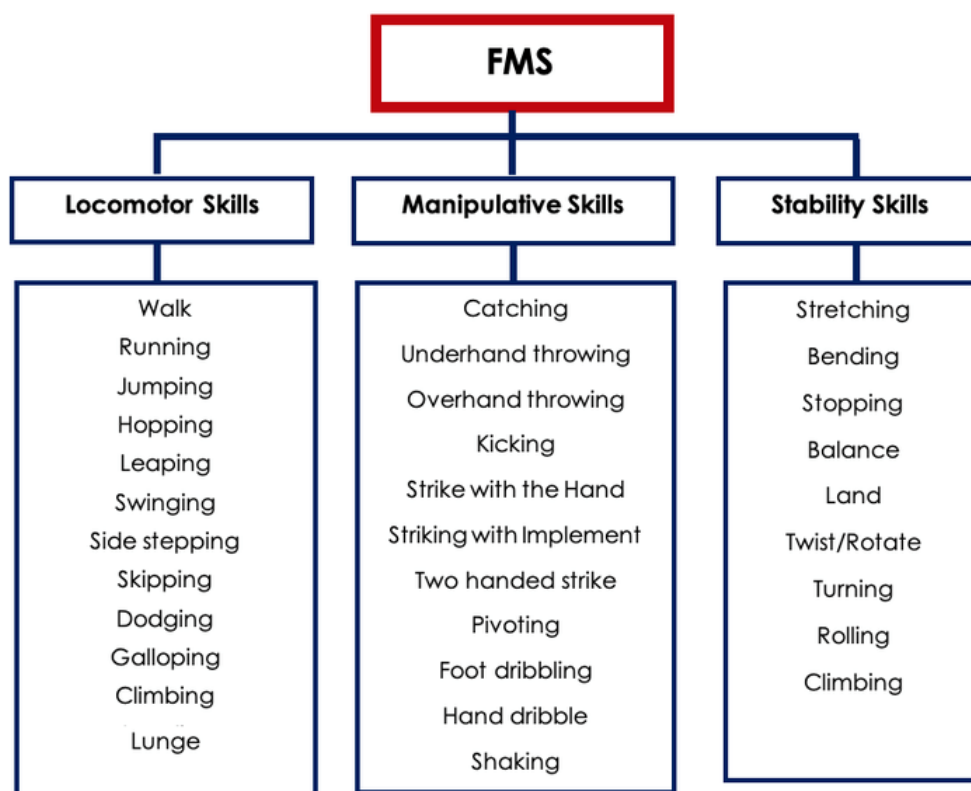
FMS jsou běžně označovány jako „*stavební bloky*“ nebo základ pro složitější, kontextově specifické dovednosti (Gallahue & Ozmun, 2006).

FMS jsou obvykle rozděleny do tří kategorií (Obrázek 3):

- lokomotorické dovednosti zahrnující pohyb těla z jednoho místa na druhé (např. běh a skákání),
- dovednosti ovládání objektů, které zahrnují manipulaci s objektem (např. hod a kopání),
- dovednosti stability, které zahrnují získání a schopnost udržet rovnováhu, jak statickou, tak dynamickou (např. balancování a otočení) (Lubans et al., 2010).

Obrázek 3

Fundamental motor skills



Poznámka. Jarvis & Rainer (2023)

Tyto dovednosti nejsou získávány přirozeně (Barnett et al., 2016; Clark, 2005; Pang & Fong, 2009), musíme se je naučit a rozvíjet (Pang & Fong, 2009).

Čeští autoři (např. Fajfer, 1990; Dovalil, 1986; Perič, 2004; Měkota & Novosad, 2005) definují pohybové dovednosti jako jakési predispozice, které má každý jedinec na specifické úrovni, kterou může buď zlepšovat nebo snižovat.

Tyto predispozice jsou spojeny s primárními biologickými a pohybovými faktory, utvářené genetickými a environmentálními vlivy, současně se projevující v navzájem ovlivňujících interakcích.

Měkota & Cuberek (2007) tyto zmíněné charakteristické rysy motorických dovedností rozvíjejí následovně:

- maximální zaručení úspěchu při dosažení cíle – v případě skutečně osvojené dovednosti platí, že dosažení cíle není ponecháno náhodě (např. střelba na branku),
- minimální spotřeba energie – téměř ve všech pohybových dovednostech je zřejmé úsilí o efektivní využití vydané energie. Zručný sportovec šetří i mentální energii, neboť činnost provádí automaticky,
- dosažení cíle v co nejkratším čase – zkrácení doby potřebné k dosažení stanoveného cíle.

Rané roky jsou zdůrazněny jako kritické období pro rozvoj a učení FMS. Očekává se, že děti budou mít do sedmi let získanou dostatečnou úroveň FMS, když se začínají zapojovat do PA, které vyžadují specializovanější dovednosti (Gallahue et al., 2012). Tato úroveň je spojena s mnoha zdravotními přínosy a je důležitá pro celostní rozvoj dětí, včetně fyzického, psychologického a celkového blahobytu (Barnett et al., 2016). Konkrétně bylo prokázáno, že úroveň FMS je pozitivně spojena s vyšší úrovní PA (Holfelder & Schott, 2014), fyzickou kondicí a kognitivními funkcemi (Barnett et al., 2016; Cattuzzo et al., 2016; Utesch et al., 2019).

Zatímco motorické dovednosti získáváme v procesu motorického učení, motorické schopnosti jsou částečně geneticky podmíněné, motorické schopnosti jsou tedy poměrně stálé a trvalé (Měkota & Novosad, 2005). Genetický dopad na motoriku má značnou relevanci a může variabilně kolísat v různých fázích ontogeneze (Roth & Winter, 1994). Proces jejich rozvoje je postupný, dlouhodobý a relativně pomalý. Je ovlivněn vnitřními a vnějšími faktory a probíhá v souladu s obecnými vývojovými zákony organismu. Různorodé předpoklady nebo schopnosti do určité míry podmiňují často významné rozdíly mezi jednotlivci v průběhu pohybové činnosti. Představují omezující faktor, který ovlivňuje, čeho jedinec může v dané situaci dosáhnout (Bursová & Rubáš, 2001).

Motorické schopnosti reprezentují určitý omezující prvek pro dosažení maximálních výkonů jednotlivce a stanovují jakousi hranici, kterou nelze překonat.

Mluvíme v tomto kontextu mimo jiné o jejich „potencialitě“, která poskytuje svému nositeli příležitost stát se mistrem v určité sportovní disciplíně, ovšem za podmínky, že tuto možnost využije vhodným způsobem (Měkota & Novosad, 2007).

Dovalil (2008) pak přijímá jedno ze základních dělení motorických schopností na kondiční (síla, rychlost, vytrvalost) a koordinační (orientační, reakční, rovnováhové aj.). Schnabel & Thiess (1987) dělí motorické schopnosti stejně jako Dovalil (2008) do dvou kategorií. Kondiční kategorie představuje skupinu tělesných schopností, zejména ovlivněných energetickými faktory. Tuto třídu dále rozdělujeme na sílu, rychlost a vytrvalost. Koordinační schopnosti představují kategorii motorických schopností, které jsou závislé na funkci a procesech pohybové koordinace a regulaci chování. Tyto schopnosti jsou spojovány s pojmem technika, zároveň plní kontrolní roli při vykonávání pohybu a hrají klíčovou roli při učení se novým pohybům (Schnabel & Thiess, 1987).

Měkota & Novosad (2005) přidávají ještě třetí skupinu motorických schopností – kondičně-koordinační (hybridní).

Tabulka 1

Schopnosti versus dovednosti

| Schopnosti | Dovednosti |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Jsou vrozenými vlastnostmi | Jsou rozvíjeny tréninkem |
| Jsou stabilní a trvalé | Jsou ovlivnitelné tréninkem |
| Jejich počet je omezený | Počet v zásadě nekonečný |
| Východiskem pro mnoho dovedností | Každá využívá několik schopností |

Poznámka. Schmidt & Lee (2019)

2.2 Pohybová aktivita

V první řadě je potřeba odlišovat pojmy pohyb a PA, neboť pohyb, jako nadřazená oblast pohybových aktivit, v sobě zahrnuje aktivní i pasivní činnosti.

Dle Frömela et al. (1999) lze PA dělit do čtyř kategorií.

1. Každodenní pohybové činnosti – činnosti každodenního života, např. domácí práce a chůze do práce. Nedochozí k výraznému zvýšení energetického výdeje nad klidový metabolismus.
2. Sportovní činnosti – dlouhodobé a opakované činnosti, při nichž dochází ke zvýšení energetického výdeje, a tudíž ke zlepšení tělesné zdatnosti.
3. Organizované činnosti – PA je řízena další osobou (trenérem, učitelem, instruktorem apod.) a zajišťuje ji nějaká instituce (škola, sportovní klub apod.).
4. Neorganizované činnost – neřízená pohybová činnost jedince, prováděna kdekoli a kdykoli. Může se jednat o pohybovou aktivitu v parku, stadionu, ale i na hřišti nebo doma.

2.2.1 Benefity pohybové aktivity

Pravidelná PA je jednou z nejdůležitějších věcí, kterou můžeme pro své zdraví udělat. PA může zlepšit zdraví lidského mozku, pomoci s kontrolou váhy, snížit riziko onemocnění, posílit kosti a svaly a zlepšit schopnost vykonávat každodenní činnosti. Pravidelná pohybová aktivita má tazaručeně pozitivní účinky na fungování celého těla v systémech kardiovaskulárním, metabolickém, respiračním, imunitním, hormonálním, termoregulačním a samozřejmě působí i na psychickou a duševní stránku lidského zdraví. Neměli bychom vynechat ani sociální působení).

Tento princip se nazývá jako bio-psycho-sociální rozměr fungování lidské bytosti. Bio-psycho-sociální princip je způsob chápání lidského fungování a zdraví z integrovaného hlediska biologických, psychologických a sociálních faktorů. Tento přístup k popisu lidského chování a zdraví zdůrazňuje, že člověk je komplexní bytost ovlivněná nejen biologickými procesy, ale také psychologickými mechanismy a sociálním prostředím, ve kterém žije (Blahutková et al., 2005)

Ačkoliv jich není tolik jako v případě dospělých, existují rozsáhlé poznatky o přínosech PA pro zdraví dětí a mládeže. Výzkum v této oblasti byl předmětem mnoha systematických přehledů a metaanalýz (Etnier et al., 2006; Kelley & Kelley, 2003, Janssen, 2007; Sother et al., 1999; Janssen & LeBlanc, 2010).

Mezi biologické benefity PA řadíme udržování zdravé tělesné hmotnosti (Finucane et al., 2011; Ahrens et al., 2014; Moraesus et al., 2014; Moholdt et al., 2014), snižování krevního tlaku, vzniku srdečních chorob (PAGAC, 2008; Warburton et al., 2010; Nocon et al., 2008), rizika vzniku diabetu 2. typu (Colberg et al., 2010; Helmrich et al., 1991; Folsom et al., 2010), rizika vzniku určitých druhů rakoviny (Lee, 2003), zlepšování síly a funkce svalů a zlepšování zdraví a síly kostí (Janssen & LeBlanc, 2010; WHO, 2010).

Psychologické benefity jsou pozitivní duševní zdraví (WHO, 2010, Janssen & LeBlanc, 2010), snižování rizika demence (Tari et al., 2019; Livingston et al., 2017) a kvalitnější spánek (Alnawwar et al., 2023; Kredlow et al., 2015).

A nakonec mezi sociální benefity patří posílení mezilidských vztahů (Holt et al., 2011), kvalitnější sociální fungování ve společnosti (Howie et al., 2010), sociální dovednosti (Hansen et al., 2003) a týmová spolupráce (Wiersma et al., 2008; Findlay, 2008).

Na Obrázku 4 můžeme vidět stručný přehled toho, jaké benefity přináší dětem pravidelná pohybová aktivita.

Obrázek 4

Zdravotní benefity pohybové aktivity pro děti



Poznámka. U.S. Department of Health and Human Services (2018).

Sigmund a Sigmundová (2015) uvádějí, že vliv PA na celkový fyzický, sociální a duševní vývoj mládeže je klíčový. Je důležité si uvědomit, že aktivní zapojení do sportu a pohybu v mládí má přímý dopad na pozdější vztah k těmto aktivitám v dospělosti. Podle Sigmundové et al. (2012) je pravidelná PA během dětství a adolescentního věku nezbytná pro správný rozvoj kostní pevnosti a funkčnosti svalů. Pravidelná PA pomáhá udržovat optimální tělesnou hmotnost a přináší mnoho zdravotních výhod v dospělosti a ve stáří.

Abychom pohybem působili pozitivně na naše zdraví, je potřeba zařadit cílenou pohybovou aktivitu, tedy aktivitu o dostatečném objemu, intenzitě a trvání, a to nejlépe dlouhodobě a pravidelně. (Rychtecký & Fialová, 1998).

Suchomel (2006) zdůrazňuje, že dosažení optimální úrovně tělesné zdatnosti významně přispívá k celkové kvalitě života jednotlivce.

Poskytuje potřebnou energii pro pohodlné zvládnání běžných každodenních činností, snižuje zdravotní rizika spojená s nedostatkem pohybu a vytváří předpoklady pro aktivní účast v náročnějších fyzických aktivitách.

Při zkoumání faktorů ovlivňujících stav a vývoj tělesné zdatnosti dětí se v odborných studiích kromě genetických predispozic opakovaně zdůrazňuje několik klíčových aspektů:

- **životní styl dětí:** Vyšší úroveň tělesné zdatnosti je spojována s dodržováním doporučení týkajících se pohybových aktivit a omezení sedavého životního stylu. Důležitou roli hraje i kvalita poskytované zpětné vazby k PA dětí,
- **somatické charakteristiky:** Zvláštní pozornost je věnována nepříznivému vztahu mezi nadváhou či obezitou a tělesnou zdatností dětí, zejména v oblasti kardiorespirační zdatnosti,
- **motivace k pohybu:** Motivace dětí k pohybovým aktivitám hraje klíčovou roli, a to jak směrem od vyšší zdatnosti k aktivnímu životnímu stylu, tak i opačně, kde samotná vyšší zdatnost slouží jako motivace pro aktivní životní styl (Drenowatz et al., 2021; Měkota & Kovář, 2002; Venckunas et al., 2017; Horváth et al., 2020; Zinner et al., 2022; Machado-Rodrigues et al., 2012).

Je také důležité myslet také na to, že všeho moc škodí, tedy i PA, pokud se provádí ve větší intenzitě a objemu, než je adekvátní s ohledem na zdravotní stav, věk a trénovanost, může být pro zdraví člověka nebezpečná (Měkota, 2007).

2.2.2 Pohybová aktivita dětí

Pohyb u dětí, stejně jako u dospělých jedinců, ovlivňuje fyzický i psychický stav jedince. Fyzický stav jedince je definován jeho zdatností, a právě zdatnost u dětí je nejčastěji rozvíjena skrz pohybové hry, které jsou nezbytné pro jejich správný vývoj. Při sportu dítě prožívá spoustu emocí, negativních i pozitivních, což je nedílnou součástí jejich sportovní činnosti a pomáhá dítě formovat. Zároveň se dítě během pohybových her učí dodržovat pravidla, fair-play, respektovat autority a spolupracovat v týmu (Perič, 2004).

Obecně platné pozitivní dopady pohybové činnosti na člověka je možné aplikovat i na děti – dochází k rozvoji svalové soustavy, pozitivně působí na imunitní systém i růst kostí a v neposlední řadě zlepšuje duševní pohodu dítěte. Dítě, které sportuje mívá vyšší sebevědomí a lépe navazuje sociální vztahy s ostatními vrstevníky (Balatka, 2004). Dítě, které nemá možnost se přirozeně hýbat, může být neklidné, nesoustředěné či nervózní. V tomto případě se mohou objevit i negativní projevy v chování jako je například agresivita (Fialová, 2012).

Co se týká optimálního objemu PA, je u dětí doporučena vyšší úroveň PA ve srovnání s dospělými. Konkrétně by děti měly být denně aktivní alespoň 60 minut a zařazovat aktivity s mírnou až vysokou intenzitou, přičemž provádět vysoce intenzivní aktivity by měly alespoň tři dny v týdnu (WHO, 2020).

PA mírné až vysoké intenzity lze vydržet delší dobu pro posílení kardiovaskulární výdrže. Aktivity, které řadíme do této skupiny, jsou např. procházky, lehký běh, pomalejší jízdu na kole nebo jednoduché domácí a zahradní práce. Vysoce intenzivní aerobní aktivity lze obvykle provádět po kratší dobu a zahrnují činnosti jako rychlejší běh nebo plavání, rychlou jízdu na kole nebo utkání ve sportovních hrách. Účelem aerobní aktivity s vysokou intenzitou je posílení kardiovaskulárního systému a vytrvalosti. Důležitou složkou PA nejen u dětí, jsou aktivity na posílení svalů. Účelem těchto aktivit je zvýšit sílu, výkon, vytrvalost a svalovou hmotu kosterních svalů. Do této skupiny patří například tradiční posilování doma nebo v posilovně, a to jak s náčiním, tak s vlastní vahou (WHO, 2020).

Už od dětského věku je zásadní vytvářet pozitivní vztah k PA, tak aby se stala samozřejmou součástí života jedince. Důležitou roli hraje správná motivace a pozitivní přístup nejen rodičů, ale i učitelů a trenérů (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Zejména u dětí ve školním věku dochází ke značným změnám v jejich zájmech v oblasti pohybových aktivit. Dle Nováčka et al. (2001) existuje několik faktorů, které upravují preference dětí a ovlivňují je v jejich rozhodování a prioritách:

- okolnosti prostředí,
- rodina,
- genetika,
- osvojování si nových pohybových dovedností.

Aktuálně se bohužel potýkáme s nedostatečným množstvím PA, a to hlavně v důsledku špatného životního stylu způsobeného moderním způsobem života, nahrazování lidských činností moderními technologiemi, pasivního transportu a trávení volného času, sedavého zaměstnání apod. (Sigmund a Sigmundová, 2015; Blair, 2007). Harrison et al. (2006) upozorňují na problém inaktivity u dětí a pasivního trávení volného času, který tráví raději u počítače, než venku neorganizovanou či organizovanou PA.

2.2.3 Faktory ovlivňující pohybovou aktivitu dětí

Existuje několik faktorů, které ovlivňují PA u dětí. Mezi nejčastěji uváděné patří:

- biologické faktory – pohlaví a věk (Jackson et al., 2003), tělesná hmotnost a výška (Davies & White, 1995; Moore et al., 1995),
- enviromentální faktory – čas strávený venku, roční období, venku/uvnitř apod. (Baranowski et al., 1993; Kelly et al., 2006),
- sociální faktory – rodinné zázemí, ekonomické zajištění (Finn et al., 2002).

Děti se zpravidla hýbou:

1. *S rodiči či v přirozeném prostředí zajišťovaném rodinou (hřiště, zahrady, neformální dětské kolektivy apod.)*

Nejvýznamnější vliv na pohybovou aktivitu dětí mají rodiče. Sigmund et al. (2008) potvrzují, že existuje přímá úměra mezi aktivitou rodičů a aktivitou dítěte. Tedy pokud sportují rodiče, sportuje i jejich dítě. Rodiče by měli životní styl a sportovní aktivity přizpůsobit dítěti podle jeho možností a potřeb. Pokud je rodič aktivní a minimalizuje sedavé činnosti, stává se tak pozitivním vzorem pro svého potomka a nepřímo ho tak motivuje ke zdravému životnímu stylu (Sigmund et al., 2008; Gillernová & Mertin, 2001).

2. *V organizovaných dětských kolektivech mimo školu (např. oddíly, kroužky, kluby)*

S rostoucím množstvím volného času dochází též k rozvoji mimoškolních aktivit a zájmů dítěte. Pohybový režim dítěte těsně koreluje s náplní jeho volného času a měrou, jakou je v něm zapojena PA. Proto je velice důležité nepodceňovat způsob trávení volného času u dětí a snažit se zabránit jeho negativnímu využití (Kaplan, 2020; Dylevský, 1997).

Mimoškolní pohybovou aktivitu je možné dělit na organizovanou a neorganizovanou. Organizovaná mimoškolní PA je nejčastěji prováděna pod vedením trenéra nebo cvičitele. Je realizována prostřednictvím různých zájmových institucí a dalších zařízení zaměřených na pohyb. Patří sem různé zájmové kroužky, organizace, oddíly a kluby. V České republice patří mezi nejznámější Česká unie sportu, Česká asociace Sport pro všechny, Orel, Skaut, Sokol, sportovní i tělovýchovné kluby, domy dětí a mládeže atd. (Kaplan, 2020).

Na druhou stranu neorganizované PA nejsou prováděny pod vedením trenéra či cvičitele. Tyto aktivity jedinec obvykle realizuje individuálně, s rodinou či s přáteli, a to ve svém volném čase, obvykle na volných prostranstvích.

Můžeme sem zařadit procházky, běh, plavání, jízdu na kole, hru na hřišti a mnoho dalšího. V případě neorganizovaných pohybových aktivit bývá celková atmosféra uvolněnější a cílem není maximální výkon, ale samotný pohyb a radost z něj. Neorganizovaná PA závisí na tom, jaké má jedinec zájmy, aktuální potřeby a motivaci (Stackeová, 2009).

3. *Ve škole*

V životě dítěte hraje škola nezastupitelnou důležitou roli a stejně tomu tak je i v případě podpory pohybových aktivit. Zejména proto, že dítě tráví ve škole velkou část svého času. Během svého pobytu ve škole dítě většinu času prosedí a dochází tak k poklesu jejich přirozeného pohybu a celkově má dlouhodobé sezení negativní vliv na vývoj dítěte. Zařazovat tzv. relaxační přestávky by tedy mělo být pro vyučující samozřejmostí. Díky nim se dítě znovu plně koncertuje, získá energii a lepší náladu. Školní prostředí pak může svým působením na dítě podporovat aktivní způsob života a motivovat. V neposlední řadě je zde také možnost podpory rodičů v aktivním způsobu života jich i jejich dětí (Máček & Radvanský, 2011).

Bauman et al. (2002) představují hned několik bodů, proč by měly školy aktivně podporovat pohybovou aktivitu dětí.

1. Děti ve školách většinu času prosedí. Školy by měly nabízet různé možnosti pohybového vyžití, aby vyrovnaly tento trend.
2. Školy by neměly věnovat pozornost pouze teoretickým předmětům. Ale i praktickým a zvýšit hodinovou dotaci tělesné výchovy nebo rozšířit nabídku volitelných pohybových aktivit.
3. Nepodporovat děti pouze v pohybových aktivitách, ale celkově v přístupu ke zdravému životnímu stylu, a tudíž by mělo dojít k omezení dostupnosti nezdravého jídla ve škole.
4. Výskyt nezdravého životního stylu do jisté míry ovlivňují také informační technologie.
5. PA působí pozitivně na kognitivní i behaviorální oblast dítěte.
6. Hodiny tělesné výchovy by se měly snažit zapojit co nejvíce dětí a neapelovat pouze na cíl a výsledek.
7. Na pohybovou aktivitu dětí má velký vliv učitelé, kteří je mají možnost vést ke zdravému životnímu stylu.

Největší vliv na přístup dětí k pohybové aktivitě mají učitelé tělesné výchovy (TV). Také proto je velice důležité, aby si plně uvědomovali, jaký mají dopad na motivaci žáků.

Učitel může podporovat motivaci volbou atraktivních aktivit pro žáky, zařazením pozitivní zpětné vazby a povzbuzováním, stanovováním úkolů odpovídajících náročnosti a nabízejících reálnou naději na úspěch. Důležitým prvkem je také individuální přístup k žákům (Fialová et al., 2015). Fialová et al. (2015) dodávají důležitý fakt, a to že pokud škola a učitelé žákům poskytnou pestrý a zajímavý obsah hodin TV, tak jejich kladný vztah k PA pravděpodobně přetrvá.

2.3 Pohybová aktivita na základních školách

2.3.1 Tělesná výchova

V dnešní době je TV na území České republiky zařazena mezi povinné školní předměty až do ukončení základního (případně středního) vzdělávání. Tento předmět by měl primárně sloužit k podpoře pohybových aktivit a podněcování zdravého životního stylu (Vašíčková, 2016). Podle Fialové (2010) je cílem tělesné výchovy poskytnout žákům komplexní a vyvážený rozvoj, podporovat radost z pohybu a umožnit jim individuální projev alespoň v jednom sportovním odvětví odpovídajícím jejich zájmům. Význam, účel a role TV spočívají v pozitivním ovlivnění tělesné, psychické a sociální stránky jedince díky cílené PA. Kratochvílová (2006) vyzdvihuje především výchovné a zdravotní úkoly TV.

Dle Vilímové & Hurychové (1999) jsou hlavními úkoly tělesné výchovy:

- získávání, zdokonalování a následná fixace pohybových návyků a dovedností,
- rozvoj kondičních a koordinačních pohybových schopností (rozvoj zdatnosti),
- nabytí znalostí o tělesné výchově a sportu,
- vytváření dlouhodobého zájmu o PA.

Podle Vlčka a Janíka (2010) je vyučovací předmět tělesná výchova začleněn do školního kurikula mezi ostatní předměty, a tudíž by měl být považován za rovnocenný s ostatními, bohužel ve většině škol je značně podceňován. Dítě se v rámci školního rozvrhu věnuje PA průměrně dvakrát týdně po dobu jedné vyučovací hodiny (45 minut), což představuje pouze třetinu až čtvrtinu doporučeného množství PA. Machová a Kubátová (2009) předkládají názor, že standardní přiděl času pro tělesnou výchovu je dvě vyučovací hodiny týdně, což však nestačí k pokrytí reálných potřeb pohybu dětí.

Mužik a Dobrý (2008) popisují kvalitní školní výchovu pomocí několika základních principů. Školní výchova:

- klade důraz na znalosti a dovednosti spojené s celoživotní PA,
- udržuje žáky aktivní po celou dobu vyučovací hodiny,
- nabízí různorodé možnosti pohybových aktivit,
- podporuje rozvoj sebedůvěry žáků,
- hodnotí žáky podle jejich pokroku směrem k osobním cílům,
- podněcuje pohybovou aktivitu i mimo školní prostředí,
- přináší žákům radost a potěšení z pohybu.

Rychtecký & Tilinger (2018) zdůrazňují, že učitelé tělesné výchovy mají významnou úlohu při povzbuzování a propagaci PA mezi dětmi a mládeží. Pravidelná fyzická aktivita má nejen pozitivní vliv na zdraví a kondici, ale také přispívá ke zlepšení celkové kvality života. Učitelé tělesné výchovy mají schopnost předávat nejen správné techniky cvičení a sportování, ale i motivaci a zájem o pohybovou aktivitu. Vytváření zdravých návyků v oblasti pohybu a stravování již od dětství může pozitivně ovlivnit celkové zdraví jedince v průběhu celého života. Proto je důležité, aby učitelé tělesné výchovy vedli žáky k aktivnímu životnímu stylu a podporovali je v udržení aktivity i po skončení školní docházky. Celkově lze konstatovat, že podpora PA a vytváření zdravých návyků v oblasti pohybu a stravování hraje klíčovou roli v prevenci mnoha zdravotních problémů a zlepšení celkové kvality života jednotlivců.

Tělesná výchova je definována obsahovými směry Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v Rámcovém vzdělávacím program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Detailní informace o této oblasti lze nalézt v rámci sekce Člověk a zdraví, která zahrnuje vedle tělesné výchovy také oblast zdravotní (RVP ZV, 2021).

V RVP v oblasti Člověk a zdraví, kde jsou vymezeny specifika vzdělávání v rámci TV, je formulováno, že cílem vzdělávání v této oblasti je především umožnit žákům objevovat svou vlastní bytost, chápat význam zdraví a pronikat do hloubky otázek spojených s nemocí nebo jiným postižením zdraví (RVP ZV, 2021).

Obsah výuky předmětu Tělesná výchova je strukturován do tří částí: činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení. Rámcový vzdělávací plán pro druhý stupeň základních škol detailně popisuje očekávané výstupy a doporučené učivo (RVP ZV, 2021).

Kudláček et al. (2013) poukazují na to, že školy vytvářejí svůj vlastní obsahový rámec tělesné výchovy v souladu s předpisy RVP a příslušnými nařízeními.

Realizace činností ve školách reflektuje potřeby všech žáků a specifika každé školní instituce. RVP definuje čtyři formy obsahového zaměření tělesné výchovy (tělesná výchova, zdravotní tělesná výchova, pohybová výchova, rehabilitační tělesná výchova). V této práci se zaměřuji na tělesnou výchovu a následně i na zdravotní tělesnou výchovu. Oba tyto typy tělesné výchovy jsou klíčovými prvky vzdělávacího programu běžných základních škol (Dostálová, 2013).

Na základě RVP se tedy tvoří tzv. školní vzdělávací plány (ŠVP), ve kterých daná škola upravuje obsah podle vlastních potřeb. Pedagogové tak mají možnost výrazně formovat obsah a metody výuky, stanovit očekávané výsledky vzdělávání u svých žáků a definovat klíčová kritéria pro hodnocení dosažených výsledků. Školní vzdělávací plán může rovněž brát v úvahu sociální kontext a geografickou polohu konkrétní školy. Jedná se o veřejný dokument, za který nese odpovědnost ředitel, a v souladu s nímž mají učitelé povinnost postupovat (MŠMT, 2022; Vlček & Janík, 2010).

Klíčovým prvkem ovlivňujícím průběh tělesné výchovy je učitel, spolu s vedením školy, pedagogy ostatních předmětů, studenty i rodinnými příslušníky. Dále zahrnuje cíle, úkoly, vzdělávání, organizaci, didaktické postupy, metody a styly výuky. V neposlední řadě hraje roli i právní, sociální, personální, materiální a pracovní podmínky (Vilímová, 2009).

2.3.2 Zdravotní tělesná výchova

Jako alternativu k běžné TV mají školy možnost nabízet předmět ZTV – tedy TV pro žáky se SVP s nápravným a preventivním charakterem (Lenková & Boržíková, 2018; Vařeková et al., 2021) Předmět je zakotven i v RVP ZV a spíše než pohybově-kondičně je zaměřen na přístup pohybově zdravotní (RVP ZV, 2018; Fialová et al., 2014).

Tři klíčové úkoly ZTV jsou v souladu s principy pohybové gramotnosti (Dostálová, 2012; Bursová, 2005; Matoušková et al., 1992):

- **zdravotní** – jsou cíleny na pozitivní ovlivnění zdravotního stavu jednotlivce s úmyslem minimalizovat negativní důsledky nezdravého životního stylu a zvýšit celkovou úroveň zdraví,
- **vzdělávací** – cílem je poskytnout jednotlivcům základní informace o pohybových dovednostech a schopnostech a umožnit jim vhodně regulovat intenzitu pohybových aktivit s cílem dosáhnout optimálního zdravotního stavu,
- **výchovné** – zaměřeny na vytvoření a udržení pozitivního vztahu k PA a zdravému životnímu stylu.

Kromě zřízení samostatného předmětu ZTV mají být zdravotně tělovýchovné prvky využívány i v běžných hodinách TV (RVP ZV, 2018). Tyto možnosti bohužel nejsou využívány dostatečně (Strnad, 2007)

2.3.3 Testování tělesné zdatnosti žáků 2022

Shrnutí výsledků českých i mezinárodních průzkumů naznačuje dlouhodobý trend snižování tělesné zdatnosti u dětí, a to především v oblasti kardiorepirační zdatnosti (viz dále člunkový běh) (Miguel-Etayo et al., 2014; Emeljanovas et al., 2020; Colley et al., 2019; Tong et al., 2022).

Motorické testování

Samotný pojem testování bychom mohli definovat jako určitý soubor zkoušek užívaných v praxi, které slouží k posouzení úrovně (nejčastěji nějakého výkonu) měřeného jedince či věci (Čelikovský, 1990). Měření je již neodmyslitelnou složkou testů souvisejících s pohybem. Je vnímáno jako přiřazování číselných hodnot nebo jako číselné zobrazování, které nese reprezentační povahu (Měkota & Blahuš, 1983).

Jsou to testy, během nichž za normalizovaných podmínek hodnotíme motorické aspekty jedince a diagnostikujeme jeho základní motorickou výkonnost (Perič, 2004).

Motorické testy zahrnují všechny testy, které stanovují konkrétní pohybový úkol a jsou podrobeny stanoveným pravidlům. Například u dětí ve školním věku slouží testování k posouzení jejich motorické výkonnosti a tělesné zdatnosti. Ve sportovním prostředí se mohou testy využívat k monitorování tréninkových procesů, poskytující informace o kvalitě dosažených výsledků, nebo mohou vést k úpravám průběhu fyzického zatěžování (Měkota & Kovář, 2002).

Nesmíme zapomínat na to, že i v případě motorického testování je velmi důležitá standardizace testů. To znamená vždy pečlivě definovat způsob provedení testu. Pro dosažení správné standardizace je nezbytné použít pro všechny účastníky testování identické pomůcky a minimalizovat vliv okolí na co nejnižší úroveň. Tímto způsobem se minimalizuje chybovost testu. Mezi nejdůležitější kritéria testování patří validita, která měří míru, jakou jsou testy ovlivněny chybami, a reliabilita, která vyjadřuje míru, s jakou je test opakovatelný a přesný (tedy zda test měří přesně to, co má měřit) (Blahuš & Měkota, 1983; Zvonař & Duvač, 2011; Kasa, 2001; Suchomel, 2006). Proto je snaha o co nejvyšší spolehlivost testu. Čím vyšší je spolehlivost, tím přesněji získáváme informace o motorických schopnostech a dovednostech zkoumaného jedince.

Hájek (2001) dodává, že výsledky testování by měly být co nejméně ovlivněny náhodnými chybami, a spolehlivost nám říká, do jaké míry je tento požadavek naplněn. V praxi však výsledky testování mohou vykazovat rozdíly v závislosti na některých faktorech. Těmito faktory mohou být například změny v stavu zkoumané osoby (únava, fluktuace koncentrace), neovladatelné proměny vnějších podmínek nebo použitých nástrojů (teplota, vzdušná vlhkost), variace vyplývající z hodnocení a posuzování či nedokonalosti testu (Zvonař & Duvač, 2011). Avšak díky jednotnému formátu můžeme důvěryhodně srovnávat a hodnotit výsledky těchto testů. Během testování by měly identické postupy garantovat relevantnost výsledků (Měkota, 1979).

Fyzická zdatnost je významným prvkem zdraví a zdravotní výchovy, a tudíž podstatná pro dosažení dobré kvality života. Podle Neumana (2003) může být využití testů velmi pestré a slouží:

- k informacím o kondici, zdatnosti a výkonnosti dětí i dospělých, což pak lze využít k jejich ovlivňování,
- k ověření vlastní zdatnosti (např. porovnání s populací) a motivaci pro její udržování a zlepšování,
- k odhalování odchylek od dobrého zdravotního stavu,
- k posuzování vlastních dovedností,
- k odhalování slabin v různých částech tělesné zdatnosti; jejich odstraňováním snižovat výskyt sportovních zranění.

Jednotlivé motorické testy je možné uspořádat do tzv. testovacích baterií, kterým se věnuje následující podkapitola.

Baterie motorických testů

Testovací baterie je tedy souhrn více motorických testů, které jsou využity během měření motorické zdatnosti jedince. Výsledek baterie motorických testů se skládá z agregace výsledků všech jednotlivých testů. Testové sady mohou být specializované, zaměřující se pouze na konkrétní motorický prvek (homogenní – soustředí se na konkrétní pohybovou schopnost či dovednost jedince), nebo různorodé (heterogenní – zjišťují úroveň více pohybových schopností či dovedností jedince najednou), kde je snahou vybrat jednotlivé motorické testy tak, aby co nejkomplexněji odrážely rozmanité motorické schopnosti a dovednosti jedince (Měkota, 1973; Vrbas, 2010). Jedinec po absolvování všech testů v testové baterii dosáhne určitého výsledného skóre baterie (Šimonek, 2012).

Neuman (2003) dále rozlišuje ještě tzv. testový profil, což znamená ono sdružení několika testů, v jejichž případě se výsledky znázorňují graficky dle autora.

Autoři testovacích baterií se často snaží začlenit spíše testy měřící schopnosti a dovednosti jednotlivce, které lze ovlivnit pravidelnou PA. Cílem je minimalizovat vliv genetických predispozic, aby i jedinec, který se pravidelně a často pohybuje, nedosáhl zhoršených výsledků pouze kvůli dědičnosti (Suchomel, 2006). Dále se podle Neumana (2003) snaží tvůrci testových baterií hledat nejmenší počet testů, které by co nejpřesněji obsáhly celou oblast motorické zdatnosti.

Mezi nejznámější a v České republice nejvíce používané testovací baterie patří:

- **EUROFIT TEST** – vytvořený v rámci Evropské unie s cílem testovat motorické schopnosti mládeže ve věku 6 až 18 let. Zahrnuje 9 testů a 3 somatická měření. Výsledky jednotlivých testů jsou v tabulkách zpracovány pomocí percentilů.
- **UNIFITTEST (6–60)** – určený pro věkovou skupinu od 6 do 60 let, obsahující čtyři testy pohybových schopností a čtyři somatická měření (Měkota et al., 2002).
- **FITNESSGRAM** – tvoří ho pět motorických testů a základní somatické charakteristiky. Dále sada testů obsahuje tři otázky týkající se PA nebo dotazník zkoumající úroveň PA (Rubín et al., 2014).

Testování pomocí motorických testů má na našem území poměrně dlouhou tradici. I když se rozsáhlá šetření prováděla už v osmdesátých a devadesátých letech 20. století, ty jsou již poměrně stará. Po více než třiceti letech bylo celostátní průzkumové šetření opětovně uskutečněno ve 3. ročníku a 7. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol (ČŠI, 2023a).

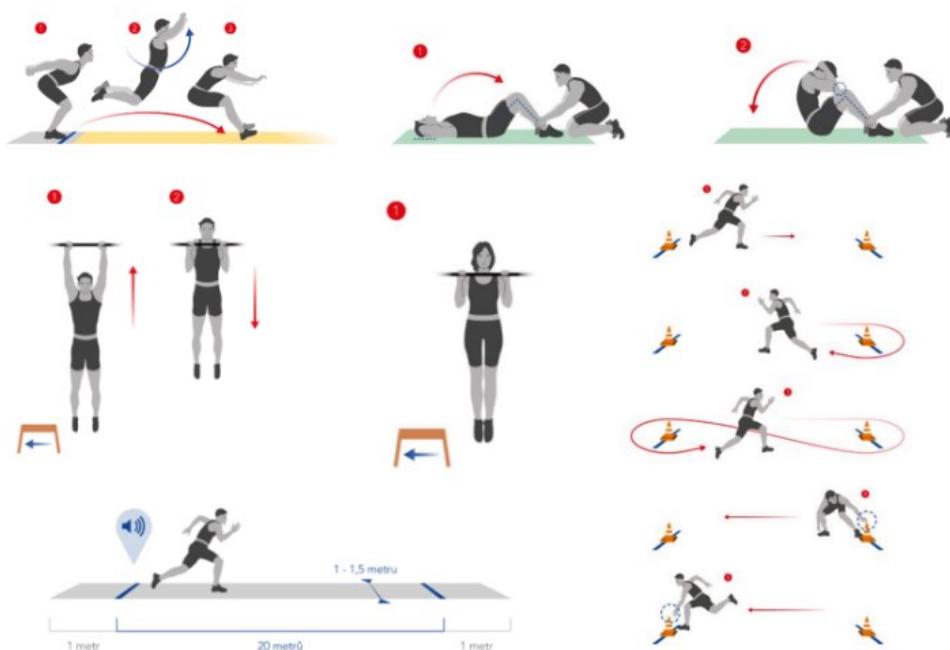
Testování tělesné zdatnosti bylo realizována během měsíců října a listopadu roku 2022. K testování byly použity sady motorických testů podle metodiky VICTORIA (Vysokoškolské sportovní centrum MŠMT) ve spolupráci s Fakultou tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, Fakultou sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně a dalšími vybranými pracovišti českých vysokých škol.

Byly vybrány následující motorické testy (Obrázek 5):

- pro žáky 3. a 7. ročníků základních škol – skok daleký z místa, leh-sed, běh 4x 10 metrů a vytrvalostní člunkový běh,
- pro žáky 2. ročníků středních škol – skok daleký z místa, leh-sed, shyb (chlapci) / výdrž ve shybu (dívky) a vytrvalostní člunkový běh.

Obrázek 5

Vybrané motorické testy



Poznámka. ČŠI (2022a)

Obrázek 6

Základní charakteristika vybraných motorických testů

| Název motorického testu | Ověřovaná schopnost žáka a způsob hodnocení výsledku | Cílová skupina testu |
|------------------------------|---|-------------------------------------|
| Člunkový běh 4 × 10 metrů | - Běžecská rychlostní obratnost, hbitost a explozivní rychlost - Výsledek vyjádřený v sekundách s přesností na jedno desetinné místo | Žáci 3. a 7. ročníku základní školy |
| Skok daleký z místa | - Dynamická explozivně silová schopnost dolních končetin - Výsledek odpovídající délce skoku vyjádřené v centimetrech | Všechny testované ročníky žáků |
| Leh-sed | - Silově-dynamická vytrvalost břišního svalstva a flexorů kyčelního kloubu - Výsledek vyjádřený jako počet správně provedených cyklů leh-sed | Všechny testované ročníky žáků |
| Vytrvalostní člunkový běh | - Vytrvalostní schopnost, aerobní kapacita, kardiorespirační zdatnost - Výsledek odpovídající počtu dokončených přeběhů vzdálenosti 20 metrů ve vymezeném a zkracujícím se časovém intervalu | Všechny testované ročníky žáků |
| Shyb | - Vytrvalostní a dynamická síla primárně svalstva paží a pletence ramenního - Výsledek vyjádřený jako počet správně provedených shybů | Chlapci 2. ročníku střední školy |
| Výdrž ve shybu | - Vytrvalostní a dynamická síla primárně svalstva paží a pletence ramenního - Výsledek odpovídající času výdrže ve shybu s přesností na 1 sekundu | Dívky 2. ročníku střední školy |

Poznámka. ČŠI (2023a)

Tematická zpráva vydaná ČŠI (2023a) se zaměřuje na hodnocení v oblastech:

- úrovně tělesné zdatnosti žáků,
- prostorových a materiálních podmínek pro tělesnou výchovu a PA žáků,
- personálního zajištění tělesné výchovy a dalších pohybových aktivit žáků; průběhu výuky v rámci pravidelného rozvrhu hodin tělesné výchovy,
- dalších školních a mimoškolních pohybových aktivit žáků,
- spolupráce škol s dalšími sportovními či jinými volnočasovými organizacemi působícími v oblasti sportu.

Z uvedeného národního průzkumu tělesné zdatnosti žáků 3. a 7. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol vyplývá, že existuje značný počet žáků, jejichž výkony a tělesná zdatnost spadají do kritického rozpětí. Což znamená dokonce nežádoucí riziko pro jejich zdravotní stav. Zlepšení tělesné kondice těchto žáků by mělo být považováno za klíčový cíl v rámci výuky tělesné výchovy i dalších každodenních aktivit. Z dostupných informací vyplývá, že s postupujícím věkem se zvyšuje frekvence případů dětí s kritickou úrovní tělesné zdatnosti.

Tendence ukazuje na zhoršení kondice u dívek ve srovnání s chlapci, což se zejména projevuje ve výsledcích testů kardiorespirační zdatnosti, prováděných pomocí vytrvalostního člunkového běhu (ČŠI, 2023a).

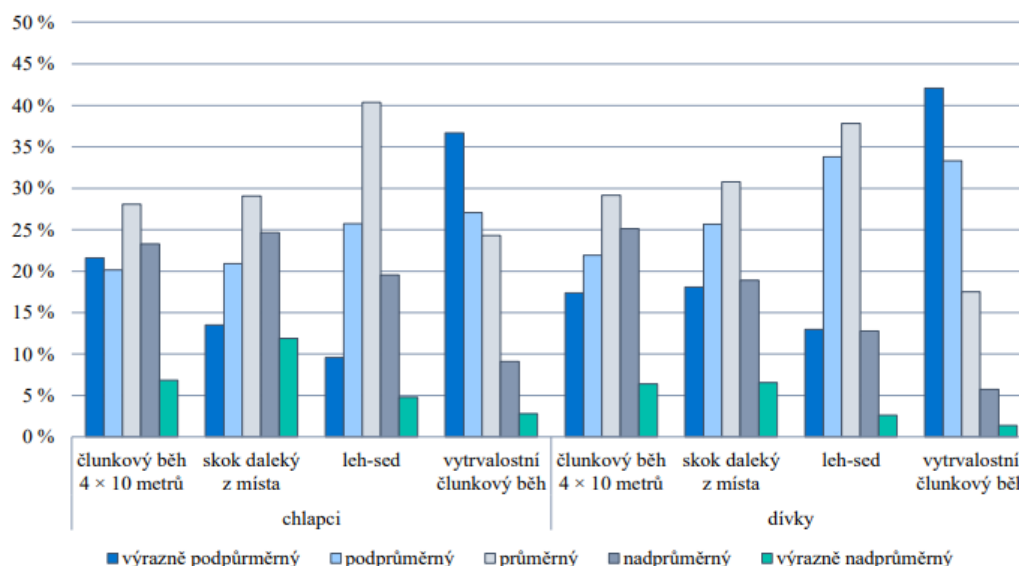
Získané informace lze začlenit do širšího kontextu znalostí, které prezentuje odborná literatura zkoumající vývoj tělesné zdatnosti dívek a chlapců s ohledem na věk. Zjištění naznačují následující tendence.

- Se stoupajícím věkem lze obvykle očekávat, že žáci dosahují v testech tělesné zdatnosti lepších výsledků, což koresponduje s jejich tělesným vývojem, rozvojem pohybových dovedností a nabytými zkušenostmi. V případě dívek se však ve věku dospívání občas pozoruje stagnace v dosahovaných výsledcích.
- V testech, které zkoumají kardiorespirační vytrvalost, rychlost, svalovou sílu a dynamiku svalů, chlapci obvykle dosahují lepších výsledků než dívky. Tyto rozdíly mezi pohlavími se stávají výraznějšími s postupujícím věkem, vrcholí kolem 12 let věku.

Na Obrázku 7 můžeme vidět podíl žáků 7. ročníku základní školy podle dosaženého počtu bodů testu testové baterie *Unifittest 6-60*.

Obrázek 7

Kategorie dosažených výsledků (v %)



Poznámka. Výrazně podprůměrný výsledek – 1 či 2 body; podprůměrný výsledek – 3 či 4 body; průměrný výsledek – 5 či 6 bodů; nadprůměrný výsledek – 7 či 8 bodů; výrazně nadprůměrný výsledek – 9 či 10 bodů.

Výzkumný tým však zdůrazňuje potřebu opatrnosti při vykládání získaných výsledků. Naměřená data byla porovnáována s průzkumy z let 1966 a 1987, avšak od té doby prošlo školství několika vývojovými změnami. Zohlednit je třeba například větší zastoupení žáků se speciálními potřebami, kteří v předešlých měřeních nebyli zahrnuti nebo byli zařazeni do jiných kategorií. V rámci mezinárodního srovnání pak autoři konstatují, že české dívky i chlapci dosahují vyšších percentilových hodnot ve skoku dalekém, naopak častěji dosahují nižších hodnot ve vytrvalostním člunkovém běhu, a to bez ohledu na pohlaví. Tato tendence je zvláště patrná ve vyšších ročnících škol (Zatloukal et al., 2023).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy chápe školní sport jako nedílnou součást souboru opatření týkajících se podpory fyzické aktivity dětí, žáků a studentů ve školním prostředí. K tomu se připojila novela zákona o podpoře sportu, která začala platit v dubnu letošního roku (2023). Tato novela ukládá resortu školství povinnost systematicky řešit a financovat otázky týkající se sportu na školách a univerzitách (MŠMT, 2023).

Doporučení pro základní školy dle ČŠI (2023a) jsou uvedené na následujícím obrázku (Obrázek 8):

Obrázek 8

Doporučení pro školy – úroveň základní školy

- Na úrovni vedení školy vytvářet a rozvíjet koncept Aktivní školy – tělesná výchova, sportovní kroužky a zájmové vzdělávání s pohybovými aktivitami, sportovní akce, otevřenost a dostupnost sportovišť mimo výuku, podpora pohybových aktivit mimo výuku, pohybové chvílky ve výuce jiných předmětů než tělesná výchova.¹²⁶
- Využít disponibilní hodiny k rozšíření výuky tělesné výchovy a posílit zdravotní zaměření tělesné výchovy (pro žáky najít vhodné atraktivní označení).
- Podporovat zvyšování kvality výuky tělesné výchovy jako součásti vzdělávací oblasti Člověk a zdraví s dílčími elementy:
 - aprobovaný učitel a aktivní pravidelná účast učitelů na kurzech DVPP, odborný a kariérní růst učitelů tělesné výchovy;
 - moderní metody výuky;
 - výuka rozvíjející potenciál každého žáka (well-being ve výuce tělesné výchovy);
 - zaměření se především na rozvoj pozitivního vztahu žáků k pohybu (dovednosti i kondice);
 - bloková výuka třídních kolektivů (vícedenní kurzy) jako součást budování vztahů;
 - efektivní zohlednění místních podmínek školy.
- Podporovat zvyšování kapacity zájmového vzdělávání.
 - Využívat spolupráce se středisky volného času, trenéry, instruktory.
 - Neomezovat se pouze na tradiční sportovní pojetí, ale nabízet i aktivity pro nesportovně zaměřené děti (zvýšení pohybové aktivity).
 - Zařazovat pohybové aktivity do programu školních družin.
 - Věnovat pozornost nabídce pohybových aktivit dospívajícím žákům (12–15 let).
- Pořádat sportovní akce (sportovní den, sportovní soutěže, turistické akce).
 - Účastnit se místních sportovních akcí v oblasti sportu pro všechny.
 - Účastnit se školních sportovních soutěží.
 - Propagovat denní pohybové aktivity a vytvářet kampaně/výzvy pro žáky třídy/školy.
- Využívat areál školy pro podporu celodenní pohybové aktivity.
 - Odstraňovat bariéry.
 - Podporovat aktivní dopravu z/do školy (chůze, kolo, jiné).
 - Podporovat/vytvářet prostor pro aktivní přestávky ve výuce.
 - Vytvořit ve škole pohybové koutky.
 - Otevřít sportovní areál i pro neorganizované pohybové aktivity žáků mimo výuku.

Poznámka. ČŠI (2023a)

2.3.4 Aktivní škola

Na základě testování tělesné zdatnosti, kterému se věnuje předchozí kapitola, Česká školní inspekce ve spolupráci se sportovními fakultami v České republice prezentuje konkrétní příklady inspirativních postupů, jak efektivně zvyšovat kvalitu podmínek pro pohybovou aktivitu ve školním prostředí.

Koncept Aktivní škola představuje strategii, která zdůrazňuje podporu pohybových aktivit žáků na základních a středních školách. Jeho hlavním záměrem je aktivovat potenciál školního prostředí k podpoře fyzické aktivity žáků během školního roku (ČŠI, 2023b).

V minulých letech bylo vypracováno již několik edukačních programů a projektů zaměřených nejen na pohybovou aktivitu dětí – *Pohyb a výživa (2014)*, *Hodina pohybu navíc (2017)*, *Náměty pro pohybové činnosti žáků v režimu školy (2017)*.

Tento koncept byl vytvořen s cílem poskytnout inspirativní příklady praxe, které neomezují problematiku o nedostatečném pohybovém zatížení pouze na kvalitu tělesné výchovy. Místo toho mají sloužit jako podnět pro rozšíření pohledu a ukazují, že efektivní intervence ve prospěch aktivnějšího životního stylu žáků vyžadují celostní přístup. To znamená, že kvalitní výuka tělesné výchovy by měla být doplněna o další opatření, jako jsou aktivní přestávky nebo podpora pohybu v rámci každodenní dopravy.

Aktuální záznamy o PA populace naznačují, že většina žáků v České republice nedosahuje doporučených 60 minut pohybu střední až vysoké intenzity denně, jak stanovují mezinárodní standardy. Tendence k sedavému chování je rovněž patrná i ve školním prostředí. V případě, že škola nevyvíjí aktivní opatření ke kompenzaci sedavého životního stylu a nedostatku pohybu, je obtížné, aby žáci sami tuto situaci ovlivnili (Gába et al., 2022).

Koncept Aktivní škola pracuje s podporou PA na třech úrovních:

1. Aktivní škola

- a. Navozuje atraktivní, adekvátní a snadno přístupné možnosti pro PA v rámci volnočasového vzdělávání.
- b. Podporuje školní sportovní akce.
- c. Vytváří vhodné podmínky pro provozování PA ve škole.
- d. Monitoruje a zlepšuje kvalitu tělesné výchovy.

2. Aktivní třída

- a. Společně se účastní sportovních kroužků.
- b. Účastní se sportovních akcí školy.
- c. Volný čas využívá školní sportovní hřiště a o přestávce nesedí v lavici.

- d. Aktivně se účastní tělesné výchovy.

3. Aktivní žák

- a. Navštěvuje sportovní kroužek.
- b. Účastní se sportovních akcí ve škole.
- c. Využívá aktivní transport do školy, a i během školy je pohybově aktivní.
- d. Pravidelně se pohybuje a učí se novým sportům.

Podpora pohybu se ve školním prostředí odehrává ve čtyřech základních oblastech:

1. výuka tělesné výchovy,
2. nabídka v pohybových aktivitách v zájmovém vzdělávání,
3. organizace školních sportovních akcí a soutěží a podpora účasti v soutěžích,
4. organizace pohybového režimu na škole v průběhu dne.

Aktivní škola představuje další nástroj, kterým Česká školní inspekce usiluje o zdokonalení úrovně vzdělávacího systému v České republice.

2.4 Motivace

Motivaci lze popsat jako konkrétní psychologický proces, který ovlivňuje směr, intenzitu a délku chování, tedy jakousi vytrvalost (Nakonečný, 1996). Blažej (2019) a Pavel & Pavlová (2019) popisují tyto tři aspekty, které ovlivňují motivaci, následovně:

- směr – motivovaný jedinec upřednostňuje danou aktivitu před jinými činnostmi,
- intenzita – energie, kterou jedinec vykládá k dosažení cíle je ovlivněná jeho motivací,
- vytrvalost – schopnost jedince překonávat vnitřní i vnější překážky při realizaci dané pohybové činnosti, je také ovlivněná mírou motivace.

Motivace je stav, který nás pohání ve vykonávání aktivit v konkrétním okamžiku (Pavel & Pavlová, 2019). Účel motivace spočívá ve vytváření pozitivního přístupu buď k výkonu nebo konkrétnímu typu chování. Termín motivace může zahrnovat jak samotný proces, tak i jeho výsledky (Plamínek, 2007).

Mareš (2013) pojednává o motivaci jako o komplexu vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské chování a zároveň aktivují jednání jedince, poskytují mu energii. Zároveň u jedince vyvolávají konkrétní očekávání týkající se jeho vlastní osoby, úkolu před ním nebo dané situace.

Eccles a Wigfield (in Mudrák, 2015) zdůrazňují, že klıchovm prvkem motivace je také otázka, zda je člověk ochoten věnovat se danému úkolu. Pro něj by měl být úkol subjektivně hodnotný, odpovídající jeho vlastním potřebám. Jednotlivec tedy získává motivaci k dosažení urcenoho cíle prostřednictvím svych vlastních potřeb a motivů.

p (1993) zdůrazňuje, že motivace je velice složitým a komplexním pojmem, jelikož zahrnuje mnoho ruznorodych potřeb, emocí, hodnotovych orientací a drobnych motivačních prvku, které se kombinují jinak u každeho jedince.

Jedno z mnohych dělení motivace je na pozitivní a negativní. Toto dělení popisuje např. Wernerová (2010), kdy popisuje pozitivní motivaci jako uspokojení potřeb bez tlaku a zcela dobrovolne, zatímco negativní motivace v sobě zahrnuje nátlak, únik, povinnost či ochranu před něčím nežádoucím. Sigmund et al. (2014) za zamerujı na pojmy pozitivní a negativní motivace spíše z hlediska odměn a trestů. Pozitivní motivaci dávají do souvislosti s kladnou zkušenostı a pozitivní odměnou, kterou si jedinec přeje získat. Naopak negativní motivace vytvarı neprıjemne zkušenosti, kdy jedince k dosažení cíle vedou prostředky spojené s obavou z trestu.

Důležitými pojmem této problematiky jsou *motivy*. Aby mohlo dojít k samotné motivaci, je potřeba mít motiv. Motiv je každy vnitřní podnět, který stimuluje jednání člověka. Motivy usmerujı jednání člověka, ovlivňují jeho činnost, intenzitu i samotný průběh. Jedincovo chování může být ovlivněno vědomými i nevědomými motivy, které se často vzajemne prolínají (řvingalova, 2006; Vágnerová, 2007). Je tedy zrejme, e motiv a motivace velmi vyrazne vymezují činnost člověka. Podle Kudlacka & Frömela (2012) jsou nejzakladnejı formou motivů potřeby, které jsou důležitou součastí vnitřní motivace (tomuto tématu se věnují podrobnejı následující podkapitoly). Potřeba je stav nedostatku, kdy člověk vnímá, že mu něco schází nebo má naopak něčeho nadbytek a tento stav pak vede k uspokojování lidskych potřeb. Z toho vyplývá, že potřeby jsou nezbytnou součastí lidské existence, protože ovlivňují pocity celkového blaha z fyzické i psychické stránky (Jarošová, 2000; Kudlacek & Frömel, 2012; Pavelková, 2002).

2.4.1 Motivace k PA

Motivace hraje klıchovou roli v oblasti pohybovych aktivit. Otázka, kterou si mnoho jedinců pokladá je *Proč bych měl být pohybove aktivní?* Ptáme se na to, co dokaze jedince přesvědčit, aby byl pohybove aktivní a zčásti se zřekl své komfortní zóny. V průběhu života se lidské motivy mění a jinak tomu není ani v případě PA.

V případě mladší generace lze hovořit v mnoha případech o estetickém motivu, s věkem naopak převažuje motiv zdraví a zdatnosti (Fortier et al., 2011).

Nedostatek motivace k PA či dokonce negativní zkušenosti, je jedním z hlavních důvodů, proč jsou jedinci pohybově inaktivní. Správná motivace pak nastává z důvodu důvěry v sám sebe získané prostřednictvím pozitivních zkušeností (Vašíčková, 2016). Podle Pavla & Pavlové (2019) mají největší vliv na motivaci u dětí sociální a ekonomické faktory. Uvádí vztah mezi motivovaným dítětem a jeho závislosti na větší podpoře a povzbuzování rodičů a okolí, jde tedy o sociální a zároveň finanční podporu.

V předchozím textu je již zmíněné jedno z možných dělení motivace. Ve vztahu k PA (a samozřejmě nejen k ní) je podstatné také dělení na vnitřní a vnější motivaci. Podstatou vnitřní motivace je radost a potěšení z prováděné činnosti, pohnutky k činnosti přichází zevnitř. Jedinec s vnitřní motivací je stimulována k vykonávání určité činnosti z důvodu touhy po zábavě nebo soutěži. Vnitřní motivaci dáváme do souvislosti s vlastním zájem, potěšením a uspokojením z dané činnosti. Naopak vnějším motivem může být potřeba odměny, strach z testu nebo výhrůžky (Mareš, 2013; Blažej, 2019). Jak už z textu vyplývá, vnitřní motivace je nejen v případě pohybových aktivit mnohem efektivnější, než je tomu u motivace vnější (Průcha et al., 2009).

Pavel a Pavlová (2019) dělí vnitřní motivaci dále na následující skupiny faktorů:

- úspěchu – jedinec chce předvést své dovednosti a dosáhnout úspěchu,
- stimulace – jedinec touží po tom, zažít napětí a tzv. stav flow, kdy je tak ponořen do své aktivity, že ztrácí povědomí o okolí,
- znalosti – touha jedince učit se novým věcem, získávání zkušeností a znalostí.

Vnitřní a vnější motivace se vzájemně prolínají a jedna druhou ovlivňují.

V případě motivace k PA hraje významnou roli rodina, která formuje jedince a částečně ho ovlivňuje v jeho přístupu k pohybovým aktivitám. Bunc (2008, In: Schlegel & Fialová, 2023) tyto skutečnost zdůrazňuje a upozorňuje na vliv rodičů také v oblasti zdravého životního stylu, kdy děti automaticky přebírají zvyklosti svých rodičů a může se stát, že si dítě nevytvoří kladný vztah k pravidelné pohybové činnosti. Nedostatek motivace u dítěte může nastat v situaci, kdy rodiče nejeví o dítě zájem, jedinec je pak ochuzen o emocionální i materiální podporu. V tomto případě může dojít ke ztrátě sebevědomí i motivace dítěte. Druhým extrémem je přehnaně ambiciózní přístup s neúměrným očekáváním, s odměnou za výhru a trestem za prohru.

Takový přístup vede dokonce ke značnému narušení vztahů s dítětem (Blažej, 2019). Jak bude uvedeno i dále v textu, výraznou roli při ovlivňování postojů a vztahu k PA má ve školním prostředí učitel (Vašíčková et al., 2009). Jak vyplývá z problematiky, vést děti a mládež k PA je velice důležité a nejefektivnější právě prostřednictvím vnitřní motivace, tedy vytvářet prostředí, které se staví pozitivně k začleňování jedinců do pohybových aktivit. Podstatné je také seznámit jedince s benefity pohybových aktivit a s možnostmi aktivně tráveného času (Kudláček & Frömel, 2012).

Flemr (2008) uvádí, že motivy, které vedou adolescenty k realizaci PA, jsou nejčastěji z radosti a prožitku z aktivity. Dále podle něj patří mezi hlavní motivy zlepšení schopností, příslušnost k určité skupině (socializační faktor), úspěch a získání uznání. Autor také zdůrazňuje, že v období puberty je velmi obtížné identifikovat motivy, protože jedinci v tomto věku mají mnoho různých důvodů pro své jednání a často svá rozhodnutí mění na základě mnoha faktorů.

Je důležité si uvědomit, že největší problém není motivace pro zahájení aktivity, ale motivace pro udržení vztahu k PA – pokračování a vytrvání u dané činnosti. Aby jedinci u zvolené činnosti vydrželi, je potřeba hlavně silná vnitřní motivace (prožitek, radost apod.) (Vašíčková, 2016).

Existují tzv. modely motivace k PA. Těchto modelů vzniklo hned několik a všechny se zabývají otázkami, proč jednotlivci projevují určité chování, a zkoumají, co ovlivňuje jejich úroveň PA. Jedním z nich je tzv. Model stádií motivační připravenosti ke změně. Na rozdíl od ostatních modelů je zaměřen více na intervenci a praktickou aplikaci.

Tento model byl vyvinut původně na základě studie kuřáků, kteří se rozhodli přestat kouřit a jeho autory jsou Prochaska a DiClemente. Základem myšlenky tohoto modelu je přesvědčení, že při přípravě na dlouhodobou změnu dochází k postupnému posunu v motivaci jedince od fáze, kdy o změně neuvažuje, až do fáze, kdy dochází ke změně chování (Marcus & Forsyth, 2010).

Model se opírá o několik fází připravenosti ke změně, konkrétně (Marcus & Forsyth, 2010):

1. fáze bez úvah o změně – jedinec není pohybově aktivní a nemá to v blízké době v plánu,
2. fáze úvah o změně – jedinec není pohybově aktivní, ale v následujících 6 měsících chce s PA začít,
3. fáze občasné PA – jedinec je pohybově aktivní, ale nesplňuje doporučení k PA,

4. fáze dostatečné PA – jedinec je pohybově aktivní a plní doporučení k PA. Existuje zde ale riziko, že jedinec nevydrží provádět pravidelnou pohybovou činnost déle než 6 měsíců,
5. fáze trvalé PA – pro jedince v této fázi se stala PA trvalou součástí životního způsobu. Jedinec splňuje doporučení pro pohybovou aktivitu déle než 6 měsíců.

Během těchto 5 fází dochází k změnám v kognitivní a behaviorální oblasti daného jedince. Marcus & Forsyth (2010) uvádějí, že jedinci v počátečních fázích změny (fáze 1 a 2) kladou větší důraz na využívání kognitivních procesů. V těchto fázích se tak více zaměřují na myšlenkové strategie s cílem zvýšit svou úroveň PA. Procesy behaviorální změny jsou spíše relevantní pro jedince v pokročilejších fázích (fáze 3, 4 a 5).

2.4.2 Motivace žáků ve školním prostředí

Mareš (2013) poukazuje na to, že teorií lidské motivace existuje velké množství. Tyto teorie se liší v obecnosti, kladou důraz na různé proměnné a jejich aplikaci vážou na specifické charakteristiky žáků, různé formy učení nebo konkrétní pedagogické situace.

Motivaci lze považovat za klíčový prvek v procesu vzdělávání. Lokša a Lokšová (1999) píše, že motivace v rámci výukového procesu představuje hlavní faktor, který může významně přispět k vyrovnání napětí mezi požadavky na učení a individuálním vybavením, kterým žák disponuje.

V případě motivace ve školním prostředí hrají hlavní roly následující skupiny potřeb: poznávací, sociální a výkonové, tedy kladení požadavků na žáky prostřednictvím zadaných úkolů (Hrabal & Pavelková, 2011).

Podle Maňáka (2003) patří mezi učitelovi hlavní druhy motivace: interakce s žákem, přizpůsobení výuky jeho aktuálním potřebám, využití odměn a trestů a respektování osobnosti žáka. Nejčastěji se v praxi uplatňuje motivace prostřednictvím odměn a trestů.

Pozitivní motivace přináší výrazné výsledky, nejen zlepšení jedincova prospěchu, ale také tvorbu pozitivních interakcí a vztahů ve třídě. Faktorů, které ovlivňují motivované chování je několik. Petty (1996) představuje mnemotechnickou pomůcku *FOCUS*, složenou z počátečních písmen následujících slov: *Fantazie, Ocenění, Cíl, Úspěch, Smysl*.

Motivace ve školní tělesné výchově

Navzdory široké škále terminologie, a především nejednotnosti v různých motivačních teoriích, existuje několik typů motivů. Nakonečný (1997) prezentuje motivy jako:

- primární (vrozené) – motivy hladu, žízně, spánku, motiv svalové aktivity apod.,
- afektivní – částečně primární a částečně sekundární, např. motiv bezpečí nebo agrese,
- sekundární (získané) – motiv sociálního kontaktu, dosažení úspěchu, moci apod.

Biologická potřeba pohybu představuje klíčový motivační faktor v hodinách tělesné výchovy. Žáci přirozeně a často i nevědomky prožívají výraznou potřebu pohybu, zejména během období puberty.

I v případě motivace ve školní tělesné výchově je dobré si připomenout známou pyramidu hierarchicky uspořádaných potřeb dle A. H. Maslowa. Ve školním prostředí se zaměřujeme především na potřeby uznání, seberealizace, potřeb se prosadit apod., nacházíme se tedy v posledních dvou skupinách potřeb na pomyslném vršku pyramidy (Černek, 2004). Je ale důležité si uvědomit, že aby mohly být uspokojeny i tyto výše umístěné potřeby, je potřeba nejdříve uspokojit potřeby, které stojí nejnižší, tedy biologické a fyziologické potřeby a potřeba bezpečí a jistoty (Mareš, 2013).

V tělesné výchově máme možnost pozorovat všechny druhy motivů současně. Nelze oddělovat jeden od druhého či dávat určitému motivu větší váhu. Když zadáme žákům úkol, poskytujeme jim určitý cíl. Tento proces můžeme zobrazit dle autora Petty (1996) následovně:

úkol → úspěch → ocenění → nový úkol → atd.

Mezi prostředí, která velmi výrazně ovlivňují vztah dětí k PA je právě škola. Jedním z nejdůležitějších cílů školní tělesné výchovy je utvářet pozitivní a nejlépe celoživotní vztah k PA a zároveň přispívat k všestrannému rozvoji jedinců (Fialová, 2010). Fialová (2010) také upozorňuje na fakt, že u mladé generace neustále klesá zájem o pohybovou aktivitu a dochází k zaujímání negativních postojů i ke školní tělesné výchově. A právě v reakci na tento trend, bychom měli usilovat o zvýšení motivace u žáků a studentů ve školním prostředí.

Motivovat mládež, následně získat a zejména udržet sebedůvěru při provádění pohybových aktivit, představuje výzvu vyžadující značné úsilí (Čechovská & Dobrý, 2010). Zásadním determinantem pro vytvoření pozitivního postoje k pravidelné fyzické aktivitě je úroveň vnitřní motivace u mladé generace (Lonsdale et al., 2009).

Nejen v případě tělesné výchovy by měla převládat pozitivně podmíněná motivace, což souvisí s potřebou dětí být kladně oceněn.

Avšak důležité je, aby nedošlo k častému až nadměrnému používání pochval, protože postupně začne klesat motivační účinek, který byl původně cílem tohoto oceňování. Tento proces může vést až k utvoření negativním postojům k tělesné výchově.

Velmi vhodným aktivizujícím činitelem v TV jsou soutěžní podněty k PA. Děti mají možnost porovnávat výsledky svého učení s ostatními žáky, a to hravou a soutěživou formou (Černek, 2004).

Další důležitou oblastí v tělesné výchově je výsledné hodnocení a klasifikace. Podle Rychteckého & Fialové (2002) zastává hodnocení v tělovýchovném procesu nejen motivační roli, ale plní také společenskou, didaktickou, výchovnou, kontrolní, regulační, diagnostickou, selektivní, prognostickou a informační funkci.

Na závěr lze říci, že motivace je nedílnou součástí PA každého jedince, a to hlavně z důvodu udržení dovedností na určité úrovni, přičemž současně podněcuje neustálé zlepšování. Motivovaný jedinec přistupuje k PA pozitivně a činností se pravidelně věnuje (Whitehead, 2010).

2.5 Charakteristika staršího školního věku

Dle Kučery et al. (1997) období staršího školního věku trvá od 12 let do ukončení povinné školní docházky. Starší školní věk, označován také jako pubescence, trvá podle Vágnerové (2005) od 13 do 15 let a s koncem tohoto věku nastává období adolescence. Pro tento věk je typická řada velice důležitých a výrazných vývojových změn v oblasti kognitivní, emoční i sociální. Říčan (2014) toto období dokonce popisuje jako nejvíce dramatické z celého života. Novotná et al. (2012) období nazývají obdobně, tedy jako nejkritičtější a nejdynamičtější a dodávají, že se jedná o přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Děti se v tomto období stávají více samostatné a nezávislé.

V oblasti biologické dochází k následujícím změnám (Vágnerová, 2000):

- růst postavy,
- proměna proporcí,
- sekundární pohlavní znaky,
- funkce pohlavních orgánů atd.

Tyto změny znamenají pro dítě obrovskou zátěž v psychologické i sociální rovině.

Dalším důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky a výběr budoucího povolání (Vágnerová, 2000).

2.5.1 Tělesný a pohybový vývoj

Dochází k nárůstům tělesné hmotnosti i tělesné výšky, u dívek tyto tělesné změny nastávají dříve než u chlapců. Podle Machové (2002) dochází k tzv. druhé proměně postavy a k období druhé vytáhlosti. Z pohledu somatiky jde o období růstového sprintu (tzv. Peak High Velocity) u kromě tělesného růstu je důležitý také růst pubertální a výskyt sekundárních pohlavních znaků. Spíše dívky tyto změny vnímají často velice negativně a mohou u nich vznikat psychické problémy, a to z důvodu toho, že vzhled se stává důležitou součástí vlastní identity (viz další kapitola). Horní i dolní končetiny rostou rychleji než trup (pomalejší hmotnostní přírůstek oproti rychlejšímu výškovému přírůstku) a dochází tak k nerovnoměrnému rozložení, proto se často v tomto období používá označení „samá noha, samá ruka“. U chlapců dále nastává růst svalů a sekundární pohlavní znaky nejsou tak výrazné jako u dívek (Perič et al., 2012; Vágnerová, 2000; Říčan, 1990).

S již zmíněnými tělesnými změnami souvisí i tělesný pohyb. V důsledku působení hormonů dochází k regulaci pohybu v jeho kvalitě i kvantitě. Akcelerační změny ve fyzickém růstu značně ovlivňují pohybové zvyklosti pubescentů. Začínají se vyvíjet nové pohybové vzorce v oblasti stability, ale i posturální kontroly, lokomoce a manipulace. Specializované pohybové dovednosti se zdokonalují (Kučera et al., 2011). Dle Periče et al. (2012) nastává k přechodu od sportu jako hry, ke sportu jako činnosti, povinnosti, ve které chce jedinec dosáhnout úspěchu.

Kučera et al. (2011) uvádí školní věk ve vztahu k pohybu a respektování biologických předpokladů:

- vysoká potřeba pohybu,
- reflexní zapojení struktur, které nejsou zapojovány při předchozích
- pohybových aktivitách,
- pestrost pohybových činností,
- propojení myšlenkových a pohybových projevů,
- aktivní odpočinek,
- pozitivní a negativní projevy napodobovacích schopností,
- vliv kolektivu,
- pokles autority vychovatelů,
- svalová přestavba při cílených aktivitách.

Z hlediska pohybových schopností se velice výrazně prohlubují rozdíly mezi chlapci a dívkami. Celkově se zvyšuje svalová koordinace a celková výkonnost orgánů a děti tak mohou a mají potřebu být vysoce aktivní (až 5 hodin denně). Tuto etapu spojujeme také s oblibou zkoušení nových pohybových činností a aktivit i nových sportů. V důsledku již zmíněného nerovnoměrného tělesného vývoje dochází ke zhoršení nervosvalové koordinace, což má za následek jakousi neohrabanost v určitých pohybových činnostech. Tato neohrabanost se projevuje především ve snížení rytmických a koordinačních schopností. Pokud bychom byli konkrétnější, tak při nárůstu délky dolních končetin o 15 cm dochází k nárůstům délky běžecského kroku cca o 40 cm s frekvencí kroku 4,1 Hz – 3,9 Hz. Dynamika pohybu je narušená a projevuje se také neekonomičnost pohybu. Objevuje se také protichůdnost v pohybovém projevu – horlivost – laxnost, zvládnutí obtížných prvků – odbývání jednoduchých pohybů. (Gallahue et al., 2020; Perič, 2012; Vágnerová & Lisá, 2021; Kouba, 1995).

Na konci tohoto období dochází postupně ke kompenzaci tělesných proporcí, nárůstu svalové hmoty, růstu orgánů, a nakonec i ke zpomalení růstu horních a dolních končetin. Zvyšuje se vitální kapacita plic, výkonnost srdce i celková tělesná výkonnost. Tělo tak dostává podobu dospělého člověka a s tím se pojí také již zlepšená pohybová koordinace a odstranění nežádoucí neohrabanosti. Jedinci jsou schopni zvládat pohybové úkoly (sportovní dovednosti) na vysoké technické úrovni (Zacharová et al., 2011; Jansa 2014). V neposlední řadě již není příliš obvyklé střídání PA s pohybovou inaktivitou (Šimíčková Čížková et al., 2003).

Rozvoj silových schopností se projevuje více u chlapců než u dívek. Největší přírůstky nastávají u chlapců ve věku 13 až 14 let. Rozvoj silových schopností jednotlivých svalových skupin probíhá nepravidelně a celková síla závisí spíše na hmotnosti jedince než na výšce těla. Rychlostní schopnosti se do 14-15 věku velice prudce rozvíjejí a v tomto věku se již skoro přibližují svému maximu. Co se týká vytrvalostních schopností, ty se díky lepší funkční úrovni kardiovaskulárního a pohybového systému zdokonalují. Dochází k dalšímu pokroku v jemné motorice, kdy vývojová zralost umožňuje dokonalé ovládnutí i nejjemnějších a nejsložitějších dovedností (Kuric, 1987).

2.5.2 Psychický a kognitivní vývoj

V tomto období je vývoj psychiky klíčový, a to z důvodu vysoké hormonální aktivity, která působí na emoce i na to, jak se dítě chová k sobě a k ostatním. Rozvíjí se logické a abstraktní myšlení a paměť. Dítě dokáže přemýšlet o věcech, které si nedokáže představit. Mají již schopnost se déle soustředit na jednotlivé činnosti. Velice aktivní je také citový život, který bývá značně nevyrovnaný a pubescenti bývají také často náladoví.

Děti se snaží prosadit vlastní názor, často kritizují okolí i autority. Již tak lehce nepřijímají názory dospělých, ale roste význam názorů vrstevníků. Jedinci dokáží být často velmi náladoví a impulzivní (Zacharová et al., 2011; Jansa, 2014). Podle Vágnerové (2000) je pro toto období života typické hledání vlastní identity – hledání sama sebe. Charakteristický je boj s nejistotou a pocit dospělosti, kdy dítě touží být dospělé a být za dospělé pokládáno.

V předešlém textu již bylo zmíněno, že zejména dívky mohou snášet období změny lidského těla velice senzitivně. Bohužel se často objevuje negativní vnímání vlastního těla a identity, kdy se za sebe dívky stydí, což může způsobit závažné psychické problémy, jako je mentální anorexie. U chlapců je na druhou stranu ze sociálního hlediska velice významný tělesný růst a růst svalové hmoty. Vyšším, silným a vyspělým chlapcům je pokládán významnější sociální status a naopak. A právě sociální status je v tomto věku nejvíce ovlivněn fyzickým vzhledem, což může jedincům způsobovat nemalé problémy v sociálním životě a následně se odrážet v psychickém stavu a duševním zdraví. Není se tedy čemu divit, že počátky pubertálního období jsou spojeny se ztrátou jistoty a introvertního chování (Zacharová et al., 2011).

3 CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

3.1 Cíle výzkumné práce

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit vliv motivační intervence na pohybovou aktivitu dětí staršího školního věku během dvouměsíčního období v rámci školního vzdělávacího procesu.

Dílčí cíle práce byly následující:

- identifikování a zhodnocení úrovně PA dětí před zahájením a následně po proběhnutí motivační intervence pomocí dotazníku PAQ-C/CZ,
- identifikování a zhodnocení úrovně pohybové zdatnosti dětí před zahájením a následně po proběhnutí motivační intervence pomocí vybraných motorických testů,
- navržení a implementování motivační intervence zaměřené na podporu PA u dětí během dvou měsíců.

3.2 Úkoly práce

Za účelem dosažení stanovených cílů byly formulovány dílčí úkoly:

1. Prostudování odborné literatury a sepsání teoretické části práce.
2. Specifikace metodiky pro dosažení cílů.
3. Seznámení s prostředím vybrané základní školy.
4. Získání etického souhlasu ředitele vybrané základní školy.
5. Provedení diskuse s pedagogickými pracovníky o možnostech a aktivitách v rámci motivační intervence.
6. Získání výsledků motorického testování a dotazníkového šetření PAQ-C na počátku intervenčního období (pre-test).
7. Zdokumentování praktických aktivit v rámci motivační intervence.
8. Získání výsledků motorického testování a dotazníkového šetření PAQ-C po dvou měsících motivační intervence (post-test).
9. Provedení anketního šetření a rozhovoru.
10. Zodpovězení výzkumných otázek a ověření hypotéz.

3.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké formy aktivit lze využít v motivační intervenci pro pozitivní ovlivnění vztahu žáků staršího školního věku k pohybovým aktivitám?

VO2: Jak budou žáci a pedagogové po dvou měsících vnímat a hodnotit motivační intervenci a jeho jednotlivé části?

VO3: Pokud budou učitelé hodnotit motivační intervenci kladně, budou chtít pokračovat v realizaci vybraných aktivit i nadále?

Byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Po motivační intervenci se zvýší úroveň PA u více než poloviny probandů.

H2: Po motivační intervenci selepší pohybová zdatnost všech dívek ve vybraných motorických testech.

H3: Po motivační intervenci selepší pohybová zdatnost všech chlapců ve vybraných motorických testech.

4 METODIKA

4.1 Design

Za účelem ověření výzkumných hypotéz a zodpovězení výzkumných otázek byla realizována motivační intervence v rozsahu dvou po sobě jdoucích měsíců. Intervenci předcházelo motorické testování žáků, které probíhá pravidelně v rámci hodin tělesné výchovy na vybrané základní škole, tudíž byly se souhlasem použity výsledky tohoto testování. Tyto čtyři motorické testy jsou do tělesné výchovy zařazeny na základě Testování tělesné zdatnosti, které proběhlo na školách v roce 2022, jedná se skok daleký z místa, leh-sed, běh 4x 10 metrů a vytrvalostní člunkový běh. Testy zohledňují věková specifika žáků a jejich výběr podléhal odbornému zkoumání nejrůznějších odborníků z tělovýchovných pracovišť českých vysokých škol.

Ve stejnou dobu na základní škole proběhlo z iniciativy učitelů tělesné výchovy dotazníkové šetření, zaměřené na pohybovou aktivitu u dětí. K těmto účelům byl použit dotazník PAQ-C/CZ, který žáci vyplňovali během hodiny předmětu výchova ke zdraví. Opět bylo se souhlasem ředitele školy využito výsledků sedmých tříd.

Následovala motivační intervence, zaměřená na zlepšení vztahu a postoje k PA. Intervence byla na základní škole realizována od měsíce února a pro účely práce byla dokumentována a následně zhodnocena po dvou měsících, tedy na konci měsíce března.

Pro zjištění efektivity motivační intervence, bylo po dvou měsících provedeno stejné motorické testování a dotazníkově šetření. Dále byl uskutečněn rozhovor s učiteli a žáci sedmé třídy vyplnily krátkou anketu.

4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zahrnoval 50 dětí staršího školního věku. Jednalo se o skupinu chlapců (n=22) a skupinu dívek (n=28) ve věku od 12 do 13 let ze dvou sedmých tříd, kteří byli následně zapojeni do motivační intervence. Dále bylo součástí 7 učitelů, kteří v dané třídě učí a zapojili se do intervence. Všichni žáci absolvovali motorické testy a vyplnili dotazník PAQ-C před motivační intervencí a bezprostředně po ní. Po dvoutřídenní intervenci byl se všemi učiteli a žáky proveden rozhovor a všichni žáci, kteří byli zapojeni do intervence, vyplnili krátkou anketu.

Žáci byli osloveni učiteli tělesné výchovy a vedením základní školy v Libereckém kraji. Od ředitele školy byl získán souhlas s využitím anonymizovaných dat (Příloha 1).

4.3 Metody sběru dat

Pro potřeby této práce byly využity kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat, jedná se tedy o tzv. smíšený výzkum. Tento typ výzkumu je definován jako obecný přístup, v němž se kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie. Použití smíšených metod má hned několik kladů. Jedním z nich je, že kvantitativní a kvalitativní přístupy se vzájemně doplňují a umožňují nám získat ucelenější náhled na danou problematiku (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Mezi kvantitativní metody patří dotazník PAQ-C a motorické testování. Do kvalitativní části spadá hodnocení realizované intervence, přesněji jejich jednotlivých částí, poté polostrukturovaný rozhovor s žáky a učiteli, a nakonec krátká anketa určená pouze pro žáky.

1. Motorické testování

Realizované motorické testování žáků vychází z metodiky Testování tělesné zdatnosti, které proběhlo na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023 z iniciativy České školní inspekce (ČŠI, 2022). Zmíněná metodika využívá motorické testy (Tabulka 2), které jsou součástí známé a v českém školním prostředí hojně využívané testové baterie Unifittest (6-60).

Tabulka 2

Vybrané motorické testy

| Název motorického testu | Ověřovaná schopnost žáka a způsob hodnocení výsledku |
|---------------------------|---|
| Člunkový běh 4 × 10 metrů | - Běžecská rychlostní obratnost, hbitost a explozivní rychlost - Výsledek vyjádřený v sekundách s přesností na jedno desetinné místo |
| Skok daleký z místa | - Dynamická explozivně silová schopnost dolních končetin - Výsledek odpovídající délce skoku vyjádřený v centimetrech |
| Lehy-sedy | - Silově-dynamická vytrvalost břišního svalstva a flexorů kyčelního kloubu - Výsledek vyjádřený jako počet správně provedených cyklů leh-sed |
| Vytrvalostní člunkový běh | - Vytrvalostní schopnost, aerobní kapacita, kardiorespirační zdatnost - Výsledek odpovídající počtu dokončených přeběhů vzdálenosti 20 metrů ve vymezeném a zkracujícím se časovém intervalu |

Pro potřeby této práce bylo provedeno porovnání výsledků jednotlivých motorických testů před a po dvouměsíční motivační intervenci, tedy šlo nám o zjištění, zda došlo ke zlepšení v motorické zdatnosti či nikoliv.

2. Dotazník pohybové aktivity PAQ-C/CZ

Vybraný dotazník PAQ-C má jako jeden z mála sebesuzovacích nástrojů přijatelnou validitu a reliabilitu pro použití u dětí (Biddle et al., 2011). K dnešnímu dni existuje více než deset jazykových úprav nebo modifikací dotazníku PAQ-C (Aggio et al., 2016; Bervoets et al., 2014; Wang et al., 2016). Některé z nich byly vyvinuty pro provádění evropské studie ALPHA a jako takové zaručují vysoký standard pro mezi evropská srovnání. Ze všech těchto důvodů by měl být PAQ-C považován za vhodný nástroj hodnocení PA.

Dotazník pohybové aktivity PAQ-C je určený pro děti a mládež ve věku od 8 do 14 let. Byl vyvinut k hodnocení obecné úrovně PA v průběhu školního roku. Dotazník zaznamenává pohybovou aktivitu dětí v posledních sedmi dnech.

Pro potřeby této práce byla použita česká verze tohoto dotazníku PAQ-C/CZ (Příloha 2), která byla adaptována a validována pro české prostředí (Cuberek et al., 2021).

PAQ-C/CZ se od původní verze liší v několika aspektech. Zejména byl upraven původní kontrolní seznam volnočasových aktivit, sloučeny položky přestávky a oběd a přidána nová položka aktivity před školou, která lépe reprezentuje českou kulturu. Všechny úpravy v kontrolním seznamu aktivit byly provedeny v souladu s jinými studiemi o nejčastější PA nebo o dalších specifikách PA u českých dětí (Frömel et al., 2002; Pelclová et al., 2010).

Dotazník poskytuje souhrnné skóre fyzické aktivity odvozené z devíti položek, z nichž každá je hodnocena na pětibodové škále. Zvyšující se hodnota pak odráží vyšší úroveň PA. Každá položka obsahuje pět čtverečků se zaškrtnutím odpovědi. Pokud je zakřížkován například druhý čtvereček, tak proband obdrží 2 body pro danou položku. Celkové skóre je vytvořeno součtem bodového ohodnocení jednotlivých položek, a vytvořením aritmetického průměru pro 9 položek (Kowalski et al., 2004).

3. Rozhovor

Pro potřeby této práce byl rozhovor s učiteli proveden formou tzv. focus group, někdy nazývané také jako skupinový rozhovor nebo ohnisková skupina. Všichni zúčastnění učitelé (n=7) se podíleli na intervenci tím, že realizovali tělovýchovné chvílky a učení v pohybu ve svých vyučovacích hodinách. Tato metoda využívá skupinovou dynamiku a odhaluje hlubší myšlenkové struktury a jejich logiku.

Diskuze je řízena a usměřována moderátorem (v tomto případě výzkumníkem). Dynamika skupiny a schopnosti moderátora vytvářejí prostředí, které podporuje a povzbuzuje diskuzi. Díky relativní homogenitě skupin a sdílené zkušenosti se účastníci cítí bezpečněji a snadněji sdílejí své pocity, zkušenosti a názory (Hendl, 2005). Jedním z hlavních benefitů focus group je možnost získat zpětnou vazbu od rozmanitého spektra účastníků v poměrně krátkém časovém rámci (Morgan 1996).

Před rozhovorem byli pedagogové informováni o podstatě rozhovoru a byla zaručena anonymita poskytnutých dat (Příloha 3) Rozhovor byly zaznamenán na digitální záznamník a poté přepsán do textové podoby.

Otázky rozhovoru byly rozděleny do dvou okruhů, a to *Pozorování změn* a *„Spolupráce“ s intervencí*. Přesná struktura rozhovoru je vložena do příloh této práce (Příloha 4).

4. Anketa

Anketa je definována jako jakékoliv dotazování pomocí standardizovaných technik, které by nám mělo pomoci odpovědět na konkrétní problém (Maříková, 1996; Schneider, 1990).

Na rozdíl od předchozích výzkumných metod (dotazník a rozhovor) není anketa vázaná tolika přísnými pravidly. Úkolem ankety je shromážďovat jednoduché informace a pomoci výzkumníkovi orientovat se v dané problematice (Zich, 2007). Anketa je relevantní pouze pro zkoumanou skupinu respondentů a nelze jednoduše generalizovat výsledky na celou populaci. Její podstata spočívá v platnosti zjištěných údajů.

Může mít formu ústní i písemnou. V případě této práce byla zvolena písemná forma ankety se strukturovanými otázkami (Příloha 5).

4.4 Průběh výzkumného šetření – popis intervence a sběr dat

Z hlavního i dílčích cílů práce je zřejmé, že se výzkumné úsilí zaměřovalo především na nalezení efektivních metod zvyšující zájem žáků o pohybovou aktivitu. Intervenční program se zaměřoval na motivaci žáků v oblasti pohybových aktivit, a to v prostředí vybrané základní školy. Intervence byla dokumentována po dobu dvou měsíců – od měsíce února do měsíce března roku 2024.

Intervence zahrnovala tyto aktivity:

- přednášky a prezentace v hodinách předmětů tělesná výchova a výchova ke zdraví,

- tělovýchovné chvílky ve vyučovacích hodinách mimo tělesnou výchovu,
- učení v pohybu, tedy pochopení a procvičení učební látky spojené s pohybem,
- motivace v hodinách předmětu tělesná výchova – formulace individuálních cílů samotnými žáky,
- aktivní využívání času přestávek,
- výlet za sportem do nedalekého Liberce,
- školní sportovní den.

Shromažďování dat probíhalo podle následujícího časového plánu:

- leden 2024 získání souhlasu ředitele vybrané základní školy o možnosti zdokumentování průběhu motivační intervence,
- konec ledna 2024 realizování pre-testu, tzn. motorického testování a provedení dotazníkového šetření PAQ-C/CZ,
- únor–březen 2024 provedení motivační intervence se všemi výše zmíněnými aktivitami,
- konec března 2024 realizování post-testu, tzn. druhého motorického testování a druhého dotazníkového šetření PAQ-C/CZ,
- duben 2024 – provedení anketního šetření a rozhovorů s učiteli a žáky,
- duben–květen 2024 zpracování výsledků.

4.5 Analýza dat (vyhodnocení)

Základem pro vyhodnocení byla získaná kvantitativní data prostřednictvím motorického testování a vyplněných dotazníků PAQ-C/CZ před a po realizované intervenci a kvalitativní data získaná z rozhovorů po realizované intervenci a v neposlední řadě také z provedené ankety.

Z těchto dat pak bylo možné odpovědět na výzkumné otázky a potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

Ke statistickému zpracování a následnému vyhodnocení dat byl použit tabulkový procesor Microsoft Excel. Pro posouzení shody mezi pre-testem a post-testem byl v případě dotazníkového šetření PAQ-C/CZ použit párový t-test. Párový t-test byl aplikován i u vyhodnocení dat získaných z motorického testování.

Hladina statistické významnosti byla stanovena na $\alpha = 0,05$. V obou případech pre-testu i post-testu byl vypočítán průměr a průměrný rozdíl mezi testy absolvovanými před motivační intervencí a testy absolvovanými po motivační intervenci.

1. Vyhodnocení motorického testování

Ke zpracování výsledků motorického testování byly použity metody deskriptivní statistiky v podobě grafických analýz. K vytvoření grafů byl použit software Microsoft Excel. Jako statistický ukazatel byl použit aritmetický průměr. Výsledné průměry pre-testu a post-testu byly následně porovnány.

Ke srovnání průměrných hodnot dvou skupin, které jsou vzájemně párovány byl použit t-test pro párová data. Tento typ t-testu je vhodný pro porovnání průměrných hodnot dvou spojitých proměnných ve stejné skupině jedinců, kteří jsou párováni podle nějakého kritéria (v tomto případě jedná se o jednu skupinu dětí před a po intervenci).

T-test pro párová data je užitečný pro zjištění, zda se průměrné hodnoty dané proměnné signifikantně liší mezi dvěma měřeními ve stejné skupině. Pokud dojde k signifikantní změně po intervenci, lze tento test použít k určení, zda je změna statisticky významná.

Cílem bylo zjistit, zda je rozdíl mezi průměrnými výsledky motorických testů před a po intervenci statisticky významný. Pokud je p-hodnota t-testu menší než stanovená hladina významnosti (v tomto případě $p = 0,05$), znamená to, že existuje statisticky významný rozdíl mezi výsledky před a po intervenci.

2. Vyhodnocení dotazníku PAQ-C/CZ

Celkové skóre dotazníku je kompozičním průměrem položek 1 až 9. Před jeho výpočtem je nutné přiřadit jednotlivým odpovědím bodové hodnoty a stanovit dílčí položkové skóre.

Skóre položky 1 (P1)

Pro každou aktivitu nebo skupinu aktivit na jednotlivých řádcích seznamu (celkem 22) přiřazujeme body podle následujícího klíče:

- 1 bod, pokud se dítě aktivitě nevěnovalo (v 1. sloupci není u aktivity zaznamenán křížek),
- 2 až 5 bodů, pokud se dítě aktivitě věnovalo, kde 2 body odpovídají frekvenci „1–2krát“, 3 body frekvenci „3–4krát“, 4 body frekvenci „5–6krát“ a 5 bodů frekvenci „7krát a více“.

Výsledné skóre položky je aritmetickým průměrem všech bodů přiřazených dítěti u všech 22 aktivit seznamu.

Skóre položky 2 až 8 (P2 – P8)

Pro každou odpověď označenou křížkem přiřazujeme body od 1 do 5 tak, že:

- 1 bod odpovídá vždy první možné odpovědi (první řádek),
- 2 body druhé možné odpovědi (druhý řádek) atd.

Výsledné skóre u položek P2 až P8 se rovná přiřazenému počtu bodů.

Skóre položky 9 (P9)

Pro každý den v týdnu, označený křížkem, přiřazujeme body od 1 do 5 v řádku, kde:

- 1 bod odpovídá vždy první možné odpovědi ("nikdy"),
- 2 body druhé možné odpovědi ("občas") atd.

Výsledné skóre položky je aritmetickým průměrem všech takto přiřazených bodů u jednotlivých dní.

Celkové skóre dotazníku

Celkové skóre je aritmetickým průměrem devíti položkových skóre P1 až P9:

$$\text{Celkové skóre} = \frac{(P1 + P2 + \dots + P9)}{9}$$

Zhodnocení celkového skóre

Celkové skóre dotazníku je vyjádřeno hodnotou v rozmezí od 1 do 5, což odráží celkovou úroveň PA dítěte. Hodnota 1 označuje nízkou úroveň PA, zatímco hodnota 5 indikuje vysokou úroveň PA dítěte.

Stejně jako v případě motorického testování byly výsledné průměry dotazníku PAQ-C/CZ jako pre-testu a jako post-testu následně porovnány. Byl použit t-test pro párová data. Cílem bylo zjistit, zda je rozdíl mezi průměrnými výsledky skóre dotazníku PAQ-C/CZ před a po intervenci statisticky významný. Pokud je p-hodnota t-testu menší než stanovená hladina významnosti (v tomto případě $p=0,05$), znamená to, že existuje statisticky významný rozdíl mezi výsledky před a po intervenci.

3. Vyhodnocení rozhovoru

Nejprve byly informace získané rozhovorem focus group s učiteli nahrány na digitální záznamník a poté přepsány z ústního projevu do textové formy. Poté bylo provedeno jejich kódování.

Švaříček a Šedřová (2007) definují kódování jako proces, kdy se detailně analyzují jednotlivé údaje, následně se konceptualizují a zařazují do nového rámce. Tímto způsobem se objevují hlavní témata, která pomáhají nalézt odpovědi na příslušné otázky.

4. Vyhodnocení ankety

Pro analýzu anketních odpovědí byla využita deskriptivní statistika, a to k provedení grafické analýzy. K tvorbě grafů byl použit program Microsoft Excel.

5 VÝSLEDKY

5.1 Výsledky kvantitativní část

5.1.1 Motorické testování

Výsledky motorického testování, pre-testu i post-testu, shrnují následující tabulky a grafy. Testování se v obou případech účastnilo 50 žáků bez zdravotního omezení.

V Tabulkách 3 a 4 je vždy uveden průměrný výsledek v daném motorickém testu zvlášť pro chlapce a dívky, a to v testování před motivační intervencí (pre-test) a po intervenci (post-test). Výsledky získané pro hodnocení vlivu motivační intervence byly získány ve čtyřech motorických testech, přičemž každý proband měl za úkol cvičit, jak nejlépe může. Průměrný věk dívek byl 12,79 let, zatímco chlapců 12,77 let.

Průměrné výsledky dívek shrnuje Tabulka 3. Můžeme si všimnout, že je zde velmi vysoká variabilita mezi nejlepšími a nejhoršími výsledky (minimum a maximum), a to v případě pre-testu i post-testu. Nejmenší variabilita při porovnání pre-testu a post-testu je zde v případě *Vytrvalostního člunového běhu*, kdy u nejlepšího výsledku (MAX) nedošlo k žádné změně a u nejnižšího výsledků (MIN) zaznamenáváme zlepšení pouze o jeden přeběh. Pokud bychom tyto průměrné výsledky srovnali s průměrnými výsledky žákyň 7. ročníku základní školy naměřenými v rámci tematického šetření *Testování tělesné zdatnosti*, které realizovala Česká školní inspekce v roce 2022, jsou dívky ve všech motorických testech lehce podprůměrné. Největší variabilita mezi průměrnými výsledky z *Testování tělesné zdatnosti* a výsledky uvedenými v Tabulce 3, je patrná u testu *Skok daleký z místa*. V tomto případě jde o rozdíl v pre-testu o celých 12,5 cm, v post-testu je rozdíl o něco menší – 6 cm.

Tabulka 3

Porovnání výsledků pre-testu a post-testu u dívek (n=28)

| Disciplína | Test | $M \pm SD$ | MIN | MAX | \tilde{x} |
|--|------|----------------|-------|-------|-------------|
| Skok daleký z místa [cm] | pre | 147,50 ± 23,05 | 100 | 170 | 159 |
| | post | 154,00 ± 17,32 | 113 | 172 | 160 |
| Leh – sed [počet] | pre | 28,00 ± 7,37 | 10 | 38 | 30 |
| | post | 29,00 ± 6,12 | 16 | 37 | 31 |
| Běh 4 x 10 metrů [s] | pre | 12,92 ± 0,93 | 11,34 | 14,95 | 12,76 |
| | post | 12,65 ± 0,76 | 11,16 | 14,05 | 12,53 |
| Vytrvalostní člunový běh [počet přeběhů] | pre | 28,00 ± 5,86 | 15 | 34 | 30 |
| | post | 29,00 ± 5,14 | 16 | 34 | 30 |

Poznámka. $M \pm SD$ = průměr ± směrodatná odchylka; MIN = minimum; MAX = maximum; \tilde{x} = medián.

Průměrné výsledky chlapců zobrazuje Tabulka 4. I v případě chlapců se ve výsledcích objevuje poměrně vysoká variabilita mezi nejlepšími a nejhoršími výsledky v jednotlivých motorických testech (disciplínách). Nejnižší variabilita mezi MAX a MIN nastala u disciplíny *Běh 4 x 10 metrů*, kdy se nejlepší a nejhorší výsledek liší v pre-testu o cca 3 sekundy a 2,5 sekundy v případě post-testu. Naopak velmi vysoká variabilita nastala při porovnání MIN a MAC v testu *Skok daleký z místa*, kde jsou rozdíly v pre-testu o skoro 50 cm, v post-testu je to něco méně – 44 cm. Po srovnání s průměrnými výsledky České školní inspekce (2023), lze konstatovat, že v testech *Běh 4 x 10 metrů* a *Výtrvalostní člunový běh* jsou chlapci lehce nadprůměrní, v testu *Leh-sed* se vyrovnají průměru a v testu *Skok daleký z místa* jsou výsledky naopak podprůměrné. Největší variabilita mezi průměrnými výsledky z Testování tělesné zdatnosti a výsledky uvedenými v Tabulce 4, je stejně jako u dívek u testu *Skok daleký z místa*. V případě chlapců u pre-testu jde o rozdíl o více než 5 cm, v post-testu je rozdíl o něco menší, pouze 3 cm.

Lze tedy konstatovat, že chlapci jsou v porovnání s dívkami a s ohledem na průměrné výsledky žáků 7. tříd v České republice (ČŠI, 2023), zdatnostně o něco lepší.

Tabulka 4

Porovnání výsledků pre-testu a post-testu u chlapců (n=22)

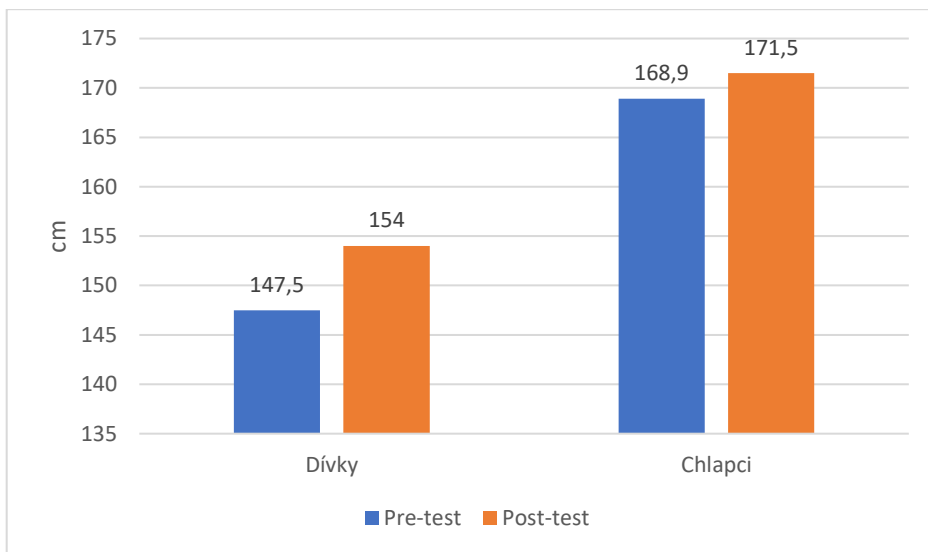
| Disciplína | Test | $M \pm SD$ | MIN | MAX | \tilde{x} |
|--|------|---------------|-------|-------|-------------|
| Skok daleký z místa [cm] | pre | 168,91 ± 9,60 | 133 | 182 | 169 |
| | post | 171,00 ± 8,78 | 140 | 184 | 171,50 |
| Leh – sed [počet] | pre | 34,00 ± 6,21 | 12 | 41 | 36 |
| | post | 36,00 ± 6,34 | 15 | 47 | 37 |
| Běh 4 x 10 metrů [s] | pre | 11,91 ± 0,71 | 11,01 | 14 | 11,71 |
| | post | 11,81 ± 0,64 | 11,00 | 13,50 | 11,76 |
| Výtrvalostní člunový běh [počet přeběhů] | pre | 39,00 ± 5,47 | 20 | 45 | 40 |
| | post | 39,00 ± 5,47 | 20 | 45 | 40 |

Poznámka. $M \pm SD$ = průměr ± směrodatná odchylka; MIN = minimum; MAX = maximum; \tilde{x} = medián.

Z Obrázku P je patrné, že u chlapců i u dívek došlo v případě skoku dalekého ke zlepšení. Dívky se zlepšily v průměru o 6,5 cm, chlapci o něco méně, a to o 2,6 cm. Můžeme tedy konstatovat, že po intervenci byly výsledky lepší než před intervencí. Zlepšení bylo větší u dívek než u chlapců.

Obrázek 9

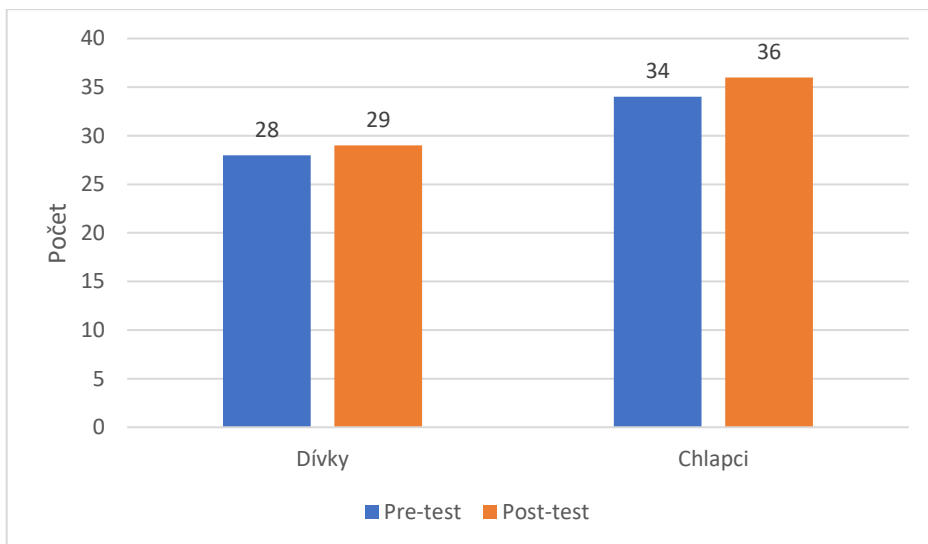
Průměrná délka skoku dalekého z místa



Obrázek 10 prezentuje výsledky dalšího z motorických testů. V tomto případě jsou pouze velmi malé rozdíly ve výkonu před a po intervenci. Dívky se v průměru zlepšily o jeden leh-sed a chlapci se v průměru zlepšili o dva lehy-sedy.

Obrázek 10

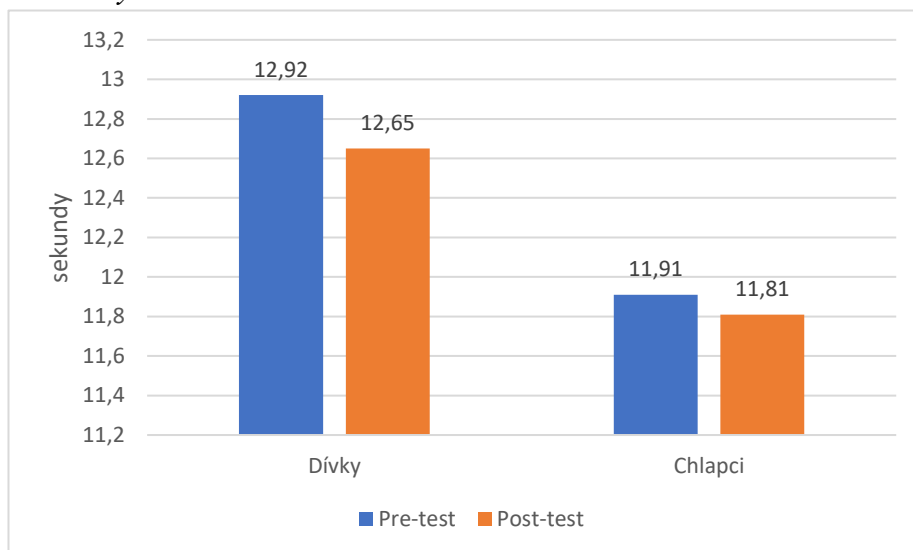
Průměrný počet lehů-sedů



Průměrné výkony v předposledním motorickém testu zobrazuje Obrázek 11. U dívek byl průměrný výkon před intervencí 12,92 s, zatímco po intervenci se snížil na 12,65 s. U chlapců byl průměrný výsledek před intervencí 11,91 s a po intervenci se nepatrně snížil na 11,81 s. Dívky byly tedy rychlejší v průměru o 0,3 s a chlapci pouze o 0,1 s.

Obrázek 11

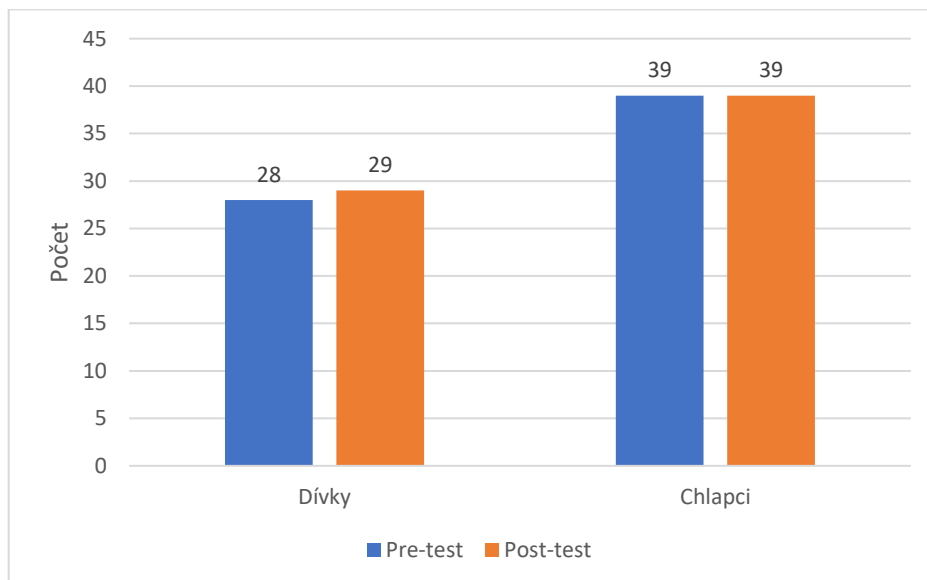
Průměrný čas běhu 4 x 10 metrů



Nejmenší rozdíly ve výkonnosti před a po intervenci nastaly u posledního motorického testu. U Dívěk tento rozdíl činil pouze jeden přeběh navíc a u chlapců nedošlo k žádnému zlepšení (Obrázek 12).

Obrázek 12

Průměrný počet přeběhů ve vytrvalostním člunkovém běhu



Tabulka 5 poskytuje souhrn informací o výkonnosti dívek v daných motorických disciplínách před a po motivační intervenci. Změny v průměrných výsledcích před a po intervenci naznačují celkové zlepšení výkonu ve sledovaných disciplínách. Všechny rozdíly mezi průměrnými výsledky před a po intervenci jsou statisticky velmi významné ($p < 0,001$).

Tabulka 5

Průměrné výsledky motorických testů před a po intervenci u dívek (n=28)

| Disciplína | Test | <i>M</i> | <i>M_{rozdil}</i> | <i>p</i> |
|--|------|----------|---------------------------|----------|
| Skok daleký z místa [cm] | pre | 147,50 | -6,50 | <0,001 |
| | post | 154,00 | | |
| Leh – sed [počet] | pre | 28,00 | -1,00 | <0,001 |
| | post | 29,00 | | |
| Běh 4 x 10 metrů [s] | pre | 12,92 | 0,27 | <0,001 |
| | post | 12,65 | | |
| Vytrvalostní člunový běh [počet přeběhů] | pre | 28,00 | -1 | <0,001 |
| | post | 29,00 | | |

Poznámka. *M* = průměr; *M_{rozdil}* = průměrný rozdíl výsledků pre-testu dotazníku PAQ-C minus výsledky post-testu dotazníku PAQ-C; *p* = hodnota statistické významnosti párového t-testu.

Tabulka 6 zobrazuje výsledky testů u chlapců v daných motorických disciplínách. Změny v průměrných výsledcích před a po intervenci u prvních tří disciplín naznačují celkové zlepšení výkonu, kdy jsou rozdíly mezi výsledky před a po intervenci statisticky významné ($p < 0,05$). Můžeme vidět, že v případě posledního motorického testu *Vytrvalostní člunový běh* zůstal průměrný výsledek stejný a ke změně tedy nedošlo ($p > 0,05$).

Tabulka 6

Průměrné výsledky motorických testů před a po intervenci u chlapců (n=22)

| Disciplína | Test | <i>M</i> | <i>M_{rozdil}</i> | <i>p</i> |
|--|------|----------|---------------------------|----------|
| Skok daleký z místa [cm] | pre | 168,90 | -2,60 | <0,001 |
| | post | 171,50 | | |
| Leh – sed [počet] | pre | 34 | -2,00 | 0,021 |
| | post | 36 | | |
| Běh 4 x 10 metrů [s] | pre | 11,91 | 0,1 | 0,003 |
| | post | 11,81 | | |
| Vytrvalostní člunový běh [počet přeběhů] | pre | 39,00 | 0,0 | 0,329 |
| | post | 39,00 | | |

Poznámka. *M* = průměr; *M_{rozdil}* = průměrný rozdíl výsledků pre-testu dotazníku PAQ-C minus výsledky post-testu dotazníku PAQ-C; *p* = hodnota statistické významnosti párového t-testu.

5.1.2 Dotazník PAQ-C/CZ

Před a po motivační intervenci bylo provedeno dotazníkové šetření. Výsledky jsou znázorněné v Tabulce 7. Na základě těchto výsledků lze konstatovat, že po intervenci došlo ke zvýšení průměrných hodnot (viz průměrné hodnoty pro post-test v porovnání s hodnotami pre-test). Dále, hodnoty M_{rozdil} naznačují, že došlo k pozitivní změně v každé zkoumané oblasti PA. Statistická významnost těchto rozdílů je potvrzena nízkými hodnotami p , které jsou menší než 0,05, což je v tomto případě stanovená hladina statistické významnosti.

Tabulka 7

Výsledky dotazníku PAQ-C/CZ před a po intervenci

| Položka | Test | M | M_{rozdil} | p |
|----------------------------------|------|------|--------------|--------|
| Celkové skóre | pre | 2,44 | -0,26 | <0,001 |
| | post | 2,69 | | |
| Q1 Činnosti ve volném čase | pre | 1,13 | -0,03 | <0,001 |
| | post | 1,16 | | |
| Q2 Aktivita před školou | pre | 1,37 | -0,32 | <0,001 |
| | post | 1,69 | | |
| Q3 Tělesná výchova | pre | 3,76 | -0,15 | 0,007 |
| | post | 3,91 | | |
| Q4 Přestávky | pre | 2,56 | -0,34 | <0,001 |
| | post | 2,89 | | |
| Q5 Aktivita po škole | pre | 2,81 | -0,31 | <0,001 |
| | post | 3,11 | | |
| Q6 Aktivita večer | pre | 2,15 | -0,37 | <0,001 |
| | post | 2,51 | | |
| Q7 Aktivita o víkendu | pre | 3,03 | -0,20 | 0,006 |
| | post | 3,22 | | |
| Q8 Prohlášení | pre | 2,73 | -0,27 | <0,001 |
| | post | 2,99 | | |
| Q9 Aktivita v posledních 7 dnech | pre | 2,38 | -0,36 | <0,001 |
| | post | 2,73 | | |

Poznámka. M = průměr; M_{rozdil} = průměrný rozdíl výsledků pre-testu dotazníku PAQ-C minus výsledky post-testu dotazníku PAQ-C; p = hodnota statistické významnosti párového t-testu.

Tabulka 8 obsahuje data získaná pomocí dotazníků o jednotlivých probandech před a po intervenci. Díky těmto údajům můžeme vyvodit, jaký vliv měla intervence na každého jednotlivého účastníka. Tímto vlivem je myšlena změna úrovně PA. Rozdíl mezi výsledky před a po intervenci ukazuje, zda se hodnoty zlepšily, zhoršily nebo zůstaly stejné. V Tabulce 8 je uvedeno celkové skóre dotazníku a jejich rozdíl. Můžeme vyvodit několik konkrétních závěrů.

Rozdíl $Q10_{\text{post}} - Q10_{\text{pre}}$ ukazuje, že 49 probandů vykázalo zlepšení v úrovni PA, tedy celkové skóre post-testu je vyšší než celkové skóre pre-testu. Pouze u jednoho probanda zůstaly hodnoty stejné, úroveň PA po intervenci se tedy nezměnila (označeno červenou barvou). Rozdíly mezi výsledky probandů před a po intervenci se pohybují v hodnotách od 0,02 do 0,75 (nízké hodnoty jsou označeny oranžovou barvou). To znamená, že někteří účastníci vykázali výraznější zlepšení než jiní.

Tabulka 8

Porovnání celkového skóre dotazníku PAQ-C/CZ jednotlivých probandů (n=50)

| Proband | Celkové skóre pre-test | Celkové skóre post-test | Rozdíl $Q10_{\text{post}} - Q10_{\text{pre}}$ |
|---------|------------------------|-------------------------|---|
| 1 | 1,54 | 1,88 | 0,33 |
| 2 | 2,05 | 2,55 | 0,51 |
| 3 | 3,05 | 3,26 | 0,21 |
| 4 | 3,24 | 3,51 | 0,26 |
| 5 | 2,41 | 2,45 | 0,04 |
| 6 | 2,36 | 2,67 | 0,31 |
| 7 | 2,47 | 2,66 | 0,19 |
| 8 | 1,92 | 2,67 | 0,75 |
| 9 | 1,15 | 1,37 | 0,22 |
| 10 | 1,77 | 2,32 | 0,56 |
| 11 | 2,19 | 2,45 | 0,26 |
| 12 | 2,63 | 2,78 | 0,15 |
| 13 | 2,81 | 2,89 | 0,08 |
| 14 | 2,40 | 2,52 | 0,12 |
| 15 | 3,83 | 3,95 | 0,12 |
| 16 | 2,91 | 3,15 | 0,24 |
| 17 | 2,78 | 3,00 | 0,22 |
| 18 | 2,67 | 3,01 | 0,35 |
| 19 | 1,77 | 1,99 | 0,22 |
| 20 | 2,12 | 2,35 | 0,23 |
| 21 | 1,96 | 2,31 | 0,35 |
| 22 | 2,10 | 2,39 | 0,29 |
| 23 | 2,86 | 2,99 | 0,13 |
| 24 | 1,88 | 2,21 | 0,33 |
| 25 | 2,64 | 2,66 | 0,02 |
| 26 | 2,21 | 2,58 | 0,37 |
| 27 | 2,24 | 2,40 | 0,16 |
| 28 | 1,99 | 2,43 | 0,44 |
| 29 | 1,72 | 2,33 | 0,61 |
| 30 | 2,63 | 2,78 | 0,15 |

| Proband | Celkové skóre pre-test | Celkové skóre post-test | Rozdíl Q10 _{post} – Q10 _{pre} |
|---------|------------------------|-------------------------|--|
| 31 | 3,50 | 3,73 | 0,23 |
| 32 | 1,61 | 2,16 | 0,56 |
| 33 | 3,25 | 3,47 | 0,23 |
| 34 | 3,50 | 3,83 | 0,33 |
| 35 | 1,29 | 1,84 | 0,55 |
| 36 | 2,30 | 2,45 | 0,15 |
| 37 | 2,41 | 2,55 | 0,14 |
| 38 | 2,41 | 2,78 | 0,37 |
| 39 | 2,63 | 2,67 | 0,04 |
| 40 | 2,89 | 3,04 | 0,14 |
| 41 | 2,75 | 2,97 | 0,22 |
| 42 | 2,48 | 2,67 | 0,20 |
| 43 | 2,66 | 2,78 | 0,12 |
| 44 | 2,10 | 2,22 | 0,12 |
| 45 | 2,35 | 2,89 | 0,53 |
| 46 | 1,96 | 2,29 | 0,33 |
| 47 | 2,52 | 2,75 | 0,22 |
| 48 | 2,89 | 3,00 | 0,11 |
| 49 | 3,00 | 3,00 | 0,00 |
| 50 | 2,37 | 2,40 | 0,03 |

Poznámka. Rozdíl Q10_{post} – Q10_{pre} = celkové skóre pre-testu mínus celkové skóre post-testu.

V následujícím textu uvádím přehled jednotlivých otázek a souhrn odpovědí probandů (n=50) v tabulkové a grafické podobě.

Otázka č. 1

V posledních 7 dnech: Kterým aktivitám ses věnoval nepřetržitě alespoň půl hodiny? Kolikrát během 7 dní to bylo?

První otázka se týkala toho, jakým konkrétním aktivitám a kolikrát v týdnu se žáci věnovali. Je třeba brát v úvahu, že pre-test byl proveden na začátku měsíce února, kdy lze některé PA provozovat pouze omezeně. Stejně tomu tak post-test, který se uskutečnil na konci března a počasí stále nebylo příliš přívětivé.

První otázku shrnuje Tabulka 9. V případě prvního dotazníkového šetření (pre-test) byla nejčastější zvolená aktivita *Posilovací cvičení, fitness, jóga* (13), a to v průměru 1–2krát týdně. To je způsobeno nejspíše právě již výše zmíněným faktorem – počasím, kdy posilovací cvičení, fitness a jógu můžou žáci provádět „pod střechem“. Dále této aktivitě nahrávají nenáročné materiální podmínky.

Druhou nejčastější odpovědí byla *Jízda na koni* (8), v průměru 1–2krát týdně. Tato skutečnost je způsobená tím, že v oblasti bydliště většiny žáků, kteří navštěvují vybranou základní školu, existuje velké množství luk a pastvin pro tato zvířata.

Mnoho žákyň navštěvuje stáje, kde pomáhají s různými pracemi a učí se jezdit na koni. Další často zvolenou aktivitou byl *Florbal* (7), v průměru 1–2krát týdně. Florbal je mezi žáky celkově velmi oblíbenou aktivitou a na mnou vybrané základné škole probíhají sportovní kroužky zaměřené na tuto sportovní hru. Mezi další častěji zvolené aktivity patřil *Fotbal*, *Turistika a delší chůze* (10).

U druhého dotazníkového šetření (post-test), tedy po proběhnutí motivační intervence, žáci, stejně jako před motivační intervencí, vybrali mezi nejčastější PA *Posilovací cvičení, fitness, jóga* (20), *Jízda na koni* (10), tentokrát ale v průměru 3–4krát týdně. 9 žáků pak označilo aktivity jako *Florbal*, *Fotbal* a *Jízda na kole nebo koloběžce*, vše v průměru 1–2krát za týden. Mezi další častěji zvolenou aktivitu patřila také *Turistika a delší chůze* (8).

Na základě výsledků z Tabulky 9 si můžeme všimnout, že některé aktivity žáci vůbec neprovozovali, a to basketbal, bojové sporty, gymnastika, házená a vybíjená, softball a baseball.

Tabulka 9

Souhrn odpovědí a jejich porovnání před a po motivační intervenci u otázky č.1 dotazníku PAQ-C/CZ (n=50)

| Aktivita | Pre-test (n=50) | Mčetnost | Post-test (n=50) | Mčetnost |
|-------------------------------------|-----------------|----------|------------------|----------|
| Atletika (běhání, skákání, házení) | 2 | 1–2krát | 3 | 1–2krát |
| Basketbal | 0 | - | 0 | - |
| Bojové sporty (judo, karate a jiné) | 0 | - | 0 | - |
| Florbal | 7 | 1–2krát | 9 | 1–2krát |
| Fotbal | 5 | 1–2krát | 9 | 1–2krát |
| Gymnastika | 0 | - | 0 | - |
| Házená, vybíjená | 0 | - | 0 | - |
| In-line bruslení, bruslení na ledě | 0 | - | 2 | 1–2krát |

| Aktivita | Pre-test (n=50) | M _{četnost} | Post-test (n=50) | M _{četnost} |
|---|--------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Jízda na kole, koloběžce (ne e-kolo a e-koloběžka) | 2 | 1–2krát | 9 | 1–2krát |
| Jízda na koni | 8 | 1–2krát | 10 | 3–4krát |
| Lední hokej | 4 | 1–2krát | 0 | - |
| Parkour, street workout | 0 | - | 2 | 1–2krát |
| Plavání a jiné aktivity ve vodě | 3 | 1–2krát | 1 | 1–2krát |
| Posilovací cvičení, fitness, jóga | 13 | 1–2krát | 20 | 1–2krát |
| Lyžování, běžky, snowboarding | 3 | 1–2krát | 0 | - |
| Skateboarding, penny board | 0 | - | 2 | 1–2krát |
| Softball, baseball | 0 | - | 0 | - |
| Tanec, aerobik, hip-hop, street-danc | 1 | 1–2krát | 1 | 1–2krát |
| Tenis, squash, stolní tenis, soft-tenis, badminton | 4 | 1–2krát | 3 | 3–4krát |
| Turistika, delší chůze | 5 | 1–2krát | 8 | 1–2krát |
| Volejbal, beach volejbal | 2 | 1–2krát | 2 | 1–2krát |
| Jiné | 2 | 1–2krát | 2 | 1–2krát |

Poznámka. M_{četnost} = průměrný výběr četnosti u jednotlivých aktivit.

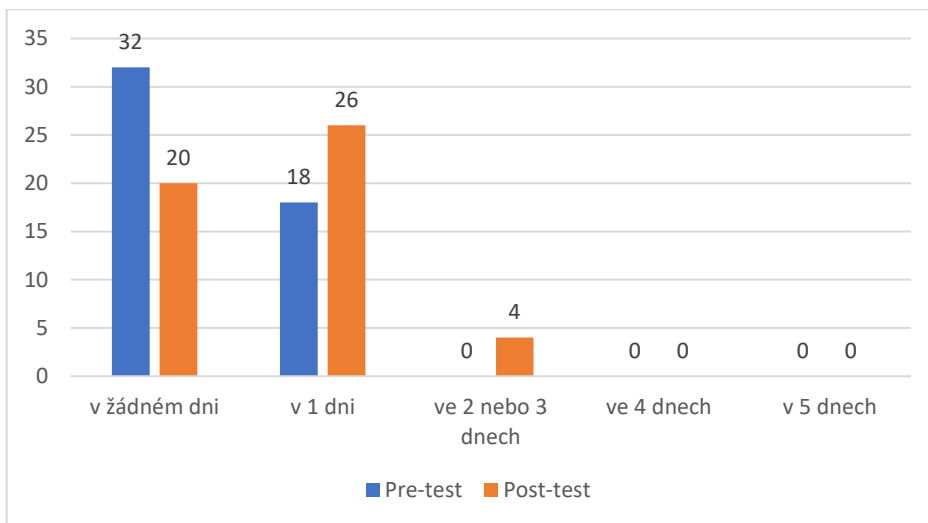
Otázka č. 2

V posledních 5 školních dnech: V kolika dnech ses ráno před školou věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses u nich zadýchal, zpotil a unavil)?

Z Obrázku 13 vyplývá, že ranní aktivity nejsou mezi žáky příliš populární. Po absolvování intervence došlo k nárůstu žáků, kteří věnovali pohybovým aktivitám ráno před školou alespoň v jednom dni, a to z 18 na 26. Naopak se o 12 žáků snížil počet těch, kteří neprovozovali žádnou aktivitu a dokonce přibyli 4 žáci, kteří začali ráno cvičit ve dvou nebo třech dnech. Žádný z žáků nevedl, že by se v posledních 5 školních dnech věnoval pohybovým aktivitám ve čtyřech nebo pěti dnech.

Obrázek 13

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č. 2 (n=50)



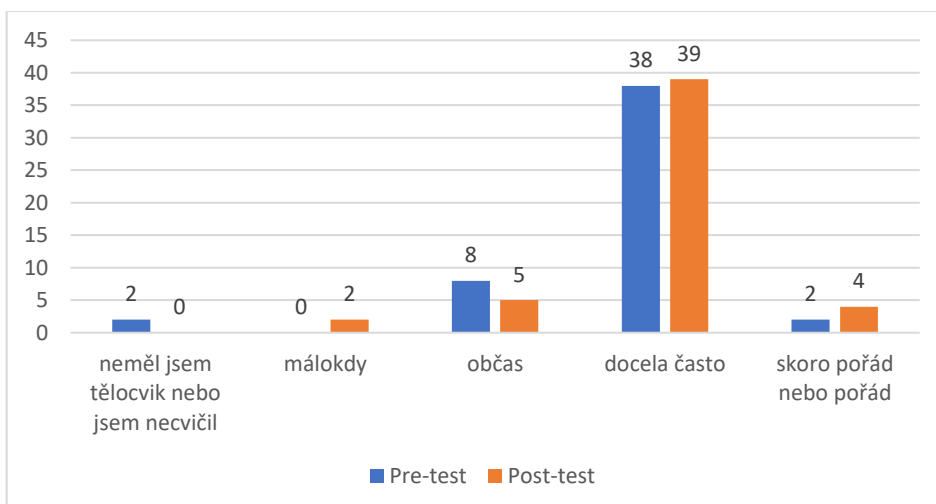
Otázka č. 3

V posledních 5 školních dnech: Kolikrát jsi byl v tělocviku velmi aktivní? Velmi aktivní je intenzivní hraní, běhání, skákání, házení, plavání, u kterého jsi byl hodně zadýchaný a zpocený.

Na otázku č. 3 (Obrázek 14) odpovědělo v případě pre-testu i post-testu většina žáků tak, že jsou během tělesné výchovy docela často velmi aktivní, což je pozitivní informace, co se týká naplně a využití času v tomto předmětu. Také je zjevné, že v týdnu po motivační intervenci všichni probandi cvičili, to bych považovala také za uspokojivé.

Obrázek 14

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č.3 (n=50)



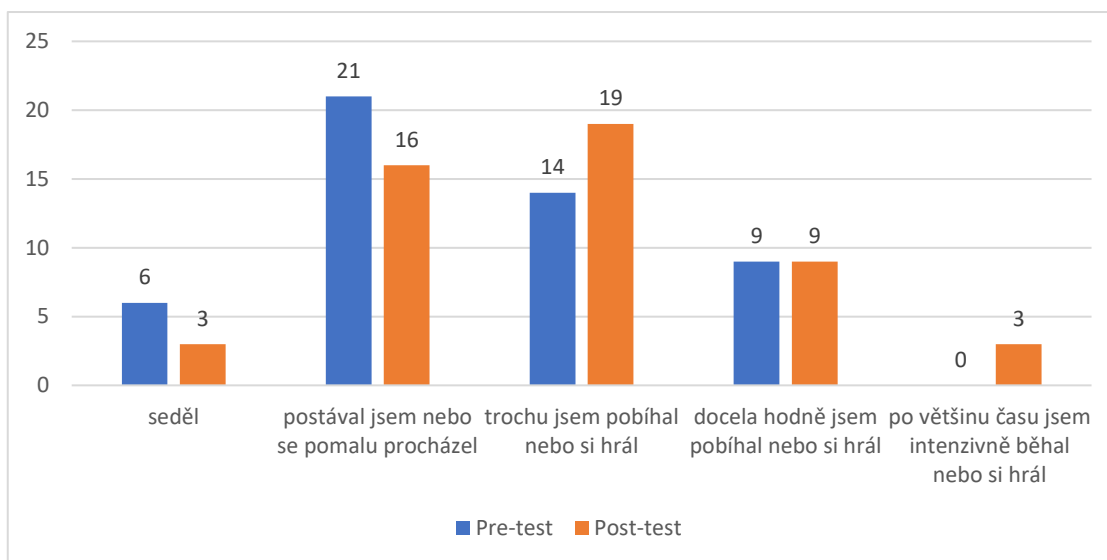
Otázka č. 4

V posledních 5 školních dnech: Co jsi dělal po většinu času o všech přestávkách ve škole? Počítej zde i dobu mezi příchodem do školy a začátkem vyučování.

Otázka č. 4 zjišťovala aktivitu v čase přestávek. Před zahájením intervence bylo nejčastější, že žáci postávali nebo se pomalu procházeli. Po motivační intervenci došlo k nárůstu aktivnějších přestávek, žáci nejčastěji pobíhali nebo si hráli (Obrázek 15). Tento trend může naznačovat, že intervence podnítila žáky k více pohybu během přestávek.

Obrázek 15

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č. 4 (n=50)



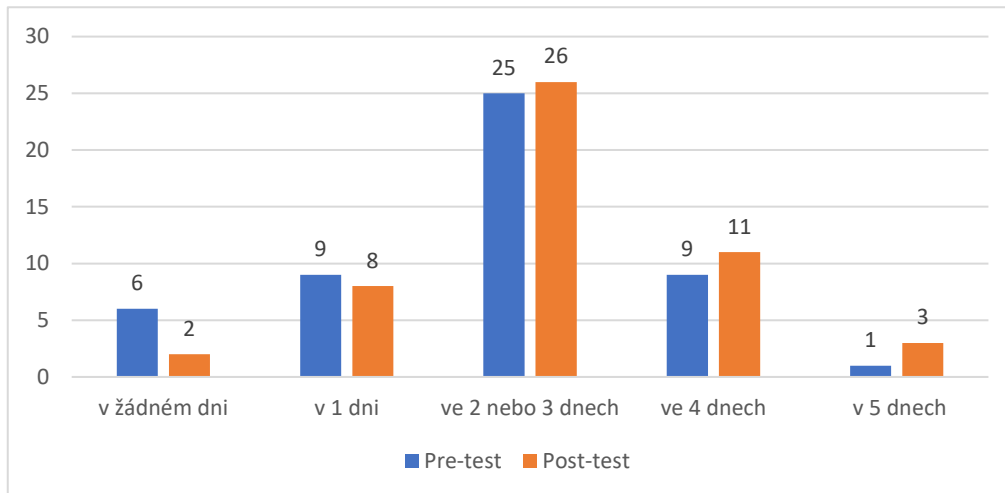
Otázka č. 5

V posledních 5 školních dnech: V kolika dnech ses hned po škole a odpoledne věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?

Z Obrázku 16 vyplývá, že po motivační intervenci se zvýšila PA, přičemž více žáků uvádí, že se věnovali daným aktivitám ve 2 nebo 3 dnech během posledních 5 školních dnů. Více žáků se také věnovalo pohybovým aktivitám ve 4 školních dnech, a to z 9 na 11 a o dva vzrostl počet žáků, kteří se začali pohybovým aktivitám věnovat každý školní den. To může naznačovat pozitivní vliv programu na podporu pohybu mimo školní prostředí.

Obrázek 16

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č.5 (n=50)



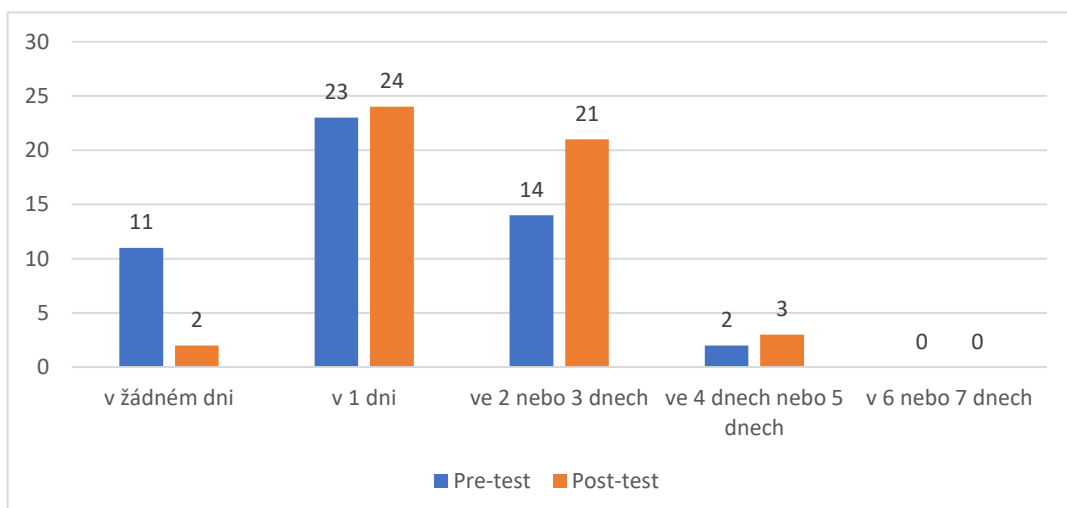
Otázka č. 6

V posledních 7 dnech: V kolika dnech ses navečer věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?

Obrázek 17 zobrazuje večerní aktivitu žáků. Před intervencí uvedlo 11 žáků, že se večerním aktivitám nevěnovali vůbec, zatímco 23 žáků pouze jeden den. Po ukončení intervence se počet dnů, ve kterých byli žáci pohybově aktivní, zvýšil. Například 21 žáků uvedlo, že se věnovali těmto aktivitám ve 2 nebo 3 dnech, což je výrazný nárůst oproti výsledkům před intervencí a již pouze 2 žáci nebyli vůbec pohybově aktivní.

Obrázek 17

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č. 6 (n=50)



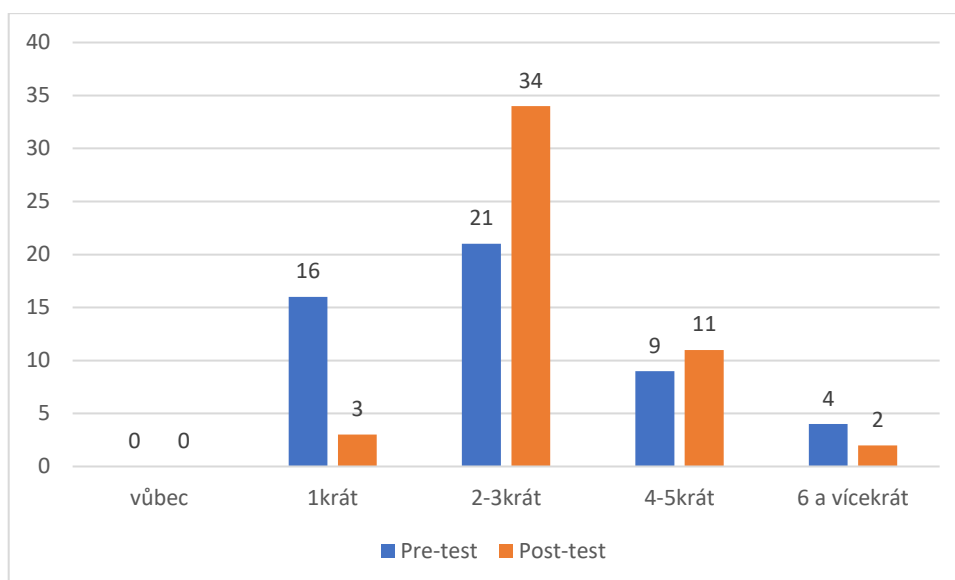
Otázka č. 7

Během víkendu: Kolikrát ses věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?

Obrázek 18 zobrazuje frekvenci, s jakou se žáci během víkendu velmi aktivně věnovali sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám. Pozitivní výsledek je, že všichni z probandů se alespoň jednou nějaké aktivitě aktivně věnovali. Po intervenci došlo k nárůstu PA. 34 žáků uvedlo, že se nějakým aktivitám věnovali 2–3krát během víkendu, což je značný nárůst oproti výsledkům (21) před intervencí. Kladně také hodnotím pokles málo aktivních jedinců z 16 na 3.

Obrázek 18

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č. 7 (n=50)



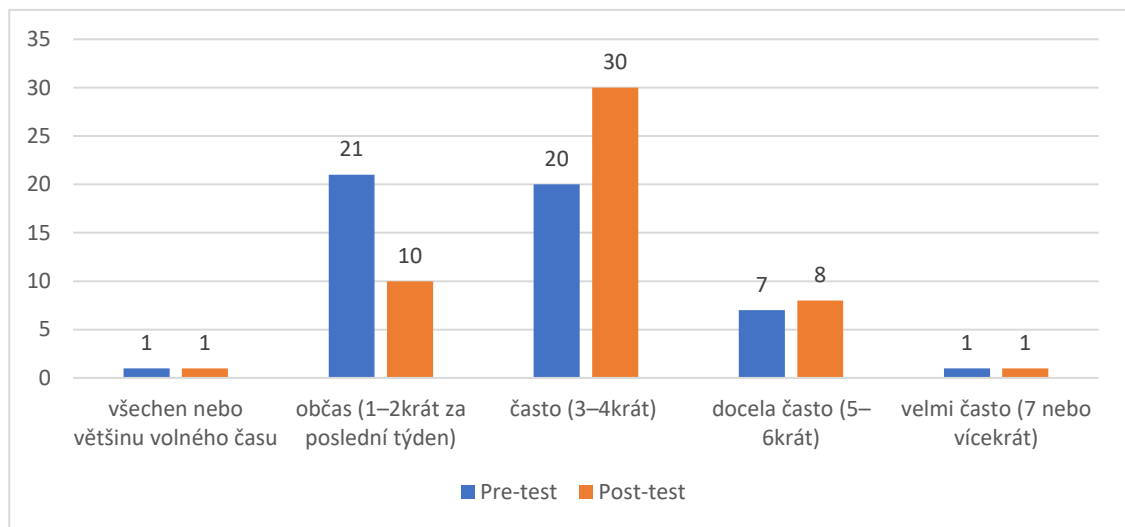
Otázka č. 8

V posledních 7 dnech: Která z následujících vět nejlépe popisuje, co jsi během posledních 7 dní dělal?

Stejně jako předchozí obrázek i Obrázek 19 zobrazuje, jak často se žáci věnovali ve svém volném čase pohybovým aktivitám, u kterých byli hodně zadýchaní a zpotení. S tím rozdílem, že tentokrát je otázka zaměřená na celý týden. Před intervencí uváděla většina žáků odpovědi v kategoriích *občas* (21) nebo *často* (22). Po intervenci se v první zmíněné kategorii snížil počet respondentů na 10, zatímco v druhé kategorii se zvýšil na 30. To naznačuje, že po zavedení programu se zvýšila pravděpodobnost vyšší aktivity žáků v daných aktivitách.

Obrázek 19

Porovnání odpovědí pre-test a post-test na otázku č. 8 (n=50)



Otázka č. 9

V posledních 7 dnech: Označ, jak často ses během celého dne věnoval pohybovým aktivitám.

V předposlední otázce měli probandi za úkol zvolit, jak se během týdne (v jednotlivých dnech) věnovali pohybovým aktivitám. Zaměřila jsem se na porovnání víkendových dnů (sobota a neděle) a všedních dnů (pondělí až pátek). Dle odpovědí je většina dětí *často* a *velmi často* pohybově aktivní spíše o víkendu – jednalo se o 72 % (36).

Otázka č. 10

V posledních 7 dnech: Byl jsi v průběhu posledních 7 dní nemocný nebo ti něco jiného bránilo věnovat se pohybovým aktivitám, kterým se normálně věnuješ?

Poslední otázka zjišťovala, zda žákům bránilo něco ve vykonávání pohybových aktivit. Všech 50 probandů odpovědělo, že jim v tom nic nebránilo, a tudíž se mohli věnovat pohybovým aktivitám, kterým se normálně věnují, bez omezení.

5.2 Výsledky kvalitativní část

5.2.1 Aktivity motivační intervence

Tato část vyhodnocení se zaměřuje na subjektivní hodnocení účinnosti a dopadu provedené motivační intervence na podporu PA mezi žáky. Cílem této analýzy je poskytnout hlubší pohled na sérii aktivit navržených k podnícení zájmu a zapojení žáků do sportovních aktivit.

Edukativní blok přednášek a prezentací

Ve vyučovacích hodinách předmětů tělesná výchova a výchova ke zdraví byla žákům přiblížena problematika nejen pohybových aktivit, ale zdravého životního stylu obecně. Žáci byli se souvisejícími tématy seznámeni prostřednictvím přednášek, prezentací, pracovních listů, videí a v neposlední řadě také diskuzí.

Témata se týkala následujících oblastí:

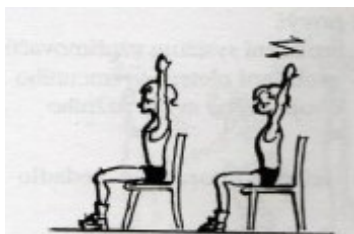
- proč je pohyb důležitý a jaké nám přináší benefity,
- aktivně trávený volný čas vs pasivně trávený volný čas,
- jak můžu být ve volném čase aktivní a jak vybrat vhodné PA,
- motivace a postoje k PA – možnosti nás všech přistupovat pozitivně k pohybovým aktivitám,
- co nám pomůže začít a hlavně vydržet, jakými aktivitami začít,
- zdravý životní styl a jeho složky,
- možnosti pohybových aktivit v naší obci a našem kraji – organizované i neorganizované aktivity,
- reálné příběhy lidí.

V hodinách TV byl obsah sestávající z tradičních i netradičních sportovních aktivit doplněn o edukaci benefitů daných činností a motivaci k jejich využívání ve volném čase. Žáky toto téma poměrně zaujalo, v hodinách předmětu výchovy ke zdraví se často zapojovali do diskuzí a kladli zajímavé dotazy. Z mého pohledu je pro ně tato problematika celkem aktuální, protože jsou v citlivém věku a PA je často odsouvaná do pozadí. Bylo však očividné, že se rádi o této problematice baví a sdílejí své názory a postoje. Žáci ocenily praktické komentáře k pohybovým aktivitám během hodin tělesné výchovy. Bohužel oblast kondičních cvičení, které jsou nejlépe aplikovatelné i do domácího prostředí, patří spíše mezi neoblíbené.

Tělovýchovné chvílky ve vyučovacích hodinách mimo tělesnou výchovu

Smyslem zařazení tělovýchovných chviliek do vyučovacích hodin je kromě podpory PA, také zlepšení pozornosti a koncentrace, snížení stresu a napětí, ale také zpestření a osvěžení výuky. Učители byli nejčastěji zařazovány aktivizující a kompenzační tělovýchovné chvílky. Co se týká aktivizujících – mobilizačních cviků, tak mezi ty organizačně nejméně náročné, a proto také nejvíce realizované patřila chůze na místě, chůze v hadu po třídě, různé druhy poskoků a úkroků stranou. Dále různé formy otoček a v neposlední řadě také podřepy a dřepy. Dále uvádím příklad souboru kompenzačních cviků, které jsou prováděny na židli a nevyžadují tedy žádnou speciální přípravu, ani náročné materiální a prostorové podmínky (Hnízdilová, 2006). Cviky a obrázky byly převzaty z publikace od Zítka (1998).

Obrázek 20



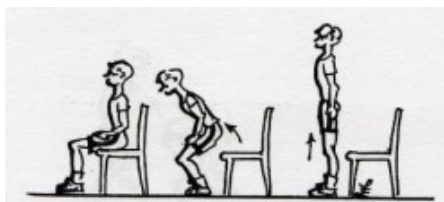
Vzpřímený sed na židli, vzpažit: 8–10x hmit ve vzpažení vzad (nezvedat ramena)

Obrázek 21



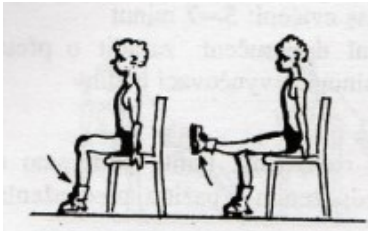
Vzpřímený sed na židli, ruce na stehnech: 8–10x zvolna otáčet hlavu vpravo a vlevo

Obrázek 22



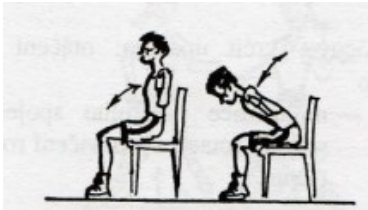
Sed na židli, ruce na stehnech: 10–20x stoj a zpět do sedu

Obrázek 23



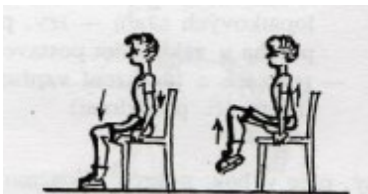
Sed na židli: zvolna napínat levou (pravou) nohu s krátkou výdrží v krajní poloze

Obrázek 24



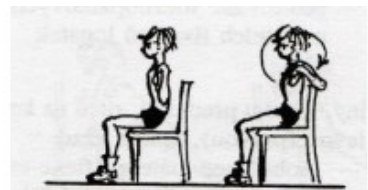
Sed na židli, skrčit připažmo, ruce na ramenou: opakované náklony toporným trupem vpřed a vzad (5x)

Obrázek 25



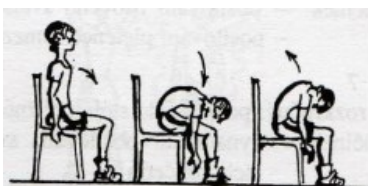
Sed na židli, ruce vedle stehů na sedadle židle: opakovaně (5x) vzpor, skrčit přednožmo

Obrázek 26



Sed na židli, skrčit připažmo, ruce na ramenou: kroužení paží a ramen vzad

Obrázek 27



Sed na židli, paže volně: zvolna ohnutý předklon a zvolna ohnutě vzpřim (3–5x)

Kromě výše uvedených cviků zařadili učitelé do svých hodin ještě cvičení s učebnicí, také podle publikace autora Zítka (1998).

Obrázek 28



Stoj rozkročný, připážit, v jedné ruce kniha: upažením vzpažit (nezvedat rameno) – připážit a předat knihu do druhé ruky – opakovat druhou paží

Obrázek 29



Stoj spojný, kniha na výšku u pravého boku (pravá ruka seshora, levá zespodu): přetáčení knihy od pravého boku k levému

Obrázek 30



Stoj spojný, kniha na temeni hlavy, skrčit vzpažmo zevnitř: podřep a stoj opakovaně s přidržováním knihy

Obrázek 31



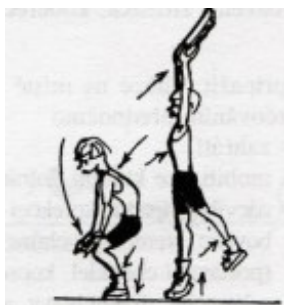
Stoj rozkročný, vzpažit s knihou v obou rukou: přenosem podřep úložný levou, úklon vlevo a zpět, totéž opačně

Obrázek 32



Stoj spojný, zapažit dolů, kniha za tělem:
zapažit povýš

Obrázek 33



Podřep spojný, hrudní předklon, kniha v
rukou na kolenou: výpon na pravé (levé),
zanožit levou (pravou) – předpažením vzpažit
– mírný hrudní záklon

Obrázek 34



Stoj spojný, skrčit zapažmo, kniha v obou
rukou: poskoky snožmo s předpažením a
skrčením zapažmo

Obrázek 35



Úzký stoj rozkročný, kniha v pravé ruce před
tělem: předávání knihy okolo těla

Obrázek 36



Stoj rozkročný, předklon: podávání knihy
osmou kolem nohy

Obrázek 37



Stoj spojný, kniha na temeni hlavy
přidržená jedním prstem shora: chůze na
místě

Žáci byli po provedení tělovýchovných chviliek více pozorní a také aktivnější. Zdá se, že pravidelné tělovýchovné chvilky mohou napomoci ke zvýšení úrovně angažovanosti studentů během vyučovacích hodin a také podpořit jejich fyzickou aktivitu.

Soubory kompenzačních cvičení učitelé poskytli žákům i jejich rodičům, aby mohli žáci cviky využít případně i v domácím prostředí. Tím se posiluje udržitelnost a přenositelnost získaných dovedností a návyků na pravidelnou fyzickou aktivitu.

Po aplikování tělovýchovných chviliek do vyučovacích hodin a po subjektivním hodnocení, mohu konstatovat, že přináší mnoho výhod pro žáky, učitele i školní prostředí jako celek.

Učení v pohybu

Učení v pohybu bylo do motivační intervence zařazeno z několika důvodů. Tato zábavná a interaktivní forma učení přináší PA do vzdělávacího procesu, což může být pro děti mnohem zábavnější a motivující než tradiční sedavá výuka. Jedním z dalších důvodů je také podpora aktivního přístupu k učení a posílení spojení mezi tělem a myslí.

Učitelé do svých hodin zařadili využití pohybu pro pochopení, osvojení a procvičení učiva. Jednalo se o následující předměty (ke každému vyučovacím předmětu je vybrána jedna realizovaná aktivita, která se setkala s úspěchem, pro příklad):

- matematika

Záporná čísla

Každý žák na list papíru napíše přidělené číslo, na jeden list v kladné hodnotě a na druhý list v záporné hodnotě. Poté žáci na zem, např. do prostoru mezi lavice nebo před tabuli, sestaví číselnou osu (nulu označí učitel). Následně začne učitel (pak i samotní žáci) dávat lehké početní úkoly a vybraný žák se musí po ose správně pohybovat (procvičování změny znamének + a -).

- fyzika

Rychlost, dráha a čas kolem nás

Vyučovací hodinu učitel realizuje v tělocvičně nebo v případě vhodného počasí venku. Žáci se rozdělí do dvojic a každá dvojice má stopky na měření času. Vyznačíme dráhu – vzdálenost a necháme žáky, aby si ve dvojicích vzájemně měřili čas, za který danou vzdálenost ujdou/uběhnou. Poté vypočítávají rychlost. Aktivitu je možné různě obměňovat.

- český jazyk

Najdi chybu

Dvojice, nebo trojice jsou na jedné straně třídy a mají papír s textem. Na druhé straně třídy mají umístěný tentýž text, ale s pravopisnými chybami. Jeden žák vybíhá ke správnému textu a opět zpět, aby opravil chyby. Žáci ve skupince/dvojici se střídají a opravují chyby, dokud si nejsou jisti, že text je bezchybný. Po skončení aktivity nejrychlejší skupina vysvětlí, jaké chyby opravila a zdůvodní proč.

- německý jazyk

Barvy

Žáci se pohybují po třídě. V okamžik, kdy vyučující vysloví německý název jakékoliv barvy, žáci se snaží co nejrychleji dotknout předmětu ve třídě odpovídající dané barvě. Ten, kdo zůstane jako poslední, vymýšlí barvu pro ostatní a vyslovuje ji německy (možná obměna s předměty ve třídě).

- anglický jazyk

Slovesa v pohybu

Žáci se nejdříve seznámí s pohybovými slovesy v češtině a jejich překladem do angličtiny. Je vhodné, aby problematická nebo nová slovesa byla napsána na tabuli, aby byla viditelná. Poté se postaví tak, aby kolem sebe měli dostatek místa. Když učitel řekne některé ze sloves, žáci ho pohybově interpretují. Například při slově „go“ žáci běhají po třídě, u slova „fly“ zase běhají po třídě a mávají u toho rukama. Během dalších kol se žáci mohou střídát v říkání sloves.

- přírodopis

Pexeso

Třída je rozdělena do dvou skupin. Na každé polovině třídy (tělocvičny, chodby) jsou umístěné stejné dvojice obrázků organismů a jejich názvy. Žáci pak běhají štafetově a hledají obrázek organismu a jeho správný název. Vítězným týmem je ten, který jako první najde všechny správné páry obrázků a názvů.

- informatika

Roboti

Na zem rozmístíme velké kartónové/papírové bloky, které symbolizují jednotlivé kroky algoritmu. Vytvoříme jednoduchý algoritmus, který žáci budou muset naprogramovat pomocí těchto bloků. Například: „Přejdi dopředu o 3 kroky, zahni doprava, skoč nahoru, zopakuj toto 2x.“ Žáky rozdělíme do menších skupin a každá skupina dostane k dispozici sadu bloků a instrukce algoritmu. Žáci ve skupinách spolupracují na sestavení blokového diagramu odpovídajícího zadanému algoritmu. Poté, co skupina sestaví svůj diagram, se jeden z členů skupiny stane „robotem“ a bude fyzicky provádět kroky podle diagramu, který vytvořili ostatní členové. Ostatní členové skupiny budou mít úkol sledovat, zda „robot“ provádí kroky správně, a pokud ne, pomoci mu je opravit. Skupiny se mohou střídat v rolích „robotů“ a tím se každý žák zapojí do fyzického provedení algoritmu.

- zeměpis

Geografické závody

Třídu rozdělíme do několika menších skupinek. Učitel připraví sadu geografických pojmů jako jsou hlavní města, řeky, hory, jezera, poloostrovy, ostrovy atd. (v tomto případě se jednalo o pojmy související s Amerikou). Přípravena je tedy i mapa Ameriky, která je umístěna na opačné straně třídy. První hráč z každé skupiny běží k učitelskému stolu, kde jsou otázky, a vybere si jednu. Poté běží k mapě a pokusí se označit správnou odpověď (například umístí špendlík nebo nalepí nálepkou na správné místo na mapě). Jakmile hráč označí správnou odpověď, běží zpět ke své skupině a vybíhá další. Pokud se mu nedaří pojem na mapě vyhledat, učitel vyzve dalšího z jeho týmu, aby mu pomohl. Tým, který jako první najde a označí všechny pojmy správně, vyhrává.

- hudební výchova

Hudebně vyjadřovací prostředky

Žáci se pohybují po třídě. Učitel doprovází na hudební nástroj.

Barva tónů – tóny tmavší barvy žáci předvádějí těžkopádnými pohyby a lehčí tóny ladnými pohyby.

Výška tónů – vysoké tóny žáci předvádí tleskáním nad hlavou a hluboké tóny pleskáním o stehna.

Dynamika – rozlišení *p*, *mf* a *f* pomocí způsobu chůze – na špičkách při pianu, běžná chůze představuje mezzoforte a dupání forte.

Tempo – pomalé tempo žáci znázorňují pomalou chůzí, rychlé tempo během.

- dějepis

Historické hádanky

Po třídě se připraví několik stanovišť, na každém stanovišti mají žáci napsáno, co je předmětem jejich hádání (historická postava, událost apod.), dále jsou na stanovišti lístečky s indiciemi. Žáci jsou rozděleny do skupinek, které se rozmístí po jednotlivých stanovištích. Na povel učitele začínají žáci hádat u svého stanoviště. Po předem dohodnutém čase si skupinky mění stanoviště po směru hodinových ručiček. Vítězí to družstvo, kterému se podaří správně uhádnout co nejvíce pojmů.

Učení v pohybu žáky na první pohled bavilo. Ocenili netradiční formu vyučování v daném předmětu a téměř ve všech případech se setkalo s úspěchem. Žáci na dané úkoly reagovali velmi aktivně a s radostí.

Zároveň je důležité si uvědomit, že zařazení formy učení v pohybu do vyučování vyžaduje pečlivé plánování a průběžnou evaluaci, aby byl zajištěn maximální přínos pro žáky. Při správné realizaci může být tato iniciativa prospěšná jak pro fyzické, tak i pro duševní zdraví dětí, a přispět k celkové pohodě školního prostředí.

Motivace v tělesné výchově

V hodinách tělesné výchovy si žáci stanovili pohybové cíle, kterých by chtěli dosáhnout. Jednalo se o individuální cíle, které s každým žákem zvlášť prodiskutoval učitel tělesné výchovy a pomohl navrhnout cestu, která by danému jedinci pomohla k jeho dosažení.

Dále byly hodiny tělesné výchovy více variabilní a do výuky se zahrnuly i aktivity jako tanec, zumba a aerobik, karate a judo, lezení na umělé stěně, střelba z luku apod. Poskytnutí různorodých možností umožňuje žákům najít aktivitu, která je bude bavit a motivovat k účasti nejen ve školní tělesné výchově. Také došlo k vytvoření soutěživého prostředí, proběhly např. sportovní turnaje mezi třídami. Učitelé tělesné výchovy se snažili o intenzivnější poskytnutí zpětné vazby a ukázat žákům, že jejich snaha je důležitá a že každý, byť sebemenší, pokrok je důležitý.

Během určitých aktivit začali pedagogové pouštět z reproduktoru hudbu, protože pozitivní a stimulující atmosféra v hodině tělesné výchovy může žáky motivovat k pohybu. Nakonec byli žáci zapojeni do tvorby náplně hodiny tělesné výchovy, kdy mohli více rozhodovat o realizovaných aktivitách. Tímto způsobem se cítili více zapojeni a motivováni, protože byli přímou součástí procesu učení.

Aktivní využívání času přestávek

Důležitou součástí intervence bylo také zajištění možnosti aktivního trávení přestávek. V první řadě byl žákům umožněn vstup do tělocvičny o velké přestávce, kde měli k dispozici různé sportovní pomůcky (míče, švihadla, obruče, frisbee apod.). Nutné bylo samozřejmě zajistit dohled z řad pedagogů. Na chodbě měli žáci možnost využívat prostory na stolní tenis (kvůli možným neshodám mezi třídami doporučuji vypracovat pečlivý harmonogram hry a stanovit jasná pravidla). Učitelé u sebe měli během dohledů kartičky s úkoly, které si žáci po požádání vytahovali a plnili. Jednalo se o různá jednoduchá pohybová zadání pro jednotlivce i dvojice. Dále byla do třídy umístěna hra Člověče, hýbej se, která má stejná pravidla jako klasické Člověče, nezlob se, ale jednotlivá políčka jsou označena piktogramem pohybového úkolu. Největší úspěch měla tělocvična, chlapani chodili hrát nejčastěji fotbal a basketbal, zatímco dívky volily spíše volejbal nebo drobné pohybové hry. Stolní tenis se stal také velmi oblíbenou součástí přestávek. O kartičky s pohybovými úkoly a hru Člověče, hýbej se žáci projevíli menší zájem.

Výlet za sportem

V druhé polovině března se sedmé ročníky vydaly na sportovní výlet do Liberce, kde navštívili trampolínové centrum Orionka. Hodina byla vedena profesionálními trenéry, kteří kombinovali pohybové prvky s ohledem na věk dětí. Součástí programu byly základy gymnastiky, skákání na trampolíně, ale i různé hry a soutěže. Jednalo se o velmi příjemné zpestření pohybového režimu dětí.

Hodně z nich na velkých olympijských trampolínách do té doby neskákalo. Představení nové neobvyklé aktivity tak bylo pro žáky z mého pohledu zajímavé a motivující. Hodina a půl PA se najednou nezdála být tak dlouhá a nesplnitelná. Žáci mohli objevit nové záliby a zájmy, které je můžou inspirovat k dalšímu zapojení do sportovních aktivit. Návštěva sportovního centra žákům ukázala širší možnosti sportovního využití mimo školní prostředí. Žáci se na akci velmi těšili, většina z nich byla nadšená z toho, že si vyzkoušeli něco nového. Dobře reagovali na trenéry a snažili se plnit zadané úkoly s maximálním úsilím.

Školní sportovní den

Na konci února proběhl školní sportovní den. Během sportovního dne soutěžily třídy druhého stupně v několika sportovních hrách – fotbal, florbal, ringo. Doplnkové stanoviště pro krácení dlouhé chvíle byly netradiční sporty jako lukostřelba, hra Kubb nebo frisbee. Žáci měli možnost soutěžit za svou třídu, což posiluje týmovou spolupráci, pocit sounáležitosti a motivaci k pohybu. Získání pozitivních zkušeností a úspěchů v rámci sportovního dne může žáky povzbudit k dalšímu pohybu a aktivnímu životnímu stylu.

O tom, že se uskuteční sportovní den, kde mezi sebou budou soutěžit jednotlivé třídy i ročníky, věděli žáci cca měsíc dopředu. Téměř všechny ročníky zajímalo, jaké sportovní hry budou součástí sportovního dne a v rámci možnosti více zasahovat do náplně hodiny tělesné výchovy poprosili učitele, zda mohou alespoň v některých hodinách tělesné výchovy dané sportovní hry trénovat. Bylo očividné, že se na sportovní den těší a snaží se jako kolektiv danou aktivitu nacvičit a sehrát co nejlépe. Motivace byla zřejmá a zapojení do hry a celková aktivnost během hodiny tělesné výchovy byla také o něco vyšší.

5.2.2 Interpretace dat získaných z rozhovoru

Rozhovor byl realizován se skupinou učitelů ($n=7$), kteří byli přímou součástí dvouměsíční intervence v sedmých třídách. Data byla získána formou focus group, kterou popisují v předchozí kapitole. Získané odpovědi byly rozděleny do kategorií podle vybraných okruhů otázek. V přílohách (Příloha 4) této práce jsou vloženy přesné formulace otázek, které byly položeny. Každý tematický okruh obsahuje dvě doplňující podotázky.

Pozorování změn

- Pozorovali jste změny v chování nebo aktivitách dětí ve třídě po dobu intervence?

Všichni pedagogové se shodují v tom, že během intervence zpozorovali změny v chování i způsobu práce žáků ve svých hodinách.

Šest učitelů uvedlo, že žáci byli po zařazení tělovýchovných chviliek a učení v pohybu více pozorní a aktivní, což se projevilo i ve zbytku vyučovací hodiny. Zdálo se, že mají vyšší úroveň energie a zapojení do vyučování. Zmínili také, že žáci byli více motivováni k účasti na pohybových aktivitách a projevovali zvýšený zájem o tyto aktivity nejen během vyučování tělesné výchovy, ale i v jiných předmětech. Učitelé také kladně hodnotili aktivní využívání času o přestávkách, kdy řešili méně problému spojených s nevhodným chováním apod.

Na druhou stranu docházelo v případě konkrétních jedinců k narušování aktivit spojených s učením v pohybu, kdy si někteří jedinci pletli edukativní aktivity s volnou zábavou – na tomto faktu se shodli tři vyučující. Jeden vyučující uvedl: „*Osobně si myslím, že PA ve vyučování nejsou účinným způsobem, jak motivovat žáky k učení. Může to být zbytečné odvádění pozornosti od učební látky a narušování vyučování.*“

- Jak vnímáte vliv motivace na školní prostředí a kolektiv?

V případě této otázky se jeden z vyučujících vyjádřil následovně: „*Vnímám, že motivace má zásadní vliv na celkovou atmosféru ve třídě a na kolektiv žáků. A samozřejmě i na jejich přístup k učení. Během motivační intervence jsem pozorovala, jak se nálada ve třídě zlepšila a žáci projevovali větší nadšení k práci o hodinu. Přišlo mi, a to je čistě můj názor, že ta energie dětí se pak přenášela i do dalších částí vyučovacího dne.*“ S touto odpovědí souhlasili další tři vyučující a uvedli, že motivace hraje klíčovou roli v utváření školního prostředí a kolektivního ducha ve třídě. Během motivační intervence zaznamenali, že žáci byli více zapojení do vyučování, což přispělo k vytvoření pozitivního a podpůrného prostředí pro učení. Důležité je také zmínit odpověď jedno z vyučujících, a to že: „*Během motivační intervence jsem si všimla, že žáci se navzájem více podporují a povzbuzují k větší aktivitě v hodině, a to pak celkově pozitivně ovlivňuje atmosféru. Díky učení v pohybu a tělovýchovným chvilčkám mi přišlo, že jsou žáci více motivováni do práce, a to je pro mě důležité. Otázkou je, jak dlouho jim to vydrží.*“

Všech sedm učitelů se nakonec shodlo na tom, že motivovat žáky je čím dál tím těžší a že je náročné neustále vymýšlet nové podněty, kterými by je zaujali.

„Spolupráce“ s intervencí

- Jak jste jako učitel vnímal motivační intervencí? Jaký měla vliv na atmosféru ve třídě?

V případě této otázky učitelé odpovídali velice podobně jako u předchozí, tedy že spojili odpověď na to, jak vnímají motivaci obecně a pak konkrétně realizovanou motivační intervencí. V zájmu plynulosti rozhovoru jsem do této skutečnosti nezasahovala. Učitelé vnímali motivační intervencí jako efektivní způsob, jak zvýšit úroveň motivace a energie ve třídě.

Došlo ke shodě, že v průběhu intervence byla atmosféra ve třídě pozitivní a docházelo k většímu zapojení žáků. Tělovýchovné chvílky a aktivity spojené s učením v pohybu přinesly do vyučování nový rozměr interaktivity a dynamiky. Jeden z vyučujících řekl: „*Jako učitel jsem motivační intervenci vnímal jako užitečný prostředek k intenzivnějšímu zapojení žáků do vyučování. Bavilo to mě a bavilo to žáky a myslím si, že jsme si díky tomu vytvořili velice dobrou atmosféru.*“

Další z vyučujících dodal: „*Aktivity, které byly součástí motivační intervence, byly za mě opravdu fajn, ale někdy jsem měla pocit, že to některé jedince trochu znervózňovalo a raději by seděli v lavici a učili se tradičním způsobem.*“

- Pokračovali byste i dále s intervencí? Zařadily byste natrvalo do svých hodin tělovýchovné chvílky a učení v pohybu?

Šest učitelů se shodlo na tom, že by s intervencí v nějaké podobné formě určitě rádi pokračovali. To znamená, že by rádi do svých hodin trvale zařadili tělovýchovné chvílky a více edukativních aktivit v pohybu. Jeden z vyučujících řekl: „*Určitě bych v tomto i dále pokračoval, možná ne tak intenzivně, jednou za čas bych aktivitu v pohybu zařadil, tělovýchovné chvílky si dokáži představit v každé hodině alespoň minutku nebo dvě.*“ Další doplnil: „*Asi bych to zařazovala podle situace ve třídě, podle toho, jakou látku budeme probírat i podle nálady dětí. A vlastně i podle mé nálady.*“ Dva další učitelé se shodli na tom, že by po zkušenosti s motivační intervencí rozhodně pokračovali, jak s tělovýchovnými chvílkami, tak s učením v pohybu. Vnímali pozitivní vliv těchto aktivit na motivaci a spolupráci ve třídě. Domnívají se, že trvalé začlenění tělovýchovných chviliek a učení v pohybu do vyučování by přineslo dlouhodobé přínosy pro žáky. Jeden z učitelů uvedl: „*Něco z těchto aktivit jsem zařazovala do svých hodin už dříve, ale teď mám mnohem větší inspiraci. Taky mě tato intervence alespoň přinutila zkusit něco nového, co jsem už delší dobu odkládala. Já určitě některé PA do hodin zařadím natrvalo.*“ K tomu dodal poslední z učitelů: „*Ještě hodně záleží na kolektivu, dokážu si představit, že v některých třídách to bude radost realizovat, ale v některých naopak budu zůstat spíše u sezení v lavici, pro jistotu.*“ S tímto posledním tvrzením souhlasila většina respondentů.

- Máte nějaké náměty a nápady, jak by bylo možné mít ve školách víc pohybu?

Několik učitelů odpovědělo, že aktivity, které byly zařazeny do motivační intervence byly velice dobré a bylo očividné, že žáky baví a s radostí využívají k PA nejen přestávky.

Nápad jednoho z učitelů byl následující: „*Myslím si, že by kromě již realizovaných aktivit, mohlo být zajímavé vytvořit program pravidelných pohybových aktivit i mimo vyučování, například po škole. Něco jako nějaký sborník, pohybový program apod. a vyvěsit to někde na web, aby k tomu měli žáci přístup.*“ Dalšího vyučující řekl: „*Napadlo mě dělat třeba párkrát do týdne ranní rozcvičky, jógu nebo něco podobného. Za hezkého počasí venku na hřišti. Ale mně se opravdu velice líbí aktivní přestávky, myslím, že to má smysl.*“ Další z nápadů zněl: „*Vzpomněla jsem si, že během distanční výuky se vyhlášovala soutěž v PA, tak možná něco takového.*“

Pro upřesnění, během distanční výuky vyhlášovali učitelé tělesné výchovy soutěž v PA. Žáci si pomocí chytrých zařízení monitorovali pohybovou aktivitu a po určitém období se vyhlášovali nejaktivnější sportovci. Rozhovor končil s tím, že učitelé tělesné výchovy na základní škole vedou aktivně děti k pohybu a často realizují sportovní akce a dny, což určitě přispívá k utváření pozitivního vztahu dětí k pohybu.

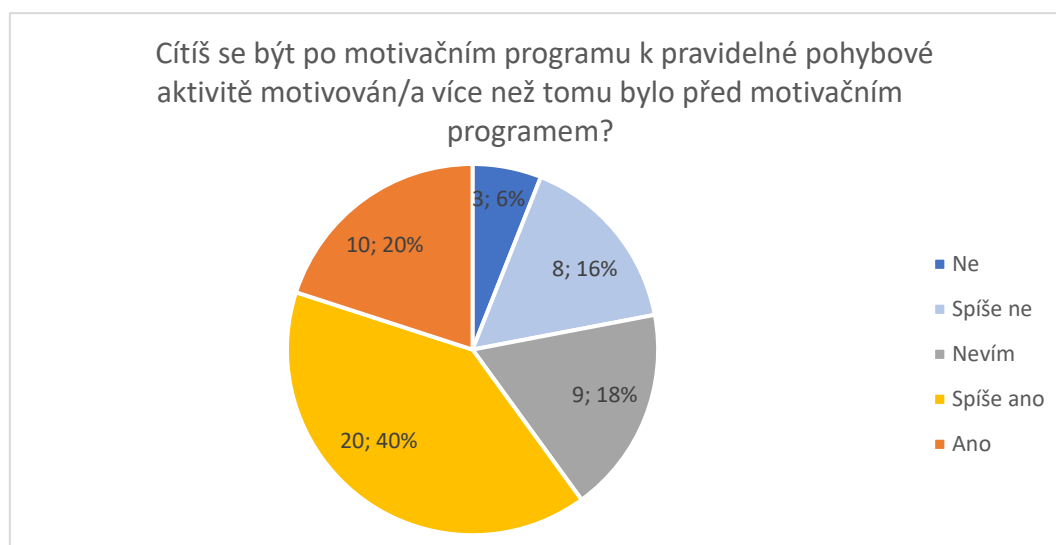
5.2.3 Interpretace dat získaných z anketního šetření

Anketa byla realizována písemnou formou se strukturovanými otázkami. Otázky byly otevřené, tzn. bez jakéhokoliv omezení pro respondenta, ale také uzavřené, bez možnosti specifikace odpovědi textovým popisem. Anketa byla rozdělena do třech okruhů, které obsahovaly vždy několik podotázek. Přesné znění ankety nalezneme v přílohách této práce (Příloha 5).

Ty a tvoje motivace:

Obrázek 38

Četnost odpovědí na první anketní otázku (n=50)

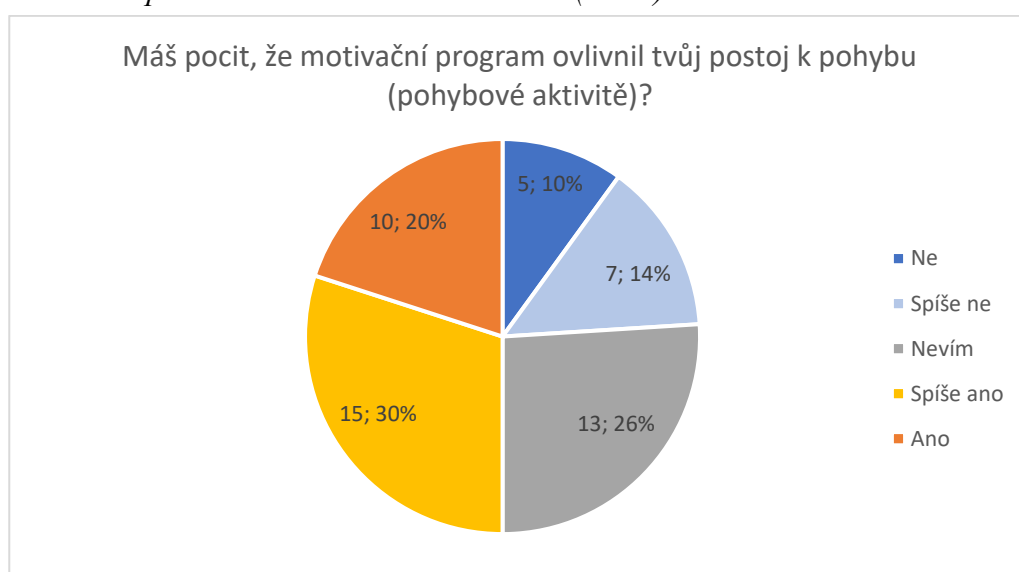


Z odpovědí na první otázku vyplývá (Obrázek 38), že většina respondentů (30) zvolilo, že se po motivačním programu cítí motivováni k pravidelné PA více než před motivačním programem. Z toho 20 žáků odpovědělo *Spíše ano* a dalších 10 žáků odpovědělo *Ano*. Menší část respondentů (8) odpověděla, že se spíše necítí být motivováni a pouze 3 žáci odpověděli, že se necítí být vůbec motivováni. Zároveň je důležité zmínit, že 9 žáků uvedlo, že neví, zda se cítí motivováni k pravidelné PA po motivačním programu více než tomu bylo před tím.

Celkově lze tedy konstatovat, že většina respondentů vnímá motivaci k pravidelné PA po realizaci motivačního programu jako pozitivní.

Obrázek 39

Četnost odpovědí na druhou anketní otázku (n=50)



Obrázek 39 demonstruje četnost odpovědí na druhou otázku v anketě. Většina respondentů (25) uvádí, že motivační program měl vliv na jejich postoj k pohybu. Z toho 15 žáků odpovědělo, že program spíše ovlivnil jejich postoj k pohybu, zatímco 10 žáků odpovědělo kladně, že program jejich postoj k pohybu skutečně změnil. Naopak menší část respondentů (7) uvedla, že program jejich postoj k pohybu spíše neovlivnil a 5 žáků odpovědělo, že program jejich postoj k pohybu nezměnil vůbec. Zároveň 13 žáků vyjádřilo nejistotu ohledně vlivu programu na jejich postoj k PA. Můžeme tedy říci, že většina respondentů považuje motivační program za pozitivní faktor ovlivňující jejich postoj k pohybu.

Pokud „ano“ nebo „spíše ano“, jak motivační program ovlivnil tvůj postoj k pohybu?

Tabulka 10

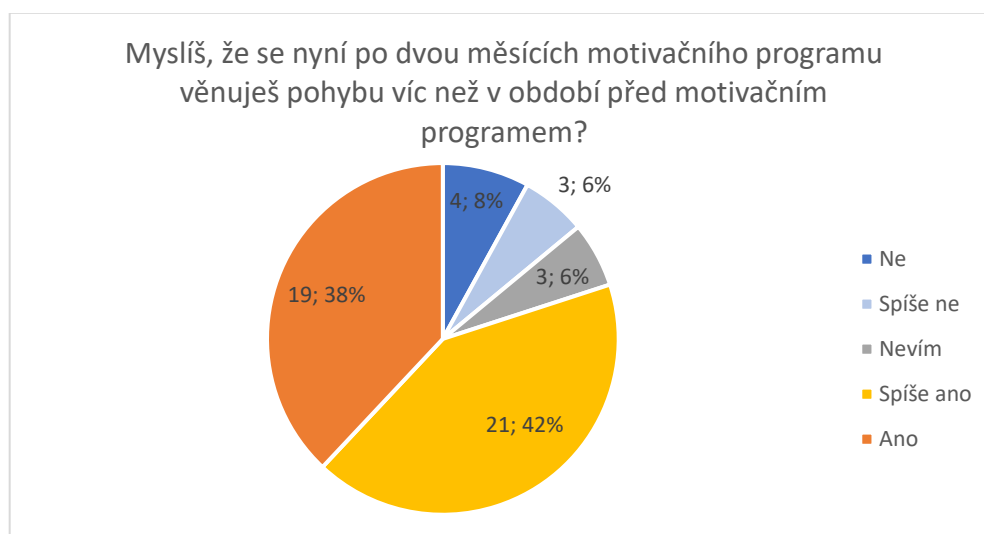
Odpovědi na druhou otázku a jejich četnost

| Odpověď | Četnost |
|--|----------------|
| Víc se hýbu | 8 |
| Začal mě víc bavit | 6 |
| Snažím se přemýšlet o tom, co dělám | 1 |
| Už to není jen povinnost | 1 |
| Dělám, co mě baví | 1 |
| Trávím trochu jinak svůj volný čas | 1 |
| Znám výhody pohybu | 1 |
| Pohyb je pro mě hodně důležitý, teď mám více inspirace | 1 |
| Více se snažím | 1 |
| Nevím | 4 |

Tabulka 10 obsahuje výčet odpovědí u prvního okruhu anketních otázek. Všichni žáci, kteří odpověděli, že motivační intervence ovlivnila jejich postoj k PA (25), odpověděli na tuto otázku. Čtyři z nich napsali, že nevědí, jak motivační intervence ovlivnila jejich postoj k pohybu. Tato zkušenost mohla být způsobena např. nedostatkem reflexe – některé děti nemusely být schopny přemýšlet o tom, jak motivační program ovlivnil jejich postoj k pohybu a mohly se cítit zmatené, jak na tuto otázku reagovat. Další možností mohl být také nedostatek povědomí – žáci mohli mít nejasno v tom, co znamená „postoj k pohybu“. Nejčastější odpovědi byly takové, které se dají obecně shrnout do skupiny „Víc se hýbu“ a „Pohyb mě začal víc bavit“. Tyto odpovědi jsou více než pozitivní.

Obrázek 40

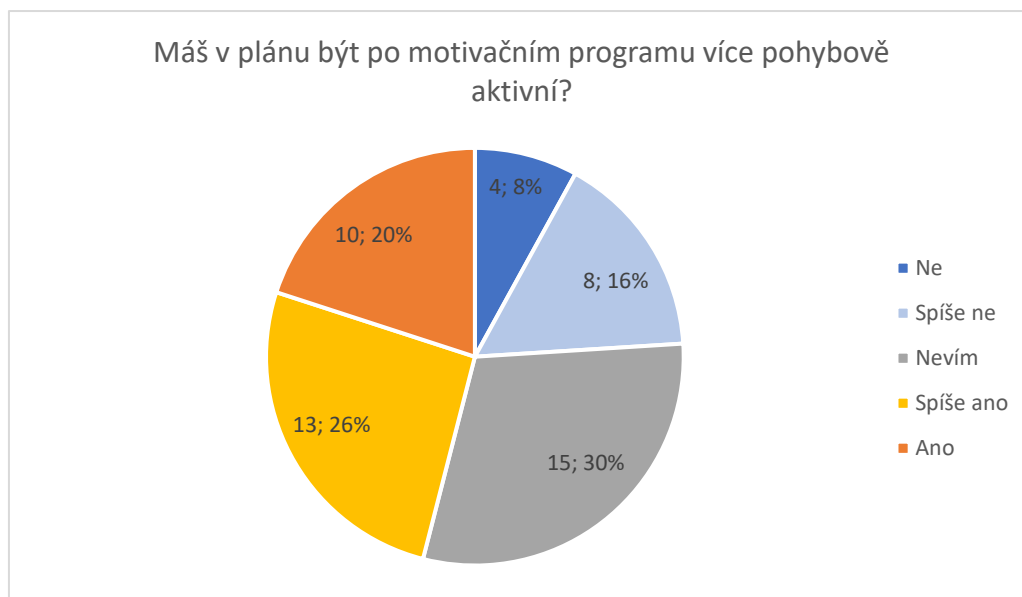
Četnost odpovědí na třetí anketní otázku (n=50)



Z Obrázku 40 lze vyvodit, že většina žáků (40) uvádí, že se po dvou měsících motivačního programu věnují pohybu více než před začátkem programu. Z toho 21 žáků odpovědělo, že se pohybu věnují spíše více a 19 žáků potvrdilo, že se věnují pohybu více než předtím. Odpovědi *Spíše ne* a *Ne* zastávalo 7 žáků, zatímco 3 žáci nevěděli, zda jsou po intervenci více pohybově aktivní. Celkově tedy většina respondentů projevila zvýšenou aktivitu v pohybu po průběhu motivačního programu.

Obrázek 41

Četnost odpovědí na čtvrtou anketní otázku (n=50)



Z výsledků čtvrté otázky vyplývá (Obrázek 41), že nejčastější odpovědí byla nejistota ohledně budoucí PA po motivačním programu (15). Odpovědi *Spíše ne* a *Ne* zastávalo dohromady 12 žáků, zatímco 23 žáků vyjádřilo záměr být více pohybově aktivní po skončení programu. Tento výsledek ukazuje, že mnoho žáků zvažuje zvýšení své PA, ale zároveň ještě nejsou zcela rozhodnutí.

Zdůvodni svou odpověď:

Tabulka 11

Odpovědi na čtvrtou otázku a jejich četnost

| Odpověď | Četnost |
|---|----------------|
| Ne – mám lepší věci na práci | 1 |
| Ne – jsem pořád hodně pohybově aktivní | 2 |
| Ne – mám jiné koníčky | 2 |
| Spíše ne – moc mě to nebaví | 3 |
| Spíše ne – chtěl bych, ale nedokopu se | 1 |
| Spíše ne – moc se mi nechce | 4 |
| Nevím – nemám moc času | 3 |
| Nevím – mám lepší a horší dny | 1 |
| Nevím – záleží, jak se mi bude chtít | 2 |
| Spíše ano – chci častěji cvičit | 3 |
| Spíše ano – s kamarádkou budeme chodit na workoutové hřiště | 1 |
| Ano – chci se více hýbat | 5 |
| Ano – protože chci být zdravý | 2 |
| Ano – mám velké pohybové plány | 1 |

Tabulka 11 poskytuje přehled odpovědí u druhého okruhu anketních otázek. Z 50 žáků odpovědělo na tuto otázku 31 žáků. Ze záporných odpovědí byla nejčastější, že se žákům nechce být pohybově aktivní, nebo že je pohyb nebaví. V případě této otázky byla velice častá odpověď, že nevědí, zda budou po motivační intervenci více aktivní. Nejvíce žáci odpovídali, že nemají čas se hýbat, ale také záleží na jejich momentálním rozpoložení. V případě kladných odpovědí byla nejčastější, že se žáci chtějí více a častěji hýbat.

Pokud „ano“ nebo „spíše ano“, jak budeš více pohybově aktivní (co pro to uděláš?):

Tabulka 12

Odpovědi na pátou otázku a jejich četnost

| Odpověď | Četnost |
|--|----------------|
| Budu více cvičit | 4 |
| Budu aktivnější na tělocviku | 2 |
| Budu chodit pěšky | 2 |
| Schody místo výtahu | 2 |
| Do školy budu jezdit na koloběžce/kole | 2 |
| Budu zase chodit na fotbal/basketbal | 2 |
| Budu cvičit jógu | 2 |
| Budu venku běhat | 2 |
| Cvičení na workoutovém hřišti | 1 |
| Jezdím do posilovny | 1 |
| Nebudu líný a budu chodit pravidelně na tréninky | 1 |
| Chci jezdit plavat do bazénu | 1 |

Tabulka 12 demonstruje odpovědi na další doplňující otázku z druhého okruhu anketních otázek. Z 23 žáků, kteří uvedli, že mají v plánu být po motivačním programu více aktivní, jich odpovědělo na otázku 22. Nejčastěji byla uvedena obecná odpověď *Budu více cvičit*. Další odpovědi byly již konkrétnější, z čehož vyplývá, že žáci nad možností pohybových aktivit přemýšleli a skutečně plánují být více pohybově aktivní.

Hodnocení motivačního programu:

- Co se ti na motivačním programu líbilo (možnost více odpovědí)?

Tabulka 13

Odpovědi na šestou otázku a jejich četnost

| Co se líbilo? | Četnost |
|---|---------|
| Trampolíny | 15 |
| Zajímavější hodiny | 10 |
| Zábava o hodinách | 7 |
| Nové nápady k pohybu | 4 |
| Spolupráce s kamarády | 4 |
| Povídání o tom, čeho chceme dosáhnout v tělocviku (pohybové cíle) | 4 |
| Mezitřídní soutěže | 4 |
| Cvičení nejen o tělocviku | 3 |
| Pohyb o přestávkách | 3 |
| Cvičení na doma | 3 |
| Zajímavosti o lidském těle | 2 |
| Zkoušení nových sportů a her | 2 |

U třetího okruhu anketních otázek všichni žáci přispěli alespoň jedním konkrétním příkladem toho, co se jim na motivační intervenci líbilo (Tabulka 13). Jak jsem předpokládala, největší úspěch měl sportovní výlet na trampolíny (15). Žáci také ocenily zajímavější a zábavnější hodiny (17), předpokládám, že díky zařazení tělovýchovných chviliek a učení v pohybu. Žáci dále oceňovali nové nápady k pohybu a spolupráci s kamarády (8), což naznačuje, že program podporoval týmovou práci. Dále uváděli radost ze soutěží mezi třídami (4), což může naznačovat, že soutěživá atmosféra přispěla k motivaci. Také zmínili, že si cenili možnosti cvičit nejen během tělesné výchovy, ale i mimo něj, a to i doma (9). Zájem o nové sporty a hry a zajímavosti o lidském těle ukazují na to, že program obohatil jejich znalosti a zájem o pohyb a zdravý životní styl. Celkově lze tedy říci, že žáci vnímali motivační program jako příležitost ke zábavě, spolupráci a rozvoji svých pohybových dovedností a znalostí.

- Co se ti na motivačním programu nelíbilo (možnost více odpovědí)?

Tabulka 14

Odpovědi na sedmou otázku a jejich četnost

| Co se nelíbilo? | Četnost |
|---|----------------|
| Nic/nevím | 24 |
| Některé aktivity v hodinách byly nezajímavé | 4 |
| Nerad soutěžím s ostatními | 3 |
| Nemám rád práci ve skupině | 3 |
| Některé přednášky byly nudné | 2 |
| Některé aktivity na tělocviku byly náročné | 1 |

Odpovědi žáků na otázku „*Co se ti na motivačním programu nelíbilo?*“ (Tabulka 14) by mohly být obecně komentovány jako poměrně pozitivní, přičemž většina respondentů uvedla, že se jim na programu nic konkrétního nelíbilo. Tato odpověď může naznačovat, že žáci program vnímali převážně pozitivně a nemají výrazné výhrady k jeho průběhu nebo obsahu. Několik žáků však uvedlo, že některé aktivity v hodinách byly nezajímavé, což může ukazovat na to, že ne všechny části programu oslovily všechny žáky stejnou měrou. Dále někteří žáci uvedli, že neradi soutěží s ostatními nebo nemají rádi práci ve skupině, to může odrážet individuální preference a potřeby žáků. Méně časté byly odpovědi týkající se nudných přednášek nebo náročných aktivit během hodin tělesné výchovy, což naznačuje, že většina žáků nepovažovala tyto aspekty programu za hlavní negativní body.

- Je něco, co ti v motivačním programu chybělo a co bys tam zařadil/a (možnost více odpovědí)?

Tabulka 15

Odpovědi na osmou otázku a jejich četnost

| Chybělo mi | Četnost |
|-------------------------------|----------------|
| Nic/ne/nevím | 30 |
| Tělocvična i o malé přestávce | 3 |
| Víc sportovních výletů | 2 |
| Častější sportovní dny | 2 |

Odpovědi žáků na poslední anketní otázku by mohly být shrnuty jako vcelku pozitivní. Podle odpovědí, které jsou uvedeny v Tabulce 15, žáky nenapadly konkrétní nedostatky v programu. Můžu tedy konstatovat, že program splnil očekávání většiny žáků a nevyvolal výraznější potřebu po dalších změnách.

Několik respondentů však zmínilo, že by chtěli mít tělocvičnu k dispozici i během malých přestávek, což by mohlo naznačovat zájem o větší možnosti pohybu během školního dne. Další nápady zahrnovaly více sportovních výletů a častější sportovní dny, což může odrážet touhu po více zážitkových aktivitách mimo třídu a školu. Celkově lze tedy říci, že většina žáků byla s průběhem a obsahem motivačního programu spokojena, avšak někteří vyjádřili zájem o další možnosti pohybu.

6 DISKUZE

Starší školní věk je obdobím, ve kterém se mladí lidé potýkají s obtížným úkolem rozvíjet svou osobnost a identitu, stejně jako rozvíjet své sociální vztahy. Je to fáze vývoje nacházející se mezi dětstvím a dospělostí, během kterého probíhá proces fyzického, psychologického a sociálního dospívání, vedoucí k tomu, že jedinec se stává dospělým. Tyto změny ovlivňují kvalitu života, jak z hlediska zdravých návyků, tak i PA. Adolescenti by měli být vybaveni znalostmi a dovednostmi, které jim umožní rozhodovat se o svém zdraví a životním stylu. Důležitost PA v tomto období spočívá v tom, že přispívá k lepším zdravotním výsledkům a snižuje riziko kognitivního postižení. Mnoho těchto výhod je zřejmých již při 60 minutách mírně až intenzivní fyzické aktivity denně.

Tradiční vzdělání má tendenci oddělovat abstraktní myšlení, emoce a pohybovou aktivitu. Nicméně neurovědecké důkazy naznačují, že tyto prvky jsou v procesu učení úplně propojené. Tradiční výukový styl ve formě přednášek odsuzuje žáky k pasivní a sedavé roli, což brání fyzickému pohybu. Navíc současný trend ubírání přestávek ve školách, rušení výuky tělesné výchovy nebo předmětů, které zahrnují celé tělo (jako je divadlo, hudba, venkovní aktivity a pracovní činnosti), dále omezuje možnosti fyzického pohybu ve školním prostředí. Lidé jsou stvořeni k pohybu, přesněji řečeno k interakci se svým prostředím prostřednictvím PA, která je klíčovým faktorem pro zdravou funkci mozku (Doherty & Miravalles, 2019).

Pravidelná PA je spojována se zdravou tělesnou zdatností, která zahrnuje kardiovaskulární kondici, svalovou kondici, složení těla a metabolismus (Janssen & LeBlanc, 2010; Warburton et al., 2006). Tělesný pohyb je důležitým prediktorem fyzického a psychického zdraví u mladých lidí. Chování týkající se tělesné aktivity, které se naučí v raném věku, se může udržet až do adolescence a dospělosti. Přesto výzkum potvrzuje, že velká část dětí se neúčastní PA o dostatečném objemu a intenzitě, která by měla pozitivní vliv na jejich zdraví. Tento směr naznačuje, že je nezbytné provádět účinné intervence v oblasti PA, které podněcují přijímání zdravých návyků týkajících se pohybu, a tím přispívají ke zlepšení zdraví dětí (Ortega, 2008; Partiff et al., 2009).

Pannekoek et al. (2013) ve své studii upozorňují na to, že motivace je zásadním faktorem ovlivňující pohybovou aktivitu u dětí. Přestože je PA pro současné i budoucí zdraví dětí velmi důležitá, je známo relativně málo o faktorech, které motivují děti.

Ve mnoha studiích, které se zaměřují na vztah mezi motivací a PA u dětí je zmíněna tzv. teorie sebeurčení (SDT), což je psychologická teorie o lidské motivaci, blahobytu a osobním rozvoji a o tom, jak tyto faktory ovlivňují okolnosti v našem prostředí. Tato teorie v současnosti představuje jeden z nejčastěji používaných modelů ke zkoumání motivace žáků (Guay et al., 2008). Výzkum prokázal vhodnost této teorie pro porozumění chování souvisejícího s PA (Van den Berghe et al., 2014). SDT uvádí, že motivace je vícerozměrná a nachází se na kontinuu sebeurčení od amotivace (tj. když člověk nemá motivaci k jednání) přes vnější motivaci (tj. když člověk jedná v reakci na vnější podněty) až po vnitřní motivaci (tj. když člověk jedná pro vnitřní potěšení plynoucí z dané činnosti) (Deci & Ryan, 2013). Stručně řečeno, SDT navrhuje, že motivace založená na vlastním chování vede k pozitivním behaviorálním (např. vytrvalost) (Gagne et al., 2003), kognitivním (např. zájem a potěšení) (Deci et al., 2001) a psychologickým (např. pohoda) (Reis et al., 2000) výsledkům. Nové poznatky v oblasti PA u dospívajících naznačují, že mnoho psychosociálních faktorů, které navrhuje SDT, jako je motivace, předpovídá změny v úrovni cvičení ve školním prostředí (Wilson et al., 2005). Souhrnně tato zjištění podporují dřívější práce (Vansteenkiste et al., 2007), které naznačují, že podpora vnitřních cílů by mohla být prospěšná pro zlepšení duševního zdraví a pohybového chování u dospívajících. Tyto poznatky zdůrazňují nutnost porozumění tomu, co a proč jednotlivce motivuje, čímž se posiluje potřeba prohloubit naše poznání motivace.

Důležitost podpory především vnitřní motivace u dětí zmiňují Lohbeck et al. (2021), kteří zdůrazňují, že fyzický sebeobraz dětí a vnitřní motivace musí být podporována již v raném dětství, kdy se převážně vyvíjejí. Ve své studii dospěli k závěru, že intervence zaměřené na zlepšení PA dětí pouze zvýšením úrovně fyzické aktivity bez zlepšení fyzického sebeobrazu dětí mohou mít menší nebo žádné účinky na jejich fyzický výkon.

Tato diplomová práce se zabývala motivační intervencí realizovanou v období dvou měsíců na vybrané základní škole. Konkrétně se jednalo o záměr zvýšit pohybovou aktivitu u žáků staršího školního věku, a to vybranými prostředky, které byly součástí motivační intervence. Těmito prostředky byly edukativní přednášky, tělovýchovné chvilky, učení v pohybu, aktivní využití času přestávek, motivace v tělesné výchově, sportovní výlet a sportovní den.

Pro realizaci této práce byl zvolen kvantitativně kvalitativní typ výzkumu. Kvantitativní část práce se v první řadě zabývala identifikováním a zhodnocením úrovně PA dětí před zahájením a následně po proběhnutí motivační intervence pomocí dotazníku PAQ-C/CZ.

V druhé řadě pak určením a posouzením úrovně pohybové zdatnosti dětí pomocí vybraných motorických testů, a to opět před zahájením a po absolvování motivační intervence. Tyto údaje pak pomohly lépe odpovědět na otázku, zda měla intervence vliv na množství PA u dětí.

Ve kvalitativní části bylo hlavním obsahem navržení a následná realizace motivační intervence na podporu PA dětí. Důležitou součástí byla také zpětná vazba od žáků a učitelů, kteří byli do této intervence zapojeni. Jejich odpovědi mohou být využity jako zdroj cenných poznatků a informací pro další vylepšení intervence a optimalizaci efektivitu podpory PA u dětí.

Z výsledků práce mohou vyvodit závěr, že žáci po motivační intervence zlepšili svou zdatnost i množství PA ve školním prostředí, ale i mimo něj. Většina učitelů i žáků vnímala intervenci pozitivně a ocenili začlenění pohybu do vyučovacích hodin, což ve svých studiích potvrdili i další autoři (Dunn et al., 2012; Erwin et al., 2011; Riley et al., 2015).

Motivace je v životě mladých lidí velmi zásadním faktorem ovlivňující účast na pohybových aktivitách. Jedna ze studií (Morgan & Hansen, 2008) potvrdila, že motivace dětí je zásadní v případě realizace aktivnějších hodin tělesné výchovy, a právě nedostatek motivace a zájmů z řad žáků, je obrovskou bariérou. Stejná studie také zdůrazňuje, že vnitřní motivace (tj. potěšení z aktivity) se zdá hrát vedoucí roli při účasti na PA u dětí.

V rámci této práce byly stanoveny tři výzkumné otázky. První otázka se zabývala tím, jaké formy aktivit lze využít v motivační intervenci pro pozitivní ovlivnění vztahu žáků staršího školního věku k pohybovým aktivitám.

Ve školním prostředí a vzdělávacím procesu bylo zvoleno několik aktivit, jejichž cílem bylo podnítit zájem žáků o PA a zároveň způsobit to, aby byly co možná nejvíce aktivní i ve vyučovacích hodinách. Skutečnost, že PA ve vyučování, ale i během přestávek, zvyšují celkovou pohybovou aktivitu dětí, potvrdilo již několik studií zabývajících se touto problematikou (Russ et al., 2016). Webster et al. (2015) ve své studii zdůrazňují výhody integrování pohybu do vyučování a zkoumají faktory spojené s touto integrací, a to zejména roli učitelů. Zmíněný článek poskytuje komplexní zdroj pro vytváření moderních iniciativ s cílem maximalizovat pohyb dětí ve školních třídách jako klíčovou strategii pro důležité cíle jak v oblasti vzdělávání, tak ve veřejném zdraví.

Velice důležitým faktem je, že škola hraje důležitou roli v podpoře PA u dětí. Pate et al. (2006) uvádí, že znepokojivé trendy ve společnosti, jako je zvýšený čas strávený u obrazovky a snížená účast na aktivní dopravě, naznačují, že školy by měly převzít vedoucí úlohu při zajištění toho, aby se mladí lidé každý den účastnili dostatečného množství PA.

Studie dle Harrella et al. (1999) se snažila určit populační účinky třídních intervencí navržených k redukci faktorů, které způsobují kardiovaskulárních onemocnění u dětí. Zjistili, že tyto intervence měly pozitivní účinky na PA dětí s trendy směrem ke snížení tělesného tuku a cholesterolu. Warren et al. (2003) popisují vývoj, implementaci a evaluaci školní intervence zaměřené na prevenci obezity u dětí. Tato studie ukázala, že škola může být vhodným prostředím pro podporu zdravého životního stylu u dětí. Byly zaznamenány významné změny v míře nadváhy a obezity.

Světová zdravotnická organizace (2016) vypracovala evropskou strategii fyzické aktivity, která identifikovala školy jako klíčová místa pro implementaci intervencí zaměřených na zvýšení PA. Avšak s již přeplněným učebním plánem jsou základní předměty, jako je matematika, český jazyk či cizí jazyk, upřednostňovány před tělesnou výchovou a celkově přestávkami na pohybovou aktivitu (Mahar et al., 2006). Avšak právě školy byly uznány jako jedno z hlavních prostředí neaktivního chování, kdy sedavá povaha hodin ve třídě byla identifikována jako přispívající faktor k pohybové nečinnosti v této věkové skupině (Martin & Murtagh, 2015; Holt et al., 2013).

Bylo provedeno několik přehledových studií, které zkoumaly účinky integrace pohybu do výuky na fyzickou aktivitu studentů, ale i na jejich kognici, výkony ve třídě a školní výsledky (Erwin et al., 2013). Donnelley a Lambourne (2011) popisují vztah mezi PA, kondicí, nadváhou, kognitivními funkcemi a akademickým úspěchem a potvrzují jejich vzájemnou spojitost. Fyzicky aktivní vyučovací hodiny zlepšily celkový výkon ve standardizovaném testu školního úspěchu o 6 %. Dále potvrzují výraznější změnu BMI u žáků s více než 75 minutami PA ve vyučování ve srovnání s žáky s méně než 75 minutami PA. Jiná studie autorů Naylor et al. (2014) zjišťuje fakta týkajících se implementace modelů pohybové aktivity ve školách a zkoumají vztah mezi implementací a zdravotními výsledky a faktory ovlivňující implementaci. Zjistili, že většina studií potvrdila pozitivní vztah mezi intervencí a alespoň jedním zdravotním benefitem. Owen et al. (2016) zkoumali vztah mezi PA ve škole a chováním, emocemi a kognicí žáků. Jejich výsledky dohromady naznačují, že PA může zlepšit všechny zmíněné aspekty žáků. Watson et al. (2017) provedli metaanalýzu která zkoumala vztah mezi intervenčními programy PA ve vyučovacích hodinách a akademickými výstupy u dětí ve věku základní školy. Tato analýza ukázala, že PA ve třídě měla pozitivní vliv na zlepšení chování žáků a vedla ke zlepšení školních výsledků. Výsledky dále prokázaly, že fyzická aktivita ve třídě může mít pozitivní dopad na školní výsledky.

Celkově výsledky těchto přehledů ukazují, že zařazení pohybu do výuky může být pro PA a školní úspěchy žáků prospěšné a v nejhorším případě nepřináší celkový pokles fyzické aktivity nebo narušení školních výkonů a/nebo školních výsledků. Studie tedy potvrdily, že pohybově aktivní vyučování a přestávky má nejen pozitivní vliv na množství PA u dětí, ale také na zvyšování vnitřní motivace ve vzdělávacím procesu.

K této problematice je však důležité dodat, že takové intervence nemohou být úspěšně implementovány ani udrženy bez přijetí učitelů a studentů (Martin & Murtagh, 2015; Howie et al., 2014; McMullen et al., 2014).

Díky těmto poznatkům byly součástí motivační intervence tělovýchovné chvílky, učení v pohybu a aktivní přestávky. Dále edukativní přednášky, motivace v hodinách tělesné výchovy, sportovní den a výlet za sportem.

Edukativní přednášky přijali žáci také pozitivně. Součástí každé prezentace byla diskuze, do které se žáci pokaždé velice aktivně zapojili a pohotově reagovali na případné dotazy i názory svých vrstevníků. Bylo očividné, že je problematika pohybových aktivit a zdravého životního stylu zajímavá a mají k ní co říci. Zajímavá byla diskuze například o aktuálních trendech na sociálních sítích, ze které se něco přiučil i samotný přednášející.

Motivace v hodinách tělesné výchovy cílila především na stanovení individuálních cílů žáků. Přinejmenším měla tato část intervence pozitivní vliv na vztah učitele s dětmi, které tento přístup ocenili jako velmi „lidský a příjemný“. Zároveň byly hodiny tělesné výchovy opravdu pestré a zábavné. Každý měl prostor pro vyjádření toho, jakou činnost by rád vyzkoušel či jaké PA by se rád častěji věnoval. Díky tomuto přístupu si pak každý z žáků našel aktivitu, která mu šla, což mělo pozitivní vliv na jejich motivaci.

Pokud bychom se zaměřili na předmět tělesná výchova, Trites a Elgar (2010) a Chen et al. (2014) prokázali, že žáci navštěvující tyto hodiny jsou fyzicky aktivnější a mají větší vnitřní motivaci než ti, kteří je nenavštěvují. Proto zde hrají velmi důležitou roli učitelé tělesné výchovy, kteří se během intervence snažili žáky motivovat a pomáhat jim v dosažení jejich individuálních pohybových cílů. Dalším důležitým faktorem k zohlednění je podle Bronikowski et al. (2015) to, že úroveň emocionální a sociální podpory ze strany učitelů a vrstevníků jsou důležité faktory při podněcování PA. Tyto výsledky potvrdil i Torrado et al. (2016), kteří uvedli, že žáci s větší podporou vykazovali vyšší úroveň PA, stejně jako vyšší úroveň motivace. V rozvoji pohybových návyků dětí má školní tělesná výchova tedy klíčovou roli. Existuje vzájemná synergie mezi hodinami tělesné výchovy a PA. Pokud se dítěti líbí hodiny tělesné výchovy, může to posílit jeho motivaci k účasti na PA ve škole i mimo ni.

Učitelé tělesné výchovy by měli aktivně podporovat žáky v pohybových aktivitách prostřednictvím metodických intervencí, které zlepšují jejich spokojenost a posilují jejich vztah k PA a zdravému životnímu stylu dlouhodobě. Další studie prokázaly přímý nárůst PA mírné až střední intenzity díky tělesné výchově. McKenzie et al. (2004) zkoumali vliv dvouletého programu tělesné výchovy, který zahrnoval učební materiály, rozvoj personálu a následnou podporu na místě. Intervence významně zlepšila střední až intenzivní PA žáků ve výuce TV, přibližně o 3 minuty na hodinu. Standardizovaný program zvýšil PA bez nutnosti zvýšení frekvence nebo délky hodin TV. Výzkum Telforda et al. (2016) potvrdil, že se v rámci intervence u žáků zvýšili celodenní počty kroků i minuty PA mírné až střední intenzity, a to právě v dny s výukou TV. Dle Camacho-Minano et al. (2011) patří tělesná výchova a intervence ve školách mezi nejúčinnější při zvyšování PA během školního dne.

Podle další studie se však pozitivní změny v PA dětí netýkají pouze školního dne, ale také volného mimoškolního času, tedy že aktivita ve školním prostředí tělesné výchovy přímo či nepřímo předpovídají pohybovou aktivitu i ve volném čase (Cox et al., 2008).

Je také potvrzen pozitivní vliv sportovních dnů (sportovních soutěží, turnajů a podobných sportovních akcí) ve školním prostředí na motivaci a pozitivní rozvoj. Siedentop et al. (2019) představuje model sportovního vzdělávání, který je založen na nabízení žákům autentické sportovní zkušenosti, které byly přizpůsobeny školnímu kontextu. Model tak čerpá z řady specifických prvků z různých sportů (fáze přípravy, soutěžní a finální turnaje, stabilní týmy, zaznamenávání dat a slavnostní události) a integruje je do hodin tělesné výchovy.

Což potvrdila i tato práce, když žáci projevili zájem na sportovní den trénovat. Aktivita během těchto tréninků byla znatelně vyšší a žáci byly skutečně motivováni hrát co nejlépe. Výrazná byla také spolupráce, kdy se zkušenější děti snažili pomáhat těm méně zdatným.

Další aktivity, které zahrnovala motivační intervence, byly tělovýchovné chvílky, učení v pohybu a aktivní přestávky. Všechny zmíněné aktivity se setkali s pozitivním ohlasem. Zapojení tělovýchovných chviliek a učení v pohybu do vyučovacích hodin přineslo příjemné narušení stereotypního vyučování i takových předmětů jako jsou matematika, fyzika či český jazyk. Bylo viditelné, že si žáci tuto změnu užívají s radostí, aniž by byl narušen chod hodiny. Po tělovýchovných chvílkách byli žáci aktivnější a celkově se zvýšilo i jejich soustředění na práci i výklad ve vyučovací hodině. Učení v pohybu zase přineslo zpestření učebního procesu, ve kterém by žáci jinak standardně seděli v lavici. Přínosem těchto aktivit je také častá spolupráce se spolužáky. Velice kladně žáci přijali aktivní přestávky. Každou přestávku využívali možnost být pohybově aktivní v tělocvičně a hrát stolní tenis.

Tyto PA ve třídě byly identifikovány jako atraktivní možnost řešení problému pohybové inaktivity ve škole a mohou pozitivně ovlivnit pohybovou aktivitu dětí (Chorlton et al., 2022). Děti ve škole mohou strávit až 40 % svého bdělého času, proto bylo doporučeno, aby školy poskytovaly nejméně 30 minut mírné až intenzivní aktivity denně. Tohoto množství však dosahuje méně než čtvrtina dětí a přitom 50–70 % školního času je stráveno v sedě (Webster et al., 2020; Mavilidi et al., 2020). Studie dle Chorlton et al. (2022) uvedla, že žáci i učitelé kladně hodnotí tělovýchovné chvílky, pokud jsou krátké, organizačně nenáročné a řízené samostatně žáky na základě uvážení učitele. Jako klíčová překážka byla uvedena obava návratu zpět k vyučování po takovéto pohybové přestávce. Avšak např. studie Martin a Murtagh (2017) tuto překážku uvádí jako neopodstatněnou. Pokud bychom tedy tyto poznatky shrnuli, žáci i učitelé uvedli, že díky tělovýchovným chvílkám může být zlepšena koncentrace. K tomuto faktu přispívají i další výsledky studií, které naznačují, že přerušování hodiny pohybovou přestávkou dochází k pozitivnímu ovlivnění stavu jedince (Podnar et al., 2018).

Velmi zajímavé zjištění, kterému se tato práce nevěnuje, je pozitivně hodnocené zapojení rodičů do průběhu motivační intervence. Dle Verjans-Janssen et al. (2018) mají intervence prováděné ve školách s přímým zapojením rodičů potenciál zlepšit stav hmotnosti dětí, fyzickou aktivitu a sedavé chování. Systémové přehledy (Langford et al., 2014; Hung et al., 2014; Veugelers & Schwartz, 2010) zahrnovaly jak školní intervence s přímým, tak nepřímým zapojením rodičů. Jejich výsledky skutečně ukázaly, že školní intervence zaměřené na fyzickou aktivitu a výživu s přímým zapojením rodičů (např. rodiče byli vzděláváni o zdravotních tématech prostřednictvím skupinových sezení) měly větší pravděpodobnost účinnosti než školní intervence, ve kterých byli rodiče nepřímo zapojeni (např. rodiče obdrželi zpravodaj) nebo nebyli zapojeni vůbec.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jak budou žáci a pedagogové po dvou měsících vnímat a hodnotit motivační intervenci.

Aby bylo možné odpovědět na tuto výzkumnou otázku, byl proveden rozhovor s učiteli, kteří byli přímo zapojeni do intervence a žáci vyplňovali krátkou anketu, kde měli mimo jiné prostor vyjádřit svůj názor a postřehy ohledně intervence. Většina vyučujících hodnotila intervenci kladně, kdy se shodli, že žáci byli aktivnější, koncentrovanější a celkově panovala ve třídě lepší atmosféra. Líbila se jim také spolupráce žáků a ocenili možnost pohybových aktivit o přestávce. Jediná obava, která se objevila v souvislosti s intervencí, byla, že PA narušují výuku a odvádějí pozornost od učební látky. Žáci kromě toho, že byli po motivační intervenci více pohybově aktivní, uvedli, že na intervenci nejvíce ocenili zajímavější a zábavnější hodiny a spolupráci s kamarády.

K těmto závěrům došli také Martin & Murtagh (2017), kteří zkoumali názory učitelů a žáků na integraci PA do výuky. Učitelé uvedli velkou spokojenost, zdůrazňující radost studentů, zlepšení výuky a učení. Žáci pak vyjádřili vysokou úroveň spokojenosti, spolupráci s vrstevníky, vnímané zdravotní přínosy a zlepšenou akademickou motivaci. Podstatné také je, že učitelé uvedli jako pozitivum intervence zlepšení úrovně fyzické aktivity bez obětování akademického výkonu studentů. Tento poznatek by tak mohl zmírnit obavy, že čas věnovaný PA je čas odebraný z vyučování, zejména pokud je nedostatek času běžnou překážkou, kterou učitelé uváděli (Michael et al., 2019).

Chorlton et al. (2022) mezi klíčové překážky při realizaci tělovýchovných chviliek v běžné výuce uvádí omezený čas a požadavky osnov. Někteří učitelé také vyjádřili obavu, že škola by nemusela takové aktivity podporovat. Autoři také uvedli, že optimální je pohybová přestávka o délce cca 5 min, přičemž by měli mít žáci na výběr PA ze snadno dostupného zdroje.

Z odpovědí respondentů a jejich porovnáním s výše zmíněnými studii je možné usoudit, že implementace motivační intervence má své opodstatnění. Zvýšená radost z aktivních hodin vede ke zvýšenému zapojení do hodin a ke zvýšení úrovně PA. Učitelé ovlivňují množství a intenzitu PA, které jsou jejich žáci vystaveni během vyučování, a proto učitelé a jejich postoje hrají klíčovou roli při určování úspěchu nebo neúspěchu takových intervencí.

Třetí výzkumná otázka se věnovala tomu, zda pokud budou učitelé hodnotit motivační intervenci kladně, byli by ochotni pokračovat v realizaci vybraných aktivit i nadále.

Odpovědi v rozhovoru ukázaly, že většina učitelů by v těchto aktivitách i nadále pokračovalo. Z odpovědí vyplynulo, že velmi záleží na konkrétní situaci i náladě všech zúčastněných. Tuto výpověď je možné podpořit opět výzkumem autorů Chorlton et al. (2022) který uvádí doporučení, že nejefektivnější je maximální autonomie učitelů ohledně toho kdy (a zda vůbec) má být tělovýchovná chvilka či učení v pohybu provedeno. Toto zjištění také potvrdila studie autorů.

Odpovědi vyučujících byly z většiny velice pozitivní, což považují za velmi dobré znamení, a hlavně za základ udržitelnosti intervenčních pohybových aktivit nejen ve vyučovacích hodinách. Výzkum zaznamenal různá zjištění ohledně postojů učitelů k implementaci PA do školního dne. Zatímco někteří učitelé mají velmi pozitivní postoje k fyzické aktivitě a jejím účinkům na učení a chování studentů (Morgan & Hansen, 2008), stejně jako je tomu v případě této diplomové práce. Jiná studie zjistila, že učitelé nemají sebevědomí, čas, zájem nebo dovednosti k zařazení pohybu do celého školního dne (Morgan, 2008). Navíc někteří učitelé mají negativní vztah k PA a snižují její hodnotu při nahrazování vyučovacímho času.

Studie zkoumající účinky přestávek na hřišti však ukazují, že vyučování přerušené krátkými pohybovými aktivitami vede k vyšší úrovni pozornosti a ochotě pracovat na kognitivních úkolech (Pellegrini & Bohn, 2005).

Myslím si, že v případě, kdy mohou být učitelé velice flexibilní se zařazením pohybových aktivit do vyučovacích hodin, mají k dispozici vhodné materiály a podporu od vedení školy, dochází ke zvýšení potenciálu pro budoucí udržitelnost intervence.

H1: Po motivační intervence se zvýší úroveň PA u více než poloviny probandů.

Z výsledků vyplývá, že po intervenci došlo ke zvýšení průměrných hodnot u všech částí dotazníku PAQ-C/CZ. Dále můžeme říci, že hodnoty rozdílu před a po motivační intervenci indikují pozitivní změny ve všech zkoumaných oblastech PA. Statistická významnost těchto rozdílů je potvrzena nízkými hodnotami p ($p < 0,05$), což představuje stanovenou hladinu statistické významnosti v této práci. V případě jednotlivých probandů došlo ke 49 zlepšení v úrovni PA. Jeden proband zůstal na stejné úrovni v pre-testu i pos-testu, nedošlo u něj tedy k žádnému zlepšení. Protože u 98 % probandů došlo ke zvýšení úrovně PA, první výzkumnou hypotézu nezamítáme.

H2: Po motivační intervenci se zlepší pohybová zdatnost všech dívek ve vybraných motorických testech.

Zvýšení průměrných výsledků u dívek před a po intervenci signalizuje celkové zlepšení výkonu ve sledovaných disciplínách. Průměrný rozdíl výsledků pre-testu a post-testu činil -6,50 u *Skoku dalekého z místa*, -1,00 u *Lehů-sedů*, 0,27 u *Běhu 4 x 10 metrů* a -1 u testu *Výtrvalostní člunkový běh*. U všech rozdílů mezi průměrnými výsledky před a po intervenci je $p < 0,001$.

Druhou výzkumnou hypotézu nezamítáme.

H3: Po motivační intervenci se zlepší pohybová zdatnost všech chlapců ve vybraných motorických testech.

Změny v průměrných výsledcích u chlapců před a po intervenci u tří disciplín (*Skok daleký z místa*, *Leh-sed* a *Běh 4 x 10 metrů*) naznačují celkové zlepšení výkonu, přičemž u všech rozdílů mezi průměrnými výsledky před a po intervenci je $p < 0,05$. Průměrný rozdíl výsledků pre-testu a post-testu činil -2,60 u *Skoku dalekého z místa*, -2,00 u *Lehů-sedů* a 0,1 u *Běhu 4 x 10 metrů*. Nicméně v případě posledního motorického testu *Výtrvalostní člunkový běh* zůstal průměrný výsledek stejný, což naznačuje absenci změny ($p > 0,05$).

Třetí výzkumnou hypotézu tedy zamítáme.

Z celkového vyhodnocení obou testů (pre-test a post-test) je zřejmé, že žáci, kteří byli zapojeni do dvouměsíční motivační intervence, zvýšili úroveň své PA a zlepšili se také ve zdatnostních motorických testech. Avšak je důležité uvést, že není možné vyloučit působení i jiných faktorů, které zvyšují povědomí o PA, či motivují a podporují děti v pohybových aktivitách (internet, televize apod.). Limitem této práce je absence skupiny, která nebyla vystavená motivační intervenci se skupinou, která se motivační intervence účastnila.

Silnou stránkou této práce je kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu, kdy jsem mohla využít objektivní měření fyzické aktivity (motorické testy) i subjektivní hodnocení PA (dotazníky). Objektivní měření samozřejmě přináší výhody přesného měření a odstraňuje nedokonalosti spojené se subjektivním hodnocením (nahodnocování úrovně PA). Limitem by mohl být také nedostatek psychosociálních proměnných, jako jsou faktory rodinného nebo domácího prostředí nebo vztahy s rodiči a vrstevníky, které také ovlivňují pohybovou aktivitu dětí.

7 ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv může mít dvouměsíční pohybová intervence na pohybovou aktivitu dětí staršího školního věku. Jednalo se o intervenci aplikovanou do procesu školní výuky. Intervence byla zaměřená na žáky sedmého ročníku základní školy. Mezi dílčí cíle bylo zařazeno identifikování a zhodnocení úrovně PA žáků před zahájením a následně po proběhnutí motivační intervence pomocí dotazníku PAQ-C/CZ a hodnocení pohybové zdatnosti dětí před a po motivační intervenci pomocí určených motorických testů.

Teoretická část práce se zaměřuje obecně na pohyb a pohybovou aktivitu člověka a jeho motivaci k těmto aktivitám. Je také zmíněna školní tělesná výchova a celkově pohybová gramotnost v rámci základních škol.

Obsahem praktické části je samotná motivační intervence a průběh její dvouměsíční realizace na vybrané základní škole. Součástí intervence byly tělovýchovné chvílky a učení v pohybu, kdy vyučující tyto aktivity zařazovali do průběhu běžných vyučovacích hodin. Dále byla pro žáky utvořeny příležitosti, aby mohli trávit aktivně přestávky mezi vyučováním. Součástí byly také teoretické edukativní přednášky a diskuze na témata související s PA a celkově se zdravým životním stylem. Tyto přednášky se uskutečnily v rámci předmětu Výchova ke zdraví. Nakonec byly součástí intervence sportovní den, kdy se mezi sebou utkaly jednotlivé ročníky na druhém stupni základní školy a výlet do sportovního centra, kdy si žáci vyzkoušeli, jak se skáče na olympijských trampolínách.

Po zpracování výsledků z dotazníkového šetření a motorického testování bylo možné vyvodit závěr, že po motivační intervenci se u dětí zlepšila úroveň PA i motorická zdatnost. Pozitivní vliv intervence dále potvrdili vyučující při rozhovoru a žáci v anketním šetření. Učiteli byla vyzdvihována zvýšená aktivnost žáků a jejich lepší koncentrace. Žáci pak uváděli, že měli větší radost z učení, více je vyučovací hodina bavila a ocenili také možnost spolupráce se spolužáky. Z odpovědí žáků v anketě vyplývá důležité zjištění, že se po intervenci většina z nich cítí být motivována k pravidelné PA a také, že jsou skutečně pohybově více aktivní, než tomu bylo před intervencí. Odpovědi žáků i učitelů pak mohou být inspirací a návodem k vylepšení takových intervencí, aby byly co nejefektivnější.

Podstatným zjištěním bylo, že většina učitelů by rádo ve zmíněných aktivitách pokračovalo a mají v plánu je do svých hodin trvale zařadit. Důležitá je v tomto případě možnost vyučujícího svobodně rozhodovat o tom, kdy a jaké aktivity zařadí. Považuji za důležité zmínit obavy jedno z učitelů, a to ubírání akademického času právě takovými aktivitami, které by mohli žáky zbytečně rozptylovat.

V případě zařazení pohybových aktivit do vyučovacích hodin, je zásadní kooperace učitelů i podpora ze stran vedení školy, ale nesmíme zapomínat ani na důležitost samotné podpory a motivace směrem k žákům, a to především od jejich vyučujících.

Tímto byly potvrzeny zjištění odborných studií, které se touto problematikou zabývají a ve kterých autoři dospěli k podobným závěrům.

8 POUŽITÉ ZDROJE

- Aggio, D., Fairclough, S., Knowles, Z., & Graves, L. (2016). Validity and reliability of a modified english version of the physical activity questionnaire for adolescents. *Archives of Public Health*, 74, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13690-016-0115-2>
- Ahrens, W., Pigeot, I., Pohlabein, H., De Henauw, S., Lissner, L., Molnár, D., ... & Siani, A. (2014). Prevalence of overweight and obesity in European children below the age of 10. *International journal of obesity*, 38(2), 99-107. <https://doi.org/10.1038/ijo.2014.140>
- Allen, K. A., Bredero, B., Van Damme, T., Ulrich, D. A., & Simons, J. (2017). Test of gross motor development-3 (TGMD-3) with the use of visual supports for children with autism spectrum disorder: validity and reliability. *Journal of autism and developmental disorders*, 47, 813-833. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-3005-0>
- Almond, L. (2013). Physical literacy and fundamental movement skills: an introductory critique. *Journal of Sport Sciences Physical Education*, 65, 81-9. doi:10.1186/s12889-018-5899-2
- Alnawwar, M. A., Alraddadi, M. I., Algethmi, R. A., Salem, G. A., Salem, M. A., & Alharbi, A. A. (2023). The Effect of Physical Activity on Sleep Quality and Sleep Disorder: A Systematic Review. *Cureus*, 15(8). <https://doi.org/10.7759/cureus.43595>
- Balatka, J. (2004). *PA v primární prevenci vzniku kardiovaskulárních onemocnění u obyvatel České republiky: monografie*. Gaudeamus.
- Baranowski, T., Thompson, W. O., Durant, R. H., Baranowski, J., & Puhl, J. (1993). Observations on physical activity in physical locations: Ager gender, ethnicity, and month effects. *Research quarterly for exercise and sport*, 64(2), 127-133. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10608789>
- Barnett, L. M., Stodden, D., Cohen, K. E., Smith, J. J., Lubans, D. R., Lenoir, M., ... & Morgan, P. J. (2016). Fundamental movement skills: An important focus. *Journal of Teaching in Physical Education: JTPE*, 35(3), 219–225. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0209>
- Bauman, A., Bellew, B., Brown, W., & Owen, N. (2002). *Getting Australia active: towards better practice for the promotion of physical activity*. Melbourne: National Australia Health Partnership.
- Benes, S., Finn, K. E., Sullivan, E. C., & Yan, Z. (2016). Teachers' perceptions of using movement in the classroom. *Physical Educator*, 73(1), 110. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I1-5316>

- Bervoets, L., Van Noten, C., Van Roosbroeck, S., Hansen, D., Van Hoorenbeeck, K., Verheyen, E., ... & Vankerckhoven, V. (2014). Reliability and validity of the Dutch physical activity questionnaires for children (PAQ-C) and adolescents (PAQ-A). *Archives of Public Health*, 72, 1-7. <https://doi.org/10.1186/2049-3258-72-47>
- Biddle, S. J., Gorely, T., Pearson, N., & Bull, F. C. (2011). An assessment of self-reported physical activity instruments in young people for population surveillance: Project ALPHA. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-1>
- Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Paido.
- Blair, S. (2007). Physical inactivity: A major public health problem. *Nutrition Bulletin*, 32, 113–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-3010.2007.00632.x>
- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Masarykova univerzita nakladatelství.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2012). *Physical activity and health: Human Kinetics*. Bloomsbury Publishing.
- Bronikowski, M., Bronikowska, M., Laudańska-Krzemińska, I., Kantanista, A., Morina, B., & Vehapi, S. (2015). PE teacher and classmate support in level of physical activity: The role of sex and BMI status in adolescents from Kosovo. *BioMed research international*, 2015.
- Bruininks, R. H., & Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency*.
- Bunc, V. (2022). Pohybová gramotnost – minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(2), 7-16.
- Bursová, M. (2005). *Kompenzační cvičení: uvolňovací-posilovací-protahovací*. 1. vydání.
- Bursová, M., & Rubáš, K. (2001). *Základy teorie tělesných cvičení*. Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Camacho-Miñano, M. J., LaVoi, N. M., & Barr-Anderson, D. J. (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: a systematic review. *Health education research*, 26(6), 1025-1049. <https://doi.org/10.1093/her/cyr040>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Cattuzzo, M. T., Dos Santos Henrique, R., Ré, A. H. N., de Oliveira, I. S., Melo, B. M., de Sousa Moura, M., de Araújo, R. C., & Stodden, D. (2016). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *J Sci Med Sport*, 19(2), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.004>

- Clark, J. E. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37–45. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491841>
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., & Andries, C. (2009). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of sports science & medicine*, 8(2), 154.
- Corbin, C. B., Castelli, D. M., Sibley, B. A., & Le Masurier, G. C. (2021). *Fitness for life* (Seventh edition). Human Kinetics.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of adolescent health*, 43(5), 506-513. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Čelikovský, S. (1990). *Antropomotorika: pro studující tělesnou výchovu*. 3. přeprac. vyd. Praha.
- Černek, M. (2004). K otázkám motivace ve školní TV. *e-Pedagogium*, 4(1), 7-14
- Černek, M. (2009). Tělesná kultura a filosofie New Age. In *Sborník z mezinárodní studentské vědecké konference „Konference plná barev“*. Olomouc, UP.
- Česká školní inspekce (2022, 26. listopadu). *Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Testovani-telesne-zdatnosti-zaku-zakladnich-a-stre>
- Česká školní inspekce (2023a, 18. dubna). *Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách. Výuka tělesné výchovy a podpora pohybových aktivit. Tematická zpráva*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Telesna-zdatnost-zaku-na-zaklad>
- Česká školní inspekce (2023b, 11. srpna). *Metodické doporučení – Aktivní škola – Inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků*. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Metodicke-doporuceni-%E2%80%93-Aktivni-skola-%E2%80%93-Inspirace-p>
- Čížková-Hlobilová, J. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Davies, P. S., Gregory, J., & White, A. (1995). Physical activity and body fatness in pre-school children. *International journal of obesity and related metabolic disorders: journal of the International Association for the Study of Obesity*, 19(1), 6-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/014616720127>
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive medicine*, 52, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Dostálová, I. (2013). *Zdravotní tělesná výchova: ve studijních programech Fakulty tělesné kultury*. Univerzita Palackého.
- Dovalil, J. (1986). *Pohybové schopnosti a jejich rozvoj ve sportovním tréninku*. Ústřední výbor Československého svazu tělesné výchovy.
- Dovalil, J., Vránová, J., & Bunc, V. (2009). *Výkon a trénink ve sportu*. Olympia.
- Doyon, L. (2003). *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Portál.
- Dunn, L. L., Venturanza, J. A., Walsh, R. J., & Nonas, C. A. (2012). An observational evaluation of Move-to-Improve, a classroom-based physical activity program, New York City schools, 2010. *Preventing Chronic Disease*, 9, 146-146. <http://dx.doi.org/10.5888/pcd9.120072>
- Dylevský, I., & et al. (1997). *Pohybový systém a zátěž*. Grada Publishing.
- Erwin, H. E., Abel, M. G., Beighle, A., & Beets, M. W. (2011). Promoting children's health through physically active math classes: a pilot study. *Health Promotion Practice*, 12(2), 244-251. <https://doi.org/10.1177/1524839909331911>
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest*, 65(4), 412-428. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.791872>
- Etnier, J. L., Nowell, P. M., Landers, D. M., & Sibley, B. A. (2006). A meta-regression to examine the relationship between aerobic fitness and cognitive performance. *Brain research reviews*, 52(1), 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.brainresrev.2006.01.002>
- Fajfer, Z. (1990). *Kondiční trénink hráče fotbalu: Rozvoj pohybových schopností*. VI. nákl. Brno: OPS Hodonín.
- Feldman, H. M., & Chaves-Gnecco, D. (2018). Developmental/behavioral pediatrics. *Zitelli and Davis' Atlas of Pediatric Physical Diagnosis E-Book: Expert Consult-Online*, 71.

- Festini, S.B., Preston, S. D., Reuter-Lorenz, P. A., & Seidler R. D. (2016) Emotion and reward are dissociable from error during motor learning. *Experimental Brain Research*, 234, 1385–1394. doi: <https://doi.org/10.1007/s00221-015-4542-z>
- Fialová, J. (2012). *Stravovací návyky dětí a školní prostředí: implementace preventivních programů Světové zdravotnické organizace v České republice*. Barrister & Principal.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Fialová, L., Flemr, L., & Marádová, E. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Findlay, L. C., & Coplan, R. J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(3), 153. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.40.3.153>
- Finn, K., Johannsen, N., & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *The Journal of pediatrics*, 140(1), 81-85. <https://doi.org/10.1067/mpd.2002.120693>
- Finucane, M. M., Stevens, G. A., Cowan, M. J., Danaei, G., Lin, J. K., Paciorek, C. J., ... & Ezzati, M. (2011). National, regional, and global trends in body-mass index since 1980: systematic analysis of health examination surveys and epidemiological studies with 960 country-years and 9· 1 million participants. *The lancet*, 377(9765), 557-567. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)62037-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)62037-5)
- Flegel, J., & HA Kolobe, T. (2002). Predictive validity of the Test of Infant Motor Performance as measured by the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency at school age. *Physical Therapy*, 82(8), 762-771. <https://doi.org/10.1093/ptj/82.8.762>
- Flemr, L. (2008). Adolescent a sport. *Česká kinantropologie*, 12(3), 75-84.
- Folsom, A. R., Kushi, L. H., & Hong, C. P. (2000). Physical activity and incident diabetes mellitus in postmenopausal women. *American Journal of Public Health*, 90(1), 134. <https://doi.org/10.2105/AJPH.90.1.134>
- Fortier, M. S., Wiseman, E., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., Blanchard, C. M., Sigal, R. J., & Hogg, W. (2011). A moderated mediation of motivation on physical activity in the context of the physical activity counseling randomized control trial. *Psychology of Sport and exercise*, 12(2), 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.08.001>
- Frömel, K., Formánková, S., & Sallis, J. F. (2002). Physical activity and sport preferences of 10 to 14 year old children: A 5 year prospective study. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 32(1), 11-16.

- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *PA a sportovní zájmy mládeže*. Univerzita Palackého.
- Gába, A., Baďura, P., Dygrýn, J., Hamřík, Z., Kudláček, M., Rubín, L., ... & Vorlíček, M. (2022). *Národní zpráva o PA českých dětí a mládeže 2022*. Active Healthy Kids Czech Republic. doi: 10.5507/ftk.22.24461069
- Gagné, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of applied sport psychology*, 15(4), 372-390. <https://doi.org/10.1080/714044203>
- Gallahue, D. L. (2012). *Understanding motor development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York : McGraw-Hill
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Grada.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>.
- Hájek J. (2001). *Antropomotorika*. Univerzita Karlova.
- Hájek, J. (2012). *Antropomotorika* (2., přeprac. vyd). Univerzita Karlova.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of research on adolescence*, 13(1), 25-55. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1301006>
- Harrell, J. S., McMurray, R. G., Gansky, S. A., Bangdiwala, S. I., & Bradley, C. B. (1999). A public health vs a risk-based intervention to improve cardiovascular health in elementary school children: the Cardiovascular Health in Children Study. *American journal of public health*, 89(10), 1529-1535. <https://doi.org/10.2105/AJPH.89.10.1529>
- Harrison, M., Burns, C. F., McGuinness, M., Heslin, J., & Murphy, N. M. (2006). Influence of a health education intervention on physical activity and screen time in primary school children: ‘Switch Off–Get Active’. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(5), 388-394. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2006.06.012>
- Helmrich, S. P., Ragland, D. R., Leung, R. W., & Paffenbarger Jr, R. S. (1991). Physical activity and reduced occurrence of non-insulin-dependent diabetes mellitus. *New England journal of medicine*, 325(3), 147-152. <https://doi.org/10.1056/nejm199107183250302>

- Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. Kent, UK: The Psychological Corporation. <https://doi.org/10.1037/t55281-000>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Herrmann, C., Bretz, K., Kühnis, J., Keller, R., Seelig, H., & Ferrari, I. (2021). MOBAK – Monitoring motorischer Basiskompetenzen von 4-bis 8-jährigen Kindern in der Schweiz. *Abschlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4498286>
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2015). Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 80-90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>
- Hnízdilová, M. (2006). *Tělovýchovné chvílky, aneb, Pohyb nejen v tělesné výchově*. Masarykova univerzita.
- Holfelder, B., & Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 382–391. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.03.005>
- Holický, J., & Musálek, M. (2013). Evaluační nástroje motoriky podle vývojových norem u české populace. *Studia sportiva*, 7(2), 103-109. <https://doi.org/10.5817/StS2013-2-12>
- Holt, E., Bartee, T., & Heelan, K. (2013). Evaluation of a Policy to Integrate Physical Activity Into the School Day. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(4), 480-487. <https://doi.org/10.1123/jpah.10.4.480>
- Holt, N. L., Kingsley, B. C., Tink, L. N., & Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of sport and exercise*, 12(5), 490-499. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.007>
- Howie, E. K., Newman-Norlund, R. D., & Pate, R. R. (2014). Smiles Count but Minutes Matter: Responses to Classroom Exercise Breaks. *American Journal of Health Behavior*, 38(5), 681-689. <https://doi.org/10.5993/AJHB.38.5.5>
- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of school Health*, 80(3), 119-125. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x>
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

- Hung, T. T. M., Chiang, V. C. L., Dawson, A., & Lee, R. L. T. (2014). Understanding of factors that enable health promoters in implementing health-promoting schools: a systematic review and narrative synthesis of qualitative evidence. *PloS one*, 9(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0108284>
- Chen, S. L., Sun, H. C., Zhu, X. H., & Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in Physical Education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 468-477. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961054>
- Chorlton, R. A., Williams, C. A., Denford, S., & Bond, B. (2022). Incorporating movement breaks into primary school classrooms; a mixed methods approach to explore the perceptions of pupils, staff and governors. *BMC Public Health*, 22(1), 2172. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14551-5>
- Choutka, M., Votík, J., & Brklová, D. (1999). *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi* (2. přeprac. vyd). Západočeská univerzita.
- IPLA (2017). *International Physical Literacy Association*. United Kingdom.
- Jackson, D. M., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Grant, S., & Paton, J. Y. (2003). Objectively measured physical activity in a representative sample of 3-to 4-year-old children. *Obesity research*, 11(3), 420-425. <https://doi.org/10.1038/oby.2003.57>
- Jansa, P., Dovalil, J., & Bunc, V. (2009). *Sportovní příprava: vybrané kinantropologické obory k podpoře aktivního životního stylu*. Q-art.
- Jansa, P., Jůva, V., Kocourek, J., Svozil, Z., & Kovář, K. (2014). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Janssen, I. (2007). Physical activity guidelines for children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2E), 109-121. <https://doi.org/10.1139/H07-109>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(40), 1-16. jansse
- Jarošová, D. (2000). *Teorie moderního ošetrovatelství*. Praha: ISV.
- Jarvis, S., Rainer, P., & Ganesh, S. (2023). Fundamental movement proficiency of Welsh primary school children and the influence of the relative age effect on skill performance—implications for teaching. *Education 3-13*, 51(6), 907-918. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2027993>

- Kaplan, A. (2020). *Pohybová neúspěšnost u žáků mladšího školního věku*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Kasa, J. (2001). *Športová kinantropológia:(terminologický a výkladový slovník)*. Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.
- Kelley, G. A., & Kelley, K. S. (2003). Exercise and resting blood pressure in children and adolescents: a meta-analysis. *Pediatric exercise science, 15*(1), 83-97. <https://doi.org/10.1123/pes.15.1.83>
- Kelly, L. A., Reilly, J. J., Fisher, A., Montgomery, C., Williamson, A., McColl, J. H., ... & Grant, S. (2006). Effect of socioeconomic status on objectively measured physical activity. *Archives of disease in childhood, 91*(1), 35-38. <https://doi.org/10.1136/adc.2005.080275>
- Kiedroňová, E. (2010). *Rozvíjej se, děťátko: moderní poznatky o významu správné stimulace kojence v souladu s jeho psychomotorickou vyspělostí*. Grada.
- Kouba V. (1995). *Motorika dítěte*. České Budějovice: JU.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Donen, R. M. (2004). The physical activity questionnaire for older children (PAQ-C) and adolescents (PAQ-A) manual. *College of kinesiology, university of saskatchewan, 87*(1), 1-38.
- Krakauer, J. W. (2006) Motor learning: its relevance to stroke recovery and neurorehabilitation. *Current Opinion in Neurology, 19*(1), 84-90. doi: 10.1097/01.wco.0000200544.29915.cc
- Králíček, P. (2011). *Úvod do speciální neurofyzologie*. Praha: Galén.
- Kratochvílová, J. (2006) *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Masarykova univerzita.
- Kredlow, M. A., Capozzoli, M. C., Hearon, B. A., Calkins, A. W., & Otto, M. W. (2015). The effects of physical activity on sleep: a meta-analytic review. *Journal of behavioral medicine, 38*, 427-449. <https://doi.org/10.1007/s10865-015-9617-6>
- Kučera, M., Dylevský, I., Kálal, J., & Otáhal, S. (1997). *Pohybový systém a zátěž*. Praha: Grada
- Kučera, M., Kolář, P., & Dylevský, I. (2011). *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén.
- Kudláček, M. (2013). *Základy aplikovaných pohybových aktivit*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., & Frömel, K. (2012). *Sportovní preference a PA studentek a studentů středních škol: aktivní či inaktivní životní styl středoškoláků*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kuric, J. (1986). *Ontogenetická psychologie*. SPN.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada.

- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane database of systematic reviews*, (4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>
- Lee, I. M. (2003). Physical activity and cancer prevention--data from epidemiologic studies. *Medicine and science in sports and exercise*, 35(11), 1823-1827. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000093620.27893.23>
- Lenková, R., & Boržiková, I. (2018). *Zdravotná telesná výchova*. Prešov: Fakulta športu.
- Livingston, G., Sommerlad, A., Orgeta, V., Costafreda, S. G., Huntley, J., Ames, D., ... & Mukadam, N. (2017). Dementia prevention, intervention, and care. *The lancet*, 390(10113), 2673-2734. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)31363-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)31363-6)
- Lohbeck, A., Von Keitz, P., Hohmann, A., & Daseking, M. (2021). Children's physical self-concept, motivation, and physical performance: Does physical self-concept or motivation play a mediating role? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669936>
- Lokšová, I., Lokša, J., & Koubská, P. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Portál.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S., & Sum, R. K. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive medicine*, 48(1), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013>
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sport Medicine*, 40(12), 1019–1035. <https://doi.org/10.2165/11536850-000000000-00000>
- Máček, M., & Radvanský, J. (2011). *Fyziologie a klinické aspekty PA*. Praha: Galén.
- Máček, M., Radvanský, J., Brůnová, B., Daďová, K., Fajstavr, J., & Kolář, P. (2011). *Fyziologie a klinické aspekty PA*. Prague: Galén.
- Magistro, D., Piumatti, G., Carlevaro, F., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Bardaglio, G., Magno, F., Zecca, M., & Musella, G. (2018). Measurement invariance of TGMD-3 in children with and without mental and behavioral disorders. *Psychological Assessment*, 30(11), 1421–1429. <https://doi.org/10.1037/pas0000587>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine*

- and science in sports and exercise*, 38(12), 2086–2094.
10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3
- Machová, J. (2002). *Biologie člověka pro učitele*. Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.
- Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Marcus, B. H., & Forsyth, L. H. (2010). *Psychologie aktivního způsobu života: motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Martin, R. and Murtagh, E. M. (2017). Teachers and students perspectives of participating in the „Active Classrooms“ movement integration programme, *Teaching and Teacher Education*, 63, 218-230. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.002>.
- Martin, R., & Murtagh, E. M. (2015). Preliminary findings of Active Classrooms: An intervention to increase physical activity levels of primary school children during class time. *Teaching and Teacher Education*, 52, 113–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.007>
- Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A., & Linhart, J. (1996). *Velký sociologický slovník*.
- Matoušová, M., Botlíková, V., Chválová, O., Matoušová, Z., Mělichová, V., Osvaldová, V., ... & Adamírová, J. (2008). *Zdravotní tělesná výchova: metodické texty pro školení cvičitelů zdravotní tělesné výchovy*. Praha: Sport pro všechny.
- Mavilidi, M. F., Drew, R., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Schmidt, M., & Riley, N. (2020). Effects of different types of classroom physical activity breaks on children's on-task behaviour, academic achievement and cognition. *Acta paediatrica*, 109(1), 158-165. <https://doi.org/10.1111/apa.14892>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Conway, T. L., Marshall, S. J., & Rosengard, P. (2004). Evaluation of a two-year middle-school physical education intervention: M-SPAN. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(8), 1382-1388. <http://dx.doi.org/10.1249/01.MSS.0000135792.20358.4D>
- McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Chapter 5 Physical Activity Opportunities During the School Day: Classroom Teachers' Perceptions of Using Activity Breaks in the Classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511–527. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0062>
- Měkota, K. (1973). *Měření a testy v antropomotorice. I. díl*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K. (1986). *Kapitoly z antropomotoriky: Lidský pohyb-motorika člověka*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Měkota, K., & Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti-činnosti-výkony*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K., & Kovář, R. (2002). *Unifittest (6-60)*. Praha: Univerzita Karlova.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2007). *Motorické schopnosti*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Metodický portál RVP.CZ (2014). Pohyb a výživa. https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Vysledky/Pohyb_a_vyziva_VYSLEDKY.pdf
- Metodický portál RVP.CZ (2017a). Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit žáků 1.–3. ročníků základních škol. https://hop.rvp.cz/filemanager/userfiles/01_Metodika%20Z%C5%A0/metodika-pro-net-final.pdf
- Metodický portál RVP.CZ (2017b). Fandíme zdraví. Náměty pro pohybové činnosti žáků v režimu školy. <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=98714&view=10671>
- Michael, R. D., Webster, C. A., Egan, C. A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R., & Carson, R. L. (2019). Facilitators and barriers to movement integration in elementary classrooms: A systematic review. *Research quarterly for exercise and sport*, 90(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Moholdt, T., Wisløff, U., Lydersen, S., & Nauman, J. (2014). Current physical activity guidelines for health are insufficient to mitigate long-term weight gain: more data in the fitness versus fatness debate (The HUNT study, Norway). *British journal of sports medicine*, 48(20), 1489-1496. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-093416>
- Moore, L. L., Nguyen, U. S. D., Rothman, K. J., Cupples, L. A., & Ellison, R. C. (1995). Preschool physical activity level and change in body fatness in young children: the Framingham Children's Study. *American Journal of epidemiology*, 142(9), 982-988. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a117747>
- Moraesus, L., Lissner, L., & Sjöberg, A. (2014). Stable prevalence of obesity in Swedish schoolchildren from 2008 to 2013 but widening socio-economic gap in girls. *Acta paediatrica*, 103(12), 1277-1284. <https://doi.org/10.1111/apa.12785>
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>

- Morgan, P. J. (2008). Teacher perceptions of physical education in the primary school: Attitudes, values and curriculum preferences. *Physical Educator*, 65(1), 46–56.
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(4), 506-516. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Morgan, P. J., & Hansen, V. (2008). Physical education in primary schools: Classroom teachers' benefits and outcomes. *Health Education Journal*, 67, 196–207. <https://doi.org/10.1177/0017896908094>
- MŠMT ČR (2018). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- MŠMT ČR (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- MŠMT ČR (2023, 18. dubna). Podpora pohybových aktivit dětí, žáků a studentů ve školách. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/podpora-pohybovych-aktivit-deti-zaku-a-studentu-ve-skolach>
- Mudrák, J. (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada.
- Mužik, V., & Dobrý, L. (2008). Charakteristiky kvalitní tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 74(4), 30–36.
- Mužik, V., & Vlček, P. (2010). *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Academia-nakladatelství Akademie věd ČR.
- Naylor, P. J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Higgins, J. W., & McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive medicine*, 72, 95-115. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.034>
- Neuman, J. (2003). *Cvičení a testy obratnosti, vytrvalosti a síly*. Praha: Portál.
- Nocon, M., Hiemann, T., Müller-Riemenschneider, F., Thalau, F., Roll, S., & Willich, S. N. (2008). Association of physical activity with all-cause and cardiovascular mortality: a systematic review and meta-analysis. *European Journal of Preventive Cardiology*, 15(3), 239-246. <https://doi.org/10.1097/HJR.0b013e3282f55e09>
- Nováček, V., Mužik, V., & Kopřivová, J. (2001). *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy*. Pedagogická fakulta MU.
- Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2012). *Vývojová psychologie*. Západočeská univerzita v Plzni.

- Opatřilová, D. (2004). Vývoj, diagnostika a reedukace jemné motoriky. In M., Vítková (Ed.), *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální* (pp. 74-86). Brno: Paido.
- Opatřilová, D. (2010). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. MU.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803774>
- Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2016). Physical activity and school engagement in youth: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 51(2), 129-145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., & Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Preventive medicine*, 67, 270-279. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.07.033>
- Pang, A. W. Y., & Fong, D. T. P. (2009). Fundamental motor skill proficiency of Hong Kong children aged 6–9 years. *Research in Sports Medicine*, 17(3), 125–144. <https://doi.org/10.1080/15438620902897516>
- Pannekoek, L., Piek, J. P., & Hagger, M. S. (2013). Motivation for physical activity in children: A moving matter in need for study. *Human Movement Science*, 32(5), 1097-1115. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.08.004>
- Parfitt, G., Pavey, T., & Rowlands, A. V. (2009). Children's physical activity and psychological health: the relevance of intensity. *Acta Paediatrica*, 98(6), 1037-1043. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01255.x>
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Pavel, J., & Pavlová, A. (2019). *Mentální trénink v individuálních sportech*. Praha: Grada.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova

- Pelclová, J., & Vašicková, J. (2010). Study of day, month and season pedometer-determined variability of physical activity of high school pupils in the Czech Republic. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 490.
- Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13–19. <https://doi.org/10.3102/0013189X034001013>
- Perič, T. (2004). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.
- Perič, T., & Dovalil, J. (2010). *Sportovní trénink*. Praha: Grada.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování: praktická příručka*. Portál.
- Piek, J. P., Baynam, G. B., & Barrett, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25(1), 65-75. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.10.011>
- Plamínek, J. (2007). *Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé pracovali*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky: Díl 1. Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Psotta, R. (2014). *MABC-2: Test motoriky pro děti*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Psotta, R., & Hendl, J. (2012). Movement Assessment Battery for Children – second edition: Cross-cultural comparison between 11–15 year old children from the Czech Republic and the United Kingdom. *Acta Gymnica*, 42(3), 7-16. doi: 10.5507/ag.2012.013
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435. <https://doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Riegerová, J., Přidalová, M., & Ulbrichová, M. (2006). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu: (příručka funkční antropologie)*. Hanex.
- Riley, N., Lubans, D. R., Morgan, P. J. and Young, M. (2015). 'Outcomes and process evaluation of a programme integrating physical activity into the primary school mathematics curriculum: The EASY Minds pilot randomised controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(6), 656-661. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.005>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sport Medicine*, 45(9), 1273–1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>

- Roth, K., & Winter R. (1994). Entwicklung koordinativer Fähigkeiten. In J. Baur, K. Bös & R. Singer (Eds.), *Motorische Entwicklung – Ein Handbuch* (pp. 191-216). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Rubín, L., Suchomel, A., & Kupr, J. (2014). Aktuální možnosti hodnocení tělesné zdatnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*, 18(1), 11-22.
- Russ, L. B., Webster, C. A., Beets, M. W., Egan, C., Weaver, R. G., Harvey, R., & Phillips, D. S. (2017). Development of the system for observing student movement in academic routines and transitions (SOSMART). *Health Education & Behavior*, 44(2), 304-315. <https://doi.org/10.1177/1090198116657>
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Karolinum.
- Rychtecký, A., & Tilinger, P. (2018). *Životní styl české mládeže: PA, standardy a normy motorické výkonnosti*. Karolinum.
- Říčan, P. *Cesta životem – vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Panorama,1990. 432 s. ISBN 80-7038 078-0
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Schlegel, P., & Fialová, L. (2023). *Body image a PA mládeže*. Karolinum.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (1999). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*. Human kinetics.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., & Barda, M. (2019). *Motorické učení a výkon: od principů k aplikaci*. Praha: Mladá fronta.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. (2011). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Human kinetics.
- Schnabel, G. (1998). Motorisches lernen. In: K. Meinel & G. Schnabel (Eds.), *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der Sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (pp. 146-205).Berlin: Sportverlag.
- Schnabel, G., Thieß G. (1987). *Leistungsfaktoren in Training und Wettkampf*, Berlin: Sportverlag.
- Schneider, M. (1990). *Úvod do základů sociologického výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *PA pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Sigmund, M., Kvitová, J., & Šafář, M. (2014). *Výbrané kapitoly z manažerské psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmund, E., Turoňová, K., Sigmundová, D., & Přidalová, M. (2008). The effect of parent's physical activity and inactivity on their children's physical activity and sitting. *Acta Gymnica*, 38(4), 17–24.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnobllová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění PA pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), 9-27.
- Sothorn, M. S., Loftin, M., Suskind, R. M., Udall, J. N., & Blecker, U. (1999). The health benefits of physical activity in children and adolescents: implications for chronic disease prevention. *European journal of pediatrics*, 158, 271-274. <https://doi.org/10.1007/s004310051070>
- Sovák, M. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: H & H.
- Stackeová, D. (2009). Doporučení pohybové aktivity pro děti a dospívající. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 75(2), 2-6.
- Strnad, P. (2007). Závěry výzkumné zprávy o stavu vyučovacího předmětu zdravotní tělesná výchova na našich základních a středních školách a z nich vyplývající doporučení. *Tělesná výchova a sport mládeže*, (73), 7.
- Suchomel, A. (2006). *Tělesně nezdatné děti školního věku (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy)*. Liberec: TU.
- Svatoň, V. (2001). Tradiční a nové sporty a PA mládeže a dospělých. *Česká kinantropologie*, 5(1), 55-58.
- Svoboda, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Sýkora, F., & Kostková, J. (1985). *Didaktika tělesné výchovy*. SPN.
- Szabová, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Portál.
- Šeflová, I. (2021). Analýza diagnostických prostředků k hodnocení motorické kompetence v mladším školním věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(2), 79-97.
- Šimonek, J. (2012). *Testy pohybových schopností*. Nitra: Jaromír Šimonek.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL sro.
- Švingalová, D. (2006). *Stres a vyhoření u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita.

- Tari, A. R., Norevik, C. S., Scrimgeour, N. R., Kobro-Flatmoen, A., Storm-Mathisen, J., Bergersen, L. H., ... & Wisløff, U. (2019). Are the neuroprotective effects of exercise training systemically mediated?. *Progress in cardiovascular diseases*, 62(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2019.02.003>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Telford, R. M., Olive, L. S., Cochrane, T., Davey, R., & Telford, R. D. (2016). Outcomes of a four-year specialist-taught physical education program on physical activity: a cluster randomized controlled trial, the LOOK study. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-016-0388-4>
- Teplý, Z. (1995). *Zdraví, zdatnost, pohybový režim*. Praha: ČASV.
- Torrado, P., Martins, J., Rendeiro, P., Marques, A., & Da Costa, F. C. (2016). Physical activity in adolescence: The importance of friends' support and physical activity levels. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 297-303. <https://doi.org/10.1155/2015/290349>
- Trites, S., & Elgar, F. (2010). Making time to exercise: an analysis of the impact of motivation and elective high school physical education on adolescent physical activity level. In *EDULEARN10 Proceedings (5644-5652)*. IATED. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.30>
- U. S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office
- U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans*, 2nd edition. https://health.gov/paguidelines/secondedition/pdf/Physical_Activity_Guidelines_2nd_edition.pdf
- Utesch, T., & Bardid, F. (2019). Motor competence. In *Dictionary of sport psychology: Sport, exercise, and performing arts* (p. 186).
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Charles University in Prague, Karolinum Press.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future

- research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Intrinsic versus extrinsic goal promotion in exercise and sport: Understanding the differential impacts on performance and persistence. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. Human Kinetics). Doherty, A. and Miravalles, A.F. (2019) Physical Activity and Cognition: Inseparable in the Classroom. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00105>
- Vařeková, J., Krejčík, P., Strnad, P., Nováková, P., Dařová, K., & Ješina, O. (2021). Sedmdesát let tradice zdravotní tělesné výchovy na základních školách. *Aplikované PA v teorii a praxi*, 12(1). <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0341-2022-12>
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Vašíčková, J., Chmelík, F., Frömel, K., & Neuls, F. (2009). Vztah mezi vědomostmi o problematice PA a realizovanou PA u středoškolských studentů. *Tělesná kultura*, 32(2), 33-44. doi: 10.5507/tk.2009.009
- Vazou, S., & Skrade, M. A. (2017). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(5), 508-522. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1164226>
- Veldman, S. L. C., Jones, R. A., Santos, R., Sousa-Sá, E., & Okely, A. D. (2018). Gross motor skills in toddlers: Prevalence and socio-demographic differences. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(12), 1226-1231. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.05.001>
- Véle, F. (2006). *Kinantropologie. Přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. Praha: Triton.
- Verjans-Janssen, S. R. B., van de Kolk, I., Van Kann, D. H. H., Kremers, S. P. J., & Gerards, S. M. P. L. (2018). Effectiveness of school-based physical activity and nutrition interventions with direct parental involvement on children's BMI and energy balance-related behaviors – A systematic review. *PloS one*, 13(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204560>
- Veugelers, P. J., & Schwartz, M. E. (2010). Comprehensive school health in Canada. *Canadian Journal of Public Health*, 101(Suppl 2), 5-8. <https://doi.org/10.1007/BF03405617>
- Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vlček, P., & Janík, T. (2010). *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.

- Vrbas, J. (2010). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku: analýza vybraných ukazatelů*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- Vyskotová, J. (2013). *Úvod do obecné a vývojové kineziologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Vyskotová, J., & Macháčková, K. (2013). *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada.
- Wang, J. J., Baranowski, T., Lau, W. P., Chen, T. A., & Pitkethly, A. J. (2016). Validation of the physical activity questionnaire for older children (PAQ-C) among Chinese children. *Biomedical and Environmental Sciences*, 29(3), 177-186. <https://doi.org/10.3967/bes2016.022> PMID: 27109128
- Warburton, D. E., Charlesworth, S., Ivey, A., Nettlefold, L., & Bredin, S. S. (2010). A systematic review of the evidence for Canada's Physical Activity Guidelines for Adults. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7, 1-220. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-39>
- Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Cmaj*, 174(6), 801-809. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>
- Warren, J. M., Henry, C. J. K., Lightowler, H. J., Bradshaw, S. M., & Perwaiz, S. (2003). Evaluation of a pilot school programme aimed at the prevention of obesity in children. *Health promotion international*, 18(4), 287-296. <https://doi.org/10.1093/heapro/dag402>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Webster, C. A., Rink, J. E., Carson, R. L., Moon, J., & Gaudreault, K. L. (2020). The comprehensive school physical activity program model: A proposed illustrative supplement to help move the needle on youth physical activity. *Kinesiology Review*, 9(2), 112-121. <https://doi.org/10.1123/kr.2019-0048>
- Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. L., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691-701. <https://doi.org/10.1111/obr.12285>
- Welk, G. (2002). *Physical activity assessments for health-related research*. Human Kinetics.
- Wernerová, M. I. (2010). *Komunikace pro každého*. Computer Media sro.

- Whitehead, M. E. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy Throughout the Lifecourse*. London, UK: Routledge.
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 29-34.
- Wiersma, L. D., & Fifer, A. M. (2008). “The schedule has been tough but we think it's worth it”: The joys, challenges, and recommendations of youth sport parents. *Journal of leisure research*, 40(4), 505-530. <https://doi.org/10.1080/00222216.2008.11950150>
- Wilson, D. K., Evans, A. E., Williams, J., Mixon, G., Sirard, J. R., & Pate, R. (2005). A preliminary test of a student-centered intervention on increasing physical activity in underserved adolescents. *Annals of behavioral medicine*, 30(2), 119-124. https://doi.org/10.1207/s15324796abm3002_4
- World Health Organization (WHO) (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization. (2016). *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016–2025*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/329407/9789289051477-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. World Health Organization.
- Wuang, Y. P., & Su, C. Y. (2009). Reliability and responsiveness of the Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency-in children with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 30(5), 847-855. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.12.002>
- Zacharová, E., & Šimíčková-Čížková, J. (2011). *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada.
- Zatloukal, T., Andrys, O., Kovář, K., Novosák, J., Novosáková, J., Suchomel, P., ... & ság Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál.
- Zich, F. (2007). *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: VŠ finanční a správní, o.p.s.
- Zítko, M. (1998). *Kompenzační cvičení*. Praha: NS Svoboda.
- Zvonař, M., & Duvač, I. (2011). *Antropomotorika pro magisterský program tělesná výchova a sport*. Masarykova univerzita.

9 PŘÍLOHY

9.1 Etický souhlas ředitele základní školy

Etický souhlas ředitele základní školy

ZŠ Hejnice uděluje Sáře Hmírové souhlas se zpracováním dat, naměřených pedagogy ZŠ Hejnice k výzkumným účelům v rámci diplomové práce.

Název projektu: Motivační intervence a její vliv na pohybovou aktivitu dětí staršího školního věku

Forma projektu: výzkumná práce – diplomová práce

Období realizace: leden 2024–duben 2024

Předkladatel: Mgr. Sára Hmírová

Popis projektu:

Práce se zabývá vlivem dvouměsíční motivační intervence na pohybové chování u dětí staršího školního věku. V rámci práce bude provedeno motorické testování pomocí několika pohybových testů, a to v rámci hodin tělesné výchovy. Dále bude realizováno anonymní dotazníkové šetření PAQ-C/CZ k hodnocení obecné úrovně pohybové aktivity. Motorické testování a dotazníkové šetření proběhne před a následně po motivační intervenci. Poslední součástí výzkumu bude anonymní anketní šetření zaměřené na zjištění názorů žáků na realizovanou motivační intervenci.

Etické aspekty výzkumu:


Osobní údaje nebudou zveřejněny. Motorické testování proběhne v rámci hodnocení v předmětu tělesná výchova. Dotazníkové a anketní šetření bude realizováno se souhlasem zákonných zástupců a bude probíhat v rámci projektu „Motivace k pohybu“.

Prohlášení:

Povinností všech účastníků výzkumu na straně řešitele je chránit život, zdraví, důstojnost, integritu, právo na sebeurčení, soukromí a osobní data zkoumaných subjektů a podniknout k tomu veškerá preventivní opatření. Odpovědnost za ochranu zkoumaných subjektů leží vždy na účastnících výzkumu na straně řešitele, nikdy na zkoumaných, byť dali svůj souhlas k účasti na výzkumu. Všichni účastníci výzkumu na straně řešitele musí brát v potaz etické, právní a regulační normy a standardy výzkumu na lidských subjektech, které platí v České republice, stejně jako ty, jež platí mezinárodně.

Ředitel základní školy: Mgr. Jan Kašpar

Razítko a podpis


Základní škola a Mateřská škola,
Hejnice, okres Litoměřice, příspěvková organizace
Lázeňská 406, 463 62 Hejnice
IČ: 70695911, tel.: 482 322 391

ZŠ Hejnice
Lázeňská 406
463 62 Hejnice
Tel: 482 322 391
E-mail: info@zshejnice.cz
www.zshejnice.cz

9.2 Dotazník PA dětí PAQ-C/CZ

Dotazník pohybové aktivity dětí (PAQ-C/CZ)

Milá žákyně, milý žáku,
prosíme o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní. Pokus se zodpovědět všechny otázky upřímně a jak nejlépe dovedeš – je to pro nás velmi důležité. Cílem dotazníku je zjistit úroveň tvé pohybové aktivity v posledních 7 dnech.

PAMATUJ:

1. **KŘÍŽKIJ** – Své odpovědi označuj křížkem
2. **CHYBY** – Pokud spleteš odpověď, chybnou zaškrtej vnou nově označ křížkem.
3. **POHYBOVÁ AKTIVITA** – Jde o různé sporty, tanec, všechny pohybové hry, běžná jízda na kole, chození do školy, se psem, po obchodě, na houbách..., běhání, skákání, lezení, různé práce na zahradě a podobně.
4. **7 DNÍ** – V dotazníku se ptáme na pohybové aktivity za posledních 7 dní. Zkus si je vybavit.
5. **ŽÁDNÝ TEST** – V dotazníku nejsou správné či špatné odpovědi. Nejedná se o žádný test. Nebude to známkováno.

OSOBNÍ ÚDAJE

Pohlaví dívka chlapec

Věk _____ let

Tělesná výška _____ cm

Tělesná hmotnost _____ kg

1. V posledních 7 dnech: Kterým aktivitám ses věnoval nepřetržitě alespoň půl hodiny?

Kolikrát během 7 dní to bylo?

KROK 1: v celém sloupci označ křížkem, kterým aktivitám ses věnoval (mimo tělocvik).

KROK 2: označ křížkem, jak často ses svým aktivitám věnoval v posledních 7 dnech.

| ANO | KROK 2 | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1–2krát | 3–4krát | 5–6krát | 7krát a více |
| <input type="checkbox"/> Atletika (běhání, skákání, házení) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Basketbal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Bojové sporty (judo, karate a jiné) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Florbal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Fotbal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Gymnastika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Házená, vybíjená | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> In-line bruslení, bruslení na ledě | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Jízda na kole, koloběžce (ne e-kolo a e-koloběžka) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Jízda na koni | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Lední hokej | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Parkour, street workout | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Plavání a jiné aktivity ve vodě | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Posilovací cvičení, fitness, jóga | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Lyžování, běžky, snowboarding | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Skateboarding, penny board | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Softball, baseball | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Tanec, aerobik, hip-hop, street-dance | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Tenis, squash, stolní tenis, soft-tenis, badminton | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Turistika, delší chůze | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Volejbal, beach volejbal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Jiné | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. V posledních 5 školních dnech: V kolika dnech ses ráno před školou věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses u nich zadýchal, zpotil a unavil)?
(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)
- v žádném dni;
 - v 1 dni;
 - ve 2 nebo 3 dnech;
 - ve 4 dnech;
 - v 5 dnech.
3. V posledních 5 školních dnech: Kolikrát jsi byl v tělocviku velmi aktivní? Velmi aktivní je intenzivní hraní, běhání, skákání, házení, plavání, u kterého jsi byl hodně zadýchaný a zpotený.
(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)
- neměl jsem tělocvik nebo jsem necvičil;
 - málokdy;
 - občas;
 - docela často;
 - skoro pořád nebo pořád.
4. V posledních 5 školních dnech: Co jsi dělal po většinu času a všech přestávkách ve škole? Počítej zde i dobu mezi příchodem do školy a začátkem vyučování.
(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)
- seděl (povídal, četl, plnil školní povinnosti);
 - postával jsem nebo se pomalu procházel;
 - trochu jsem pobíhal nebo si hrál (bez výraznějšího zadýchání);
 - docela hodně jsem pobíhal nebo si hrál (zadýchal jsem se víc, než při běžné chůzi);
 - po většinu času jsem intenzivně běhal nebo si hrál (hodně jsem se zadýchal a zpotil).
5. V posledních 5 školních dnech: V kolika dnech ses hned po škole a odpoledne věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?
Jedná se o dobu mezi odchodem z budovy školy a přibližně 6 hodinou večer.
(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)
- v žádném dni;
 - v 1 dni;
 - ve 2 nebo 3 dnech;
 - ve 4 dnech;
 - v 5 dnech.
6. V posledních 7 dnech: V kolika dnech ses navečer věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?
Navečer se rozumí doba mezi 6 hodinou večer a spánkem.
(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)
- v žádném dni;
 - v 1 dni;
 - ve 2 nebo 3 dnech;
 - ve 4 nebo 5 dnech;
 - v 6 nebo 7 dnech.
7. Během víkendu: Kolikrát ses věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?
(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)
- vůbec;
 - 1krát;
 - 2 – 3krát;
 - 4 – 5krát;
 - 6 a vícekrát.

8. V posledních 7 dnech: Která z následujících vět nejlépe popisuje, co jsi během posledních 7 dní dělal?

Nejdříve si přečti všechny odpovědi. Potom vyber a označ křížkem pouze tu, která Tě nejvíc vystihuje.

- Všechno nebo většinu svého volného času jsem se věnoval aktivitám, které vyžadovaly malé fyzické úsilí.
- Občas (1–2krát za poslední týden) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.
- Často (3–4krát) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.
- Docela často (5–6krát) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.
- Velmi často (7 nebo vícekrát) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.

9. V posledních 7 dnech: Označ, jak často ses během celého dne věnoval pohybovým aktivitám. Pozor na pořadí dnů v tabulce! Příklad: pokud je dnes čtvrtek, pak se ptáme na minulý čtvrtek až včerejší středu.

(V každém řádku označ křížkem pouze jednu odpověď.)

| | nikdy | občas | středně často | často | velmi často |
|---------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Pondělí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Úterý | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Středa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Čtvrtek | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pátek | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sobota | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Neděle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. V posledních 7 dnech: Byl jsi v průběhu posledních 7 dní nemocný nebo ti něco jiného bránilo věnovat se pohybovým aktivitám, kterým se normálně věnuješ?

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- ANO

Napiš, co ti bylo: _____

- NE

Nyní se ještě jednou podívej, zda jsi skutečně odpověděl na všechny otázky.

DĚKUJEME ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU.

9.3 Informovaný souhlas s rozhovorem

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU
Josef Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín

Verze: EK UK FTVS 1 roz
© EK UK FTVS, 2024

Předloha 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážená paní/vážený pane,
v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jakož jsou zejména Helsinská deklarace, přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964 ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013); Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zejména ustanovení § 28 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb.) a Úmluva o lidských právech a biomedicině č. 96/2001, jsou-li aplikovatelné), Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu na UK FTVS v rámci *diplomové práce* s názvem *Motivační intervence a její vliv na pohybovou aktivitu dětí staršího školního věku prováděné na neutrálním, veřejném, bezpečném, předem domluveném místě, nebo online.*

Projekt bude probíhat v období: leden–duben 2024
Výzkum bude realizován v souladu s platnými epidemiologickými opatřeními MZ ČR.

Cílem výzkumného projektu je zjistit vliv motivační intervence na pohybovou aktivitu dětí staršího školního věku během dvouměsíčního období v rámci školního vzdělávacího procesu. Způsob zásahu bude neinvazivní. Budete se účastnit rozhovoru, při kterém se budu ptát na otázky ohledně aktivit souvisejících s motivační intervencí (tělovýchovné chvíle, učení v pohybu, aktivní přestávky apod. V rozhovoru nebudu zjišťovat žádná citlivá data.

Rozhovor bude nahrán na mobilní telefon, ten samý den bude nahrán do počítače a bezprostředně poté z mobilního telefonu smazán. Po přepsání Vám bude předložen anonymizovaný či pseudonymizovaný rozhovor ke schválení, které potvrdíte podpisem na konci tohoto dokumentu. Zveřejněn bude pouze přepsaný a Vámi schválený přepis rozhovoru či jeho části.

Časová náročnost rozhovoru: 20–30 min

Výzkumu se nezúčastní osoby s nakažlivým onemocněním.
Výzkum představuje pro účastníky jen malé riziko, srovnatelné s riziky při běžné kancelářské práci. Vaše účast v projektu je dobrovolná a nebude finančně ohodnocená.
Přínosem tohoto výzkumného projektu pro Vás budou informace o motivaci žáků v oblasti pohybových aktivit, ale také zjištění vlivu tělovýchovných chviliek a učení v pohybu na výkon a motivaci žáků během vyučovacích hodin.

S celkovými výsledky a závěry výzkumného projektu se můžete seznámit na e-mailové adrese: sarahmirova@seznam.cz nebo po dokončení práce v digitálním repozitáři Univerzity Karlovy na webových stránkách <https://dspace.cuni.cz/>.

Ochrana osobních dat: Data budou shromažďována a zpracovávána v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů. Budou získávány následující osobní údaje: jméno a příjmení, e-mailová adresa, případně telefonní číslo a odpovědi na otázky z rozhovoru. Všechny získané údaje budou bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru, přístup k nim budu mít pouze já a vedoucí práce.

Uvědomuji si, že text je anonymizován či pseudonymizován, neobsahuje-li jakékoli informace, které jednotlivě či ve svém souhrnu mohou vést k identifikaci konkrétní osoby – budu dbát na to, aby jednotlivé osoby nebyly rozpoznatelné v textu práce. Osobní data, která by vedla k identifikaci účastníků výzkumu, budou maximálně do 1 dne po odsouhlasení přepisu rozhovoru

anonymizována (smazána) či pseudonymizována (nahrazena jiným jménem či názvem), nejdéle však do 2 týdnů po přepsání rozhovoru budou smazána všechna Vaše osobní data. Vaše e-maily vymažu nejpozději do 1 dne po posledním kontaktu s Vámi v rámci výzkumu. Získaná data budou zpracovávána, bezpečně uchována a publikována v diplomové práci, případně v dalším výzkumu na UK FTVS.

Zmíníte-li název Vaší organizace, tak zaručuji, že nebude nikdy publikován, avšak může být ústně zmíněn při obhajobě práce.

V průběhu výzkumu nebudou pořizovány fotografie ani videa. Budou pořizovány pouze audionahrávky, které budou sloužit k uchování informací potřebných pro výzkum.

Výzkum byl schválen vedoucím práce na UK FTVS.

V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita ani použita pro jiné účely.

Jméno a příjmení hlavního řešitele: Podpis:.....

Jméno a příjmení osoby, která provedla poučení: Podpis:.....

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl(a) možnost si řádně a v dostatečném čase zvážít všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal(a) jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl(a) jsem poučen(a) o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí, a to písemně Etické komisi UK FTVS, která bude následně informovat předkladatele projektu. Dále potvrzuji, že mi byl předán jeden originál vyhotovení tohoto informovaného souhlasu.

Místo, datum

Jméno a příjmení účastníka Podpis:

Souhlasím s textem přepsaného a anonymizovaného či pseudonymizovaného rozhovoru v rámci výše uvedeného výzkumu a s publikací celého rozhovoru či jeho částí.

Jméno a příjmení účastníka Podpis:

9.4 Otázky pro rozhovor s učiteli

I. Pozorování změn:

- Pozorovali jste změny ve chování nebo aktivitách dětí ve třídě po dobu intervence?
- Jak vnímáte vliv motivace na školní prostředí a kolektiv?

II. „Spolupráce“ s intervencí:

- Jak jste jako učitel vnímal motivační intervencí? Jaký měla vliv na atmosféru ve třídě?
- Pokračovali byste i dále s intervencí? Zařadily byste natrvalo do svých hodin tělovýchovné chvílky a učení v pohybu?
- Máte nějaké náměty a nápady, jak by bylo možné mít ve školách víc pohybu?

9.5 Anketní otázky pro žáky

Dva měsíce jsi byl/a součástí motivačního programu. Nyní tě prosím o zodpovězení několika otázek, které se tohoto motivačního programu týkají. Pro připomenutí, program zahrnoval následující aktivity:

- přednášky a prezentace v hodinách předmětů tělesná výchova, výchova ke zdraví a cvičení ke zdraví,
- tělovýchovné chvilky ve vyučovacích hodinách,
- učení v pohybu, tedy pochopení a procvičení učební látky spojené s pohybem,
- motivace v hodinách předmětu tělesná výchova – formulace individuálních cílů,
- aktivní využívání času přestávek,
- výlet za sportem – Trampolíny Orionka
- školní sportovní den.

2. Ty a tvoje motivace:

- Cítíš se být po motivačním programu k pravidelné PA motivován/a více než tomu bylo před motivačním programem?

Ne – spíše ne – nevím – spíše ano – ano

- Máš pocit, že motivační program ovlivnil tvůj postoj k pohybu (PA)?

Ne – spíše ne – nevím – spíše ano – ano

Pokud „ano“ nebo „spíše ano“, jak motivační program ovlivnil tvůj postoj k pohybu?

.....
.....
.....

3. Změny v pohybovém režimu:

- Myslíš, že se nyní po dvou měsících motivačního programu věnuješ pohybu víc než v období před motivačním programem?

Ne – spíše ne – nevím – spíše ano – ano

- Máš v plánu být po motivačním programu více pohybově aktivní?

Ne – spíše ne – nevím – spíše ano – ano

Zdůvodni svou odpověď:

.....
.....
.....

Pokud „ano“ nebo „spíše ano“, jak budeš více pohybově aktivní (co pro to uděláš?):

.....
.....
.....

4. Hodnocení motivačního programu:

- Co se ti na motivačním programu líbilo?

.....
.....
.....

- Co se ti na motivačním programu nelíbilo?

.....
.....
.....

- Je něco, co ti v motivačním programu chybělo a co bys tam zařadil/a?

.....
.....
.....