

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



**Názory a postoje pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku
k pohybovým aktivitám**

Opinions and Attitudes of Unsuccessfully Moving Younger School Age Children toward
Physical Activities

Diplomová práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Aleš Kaplan, PhD.

Zpracovala:

Kateřina Vachová

PRAHA, SRPEN 2011

Abstrakt

Název diplomové práce: Názory a postoje pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám

Cíle práce:

Hlavním cílem práce bylo zjištění názorů a postojů pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám. Dalšími cíli bylo provedení přehledu pojmů týkající se pohybové neúspěšnosti v teoretické části, dále komparace zjištěných názorů a postojů takto definovaných žáků k pohybovým aktivitám s výsledky, které provedli Kaplan v roce 2001 a Holický v roce 2011 a kontrolní monitorování antropometrických charakteristik sledovaných souborů.

Metodika práce:

V práci byla použita metodika z výzkumného šetření Kaplana (2011), kde byla provedena identifikace pohybově neúspěšného žáka pomocí motorického testování. Tímto postupem byly vymezeny soubory pro následné zjišťování antropometrických charakteristik pohybově neúspěšných žáků a následně jejich postojů a názorů k pohybovým aktivitám pomocí dvou typů dotazníků.

Výsledky práce:

Výsledky udávají, že pohybově neúspěšní žáci provádějí pohybovou aktivitu 3× týdně a občasně. Žáci S2 tráví většinu času neaktivní činností, a to aktivitami na počítači a nebo hrou na zahradě, soubor S1 je o něco více pohybově aktivní. Sledovaní žáci a žákyně nejvíce sportují s kamarády, zejména pak chlapci, kteří ovšem se stejnými procenty upřednostňují i počítače, dívky jezdí nejraději na koni. Většina žáků chodí do školy pěšky, nejvíce rodičů sportovalo a sportují občas. Další výsledky vyplývají z postojového dotazníku, kde můžeme spatřit, že nejvíce dětí rádo sportuje s kamarády. Poslední výsledky se týkají indexu tělesného hmotnosti, který ve většině případů vyšel v normě, pouze u dívek S1 vyšla mírná nadváha.

Klíčová slova: pohybová aktivita, charakteristika věkových kategorií, pohybově neúspěšný žák, postoje a názory na pohybovou aktivitu, dotazníky

Abstract

Diploma thesis title: Opinions and Attitudes of Unsuccessfully Moving Younger School Age Children toward Physical Activities

Aims (goals):

The main aim of the diploma thesis was to state opinions and attitudes of unsuccessfully moving younger-school-age children toward physical activities. Another aim was to create an overview of terms regarding the movement failure in the theoretical part. Further aim was to compare the opinions and attitudes of so defined children toward the physical activities to results of Kaplan (2001) and Holický (2011) and to monitor anthropometric characteristics of observed files.

Methodology:

The work was developed by using the method of Kaplan's research (2011). The research identified unsuccessfully moving children using a motoric testing. With this procedure the files for the subsequent determination of the characteristics of the unsuccessfully moving children were defined. Then, two types of questionnaires were used to research the opinions and attitude of the children toward the physical activities.

Results:

The results revealed the unsuccessfully moving children do a physical activity three times a week and occasionally. The pupils of the S2 file spend most of the time inactively, for instance by engaging themselves in computer activities or garden games. The group S1 appears to be slightly more active. The observed pupils do sports mostly with their friends. However, the boys like computers as much as sport activities. Girls prefer horse riding the most. Most of the pupils walk to school, their parents did a sport as when they were children and now they do sports occasionally. Next results, based on the position questionnaire, revealed that almost all the kids like to sport with their friends. Last results concern the Body Mass Index, which turned to be on a standard level in most cases, only the girls of the S1 file resulted to have a slight overweight.

Key words: physical activities, characteristics of age categories, an unsuccessfully moving pupil, opinions and attitudes toward physical activities questionnaires

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za pomoci literární rešerše. Diplomová práce je součástí projektu odborného asistenta Kaplana, který je dlouhodobě řešen na katedře atletiky UK FTVS.

V Praze, dne 30. srpna 2011

Kateřina Vachová

v. r .

Děkuji tímto PhDr. Aleši Kaplanovi, PhD. za poskytnutí podkladového materiálu, odborné vedení práce, cenné rady, trpělivost a za vlastní zkušenosti, které mi k vypracování práce pomohly.

OBSAH

1. ÚVOD	12
2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	14
2. 1 Pohybová aktivita dětí	14
2. 2 Postoje dětí k pohybovým aktivitám a sportu.....	15
2. 3 Charakteristika věkových kategorií u dětí	16
2. 3. 1 Mladší školní věk	16
2. 3. 2 Střední školní věk	18
2. 3. 3 Starší školní věk	22
2. 4 Stručná charakteristika motorického vývoje dítěte mladšího školního věku	22
2. 5 Problematika pohybové gramotnosti.....	25
2. 5. 1 Pohybová gramotnost	26
2. 5. 2 Vztah pohybové gramotnosti k tělesné výchově.....	27
2. 5. 3 Členění pohybové gramotnosti podle vývojových zákonitostí	27
2. 6 Nástin problematiky pohybově neúspěšného žáka	29
2. 6. 1 Nezdatný žák	29
2. 6. 1. 1 Tělesná zdatnost.....	29
2. 6. 1. 2 Tělesně nezdatný žák	30
2. 6. 2 Neúspěšný žák.....	32
2. 6. 3 Nemotorný žák	34
2. 6. 4 Neobratný žák	35

2. 6. 5 Pohybově indisponovaný žák.....	37
2. 6. 6 Dyspraktický žák.....	37
2. 6. 6. 1 Stručný popis diagnostiky dyspraxie	38
2. 6. 6. 2 Možnosti reedukace dyspraxie	40
2. 6. 7 Úzkostný žák v tělesné výchově	40
2. 7 Problematika okrajově řešící sníženou pohybovou úroveň.....	43
2. 7. 1 Obézní žák.....	43
2. 7. 1. 1 BMI u dětí	44
2. 7. 1. 2 Vztah obezity k pohybové aktivitě	47
2. 7. 2 Žák s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD).....	48
2. 7. 2. 1 Příznaky LMD	49
2. 8 Postoje a názory k pohybové aktivitě pohybově neúspěšných žáků.....	51
3. METODOLOGIE PRÁCE.....	53
3. 1 Cíl a úkoly práce	53
3. 1. 1 Cíl práce	53
3. 1. 2 Úkoly práce	53
3. 2 Výzkumné otázky.....	54
3. 3 Charakteristika souboru.....	54
3. 3. 1 Charakteristika souboru S1	54
3. 3. 2 Charakteristika souboru S2	55
3. 4 Metodika práce.....	56

3. 4. 1 Metodika postupů při antropometrickém měření	56
3. 4. 2 Přehled diagnostických postupů při identifikování pohybově neúspěšného žáka	57
3. 4. 3 Metodika pro zjišťování názorů a postojů k pohybovým aktivitám.....	59
3. 4. 3. 1 Dotazník ke zjišťování názorů na pohybovou aktivitu	59
3. 4. 3. 2 Postojový dotazník CATPA Grade/Year 3 (Schutz et al., 1985)	59
3. 5 Zpracování dat.....	60
4. VÝSLEDKOVÁ ČÁST	63
4. 1 Základní antropometrická charakteristika	63
4. 1. 1 Tělesná výška pohybově neúspěšných žáků u souborů S1 a S2	63
4. 1. 2 Tělesná hmotnost pohybově neúspěšných žáků u souborů S1 a S2.....	64
4. 1. 3 Body mass index u pohybově neúspěšných žáků u souborů S1 a S2.....	65
4. 2 Názory pohybově neúspěšných žáků na pohybovou aktivitu.....	66
4. 2. 1 Provádění pohybové aktivity v průběhu týdne.....	66
4. 2. 2 Provádění mimoškolních aktivit.....	69
4. 2. 3 Mobilita žáků a zákyň do školy.....	72
4. 2. 4 Zastoupení pohybových aktivit ve volném čase rodičů dříve.....	74
4. 2. 5 Zastoupení pohybových aktivit ve volném čase rodičů v současnosti.....	77
4. 3 Postoje pohybově neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám.....	79
4. 3. 1 Postoje souborů S1 a S2 k pohybovým aktivitám.....	80
5. DISKUSE	87

6. ZÁVĚRY	92
7. SOUPIS POUŽITÉ LITERATURY	95
PŘÍLOHY.....	100

1. ÚVOD

Diplomovou prací volně navazuji na bakalářskou práci, která se týkala postojů dětí mladšího školního věku k pohybovým aktivitám. V teoretické části jsem rozšířila literární rešerši z bakalářské práce a dále doplnila témata, která se týkají problematiky pohybové aktivity dětí mladšího školního věku. V diplomové práci se zabývám dětmi mladšího školního věku a hledám souvislosti mezi jejich pohybovou úrovní a jejich názory na pohybové aktivity. Navazuji tak na disertační práci a rozpracovaný habilitační spis Kaplana, který se zabývá touto problematikou dlouhodobě.

Hlavním cílem práce bylo zjištění názorů a postojů pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám. V práci jsme stanovili i vedlejší cíle, a to provedení stručného přehledu pojmů týkající se pohybové neúspěšnosti v teoretické části, porovnávání námi zjištěných názorů a postojů takto definovaných žáků k pohybovým aktivitám s výsledky, které provedli Kaplan v roce 2001 a Holický v roce 2011 a kontrolní monitorování antropometrických charakteristik sledovaných souborů.

Současná přetechnizovaná moderní společnost je charakteristická novými dynamickými podněty v rozvoji duševních aktivit lidí. Tělesný rozvoj pomocí pohybových aktivit lidí následně výrazně pokulhává. Jak jsem se přesvědčila ve výzkumu v bakalářské práci, děti mladšího školního věku dávají z hlediska životního stylu přednost inaktivní činnosti před pohybovou aktivitou. Problematika snížené pohybové úrovně je v současné době velmi aktuální. Čím více jedinci podléhají sedavému způsobu života, tím nižší je jejich tělesná úroveň, což se následně může projevat negativním postojem k pohybovým aktivitám. Toto v důsledku může působit i na sociální vztahy v okolí jedince.

Pro vytvoření diplomové práce jsem prostudovala odbornou literaturu dané problematiky, identifikaci pohybově neúspěšných žáků provedl Kaplan v roce 2011 v rukopisu habilitační práce pomocí testové baterie. V rámci řešení diplomního úkolu jsem byla aktivně účastna identifikaci pohybově neúspěšných žáků v terénních podmínkách. U pohybově neúspěšných žáků byly následně zjišťovány postoje a názory k pohybovým aktivitám, pomocí vyhodnocení dotazníků dvou variant. Prvním dotazníkem jsme zjišťovali zastoupení pohybové aktivity v náplni denního režimu sledovaných žáků. Druhá varianta byla zaměřena na postoje žáků k pohybovým aktivitám podle CATPA Grade/Year 3 (Schutz et al., 1985). V diplomové práci okrajově uvádím výsledky indexu tělesné hmotnosti pohybově neúspěšných žáků.

Vyhodnocení dotazníků i indexu tělesné hmotnosti bylo provedeno pomocí statistických tabulek a grafů. U výsledků obou celých souborů, dále žáků a žákyň, byla provedena komparace.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Pohybová aktivita dětí

Pohybová aktivita dětí je stále aktuálním tématem, kterým se zabývá mnoho autorů. Kaplan (2001) uvádí, že je u dětí zdůrazňována především motivace a naplnění cílů organizačních forem tělesné výchovy v mateřské i na základní škole s ohledem na vytváření předpokladů pro celoživotní pohybovou aktivitu dětí, nejen motoricky nadaných.

Pojem pohybová aktivita patří k základním konceptům kinantropologie. Představuje chování a jednání člověka, které má komplexní charakter určený vzájemnými vazbami biologické, psychické, psychomotorické a sociální stránky člověka. Většinou je charakterizována frekvencí, intenzitou, dobou trvání a druhem pohybové činnosti (Suchomel, 2006, s. 245).

Pohybová aktivita je definována jako tělesný pohyb zprostředkovaný kosterním svalstvem, jehož výsledkem je energetický výdej (Bouten et al., in Suchomel, 2006, s. 245). Pohybová aktivita se podílí na průběhu celého vývoje, spoluvytváří a usměrňuje vývoj lidského organismu. Pro tělesný a psychický vývoj člověka je nevyhnutelná, protože lidské orgány nemohou zůstat bez funkce a prostřednictvím pohybové aktivity se cíleně rozvíjejí. Důležitá je adekvátní úroveň pohybové aktivity, protože jak její nedostatečná úroveň tzv. hypokinéza, tak nadbytečná úroveň tzv. hyperkinéza může škodit lidskému organismu (Kasa, in Suchomel, 2006, s. 245).

Podle Stejskala (2004) má pohybová aktivita velký význam i pro emocionální stránku jedince. Aktivní jedinec je díky zvýšené pracovní výkonnosti a lepší koordinaci schopen zvládnout snáze úkoly, se kterými se potýká každý den. Pravidelné cvičení zlepšuje funkčnost pohybového aparátu, jako je pevnost, pružnost, ohebnost, síla, vytrvalost aj.

Pravidelná pohybová aktivita je velmi důležitá pro zdraví jedince, brání vzniku celé řady onemocnění, která jsou spojena s pasivním způsobem života. Bylo dokázáno, že dlouhodobá pohybová aktivita prodlužuje lidský život a snižuje úmrtnost na onemocnění spojená se sedavým způsobem života (Stejskal, 2004).

2. 2 Postoje dětí k pohybovým aktivitám a sportu

V následující podkapitole se zabývám postoji dětí k pohybovým aktivitám. V diplomové práci navazují na bakalářskou práci. Čerpala jsem ze starší literatury, jelikož tato problematika není tématicky řešena současnými autory. Touto problematikou se zabývá Hošek (1990) ve svém stěžejním článku.

Podle Hoška (1990) je poskytováno daleko více podnětů pro rozvoj duševní než tělesný. Tělesný rozvoj je převážně odkázán na zájmové kroužky mimoškolní aktivity. Aby mohlo dojít k harmonickému rozvoji člověka, musí být k zájmovým pohybovým aktivitám dostatek příležitostí a lidé musí vnímat potřebu tělesně se rozvíjet. Ale lidé, kteří tělovýchovu potřebují nejvíce, většinou žijí hypokineticky a sportují pouze výjimečně.

Těžiště problému dle Hoška (1990) je v povinné školní tělesné výchově. Pod jejím působením utváří svůj vztah k pohybovým aktivitám prakticky celá populace. Uvádí, že rozsah ve školní tělesné výchově je v současné době nedostatečný. Teorie popisuje, že pravděpodobnost vzniku obliby ve sportovní činnosti je závislá na úspěšnosti v této činnosti. Tělesná výchova je povinný předmět, je známkový jako jiné předměty. Tento způsob hodnocení vyhovuje žákům pohybově nadaným a biologicky akcelerovaným. Tito žáci zažívají úspěch, mají kladnou sociální odezvu a díky tomu se často uplatňují i v zájmovém sportu. Svůj vztah k tělesným cvičením upevňují i návykově. Kromě toho brzy pochopí, že sportovní výkon může mít i nesymbolický smysl, být prostředníkem k získání výhod a tak vzniká u části populace úspěšných sportovců kladný vztah ke sportu. Je to však pouze malá část obyvatelstva a to ti, kteří jsou obdařeni vrozenými předpoklady a potřebují vliv pohybových režimů méně než zbytek obyvatelstva. U dětí, na kterých se většinou podepsal již v předškolním období hypokinetický životní způsob jejich rodičů, nemají s povinnou školní tělesnou výchovou dobré zkušenosti. Jsou často negativně hodnoceny, což u dětí vyvolává strach z neúspěchu při prováděné činnosti. Děti se proto raději pohybovým a sportovním aktivitám vyhnou se záměrem nedat znát, že určitou činnost neumí. Takto se vyvolávají obranné vyhýbavé postoje k pohybovým aktivitám, které jsou stále upevňovány výsměchem, ironií od spolužáků, ztrátou vlastní důstojnosti v kritériálních a intersociálně hodnocených situacích.

Hošek (1990) se domnívá, že tělesná výchova přestává být pro většinu dětí atraktivní a vede spíše k negativnímu vztahu. Hypokineticky orientovaní a málo tělesné výchově a sportu naklonění rodiče vycházejí odporu svých dětí ke školní tělesné výchově

občas vstříc a nechávají je osvobodit z některých činností tělesné výchovy nebo je nechají dokonce absolutně osvobodit z povinné školní tělesné výchovy.

Kromě rodičů sehrávají významnou úlohu učitelé tělesné výchovy, kteří se spíše zaměřují na úspěchy talentovaných jedinců. Ty pak upřednostňují před dětmi, které potřebují motivaci k činnosti a zbavit se vyhybavých postojů k tělovýchově (Hošek, 1990).

Podle Hoška (1990) lze v zacílených programech obavy z neúspěchu významně redukovat formováním adekvátní aspirační úrovně, změnou kauzálních atribucí a uplatněním intraindividuálních vztahových norem, při hodnocení aktivity. Z těchto tří efektivních mechanismů odstraňování strachu z nezdaru lze ve školní tělesné výchově použít regulaci aspirací a uplatnění individuálních vztahových norem hodnocení. Regulace aspirací předpokládá individuální přístup k žákům, na což nejsou při vysokém množství žáků ve třídě přiměřené podmínky. To znamená individuální zadávání úkolů k předpokladům žáka. Díky tomuto postupu může nastat zásadní převrat výkonového klimatu ve třídě. Nesrovnávají se výkony žáků navzájem a nepoužívají se školní osnovy, ale oceňuje se osobní zlepšení žáka. Významná je častější pochvala než kárání, více prožitých úspěchů než neúspěchů, více potěšení z činnosti než zlosti z vynucené činnosti. Podstatná je motivace žáků a přesvědčení, že snahou se dá mnoho změnit na vlastní tělesné způsobilosti. Uvádí, že touto metodou děti často více věří ve svůj úspěch, mají menší strach, jsou spokojenější, nejsou bezmocní. Skutečná motivace se zakládá v umění vytvořit prostor, ve kterém lidé sami najdou úsilí k přinucení k pohybu i povinné tělovýchovné činnosti. V diplomové práci nás zajímá vztah dětí mladšího školního věku k pohybovým aktivitám a zároveň zastoupení pohybových aktivit v jejich volném čase. Musíme si uvědomit, že vztah k pohybovým aktivitám se mění vzhledem k věku. V další části se pokusíme stručně charakterizovat jednotlivé věkové kategorie u dětí.

2. 3 Charakteristika věkových kategorií u dětí

2. 3. 1 Mladší školní věk

Mladší školní věk je podle Periče (2004) od šesti let dítěte do jedenácti let. Dále je ještě rozdělen do dvou období: dětství a prepubescence.

Universum (2006) uvádí, že dětství je období od narození do nástupu dospívání. Má následující etapy: novorozenec (od narození do konce prvního měsíce života), kojeneček (do

konce prvního měsíce života), batole (do konce třetího roku), předškolní věk (do konce šestého roku), mladší a střední školní věk (do konce 12. roku).

Podle Junga (in Vágnerová, 2005) je dětství fází fragmentárnosti a dezintegrace, je ovládané instinkty a ovlivňované vnějšími, obzvláště sociálními vlivy. V první polovině života převažuje tendence rozvíjet vědomé ego. Na konci batolecího věku si dítě uvědomí sebe sama, začne chápat své pocity a chování jako součást vlastní osoby. Psychický vývoj v dětství, je zaměřen na dosažení dobrého postavení ve společnosti, směřuje k rozvinutí osobnosti dítěte, tj. způsobu, jakým se člověk prezentuje navenek, aby vyhověl nárokům společnosti a současně si uchoval svou individualitu. Uvádí, že důležité je porozumění vlastní pohlavní identity a vytvoření představy o druhém pohlaví, jehož obraz vzniká jako stín, který zahrnuje všechny vlastnosti, nehodící se do genderového sebepojetí jedince.

Dětstvím se zabývá i Helus (2004), který za dětství považuje celkové rozpoložení jedince dětského věku. Podle Vágnerové (in Helus, 2004) je dětský věk rozdělen do devíti období: období prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí věk, předškolní období, období nástupu do školy, období školního věku, pubescence a adolescence, jehož základem je vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku, zejména k matce, druhým lidem nejbližšího okolí jako je otec, sourozenci, prarodiče, a poté věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno.

Dospívání je podle Universa (2006) obdobím zrání a rozvojem člověka. Začíná kolem desátého roku a končí mezi osmnáctým a dvacátým rokem života jedince. U děvčat o něco dřív než u chlapců. Proces dospívání začíná pohlavním zráním, tedy pubertou, která trvá od jedenácti až dvanácti let do čtrnácti až patnácti let. Uvádí, že po dosažení pohlavní dospělosti probíhá vlastní dospívání, období adolescence, ve kterém vrcholí vývoj po duševní i tělesné stránce.

Jung (in Vágnerová, 2005) považoval dospívání za důležitější než dětství. V období dospívání dochází k psychickému narození, které provázejí fyziologické změny a odpoutání od rodičů. V této vývojové fázi dochází k rozvoji osobnosti zejména v sociální podobě jáství. Ke konci adolescence by mělo dojít k integraci archetypu stínu do vlastní osobnosti. To znamená, že by si měl člověk uvědomit a přijmout i své negativní vlastnosti. Pokud by tento vývojový úkol nesplnil, bude si vytvářet zbytečné problémy a bude mít i v dalším životním období tendenci přijmout radikální názory, které by měly být v průběhu

dospívání překonány. Když jej zvládne, bude schopen přijmout nejistotu a pochybnosti jako samozřejmou součást života.

Mladší školní věk charakterizuje i Říčan (2004). Popisuje, že toto období začíná šesti lety dítěte, je to období, které znamená radikální změnu. Začíná školní docházka, dítě poznává nové prostředí, nové lidi, urychluje se rozumový vývoj a učí se myslet novým způsobem. Do života, ve kterém převládala pouze hra, nyní nastupuje práce a povinnosti, na které si dítě mnohdy těžko zvyká.

Uvedené období je nazýváno mladším školním věkem, v případě Freuda (in Říčan, 2004) obdobím latence, což znamená, že se chování ve vnitřním životě projevuje skrytě a slabě, málo se mění a vývoj stojí na místě.

Mladší školní věk je dále podle Říčana (2004) obdobím, které je poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné. Rozvoj dítěte je harmonický, celý vývoj plyne pomalu a postupně. Chování je však mnohdy lehce bouřlivé, dítě si zvyká na to, na co nebylo zvyklé. Musí plnit úkoly, které mu byly zadané a je povinen být v novém kolektivu, na který si musí zvyknout, prochází zmatky, pláče, sní o budoucích zaměstnáních jako je letec, prezident, popřípadě modelka apod. a používá je při svých hrách (hry na doktora, zpěvačku či tanečnici).

Horní hranice jedenácti let, kdy končí mladší školní věk je hranicí proto, že končí harmonické období. Začíná jiný ráz učení. Přechází do středního školního věku a do puberty (Říčan 2004).

Podle Kusé (2009) je mladší školní věk mezi šesti a deseti až jedenácti lety. Do školy dítě vstupuje na začátku období, splní-li podmínky školní zralosti. Dítě se musí adaptovat, dříve převládala hra, nyní je nahrazována učením. Uvádí, že dítě je schopno orientovat se v čase a prostoru, převládá mechanická paměť, která na konci období přechází k logické.

2. 3. 2 Střední školní věk

Kromě mladšího školního věku popisuje Říčan (2004) i střední školní věk. Uvádí, že toto období začíná jedenácti lety. Jedná se o období pubescence, kdy je znatelná tělesná proměna, pohlavní dospívání, mění se psychika i rozumový vývoj. Dítě hledá svoji identitu. Jde o přijetí sám sebe, svého těla, obličeje, povahy, schopností apod. Individuální rozdíly jsou velice výrazné. Začíná vznikat kladný vztah mezi dívkami a

chlupci. Člověk je v tomto období psychicky citlivější, zranitelnější, ale také bouřlivější. Přichází změna ke vztahu k rodičům, vrstevníkům a dalším autoritám. Větší šance „sklouznout“ k partě nevhodných lidí a vyzkoušení omamných látek či alkoholu a cigaret. Musí se předčasně rozhodovat o svém budoucím povolání nebo o studijním oboru, což je v tomto věku mnohdy velice obtížné.

Dolní hranice jedenáct let znamená podle Říčana (2004) nový způsob vzdělávání, tělesný a citový vývoj. Horní hranice je dána biologicky, zároveň je počátkem trestní odpovědnosti za trestné činy a zároveň důležitá z hlediska rozhodování vzhledem k výběru profese a dalšímu směřování k vytyčeným životním cílům. Po patnáctém roku se předpokládá postupná stabilizace, zklidnění vývoje, i když občas bývá u adolescenta jiným způsobem bouřlivější.

Matějček (1996) se také zabývá středním školním věkem. Uvádí, že střední školní věk není přechodný, ale je to velká vývojová epocha. Je to období, které přichází po mladším školním věku (tj. od šesti či sedmi let přibližně do osmi či devíti) a předchází staršímu školnímu věku (tj. od dvanácti do patnácti let). Ve středním školním věku se individuální rozdíly mezi dětmi urovnaly a navenek se toho také příliš neděje. Popisuje toto období jako období vyrovnané konsolidace. Je to doba relativně nejlepšího zdraví a vysoké tělesné výkonnosti, protože děti přestaly být nemocné a harmonie tělesných proporcí jim umožňuje pracovat fyzicky s překvapivou vytrvalostí. V období středního školního věku se rozhoduje také o zdravém utváření tzv. mužské a ženské identity člověka (tj. vědomí vlastního „já“).

Podle Vágnerové (2000) začíná střední školní věk mezi osmi až devíti lety do jedenácti až dvanácti let. Tedy do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začne dospívat. Uvádí, že v průběhu tohoto období dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny sociálně i biologicky. V této době se dítě plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se zde, zatím jen na psychické úrovni, vytvářet základy budoucích proměn. Uvádí, že jde o fázi přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání. Dítě středního školního věku je spíše realistou. Jeho způsob uvažování potvrzuje vazbu na skutečnost. Je extravertované, obrácené ke světu a reálné podněty ovlivňují jeho prožívání. Je to období, kdy má dítě tendenci, mít ve všem jasno. Tímto způsobem získává jistotu o vlastnostech světa, který zkoumá a seznamuje se s ním. Dítě v tomto období je i optimista, vidí většinu dění spíše pozitivně.

Vágnerová (2000) se domnívá, že se v tomto období utváří identita. Identitu popisuje jako subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je to faktor, který ovlivňuje jednání a směřování dítěte. Má smysl i pro budoucnost, předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat. Dětská identita vyplývá ze zkušeností se sebou samým. Na počátku středního školního věku je dětské sebehodnocení nepřesné a často ovlivněné aktuálními zážitky jako je například úspěch při písemné práci. Dětská identita je významným způsobem spoluurčována názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které dítě akceptuje. Popisuje dva aspekty hodnocení dětské identity. Emoční přijetí jako projev pozitivního citového vztahu. Prožitek citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Racionální, pozitivní hodnocení výkonu nebo chování potvrzuje dosažení přijatelné úrovně, podporuje sebedůvěru dítěte v jeho schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí úkoly.

Utváření dětské identity dítěte ve školní tělesné výchově popisuje i Matějček (1988-89). Uvádí, že dobrá kondice, dobré zdraví, tělesná zdatnost mají z psychologického hlediska velkou hodnotu. Představují jednu ze základních podmínek pro zdravé utváření osobnosti každého jedince. Tělesnou výchovu je nutno zařadit mezi důležité prostředky mentální hygieny, protože významně přispívá ke zdraví a zdatnosti člověka. Tělesná výchova patří mezi základní předměty ve škole, je i známkována jako jiné předměty. Z psychologického hlediska se od nich ale liší tím, že se dotýká osobnosti vyvíjejícího člověka v jejích „hlubinách“. Je spojena s prožíváním lidské tělesnosti, zdraví, síly, dovednosti.

Matějček (1988-89) definuje identitu v českém překladu jako totožnost, tato definice není zcela výstižná. Identita je jednou ze čtyř nebo pěti základních psychických potřeb, které musí být v dostatečné míře a v určité vývojové době uspokojovány, má-li se lidská osobnost vyvíjet zdravě a společností ku prospěchu. Identitu popisuje jako co člověk pro sebe samotného a pro druhé lidi znamená. Jaké místo zaujímá ve vztazích v jeho společenském okolí. Identita je věcí vztahů. Z pohledu dítěte se jedná o vztahy, které se ho dotýkají. K nim patří i vnější formy jako jméno, později občanský průkaz a všechny další průkazy totožnosti, národnost a vše co jedinec píše na nejrůznější formuláře. Důležitou složkou identity je tělesný jev. Jak člověk vypadá, jak se druhým lidem prezentuje. Významná je i tělesná zdatnost, dovednosti, schopnosti a vše v čem se člověk může ukázat v tom nejlepším světle a soutěžit s ostatními. Nikdo z lidí nechce být horší než ostatní.

Identita se podle Matějčka (1988-89) utváří v tzv. batolecím věku, což je druhý a třetí rok života. Dítě za normálních okolností vrůstá do rodinných vztahů, uvědomuje si sám sebe jako samostatnou osobu, prosazuje svoji vůli, přání, potřeby, zná své jméno, uvědomuje si a přijímá své postavení v rodinných vztazích.

Proces budování vlastní identity je u dětí s nějakým postižením složitější. Postižení nemusí být nějak těžké, jedná se i o pouhou neobratnost, roztržitost, neklid, neurotické napětí atd. Postoj rodičů a nejbližších vychovatelů k postižení nebo zvláštnostem dítěte se promítá do utváření jeho osobnosti a bude působit k postoji k sobě samému, k druhým lidem, k okolnímu světu a to i tehdy, kdy dospěje (Matějček, 1988-89).

Od tří let výše se v uplatňování identity dítěte začínají čím dál více uplatňovat druhé děti. Dítě se má osvědčit v jejich společnosti, jak bude oblíbené, jestli bude přibíráno do hry, co dokáže, co vydrží. Jeho sebevědomí bude posilováno nebo oslabováno (Matějček, 1988-89).

Důležitým obdobím vývoje identity je dle Matějčka (1988-89) střední školní věk. V tomto období se preferuje pohlaví. Chlapci přijímají identitu mužskou, dívky ženskou. Prostředím pro vytváření identity je život mezi vrstevníky, pro chlapce mezi chlapce, pro dívky mezi dívkami. Tyto dvě skupiny jsou v tomto období nejvíce oddáleny. Ke sblížení dochází až v době puberty a dále v době adolescence.

Střední školní věk je dobou pohybových soutěží. Matějček (1988-89) uvádí, že to úzce souvisí s vývojem motoriky, který se blíží vrcholu. V tomto období se zvyšuje hodnota tělesné zdatnosti. Je-li jedince pohybově omezen, je oproti ostatním ve větší nevýhodě, než by bylo dítě předškolní. Utváření jeho zdravé identity je proto více ohroženo. Nestačí-li ostatním dětem, není tolik úspěšné, stává se terčem výsměchu, odmítání. Musí vyvíjet nadměrnou snahu, aby se ostatním vyrovnalo. Má větší šanci než ostatní, uvědomit si svoji nedostatečnost, může přijít pocit méněcennosti i se všemi negativními důsledky.

Školní tělesná výchova má formativní význam pro vývoj osobnosti dítěte. Přispívá k duševnímu zdraví. Jeho význam může být i v prevenci duševních poruch, ale i v terapii poruch již vzniklých. Tyto dvě funkce, preventivní a terapeutická by měly být soustavně posilovány (Matějček 1988-89).

Na střední školní věk navazuje starší školní věk.

2. 3. 3 Starší školní věk

Na mladší školní věk a střední školní věk navazují problematikou staršího školního věku, v práci se jí zabývám pouze okrajově.

Podle Vágnerové (2000) starší školní věk trvá do ukončení základní školy, tedy do patnácti let. Toto období je označováno jako pubescence.

Podle Periče (2004) navazuje na mladší školní věk starší školní věk, který je mezi dvanácti a patnácti lety. Dále uvádí, že starší školní věk je období přechodu od dětství k dospělosti. Projevují se značně psychické a biologické změny. V tomto období je velmi nerovnoměrný vývoj tělesný, sociální i psychický. Toto období rozděluje do dvou skupin. Prepubescence, bouřlivé období, které končí kolem třináctého roku a puberta, klidnější fáze, která končí kolem patnáctého roku.

Říčan (2004) uvádí, že mezi patnácti a dvaceti lety vrcholí mládí, tedy období adolescence. Vstup do tohoto období je dán dozríváním mladého člověka v muže nebo ženu. Dospívání je těžká doba, plná rozporů, adolescent se sám v sobě musí najít a najít své místo na světě. Mladý člověk se připravuje čtyři roky na různých typech středních škol. Musí dokončit svoji přípravu k uplatnění v práci nebo rozhodnutí týkající se ke vstupu na vysokou školu. Vztah k opačnému pohlaví je v tomto období vřelý, vznikají vztahy a ne jen pouhé okouzlení, které tuto dobu také provází. Adolescenti v sobě mívají zmatek, nejasnost, někdy i bolest, mohou se vyskytnout i osobní krize.

Na konci období se však člověk stává radostnější, převládá pocit vnitřní síly, mládí a krásy, dochází k citovému a rozumovému uklidnění. Konec období je podle Říčana (2006) obtížné jednoznačně určit. Proto uvádí věk dvacet až dvacet dva let, kdy je mladý člověk již v pracovním nasazení nebo studující na vysoké škole.

2. 4 Stručná charakteristika motorického vývoje dítěte mladšího školního věku

Na základě výše uvedených věkových charakteristik se nyní zaměříme na dítě ve vývojovém období mladšího školního věku a pokusíme se stručně charakterizovat jeho motorický vývoj. Allen a Marotz (2005) popisují motorický vývoj dítěte po jednotlivých letech od šesti do osmi let. Šestiletému dítěti se zvětšuje síla svalů, zlepšují se dovednosti hrubé a jemné motoriky. Pohyby jsou přesnější, ale neohrabanost stále trvá. Dítě je velice

aktivní a neustále sebou šije a povídá. Lepší je koordinace oka a ruky, je zručnější a obratnější. Zajímá ho výtvarná a rukodělná práce. Umí si zavázat tkaničky. U sedmiletého dítěte se zlepšuje hrubá a jemná motorika, kdy například udrží rovnováhu na jedné noze. Novou motorickou činnost cvičí stále dokola, dokud se jí nenaučí, pak ho přestane zajímat. Umí používat příbor, tužku drží těsně nad hrotem a sklání hlavu blízko stolu. Má jistotu v psaní písmen a číslic, ale někdy mu nestačí řádka nebo papír. Lépe vnímá čas, množství, vztah mezi příčinou a následkem, umí hodiny a kalendářní rozdělení. Vyjadřování je přesnější a doprovázeno gesty. Osmileté dítě se rádo věnuje činnostem, při kterých vydá velké množství energie. Vypadá neunavitelně. Dítě je silnější, rychlejší, hbitější, udrží rovnováhu.

Perič (2004) uvádí, že se dítě v tomto období rychleji učí, ale je málo vytrvalé a při nedostatečném opakování zapomíná. Dítě postrádá úspornost pohybu. Uvádí, že rozdíly v motorice u šestiletých dětí a dvanáctiletých dětí jsou značně rozdílné. Období mezi osmi a deseti lety a deseti a dvanácti lety označuje, jako etapy s dobrou charakteristikou kvality pohybů. Nejpříznivější věk pro motorický vývoj je považováno období mezi deseti a dvanácti lety. Nazývá ho zlatým věkem motoriky, který charakterizuje rychlým učením nových pohybů. Dětem se zlepšuje přesnost provedení pohybu, jistota prováděné činnosti. Na konci období jsou dokonce děti schopny provádět i obtížnější koordinační cvičení.

Podle Říčana (2004) průměrný chlapec od šesti do jedenácti let vyroste ze 117 cm na 145 cm, jedenáctiletá dívka je přibližně o centimetr vyšší než chlapec. Zmiňuje se o hmotnosti, kdy chlapec a dívka váží přibližně stejně, dívka ani ne o půl kilogramu více. Dívka má širší pánev a trochu více podkožního tuku. U dítěte se mění chrup, když dochází k prořezávání trvalých zubů. Rysy obličeje se mění z dětského a přibližuje se podobě dospělého. Mozek stále roste, ale s věkem se růst zpomaluje. Je již celkem plně vyvinut, ale ještě se do jednadvaceti let bude zdokonalovat.

Říčan (2004) uvádí, že pohyby dětí jsou již obratné, což můžeme zaznamenat při jízdě na kole, při přeskokách švihadla a hodech, apod. Stoupá silová schopnost, která je často rozhodující u chlapců v postavení v kolektivu. Výkonnost dětí není ještě příliš velká, dítě se brzy unaví, ale ve srovnání s dospělými dokáže rychle nabrat nové síly.

Růst síly a zdokonalování hrubé motoriky popisuje Řičan (2004) následovně:

- Výkony chlapců s přibývajícím věkem rostou, zatímco u dívek je tomu naopak. V mladším školním věku je však vidět u obou pohlaví zřetelný vzestup.
- Pohyby drobných svalů jsou prozatím nepřesné. Teprve se dotváří koordinace mezi zrakem a pohyby prstů. Proto mají děti často problémy v první třídě se psaním. Písmo je kostrbaté ať se dítě snaží sebevíc.
- Smyslové vnímání není také úplně dokonalé. Pětileté dítě pozná rozdíl při zvednutí závaží pětikilogramového od patnáctikilogramového. Oči dokážou již rozeznat více barev než dříve.

Suchomel (2006) toto období nazývá prepubescencí a dělí ho na dva biologické i psychologické stupně, a to od šesti do osmi let a od osmi do jedenácti let. Uvádí, že na začátku období se prohlubuje integrace percepce a motoriky. Dítě v sedmi letech přechází ze stádia názorného intuitivního myšlení do stádia logických operací. Dle Měkoty et al. (in Suchomel, 2006) je období považováno za stádium zvýšené motorické učenlivosti. Kasa (in Suchomel, 2006) potvrzuje, že se jedná o zlatý věk motorického učení. Suchomel (2006) uvádí závěry vybraných pedagogů, kteří upozorňují, že v tomto období se děti snadno učí novým pohybovým dovednostem, a to na základě demonstrace a jednoduché instrukce. Tyto schopnosti mohou být ovlivněny na konci období před nástupem pubertálních vývojových změn.

Prepubescence je obdobím již zvládnuté mobility, ke konci období cíleně zaměřené a věcně orientované. Riegerová, Ulbrichová (in Suchomel, 2006) hodnotí období jako nejpříznivější dobu pro rozvoj motoriky a dalšího motorického učení, i vzhledem k tomu, že nervový systém je již dostatečně zralý pro složité, koordinačně náročné pohyby.

Meinel, Schnabel (in Suchomel, 2006) označují hlavní činitele ovlivňující motorický vývoj v prepubescenci:

- a) změna tvaru těla, kdy je příznivější poměr mezi trupem a končetinami;
- b) vstup dítěte do školy, při kterém dochází k narušení správného držení těla;

c) vývojový stupeň vyšší nervové soustavy, kdy stupeň diferenciacie mozkové kůry vytváří funkční předpoklady pro činnost druhé signální soustavy, doznívá převaha procesů podráždění nad útlumem (Meinel, Schnabel in Suchomel, 2006, s. 37).

Turek (in Suchomel, 2006) se domnívá, že motorická výkonnost dětí mladšího školního věku může být ovlivněna jejich spontánní pohybovou činností. Pro motorickou výkonnost není ještě vytvořen stabilní základ.

V období prepubescence vykazují rychlý vývoj a relativně vysoké hodnoty rychlostní schopnosti, aerobně-vytrvalostní, obratnostní schopnosti a kloubní pohyblivost. Na nízké úrovni zůstává síla. Díky obratnostním předpokladům se zlepšuje i vlastní průběh pohybu, který směřuje k dosažení harmoničnosti. Tento vývoj probíhá u chlapců ve vyšší úrovni než u dívek (Suchomel, 2006).

Juřinová, Stejskal (in Suchomel, 2006) konstatují, že v mladším školním věku může výchova a vliv prostředí zásadně ovlivnit rozdíly v motorice chlapců a děvčat.

2. 5 Problematika pohybové gramotnosti

Vzhledem ke snížené pohybové úrovni se začíná v odborné literatuře používat pojem pohybová gramotnost. S tímto pojmem se v rámci odborných publikací setkáváme u Whiteheadové, Mudrochové (2010). V souvislosti s pohybovou gramotností se dále setkáváme s pojmem tělesně – pohybová inteligence, kterou popisuje Gardner (1999). Kromě výše uvedeného typu inteligence dále tento autor operuje s pojmy jazyková inteligence, hudební inteligence, logicko-matematická inteligence, prostorová inteligence, aj. Pro přehlednost uvádím druhy inteligence dle Gardnera (1999) níže a doplňuji je drobnou charakteristikou:

- Jazyková inteligence je napojena na sluch a na mluvenou řeč, projevuje se jako schopnost rétoriky, vysvětlování, paměti.
- Hudební inteligence zahrnuje schopnost melodické, rytmické a umění citové formy.
- Logicko-matematická inteligence se projevuje jako schopnost manipulovat a provádět úkony s myšlenými objekty, přestože původně se toto myšlení vyvíjí na reálných předmětech.

- Tělesně-pohybová inteligence se uplatňuje při manipulaci s předměty, je to schopnost jemné motoriky prstů, rukou a řízení pohybu celého těla, patří sem obratnost a zručnost.
- Prostorová inteligence se zakládá na přesném vnímání vizuálního světa, umění přetvářet a upravovat původní vjemy a vytvářet představy.

Inteligence je podle Gardnera (1999) schopnost řešit problémy či formovat produkty, které mají v jednom či více kulturních prostředích význam. Inteligence je také připravenost nalézat a vytvářet nové problémy. V souvislosti s tělesně – pohybovou inteligencí můžeme mluvit o pohybové gramotnosti, kterou definovala Whiteheadová (2010).

2. 5. 1 Pohybová gramotnost

V tuzemských podmínkách navazují na Whiteheadovou (2010) Čechovská s Dobrým (2010), kteří jednoduše definovali pohybovou gramotnost, jako být pohybově vzdělán. Následně rozšiřují základní definici o další vysvětlení:

- pohybová gramotnost je způsobilost a motivace využít osobní pohybový potenciál a přispět ke kvalitě života;
- zmíněný potenciál a jeho vyjádření se bude odlišovat podle kultury, ve které jedinec žije a dle pohybových dispozic, kterými je obdarován;
- pohybově gramotný jedinec se pohybuje ve stabilním postoji, ekonomicky a se sebedůvěrou;
- pohybově gramotný jedinec vnímá vlastní tělesné kapacity a to mu pomáhá k pohotovému a koordinovanému sebevyjádření prostřednictvím nonverbální komunikace k vnímané interakci s ostatními;
- pohybově vzdělaný jedinec je schopen identifikovat a rozeznávat kvality života, které ovlivňují jeho pohybový výkon a rozumí zdravotním důsledkům pohybových aktivit, spánku a výživy.

Pohybová gramotnost zahrnuje osvojené základní pohybové dovednosti, motivaci a porozumění jak udržovat pohybovou aktivnost na vhodné úrovni po celý život (Čechovská, Dobrý, 2010, s. 3).

2. 5. 2 Vztah pohybové gramotnosti k tělesné výchově

Čechovská a Dobrý (2010, s. 3) uvádějí, že tělesná výchova hraje ve vývoji pohybové gramotnosti ústřední a jedinečnou roli. Dle Kaplana (2010, s. 30) porozumění významu pohybových aktivit v celoživotní péči o zdraví je prvořadý úkol školní tělesné výchovy, kterou procházejí povinně všechny děti a dospívající. Čechovská a Dobrý (2010) uvádějí, že zkušenosti, které získá mládež z vhodně plánované a řízené tělesné výchovy, jsou rozhodující pro zakládání pohybové gramotnosti v kritickém a formativním období během školní docházky. Například podle Kaplana (2010) při výuce atletiky objevují žáci předpoklady pro osvojení elementárních pohybových dovedností, které se pak učí užívat i v jiných pohybových činnostech. Atletické běhy, hody a skoky tak podle Kaplana (2010) výrazně podporují vytváření pohybové gramotnosti.

Čechovská a Dobrý (2010, s. 3) se domnívají, že umožnění přístupu všech jedinců k osobně prospěšným a užitečným zkušenostem, získaným prováděním pohybových aktivit, je velmi důležité. Mohou být:

- odrazovým můstkem talentovaných,
- východiskem k získání zdravotních benefitů a celoživotní pohybové aktivity pro tělesně schopné a zdravé,
- významnou zkušeností a hodnotou pro žáky se zdravotním postižením.

2. 5. 3 Členění pohybové gramotnosti podle vývojových zákonitostí

Whiteheadová, Mudrochová (in Čechovská, Dobrý, 2010) dělí pohybovou gramotnost na období od narození po stáří.

1. Od narození do čtyř let

V tomto období bývá podpora pohybové gramotnosti především ze strany rodičů, členů rodiny, pracovníků mateřské školy. K tomuto vývoji by měl přispívat domov, okolí bydliště, předškolní zařízení, zájmové kluby určené dětem tohoto věku.

2. Rané dětství v předškolním věku a na prvním stupni základní školy

Toto stadium je charakteristické osvojováním nových pohybových dovedností. Rostoucí pohybová gramotnost se projevuje v koordinaci jednotlivých částí těla např. ve skocích, v běhu, vystupování apod. Podpora rozvoje spočívá v rukou učitelů tělesné výchovy, rodičů a kamarádů.

3. Dospívání v průběhu docházky na střední školu

V této etapě je velmi důležité stále podporovat pohybovou kompetenci, vysvětlovat význam a ovlivňovat pozitivní postoj k pohybovým aktivitám. V letech dospívání jedinec prochází řadou změn, na kterou by měli všichni přicházející s nimi do kontaktu v oblasti pohybových aktivit brát ohled a umět správně reagovat na změny. Dříve dobře zvládnuté pohybové dovednosti se mohou stát neohrabanými a negativně se může měnit i držení těla. Rozvoj pohybové gramotnosti se musí přizpůsobovat měnícímu se tělesnu, postojům a sociálním zájmům školáků. Důležitou roli hrají učitelé tělesné výchovy, kamarádi, rodiče, trenéři apod.

4. Raná dospělost po skončení povinné školní docházky

V tomto období přechází odpovědnost za udržování a rozšiřování pohybové gramotnosti do rukou každého jedince, kterému budou oporou zkušenosti a zážitky, získané v předchozích letech.

5. Dospělost

Projde-li jedinec úspěšně jednotlivými fázemi rozvoje pohybové gramotnosti, mohla by být pro něj pohybová aktivnost pravidelnou součástí života. Jedinec bude oceňovat přínos z pohybu ve smyslu zdraví a kvality života. Vzájemná podpora partnerů nebo manželů bude mít v tomto stadiu důležitost v usnadňování zapojení a v povzbuzování při výběru různých pohybových aktivit, vhodných pro dospělého jedince středního věku.

6. Stáří

V tomto stadiu potřebuje být pohybová gramotnost udržována v rámci změn tělesného potenciálu jedince. Sociální podporu zde představují rodinní příslušníci, přátelé a lékaři. Záleží také na dostupnosti zařízení pro pohybové činnosti poblíž bydliště.

Tato stadia představují velice rozsáhlé a přibližné vymezení, které je podmíněno individuálním vývojem.

2. 6 Nástin problematiky pohybově neúspěšného žáka

V následující kapitole jsem si do kategorií rozčlenila zpracovaná teoretická východiska, která upozorňují na pojmy týkající se problematiky žáků s nízkou pohybovou úrovní z pohledu vybraných autorů. Setkáváme se tak s pojmy, které charakterizují žáka z hlediska pohybové úrovně jako: neúspěšný, nemotorný, neobratný, pohybově indisponovaný, dyspraktický, negramotný žák, dítě tělesně nezdatné, úzkostné. Otázkou je, zda do problematiky pohybově neúspěšných žáků můžeme zařadit i obézního žáka a žáka s lehkou mozkovou dysfunkcí. O těchto dětech se v práci zmiňuji okrajově.

2. 6. 1 Nezdatný žák

2. 6. 1. 1 Tělesná zdatnost

Tělesná zdatnost je stav organismu člověka umožňující provádět denní činnosti bez nepřiměřené únavy a s dostatečnou rezervou pro příjemné strávení volného času (Malina et al., in Suchomel, 2006, s. 10).

Tělesná zdatnost je komplexní rozvinutá schopnost umožňující jedinci odolávat vlivům vnějšího prostředí. Nejvýznamnějšími složkami tělesné zdatnosti jsou genetické předpoklady a částečně postupná adaptace na pohybovou činnost. Tělesnou zdatnost, jako součást všeobecné zdatnosti člověka, vyjádříme jako předpoklad účelného fungování lidského organismu a jako základ pro celkovou výkonnost. Tělesná zdatnost se projeví jako výsledek dlouhodobé, opakující se pohybové činnosti, která způsobila adaptaci (Novotná, Čechovská, Bunc, in Živný, 2009).

Rozdělení tělesné zdatnosti:

a) *Zdravotně orientovaná:* Působí kladně na zdravotní stav člověka a zabraňuje negativním vlivům z hypokineze (nedostatku pohybu).

Hodnotíme tři základní skupiny faktorů: strukturální (tělesná výška, tělesná hmotnost, složení těla), funkční (kardiorespirační zdatnost – aerobní, svalovou, zdatnost pohyblivosti – flexibilitu) a základní držení v posturálních polohách a kvalita základních pohybových vzorců.

b) *Výkonově orientovaná:* Na ní je závislý pohybový výkon, který je podmíněn předchozím sportovním tréninkem. (Skopová, Zítka, in Živný, 2009)

2. 6. 1. 2 Tělesně nezdatný žák

Tělesně nezdatní jedinci se zapojují do tělovýchovných činností obtížněji než jedinci motoricky průměrní a často postrádají odpovídající pohybovou aktivitu. Jestliže se dítěti nedaří pohybová seberealizace, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty, které mohou mít víceméně generalizovaný charakter (Suchomel, 2006, s. 8).

Cooper (in Suchomel, 2006, s. 8) popisuje několik příčin, proč se tělesně nezdatné děti nezapojují do pohybových činností ve školním věku: prohry v soutěžích, znevýhodnění na nižším stupni biologického vývoje v týmových soutěžích a sportech, málo příležitostí ke hře ve sportovních hrách, příliš organizovanosti a praktického drilu namísto času pro zábavu, emocionální stres z nadměrných výkonnostních požadavků a negativní zpětná vazba od učitelů, trenéru a rodičů. Žáci se mnohem pravděpodobněji zúčastní pohybové aktivity, pokud mají důvěru ve své schopnosti a není příliš zdůrazňováno umístění a výkonnost.

Tělesně nezdatní a pohybově neaktivní žáci trpí jak fyzickými, tak sociálními důsledky svého tělesného stavu. Navíc tito žáci mohou strádat neadekvátním přístupem k jejich pohybovým potřebám (McSwegin, in Suchomel, 2006, s. 8).

U nezdatných žáků je velmi důležité respektovat individuální možnosti rozvoje jejich pohybových schopností (Dobry, in Suchomel, 2006, s. 93). Nutná je potřeba vytvářet podmínky pro pohybovou aktivitu tělesně nezdatných žáků, jelikož část těchto žáků patří mezi pohybově pasivní jedince s nízkou potřebou pohybu (Moravec et al., in Suchomel, 2006, s. 93).

Tělesně nezdatní žáci bývají často otlí s negativním postojem k pohybové aktivitě a mohou vykazovat známky srdečně cévních onemocnění včetně vysokého krevního tlaku (Suchomel, 2006, s. 93)

Včasný objektivní výběr je jednou z hlavních podmínek úspěšného působení na jedince s nízkou úrovní tělesné zdatnosti a základní motorické výkonnosti (Suchomel, 2006, s. 93).

Vliv školního prostředí na zvyšování tělesné zdatnosti

Povinná školní tělesná výchova není schopna kompenzovat nedostatek pohybové aktivity u žáků zejména díky nedostatečné časové dotaci (Jurimae et al., in Suchomel, 2006). Cumming et al., (in Suchomel, 2006) zjistili u tělesně nezdatných žáků vztah vzrůstající časové dotace a použitých postupů v tělesné výchově k nárůstu aerobní zdatnosti v průběhu školního roku.

Ve školním prostředí má významný vliv na motorický vývoj žáka učitel, vychovatel, trenér a samozřejmě spolužáci. U žáků s nízkou úrovní tělesné zdatnosti, kteří většinou nemají vzhledem ke svým pohybovým předpokladům sportovní ambice, se do popředí dostává vliv učitelů tělesné výchovy. Dobře odborně a pedagogicky připravený učitel má rozhodující význam při tělesném a pohybovém formování žáků školního věku. Učitel se stává vzorem, který se žáci snaží napodobit. Působnost učitele ovlivňuje jak motorické výkony, tak zejména vztah žáků k tělesné výchově a sportu (Kasa, in Suchomel, 2006).

Tělesně nezdatní jedinci mohou zažít pocit úspěchu, pokud se nezaměřují na porovnávání svých výkonů se spolužáky, ale na zlepšování sebe sama. Pokud tito žáci mají pozitivní zkušenosti s pohybovou aktivitou, pak mají školní tělesnou výchovu v oblibě, přičemž hraje důležitou roli osobnost učitele (Koppe, Schmidt, in Suchomel, 2006).

Žák, který je frustrován svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímán ani ve vlastní rodině, se časem dostává do nesnesitelného napětí. Neúspěch může vést až ke ztrátě sebevědomí, k pocitu nedostatečnosti a méněcennosti. Žáci se rychle vzdávají řešení obtížných pohybových úkolů, protože je vnímají jako osobní ohrožení. Z hlediska školní úspěšnosti byly zjištěny určité rozdíly mezi pohlavími. Chlapci bývají ve škole méně úspěšní a mají více problémů i v adaptaci na školní podmínky, což může mít příčiny v rozdílném tempu zrání a v psychosociální diferenciaci mezi chlapci a dívkami (Vágnerová, in Suchomel, 2006, s. 218).

Vliv rodinného prostředí na zvyšování tělesné zdatnosti

Rodinné prostředí má klíčovou roli ve zvyšování motivace žáků k pohybovým aktivitám (Suchomel, 2006, s. 224). Pohybová aktivita rodičů je významná pro rozvoj úrovně pohybové aktivity žáků (Freedson, Evenson, in Suchomel, 2006). Rodiče jsou důležití zejména v odbourávání praktických bariér v rámci mimoškolních pohybových

aktivit. Žáci potřebují asistenci rodičů, například v pravidelné dopravě na sportovní kroužky (Sales, Pate, in Suchomel, 2006).

Rodinné prostředí musí být dostatečně bohaté na pohybové podněty, aby žák dostal dostatek příležitostí pro všestranný rozvoj pohybových schopností, dovedností a charakterových vlastností. Žák zároveň potřebuje vzor. Je třeba si uvědomit, že rodina je zodpovědná za vytváření podmínek pro realizaci pohybových aktivit (Kasa, in Suchomel, 2006, s. 226).

Význam rodinného prostředí stoupá v případě tělesně nezdatných žáků, u kterých je potřebná dlouhodobá podpora aktivního životního stylu. Rosengard et. al (in Suchomel, 2006, s. 229) uvádí, že je důležité, aby rodiče byli pro své děti vzorem, aktivně s nimi trávili čas, podporovali je v účasti ve sportovních oddílech, podporovali pobyt venku, učili je pohybovým dovednostem jako je jízda na kole, tanec, plavání apod., omezili sledování televize a konzumaci rychlého občerstvení.

V případě tělesně nezdatných žáků s nadměrnou hmotností mohou mít rodiče největší přínos ke zlepšení stavu svých dětí. Rodiče mohou být největší pomocí, ale také největší překážkou v případě, že jsou sami tělesně nezdatní nebo obézní. Je důležité, aby sami změnili svůj životní styl (Suchomel, 2006).

2. 6. 2 Neúspěšný žák

Neúspěšnost lze charakterizovat mnoha způsoby a z mnoha pohledů. Sagi (1995) uvádí, že vše začíná zjištěním rodičů, že jejich dítě nechápe probíranou látku ve škole, i když je přinejmenším průměrně inteligentní, učitelky si na ně stěžují kvůli nedostatečné koncentraci. Čím dříve se školní neúspěšnost odhalí, tím lépe. Sagi (1995) popisuje počáteční symptomy školní neúspěšnosti takto:

A) Počáteční příznaky neurotického snížení výkonnosti

Pojem neurotické snížení výkonnosti vymezil Duhrrssen (in Sagi, 1995). Neuróza je definována jako reakce na prožitky, která se odchyľuje od normy. Dítě prožívá negativně požadavky na svůj výkon a reaguje selháním.

B) Intencionální mezera

Intencionální mezera podle Duhrrsena (in Sagi, 1995) je neschopnost dítěte vnímat

prostředí jako ostatní a používat je při hře. Při procházce nevnímá okolí a později není schopné říct, co si zapamatovalo.

Herní zábrany jsou jedním z příznaků problémového chování. U dětí, které byly omezené při hře, se později mohou objevit poruchy chování.

Podle Sagiho (1995) se později může u neúspěšných dětí objevit netrpělivost. Dále uvádí pojem agresivní zábrany, který je pozdějším příznakem odepření výkonu. Děti jsou nadměrně přizpůsobivé. Snaží se následovat učitelku a splnit jakékoli její přání. Myslí, že náklonnost si musí zasloužit přizpůsobeným chováním. Někdy u nich probleskne záblesk agresivity, děti se vyděsí a pak se jejich chování snaží zamaskovat. Příznakem může být kousání nehtů.

C) Počáteční příznaky dyslexie

Příznaky nejsou dosud známé. Jedná se o děti, které jsou mentálně v pořádku. Jejich problém je neschopnost naučit se správně číst a psát.

D) Poruchy koncentrace

Dítě se neumí soustředit na zadané úkoly. Děti jsou z počátku nadšené, ale to rychle upadá. Všechny činnosti dělají jen krátce, jsou neklidné a mohou se dokonce uzavírat do sebe. Tyto děti nejsou u ostatních příliš oblíbené. Sagi (1995) uvádí, že děti s poruchami koncentrace jsou pohlceny vnějšími podněty. Rytmika je důležitou součástí nápravy poruch soustředění.

E) Snížení schopnosti jemné diferenciaci (rozlišování)

Jemnou diferenciací se rozumí schopnost vnímat obrazy, zvuky, pohyby a sociální situace. Člověk je schopen odlišovat i v nepatrných rozdílech. Schopnost diferenciaci je závislá na vývoji.

F) Poruchy orientace

Některé děti mají problémy s orientací v prostoru, špatně rozlišuje nahoře a dole, vpravo a vlevo. Problémy způsobují i optické symboly (některá písmena). Orientace lze rozvíjet pomocí cvičení, která jsou velice důležitá. Je důležité také zjistit, jestli je dítě levák či pravák.

2. 6. 3 Nemotorný žák

Podle Cimlerové (2000) se dětská nemotornost velmi často pojí s tzv. hypokinetickým syndromem, kde dominuje pomalost, netečnost, útlum, těžkopádnost, pasivita. Příčinou těchto syndromů bývají dle nejnovějších teorií porušené chemické pochody v mozku, svou podstatnou roli hraje i genetika, vrozený temperament. V určitém procentu případů jsou příčinou drobná traumatická organická poškození mozku v raných vývojových obdobích, tj. v období před narozením, v průběhu porodu či v období časně po narození.

Popisuje, že v anamnéze těchto dětí se často zjišťuje opožděný motorický vývoj, pohyby dítěte již v raném věku jsou málo koordinované a neúčelné, při chůzi dítě často padá, obvykle dříve běhá, než chodí. Později působí dítě neobratným dojmem, s velkými obtížemi se učí jezdit na kole, na schodech se musí přidržovat zábradlí déle než ostatní děti, mívá velké problémy v sebeobsluze. Má potíže se skoky, hody, jízdou na kole a dalšími aktivitami (Cimlerová, 2000).

Nemotornost se může sekundárně projevit i v řeči dítěte v souvislosti s porušenou motorikou samotných mluvidel, ve vážnějších případech se označuje tato vývojová porucha jako dysartrie, v méně závažných případech se hovoří o tzv. specifické artikulační neobratnosti. Dítě komolí slova, přerývá se, vyslovení některých složitějších slov je pro něj nesplnitelným úkolem jako je například slovo paroplavba, podplukovník apod. Některé děti mívají problémy i v mikromotorice očních pohybů a v důsledku této poruchy se u nich projevují problémy se čtením (Cimlerová, 2000).

Cimlerová (2000) uvádí, že nemotornost bývá i jedním z nejčastějších symptomů, doprovázejících dětskou obezitu. Podle statistik je asi 8 % školních dětí obézních, setkáváme se s obézním dítětem skoro v každé třídě. Tyto děti mají poměrně závažné zdravotní komplikace, které s obezitou souvisí, problémem se stávají psychologické důsledky obezity. Obézní dítě zpravidla fyzicky nestačí svým vrstevníkům, začíná se jich stranit, tím se stále víc vzdaluje pohybovým aktivitám. Trpí pocity zahanbení, méněcennosti, odchýlně se vytváří jeho sebepojetí. V případech těžší obezity se dítě stává terčem pozornosti nejen dětí, ale i dospělých. Své negativní pocity často kompenzuje dalším nadměrným příjmem potravy. Vytváří se tak bludný kruh. Nemotorné dítě by se i rádo do vrstevnického kolektivu začlenilo, ale není mu to často umožněno. Na vzniklou traumatickou situaci může reagovat různými obrannými mechanismy jako je upoutávání

pozornosti, šaškování, uzavírání se do vlastního světa, úniky do nemoci apod. s možným vyústěním až do poruch chování.

Nemotorné dítě je prakticky stále vystavováno srovnání se zaběhlou představou normálního pohybově zdatného dítěte. Tomuto sociálně přijatelnému ideálu nemůže dítě s motorickým deficitem dostat. Pro svou nemotornost nebývá vrstevníky přijímáno a není ani žádoucím dětským partnerem pro komunikaci či hru (Cimlerová, 2000).

Dlouho potlačované negativní emoce mohou podle Cimlerové (2000) přejít až v agresivní chování a myšlenky motivované touhou po pomstě těm, kteří se vysmívají. Potenciálně je nemotorné dítě ohroženo různými formami šikanování, v důsledku obrany se však může stát i jejím původcem. Prodlužované emocionální napětí vede ale také k vyvolání nejrůznějších neurotických příznaků a psychosomatických reakcí jako jsou bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku, apod.

Pomoci dítěti lze tím, že mu zprostředkujeme vhodnou volnočasovou aktivitu, kterou by mohlo kompenzovat své motorické obtíže, případně vhodnou netradiční zájmovou oblast, jejíž pomocí by dítě upoutalo zájem ostatních (Cimlerová, 2000).

2. 6. 4 Neobratný žák

Podle Matějčka (1989) je neobratnost dána nejen nedostatkem pohybu, ale i určitou konstituční neobratností, což je snížená schopnost ovládat své tělo, provádět komplexní pohybové úkony a osvojovat si komplexní pohybové stereotypy.

Děti mají dnes poměrně málo pohybu. Není dostatek tělocvičných prostorů, dost náradí, dost cvičitelů. Děti nemají příležitost osvojit si mnohé dovednosti, které byly před padesáti lety samozřejmostí. To je soud o dnešní dětské populaci, individuálních odchylek směrem k lepšímu i směrem k horšímu. Děti, které jsou pohybově nenadané, nemohou za svůj neúspěch. Nemohou za to ani rodiče, které by za to dali mnoho, aby jejich dítě bylo výkonnostně srovnatelné s ostatními nebo se aspoň přiblížilo (Matějček, 1989).

Matějček (1989) uvádí, že pro děti zejména chlapce ve středním školním věku, je mimořádnou hodnotou umět to, co ostatní, obstát v soutěži a získat určitou prestiž. Jde o vlastní identitu. Jestliže tato potřeba v tomto období není uspokojována, je zdravý vývoj osobnosti dítěte vážně ohrožen. Psychologická zkoumání ukazují, že pocity méněcennosti

pro tělesnou a pohybovou nedostačivost ve středním školním věku dosahují maxima. Nejhuře je snášen posměch ostatních dětí.

Výklad neurologů o periferních a centrálních nervových pochodech, jejichž výsledkem je jednoduchý pohyb, nabudeme úcty před každým výkonem, který vyžaduje trochu náročnější pohybovou koordinaci. Jakékoliv narušení řetězce činností na sebe navazujících může celý výsledek zkazit. Učitelé podléhají mnohdy lidské tendenci posuzovat jevy černobíle, buď, anebo. Buď je zdravý, nebo postižený. Buď může, nebo nemůže. Buď je normální a platí pro něj školní osnova nebo normální není a pak sem nepatří. Uvádí, že příroda takovéto dělení nesnáší. Vytváří spíše určité kontinuum postižení, od zřetelně vyjádřené dětské mozkové obrny, přes případy frustní poruchy, přes pouhé její náznaky, až ke klasickému normálu. Lehké mozkové dysfunkce ve své pohybové složce představují určité kontinuum od zřetelných poruch až po sotva znatelné, tedy znatelné pouze, jestliže organismus pracuje pod zátěží a má provádět činnosti vyžadující součinnosti více funkčních soustav. Na takové případy se už sotva vztahuje neurologická diagnóza a zůstává označení neobratnost (Matějček, 1989).

Matějček (2000) se ve své práci zabývá rozlišením několika druhů inteligencí, které charakterizoval Gardner v roce 1999. Rozlišuje inteligenci jazykovou, matematicko-logickou, prostorou, ale i hudební, společenskou a tělesnou. Myslí se jí schopnost více či méně lehce se učit pohybovým dovednostem. Schopnost rozumět svému tělu, ovládat je, být s ním v souladu, učinit z něho dokonalý nástroj k realizaci svých záměru, k originální umělecké tvořivosti a získávat z toho všeho radost a uspokojení. Tělesná neobratnost nemusí souviset s inteligencí matematicko-logickou, lingvistickou, prostorovou či sociální. Člověk tělesně neobratný může být vynikajícím matematikem, inženýrem či znalcem jazyka a být velmi oblíbeným.

Matějček (1989) uvádí, že je velice důležité, aby lidé přijímali dítě tělesně neobratné a to takové, jaké je. Přijímat neznamená, smířit se s osudem, ale výzva k zaměřené a cílevědomé aktivitě. V nácviku obratnosti se dá mnoho udělat, chce to však mnoho trpělivosti dítěte, ale i učitele, cvičitele či vychovatele. Ve hře je však osobnost dítěte a nikoliv jen školní osnovy, proto nelze dohánět všechno to, co ostatním dětem jde lehce a co neobratné dítě dohonit nemůže. Účelnější je naučit dítě jen několika málo cvikům, pro které má alespoň nějaké předpoklady. Stačí někdy jeden dobře naučený cvik, aby povznesl sebevědomí dítěte, aby se mohlo něčím vytáhnout. Velkou většinou jde o chlapce středního školního věku, tedy o kritickou vývojovou fázi pro budování mužské

identity, je psychologicky odůvodněným požadavkem posilovat u těch, kteří jsou konstitučně neobratní. Na prvním místě je tělesná síla. Jestliže nemůžeme obratnost nijak zlepšit, zavádíme cvičení silová. Psychologicky nejvýznamnějším přínosem bývá pro dítě např. prožitek, že svou vlastní silou své vlastní tělo ovládá, např. klik, přitah na šplhadle, apod.

Podaří-li se takové dítě podchytit, pak to dělá obvykle se snahou a vytrvalostí, která je v tomto věku vzácná. Není pochyb o pozitivním vývoji jeho pracovních vlastností a celého lidského charakteru (Matějček, 1989).

2. 6. 5 Pohybově indisponovaný žák

Pohyb a pohybová příprava je podle Kaplana (2005) neoddělitelnou součástí dětského života. Dítě by mělo být podporováno v dostatečném pohybu, jinak může být ovlivněn jeho psychický vývoj, další vztahy k pohybové aktivitě a sociální izolaci. Omezování v pohybu zdravé dítě může spět i k hypokinetickému syndromu dětského věku.

Tato problematika je stále aktuální. Důležitá je motivace dětí, příprava ve školní tělesné výchově a splnění jejich cílů. Tyto zkušenosti a zážitky jsou významné pro budoucí vztah k pohybové aktivitě. Škola by měla odstranit bariéry, se kterými se pohybově indisponovaný žák setkává. Nedostatečná pohybová aktivita se odráží ve zhoršení zdravotního stavu, snížení fyzické zdatnosti, odmítání pohybu a žádném přínosu prožitku z pohybové činnosti. Pohyb rozvíjí koordinaci a ovládání těla, je spojen s radostí, soutěživostí a kreativitou (Kaplan, 2005).

2. 6. 6 Dyspraktický žák

Nemotornost nebo neúspěch dítěte na základní škole nemusí být pouze příznakem lenosti, či dělání naschválů učitelům. Může to být příznak dyspraxie. Na základních školách je mnoho dětí, které nejsou příliš dobré ve sportovní činnosti. Kazí míčové hry a jsou neohrabaní. Ostatní děti se jim smějí a při výběru družstev zůstávají tyto děti mezi posledními. Učitelé je hodnotí jako nemotorné, nesnaživé nebo dokonce lenochy. Vše je dáno nedostatkem informací z dané problematiky.

Podle Kirbyové (2000) je-li dítě nešikovné či nemotorné, musíme si položit otázku, zda to není příčina nějaké poruchy. Koordinační potíže, které nešikovné děti provázejí, mohou být příčinou dyspraxie, což je stav, kterým trpí neohrabané děti. Tyto děti mohou

být podle Zelinkové (2003) považovány za lajdáky, jedince nedbalé a nedodržující kázeň. Dyspraxie podle Kirbyové (2000) postihuje asi 12% populace, a to jak děti, tak dospělé. Více však mužskou populaci. Je jedním ze skrytých handicapů. Na první pohled vypadají děti stejně jako ostatní, ale ve škole nebo doma mohou mít problémy. Týká se to psaní, motorické dovednosti jako je chytání míče. Dále chování, které je často zmatené a komunikace s ostatními lidmi může být obtížná. V dospělosti mohou mít potíže se zvládnutím domácích prací a řízením automobilu. Jejich inteligence je však normální až nadprůměrná.

Je důležité, aby dítě o svých koordinačních potížích vědělo co nejvíce, v šesti letech již s dyspraxií cítí. Vidí rozdíly mezi sebou a ostatními dětmi. Neumí jezdit na kole, písmo má horší než ostatní a všimne si i že ho děti neberou mezi sebe. Může se uzavřít do sebe a přestat komunikovat, být podrážděné a nazlobené (Kirbyová 2000).

2. 6. 6. 1 Stručný popis diagnostiky dyspraxie

Podle Portwooda (in Zelinková, 2003) je důležité pro správnou diagnostiku dyspraxie shromáždit nejrůznější informace, jako například neuropsychologické vyšetření, psychologické, logopedické, fyzioterapeutické, oční a pedagogické vyšetření, nedílnou součástí je pozorování rodičů. Rodiče jsou první, kdo zaznamenávají obtíže dítěte, proto většinou právě od nich přicházejí první informace. Pokud vyhledají odborné pracoviště, které přidělí diagnózu, může mít jejich krok pozitivní (pomoc, pochopení apod.) i negativní (dítě je vnímáno jako individuum a nositel dyspraxie apod.) dopad.

Obtíže, které se mohou u dětí zjistit podle Kirbyové (2000):

- Poruchy jemné motoriky

Jsou to drobné pohyby, které vykonáváme rukama a vyžadují přesnost. Děti mohou mít bez dobrého řízení jemné motoriky problémy s psaním a kreslením, oblékáním, jedením apod.

Cvičení: navlékání korálků

- Poruchy hrubé motoriky

Pohyby velkých svalových skupin. Udržení rovnováhy, chůze, běh, činnost s míčem apod. Dítě trpící vývojovou poruchou koordinace může mít problémy s některými pohyby,

protože neudrží rovnováhu. Nestíhá stát a zároveň chytat míč. Má často ovlivnit sílu pohybů.

Cvičení: Posílení ramenního a kyčelního svalstva, kutálení s měkkým míčem

- Nevyhraněná lateralita

V důsledku zpožděného vývoje mohou mít děti problémy s integrací obou polovin těla. Musí to však zvládnout, aby byly schopné používat příbor, psát, kreslit apod.

Některé děti nemají vyhraněnou lateralitu, uvidíme je psát pravou rukou a následně v levé držet lžící.

- Poruchy zrakového vnímání

Některým dětem dělá problémy rozlišit tvary předmětů.

Cvičení: jednoduché skládky, používání slov (nahore, dole) apod.

- Poruchy sluchového vnímání

Dítě vnímá všechny nepotřebné zvuky, je pro něj těžké soustředit se na jediný.

Cvičení: klidné prostředí, hraní na tichém místě od ostatních dětí.

- Zhoršená propriocepce

Jedná se o vjemy získané prostřednictvím svalů a kloubů jak tvrdí Kirbyová (2000). Dítě není schopno zpětné vazby, nedokáže přizpůsobit pohyby. Hodí míč silně a nedokáže ho příště hodit s menší razancí.

Podle DSM-IV (in Zelinková, 2003) je dítě diagnostikováno dyspraxií, pokud odpovídá následujícím kritériím:

- a) výkony v denních aktivitách vyžadující pohybovou koordinaci jsou výrazně nižší, než odpovídá chronologickému věku a inteligenci;
- b) výkony v osvojování školních dovedností a provádění aktivit v běžném životě jsou narušeny;

c) při diagnostikované mentální retardaci je opožděný pohybový vývoj považován za jeden z projevů.

2. 6. 6. 2 Možnosti reedukace dyspraxie

Podle Zelinkové (2003) platí u všech jedinců s problémem dys-, že čím dřív se s dítětem začne pracovat, tím je větší naděje na zlepšení. Reedukace je dlouhodobý proces, proto je důležitým úkolem naučit dítě žít v běžných životních podmínkách. Ráda bych se popisem zaměřila na mladší školní věk, na který je směřována diplomová práce.

Zelinková (2003) uvádí, že v mladším školním věku u dětí s dyspraxií dozrává organizace pohybů a utváření tělového schématu. V různé intenzitě a kombinaci se objevují potíže, které vyžadují péči s využitím postupů:

- problémy adaptace na školní režim a prostředí lze překonávat individuální péčí, postupným zvládnutím jednotlivých kroků ve spolupráci blízkých osob;
- pohybová neobratnost, špatná koordinace ve třídě, nešikovnost v tělesné výchově bude dítě zřejmě provázet po dlouhou dobu, proto by se měly komplikované úlohy dělit na menší;
- pomalost při oblékání, jídle, řešení úkolů nelze řešit výsměchem a tresty, prospěje zde pomoc učitelů, kamarádů a tolerance;
- pokud si dítě nepamatuje více instrukcí, měl by je učitel, rodič zadávat postupně, s opakováním;
- dítě je neklidné, vrtí se, neposedí, ruší vyučování, učitel by se měl snažit být klidný a tolerantní.

2. 6. 7 Úzkostný žák v tělesné výchově

Podle Vymětala (1979) pojem úzkost vyjadřuje hlavní pocit, který tento stav provází. Člověk si neuvědomuje konkrétní objekt nebo situaci, které ji vyvolávají, a proto bývá doprovázena napětím, bezradností nebo chaosem. Je reakcí na tušené nebo neznámé nebezpečí.

Vymětal (1979) popisuje, že dětství si člověk v sobě nese po celý život a jeho osobnost se vytváří již v časném dětství a v dospívání. Jsou lidé, kteří v dětství prožívali častěji úzkost a strach, ale v dospělosti těmito pocity netrpí a nejsou k nim náchylní, jelikož mají dostatečné obranné mechanismy. Na druhé straně nepřiměřená úzkost a strach

u lidí, kteří prožili harmonické dětství, bývá známkou toho, že se ocitli v extrémní životní situaci. Prožitky jsou varovným signálem ohrožení, popřípadě průvodním jevem některého psychického onemocnění, které vzniká v dospělosti a nemá přímý vztah k dětství. Pravidlem by se měla stát zásada, že by se děti měly co nejméně vystavovat negativním zkušenostem, jež vyvolávají a doprovázejí úzkost. Ani tak se jim jedinec zcela nevyhne, ale děti se s nimi naučí vyrovnávat, zvládat je a budou mít nad nimi lepší kontrolu.

Na počátku školní docházky se kouzelný svět dítěte předškolního věku definitivně přetváří ve svět realistický. Dítě by mělo nastoupit do školy až tehdy, když dosáhlo školní zralosti, jež v sobě zahrnuje složku intelektovou, osobnostní, to znamená schopnost koncentrace, větší emoční stabilitu a smysl pro povinnost a složku sociální, to je například samostatnost v sebeobsluze a jednání. Školní požadavky na dítě se stále zvyšují a osnovy a styl školní práce jsou vytvořeny pro děti s intelektem spíše vyšším než pro děti průměrné. Je zde nebezpečí přetěžování žáků průměrných a mírně podprůměrných. Učitelé jsou neosobní, nervózní a mají málo času na individuální práci se svými žáky. Proto není divu, že problémových dětí, vyžadujících odbornou pomoc, stále přibývá. Pro dítě školně nezralé jsou školní povinnosti a život ve škole velice zatěžující, dítě je přepracované, trpí a získává tak negativní zkušenosti. Může se vytvořit i školní fobie, to znamená strach z učitele, dětského kolektivu a školy vůbec. Dítě je vystaveno možnosti vzniku úzkosti, strachu nebo jiným projevům nerovnoměrného vývoje osobnosti. Úzkost u dětí může vzniknout i v případě, když jim spolužáci ubližují nebo se posmívají. Jsou to děti, které bývají tělesně slabší, které se nedovedou bránit a v dětském kolektivu prosadit. Záleží především na učiteli, jak tuto situaci po dohodě s rodiči zvládne a umožní dítěti začlenění do kolektivu ostatních dětí (Vymětal, 1979).

Matějček (1988-89) uvádí také spojitost úzkosti s tělesnou výchovou. Úzkost je podle Matějčka (1988-89) životně důležitý a někdy i užitečný mentální stav, při kterém prožíváme pocit ohrožení, vnímáme přítomnost nebezpečí, předvídáme nejisté životní podmínky, nepříznivé vnější okolnosti apod.

V souvislosti s tělesnou výchovou Matějček (1988-89) konstatuje, že jsou důležité základní charakteristiky tohoto prožitku. Je to tíseň, která nás svírá a spoutává. Tento pocit máme, když nebezpečí nenabýlo reálnou formu, ale my jen něco tušíme, než vnímáme. Skutečné nebezpečí pak vyvolává strach.

Matějček (1988-89) uvádí, že termín úzkostnost znamená v psychologii vnitřní dispozici k prožitkům úzkosti a strachu. Každý člověk vnímá úzkost jinak, v jiné formě a v jiné míře. Nedostatek úzkosti však není optimálním stavem, jelikož znamená též nedostatek korigujících mechanismů, nedostatek společenského odstupu, citlivosti a citovosti, nedostatek svědomí i soucitu. Na druhé straně jsou lidé, kteří se hroutí při každé negativní situaci.

Míru prožívané úzkosti u jednotlivého dítěte, ale i dospělého mohou podle Matějčka (1988-89) psychologové zjišťovat mnoha metodami. V podstatě jde o zjištění, do jaké míry člověk prožívá různé situace a všechno dění v jeho životě, které se dají označit jako nebezpečné.

Děti s lehkou mozkovou dysfunkcí jsou charakterizovány spíše s nízkou mírou úzkostnosti. Z toho vyplývá, že tyto děti mají nedostatek zábran, jsou impulsivní, zbrklé. Učitel tělesné výchovy musí být stále ve střehu, aby předešel možnému úrazu. Děti, které jsou naopak úzkostné mají mnoho zábran, přílišnou sebekontrolu, málo odvahy, plno nejistoty, jsou stísněné a stažené do sebe tváří v tvář nárokům jakéhokoliv sportu, cvičení a tělesného výkonu (Matějček, 1988-89).

Vhodné výchovné vedení úzkostných dětí má několik předpokladů. Jeden z předpokladů je přijmout poznatek, že podkladem zvýšené úzkostnosti je ve většině případů konstituční výbava, kterou si dítě přineslo na svět ve svém organismu (Matějček, 1988-89). Často jde o dědičný přenos z předchozích generací. Úzkost se nachází však i ve spojení s oslabením, vyčerpáním nervového systému nebo i drobným poškozením. Děti by se za svoji úzkostnost neměly trestat ani zesměšňovat, neměly by se obviňovat jeho vychovatelé ani vnější životní okolnosti. Vhodné vedení má uklidňující, posilující, ozdravující účinek. V konkrétních případech mají rodiče i učitelé možnost poradit se s psychologem nebo s pracovníky psychiatrické služby.

Podle Matějčka (1988-89) mírná úzkost povzbuzuje, naopak silná úzkost blokuje. Děti, které jsou úzkostlivé, mají práh úzkostné blokády snížený. Např. soutěž, která u druhých dětí vyvolává zvýšenou snahu a výkonnost, u těchto dětí už působí tlumivě. Úzkost v nich vzbuzuje např. cvičení na nářadí, vstup do bazénu, šplhadla, žebříky, přeskok přes kozu.

Dětský kolektiv, má vypjaté normy tělesné zdatnosti, odvahy, statečnosti apod. Dítě, které se pro svoji blokující úzkostnost neodvážá toho, co ostatní, sklízí posměšky a neuznání. Úzkostné napětí se tímto zvyšuje a narůstají pocity méněcennosti i neurotické obtíže (Matějček, 1988-89).

Jedním z východisek léčebného přístupu k úzkostným dětem je poučka, že slabost se nepřekonává násilím, ale uklidňujícím, povzbudivým vedením. Nejistota se nezmůže trestem, nýbrž dodáním jistoty. Úzkostné dítě by se mělo přesvědčit, že tam, kde předpokládá nebezpečí, ve skutečnosti žádné nebezpečí není (Matějček, 1988-89).

Další z pravidel zní, že povedený výkon zvyšuje ambice, tedy cíle a očekávání. Je třeba dělat s úzkostným dítětem to, co mu jde, co zvládá nebo k zvládnutí určité činnosti mu můžeme dopomoci. Tyto děti potřebují zažít úspěch. Měly by se uznávat a chválit, nejen jejich konečný výkon, ale i jeho části a snahu dětí (Matějček, 1988-89).

Podle Matějčka (1988-89) v tělesné výchově dětí zvýšeně úzkostných se musí počítat s důležitou okolností, a to vlastní snahou dítěte úzkost překonat, která pozitivně ovlivňuje spolupráci mezi vychovatelem a dítětem. V určitých případech dítě pozoruje své nedostatečné výkony proti ostatním dětem, sebere své síly a do nějakého výkonu se pustí, aby překonalo samo sebe. V některých případech se zamýšlený výkon podaří, v některých ne. V prvním případě je to pro dítě rozhodujícím zlomem k dobrému, v druhém případě to může znamenat definitivní porážku.

2. 7 Problematika okrajově řešící sníženou pohybovou úroveň

V následující subkapitole se okrajově zabýváme obézními žáky a žáky s lehkou mozkovou dysfunkcí neboli LMD. Je otázkou zda tyto problematiky mohou ovlivnit pohybovou neúspěšnost žáka.

2. 7. 1 Obézní žák

Obezita je podle Čepové (2002) choroba, která vzniká v okamžiku, kdy je energetický příjem vyšší než energetický výdej. Přebytková energie se ukládá do zásobárny, kterou tvoří tuková tkáň.

Kyralová a Matoušová (1995) se domnívaly, že výskyt obezity je zdravotním problémem civilizovaných zemí, nevyjímaje naší republiky. Na vzniku obezity se podílí

řada příčin i různých mechanismů. Obezitu neboli otylost definují jako nadměrné ukládání podkožního tuku, nebo také jako symptom neboli příznak choroby, vznikající z množství vlivů, které vedou k nepoměru mezi energetickým příjmem z potravy a výdejem energie ve formě tepelné nebo mechanické.

Čepová (2002) řadí obezitu mezi tzv. civilizační choroby. Její výskyt souvisí se změněnými životními podmínkami a se změnou životního stylu. Příčin vzniku je několik, na jedné straně genetické dispozice a na druhé straně negativní faktory vnějšího prostředí.

Lisá (in Vignerová, Bláha, 2001) uvádí, že obezita se stává velkým problémem téměř v celém světě mimo země, v nichž obyvatelstvo trpí naopak podvýživou. Popisuje, že nárůst obézních jedinců je tak veliký, že se hovoří o pandemii. Obezita byla po mnoho let považována za kosmetickou záležitost a tak se k ní i přistupovalo. Postupem času se však zjistilo, že obezita vede k závažným vedlejším účinkům, především má vliv na látkovou výměnu, u dětí v období růstu zatěžuje kostní, kloubní a cévní systém.

Lisá (in Vignerová, Bláha, 2001) odděluje obezitu od nadměrné tělesné hmotnosti. Lidské tělo se skládá z tkáně svalové, tukové, kostní a z hmotnosti orgánů. Může se stát, že dítě, které má zvýšenou tělesnou hmotnost, není obézní, protože se na jeho hmotnosti podílí robustní kostra a zase naopak některé dítě má malou hmotnost, ale je obézní, jelikož jeho kosti nebo svalstvo jsou slabé. Obezita tedy neznamená vysokou tělesnou hmotnost.

Obezita se určuje podle vrstvy podkožního tuku, která se dá určit několika způsoby. Nejčastěji užívané je měření kožních řas pomocí kaliperu, kdy se měří tukové vrstvy různých částí těla a jejich síla se porovnává s normální populací. Dále se v běžné praxi používá hodnocení vztahu tělesné hmotnosti k tělesné výšce, věku a pohlaví podle percentilových grafů. Za normální hodnotu se považuje, když je tělesná hmotnost ve stejném percentilu jako tělesná výška. Lze použít i body mass index (BMI), který se vypočítá z tělesné hmotnosti v kilogramech, dělené tělesnou výškou v metrech na druhou. Byl sestaven percentilový graf české dětské populace (Lisá, in Vignerová, Bláha, 2001).

2. 7. 1. 1 BMI u dětí

Vzhledem k tomu, že hodnoty BMI se u dětí a adolescentů mění s věkem, nelze pro ně použít klasifikaci BMI pro dospělé. V následující tabulce jsou uvedeny hodnoty BMI vymezující tři stupně dětské obezity podle Bláhy (in Andrla, Navrátková, 2009). Tato tabulka klasifikuje pouze tři stupně obezity, nikoliv nadváhu jako alarmující faktor do

budoucích let, proto by i hodnoty hraničící s obezitou prvního stupně měly být varovným signálem (Andrla, Navrátková, 2009).

Tabulka 1

Stupně obezity u chlapců podle Bláhy (in Andrla, Navrátková, 2009)

upraveno pro kategorii mladšího školního věku

Věková kategorie (roky)	chlapci		
	1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
	mírná obezita	střední obezita	těžká obezita
6 - 6,9	19,6 - 24,8	24,9 - 28,8	nad 28,8
7 - 7,9	20,2 - 25,0	25,1 - 29,2	nad 29,2
8 - 8,9	21,1 - 25,3	25,4 - 30,4	nad 30,4
9 - 9,9	22,2 - 25,7	25,8 - 30,5	nad 30,5
10 - 10,9	23,3 - 26,2	26,3 - 30,9	nad 30,9
11 - 11,9	24,3 - 27,0	27,1 - 32,0	nad 32,0
12 - 12,9	24,8 - 27,8	27,9 - 33,3	nad 33,3

Tabulka 2

Stupně obezity u dívek podle Bláhy (in Andrla, Navrátková, 2009)

upraveno pro kategorii mladšího školního věku

Věková kategorie (roky)	Dívky		
	1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
	mírná obezita	střední obezita	těžká obezita
6 - 6,9	19,7 - 24,8	24,9 - 28,6	nad 28,6
7 - 7,9	20,6 - 24,6	24,7 - 28,8	nad 28,8
8 - 8,9	21,5 - 24,4	24,5 - 28,8	nad 28,8
9 - 9,9	22,4 - 25,2	25,3 - 29,4	nad 29,4
10 - 10,9	23,1 - 25,7	25,8 - 30,0	nad 30,0
11 - 11,9	24,2 - 26,3	26,4 - 31,4	nad 31,4
12 - 12,9	25,3 - 27,6	27,7 - 32,8	nad 32,8

Čepová (2002) rozlišuje obezitu na tzv. centrální typ, jinak zvanou mužskou nebo také tvar jablka, a obezitu gynoidní, jinak zvanou ženskou nebo také tvar hrušky. Zmnožení tuku na hrudníku a na břicho bývá častěji spojeno s výskytem kardiovaskulárních

chorob a metabolických potíží. U těchto lidí bývá porucha metabolismu tuků. Je zde i spojení obezity a diabetu (cukrovky). Dalšími poruchami jsou respirační potíže, dochází k nedostatku kyslíku, nadbytku oxidu uhličitého, k cyanóze. Výsledkem může být srdeční selhání.

Lisá (in Vignerová, Bláha, 2001) konstatuje, že u dětí nadměrná hmotnost zatěžuje rostoucí dětský organismus, především rostoucí kostru. Často jsou diagnostikovány kulatá záda, tedy kyfoza či odchylení páteře do strany, tedy skolióza. Bylo zjištěno, že některé děti měly rozšířené žíly na dolních končetinách nebo trpěly žlučovými kameny, nebo u nich byl zjištěn zvýšený krevní tlak. Při dlouhotrvající nadváze je zatížena i práce srdce a plic.

Lisá (in Vignerová, Bláha, 2001) uvádí, že příčinou nadměrné hmotnosti u obézních, tedy i u dětí jsou vnější vlivy, to je nadměrný přívod energeticky bohaté potravy a nedostatečný pohyb. Způsob denního režimu dětí není vždy správný. Mnoho dětí nesnídá, nesvačí, někdy ani neobědvá nebo naopak si děti ve školních jídelnách přidávají přílohy. Další příčinou je nedostatek pohybu, kdy děti jezdí do školy např. autem, městskou hromadnou dopravou, apod., celé dopoledne a někdy i část odpoledne tráví dítě ve škole, po škole následuje účast na zájmových kroužcích, po nich děti přijíždějí domů a vysedávají celé hodiny u televize nebo počítače. Jejich pohyb je často omezen na minimum. Malá část dětí se zabývá pravidelnou sportovní činností mimo povinnou školní tělesnou výchovu.

Obezita postihuje nejen dospělou populaci, ale i děti. Podle Čepové (2002) obezita u školní mládeže narůstá. Příčinami mohou být jednak úroveň školní tělesné výchovy, dále stravovací režim a odpolední volný program strávený možnou inaktivní činností prostřednictvím počítače, popřípadě aktivně v pohybových kroužcích, účastí ve sportovních klubech, apod.

Čepová (2002) popisuje, jak se bránit obezitě v dětském věku. Důležitý je pravidelný režim, strava v pravidelných intervalech, strava by měla být pestrá, vyvážená a měla by obsahovat dostatek vitaminů. Důležité je také nejíst velké množství sladkostí, jídla v rychlém občerstvení. Dítě by mělo dodržovat pitný režim, ideální je ovocný čaj nebo minerálka. Ovoce a zelenina je zdrojem vitaminů, proto patří denně na stůl. Lisá (in Vignerová, Bláha, 2001) uvádí, že při dodržení správné výživy, dostatku pohybu a pevné vůle lze nadměrnou hmotnost ztratit. Výhodnější je správným způsobem života předejít

jejímu vzniku zvláště u dětí. Je známo, že osmdesát procent obézních dětí zůstává obézními i v dospělosti se všemi uvedenými následky.

2. 7. 1. 2 Vztah obezity k pohybové aktivitě

Rizika a komplikace související s obezitou zasahují do různých oblastí. Hlavní nebezpečí obezity spočívá v řadě dalších onemocnění, která se s obezitou pojí a komplikují její průběh. Rizika souvisí i s psychickým strádáním dítěte, které je vinou své tloušťky neobratné a nestačí při hře a sportu svým vrstevníkům, není zanedbatelné, zdravotní následky nadměrné hmotnosti jsou vážnější (Gregora, 2004)

S omezením fyzické aktivity stoupá výskyt obezity. Fyzická aktivita populace v České republice je v průměru velice nízká (Svačina, 2008). Proto je zvýšená aktivita, pokud je to ze zdravotních důvodů možné, u obézních jedinců velice důležitá (Svačina, 2008).

Obezita spojená s vysokým množstvím tělesného tuku je brzdícím činitelem tělesné zdatnosti a základní motorické výkonnosti, přičemž negativně stoupá s věkem (Suchomel, 2006, s. 203). Lisá et al. (in Suchomel, 2006) se domnívají, že tělesná zdatnost obézních dětí je v 75% případů velice špatná. Negativní vztahy jsou zvlášť patrné při porovnání obézních a neobézních jedinců školního věku. Cowell et al. (in Suchomel, 2006) zjistili v rámci studie amerických dětí mladšího školního věku, že 84% tělesně nezdatných dětí bylo současně obézních. Hypotéza, že obézní děti jsou tělesně nezdatné, testovali Cooper et al. (in Suchomel, 2006) a došli k závěru, že výskyt obezity u 9-17 letých jedinců není spolehlivým ukazatelem nízké úrovně tělesné zdatnosti.

Celkově jsou obézní děti méně tělesně zdatné než jejich vrstevníci s normální tělesnou hmotností (Malina et al., in Suchomel, 2006, s.204). U obézních jedinců jsou nejvíce postiženy motorické výkony související s přenosem vlastní tělesné hmotnosti, aerobní kapacita ve vztahu k tělesné hmotnosti je nižší a tělesná práce je prováděna s nižší mechanickou účinností. Srdeční frekvence při stejném pohybovém zatížení je u obézních jedinců vyšší než u jedinců s normální hmotností. Svalová síla bývá většinou u obézních dětí větší než u vrstevníků s normální hmotností (Pařízková, Hills, in Suchomel, 2006).

Podle Suchomela (2006, s. 206) vztah pohybové aktivity a obezity je u dětí značně problematický a není tolik silný, jak by se očekávalo. Nedostatek pohybu zvyšuje riziko obezity, ale na druhou stranu se pro obézního jedince stává pohybová aktivita méně

příjemnou a více stresující, což může vést k její nedostatečné úrovni. Pohybová neaktivita sama o sobě nemůže vysvětlit obezitu ani nadváhu, ale malý pokles úrovně pohybové aktivity může mít z dlouhodobého hlediska velký význam pro zvýšení tělesné hmotnosti. Z tohoto hlediska je nepříznivou skutečností, že ve společnosti se v současné době zvyšuje potenciál pro pohybovou neaktivitu související s rozvojem sedavého způsobu života.

Zabinsky et al. (in Suchomel, 2006) upozorňovali na limitující činitele, které přispívají k nižší úrovni pohybové aktivity u obézních dětí, nízká úroveň podpory rodičů, nedostatečné příležitosti k pohybovým aktivitám, menší prožitek z tělesných cvičení a současně různé sociální bariéry. Obézní dítě se nemůže v pohybových aktivitách vyrovnat svým spolužákům s normální hmotností. Neúspěch při tělesné výchově často zaviněný jeho neobratností vede ke snaze vyhnout se jakékoli pohybové aktivitě, přičemž se neúspěšné obézní dítě často stáhne do osamocení. Takto osamocené dítě má tendenci si vyvolávat příjemné zážitky konzumací jídla, a tím se uzavírá bludný kruh tzv. deprivační obezity, což znamená obezita, osamocení, deprivace, příjemné zážitky spojené s jídlem, zhoršení obezity (Suchomel, 2006, s. 207).

Pohybová aktivita obézních jedinců je energeticky obtížnější, jelikož mají relativně menší množství svalové hmoty a nižší úroveň svalové síly než jedinci s normální hmotností (Suchomel, 2006, s. 207). Pohybová zátěž se u obézních dětí musí stupňovat postupně, aby docházelo k příslušné adaptaci organismu (Jurimae, et al., in Suchomel, 2006).

2. 7. 2 Žák s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD)

Na okraj takto řešené problematiky se můžeme zmínit o dětech s lehkou mozkovou dysfunkcí. Podle Majera (2009) je pojem LMD spojen s poruchou pozornosti. Clements (in Zelinková, 2003, s.12) uvádí, že se LMD vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné, nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení nebo chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému.

I Matějček (1988-89) se ve svých pracích zabývá problematikou lehké mozkové dysfunkce. Uvádí, že jde o soubor poměrně lehkých odchylek a nápadností v chování dítěte, jejichž původ nutno hledat rovněž jen v poměrně lehkých odchylkách vývoje a funkce jednotlivých struktur našeho CNS. Odchytky a nápadnosti mohou být způsobeny drobnými poškozeními během intrauterinního vývoje nebo i časném postnatálním vývoji.

Dále mohou vznikat i mechanismy genetickými a deprivacními, je-li vyvíjející organismus ochuzen o stimulaci mozkových center vnějšími podněty. Jde tedy o poruchu, která je v organismu dítěte a nikoliv o poruchu z důsledků nesprávné výchovy nebo jiných vnějších okolností. To neznamená, že výchova pro LMD není důležitá. Dobrá výchova může základní obtíže modifikovat tak, že dítě může své schopnosti rozvinout a společensky a pracovní se zařadit na vynikající úroveň. Necitlivá výchova může naopak poruchy zvýraznit a společenské zařazení dítěte ztížit.

Matějček (1988-89) popisuje historii lehkých mozkových dysfunkcí jako pozoruhodnou. V roce 1961 vyšla studie Kučery a kol., která přinesla mnoho originálních postřehů a poznatků. Opírala se o rozsáhlý klinický materiál a více než desetileté zkušenosti pracovníků dětské psychiatrie Středočeského kraje, tam položil základy pediatrické diagnostiky mozkových poškození na začátku padesátých let MUDr. K. Macek. Syndrom LMD je příkladem komplexní problematiky zasahující do různých oblastí společenské praxe. Má složku medicínskou, psychologickou, pedagogickou a sociální.

2. 7. 2. 1 Příznaky LMD

Podle Majera (2009) se dítě projevuje neklidně, nepozorně, zlobí. Nedokáže se soustředit delší dobu na určitou činnost. Chce být středem pozornosti, je velice impulsivní. Některé děti nejsou schopny dodržovat pravidla společenského chování. Tyto děti mají problémy s rodinou, vrstevníky a ve škole.

V některých mentálních funkcích je dítě průměrně nebo i nadprůměrně vyspělé, v jiných naopak opožděno. Dítě má často velikou zásobu poznatků a zkušeností z denního života a dovede prakticky usuzovat. Nedovede se často orientovat v čase a prostoru. Např. si plete pravou a levou stranu, přemýšlí, co je nahoře a co dole apod. Častým příznakem LMD je tělesná neobratnost, ta se projevuje v běžných denních činnostech, ve školní tělesné výchově, sportu a hrách. Dalším příznakem je porucha aktivity. Často hyperaktivita až neklid, méně často hypoaktivita a zpomalené pracovní tempo. Neklidné chování působí rušivě ve škole i v jiných společenských situacích. Inteligence dětí s LMD je zpravidla nedotčena. Na intelektové škále vyspělosti je stejné rozpětí jako u ostatních dětí, tj. od mentální retardace po nadprůměrnou inteligenci. Obtíže a nápadnosti však jejich výkonnost snižují často natolik, že jejich školní prospěch bývá nižší, než by jejich inteligenci odpovídalo (Matějček, 1988-89).

Matějček (1988-89) uvádí, že výskyt dětí s LMD je asi tři až čtyři procent dětské populace. Konstatuje, že s postupující zralostí nervového systému obtíží a nápadností spíše ubývá. Výraznější jsou u dětí na nižším stupni základní školy než vyšším. Koncem šedesátých let byly v Praze vyčleněny některé třídy pro děti s LMD a od roku 1972 bylo zřizování těchto tříd jednotně upraveno směrnicemi ministerstva školství a ministerstva kultury ČSR.

Matějček (1988-89) se obrací k otázce pozornosti dětí s LMD. Uvádí, že nejde o nepozornost ve smyslu nedostatku soustředění, ale o roztěkanost nebo lépe řečeno vázanost na podněty, a sníženou vytrvalost pozornosti. Dítě je často impulsivní, což vede dítě do konfliktu s okolím.

Jelikož jde o slabost nervového systému, je pochopitelné, že vnucená poloha těla nebo vnucené činnosti takové dítě vyčerpávají více než ostatní. Jeho schopnost vytrvalého soustředění se tak jen dále snižuje. Nevydrží stát v pozoru ani v pohovu, poskakuje, lehá si na zem, hroučí se. Stojí-li v řadě nebo v zástupu a čeká, až na ně přijde řada, myslí už dávno na jiné věci, vnímá spoustu nejrůznějších podnětů z okolí, takže má-li pak provést nějaký cvik, udělá něco docela jiného nebo zůstane bezradně stát. Pro učitele je to přirozeně rozčilující, neboť jeho pracovní snaha tu vyznívá jaksí naprázdno (Matějček, 1988-89).

Matějček (1988-89) uvádí, že když si uvědomíme podklad takového selhávání dítěte, najdeme snáze pomocná opatření. Před prováděním pohybu je třeba dítěti všechno ještě jednou připomenout. Nejlépe se dítě soustředí, mluvíme-li přímo k němu. Pomáhá i tělesný kontakt, znamená to vzít takové dítě při výkladu za ruku nebo mu položit ruku na rameno. Je zapotřebí zmírnit nebo odstranit co nejvíce rušivých elementů, které dítě rozptylují. V tělesné výchově má dítě s LMD typické projevy. Při své impulsivitě nedokáže odhadnout své možnosti. Pustí se do něčeho, co nemohou zvládnout. Učitel musí počítat se zbrklostí dítěte, aby zabránil možnosti úrazu.

Soustavný trénink je u těchto dětí při dobré motivaci velmi úspěšný. Dávky zátěže a odpočinku je však třeba odměřovat individuálně. V pracovním programu se pokud možno vyhýbáme monotónním činnostem a stereotypnímu opakování. Dětem s LMD často vyhovuje, mohou-li uvádět v činnost jiná centra mozková a jiné skupiny svalové, aby si ta dříve zatížená mohla odpočinout v procesu útlumu. Děti s LMD prožívají úspěch mimořádně intenzivně. Např. při zvládnutí činnosti v tělesné výchově apod. Důležitým

úkolem je zájem dítěte vzbudit a pak jej taktním postupem uspokojovat. Výsledek bývá pak často překvapivý, dítě s LMD se naučí něco, co se zdálo zprvu nemožné. Není takovou zásluhou naučit něčemu děti, které mají nejlepší předpoklady, ale více uspokojení přichází, když pomůžeme těm, kdo si sami v sobě nesou do života předpoklady slabší, méně dokonalé, zproblematizované. To je právě případ dětí s LMD (Matějček, 1988-89).

2. 8 Postoje a názory k pohybové aktivitě pohybově neúspěšných žáků

V práci se zabývám postoji a názory pohybově neúspěšných žáků k pohybové aktivitě. Pojem pohybově neúspěšný žák jsem zvolila, jako nadřazený termín nad pojmy týkající se nízké pohybové úrovně uvedené v teoretické části diplomové práce. Uvedený pojem se mi jevil jako nejvhodnější pro charakterizování této problematiky.

Podle Slepíčky a kol. (in Holický, 2011) je postoj stanovisko, které jedinec zaujal. Projevuje se připraveností plnit určité úkoly a cíle. Postoj, v němž převládá představa o něčem, se nazývá názor.

Podle Haysové (in Holický, 2011), je postoj názorem nebo připraveností k činu ve vztahu s určitým problémem nebo volbou.

V práci se zabývám názory a postoji pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám, kterými se zabýval Kaplan v roce 2001.

Podle Kaplana (2001) kvalita pohybových aktivit pohybově neúspěšných žáků souvisí s obsahem mimoškolních aktivit. Mimoškolní aktivity tak představují prostor pro seberealizaci jedince a naplňování individuálních zájmů a potřeb. V současné době převládá z pohledu fyzické zátěže spíše pasivní způsob prožívání volného času.

Podle práce Kaplana z roku 2001 jsou v týdenním časovém snímku pohybové aktivity v režimu celého zkoumaného souboru žáků a žákyň zastoupeny nejčastěji 2 –3× týdně. Zároveň se Kaplanovi (2001) podařilo identifikovat pohybově indisponované žáky a žákyň.

Pohybově indisponovaní chlapci výrazně preferují počítačové hry a děvčata zase sledování televize a videa a také četbu knih (Kaplan, 2001).

Kaplan (2001) uvádí, že při analýze pohybových aktivit v režimu rodičů sledovaných žáků jak v minulosti, tak i v současnosti se potvrdil předpoklad o vzájemné souvislosti mezi pohybovou aktivitou a motorickou úrovní. Výsledky dokumentují, že

rodiče žáků pohybově indisponovaných v minulosti i v současnosti nepreferují ve svém týdenním režimu pohybové aktivity.

Ve výsledcích mobility žáků do školy většina žáků chodí do školy pěšky, velké procento chlapců pohybově indisponovaných se nechává vozit do školy rodiči autem (Kaplan, 2001).

Při hodnocení postojů žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám výsledky ukázaly, že vlastní zkušenosti jedince s pohybovou aktivitou dávají předpoklady k příznivé valenci postoje i pro další využití v mimoškolních aktivitách. Valence postoje stoupá s úrovní a charakterem pohybové činnosti a také s úrovní motorické výkonnosti. Žáci pohybově indisponovaní, mají více negativní vztah k estetickým pohybovým aktivitám, což je zejména u chlapců a nebezpečí, což je zejména u dívek (Kaplan, 2001).

Ráda bych uvedla výsledky z diplomové práce Holického (2011), který se zabýval postoji vrstevníků neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám. V práci srovnává výsledky pražské školy a mimopražské školy. Uvádí, že dívky z mimopražské školy mají pozitivnější postoj k pohybovým aktivitám než pražské dívky. Nejvýraznější rozdíly zaznamenal v dimenzi radosti z pohybu, domnívá se, že dívky z mimopražské školy mají větší radost z konání pohybové aktivity. Dále popisuje, že tyto žákyně dosahují pozitivnějších postojů i u dimenze sociálního citění, proto se snadněji začleňují do nového kolektivu, než dívky z pražské školy. U chlapců zaznamenal nejpozitivnější postoje k dimenzi sociálního prožívání, tedy k pohybové aktivitě konané s kamarády. Žáci mají pozitivní postoje i k aktivitám, které přinášejí radost z pohybu.

3. METODOLOGIE PRÁCE

3. 1 Cíl a úkoly práce

3. 1. 1 Cíl práce

Hlavním cílem práce bylo zjištění názorů a postojů pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám. Pro komplexnější pochopení role pohybově neúspěšného žáka mladšího školního věku jsme si stanovili ještě vedlejší cíle:

- provedení stručného přehledu pojmů týkající se pohybové neúspěšnosti v teoretické části,
- porovnávání námi zjištěných názorů a postojů takto definovaných žáků k pohybovým aktivitám s výsledky, které provedli Kaplan v roce 2001 a Holický v roce 2011,
- kontrolní monitorování antropometrických charakteristik sledovaných souborů.

3. 1. 2 Úkoly práce

Vzhledem ke stanovenému hlavnímu cíli a vedlejším cílům diplomové práce jsme si vytyčili úkoly práce:

- zpracovat odbornou literaturu pomocí literární rešerše a provést přehled pojmů, které se týkají pohybové neúspěšnosti žáků,
- seznámit se s výsledky identifikace pohybově neúspěšných žáků ve studii Kaplana (2011),
- zajistit výzkumné subjekty pro realizování vytyčených cílů,
- realizovat vlastní výzkumné šetření ve vybraných školách,
- zpracovat výsledky dotazníkového šetření,
- interpretovat zjištěná data,
- provést komparaci s výsledky dalších výzkumných šetření,
- provést doporučení pro praxi.

3. 2 Výzkumné otázky

Vzhledem k charakteru diplomové práce, která má deskriptivní povahu, jsme naformulovali výzkumné otázky.

1. Kolikrát týdně provádí pohybově neúspěšní žáci pohybovou aktivitu? Můžeme zaznamenat rozdíly oproti roku 2001?
2. Jaké činnosti provádí pohybově neúspěšní žáci ve svém volném čase? Odlišuje se rozložení jednotlivých činností oproti roku 2001?
3. Jakým způsobem se pohybově neúspěšní žáci přepravují do školy? Změnil se poměr jednotlivých způsobů přepravu oproti roku 2001?
4. Rodiče pohybově neúspěšných žáků mohou ovlivnit jejich vztah k pohybovým aktivitám. Jaký vztah mají tedy rodiče ke sportování v současnosti a jaký měli v minulosti? Je možné zachytit odlišnost vztahů oproti rodičům pohybově indisponovaných žáků v roce 2001?
5. Jaké postoje sdílejí pohybově neúspěšní žáci k pohybovým aktivitám? Můžeme sledovat rozdílnost postojů oproti roku 2001? Jsou v současnosti rozdílné postoje pohybově neúspěšných žáků oproti jejich vrstevníkům?

3. 3 Charakteristika souboru

Diplomová práce zachycuje postoje a názory k pohybovým aktivitám u dětí mladšího školního věku s nízkou pohybovou úrovní. S ohledem na rozsah diplomového šetření jsem pracovala se souborem pohybově neúspěšných žáků, kteří byli pomocí základních instrumentů identifikováni ve výzkumném šetření Kaplana v roce 2011. Sledované soubory na jednotlivých základních školách jsem z důvodu zachování anonymity pojmenovala S1 a S2.

3. 3. 1 Charakteristika souboru S1

a) Velikost školy

S1 je základní školou s prvním až devátým ročníkem. Jejími součástmi jsou školní družina, školní klub, mateřská škola, školní jídelna ZŠ a školní jídelna MŠ. Počet žáků ve škole byl

n=689 ve 29 třídách. Škola má dvě budovy, ve kterých probíhá výuka. Škola je vybavena dvěma počítačovými učebnami, internetovou knihovnou, ve kterém je užívána interaktivní tabule, dataprojektor apod., pracovnyami chemie, fyziky, biologie apod.

V době realizace výzkumného šetření byl počet žáků ve třetích a čtvrtých třídách n= 147.

b) Počet tříd ve 3. a 4. ročníku

Ve škole byly v průběhu výzkumného šetření čtyři 3. třídy a tři 4. třídy

c) Materiálně technické podmínky pro tělesnou výchovu

Škola je vybavena venkovním bazénem, víceúčelovým hřištěm, atletickým hřištěm s 200m oválem a dvěma tělocvičnami s plným materiálním zajištěním sportovních pomůcek.

3. 3. 2 Charakteristika souboru S2

a) Velikost školy

S2 je základní školou s prvním až devátým ročníkem. Součástí je školní družina a školní jídelna. Počet žáků ve škole byl v průběhu výzkumného šetření n=522 ve 22 třídách. Škola má jednu hlavní budovu, ve které probíhá výuka všech předmětů ve všech ročnících. Škola má podobné technické vybavení jako škola souboru S1, tedy dvěma počítačovými učebnami, internetovou knihovnou, ve kterém je užívána interaktivní tabule, dataprojektor apod., pracovnyami chemie, fyziky, biologie apod.

V době realizace výzkumného šetření byl počet žáků ve třetích a čtvrtých třídách n= 105.

b) Počet tříd ve 3. a 4. ročníku

Na základní škole souboru S2 byly dvě třetí a dvě čtvrté třídy.

c) Materiálně technické podmínky pro tělesnou výchovu

Základní škola S2 měla přibližně shodné materiálně technické vybavení, tedy víceúčelové hřiště s 200m atletickým oválem, sportovní halu a dvěma menšími tělocvičnami. V rámci vyučování tělesné výchovy byly používány podobné sportovní pomůcky jako u souboru S1.

3. 4 Metodika práce

Na základě cílů a úkolů práce jsme stanovili metodiku práce, která vycházela ze tří částí. Pro určení základní antropometrické charakteristiky jsme použili antropometrická měření. Dále jsme se seznámili s postupem identifikace pohybově neúspěšného žáka v práci Kaplana (2011). Ve spolupráci s autorem jsme provedli zjišťování postojů a názorů pohybově neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám. Níže uvádíme stručný přehled použitých tří částí.

3. 4. 1 Metodika postupů při antropometrickém měření

U všech žáků byla zjišťována individuální somatometrická charakteristika, tedy tělesná výška a tělesná hmotnost. Podle hodnot, které byly změřeny, byl kontrolně vypočten Body Mass Index (BMI), tedy Index tělesné hmotnosti. BMI je ukazatelem, který se používá k posouzení aktuální tělesné výšky a hmotnosti člověka. Podle BMI si může jedinec vypočítat ideální tělesnou hmotnost založenou na své tělesné výšce. Posuzuje, zda je tělesná hmotnost jedince v normě, snižená či nadměrná dle průměru populace. U konkrétních osob však údaje nemusí být objektivní, a to např. u sportovců, kteří mají velmi vyvinuté svalstvo, u těhotných žen nebo u dětí.

Přehled měřících instrumentů

Tělesná výška

Zařízení: antropometr

Provedení měření: měřená osoba stojí zpříma při stěně, které se dotýká patami, hýžděmi a lopatkami, hlavou jen výjimečně, nohy jsou u sebe a má zpevněný trup. Dívá se před sebe, nesmí se naklánět, ani se pohybovat a dívat se jinam, jak je měřena.

Tělesná hmotnost

Zařízení: osobní digitální váha Tanita BC - 545

Provedení měření: měřená osoba stojí zpříma uprostřed nosné plochy, kouká se před sebe, má minimální vrstvu oděvu. Měření bylo prováděno v dopoledních hodinách.

Index tělesné hmotnosti (BMI)

Index tělesné hmotnosti vychází ze vztahu tělesné výšky a hmotnosti a je vypočítán podle vzorce:

$$\text{BMI} = \frac{\text{hmotnost (kg)}}{\text{tělesná výška}^2 \text{ (m)}}$$

Hodnoty hmotnosti se dosazují v kilogramech (kg) a tělesné výšky v metrech (m).

Vyhodnocení se provádí pomocí procentilového normogramu.

3. 4. 2 Přehled diagnostických postupů při identifikování pohybově neúspěšného žáka

Pro ozřejmění problematiky pohybově neúspěšného žáka bychom chtěli stručně nastínit metodiku identifikace tohoto žáka. Metodika byla vytvořena Kaplanem (2001) a postupně rozpracovávána a prezentována Kaplanem v roce 2011. Jak už bylo výše napsáno, nebudeme se vzhledem k cílům diplomové práce zabývat otázkou vlastní identifikace. Pracujeme tedy se soubory pohybově neúspěšných žáků, které vycházejí z výzkumného šetření provedeného Kaplanem v roce 2011.

Testová baterie, která měla za cíl identifikování pohybově neúspěšného žáka, byla tvořena následujícími testy. Jednak testy vycházely z standardizovaného UNIFITTESTU (Měkota, Kovář, 1993), dále z EUROFITTESTU (Moravec et al., 1996) a dovednostního testu podle Portmannové (1989) a Knudsona s Morrisonem (2002). Pro přehlednost vybrané testy stručně popíšeme:

1. Člunkový běh 4×10 m (Měkota & Kovář, 1993)

- charakteristika: test běžecké rychlosti se změnami směru, zčásti také obratnostních dispozic.

2. Hluboký předklon v sedu (Měkota & Blahuš, 1983)

- charakteristika: kloubní pohyblivost trupu ve směru flexe (sed při testu vylučuje flexibilitu flexorů na zadní straně stehna).

3. Skok daleký z místa odrazem snožmo (Měkota & Kovář, 1993)

- charakteristika: dynamická, výbušně silová schopnost dolních končetin.

4. Leh - sed opakovaně (Měkota & Kovář, 1993)

- charakteristika: dynamická, vytrvalostně silová schopnost břišního a bedrostehenního svalstva do flexe.

5. Rovnováha (Měkota & Blahuš, 1983)

- charakteristika: motorická rovnováha, zjištění schopnosti udržet stálou polohu těla při výdrži ve stoji jednož na obrácené švédské lavičce.

6. Chytání míče (Portmanová, 1989; Knudson a Morrison, 2002)

- charakteristika: motorická dovednost chytání míče. Jedná se o jeden z testů patřící ke zjišťování motorické dovednosti chytání míče, který vychází z intervenčního programu Portmanové (1989).

Ze šesti vybraných testů byli identifikováni pohybově neúspěšní žáci, jako jedinci, kteří se pohybovali ve více jak čtyřech testech pod hladinou průměru. Dosahovali tedy hodnot podprůměrných popřípadě výrazně podprůměrných.

V následující tabulce pro přehlednost uvádím celkový počet testovaných žáků a žákyň v souborech S1 a S2. Následně můžeme v tabulce spatřit počet pohybově neúspěšných žáků a žákyň souborů S1 a S2.

Tabulka 3

Přehled počtu testovaných žáků pro identifikaci pohybově neúspěšného žáka u souborů S1 a S2.

Soubor	S1	S1 pohybově neúspěšní	S2	S2 pohybově neúspěšní
Celý soubor (n)	105	16	87	15
Žákyně (n)	53	8	44	7
Žáci (n)	52	8	43	8

V Tabulce 3 můžeme spatřit, že u obou souborů nevyšly alarmující výsledky v počtu pohybově neúspěšných žáků. Počty dívek a chlapců u S1 i S2 jsou srovnatelné.

3. 4. 3 Metodika pro zjišťování názorů a postojů k pohybovým aktivitám

V diplomové práci jsme použili dva typy dotazníků ke zjištění názorů a postojů žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám. V práci se zabýváme žáky pohybově neúspěšnými a jejich názory a postoji na pohybovou aktivitu.

3. 4. 3. 1 Dotazník ke zjišťování názorů na pohybovou aktivitu

Pro samotnou diplomovou práci byl použit “Dotazník pohybových aktivit 8 – 10letých dětí” (PŘÍLOHA 1), který obsahoval 14 otázek zachycující následující oblasti: mimoškolní pohybové aktivity včetně sportu, další činnosti prováděné v mimoškolní době, pohybové aktivity rodičů, mobilitu do školy z místa bydliště, časovou dotaci sportovní činnosti a pohybové aktivity v mimoškolní době.

Pro úvodní část dotazníku bylo sestaveno šest identifikačních otázek: věk, datum narození, škola, třída a bydliště.

3. 4. 3. 2 Postojový dotazník CATPA Grade/Year 3 (Schutz et al., 1985)

Ve výzkumném šetření byl použit také Postojový dotazník CATPA Grade/Year 3 (Schutz et al. 1985), který byl využit v disertační práci Kaplana v roce 2001 a byl tedy ověřen v podmínkách českého školství na menším vzorku dětí ve věku 8-10 let. Dotazník byl předán žákům prvního stupně základní školy s instrukcí k vyplňování. Dotazníkem

jsme zjišťovali, jaké postoje k pohybovým aktivitám mají žáci třetích a čtvrtých tříd ve volném mimoškolním čase. Žáci zapisovali své odpovědi na záznamový arch, který obsahoval 6 postojových otázek s pětibodovou stupnicí hodnocení otázky. Jednotlivě dimenze jsem označila jako X: X1- sociální citění, X2- zdraví, X3- nebezpečí, X4- sociální prožívání, X5- estetika, X6- fyzická kondice. Respondenti v každé dimenzi vybrali pro ně odpovídající charakteristiku od 0 do 5, kdy jednotlivé části škály znamenaly: 0- nerozumím, 1- vůbec nebaví, 2- nebaví, 3- žák není rozhodnut, 4- baví, 5- velmi baví, což můžeme spatřit na Obrázku 1.

Obrázek 1

Pětibodová škála využívaná v dotazníku CATPA GRADE/ Year 3 (Schutz et al., 1985)



Samotný dotazník CATPA GRADE/ Year 3 (Schutz et al., 1985) je uveden v přílohové části (PŘÍLOHA 2)

3. 5 Zpracování dat

Podle Škaloudové (1998) jsem provedla utřídění dat do tabulek pomocí tzv. čárkovací metody. Pomocí čárkovací metody jsem sestavila tabulky četností. Škaloudová (1998) uvádí, že,nejjednodušší metodou, jak zpřehlednit zjištěné údaje, je jejich uspořádání do frekvenční tabulky (tabulky četností). Chráska (2006) uvádí, že pod označením četnost se rozumí tzv. absolutní četnost (např. počet žáků, kteří dosáhli určitého výsledku) a označuje se n_i . Tabulku jsem doplnila o tzv. relativní četnost, která se označuje f_i . Poskytuje informaci o tom, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou hodnotu. Relativní četnost je podíl absolutní četnosti (n_i) a celkové četnosti (n).

$$f_i = \frac{n_i}{n}$$

Četnost jsem dále vyjádřila v procentech. Vypočítaná hodnota f_i se vynásobí 100% (Chráska, 2006).

$$\text{procentuální hodnota} = f_i \times 100$$

Výsledky vyplývající z tabulek byly převedeny do názorné podoby sloupcových grafů, které prezentuji v diplomové práci.

Další metodou, kterou jsem použila, bylo zjištění minimální, maximální a průměrné hodnoty a dále směrodatné odchylky. Průměrnou hodnotu jsem vypočítala díky aritmetickému průměru, který se užívá při zpracování hromadných dat, kdy je potřeba určit hodnotu, která by všechny naměřené hodnoty dobře charakterizovala (Chráska, 2006).

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

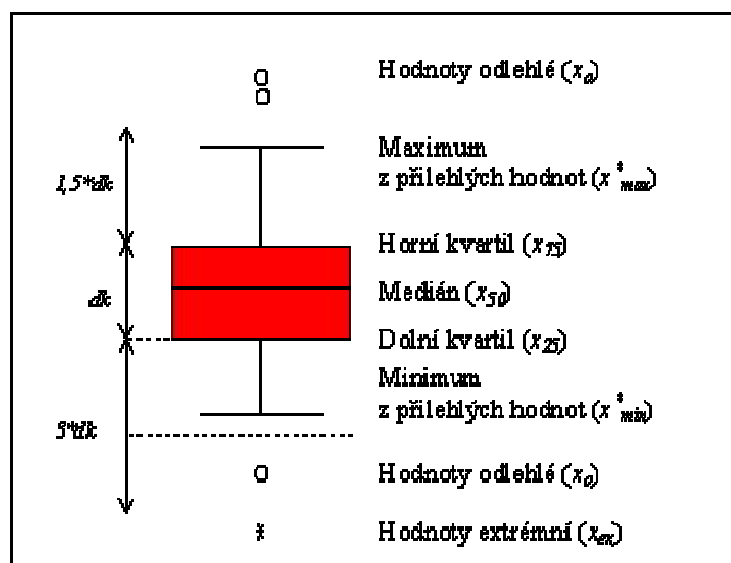
Chráska (2006) uvádí, že směrodatná odchylka, respektive rozptyl je nejčastěji používanou mírou variability pro data, která byla získána měřením intervalovým nebo poměrovým.

$$s = \sqrt{\frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}$$

V diplomové práci jsem použila metodu zpracování dat pomocí i tzv. boxplotů neboli kvartilových grafů. Podle Holického (2011) se využívají k získání přehlednosti výsledků vzhledem k jejich variabilitě. Z grafů můžeme vyčíst medián, maximální a minimální hodnotu, což může pomoci při stanovení rozdílů u souborů S1 a S2. Následující obrázek znázorňuje podobu a popis boxplotu (Tvrdý, 2003).

Obrázek 2

Názorná ukázka boxplotu



4. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

4.1 Základní antropometrická charakteristika

Pro pochopení sledovaného jevu pohybové neúspěšnosti jsme kontrolně provedli měření základních antropometrických charakteristik, tedy tělesné výšky a tělesné hmotnosti. Pomocí obou proměnných jsme vypočítali Body mass index. Tyto proměnné nám stručně charakterizovaly sledované soubory. Vzhledem k cíli diplomové práce jsme s těmito naměřenými hodnotami dále nepracovali.

4.1.1 Tělesná výška pohybově neúspěšných žáků u souborů S1 a S2

Následující tabulky udávají výsledky týkající se tělesné výšky žáků souborů S1 a S2. Ve všech tabulkách jsme zjišťovali maximální a minimální tělesnou výšku, průměrnou tělesnou výšku a směrodatnou odchylku. Sledujeme zde komparaci výsledků celých souborů a následně výsledky žáků a žákyně.

Tabulka 4

Tělesná výška pohybově neúspěšných žáků u souboru S1

Proměnná charakteristika	Celý soubor	Žáci	Žákyně
Počet (n)	16	8	8
Minimální hodnota (v m)	1,28	1,29	1,28
Maximální hodnota (v m)	1,5	1,47	1,50
Průměrná hodnota (v m)	1,41	1,42	1,39
Směrodatná odchylka	0,07	0,06	0,08

Tabulka 5

Tělesná výška pohybově neúspěšných žáků u souboru S2

Proměnná charakteristika	Celý soubor	Žáci	Žákyně
Počet (n)	15	8	7
Minimální hodnota (v m)	1,28	1,37	1,28
Maximální hodnota (v m)	1,52	1,52	1,43
Průměrná hodnota (v m)	1,43	1,46	1,38
Směrodatná odchylka	0,06	0,05	0,05

Ve výsledcích Tabulek 4 a 5 můžeme sledovat, že v celém souboru S2 je průměrná tělesná výška 1,43 cm, což je o tři centimetry více než u souboru S1. Při komparaci výsledků chlapců můžeme spatřit, že soubor S2 je průměrně o 4 cm vyšší než chlapci ze souboru S1. Žákyně obou souborů mají srovnatelnou průměrnou hodnotu, jsou ovšem v průměru nižší než chlapci.

4. 1. 2 Tělesná hmotnost pohybově neúspěšných žáků u souborů S1 a S2

V následujících Tabulkách 6 a 7 provádím komparaci výsledků týkajících se tělesné hmotnosti u souborů S1 a S2.

Tabulka 6

Tělesná hmotnost pohybově neúspěšných žáků u souboru S1

Proměnná charakteristika	Celý soubor	Žáci	Žákyně
Počet (n)	16	8	8
Minimální hodnota (v kg)	27	28	27
Maximální hodnota (v kg)	52	45	52
Průměrná hodnota (v kg)	40,4	39,8	41,2
Směrodatná odchylka	6,7	5,8	8,5

Tabulka 7

Tělesná hmotnost pohybově neúspěšných žáků u souboru S2

Proměnná charakteristika	Celý soubor	Žáci	Žákyně
Počet (n)	15	8	7
Minimální hodnota (v kg)	33	33	24
Maximální hodnota (v kg)	52	52	43
Průměrná hodnota (v kg)	38,9	41,6	35,9
Směrodatná odchylka	7,2	6,5	6,7

Výsledky Tabulek 6 a 7 ukazují, že soubor S1 má průměrně vyšší tělesnou hmotnost než soubor S2 o 1,5 kg. Chlapci souboru S2 vykazují vyšší průměrnou hodnotu než S1, zato u žákyň je tomu naopak, kdy dívky S1 váží průměrně o 5,3 kg více než dívky S2, což je vysoké rozpětí, když uvážíme, že oba soubory dívek mají shodnou průměrnou tělesnou výšku. Z výsledků vyplývá, že dívky S1 váží i více než chlapci stejného souboru. Můžeme se domnívat, že vyšší tělesná hmotnost může být jedním z faktorů pohybové neúspěšnosti těchto dívek.

4. 1. 3 Body mass index u pohybově neúspěšných žáků u souborů S1 a S2

Následující Tabulky 8 a 9 shrnují výsledky body mass indexu neboli indexu tělesné hmotnosti u žáků S1 a S2. Body mass index vychází z tělesné výšky a tělesné hmotnosti. V tabulkách jsem provedla komparaci obou souborů.

Tabulka 8

Body mass index u pohybově neúspěšných žáků u souboru S1

Proměnná charakteristika	Celý soubor	Žáci	Žákyně
Počet (n)	16	8	8
Minimální hodnota	16,5	16,8	16,5
Maximální hodnota	27,2	23,4	27,2
Průměrná hodnota	20,6	19,7	21,1
Směrodatná odchylka	3,5	2,3	3,6

Tabulka 9

Body mass index u pohybově neúspěšných žáků u souboru S2

Proměnná charakteristika	Celý soubor	Žáci	Žákyně
Počet (n)	15	8	7
Minimální hodnota	14,6	15,1	14,6
Maximální hodnota	27,7	27,7	21,1
Průměrná hodnota	20,0	19,6	18,7
Směrodatná odchylka	3,3	3,9	2,5

Ve výsledcích Tabulek 8 a 9 můžeme spatřit, že oba soubory mají srovnatelné průměrné hodnoty body mass indexu, které jsou podle Lajky (2006) v normě. To samé platí i u komparace chlapců obou souborů, kteří mají téměř totožné průměrné naměřené hodnoty. Zato u dívek můžeme sledovat rozdílnost ve výsledných průměrných hodnotách, kdy dívky S1 mají vyšší body mass index než dívky S2 a dokonce i vyšší než chlapci ze stejného souboru. U dívek S1 můžeme hovořit o mírné nadváze podle Lajky (2006).

4. 2 Názory pohybově neúspěšných žáků na pohybovou aktivitu

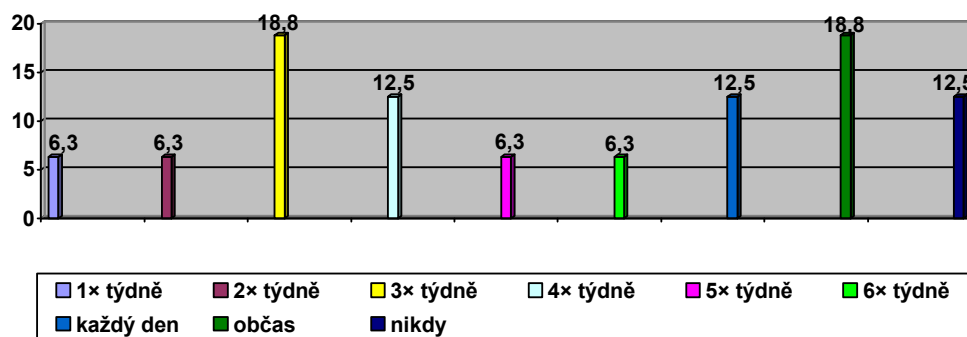
V další subkapitole shrneme názory neúspěšných žáků 3. a 4. tříd souborů S1 a S2 na pohybovou aktivitu. V grafech sledujeme četnosti provádění pohybové aktivity, náplň trávení volného času, mobilitu žáků do školy a vztah rodičů k pohybovým aktivitám v minulosti a současnosti.

4. 2. 1 Provádění pohybové aktivity v průběhu týdne

V prvních šesti grafech nás zajímala četnost provádění pohybových aktivit u pohybově neúspěšných žáků v jejich týdenním režimu. U těchto grafů byla provedena komparace celých souborů S1 a S2, následně dívek S1 a S2 a nakonec chlapců S1 a S2.

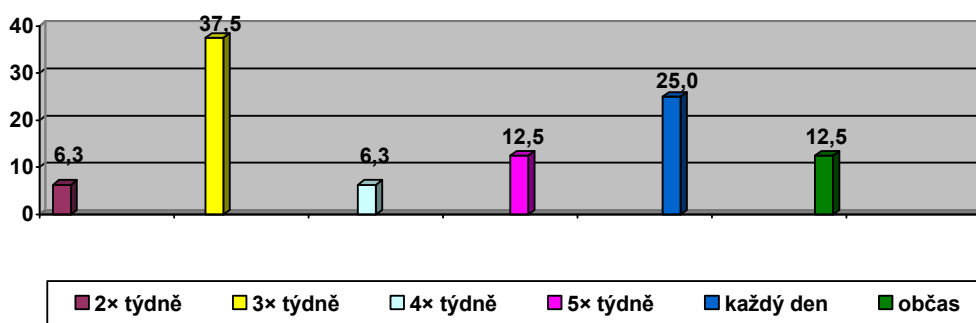
Graf 1

Provádění pohybové aktivity v průběhu týdne u souboru S1 (v %)



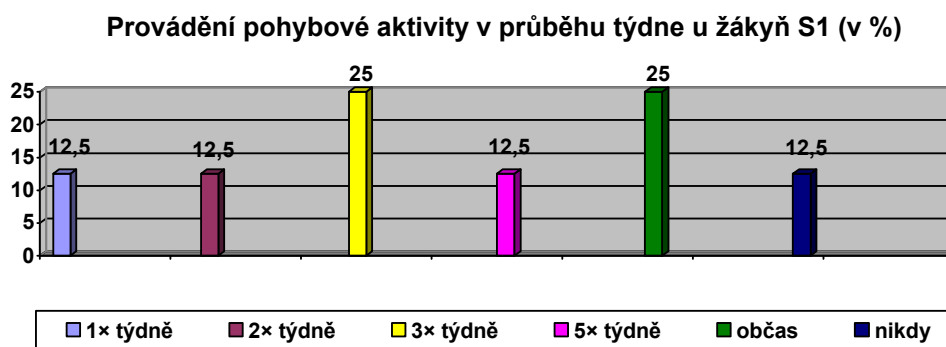
Graf 2

Provádění pohybové aktivity v průběhu týdne u souboru S2 (v %)

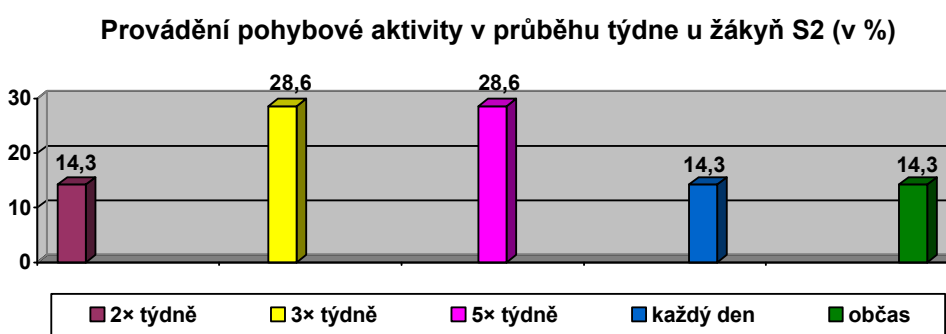


Ve výše znázorněných grafech můžeme zaregistrovat srovnatelné výsledky v četnosti provádění pohybové aktivity 3× týdně u obou souborů. Pohybová aktivita by měla být prováděna nejméně 3× týdně, což u obou souborů odpovídá. V souboru S1 žactvo provádí ve velké míře i pohybovou aktivitu občas. U S2 vidíme vyšší procento každodenní pohybové aktivity, což je příznivé, pokud se domníváme, že žáci sportují minimálně 30 minut denně, to je minimální časový úsek, který by měl být dodržován pro konání pohybové aktivity.

Graf 3

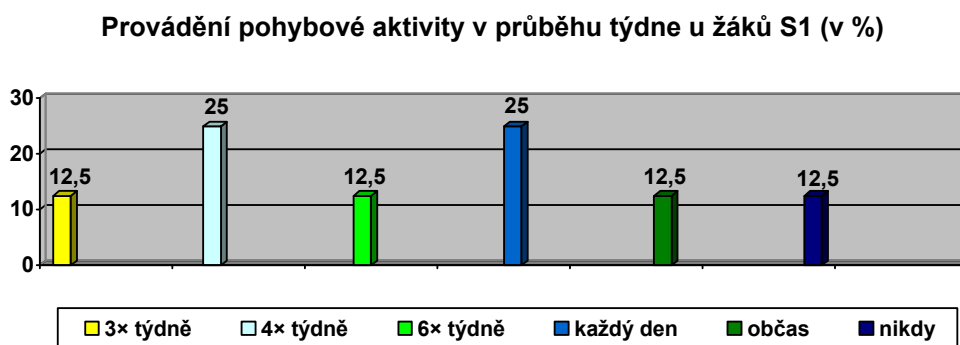


Graf 4

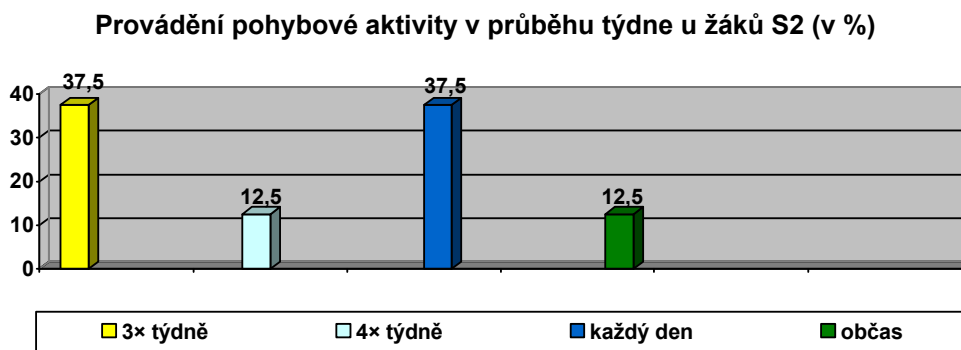


Při hodnocení pohybové aktivity žactva jsem se zaměřila na výsledky dívek a chlapců zvlášť. Ve výše uvedených Grafech 3 a 4 jsem se zaměřila na srovnání souborů dívek. Z výsledků vyplývá, že žákyně obou souborů provozují pohybovou aktivitu v optimálním týdenním rozložení, a to 3× týdně. Dále S1 občas a S2 dokonce 5× týdně. Pokud žákyně budou i nadále udržovat a rozvíjet četnost pohybových aktivit, můžeme se domnívat, že u jejich pohybové neúspěšnosti může dojít k pozitivním změnám.

Graf 5



Graf 6

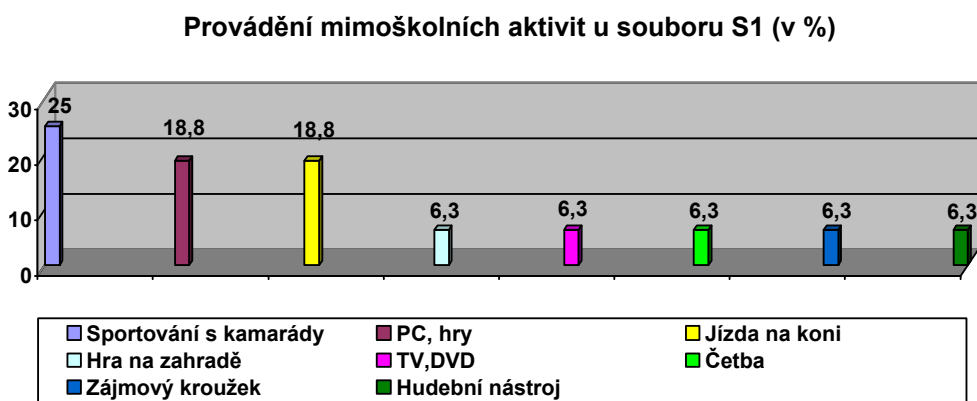


U Grafů 5 a 6 můžeme zachytit pravidelnost provádění pohybové aktivity, a to u obou souborů každý den, navíc S1 provádí pohybovou aktivitu nejvíce i 4× týdně a S2 3× týdně, což jsou velmi příznivé výsledky pro redukci pohybové neúspěšnosti. Chlapci provádějí pravidelněji pohybovou aktivitu než dívky, jak můžeme vidět výše znázorněno. Z grafů však vyplývá, že žáci mají kladný vztah k pohybovým aktivitám.

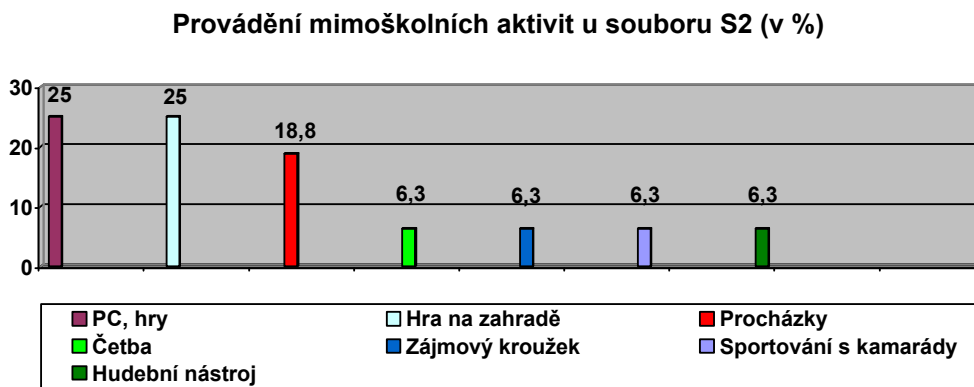
4. 2. 2 Provádění mimoškolních aktivit

Dále se zaměříme na sledování zastoupení vybraných mimoškolních aktivit u žactva souboru S1 a S2. Stejně jako v první položce jsou nejdříve uvedeny výsledky celých souborů a následně výsledky žákyň a žáků zvlášť.

Graf 7

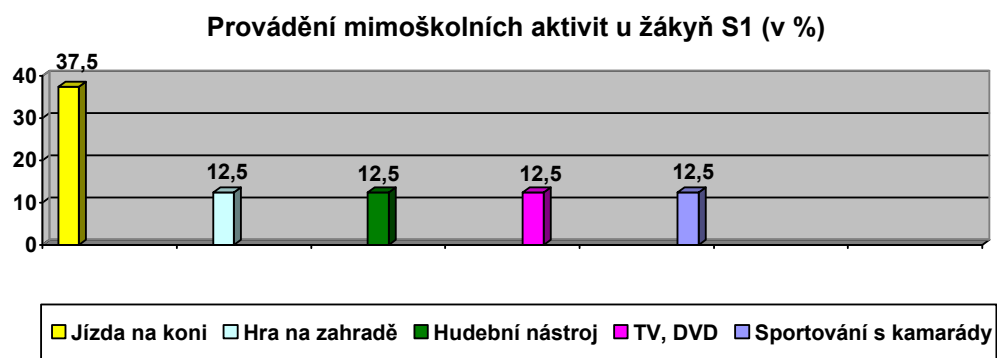


Graf 8

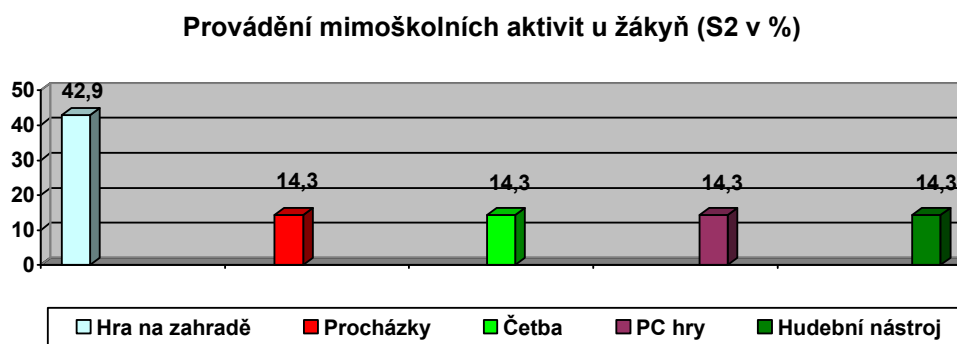


V Grafech 7 a 8 vidíme drobné rozdíly. Zatímco u S1 mírně převažuje pohybová aktivita, a to zejména sportování s kamarády, u S2 převládá práce na počítači a hraní her, což S1 také upřednostňuje ve velké míře, současně s jízdou na koni. S2 se zaměřuje i na hru na zahradě, což je spíše pasivní aktivita. V grafech můžeme spatřit, že počítače a hraní her jsou stále aktuálním problémem v současné přetechnizované době a sedavém způsobu trávení volného času.

Graf 9

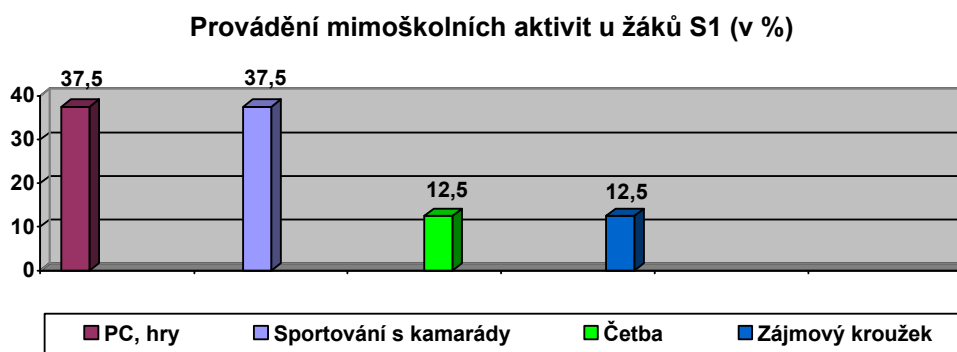


Graf 10



Ve výsledcích obou souborů žákyň můžeme spatřit rozdíly v preferenci volnočasových aktivit. V S1 je nejoblíbenější aktivitou jízda na koni, což se dá považovat za pohybovou aktivitu, pokud se dívky této aktivitě věnují v podobě například jezdeckého výcviku v dostatečné časové dotaci a v dostatečné míře. Pro upřesnění uvádím, že pohybové aktivitě by se měl jedinec věnovat nejméně půl hodiny a vyvinout určité úsilí, námahu při činnosti. U žákyň S2 vidíme preferenci hry na zahradě, což jak je zmiňováno výše je spíše pasivní forma trávení volného času. Z grafů vyplývá, že dívky upřednostňují spíše činnosti, které nejsou fyzicky náročné a většina z nich se nedá považovat za pohybovou aktivitu.

Graf 11



Graf 12

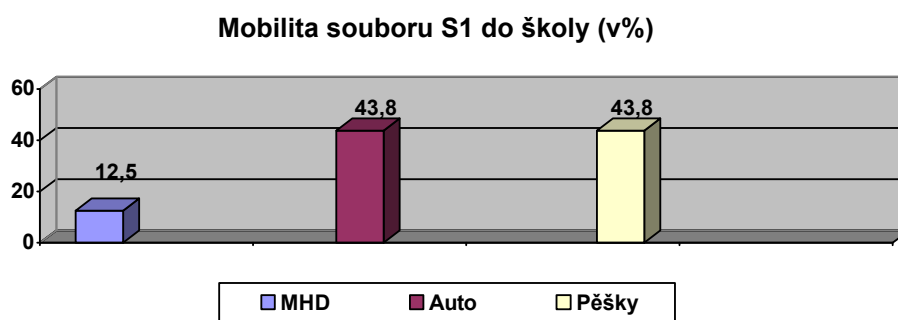


V Grafech 11 a 12 zaznamenáváme rozdílnost názorů na trávení volného času mezi dívkami a chlapci. Při srovnání obou souborů chlapců, můžeme pozorovat shodu v práci na počítači a hraní her, což je nepříznivá, ale očekávaná informace. Soubor S1 má však srovnatelně vysoké procento dvou aktivit, a to sportování s kamarády a počítačů, což je alespoň příznivější výsledek. Je však zneklidňující, že většina chlapců pohybově neúspěšných dává přednost pasivní formě trávení volného času před pohybovou aktivitou. Při setrvání u neaktivních činností uvedených výše se můžeme domnívat, že pohybová neúspěšnost přetrvává až do dospělosti.

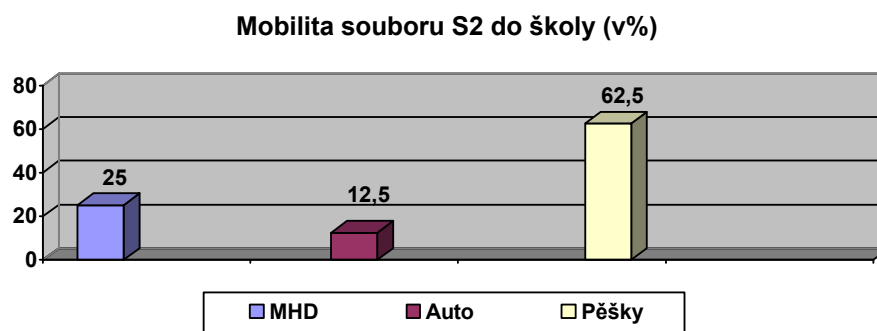
4. 2. 3 Mobilita žáků a žákyň do školy

V této části výsledků hodnotím způsoby přepravy do školy a ze školy u pohybově neúspěšných žáků a žákyň. Zajímala nás možnost přepravy pohybově neúspěšných žáků vybraných souborů S1 a S2.

Graf 13

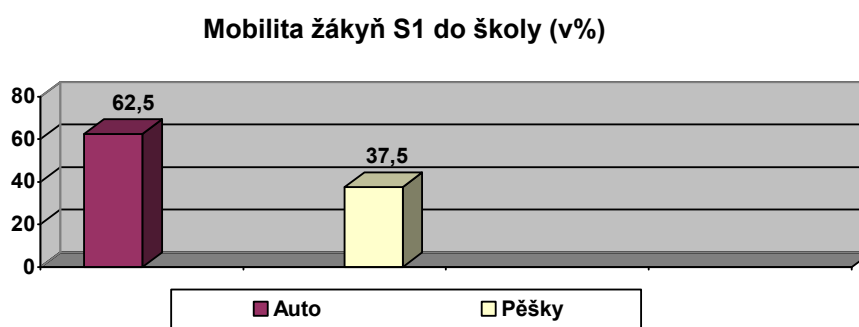


Graf 14

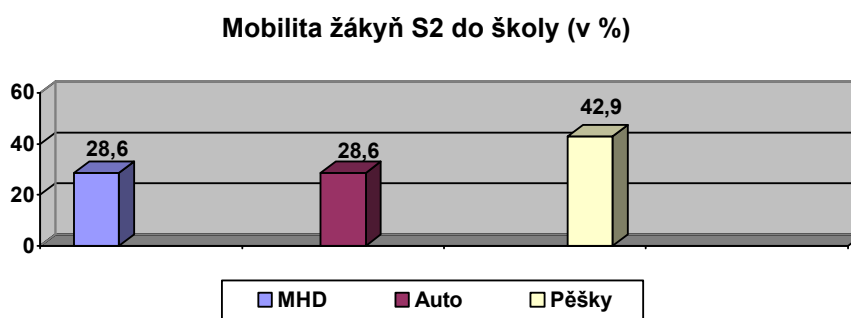


Z Grafů 13 a 14 vyplývá, že přeprava žáků do školy a ze školy je nejčastěji pěšky, u souboru S1 se k tomuto výsledku přidává navíc přeprava autem. Chůze patří mezi doporučené pohybové aktivity, pokud je v rychlejším tempu. Můžeme se domnívat, že vysoké procento je dáno kratší vzdáleností z domova do školy.

Graf 15



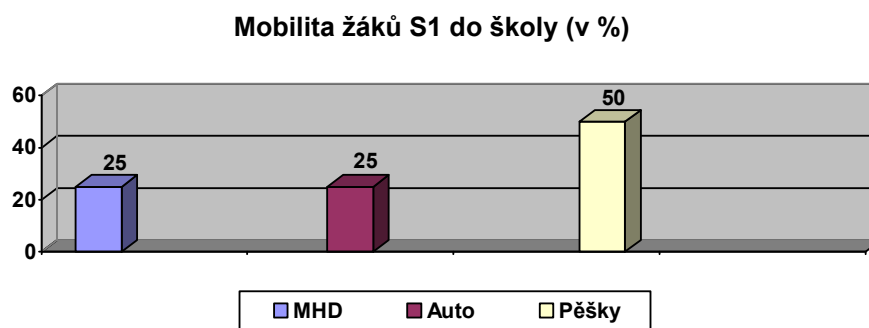
Graf 16



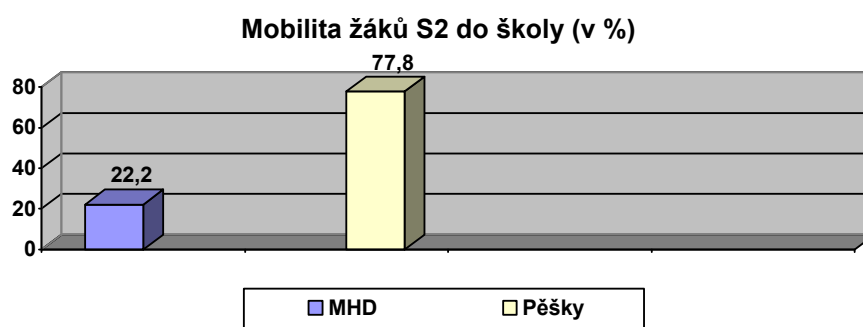
Žákyně S1 se podle výsledků Grafu 15 přepravují nejčastěji autem. Je otázkou, zda je jejich vzdálenost do školy taková, že je použití tohoto dopravního prostředku nezbytné.

Žákyně S2 nejčastěji chodí do školy pěšky, jak můžeme vidět v Grafu 16, což je možné díky dobré dostupnosti do školy.

Graf 17



Graf 18



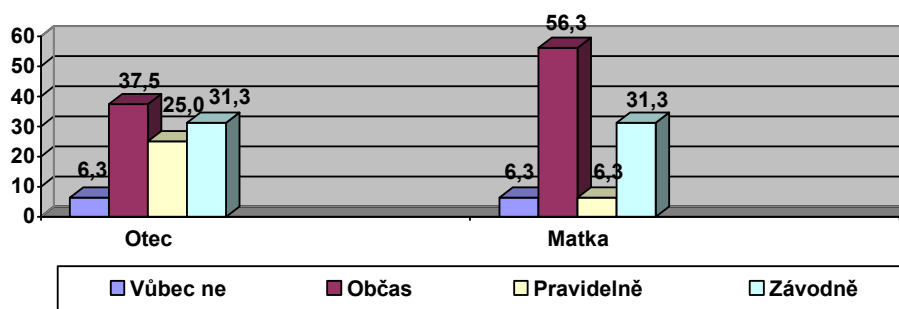
Výsledky ukazují, že žáci obou souborů, pro upřesnění chlapci, se nejčastěji přepravují do školy pěšky. Pravděpodobně chlapci bydlí v blízkosti školy. Je zajímavé, že chlapci S1 mají odlišný druh přepravy do školy oproti dívkám stejného souboru. Můžeme uvažovat, že tito chlapci jsou více pohybově aktivní než dívky.

4. 2. 4 Zastoupení pohybových aktivit ve volném čase rodičů dříve

V další části výsledků se zabývám dřívější pohybovou aktivitou rodičů žáků pohybově neúspěšných. Můžeme sledovat, jaké vztahy měli rodiče k pohybovým aktivitám a zda je tu možnost ovlivnění názorů žáka na pohybovou aktivitu.

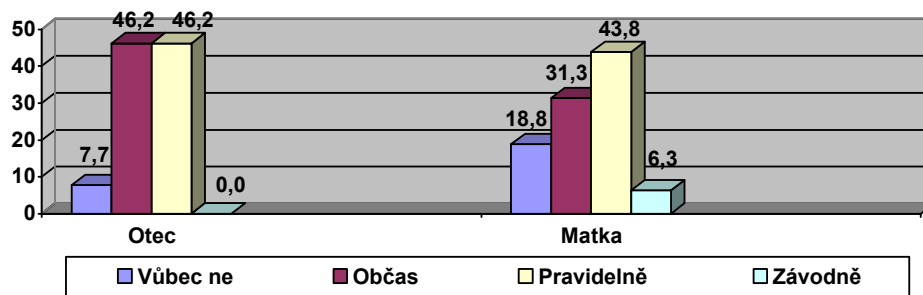
Graf 19

Zapojení rodičů souboru S1 do pohybových aktivit dříve (v %)



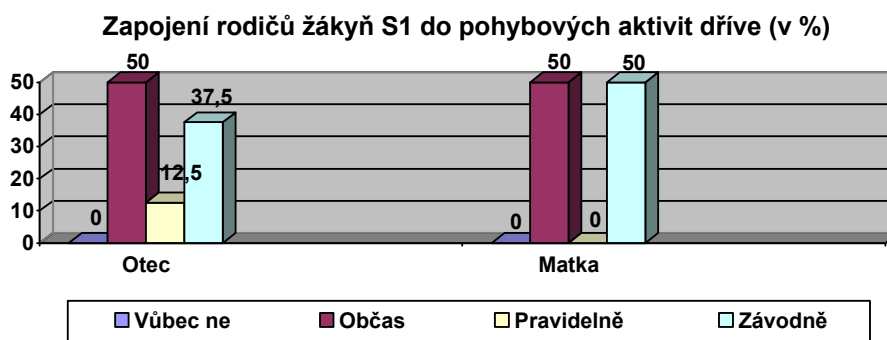
Graf 20

Zapojení rodičů souboru S2 do pohybových aktivit dříve (v %)

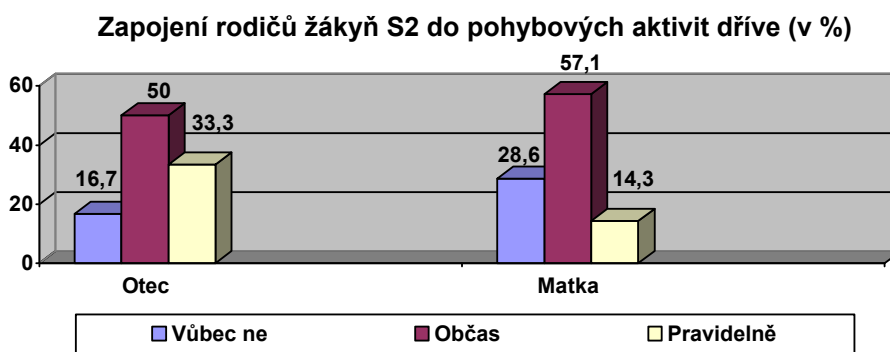


V Grafu 19 můžeme spatřit vyšší procento rodičů, kteří sportovali v minulosti občas. Zato v Grafu 20 spíše pravidelně, otcové i občas. Rodiče jsou velmi důležitými osobami, které ovlivňují názory svých dětí, samozřejmě to platí i o pohybové aktivitě. Můžeme se domnívat, že většina rodičů měla v minulosti pozitivní vtaah k pohybovým aktivitám, a proto by mohli své děti vést k pravidelnému sportování.

Graf 21

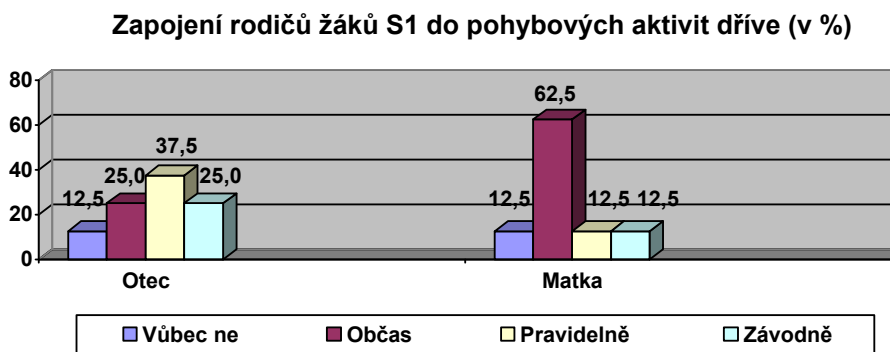


Graf 22

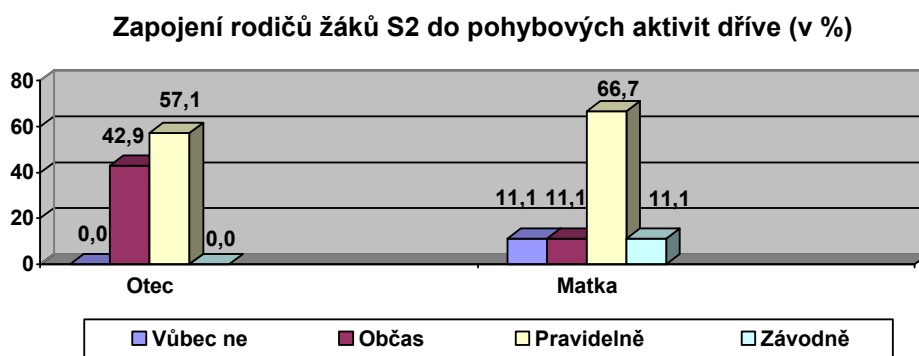


U obou předcházejících Grafů 21 a 22 můžeme sledovat, že většina rodičů sportovala občas, u S1 některé z maminek i závodně. Rodiče žákyň v minulosti měli pozitivní vztah k pohybovým aktivitám, jak jsem již uvedla výše, většina však postrádala pravidelnost pohybu, který je nezbytný pro tělesný rozvoj člověka, proto se můžeme domnívat, že rodiče sice své děti mohou motivovat k pohybové aktivitě, není však zaručeno, že v dostatečné míře a v dostatečné časové týdenní dotaci.

Graf 23



Graf 24

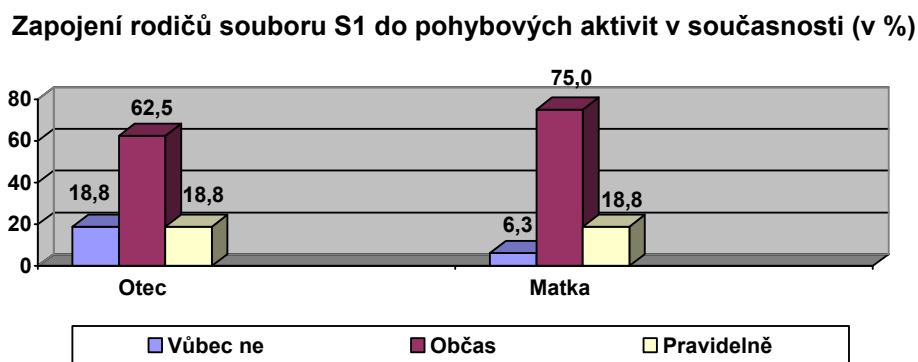


U Grafů 23 a 24 můžeme vidět zcela rozdílné výsledky než u dívek. Rodiče chlapců obou souborů sportovali v minulosti nejvíce pravidelně, jedinou odlišností jsou matky u souboru S1, které se zabývaly pohybovou aktivitou pouze občas. Výsledky jsou příznivé, jelikož značí, že rodiče měli v minulosti nejen pozitivní vztah k pohybové aktivitě, ale zabývali se jí s určitou pravidelností, což může být příznivé pro ovlivnění názorů jejich dětí na pohybovou aktivitu.

4. 2. 5 Zastoupení pohybových aktivit ve volném čase rodičů v současnosti

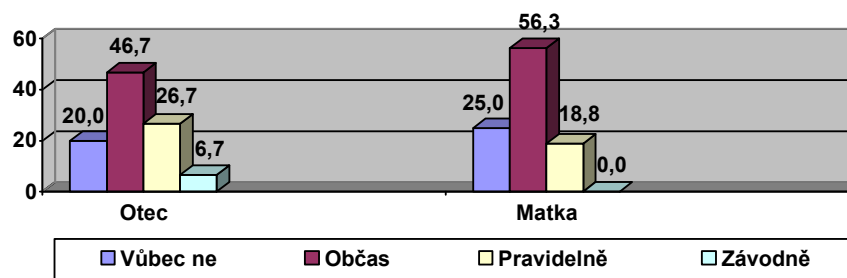
V poslední části grafů se zaměřuji na zastoupení pohybových aktivit rodičů v současnosti. Můžeme se zamyslet nad otázkou, zda rodiče ovlivňují názory na pohybovou aktivitu žáky.

Graf 25



Graf 26

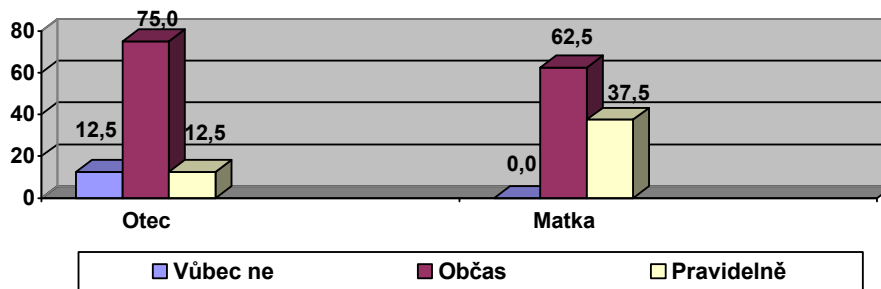
Zapojení rodičů souboru S2 do pohybových aktivit v současnosti (v %)



Ve výsledcích můžeme zjistit, že nejen v minulosti se rodiče obou souborů zabývali pohybovou aktivitou občas, ale i v současnosti, jak můžeme vidět v Grafech 25 a 26. Lze předpokládat, že rodiče nejsou zvyklí na pravidelnost pohybové činnosti, proto se můžeme domnívat, že své děti výrazně pozitivně neovlivňují a nemotivují k pravidelné pohybové aktivitě.

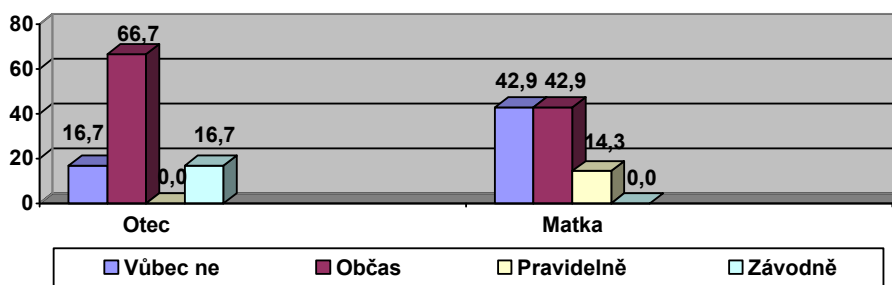
Graf 27

Zapojení rodičů žákyň S1 do pohybových aktivit v současnosti (v %)



Graf 28

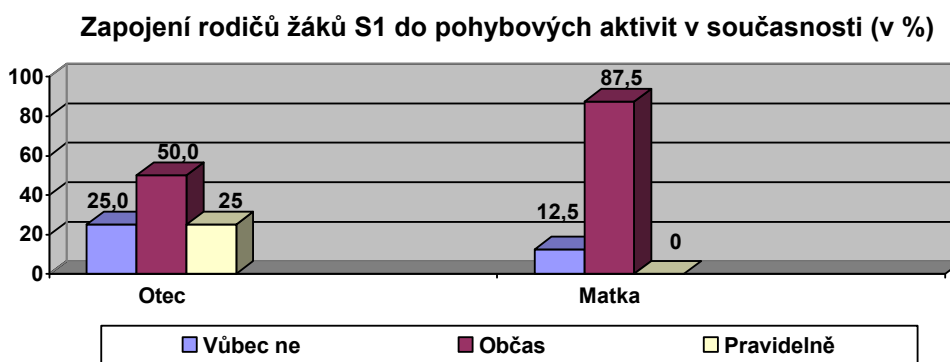
Zapojení rodičů žákyň S2 do pohybových aktivit v současnosti (v %)



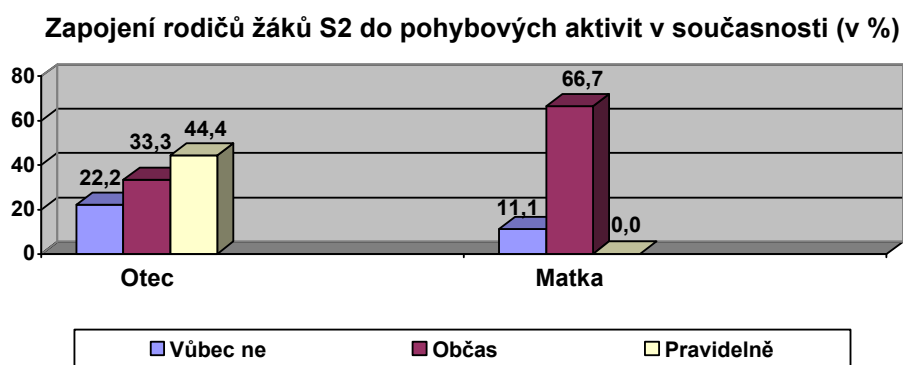
Výše uvedené výsledky nám udávají podobné údaje o sportování rodičů v současnosti u obou souborů, rodiče se zabývají pohybovou aktivitou nejčastěji občas, matky u S2 dokonce ve shodném procentu nesportují vůbec. V Grafech 27 a 28 jasně vidíme, že rodiče

postrádají pravidelnost pohybu v týdenním režimu, pohybová aktivita není prováděná v dostatečném rozsahu, který by měl být minimálně 3× týdně po třiceti minutách. Proto se nemůžeme domnívat, že by žákyně mohly být v tomto ohledu pozitivně ovlivňovány.

Graf 29



Graf 30



V Grafech 29 a 30 převládá pohybová aktivita rodičů v současnosti opět konaná nejčastěji občas, u souboru S2 se u otců přidává navíc pravidelná pohybová aktivita. Při srovnání výsledků s dívkami můžeme vidět podobné výsledky, které ukazují většinou nepravidelnost pohybu v týdenním režimu rodičů.

4. 3 Postoje pohybově neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám

V následující subkapitole se zabývám výsledky postoji pohybově neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám. V tabulkách jsem provedla komparaci souborů S1 a S2. Pro přehlednost výsledků přikládám tzv. boxploty, nebo-li kvartilové grafy. Boxploty jsou umístěny vždy pod tabulkami, které se týkají jejich výsledků.

4. 3. 1 Postoje souborů S1 a S2 k pohybovým aktivitám

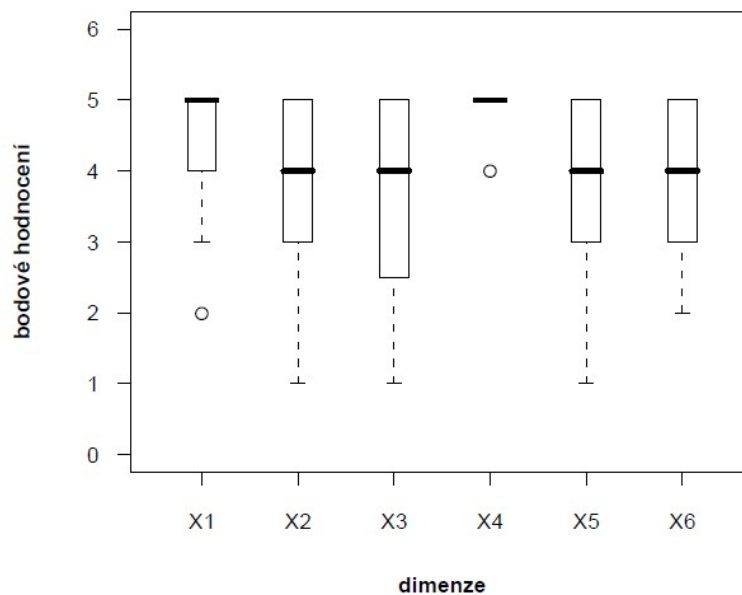
Tabulka 10

Postoje souboru S1 k pohybovým aktivitám

Dimenze	X1- sociální citění	X2- zdraví	X3- nebezpečí	X4- sociální prožívání	X5- estetické cítění	X6- radost z pohybu
Počet žáků (n)	16	16	16	16	16	16
Minimální hodnota	2,00	1,00	1,00	4,00	1,00	2,00
Maximální hodnota	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Průměrná hodnota	4,31	3,81	3,69	4,95	3,94	4,00
Směrodatná odchylka	0,92	1,29	1,50	0,24	1,20	1,06

Graf 31

Postoje souboru S1 k pohybovým aktivitám



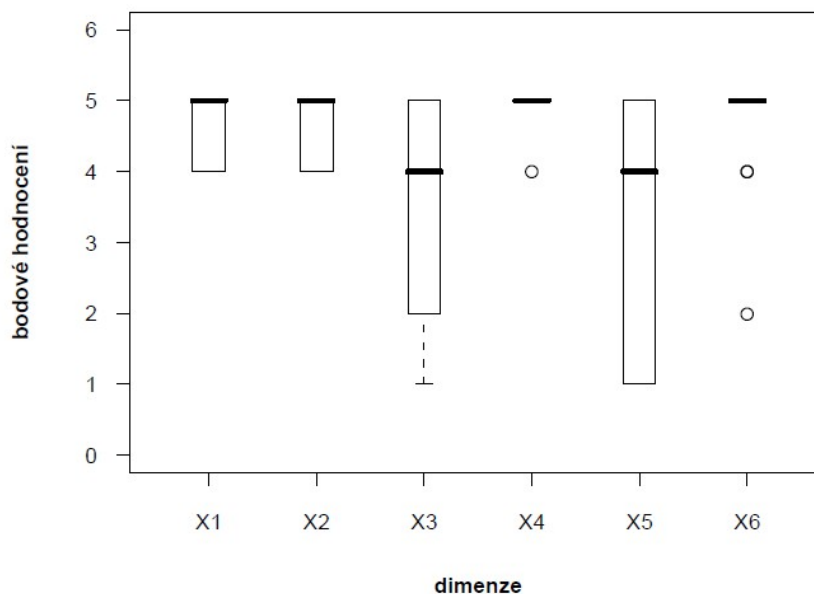
Tabulka 11

Postoje souboru S2 k pohybovým aktivitám

Dimenze	X1- sociální citění	X2- zdraví	X3- nebezpečí	X4- sociální prožívání	X5- estetické citění	X6- radost z pohybu
Počet žáků (n)	15	15	15	15	15	15
Minimální hodnota	4,00	4,00	1,00	4,00	1,00	2,00
Maximální hodnota	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Průměrná hodnota	4,60	4,64	3,40	5,00	3,21	4,67
Směrodatná odchylka	0,49	1,18	1,54	0,25	1,93	0,92

Graf 32

Postoje souboru S2 k pohybovým aktivitám



U Tabulek 10 a 11 můžeme sledovat, že nejvyšší průměrné hodnoty postojů k pohybovým aktivitám vykazují oba soubory u dimenze sociálního prožívání. Při porovnání kvartilových grafů- boxplotů, můžeme spatřit variabilitu výsledků. Výrazná čára určuje medián, což je prostřední hodnota. U S1 u dimenze X1 sociální citění a X4 sociální prožívání, je medián zároveň maximální hodnotou. U souboru S2 je medián zároveň

maximální hodnotou u dimenzí X1 sociální cítění, X2 zdraví, X4 sociální prožívání, X6 radost z pohybu. U obou souborů v dimenzi X4 sociální prožívání, můžeme z grafů vyčíst, že většina odpovědí měla nejvyšší hodnotu, tedy 5. Z výsledků vyplývá, že nejvíce žáků upřednostňuje pohybové aktivity, které mohou provádět se svými kamarády.

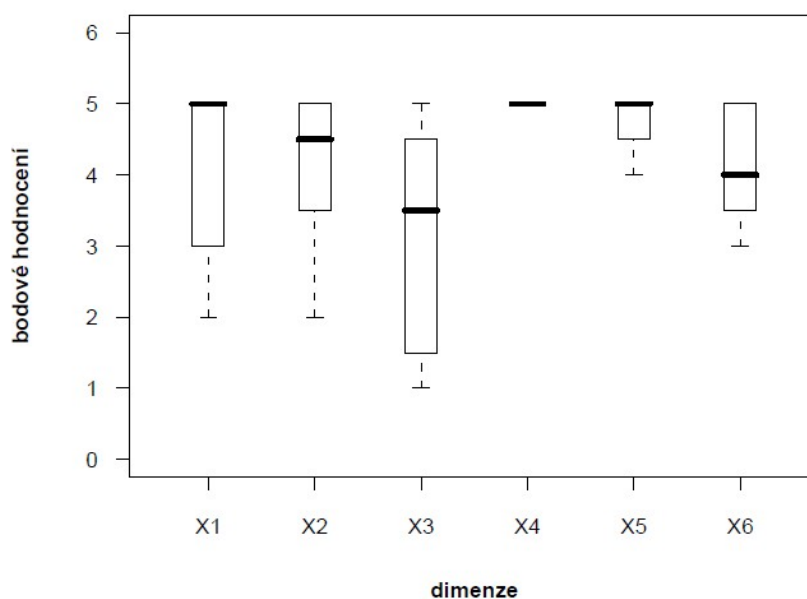
Tabulka 12

Postoje žákyň S1 k pohybovým aktivitám

Dimenze	X1- sociální cítění	X2- zdraví	X3- nebezpečí	X4- sociální prožívání	X5- estetické cítění	X6- radost z pohybu
Počet žáků (n)	8	8	8	8	8	8
Minimální hodnota	2,00	2,00	1,00	5,00	4,00	3,00
Maximální hodnota	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Průměrná hodnota	4,13	4,13	3,13	5,00	4,75	4,13
Směrodatná odchylka	1,17	1,05	1,54	0,00	0,43	0,78

Graf 33

Postoje žákyň S1 k pohybovým aktivitám



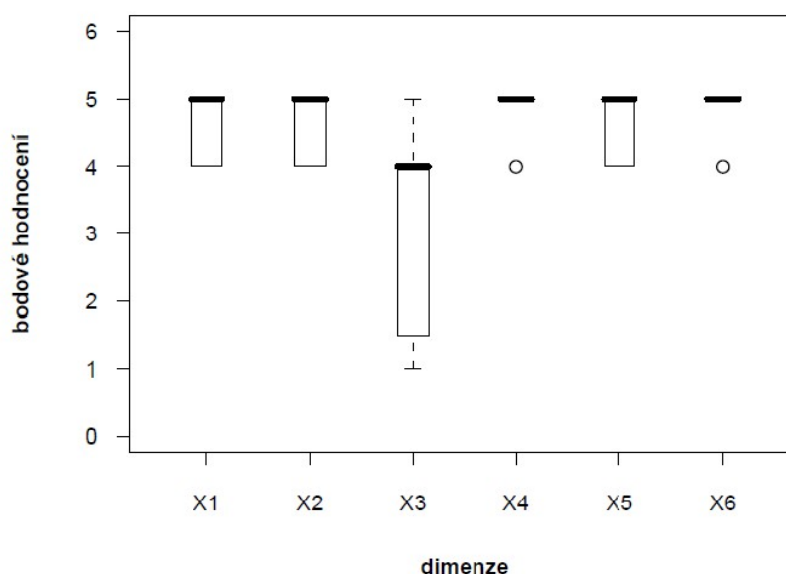
Tabulka 13

Postoje žákyň S2 k pohybovým aktivitám

Dimenze	X1- sociální citění	X2- zdraví	X3- nebezpečí	X4- sociální prožívání	X5- estetické cítění	X6- radost z pohybu
Počet žáků (n)	7	7	7	7	7	7
Minimální hodnota	4,00	4,00	1,00	4,00	4,00	4,00
Maximální hodnota	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Průměrná hodnota	4,57	4,57	3,00	4,86	4,67	4,86
Směrodatná odchylka	0,49	0,49	1,51	0,31	0,47	0,35

Graf 34

Postoje žákyň S2 k pohybovým aktivitám



U Tabulek 12 a 13 můžeme spatřit, že výsledky ukazují nejvyšší průměrné hodnoty u dimenze X4 sociálního prožívání, dívky z S1 dokonce všechny zaznamenaly hodnotu 5, což můžeme názorně spatřit v Grafu 33. Soubor S2 má navíc nejvyšší průměrné hodnoty u dimenze X6 radosti z pohybu, což u S1 příliš vysokou hodnotu nezískalo. Tyto výsledky můžeme názorně sledovat ve výše znázorněných grafech. V obou souborech dívek můžeme spatřit, že nejnižší průměrné hodnoty vykazuje dimenze X3 nebezpečí, což jsou

aktivity, které jsou vzrušující, jedinec se při nich pohybuje velkou rychlostí a rychle mění směr.

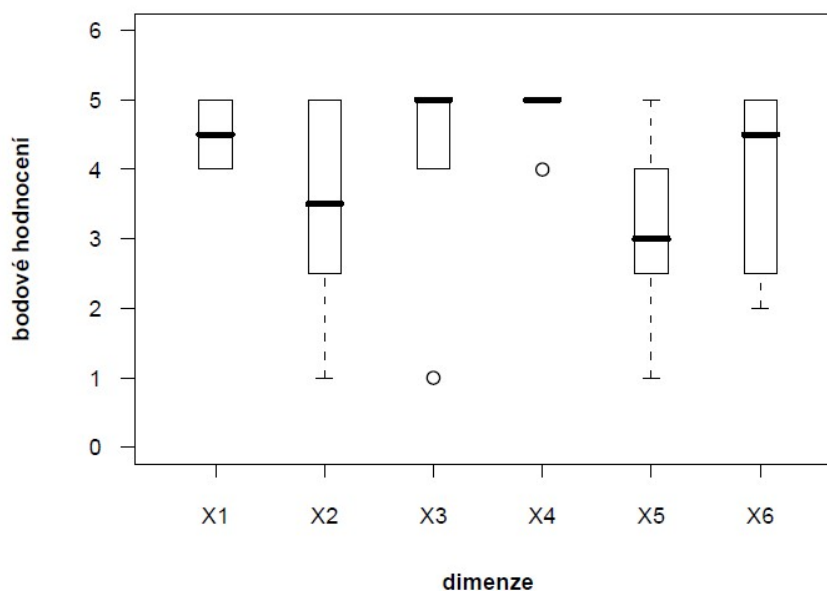
Tabulka 14

Postoje žáků S1 k pohybovým aktivitám

Dimenze	X1- sociální cítění	X2- zdraví	X3- nebezpečí	X4- sociální prožívání	X5- estetické cítění	X6- radost z pohybu
Počet žáků (n)	8	8	8	8	8	8
Minimální hodnota	4,00	1,00	1,00	4,00	1,00	2,00
Maximální hodnota	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Průměrná hodnota	4,50	3,50	4,25	4,88	3,08	3,88
Směrodatná odchylka	0,50	1,41	1,30	0,33	1,32	1,27

Graf 35

Postoje žáků S1 k pohybovým aktivitám



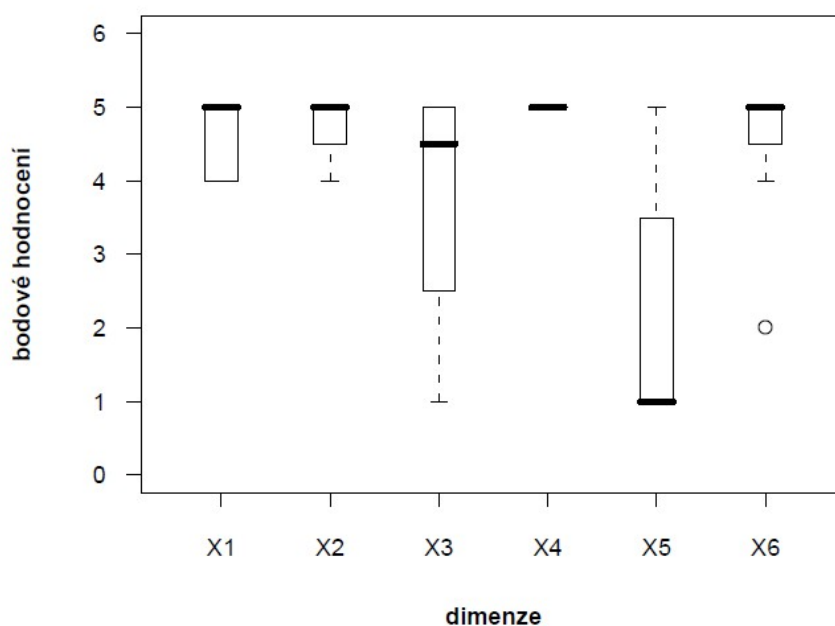
Tabulka 15

Postoje žáků S2 k pohybovým aktivitám

Dimenze	X1- sociální citění	X2- zdraví	X3- nebezpečí	X4- sociální prožívání	X5- estetické cítění	X6- radost z pohybu
Počet žáků (n)	8	8	8	8	8	8
Minimální hodnota	4,00	4,00	1,00	5,00	1,00	2,00
Maximální hodnota	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Průměrná hodnota	4,63	4,78	3,75	5,00	2,13	4,50
Směrodatná odchylka	0,48	0,45	1,48	0,00	1,69	1,00

Graf 36

Postoje žáků S2 k pohybovým aktivitám



Ve výsledcích můžeme spatřit, že nejvyšší průměrné hodnoty opět získala dimenze X4 sociálního prožívání. Z Grafů 35 a 36 vyplývá, že takto odpověděla většina chlapců z obou souborů, u S2 dokonce všichni. Výsledky ukazují, že oba soubory chlapců mají nejvíce negativní postoj k dimenzi X5 estetického cítění, tedy k pohybovým aktivitám, při kterých

jsou prováděny ladné pohyby. V Grafu 36 dokonce sledujeme, že medián je označen u nejnižší hodnoty 1. Z výsledků vyplývá, že většina všech žáků, tedy jak chlapců, tak i dívek upřednostňuje pohybové aktivity konané se svými vrstevníky.

5. DISKUSE

V této kapitole odpovídám na problematické otázky, které jsem sestrojila v metodologické části diplomové práce. Současně porovnávám výsledky diplomové práce s výsledky prací Kaplana (2001), Holického (2011) a vlastní bakalářské práce z roku 2009.

Výsledky postojů pohybově neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám sledovaných souborů S1 a S2 nám jasně ukazují, že každý soubor, i z hlediska pohlaví, má jiné představy o náplni denního režimu. Soubory se shodly, že se zabývají pohybovou aktivitou alespoň občas, můžeme zde však spatřit výsledky, kde se žáci zabývají pohybovou aktivitou 3× týdně, ale i každý den, což je zejména u souboru S2. V komparaci s prací Kaplana z roku 2001 můžeme sledovat, že žáci pohybově neúspěšní se zabývají pohybovou aktivitou nejčastěji 2–3 × týdně. V diplomové práci vidíme, že chlapci u S1 provádí pohybovou aktivitu v nadstandardní míře, a to 4× týdně a každý den. Při srovnání výsledků vlastní bakalářské práce z roku 2009, která se zabývala všemi žáky, nejen neúspěšnými, můžeme vidět, že se také chlapci zabývají pohybovou aktivitou nejčastěji 4× týdně, ale dále už jen 2× týdně a občas. V diplomové práci chlapci S2 provádí pohybovou aktivitu nejčastěji každý den a navíc 3× týdně, což je podobné, jako výsledky Kaplana (2001), kde se chlapci zabývají pohybovou aktivitou 2–3× týdně. Kaplan (2001) uvádí, že žákyně nejčastěji provádějí pohybovou aktivitu 1× a 2×–3× týdně, podobně jako v bakalářské práci, kde dívky vykonávají pohybovou aktivitu nejčastěji 2× týdně a dále občas. V diplomové práci můžeme vidět, že žákyně obou souborů se zabývají nejčastěji pohybovou aktivitou 3× týdně, u S1 vidíme, že dále žákyně konají pohybovou aktivitu občas a u souboru S2 dokonce 5× týdně, což je pozitivní informace.

Pohyb je důležitou součástí každého jedince. Pohybová aktivita by měla být prováděna nejméně 3× týdně o délce minimálně 30 minut, z výsledků diplomové práce můžeme pozorovat, že většina žactva splňuje toto kritérium. Zato v bakalářské práci i práci Kaplana (2001) toto minimum splňuje velmi malé procento žáků. Podle Machové (in Vignerová, Bláha, 2001) je nezbytnost pravidelného pohybu, vypěstovaná již v dětství, základem pro potřebu pohybu v dospívání a dospělosti.

Podle Kaplana (2001) mimoškolní aktivity představují prostor pro seberealizaci jedince a naplňování individuálních zájmů a potřeb. V současné době převládá v populaci z pohledu pohybové aktivity spíše pasivní způsob prožívání volného času.

V diplomové práci můžeme spatřit, že nejvíce žactva, především žáků upřednostňuje činnosti na počítačích, stejně, jako v bakalářské práci, což je velmi pasivní trávení mimoškolního času. Většina technických vymožeností současné doby, které používáme při práci nebo rekreaci- automobily, televize, počítače, dálkové ovládání přístrojů a mnoho dalších, odstraňují tělesnou námahu a pohyb z našeho každodenního života (Machová, in Vignerová, Bláha, 2001, s. 164). Dále v diplomové práci u souboru S1 je nejčastější trávení volného času sportováním s kamarády, což je již příznivější informace, u souboru S2 dále žactvo tráví volný čas hraním na zahradě. Při komparaci mimoškolních aktivit můžeme u Kaplana (2001) spatřit, že pohybově neúspěšní žáci výrazně preferují počítačové hry a žákyně sledování televize a videa a nebo četbu knih. V diplomové práci vidíme, že žáci, pro upřesnění chlapci, souboru S1 nejvíce upřednostňují činnosti na počítačích a sportování s kamarády, žákyně na rozdíl od nich jízdu na koni. Ze souboru S2 vyplývá, že žáci upřednostňují opět činnosti na počítačích, ale také procházky. Žákyně S2 opět rozdílně tráví čas a to nejčastěji hrou na zahradě. V bakalářské práci z výsledků vyplývá, že žákyně jednoho souboru upřednostňují četbu knih a druhého souboru sportování s kamarády. Chlapci bohužel dávají přednost opět počítačům.

Z výsledků vyplývá, že činnosti na počítačích, především u chlapců, jsou stále aktuální a změna oproti roku 2001 nenastala. Dívky jsou na tom o trochu lépe, avšak velké procento také tráví volný čas pasivním způsobem. Vedle sportovních činností je vhodné nahradit sedavý způsob trávení volného času, zábavou aktivní, jako jsou hry na hřišti, modelářské kroužky, hraní na hudební nástroj, skauting apod. (Vilikus, in Vignerová, Bláha, 2001, s. 152)

Podle výsledků v diplomové práci můžeme konstatovat, že nejčastěji se oba soubory přepravují do školy pěšky, stejně, jako v bakalářské práci. V diplomové práci u souboru S1 se přidává doprava autem, konkrétně u žákyň. Podle Lisé (in Vignerová, Bláha, 2001) je možné chůzi provádět každodenně, nevyžaduje určitou dobu nebo určité prostředí. Zvýšení pohybové aktivity chůzí lze využít vždy a všude. Chůze je doporučovaná pohybová aktivita, pokud je v rychlejším tempu. Samozřejmě, že mnoho z dětí bydlí pouze pár metrů od školy, proto tuto chůzi nemůžeme považovat za potřebnou pravidelnou pohybovou aktivitu.

Kaplan (2001) uvádí, že nezaregistroval výraznou diferenciaci ve způsobu přepravy jednotlivých kategorií žáků do školy. Uvedené konstatování je vyvoláno blízkou lokální

dostupností školy od místa bydliště žáků. Pouze u pohybově indisponovaných chlapců zjistili větší preferenci přesunu do školy (50 %) pomocí odvozu autem rodiči.

V diplomové práci zjišťujeme i vztah rodičů k pohybové aktivitě v minulosti a současnosti. Můžeme se zamýšlet nad tím, že rodiče ovlivňují svými názory a postoji k pohybové aktivitě svoje děti. Z výsledků vyplývá, že většina rodičů se v minulosti i současnosti pohybovou aktivitou alespoň někdy zabývalo a zabývá. Většina rodičů se zabývalo pohybovou aktivitou občas nebo pravidelně. V současnosti sportuje nejvíce rodičů opět občas a menší procento pravidelně. Předpoklad o vzájemné souvislosti vztahu rodičů k pohybové aktivitě a pohybovou neúspěšností jejich dětí se na rozdíl od práce Kaplana (2001) v diplomové práci nepotvrdil. Můžeme se pouze domnívat, že rodiče nejsou z velké části zvyklí na pravidelnou pohybovou aktivitu, proto se dá očekávat, že příliš nebudou motivovat své děti k provádění pravidelné pohybové aktivitě v dostatečné míře. Výsledky v práci Kaplana z roku 2001 dokumentují, že rodiče žáků pohybově indisponovaných v minulosti i v současnosti nepreferují ve svém týdenním režimu pohybové aktivity.

Dalšími sledovanými údaji byly postoje pohybově neúspěšných žáků k pohybové aktivitě. Postojový dotazník CATPA Grade/Year 3 (Schutz et al. 1985) byl vytvořen za účelem zjištění, jak se žák cítí při provádění různých pohybových aktivit. Z výsledků vyplývá, že v S1 i v S2, má soubor nejpozitivnější postoje k sociálnímu prožívání, to znamená k pohybovým aktivitám, které mohou prožívat se svými kamarády, stejné výsledky jsme zaznamenali i v bakalářské práci. Skupina kamarádů je významným socializačním prostředím. Vágnerová (2005) se domnívá, že děti nekladou důraz pouze na společné sdílení aktivit, ale i na schopnost vzájemné solidarity a pomoci. Dále popisuje, že potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejdůležitějších potřeb školního věku. V mladším školním věku je vznik přátelství podstatný pro rozvoj osobnosti, pro umění komunikovat s okolím nebo prosadit se mezi vrstevníky.

V diplomové práci u souboru S1 má žactvo nejvíce negativní postoj k pohybovým aktivitám, při kterých mohou žáci zažívat nebezpečí, což jsou aktivity, které jsou vzrušující a jedinec se pohybuje vysokou rychlostí a rychle mění směr. Dále byl negativní postoj ke zvyšování fyzické kondici, můžeme se domnívat, že pokud žáci rádi sportují, nesportují kvůli zlepšování svého tělesného stavu. U S2 je tomu trochu jinak, nejvíce negativních postojů získalo estetické cítění, při kterých by žák měl provozovat ladné pohyby. Jak žáci, tak žákyně (chlapci a dívky) upřednostňují sociální prožívání, navíc žákyně z S2 mají

nejlepší postoje k radosti z pohybu, tím pádem můžeme usuzovat jejich pozitivní postoje k pohybovým aktivitám, které konají pro zábavu a radost z pohybové aktivity. Nejvíce negativní postoje mají žákyně k pohybovým aktivitám týkající se nebezpečí, žáci zase estetickému cítění. Zde můžeme uvažovat o uvědomování si ženské a mužské identity, o které se zmiňuje Matějček (1988-1989).

Výsledky Kaplana z roku 2001 ukazují, že u žáků s pohybovou indisponovaností má sledovaný soubor sníženou hodnotu u estetického cítění, především u chlapců. Stejně jako je to v diplomové práci a bakalářské práci. Podobně, jako u diplomové práce Kaplan (2001) uvádí, že žákyně mají sníženou hodnotu v dimenzích pocitu nebezpečí, a poté také v estetickém cítění a na rozdíl od diplomové práce i radosti z pohybu. V bakalářské práci mají dívky nejvíce negativní postoje k dimenzi nebezpečí a zvyšování fyzické kondice.

Ve vztahu k postojům pohybově neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám, můžeme zároveň uvést výsledky diplomové práce Holického z roku 2011, který se zabýval postoji vrstevníků neúspěšných žáků k pohybovým aktivitám. Chtěla bych upozornit, že jeho výsledky se netýkají žáků pohybově neúspěšných, ale vždy celého zkoumaného souboru. Holický (2001) porovnával postoje žáků pražské a mimopražské školy k pohybovým aktivitám. V práci uvádí, že žákyně mimopražské školy zauímají k pohybové aktivitě pozitivnější postoj ve všech dimenzích. Nejvýraznější rozdíl zaznamenal v dimenzi radosti z pohybu, což vysvětluje tím, že dívky z mimopražské školy, mají větší radost z pohybové aktivity. Dále popisuje, že tyto žákyně dosahují pozitivnějších postojů i u dimenze sociálního cítění, proto se snadněji začleňují do nového kolektivu, než dívky z pražské školy. U chlapců zaznamenal vysoké hodnoty u dimenze sociálního prožívání. Žáci mají nejlepší postoje k pohybovým aktivitám, které jim přináší radost z pohybu. U chlapců směřovaly nejpozitivnější postoje k dimenzi sociálního prožívání u obou souborů. Domnívá se, že hraní v kolektivu žáky baví. Rozdíly mezi školami u chlapců byly nepatrné.

Kaplan (2001) upozorňuje na výsledky, které ukázaly, že vlastní zkušenosti jedince s pohybovou aktivitou dávají předpoklady k příznivé valenci postoje i pro další využití v mimoškolních aktivitách. Valence postoje stoupá s úrovní a charakterem pohybové činnosti a také s úrovní motorické výkonnosti.

Na okraj práce bych ráda zmínila výsledky, které se týkají indexu tělesné hmotnosti, nebo-li BMI. V diplomové práci má většina žáků normální tělesnou hmotnost,

mírnou nadváhu vykazují žákyně ze souboru S1, což může být jedním z ukazatelů pohybové neúspěšnosti. Ve vlastní bakalářské práci jsem zaznamenala, že většina dětí ze sledovaných souborů mají tělesnou hmotnost v normě. Bohužel jsou zde i jedinci, kteří mají zvýšenou tělesnou hmotnost nebo dokonce obezitu, se kterou se možná budou potýkat po celý život, pokud si včas neuvědomí, že je potřeba změnit svůj denní režim.

Podle Vignerové, Ošancové, aj. (in Vignerová, Bláha, 2001) jsou základní tělesné parametry české dětské populace srovnatelné s ostatními vyspělými zeměmi. Podle výsledků se zvyšuje podíl dětí s nadměrnou tělesnou hmotností, nejde však o vážné zvyšování. Je ale nutné se tomuto problému věnovat, protože se dá předpokládat, že trendy, které se vyskytují ve vyspělých zemích, lze s určitým zpožděním očekávat i v naší populaci.

6. ZÁVĚRY

Hlavním cílem práce bylo zjištění názorů a postojů pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám. V diplomové práci byly vytyčeny i vedlejší cíle, a to provedení stručného přehledu pojmů týkající se pohybové neúspěšnosti v teoretické části, porovnávání námi zjištěných názorů a postojů takto definovaných žáků k pohybovým aktivitám s výsledky, které provedli Kaplan v roce 2001 a Holický v roce 2011. Posledním cílem bylo kontrolní monitorování antropometrických charakteristik sledovaných souborů.

Dále jsem výsledky porovnávala s výsledky vlastní bakalářské práce z roku 2009, na kterou jsem v diplomové práci navazovala. Cíle a úkoly diplomové práce byly splněny.

Teoretická část shrnuje poznatky o pohybové aktivitě žáků, zvláštěnostech věkových kategorií mladšího školního věku, motorickém vývoji dítěte. Zároveň jsem provedla přehled pojmů, se kterými jsem se setkala při studiu odborné literatury, a které se obecně týkají problematiky pohybově neúspěšného žáka a okrajově řešící nízkou pohybovou úroveň a následně názory a postoje žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám z pohledu Kaplana (2001) a Holického (2011)

Praktická část upozorňuje na výzkumné šetření Kaplana (2011), kde bylo provedena identifikace pohybově neúspěšného žáka pomocí motorického testování žáků třetích a čtvrtých tříd ve dvou různých základních školách. Tímto postupem byly vymezeny soubory pro následné zjišťování nejdříve antropometrických charakteristik pohybově neúspěšných žáků a následně jejich postojů a názorů k pohybovým aktivitám.

Z motorického testování ve studii Kaplana (2011) vyplývá, že počet žáků s pohybovou neúspěšností není velký, jak jsme předpokládali. V diplomové práci se příliš nezabývám motorickým testováním a ani neuvádím výsledky z výzkumného šetření. Chtěla bych však zmínit, že nejvíce žáků mělo problémy s udržení rovnováhy a předklonem.

Součástí výzkumného šetření bylo kontrolní zjištění individuální somatometrické charakteristiky, to znamená tělesné hmotnosti a tělesné výšky žáka s následným vyhodnocením body mass indexu každého žáka pohybově neúspěšného.

Ve výsledcích body mass indexu můžeme zaznamenat, že většina žáků pohybově neúspěšných má normální tělesnou hmotnost, pouze u žákyní souboru S1 se vyskytla mírná nadváha. Můžeme se zamyslet nad tím, že zvýšená tělesná hmotnost může ovlivnit negativně pohybovou úroveň žáka.

První dotazník se týkal názorů na pohybovou aktivitu, z kterého vyplývá, že nejvíce dotazovaných žáků s pohybovou neúspěšností se zabývá pohybovou aktivitou nejvíce 3× týdně a občas, ale dokonce i každý den. Pozitivní informaci vidíme v tom, že žáci vykonávají pohybovou aktivitu pravidelně nebo alespoň někdy. V denní náplni námi sledovaných souborů se nejčastěji objevuje u souboru S1 sportování s kamarády a jízda na koni, zato u souboru S2 aktivity na počítači a hra na zahradě, což patří spíše k pasivnímu trávení volného času. Dále většina žáků chodí do školy pěšky, ale vysoké procento můžeme sledovat i u přepravy do školy autem, což je zejména u žákyní souboru S1. Chůze pěšky do školy a ze školy můžeme považovat také za pohybovou aktivitu, pokud však žáci chodí svižným tempem. Dále z výsledků vyplývá, že většina rodičů v minulosti sportovala nejčastěji občas i pravidelně, v současné době nejvíce rodičů sportuje občas. Můžeme se domnívat, že právě rodiče mají veliký vliv na ovlivňování názorů a postojů jejich dětí k pohybové aktivitě.

Druhým dotazníkovými šetřením jsme zjišťovali postoje žáků k pohybové aktivitě podle strukturovaného dotazníku CATPA Grade/Year 3 (Schutz et al., 1985). Z výsledků vyplývá, že většina žáků má pozitivní postoj k sociálním prožívání, tedy k pohybovým aktivitám, které mohou provádět s kamarády. Naopak postoje k pohybovým aktivitám, u kterých žáci souboru S1 mohou zažít nebezpečí a zvýšit svoji fyzickou kondici je lákalo nejméně. Tímto se můžeme domnívat, že jeden z následků pohybové neúspěšnosti. Zvyšování tělesného stavu by mělo být pravidelně zařazováno do programu pohybových aktivit. U souboru S2 byly nejvíce negativní postoje k pohybovým aktivitám, kde je zapotřebí ladného pohybu, tedy postoje k estetickému cítění.

V dnešní moderní době, plné sedavého způsobu života, existuje plno nových technologií, jako jsou televize, DVD, počítače a jeho vymoženosti, což mohou být například počítačové hry nebo internet, kde žáci mohou strávit i několik hodin denně, zejména na nejrůznějších sociálních sítích, které jsou v současné době velmi aktuální a spotřebují velké množství času.

Lidé mnohdy zapomínají, že se vyskytuje i pohybová aktivita, která by měla být zařazována do týdenního režimu již od dětství. Samozřejmostí je nejprve podpora rodičů, kteří by se měli snažit vypěstovat ve svých dětech pozitivní vztah k pohybovým aktivitám na celý život. Nejde však jen o pobavení, emocionální stránku života jedince, získání a udržení fyzické kondice na určité úrovni, ale jde i o prevenci před mnoha druhy zdravotních obtíží, jako například potíže s nadměrnou tělesnou hmotností v dospívání i dospělosti.

7. SOUPIS POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 187 s. ISBN 80- 7367-055-0.
2. ANDRLA, P. NAVRÁTÍKOVÁ, V. *Move for live. Obezita dětí*. Web site [online] . Sine loco: b. v., 2009; SEČ [cit. 28.7.2009; 20:30]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://www.move4life.cz/obezita-deti.php>
3. CIMLEROVÁ, P. *Nemotora*. Web site [online]. Sine loco: b.v.; 13.10.2000; SEČ [cit. 28.12. 2008; 13:45]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=1895&CAI=2125>.
4. ČEPOVÁ, J. *Jak jíst a netloustnout*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2002. 139 s. ISBN: 80-7106-539-0.
5. FOŘT, P. *Stop dětské obezitě*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group, 2004. 208 s. ISBN: 80-249-0418-7.
6. GARDNER, H. *Dimenze Myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN: 80-7178-279-3.
7. GREGORA, M. *Výživa malých dětí*, Praha: Grada Publishing, 2004. 95 s., ISBN 80-247-9022-X.
8. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN: 80-7178-888-0.
9. HOLICKÝ, J. *Postoje k pohybovým aktivitám u žáků mladšího školního věku*. Praha, 2011. 65 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí diplomové práce PhDr. Aleš Kaplan PhD.
10. HOŠEK, V. Vytváření postojů ke sportu ve školní TV. In *Sborník vědecké rady ÚV ČSTV*. Praha: Olympia, 1990, č. 21, s. 83.
11. CHRÁSTKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 200 s. ISBN 80-244-1367-1.

12. KAPLAN, A. *Dlouhodobé řešení identifikace pohybové indisponovanosti v raném a středním dětství*. Habilitační spis (pracovní verze před odevzdáním do tisku). 2011.
13. KAPLAN, A. *Identifikace pohybově indisponovaného žáka a studium jeho role ve školní tělesné výchově*. *Disertační práce*. Praha: UK FTVS, 2001. 146 s.
14. KAPLAN, A. *Pohybově neúspěšný žák v podmínkách školní tělesné výchovy*. Web site [online]. Sine loco: b.v., 28. února. 2009; 23:45 SEČ [cit. 28. února 2009; 23:50]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://www.ftvs.cuni.cz/eknihy/sborniky/2005-11-16/prispevky/sdeleni/7-Kaplan.htm>.
15. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
16. KNUDSON, DV., MORRISON, CS. *Qualitative Analysis of Human Movement*. 2. ed. Champaign IL: Human Kinetice, 2002. 252 pp. ISBN 0-7360-3462-5.
17. KUSÁ, M. *Mladší školní věk z psychologického hlediska*. Web site [online]. Sine loco. b.v.; 2009; SEČ [cit. 28.7.2009; 13:45]. Dostupné na WorldWideWeb: http://zis.naskok.cz/index.php/studijni_materialy/psychologie/mladsi_skolni_vek_z_psychologickeho_hlediska.
18. KYRALOVÁ, M., MATOUŠOVÁ, M. *Zdravotní tělesná výchova II. část*. 1. vyd. Praha: Onyx, 1995. 175 s. ISBN: 80-85228-24-6.
19. LAJKA, J. *Životní styl a obezita*. PowerPoint Web site [online]. Sine loco: b.v., leden 2006; SEČ [cit. 28. června 2009; 09:50]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://www.stemmark.cz/archive.htm>.
20. LISÁ, L. *Obezita v dětském věku*. In VIGNEROVÁ, J. BLÁHA, P. (editoři). *Sledování růstu českých dětí a dospívajících: norma, vyhublost, obezita*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2001. 173 s. ISBN: 80-7071-173-6.
21. MACHOVÁ, J. *Zdraví a životní styl*. In VIGNEROVÁ, J. BLÁHA, P. (editoři). *Sledování růstu českých dětí a dospívajících: norma, vyhublost, obezita*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2001. 173 s. ISBN: 80-7071-173-6.

22. MAJER, M. *Lehká mozková dysfunkce*. Web site. [online]. Sine loco: b.v., 2009. 17:00 SEČ [cit 10.10.2010; 17:00]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://www.poruchy-uceni.cz/lmd.php>.
23. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 184 s. ISBN: 978-80-7367-272-0.
24. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80- 7178- 085- 5.
25. MATĚJČEK, Z. Psychologie neobratnosti. *Těl. Vých. Mlád.*, 1988-89, roč. 55, č. 2, s.176-179.
26. MATĚJČEK, Z. Tělesná výchova a identita dítěte. *Těl. Vých. Mlád.*, 1988-89, roč. 55, č. 1, s. 134-137.
27. MATĚJČEK, Z. *Úvaha nad druhy lidských inteligencí*. Ústní sdělení. 2000.
28. MATĚJČEK, Z. Úzkost a úzkostné děti v tělesné výchově. *Těl. Vých. Mlád.* 1988-89, roč. 55, č. 5, s. 307-310.
29. MORAVEC, R., KAMP MILLER, T., SEDLÁČEK, J. et al. EUROFIT. *Telesny rozvoj a pohybová výkonnosť školském populácie na Slovensku*. Bratislava: Slov. Sien. Soc. for. Physical Ed. and Sports, 1996. 180 pp. ISBN 80-967487- 1-8.
30. MURDOCH, E., WHITEHEAD, M. Physical literacy, fostering the attributes and curriculum planning. In WHITEHEAD, M. (Ed.) *Physical Literacy*. 1. Ed. Abington OX: Routledge, 2010, pp. 175 - 188. ISBN 978-0-415-48743-6.
31. PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 198 s. ISBN 80- 247- 0683- 0.
32. PLEVOVÁ, I. *Kauzální atribuce*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 142 s. ISBN 978-80- 85783-84-1.
33. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80- 7184- 127- 7.
34. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN: 80-7367-124-7.

35. SCHUTZ, RW., SMOLL, FL., CARRE, FA., MOSHER, RE. Inventories and Norms for Children's Attitudes Toward Physical Activity. *Res. Quart..Exer. Sport.* Vol. 56, 1985, pp. 256 – 265.
36. STEJSKAL, P. *Proč a jak se zdravě hýbat.* 1. vyd. Břeclav: Presstempus, 2004. 125 s. ISBN 80-903350-2-0.
37. SUCHOMEL, A. *Tělesně nezdatné děti školního věku.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 352 s. ISBN: 55-106-06.
38. SVAČINA, Š. *Jak na obezitu a její komplikace.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 144 s. ISBN: 978-80-247-2395-2.
39. ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. 112 s. ISBN 80-86039-56-0.
40. TVRDÝ, L. *Deskripce regionů statistická a grafická.* Web site Web site. [online]. Sine loco: b.v 14.1.2007; 11:14 SEČ [cit. 29.8.2011; 23:17] Dostupné na WorldWideWeb: http://homel.vsb.cz/~tvr12/analyza_dat_v_regionalistice/body/text/02/lekce_2/LEKCE2.HTM.
41. UNIVERSUM, *Encyklopedie pro 21. století: A-M.* 1. vyd. Praha: Euromedia Group, 2006. 648 s. ISBN: 80-242-1755-4.
42. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN: 80-7178-308-0.
43. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN: 80-246-0956-8.
44. VILIKUS, Z. *Pohybová aktivita u dětí s nadměrnou hmotností a obezitou.* In VIGNEROVÁ, J. BLÁHA, P. (editoři). *Sledování růstu českých dětí a dospívajících: norma, vyhublost, obezita.* 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2001. 173 s. ISBN: 80-7071-173-6.
45. VOX, B. *Kauzální atribuce a výkon žáka.* Web site. [online]. Sine loco: b.v., 4.10.2007; 02:45 SEČ [cit. 4.1.2009; 20:15]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://psycho-1.blogspot.com/2007/08/kauzln-atribuce-vkon-ka.html>.

46. VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 168 s. ISBN: 14-285-79.
47. WHITEHEAD, M. (Ed.) *Physical Literacy*. 1. Ed. Abington OX: Routledge, 2010. 230 pp. ISBN 978-0-415-48743-6.
48. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10 vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN: 80-7178-8007-7.
49. ŽIVNÝ, V. *Hodnocení životního stylu adolescentů*. Praha, 2009. 65 s. Bakalářská práce na UK FTVS. Vedoucí bakalářské práce prof. Ing. Václav Bunc, CSc.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOHOVÉ ČÁSTI

PŘÍLOHA 1 Dotazník pohybových aktivit 8 – 10letých dětí

PŘÍLOHA 2 Postojový dotazník CATPA Grade/ Year 3 podle Schutze et al. (1985)

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D., katedra atletiky UK FTVS
Bc. Kateřina Vachová, diplomantka katedry atletiky UK FTVS
Nestandardizovaný anonymní dotazník pro výzkumné šetření

Rád/a bych zjistil/a, které aktivity jsou pro Tebe osobně nejdůležitější a které ve svém volném čase provádíš.

Hodně zdaru při vyplňování tohoto dotazníku. Začínáme.

Vhodnou odpověď zakřížkujte do políčka

Třídní identifikační číslo: **Pohlaví:** chlapec dívka

Věk: 7 let 8 let 9 let 10 let 11 let

Navštěvuji školu:

Chodím do třídy:

Bydlím: ve městě na vesnici

Do školy se přepravuji: pěšky na kole autobusem vlakem
tramvají jiným dopravním prostředkem vozí mě rodiče autem

Jak dlouho ti trvá cesta do školy (v minutách)?min.

Kolikrát týdně trávíš volný čas se svými kamarády mimo školu?

Nemám kamarády 1×týdně nebo i méně 2×týdně 3×týdně 4×týdně
5×týdně 6× týdně každý den

Sportuješ ve svém volném čase sám nebo s kamarády (vyber jednu z možností):

sám s ostatními občas sám, občas s kamarády vůbec necvičím, nesportuji

Kolikrát v týdnu obvykle provádíš sportovní a pohybovou činnost ve svém volném čase (musí trvat aspoň 20 min)?

Nikdy Občas 1×týdně 2×týdně 3×týdně 4×týdně 5×týdně
6×týdně Každý den

V případě svého volného času dám přednost činnosti (vyber POUZE JEDNU z činností, které bys dal(a) skutečně přednost):

sledování televize, videa nebo DVD hraní počítačových her a videoher sledování internetu čtení knih čtení časopisů hra na hudební nástroj účast na tréninku ve sportovním klubu sportování s kamarády hraní si na zahradě či v okolí domu procházky v přírodě hraní si doma (mimo sledování televize, videa a počítače) příprava na výuku docházka do různých zájmových kroužků
jiné (dopiš).....

Jestliže vůbec nesportuješ, můžeš uvést důvod, proč nesportuješ?:

.....

Sportují tvoji rodiče?

Tatínek		Maminka
<input type="checkbox"/>	Vůbec ne	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Občas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Pravidelně	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Závodně	<input type="checkbox"/>

Sportovali tvoji rodiče dříve?

Tatínek		Maminka
<input type="checkbox"/>	Vůbec ne	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Občas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Pravidelně	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Závodně	<input type="checkbox"/>

Máš sourozence?: ANO NE










Bratr Sestra

Sportují s tebou ve volném čase sourozenci? ANO NE







Nikdy Občas 1×týdně 2×týdně 3×týdně 4×týdně 5×týdně
6×týdně Každý den

DO TABULEK ZAŠKRTNĚTE, CO DĚLÁTE VE SVÉM VOLNÉM ČASE:

Den, kdy chodím do školy

	Trénink v klubu/	Různé pohybové aktivity	Četba knih	Počítač a hry	Televize, video, DVD	Hra na hudební nástroj	Hraní si doma	Zájemový kroužek	Nudím se	Něco jiného
										
13,00										
14,00										
15,00										
16,00										
17,00										
18,00										
19,00										
20,00										

Víkend

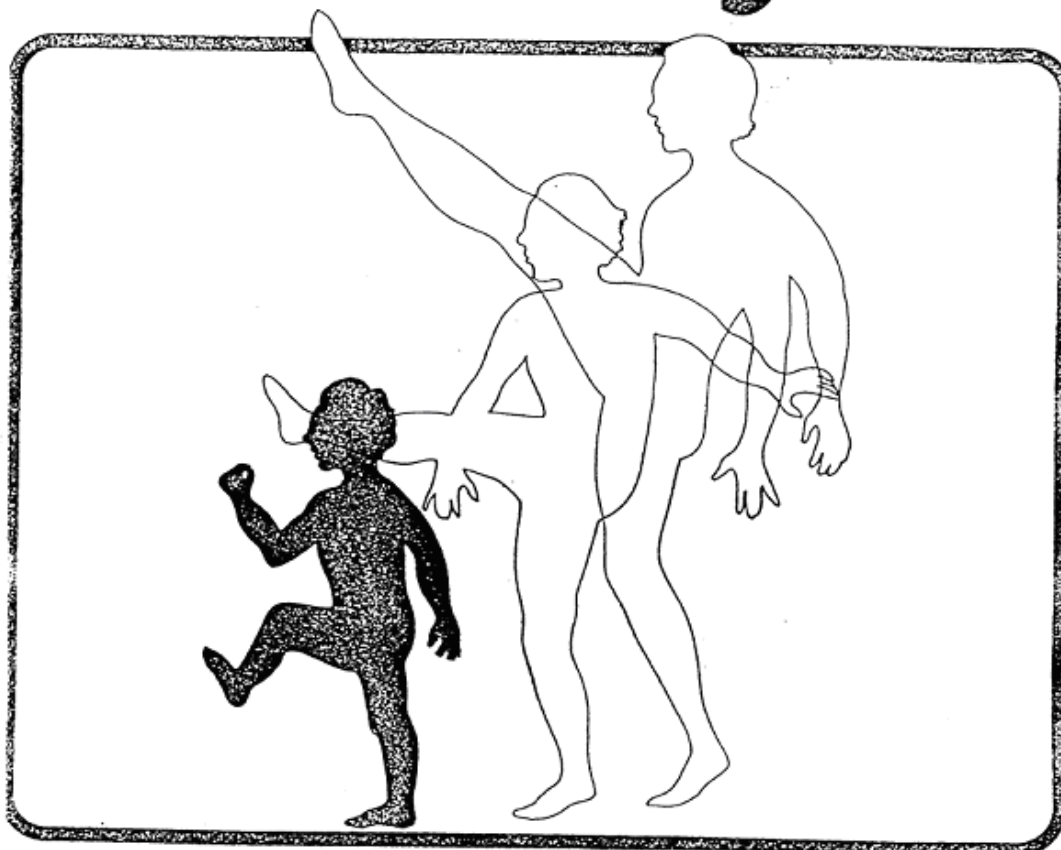
										Něco jiného
9,00										
10,00										
11,00										
12,00										
13,00										
14,00										
15,00										
16,00										
17,00										
18,00										
19,00										
20,00										

Mnohokrát děkuji za vyplnění dotazníku a přeji hodně štěstí.

Číselný kód
výzkumného šetření

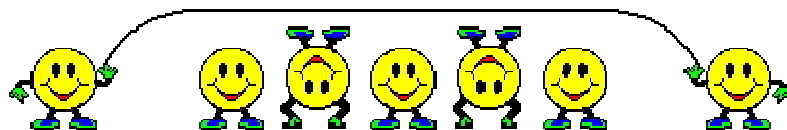
Číselný kód žáka

British Columbia
PHYSICAL EDUCATION
ASSESSMENT
GRADE / YEAR 3



attitude toward physical activity

POSTOJOVÝ DOTAZNÍK K POHYBOVÝM AKTIVITÁM



Autor: prof. Schutz
Univerzita Britská Kolumbie, Kanada

Využito pro potřeby UK FTVS v Praze
Garant: PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D.
Bc. Kateřina Vachová, diplomantka katedry atletiky UK FTVS

Instrukce

Tento dotazník je vytvořen za účelem zjištění, jak se člověk cítí při provádění pohybových aktivit. **Pohybovou aktivitou** se rozumí **pohybové hry, pohybové činnosti** (patří sem honička, jízda na kole, pěší turistika a další činnosti), **sporty** (patří sem fotbal, hokej, florbal, atletika, tenis, plavání, gymnastika a další různé sporty) a **tanec**. Tyto aktivity se mohou provozovat v rámci hodin školní tělesné výchovy nebo v rámci mimoškolních pohybových aktivit.

Toto není test. Neexistují zde žádné správné ani špatné odpovědi. Přečtěte si každou větu a zaškrtněte (nebo vyplňte) odpovídající obličej, který nejvíce vystihuje tvoje pocity nebo tvůj vztah k dané pohybové aktivitě.

V případě, že vůbec neporozumíte otázce, zaškrtněte prosím kolonku:



1. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých byste měli možnost poznávat nové kamarády?



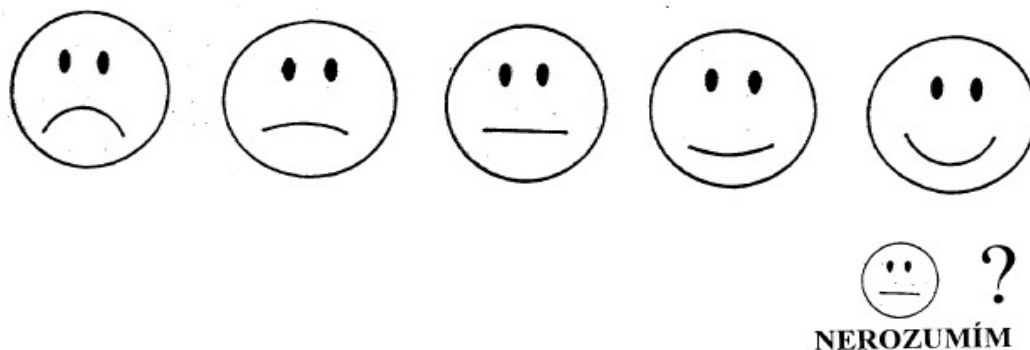
2. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých by bylo upevňováno vaše zdraví?



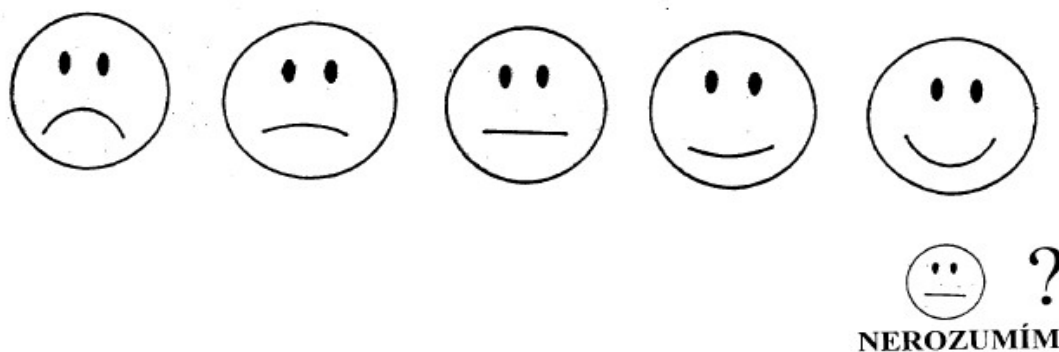
3. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, které by se pro vás mohly stát vzrušující, popřípadě nebezpečné. Jsou to ty aktivity, při kterých se pohybujete velikou rychlostí a musíte pohotově a rychle měnit směr?



4. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých byste mohli prožívat radost se svými kamarády?



5. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých by byly prováděny ladné pohyby?



6. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, které by pro vás znamenaly zvýšení vaší fyzické kondice?

