

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU**

**Pohybová neúspěšnost u žáků mladšího  
školního věku**

**HABILITAČNÍ PRÁCE**

Text této publikace vznikl s podporou výzkumného záměru MSM 0021620864, PRVOUK P15 a PROGRES Q17. Jednotlivé výsledky šetření byly ověřovány v rámci mezinárodního grantu IAAF Nestlé Healthy Active Kids Athletics a dále v celorepublikovém projektu všeobecné pohybové přípravy dětí předškolního a mladšího školního věku Děti na startu.

Habilitační práce byla v podobě monografie odevzdána do Edičního centra UK FTVS dne 8. března 2019 a od června do září roku 2019 byla podstoupena oponentnímu řízení. Po redakčních úpravách byla odevzdána do nakladatelství Karolinum.

Oponenti: prof. Ing. Václav Bunc, CSc.  
prof. PaedDr. Ivan Čillík, CSc.  
doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.

Věnováno pánům prof. PhDr. B. Svobodovi, DrSc., prof. PhDr. Z. Matějčkovi, CSc., prof. PhDr. Petru Blahušovi, DrSc., prof. PhDr. Václavu Hoškovi, DrSc., a doc. PhDr. J. Šimonovi, CSc., za podněty, rady a nezištnou pomoc v počátcích i v průběhu řešení předkládané problematiky.

Poděkování náleží také PhDr. Jakubovi Holickému, Ph.D., RNDr. Petře Pokorné, Ph.D., PaedDr. Jitce Vinduškové, CSc., a RNDr. Jiřímu Vyhnalíkovi.

Poděkování také patří ředitelství, učitelským sborům a žákům dvou základních škol, kde v průběhu 10 let proběhlo samotné výzkumné šetření. Vzhledem k citlivosti získaných dat nejsou uvedena jmenovitě.

V neposlední řadě bych chtěl poděkovat celé mé rodině.

# Obsah

## Předmluva

### 1. Úvod

<b>2. Studium problematiky v širším kontextu pomocí teoretických východisek</b>	<b>15</b>
2.1 Vstup do problematiky	15
2.2 Kvalita života dětí	18
2.2.1 Generace Y	19
2.3 Pohybová aktivita dětí	22
2.3.1 Školní pohybové aktivity	44
2.3.2 Mimoškolní pohybové aktivity	48
2.3.3 Organizované mimoškolní pohybové aktivity	58
2.3.4 Faktory podmiňující pohybovou aktivitu dětí	61
2.3.5 Pohybová aktivita a identita dítěte	63
2.3.6 Postoje dětí k pohybovým aktivitám	65
2.4 Pohybová úroveň a zdatnost dětí v přehledu výzkumných prací	69
2.4.1 Přehled výzkumných studií zjišťujících pohybovou úroveň a zdatnost dětí	70
2.4.2 Problematika motorického a psychomotorického vývoje	80
2.5 Stručná charakteristika vybraných věkových období	83
2.5.1 Období mladšího školního věku	84
2.5.2 Období středního školního věku	87
2.6 Vymezení pojmu neúspěšný žák a jeho etiologie	88
2.6.1 Stručná charakteristika pojmu neúspěch a neúspěšný žák	89
2.6.1.1 Školní výkon z pohledu úspěšnosti a neúspěšnosti	92
2.6.1.2 Školní neúspěch	93
2.6.1.3 Úloha motivace při hodnocení	95
2.6.1.4 Identifikace neúspěšného žáka a diagnostika příčin neúspěšnosti	97
2.6.1.5 Stručný přehled faktorů ovlivňující neúspěšnost žáka	103
2.6.1.6 Kauzální atribuce u neúspěšného žáka	110
2.6.1.7 Stručný přehled výzkumných studií týkajících se kauzálních atribucí ve škole	115
2.6.2 Pohybově neúspěšný žák v přehledové studii	118
2.6.2.1 Problematika pohybově neúspěšného žáka v historickém kontextu	119
2.6.2.2 Přehled vybraných výzkumných prací tématicky souvisejících s problematikou pohybově neúspěšného žáka	133

2.7 Pracovní nástin strukturálního vymezení pojmu pohybová neúspěšnost žáka na základě jednotlivých kategorií	175
2.8 Pracovní vymezení pojmu žák s pohybovou neúspěšností	182
<b>3. Nástin způsobů identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku a monitorování vybraných příčin možného vzniku</b>	190
3.1 Cíl práce	190
3.2 Úkoly práce	190
3.3 Vědecké otázky	192
3.4 Hypotézy práce	192
3.5 Přehled výzkumných souborů	192
3.6 Charakteristika výzkumných souborů	198
3.6.1 Výzkumný soubor VS1	198
3.6.2 Výzkumný soubor VS2	199
3.7 Organizace výzkumu	200
3.8 Metodika výzkumu a pedagogická diagnostika	202
3.8.1 Pedagogická evaluace a dotazování	202
3.8.2 Přehled indikátorů pohybové úrovně a zdatnosti žáků a žákyň pro identifikaci žáka a žákyň s pohybovou neúspěšností	206
3.8.3 Zjišťování názorů na pohybové aktivity dětí v mimoškolní době	217
3.8.4 Zjišťování postojů k pohybovým aktivitám	219
3.9 Možnosti identifikace a následné postupy monitorování pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyň mladšího školního věku	224
3.9.1 Identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností	224
3.9.1.1 Monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy a sledování motivační složky verbální komunikace učitele k žákovi	224
3.9.1.2 Monitorování zdatnosti a pohybové úrovně žáků a žákyň ve vybraných motorických testech s dalším vyhodnocením pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti	234
3.9.1.3 Zaznamenání hodnoty BMI jako jednoho z možných determinant pohybové neúspěšnosti	258
3.9.1.4 Individuální profil žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností za přispění dalších vybraných determinant	261
3.9.1.5 Individuální profil žáků a žákyň s evidovanou specifikou poruchou učení	266
3.9.2 Přehled a komparace zastoupení vybraných determinant působících na žáky a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky	277

3.9.2.1 Komparace mimoškolních aktivit žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky	277
3.9.2.2 Komparace zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky	285
3.9.2.3 Komparace sociální identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností při pohybových aktivitách s jejich vrstevníky	288
3.9.2.4 Komparace způsobů mobility do školy žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky	292
3.9.2.5 Komparace zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s rodiči jejich vrstevníků v minulosti	294
3.9.2.6 Komparace zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s rodiči jejich vrstevníků v době dotazování	299
3.9.3 Postoje žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám	313
3.9.3.1 Východiska pro hodnocení postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám	313
3.9.3.2 Komparace postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků	321
<b>4. Diskuse</b>	339
<b>5. Závěr</b>	356
<b>6. Přehled použitých literárních zdrojů</b>	367
6.1 Literatura	367
6.2 Bakalářské, diplomové, rigorózní a disertační práce vztahující se k řešené problematice	400
6.3 Internetové zdroje	402
6.3.1 Ostatní internetové zdroje	405
6.4 Ostatní zdroje	406
6.5 Manuály, závěrečné zprávy a vyhlášky	409
<b>Souhrn</b>	410
<b>Summary</b>	413
<b>Přílohy</b>	
<b>Seznam zkratk</b>	
<b>Jmenný rejstřík</b>	
<b>Věcný rejstřík</b>	

## **Předmluva**

V současnosti se stává často diskutovaným problémem zdravotní stav populace a s ním spojený životní styl, jehož podstatnou součástí by měla být pohybová aktivita, která je společně s pohybovou aktivností přirozenou životní potřebou každého člověka. Ve druhém deceniu 21. století se setkáváme se stavem snížené pohybové aktivity v celém spektru populace s tendencí k nepravidelnosti a minimální účasti. Konstatování odborníků zabývajících se pohybovou aktivitou tak upozorňují na pohybovou nedostatečnost, případně pohybovou inaktivitu. Populace se tak stává pohodlnější a s častějším výskytem obezity, která se v posledních letech zvýšila. Uvedená problematika se také opakovaně dostala na pořad jednání Senátu Parlamentu ČR, kde v rámci pracovního setkání bylo upozorněno na nedostatek pohybové aktivity populace v České republice a zároveň konstatováno, že se jedná o naléhavý problém na našem území. V této souvislosti bylo konstatováno, že se v České republice objektivně zhoršuje tělesná zdatnost a pohybová gramotnost celé populace, a to zejména u dětí školního věku. Jedním z důvodů je dlouhodobě nesprávná hodnotová orientace obyvatel České republiky a v důsledku toho i nízká motivace k provádění pohybových aktivit. Nedostatečný zájem o provozování pohybových aktivit v dětském věku způsobený zejména nabídkou nových moderních technologií se odráží v nižší úrovni pohybové kultivace zejména u dětské populace. V závěrech z jedné z pracovních odborných rozprav v Senátu Parlamentu ČR bylo upozorněno na skutečnost, že pravidelná, smysluplně cílená a kvalifikovaně řízená sportovní a pohybová aktivita motivující k pohybu děti a mládež, jak ve škole, tak i v mimoškolní činnosti, vytváří příznivé podmínky a podněty pro pozitivní vztah k pohybovým aktivitám zejména v dětském věku.

Z mého pohledu je na uvedený problém upozorňováno dlouhodoběji, avšak aktuální stav se této tématice předurčuje věnovat ještě více podrobněji. Proto jsem se rozhodl zpracovat vědeckou monografii, která má za cíl se věnovat doposud okrajovému tématu, a to problematice pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku. Tedy těch dětí, které jsou na opačném spektru než pohybově talentované děti. Podle mne právě dětem pohybově méně úspěšným je potřeba nabízet rozmanité pohybové aktivity jak v rámci školní tělesné výchovy, tak v rámci volnočasových aktivit. Nabídka příležitostí pro realizování jakýchkoliv pohybových činností těchto pohybově neúspěšných dětí by totiž mohla vést k vytváření určitého vztahu k pohybu s výhledem do jejich budoucnosti.

V průběhu své dlouholeté pedagogické praxe jsem se nejprve jako učitel tělesné výchovy a zeměpisu na základní škole a následně jako odborný asistent na tělovýchovné fakultě měl možnost setkávat s žáky i studenty, kterým nedělalo problém provést jakoukoliv pohybovou činnost. Jako učitel jsem se tak utvrzoval, že mám žáky šikovné, se kterými mohu provádět

rozmanité pohybové činnosti a sportovní aktivity. Na základě této skutečnosti jsem kladl důraz na výkon každého žáka a postupně jsem zejména využíval hodnocení podle dosaženého výkonu v jednotlivých pohybových činnostech. Postupem času jsem si však uvědomil, že se objevují také žáci, kteří se prezentovali nižší pohybovou úrovní i samotnou zdatností. Pro mne to znamenalo zjištění, že školní tělesná výchova v určitém slova smyslu velice často uplatňuje výkonový přístup, který tak řadu dětí, jež na požadavky učitele nestačí, může odradit. Nejen u sebe, ale zároveň u svých kolegů jsem zaznamenal skutečnost, že žáci, které školní tělesnou výchovu nejvíce potřebují, ztrácejí motivaci a účasti na hodinách se často vyhýbají díky omluvenkám od svých rodičů. Výkonový přístup tak znamenal hodnocení a upřednostňování dětí, kterým se dařilo plnit stanovené nároky učitele v podobě splněných norem, které nemusejí odpovídat individuálním zvláštnostem a vývojovým zákonitostem každého z žáků. Přitom by z pedagogického hlediska měly být také respektovány možnosti každého žáka vzhledem k jeho vývoji, který předcházela jeho aktuálnímu výkonu, což se však může jevit v rámci hodin školní tělesné výchovy jako neřešitelný problém. Je třeba si uvědomit, že díky prožitku a zkušenosti z hodin školní tělesné výchovy si dítě může vytvořit celoživotní vztah ke sportu a k pohybu vůbec. Můžeme přece vycházet z přirozené dětské potřeby pohybu, která však v současných změněných podmínkách způsobených pasivním trávením volného času vede k omezování přirozené potřeby pohybu u současné dětské populace. Přitom jakákoliv pohybová aktivita a s ní spojené psychické prožívání může mít velký význam pro zdravé utváření dětské osobnosti, jak mi to připomínal při odborných konzultacích pan profesor Zdeněk Matějček. Ano, mnohdy se ve škole přirozeně zdůrazňuje hodnota školního prospěchu a známky na vysvědčení se pro mnohé rodiny stávají jakýmsi ideálem úspěchu, jemuž se slouží a obětuje všechno ostatní. Pro děti, a to zvláště pro chlapce v konci období mladšího školního věku, je mimořádnou hodnotou umět, to co ostatní, nenechat se zahanbit, obstát v soutěži a získat si určitou prestiž. Pan profesor Matějček mne upozorňoval na skutečnost, že pocity méněcennosti pro tělesnou a pohybovou nedostatečnost v konci období mladšího školního věku dosahují maxima, kdy posměch druhých dětí je prožíván nejpalčivěji. V průběhu našeho života se můžeme při rozmanitých činnostech setkat u dětí s pohybovým neúspěchem, s problémy se samotným pohybem, s prováděním pohybových úkolů a se sníženou pohybovou aktivitou. U dětí však nemůžeme očekávat, že při nácviku dovednosti nebo při rozvoji jednotlivých schopností, vše hned půjde snadno. Děti totiž nemusí mít dostatek příležitosti osvojit si mnohé pohybové dovednosti. A to díky vlastnímu životnímu stylu, díky životnímu komfortu a pohodlnosti, díky vnějším podmínkám, ale také díky snížené důslednosti rodičů a učitelů. Přitom se může jednat o děti, které jsou aktuálně pohybově



neúspěšné a které za to nemohou. Determinant, které tak mohou vstoupit do problematiky pohybové neúspěšnosti je tedy mnohem více.

V průběhu svého pedagogického působení na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze jsem se na základě pedagogických zkušeností a znalostí rozhodl za podpory doc. Šimona a prof. Hoška zaměřit svoji pozornost na pohybově neúspěšné žáky a řešit uvedenou problematiku v rámci doktorského studia. Vzhledem k tomu, že se jednalo o problematiku, která doposud nebyla uceleně řešena, bylo potřeba se obrátit na významné osobnosti prof. Svobodu, prof. Matějčka a prof. Blahuše. Díky jejich radám a nezištné pomoci jsem se postupně propracovával k východiskům, které sehrály významnou úlohu při řešení problematiky pohybově neúspěšného žáka. Zpracováním a obhájením disertační práce jsem si uvědomil, že se stále pohybuji na začátku cesty za poznáním řešeného tématu. Neuvědomil jsem si, že cesta bude tak dlouhá, abych mohl podat náhled do problematiky pohybové neúspěšnosti žáků. Již samotný název totiž vyvozoval velké množství přístupů a pohledů na daný problém. Znamenalo to pro mne ještě větší soustředění tak, abych mohl více badatelsky proniknout k jádru věci a touto monografií tak prezentovat vlastní pohled, a tedy pohled pedagogické kinantropologie a zároveň oborové didaktiky, na pohybovou neúspěšnost žáka mladšího školního věku.

V průběhu svého bádání jsem se kromě studia obsáhlého množství odborných knih, časopisů, sborníků a metodických materiálů mohl setkat v rámci školení a seminářů s učiteli tělesné výchovy, cvičiteli a trenéry působícími v kategorii mladšího a staršího žactva. I díky nim jsem si uvědomil, že tito většinou dobrovolně vykonávající činnost lidé sehrávají velice podstatnou úlohu při utváření celoživotního vztahu ke sportu a k jakémukoliv pohybu. K nim je potřeba ještě zařadit i samotné rodiče. Vždyť zdravý životní styl a frekvenci i výběr pohybových aktivit si děti v průběhu svého života přejímají od svých nejbližších a postupně od těch, kteří je vedou jak v rámci školní výchovně vzdělávací činnosti, tak i v rámci mimoškolních aktivit. Podobně jsem si vytvořil celoživotní vztah ke sportu a k pohybu i já sám. Bylo to dáno díky učitelům, trenérům a cvičitelům, kteří mne vedli, a v neposlední řadě i díky rodinnému zázemí. V této souvislosti bych chtěl zmínit spolupráci rodičů s učitelem tělesné výchovy, ale i trenérem a cvičitelem, zejména při informaci o zlepšování pohybové kultivace v domácích podmínkách. Ne tedy konfrontačně a nátlakově ze strany rodičů, jak to můžeme dost často v současnosti zaznamenávat.

Významným činitelem se při výběru i využívání pohybových aktivit samozřejmě stává samotná škola především díky podmínkám a materiálně technickému zajištění pro sportování dětí. Škola tak může poskytnout žákům velké množství pohybových aktivit a činností a zároveň je naučit využívat v rámci svého volného času. Zatímco pro některé děti bývá školní

tělesná výchova oblíbeným předmětem s takřka jistou jedničkou na vysvědčení, pro ty méně zdatné a pohybově méně nadané se stává nepříjemnou a za žádných okolností vyhledávanou. Takovíto žáci si totiž uvědomují, že i když se budou co nejvíce snažit, některé pohybové činnosti bohužel nebudou schopni zvládnout. V tomto případě tedy záleží na učiteli tělesné výchovy, jak dokáže naložit s uvedenými podmínkami a následně je využít u žáků různé pohybové úrovně a zdatnosti. Jsem totiž názoru, že se učitel tělesné výchovy může stát autoritou pro své žáky, kteří ho v mnohém napodobují a identifikují se s ním. Této skutečnosti by si měl být každý pedagog vědom. Učitel tělesné výchovy má totiž jedinečnou možnost v hodinách školní tělesné výchovy nabídnout činnosti žákům jak pohybově a zdatnostně podprůměrným, tak zároveň vysoce nadprůměrným. Zároveň však připouštím, že v současných podmínkách českého školství může být takovýto postup pro samotného učitele tělesné výchovy velice náročný až obtížný.

Předkládaná monografie je tedy určena výše uvedeným edukátorům a studentům pedagogických a tělovýchovných fakult. Tedy těm, kteří mohou ovlivnit směřování dítěte k takovým aktivitám a činnostem, kde by měl být pohyb stěžejní součástí.

V konci své předmluvy bych se chtěl vrátit na začátek a ještě jednou připomenout, že v současnosti, díky nabídce nových technologií a následným možnostem trávení volného času, přestává být pohyb pro děti životně důležitý. S uvedenou skutečností se můžeme setkat i v celoevropském měřítku. V této souvislosti bych chtěl krátce upozornit na britský deník *The Daily Telegraph*, kde britská Asociace učitelů upozorňovala již v dubnu 2014 na skutečnost, že děti začínají mít problém se základními pohyby jako je chůze, běh či hod. Zároveň bylo poukázáno na skutečnost, že děti velice snadno ovládají moderní elektroniku. Závislost na počítačových hrách zejména v tabletech a v moderních mobilech dětskou populaci připravuje o motorickou šikovnost. Dále je v článku prestižního deníku konstatováno, že jen za poslední rok vzrostl počet britských domácností s tablety z dvaceti na jednapadesát procent, což může mít velmi závažný dopad na sociální i fyzický vývoj dětí, které tráví každodenně u počítače či tabletu větší množství času než při pohybových aktivitách a stávají se na nich závislími. S uvedeným stavem se můžeme setkat také v našich podmínkách, když je v odborných pedagogických kruzích uváděno, že výrazný vliv na tento stav má současný životní styl, zejména sedavý způsob života, převaha činností, které nevedou k pohybu jako je práce s počítačem, popřípadě sledování televize, nadměrné využívání dopravy, kdy do školy dnes již děti nechodí tak často pěšky jako v minulosti a nakonec samozřejmě i sezení ve škole až kolem 30 hodin týdně. Přitom současní žáci mají ve většině případů pouze dvě vyučovací hodiny tělesné výchovy týdně, což je tradice trávající již více jak 130 let.

V závěru předmluvy bych se chtěl čtenářům svěřit, že jsem si zpracováním této problematiky stanovil velice náročný cíl, který i po dvacetiletém bádání nemá jasných odpovědí. Uvedené konstatování znamená pro nás edukátory výzvu dále se touto problematikou zabývat. Vždyť jde o jednu společnou věc, a to rozpohybovat děti, vést je k jakémukoliv pohybu a prokázat dětem službu, v níž si každé z nich může najít pohybovou činnost, ve které se mohou stát úspěšnými. A nemusí to být vítězství na prestižním turnaji, nebo za každou cenu.

V Lomnici nad Popelkou, 27. února 2019

Aleš Kaplan

## 1. Úvod

V předmluvě jsme mohli zaznamenat nástin problému, který se bude prolínat celou touto publikací. Snaha je proniknout tak do problematiky pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku. Jedná se tak o možné způsoby identifikace a monitorování příčin pohybové neúspěšnosti. Při komplexním zpracování výsledků výzkumného šetření bylo nutné respektovat samotnou problematiku neúspěšnosti žáka jak z hlediska psychologického, tak z hlediska pedagogického a zároveň z hlediska oborové didaktiky. K tomuto nám posloužilo studium teoretických východisek, kde jsme zaznamenali různé náhledy spojené s používáním různých pojmů týkajících se zpracovávané problematiky. Na základě této skutečnosti bylo přistoupeno k sestavení přehledu pojmů, které mohly zasáhnout do námi řešené problematiky pohybové úspěšnosti. Při této příležitosti došlo k zařazení do pracovních kategorií, které byly utříděny do relační situační mapy tak, aby se u jednotlivých pojmů odkryly potenciaální vztahy. Vztahy byly identifikovány prostřednictvím obsahové analýzy odborných sdělení, publikací a článků. Na základě vytvořeného schématu bylo možné vytyčit pracovní cíle a pracovní postup pro praktickou část našeho bádání, která se zaměřuje na nastínění způsobů identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku.

Při formulování samotného pojmu bylo nutné si komplexně uvědomit problematiku žáka s pohybovou neúspěšností jak z pohledu aktuální pohybové kultivace prostřednictvím úrovně pohybových schopností a pohybových dovedností, tak z hlediska vzájemné interakce s vnějším prostředím (škola, rodina, učitel, případně spolužáci nebo vrstevníci) a jeho způsoby hodnocení, dále z hlediska kauzálních atribucí, případně motivace apod.

Role žáka s pohybovou neúspěšností je pracovně vymezena nejenom určitými zjevnými či předpokládanými projevy dítěte, ale zejména interpretací a vysvětlením vybraného množství příčin, které k nim vedly.

Pracovní verze podstatných proměnných působících na možný vznik pohybové neúspěšnosti u žáka mladšího školního věku byla vytvořena na základě Mönksova triádického modelu, který byl na základě expertního posouzení upraven pro potřeby námi řešené problematiky. Na základě vzájemného propojení tří osobních faktorů, kam patřily osobnostní limita, dále výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň a v neposlední řadě motivace, vyvstal průnik, který byl pracovně označen jako pohybová neúspěšnost. Z tohoto označení se následně vycházelo pro stěžejní třetí kapitolu této monografie, která se pokusila nastínit možné způsoby identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku.

V úvodu je třeba upozornit, že výzkumné šetření nemohlo být z důvodu ekonomických, technických, personálních a praktických realizováno v celém základním populačním souboru. Proto byl základní cílový soubor v tomto šetření zastoupen výběrovým souborem, do kterého

byli vybráni žáci navštěvující 1. stupeň základní školy, konkrétně 3. a 4. ročník, jejichž věk se pohyboval v rozmezí 8 – 10 let. Z hlediska regionálního přístupu byla vybrána jedna základní škola ve velkém městě a jedna základní škola na malém městě.

Ve třetí kapitole, která se zdá být v samotné monografii stěžejní, můžeme zaznamenat čtyři podkapitoly, které jsou utříděny podle toho, jak byla samotná identifikace pohybové neúspěšnosti u žáka mladšího školního věku provedena, po níž následovalo monitorování vybraných faktorů v možných intencích ovlivňujících tvorbu statutu pohybové neúspěšnosti u žáka. V první podkapitole se tak můžeme seznámit s průběhem pedagogické evaluace vybraných vyučovacích jednotek tělesné výchovy u tříd, které byly vybrány do výzkumného šetření a zároveň s výpověďmi učitelů tělesné výchovy týkajících se otázky pohybové neúspěšnosti ve školní tělesné výchově. Kromě toho je upozorněno na samotný obsah vyučovací jednotky s odkazem na způsob vedení a slovní interakci mezi učitelem tělesné výchovy a samotnými žáky. Druhá podkapitola pojednává o pracovním postupu při stanovení pohybové neúspěšnosti pomocí indikátorů motorické výkonnosti i samotné pohybové úrovně. Za indikátory byly vybrány tři testy UNIFITTESTU, dále test pohyblivosti trupu ve směru flexe – hluboký předklon, zároveň byl zařazen stoj na jedné noze a posledním testem byl test chytání míče. V této podkapitole se také setkáváme s hodnocením Body Mass Indexu (BMI). Na základě diagnostiky motorické výkonnosti a pohybové úrovně žáků je tak upozorněno na skupinu žáků, jejichž dosažené hodnoty se pohybovaly pod hranicí průměru ve vybraných motorických testových položkách ve více jak čtyřech testech ze šesti absolvovaných. Třetí podkapitola interpretuje výsledky dotazníkového šetření. Zajímalo nás, jaké je zastoupení volnočasových a pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v rámci mimoškolních aktivit, frekvence pohybových aktivit v mimoškolní době v jejich týdenním režimu, dále problematika jejich sociální identifikace při pohybových aktivitách, mobilita těchto žáků do školy a v neposlední řadě pohybové aktivity rodičů žáků v minulosti i v době výzkumného šetření. Tím jsme chtěli zaznamenat případný vliv rodičů na utváření vztahu žáků k pohybovým aktivitám prostřednictvím jejich sportování. Zjištěné výsledky byly zároveň porovnávány s výsledky vrstevníků žáků s pohybovou neúspěšností.

V poslední čtvrté kapitole se objevují interpretace výsledků použitého postojového dotazníku Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade/Year 3), který pro děti mladšího školního věku zaznamenává šest dimenzí souvisejících s pohybovými aktivitami těchto dětí.

V práci se tedy prolíná studium problematiky v širším kontextu pomocí teoretických východisek s předem stanovenými postupy detekujících pohybovou neúspěšnost u žáků mladšího školního věku i s monitorováním vybraných příčin jejich možného vzniku.

Vše toto musíme vnímat i z pohledu samotného mladšího školního věku. Vždyť mladší školní věk je také obdobím se zvýšenou pohybovou vnímavostí, a proto by dítě mělo zvládat celkovou schopnost pohybu. Důležitá pro něj je motivace a vliv osobnosti rodiče či učitele. Vždyť děti v mladším školním věku lze považovat za soutěživé s potřebou předhánět se a dosahovat neustále lepších výkonů. Samotná tělesná zdatnost podložena odpovídající úrovní pohyblivosti může znamenat pro toto vývojové období výraznou společenskou hodnotu, díky níž děti získávají uznání ve skupině. Na druhou stranu se však může objevit pocit méněcennosti, který je způsoben aktuálním výskytem různého pohybového či smyslového nedostatku, případně jinou příčinou, která může být i latentní povahy. Zde tak sehrává stěžejní úlohu učitel, případně rodič, nebo i trenér či cvičitel proto, aby zabránil vzniku tohoto pocitu u dětí. Vždyť důležitým cílem tělesné výchovy jak v podmínkách školy, tak v podmínkách mimoškolních, je aktivní zapojení všech dětí mladšího školního věku do samotného procesu tělesné výchovy, kde by měl být eliminován přehnaný prvek soutěžení vedoucí až do výkonové konfrontace a přehnaná ambicióznost při dosahování výkonů, které nemusí odpovídat individuální vývojovým zákonitostem.

Cílem výzkumného šetření, které je zpracováno v této publikaci, bylo provedení literární rešerše k řešené problematice a vytvoření pracovního návrhu k provedení identifikace žáka s pohybovou neúspěšností s následným studiem jeho role jak v podmínkách školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ, tak i v rámci mimoškolních aktivit. V neposlední řadě je pak cílem zjištění postojů žáka s pohybovou neúspěšností na pohybové aktivity s tím, že výsledky jsou následně porovnávány s jejich vrstevníky.

## **2 STUDIUM PROBLEMATIKY V ŠIRŠÍM KONTEXTU POMOCÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK**

### **2.1 Vstup do problematiky**

Problematika pohybových aktivit dětí se začala významně diskutovat na přelomu tisíciletí a i v současnosti je stále velice aktuální. Dokazuje to značný rozsah výzkumných prací (Frömel, Novosad & Svozil, 1999; Sigmund, Frömel, Klimková & Tomik, 1999; Sallis & Owen, 1999; Malina, 2004; Bunc, 2006; Frömel & Chmelík, 2007; Hands, Larkin, Parker, Straker & Perry, 2009), které z různých aspektů sledují poznatkovou bázi v této oblasti. Zároveň můžeme zaznamenat diskuse různých autorů (Walker, Ross & Gray, 1999; Burrows, Eves & Cooper, 1999; Corbin, 2002) týkající se role pohybových aktivit v rámci volnočasových činností dětské populace. V pracích (Frömel, 1996; Hošek, 1996; Medeková, 1992; Rychtecký, 1996), které se dotýkají problematiky pohybových aktivit, se zdůrazňuje jejich souvislost se školní tělesnou výchovou a současně se poukazuje na závažnost motivace a naplnění cílů tělesné výchovy s ohledem na vytváření předpokladů pro celoživotní pohybovou aktivitu všech dětí, tedy nejen motoricky nadaných. Uvedení autoři se názorově shodují na významnosti dopadu zážitků a zkušeností při školní tělesné výchově pro budoucí vztah k pohybové aktivitě. Je však třeba upozornit, že na začátku nového tisíciletí začíná vzrůstat kritika koncepce školní tělesné výchovy a zároveň kritika způsobů rozvoje tělesné zdatnosti dětí (Penney & Chandler, 2000; Corbin, 2002; Stephens, 2002), když jsou požadovány nové, o to účinnější, přístupy k podpoře pohybové aktivity a upevňování zdraví.

Některé práce (Fialová, 1996; Medeková & Šelingerová, 1994; Sallis & Patrick, 1994) upozorňovaly na zdravotní aspekty pohybové aktivity, další poukazovaly na význam pohybových aktivit pro zabezpečení tělesné a funkční zdatnosti dětí (Bunc, 1995; Failgairrette et al., 1996; Kimiecik & Lawson, 1996; Moravec et al., 1996; Carney, Hay, Faught, & Hawes, 2005) a dále i na problémy jejich hodnocení (Sallis, 1991).

V této souvislosti je třeba připomenout, že zejména v 80. a v 90. letech minulého století se značná část prací (Simon & Smoll, 1974; Smoll, Schutz & Keeney, 1976; Snyder & Purdy, 1982; Zich, 1996) věnovala otázce postojů, tělovýchovným zájmům a také faktorům, které podněcují, motivují a socializují děti do pohybových aktivit (Brustad, 1996; Medeková et al., 1996). Uvedení autoři se shodovali v názoru, že tělovýchovné zájmy představují značný potenciál pro formování trvalejšího vztahu dětí k pravidelnému pohybu. Poukazovali přitom na rozdíly v preferování tělovýchovných aktivit z hlediska pohlaví a hodnotili podíl jednotlivých činitelů, které vstupují do složitého procesu socializace dětí v pohybových aktivitách.

Z uvedeného pohledu je zřejmé, že do kvality pohybového režimu vstupuje velké množství faktorů objektivní i subjektivní povahy.

Některé z výzkumných prací tehdejší doby (Fialová, 1990; Kováčová & Medeková, 1995; Suchomel, 2006; Hands & Larkin, 2006; Cairney, Hay, Faught, Flouris & Klentrou, 2007) upozorňovaly na důsledky nedostatečné pohybové aktivity, které se samozřejmě odrážely ve zhoršení úrovně zdravotního stavu, ve snížení funkční zdatnosti pohybového systému dětí.

Máme-li poukázat na význam pohybové aktivity v životě dětí, musíme si uvědomit celý proces ontogeneze, který je spojen s pohybem, kdy adekvátní pohyb je předpokladem procesu růstu i vývoje. Podle Kučery, aj. (1997) se samotná fyzická stimulace jedince promítne i do dalších generací jak ve formě jejich výchovy, tak i ve zděděných předpokladech či potřebách.

Uvědomme si, že díky konzumnímu způsobu života je stále upozorňováno na snížení tělesného pohybu, který se začíná projevovat nedostatkem potřeby pohybu, potřeby fyzické činnosti a pohybové obratnosti, což se u školních dětí projevuje nedostatkem pohybu, díky němuž si nemohou osvojit mnohé základní pohybové dovednosti.

Ve školním věku, díky vstupu do školy, se výrazně mění režim dítěte, kdy v pohybové aktivitě převažují omezení nad stimulacemi, přestože by tomu mělo být z hlediska přirozeného vývoje naopak. Jedinec mladšího školního věku potřebuje pohyb v odpovídající kvalitě i kvantitě. Corbin, Pangrazi a Welk (1996) uvádějí a doporučují pro dítě ve věkovém rozmezí 6 – 10 let 60 minut aktivní pohybové činnosti denně. Vždyť právě období mladšího školního věku je z hlediska rozvoje obratnosti nejcitlivějším. Válková (1990) zdůrazňuje a upozorňuje na nejcitlivější období pro rozvoj mnohých motorických dovedností, kterým je období mladšího školního věku. V tomto období je optimální možnost zvládnutí základních dovedností a zároveň utváření postojů k pohybovým aktivitám. Na základě rozsáhlého výzkumu poukázali Kostka a Svoboda (1987) na skutečnost, že věk 6 – 10 let je obdobím pokroku v motorickém učení. Zejména pak věk 8 – 12 let spadá zvláště u chlapců do období, kdy dochází k pokroku v motorickém chování, hlavně při učení se pohybovým dovednostem. Musíme si tedy uvědomit, že dítě v období mladšího školního věku, tedy v období mezi 6 – 10 lety, má být systematicky a racionálně vedeno k pohybovým aktivitám.

Konstatování Kostky a Svobody (1987) je podpořeno Matějčkem (1996), který upozorňuje na skutečnost, že je zejména dětské období mezi 8 – 10 lety je velice důležité pro zdravý vývoj osobnosti. Stejný autor zároveň upozorňuje na vzrůst míry pocitu méněcennosti při tělesné a pohybové aktivitě u této věkové kategorie. Matějček (1989) se zabývá otázkou možného nasměrování dítěte k určité činnosti a mimo jiné doporučuje rozmanité pohybové aktivity. Zároveň je podle Matějčka (1989) pro dítě významným přínosem prožitek z ovládnutí vlastního těla. Czikszenmihalyi (1996) upozorňuje na soutěživé a kreativní pohybové



činnosti, které vytvářejí prožitky spojené s radostí a jsou připisované kvalitnímu životnímu zážitku. Prožitky spojené s optimální zkušeností probíhají pod kontrolou, mají zpětnou vazbu a mohou být následně vázány na tvořivé činnosti. Pohybové aktivity a kreativní pohybové činnosti obsahují mnoho momentů spouštějících radostné prožívání, o kterém se zmiňuje již Cratty (1967).

Ve školní tělesné výchově učitelé většinou věnují svoji pozornost žákům pohybově úspěšným a zdůrazňují plnění standardů, které jsou pak směrodatné pro klasifikaci. Uvedené standardy však nemusí odpovídat individuálním antropometrickým, biologickým a fyziologickým zvláštnostem a vývojovým zákonitostem jedince. Hošek (1990) se pokusil hledat východiska pro ověřování programů rozvoje výkonové motivace, kde se experimentálně tematicky zaměřil na odstraňování strachu z neúspěchu. Pro praxi školní tělesné výchovy doporučoval regulaci aspirací a uplatnění individuálních vztahových norem hodnocení. Regulace aspirací tak předpokládá individualizovaný přístup k žákům.

Známé byly pokusy v 70. letech minulého století o vytvoření a následné aplikace hmotnostně výškových rozdílů (Kostková, Janouch & Rychtecký, 1978; Pávek, 1977 a 1980; Trzeniowski, 1963). Holeček (1981) si mimo jiné uvědomoval somatickou rozdílnost mezi žáky, proto se snažil ve svém výzkumu k nim přistupovat diferencovaně, na základě jejich vstupních výkonů. Žák byl tak zařazen do svého „pásma tělesné výkonnosti“ a v něm byla následně hodnocena dynamika jeho zlepšení.

Musíme si uvědomit, že zaběhlý normativní přístup totiž může emočně odradit od pohybových aktivit pohybově méně úspěšné žáky, kterým se stanovené normy nedaří plnit, což může vyústit v trvalejší odmítání pohybových aktivit i s podporou rodiny. Tato skutečnost je varující, poněvadž optimální pohybová aktivita má v životě dětí ve srovnání s dospělou populací mnohem větší význam.

Na základě našeho dlouhodobého studování problematiky pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku je možné se domnívat, že těžištěm problému pohybové neúspěšnosti, příčinou vzniku a klíčem k řešení se nám jeví povinná školní tělesná výchova v přímé vazbě na spolupráci s rodinou. Škola, ve které by měla být realizována tělesná výchova, je v prvním dvacetiletí třetího tisíciletí zaměřena na poznávací proces. Podnětům pro tělesný rozvoj se zdá se věnuje minimální pozornost. Škola učí spoustě dílčích poznatků, avšak nedochází k následné syntéze vyúsťující do pohybových aktivit. Již v 90. letech minulého století konstatoval Hošek (1990), že se u valné většiny dětské populace nedaří v průběhu školní docházky vytvořit z tělesné výchovy zálibu, která by je přivedla k pohybovým aktivitám ve volném čase.

Výchozím bodem této monografie se stává myšlenka vytváření kladného vztahu žáků 1. stupně ZŠ k pohybovým aktivitám nezávisle na jejich pohybové úrovni, biologickém vývoji či dalších faktorech, a zvyšování jejich zájmů o pohybovou aktivitu prostřednictvím školní tělesné výchovy. Hlavní smysl je spatřován v přirozeném orientování žáků s pohybovou neúspěšností k pravidelným, spontánně realizovaným pohybovým aktivitám v době mimo vyučování na základě určité nabídky pohybových aktivit ve školní tělesné výchově. Jedná se o velice složitý proces, což dokumentují studie (viz kapitola 2.6.2.2), které z různých pohledů zaznamenávají roli žáka se zjištěnou pohybovou neúspěšností a upozorňují na možná řešení problematiky tohoto žáka v podmínkách školní tělesné výchovy zejména v období pokroku v motorickém učení 7 – 10letých. Uvedená skutečnost je důvodem našeho rozhodnutí zabývat se otázkou vytvoření přehledu o těchto jedincích na základě literární rešerše a monitorování těchto jedinců v podmínkách školní tělesné výchovy s následným zjišťováním jejich volnočasových aktivit a postojů k pohybovým aktivitám.

## **2.2 Kvalita života dětí**

V monografii vycházíme z celostního pohledu na rozvoj žáka v etapě primárního vzdělávání, na který má vliv jednak učitel a zároveň i rodič. Podle Lukášové (2010) vnímá učitel žáka buď jako celek, nebo jako jedince, který dochází do školy, a svoji vychovatelskou pozornost zaměřuje pouze na kognitivní kvality rozvoje žáků. Pohled na žáka je podle Lukášové (2010) z hlediska kvality života výzvou k řešení otázek vzdělávání v nových kontextech a souvislostech. Samozřejmě, že tomu tak bude i z hlediska výchovy v rodině. Dítě, rodič a učitel, tedy tři subjekty výchovy, tak sehrávají významnou roli při vytváření kvality života samotného dítěte. Jedním z významných prvků vlivu na vhodnou kvalitu života dítěte má jakákoliv pohybová aktivita, která by u dětí v etapě primárního vzdělávání měla sehrávat podstatnou úlohu. Jakákoliv pohybová aktivita však může být u dětí mladšího školního věku vnímána jako prezentace určitého výkonu, který určuje úspěšnost prováděné aktivity. Uvedené zároveň souvisí s určitým rozporem mezi výkonovým a osobnostně rozvojovým pojetím primárního vzdělávání. Na uvedené upozorňuje Spilková (2001), která zdůrazňuje, že i v osobnostně rozvojovém pojetí jde o výkon. Jedná se však o výkon, který je přiměřený věkovým zákonitostem, možnostem a individuálním předpokladům. Následně se stává, že škola, která výrazně přihlíží k rozdílům ve schopnostech, stylech a tempu učení vytváří tak podmínky pro úspěšný výkon všech žáků a jak dále upozorňuje Spilková (2001), je rozvíjena pozitivní výkonová motivace, pocit kompetentnosti a upevňována sebedůvěra. Uvedené faktory jsou klíčové pro dobrý vývoj žáka. Podíváme-li se na školní tělesnou výchovu v etapě primárního vzdělávání, můžeme se setkat se dvěma přístupy. Jednak s plně výkonovým

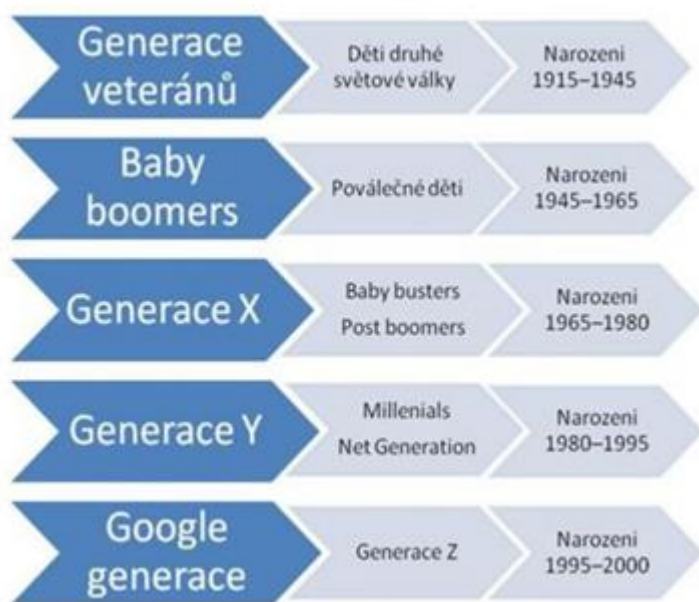
přístupem, kde je důraz kladen na měřitelnost výsledků a následné porovnávání systémem nejlepší, lepší, dobrý, horší, špatný žák nebo naopak dochází k úplnému volnému přístupu, který je charakterizován zdůvodněným stálým hraním nebo zdůrazňovaným výrazným prožíváním. Musíme si však uvědomit, že i druhý přístup nemůže vést k plnému rozvoji. Z hlediska pohybu a určité pohybové úrovně musíme stále pracovat s pohybovým dovednostním potenciálem, který odpovídá věkovým zákonitostem a dispozičním ukazatelům dítěte. V předkládané monografii bude zejména ve výsledkové části a v závěrech práce zdůrazněna individualizace ve školní tělesné výchově v etapě primárního vzdělávání. Je zde nastíněn pracovní postup vedoucí ke změnám v přístupu k diagnostice, ke kontrole a hodnocení žáků 3. a 4. tříd na základní škole. Zdůvodňujeme to potřebou pozitivního rozvoje žáka, který přináší postupné změny, jež jsou v souladu s předpoklady a možnostmi dětí, jak tvrdí Lukášová (2010). Lukášová (2010) dále konstatuje, že rozvoj lze ve vztahu ke kvalitám života dále členit do následujících oblastí:

- 1) zdraví, čímž se myslí somatický růst a zrání,
- 2) psychický rozvoj na úrovni rozumové, myšlenkové, citové a volní konativní,
- 3) sociální rozvoj,
- 4) seberozvoj,
- 5) duchovní rozvoj.

### **2.2.1 Generace Y**

Z hlediska kvality života se v současné době, která je charakteristická a formována globalizací, moderními technologiemi, změnami v institucionální oblasti, neustálým přílivem informací a faktem, že se vše děje okamžitě, setkáváme s generací Y. Příslušníci Generace Y se tak mohou díky novým technologiím spojit se svými vrstevníky kdekoliv a dá se říci okamžitě na světě v reálném čase. Díky postupnému rychlejšímu propojování světa mohou události, které se stanou kdekoliv na světě, přímo ovlivnit náš život. Přílivy informací proudí ze všech stran a je na nás vybírat si ty nejpodstatnější. Zároveň však dochází k neustálým změnám. Generace Y je sociologický pojem, který se poprvé objevil v srpnu 1993 v časopise *Advertising Age*, přičemž popisoval generaci dětí narozených v letech 1985 až 1995. V současnosti označuje i generaci narozenou mezi lety 1974 (respektive 1976) až 2000. V mírně kontroverzní knize Howa a Strausse (1991) uvádějí autoři jako počátek generace rok 1982 a vzhledem k roku vydání knihy zde nezmiňují konec. Ten můžeme najít v jejich dalším díle (Howe & Strauss, 2000), kde uvádějí jako konec této generace rok 2001. Bawden (2001) tvrdí, že se jednotlivé generace v různé míře překrývají a tudíž je časové ohraničení pouze orientační a nejedná se tedy o striktně vymezená období, na což poukazuje Lonská (2014),

kteřá upravila Bawdenovo rozdělení generací do obrázku 1. Tulgan (2009) upozorňuje na velkou věkovou šíři této generace a proto ji rozděluje na dvě podskupiny. Jednak na skupinu narozenou mezi lety 1978 a 1990, kterou označuje jako Generaci Y, a dále na skupinu narozenou v letech 1991 a 2000 označovanou jako Generaci Z. Sutherlandová a Thompsonová (2003) uvádějí jako hranice Generace Y roky 1980 a 1999. Objevily se i pokusy označit tuto generaci anglicky jako Millennials nebo jako internetovou generaci iGen a dát jí název podle klíčových událostí a trendů, které se jí týkají. Van den Bergh a Behrer (2011) přišli při zjišťování nových úhlů pohledu na svět u Generace Y na model nazvaný CRUSH, což je model vysvětlující klíčové body při vytváření postojů a vztahů k určité obchodní značce. Pojem CRUSH byl u této generace rozčleněn na slova: Coolness, což znamená být cool, Realness popisující opravdovost, Uniqueness značící jedinečnost, Self-Identification charakterizující ztotožnění a Happiness znamenající štěstí.



Obrázek 1

Bawdenovo rozdělení generací upravené Lonskou (2014)

Ať už tuto generaci nazýváme nebo vymezujeme jakkoliv, je jasné, že její příslušníci vyrůstají za podobných okolností, budou formováni stejnými událostmi a budou mít podobné rysy a zároveň svoji věkovou kategorií zasahují do našeho výzkumného šetření.

Charakteristické rysy této generace se liší podle geografických oblastí, závisí na sociálních, kulturních a ekonomických podmínkách. Obecně se vyznačuje zvýšeným používáním a familiárností s komunikačními a digitálními technologiemi a médii. Příslušníci Generace Y se v takovémto světě změn cítí pohodlně, kvůli globalizaci se necítí malí, ale naopak světoví, kvůli technologii se necítí uspěchaní, ale propojení a mocní. Informace je nezahlcují, spíše se cítí být experty ve všech oblastech. Zároveň očekávají okamžitou reakci v tom, co dělají, což

je dělá značně netrpělivými. Generace Y je také velice sebevědomou generací, to je především důsledkem způsobu, jakým byli vychováváni. Hlavním cílem jejich rodičů a učitelů bylo naučit je být spokojeni sami se sebou, budovat svoje sebevědomí a zároveň respektovat ostatní, učili je tzv. pozitivní toleranci. Rodiče Generace Y se snažili vytvořit generaci superdětí, což vedlo na jedné straně k urychlení jejich dospívání, avšak na druhé straně oddálili jejich odchod z rodiny.

Podle Ng, Schweitzerové a Lyonse (2010) je Generace Y také nejvíce rozmanitou generací v historii, co se týče etnického nebo geografického původu, jazyka, věku, schopností, životního stylu, sexuální orientace apod. Její příslušníci se ale kvůli tomu necítí odstrčení nebo ohrožení, odlišnost a jedinečnost je pro ně označena anglickým slovem cool. Snaží se přizpůsobovat si na míru cokoli je možné, nejen služby a produkty, které kupují, ale také své myšlení. Je to generace, kterou nejlépe charakterizuje ještě jedno anglické slovo free. Vytváří si z mnoha možností své vlastní hodnoty, ale především svůj zevnějšek, ať už k tomu použijí módu a styl oblékání, nebo piercing, popřípadě tetování. Zástupci Generace Y jsou výrazně ekonomicky aktivní, vyžadují vyšší životní úroveň, cítí větší zodpovědnost za svou sociální jistotu a kladou důraz na osobní uplatnění. Jsou to lidé, kteří v současné době velkou část svého času věnují i svému druhému životu, tedy sociálním sítím, jako je například MySpace, Facebook nebo WhatsApp, také hraním počítačových her. Jsou komunikativní, přes internet vytvářejí virtuální komunity a jsou otevření novým myšlenkám. Přestože tímto způsobem získávají mnoho známých a plno kontaktů, které mohou uplatnit nejen v osobním, ale i v profesním životě, zároveň jsou na druhou stranu těmito sítěmi izolováni.

Významný vliv na členy Generace Y má také skutečnost, že vyrůstají v konzumní společnosti. Nákupní centra se staly místem trávení volného času a nakupování jednou z nejoblíbenějších volnočasových aktivit. Generace Y by mohla být označena i jako generace označující se anglickým slovem more, tedy více, což v jejich případě znamená více utrácení, více zážitků, více poptávky po větším množství všeho.

Podle studie publikované ve vědeckém časopise *Journal of Management* (Twenge, Campbell, Hoffman & Lance, 2001) se příslušníci generace Y více zaměřují na volný čas, práci berou jen jako snadný způsob, jak zaplatit účty. Méně hledají práci dle smyslu, ale více cílí na vysoké finanční i společenské uznání. Je třeba si uvědomit, že tato Generace Y bude do roku 2025 tvořit převážnou část populace v produktivním věku.

Při této příležitosti je třeba připomenout Generaci Z, o které se zmiňuje Tulgan (2009). Při níže uvedeném konstatování mohou v nás nastartovat obavy z hlediska využívání rozmanitých pohybových aktivit a utváření si vztahu k jakékoliv pohybové aktivitě této generace. Máme

tím na myslí ty nejmladší členy dětské populace, kteří dlouhodobě vyhledávají počítačové hry a další činnosti s ním spojené, kteří si nechtějí hrát venku, zato už teď umí pracovat s počítačem lépe, než jsme schopni my. Jedná se o generaci dětí, která byla nedobrovolně vržena pod vliv moderního technologického pokroku, je ovlivňována velkým množstvím informací a velice často proniká do virtuální reality stejně přirozeně, jako je realita skutečná. Tato generace dětí je od raného dětství konfrontována s virtuální realitou, kterou tyto děti přestávají vnímat jako alternativu, jelikož podle nich se jedná o jednoduše stejnou opravdovou realitu, jakou je ta, se kterou se každé ráno setkávají před odchodem do školy. Je třeba říci, že takto charakterizovanou generaci nemůžeme pouze negativně hodnotit a odsuzovat, ale musíme se zamýšlet a hledat v brzké době postupy jak této generaci pomoci i z hlediska utváření jejich vztahu k pohybovým aktivitám.

### **2.3 Pohybová aktivita dětí**

Máček s Radvanským (2011) konstatují, že jednou ze základních životních aktivit pro příznivý vývoj dětského organismu je dostatek pohybové aktivity. Pohybová aktivita má pro většinu dětí hlubší význam. Kvalita a kvantita spontánního volného pohybu a pozdější účast na soutěživých sportovních aktivitách je podkladem pro budoucí dobrý zdravotní stav v dospělosti. V prvních letech života se spontánní pohybová aktivita realizuje v podobě her. Přibližně do desátého roku života se délka soutěží a her prodlužuje, i když stále převažuje jejich spontánní ráz. Později jsou zaměřeny určitým směrem a dostávají určitý obsah podle motivace, převažují hry ve volném terénu, doplněné o běhy za určitým cílem, jízdou na kole, lezením a dalšími činnostmi. Z tohoto důvodu jsou na tom lépe děti, které žijí na venkově a jejich pohybová aktivita má neorganizovanou formu. Městským dětem je nutné všestranně pomáhat ve využívání organizované i spontánní činnosti.

V mladším školním věku dítě potřebuje věnovat pohybu stejný čas, jako stráví ve škole. V této věkové kategorii je nejdůležitější rozmanitost, kdy se děti dají motivovat k různým pohybovým aktivitám ve formě hry. V tomto období se velmi silně začíná projevovat sklon k sedavé a pasivní aktivitě, jako je sledování televize, práce na počítači, potřeba se více učit. Proto by rodiče měli dítěti zajistit, aby dítě mělo dostatečnou sportovní a pohybovou aktivitu (Lundegaard spol. s. r. o., 2011).

Podle Máčka a Radvanského (2011) více než 70 % jedinců pohybově aktivních v mládí pokračovalo v pohybové činnosti až do zralého věku. Jedním z podkladů je studie studentů z Harvardu, u nichž se vyšší pohybová aktivita během studia projevila nižší morbiditou a frekvencí kardiovaskulárních onemocnění ve vyšším věku. Při srovnání pohybové aktivity a hodnoty Body Mass Indexu (dále BMI) u dětí ve věku šest až dvanáct let v USA, Švédsku a

Austrálii se ukázalo, že nejvíce času děti stráví vsedě u televize a počítače v USA. Tyto děti mají nejvyšší BMI (36 % jich je dokonce obézních). Oproti tomu v Austrálii je 16,8 % obézních a ve Švédsku je 14,4 %.

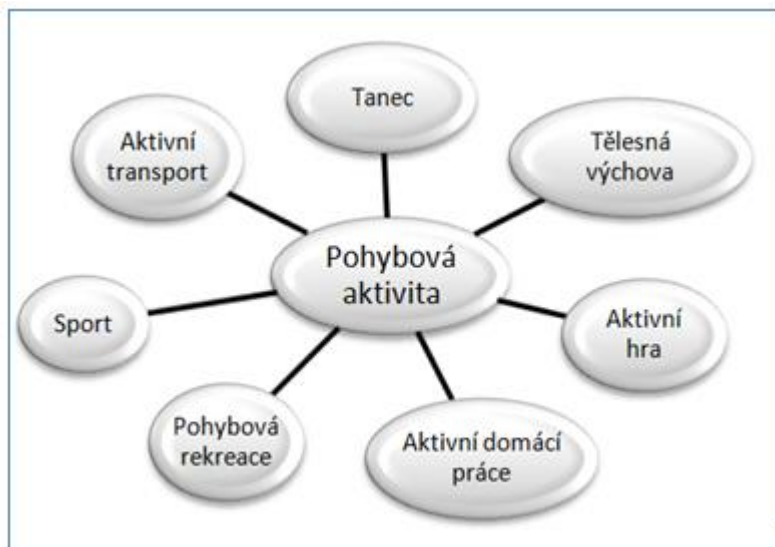
Máček a Radvanský (2011) rozdělují vztah dětí k pohybové aktivitě do tří skupin:

- velký rozsah pohybové aktivity – menší skupina dětí, kdy intenzivní trénink je zaměřen v některém atraktivním sportu, formuje se od pátého až sedmého roku, netvoří více jak 10 % dětské populace,
- s kolísajícím někdy větším, jindy menším podílem sedavého způsobu života – podstatně větší skupina dětí než první skupina, závislost pohybové aktivity souvisí s osobními faktory, rozhodující je i vztah rodičů k pohybové aktivitě,
- skupina dětí, která je mimo vliv pohybové aktivity – děti, které pohyb odmítají, jsou neobratné a zůstávají pozadu, orientují se na jiné atraktivní aktivity často spojené se sedavým způsobem života.

Dle Světové zdravotnické organizace (dále WHO) je pohybová aktivita jakákoliv aktivita produkovaná kosterním svalstvem způsobující zvýšení srdeční a dechové frekvence (Brettschneider & Naul, 2004). Zároveň je uváděno, že pohybová aktivita je druh tělesného pohybu člověka, charakterizovaného jak vnitřními determinanty jako jsou fyziologické, psychické, dále nervosvalovou koordinací a požadavky na svalovou zdatnost, popřípadě intenzitou, tak i vnější podobou a formou vykonávaného hybnou soustavou při vyšší kalorické spotřebě, tj. při energetickém výdeji vyšším než při stavu člověka v klidovém metabolismu.

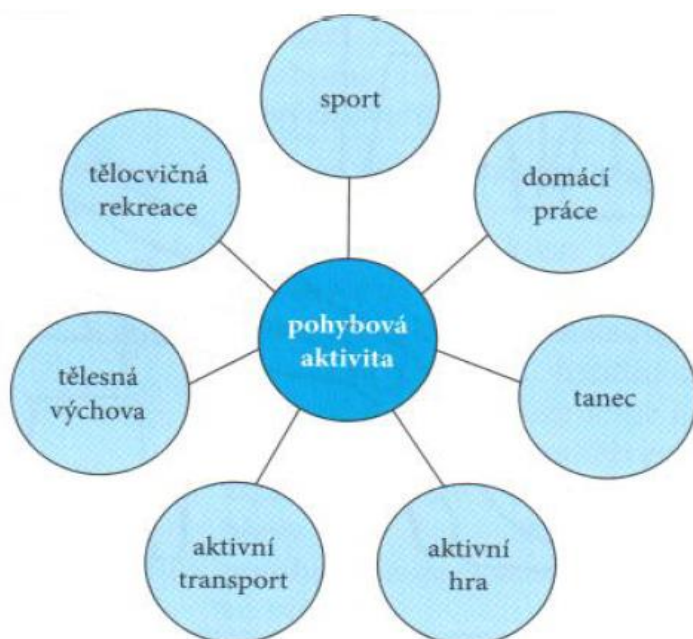
Corbin a Pangrazi (2003) definují pohybovou aktivitu jako tělesný pohyb, vygenerovaný kontrakcí kosterně svalového svalstva a podstatně zvyšujícím energetickým výdejem. Pohybová aktivita je definována Frömelem, Novosadem a Svozilem (1999) jako komplex lidského chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka. Je uskutečňována zapojením kosterního svalstva při současné spotřebě energie. Oproti tomu Dobrý, Čechovská, Kračmar, Psota a Süß (2009) definují pohybovou aktivitu následovně: „Pohybová aktivita (angl. physical activity) je druh tělesného pohybu člověka, charakteristického svébytnými vnitřními determinanty jako jsou fyziologické, psychické, nervosvalová koordinace, dále požadavky na svalovou zdatnost, intenzita apod., dále i vnější podobou a formou, vykonávaného hybnou soustavou při vyšší kalorické spotřebě, tj. při energetickém výdeji vyšším než při stavu člověka v klidovém metabolismu. Pohybovou aktivitou je podle výše zmiňovaných autorů chůze, běh, skok, hod, plavání, fotbal apod. Podle Brettschneidera a Naula (2004) je nutno chápat pohybovou aktivitu jako celek složený z dílčích částí z řady oblastí lidského konání. Je součástí sportu, chůze do školy, školních aktivit, ale i dětské hry.

Vedle definic pohybových aktivit byla vytvořena struktura pohybové aktivity podle SIGPAH (angl. Strategic Inter-Governmental forum on Physical Activity and Health). Struktura (obrázek 2) je uvedena mimo jiné u Kalmana, Hamříka a Pavelky (2009), ale zároveň se objevuje i v jiných publikacích (Pastucha a kol., 2011), kde jsou některé oblasti označeny jinými termíny (obrázek 3).



Obrázek 2

Struktura pohybové aktivity podle SIGPAH 2004 (podle Kalmana, Hamříka a Pavelky, 2009)



Obrázek 3

Struktura pohybové aktivity podle SIGPAH 2004 (podle Pastuchy a kol., 2011)

Pohybovou aktivitu však můžeme členit podle různých kritérií a hledisek. Za pozornost stojí dělení podle Frömela, Novosada a Svozila (1999), kde jsou pohybové aktivity rozděleny následovně:

- 1) Každodenní pohybové aktivity a sportovní pohybové aktivity



A) Každodenní pohybové aktivity jsou aktivity, které jsou součástí běžného života člověka. Člověk si mnohdy ani neuvědomuje, že pohybovou aktivitu provádí. Můžeme sem zařadit chůzi do školy i ze školy, práci v domácnosti i na zahrádce, chůzi do schodů, chůzi na autobus, popocházení po domě, procházky, nákupy. Pro takovéto provádění každodenní pohybové aktivity není potřeba speciálního vybavení či zařízení.

B) Pohybové aktivity sportovní neboli pohybové aktivity dovednostního typu jsou pohybové aktivity vedoucí ke zlepšení tělesné zdatnosti. Dle druhu působení je dále můžeme rozdělit na vytrvalostní, silové a rychlostní. Jedná se o aktivity, které jsou realizovány opakovaně a ve většině případů jsou plánované a mají určitou strukturu. Pro provádění takovýchto aktivit dovednostního typu je potřeba určitého speciálního vybavení, popřípadě alespoň vhodného sportovního úboru. Pro tento typ je nutné počítat se speciálními zařízeními.

## 2) Pohybové aktivity neorganizované a pohybové aktivity organizované

A) Neorganizovaná pohybová aktivita je taková pohybová aktivita, která je prováděna volně bez pedagogického vedení a je často emotivně podmíněná. Pohybová aktivita je vykonávána na volných prostranstvích, která jsou pro výkon pohybové aktivity přímo určeny. Jedná se o hřiště, volná prostranství u domu, či v jiném prostoru, nebo je možné využít přírodních podmínek, které jsou pro činnosti pohybových aktivit vhodné, jako jsou parky, louky, polní cesty, popřípadě les, aj. Příkladem této pohybové aktivity je běhání ve volném prostranství, dětské hry venku, procházky, výlety, jízda na kole, na kolečkových bruslích, aj. Neorganizovaná pohybová aktivita je prováděna podle zájmu dítěte, jeho rozpoložení, emotivního rozhodnutí, momentálních potřeb a motivace. Mezi spontánní pohybové aktivity patří také cesty do i ze školy, popocházení po domě, poskakování, pohrávání si, a také pohybové aktivity spojené s denními povinnostmi jako jsou procházky se psem, domácí práce, zahradní práce, aj.

B) Organizovaná pohybová aktivita je intencionální pohybová aktivita, která je prováděna pod vedením učitele, cvičitele nebo trenéra. Tento druh pohybové aktivity je provozován a organizován různými zájmovými institucemi a zařízeními zabývající se sportem. Jedná se o zájmové kroužky, organizace, oddíly, kluby, kurzy. V České republice mezi ně například patří Česká unie sportu, Sokol, Orel, Skaut, Zájmové umělecké školy, Taneční školy, Domy dětí a mládeže a také sportovní a tělovýchovné kluby.

Jiné členění můžeme zaznamenat u Dobrého, Čechovské, Kračmara, Psotty a Süsse (2009), které je členěno na dva druhy, a to na běžné denní pohybové aktivity a pohybové aktivity dovednostního charakteru. Jak již název napovídá, je běžná denní pohybová aktivita (angl. unstructured physical activity) součástí každodenních sebeobslužných činností, jakými jsou například úklid domácnosti, chůze po schodech, čištění zubů, nákupy či odmetání sněhu před

domem. Jedná se o situace, které vznikají v běžném denním životě. Naopak pohybové aktivity dovednostního charakteru (angl. structured physical activity, exercises) jsou plánované, strukturované, účelové, záměrně opakované, časově a prostorově vymezené pohybové aktivity, které vedou buď ke zlepšení, nebo udržení jedné nebo více složek tělesné zdatnosti, zejména pak kardiovaskulární zdatnosti, svalové síly a svalové vytrvalosti, dále složení těla, flexibility, nebo výkonu v konkrétní pohybové aktivitě jako například v běhu, v basketbalu, v plavání, i v dalších činnostech. Jsou většinou popsatelem jednotkami času, vzdáleností, intenzitou, frekvencí, mají obvykle svá pravidla, jejich provádění vyžaduje vesměs adekvátní prostor nebo zařízení, náčiní a oblečení.

Výše uvedení autoři (Dobry, Čechovská, Kračmar, Psotta & Süß, 2009) uvádějí také pojem pohybová nedostatečnost (angl. physical inactivity), kterou chápou jako nedostatek běžných denních pohybových aktivit s absencí strukturovaných pohybových aktivit dovednostního charakteru. V této souvislosti můžeme upozornit na výklad Frömela, Novosada a Svozila (1999), kteří definují také pojem pohybová inaktivita (angl. physical inactivity), která se však vyznačuje neúčastí jedince v pravidelných pohybových aktivitách, vyjma běžných denních činností.

Je třeba si uvědomit, že pohybová aktivita je pro děti nezbytná. Stručně si připomeňme, že díky dostatečné stimulaci dochází k rovnoměrnému růstu a vývoji organismu. Dokonale se vyvíjí podpůrně pohybový aparát, kosti jsou pevné a hutné, šlachy a svaly dostatečně silné. Pohybová aktivita je nutná ke zdravému růstu a je preventivním prostředkem péče o zdraví. Při nedostatku pohybu dochází ke vzniku svalových dysbalancí, špatnému postavení páteře či ke vzniku nadváhy nebo obezity jak uvádí Bursová (2005) nebo Kombercová se Svobodovou (1995).

Kromě výše uvedeného členění pohybových aktivit podle Frömela, Novosada a Svozila (1999) můžeme dělit pohybovou aktivitu na vhodnou a nevhodnou dětskému organismu. Co se týká vhodné pohybové aktivity, je třeba si uvědomit jedinečnost každého dítěte, což znamená, že ne všem bude určitá nabídka pohybových aktivit vyhovovat. Uveďme jeden příklad z prostředí, ve kterém se dá očekávat vytváření kladného vztahu k jakémukoliv pohybu, což je školní tělesná výchova. Významnou roli sehraává učitel tělesné výchovy, který by měl vytvořit u každého žáka kladný vztah k pohybu, jelikož je pohyb nedílnou součástí dětského života a je jim přirozený. Hodiny tělesné výchovy by neměly být o tom, že učitel vhodí na plochu fotbalový, volejbalový nebo basketbalový míč či rozdává florbalové hole a nechá žáky volně hrát. V tomto případě se nemůžeme divit, že některé z dětí uvedená aktivita přestane bavit a důsledkem je opakované nošení omluvenek na tělesnou výchovu a následně trávení svého volného času u monitoru počítače, tabletu nebo mobilu, či televize.

Vzhledem k období mladšího školního věku bychom se měli zaměřit a zejména rozvíjet:

A) Akční a reakční rychlost prostřednictvím štafetových her s nejrůznějšími úkoly jako je oběh značek, starty z různých poloh, běh s různými obměnami, hledání předmětů ve vymezeném prostoru apod.

B) Dynamickou sílu pomocí hodů různými pomůckami a skoků do dálky i do výšky v základním provedení odpovídajícímu věkovým zákonitostem a individuálním zvláštnostem.

C) Koordinaci díky pohybovým hrách, popřípadě různé překážkové dráhy a cvičení, při kterých dojde k součinnosti více pohybových činností naráz.

D) Flexibilitu pomocí cvičení ohebnosti a statického zvyšování kloubní pohyblivosti.

Výše uvedené činnosti nám slouží jako prostředek ke správnému a dostatečnému vývoji a rozvoji dětského organismu a centrální nervové soustavy. Nestačí však aktivitu vymyslet a dětem nabídnout. Je potřeba ji zahrnout do prostředí dětského světa, což znamená soutěžit, hrát si, střídat aktivity, aby se nestaly nudnými a děti tak udržely svou pozornost.

Vyskytují se však i pohybové aktivity, které svým charakterem neodpovídají připravenosti dětského organismu pro realizování té dané aktivity. Mluvíme tak o nevhodné pohybové aktivitě, jak upozorňují Frömel, Novosad a Svozil (1999). Většinou souvisí s představou dítěte vyrovnat se svým vzorům, popřípadě dospělým jedincům. Někdy však mohou podlehnout vlivu svých rodičů, kteří ve svém dítěti vidí dětského šampióna a začnou volit takové aktivity či zatížení, které mohou dětský organismus velice snadno poškodit či vytvořit růstové deformity. K pohybovým aktivitám, které nejsou doporučovány, patří aktivity, v jejichž obsahu je činnost zaměřena na:

A) Statickou sílu, kam patří posilování s činkami s velkou zátěží.

B) Vytrvalost, zejména pak na dlouhé a monotónní běhy či déletrvající pohybové činnosti.

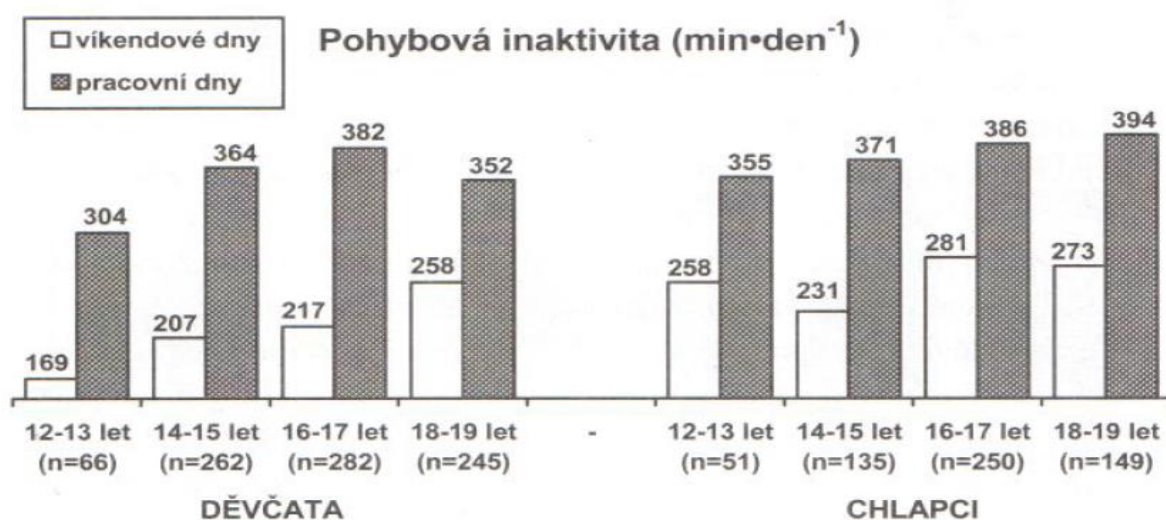
C) Rychlostní vytrvalost, kam zařazujeme intervalové cvičení s opakovanou vyšší zátěží a krátkým intervalem odpočinku na zotavení.

Při zařazení optimální pohybové aktivity je podněcován přes nervový a hormonální systém celý organismus k výraznější látkové přeměně. Pohybová aktivita tak zvyšuje funkční kapacitu jednotlivých systémů v těle, především oběhového a dýchacího. Zvyšuje dechový objem a vitální kapacitu plic, napomáhá odstraňovat toxické látky z těla, stimuluje produkci endorfinů v mozku a harmonizuje vegetativní nervový systém. Pohybová aktivita zajišťuje správné postavení jednotlivých obratlů páteře a její esovité zakřivení. Díky pohybové aktivitě je zvyšována svalová síla (Bursová, 2005; Provazník & Komárek, 2005). Pro děti je tedy pohybová aktivita nezbytná a je třeba si uvědomit, že pohybová aktivita výrazně ovlivňuje zdravotní stav dětí a jejich zdravý vývoj. Bohužel v současné době pohybu ubývá, děti

upřednostňují místo sportu pasivní trávení svého volného času. Atraktivnější se pro ně stává sledování televize a hraní počítačových her.

Nedostatečná pohybová aktivita se dříve či později negativně projeví při vývoji dětského organismu. Nečinnost neboli inaktivita tak může vést ke vzniku svalových nerovnováh, jejichž projevy jsou vadné držení těla, vertebrogenní obtíže a ortopedické vady. Podle Mužíka (2007) se tyto akutní problémy týkají více než 50 % dětské populace a jsou patrné již u dětí mladšího školního věku. Další onemocnění a zdravotní problémy, které vznikají a projevují se v důsledku nedostatečné pohybové aktivity a nedostatečného zatěžování organismu jsou kardiovaskulární, respirační, endokrinní onemocnění, nadváha a obezita.

Za pozornost stojí závěry Sigmunda (2007) z výzkumu o pohybové aktivitě dětí a mládeže v České republice z let 2000–2006, které upozorňují na pohybovou inaktivitu dětské a adolescentní populace v průběhu pracovních dní a víkendových dní (obrázek 4). Sigmund (2007) zároveň uvádí zahraniční studie (Navarry, Giacomoni, Bernard, Seymat & Falgairette, 2003; Sallis, 2000; Goran, Reynolds & Linqvist, 1999), které upozorňují na pokles pohybové aktivity současné mládeže ve srovnání s mládeží před 20 a více lety, dále na pokles pohybové aktivity s rostoucím věkem dětí a mládeže, s výskytem vyšší pohybové aktivity u dívek než u chlapců, s vyšší pohybovou aktivitou v pracovních dnech oproti víkendům a v neposlední řadě nárůstem pohybové inaktivity. Při této příležitosti můžeme připomenout materiál, ve kterém Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT, 2002) na základě usnesení vlády v rámci Národního programu rozvoje sportu pro všechny doporučuje pro děti a mládež penzum tělovýchovných aktivit a sportu v rozsahu 8-10 hodin týdně, jak uvádí Mikláňková (2002).



Obrázek 4

Pohybová inaktivita dětí a mládeže v České republice v letech 2000–2006 (Sigmund, 2007)

V této souvislosti je třeba si uvědomit, že každodenní pohybová aktivita střední intenzity by měla být prováděna minimálně po dobu 30 minut. Úroveň pohybové aktivity také souvisí se zdravotními „efekty“, jak uvádí Kalman (2009). Pohybová aktivita střední intenzity je nejvhodnější a pro organismus nejprospěšnější volbou, přináší nejvyšší preventivní účinky proti vzniku hromadných neinfekčních onemocnění.

Zároveň je nutné připomenout i další studie (Strong et al., 2005; Welk et al., 2000; Wright et al. 2000), které udávají 60 minut pohybové aktivity v rámci celého dne. Jde o kumulaci všech pohybových aktivit střední a vyšší intenzity, přitom každý jednotlivý interval musí být minimálně 10 – 15 minut. Oproti tomu Corbin a Pangrazi (2003) doporučují minimální denní pohybovou dotaci 60 minut v rámci pohybových aktivit různých intenzit, od mírných po vyšší, s odpočinkovými intervaly, které mohou být od několika sekund do několika minut. 60 minut pohybových aktivit středních až vysokých intenzit denně doporučuje také Stackeová (2009) pro děti a dospívající ve věku 6–17 let. Dle doporučení Stackeové (2009) by měly být také pohybové aktivity o vysoké intenzitě vykonávány nejméně 3× v týdnu. Nabídka pohybových aktivit by pro děti měla být rozmanitá. Dětem by měly být nabídnuty různé druhy a formy pohybových aktivit tak, aby si děti mohly zvolit dle svých vlastních zájmů a priorit. Každé dítě má totiž určité vrozené předpoklady. Rozvíjení těchto předpokladů zejména v období mladšího školního věku má vliv na budoucí utváření jeho osobnosti zejména z hlediska přístupu dítěte k učení, ke koníčkům, k trávení volného času i k vyhledávání pohybových aktivit. Je tedy nutné rozvíjet u dětí zdravý životní styl, vytvářet kladný vztah k sobě samému, podporovat bohatost zájmů, avšak nejen sportovních.

Podle Mazala (2000) děti těžko snášejí z důvodu omezené doby pozornosti jednotvárné činnosti, proto by se měly aktivity neustále obměňovat, měly by být atraktivní a zábavné. Pohybová aktivita by měla být pro děti atraktivní, zábavná, hravá a soutěživá, aby se v ní dala využít hravost a spontánnost dětí. Při pohybu je možné též využít fantazii a kreativitu dětí. Děti bychom měli vést k pohybu formou hry. Z pohledu dítěte stoupá hodnota jeho fyzické výkonnosti v porovnání s vrstevníky. Je vhodné spojit aerobní zátěž s přirozenou emocionalitou dětí a jejich tendencí k soutěžení a sdružování se. Sigmund (2007) konstatuje, je důležité děti pro danou činnost nadchnout a jejich nadšení udržet. Pohybová aktivita je tak velmi důležitá při formování osobnosti dítěte. Pohyb ovlivňuje nejen stránku fyzickou, ale také psychickou, což má vliv na vývoj vlastností dítěte. Vede k rozvoji ctižádosti a vůle. Jak uvádí Pařízková a kol. (2007) a Mužík s Krejčí (1997) pohybová aktivita pozitivně ovlivňuje harmonický vývoj dětí, podporuje jejich tělesné, duševní i sociální zdraví.

Vraťme se však k některým studiím, které uvádí doporučující hodnoty pro úspěšné realizování pohybové aktivity. Frömel, Novosad a Svozil (1999), Duncan et al. (2007),

Vincent s Pangrazim (2002) a Tudor-Locke et al. (2004) udávají doporučení k pohybové aktivitě v množství kroků, poskoků a změn poloh v rámci jednoho dne. Dle Frömela, Novosada a Svozila (1999) by tyto kroky měly být u dívek v počtu 11 000 a u chlapců nejméně 13 000 za den. Dále Frömel, Novosad a Svozil (1999) doporučují organizovanou pohybovou aktivitu v objemu 3× týdně po dobu 90 minut. Duncan et al. (2007) a také Vincent s Pangrazim (2002) udávají rozmezí 11 000 až 16 500 kroků pro chlapce i dívky. Pro věkovou kategorii dětí 10 – 11letých doporučuje Tudor-Locke et al. (2004) 12 000 kroků za den pro dívky a 15 000 kroků za den pro chlapce. Dobrý (2007) také odkazuje na doporučení amerických kardiologů z American Heart Association, aby se děti každý den věnovaly pohybovým aktivitám mírné až vyšší intenzity nejméně 60 minut. Uvádí také doporučení pro děti, kterým chybí pohybová koordinace, nebo mají zvýšenou tělesnou hmotnost. Děti by se v tomto případě měly věnovat denně nejméně 30 minutám zábavných pohybových aktivit mírné intenzity. Zároveň Mužík, Kuchařová a Vodáková (2010) uvádějí doporučení zahraničních odborníků (Corbin, Pangrazi & Le Mesurier, 2002; Corbin & Pangrazi, 2003) pro objem pohybových aktivit. Další doporučení jsou uváděna v přehledné tabulce (tabulka 1), která vychází z Kovářovy studie (2008), původně však pochází od Suchomela (2006).

Tabulka 1

Doporučení vybraných zahraničních studií pro objem pohybových aktivit (podle Kováře, 2008; původně podle Suchomela, 2006)

Autoři (rok)	Stát	Doporučená úroveň pohybových aktivit
Ross a Gilbert (1985)	USA	Minimálně 3× týdně, po dobu 20 min. na úrovni 60 % aerobní kapacity, zapojení velkých svalových skupin
Shephard (1986)	Kanada	Minimálně 3 hodiny týdně v průměru 25 min., na úrovni 4 MET
Pyke (1987)	Austrálie	Frekvence 3–4× týdně, po dobu minimálně 30 min., vyšší intenzita zatížení
ACSM (1991)	USA	Frekvence 3× týdně, po dobu minimálně 20 min., intenzita na nebo nad úrovni 60 % $VO_2_{max}$ .
Telama et al. (1994)	Finsko	Minimálně 30 min. pohybové aktivity každý den
Corbin et al. (1994)	USA	Minimální standard: každý den 30 min. pohybových aktivit střední intenzity s výdejem energie nejméně $3-4\text{kcal}\cdot\text{kg}^{-1}\cdot\text{den}^{-1}$ Optimální funkční standard: každý den 60 min. pohybových aktivit alespoň střední intenzity s výdejem energie nejméně $6-8\text{kcal}\cdot\text{kg}^{-1}\cdot\text{den}^{-1}$
Sallis a Patrick	USA	Doporučení pro děti a mládež ve věku

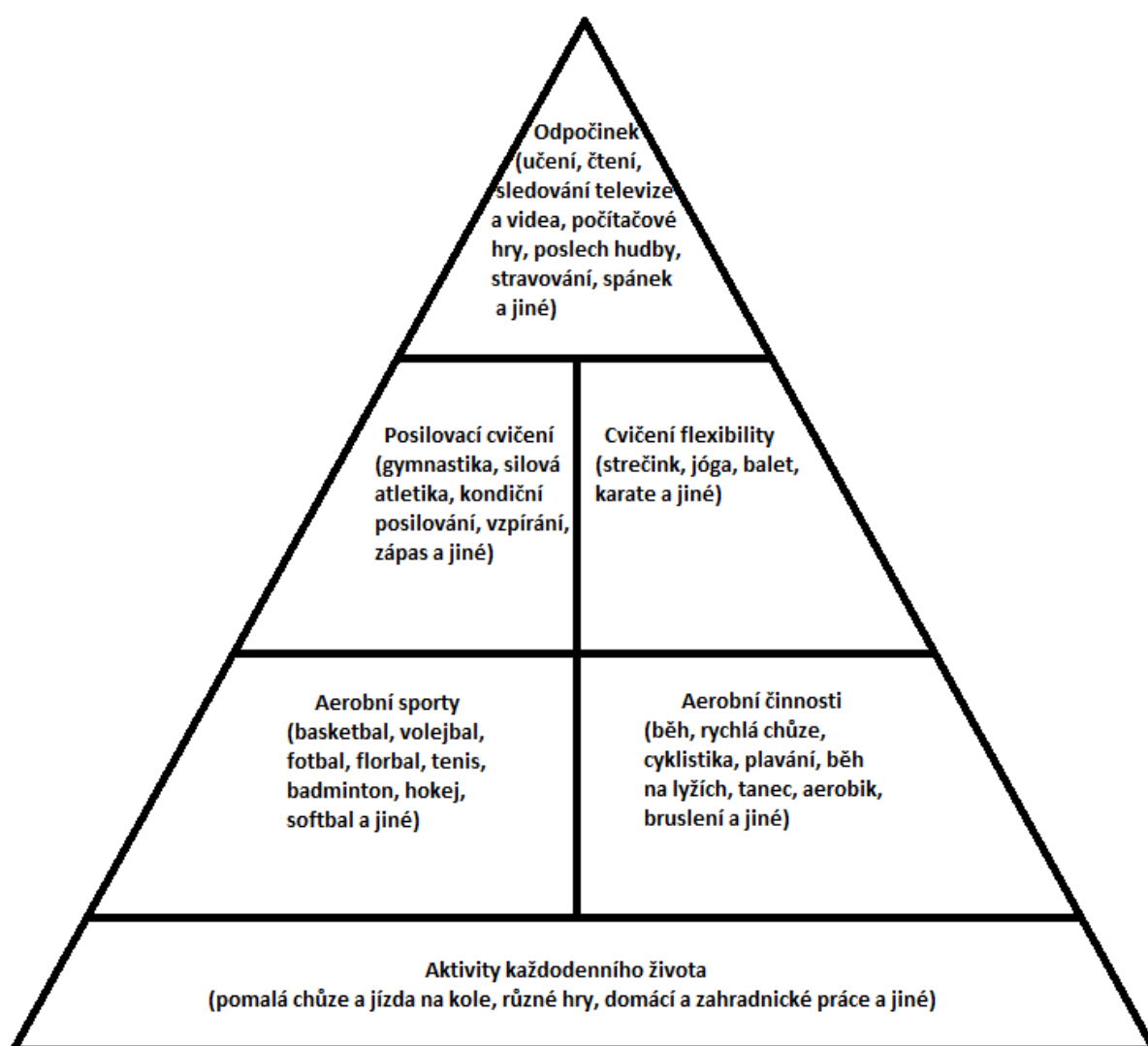
(1994)		11–21 let: 30–60 min. pohybové aktivity denně nebo skoro denně, doplněné o 3 nebo více intervalů týdně obsahujících nejméně 20 min. pohybové aktivity střední až vyšší intenzity
Pangrazi et al. (1996)	USA	Denně 30–60 min. pohybové aktivity střední intenzity, z toho alespoň 3× týdně 20 min. kontinuálně, přímo se nedoporučuje pohybová aktivita vysoké intenzity
Cooper (1999)	USA	Denně 30–60 min. pohybových aktivit, z toho minimálně 3–4× týdně 30 min. aerobních aktivit střední a vyšší intenzity, 3× týdně protahovací cvičení a 2–3× týdně posilovací cvičení
Strong et al. (2005)	USA	Denní kumulace nejméně 60 min. vývojově přiměřených, zábavných a rozmanitých pohybových činností střední až vyšší intenzity s dobou trvání jednoho intervalu minimálně 10 min.

Pro děti mladšího školního věku je vhodná déletrvající pohybová aktivita mírné nebo střední intenzity v celkové délce trvání minimálně 1 hodinu denně s podmínkou vložení krátkých přestávek. Činnosti prováděné s vyšší intenzitou jsou doporučovány v délce trvání 5 až 15 minut a mají být prokládány intervaly odpočinku, přičemž plynulá nepřetržitá pohybová aktivita vysoké intenzity je považována za nepřiměřenou, což může děti odvést od zájmu o pohybovou aktivitu. V této souvislosti je možné připomenout konstatování Craneho<sup>1</sup> (2004), který upozorňuje na skutečnost, že celoživotní návyk jakékoliv nečinnosti začíná v dětství.

Doporučení k množství a typu pohybové aktivity udává tzv. pyramida pohybové aktivity dětí. Pyramida pohybové aktivity dětí nabízí podle Suchomela (2003) typy a varianty pohybových aktivit, které by děti měly zahrnout do svého týdenního pohybového režimu (obrázek 5). Pyramida doporučuje pohybové aktivity v průběhu týdne, které by měly být dětmi využívány. Gajdošová s kolektivem (2008) upozorňují, že pyramida pohybu je návodem k vytvoření vlastní individuální pohybové pyramidy. Uvedené pohybové aktivity jsou možným výběrem pro zařazení do denního pohybového režimu, přičemž je zde možnost volby stejných či obdobných aktivit. Je vhodné vybírat pohybové činnosti, které jsou pro děti zábavné, jsou jim blízké a necítí se při nich nepřírodně. Výběr je možný z různých variant pohybových činností, ať už sportovních či nespportovních, čímž se myslí činnosti v domácích podmínkách. Suchomel (2003) konstatuje, že děti by se měly naučit provádět a vybírat pohybové aktivity ze všech tří úrovní pyramidy. V první základní úrovni jsou činnosti prováděné jako součást

<sup>1</sup> <http://www.ncdhhs.gov/pressrel/4-7-05.htm>

každodenního života, jako jsou pomalá chůze, jízda na kole, různé hry, domácí a zahradnické práce a jiné. Druhá úroveň je tvořena aerobními činnostmi (mj. rychlá chůze, běh, plavání, cyklistika, běh na lyžích, bruslení a jiné) a aerobními sporty, kam byly zařazeny basketbal, volejbal, fotbal, florbal, tenis, hokej, softbal, badminton, ale i další sporty. Třetí úroveň zahrnuje činnosti zaměřené na základní posilovací cvičení (gymnastika, vrhačské atletické disciplíny, kondiční posilování a jiné) a flexibilitu (strečink, jóga a jiné). Ve čtvrté úrovni se objevují odpočinkové aktivity spíše s pasivním charakterem (sledování televize a videa, počítačové hry, poslech hudby), ale také aktivity se vzdělávacím charakterem (učení, čtení). Odpočinkové aktivity s pasivním charakterem by měly být z hlediska vývoje dítěte spíše minimalizovány. Suchomel (2003) zároveň upozorňuje, že za nežádoucí je považováno sledování televize a práce s počítačem po dobu více než 2 hodin denně.



Obrázek 5

Pyramida pohybové aktivity dětí (zpracováno podle Suchomela, 2003)



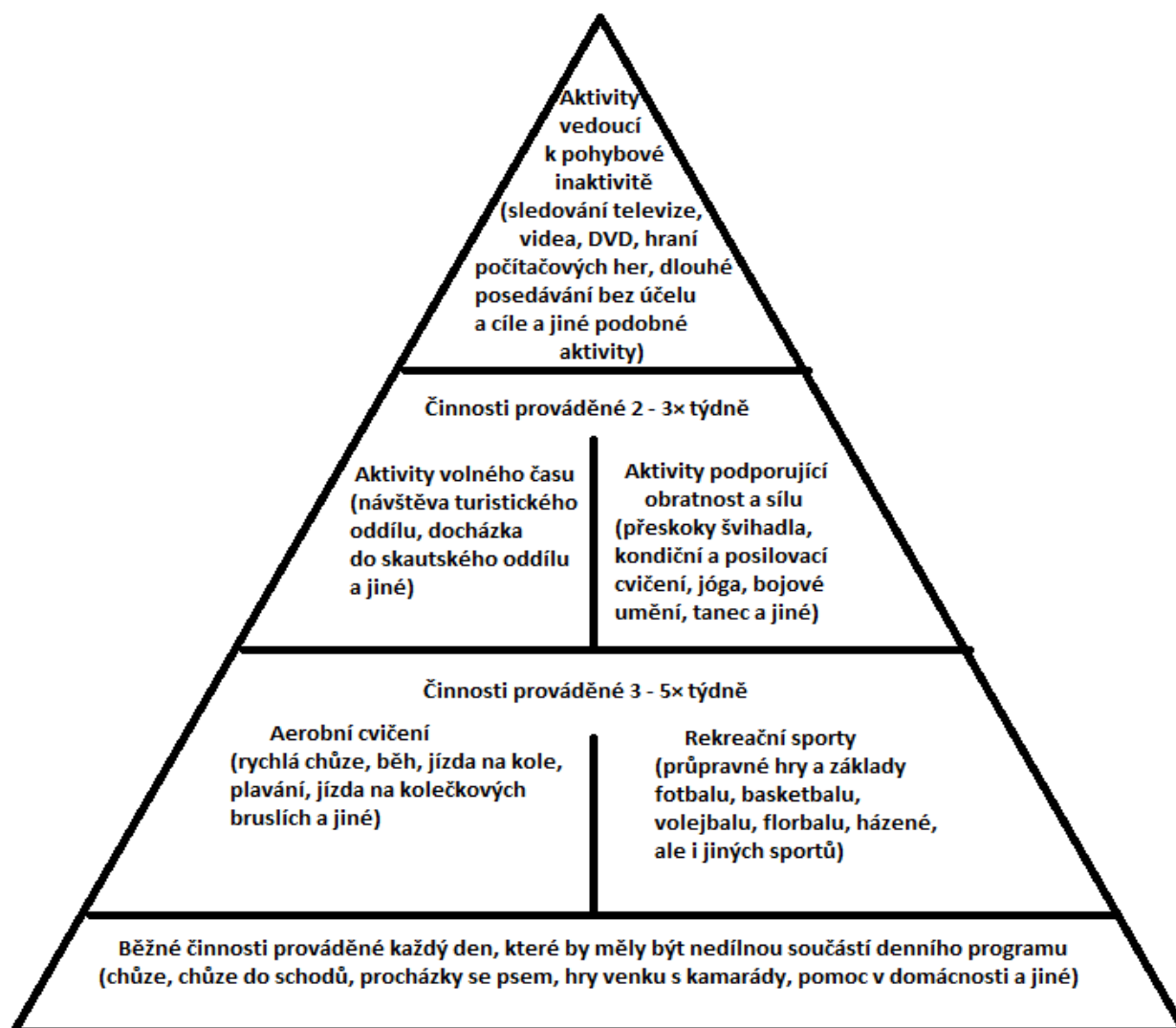
Pro podrobnější vysvětlení členění pyramidy pohybové aktivity je možné použít charakteristiku Gajdošové s Košťálovou (2006) dokumentovanou na obrázku 6.

V prvním patře pyramidy je základem každodenní pohybová aktivita. V ní se jedná o pohybové, sportovní i nesportovní činnosti, které jsou doporučovány provádět každodenně v co nejvyšší míře. Jsou do nich zahrnuty chůze, chůze do schodů, procházky se psem, venkovní hry s vrstevníky, případně s kamarády (hry typu slepá bába, honičky apod.), dále pomoc v domácnosti jako je utírání prachu, umývání nádobí, zametání, zalévání květin apod. Výše uvedené aktivity by měly být považovány za běžné a měly by se stát nedílnou součástí denního programu.

Druhé patro pyramidy je charakterizováno oproti Suchomelově pyramidě pohybové aktivity aerobním cvičením a využíváním rozmanitých rekreačních sportů, které by měly být zařazeny do týdenního režimu minimálně 3-5×. K aerobním cvičením jsou přiřazeny činnosti, jako je rychlá chůze, běh, jízda na kole, plavání, jízda na kolečkových bruslích. Rekreačními sporty jsou pak myšleny průpravné hry a základy fotbalu, basketbalu, volejbalu, florbalu, házené a dále základy tance, případně turistika.

Do třetího patra pyramidy náleží aktivity volného času a aktivity rozvíjející obratnost a sílu, které by se měly v týdenním režimu objevit minimálně 2–3×. Do těchto aktivit volného času lze zahrnout například kuželky, návštěvu turistického oddílu, nebo skautského oddílu. Do cvičení rozvíjejících obratnost a sílu náleží skákání přes švihadlo, kondiční a posilovací cvičení, jóga, případně bojová umění.

Čtvrté patro pyramidy neudává počet zařazení v týdnu, ale jsou zde uvedeny aktivity, u kterých je doporučeno snížit je na minimum, jelikož tyto činnosti vedou k negativní energetické bilanci a k pohybové inaktivitě. Do těchto činností jsou zařazeny činnosti, jako je sledování televize, videa, DVD, hraní počítačových her nebo dlouhé posedávání bez účelu a cíle.

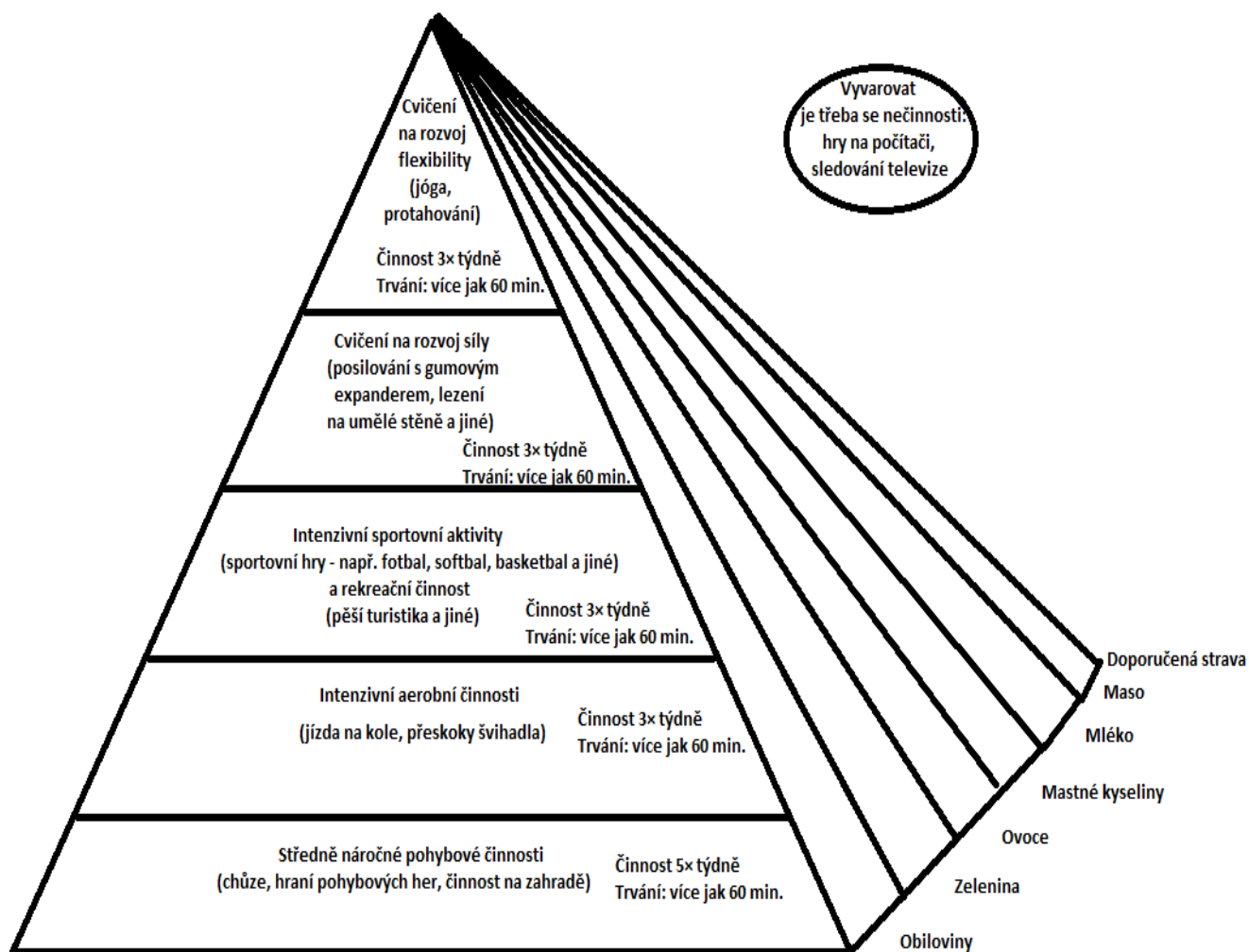


Obrázek 6

Pyramida pohybové aktivity dětí (zpracováno podle Gajdošové a Košťálové, 2006 a upravené autorem)

Koncipováním pyramidy pohybových aktivit se dlouhodobě zabýval Corbin (2010), který přišel s členěním na pět částí s tím, že kategorii týkající se nečinnosti a pohybové inaktivity vyjmul mimo pyramidu. Kromě toho Corbin ve svém návrhu zdůrazňuje doporučenou stravu, což je zaznamenáno na obrázku 7. Na něm dále můžeme sledovat, jak je pyramida kategorizována na středně náročnou pohybovou činnost, intenzivní aerobní činnost, intenzivní sporty a rekreaci, cvičení n rozvoj síly a cvičení n rozvoj flexibility dítěte. Do prvního patra je zařazena chůze, hraní pohybových her a práce na zahradě. Ve druhém patře se objevují činnosti aerobního charakteru jako je jízda na kole nebo přeskoky švihadla. Do třetího patra Corbin zařadil sportovní hry jako je například fotbal, softbal, basketbal, případně činnosti typu pěší turistiky. Ve čtvrtém patře se pak nacházejí cvičení na rozvoj síly, jako je posilování s expanderem, lezení na umělé stěně. Vrchol pyramidy pak obsahuje cvičení na rozvoj

flexibility, kam byla zařazena jóga, nebo strečinková cvičení. Kromě základního členění doporučuje Corbin i frekvenci v průběhu týdne a délku trvání té dané činnosti.



Obrázek 7

Nová pyramida pohybových aktivit pro děti (volně zpracováno podle Corbina, 2010 a upraveno autorem)

V rámci projektu Pyramidulka (Gajdošová, Košťálová, Mužíková, Mužík, 2008) znamenající podporu pohybové aktivity dětí mladšího školního věku byl následně autory Mužík, Jonášová, Vrbas a Bártová (2010) sestaven edukační materiál pro učitele 1. stupně základní školy. V něm se pracuje s pyramidou, která je tvořena třemi částmi: činnost s mírnou tělesnou námahou, činnost se střední tělesnou námahou a činnost s velkou tělesnou námahou. Děti podle popisu činnosti mohou zapisovat do časového snímku k tomu účelu utvořenému, jakou intenzitou pohybovou aktivitu vykonávaly. Pro zjištění intenzity námahy jsou u časového snímku napsány příklady. V tomto projektu jsou děti uváděny do samostatné činnosti, když si vlastní pyramidu vytváří samy a zároveň si doplňují pohybové aktivity podle intenzity. Pro lepší pochopení dojde k přesnému přepisu jednotlivých pater tak, jak to uvádějí Mužík, Jonášová, Vrbas a Bártová (2010).

První patro se zelenou barvou je charakterizováno činnostmi s mírnou tělesnou námahou. „Při těchto činnostech se možná trochu zadýcháš, ale necítíš téměř žádnou únavu. Patří sem chůze do školy i ze školy, procházky venku, pomalá chůze do schodů, procházky se psem, pobyt a hry venku s kamarády, ale i domácí práce, jako je utírání prachu, mytí nádobí a také například nakupování.“

Druhé patro ve žluté barvě tvoří činnosti se střední tělesnou námahou. „Při těchto činnostech se více zadýcháš a unavíš, cítíš, že ti buší rychleji srdíčko a trochu se i potíš. Po takové činnosti se obvykle potřebuješ odpočinout. Patří sem pohybové hry, jako je vybíjená nebo honičky, dále rychlá nebo namáhavá chůze, běh mírným tempem, přeskoky švihadla, jízda na kole po rovině, jízda na kolečkových bruslích nebo na koloběžce, hry s míčem, lyžování, plavání, ale také náročnější úklid domácnosti, jako je vysávání, mytí podlahy; nebo práce na zahradě.“

V nejvyšším patře pyramidy jsou pak vymezeny pohybové činnosti s velkou tělesnou námahou. „Při těchto činnostech se velmi zadýcháš, silně ti tluče srdíčko, hodně se zpotíš. Po takovéto činnosti si obvykle potřebuješ odpočinout. Patří sem např. rychlá a delší jízda na kole, jízda na kole v náročnějším kopcovitém terénu, rychlý nebo dlouhý usilovný běh, sportovní trénink nebo utkání v dané sportovní hře (fotbal, florbal, basketbal apod.) nebo aktivní účast v soutěži (atletika, gymnastika, tenis, aerobik apod.), dále déletrvající skákání přes švihadlo, běh do schodů, chůze kopcovitým terénem, plavání na delší vzdálenost, lezení na stěně, pohybové soutěže.“

Pyramida pohybových aktivit pro děti se postupně vyvíjela a zároveň reagovala na skutečnost, že pohyb dětí se vyznačuje nízkou intenzitou zatížení. Na on-line portálu Pohyb a výživa dostupném na

[http://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Pyramidy\\_pohybu\\_a\\_vyzivy/PYRAMIDA-](http://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Pyramidy_pohybu_a_vyzivy/PYRAMIDA-POHYB.jpg)

[POHYB.jpg](http://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Pyramidy_pohybu_a_vyzivy/PYRAMIDA-POHYB.jpg). bylo možné zaznamenat skutečnost, že celkový denní pohybový režim dětí postrádá intenzivnější činnost pro podporu aerobní zdatnosti, stejně jako dostatečné zatížení hlavních svalových skupin k udržení svalové zdatnosti a flexibility. V této souvislosti je tak dětem mladšího školního věku doporučována déletrvající aktivita s mírným až středním tělesným zatížením v trvání alespoň 90 minut denně, která může být rozložena do několika kratších úseků po 5 až 10 minutách. Mužík a Mužíková (2013) sestavili pro přehlednost a názornost pyramidu pohybu pro děti, která je znázorněním poměru pohybových aktivit dítěte (obrázek 8). Pyramida pohybu pro děti, jak je označována, je tvořena sedmi aktivitami následně rozčleněných do čtyř pater.

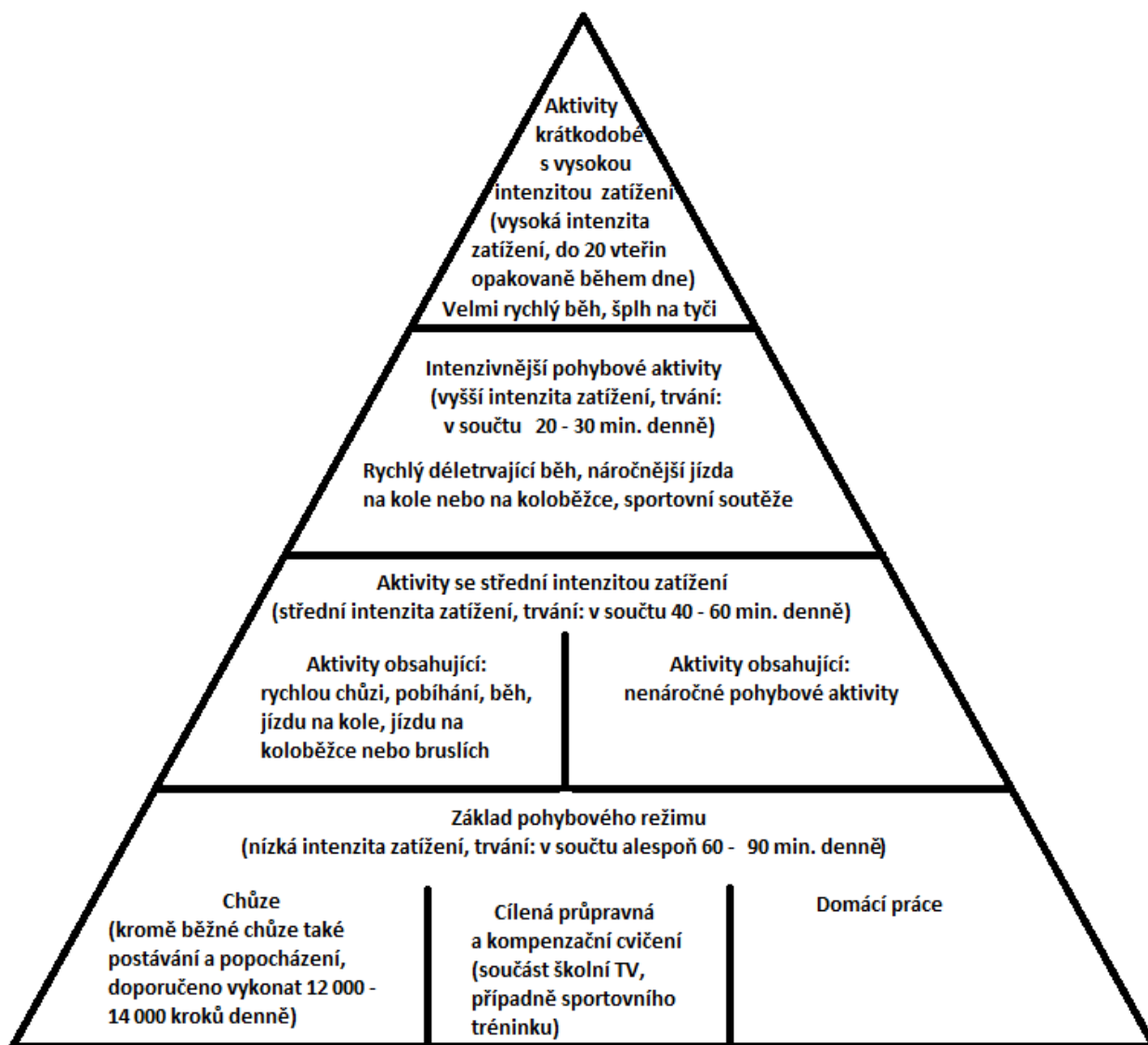
V prvním patře pyramidy se objevuje základ pohybového režimu dětí a je dále rozdělen na aktivity založené na běžné chůzi jako je postávání, popocházení, dále na cílená průpravná a

kompenzační cvičení, která by měla být součástí školní tělesné výchovy, a domácí práce. V úrovni prvního patra je dětem doporučováno provést 12 000 – 14 000 kroků denně. Všechny aktivity prvního patra pyramidy se vyznačují nízkou intenzitou zatížení a v součtu by se měly pohybovat v rozmezí 60 – 90 minut denně.

Druhé patro, které obsahuje aktivity se střední intenzitou zatížení, je tvořeno jednak aktivitami obsahujícími rychlou chůzi, pobíhání, běh, jízdu na kole, jízdu na koloběžce nebo na bruslích, a dále nenáročnými pohybovými aktivitami. Doporučená doba pro pohybové aktivity se střední intenzitou zatížení je 40 – 60 minut denně.

Třetí patro je tvořeno intenzivnějšími pohybovými aktivitami, jako je rychlý déletrvajícím běh, náročnější jízda na kole či koloběžce, sportovní soutěže. Pohybové aktivity s vyšší intenzitou zatížení by měly trvat v denním režimu mezi 20 – 30 minutami.

Nejvyšší čtvrté patro zahrnuje krátkodobé aktivity s vysokou intenzitou zatížení, kam lze zařadit velmi rychlý běh, běh do schodů, šplh na tyči, a další aktivity podobného rázu. Takovéto aktivity jsou doplňkem všech činností, které byly uváděny v předchozích patrech, a jsou charakterizovány vysokou intenzitou zatížení, které by mělo mít trvání méně jak 20 sekund. Uvedené tak může dětem umožnit opakovat tuto aktivitu po odpovídajícím odpočinku několikrát denně. Odpočinek by měl být aktivní a trvat alespoň trojnásobnou dobu než samotná krátkodobá aktivita s vysokou intenzitou zatížení. Mužík s Mužíkovou (2013) zároveň upozorňují, že pyramida pohybu pro děti se může stát názornou pomůckou při zvyšování pohybové gramotnosti nejen u pedagogů a rodičů, ale také u samotných žáků.



Obrázek 8

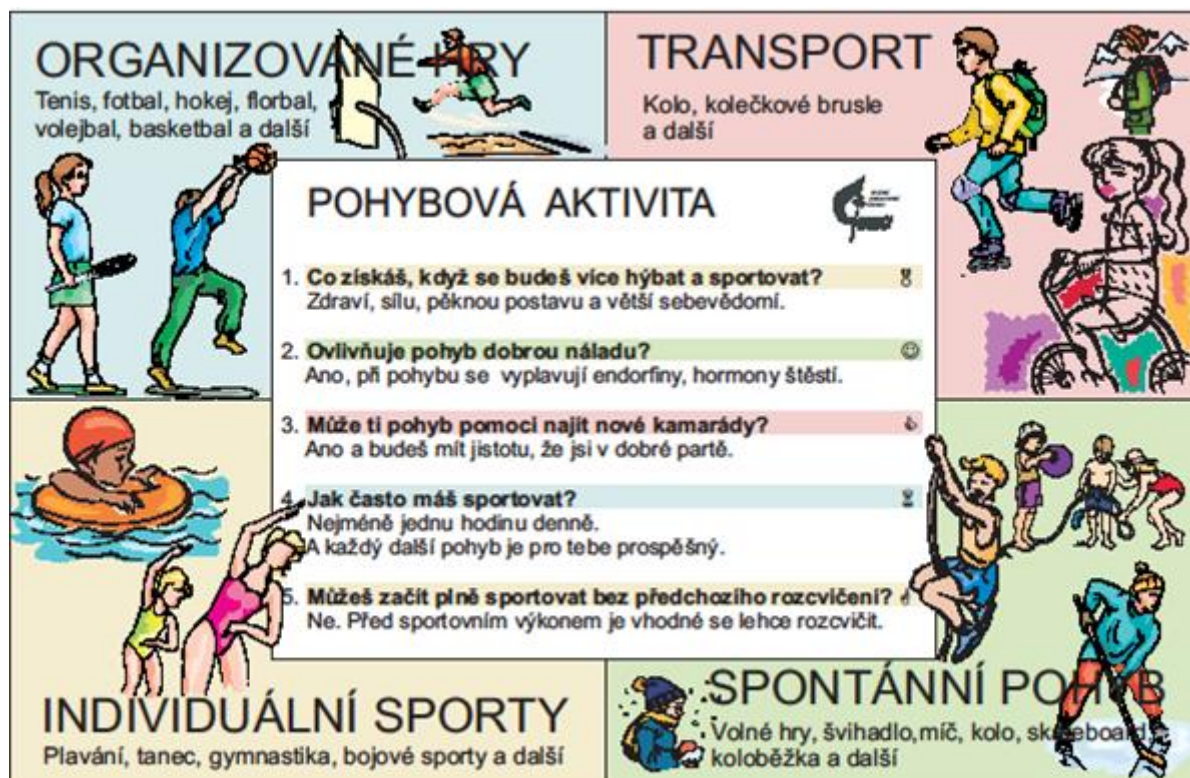
Pyramida pohybu pro děti (zpracováno podle Mužíka a Mužíkové, 2013)

Členění pohybových aktivit do jednotlivých kategorií, ne však v podobě pyramidy, bylo možné zaznamenat i v rámci dotačního programu Ministerstva zdravotnictví České republiky v roce 2014, který byl označen jako Národní program zdraví – Projekty podpory zdraví 2014 ([http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/letaky\\_pdf/kratke\\_intervence/PA\\_deti.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/letaky_pdf/kratke_intervence/PA_deti.pdf)) Cílem projektu, který zorganizoval Státní zdravotní ústav, bylo snížit výskyt rizikových faktorů nemocí, kterým lze předcházet, a motivací ke zdravému životnímu stylu. V projektu č. 10452 (obrázek 9) Ověření metodiky krátkodobých intervencí v praxi II. můžeme zaznamenat členění pohybových aktivit do čtyř kategorií, když do každé kategorie byly zařazeny jednotlivé činnosti.:

- a) organizované hry (tenis, fotbal, hokej, florbal, volejbal, basketbal a další),
- b) transport (kolo, kolečkové brusle a další),

- c) individuální sporty (plavání, tanec, gymnastika, bojové sporty a další),
- d) spontánní pohyb (volné hry, švihadlo, míč, kolo, saketboard, koloběžka a další).

Součástí materiálu byl zároveň soubor otázek a odpovědí týkající se pohybových aktivit. Jednotlivé otázky obsahovaly následující dimenze: význam pohybu pro své tělo z hlediska zdravotního aspektu, pohyb z hlediska prožitku, pohyb jako pomocník pro uplatnění se ve skupině, význam pohybu z hlediska pravidelnosti cvičení, význam pohybu pro své tělo z hlediska rozcvičení.



Obrázek 9

Zdravotní výchovný materiál vydaný v rámci dotačního programu Ministerstva zdravotnictví ČR v roce 2014

([http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/letaky\\_pdf/kratke\\_intervence/PA\\_deti.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/letaky_pdf/kratke_intervence/PA_deti.pdf))

Výše uvedení autoři udávají doporučení k množství a typu pohybové aktivity pro děti. Jedním z důvodů, proč jsou taková doporučení uváděna, je zaznamenání rozporu mezi přirozenými potřebami dětí a jejich reálným způsobem života, kdy u většiny dětí nemůže rozsah a kvalita pohybové aktivity účinným způsobem přispívat k jejich zdravému vývoji. Je třeba si uvědomit, že pojem pohybová aktivita znamená pro děti nejen nevyhnutelný předpoklad optimálního tělesného rozvoje, upevňování zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti, ale také sociální rozvoj jedince.

Díky různým náhledům na množství a typ pohybových aktivit pro děti je potřebné se zároveň pozastavit nad samotným pojmem pohybová aktivita. Anglický pojem physical activity je velice používaným odborným pojmem v kinantropologii. Avšak podle Dobrého (2006) není uvedený pojem odpovídajícím způsobem překládán do češtiny. V uveřejněné studii CDC Physical activity for everyone: Physical Activity terms (podle <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/terms/index.htm>, in Dobrý, 2006) jsou prezentovány pojmy, které se nejčastěji objevují ve spojení se zdravotními benefity pohybové aktivity, resp. pohybové aktivity. Pojem physical activity je v uvedené studii definován jako jakýkoli tělesný pohyb způsobený kosterním svalstvem a spojený s energetickým výdejem. Při studiu odborných pramenů následně vystávají tři pojmy, se kterými se můžeme setkávat. Jedná se o samotnou pohybovou aktivitu, pohybové aktivity a pohybovou aktivnost. Dobrý (2006) následně doporučuje stručnými charakteristikami definovat jednotlivé pojmy. Pohybová aktivita je v jeho definici vnímána jako konkrétní pohybová aktivita jako je například fotbal, gymnastika, plavání, ale i sekání trávy. Několik různých pohybových aktivit pak tvoří samotnou pohybovou aktivitu. Poslední pojem se tematicky objevuje v životě dítěte mladšího školního věku. Pohybová aktivnost je označována jako nakumulované množství jakýchkoli pohybových aktivit, které jedinec v určité časové periodě, například denní, popřípadě týdenní, vykonává. Dobrý (2006) následně upozorňuje na skutečnost, že opakem pohybové aktivity je pohybová nedostatečnost, která je definována jako neúčast v pravidelných pohybových aktivitách, které se liší od běžné denní činnosti. V této souvislosti upozorníme jednak na studie Sigmunda (2007), Navarry, Giacomoniho, Bernarda, Seymata a Falgairretta (2003), Gorana, Reynoldse a Linquista (1999), Sallise (2000), které připomínají nárůst pohybové inaktivity. Zároveň je třeba upozornit na Medekovou (1998), která připomíná jeden z nepříznivých důsledků civilizačního pokroku a tím je deficit pohybu, tedy určité snížení fyzické zátěže za současného nárůstu nároků na psychiku. Deficit pohybu je tak z tohoto pohledu u současné populace spíše jevem sociálním, než biologickým. Z pohledu kvality pohybového režimu můžeme rozpoznávat disproporce mezi geneticky biologickým základem jedince a exogenními podmínkami, ve kterých se jedinec má možnost pohybovat. Máme-li podle Medekové (1998) zdůraznit význam pohybové aktivity pro člověka, musíme brát v úvahu aspekt vývoje a zároveň současnou změnu životních podmínek během tohoto vývoje. Člověk se vyvíjel v podmínkách vysokých nároků na fyzickou aktivitu, která tak byla předpokladem zachování jeho existence, jeho biologického i sociálního rozvoje. Kromě Medekové (1998) podobný jev připomíná Kučera (1981), který záměrné omezování přirozené potřeby pohybu u dětské populace označuje hypoaktivitou. Děti svoji potřebu pohybu projevují spontánní pohybovou aktivitou, avšak následkem zhoršených podmínek pro tuto



spontánní pohybovou aktivitu je vykazována nízká potřeba pohybové aktivity. Hypoaktivita se samozřejmě odráží ve zhoršení úrovně zdravotního stavu a zároveň ve snížení funkční zdatnosti pohybového systému dětí.

Podle výsledků projektu Životní styl a obezita 2005 (2006) nemají jak české děti v mladší kategorii, tak i ve starší kategorii dostatek pohybové aktivity. Ve studii se skupina mladších dětí svou týdenní pohybovou aktivitou pouze blíží doporučené hodnotě. Děti ve věku 6 – 12 let věnují týdně ve svém volném čase náročnější pohybové aktivitě v průměru 6 hodin a 20 minut. V rámci prevence civilizačních chorob je doporučována minimální délka náročnější fyzické aktivity v rozsahu minimálně 7 hodin týdně, což znamená minimálně 1 hodinu denně. Bohužel této hodnoty dosahuje v České republice pouze 40 % dětí, jak uvádí Mikláňková (2009).

Bunc<sup>2</sup> provedl v rozmezí let 1999-2004 výzkum u dětí ve věku 6–15 let, který se týkal role pohybových aktivit v životě dětí a mládeže. Jedním z výsledků bylo zjištění, že dochází k poklesu objemu i energetické náročnosti všech pohybových aktivit. V mladším školním věku byl zaznamenán objem realizovaných pohybových aktivit na úrovni přibližně kolem 5 hodin týdně, a to včetně pohybových aktivit v rámci školní tělesné výchovy. Dalším zajímavým výsledkem výzkumného šetření bylo zjištění, při kterém byl doporučen přibližný věk pro získání kladného vztahu k pohybovým aktivitám. Jedná se o vytvoření vztahu, který může být charakterem v dlouhodobém horizontu a může tak přetrvávat až do dospělosti. Vedle věku mezi 1 až 3 roky je tím rozhodujícím obdobím mladší školní věk 6–7 let.

Csémy, Krch, Provazníková, Rážová a Sovinová (2005)<sup>3</sup> provedli také monitorování pohybových aktivit u dětí a mládeže. Výzkum mimo jiné oslovil ve formě dotazníku děti mladšího školního věku. Výsledky přinesly zajímavé zjištění, přičemž se v běžném týdnu věnuje alespoň hodinové fyzické aktivitě 26,6 % jedenáctiletých dětí (z toho 31,1 % chlapců a 22,2 % dívek). Každý den nebo 6 dnů v týdnu se hodinové fyzické aktivitě věnuje 33,3 % jedenáctiletých dětí (z toho 37,6 % chlapců a 29,1 % dívek). Významný byl statistický rozdíl mezi pohlavími. Zároveň je třeba zmínit, že žádný den v týdnu se pohybovým aktivitám nevěnuje 4,7 % dětí, přičemž 4,8 % dívek a 4,6 % chlapců.

Mužik, Kuchařová a Vodáková (2010) provedli na konci školního roku 2008/2009 výzkum, který se zabýval intenzitou, objemem a obsahem školní a mimoškolní pohybové aktivity. Výsledky poukázaly na skutečnost, že celková pohybová aktivita dětí po zahájení školní docházky významně klesá. Nízký objem školní pohybové aktivity a převažující výskyt inaktivity v denním režimu dětí mladšího školního věku vedou, jak známo, ke vzniku

---

<sup>2</sup> <http://www.ftvs.cuni.cz/eknihy/sborniky/2005-11-16/index.htm>

<sup>3</sup> [www.msmt.cz/file/1629\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1629_1_1/)

svalových dysbalancí, které se u dětí projevují vadným držením těla. Počet dětí s tímto oslabením přitom na 1. stupni ZŠ aktuálně překračuje 50 %, jak je uváděno u Šerákové (2007) a Vrbase (2010). Zároveň bylo zjištěno, že v denním režimu dětí převládají činnosti, při kterých nejsou využívány pohybové aktivity. Na rozdíl od jiných studií nebyl potvrzen nedostatečný objem mimoškolních pohybových aktivit. Doba strávená pohybovými činnostmi během dne byla v průměru přibližně kolem 3 hodin. Ze závěrů této studie je třeba připomenout zjištění, ve kterém průměrný objem školních pohybových aktivit žáků 1. stupně základní školy byl velmi nízký a při odečtení povinné časové dotace pro výuku tělesné výchovy dosahoval v průměru necelých 20 minut denně. Je třeba ještě upozornit, že na tomto objemu se významně podílely pohybově rekreační přestávky trvající v průměru necelých 15 minut denně, avšak tyto přestávky naplněné pohybem byly zaznamenány pouze u 55 % respondentů studie Mužíka, Kuchařové a Vodákové (2010). Podle nich byl objem ostatních forem školní pohybové aktivity zanedbatelný a dosahoval v průměru okolo 3 minut denně. Zajímavým zjištěním byl fakt, že nebyl shledán statisticky významný rozdíl v objemu a intenzitě školní pohybové aktivity u chlapců a děvčat, i když se dá očekávat, že školní pohybová aktivita chlapců je nepatrně vyšší. Značná část žáků účastníci se výzkumného šetření se ale domnívala, že o tuto pohybovou aktivitu se jejich třídní učitel spíše nebo určitě nezajímá, kdy tato skutečnost byla zaznamenána u 45 % respondentů. Toto zjištění můžeme považovat za významný jak pro školní praxi, tak pro přípravu budoucích učitelů.

Z hlediska upozornění na zdravotní aspekty pohybové aktivity můžeme dále připomenout publikace Fialové (1990) a Medekové (1998), které připomínají nezastupitelnou úlohu pohybových aktivit při upevňování zdraví, zajištění optimálního tělesného a sociálního rozvoje. Další publikace (Bouchard et al., 1994; Bunc, 1995) poukazují na význam pohybových aktivit pro zabezpečení tělesné a funkční zdatnosti dětí, ale i na problémy jejich hodnocení (Sallis, 1991). Soňkin et al. (1994), Zajceva a Soňkin (1994) upozorňují na některé metodologické nedostatky hodnotících přístupů, které jsou zaměřené na sestavení populačních norem tělesné zdatnosti ve spojitosti s adekvátní pohybovou aktivitou, bez akceptování jedinečnosti každého jedince. S použitím výpočetní techniky se snažili vytvořit hodnotící program, který na základě informací o způsobu života, tělesném vývoji, stavu nervového systému, poznání adaptačních mechanismů snášet fyzické zatížení a motorických předpokladů, pomohl nabídnout každému probandovi možnost výběru ze 13 rozmanitých pohybových aktivit. Změny stavu úrovně tělesné zdatnosti jedince tak byly průběžně hodnoceny vzhledem k potencionálním možnostem a byly porovnávány s individuální normou sledovaného jedince.

Pohybovou aktivitu lze posuzovat také z hlediska socializace jedince, která se může stát základním nástrojem procesu, jak uvádí Hošek (2000). Bez motorického učení nápodobou není možné si představovat začleňování dítěte do rodiny, do skupiny vrstevníků ve škole i v mimoškolních aktivitách. Podle Hoška (2000) tak sehrávají pohybové aktivity v procesu socializace velmi důležitou roli zejména z hlediska osvojování pravidel, vstupování do rolí a interakční reciprocity.

Z hlediska procesu socializace jedince máme na paměti, že pokud naučíme děti aktivně trávit volný čas pomocí pohybových aktivit, tak zároveň u nich vytvoříme kladný vztah k pohybu a ke sportu. Zároveň to vede k vytváření správných a zdravých stravovacích návyků. Je pak velká pravděpodobnost, že si uvedený postup děti zapamatují a budou jej praktikovat po celou dobu svého života. Proto je důležité u dětí vytvářet zdraví prospěšné návyky.

Pro vytvoření kladného vztahu dětí k pohybu a ke sportu bylo v rámci závěrečných zpráv z projektů Centers for Disease Control and Prevention (1997) doporučeno:

- 1) Za pomoci rodičů omezovat sedavý způsob trávení volného času.
- 2) V rámci školní tělesné výchovy zvýšit počet hodin tělesné výchovy a rozšířit nabídku pohybových extrakurikulárních aktivit tak, aby se staly základní pohybové dovednosti součástí každodenního života dítěte.
- 3) Z hlediska působení výchovných subjektů na dítě podporovat školská zařízení, komunální spolky a sportovní a volnočasové subjekty tak, aby kladly větší důraz na participaci dětí na pohybové aktivitě.
- 4) Zaměřit se při urbanistickém plánování na zlepšení podmínek pro chodce a cyklisty a takto podporovat aktivní transport do škol a zaměstnání.
- 5) Celkově zlepšit vztah mezi školou a společností.

Právě školní prostředí, zájmové kroužky, ať už jsou zaměřené na tělesnou výchovu a sport, výtvarnou či hudební činnost, dále volnočasové subjekty, mají tu možnost a prostředky působit na děti a vytvářet v nich zdraví prospěšné návyky. Je třeba si uvědomit, že dítě mladšího, popřípadě středního, školního věku si v tomto věku utváří pohled na svět, vzhlíží a chová se podle svých vzorů, přejímá názory od dospělých a napodobuje je. Tímto je vytvořen základní prostor pro působení na děti z hlediska vytváření vztahu k aktivnímu trávení volného času.

Zároveň je třeba připomenout, že i v této problematice se odrážejí psychologické a fyziologické aspekty dítěte. Zmíňme například motivaci, která neodmyslitelně patří do výchovy a podpory dětí k účasti na jakékoliv pohybové činnosti. Zde sehrávají významnou úlohu samotní rodiče, kteří by měli dítě podporovat při aktivním trávení volného času i prostřednictvím rozmanitých pohybových aktivit. Rodiče by také měli mít vytvořený kladný

vztah k různým pohybovým aktivitám, což sehrává významnou roli pro usměrňování k aktivnímu trávení volného času.

Ve spojitosti s pohybovou aktivitou jsou u Marcusové a Forsythové (2010) uváděny zdravotní benefity pohybových aktivit, které jsou v překladu Dobrého s Hendlem a kol. (2011) uváděny následovně:

- vzniku a rozvoji srdečních chorob, cukrovky nebo rakoviny tlustého střeva,
- podporují a zvyšují kostní denzitu, odolnost imunitního systému, úroveň HDL, tedy „dobrého“ cholesterolu,
- potlačují, snižují nebo odstraňují určité rizikové faktory jako obezitu, vysoký krevní tlak a depresi,
- podporují učení a paměť, pocity duševní a tělesné pohody, dobrou náladu,
- pomáhají udržovat co nejdéle tělesné funkce a uchovávat sebeobslužnost starších osob.

Některé vědecké výzkumy (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000; Lee, 2002; Pate et al., 2002) dokazují, že pohybová aktivita vede ke zvyšování studijních výkonů. U žáků, kteří mají tělesnou výchovu každý den, je jasně prokazatelný lepší prospěch a vztah ke škole, než u dětí, kteří tělesnou výchovu nemají nebo jen velmi omezeně. V jedné kanadské studii (<http://www.phecanada.ca/physical-education-school>) bylo zaznamenáno zvýšení školního prospěchu, když se doba věnovaná tělesné výchově zvýšila na jednu třetinu školního dne. Žáci, kteří sportovali, dosahovali všeobecně lepších známek a vyšších skóre ve standardizovaných školních naukových testech než ti, kteří nesportovali.

Dvořáková (2002) uvádí, že nerespektování potřeby pohybu dětí se projevuje ve škole a je jednou z příčin problémů v učení i chování. Pohybem je přitom pěstována orientace v tělním schématu, orientace v prostoru, rovnováha a koordinace, jemná motorika, schopnost soustředit se. Tedy vlastnosti, které jsou prevencí poruch v učení.

Dále můžeme v souvislosti s pohybovou aktivitou upozornit na Stackeovou<sup>4</sup>, která se zabývá popisem vlivu pohybových aktivit na psychiku a duševní zdraví, kdy je účinek pohybové aktivity převážně aerobního typu vysvětlován působením vyplavovaných endorfinů, které zprostředkují výrazný antidepresivní vliv. V současnosti se setkáváme u některých autorů (Malina, 2004; Cairney, Hay, Wade, Faught & Flouris, 2006) s problematikou vlivu pohybových aktivit u dětí na jejich úzkost, depresi, koncentraci nebo chování ve třídě.

### 2.3.1 Školní pohybové aktivity

Škola má společně s rodinou podporovat tělesný, rozumový a mravní vývoj dětí a dále vést děti k aktivnímu životnímu stylu, který by se měl stát základem zdravého a hodnotného života

---

<sup>4</sup> [http://www.bodybuilding.cz/stackeova/psychologicke\\_aspekty\\_fitness.htm](http://www.bodybuilding.cz/stackeova/psychologicke_aspekty_fitness.htm)

v dospělosti, jak konstatuje Gajdošová a kol. (2008). Pohybová aktivita by tak měla být nedílnou součástí školského procesu, kdy by učitelé měli podněcovat žáky k pohybu nejen v rámci školní tělesné výchovy. Podle Jonášové (2005), Mužíka s Krejčí (1997 a Sigmunda (2007) by měla být důležitou součástí výchovy dostatečná motivace k aktivnímu trávení mimoškolní části dne.

Je třeba si připomenout, že množství pohybové aktivity se snižuje se vzrůstajícím věkem, což je dáno nejen nástupem do školy, se kterým je spojeno dodržování určitého řádu, ale také množstvím nových zájmů, které nemusí být spojeny s aktivním pohybem. Velký zlom nastává při přechodu z mateřské školy na základní školu. Změna denního režimu vede ke snížení možnosti volného pohybu. Na základní škole dochází ke zvýšení požadavků na žáky z hlediska pozornosti, soustředěnosti, ale také kázně (Mazal, 2000, 2007; Sigmund, 2007). Žáci musí vydržet větší část výuky ve statické poloze v lavicích. V neposlední řadě má také vliv na sedavý způsob života dětí trávení delšího časového údobí sledováním televize nebo hrami na počítači či komunikací na sociálních sítích.

V dětech by škola měla vyvinout povědomí o potřebě každodenního pohybu, a to nejen pohybu rutinního, ale také sportovních aktivit, které bychom neměli na úkor dnešního hektického, a také hypokinetického životního stylu omezovat a zanedbávat.

Škola nabízí různé formy pohybových činností a aktivit, jako prvotní je samozřejmě vyučovací hodina tělesné výchovy, což je dáno školním vzdělávacím programem a plánem každé školy. V rámci vyučovacích hodin by se v posledních letech, po zavedení Rámcově vzdělávacího programu (RVP ZV, 2007), mělo ustupovat od hodin zaměřených na výkonovou zdatnost a stále by měly být více prosazovány hodiny zaměřené na zdravotně orientovanou zdatnost žáků a dále na výchovu ke zdraví. Dotace hodin tělesné výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy je ustálena na 2 hodiny týdně s možností navýšení o jednu hodinu navíc. Rozhodnutí o množství hodin tělesné výchovy je v kompetenci ředitele školy, který má pravomoc posílit časovou dotaci tělesné výchovy. Možností pro rozšíření disponibilní časové dotace je povinná výuka plavání ve dvou po sobě následujících ročnících 1. stupně. Podle Mužíka a Tupého (1999) by se tak pohybová aktivita měla stát nezbytnou součástí života dětí. Děti by se v rámci hodin tělesné výchovy měly naučit do svého denního režimu řadit různé individuální pohybové aktivity, které budou vhodné a přiměřené jejich věku a budou odpovídat požadavkům jejich organismu.

V publikaci Mužíka (2007), která se opírá o studii Mužíka s Krejčí (1997) jsou vyjma tělesné výchovy zahrnuty mezi další formy pohybové aktivity ve škole následující:

– Pohybová činnost před výukou, která byla běžnou záležitostí dřívějších dob, se opět vrací hlavně u dětí nižších ročníků. Nízká fyzická zátěž jako rozcvičení protažením, jógová cvičení,

psychomotorické a jiné hry umožňují připravit organismus na zátěž vyvolanou učitelskými povinnostmi. Organismus se mírně zapracuje a připraví na výuku a zároveň se nastaví psychika.

– Tělovýchovné chvíle se využívají pro odstranění psychické a fyzické únavy žáků. Cvičení mohou být povzbuzujícího charakteru, po kterém dochází k odstranění únavy žáků, po něm se očekává zvýšení pozornosti žáků. Nebo mohou mít po náročnějším učivu zpestřující charakter. Výběr cvičení za určitým účelem je na učiteli, který by si měl být vědom, že se jedná o krátkou pohybovou činnost, která může být součástí všech vyučovacích předmětů. V rámci těchto chviliek lze využít relaxačních a dechových, popřípadě protahovacích a posilovacích cvičení.

– Učení v pohybu znamená využití kinestetického způsobu vyučování, který spočívá v propojení pohybu s učební látkou. Zpestřuje tak výuku a aktivizuje děti. Nenásilné podsouvání pravidelnosti a každodennosti pohybové aktivity podporuje u žáků osvojení si pravidelné pohybové aktivity. V rámci tohoto typu výuky se používají drobné pohybové hry a soutěže v jednotlivých vyučovacích předmětech, kdy hra je součástí vyučované látky.

– Pohyb o přestávkách je součástí doporučení rámcového vzdělávacího programu a znamená vytvoření podmínek pro pohybově rekreační chvíle a přestávky žáků. Většina škol k tomu využívá chodby, sportoviště, školní hřiště, dvůr či tělocvičny. Na chodbách jsou instalována různá náradí, jako jsou žebřiny, hrazdy, šplhadla, nebo se využívají školní lezecké stěny a průlezkové nebo náčiní jako jsou švihadla, lavičky, žíněnky, chůdly, aj. Při zapojení žáků do aktivního pohybu během přestávek nesmí být opomenuto dodržování bezpečnostních pravidel a účast určeného pedagoga.

– Nadstavbové předměty a jiné možnosti pohybu ve škole jsou koncipovány v rámci rozšíření možnosti pohybu, kdy lze využít také nepovinné předměty s pohybovým programem, pohybové činnosti ve družině, školní výlety, specializované sportovní kurzy. Spojení pohybu a zdravého životního stylu využívají také projekty podpory zdraví, kdy se žáci stávají součástí těchto projektů. Jedná se například o dny zdraví, týdny zdraví nebo lze využít některé z mnoha preventivních programů či projektů.

Programy a projekty podpory zdraví jsou zahrnuty v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) pod názvem Výchova ke zdraví a v její oblasti Člověk a jeho svět v rámci tematického okruhu Člověk a zdraví. Pro připomenutí je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vzdělávacím dokumentem, který je od 1. září 2007 zaváděn do základních škol. Jedná se o dokument stanovující rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Na základě tohoto dokumentu si školy tvoří školní vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je rozdělen do jednotlivých

vzdělávacích oblastí, které jsou níže uvedeny. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou popsány očekávanými výstupy a vyjadřují úroveň vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které mají žáci díky učivu získat, dále pak učivem, čímž se myslí prostředek k dosažení očekávaných výstupů a k utváření klíčových kompetencí. Vzdělávací oblasti Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce). Pro období prvního stupně je dále vzdělávací obsah členěn do dvou částí, a to na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník), jak je uvedeno u Reissmannové (2005) a zároveň v RVP ZV (2007).

Podle Gajdošové a kol. (2008) a dále Holčíka (2004) se výchova ke zdraví stala podstatnou součástí kurikulárních dokumentů díky strategii Světové zdravotnické organizace pod názvem Zdraví 21 – Zdraví pro všechny v 21. století a zároveň na základě dokumentu Zdraví 21 – Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky, a také díky strategii Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Jak dále uvádí Gajdošová a kol. (2008) učivo v této oblasti vztahující se ke zdraví a pohybové aktivitě je rámcově vymezeno péčí o zdraví, zdravou výživou z hlediska denního režimu, pitným režimem, pohybovým režimem, principy zdravé stravy apod. Výchova ke zdraví a pohybová aktivita jsou vzájemně propojeny, o čemž se zmiňuje Gajdošová a kol. (2008) a konstatuje, že výchova ke správné pohybové aktivitě je jednou z klíčových oblastí výchovy ke zdraví a zároveň uvedené konstatování zdůvodňuje:

- 1) Pohyb je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících zdraví.
- 2) Pohybová aktivita podporuje růst a vývoj dětského organismu, čímž podporuje správný vývoj kostí a svalstva.
- 3) Pohybová aktivita podporuje fyziologické funkce organismu.
- 4) Pohybová aktivita působí jako ochranný faktor před vznikem a rozvojem mnoha chronických onemocnění jako je nadváha, obezita, popřípadě kardiovaskulárních onemocnění.
- 5) Pohybová aktivita podporuje celkovou obranyschopnost organismu.
- 6) Pohybové schopnosti, dovednosti a návyky získané či rozvinuté v dětství formují chování v dospělosti.
- 7) Výchova k dostatečné pohybové aktivitě ve školním prostředí umožňuje zasáhnout celou generaci a prostřednictvím dětí působit také na jejich rodinu.

Podle Gajdošové a kol. (2008) je cílem výchovy ke správné pohybové aktivitě dosažení správných pohybových návyků. Nejde tedy jen o to, aby žáci získali informace o pohybu, ale aby je uměli využít ve svůj prospěch a zúročili je ve svém chování a v rámci celoživotního způsobu života.

### **2.3.2 Mimoškolní pohybové aktivity**

V současném období druhé dekády nového tisíciletí se volný čas stává fenoménem působícím komplexně v samostatné oblasti každodenního života. Rostoucí dosah volného času vytvářejí možnosti pro rozvoj mimoškolních aktivit, neformální výchovu dětí, pro jejich relaxaci, zábavu, odpočinek, rozvoj zájmů a v neposlední řadě formování osobnosti.

Zvyšuje se však i riziko volby, která může vést i k negativnímu využívání volného času. Rozšiřují se dimenze svobody dětí v době, kdy nabývají konkrétní podobu závažné společenské problémy jako špatné životní prostředí, zhoršující se zdravotní stav populace, nárůst kriminality, drogové a herní závislosti, a jiné. Zvláště se jedná o období, kdy mladý jedinec bez sociální zkušenosti s neupevněnými návyky v chování potřebuje stabilizující podporu ze strany rodiny, školy a kamarádů.

Medeková (1998) uvádí, že kvalita pohybového režimu souvisí s obsahem volného času a podílem pohybové aktivity v jeho náplni. Volný čas je podle výše uvedené autorky definován jako prostor pro sebezdokonalování jedince a možností plnění individuálních zájmů a potřeb. Pojem volný čas je tak chápán jako časový rozsah

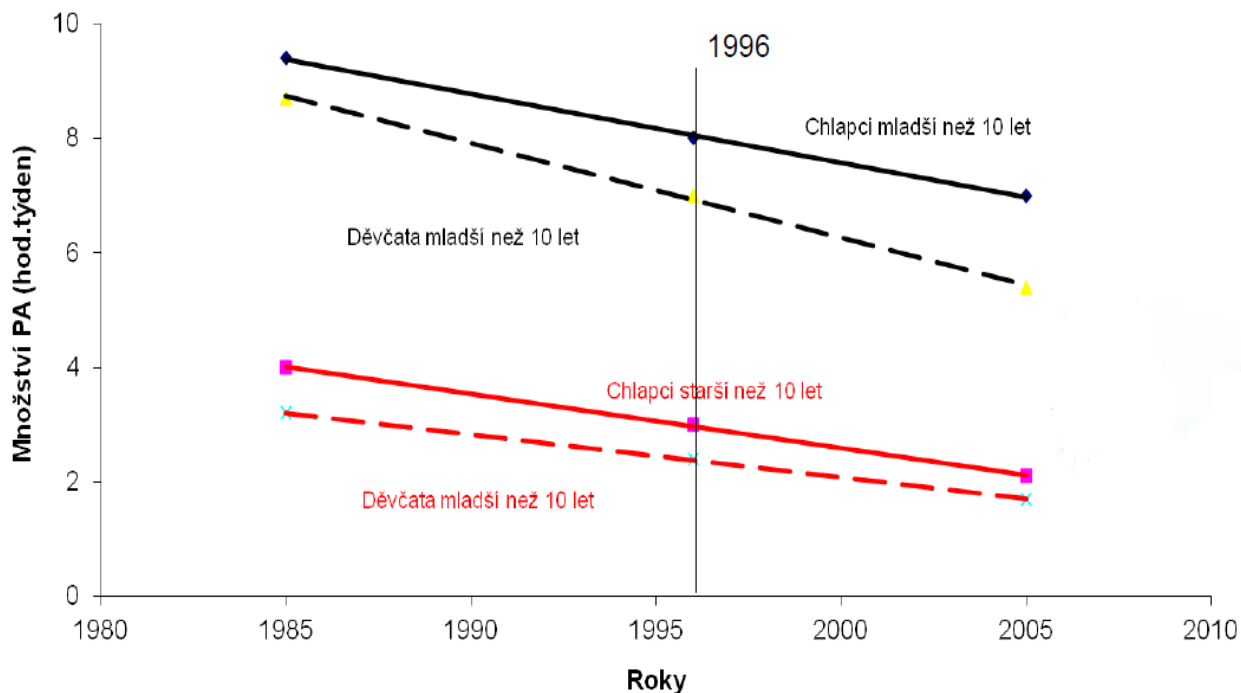
V plné souvislosti všech problémů si můžeme položit následující problémovou otázku, zda společnost, rodina, škola, různé státní i nestátní instituce vytváří podmínky pro optimální využívání volného času, pro plnění jeho funkcí při zábavě, vzdělávání a výchově jedince směřující k základnímu cíli, tedy zdravé osobnosti. Jednak z hlediska duševní a fyzické a zároveň z hlediska sociální rovnováhy Otázkou tedy je, zda nedochází k výraznému podceňování aktivního využívání volného času jeho konzumním a pasivním přežíváním. Je třeba konstatovat, že dochází k poklesu pohybových a tělovýchovných činností v denním režimu u dětí a mládeže, což je velmi nepříznivé (Frömel, Novosad & Svozil, 1999; Sallis & Owen, 1999; Bunc, 2012). Uvedené konstatování můžeme zaznamenat u Bunce (2012) na obrázku 10 a zároveň se objevuje v závěrech odborného semináře „Pohyb, zdraví a sport v 21. století“, který byl organizován v prostorách Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR v květnu 2012 (<http://kin-ball.cz/zavery-seminare-pohyb-zdravi-a-sport-v-21-stoleti>).

V závěrech bylo upozorňováno na pokles pohybové aktivity dětské populace v ČR, díky němuž se objektivně zhoršuje fyzická zdatnost a pohybová gramotnost dětí. Současně s tím bylo konstatováno, že nedostatek pohybu má kořeny v dětském věku. Rozhodujícím věkem



pro získání kladného vztahu k pohybovým aktivitám a ke sportu, tedy vztahu, který má dlouhodobý charakter je podle závěrů odborného semináře věk 1–3 roky s přímou odpovědností rodičů a dále mladší školní věk s přímou odpovědností rodičů a učitelů 1. stupně ZŠ.

### Množství realizovaných pohybových aktivit u chlapců a děvčat za týden



Obrázek 10

Množství realizovaných pohybových aktivit u chlapců a děvčat za týden (podle Bunce, 2012)

Právě u dětí by pohybová a sportovní aktivita měla mít velký prostor ve volném čase jako předpoklad zdravého způsobu života směřujícího k formování osobnosti. Je třeba hledat způsoby jak zlepšit tento stav, jak využít možnosti výchovného dosahu mimoškolních pohybových a sportovních aktivit. Naše východiskové konstatování můžeme podložit výsledky empirických výzkumů, analýz a průzkumů uskutečněných v 80. a 90. letech minulého století (Matějček, 1996; Medeková et al., 1996; Rychtecký, 1998; Svoboda & Bartůněk, 1988), které již v té době upozorňují na špatný a zhoršující se zdravotní stav dětí a mládeže. Jednotlivé práce upozorňovali na závažné nedostatky v oblasti zájmové tělovýchovné a sportovní činnosti, zejména v menším zapojení žáků do řízených, ale i spontánních pohybových programů, na nedostatečné finanční a materiální zabezpečení této oblasti, na malou nabídku sportovních klubů a jednot a mnohé další problémy.

U velké části dětí a mládeže převládá receptivní trávení volného času, což můžeme dokumentovat i na vybraných výsledcích získaných při sledování struktury aktivit volného času (Havlíček, 1998; Medeková et al., 1996; Rychtecký, 1998). Výsledky potvrdily

preferenci receptivních činností. Mezi nejfrekventovanější zájmy ve struktuře patří sledování televize a videa, poslouchání hudby, čtení, hry na počítači a videohry, sportování a kino.

Příkladem může být výsledek studie Paličky (2014), kde žáci na vybrané základní škole se měli pochlubit nejhezčím vánočním dárkem. Sice se jedná o případovou studii jedné základní školy, ale i tak je výsledek alarmující, kdy 91 % respondentů označilo za nejhezčí dárek „nesportovní dárek“ v podobě tabletu, počítače nebo mobilu (obrázek 11).



Obrázek 11

Rozložení odpovědí respondentů při vzpomínce na nejhezčí vánoční dárek (Palička, 2014)

Ke správnému využití volného času je nutno děti vychovávat od nejútlejšího věku pomocí výchovy v rodině a dále školy celoživotním usměrňováním ke zdravému životnímu stylu. Ukazují se možnosti pozitivního působení přes pohybové programy ve školách rozšiřujícího se hnutí škol podporujících zdraví projektem Zdraví a škola. Je třeba využívat zdraví jako hlavní motiv pro pohybové aktivity během volného času, přiměřené fyzické zatížení při sportovních aktivitách, zároveň přirozenými pohybovými činnostmi a vést děti ke správnému střídání činností a odpočinku, vytváření správného režimu dne, který se může stát základem pro celý život. K tomu můžeme zahrnout i různé sportovní a pohybové projekty, které jsou uvedeny v tabulce 2a, 2b a 2c.

### 2.3.3 Organizované mimoškolní pohybové aktivity dětí

V současné době jsou sportovní činnosti a soutěže v mimoškolní době pro školní děti nabízeny více subjekty. Důležitou roli sehrává Asociace školních sportovních klubů (dále AŠSK ČR), která buď samostatně (například soutěž ve vybíjené) nebo ve spolupráci se sportovními svazy (Mc Donald's Cup ve fotbale, případně Basket do škol – pozn. projekt byl 5. ročníkem v červnu 2016 ve stávající formě ukončen) organizuje soutěže s postupem až do republikového finále. Ve spojení se školami jsou dále nabízeny projekty, které garantují

jednotlivé svazy a v neposlední řadě i Český olympijský výbor, což dokumentuje níže uvedená tabulka 1. Sportovními a volnočasovými projekty pro děti mladšího školního věku je tak vedena snaha o zapojení veškeré dětské populace do sportovní činnosti. Hlavním posláním je všestranně napomáhat rozvoji sportovní činnosti dětí na školách, ve školských, ale i mimoškolních zařízeních v době mimo vyučování a vytvářet podmínky pro jejich pohybový rozvoj.

Působení školní tělesné výchovy a mimoškolních pohybových aktivit se tak může vzájemně prolínat, a tím můžeme mluvit o zefektivňujícím účinku vlastního procesu pohybové kultivace dítěte, přičemž se dá sledovat dosažení následujících hlavních cílů:

- aktivní zapojení dětí do nabízených pohybových aktivit,
- vytváření pravidelného pohybového režimu,
- eliminace nežádoucích a nevhodných aktivit,
- prevence proti případnému užívání návykových a toxických látek.

### **Přehled sportovních projektů podporujících pohybové aktivity dětí mladšího školního věku**

Stále můžeme slyšet, že pohybová aktivita podněcuje rozvoj jedince jak v oblasti tělesné, tak i v hodnotové, a zároveň působí jako prevence proti výše uvedeným negativním a pro společnost nežádoucím jevům. Pohybová aktivita zároveň vytváří předpoklady pro realizaci samotného dítěte, jeho přirozené touhy po sebeuplatnění, soutěživosti a srovnání sebe sama s vrstevníky. Umožňuje také poznat meze vlastních možností a předpokladů, přičemž je takto vydaná energie využívána v oblasti rozvoje pohybových schopností a osvojení si dovedností. Významnou úlohu sehrávají různé sportovní projekty, které tak mohou ovlivnit utváření vztahu dítěte pro jakoukoliv sportovní či pohybovou aktivitu. V následujících tabulkách (tabulka 2a, tabulka 2b a tabulka 2c) je uváděn přehled vybraných sportovních projektů určených pro děti mladšího školního věku. Tabulky jsou rozděleny podle kategorií na projekty se soutěžním zaměřením, dále na projekty s nabídkou pohybových aktivit a v třetím případě na projekt s širší působností více oborů. Tabulková část znázorňuje pouze přehled vybraných projektů pro děti mladšího školního věku. V této souvislosti je třeba připomenout, že pro různé věkové kategorie dětí existují i další projekty, které autor do této publikace nezařadil.

Tabulka 2a

Přehled vybraných projektů se soutěžním zaměřením pro děti mladšího školního věku

Projekty se soutěžním zaměřením			
Název projektu	Zahájení projektu	Garant	Charakteristika

Mc Donald's Cup	1997	AŠSK ČR ve spolupráci s FA ČR (dříve ČMFS)	Fotbalový turnaj pro žáky základních škol ve věku 6–11 let. Hlavním cílem je nabídnout dětem program s fotbalovým zaměřením v rámci využití volného času a zároveň se očekává, že by se fotbal mohl stát jednou z forem naplnění volného času. Dalším cílem projektu je umožnit maximálnímu počtu žáků ZŠ ve věku 6–11 let jak chlapcům, tak i dívkám, účast v dlouhodobé soutěži ve fotbale a získat je pro pravidelnější sportovní aktivitu. Podle věku dochází k rozčlenění na dvě kategorie: mladší děti (6–9 let) a starší děti (9–11 let). Zdroj: <a href="http://www.mcdonaldscup.cz/">http://www.mcdonaldscup.cz/</a>
Atletický trojboj všestrannosti	2005	Český atletický svaz ve spolupráci s AŠSK ČR, a dále s ČUS	Projekt je organizován pro žáky prvních až pátých tříd základních škol. Zúčastnit se ho mohou žáci a žákyně 1. – 5. třídy a účastníci se škola nominuje z každé třídy dvě dívky a dva chlapce. Soutěží se ve třech disciplínách, a to v běhu na 50 m, ve skoku do dálky a v hodu míčkem. Jedná se o postupovou soutěž, když nejprve probíhá školní kolo, pak následuje okresní finále, z kterého nejlepší čtyři družstva v každé kategorii postupují do krajského finále. Zdroj: <a href="http://www.assk.cz">http://www.assk.cz</a> <a href="https://www.atletika.cz/">https://www.atletika.cz/</a>
Odznak všestrannosti olympijských vítězů (OVOV)	2010 (nultý ročník 2009)	Robert Změlík a Roman Šebrle, poté ČOV	OVOV je zkratkou názvu Odznak Všeestrannosti Olympijských Vítězů. S nápadem založit Odznak Všeestrannosti Olympijských Vítězů přišli olympijští vítězové v desetiboji Robert Změlík (vítěz OH v roce 1992) a Roman Šebrle (vítěz OH v roce 2004) v okamžiku, kdy zaznamenali závratný nárůst výskytu obezity u dětí. Důvod viděli v postupném omezování sportu a pohybových aktivit u dětí a v převaze trávení volného času u počítačových her či televize. Za hlavní cíl si kladli přispět k nárůstu pohybové aktivity co největšího počtu dívek a chlapců. Zároveň přišli s návrhem zapojit do plnění odznaku i rodiče a prarodiče, kteří by v rámci volnočasových aktivit cvičili spolu s dětmi. Samotný odznak tak nemá věkové omezení. Díky tomu, že dalším cílem obou vícebojařů bylo dát současné generaci školáků příležitosti projít si zahájení sportovní v podobné formě, jaká se osvědčila jim v jejich dětství. Žáci si můžou díky odznaku porovnat své výkony s ostatními spolužáky a také s ostatními školami v celé České republice. Zdroj: <a href="http://www.ovov.cz/">http://www.ovov.cz/</a>
Minivolejbal v barvách	2010	Český volejbalový svaz	Minivolejbal v barvách je projekt Českého volejbalového svazu na podporu většího zájmu o volejbal u dětí a mládeže a je určen dětem prvního stupně základní školy. Projekt byl zahájen v roce 2010. Od roku 2011 má tento projekt podporu Mezinárodní volejbalové federace FIVB. Minivolejbal v barvách je určen dětem od první třídy základní školy a je rozdělen podle barev na různé úrovně volejbalu. Jedná se o volejbal v upravených formách pro jednotlivé věkové kategorie od přehazované až po finální podobu minivolejbalu pro 4. – 5. třídu. Děti tak mají možnost prožít radost ze hry i bez nutných technických dovedností v počátku. Tento projekt tak má za cíl zapojit už i nejmenší děti do sportovní aktivity a k volejbalu vůbec. Minivolejbal v barvách je projektem, kde se setkávají týmy v rámci turnajů, když vrcholem je celostátní finále. Kromě této sportovní stránky jsou v rámci projektu organizovány metodické semináře. Zdroj: <a href="http://www.minivolejbal.cz/o-projektu/">http://www.minivolejbal.cz/o-projektu/</a> <a href="http://www.cvf.cz/soubory/7538/mini_fivb.jpg">http://www.cvf.cz/soubory/7538/mini_fivb.jpg</a> , 2013
Basket do škol projekt byl 5. ročníkem	2011	Česká basketbalová federace ve spolupráci	Cílem projektu Basket do škol bylo díky zajímavé formě vybrané pohybové aktivity (v tomto případě spojené s basketbalovými dovednostmi i k věku upravenou formou hry), která je přiměřená dané věkové kategorii, nabídnout dětem program pro využití volného času. Zároveň měl projekt oslovit co nejširší počet školních dětí a přitáhnout je k basketbalu a ke

v červnu 2016 ve stávající formě ukončen		s AŠSK ČR	sportu jako takovému. Basketbal je podle projektu ideálním školním sportem, který v sobě kombinuje několik dovedností a pro jeho další rozvoj je třeba posunout hranici, kdy se děti s tímto sportem potkají, již na 1. stupeň ZŠ. Vzhledem k relativní obtížnosti byla pro nejmenší děti (1. – 3. a 4. – 5. třída ZŠ) navržena dovednostní soutěž. Od 4. třídy, podle zájmu škol v dané spádové oblasti, se doporučovalo zorganizovat utkání podle upravených pravidel. Zdroj: <a href="http://www.basketdoskol.cz/o-projektu.html">http://www.basketdoskol.cz/o-projektu.html</a>
Think blue cup	2012	Česká florbalová unie	Cílem projektu je oslovit žáky prvního stupně, kteří nejsou sportovně tak vytiženi, jako jejich starší spolužáci. V turnajovém systému hrají žáci prvního stupně ZŠ. Autoři projektu se zamýšlejí také nad rolí žáků, kteří nejsou na odpovídající pohybové úrovni tak, aby mohli být součástí florbalového týmu. Tito žáci mohou zaujmout jiné role, které souvisí se sociálním klimatem v týmu. Myslí se tím role vedoucích týmů, fotografů, novinářů, roztleskávaček, případně fanoušků. Zdroj: <a href="http://www.mladeznickyflorbal.cz/thinkbluecup/">http://www.mladeznickyflorbal.cz/thinkbluecup/</a>
Triatlon do škol (pozn. do školního roku 2015/16; po úpravě od školního roku 2016/17 Aquatlon do škol)	2012	Česká triatlonová asociace ve spolupráci s AŠSK ČR	Projekt měl za cíl propagovat triatlonový sport v základních školách. Očekávalo se zvýšení povědomí o triatlonovém sportu díky pořádání závodů a tím zvýšení zájmu dětí o vstup do České triatlonové asociace. Postupně byl upraven na Aquatlon do škol. Zdroje: <a href="http://www.czechtriserries.cz/cs/Serie/Details/71">http://www.czechtriserries.cz/cs/Serie/Details/71</a> <a href="http://www.triatlet.cz/4806-prace-s-detmi-a-mladezi-je-i-pro-triatlon-zasadni-rika-jan-rehula-olympijsky-medailista-ze-sydney.html">http://www.triatlet.cz/4806-prace-s-detmi-a-mladezi-je-i-pro-triatlon-zasadni-rika-jan-rehula-olympijsky-medailista-ze-sydney.html</a> <a href="http://www.assk.cz">http://www.assk.cz</a>
Česko se hýbe ve školách plných zdraví	2012/13	Český svaz aerobiku a fitness FISAF.cz	Česko se hýbe ve školách plných zdraví je jedním ze stěžejních projektů iniciativy Česko se hýbe a zároveň je aktivní složkou projektu Bonduelle Škola plná zdraví, jehož hlavním cílem je motivovat českou populaci k pravidelnému pohybu a zdravějším stravovacím návykům. Primární náplní a cílem je formou pohybu a tance motivovat děti a mládež v různých věkových kategoriích k fyzické aktivitě a naznačit tak, že aktivní trávení volného času díky různým pohybovým činnostem může být i zábavné. V projektu se jedná o soutěž v pohybových skladbách pro děti a mládež ve věku 5–18 let. Zdroje: <a href="http://fisaf.cz/ceskosehybe/cesko-se-hybe-cesko-se-hybe-ve-skolach/">http://fisaf.cz/ceskosehybe/cesko-se-hybe-cesko-se-hybe-ve-skolach/</a> <a href="http://www.skolaplnozdravi.cz/cesko-se-hybe.php">http://www.skolaplnozdravi.cz/cesko-se-hybe.php</a>
Sazka olympijský víceboj	2013	Český olympijský výbor	Sazka Olympijský víceboj představuje jeden z klíčových projektů Českého olympijského výboru v rámci dlouhodobé kampaně na podporu sportu a zdravého životního stylu (tzv. Česko sportuje). Jeho hlavním cílem není soutěžit o nejlepší výkony, ale v průběhu běžných hodin tělesné výchovy zapojit co nejvíce žáků všech stupňů základního vzdělávání na základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia a zároveň děti motivovat k tomu, aby sportovaly i ve svém volném čase. Hlavním cílem víceboje ovšem není dosahovat nejlepších výkonů, ale zapojit se a povzbudit v dětech sportovního ducha. V rámci tohoto víceboje mohou žáci plnit v hodinách tělesné výchovy osm disciplín, které prověří jejich základní fyzické schopnosti: rychlost, ohebnost, vytrvalost, sílu, hbitost, rovnováhu, silovou vytrvalost, výbušnost. Zdroj: <a href="http://www.ceskosportuje.cz/sazkaolympijskyviceboj/">http://www.ceskosportuje.cz/sazkaolympijskyviceboj/</a>

Ondrášovka cup	2013	FA ČR	Fotbalový projekt pro věkové kategorie 8–13 let s názvem Pohár mládeže FAČR věkových kategorií U8–U13. Původně byl v roce 2013 určen mladým fotbalistům věkové kategorie 9letých. Díky zvýšenému zájmu oslovil tento projekt v dalších letech věkové kategorie od 8 do 13 let. Hlavním cílem tohoto projektu je setkání týmů mladých fotbalistů v jednotlivých věkových kategoriích na předem připravených turnajích. Od roku 2016 byla do projektu zakomponována edukativní složka projektu, v níž se objevily videomateriály a základní metodické příručky, které měly pomoci nasměrovat mladé fotbalisty k cestě vrcholového sportovce. Tematicky jsou zejména zaměřeny na mentální koučink, dietologii, zdraví a kondiční přípravu. Materiály jsou určeny rodičům, trenérům a také samotným hráčům. Zdroj: <a href="http://www.ondrasovkafotbal.cz/articles/">http://www.ondrasovkafotbal.cz/articles/</a>
Štafetový pohár	2014	Český atletický svaz	Projekt je zaměřen na týmovou běžeckou soutěž žáků a žákyň prvního stupně základních škol, kteří se utkávají proti dalším smíšeným týmům ve štafetě na 8 × 100 m a 8 × 200 m nejprve v rámci svého regionu a v případě postupu pak v kraji a následně při celostátním finále. Štafetový pohár nepřímo navazuje na Kinderiádu, která byla mezi dětmi a učiteli základních škol velice populární. Jedná se o tři štafetové soutěže ve dvou kategoriích. Štafeta pro 1. – 3. třídu na 8 × 100 m, štafeta pro 4. a 5. třídu na 8 × 100 m a závěrečná štafeta na 8 × 200 m, kde startují žáci a žákyně z obou kategorií. Kromě toho se z důvodu rozvoje všestrannosti žáků mladšího školního věku doporučuje zařadit soutěž ve skoku dalekém (1. – 3. třída skok do dálky z místa; 4. – 5. třída skok daleký) a hodů medicinbalem. Do celkového hodnocení výsledků Štafetového poháru se výsledky z doplňkových disciplín nezapočítávají. Zdroj: <a href="https://www.stafetovypohar.cz/o-soutezi">https://www.stafetovypohar.cz/o-soutezi</a>

Tabulka 2b

Přehled vybraných projektů s nabídkou pohybových aktivit pro děti mladšího školního věku

Projekty s nabídkou pohybových aktivit			
Název projektu	Zahájení projektu	Garant	Charakteristika
Atletika pro děti	2010	Český atletický svaz	Cílem programu Českého atletického svazu je nabídnout rodičům a jejich dětem kvalitní volnočasovou aktivitu v podobě pravidelných atletických kroužků a zároveň podpořit sportovní přípravu nejmladších dětí v atletických oddílech a klubech. Hlavní cílovou skupinou jsou děti ve věku 5–11 let. Díky věkovému rozpětí jsou zařazeny do kategorií: atletická školka (děti od 5 do 7 let), atletická minipřípravka (děti od 8 do 9 let) a atletická přípravka (děti od 10 do 11 let). Zdroj: <a href="http://www.atletikaprodeti.cz/">http://www.atletikaprodeti.cz/</a>
Děti na startu	2012/13	Český svaz aerobiku a fitness FISAF.cz	Projekt zaměřený na všeobecnou sportovní přípravu dětí ve věku 4–9 let. Všeobecná pohybová příprava dětí předškolního a mladšího školního věku je zaměřena na rozvoj základní pohybové motoriky, koordinace, obratnosti, rychlosti a síly. Projekt nabízí aktivity zaměřené na všestrannost tak, aby zde našly uplatnění všechny děti jak šikovné, tak nešikovné, jak talentované, tak i netalentované. Metodika projektu je prezentována v rámci školení a seminářů, při kterých jsou učitelé a cvičitelé školeni pro vedení hodin s dětmi různé pohybové úrovně. Zdroj: <a href="http://ceskosehybe.cz/projekt/deti-na-startu/">http://ceskosehybe.cz/projekt/deti-na-startu/</a>
Pohyb a výživa	2013	NÚV	V projektu, který vyhlásilo MŠMT ČR v roce 2013, šlo o pokusné ověřování navození změn v pohybovém a výživovém režimu žáků 1. stupně základních škol. Zároveň z hlediska

			<p>dlouhodobého cíle šlo o zlepšení pohybového a výživového chování žáků ve škole i mimo školu. Součástí pokusného ověřování bylo vytvoření a ověření edukačního programu pro 1. stupeň ZŠ, ve kterém byly obsaženy podněty pro změny v oblasti pohybových aktivit a výživy celkem ve třech úrovních: ve výuce příslušných vyučovacích předmětů, v pohybovém a výživovém režimu školy a v následném pohybovém a výživovém chování žáků mimo školu. Očekávaným výstupem byla úprava koncepce tělesné výchovy, výuky o výživě a celkového pohybového a výživového režimu základní školy tak, aby byla přínosná a atraktivní pro děti mladšího školního věku. Pokusného ověřování se původně účastnilo 33 pilotních škol. Kromě žáků 1. stupně byl tento projekt zaměřen na učitele základních škol a rodiče žáků 1. stupně základních škol.</p> <p>Zdroj: <a href="https://pav.rvp.cz/">https://pav.rvp.cz/</a>  <a href="http://www.nuv.cz/t/pohyb-a-vyziva">http://www.nuv.cz/t/pohyb-a-vyziva</a></p>
Atletika pro děti do škol	2014	Český atletický svaz ve spolupráci s AŠSK ČR	<p>Rozšířením původního projektu Atletika pro děti chtěl Český atletický svaz nabídnout obohacení tělesné výchovy na prvním stupni základních škol o hravé základy atletických disciplín. v jednoduché a soutěživé formě. Projekt si zároveň pokládá za cíl zahrnutí pohybu jako je běh, skok a hod do zdravého životního stylu dětí mladšího školního věku. V projektu se upozorňuje na skutečnost, že atletika, která v začátcích nenutí děti ke specializaci, je zaměřena na všestrannou pohybovou aktivitu a je podle autorů projektu ideální pro obohacení hodin tělesné výchovy. Učitelé tak mohou těžit z nesporné výhody atletiky, a to z všestrannosti. Běh, skok, hod, jsou totiž pohybové aktivity, které jsou základem nejen pro jednotlivé disciplíny v atletice, ale i výborným odrazovým můstkem pro jiné sporty. Projekt v základu vychází ze zkušeností při organizování projektu Atletika pro děti, který je určen dětem ve věkovém rozmezí 5 až 11 let.</p> <p>Zdroj: <a href="http://www.atletikaprodeti.cz/pro-skoly/charakteristika-projektu">http://www.atletikaprodeti.cz/pro-skoly/charakteristika-projektu</a></p>
Hodina pohybu navíc	2015	MŠMT ČR a NÚV společně s vybranými sportovními svazy. Pozn. Od ledna 2018 bude projekt Hodina pohybu po dvouletém pokusném ověřování MŠMT ČR probíhat pod hlavičkou AŠSK ČR.	<p>Projekt byl vyhlášen MŠMT ČR jako pokusné ověření možnosti zvýšení objemu odborně řízeného pohybu žáků mladšího školního věku v základních školách prostřednictvím vybraných sportovních odvětví (fotbal, basketbal, házená, volejbal, ragby) a pohybové aktivity (bruslení). Obsahem pokusného ověřování je ověření účinnosti programu zaměřeného na navýšení pohybových aktivit žáků prvního stupně základních škol. Dlouhodobým cílem je změna jejich životního stylu, ve kterém bude mít pohyb své pevné místo, což by mělo výrazně přispět k poklesu negativního zdravotního vývoje dětské, potažmo dospělé populace. Pokusné ověřování je zaměřeno na 1. stupeň ZŠ, resp. na 1. – 3. ročníku ZŠ. Jedná se o návrh praktické koncepce pohybových aktivit ve školních družinách tak, aby byla přínosná, atraktivní, motivující a stimulující pro současnou generaci žáků, kteří následně v dospělosti budou pozitivně ovlivňovat své vlastní děti ve prospěch zdravého aktivního životního stylu.</p> <p>Zdroje:  <a href="http://www.msmt.cz/sport/realizace-pokusneho-overovani-ucinnosti-programu-hodina">http://www.msmt.cz/sport/realizace-pokusneho-overovani-ucinnosti-programu-hodina</a>  <a href="http://www.nuv.cz/folder/61/">http://www.nuv.cz/folder/61/</a>  <a href="http://hop.rvp.cz/">http://hop.rvp.cz/</a></p>
Sportuj ve škole	2015	AŠSK ČR společně s VZP	<p>Projekt má za cíl podpořit pohybové a sportovní aktivity všech dětí bez rozdílu výkonnosti na základních i středních školách. Podpora sportování dětí ve školních kroužcích, které organizují učitelé na školách organizovaných v AŠSK. Asociace školních sportovních klubů zároveň s tímto projektem zavádí elektronickou evidenci školních sportovních kroužků a také dětí. Tímto zveřejněním činnosti školních sportovních klubů a</p>

			jejich nabídky elektronickou formou má dojít k pomoci rodičům najít pro své děti adekvátní pohybové aktivity ve škole v místě bydliště, případně v blízkém okolí. Školní kroužky jsou tak součástí zdravotní prevence proti obezitě a nedostatku pohybu. V rámci společného AŠSK ČR a VZP mohou rodiče pojištěnců VZP ve věku 6–18 let požádat o příspěvek na úhradu příspěvků za organizovanou sportovní činnost ve škole. Zdroje: <a href="https://www.assk.cz/sportovni-kluby/sportuj-ve-skole/">https://www.assk.cz/sportovni-kluby/sportuj-ve-skole/</a> <a href="http://www.sportongo.com/login">http://www.sportongo.com/login</a>
ALCIS (angl. Promoting Action Learning for Children in School)	2015	Český svaz aerobiku a fitness FISAF.cz  Iniciativa Evropské komise zaměřené na podporu sportu a fyzické aktivity napříč Evropou.	Projekt ALCIS je zaměřen na pohybovou aktivitu dětí a jeho cílem je podpořit žáky, aby začlenili jakoukoliv pohybovou aktivitu, cvičení a sport do svého každodenního života z dlouhodobého hlediska. Projekt byl prezentován v rámci Evropského týdne sportu. Projekt ALCIS se skládá ze dvou složek: 1) Zábavné, nesoutěžní skupinové cvičební lekce, jejichž cílem je vystavit žáky praktické zkušenosti se zapojením se do pohybových aktivit, které mohou být zábavné. 2) Diář mého pohybu, který slouží k jednoduchému záznamu pohybové aktivity. Důvodem k využívání diáře je skutečnost, aby si děti lépe uvědomily důležitost pohybu pro jejich zdraví. Do projektu jsou zařazeni žáci 4. až 6. tříd. Zdroje: <a href="http://www.ehfa-programmes.eu/alcis">http://www.ehfa-programmes.eu/alcis</a> <a href="http://fisaf.cz/projekt-alcis-2-zapojte-se-i-vy/">http://fisaf.cz/projekt-alcis-2-zapojte-se-i-vy/</a>
Atletika pro radost	2016	Český atletický svaz	Projekt Českého atletického svazu, který je rozdělen na dvě části. Jednak na Atletiku pro radost I., která je určena dětem ve věku od 6 do 11 let. Reaguje na úspěchy projektů Atletika pro děti a Atletika pro děti do škol a nabídne žákům na prvním stupni základních škol ty formy cvičení a aktivit, které se osvědčily v původních dvou projektech. Atletika pro radost II. má za cíl oslovit skupinu dětí od 12 let výše. Jednalo by se o děti, které nemají ambice pokračovat v závodní nebo výkonnostní atletice, ale mají zájem o tuto pohybovou aktivitu formou docházky do kroužku a sportování na rekreační úrovni. Jedná se o vytvoření spolupráce atletického oddílu se školou prostřednictvím vzniku atletické školní přípravy (Atletika pro radost I.). Zdroje: <a href="http://www.atletika.cz/cas-informuje/prihlaste-svuj-oddil-do-noveho-projektu-atletika-s/">http://www.atletika.cz/cas-informuje/prihlaste-svuj-oddil-do-noveho-projektu-atletika-s/</a> <a href="http://www.atletikaprodeti.cz/pro-skoly/atletika-pro-radost-i">http://www.atletikaprodeti.cz/pro-skoly/atletika-pro-radost-i</a>

Tabulka 2c

Vybraný projekt s širší působností více oborů pro děti mladšího školního věku

Projekt s širší působností více oborů			
Název projektu	Zahájení projektu	Garant	Charakteristika
KROUŽKY pro děti	1999	Nezisková organizace zapsaná MŠMT ČR jako školské zařízení	Projekt má za cíl uspořádat zájmové kroužky pro děti přímo v mateřských a základních školách. Cílovou skupinou jsou děti od 3 do 15 let, které si mohou vybrat z široké nabídky sportovních, tanečních, uměleckých a edukativních kroužků. Dalším cílem projektu je pozitivně rozvíjet osobnost dětí, talent a kamarádské vztahy mezi spolužáky. Lektori jsou školeni v oboru své profílce a dále v pedagogice, a pracují pod vedením odborných metodiků. Projekt má vlastní metodiku, kterou prezentuje pomocí metodických učebnic. Současně jsou vyvíjeny nové edukativní pomůcky na jednotlivé kroužky. Zdroj: <a href="http://www.krouzky.cz/">http://www.krouzky.cz/</a>



Po prostudování tabulek (tabulka 2a, tabulka 2b a tabulka 2c) můžeme konstatovat, že pro děti mladšího školního věku jsou nabízeny různé projekty a programy, které můžeme z pedagogického hlediska rozčlenit na kontrolně soutěžní a soutěžní postupové. Kromě nich můžeme zaznamenat skutečné výchovné projekty a programy, kde kromě oslovení velkého počtu dětí je kladen důraz i na proškolení pedagogických pracovníků, jako jsou učitelé, vychovatelé, cvičitelé a trenéři, kteří musí být připraveni na činnost s dětmi různé pohybové úrovně. Mezi kontrolně soutěžní projekty můžeme například zařadit Sazka olympijský víceboj, jehož hlavním cílem není soutěžit o nejlepší výkon, ale v průběhu běžných hodin tělesné výchovy zapojit co nejvíce žáků do pohybových aktivit absolvováním disciplín víceboje. Zároveň se v projektu dále konstatuje, že dalším cílem je vzbudit v dětech sportovního ducha. Účastníci víceboje mohou získat buď sportovní vysvědčení, nebo účastnický diplom. Součástí sportovního vysvědčení jsou podle (<http://www.ceskosportuje.cz/sazkaolympijskyviceboj/sportovni-vysvedceni/co-se-ze-sportovnich-vysvedceni-dozvim2/>) doporučení pro děti a jejich rodiče, při nichž je upozorněno na nejvhodnější sportovní odvětví a místa, kde se mohou ve svém okolí doporučenému sportovnímu odvětví věnovat. Cílem sportovních vysvědčení není upozornit na nejlepší a nejúspěšnější a následně je vybírat do systému přípravy talentované mládeže. Podle tohoto projektu jde o to nasměrovat děti a doporučit tak rodičům ta sportovní odvětví, případně disciplíny, pro které mají předpoklady. V případě, že žák splní pouze jednu disciplínu, dostane diplom za účast. Samotné sportovní vysvědčení využívá pro vyhodnocování výsledků metodiku Sportanalytik (<http://www.sportanalytik.cz/>). Metodika je založena na porovnávání výsledků dítěte s jeho vrstevníky. Dochází tedy k interindividuálnímu porovnávání a zároveň ke stanovení silných stránek a k následnému propojení s pohybovým typem dítěte. Otázkou je, zda v případě méně pohybově nadaných dětí nedojde u těchto dětí ke snižování již tak nízkého sebevědomí například pokládáním si otázky proč mám sportovat, když jsem v porovnání se svými vrstevníky podprůměrný.

Mezi soutěžní postupové projekty můžeme zařadit všechny projekty, které organizují jednotlivé sportovní svazy jako Fotbalová asociace ČR (Mc Donald's Cup), Česká basketbalová federace (Basket do škol – pozn. projekt byl 5. ročníkem v červnu 2016 ve stávající formě ukončen), Česká florbalová unie (Think blue cup) nebo Český svaz aerobiku a fitness FISAF.cz (Česko se hýbe ve školách plných zdraví), případně Český olympijský výbor navazující na zakladatele projektu olympijské vítěze v desetiboji Změlíkem a Šebrlem (Odznak všestrannosti olympijských vítězů). Ve většině případů (viz tabulka 2a a 2b) jednotlivé svazy spolupracují s Asociací školních sportovních klubů. Hlavním cílem všech

těchto projektů je pomocí sportovních odvětví a vybraných disciplín mimo jiné oslovit děti mladšího školního věku a ve většině případů díky systému postupové soutěže od základních po republikovou úroveň vzbudit u dětí zájem o sportování. Podle sdělení Paličky (2014) se však těchto soutěží účastní stále stejné děti, zejména pak pohybově talentované, nebo případně pohybově průměrné.

### **Projekty upozorňující na zjištění úrovně pohybových předpokladů**

S podobným přístupem jako u projektu Sazka olympijský víceboj se můžeme setkat i v projektu, který nebyl v tabulce uveden, ale stojí za upozornění. Jedná se o projekt Nadace sportující mládeže (<http://www.nsm.cz/projekty/pohybove-predpoklady-2p/o-projektu/>), který má přispívat k popularizaci sportovně pohybových aktivit a který si dává za jeden z cílů doporučit okruh sportovních činností, který by mohl být pro dané dítě nejvhodnější. Způsob testování prostřednictvím „Pohybových předpokladů“ (tzv. 2P) není pouhé zjišťování pohybové připravenosti, ale zároveň se pokouší dětem usnadnit výběr pravidelné sportovní aktivity a za pomoci rodičů a s přispěním pedagogů tak vést děti k pravidelné pohybové aktivitě, která by měla být provozována nejméně 2–3× týdně. Cílem projektu je za využití testu pohybových předpokladů zjistit u dítěte úroveň pohybových schopností a zároveň nasměrovat dítě k osvojení dovednosti, ke které má nejbliže. Jednotlivé testy v systému jsou voleny tak, aby zahrnovaly a posuzovaly základní motorické schopnosti a pohybové dovednosti. Testování „Pohybových předpokladů“ je rozděleno do tří hlavních částí a má celkem pět testových položek, respektive v soutěžní verzi šest („tajný“ test). V první části jsou tři testy posuzující kondiční motorické schopnosti a tvoří základ systému. Druhá část má koordinačně – dovednostní charakter a je rozčleněna do osmi skupin, jež obsahují manipulaci s míčem rukou, manipulaci s míčem nohou, dynamickou rovnováhu, manipulaci s hokejkou, manipulaci s raketou, rychlost reakce, schopnost zacílení, rytmické předpoklady. Druhou část tvoří ve všech skupinách dva testy. Každé dítě má možnost si vybrat z této části jen jednu skupinu, která mu nejvíce vyhovuje, kde předpokládá, že dosáhne nejlepších výsledků. Třetí část je tvořena jedním testem. Autory je nazvána jako mimořádná a je určena pouze pro soutěžní verzi testování. Jedná se o test, jinak nazvaný jako „tajný test“, se kterým nebudou děti předem seznámeni. Bude sloužit nejen jako zpestřující prvek v systému testování, ale též jako indikátor schopnosti dítěte reagovat na změny a neočekávané situace. V projektu se počítá s tím, že každé dítě může zaujmout jiná pohybová činnost a v ní může najít své sportovní uplatnění a poté se v ní může seberealizovat a prostřednictvím této aktivity tak provádět pohybovou činnost ve výše uvedeném doporučení. Testování „2P“ je cíleně zaměřeno na věkovou kategorii devítiletých dětí s tím, že nastavení jednotlivých testů

umožňuje jejich vyzkoušení a do jisté míry i soustředěnou přípravu zhruba od druhého ročníku základní školy, tedy od sedmi až osmi let. Projekt zároveň upozorňuje, že není záměrem hledat sportovní talenty, spíše se snaží vytvořit vztah ke sportu jako pravidelné pohybové aktivitě. Rodiče dětí mají možnost být zároveň seznámeni s problematikou hledání a podpory talentu obecně. Očekává se totiž, že děti mohou mít talent pro jiné činnosti a sport pro ně bude vítaným doplňkem či odreagováním. Zároveň projekt nabízí kromě zjištění vyhovující sportovní aktivity pro děti také nabídku sportovních organizací a tělovýchovných spolků, kde by se jednotlivé děti mohly účastnit doporučené sportovní činnosti.

### **Přehled sportovních projektů směřujících na děti s momentálně nižší pohybovou úrovní**

Následně je možné se zamyslet, zda některé projekty mohou oslovit děti s nižší pohybovou úrovní. Jedním z nich je projekt Děti na startu (Český svaz aerobiku a fitness FISAF.cz), který se snaží vést děti k pohybové všestrannosti. Tím se zase tolik neliší od předcházejících projektů, další co může skórovat pro zapojení dětí s nižší pohybovou úrovní je systém proškolení cvičitelů pro vedení hodin s dětmi různé pohybové úrovně a zároveň vytvoření metodických materiálů pro práci s těmito dětmi. Podobně se uvedené podařilo i Českému atletickému svazu s projekty Atletika pro děti a Atletika pro děti do škol. Český atletický svaz oba projekty oslovil děti mladšího školního věku a zároveň jejich rodiče s nabídkou rozmanitého a všestranného cvičení, zajistil odpovídající pomůcky věku dítěte, speciálně proškolil atletické trenéry pro tuto věkovou kategorii a zájemce z řad učitelů 1. stupně ZŠ, a zároveň vytvořil systém distribuce metodických materiálů.

Z hlediska působení na všestrannost dětí mladšího školního věku je možné upozornit na ještě jeden projekt. Jedná se o celosvětově vytvořený projekt s gymnastickými činnostmi The Little Gym®, který dětem nabízí nejrůznější druhy pohybových aktivit tak, aby si vytvořily všestranný pohybový základ. Cílem tohoto projektu je pro děti různé pohybové úrovně nabídnout taková cvičení, která by děti zaujala a tím se pohyb a sport pro ně stal přirozenou součástí životního stylu. Programy tohoto projektu vycházejí ze základní gymnastiky a jsou navrženy tak, aby děti postupně zlepšovaly svoji obratnost, koordinaci pohybů a celkovou zdatnost. Nedílnou součástí programů je i důraz na emocionální a sociální rozvoj dětí. Projekt zároveň vede ke koncentraci při cvičení a naučení se spolupracovat s ostatními spolucvičenci. Metodika jednotlivých cvičení umožňuje vylepšovat individuální pohybový projev a zároveň vede ke zvyšování sebedůvěry. Děti se učí jednotlivým dovednostem postupně krok za krokem. Pod vedením instruktorů, kteří musí projít náročným školením metodiky The Little Gym®, děti cvičí v nesoutěživém prostředí a mají možnost postupovat každý svým vlastním tempem.

### **Projekty podporující zdravý životní styl, výživu a pohybovou aktivitu**

Kromě výše uvedených projektů v tabulkách (tabulka 2a, tabulka 2b a tabulka 2c) je třeba upozornit na projekty podporující zdravý životní styl, výživu a pohybovou aktivitu. Mezi ně můžeme zařadit projekty, které směřují k optimalizaci pohybové aktivity a ke zlepšení pohledu na výživu u žáků 1. stupně základních škol. Projekty reagují na všeobecný nárůst dětské nadváhy a obezity a jsou vyhlašovány státními institucemi Ministerstvem zdravotnictví ČR (dále MZ ČR), Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT). V rámci Národního programu zdraví ČR vyhlašuje MZ ČR „Projekty podpory zdraví“, což jsou intervenční programy, které mají za cíl propagovat podporu zdraví a ovlivňovat zdravotní stav obyvatelstva. Pro děti mladšího školního věku jsou určeny následující projekty: Síť škol podporujících zdraví, Výživa hrou aneb s Danem jíme zdravě, Výživa dětí, Zdravá 5, Jak naučit děti rozumět výživě, 5× denně ovoce a zeleninu, Školní mléko, Potravinová pyramida, Pyramidáček, Pyramidulka, Putování za zdravím jídlem, Hravě žij zdravě, Chceš-li být úspěšný, musíš být zdravý, Škola podporující zdraví – Zdravá škola. Většina těchto projektů je organizována a doporučována školám v celorepublikové, případně v regionální působnosti. Cílem projektů je nejen osvěta ve formě hry a usměrnění dětí do zdravého životního stylu, ale zároveň metodická pomoc učitelům při výuce.

### **Stručně o modelu Long Term Athlete Development (LTAD)**

Než bude zakončen popis organizovaných mimoškolních pohybových aktivit pro děti mladšího školního věku, je třeba stručně upozornit na sportovní, respektive pohybovou přípravu v zahraničí ([canadiansportforlife.ca](http://canadiansportforlife.ca); [www.scoop.it](http://www.scoop.it)). Záměrně byl vybrán a stručně bude popsán tzv. model Long Term Athlete Development (dále LTAD), což je podle Dobrého, Fetterové a Brtníka (2012) inkluzivní model sportovního vývoje, který pomáhá každému jedinci se zapojit do celoživotní pohybové aktivity a dále podle Dobrého, Fetterové a Brtníka (2012) zaručuje zisk důležitých zdravotních benefitů a naplnění osobních a sociálních potřeb. Stafford (2005) popisuje LTAD jako označení modelu sportovního vývoje, jehož záměrem je dlouhodobý přístup k maximalizaci individuálního potenciálu mladého jedince, chápaného v celoživotních souvislostech. Podle Forda et al. (2011) je LTAD model dlouhodobé sportovní přípravy, který je založen na respektování fyziologického a psychického vývoje jedince. Vaeyens, Lenoir, Williams & Philippaerts (2008) upozorňují, že se jedná o proces postupného komplexního přístupu k osvojování individuálně optimálně stanoveného pohybového obsahu v jednotlivých stádiích jedince. Vzhledem k řešené problematice je třeba odkázat na Šimůnkovou, Novotnou a Vorálkovou (2010), které

konstatují, že cílem LTAD není pouze dosažení nejlepšího výkonu, ale jde spíše o to vybudovat si celoživotní potřebu pohybu, která následně zajistí přiměřenou pohybovou aktivitu člověka. Kromě uvedeného sdělení je třeba připomenout, že model LTAD klade veliký důraz na vysoce vzdělané trenéry a cvičitele, kteří pracují s dětmi. Tato skutečnost je v kontrastu se situací v České republice, kdy jsou trenéři a cvičitelé pracující v žákovských kategoriích často pouze absolventy nejnižších kvalifikačních stupňů.

### **2.3.4 Faktory podmiňující pohybovou aktivitu dětí**

Kromě biologické podmíněnosti je úroveň pohybové aktivity výsledkem vzájemného působení více činitelů. V tomto kontextu mezi socializačními činiteli hraje prioritní úlohu rodina. Podle výzkumů (Medeková, 1992, 1994; Junger, 2000; Medeková, Zapletalová & Havlíček, 2000; Miklánková 2009) se opakovaně potvrdilo, že na procesu socializace dítěte do sportu a pohybových aktivit participují hlavně v útlém věku děti rodiče. Rodina disponuje výjimečným potenciálem při formování vztahu k pohybové aktivitě a utváření zdravého životního stylu, a sice časovou prioritou působení na dítě a jedinečností vzájemné citové vazby rodičů a dětí. Je však nutné upozornit, že kromě pozitivního vlivu rodičů na proces formování vztahu dětí k pohybovým aktivitám a sportu mohou rodiče nevhodně působit svými nepřiměřenými zásahy do vlastního tělovýchovného procesu. Neadekvátními aspiracemi na úroveň sportovního výkonu, které jsou často nad rámec somatických a motorických předpokladů dítěte mohou docílit opačného efektu, a sice odmítání sportovní aktivity, averze a zanechání sportovní činnosti, jak můžeme sledovat u Hoška (1996), Takse et al. (1993) a Weisse (1993). Na druhé straně však podpora ze strany rodičů, vlastní sportovní aktivita rodičů, rodičovské vzory, jsou účinným modelem, který si děti osvojují a pomocí nichž se socializují do sportu (Brustad, 1996; Duquet et al., 1993; Medeková & Zapletalová, 1985; Snyder & Purdy 1982; Sokol & Pavlovičová, 1994). Podle zahraničních výzkumů (Sallis & Owen, 2002) úroveň pohybových aktivit dětí velmi výrazně koreluje se socio-ekonomickými podmínkami rodiny, a to v závislosti na ekologických podmínkách. Významný vliv mají mimo jiné úplnost či neúplnost rodiny, vzdělání rodičů a zaměstnání rodičů, jak uvádí Miklánková (2009).

V této souvislosti je možno upozornit na negativní postupy některých výchovných činitelů, rodičů i pedagogů, které omezují pohybovou aktivitu dětí. Podle Kučery (1980) se rizikovou skupinou může stát jak skupina dětí s nízkou, tak i s vysokou potřebou pohybové aktivity. Hlavně v době radikální změny pohybového režimu, kterým je období nástupu do školy, se dítě může dostat do výrazně zhoršených podmínek z hlediska časového rozsahu pohybové

aktivity. Podle Kučery (1980) to částečně dokumentují poznatky o častějším výskytu špatného držení těla po prvním roku povinné školní docházky.

Ze známých poznatků lze konstatovat, že v souboru faktorů, které se v procesu utváření pohybového režimu děti prosazují, se ukazuje potřeba věnovat pozornost při orientaci, získávání dětí pro pohybové aktivity i takové, které jsou pohybově méně nadané a které vykazují nižší potřebu pohybu. Je důležité tyto poznatky zprostředkovat rodičům, včetně informací o významu, účincích a potřebě pravidelné pohybové aktivity pro zdravý somatický, funkční, motorický, psychický a sociální vývoj dítěte.

Podpora pohybové aktivity ze strany rodičů by měla být nezastupitelná. V případě, že jsou rodiče velmi pracovně vytíženi nebo dítě vychovává pouze jeden z rodičů, bude podpora k pohybovým aktivitám jejich dětí nižší. Nejedná se však pouze o problematiku úplných nebo neúplných rodin. Svě sehrává také místo bydliště. Jako příklad může posloužit rodina žijící na vesnici. Když mají oba rodiče zaměstnání v místě bydliště a přitom nízký příjem může se stát, že dítě nebude mít možnost sportovního vyžití v místě bydliště, jelikož zde chybí škola, hřiště a další sportoviště. K tomu přidáme obavu rodičů o své dítě a zároveň nedostatek finančních prostředků na zaplacení sportovních kroužků v nejbližším městě. Následně se pak může stát, že motivace dítěte k pohybovým aktivitám může být na velmi nízké úrovni.

Další významným činitelem pro pohybové aktivity by měla být v mladším školním věku škola. Ve škole dítě totiž tráví denně pět a někdy i osm hodin. Je tedy naprosto nedílnou součástí jeho života. Za největší stimul lze považovat celkovou atmosféru a přístup školy a jejího vedení ke sportu a pohybovým aktivitám. Pokud bude škola významně podporovat výuku tělesné výchovy, zabezpečí dostatek materiálního vybavení a prostoru k pohybovým aktivitám, bude motivovat učitele k dalšímu vzdělávání a zajistí různé sportovní kroužky pro děti všech věkových kategorií a pohlaví, bude velká šance pro odpovídající množství pohybové aktivity, které by mělo dítě v daném věku obsáhnout.

Zask et al. (2001) prokázali vliv školy na objem řízených i spontánních pohybových aktivit dětí ve věku 5–12 let. Výše uvedení autoři se zasazovali ovšem o to, aby byly provedeny další výzkumy zaměřující se na vliv vhodného prostředí kolem školy na zvýšení pohybové aktivity dětí, jak upozorňuje Mikláňková (2009).

Zásadní vliv na dítě má také jeho učitel. Děti mladšího školního věku své učitele naprosto nekriticky uznávají a co je jím řečeno, je vždy naprostá pravda, co dělá on, je vždy správně, proto především učitelé působící na 1. stupni základních škol mohou svými postoji a dobrým přístupem ke sportu motivovat děti k dostatečnému objemu pohybových aktivit a výchově ke zdraví.

Ve škole jsou některé děti v tělesné výchově motivovány známkou, ovšem zde jde o motivaci vnější a ne vnitřní, ke které by měla pedagogická činnost směřovat. Ovšem někteří výzkumníci (Mužík & Pech, 2010), kteří se zabývají motivací, mluví o amotivaci, která představuje ztrátu motivace. Ta je vyvolána především přesvědčením člověka, že jeho činnost nespěje k očekávaným výsledkům.

Motivací v tělesné výchově by měla být pochvala učitele. Ten by neměl chválit pouze děti pohybově nadané, ale také děti, které nemají vrozené pohybové předpoklady. Takové děti potřebují slyšet pochvalu za každé drobné zlepšení a pokrok, který v hodině udělají. Pohybové činnosti je tak začnou více bavit a v tomto případě můžeme očekávat zvýšenou aktivitu.

### **2.3.5 Pohybová aktivita a identita dítěte**

V průběhu předcházejících jednotlivých částí jsme několikrát narazili na pojmy, které jsou spojeny s dítětem a jeho pohybovou neúspěšností. Pojmy se objevovali v různých souvislostech a v různých formách podání. V celé monografii se chceme zabývat problematikou dětí pohybově indisponovaných, tedy jednoduše řečeno méně nadaných. Zkrátka takových, které to nemají ve školní tělesné výchově snadné.

Proto jsme zařadili do konceptu práce identitu dítěte ve vztahu k pohybové aktivitě. Jelikož toto téma je všeobecně probíráno pouze okrajově, využili jsme při této příležitosti zejména článků Matějčka (1988 a 1989).

Dobrá tělesná připravenost, dobré zdraví, náležitá tělesná zdatnost mají z psychologického hlediska nesmírnou hodnotu. Představují jednu ze základních podmínek pro zdravé utváření osobnosti každého jedince. Školní tělesná výchova podporuje zdravotní stránku a zároveň zdatnostní stránku dítěte. Patří tedy mezi školní předměty, které mají stejnou stupnici hodnocení na vysvědčení jako ostatní předměty. Při tomto konstatování si musíme uvědomit, že z psychologického hlediska se však od nich podstatně odlišuje. Dotýká se totiž osobnosti vyvíjejícího se člověka vskutku v její hloubkové podstatě a je zároveň výrazně spojena s prožíváním naší tělesnosti, našeho zdraví, dovednosti. Dotýká se našeho „já“, naší lidské podstaty. A k tomuto „já“ zaměříme vlastní úvahu.

V psychologii se setkáváme s pojmem identita u Matějčka (1988), ze kterého v této části převážně citujeme. Český překlad pomocí slova „totožnost“ není v tomto případě zcela výstižný. Není to žádná nová skutečnost, ale spíše nový termín pro to, co každý sám na sobě tak dobře známe a jak uvedené bezprostředně prožíváme, že to uniká naší pozornosti. Podle Matějčka (1989) psychologické studie dětí spolehlivě prokázaly, že identita je jednou ze čtyř

nebo pěti základních psychických potřeb, které musí být v náležitě míře a v patřičné vývojové době uspokojovány, má-li se lidská osobnost vyvíjet opravdu zdravě.

Matějček (1989) tím myslí naši vnitřní odpověď na otázku: „Kdo jsem?“. Tedy, co jsem sám pro sebe a co pro druhé lidi znamenám, jaké místo zaujímám ve společnosti.

Identita je tedy věcí vztahů. Z hlediska dítěte jde o vztahy, které se ho bezprostředně dotýkají. Významnou složkou naší identity je i náš tělesný vzhled i pohybový projev. Jak vypadáme, jak se druhým prezentujeme. Neméně podstatnou složku našeho „já“ představuje naše pohybová úroveň, úroveň osvojených dovedností, rozvoj pohybových schopností a samozřejmě i další charakteristiky, které umožňují srovnávat se s druhými a v tomto porovnávání se předvést v co nejlepším světle. Každému jedinci velice záleží na tom, aby nebyl o nic horší než ostatní, když už nemůže být zrovna nejlepší.

Některé psychologické výzkumy ukazují, že mimořádně důležitým vývojovým obdobím z hlediska formování identity je tzv. střední školní věk, tedy doba přibližně mezi osmým a dvanáctým rokem, jak tvrdí Matějček (1988). V tomto období se diferencuje životní role podle pohlaví, kdy chlapci přijímají identitu mužskou a dívky ženskou. Skutečným prostředím pro utváření této nové identity je život mezi vrstevníky, pro chlapce mezi chlapci a pro dívky mezi děvčaty. Proto se nám v tomto období zdají chlapecké a dívčí skupiny nejvíce oddáleny. K postupnému dalšímu sbližování dochází výrazněji až v další vývojové etapě, a to v době puberty, a pak ovšem již zcela záměrně v období adolescence.

Střední školní věk je klasickou dobou pohybových soutěživých her, a to zejména u chlapců. Souvisí to úzce jednak s vývojem sociálním, který silně zvyšuje hodnotu skupiny pro každého jednotlivce, jednak i s vývojem intelektovým, který umožňuje chápat pravidla hry a přijímat je jako závazná. V rámci závazných pravidel mají velkou individuální svobodu v uplatňování svých dovedností, postřehu, důvtipu a jiných vlastností. Za těchto okolností se ovšem podstatně zvyšuje i úroveň tělesné zdatnosti v životě dítěte. Je-li dítě v tomto období pohybově určitou mírou omezeno, je proti ostatním v daleko větší nevýhodě, než bylo například v předškolním věku. Proto je utváření zdravé identity dítěte středního školního věku podle Matějčka (1988) také daleko více ohroženo.

Zabýváme-li se problematikou dětské identity v podmínkách školní tělesné výchovy, nesmíme zapomenout na přístupy (Bandura, 1996), které operují s myšlenkou, při které dokáže jedinec ovlivňovat své jednání prostřednictvím sebepojetí. Přístupy, které pracují s pojmem sebepojetí, pomáhají porozumět tomu, jak se vyvíjejí postoje jedince k sobě samému a jak vlastní postoj k sobě ovlivňuje jeho pohled na život. Pro sebedůvěru ve vlastní uplatnění v určité oblasti chování se používá pojmu self-efficacy, který je možné podle Janouška (1992) a Vymětala (1996) přeložit jako sebeuplatnění. S hodnocením vlastní



hodnoty jedince podle Urbánka s Čermákem (1996) následně souvisí pojem sebeúcta (angl. self-esteem), která je závislá na ohodnocení vlastností, kterými je jedinec vybaven a do jaké míry dokáže následně své chování sladit s určitými osobními představami o vlastní důstojnosti.

Pojem self-efficacy je výsledkem komplexních procesů kognitivního zpracování různých zdrojů informací odpovídajících uplatnění a je zprostředkováno přímým a zástupným působením a fyziologickou zpětnou vazbou.

V podmínkách školní tělesné výchovy se proto můžeme setkat s žáky, kteří mají v dané oblasti chování self-efficacy nedostatečně rozvinuté. Následně můžeme u těchto žáků pozorovat vzdávání se řešení obtížných pohybových úkolů, jelikož je vnímají jako osobní ohrožení. Mají nízké aspirace a mají potíže při dosahování cílů, které si vytkli. Obtížné úkoly u těchto žáků evokují osobní bloky a zabývají se překážkami, na které narazili i se všemi souvisejícími nepříjemnostmi. Urbánek s Čermákem (1996) konstatují, že se tak tito jedinci nedokáží soustředit na úspěšné dokončení úkolu. Vyskytnou-li se překážky v podobě složitějšího pohybového úkolu, tito jedinci se rychle vzdávají. Po takovémto nezdaru či selhání následuje proces pomalého obnovování self-efficacy.

Shrneme-li nyní naše uvažování nad identitou dítěte, můžeme vidět význam dobré tělesné připravenosti a pohybového projevu v nových souvislostech. Díky tomu je zdůrazňován význam tělesné výchovy jednak jako školního předmětu, ale také jako součást mimoškolní činnosti.

Z hlediska pojmu self-efficacy se ukazuje, že se jedná o pojem užitečný pro porozumění chování dítěte jak z hlediska výkonu, tak i z hlediska mimovýkonového chování. Self-efficacy může přispět k hlubšímu postižení vztahů dítěte k rodičům a učitelům.

### **2.3.6 Postoje dětí k pohybovým aktivitám**

Plněním specifických výchovných cílů v tělesné výchově jsou vytvářeny pozitivní postoje žáků k pohybovým aktivitám i k samotnému sportu. Díky tomu můžeme říci, že dá očekávat vytváření zájmu o různé druhy pohybových aktivit a sportovních činností se snahou dosáhnout v nich výkonu přiměřenému vlastním pohybovým předpokladům.

Problematikou zjišťování postojů žáků k tělesné výchově se na základních školách zabývali Chromík a kol. (1993), Antala a Dorošová (1996), Görner se Starším (2001), Bartík (2005, 2006) a dále Vladovičová s Novotnou (2005). Bartík (2007) zkoumal postoje žáků 1. stupně základní školy k tělesné výchově na šesti vybraných školách v Banské Bystrici. V závěrech se zmiňuje o zjištěném velmi pozitivním až pozitivním postoji žáků dosahujícím 72,35 %. Pouze 1,17 % žáků prezentovala negativní postoj. Také bylo zjištěno, že chlapci měli pozitivnější

postoj k tělesné výchově než děvčata. Dále podle Bartíka (2007) je jedním z klíčových výchovných cílů školní tělesné výchovy formování vztahu a reálného aktivního postoje žáků k tělesné výchově a k vlastnímu zdraví. S plněním tohoto cíle se má podle Bartíka (2007) začínat od prvních hodin tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. Právě zanedbávání a nevyužívání emocionálních a racionálních komponentů tvořících nevyhnutelnou podmínku pro naplňování tohoto cíle u dětí mladšího školního věku může zapříčinit ve vyšších ročnících postupné oslabování zájmu žáků o pohyb i tělesnou výchovu.

Postoji žáků pohybově nadprůměrných a pohybově podprůměrných ke školní tělesné výchově se zabývali Antala a Dorošová (1996). Jednalo se však o postoje středoškolské mládeže. I přesto, že se jedná o jinou věkovou kategorii, můžeme upozornit na některé z výsledků. U 15letých studentů bratislavských gymnázií se prokázala vysoká míra oblíbenosti tělesné výchovy u pohybově nadprůměrných studentů, na rozdíl od studentů pohybově podprůměrných, kteří tělesnou výchovu neměli v oblibě. V této souvislosti je třeba připomenout Oktábcovou (2007) a Frömela a kol. (2002), kteří konstatují, že je jedním z důvodů negativního postoje k pohybové aktivitě u dětí vytváří prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Samotné utváření postojů vychází ze sociálního učení. Přejímáme je od jiných lidí, zejména od těch, které jsou našimi vzory a se kterými jsme v pravidelném kontaktu. Postoje se pak utvářejí ve formě nápodoby nebo identifikací. Všeobecně je známo, že se snadno přejímají postoje převažující v dané sociální skupině, k níž jedinec patří a s níž se identifikuje. Zde se zároveň opíráme o studii Bartíka (2012), který zjišťoval rozdíly v pohybové aktivitě mezi dětmi z velkých měst a dětmi z vesnic. Podle jeho výsledků děti ze základních škol umístěných mimo velké město mají k pohybovým aktivitám pozitivnější vztah než jejich vrstevníci ze základních škol umístěných ve velkých městech.

Postoj se však může utvářet na základě vlastní zkušenosti. Pozitivní nebo negativní emoce, které různé zážitky vyvolávají, posilují daný postoj. Emoční prožitek bývá silnějším prostředkem ke vzniku a zachování určitého postoje než pouhé racionální hodnocení a může také přispět ke změně postoje. Zde je potřeba zdůraznit, že největší množství postojů vzniká v období dětství. Helus (2009) upozorňuje na specifickou u dětské populace a uvádí, že v dětském věku mají postoje široký, obecný charakter, později dochází k jejich diferencování a současně k seskupování v určité rysy a soubory postojů. O uvedené se pokusili ve svém výzkumu Schutz, Smoll, Carre a Mosher (1985), kteří vytvořili dotazník CATPA GRADE/YEAR 3, jenž byl vytvořen za účelem zjišťování, jaký postoj zaujímá dítě mladšího školního věku k různým pohybovým aktivitám, které může ve svém volném čase provádět. Uvedený dotazník postihuje šest dimenzí postojů: Sociální cítění (D1), Zdraví (D2),

Nebezpečí (D3), Sociální prožívání (D4), Estetično (D5), Zvýšení zdatnosti (D6). Pro podmínky českého školství tento dotazník zpracoval Kaplan (2001) a aktuálně jej využili Holický, Kaplan a Honsová (2014), když si dali za cíl zjistit postoj k pohybovým aktivitám u dívek mladšího školního věku z pražského (DP) a mimopražského regionu (DM) a následně porovnat výsledky obou skupin, pomocí dotazníku CATPA/Grade Year 3. Ve všech dimenzích dotazníku CATPA/Grade Year 3 skupina DM měla pozitivnější postoj k pohybovým aktivitám než jejich vrstevnice ze skupiny DP. Statisticky významný rozdíl se podařilo prokázat v dimenzích Sociálního cítění (D1), Zdraví (D2), Nebezpečí (D3) a Zvýšení zdatnosti (D6). Kdy hodnota rozdílu byla  $p < 0,05$  ověřena pomocí neparametrických testů. V této souvislosti je dále možné připomenout Dotazník DIPO – D, který byl využit ve výzkumu Kostky, Svobody a kol. (1987). Díky tomuto dotazníku bylo zjištěno u dětí 2. a 3. tříd základní školy, že chlapci ve 2. třídě preferují postojové dimenze v pořadí D6 (Relaxace a uvolnění), D2 (Rozvoj osobnosti), D1 (Zdraví). V opakovaném měření ve 3. třídě byla zjištěna podobná struktura v pořadí D2 (Rozvoj osobnosti), D1 (Zdraví a zdatnost), D6 (relaxace a uvolnění). U souboru dívek 2. tříd bylo pořadí preferovaných dimenzí následující: D5 (Estetické zkušenosti), D1 (Zdraví a zdatnost), D6 (Relaxace a uvolnění). Ve 3. třídě bylo u dívek zjištěno toto pořadí: D1 (Zdraví a zdatnost), D6 (Relaxace a uvolnění), D5 (Estetická zkušenost). Výsledky dotazníku DIPO – D jednoznačně ukázaly pozitivní postoje dětí ve 2. a 3. třídách k tělesné výchově, když ve 3. třídě dosáhly vyšších hodnot. U obou souborů byly zejména preferovány postojové dimenze D1 (Zdraví a zdatnosti) a D6 (Relaxace a uvolnění). Podle Slepíčky (2006) si každý jedinec v průběhu svého života vytváří svůj kategoriální individuální systém postojů, který je utvářen sociálním klimatem společnosti. V uvedeném systému jsou některé postoje centrálně subjektivní nejvýznamnější, které se týkají důležitých objektů, jako jsou rodiče, vrstevníci, škola, spolužáci apod. Takovýto individuálně specifický systém postojů vyjadřuje určitý hodnotový systém a přispívá nejenom ke stabilitě v zaměření a chování, ale i k udržení vnitřní psychické rovnováhy. Podle Hoška (1990) je poskytováno daleko více podnětů pro rozvoj duševní než tělesný. Tělesný rozvoj je převážně odkázán na zájmové kroužky v rámci mimoškolních aktivit. Aby mohlo vůbec dojít k harmonickému rozvoji člověka, musí být k zájmovým pohybovým aktivitám dostatek příležitostí a lidé musí vnímat potřebu tělesně se rozvíjet. Je zajímavé, že lidé, kteří pohybovou aktivitu potřebují nejvíce, žijí většinou hypokineticky a sportují pouze výjimečně. Těžiště problému je podle Hoška (1990) ve školní tělesné výchově, kde je velká možnost utváření si vztahu k pohybovým aktivitám prakticky celé populace. Hošek (1990) zároveň upozorňoval na skutečnost, že rozsah i obsah školní tělesné výchovy byl v minulých letech nedostatečný. Tělesná výchova je povinný předmět a je známkován jako jiné předměty. Musíme si však

uvědomit, že uvedený způsob hodnocení vyhovuje žákům pohybově nadaným a vývojově akcelerovaným. Tito žáci zažívají úspěch, mají kladnou sociální odezvu a díky tomu se často uplatňují i v dalších sportovních aktivitách. Dá se říci, že svůj vztah k tělesným cvičením upevňují i návykově. Kromě toho brzy pochopí, že sportovní výkon může mít i nesymbolický smysl, a to být prostředníkem k získání výhod. Naopak u dětí, na kterých se mohl podepsat již v předškolním období hypokinetický životní způsob jejich rodičů, nemají se 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 jakýmkoliv sportovním aktivitám vyhýbají se záměrem nedat znát, že určitou činnost neumí. Proto je třeba pochopit, že jsou tak vyvolávány obranné vyhýbavé postoje k pohybovým aktivitám, které jsou stále podloženy výsměchem a ironií od spolužáků, ale i učitelů. Hošek (1990) se zároveň domnívá, že tělesná výchova přestává být pro většinu dětí atraktivní a vede spíše k negativnímu vztahu. Může za to i rodičovský přístup, kdy zejména rodiče hypokineticky orientovaní a zároveň málo naklonění tělesné výchově vycházejí nezájmu svých dětí ke školní tělesné výchově častokrát vstříc a nechávají je osvobodit z některých činností tělesné výchovy nebo dokonce žádají absolutní osvobození ze školní tělesné výchovy. A když k tomu přidáme samotné učitele tělesné výchovy, kteří mohou mít tendenci se zaměřovat na talentované jedince, nemůžeme se divit dětem s nižší pohybovou úrovní, že ztrácejí motivaci a mají negativní postoje k tělesné výchově. Podle Hoška (1990) lze v záměrně vytvářených pohybových programech významně redukovat obavy z neúspěchu formováním adekvátní aspirační úrovně, změnou kauzálních atribucí a uplatněním intraindividuálních vztahových norem při hodnocení aktivity. Na základě 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. Jedná se o individuální zadávání dílčích úkolů vzhledem k daným dispozicím žáka. Může tak dojít k procesu transferu určité části výkonového klimatu ve třídě. Nedochozí totiž k porovnávání výkonů jednotlivých žáků navzájem, ale hodnotí se osobní progres každého žáka zvlášť. V tomto případě sehrává významnou roli pochvala a předpokládá se větší četnost prožívání svého individuálního úspěchu a tím pádem většího potěšení z činnosti, při které si dítě samo sobě může dokázat, že ji svým vlastním individuálním provedením zvládne. Zároveň podstatnou roli hraje motivace daného žáka a zároveň přesvědčení, že snahou se dá mnoho změnit z hlediska vlastní tělesné způsobilosti. Hošek (1990) dále uvádí, že takovouto formou děti často více věří ve svůj úspěch, mají menší strach, jsou spokojenější a nejsou bezmocní. Skutečná motivace se tak zakládá ve správném navození atmosféry, při které samy

děti najdou vlastní individuální úsilí k realizaci jakéhokoliv pohybu, k pohybové aktivitě a samozřejmě i k vytvoření kladného postoje ke školní tělesné výchově.

## **2.4 Pohybová úroveň a zdatnost dětí v přehledu výzkumných prací**

Provedení pohybového úkolu, osvojování pohybové dovednosti, správné provádění pohybové činnosti je spojeno s aktivační složkou pohybových, intelektových i sociálních schopností žáka, zejména pak z hlediska efektivity nácvičku pohybových dovedností, individuální tělesnou výkonností a pohybovými schopnostmi jako je rychlost, síla, vytrvalost, obratnost.

Z hlediska hodnocení pohybové úrovně musíme mít na mysli samotnou ontogenezi motoriky člověka. Z hlediska ontogeneze je třeba rozdělit lidský život na několik důležitých etap podle daného motorického vývoje, jak udává Čelikovský (1990). V našem případě bychom vybrali tři etapy, které odpovídají řešené problematice:

a) Předškolní věk (3–6 roků), kdy dítě ovládá všechny základní motorické úkony. Lokomoce je jistá a vývoj postupuje velmi rychle vpřed. Ve čtvrtém roce se osamostatňuje pohyb končetin od trupu, zlepšuje se běh, skok, házení, chytání i kopání.

b) Mladší školní věk (6–11 let) je též nazvaný jako období prepubescence. Jedná se o velký mezník v životě dítěte. Škola, do které dítě začíná chodit, ho odtrhává od dosud hravého způsobu života. V tomto období jsou už velice patrné anatomické změny v tělesném složení. Od čtvrté třídy jsou už vidět i větší rozdíly mezi chlapci a dívkami. Vývoj motoriky je závislý na funkci nervové soustavy, růstu kostí, svalstva a osifikaci kostí. Pohyby se stávají plynulejšími. V tomto období už jsou děti schopny zvládat základy sportu.

c) Starší školní věk (11–15 let) je nazvaný jako období pubescence. Z hlediska motoriky se jedná o nejbouřlivější fázi přeměny dítěte v dospělého člověka. Silně se zde projevuje nerovnoměrný vývoj. U dívek nastává puberta dříve než u chlapců. Růst svalstva a končetin je nerovnoměrný, dochází k tzv. disproportionality, která se projevuje v pohybu. Růst svalstva do délky je rychlejší než do šířky. To způsobuje menší sílu. U pubescentů, kteří necvičí, dochází ke zhoršení koordinace a tím ke zhoršení přesnosti a plynulosti pohybů. Proto se nám může zdát, že mnohé pohyby, které byly v prepubescenci již harmonické a ekonomické, jsou zvláště v první fázi pubescence těžkopádné a nekoordinované. Dítě se však učí v tomto období daleko uvědoměleji, je schopno analýzy a průběh pohybu už umí chápat. Morfologické disproporce přispívají k tomu, že se zvláště ve druhé fázi pubescence někteří jedinci začínají vyhybat tělesným cvičením. Tento jev je zejména dominantní pro dívky. Začíná se také projevovat specifická rozdílnost v ženské a mužské motorice. Dívky charakterizuje plynulost v přechodech mezi jednotlivými fázemi pohybu. Na rozdíl od chlapců, kteří disponují větší silou.

Z hlediska role školní tělesné výchovy má velký vliv na harmonický průběh dospívání pravidelná a dostatečně intenzivní forma tělesné výchovy i jakékoliv pohybové aktivity v období prepubescence a pubescence.

#### **2.4.1 Přehled výzkumných studií zjišťujících pohybovou úroveň a zdatnost dětí**

Velice podstatným způsobem zjišťování pohybové úrovně a zdatnosti dětí bylo zavedení antropometrických a motorickometrických metod v tělesné výchově v tehdejší Československu v 50. letech minulého století. Teoretickými a metodologickými otázkami testování a aplikacemi statistických metod v tělesné výchově se jako první u nás zabývali Čelíkovský a Měkota, následováni dalšími významnými výzkumníky Havlíčkem a Blahušem. V 50. letech 20. století tak byly navrženy různé testy a testové baterie, mezi nejznámější patřily test zdatnosti mládeže (navržen AAHPER), testová baterie od Fleishmana (1964) a test Coopera (1968). Uvedené testy se staly základem pro zjišťování pohybové úrovně a zdatnosti dětí ve školní tělesné výchově. V 70. a 80. letech minulého století byly motorické testy součástí víceméně povinného plnění podmínek pro získání tzv. odznaků zdatnosti. Připomeňme si v krátkosti alespoň některé studie, které zaznamenaly pohybovou úroveň a zdatnost dětí. Systematicky vytvořeným výzkumem bylo Pávkovo (1979) „Hodnocení výkonnosti ve školní tělesné výchově“. Podle Pávka (1979) je objektivní hodnocení průběhu a výsledků vyučovacího procesu nezbytným podkladem správného plánování a řízení. Autor zároveň upozorňoval na problémy objektivního hodnocení a zejména klasifikace prospěchu žáků v tělesné výchově. Podle něj se jedná o proces složitý, nejednotně chápaný a zatížený značným subjektivismem. Pávek (1979) se proto pokusil o rozbor způsobů hodnocení a možného řešení. Vytvořil tak normované ukazatele tělesné zdatnosti a výkonnosti 7–19letých chlapců a děvčat. Pro vlastní výzkumné šetření využil nejprve testy obecné tělesné výkonnosti (běh na 50 m, skok daleký z místa, hod 2kg míčem obouruč na vzdálenost, předklony a vzpřim, běh na 300 m a shyby na počet). První čtyři testy byly určeny pro děti od 6 let, další dva testy rozšířily testovou baterii u dětí od 10, resp. od 12 let. Následně pak byly použity testy specifické tělesné výkonnosti (hod míčkem 150g pro kategorii 6–13 let, hod míčkem 350 g pro děti od 14 let, skok daleký z rozběhu, skok vysoký z rozběhu a šplh na tyči pro děti od 10 let, šplh na laně pro starší 14 let, a běh na 60 m pro žáky a žákyně od 12 let).

U Čelíkovského (1986) můžeme mimo jiné zaznamenat hodnocení výsledků tělesné přípravy a výkonnosti u sportovně selektované populace bývalé České organizace Českého svazu tělesné výchovy ve věku 6–60 let. Jednalo se o měření a hodnocení nespecifických motorických schopností a dovedností, které měly význam z hlediska různých cílových kategorií životního způsobu jedince v tehdejší Československu. Motorické testy se skládaly

ze shybu nebo výdrže ve shybu, skoku dalekého odrazem snožmo z místa, člunkového běhu, hloubky předklonu, opakovaného sedu – lehu, běhu na 50 m, běhu po dobu 12 min. a z opakované sestavy s tyčí.

O rok později byla vydána stěžejní publikace Kostky, Svobody a kol. (1987), která se zabývala výzkumem školní tělesné výchovy na všech stupních škol. Autoři formulovali úkol z hlediska výzkumu ukazatelů přínosu tělesné výchovy k všestrannému rozvoji dětí a mládeže na školách všech stupňů. Do výzkumu byly zařazeny i děti na 1. stupni základní školy (2. a 3. třída). Hlavními cíli výzkumu bylo:

A) Ověřit vybrané didaktické, pedagogické, psychologické, antropomotorické, fyziologické a hygienické ukazatele rozvoje dětí a mládeže, které nejlépe vyjadřují pravděpodobný přínos tělesné výchovy k všestrannému rozvoji jedince.

B) Stanovit normy z naměřených údajů u jednotlivých věkových kategorií.

C) Statistickými procedurami redukovat počet ukazatelů na optimální minimum pro následující výzkumy.

D) Komplexně postihnout nejen žáky a studenty, ale i další prvky daného systému jako jsou osobnost učitele, podmínky školy, přírodní podmínky, vliv rodiny a mimoškolní aktivitu žáků.

E) Na základě sledování interakce mezi učitelem a žáky v rámci jednotlivých hodin analyzovat proces fungování vybraných sledovaných systémů.

F) Zjistit dynamiku účinnosti procesu vyučování v tělesné výchově.

G) Na základě analýz jednotlivých zjištěných výsledků formulovat doporučení pro koncepci tělesné výchovy na školách všech stupňů a pro práci učitele tělesné výchovy.

Z hlediska motorických a dovednostních testů byly v tomto výzkumu využity pro věkovou kategorii mladšího školního věku následující testy: hod z místa tenisovým míčkem, hod z rozběhu tenisovým míčkem, házení a chytání volejbalového míče, skok daleký z místa odrazem snožmo, výdrž ve shybu na hrazdě podhmatem, opakované sedy a lehy za fixace dolních končetin k zemi po dobu 2 minut, opakovaná sestava s tyčí, běh na 50 m z vysokého startu, běh na 12 minut. Obecně je možné konstatovat, že u testované skupiny žáků 2. a 3. tříd bylo zjištěno v opakovaném měření zlepšování pohybové úrovně i základní výkonnosti. Chlapci prokazovali celkově mírně vyšší zlepšení oproti dívkám. Výzkumná studie zároveň poskytla všeobecná doporučení, která se týkala následujících oblastí:

1. potřeba zvýšit intenzitu hodin tělesné výchovy za kontroly míry stimulace pohybového rozvoje dětí;
2. věnovat maximální pozornost rozvoji pozitivních vztahů dětské populace k pohybové aktivitě, jak aktuálně, tak i perspektivně pro období dospělosti.

Pro věkovou kategorii mladšího školního věku bylo doporučeno vyřešit odborné vyučování tělesné výchovy na 1. stupni základních škol. Tedy u žáků věkové kategorie, pro kterou je uvedené období rozhodujícím pro formování vztahu k tělesné výchově a sportu. Dále bylo doporučováno díky spolupráci školy a tělovýchovného hnutí podporovat nikoliv jednorázové akce, ale systematicky prováděné formy cvičení a sportování s využitím atraktivních činností, které jsou účinné, pokud se jedná o pohybový rozvoj a které mají celoživotní perspektivu. Pro hodnocení psychobiologické účinnosti tělovýchovného procesu se dále doporučuje využít jednoduché funkční testy a pro testování motoriky použít baterie testů z realizovaného výzkumného šetření, nejen z hlediska kontroly výkonnosti žáků, ale i pro komparativní účely. Autoři zároveň připomínají v případě běžeckého 12min. testu použití zásadně po předchozí běžecké přípravě.

Za pozornost stojí výzkum, který byl realizován po rozdělení Československa v roce 1993 na Slovensku. Autoři Moravec, Kampmiller, Sedláček a kol. (1996) monitorovali tělesný rozvoj a pohybovou výkonnost na slovenských školách u žáků a studentů ve věku 7–18 let. Při výzkumu bylo využito testu EUROFIT. V závěrech autoři zmiňují některá doporučení:

1. Testování systémem EUROFIT poskytlo širší přehled o spektru faktorů tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti žáků a studentů na slovenských školách.
2. Na základě průběhu testování se ukázalo, že EUROFIT test byl pro děti a mládež zajímavý a vhodně je motivoval provádět pohybové aktivity.
3. Výkonnostně slabší jedinci v kondičních testech se v některých případech dokázali velice dobře prosadit v testech koordinace.
4. V porovnání se stejně starou evropskou populací byla u testovaných souborů dětské slovenské populace zjištěna vyšší úroveň v rozvoji rychlostních, rychlostně-silových a silových schopností. Naproti tomu byla zaznamenána nižší úroveň vytrvalostních schopností a koordinace.
5. Velice složitým se zdá být proces realizace testování pomocí EUROFIT testu v hodinách školní tělesné výchovy. Pro jednoho učitele tělesné výchovy by testování jedné třídy v počtu 25–30 žáků znamenalo minimálně 4–5 hodin v případě, že bude mít k dispozici všechny měřicí přístroje. Testovací systém EUROFIT nebere v plné míře v úvahu časové, materiální a personální podmínky v rámci hodin školní tělesné výchovy.

V novém tisíciletí se setkáváme s výzkumem Kopeckého (2006, 2011), který zjišťoval somatický a motorický vývoj 7 až 15letých chlapců a dívek v olomouckém regionu. V publikaci z roku 2006 bylo cílem zjistit sekulární trend tělesné výšky a hmotnosti chlapců a dívek od roku 1957 do roku 2002 a motorické výkonnosti od roku 1966 do roku 2002 v olomouckém regionu. Zároveň došlo k provedení charakteristiky dynamiky somatického



vývoje, motorické výkonnosti a funkční zdatnosti současné generace chlapců a dívek ve věku od 7 do 15 let. Pro zjištění motorického vývoje bylo v obou výzkumných studiích mimo jiné použito komplexní heterogenní baterie motorických testů (Měkota & Blahuš, 1983) a podrobnější analýza motorické výkonnosti byla provedena podle testového systému UNIFITTEST (Měkota & Kovář, 1996). Ze závěrů můžeme upozornit na následující zjištění:

1. Výsledky a následná analýza somatického měření a testování motorické výkonnosti prokázaly vývojovou a sexuální diferenciaci chlapců a dívek od 7 do 15 let. Vývoj tělesné výšky a hmotnosti se u obou pohlaví vyvíjí přibližně stejně do 12 let. Od 12. roku chlapci přerůstají v tělesné výšce a dosahují větší hmotnosti v porovnání se stejně starými dívkami.

2. Motorická výkonnost chlapců byla v celém sledovaném období v porovnání s dívkami vyšší. Pouze v testu výdrž ve shybu u 7 až 10letých chlapců a dívek byly dosažené výkony přibližně na stejné úrovni. Chlapci převyšovali dívky v rychlostních, vytrvalostních a silových schopnostech.

3. V oblasti motorické výkonnosti nebyl potvrzen pozitivní sekulární trend u výzkumu Kopeckého (2006) testovaných chlapců a děvčat oproti rokům 1966 (Pávek, 1968) a 1968 (Kubánek, 1971). Porovnání průměrné výkonnosti chlapců a dívek z Kopeckého výzkumu (2006) potvrzuje stagnaci vývoje motorické výkonnosti v daném období. Úroveň rychlostních, dynamicko-výbušných schopností horních i dolních končetin chlapců a děvčat, dále silových schopností horních končetin u chlapců byla v podstatě shodná s výkony stejně starých chlapců a děvčat před 36 lety od výzkumu Kopeckého (2006). Z výsledků tak bylo zřejmé, že tělesný vývoj vykázal za sledované období vzestupný trend, však motorická výkonnost se nezměnila.

V rámci výzkumného šetření bylo u Kopeckého (2011) hlavním cíle posoudit somatický vývoj u 7 až 15letých chlapců a dívek a zjistit, jaký vliv měla na motorickou výkonnost konstituce jedince, vyjádřená jako antropometrický somatotyp Heath-Carter a jaké mohou být predikční možnosti při posouzení individuálních předpokladů jedince k motorické výkonnosti na základě určení jeho momentálního antropometrického somatotypu. Stejně jako v první studii sledoval žáky základních škol v olomouckém regionu. Kopecký (2011) dospěl ve svém výzkumu k závěrům, ze kterých bychom chtěli vybrat níže uvedené:

1. Výkonnost jednotlivých somatotypů A, B, C, D a E (v našem případě nás zejména zajímal somatotyp C = jedinci v této kategorii mají odpovídající věku tělesnou výšku, však nadprůměrnou hmotnost) je ve srovnání s referenčními hodnotami rozdílná. U chlapců a dívek somatotypu C byla zjištěna signifikantně podprůměrná úroveň rychlostní schopnosti, vytrvalostní a vytrvalostně silové schopnosti, dynamické síle explozivně relativní (skok daleký z místa odrazem snožmo). U tohoto somatotypu tvoří výjimku pouze motorický test

hod těžkým míčem obouruč (dynamická síla explozivně absolutní), v němž jedinci této kategorie dosahují zejména průměrných výkonů. Uvedené zjištění odpovídá tvrzení Hájka (2001), Kouby (1995), Kutáče (2009), Riegerové a Ulbrichové (1993), Riegerové, Přidalové a Ulbrichové (2006).

2. Mezomorfní komponenta, pokud je v somatotypu nejnižší zastoupena, nemusí znamenat nízkou motorickou výkonnost příslušného jedince.

3. Individuální somatotyp nemusí mít na stejné výkonnostní úrovni rychlostní, vytrvalostní, silové a obratnostní motorické schopnosti.

4. K diagnostice úrovně motorické výkonnosti jedinců je nutné použít odpovídající motorický test nebo sestavu heterogenní baterie motorických testů.

5. Antropomotorický somatotyp určený třemi čísly nemusí podávat validní informace o motorické výkonnosti nesportujícího jedince.

6. V tomto věkovém období, kdy růst a vývoj celého organismu a jeho jednotlivých orgánů probíhá nerovnoměrně, existují morfologické a funkční vlastnosti orgánů a systémů, určující funkční možnosti organismu. Tyto vlastnosti nejsou v období růstu stálé, ale postupně se vyvíjejí a mění v souvislosti s biologickým zráním jedince a působením multifaktoriálních vlivů, jako je výživa, sociální prostředí, pohybová aktivita, zdravotní stav.

7. V úvahu je nutné vzít i možné změny somatotypu v průběhu vývoje a s tím spojené změny v motorické výkonnosti jedinců jak uvádí Carter a Heath (1990), Riegerová (1994), Monsma a Malina (2004).

Vzhledem k řešení stanovené problematiky je třeba okrajově upozornit na zjišťování úrovně motorické výkonnosti žáků mladšího školního věku v pražských základních školách praktických, které prováděla Lejčarová (2011). Autorka si dala i navazující dílčí cíl, který spočíval v prezentování rozdílů, případně shodu v úrovni vybraných motorických a somatických ukazatelů a v dynamice jejich změn v časovém období jednoho roku u žáků základních škol praktických a žáků základních škol. K posouzení úrovně motorické výkonnosti vybraného souboru žáků, i s ohledem na základní pohybové schopnosti převážně kondičního typu, tedy zejména rychlostní, silové, vytrvalostní, a se zřetelem na přirozené a nejčastěji využívané motorické projevy jako je rychlý běh, skok, překonávání odporu a déletrvající lokomoce, byla použita testová baterie UNIFITTEST (Měkota & Kovář, 1996). Pro hodnocení úrovně koordinace byly uplatněny testy podle Měkoty (1979). Lejčarová (2011) v závěrech mimo jiné poukazuje na naléhavou potřebu věnovat patřičnou pozornost motorické úrovni žáků základních škol praktických a zároveň konstatuje, že nedostatky v této oblasti lze považovat za vážnou překážku při utváření jejich základních pracovních, ale i životních návyků, tedy i při sociální adaptaci. Podle Lejčarové (2011) může rovněž motorická

kompetence ovlivnit interakci těchto žáků se skupinou vrstevníků a v důsledku mít také dopad na jejich sebedůvěru a osobní uspokojení.

### Přehled testů základní motorické výkonnosti a zdatnosti

Během několika desetiletí byly navrženy desítky testů. Testy se v průběhu let průběžně upravovaly podle metodik. Tendence jsou zpravidla testy zjednodušovat a snižovat počet jednotlivých subtestů.

Ucelený přehled testových systémů je uveden v tabulce 3 (Měkota & Cuberek, 2007) a přehled jednotlivých položek zařazených do testových baterií nám předkládá Měkota a Cuberek (2007) v tabulce 4.

Tabulka 3

Vybrané testy základní motorické výkonnosti a zdatnosti (Měkota & Cuberek, 2007) tématicky upravené pro potřeby publikace

Číslo	Rok vydání	Test název	Autor	Typ testu	Normy(standardy)	Věková skupina	Doporučený literární pramen
1	1974	ICSPFT (standard fitness test)	Larson et. al. (ed.)	NR	T- body (Polsko)	6–32	Pilicz, Przweda, Dobosz & Nowacka-Dobosz, 2002 Popis a normy (Polsko)
2	1988	EUROFIT European test of physical fitness (pro mládež)	Kolektiv	NR	Staniny (Slovensko)	6–32	Moravec, Kampmiller & Sedláček, 1996 Popis a grafické normy (Slovensko)
3	1995	UNIFITTEST (6-60)	Měkota, Kovář et al.	NR CR	Steny (4 standardy)	6–60	Měkota & Kovář et al., 1996 Popis, normy, standardy, profil, diferenciační skóre
4	2003	FITNESSGRAM	Cooper Institute (USA)	CR	Dva standardy	5–21	Suchomel, 2003 Komentovaný popis (česky), tab. standardů

Tabulka 4

Přehled položek zařazených do testových sestav (Měkota & Cuberek, 2007) tématicky upravené pro potřeby publikace

Test číslo	Položky
1 ICSPFT	Běh na 50 m, skok daleký z místa, dynamometrie: stisk ruky, shyby (výdrž ve shybu pro ženy), běh na 1000 m (800 m pro ženy), člunkový běh 4 × 10 m, opakovaný leh – sed (30 s), hluboký předklon ve stoji
2 EUROFIT (mládež)	Test rovnováhy (plameňák), tapping (dotýkání disků rukou), předklon s dosahováním v sedu, skok daleký z místa, dynamometrie: stisk ruky, leh – sed (30 s), výdrž ve shybu (podhmatem), člunkový běh 10 × 5 m, vytrvalostní člunkový běh (Legérův test) nebo bicyklová ergometrie
3 UNIFITTEST (6-60)	Čtyři položky: 1. skok daleký z místa, 2. leh – sed (60 s), běh po dobu 12 min. (nebo vytrvalostní člunkový běh nebo 2 km chůze pro dospělé a starší), 4. pro 6-14leté člunkový běh 4 × 10 m, pro 15–30leté shyby (výdrž ve shybu pro ženy), pro 31–60leté předklon s dosahováním v sedu
4 FITNESSGRAM	Vytrvalostní člunkový běh, hrudní předklony v lehu pokrčmo, záklon v lehu na bříse, 90° kliky, předklon s dosahováním v sedu pokrčmo přednožním pravou (levou), ke každému testu jsou alternativy

Stručně si připomeňme poslední testovou sestavu v tabulce 4, a to FITNESSGRAM, který podle členění Suchomela (2003) obsahuje testové položky rozdělené podle složek zdravotně orientované zdatnosti do tří skupin, což je uvedeno v tabulce 5.

Jedná se o:

- aerobní kapacitu,
- tělesné složení,
- svalovou sílu, vytrvalost a flexibilitu.

Tabulka 5  
Složení testové baterie FITNESSGRAM (Suchomel, 2003)

Aerobní kapacita (volba jednoho testu)	Tělesné složení (volba jednoho postupu)
Vytrvalostní člunkový běh Běh na 1 míli Chůze na 1 míli (od 13 let)	Měření kožních řas Index tělesné hmotnosti (BMI) Bioelektrická impedance nebo automatizovaný kaliper
Svalová síla, vytrvalost a flexibilita	
Síla a vytrvalost břišních svalů Hrudní předklony v lehu pokrčmo	Síla a flexibilita extenzorů trupu Záklon v lehu na břicho
Síla a vytrvalost svalů horní části trupu (volba jednoho testu) 90° kliky Shyby ve visu ležmo Shyby Výdrž ve shybu	Flexibilita (volba jednoho testu) Předklony v sedu pokrčme jednož Dotyk prstů zády

Kromě základních motorických testů se v současnosti při hodnocení motoriky zároveň využívají testové baterie diagnostikující stav psychomotorických funkcí a jsou využívány ve školní tělesné výchově, dále v rámci školského a psychologického poradenství, dále v rámci fyzioterapie a dětské neurologie. Burton a Miller (1998) uvádějí hlavní důvody pro využívání této diagnostiky:

- a) diagnostika stavu psychomotorických funkcí daného jedince,
- b) plánování nápravných či tréninkových intervencí a možná individualizace vyučování,
- c) hodnocení vývojových změn,
- d) poskytování zpětné vazby,
- e) prognózování dalšího vývoje jedince.

Hodnocení motoriky u dětí je důležité pro monitorování vývoje organismu, pro identifikování dětí s motorickými potížemi a pro dlouhodobý výzkum v oblasti dětského vývoje motoriky, jak uvádí Psotta s Hendlem (2012).

V současnosti je možné zaznamenat využití testové baterie Movement Assessment Battery for Children-2nd edition (dále MABC-2) podle Hendersona, Sugdena, & Barnetta (2007), která vychází ze starší verze Movement Assessment Battery for Children (Henderson & Sugden, 1992). Testová baterie patří aktuálně k nejuznávanějším metodám hodnocení motorických funkcí a obsahuje tři části:

- a) standardizovanou testovou baterii,
- b) dotazník (tzv. checklist),
- c) intervenční manuál.

Standardizovaná testová baterie a dotazník jsou zaměřeny na identifikaci a popis nedostatku v motorických funkcích dítěte. Testová baterie je založena na behaviorální metodě hodnocení motoriky. Pohybová činnost, která je náplní jednotlivých testů, je učena příslušnými pravidly a pohybovým úkolem. Podle Psotty a Hendla (2012) plní tak testy roli podnětových situací, které vyvolávají určitý motorický projev, tedy určitou úroveň pohybového chování.

MABC-2 se skládá ze sady testů, které dítě provádí podle přesně určeného postupu. Zároveň poskytuje informace o tom, jak dítě plní pohybové úkoly a také jak přistupuje k jednotlivým testům. Baterie je rozdělena do tří věkových kategorií. První je od 3 do 6 let, druhá od 7 do 10 let a třetí od 11 do 16 roků. Pro každou věkovou kategorii je určena sada osmi testů, které jsou rozčleněny podle tří motorických komponent na:

- a) jemnou motoriku (manuální dovednost),
- b) hrubou motoriku (míření a chytání),
- c) rovnováhu.

Celkovou úroveň motoriky vyjadřuje součet standardních skóre všech osmi testů, tzv. celkové testové skóre (TTS) a jeho převod na celkové standardní skóre a percentilový ekvivalent. Zároveň se celkové skóre symbolicky vyjadřuje podle Valtra (2012) pomocí „semaforového systému“, kdy k celkovému motorickému výkonu dítěte je přiřazena jedna z barev v pořadí zelená, žlutá a červená. Zelená barva znamená, že u těchto jedinců nebyly objeveny žádné motorické potíže a celkový výkon dítěte je na úrovni nad 15. percentilem. Žlutá barva se přiřazuje celkovému výkonu mezi 6. – 15. percentilem a znamená, že dané děti mají mírné motorické obtíže, které naznačují riziko vývojové poruchy motoriky. V tomto případě je další monitorování nezbytné. Červená barva se přiřazuje celkovému motorickému výkonu, který odpovídá 5. a nižšímu percentilu. Podle Valtra (2012) se MABC-2 stala jednou z nejfrekventovanějších používaných testových baterií k hodnocení motoriky a motorických potíží. Je používána ve studiích, kde se ukazuje jako spolehlivý nástroj hodnocení. Tento fakt potvrzují i autoři v jeho manuálu a reliabilita MABC-2 pro věkovou skupinu byla potvrzena i jinými studiemi (Smits-Engelsman, Niemeijer & Waevelde, 2011)

Valtr (2012) uvádí, že monitorování a hodnocení motorického vývoje je významné z několika hledisek. Jedním z nich je skutečnost, že stav motorického vývoje je významným ukazatelem biologického a psychického vývoje jedince. Nedostatečná úroveň motorických funkcí může indikovat zpožděný biologický nebo psychický vývoj, se kterým se pojí další negativní důsledky. Samotné zpoždění či poruchy motorického vývoje mohou mít za následek mnoho komplikací, jako jsou obtíže v sociálně psychologickém vývoji dítěte, jeho socializaci, vývoji sebepojetí, v emočním vývoji, v učení motoricky podmíněných dovedností. Současně se naznačuje možný negativní dopad vývojově podmíněných motorických obtíží na pohybovou aktivitu dítěte, jak uvádí Kokštejn, Psotta, Frömel, Frýbort, Jahodová a Cuberek (2011), dále na jeho tělesnou zdatnost (Cairney, Hay, Faught, Flouris & Klentrou, 2007) a složení těla (Psotta, Kokštejn, Jahodová & Frýbort, 2010; Psotta, Kokštejn & Vodička, 2009). Monitorování a hodnocení motorického vývoje dětí může sloužit pro zaměření jejich pohybové aktivity a pro stanovení případných intervencí pro zlepšení dané motorické funkce či skupiny pohybových dovedností.

Přesuňme se do praktické roviny a položme si otázku, co by mělo být testem měřeno a k čemu budou výsledky testování v podmínkách školní tělesné výchovy použity. V případě pouhého klasifikování z tělesné výchovy zejména u žáků mladšího školního věku uvedené nemusí mít ten patřičný efekt. Proto obraťme pozornost na publikovaná doporučení americkým učitelům tělesné výchovy, která přetiskl odborný časopis *Tělesná výchova a sport mládeže* (Dobrá, 1993b):

*1. Vyhněme se hodnocení podle norem.* Klasifikace založená na normách může pomoci učitelům při rozdělování žáků do skupin podle výkonnosti a při srovnávání výkonů mezi sebou. Odrazuje však žáky, kteří se pomalu učí nebo z jiných důvodů neprokazují vyšší úroveň výkonu. Podle norem budou takoví žáci stále nejhůřší.

*2. Vyhněme se klasifikaci typu úspěš – neúspěš, ano – ne.* Tento typ hodnocení snižuje výkony žáků i jejich ctížádost zlepšovat se, navíc není kompatibilní s klasifikací v jiných předmětech a podílí se na znevažování hodnoty tělesné výchovy.

*3. Umožněme, aby se někteří žáci podíleli na svém hodnocení.* Podíl žáků na hodnocení může mít různou podobu, například smluvní, kdy každý žák stanoví své cíle a také důsledky, které bude mít jejich dosažení na klasifikaci, nebo ve formě zprávy o vlastním zlepšení. Případně je možné zapojit žáka do konstrukce testů.

*4. Používejme tzv. kritériální hodnocení, které je založeno na dosažení předem stanovených cílů.* Zjistíme-li, že žák vykoná tři kliky, stanovme pro něj po vzájemné dohodě jako nejbližší úkol dosažení postupného kroku, v tomto případě pěti kliků. Vycházejme tedy ze zjištěného

žákova výkonu, z toho, co dovede. Takové hodnocení respektuje vnitřní žákovo tempo při učení a přispívá k účinnějšímu rozvoji výkonu.

Těmito doporučeními bychom se měli držet zejména při hodnocení žáků mladšího školního věku. Zároveň bychom měli plně pochopit diagnostickou činnost učitele, která je podle Šafaříkové (1988) definována jako pozorování a vyšetřování žáků, zaměřené na rozpoznání jejich aktuálního stavu. Předmětem diagnostické činnosti učitele však nemusí být jenom žák nebo skupina žáků, ale i učivo, učební program, podmínky didaktického procesu nebo sám učitel. Při upozornění na diagnostickou činnost je třeba zmínit skutečnost, při které si při ohlášeném testování jak žák, tak i celá třída uvědomují, že jsou vyšetřováni, a proto se snaží podat požadovaný výkon. Vyskytnou se však i žáci, kteří v atmosféře diagnostikování určité pohybové činnosti pociťují nejistotu v požadovaném úkolu a obávají se možného neúspěchu. V tomto případě je úkolem učitele ohodnotit pohybový úkol tak, že se snaží rozpoznat, případně zjistit aktuální stav žáka a porovnávat ho se stavem předchozím. Většinou se však stává, že je zjištěný výkon žáka srovnáván s úrovní jiných žáků, například s průměrnou úrovní třídy, a tím učitel sklouzává do hodnocení pohybové úrovně jednotlivých žáků v předem stanovených kategoriích, což může znamenat určení tzv. kategorizující diagnózy. Kategorizující diagnóza zobrazuje stav žáka, vyjádřený hodnotou určité škály, obvykle známkou, počtem bodů, případně zařazením žáka do určitého družstva, týmu nebo skupiny.

Takovéto určení může mít na žáka negativní vliv, jelikož si začíná uvědomovat svůj pohybový nedostatek, ale na druhé straně se může stát východiskem pro diferencované vyučování. Z hlediska reálného zachycení situace v tělesné výchově na 1. stupni můžeme zaznamenat různé způsoby hodnocení pohybové úrovně žáků. Jednak můžeme sledovat motivační a povzbuzující užívání klasifikace, kdy jsou všichni žáci z tělesné výchovy klasifikováni známkou výborně, a dále můžeme zachytit velmi schematické uplatňování klasifikace podle učitelem uznávaných norem. Okrajově jsme se dotkli klasifikace v hodinách školní tělesné výchovy. Otázka klasifikace ve výchovných předmětech je velmi komplikovaná a na toto téma se objevují v učitelských kruzích protichůdné názory.

Je třeba upozornit, že kromě kategorizující diagnózy se uplatňuje i tzv. analytická diagnóza, která je založena na popisu pohybového výkonu. Při stanovení analytické diagnózy se nezaměřujeme pouze na úroveň celku, ale i na jeho části. Pozorujeme průběh činnosti a odborně ji popisujeme tím, že vymezujeme nejdůležitější znaky. Tato diagnóza je východiskem pro korekci a zpětnou informaci.

Vedle přímého pozorování žáků, které chápeme jako formu chování učitele, mohou v diagnostické činnosti na 1. stupni ZŠ najít uplatnění i některé diagnostické techniky, kterých

je celá řada. Z nich můžeme použít především testování, rozhovor, anamnézu a případně dotazník.

K hodnocení motoriky školních dětí lze použít různých metod, které jsou vhodné pro konkrétní výchovnou situaci. Tieman, Palisano a Sutlive (2005) uvádějí pět metod:

1) Diskriminativní metoda (angl. Discriminative Measures) je založena na porovnávání výsledku jedince s normami, získanými z výkonů normativního vzorku. Tento vzorek by měl být tvořen typicky se vyvíjejícími se jedinci. Tento způsob je vhodný pro odhalování dětí s poruchami motoriky. Naopak není vhodný pro jedince, kteří již takové obtíže mají diagnostikované.

2) Hodnotící metoda (angl. Evaluative Measures) spočívá v posuzování změn nastávajících v průběhu času nebo po intervenčním zásahu. Tato metoda identifikuje individuální progres v dané dovednosti nebo oblasti namísto srovnávání výsledku dítěte s normami pro jedince bez motorických potíží.

3) Kurikulární hodnocení (angl. Curriculum-Based Assessments) je metodou, která se vztahuje ke kritériím ve více oblastech. Cílem metody je plánování intervencí a hodnocení progresu. Sice je tato metoda založena na typických vývojových sekvencích, nevztahuje se však k normám. Výsledky nejsou porovnávány s normativním vzorkem, ale namísto toho je hodnotí výsledky dosažené v souladu se speciálním kurikulem. Tato metoda je navržena pro interdisciplinární týmy zahrnující terapeuty, učitele a další osoby ve vzdělávacím procesu.

4) Metoda individualizovaných výsledků (angl. Individualized Outcome Measures) provádí hodnocení individuální změny v úkolu zaměřujícím se na intervenci. Individuální výsledky poskytují způsob hodnocení změn v prostředí domova, školního zařízení, případně v jiném prostředí.

5) V metodě porovnávání výsledků (angl. Comparative Performance Measures) je cílem slučovat výsledky pro skupiny dětí se stejným zdravotním stavem za účelem hodnocení. Tato metoda je využívána u hospitalizovaných dětí a slouží k informování o stavu dítěte v době nástupu a v době propuštění.

#### **2.4.2 Problematika motorického a psychomotorického vývoje**

Důležitou podmínkou přijatelného školního prospěchu není jen sama aktuálně naměřená inteligence, ale i schopnost ji využívat. To již není otázka rozumových schopností, ale dalších kompetencí konkrétního dítěte. Domníváme se, že v řešené problematice žáka s pohybovou neúspěšností se vždy najde určité procentuální zastoupení těch, kteří mají nadání přibližně normální, ale které své schopnosti z nejrůznějších důvodů ve školní tělesné výchově nedokáží uplatnit. Je třeba si uvědomit, že každý jedinec má z tohoto hlediska jiné složení



individuálních schopností a předpokladů pro školní praxi. Situace, kdy dítě trpí nedostatkem některé dílčí schopnosti, je obtížnější. Mohou sem patřit děti, jejichž obecná inteligence je dostačující, ale které trpí již jednou zmiňovaným nedostatečným rozvojem dílčích schopností, jež ve svém souhrnu představují základ pro vznik až specifických poruch učení. Kromě toho je třeba vzít v úvahu i ty žáky, u kterých se nepříznivé okolnosti kombinují se sníženou úrovní nadání. Jestliže se v takovém případě objeví další faktory jako je častá nemocnost, popřípadě nevhodné sociální klima v rodině, budou se nepříznivé vlivy kumulovat a jejich následkem může být až školní selhání, což zmiňuje Matějček (1996).

Školní výkon, který můžeme vnímat zejména z hlediska úspěšnosti či neúspěšnosti žáka, závisí i na mimo intelektových psychických vlastnostech a psychickém stavu. Jednou z nejdůležitějších podmínek školního úspěchu je motivace. Pokud dítě není dostatečně motivováno, nejsou jeho schopnosti tak podstatné, jelikož je nedokáže vhodně využívat. V tomto případě je třeba zjistit, jaké má toto dítě potřeby, přání a jaký má hodnotový systém.

Některé z pohybově neúspěšných dětí mohou trpět poruchami motoriky, senzomotorické koordinace, případně vývojovým deficitem motoriky (Kokštejn, Psotta, Frömel, Frýbort, Jahodová & Cuberek, 2011). Tyto děti jsou mnohdy méně obratné a nemotorné a postiženy poruchami koordinace a harmoničnosti pohybů, jak to popisuje Matějček (1989). Podle Brunera (1968) a Fischera (1980) musejí být sledované poruchy u těchto dětí posuzovány v souvislosti s celkovým vývojem dítěte, přičemž nesouvisí pouze s pohybovými aktivitami, ale i se všemi kognitivními operacemi. Toto předkládané pojetí je blízké současnému výzkumu lidské výkonnosti, který může sledovat takové speciální schopnosti, při nichž sledovaný jedinec najde uplatnění. Může se tak zdokonalovat a stále důkladněji koordinovat různé typy a úrovně dovedností.

V další části se budeme výrazně opírat o studie Psotty a Hendla (2012), Psotty, Hendla, Frömela, a Lehnerta (2012), Psotty, Kokštejna, Jahodové a Frýborta (2010) a Psotty, Kokštejna a Vodičky (2009). Zároveň budeme využívat některé z myšlenek Valtra (2012). Motorický vývoj úzce souvisí s psychickým vývojem. Proto je v některých literárních zdrojích označován jako vývoj psychomotorický, protože zvláště v raném období života je těžké tyto dvě složky oddělit. Jak uvádí Gallehue (1976), tyto dva pojmy jsou shodné a jejich užívání v raných fázích je zaměnitelné. Rozvoj motoriky nesouvisí jen s psychickým vývojem, ale také s rozvojem biologickým a s rozvojem poznávacích funkcí. Jejich přiměřený rozvoj umožňuje aktivní získávání nových podnětů a informací, na kterých zpětně závisí rozvoj poznávacích funkcí. Dále je motorický rozvoj závislý na mnoha dalších faktorech, jako jsou tempo růstu, individuální rozdíly, dospívání, zkušenosti, prostředí apod.

Samotný proces motorického vývoje pozorujeme primárně prostřednictvím změn uskutečněných v pohybovém chování. Podle Gallehua (1976), Gallehua a Ozmun (1997) a Larsona a Zaichkowského (1995) se pozorovatelné pohyby dají rozdělit do tří kategorií:

- a) stabilizační pohyby (angl. stabilizing movements), které se vztahují k jakémukoliv pohybu, jehož úkolem je udržení rovnováhy,
- b) lokomoční pohyby (angl. locomotor movements), související se změnou pozice těla v prostoru oproti pevnému bodu na zemi,
- c) manipulační pohyby (angl. manipulation movements), obsahující pohyby jak jemné, tak hrubé motorické manipulace.

Další pohyby vznikají kombinací těchto tří skupin.

Dále podle Gallehua a Ozmun (1997) lze motorický vývoj rozdělit do fází, kterými každý jedinec prochází. Výše uvedení autoři pojmenovali fáze jako:

Fáze reflexních pohybů (angl. reflexive movement phase)

Fáze primitivních pohybů (angl. rudimentary movement phase)

Fáze fundamentálních pohybů (angl. fundamental movement phase)

Fáze specializovaných pohybů (angl. specialized movement phase)

K jednotlivým fázím jsou přiřazeny i přibližné věkové periody, se kterými je daná fáze spojena. Pro fázi reflexních pohybů je to od fetální fáze do prvního roku. Fáze primitivních pohybů probíhá v období od jednoho do dvou let, fáze fundamentálních pohybů od dvou do sedmi let a poslední fáze specializovaných pohybů probíhá od sedmi let a pokračuje v průběhu celého života.

Z našeho hlediska se zaměříme na fundamentální pohyby, které jsou těmi nejzákladnějšími pohyby. Vývoj fundamentálních pohybů je možno rozdělit do tří stadií, které se velice často překrývají, jak tvrdí Gallehue a Ozmun (1997). Prvním z nich je počáteční stadium (angl. initial stage), které je specifické prvními cílevědomými pokusy o provedení fundamentálních pohybů. Samotný pohyb je charakteristický nedokonalou koordinací a rytmičností a omezeným nebo naopak přehnaným využitím vlastního těla. Při realizaci pohybového úkolu některé jeho části chybí nebo jsou špatně řazeny. Druhým stadiem je elementární stadium (angl. elementary stage), ve kterém se už projevuje lepší rytmičnost a koordinace. Používání pohybových vzorců je stále omezené nebo přehnané, avšak už lépe koordinované. Mnoho jedinců, jak dospělých, tak dětí, se není schopno dostat přes toto stadium s mnohými pohybovými vzorci (Gallehue & Ozmun, 1997), což může být i problém dětí s pohybovou neúspěšností. Posledním stadiem je vyspělé stadium (angl. mature stage) charakteristické efektivním, koordinovaným a rytmickým provedením pohybového úkolu. Ukazuje se, že

spousta dospělých, ale i děti nemá vyvinuté některé fundamentální pohyby na této úrovni (Gallehue & Ozmun, 1997).

Hlavní mylný názor týkající se vývoje fundamentálních pohybů je, že jsou především podmíněny dospíváním a jen málo ovlivněny podněty a environmentálními faktory. Dospívání hraje významnou roli ve vývoji fundamentálních pohybů, ale ani environmentální podmínky by neměly být přehlíženy. Zvláště v příležitostech k procvičování, v dostatečných podnětech, v povzbuzení a poučení závisí míra rozvoje jednotlivých fundamentálních pohybů. Absence těchto faktorů má za následek, že se velké množství jedinců nedostane do vyspělého stádia fundamentálních pohybů, což zpomaluje a brání v dalším motorickém vývoji. Od počátku se na pohybu účastní i proprioreceptivní komponenty, které umožňují vnímání vlastního těla. S tím souvisí i rozvoj ovládnání vlastního těla, které se děje spontánně se zráním neuromuskulárních procesů. Jak rychlý je tento rozvoj, především v prvních dvou letech, je všeobecně známo. Měli bychom si povšimnout, jak se rozvíjí diskriminace pohybu.

Z počátku dítě není schopno diferencovat své pohyby, což dokumentuje situace, kdy mává ručičkami i nožičkami současně v okamžiku, kdy chce vyjádřit radost nebo když pláče. Postupně se učí přemísťovat předmět z jedné ruky do druhé, rozlišuje pohyby rukou a nohou. Například lezení po rukou a nohou je již pohyb, který je náročný na koordinaci jednotlivých svalových skupin, jak uvádí Pokorná (1997).

Velkou roli ve vývoji hraje schopnost rovnováhy, která umožňuje dovednost stát a pohybovat se. Rozvoj svalové tkáně umožňuje dítěti, aby se zdokonalovalo v pohybech, které vyžadují sílu a obratnost jako je lezení po stromech, skákání přes překážky apod.

U dětí však může dojít k poruchám vnímání tělesného schématu. Tyto poruchy ve vnímání vlastního těla jsou dány především nedostatečným rozvojem propriorecepce, ale také skutečností, že vlastní tělo nemůžeme sledovat zrakem.

Výrazné poruchy v této oblasti se nazývají dyspraxie, o čemž se zmíníme v kapitole 2.6.2.2. Děti s dyspraxií jsou charakterizovány jako nešikovné, jejich pohyby jsou nekoordinované, mají obtíže při malování, psaní, stříhání nůžkami, jsou neobratné v tělesné výchově, kdy například neumějí házet míčem. Jsou nejisté, když mají projevit schopnost rovnováhy. Každý neúspěch u nich vyvolává obavy, a proto se takovým činnostem vyhýbají. Rodiče pak často z obavy před možnými nepříjemnými následky nebo z nedostatku trpělivosti raději za dítě určitý úkol nebo celou situaci vyřeší. Tím se těmto dětem dostává ještě méně příležitostí k nácvičku motorických dovedností.

## **2.5 Stručná charakteristika vybraných věkových období**

Ve školním věku se výrazně mění režim dítěte. V pohybové aktivitě převažují omezení nad stimulacemi, přestože z hlediska vývoje a budoucí výkonnosti by tomu mělo být naopak. Vstup do školy znamená pro dítě často změnu zejména v podobě nuceného dlouhodobého udržování polohy sedícího žáka ve školní lavici, jak uvádí Kučera a kol. (1997). Jedná se o značnou zátěž s převažující statickou formou svalové práce.

Školní věk dělíme z důvodu výrazné dynamiky změn, z hlediska zdravotního i pedagogického na období mladšího školního věku a staršího školního věku. Podle Matějčka (1996) můžeme mladší školní věk podrobněji rozdělit na mladší školní věk (do 9. roku) a střední školní věk (10–11 let), k čemuž se v této monografii přikláníme a uvádíme pohybové charakteristiky pro vybraná věková období.

### **2.5.1 Období mladšího školního věku**

Podle Matějčka (1996) je mladší školní věk charakterizován jako období, kdy se diferencuje tkáň, rozvíjejí se a zdokonalují se funkce organismu. Je to období velmi příznivé pro rozvoj motoriky, kdy dochází k osvojování a zdokonalování pohybových činností, které vyžadují i vysokou motorickou koordinaci.

Mezi hlavní faktory, které podstatnou měrou ovlivňují motorický vývoj v tomto období, řadíme podle Juřinové a Stejskala (1987):

A) Změnu tvaru těla, kdy mezi trupem a končetinami nastává příznivější pákový poměr končetin. Zlepšením poměru síly a hmotnosti v důsledku menšího podílu trupu a zmenšením podkožní tukové tkáně jsou vytvořeny příznivé předpoklady pro vývoj různých pohybových forem. To má bezprostřední vliv na motoriku, která ovšem není u všech dětí stejná následkem nestejněměrného fyzického vývoje.

B) Vlastní vstup do školy, kdy na rozdíl od spontánního pohybu před nástupem do školy, jsou děti nyní vedeny k relativnímu klidu ve školních lavicích. Výsledkem je, kromě ohrožení správného držení těla, nucený útlum motoriky, nahromadění podle autorů nevybitého pohybového pudu, který se projevuje podivným stavem vzrušení.

C) Vývojový stupeň vyšší nervové činnosti.

D) Diferenciace mozkové kůry, jejích vrstev a buněk dosahuje takového stupně, kdy jsou vytvořeny funkční předpoklady pro činnost druhé signální soustavy. Dynamika nervových procesů se dále rozvíjí, převažují však ještě procesy podráždění nad útlumem. Tím je možné vysvětlit, zvláště v počátku období, zvýšenou mobilitu a výrazný „pohybový luxus“, kdy je každá činnost provázena množstvím společných pohybů vznikajících i při motorickém učení.

Druhá signální soustava dosahuje takového stupně vývoje, který ještě není dokončen, pro něhož je charakteristické, že ještě nedokáže tlumit množství podnětů, na které organismus v

této fázi vývoje reaguje. Zvýšená vnímavost k okolnímu prostředí i k faktorům, které odvádí pozornost, může narušovat často provedení již osvojených pohybových dovedností. Teprve v závěru mladšího školního věku dochází k ovládnutí těchto vnějších podnětů jejich selekcí a následnou transformací do konkrétního pohybu. Odpovídá tomu i vnější forma pohybu zřetelným obratem k úspornějšímu provedení.

V sedmi či osmi letech jsou v jednotlivých druzích sportu, jako je například akrobacie, gymnastika, popřípadě krasobruslení, děti schopny provádět složité koordinační pohyby. Vývoj motoriky je závislý na funkci nervové soustavy, na růstu kostí, osifikaci a na růstu svalstva. Proto v této době je jedním ze základních požadavků tělesné výchovy věnovat soustavnou pozornost posilování posturálního svalstva k správnému držení těla, odstraňování svalových dysbalancí a zajištění celkového harmonického rozvoje organismu. Funkce podpůrně pohybového systému je i hlavním východiskem a realizátorem všech pohybů, a tedy i vlastní pohybové činnosti. Podle Kučery (1981) probíhá růst dítěte nerovnoměrně a je výsledkem působení řady činitelů, jako jsou genetické faktory, výživa, klimatické podmínky, pohybové aktivity, životní podmínky včetně psychických, nemocnosti, úrazovosti, vrozených vad a poruch.

Pohybové dispozice jsou podmíněny silou svalstva a stupněm jeho tonu. Proto záměrné a soustavné posilování svalové soustavy je jedním ze základních požadavků pro tělesnou výchovu žáků, jak tvrdí Belšan (1977). Úroveň rozvoje pohybů dítěte je dána pohybovými předpoklady, k nimž náleží vzájemné vztahy morfologických znaků, individuálních zvláštností a úrovně motorických, vegetativních a psychických funkcí. Stupeň rozvoje pohybů je závislý na reflexní pohybové funkci organismu prováděné kosterním svalstvem a řízené motorickými centry centrální nervové soustavy. Pohyb dítěte zpětně spoluvytváří proporcionální růst a vývoj nervové soustavy a podílí se na zdokonalování všech funkcí.

Podle výsledků zkoumání a zkušeností dětí mladšího školního věku šestileté děti ovládají jednoduché pohybové činnosti, sedmi a osmileté děti zase cvičení rovnováhy a také pohybové činnosti, které nemají přesně ohraničenou formu, devíti až desetileté mají schopnost vykonávat cílevědomě pohybové činnosti (Prášilová, 1985). Pohyby dětí šesti až osmiletých jsou plynulejší než u dětí předškolního věku. Charakteristické rysy dětské motoriky jsou v tom, že postrádají úspornost pohybu, která se objevuje u dospělých. U dětí jde o nadbytečnost pohybu například v chůzi, v manipulaci s předměty apod. Spontánnost a nepřesnost je typická pro motoriku žáka mladšího školního věku, který je neustále v pohybu a často do chůze vkládá klus poskočný apod.

Od šesti let jsou pohyby dítěte plynulé. Některé pohyby vymizely již v předškolním věku, u obtížnějších tělesných cvičení, například hodů nebo skoků s rozběhem však trvají. Postupným nácvikem složitějších cvičení nadbytečnost pohybu obvykle vymizí.

Při zjišťování určité pohybové úrovně bývá variační rozpětí značné. Například při házení je u dětí od šesti let velmi rozdílné provedení pohybu, jak konstatuje Haywoodová s Getschelovou (2009). Postup pohybu z trupu na paži je poměrně vzácný, většina dětí nezapojuje trup a hází jen paži. Jak dále uvádí Haywoodová s Getschelovou (2009), projevuje se malá dynamicko-silová schopnost a například dovednost chytání míče se rozvíjí následujícím způsobem: zpočátku neumí dítě předvídat dráhu letu míče, takže chytit míč s přiblížením se k němu mu činí velké potíže. Tato schopnost se opět získává nácvikem. Chytání a házení bývá na dobré úrovni již v sedmi letech. V mladším školním věku jsou žáci schopni zvládnout základy sportu, zejména plavání, lyžování a bruslení.

Další důležitou pohybovou činností v tomto věku je běh. Běh na tomto vývojovém stupni je základem všech dětských her.

Jako velice důležité a potřebné se jeví spojení motoriky s hudbou a s ním spojené podřizování se rytmu. Společnému rytmu se děti šesti až osmileté přizpůsobují jen velmi pracně. Od osmi let se vztah ke společnému rytmu zlepšuje a zvláště výcvikem je možno dosáhnout velkých pokroků. V tomto věku jsou motorické projevy silně ovlivněny tělesnou a hudební výchovou. Pohybová činnost se pak stává cílevědomější, rozmanitější, plynulejší a harmoničtější. Typickým projevem dětí v tomto období je určitá vázanost na pohybový úkol a zájem o dosažení cíle. V řadě případů je kvalita procesu motorického učení faktorem, který podmiňuje individuální diference v projevu pohybových dovedností a schopností (Jurinová & Stejskal, 1987). Žáci tak již srovnávají zamýšlený účel pohybu se skutečně dosaženým výsledkem. Z didaktického hlediska jde o velmi významný prvek z hlediska motorického učení. Kopecký (2011) uvádí, že v tělesném vývoji prvního období prepubescence jsou děvčata v předstihu před chlapci přibližně o půl roku, v pohybovém projevu však tento předstih nemají. Téměř ve všech testech pohybových schopností a pohybových dovedností jsou chlapci výkonnější než dívky, jak opět uvádí Kopecký (2011). Rozdíly v pohybovém projevu chlapců a dívek nejsou v období prepubescence tak výrazné, s přibývajícím věkem se pak zvětšují. Rozdíly se objevují v těch případech, kdy děvčata dávají přednost jiným pohybům než chlapci a naopak. Vede to k jistým výkonnostním rozdílům, například v házení nebo kopání, ale i ke kvalitativním diferencím u nacvičených pohybů. V tomto věku tedy výchova a vliv prostředí mohou zásadně ovlivnit rozdíly v pohybové úrovni chlapců a dívek. Pod pedagogickým vedením nebo vlivem příznivého působení prostředí je možné registrovat v tomto věkovém období již

takové motorické výkony, které mohou podstatně převýšit obecnou úroveň motoriky, jak konstatují Juřinová se Stejskalem (1987).

Pohybový rozvoj, a tím i výkonnost a zdatnost, jsou podmíněny rozvojem pohybových schopností. Výzkumy a zároveň praxe (Kaplan & Válková, 2009) ukazují, že děti prepubertálního věku mají fyziologické a psychologické předpoklady pro proporcionální rozvoj základních pohybových schopností v následujícím pořadí: rychlost, obratnost, síla, vytrvalost a kloubní pohyblivost. Neoptimálnější postup k žádané pohybové úrovni z hlediska tělesné zdatnosti a projevu se jeví průběžný harmonický rozvoj všech pohybových schopností na pohybovém základě, jak uvádí Prášilová (1985). Zkušenosti upozorňují na skutečnost, že dětský organismus potřebuje dostatečné množství pohybové aktivity přizpůsobené věku, ve které jsou zastoupeny všechny prostředky a formy rozvíjející zdatnost a výkonnost s příslušnými výchovnými aspekty.

### **2.5.2 Období středního školního věku**

Období středního školního věku je relativně méně dynamická fáze, časově lokalizovaná zhruba mezi 9. – 11. rok. Matějček (1994) o něm mluví jako o době vyrovnané konsolidace. Je pravdou, že zde není významný mezník biologický ani sociální. Z hlediska školy se jedná přibližně o úsek 3. – 5. třídy, tedy o období do přechodu na druhý stupeň základní školy.

Podle Vágnerové (1997) je pro roli žáka podstatné, že se děti většinou už na školu adaptovaly a zvládly základní normy chování, které se k ní vztahují. V rámci postupné individuální diferenciací dochází ke stanovování určitého osobního standardu v prospěchu, chování, učení, motorickém projevu, ap. Hodnocení školní práce žáka se stává součástí jeho identity, jak uvádí Matějček (1989). Podstatnou změnou tohoto období je i vyhraněnější potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví a tudíž i nápadnější oddělování chlapeckých a dívčích skupin. Tato tendence podle Matějčka (1994) souvisí s rozvojem pohlavní identity, ke které právě v tomto období dochází. V závislosti na uvedeném vznikají nové normy chování, platné právě jen v tomto prostředí. Dítě získává nové role s určitým statutem, které se stávají součástí identity školního dítěte v roli spolužáka. Úspěšnost v roli spolužáka má také vztahový charakter. Dítě je v této oblasti uspokojeno, jestliže je ostatními dětmi akceptováno a jejich hodnocení se projevuje právě v míře akceptace. Jestliže dítě nemá všechny žádoucí kompetence, například je neobratné, či nezvládá potřebné pohybové dovednosti, nezíská ve třídě přijatelnou sociální roli a naopak se může stát terčem útoků ostatních dětí. Vznik uvedených potíží právě ve středním školním věku není náhodný a není ani důkazem narušeného morálního vývoje dětí. Dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici, což připomíná Matějček (1989).

Ve středním školním věku vzrůstá význam skupiny vrstevníků, v tomto případě třídy, jako normativní skupiny. Třída má značnou autoritu a dítě zde potřebuje získat dobré ocenění, dobrý sociální status, který se stává významnou součástí jeho identity. Skupina žáků středního školního věku má ovšem své vlastní normy, dost specifické, radikálně generalizované, platné pro všechny stejně, bez rozdílu. Jestliže některé dítě tomuto očekávání nevyhovuje, bývá odmítáno. Ve věku kolem 11–12 let má dítě již výrazný individuální profil, tedy pro něho typickou koordinaci pohybu, spojenou s celou řadou vrozených a získaných koordinačních spojů. Podle Juřinové (1982) ovládá dítě v tomto věku již zhruba 95 % pohybů člověka dospělého. Po 12. roce je vývoj koordinačních pohybových schopností prakticky ukončen a jejich zdokonalování probíhá v návaznosti na sféru vegetativní a psychickou. Na základě výzkumných studií (Suchomel, 2006; Haywoodová & Getschelová, 2009; Lejčarová, 2011) je dnes jasné, že budoucí pracovní schopnost a tělesná zdatnost v dospělosti je v podstatě určována jejím rozvíjením od dětského věku. Je dále známo, že se na stupni tělesné zdatnosti podílí dědičnost (Kopecký, 2011), ale současně je jisté, že tyto dědičné vlohy lze rozvíjet vhodným cvičením, posilovat anebo zanedbávat.

Diferenciace rozvoje motoriky u osmi až dvanáctiletých je značná, zvláště v období osmi až deseti a dále deseti až dvanácti let, které lze charakterizovat jako periody se svéráznou charakteristikou dětské motoriky. V prvním období je charakteristický rozvoj pohybových funkcí, zejména rychlost pohybů. Zároveň je však charakteristická nedostatečná přesnost pohybů, poněvadž schopnost koordinace, zvláště drobných svalových skupin, je nevelká. Teprve po osmém roce v důsledku pokročilejších stádií nervosvalového vývoje a 2. signální soustavy má dítě lepší předpoklady pro jasnější a přesnější pohyby, například pro přesné polohy a pohyby paží a nohou při cvičeních, při psaní, kreslení, šití apod.

## **2.6 Vymezení pojmu neúspěšný žák a jeho etiologie**

Na základě literární rešerše se v této části pokusíme provést základní vymezení pojmu neúspěšný žák vzhledem k námi řešené problematice žáka s pohybovou neúspěšností ve školní tělesné výchově. Při zpracování jsme si museli uvědomit celkovou problematiku neúspěšnosti žáka jak z psychologického hlediska, tak z pedagogického i didaktického hlediska a zároveň z hlediska vnímání aktuální pohybové úrovně. Museli jsme si uvědomit, že výrazný vliv na utváření role neúspěšného žáka může mít vzájemná interakce s vnějším prostředím jako je škola, rodina, učitel, spolužáci a také vybrané metody jeho hodnocení.

Samotná role neúspěšného žáka je vymezena nejenom určitými zjevnými či předpokládanými projevy dítěte, ale zejména interpretací, vysvětlením příčin, které k nim vedly. Značnou roli zde hraje samotné dítě a jeho motivační a aspirační složka. V případě žáka s pohybovou



neúspěšností se může projevat sociální stigmatizací, která může mnohdy nepříznivě ovlivnit další úspěšnost tohoto jedince v roli žáka a jeho celkový vztah k pohybovým aktivitám.

Hodnocení dítěte jako neúspěšného se zdá být relativním a vztahuje se k projevům a chování jeho spolužáků. Žák se mnohdy stává neúspěšným a zároveň sociálně nepřijatelným proto, že je v určité činnosti jiný než většina ostatních dětí, které jsou hodnoceny jako úspěšné, a proto jsou přijatelné. Z pozice učitele je pak neúspěšný žák vnímán jako jedinec, v jehož možnostech nelze dosáhnout za odpovídajících podmínek očekávaných výsledků. Avšak učitel by si měl uvědomovat, že tyto děti mohou mít určitou rezervu a mohou se postupně zlepšovat, zejména budou-li vhodně vedeny a přiměřeně stimulovány. Prognózování takového zlepšení může být velice náročné a závisí na podílu nedostatečného působení prostředí a míry snížených dědičných dispozic.

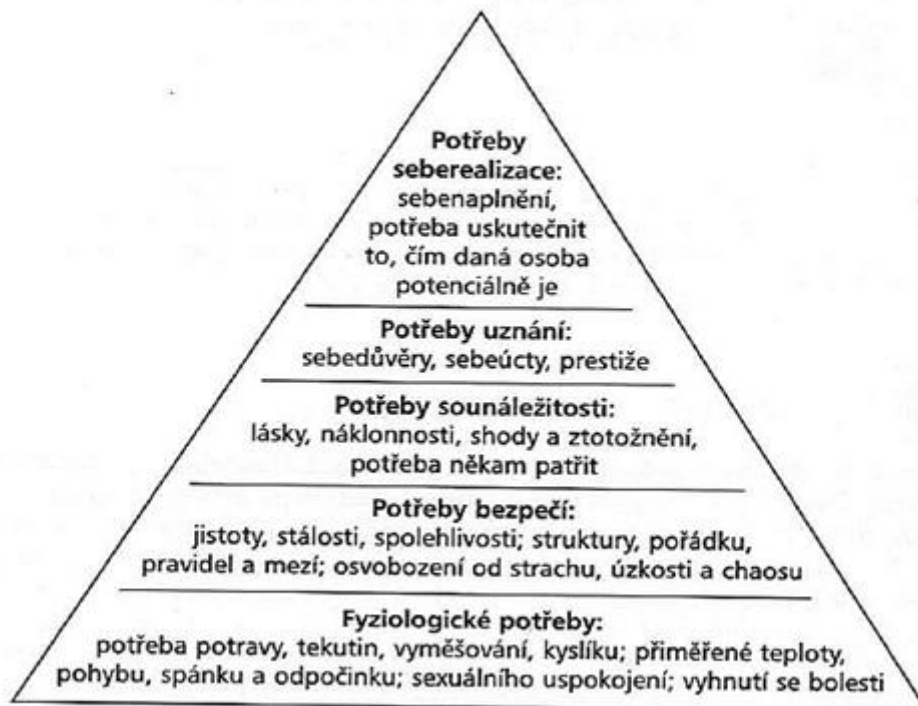
### **2.6.1 Stručná charakteristika pojmů neúspěch a neúspěšný žák**

Jak již bylo uvedeno výše, neúspěch je opakem úspěchu. Dalo by se tedy říci, že neúspěch je negativní výsledek snahy jednotlivce nebo skupiny o dosažení určitého cíle.

Neúspěch se může odrážet na sníženém sebevědomí jedince, může ovlivnit jeho budoucí vývoj. Neúspěch může být hnací silou, zároveň motivací k následujícímu dosažení zadaného cíle, ale může být i příčinou apatie a rezignace vůči stanovenému úkolu. Podle mého názoru záleží pouze na jedinci, jak se ke svému neúspěchu postaví, zdali bude jeho buď hnací silou, anebo brzdou. V každém vývojovém období má dítě určité odlišné potřeby. Čím je dítě mladší, tím jsou jeho potřeby naléhavější a jejich neuspokojení má vážnější důsledky. Pokud jsou vývojové potřeby dítěte v raném věku přiměřeně uspokojovány, je velká šance, že v pozdějších etapách dokáže jedinec své potřeby naplňovat sám a zároveň naplňovat i potřeby druhých, například vrstevníků, spolužáků ad. Dítě, jehož potřeby jsou většinou nenaplněné, je vystaveno silné frustraci a ohroženo ve svém dalším vývoji.

Jako ukázkou uvažování o potřebách budou stručně nastíněny dva systémy potřeb. První se týká dospělého věku, který je ve formě Maslovovy hierarchie potřeb uveden na obrázku 12. Maslow v tomto systému uspořádal potřeby hierarchicky, z hlediska nutnosti jejich naplnění. Pyramida se skládá z pěti úrovní. Uvedené hierarchické uspořádání potřeb, je v pyramidě sestaveno od nejnižších, tedy nejzákladnějších potřeb po vývojově nejvyšší. Základnu pyramidy tvoří základní potřeby tělesné a fyziologické, další je potřeba bezpečí a jistoty, potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti. Na vyšších stupních se pak objevují potřeba uznání a úcty a potřeba seberealizace. Vyšší potřeby se ale projevují až tehdy, když jsou do jisté míry uspokojeny potřeby nižší, jak uvádí Nakonečný (1998). Mezi fyziologické potřeby jedince

zařazujeme stravu, dýchání, vyměšování, přiměřenou teplotu, pohyb, spánek a odpočinek, vyhnutí se bolesti a sexuální uspokojení. Jelikož se pohyb řadí do prioritních potřeb člověka, měla by se pohybové aktivitě věnovat zvýšená pozornost i ve školských zařízeních. Druhý systém se týká dětského věku a je vysvětlen díky Matějčkově vyjádření pod obrázkem 12.



Obrázek 12

Maslowova hierarchie potřeb

<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/vychodiska/masl.jpg>

V českém prostředí nelze nezmínit v souvislosti s potřebami dítěte prof. Matějčka (1999), který za nejdůležitější ze všech potřeb pro dítě považuje následující potřeby:

- A) jistoty,
- B) bezpečí,
- C) stálosti.

Prof. Matějček doporučuje se věnovat záměrně uspokojování těchto potřeb na prvním místě. Jistotu a bezpečí potřebuje jedinec pro svůj zdravý vývoj nejen v době, kdy se buduje jeho primárně určující lidská vazba na matku a další lidi ve svém blízkém okolí, ale také je potřebuje prožívat i v každé další etapě až do dospělosti. Jsou nezbytné při navazování sociálních vazeb s dětmi v okolí, s cizími lidmi mimo rodinu, s učitelkami ve škole, s kamarády, s vedoucími a členy zájmových skupin a dalšími osobami a těžit z mnoha navazovaných vztahů pozitivní zkušenosti. Celkově pozitivní naladění vyvolané pocity

bezpečí a jistoty má význam pro pozdější učení. V neohrožujícím sociálním prostředí se jedinec učí snáze a trvaleji než v prostředí, kde se cítí ohrožen.

Později připojil prof. Matějček k těmto třem potřebám ještě další dvě potřeby, a to potřebu identity a otevřené budoucnosti. V rozhovoru pro časopis Zdravá rodina (2/1999) nazvaném „Jak nezraňovat dětskou duši“ prof. Matějček shrnuje své úvahy trochu odlišně oproti původnímu členění:

1. Potřeba náležitě stimulace podnětu. Jedná se o to, aby dítě nemělo podnětů ani málo, ani příliš moc. Také je nutné, aby odpovídaly rozvoji dítěte. Měly by být proměnlivé a rozmanité. Má-li dítě podnětů málo, hovoříme o určité „podnětové podvýživě“, dokonce můžeme přisoudit pojem deprivace. Dítě se nudí, mozek se nenamáhá, a tedy se ani nepřipravuje na určitou aktivitu. Je-li naopak podnětů moc, mozek je přetížen a začne se bránit, a to je ještě horší. Nervový systém dítěte musí být tak přiměřeně zatěžován.

2. Potřeba smysluplného světa, kdy se jedná o to, aby okolní svět a jeho podněty měly pro dítě význam. Jakákoliv činnost by měla mít svoji logiku a posloupnost a neměla by být dělána ve zmatku, nebo nahodile. V podnětech musí být řád, který je dítěti srozumitelný. Ukázalo se, že bezbřehá liberální výchova, kdy si dítě může dělat, co chce, budí v dítěti úzkost, a to je opět stres. Dítě potřebuje mít v řádu světa určitou oporu, to znamená, že se věci chovají, jak mají, a to je pro dítě srozumitelné.

3. Potřeba životní jistoty. To je vědomí, že dítě k někomu patří, že nemá pocit ohrožení, úzkosti či nebezpečí. Patří to k řádu věcí, kdy se lidé mají vzájemně rádi. Jinými slovy jde o citové vazby a vztahy. Ty jsou pro dítě nejdůležitější.

4. Potřeba pozitivní identity. To znamená, že dítě žije s pocitem, že pro ty druhé kolem sebe má nějaký význam, že není anonymní součástí nějakého dění, které je mu nesrozumitelné. Děláme z nich určitou společenskou osobnost, hodnotu, kterou dítě přijímá za své. To je pozitivní identita, vědomí vlastního já a vlastní hodnoty.

5. Potřeba otevřené budoucnosti, kdy se na něco těšíme, případně něco očekáváme. Jde o časové dimenze v lidském životě, tedy mít plán, určitý program, cíl a perspektivu.

Když některá z těchto potřeb není vhodně uspokojována, nastává kritická situace a riziko nesprávného vývoje narůstá.

Úspěšnost, případně neúspěšnost, je tak významným činitelem ovlivňujícím a působícím na sebehodnocení, sebereflexi a následně na utváření sebepojetí každého jedince, v našem případě žáka. Každý z nás potřebuje pocítovat úspěch. Může nás napadnout hned i opak této myšlenky, proč potřebuje každý cítit úspěch, když právě neúspěch, prohra a porážka je hnací silou a motorem k vyššímu výkonu a větší snaze. Právě profesor Matějček (2000) v článku publikovaném na internetovém portálu připomíná starou známou věc, že přílišný úspěch může

člověka zkazit, oproti tomu neúspěch je „hořká medicína, která pomáhá a léčí“. Jenomže je potřeba mít na mysli, že všeho moc škodí. Někdo je svými neustálými neúspěchy už tak frustrovaný a unavený, že si neví rady a potřebuje pomoc okolí. Stejně, ba možná daleko důležitější, je to u dětí. Zde je zřejmé, že pozitivní výchovné metody, jako je odměna a pochvala, mají přednost před těmi negativními, jako je opakovaná a nemístná kritika, případně trest v různých formách.

### **2.6.1.1 Školní výkon z pohledu úspěšnosti a neúspěšnosti**

Hrabal (1984) uvádí, že školní výkon je v zásadě závislý na motivaci, která je následně zpětně ovlivněna školní úspěšností. Byly exaktně potvrzené pozitivní korelace mezi motivací a některými osobnostními charakteristikami, a také mezi motivací a školní úspěšností (Hvozdík, 1970, 1986; Zelina & Jaššová, 1984; Dočkal a kol., 1987).

Podle Vágnerové (2001) obvykle samotný úspěch posiluje pozitivní motivaci žáka. Podporuje jeho pozitivní očekávání i sebedůvěru. Úspěšný žák pracuje s větší ochotou, protože je škola pro něj spíše zdrojem uspokojení. Neúspěch obvykle představuje negativní motivační impulz. Ten posiluje negativní očekávání a obavy z dalšího selhání. Každé další selhání posiluje potřebu vyhnout se neúspěchu a snižuje pozitivní motivaci k učení.

Subjektivní význam školního výkonu je dán jeho obecnou hodnotou, která vyplývá ze sociálního prostředí žáka. Dítě na počátku školního věku tradičně přijímá hierarchii hodnot a postojů svých rodičů bez výhrad. O jiné variantě ani neuvažuje. Tímto způsobem přejímá také jejich představy o významnosti vzdělání a školního výkonu. Když tomu tak není, tedy v okamžiku, že pro rodiče není školní výkon podstatný a důležitý, pak pro identitu dítěte nemají školní výsledky velkou váhu a nemohou ho tudíž ani motivovat.

Připomeňme si opět Vágnerovou (1997), která tvrdí, že školní výkon dítěte může být dočasně ovlivněn rodinnou situací a jinými vnějšími vlivy. Stává se tak často u dětí, jejichž rodiče se rozvádějí. Snížený výkon je vysvětlován jako důsledek trvalého stresu, spojeného s rozpadem rodiny, který v dítěti vyvolává specifické emoční reakce. Stres vede ke zhoršení pozornosti a také ke zhoršenému učení. Tuto situaci navíc podtrhuje negativní zpětná vazba, která přichází od učitelů i rodičů. Dítě postupně začne ztrácet zájem, protože mu přináší jen samé nepříjemnosti.

Školní výkon může být ovlivněn sociálními vlivy, které působí motivačně v konkrétních situacích, tedy přímo při jakémkoliv výkonu. Můžeme sem zařadit především sociální facilitaci, která byla experimentálně dokázána již na počátku dvacátého století. V případě, že je zadán nějaký úkol, jedinci jej provedou lépe a rychleji, když jsou v místnosti i další lidé. Přítomnost druhých osob zjednodušuje provedení úkolu. Podmínkou je, zdá se, určitá rivalita,

soutěživost, která se ve školním prostředí a výkonu jistě dostatečně projevuje. Vliv přítomnosti ostatních osob na výkon je zřejmý. Výkon se zvyšuje, ale také se zvyšuje chybovost.

Naopak v úkolech, které jsou společné pro skupinu žáků, se může objevit opak sociální facilitace, sociální lenivost. Ta se projevuje tak, že jedinec vynakládá menší úsilí v úkolech, které jsou společné, než by vynakládal sám. Takzvané skrytí se v davu je důležitým faktorem sociální lenivosti.

Zajonc (1965) vyslovil myšlenku, že dobře naučené a zažité úkoly provádíme v přítomnosti dalších lidí lépe než o samotě, ale kvalita provedení úkolů, které vyžadují pozornost a pečlivost, v přítomnosti obecnstva klesá, k čemuž se připojuje Hayesová (2003).

Školní výkon a úspěšnost, resp. neúspěšnost utváří také představy žáka o jeho dalších výkonech. Na základě minulých výkonů a jejich sociálního ocenění si žák utváří určité očekávání a stanoví si budoucí cíle. Tato představa budoucího výkonu je podle Vágnerové (2001) označována jako úroveň osobní aspirace. Základem osobní aspirace je nejen úspěšnost, ale také sebehodnocení, které je s úspěchem, nebo neúspěchem silně spjato. Aspirační úroveň se v průběhu školní docházky mění a její proměna může být i dost zásadní.

V průběhu školní docházky můžeme zaznamenat změnu v přístup samotných žáků ke školnímu výkonu, a tedy k úspěchu a neúspěchu. Lokša a Lokšová (1999) konstatují, že mladší děti si zachovávají víru ve své schopnosti i po sérii neúspěchů, zatímco žáci staršího školního věku rychleji ztrácejí. Starší děti jsou si také vědomy nebezpečí plynoucího z nasazení, protože neúspěch tam, kde se velmi snažily, je trápí daleko více a znamená větší sociální riziko, než tam, kde předem dají najevo, že jim na výsledku moc nezáleží.

Úspěšnost a výkonnost žáků staršího školního věku je chápána jinak, než u žáků mladšího školního věku, protože má vazbu na osobní perspektivu. Úspěch přestává být cílem a stává se prostředkem. Takovouto změnu významu žáci akceptují postupně pod tlakem rodičů a učitelů. Podle Vágnerové (1997) se na základě školní úspěšnosti postupně diferencuje žákovská role, a to ve vztahu k předpokládanému profesnímu začlenění. Jejich motivace a vztah k učení již není otázkou hodnocení v podobě školních známek, ale je ovlivněn anticipací budoucí role.

### **2.6.1.2 Školní neúspěch**

V pojetí tradiční pedagogiky, ale i u široké veřejnosti je vysvětlován školní neúspěch dosažením podprůměrného až nevyhovujícího výsledku v rámci školního hodnocení. Jednoduše řečeno mluvíme z hlediska vzdělávacích výsledků žáků o špatných známkách. Z pedagogicko-psychologického a sociálně pedagogického hlediska je vysvětlována školní neúspěšnost šíře, tedy jako selhávání dítěte v podmínkách školního prostředí nejen špatným

prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělání vůbec, k učitelům ad. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy, který může vést až k ohrožení psychického zdraví dítěte. To vše bývá způsobeno jak faktory psychickými, mezi něž patří učební obtíže některých žáků, tak sociálními, jako je kulturní a sociální deprivace aj. Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho budoucí život.

Potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je bezesporu významná, což bylo naznačeno při Matějčkově vysvětlení v předcházející části. Adler (1994) považuje potřebu úspěchu za základ dynamiky vývoje člověka. Podle tohoto pojetí je veškerá aktivita stimulována či tlumena právě tímto mechanismem. Adler (1994) dále zdůrazňuje vliv individuální interpretace na hodnocení situace i sebe sama. Zkušenosti z minulosti mají určitý subjektivní význam a v tomto směru určitým způsobem modifikují budoucí směřování k pozitivnímu uplatnění. Ovlivňují tak osobní aspiraci, cíle, které si jedinec klade a které by z pohledu jedince byly jako úspěch akceptovány. Mluví se v této souvislosti i o pocitech méněcennosti, které však nemají pouze negativní význam, ale mohou být impulsem k další činnosti, jak konstatují Adler (1994) a Hadj-Mousová (1995).

Období školního věku je podle Eriksona (1963) nazváno obdobím pýle a snaživosti, ve kterém dominuje právě potřeba dobrého výkonu a jeho potvrzení takovým ohodnocením, které by představovalo úspěch. V této době dokazuje dítě svou vlastní hodnotu zejména výkonem. Úspěch posiluje jeho sebedůvěru a tímto způsobem uspokojuje i potřebu seberealizace jak uvádí Vágnerová (1997).

Jestliže se však dítěti nepodaří se seberealizovat, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty, které mohou být více méně generalizované. Takové dítě nesplnilo základní vývojový úkol v daném období školního věku, a proto i v pozdějším věku hledá náhradní způsob, jak potřebu výkonu uspokojit.

Podle Vágnerové (1997) je škola místem učení, kde se dosažená úroveň ověřuje prostřednictvím výkonu, který je klasifikován, proto mají děti školního věku potřebu úspěchu. Potřeba úspěchu může být akceptována jako tendence ukázat, že dítě zadaný úkol dobře zvládá a výkon je srovnáván s určitým standardem, jako jsou osnovy, popřípadě v podmínkách školní tělesné výchovy UNIFITTESTem, EUROFITTESTem či jinými formami standardů. Avšak potřeba úspěchu může být interpretována jako tendence vyniknout, případně alespoň uspět, ve skupině věkových vrstevníků, kdy jde jednoznačně o relativní úspěšnost.

V každém případě musí existovat určité kritérium, které je více či méně relativní a kterého je třeba dosáhnout k potvrzení vlastního úspěchu. Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a

získat za něj určité ocenění ve formě známky, bodů apod., je přirozenou motivační tendencí školáků. Stimuluje jejich aktivitu a úsilí, děti potřebují být oceněny, dobře hodnoceny, aby získaly dostatečné sebevědomí. Motivační síla školního prospěchu je posilována sociálně, kdy úspěšní žáci mají ve třídě větší prestiž a bývají lépe akceptováni, jak upozorňuje Vágnerová (1997). Ve škole se však můžeme setkat s dětmi, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, tedy úspěchu, protože k tomu nemají předpoklady somatického, vývojového, popřípadě psychického charakteru. Nemají potřebné schopnosti, obtížně se učí dovednostem, tudíž nemají předpoklady tyto schopnosti nebo dovednosti využívat. Žák dokáže různě vnímat osobní důsledek neúspěchu. Může mu vadit, trápí se jím a může závažně snížit jeho sebehodnocení. Může nastat i druhá stránka věci, a to že mu neúspěch nevadí, protože má jiné hodnoty, které jsou většinou shodné s hodnotami jeho rodiny, případně je dostatečně úspěšný v jiné oblasti, ve které získává uspokojující sebevědomí. Můžeme tím myslet například hru na hudební nástroj, četbu, tanec, případně další aktivity.

V průběhu zpracování jednotlivých odborných pramenů jsme zaznamenali názory na otázku co je vlastně školním úspěchem. Můžeme mluvit o více úrovních úspěšnosti v podobě výborných známek, dobrého pocitu z učení, vítězství ve školních soutěžích, popřípadě nepropadáváním či neselháváním při zkoušení. Kromě školního úspěchu se objevuje i druhý protipól, a to je školní neúspěch. Pro žáka může být školním neúspěchem horší známka při hodnocení, přesto že se důkladně a cílevědomě připravoval. V tomto případě může být neúspěch určitou jedinečností, může se stát výjimečnou situací, nebo se může jednat o dlouhodobý projev, který znamená opakované selhávání.

Podle Vágnerové (1997) je úspěch či neúspěch zaznamenáván v rámci školního hodnocení. Jedná se o hodnocení, kterým děti v určité komplexnější, shrnující a vypovídající podobě charakterizovala škola.

Školní úspěch podle Perrenouda (1997) je vytvořen díky školnímu prostředí ve formě formálního nebo neformálního hodnocení. Toto hodnocení produkuje formální hierarchii, pracuje na základě srovnávání žáků a jako takové je považováno za legitimní.

### **2.6.1.3 Úloha motivace při hodnocení**

Hodnocení, odměňování a trestání a upevňování správných reakcí, je nejtypičtější způsob motivační výchovy. Nyní se krátce budeme zamýšlet nad skutečností, jaké jsou možnosti zvýšit motivaci žáků pomocí pochvaly nebo jiného druhu hodnocení.

Při hodnocení žáka má učitel v podstatě dvě možnosti, jak vše zrealizovat. Buď lze využít sociální vztahový rámec, což znamená, že výkon žáka je hodnocen v souvislosti a ve srovnání s ostatními žáky. Nebo může použít k hodnocení individuálně vztahový rámec, což znamená

hodnotit žáka na základě jeho pokroku v učení. V praxi převažuje sociální vztahový rámec, který může demotivovat žáky více než motivovat. Jde především o slabší jedince, kteří jsou stresováni tím, že budou srovnáváni s ostatními. Výchovný postup založený na teorii Rheinberga (2002) říká, že by se měl používat individuálně vztahový rámec stejně často jako sociální vztahový rámec, protože takto má žák možnost překonat sám sebe, jak uvádí Zelina (1994).

Pozitivní zpětná vazba na školní výkon poskytovaná žákovi zvyšuje jeho vnitřní motivaci tím, že podporuje rozvoj autonomie a kompetence jeho osobnosti. Jestliže jsou podle Lokši a Lokšové (1999) oceněny především vnitřně motivované učební činnosti, je tím posilována vnitřní motivace.

Zelina (1994) poukazuje na to, že součástí pedagogické dovednosti by měla být schopnost vytvářet takové situace, ve kterých by i slabší žáci mohli být oceněni pochvalou od učitele. Toho se dá docílit v tělesné výchově využitím rozmanitých individuálních cvičení, které by zvládli i slabší žáci. Je zde také možnost vytvářet cvičení s nabídkou pro žáky, ve kterých slabší žáci mohou více vynikat, a tudíž nemusejí mít obavy z možného selhání, mohou použít svoji fantazii a tvůrčí myšlení. Je žádoucí, aby povahou tyto úkoly byly pro slabší žáky splnitelné a aby učitel měl možnost je pochválit a tím jim umožnit prožít si pocit úspěchu v daném cvičení. Právě tento pocit je motivuje k činnosti a žáci si přejí znovu tento pocit zažít. Pochvala a pozitivní hodnocení by mělo přicházet nejen po dosažení nějakého cíle, výsledku, ale měl by být hodnocen i proces a vztah žáka k činnosti, chuť k jakékoliv činnosti a samozřejmě i vynaložené úsilí.

Man, Mareš a Stuchlíková (2000) ale upozorňují na jednu skutečnost, která se může při hodnocení projevit. Dobře míněná snaha učitelů chválit slabší žáky za splnění jednodušších úkolů, a tím je motivovat, se může obrátit proti učiteli v tom smyslu, že může poškozovat žákovo sebepojetí. A se sebepojetím velmi úzce souvisí učební motivace a aspirační úroveň. Proto je nutné s hodnocením a pochvalami zacházet velmi opatrně a citlivě.

Pochvala a zdůraznění pozitivních citů, zejména ve formě estetické, poznávací a etické, u dítěte je stejně důležité jako hodnocení výsledku. Hodnotit by měl učitel i tvořivost, samostatnost žáka, jeho pomoc jiným žákům, snahu překonávat překážky a samotnou osobnost žáka. Podle Zeliny (1994) by měla zásada pro pochvalu být splněna mottem: „chválit častěji, než kritizovat a kárat“.

Stejně jako odměny a tresty by se mělo hodnocení řídit základními zásadami:

a) hodnocení má přijít bezprostředně po provedení požadovaného cviku nebo výkonu,



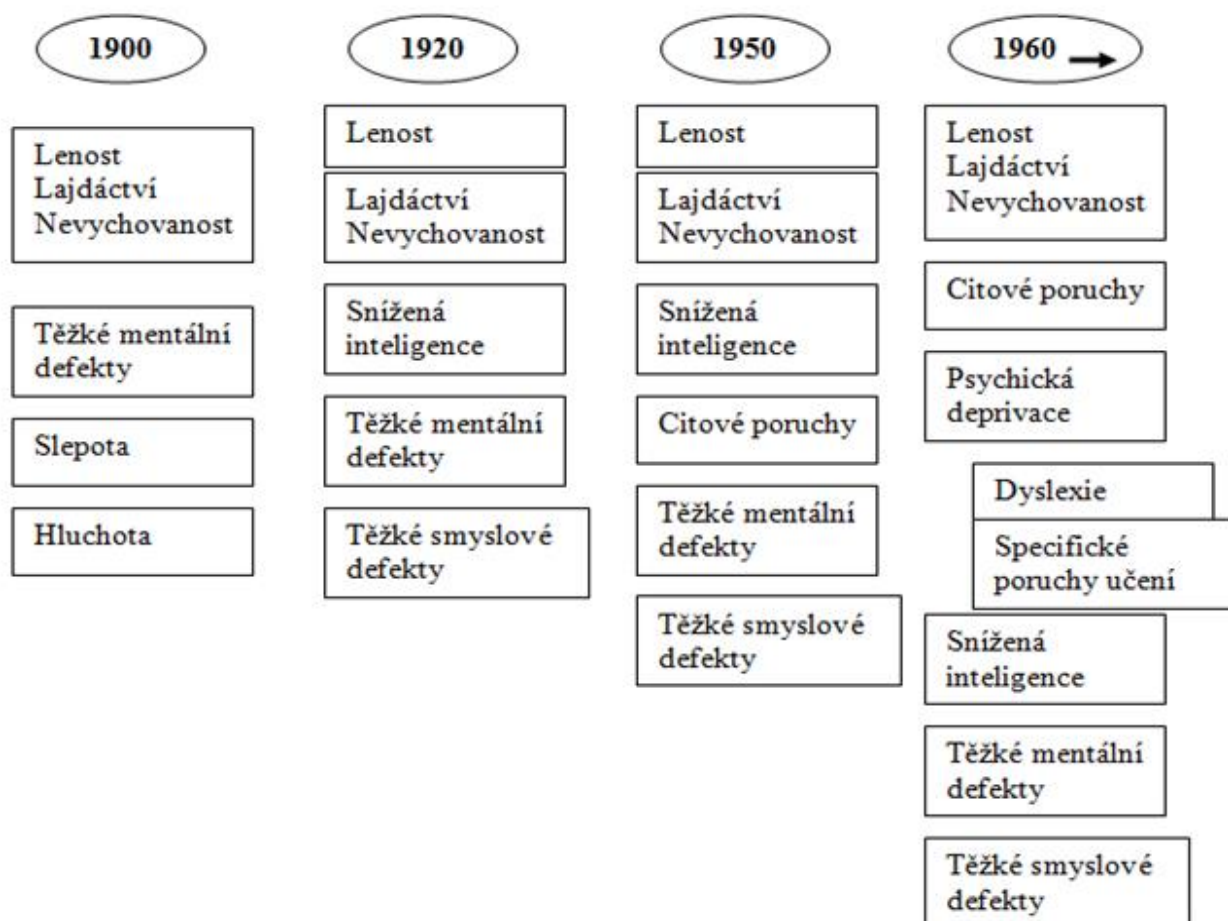
- b) žák má vědět, za co je odměňován a proč je takto odměňován a to případě různých způsobů hodnocení, ať se jedná o hodnocení pomocí symbolů, nebo slovní, případně sociální, nebo emocionální odměnou,
- c) známkování, případně bodové hodnocení může být doplněno slovním hodnocením,
- d) při negativním hodnocení by měla být snaha se vyhnout vysmívání, ironii, ponižování a zahanbení dítěte,
- e) hodnocení nemusí být prováděno pouze učitelem, hodnotit může třída, skupina, nebo se může žák hodnotit sám, tento bod může mít svá úskalí, která vyvstávají ze sociálního statutu hodnoceného k hodnotiteli,
- f) hodnocení by nemělo být stereotypní, učitel by měl obměňovat způsoby hodnocení.

#### **2.6.1.4 Identifikace neúspěšného žáka a diagnostika příčin neúspěšnosti**

Při identifikaci neúspěšného žáka se opíráme o práci Kohoutka (2009), kde mimo jiné konstatuje, že otázka školního výkonu, prospěchu, školní zdatnosti a hlavně neprospěchu je v obecné rovině ve škole zásadním problémem, jehož řešení si vyžaduje náročnou a dlouhodobou práci s dítětem. V rámci řešení problematiky školního neúspěchu je doporučována pravidelná spolupráce tří subjektů výchovy, a to učitelů, rodičů a samotných žáků. Je třeba si uvědomit, že samotná školní výkonnost je determinovaná velkým množstvím faktorů, které se dotýkají zejména osobnosti a zdravotního stavu dítěte, dále prostředím dítěte, čímž myslíme rodinné a mimoškolní prostředí, v neposlední řadě také úroveň výchovně vzdělávacího procesu ve škole, jak konstatuje Kohoutek (2009).

Významnou roli sehrávají při identifikaci neúspěšného žáka zároveň teorie kauzálních atribucí, které tak rozčleňují příčiny neúspěchu na vnitřní a vnější, popřípadě na příčiny změnitelné a nezměnitelné. Role spočívá ve zjištění typu neúspěchu, který může mít charakter trvalejší, případně progredující s celkovou tzv. absolutní školní neúspěšností. V tomto případě se jedná o výukovou nedostačivost, jak se o tom zmiňuje Kohoutek (2009). Žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do normální školy. Ve druhém případě může jít o tzv. dočasnou, přechodnou či částečnou, tedy dílčí, parciální relativní školní neúspěšnost, kdy má žák špatný prospěch z příčin mimointelektových například z důvodu intelektuální pasivity nebo momentální indispozice, které lze většinou odstranit. U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování nižší než jeho mentální schopnosti a předpoklady. Kohoutek (2009) se tak zmiňuje o podvýkonovém syndromu, který může být způsoben krizovou, stresovou situací, unavitelností, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod. Dále je podle Kohoutka (2009) absolutní i relativní školní neúspěšnost obrazem i důsledkem individuálních

rozdílů, které nacházíme nejenom v osobnosti žáků, kdy se například jedná o úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmoničnosti či disharmoničnosti osobnosti, ale i v oblasti jejich výkonnosti ve škole a v jejich rodinné výchově. Špatný prospěch a neprospěch nejsou většinou monokauzální, ale spíše polykauzální záležitostí. Každý případ špatného prospěchu má svou individuální souhru příčin a podmínek, vlastní vývoj a dynamiku. V odborné literatuře (zvláště Kohoutek, 2009) se mimo jiné setkáváme s členěním příčin neúspěchu na zdravotní (pozn. autora jinak somatologické), psychologické, sociologické (pozn. autora sociálně ekonomické) a pedagogické (pozn. autora v užším slova smyslu didaktické). Platí přitom, že jediný typ příčiny neúspěchu nemusí mít automaticky záporný determinující účinek na celkovou školní úspěšnost žáka. Jak již bylo výše zmíněno, většinou jde u školní neúspěšnosti o kombinaci více podmínek a příčin. Z hlediska vývoje diferenciální diagnostiky školních neúspěchů byly podle McLeoda (1982) strukturovány příčiny neúspěchu ve škole a do podmínek českého školství byly upraveny Matějčkem (2011) následovně, jak můžeme zaznamenat na obrázku 13. Příčiny neúspěchu byly chronologicky rozčleněny do období let 1900, 1920, 1950 a 1960 a byly postupně systematicky doplňovány. Od 60. let minulého století můžeme zaznamenat již příčiny, se kterými se setkáváme i v současnosti, jako je dyslexie, specifické poruchy učení a psychická deprivace. Je třeba upozornit, že s vývojem dítěte a jednotlivých faktorů působících na něj může docházet k indikování dalších příčin. Určitě by stálo za pozornost další možné příčiny doplnit, však nám tato úloha nepřísluší.



Obrázek 13

Vývoj náhledů na příčiny neúspěchu ve škole podle McLeoda (1982, do tuzemských podmínek upraveno Matějčkem, 2011)

V této publikaci se spíše zabýváme problémem relativní školní neúspěšnosti, který je zapříčiněn podle Kohoutka (2009) třemi oblastmi příčin: sociálně psychologickými, biologicko-psychologickými a intrapsychickými. K uvedenému členění se přikláníme a následně se pokusíme stručně tři oblasti příčin školní neúspěšnosti podle Kohoutka (2009) charakterizovat:

#### **A) Sociálně psychologická oblast**

Do této oblasti můžeme zařadit jednak rodinné prostředí a následně školní prostředí. Z hlediska rodiny může mít vliv profese rodičů, pracovní zaneprázdněnost obou rodičů, ale také volnočasové aktivity a zájmy rodičů i prarodičů. Můžeme upozornit na studii Katrňáka (2004), který zjistil, že rodiče dělnických profesí mají volnější vztah ke škole a tudíž věnují vzdělání dětí méně času i zájmu a školu vybírají především podle blízkosti bydliště. Oproti tomu rodiny vysokoškoláků školy pro své děti vybírají podle kvality a také se zajímají o dění ve škole. Z uvedeného konstatování vyplývá, že rodiče dělnických profesí tak zaujímají

materiální strategii, kdy jsou děti spíše vychovávány k brzkému vydělávání peněz. Rozdílně uvedené vnímají vysokoškolsky vzdělaní rodiče, u kterých se setkáváme s tzv. statusovou strategií. Znamená to orientování se na získání prestižního statusu ve společnosti. Při výzkumných šetřeních jiných vlivů v rodině, než je socioekonomický status bylo zjištěno, že rodiče úspěšných žáků, zde pocházející z chudých poměrů, se zajímali o vzdělání svých dětí, podporovali je a jejich případné neúspěchy nesvalovali na nedostatek schopností a nižší úroveň předpokladů jak uvádějí Bempechat, Graham a Jimenez (1999). Při srovnání s již zmíněnou studií Katrňáka (2004) můžeme konstatovat, že nezáleží na socioekonomickém statutu rodiny, ale spíše na tom, zda je trvalý zájem rodičů o vzdělání svých dětí a zda dochází k podpoře ze strany rodičů.

Zároveň nesmíme opomenout na úroveň vzdělání a vztah ke vzdělání rodičů a výchovu vlastních dětí ke stálému zvyšování vzdělání a zájem rodičů o výsledky výchovy a vzdělání. Na uvedené může mít zejména vliv vzdělání matky, jelikož zejména ona vychovává dítě v porovnání s otcem, na což ve svém výzkumu upozorňují Matějů a Řeháková (1992) a konstatují, že úspěšnost dítěte predikuje především vzdělání matky.

Uvedená výchova však může být nedostatečná z důvodu zaneprázdnění obou rodičů, zároveň může mít charakter rozmazlující, infantilní, příliš úzkostlivý, ambivalentní, laxní, kontrastní, protektivní, negativistický, případně perfekcionista. V posledním případě se jedná o vysoké aspirace rodičů zejména v oblasti vzdělání, následně se může zvýšené očekávání objevit v dalších mimoškolních aktivitách, mimo jiné při úspěchu ve sportu. Rodiče v tomto případě očekávají od svého dítěte takové školní nebo sportovní výsledky, které nemusí odpovídat vývojové zralosti a samotným dispozicím jedince. V rodinném prostředí se můžeme setkat i s emočním strádáním a s výskytem konfliktních situací mezi jednotlivými rodinnými příslušníky. Kromě rodiny se neúspěch může vztahovat i na školní prostředí, což se může projevit malou aktivizací žákovy osobnosti v průběhu vyučování, při nedostatečném respektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, v průběhu interakce mezi učitelem a žákem, popřípadě žákem a jeho spolužáky, díky psychologicko-pedagogickému postoji učitele vůči některým neprospívajícím žákům apod. Zejména pak při řešení sociálně psychologických příčin neúspěchů ve škole se očekává od samotných učitelů, ale zároveň i rodinných příslušníků určitou míru taktního pedagogického jednání. Je třeba si uvědomit, že se jedná o velice citlivou záležitost a že podstatnou součástí je poznání každého žáka z hlediska individuálních charakteristiky a vývojových zákonitostí, což může vést k uplatňování principu individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Zde je třeba připomenout spolupráci školy s rodinou. Výzkumy Pianta (1999), Walse, Hillegerse, Reicharta, Ormela, Nolena a Verhulsta (2001) a Simona (2004) byly zaměřeny na zjišťování vztahů rodiny a

školy a jejich vzájemné komunikaci. Výše uvedení autoři tvrdí, že i kvalita vztahů rodiny a školy ovlivňuje školní úspěšnost. Žáci z rodin, které spolupracují, se školou mají lepší šance na úspěch než ostatní děti. Při této příležitosti je důležité upozornit na výskyt dalších možných příčin a těmi jsou stoupající rozvodovost, popřípadě pracovní zaneprázdnění rodičů. Rabušicová a Pol (1996) vybírají následující důvody špatné komunikace mezi rodinou a školou: rodiče na kontakt se školou nemají čas, rodiče často недоceňují význam školy a vzdělání, mají málo informací o škole a práci učitele nebo jsou tyto informace zkreslené.

### ***B) Biologicko psychologická oblast***

Druhou oblastí příčin možného neúspěchu u dětí je biologicko psychologická oblast. Na snížení prospěchových a studijních výsledků mohou mít vliv reaktivní stavy a posttraumatické stresové reakce. Zejména pak špatný tělesný nebo zdravotní stav mohou vést ke snížení úspěšnosti v jakékoliv školní činnosti žáka. Školní úspěšnost může být způsobena neuplatněním základních psychických potřeb žáka v průběhu školní docházky. Je možné mimo jiné zmínit potřebu přijetí do skupiny stejně starých vrstevníků, které můžeme zaznamenat v průběhu zapojení do různých pohybových her. Jak uvádí Koukolík s Drtilovou (2004) můžeme se s uvedeným setkat zejména u dětí psychicky deprivovaných, které pracují často pod úrovní svých individuálních schopností, ztrácejí zájem nejen o učení, ale i jakoukoliv činnost, popřípadě se jejich zájem přesouvá do oblasti hledání jiných aktivit a činností, které dokáží uspokojit jejich potřeby. V tomto případě je významným pracovním postupem jak ze strany učitelů, tak také ze strany rodičů vytvořit příslušnou individuální péči jak v podmínkách školy, tak v podmínkách rodiny. Jedná se o vyžadování takových výkonů u dětí, které jsou schopny díky svým schopnostem zvládnout tak, aby nedocházelo k pocitům frustrace, popřípadě poruše vlastního sebehodnocení. Co může z biologicko psychologického hlediska způsobit pocit neúspěšnosti u žáka, o tom se zmiňuje Kohoutek (2009). Pro tuto publikaci jsme vybrali některé z důvodů:

- přetrvávající neuropsychické nezralosti pro školu,
- vývojové fáze s důrazem na zvýšené nároky na metabolismus, zejména pak růstová akcelerace apod.,
- pohybového neklidu, který může být způsoben určitým stavem deprivace,
- parciálních nedostatků ve struktuře poznávacích procesů, zejména pak dyslexie, dysortografie apod.,
- nevyhraněné laterality i z možného důvodu přecvičovaného leváctví,
- rekonvalescence po nemoci, popřípadě stavů zvýšené únavnosti a kolísavé výkonnosti,

- následků psychické deprivace a subdeprivace,
- neuropsychických popřípadě afektivní lability a neurotických tendencí jako je snížení koncentrace pozornosti.

### ***C) Oblast intrapsychických příčin***

Kromě sociálně psychologických a biologicko psychologických příčin ovlivňují neúspěšnost jedince intrapsychické příčiny, kam můžeme zařadit neúplně rozvinutý zájem o učení podložený až záporným vztahem žáka k učení, dále pak sníženou úroveň školní motivace, popřípadě i negativní vztah žáka k vyučujícímu. Intrapsychických příčin může být mnoho, z hlediska studia žáka s pohybovou neúspěšností v podmínkách školní tělesné výchovy můžeme upozornit na možnou pohybovou pasivitu, která může být způsobena uspokojením se s průměrnými nebo podprůměrnými výsledky u jedinců, kteří mají individuálně na mnohem lepší výsledky. Mají tak vytvořenou nízkou aspirační úroveň a jejich zájmy orientované na jakoukoliv činnost jsou nedostatečně rozvinuté. Významnou úlohu zde může mít určitá inaktivita či zaměření se na volnočasové aktivity, které nepodporují jejich individuální předpoklady. Při jakýchkoliv pohybových aktivitách se dále setkáváme s výskytem pocitu méněcennosti a sníženou sebedůvěrou.

Významnou složkou mentálního vztahu k jakékoliv činnosti, nejen k učení, popřípadě školní práci, je postoj. Jak konstatuje Kohoutek (2009) je na postoji žáka k učení závislá i míra motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti. Z hlediska vytvoření a následnému upevnění pozitivních postojů žáka k učení v celém svém komplexu sehrává významnou roli velké množství aspektů. Z hlediska našeho tématu bychom upozornili na následující: pocit úspěchu při učení, obdržení kladného hodnocení v podobě pěkné známky nebo ústního sdělení, získání drobné odměny, povzbuzení popřípadě uznání učitele, uznání skupinou spolužáků nebo svých vrstevníků. I přesto, že tyto aspekty mohou kladně ovlivnit postoje žáků, stejně se můžeme setkat i s jedinci, jejichž intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti mohou být dány žádnými nebo naopak přehnaným množstvím mimoškolních zájmů.

Pro předcházení výskytu neúspěchu u žáků je možné vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry třídy, určitého pozitivního klimatu třídy, jak se o tom zmiňuje Lašek (2001), Míček a Zeman (1992) a dále Ďurdiak (2001). K tomu může velmi významně přispět samotný učitel zejména díky svému spravedlivému přístup k jednotlivým žákům a dále například díky akceptování žáka vzhledem k individuálním zvláštnostem a jeho postavení ve třídě. Zároveň by měl vykazovat odpovídající morální a psychosociální úroveň,

měl by mít schopnost empatie ve vztahu k žákům a zároveň vytvářet klidnou atmosféru ve třídě, optimismus a prožitek z jakékoliv vykonané činnosti.

Stručně je třeba se zmínit o odborné diagnostice příčin školního neúspěchu, jak uvádí Kohoutek (2009). Vedle základních psychologických postupů jako je pozorování, rozhovor, anamnéza, analýza výkonů dítěte a test rozumových schopností i test didaktický, stojí za pozornost využití Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí, který byl sestaven Matějčkem a Vágnerovou (1992). Test se zabývá vztahy dětí ke svým intelektovým schopnostem, ke své bystrosti, pohotovosti a ostatním vlastnostem, které jsou předpokladem úspěchu ve škole. Dítě hodnotí také své schopnosti pro matematiku, čtení, pravopis, psaní a svou úspěšnost v těchto oblastech. Nakonec vyjadřuje důvěru ve své schopnosti vcelku a hodnotí své postavení mezi žáky. Test má normy pro děti od deseti do patnácti let. Bývá označován také, jako SPAS (pozn. Students Perceptions of Ability Scale) podle původní verze testu Boersmy a Chapmana (1979).

#### **2.6.1.5 Stručný přehled faktorů ovlivňujících neúspěšnost žáka**

Z oblasti příčin školní neúspěšnosti se přesuneme ke stručnému přehledu faktorů, které mohou ovlivňovat neúspěšnost žáka. Jednotlivé faktory, dá se říci, korespondují s oblastmi příčin školní neúspěšnosti. Musíme dále konstatovat, že faktorů, které mohou ovlivnit vznik školní neúspěšnosti je mnoho. V našem případě jsme se zaměřili na samotnou osobnost žáka z hlediska několika podle nás významných faktorů jako je motivace, výkonové potřeby a aspirace. Mezi další faktory jsme zařadili pohlaví, rodinu a samotného učitele.

#### **Žák a jeho osobnost**

Nejvýznamnějším faktorem, který ovlivňuje neúspěšnost žáka je samotná osobnost tohoto žáka. Podle Piageta a Inhelderové (1970) je dítě zcela závislé na pozitivním přijetí svého okolí, především pak rodičů, ve školním prostředí pak spolužáky a učitelé. Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků je pro dítě ve škole zklamání očekávání rodičů. A zejména zde je potřeba upozornit, že pokud je dítě dlouhodobě sužováno svými neúspěchy a nedostává se mu bezpodmínečně pozitivního přijetí, dochází přirozeně k narušení vývoje osobnosti. Stává se, že je dítě vnímáno jako líné, bez dostatečné vůle, bez zájmu o nabízenou činnost a bez zájmu spolupracovat. Je třeba si uvědomit, že není posuzován pouze jeho výkon, ale zároveň i jeho povahové vlastnosti a charakter. Díky tomuto posuzování dítě přijímá negativní hodnocení a tím jsou vytvářeny předpoklady pro vytváření pocitu méněcennosti. S tímto stavem jsou spojeny citové problémy, což odpovídá tomu, že tyto děti mívají nižší úroveň sebevědomí a jejich sebehodnocení může být velice kritické. Při jakékoliv činnosti se prezentují negativními emocemi jako je úzkost a strach. S těmito emocemi se významně setkáváme i ve školní

tělesné výchově. Úzkostný žák má pocit, že vybrané cvičení může být pro něho nebezpečné a může se tak cítit ohrožen. Když k tomu přidáme skutečnost, že má menší pohybovou zkušenost, tak můžeme očekávat nevhodnou reakci v chování, zejména se sklonem k anticipaci ohrožující činnosti a tím ke ztrátě motivace provádět takovou pohybovou činnost, při které by si mohl ublížit. S tím souvisí další negativní emoce, a to je strach jak tvrdí Vágnerová (1995). Strach může být způsoben celkově sníženou frustrační tolerancí žáka, popřípadě se vytváří působením určitého výchovného subjektu. Příčinou tohoto strachu je obava ze ztráty očekávaného dobrého prospěchu popřípadě se může jednat o reakci na opakování nepříjemných prožitků, které byly spojeny s neúspěšnou činností.

Významnou složkou, která může zabránit výše uvedeným emocím, je motivace. Odpovídající a v daném okamžiku vhodná motivace je významným faktorem pro efektivní učení. V psychologickém výzkumu se setkáváme s několika definicemi motivace. Podle Hartla (1993) je motivace pohnutka, příčina činnosti, jednání člověka zaměřeného na uspokojení potřeby. Naopak Nakonečný (1998) rozumí motivací proces, určující směr, sílu a dobu trvání chování. Abbeduto a Elliott (1998) zachycují význam motivace ve školních podmínkách v následujících čtyřech bodech:

- 1) zaměření žáka k určitému cíli, tedy k učení,
- 2) aktivizování energie a stimulaci jednání,
- 3) zvyšování pravděpodobnosti žákova úspěšného překonávání překážek,
- 4) podpoře rozvoji poznávacích procesů.

Hrabal (1984) konstatuje, že základní zdroje lidské motivace tvoří potřeby a incentive. Přitom potřeby jsou charakterizovány pocitem vnitřního nedostatku či přebytku. Naopak incentive jsou chápány jako vnější podněty. Jedná se o jevy, popřípadě události mající schopnost vzbudit a většinou i uspokojit lidské potřeby. Z hlediska členění potřeb nás zajímají potřeby sekundární, tedy psychologické, které závisí na vlivu učení. Samozřejmě musíme upozornit na potřeby spojené s bezpečím člověka, jak na to upozorňuje Helus, Hrabal ml., Kulič a Mareš (1979), kdy například fyzicky slabí žáci se cítí ohroženi silnějšími a výkonově slabší žáci se cítí ohroženi učitelem, popřípadě nejlepšími žáky. Úplně nejvýše se vyskytují potřeby rozvinuté vlastními schopnostmi (Helus, Hrabal ml., Kulič & Mareš 1979). Ještě jednou je třeba zdůraznit, že sekundární potřeby jsou rozhodujícím činitelem pro motivaci ke školnímu úspěchu a můžeme je následně dělit na kognitivní potřeby, sociální potřeby, potřeby prestiže a výkonové potřeby (Helus, Hrabal ml., Kulič & Mareš 1979). Uvedené sekundární potřeby bychom si stručně popsali. Kognitivní potřeby působí na rozvoj osobnosti žáka, zároveň na jeho učení a na samotný školní výkon. Vnitřní činitele těchto potřeb mají vyšší motivační hodnotu než činitele vnější. Naopak u sociálních potřeb mluvíme o potřebě pozitivních vztahů



a o potřebě prestiže. Potřeba pozitivních vtaů je v hledání určitých forem vztahů, kamarádství, lásky i pouhé mezilidské shody. Jedinec se pokouší díky pozitivním vztahům zařadit mezi své vrstevníky apod. Co se týká prestiže je zde snaha dosáhnout sociálního uznání, kdy jedinec má potřebu dominance a snaží se být v centru pozornosti. Sociální potřeba má vliv z hlediska učení vliv pouze v souvislosti s tím, jaký dopad bude mít určitý dosažený výkon na sociální vztahy. Žáci s potřebou pozitivního vztahu využívají svého školního výkonu k získání a udržení sympatií učitele, rodičů, popřípadě spolužáků. Na rozdíl od žáků s potřebou prestiže, kteří usilují díky svému dosaženému výkonu o získání, nebo udržení vysokého sociálního statutu. Poslední součástí jsou výkonové potřeby a s ním spojená úroveň aspirace. V jakékoliv činnosti může dítě dosáhnout hodnotitelných výsledků, které jsou vyvolávány buď potřebou úspěšného výkonu, nebo popřípadě potřebou vyhnout se neúspěchu (Atkinson, 1964). Nejprve je potřeba úspěšného výkonu závislá na dvou činitelích, jednak na výkonové orientaci samotných rodičů a dále na osobní zkušenosti jedince s prožitkem úspěchu. Naopak potřeba vyhnout se neúspěchu způsobuje strach z neúspěchu a je vyvolávána zejména při negativní zkušenosti z předcházejícího neúspěchu. Co se týká aspirační úrovně, jedná se o odraz výkonové motivace, což lze definovat jako úroveň cílů, které si člověk dává a jejichž dosažení očekává. Za pozornost stojí upozornit na funkci odměn a trestů. V této části se spíše zaměříme na funkci odměn, jež je informativní a zároveň motivační. Informativní složka dává žákovi zpětnou informaci o jeho absolvovaném nebo provedeném výkonu. Motivační složka slouží jako prostředek k udržení odměňovaných činností. Odměnou rozumíme chválení předcházejícího chování nebo činnosti a zároveň utvrzení žáka v tom, že zadaný úkol provedl správně. Odměna má svoji motivační hodnotu. Ve školních podmínkách se zdá být nejvyužívanější odměnou pochvala. Vhodně formulovaná pochvala tak dává žákovi pocit určitého sebeuplatnění a vzbuzuje v něm prožitek úspěchu. Kromě pochvaly sehrává ve školním prostředí významnou úlohu i známkování. Hodnota známky, tak jak ji všeobecně známe, má motivační stimul. Získání kladného ohodnocení v podobě dobré známky je samo o sobě odměnou a může se stát určitým prostředkem k získání další odměny. Motivační hodnota známek je velmi individuální a závisí na mnoha kritériích samotného hodnocení, jak konstatují Helus, Hrabal ml., Kulič a Mareš (1979). Může ji ovlivnit náročnost vyučovaného předmětu, výkonová orientace žáka, individuální zájem o předmět, osobnost učitele, vztah rodinných příslušníků k danému předmětu a samotnému hodnocení, klima třídy apod. Stává se, že z hlediska hodnocení dochází velice často ke kategorizování žáka buď jako výborného, nebo dobrého, popřípadě špatného. Uvedené hodnocení je dost podstatně spojeno s udělením známky, kterou odpovídá určitému kritériu splněného úkolu či zadání. Termíny se tak stávají adekvátní termínům studijní či nestudijní

typ, talentovaný či netalentovaný typ, úspěšný či neúspěšný typ. Musíme však konstatovat, že kategorie dobrý žák, popřípadě špatný žák, je pojmem relativním, což znamená, že takového žáka musíme vnímat nejen v této obecné charakteristice, ale také z hlediska výskytu možných skrytých předpokladů, které se díky absenci většího množství činností nemohly projevit. Takovýto pohled bude znamenat, že obraz tohoto žáka může být mnohem pestřejší a plastičtější než značí obecná charakteristika.

### **Pohlaví**

Dalším možným faktorem při tvorbě žákovy neúspěšnosti sehrává samotná role chlapce i dívky, která má v každé sociální skupině určitý obecný význam. Zároveň fungují jako určitý stereotyp a proto se k nim vztahují různá očekávání. V současnosti jako bychom byli svědky menšího výskytu vzorů, které by posilovaly základní archetypální mužské vlastnosti. Můžeme tak konstatovat, že výchova se do značné míry feminizuje. Nároky na děti se vyrovnávají a tato skutečnost může paradoxně vést k prohloubení rozdílů ve školní úspěšnosti dětí obou pohlaví. Podle Vágnerové (1997) bývají chlapci ve školních činnostech méně úspěšní a mají více problémů i v adaptaci na školu. Tato skutečnost je obecně známa, přijímají ji rodiče i učitelé, avšak nedochází ke zjišťování příčin, které vedou k selhání u chlapců. Rozdílná školní úspěšnost chlapců a děvčat má podle Vágnerové (1997) dva základní důvody:

A) Diference je daná různým tempem zrání, kdy jde o geneticky podmíněný rozdíl dynamiky vývoje, který je vázaný na pohlaví. Oproti dívkám bývají chlapci častěji školsky nezralí a zároveň jsou primárně hůře disponováni k adaptaci na školu. V praxi se rozdílnost zrání projevuje typickým způsobem, kdy chlapci prokazují sníženou koncentraci pozornosti a mívají častěji nezralou senzomotorickou koordinaci.

B) Diference jsou dané sociálními vlivy, kdy jde zejména o psychosociální diferenciaci, která znevýhodňuje jedno z pohlaví. Velice často se stává, že chlapci učitele ruší a dráždí, což ovlivňuje jejich sociální pozici. Tomuto mohou odpovídat nižší školní výsledky a z toho vyplývající horší známky. V podmínkách současného školství nedovedou zejména chlapci plně uplatnit a následně rozvinout své schopnosti. Vede to k tomu, že se učí na nižší úrovni, než jsou jejich skutečné předpoklady.

### **Rodiče**

Kromě samotného dítěte sehrává významnou důležitost při formování statutu neúspěšného žáka rodina. Postoje rodičů ke školním výsledkům dětí ovlivňují ve značné míře celkové klima v rodině. Zejména se s tímto setkáváme u rodin, ve kterých je hodnota vzdělání dítěte na jednom z prvních míst. Matoušek (1993) mluví až o fetišizaci školních výsledků dětí.

Rodiče, další rodinní příslušníci ani ostatní dospělí, kteří s dítětem školního věku přijdou do kontaktu, předem neuvažují o tom, že by dítě mělo být neúspěšné při osvojování základních motorických, tak ostatních školních dovedností. Roli sehrává samotná důvěra ve schopnosti dítěte. Pokud rodiče důvěřují schopnostem svého dítěte, vytvářejí předpoklady pro jeho vlastní sebedůvěru. Dítě se pak do školy těší a další vývoj vnímá bez obav. Rodiče věří ve schopnosti svého dítěte a jsou tedy naplněni pozitivním očekáváním. Jsou připraveni dítěti pomoci, pokud by bylo třeba. Neúspěchy se mohou velice brzy dostavit u dětí, které mohou trpět specifickými poruchami učení, což znamená okamžitou pomoc v období, kdy se očekává bezproblémové zvládnutí učiva. Na tuto situaci nemusí být rodiče připraveni a mohou se cítit zaskočení. Uvedená skutečnost může vést k pocitu zklamání z nedostatečného úspěchu dítěte ve škole, což může u rodičů vyvolat stresovou situaci, která vede k nespokojení očekávaných představ a zároveň vzbuzuje pocit viny z důvodu zanedbání přípravy dítěte do školy. S nástupem neúspěchu ve škole dochází k úbytku příležitosti prožívat společně se svými rodiči a dalšími rodinnými příslušníky spontánní radost. Naopak začínají se opakovat okamžiky napětí, nespokojenosti a výčitek, které pramení z bezmoci a bezradnosti rodičů. Postavení neúspěšného dítěte v rodině může komplikovat výskyt školsky úspěšného sourozence. Sourozenci jsou okolím nezdědka srovnáváni, a každému z nich je pak přisouzeno, někdy i dlouhodobě, určité ohodnocení, označení, popřípadě přirovnávání. Dítě, které je opakovaně frustrováno školními neúspěchy a nepocítuje dostatečnou podporu vlastní rodiny, se může postupně dostat do stavu nesnesitelného napětí. Jestliže toto trvá v delším časovém úseku, může to vést k vyvolání určitých neurotických příznaků jako je nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky apod.

## **Učitel**

Na základě forem interakce mezi učitelem a žákem můžeme konstatovat, že i role učitele sehrává určitou významnost pro formování role neúspěšného žáka. Učitel si k jednotlivým žákům utváří postoj, který je zároveň i určitou mírou hodnocení. Zároveň se v učitelově postoji odráží rozumové poznání, ale i citové hodnocení žáka. První výzkumné studie (Pelikán a Helus 1984) zaznamenaly určitou vyhraněnost postojů u učitelů, ať z hlediska pozitivního, tak také negativního, ke dvěma třetinám žáků. Bylo prokázáno, že žáci, k nimž mají učitelé kladný postoj, jsou nadhodnocováni, oproti žákům, ke kterým mají postoj negativní a jsou podhodnocováni. Hodnotící vztah může být u učitelů ovlivněn i tzv. halo-efektem, kdy se dílčí dojem, často první, rozšíří na celkové hodnocení žáka. Způsob, jak učitel k žákům přistupuje, ovlivňuje jak jejich školní výkon, tak i vlastnosti. V interakci učitele se žákem se můžeme setkat s učitelovým očekáváním od konkrétních žáků. V práci Rosenthala s

Jacobsonovou (1968) bylo zaznamenáno, že pokud se u učitele navodí očekávání, díky němuž se určití žáci mohou zlepšit, začne učitel s nimi pracovat jinak. Tento postup tak může vyvolat jev, který se nazývá Pygmalion-efekt neboli Galateaefekt. Pygmalion-efekt poukazuje na skutečnost, že učitelovo očekávání může nabýt podoby tzv. sebesplňující předpovědi. Je třeba si však uvědomit, že sebesplňující předpovědi mají jak již zmíněné pozitivní následky, tak i negativní. Negativní jsou nazývány Golem-efektem. Znamená to, že čím úporněji učitel trvá na svém záporném očekávání, tím více hrozí, že se pod jeho vlivem z dítěte stane opravdu špatný žák. Nesmíme zapomenout, že na výkon žáka má také vliv styl výchovného působení učitele a motivace.

Působení učitele ve vyučování je jedním z vnějších motivačních činitelů výuky. To, jak se učitel chová, se odráží v chování žáků a jejich motivaci k učební činnosti. Učitelovo chování ve vyučovací jednotce je ovlivněno zejména představami, které má učitel o výkonové schopnosti žáků. Dále důvěrou, kterou má ve své vlastní schopnosti, incentivními hodnotami dalších důsledků, vědomou souvislostí mezi dosažitelnými výsledky ve vyučování a dlouhodobými vyššími cíli, které jsou pro učitele významné.

Za motivační jednání učitele je považováno takové, když podporuje u žáků přesvědčení, že na základě vlastního jednání mohou dosáhnout žádoucího výsledku, jak uvádí Man s Prokešovou (1994).

Aby se takové přesvědčení utvářelo, musí učitel vytvářet takové podmínky, které budou podporovat vnitřní motivaci žáků. Tyto podmínky jsou dány tehdy, když se žáci cítí přímými původci svých výkonů. Je žádoucí, aby učitel nastavil podmínky a případná kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli bezprostředně pociťovat souvislost mezi úsilím a kvalitou výkonu, který představuje pro žáka úspěch. Uvedené podle Mana a Prokešové (1994) vytváří předpoklad pro pozitivní sebehodnocení a vědomí vlastní kompetence a tudíž i ke zvýšení motivace k učení.

Učitel by se měl v průběhu svého pedagogického působení snažit podporovat vlastní autoregulaci žáků. Je žádoucí, aby žák dosáhl pokud možno vnitřní motivace k provádění nabízených úkolů a cvičení.

Chování učitele v průběhu výuky je determinováno různými očekáváními, která vyplývají z prvků struktury motivačního procesu. Na základě atribuční teorie můžeme konstatovat, že učitel si vytváří vlastní, více či méně diferencovanou představu o existujících, nebo převažujících typech žáků s větší, či menší flexibilitou, na základě větší, či menší zkušenosti a psychologické citlivosti k žákům, které vyučuje. Na základě této představy se učitel k žákům chová a vynakládá vůči nim patřičné úsilí. Zkreslení, která vznikají při posuzování žáka učitelem, lze označit jako systematické chyby v posuzování. Tyto chyby provází dennodenně

učitele při jeho výuce a jsou jakýmsi filtrem jeho pohledu na žáka a jeho činnost, což může poznamenat neúspěšného žáka.

Hrabal a Pavelková (1993) uvádějí, že v literatuře bývají popisovány rozdílné způsoby chování učitele vůči dobrým a špatným žákům. Tyto způsoby chování se rozvíjejí postupně v závislosti na interakci s nimi. Na základě hodnocení vzdělávacího procesu, hodnocení obtížnosti učební látky a hodnocení předpokladů žáků vznikají postupně u učitele určitá očekávání jaké úkoly může daný žák zvládnout a jaký bude jeho výkon. Očekávání určuje, jak často učitel vstupuje s žákem do interakce, jak mu pomáhá, jak ho chválí, oceňuje nebo kárá. Očekávání učitele ovlivňuje nejen jeho chování, ale i vedení vyučovací jednotky a motivaci jednotlivých žáků. Když učitel požaduje provedení pohybového úkolu po slabém žákovi a on jej neprovede vůbec nebo odpovídajícím způsobem, učitel toto připisuje nízké úrovni pohybových schopností, případně dovedností, nebo pohybové nečinnosti v rámci volnočasových aktivit. Tato skutečnost učitele posílí v jeho přesvědčení, že jde o slabého žáka a učitel reaguje tak, že se obrátí na jiného žáka. V budoucnu tomuto žákovi nedá moc příležitostí, aby předvedl zlepšení, případně prokázal svoji připravenost v jiném pohybovém úkolu nebo cvičení. Zároveň to bude znamenat, že učitel tomuto žákovi nebude věnovat tolik času jako jiným žákům. V okamžiku, že domněle slabý žák cvik předvede, může to vést ke změnám ve způsobu chování učitele, například tím, že ho bude více chválit, oceňovat a tím i zvyšovat žákovu motivaci. Nestane-li se ovšem to, že učitel si tento úspěch vyloží jako náhodu, štěstí apod. V takovém případě své chování učitel nezmění.

V případě selhání při nějaké pohybové činnosti u dobrého žáka, učitel vyvozuje neúspěch z důvodů, které jsou na plnění úkolu vztahovány, dodatečně. Učitel se zejména upozorňuje na nepozornost a tohoto žáka vyzve ke spolupráci. Žáka bude dále stimulovat, podporovat a předkládat jiná doplňující průpravná cvičení. V okamžiku, kdy se žákovi podaří dodatečně pohybový úkol nebo cvik předvést, bude dodatečně oceněn, případně pochválen. Učitel dosažený výsledek v tomto případě připsal vnitřním příčinám žáka. I když dobrý žák krátkodobě selže, bude učitelem podporován nejrůznějšími formami, poskytuje mu zpětnou vazbu, více se věnuje učební činnosti. Tímto vytváří učitel příznivé klima a optimální motivaci, která podporuje podmínky učení i učení samotné. Negativní nebo pozitivní očekávání se zakládá u učitelů velmi brzy a jedná se tak o jednoznačný postoj k určitým skupinám žáků jako jsou talentovaní žáci, nadprůměrní žáci, ale i žáci nešikovní, neúspěšní.

Trvalý neúspěch určité skupiny žáků vyvolává především na základních školách snahu vytvářet určitá pedagogická opatření. Podle Mana a Prokešové (1994) není vhodné rozdělení do tříd podle výkonu žáků. V takových třídách nachází učitel velmi těžko motivující pobídky k lepšímu výkonu. Tito žáci nemusí prožívat, na základě sociálního srovnání, žádné

významné úspěchy a jsou za své výkony často kritizováni. Přitom právě pozitivní zpětná vazba, pocit úspěchu a pozitivní hodnocení od učitele jsou významným motivačním činitelem. Učitel v této situaci může svůj způsob interakce s žáky posunout od sociální k individuální vztahové normě a může i slabé žáky motivovat tak, že se jim postupně daří dosahovat lepších výsledků a kvalitnějších výkonů. S touto skutečností souvisí i změna očekávání u učitele. Jeho zájem by se měl přenést na postižení individuálních změn, což vyžaduje schopnost sledovat, diagnostikovat a hodnotit pokrok v individuálních úkolech žáka, jak uvádí Man s Prokešovou (1994). Při řešení naší problematiky je třeba zaznamenat skutečnost, že vnímání žáka jako podprůměrného, nešikovného, neobratného apod. souvisí nejen s vlivem očekávání učitele na žákův výkon, ale také zároveň s připisováním příčin, které mohou být za výkony žáka. V tomto případě mluvíme o kauzální atribuci.

### **2.6.1.6 Kauzální atribuce u neúspěšného žáka**

Podle Heluse (2007) a Baumgartnera (1997) označujeme pojmem kauzální atribuce určité připisování příčin. V každodenní životní situaci připisujeme příčiny svému vlastnímu chování, chování druhých lidí, ale také nepersonálním jevům ve svém okolí. Zmiňované připisování příčin není však objektivním, vědeckým hledáním příčin. Jedná se tedy o subjektivní výklad určitých jevů laickým náhledem. Je to tedy připisování příčin, které realizujeme mimoděk, aniž bychom měli čas, zájem nebo jinou možnost proniknout do podstaty problému, či k jádru věci.

Zároveň je třeba konstatovat, že současná výzkumná šetření využívají pro vysvětlení úspěchu, popřípadě neúspěchu, právě kauzální atribuce. Z hlediska kauzální atribuce Weiner (1986) označil za stěžejní dominantní příčiny připisované úspěchu a neúspěchu tyto: schopnosti, úsilí, obtížnost stanoveného úkolu a náhodné řešení. Kauzální atribucí se také zabývaly výzkumy Boekaertse, Ottena a Voetena (2003) a zároveň můžeme zmínit výzkum Poledňové (2005). Taktéž byly prezentovány výzkumné studie upozorňující na určité limity plynoucí z používání pouze výše uvedených čtyř příčin pro vysvětlování úspěchu a neúspěchu ve výkonové situaci (Bar-Tal & Darom, 1979; Vispoel & Austin, 1995). Všechny dosavadní výzkumy se názorově shodují ve zjištění, že žáci si vytvářejí odlišné atribuce úspěchu a neúspěchu v rozličných výkonových situacích. Můžeme tedy konstatovat, že mohou existovat rozdíly v kauzálních atribucích úspěchu a neúspěchu v různých vyučovaných předmětech, v činnostech jim odpovídajícím a zároveň v typu ověřování znalostí, jak uvádí Vispoel a Austin (1995) a Boekaerts, Otten, Voeten (2003). Je třeba upozornit, že nejdynamičtějším obdobím pro rozvoj atribuční teorie byla 70. a 80. léta 20. století, kdy myšlenky atribuční teorie pronikly do současné psychologie. V současném výzkumu se jich využívá v pedagogické,

sociální, klinické, kognitivní, vývojové psychologii a v psychologii osobnosti. Za zakladatele teorie atribuce je považován Fritz Heider, který je znám tzv. naivní psychologií atribuce. Mezi známé modely patří i například model korespondujících inferencí Jonese a Davise, Kelleyho kovariační model a model kauzálních schémat, či Weinerův model kauzálních atribucí jak uvádí Plevová (2007).

Společnou myšlenkou kauzálních atribucí je podle Plevové (2007), že si lidé vysvětlují své chování v termínech příčin, což má velkou roli v tom, jak na sebe budou reagovat. S tím související atribuční teorie vychází pak z toho, že pochopení kauzálních jevů je jednou z důležitých potřeb člověka. Pochopení a odhalení kauzálních vztahů není záležitostí jednoduchou ani krátkodobou. Zpočátku byly atribuční teorie vytvořeny v rámci sociální psychologie k vysvětlení sociálního jednání. Následně se atribuční teorie začaly využívat v různých oblastech psychologie, je možné uvést pedagogickou psychologii, klinickou psychologii atd. Vzhledem k charakteru monografie bychom se pouze stručně zmínili o základních atribučních teoriích. Autorem, který se jako první zabýval připisováním příčin, byl Heider (1967), který rozčlenil vnější (externí, situační) a vnitřní (interní, dispoziční) příčiny chování. Dalším autorem, který přispěl k formulování atribučních teorií byl Baumgartner, (1997), který přišel s teorií korespondujícího chování Jonese a Davise. Na základě Baumgartnerovy teorie (1997) je v atribučním procesu rozhodující to, jestli si pozorovatel vysvětlí jednání na základě situačních faktorů nebo na základě záměrů, motivů, cílů či vlastností aktéra.

Mezi další významné autory zabývající se kauzální atribucí řadíme Kelleyho (1967), který se věnoval připisování příčin. Ve svých pracích Kelley (1967) formuloval kovariační teorii, která vychází z předpokladu, že jedinec usuzuje na vnitřní či vnější příčiny chování aktéra na základě dlouhodobějších informací o aktérovi a dané situaci. Abychom mohli určit příčinu aktérova jednání, je důležitá kovariace těchto informací. Informace pak Kelley (1967) rozdělil do tří druhů:

- a) informace o shodě chování (tzv. consensus information) zaznamenává, jak se chovají ostatní lidé ve stejné situaci,
- b) informace o odlišnosti chování (tzv. distinctiveness information) upozorňuje na způsoby chování jedince v jiných situacích,
- c) informace o konzistenci chování (tzv. consistency information) zachycuje, jak se jedinec chová ve stejné situaci v průběhu času.

Podle Kelleyho modelu kovariace vytvářejí tedy lidé kauzální atribuce racionálně, logickým způsobem, jak uvádí Aronson, Wilson a Akert (2005).

## Úloha kauzální atribuce ve výkonových situacích

Než se začneme zabývat úlohou kauzální atribuce v samotných výkonových situacích, je třeba zmínit motivační složku. Ve vědeckých studiích je motivace podle Plevové (1996) považována za podstatnou determinantu výkonu, avšak je třeba upozornit, že její vliv na výkon lze poměrně obtížně prokázat. Mezi nejčastěji uváděné dimenze můžeme zařadit: sílu motivaci, cílevědomost, vytrvalost, očekávání úspěchu a obavu z neúspěchu. Podle Schulera a Prochasky (2003) je motivace celkovou orientací chování, na níž se podílejí různé aspekty osobnosti. Jde do jisté míry o celkové zaměření osoby na téma výkonu. Zároveň je výkonová motivace podmíněna samotným vývojem člověka, jeho zkušenostmi a stává se jedním ze zdrojů rozdílů mezi jednotlivými lidmi. Znamená to, že podle Pardela a kol. (1984) lidé s různou výkonovou motivací se navzájem liší některými vlastnostmi. Tím následně dochází k diferenciaci při prožívání úspěchu či neúspěchu v různých situacích, které jsou závislé na výkonu. Vzhledem k řešené problematice a k hledání východisek pro identifikaci žáka s pohybovou neúspěšností se zaměříme na charakteristiku prožitků úspěchu a neúspěchu v rámci školní výkonové situace. Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) můžeme prožitek úspěchu a neúspěchu vnímat jako emotivní stav, který upozorňuje na subjektivně úspěšný či neúspěšný výkon. Prožitek úspěchu, popřípadě neúspěchu, závisí na úrovni stanoveného a následně dosaženého cíle. V podmínkách školy se většinou jedná o cíl stanovený jako určitý úkol. Problémem však může být to, zda žák úkol vnitřně přijal a úkol je pro něj motivující nebo jestli úkol nepřijal. Otázka přijetí úkolu a volby cíle jsou tak úzce spojeny s otázkou aspirační úrovně. Na základě uvedeného konstatování je třeba říci, že prožitek úspěchu, nebo neúspěchu, souvisí s aspirační úrovní. Samotná aspirační úroveň je charakterizována jako úroveň cílů, které si jedinec vytyčuje, a jejichž dosažení očekává. Toto dosažení aspirační úrovně může být rozhodujícím kritériem pro prožitek úspěchu nebo případného neúspěchu. V souvislosti s aspirační úrovní mohou ve školní výkonové situaci nastat následující situace, jak uvádí Hrabal, Man a Pavelková (1989):

1. Učitelovy požadavky neodpovídají cílům kladených na žáka a jsou nižší, než je samotná aspirační úroveň žáka. Pokud se v tomto případě vyskytne prožitek úspěchu, zřejmě neplyne z pocitu dobrého výkonu.
2. Požadavky učitele odpovídají aspirační úrovni žáka. V tomto případě je subjektivní pocit úspěchu, popřípadě neúspěchu totožný s objektivním úspěchem, popřípadě neúspěchem vzhledem ke stanovenému cíli.
3. Pokud učitelovy požadavky převyšují aspirace žáka, může být podle Winnefelda (1973) výsledek různý. Pocit úspěchu, popřípadě neúspěchu závisí na vztahu dosaženého výkonu k učitelovu cíli a aspirační úrovni žáka. V okamžiku, kdy výkon žáka odpovídá cíli, který



učitel předem stanovil, dochází následně ke ztotožnění reálné úspěšnosti s úspěšností subjektivní. Avšak pokud žák dosáhne jen vlastní aspirace, dochází u něj k prožitku subjektivního úspěchu, současně však roste určité napětí mezi učitelovým cílem a cílem žáka, které se může projevat negativním vztahem žáka k učiteli. Žák prožívá pocity neadekvátních a přehnaných nároků. V situaci, kdy výkon neodpovídá ani žakově aspiraci, je prožitek neúspěchu provázen nespokojeností žáka se sebou samým.

Hrabal s Manem a Pavelkovou (1989) upozorňují na skutečnost, že hodnocení výkonu závisí také na tom, jaká hodnotící kritéria k němu žák používá, s čím srovnává svůj výkon. Mluvíme pak o vztahových normách neboli kritériích, které mohou být charakterizovány buď jako individuální vztahová norma, kdy žák srovnává svůj výkon s předchozími výkony nebo jako sociální vztahová norma, kdy žák srovnává svůj výkon s výkony ostatních. S tímto se můžeme setkat u průměrných nebo podprůměrných žáků pokud svůj výkon srovnávají s výkony ostatních žáků a následně jej mohou vnímat jako dílčí neúspěch. V tomto případě může u těchto jedinců mírné zlepšení vyvolat prožitek výrazného úspěchu, pokud je jejich aktuální výkon srovnáván s výkony předchozími.

Samotní Hrabal, Man a Pavelková (1989) tvrdí, že z hlediska motivace je významnější individuální vztahová norma, která je zdrojem realistické úrovně nároků žáka na sebe sama. Individuální vztahová norma je nejspíše vývojově primární. Rodiče většinou srovnávají výkon dítěte s jeho předchozími výkony, avšak se vstupem do školy se mění situace, kdy postupně dochází k orientaci dětí převážně na sociální vztahovou normu. Je nutné, aby pro hodnocení vlastních výkonů dominovala individuální vztahová norma. Pokud k uvedenému nedojde, může podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) nastat zejména u slabších žáků ztráta motivace ke školnímu výkonu. S provedením určitého výkonu a následným hodnocením souvisí zpětná vazba, kdy jedinec hledá možné příčiny, které mohly vést k realizaci určitého výkonu. Příčin je velké množství, proto se atribuční teorie snaží o jejich přehlednější strukturování pomocí obecnějších společných charakteristik. Hrabal, Man, Pavelková (1989) hovoří o třech dimenzích kauzality, kterými jsou: dimenze místa, dimenze stability a dimenze řízení. Stručně si jednotlivé dimenze popíšeme.

#### A) Dimenze místa

Heider (1967) byl prvním autorem, který formuloval tuto dimenzi. Uvádí, že výsledek určité činnosti, popřípadě jednání, závisí na dvou skupinách podmínek a to jsou osobnostní faktory a faktory prostředí. Heider (1967) tedy odděluje příčiny vnitřní, které vycházejí z osobnosti jedince, od příčin vnějších, které jsou na jedinci nezávislé.

## B) Dimenze stability

Jelikož se vnitřní příčiny v některých ohledech navzájem odlišují, zároveň tak i vnější příčiny, je potřeba určit dimenzi, která by byla schopna tuto odlišnost zachytit. Heider (1967) hovoří o dimenzi stability a dále tvrdí, že schopnosti jsou vnímány jako stabilní, konstantní příčina, na rozdíl od kauzálních faktorů, kam můžeme zařadit úsilí popřípadě náladu a jež jsou chápány jako více proměnlivé, měnící se v čase a v různých situacích. Dalším z autorů, kteří tuto dimenzi rozvíjeli, byl Weiner (1991). Ten pomocí dimenze místa a dimenze stability charakterizoval dominantní příčiny připisované úspěchu a neúspěchu ve výkonových situacích. Těmito příčinami jsou schopnosti, což je vnitřní stabilní příčina, dále úsilí, jako vnitřní nestabilní příčina, patří sem také obtížnost úkolu, jako vnější stabilní příčina, a v neposlední řadě náhoda, jako vnější nestabilní příčina. K jednotlivým charakterizovaným příčinám existují podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) v dimenzi stability rozdílná stanoviska.

## C) Dimenze řízení

Dimenzi řízení, někdy zvanou jako dimenzi kontroly, uvedl do klasifikace dimenzí kauzality Weiner (1986). Podle zmiňovaného autora může být vnitřní příčina stabilní, myšleno schopnostmi jedince, nebo nestabilní, charakterizovaná únavou. Podobně to platí pro vnější příčiny. Velice záleží na skutečnosti, zda měl jedinec nad těmito příčinami možnost kontroly, zda je mohl vědomě ovlivnit, popřípadě řídit. Z hlediska dimenze kontroly byly nejprve popsány vnitřní příčiny, a to příčiny vnitřní a nestabilní jako je únava či momentální úsilí. V některých případech je však únava považována za nekontrolovatelnou příčinu, oproti krátkodobému úsilí, které je kontrolovatelné. Pro lepší přehlednost dalších příkladů vnitřních příčin klasifikovaných podle dimenze stability je předložena tabulka 6.

Tabulka 6

Vnitřní příčiny úspěchu a neúspěchu klasifikované podle stability a kontrolovatelnosti podle Weinerja (1986)

PŘÍČINA	Stabilní	Nestabilní
Nekontrolovatelná	Schopnosti	Únava
Kontrolovatelná	Stabilní úsilí Lenivost Pracovitost	Momentální úsilí

Co se týká vnějších příčin, zdají se být z hlediska úspěšného nebo neúspěšného výkonu jedince nekontrolovatelnými, kdy je jedinec neovlivňuje svoji vůlí. Weiner (1986) tvrdí, že rozhodnutí označit všechny vnější příčiny za nekontrolovatelné může být nekompetentní vzhledem k tomu, že příčiny vnější vůči jedinci může jedinec vnímat jako kontrolovatelné ostatními. Znamená to, že ostatní tyto příčiny ovlivňují. Weiner (1986) uvádí příklad, při kterém se stalo, že student, který neuspěl u zkoušky, mohl připisovat tento neúspěch tomu, že učitel byl vůči němu zaujatý. Takto označená vnější příčina je studentem nekontrolovatelná, avšak jedinec ji shledává jako ovlivnitelnou druhými, v tomto případě učitelem. Tento jedinec tak může zodpovědnost za svůj neúspěch připisovat učiteli.

Z hlediska kauzální atribuce můžeme konstatovat, že mohou být klasifikovány podle dimenze místa, stability a řízení. Pro Weinerja (1986) je dimenze místa důležitá z hlediska vytváření emocí spojených se sebepojetím jedince. Druhá v pořadí dimenze stability souvisí s očekáváním budoucího úspěchu nebo neúspěchu. Stabilní atribuce v podobě schopnosti a obtížnosti úkolu vedou k procesu očekávání následujících úspěchů nebo neúspěchů, oproti nestabilní atribuci v podání úsilí, které naznačuje možnost změny. Třetí dimenze, dimenze řízení, je spojena s morálními úsudky, jako je pocit zahanbení a viny a s možnou odměnou případně trestem.

#### **2.6.1.7 Stručný přehled výzkumných studií týkajících se kauzálních atribucí ve škole**

Podle Nejedlé (2008) upozorňují výzkumné studie týkající se kauzálních atribucí ve školních podmínkách zejména na vnímání úspěchu a neúspěchu a na s nimi spojené atribuce, zvláště pak u žáků (Bar-Tal & Darom, 1979; Vispoel & Austin, 1995; Boekaerts, Otten & Voeten, 2003; Poledňová, 2005) Můžeme zároveň zaznamenat studie zabývající se porovnáváním atribucí žáků, učitelů a rodičů (Bar-Tal & Guttman, 1981). Z tematického hlediska nás zajímají výzkumy kauzálních atribucí úspěchu a neúspěchu žáků.

Bar-Tal a Darom (1979) se zabývali problematikou kauzálních atribucí úspěchu a neúspěchu v souvislosti s konkrétní testovou situací ve školní třídě. Výzkumné šetření zjišťovalo příčiny, které žáci připisují svému úspěchu nebo neúspěchu. Zároveň se zjišťovaly rozdíly v atribucích mezi dívkami a chlapci pátých a šestých ročníků na sedmi základních školách v Izraeli. Výsledky výzkumného šetření nebyly oproti jiným výzkumům ve shodě. Zajímavá zejména byla skutečnost, že žáci měli tendenci připisovat svůj úspěch převážně vnějším příčinám, jako učitelovu dobrému výkladu látky, dobrým podmínkám doma, jednoduchosti látky a jednoduchosti testu. Neúspěch byl u žáků připisován nejčastěji nedostatečné přípravě, nižší úrovni schopností a nedostatku úsilí, tedy vnitřním příčinám. V menší míře neúspěch připisovali vnějším příčinám, a to obtížnosti látky a obtížnosti testu. Bar-Tal a Darom (1979)

podali dvě možná vysvětlení těchto výsledků. Prvním vysvětlením je skutečnost, že učitelé vyjadřují své kauzální atribuce týkající se úspěchu a neúspěchu žáků, a žáci si učitelovo přesvědčení osvojují. Druhým vysvětlením je možnost, že kauzální atribuce žáků v tomto výzkumu jsou výsledkem negativních zkušeností žáků se školou. Škola pak selhává při vytváření pozitivní identity u žáků. Ve škole zažívají děti neúspěchy, které postupem času začínají vnímat jako osobní. Z hlediska rozdílů v atribucích mezi chlapci a dívkami výzkumníci zjistili následující výsledky. Dívky měly sklon připisovat svůj výsledek přípravě a podmínkám doma. Chlapci připisovali úspěch častěji svým schopnostem.

Výše uváděný výzkum (Bar-Tal & Darom, 1979) také poukázal na skutečnost, že používání čtyř příčin (schopnosti, úsilí, obtížnosti úkolu a náhody) pro vysvětlení úspěchu a neúspěchu, které navrhl Weiner (1986) limituje pochopení kauzálních atribucí úspěchu a neúspěchu v reálné situaci.

Některé z výzkumných šetření týkající se kauzálních atribucí ve školních podmínkách upozorňují na rozdíly v kauzální atribuci v jednotlivých vyučovaných předmětech, popřípadě v různých hodnotících situacích. Za pozornost stojí výzkum Vispoela a Austina (1995), kteří sledovali vliv situačního kontextu z hlediska vyučovaného předmětu a činnosti v rámci předmětu na kauzální atribuce úspěchu a neúspěchu. Jednalo se o soubor žáků ve věku 12–14 let. Úkolem těchto probandů bylo popsat vlastní zkušenost s úspěchem a neúspěchem v rámci čtyř vyučovaných předmětů, kterými byly anglický jazyk, matematika, hudební výchova a tělesná výchova. Následně měli zhodnotit význam osmi předložených kauzálních atribucí pro svůj úspěch a neúspěch. Zaznamenaná atribuce klasifikované podle dimenzí kauzality Vispoelem a Austinem (1995) jsou zaznamenány v tabulce 7.

Tabulka 7

Dimenzionální klasifikační schéma kauzálních atribucí ve výzkumu Vispoela s Austinem (1995)

Atribuce	Dimenze		
	Místo	Stabilita	Kontrolovatelnost
Schopnosti	Vnitřní	Stabilní	Nekontrolovatelná
Úsilí	Vnitřní	Nestabilní	Kontrolovatelná
Strategie	Vnitřní	Nestabilní	Kontrolovatelná
Zájem	Vnitřní	Nestabilní	Kontrolovatelná
Obtížnost úkolu	Vnější	Stabilní	Nekontrolovatelná
Náhoda	Vnější	Nestabilní	Nekontrolovatelná
Vliv rodiny	Vnější	Stabilní	Nekontrolovatelná

Vliv učitele	Vnější	Stabilní	Nekontrolovatelná
--------------	--------	----------	-------------------

Jak uvádí Nejedlá (2008) byl ve výsledcích výzkumu zaznamenán egodefenzivní atribuční sklon, když sledovaní žáci měli tendenci přebírat na sebe zodpovědnost za úspěch, avšak za neúspěch však nikoliv. Zajímavým zjištěním byla skutečnost, že žáci spíše oceňovali podporu ostatních subjektů jako rodiny a učitelů při dosažení úspěchu, než že by je vinili ze svého neúspěchu. Vispoel a Austin (1995) tak upozorňují na altruistický efekt. Můžeme upozornit na ještě jedno zjištění, kdy žáci velice často připisovali svůj neúspěch nedostatku zájmu, přitom uvedená atribuce není součástí tradičních atribučních modelů. Vispoel a Austin (1995) tak konstatují, že můžeme zaznamenat rozdíly v kauzálních atribucích úspěchu a neúspěchu mezi jednotlivými předměty a zároveň mezi činnostmi v rámci jednotlivých předmětů. Za zmínku stojí zjištění, že nejvíce statisticky významných rozdílů bylo zaznamenáno u hudební a tělesné výchovy a s nimi spojených činností. V tomto případě bychom chtěli upozornit na stručné závěry výzkumu, které se týkaly tělesné výchovy. V rámci tělesné výchovy byly s úspěchem častěji spojovány atribuce zájmu a náhody, popřípadě štěstí než tomu bylo v ostatních sledovaných předmětech. Méně však oproti ostatním předmětům se vyskytovaly atribuce strategie, schopností a obtížnosti úkolu pro neúspěch (Vispoel & Austin, 1995).

Dalším z výzkumů, který sledoval vztah pozorovaných vzorců atribucí k očekávanému výsledku, popřípadě k vyučovanému předmětu a k druhu zkoušky, byl výzkum nizozemských výzkumníků Boekaertse, Ottena a Voetena z roku 2003. Výzkumné šetření bylo realizováno u souboru žáků ve věkové kategorii 12–13 let a zjišťovány byly rozdíly v atribucích mezi třemi vyučovanými předměty dějepisem, mateřským jazykem a matematikou. Boekaerts, Otten a Voeten (2003) vycházeli z teorie atribucí Wienera (1986), když taktéž pracovali se čtyřmi nejčastějšími atribucemi (schopnosti, úsilí, obtížnost úkolu a náhoda), které Weiner na základě svých výzkumů určil.

Výsledky šetření Boekaertse, Ottena a Voetena (2003) upozornily na skutečnost, že informace o výsledku v podobě úspěchu nebo neúspěchu je nutná, avšak není dostačující pro vysvětlení kauzálních atribucí. Podstatnou roli sehrává předmět, ve kterém byl žák hodnocen. Znamená to, že pokud je dostupná informace jak o výsledku hodnocení a zároveň o předmětu, můžeme pozorované atribuce lépe zaznamenat a popsat. Vliv školního předmětu je ale mnohem zřetelnější než vliv druhu zkoušky.

V podmínkách českého školství se také objevují výzkumy kauzálních atribucí. U žáků základních škol realizovala výzkumné šetření Poledňová (2005). Výzkum Poledňové se opíral o Weinerovu teorii a sledoval rozdíly vnímání kauzální atribuce úspěchu a neúspěchu u žáků 1. stupně ve 4. a 5. třídě a žáků 2. stupně v 8. a 9. třídě. Opět jako u ostatních výzkumů

opírajících se o Wienerovu teorii byly použity čtyři kauzální atribuce. Přitom schopnosti a úsilí byly určeny jako atribuce vnitřní a náhoda a obtížnost úkolu jako atribuce vnější. Žáci výzkumných souborů měli na sedmistupňových škálách vyjádřit vliv jednotlivých kauzálních atribucí na jejich výkon z hlediska úspěchu a neúspěchu. Je třeba konstatovat, že jako statisticky významný se projevil efekt věku, když žáci 2. stupně projevovali více vnitřních atribucí než žáci 1. stupně. Je možné přijmou závěry, že žáci 2. stupně tedy podle výsledků přijímají za své školní výkony větší zodpovědnost než žáci 1. stupně. Statisticky významným se ukázal také efekt pohlaví, když žáci vykazovali více vnějších kauzálních atribucí než žákyně, jak tvrdí Poledňová (2005). Zároveň bylo výzkumné šetření věnováno porovnání kauzálních atribucí mezi neprospívajícími žáky, tedy žáky s nejhorsším prospěchem s žáky ostatními. Poledňová (2005) ve své práci upozornila na skutečnost, že v obou věkových skupinách vykazovali více vnitřních kauzálních atribucí prospívající žáci. Ve vnějších atribucích nebyly mezi prospívajícími a neprospívajícími žáky nalezeny statisticky významné rozdíly.

### **2.6.2 Pohybově neúspěšný žák v přehledové studii**

Chceme-li pochopit námi stanovenou domněnku o možné existenci žáka s pohybovou neúspěšností, musíme si pracovně definovat pojem pohybová neúspěšnost. K tomu nám bude sloužit zejména literární rešerše, která se bude týkat pojmů s touto problematikou související. Vzhledem k lepšímu pochopení problematiky jsme si vybrali pro tuto část pracovní pojem pohybově neúspěšný žák, se kterým budeme operovat a díky kterému čtenář snadněji pronikne do řešené problematiky.

V teoretických studiích a odborných sděleních, které se týkají problematiky pohybových aktivit dětí, se zdůrazňuje jejich souvislost se školní tělesnou výchovou. Zároveň se poukazuje na závažnost motivace a naplnění cílů tělesné výchovy s ohledem na vytváření předpokladů pro celoživotní pohybovou aktivitu všech dětí, nejen motoricky nadaných, jak se zmiňují Frömel, (1996), Hošek (1996), Medeková (1997, 1998), Rychtecký (1996), Kaplan (2001), Suchomel (2006). Uvedení autoři se názorově shodují na významnosti dopadu prožitků a vlastního prožívání v průběhu školní tělesné výchovy pro utváření vztahu k pohybové aktivitě. Je třeba si uvědomit, že jakákoliv pohybová aktivita ovlivňuje kvalitu života dětí.

V podmínkách školní tělesné výchovy se setkáváme se situacemi, kdy učitelé věnují svoji pozornost spíše žákům talentovaným, zdatným a úspěšným, což všeobecně vede k plnění standardů, které jsou směrodatné pro hodnocení a následnou klasifikaci. S tímto trendem se setkáváme nejen v rámci sekundárního vzdělávání, ale také v primárním vzdělávání.

Motorická zdatnost, pohybový projev i celková pohybová kultivace však nemusí odpovídat individuálním antropometrickým, biologickým, fyziologickým a psychickým zákonitostem žáka. Zaběhlý normativní přístup stálého plnění pohybových úkolů, zejména výkonového charakteru, totiž může emočně odradit od jakékoliv pohybové aktivity žáky, kteří jsou označováni jako neúspěšní, neobratní či nemotorní. Označení těchto žáků bývá různé a bude součástí následující subkapitoly. Těmto žákům se nedaří plnit stanovené normy a požadavky, což může vyústit v trvalejší odmítání pohybových aktivit a hledání aktivit jiných méně náročných.

### **2.6.2.1 Problematika pohybově neúspěšného žáka v historickém kontextu**

Z hlediska komplexní deskripce problematiky žáka s pohybovou neúspěšností musíme vnímat určité souvislosti jednak v historickém kontextu a zároveň z hlediska aktuálního stavu řešení. Při literární rešerši jsme si uvědomili, že i v minulosti byla některými autory nastíněna problematika jedince, kterému se nepodařilo uplatnit se v rámci různých pohybových činností a rozmanitých tělesných cvičení, nebo se jedinci nepodařilo splnit předem stanovené požadavky, případně normy, v rámci tělesných cvičení. Zároveň jsme si položili otázku, zda se problém pohybově neúspěšného v jednotlivých historických obdobích vyskytoval. V případě, že ano, tak nás zajímalo, jak uvedené bylo řešeno. V další části upozorníme pomocí historicko-analytického pohledu na vybraná historická období, kde námi řešený problém pohybové neúspěšnosti spojený se zapojením tělesných cvičení do výchovy jedince můžeme očekávat.

S problematikou zapojení tělesných cvičení do výchovy jedince se setkáváme již v antice. Nedochovaly se nám sice konkrétní záznamy zachycující problematiku neúspěchu v rámci tělesných cvičení. Je to zejména proto, že v antickém Řecku byly známy dva odlišné výchovné systémy a můžeme pouze hypoteticky uvažovat, zda a jak byla postavena výkonová motivace a plnění norem v obou systémech, jednak z hlediska vojenské výchovy státu Sparta a občanské výchovy v Athénách. Nemůžeme tvrdit, že nedocházelo k uvědomování si individuálních zvláštností, zejména proto, že ve Spartě byl výchovným cílem voják, naopak v Athénách se jednalo o občana zaměřeného ve smyslu kalokagathie a starověkých olympijských her.

Cílem výchovy v Athénách bylo vychovat tělesně zdatné a mravně ušlechtilé krásné občany. Od sedmého roku začínaly děti navštěvovat soukromé školy gramatistů a kitharistů. Gramatisté ve své výchově zdůrazňovali výchovu rozumovou. Kitharisté upřednostňovali ve výuce učení se múzickým uměním, ale také četbě Homérových a Hésiodových textů. Ve třinácti až čtrnácti letech přecházeli chlapci ze škol gramatiků a kitharistů na školy zápasnické

PALAISTRY, kde se během prvních dvou až tří let věnovali zejména míčovým hrám. Součástí výuky v palaistrách byl i pětiboj Penthátlon, který se skládal ze zápasu, běhu, hodů diskem a oštěpem, skoku. Studenti z dobře zajištěných rodin mohli od šestnácti let navštěvovat GYMNASIA, v nichž se kromě gymnastiky věnovali i jízdě na koni. V osmnácti letech pak takto připravení chlapci završili svoji školní výuku odchodem do EFÉBIE, tedy povinné dvouleté služby. Tím byla zakončena výchova v tělesně zdatné jedince. Je třeba připomenout, že důležitými předměty v rámci tělesných cvičení bylo u Řeků koupání a plavání (Scheiner, 1891), jejich důležitost se objevila v pořekadle: „neumí číst, ani plavat“, což znamenalo největší nešikovnost a neohrabanost toho, o kom to bylo proneseno.

Naproti tomu ve Spartě se jednalo o výchovu vojenskou, která byla kodifikována Lýkurgovými zákony z 8. století př. n. l. Podle těchto zákonů podléhalo všechno konání, včetně výchovy, prostému pravidlu, kdy jedinec se musel za jakýchkoliv okolností vždy podřídit zájmu státu, tedy zájmům širšího společenství. Uvedené znamenalo, že nejzdatnější a nejzdravější chlapci svobodných občanů byli v sedmi letech odebráni matce a umístěni do státního výchovného ústavu. Zde byli až do svých osmnácti let vyučováni tělocvikem, zápasení, zacházení se zbraní, ale také snášení bolesti a utrpení. Někteří se díky velice tvrdým postupům dostali až na hranici své fyzické i psychické připravenosti, někteří pod tvrdými tělesnými zkouškami či krutými tresty dokonce umírali.

Význam tělesných cvičení ve výchově člověka zdůraznili antičtí filosofové Platón a Aristoteles. Platón s věhlasem té doby založil Akademii, kde se kromě dialektiky, filozofického rozvažování, geometrie, matematiky, astronomie, kosmogonie a státovědy, vyučovala gymnastika, která měla za cíl kultivaci pohybového projevu jedince za pomoci tělesných cvičení, a múzika, která naopak povznášela ducha. Jedině tak mohlo být docíleno harmonického rozvoje osobnosti žáka. Součástí Platonova výchovného systému byla i předškolní výchova. Ještě než dítě nastoupilo do školy, měla rodina dbát na jeho tělesný a mravní vývoj. Proto bylo doporučováno se věnovat hlavně hrám, čtení bájí a poslechu hudby. Platón zároveň odsuzoval jednostrannost cviků a věděl, že oboustranným cvikem bojuje proti neobratnosti, jak upozorňuje (Scheiner, 1891).

Druhým filosofem té doby byl Aristoteles, který zasvětil svoji školu patronu filosofie bohu Apollonovi a nazval ji jako LYKEIOS, což mělo zachytit postup při výchově dospívajícího muže. Takto vychovávaný jedinec musel bez jakýchkoliv prostředků opustit nejen svůj domov, ale i svoji rodnou vlast a v nehostinných podmínkách tak zvládnout všechny nástrahy, které na něho čekaly. Jen ten, kdo v těžké zkoušce přežití obstál a dokázal se i v extrémních podmínkách o sebe postarat, se stal dospělým a mohl se navrátit domů. Výchova byla v Aristotelově výkladu rozdělena do tří etap, když nejprve byla výchova tělesná, následována



mravní výchovou a zakončena nejdůležitější částí výchovy, a to rozvojem rozumu. Zastavme se u tělesné výchovy, při které si žák snažil osvojit pohybové dovednosti a teprve po jejich upevnění mohl podstoupit mravní výchově. Aristoteles zdůrazňoval posloupnost jednotlivých etap, s tím, že žádná nemůže být vynechána nebo přeskočena. Zároveň se Aristoteles jako první zaměřil na periodizaci věku dítěte, která byla rozdělena do tří období, z nichž každé trvá sedm let. Zde stojí za pozornost druhé sedmileté období, které mělo být věnováno gymnastice, a děti měly být vedeny k mravnosti. Hlavní úlohu v tomto věku hrál návyk a zároveň bylo upozorněno na následky nedostatečnosti tělesných cviků. Na rozdíl od Platóna Aristoteles zdůrazňoval pro všechny vrstvy nezbytnost výchovy v rodině. S Aristotelem je také spojen latinský termín habitus (původně starořecky hexis), který jim byl poprvé použit. Habitus označuje hodnoty, dispozice a očekávání jednotlivých sociálních skupin, které jsou získané a rozvíjené prostřednictvím aktivit a zkušeností. Habitus, velmi zjednodušeně označen také jako talent, případně předpoklad pro nějakou činnost, lze rovněž chápat jako strukturu mysli charakterizovanou souborem získaných schémat a dispozic. V Aristotelově pojetí habitus může v jedinci být, aniž by si toho jedinec byl vědom. V tomto případě se jedná o získané vlastnosti. Habitus každého člověka je přizpůsoben společenským podmínkám, které ho vytvořily. Habitus takto obnovuje společenské podmínky, které ho vytvořily. Různé druhy institucí a určených pravidel vytvářejí lidi s různým druhem očekávání a samozřejmě s různými způsoby chování. Habitus také definuje sociální skupiny, neboť lidé s podobnou pozicí v sociální struktuře mají stejný habitus. Habitus není jen omezující, ale také umožňující, neboť neudává pravidla, ale pouze vodítka, kterých si nemusíme být vědomi, protože jsou formovány normami a učením.

Za připomenutí stojí podle Chryssafise (1928) i lékař a filosof Galenos, který byl hlavním propagátorem nauky o tělesné výchově, ve které sleduje dva cíle, a to tělesné zdraví a tělesnou zdatnost a dále duševní zdraví. Galenos zároveň upozornil na skutečnost, že nedostatek vhodného pohybu omezuje fyziologickou výživu a tělesnou hbitost a konstatuje, že naprostá pohybová nečinnost může způsobit smrt. V jednom svém spisu přičítá hře s míčem největší význam radosti z tělocviku a nazývá nejlepší tělesnou výchovou ten postup, kdy nejen cvičí tělo, ale při kterém je i emocionální prožitek. Podobně je možné zmínit i dalšího řeckého lékaře Herodika (Kodym, 1853), který prohlašoval, že tělocvik je první a nejhlavnější věc ve správě života. V této souvislosti mu zároveň bylo vytýkáno, že díky cvičení prodlužuje život tělesně slabým lidem.

V době helénismu vznikly dva druhy škol, jednak gramaticko-rétorické a dále filozofické. Vojenská příprava a gymnastická výchova měla čím dál tím menší význam. Proti

harmonickému pěstování ducha a těla se do popředí dostávalo vzdělání spíše duchovní povahy.

Další zlom ve vývoji školství se dostavil se zrovnoprávněním křesťanství ediktem milánským roku 313 n. l. Křesťanská výchova od té doby tak nabývala čím dál většího vlivu. Znamenalo to, že předměty jako tělesná výchova nebo estetika byly podle církevní výchovy nepřijatelné. Dřívější antický ideál krásného a zdravého těla tak vystřídal ideál nadpozemské dokonalosti. Středověké školství vykazovalo oproti řeckým a latinským školám z hlediska tělesné výchovy nižší úroveň. Historický zlom při výchově k tělesnosti můžeme zaznamenat až při zavádění rytířské výchovy. Výchova mladých šlechticů nespočívala, na rozdíl od duchovenstva a prostého lidu, na církevních školách. Chlapci si po dovršení čtrnáctého roku začali osvojovat rytířské ctnosti, mezi které patřily jednak tělesné jako jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas a lov, a dále dvě intelektuální ctnosti, mezi něž patřila hra v šachy a skládání básní. Olivová (1980) konstatuje, že v tomto období fyzická síla a obratnost nepředstavovala v městském prostředí žádnou společenskou hodnotu, což se od počátku vývoje měst projevovalo zanedbáváním fyzického rozvoje městského obyvatelstva. Ve středověku můžeme zaznamenat pouze malou drobnou ukázkou snížené pohybové úrovně při nácvičce pochodování u vojáků. Stačí si přitom vzpomenout na jednoduchou básničku, která nás jistě provázela dětstvím. „Levá, pravá, seno, sláma, kluci selský sakramentský, hrom by tě po plotě pytlíkem bil.“ Tak se prý selští synkové učili v armádě pochodovat, aby se jim nepletly nohy, na pravé měli přivázaný snopeček slámy na levé hrst sena. Úloha se vyřešila pomocí transformace na jiný úkol. Na levou botu se tak dalo seno, na pravou pak sláma a poté docházelo ke stálému opakování seno, sláma, seno, sláma a k rytimizaci pohybu do kroku.

V období humanismu se setkáváme s některými názory, které alespoň okrajově zmiňují námi řešenou problematiku. Můžeme se zmínit například o Vittorinu Ramboldini da Feltre (1378–1446), který se snažil odhalit individuální zvláštnosti každého žáka a přistupoval k němu se zřetelem na tyto zvláštnosti. Dále o Ludvíku Vivesovi (1492–1540), který upozorňoval na nevhodné přetěžování žáků ve škole, dále na vhodné a správné stravování a na dodržování čistoty. Mezi vyučovací předměty zařadil také tělocvik a hry, které měly být přiměřeny věku. Dalším byl Angličan Thomas Eliot (1490–1546), který zdůrazňoval, že v případě slabého a nemocného těla není morálnost a učenost nic platná.

Dalším významným pedagogem, který zapadá do námi řešené problematiky, byl Jan Ámos Komenský (1592–1670). Komenský se snažil poskytnout dětem příležitost k tělesným cvičením, kdy se v jeho vytvořené pansofické škole učilo také tělocvikem, a žáci se věnovali nejrůznějším hrám. Přitom Komenský vycházel z následujícího konstatování: „Nic nedělat, líně civět, nesmí se dětem nikdy dovolit. Raději, ať si hrají a běhají, aby si zvykaly stále být

v pohybu. Činný život je opravdovým životem, zahálka je hrob za živa. K činnosti se rodíme, k činnosti se tedy cvičíme, a to během, skokem, házením, abychom uváděli v pohyb všechny části těla rovnoměrně.“ Podle Komenského se děti měly při hře učit obratnosti a důvtipu a zároveň si zvykat na tělesný pohyb, který byl nepostradatelný pro správný vývoj dětského organismu. V této souvislosti lze připomenout jeho citát: „O zdraví máme neustále pečovat, neboť ono je základem životní čilosti a činnosti. Ale nestačí být jen zdravý. Kdybys byl nemotorný a líný, budeš k ničemu. Bude tedy třeba cvičit děti už od nejtělesnějšího mládí tělesné a duševní hbitosti. Mládež si má zvykat na pohyb, námahu i zimu.“ Při této příležitosti je možné zmínit jeho dílo Informatorium školy mateřské, kde mimo jiné požadoval každodenní pohyb a cvičení dítěte pod dohledem rodičů. Podle Smotlachy (1922) zde také Komenský nastínil první komplexní program tělesné výchovy dítěte. Komenský nikde nemluví při pohybových cvičeních a hrách o pouhém působení na tělo, ale také předpokládá a žádá, aby pohybové hry a soutěže působily i na psychický vývoj. Hra měla pro Komenského mimořádný význam jako forma uvolnění a oddechu po práci, ale zároveň nesměla být ani fyzicky namáhavá a neměla vést k únavě, tak ani neměla být psychicky vyčerpávající díky vyvolání úzkosti z výsledku. Znamená to, že Komenský, i když to přímo neformuluje, usiloval o odstranění strachu a naopak o naplnění her radostí a prožitkem. Podle Komenského bylo zdraví člověka základem pro jeho duševní vývoj, jak tvrdí Olivová (1980). Zároveň fyzické zdraví bylo podle Komenského i nezbytným předpokladem pro šťastný život člověka té doby. Komenský doporučoval jízdu na koni, tanec a šerm, tedy ty pohybové činnosti, které po staletí provozovala evropská šlechta a které v tomto období dosáhly, jako speciální, sociálně exkluzivní pohybové činnosti, vysokého stupně kultivace. Kromě nich bylo Komenským doporučováno provádět chůzi, různé druhy běhu a skoku, vrh koulí nebo hod oštěpem, zápas, lidový šerm. Komenského názory na tělesnou výchovu a na význam pohybových her pro člověka, a zejména pak pro děti, představovaly vrchol teoretických úvah, k nimž se dospělo v 17. století v Evropě.

V dalších staletích se setkáváme s názory dalších pedagogů. Chtěli bychom upozornit na Johana Křištofa Guts-Mutse (1759–1839), který v období svého působení ve škole ve Schnepfenthalu zavedl v průběhu 10 minutových přestávek rozmanité pohybové činnosti venku. Podle Guts-Mutse byla gymnastika považována za radostnou činnost a určena ke zdokonalování těla. Závodům v tělesné výchově však nepřikládal velké výchovné hodnoty a proto je nedoporučoval a nepodporoval. Zároveň požadavky cvičení měly být odstupňované podle individuality a síly žáků. Dalším byl George Hebert (1875–1957), jenž doporučoval odstupňování intenzity cvičení podle vyspělosti cvičenců a navrhoval skupinové cvičení podle věku a cvičební vyspělosti.

Mezitím v průběhu dalších let se v souvislosti se školními reformami usilovalo o zařazení tělesné výchovy do výuky, ovšem nový školský zákon tzv. Schulkodex, přijatý v roce 1805, tělesnou výchovu opětovně nepřijal. Uvedené rozhodnutí znamenalo zásah do jinak pomalu se rozvíjející tělesné výchovy. Nemohly být prováděny ani nejjednodušší dětské spontánně prováděné pohybové hry a soutěže. Přesto je zaznamenán skrytý zájem o rozmanitá pohybová cvičení zásluhou některých učitelů, ale i cvičitelů. Pokrokoví pedagogové a vlastenečtí učitelé si s dětmi ve škole hráli, prováděli jednoduchá cvičení, chodili se s dětmi koupat, sáňkovat a připravovali pro ně i jiné pohybové činnosti.

V polovině 19. století upozorňuje Kodym (1853) ve své stěžejní publikaci „Zdravověda čili nejlepší způsob jakby člověk svého života ve zdraví a vesele užití a dlouhého věku dosáhnouti mohl“ na jedince, kteří se málo pohybují a většinu času tráví sezením doma (pozn. autora Kodym je nazývá domasedi) a mají takzvanou „tlustotu“. Nedostatečný pohyb pak podle Kodyma způsobuje zdravotní problémy jak u dospělých, tak i u dětí. A proto doporučuje chození na procházky, běhání, skákání, veslování, plavání, koulení kuželek, hraní s míčem, jízdu na koni, bruslení a šermování, ale také domácí práce jako soustružení, hoblování a řezání. Z hlediska pohybově neúspěšného jedince se v Kodymově díle setkáváme s pojmy slabý, nemotorný, neduživý. A dále Kodym (1853) zdůrazňuje význam tělocviku pro výchovu mládeže ve školách a následně doporučuje řádně zavést tělocvik do škol (pozn. autora jedinec, kde se v té době učil tělocvik jako řádný předmět, bylo v české realce a v české národní škole v Praze) byla a pravidelně jej využívat pod vedením kvalifikovaných učitelů. To vše jako výchovu zdravé mládeže, kde kromě tělocviku ve škole klade velký význam na pohyb dětí ve venkovním prostředí. Kodym zaznamenal rozdíl i dětí na venkově a ve městě, když děti na venkově podle něj měly více příležitostí se aktivně pohybovat.

V roce 1869 došlo k zásadní reformě školské soustavy, kdy byl vydán základní říšský školský zákon, přičemž součástí reformy bylo zavedení tělesné výchovy jako povinného předmětu do školního curricula obecných škol. V roce 1870 byly vytyčeny prvotní úkoly, které měla tělesná výchova v té době plnit. Jednalo se o to, aby děti v rámci různých cvičení nabývaly obratnosti, jistoty, odvahy, aby měly důvěru v sebe sama a zachovaly si zdraví i prožitek z prováděných cvičení. První osnovy používané u nás vycházely ze Spiessova systému formální analýzy pohybů a soustřeďovaly se na cvičení prostná, pořadová a nářadová. Rozsah výuky byl stanoven na dvě vyučovací hodiny týdně. Podle tehdejších pramenů byla v té době tělesná výchova nezáživná, značně trpěla formalismem a byl naprostý nedostatek teoretické a metodické literatury, jak konstatuje Vilímová (2009). V této souvislosti lze připomenout spis Mossy (Pexa, 1897), který se zmiňuje o tělesné výchově mládeže a dochází k závěru, že tělocvik, jak je ve školách vyučován, zdá se být nedostatečným. Zároveň mluví o režimu dětí

ve škole, který je charakterizován dlouhým sezením a nedostatečným pohybem na zdravém vzduchu. Tělocvik jako takový vzbuzuje díky svému obsahu u dětí nezáměr a zdůrazňuje roli učitele, který by měl děti tělocvičným obsahem zaujmout.

Na konci 19. století a na začátku 20. století zůstal rozsah povinné tělesné výchovy zachován na dvou vyučovacích hodinách týdně. Novinkou bylo zavedení tzv. nepovinných her, většinou se sportovním obsahem. V nových učebních tělocvičných osnovách se kolem roku 1897 setkáváme se zajímavými názory i s upozorněním na problematiku pohybově neúspěšného žáka (Karas, 1897). Po učiteli tělocviku je žádáno, aby měl přiměřené požadavky na žáky a vedl je k tomu, aby žáci byli schopni provést jednotlivé tělocvičné úkoly, dále žáky neurážet a spíše přistupovat citlivě a povzbuzovat je. Tělocvik byl nazýván v těchto osnovách školou pohybu. Objevují se zde zároveň první pojmy spojené s neúspěšností při tělocviku. Mluví se o žácích tělesně méně způsobilých, kteří dosáhli pohybového pokroku částečně a ne tedy úplně, dále se zde objevují pojmy, jako žáci slabší, žáci úzkostliví, žáci tělesně slabě nadaní, žáci pohybově bázliví. U poslední kategorie se nedostává pocit bezpečí při pohybové činnosti a je doporučováno vést je k získání důvěry a zároveň mít důvěru v učitele. Kromě uvedených kategorií žáků je zde zmínka i o omluvách z tělocviku, kde je upozorňováno na přílišnou úzkostlivost rodičů, což není důvod k samotné omluvě z hodin tělocviku. Podle Fiedlera (2010) měla tělesná výchova na českých školách na přelomu století nevalnou úroveň.

Jednou z možností podpory výše uvedeného stavu bylo založení prvního českého časopisu věnovaného přímo tělesné výchově mládeže nazvaný *Výchova tělesná: list věnovaný tělesným cvičením mládeže*. Jak uvádí Fiedler (2013) časopis obvykle vycházel v deseti číslech ročně od roku 1902 do roku 1918 s přerušením v letech 1915–1917. Jednotlivá čísla vycházela jednou měsíčně, kromě měsíců srpen a září. Hlavním redaktorem a od roku 1905 také majitelem byl Jaroslav Karásek, učitel tělocviku v Brně a od roku 1912 i odborný inspektor tělocviku pro Moravu a Slezsko. Dalšími stálými redaktory byli jednak učitelé tělocviku z různých částí Čech, Moravy a Slezska, ale také lékaři. Do tohoto prvního odborného časopisu přispíval také Josef Klenka, zemský školní inspektor pro tělesnou výchovu a autor mnoha publikací týkajících se školní i sokolské tělesné výchovy a mimo jiné Karel Weigner, lékař a ředitel anatomického ústavu na pražské univerzitě.

V jednotlivých článcích tohoto periodika zaměřeného na školní tělesnou výchovu bylo možné zaznamenat u jednotlivých autorů článků rozdílné názory a přístupy ke školní tělesné výchově, avšak jako celek působil časopis spíše názorově jednotně. Vzhledem k řešené problematice pohybově neúspěšného žáka je možné upozornit na názory některých autorů, které jsou seřazeny chronologicky. Karásek (1903) se zmiňuje o neotesaných žácích, které popisuje jako jedince, kteří „přešlapují z nohy na nohu, klátí sebou, nevědí kam s rukama“.

Otázkou učení se pohybu se zabývá Karas (1906), který tvrdí, že „výcvik těla se více odvíjí od individuálních potřeb cvičenců a normy tělesné náležitosti nejsou do těla bezprostředně „vpisovány“, nýbrž spíše internalizovány prostřednictvím (zpravidla mediální) produkce žádoucí touhy“; důraz se již tolik neklade na unifikovaný tělocvik, nýbrž spíše na „přirozený“ pohyb a hlavně na hry a sport. V tomto případě se podporuje rozvoj individuálních schopností a talentu.

V roce 1907 se opět Karásek (1907) vrací k otázce neotesanosti a zároveň se zmiňuje o tzv. slušném pohybu, což lze nalézt v níže uvedené citaci: za „rozpačité“ sebeovládání žáků nese vinu systém školní výuky, který jednak pomocí různých disciplinačních mechanismů ukrývá těla žáků do „želvího krunýře“ tak, že se z nich stávají „nesmělí a neohrabaní tichošlápci“, a jednak se v něm celkově zanedbává „výchova do společnosti“, místo níž dochází k „přeplnění hlavy spoustou učeností“. Příčinou nedostatku „slušného pohybu“ může být podle Karáska (1907) i nedostatečná průprava ze strany rodiny ve vztahu k sociální vrstvě, do níž náleží. V souvislosti se správným držením těla je u Janeleho (1911) možné se setkat se zmínkou o tělesně méně zdatném jedinci v citaci: „na první pohled“ je možné identifikovat tělesně i duševně méně zdatného jedince: „Působí zajisté velmi trapně u tak mnohého člověka jeho neohrabanost, kterou prozrazuje každým krokem a každým pohybem vůbec.“ I Karásek (1907) se věnuje možným příčinám „vadného“ držení těla, které mohou být velmi rozmanité povahy od dědičnosti přes „pouhou lenost“ a „pohodlnost“, „slabou soustavu tělesnou“ a slabou vůli, „nesprávně“ prováděná cvičení, až po zdravotní příčiny, jako je např. krátkozrakost. V roce 1911 je zároveň v čísle 9 v článku Učebná osnova tělocviku (na s. 279) konstatováno, že kromě tělesných „vad“ se jako důvod mírnějšího přístupu učitele k žákovi stanovuje také „bázeň“, která ve spojení s přílišným nucením ke cvičení může způsobit „poruchu v chápavosti“.

V tomto období se setkáváme i s metodikami, které se snaží řešit pohybovou oslabenost děvčat, jak se o to pokusila Klemeňa Hanušová ve své práci „Domácí tělocvik pro dívky chybného držení těla“ z roku 1891. Otázkou tělesné výchovy dívek se ve své práci zabývá Vilímová (2009), která uvádí, že v učebních osnovách pro obecné školy v roce 1915 měly dívky jen jednu hodinu tělesné výchovy týdně jako nepovinný předmět a to jak na středním, tak i vyšším stupni škol.

Po vzniku samostatného Československa v roce 1918 byl vývoj osnov školní tělesné výchovy ovlivněn zejména národními tradicemi spolkového sokolského tělocviku. Jejím základem byla Tyršova soustava, která byla doplněna o přirozenou metodu francouzskou, tzv. Joinvillská škola. Základ kurikula tvořený cvičeními pořadovými, prostnými a nářad'ovými, atletikou a hrami byl doplněn o sezónní cvičení a sporty v přírodě jako bylo plavání, bruslení, sáňkování,

a lyžování, což bylo cíleně zaměřeno na otužování žáků. Vilímová (2009) upozorňuje, že učivo pro chlapce a dívky bylo společné, ale při diferenciaci byly některé cviky dívkám přidány, jiné pro ně byly označeny za nevhodné. Rozsah hodin tělesné výchovy byl opět určen na dvě hodiny týdně.

Nejvýznamnější změnou v obsahu výuky na národních a středních školách bylo zavedení nových osnov v letech 1932–1933. Tato koncepce byla vytvořena spojením předcházejících systémů, dále vlivů francouzské a novorakouské školy i nejnovějších poznatků tehdejší tuzemské tělovýchovné praxe. Vycházela z tzv. činné školy a vytvářela velký prostor pro realizaci osobnosti žáka, jak tvrdí Kössl, Štumbauer a Waic (2004). Za změnu můžeme považovat v roce 1931 založení nezávislého listu pro učitelstvo všech druhů škol, kandidáty učitelství, tělocvičné a sportovní spolky, cvičitele a vychovatele s názvem Tělesná výchova mládeže, který zasluhuje pozornost mimo jiné tím, že je vydáván pod názvem Tělesná výchova a sport mládeže i v současnosti (Hrabinec a kol., 2017). V počátcích časopisu byl hlavním redaktorem František Ryšánek a do jednotlivých čísel přispívaly takové osobnosti, jako A. Očenášek, A. B. Svojsík, K. Weigner, O. Záboj, D. Zdeněk ad. Jednotlivá čísla vycházela jednou měsíčně, kromě měsíců červenec a srpen. Od 4. ročníku pak vycházela jednotlivá čísla v daném školním roce. Podobně jako u časopisu Výchova tělesná, tak i zde je možné zaznamenat některé články, které se okrajově zabývaly problematikou pohybově neúspěšného žáka. Za zmínku stojí připomenout článek Weignera (1931) o pohybovém nadání, ve kterém autor sděluje, že pouze 10 % mládeže provádí tělesná cvičení z vlastní potřeby. Autor také upozorňuje na skutečnost, že nedokonalý vývoj dítěte je způsoben nedostatkem pohybu. V této souvislosti je výstižná Weignerova citace: „dítě pozbývá chuti k pohybu, nerado se vzchopuje k vydatnějšímu výkonu, zato má zřetelný sklon k zaměstnání nebo hře, při kterých sedí; z dítěte se stává náruživý čtenář, kreslič – pošetilí rodiče vidí v tom záliby estetické nebo nadání umělecké, ve skutečnosti je to všechno útekem dítěte od pohybu a námahy.“ V této stati Weigner upozorňuje na tři faktory, které ovlivňují pohybovou úroveň dítěte. Jednalo se o:

- anatomicko-fyziologický věk dítěte, který je dán vývojem dítěte a stupněm jeho výkonnosti,
- úroveň pohybové dovednosti, kterou byla myšlena nervová složka neuromuskulárního pohybového ústrojí,
- svalovou sílu dítěte a jeho pracovní vytrvalost.

V souvislosti s osobností K. Weignera je třeba stručně připomenout Masopustovou (2016), která upozorňuje, že se Weigner ve svých dílech z lékařského, ale i pedagogicko-psychologického úhlu pohledu zabýval antickou harmonií těla a duše. K tomu je ještě třeba dodat, že se Weigner zamýšlel nad hodnotou zdraví jako hodnotou společenskou a

nezapomněl zdůraznit vztah jedince a přírody, a k tomu i tzv. „hygienický“ význam her. Na základě myšlenek Tyrše vnímal i vliv negativních činitelů tehdejší doby ovlivňující život jedince, a to zejména uspěchanost, stres, jednostranné pracovní zatížení, špatné pracovní podmínky a návykové látky.

Dalším autorem, kterého je možné zmínit, byl hlavní redaktor Tělesné výchovy mládeže Ryšánek (1933), který se v krátkém zamyšlení jednoho ze svých článků věnoval problematice klasifikace v tělesné výchově z hlediska zdatnosti žáků. Zdůraznil také, že se v tělesné výchově mohou vyskytovat žáci, kteří provádějí cvik ledabyle, nedbale, i přesto že se snaží o správné provedení.

Klasifikací v tělesné výchově vzhledem k výkonnostním zkouškám se také věnoval Fiala (1936), který konstatoval, že pro žáky mají výkonnostní zkoušky výchovný význam. Podle něj žáci vidí, že jejich námaha a výkonnost je objektivně měřena a hodnocena. V této souvislosti je také zmínka o pohybově méně schopných žácích.

Poslední autorkou, na kterou je třeba upozornit při zmínce o pohybově neúspěšných žácích v počátcích časopisu Tělesná výchova mládeže je Ondrůjová-Velinská (1934). Ta se ve svém článku o spojení tělesného cvičení a dění psychického zmiňuje o dětech s nesnadným chápáním výukové látky, dále o dětech, u nichž zůstaly schopnosti latentní, případně nedostatečně rozvinuté, a v neposlední řadě o dětech po některé stránce opožděných, případně nenormálních.

Ve třicátých letech 20. století omezovaly rozvoj tělesné výchovy také nevhodné materiální podmínky. Pouze 11 % existujících škol mělo svoji vlastní tělocvičnu a 45 % vlastní hřiště, což uvádí Kössl, Štumbauer a Waic (2004) a zároveň je možné zaznamenat u Šterce (1932).

Do období třicátých let můžeme zařadit některé z prací Smotlarchy, kterého Hodaň (2006) považuje za českého badatele řešícího podobnou problematiku jako současná kinantropologie. Dále Hodaň (2006) upozorňuje na Smotlachovo dílo z hlediska aktuálnosti, kdy již na počátku 20. století Smotlacha hovoří o tělesné degeneraci městského obyvatelstva.

Smotlacha totiž zaznamenal, že lidé jsou sice stále vyšší díky lepší stravě, avšak celkově jsou tělesně slabší, závrativí (pozn. autora nejistí v rychlých a prudkých pohybech), krátkozrací či jinak smyslově oslabení, často též křivě rostlí a obézní. Dalším dokladem degenerace, o kterém se Smotlacha zmiňuje, je upadající schopnost k tělesné práci. Samotná školní docházka a nástup „duševních zaměstnání“ mají podle Smotlarchy největší podíl na negativním fenoménu tedy „sedavého způsobu života“. Dále je v jeho pracích zmíněno, že: „zvýšený duševní život souvisí u dětí a také u dospělých se slábnoucím pudem po pohybu, který byl ve starších dobách zdrojem přirozeného tělocviku. Děti jsou ve školách vedeny k předčasnému rozvoji intelektu a za vzor se dávají jen ty klidné a nepohyblivé“. V této



souvislosti je nutné upozornit na Smotlachovu kritiku školní tělovýchovy, která podle Hodaně (2006) platí téměř ve všech bodech i pro současnost. Za zmínku stojí následující: „Výkonnostní charakter tělesné výchovy na školách odřízne okamžitě ty, kteří nejsou disponováni tělesnými předpoklady k dosahování špičkových výkonů, a proto okamžitě u nich dojde k poklesu přirozené dětské touhy po pohybu. Nedostatečná odbornost při výuce tělesné výchovy pak vytváří další zdroj negativního poměru k tělocviku“. Následně je možné připomenout: „O děti výjimečně pohybově nadané se naopak dbá až příliš a jsou přetěžované. Talentovaní jedinci, rekordmani a všichni obecně vzato silní se pak stavějí do popředí jako chvályhodné symboly reprezentující kvalitu tělesné výchovy národa, aniž by se někdo staral o tělesnou zdatnost „obyčejných lidí“ – mládeže, dospělých i starých“.

Podle Fiedlera (2010) byl Smotlacha v českých zemích první, kdo prováděl pedagogický výzkum dítěte a školní mládeže i s měřením a zkouškami zdatnosti. A jak je dále uváděno Fiedlerem (2010) Smotlacha proslul tzv. biologickou metodou tělesné výchovy, kterou se doposud nikdo podrobně nezabýval a která obnáší přes pět set odborných prací a článků z období let 1910–1939. Jeho nejvýznamnější prací se stala kniha Úvod do biologické metody tělesné výchovy, kde autor konstatuje, že cílem tělesné výchovy není mít zdatné tělo proto, aby se dosáhlo skvělých sportovních výkonů, nýbrž aby se dosáhlo přirozeného, zdravého, šťastného, úspěšného a dlouhého života. Zároveň usiluje o rozvinutí schopností každého jednotlivce do nejvyšší míry vzhledem k jeho možnostem, potřebám a přirozenému nadání.

Dále je možné upozornit na zajímavé náměty, které se i v současnosti neztratí. Smotlacha zdůrazňoval rozdíl mezi pojmy tělocvik a tělesná výchova, kdy při tělocviku se cvičí jen tělo, kdežto v tělesné výchově se prostřednictvím pohybových aktivit vychovává celý člověk. Podle Fiedlera (2010) se Smotlacha nikdy nepovažoval za cvičitele, ale za vychovatele.

Smotlacha také konstatuje, že ani korektura kalendářního věku vzhledem k biologickému věku u mnohých jedinců nepostačuje. Ve spisu „Děti pohybově degenerované a zanedbané“, který je součástí Nové tělesné výchovy (ročník VII., 1935), Smotlacha upozorňuje na skutečnost, že mezi dětmi v první třídě obecné školy, tedy ve věku 6–7 let, se objevují výrazné, ba často nápadité rozdíly v tělesné zdatnosti i při osvojování pohybových dovedností. Zjištěné dokazuje, že jsou uplatňovány nejen vlivy dědičnosti a tělesného vývoje od narození, ale i vlivy různé tělesné pohybové péče, která byla těmto dětem věnována v rodině v době od narození do 6 let. Na děti ve věku 6–10 let působí také školní i rodinné prostředí. Vedle průměrných dětí Smotlacha upozorňoval na výskyt dětí pohybově a tělesně velmi opožděných a oslabených, ale i dětí vynikajících v tělesné zdatnosti, v pohybových schopnostech i dovednostech. Zároveň zdůrazňoval, že tělesně a pohybově zanedbané děti nesmějí být zanedbány ještě více. Smotlacha navrhl pro velké třídy ve městech zavedení

asistentů pro hodiny tělesné výchovy, kteří by mohli mít na starosti zvláště tělesně i pohybově opožděné žáky. Ve Smotlachově díle (1938) se zároveň setkáváme s názorem na problematiku obézních dětí ve věkové kategorii 6–14 let, v jeho případech popsaných jako předčasně a nezdravě ztloustlé. Smotlacha (1938) upozorňuje, že se s těmito jedinci spíše setkává na všech městských školách, zvláště pak ve velkých městech, kdežto na venkově se s nimi setkal v malé míře. Tyto děti pak pojmenoval jako „blátivé“, tlusté děti, které byly neobratné, bázlivé, závrativé a krátkozraké. V tělesné výchově i ve společných hrách zaujímaly většinou poslední místo. Smotlachu tato problematika tak zaujala, že se jí začal podrobněji zabývat a došel k závěru, že se jedná spíše o chlapce, kteří byli buď jedináčci, nebo byli vychovávaní jako jedináčci, a kteří se od útlého dětství větší měrou nepohybovali a s ostatními dětmi si nehráli. Smotlacha (1938) zjistil, že příčinou tohoto stavu je ve všech případech nedostatek dětského pohybu. Děti také pracovně nazval jako pohybově zanedbané, se kterými je třeba pravidelně pracovat a doporučovat jim aktivity, které by zvládaly. Zároveň se mu v některých případech podařilo navázat spolupráci s rodiči, se kterými konzultoval možnosti pohybových a tělovýchovných činností mimo školu a také v období prázdnin.

Vzhledem k řešené problematice této monografie bych chtěl následně za přispění Fiedlerovy studie (2010) provést stručný přehled Smotlachových statí, které korespondují s řešenou problematikou a jsou chronologicky seřazeny:

1913: Poměr vzrůstu, obratnosti a výkonnosti tělesné u cvičící mládeže

1914: O původu a významu různých stupňů pohybové závrativosti u člověka

1927: Potřeba výzkumu dítěte po stránce pohybu

1929: Každý den hodina tělocviku

1934: Děti pohybově degenerované a zanedbané

1934: Mládež městská je dnes silnější a zdravější než venkovská

1934: Jak cvičiti děti předčasně a nezdravě ztloustlé

1936:: Škola nesmí býti místem strachu, nýbrž radosti

1937: Hlavní chybou našich škol je malá péče o tělesnou výchovu

1938: Stoupání, šplh a radost z úspěchu

Po skončení druhé světové války se do vývoje tělesné výchovy začalo promítat zavádění nových systémů. Dochází ke změnám ve směřování na výchovně vzdělávací cíle, které byly v roce 1948 formulovány na zdravotní, vzdělávací a výchovné. Do všech typů škol byla zavedena dívčí tělesná výchova jako povinný předmět a úsilí pedagogů se více zaměřovalo na výchovné působení tělesné výchovy. Později, v roce 1954, došlo k úpravám a na základních školách byly zavedeny normativní osnovy tělesné výchovy s důrazem na vzdělávací a výkonnostní cíle. Došlo tak k zavedení klasifikačních norem a byly vytvořeny kontrolní cviky

pro samotné hodnocení žáků. Zdatnost dětí školního věku byla zjišťována plněním disciplín odznaku zdatnosti. V hodinách školní tělesné výchovy se více testovalo a plnily se disciplíny odznaku zdatnosti, než aby se učilo. Děti si tak nebyly schopny osvojit další dovednosti. V tomto období se tělesná výchova stávala postrachem pohybově nenadaných žáků. Ve školní tělesné výchově se kladl důraz na metody sportovního tréninku, kdy důsledkem byla orientace na vyhledávání talentů a vykazování úspěchů školy prostřednictvím sportovních výsledků žáků. Tělesná výchova tak nezřídka odrazovala ty, jejichž dispozice nestačily na požadovaný výkon, ale jejichž tělesný stav přitom vyžadoval pohybovou aktivitu a účinné působení pohybových činností na organismus. Tomuto pojetí tělesné výchovy odpovídala i kritéria pro hodnocení a klasifikaci žáků. Základním vodítkem pro klasifikaci, jak dokládají učební osnovy z roku 1954, byly normy pro hodnocení kvality provedení pohybových činností. Rozhodujícím kritériem byl dosažený výkon. Přihlíželo se i ke zdravotnímu stavu žáků, jejich úsilí, kázni a vztahu k pohybovým činnostem, tato vedlejší kritéria však mohla ovlivnit klasifikaci z tělesné výchovy jen o jeden stupeň. Po kritických připomínkách rodičů, učitelů, ale i veřejnosti byly výkonnostní normativy z osnov odstraněny v roce 1957.

Vilímová (2009) upozorňuje na kvalitativně novou úpravu pedagogického curricula školní tělesné výchovy, která byla provedena v roce 1960. Cílem tzv. „Jednotných osnov tělesné výchovy pro chlapce a dívky od 6 do 19 let“ byla snaha organicky i obsahově propojit povinnou školní tělesnou výchovu se zájmovou tělovýchovnou činností. Učivo v každé oblasti bylo z hlediska tělovýchovných a sportovních činností rozděleno do tří stupňů. První stupeň jako základní byl určen pro školní povinnou tělesnou výchovu. Druhý rozšiřující byl pro mládež na školách a tělovýchovných jednotách. Třetí byl zaměřen na výkonnostní sport mládeže. V těchto osnovách byla ovšem opomenuta práce s průměrnými a retardovanými jedinci a zároveň vznikl nový nežádoucí problém, kdy se osnovy a cíle tělesné výchovy staly nekonkrétními.

V rozmezí let 1966–1968 byl realizován pod vedením Pávka první celostátní výzkum zachycující rozvoj a pohybovou výkonnost dětí a mládeže ve věku 7–19 let. Na základě výsledků došlo v dalších letech k diferenciaci zájmů o jednotlivé části didaktiky tělesné výchovy a sportu na motorické učení, didaktiku 1. a 2. stupně základní školy, vysokoškolské studium, a dále na oslabené žáky a pohybově nadané žáky. Také byla zdůrazněna zvýšená pozornost na žáka méně pohybově úspěšného.

V 70. letech se tělesná výchova k výkonnostnímu pojetí vrací, přestože výkonnostní kritéria nebyla již tak jednoznačně určena. Pro hodnocení a klasifikaci žáků byly rozhodující podle metodických příruček (Belšan, 1977, 1978) následující body:

1. stupeň zvládnutí učiva učebních osnov,

2. úroveň rozvoje všeobecné pohybové výkonnosti žáků,
3. osvojení poznatků z tělesné výchovy,
4. vztah žáků k plnění úkolů tělesné výchovy.

Na mnoha školách se ale stávalo základní normou pro úspěšné hodnocení žáků v tělesné výchově splnění podmínek pro získání Dětského odznaku zdatnosti (zkratka DOZ) a odznaku zdatnosti „Bud' připraven k práci a obraně vlasti“ (zkratka OZ BPPOV). Méně pohybově nadané děti, pro něž bylo získání odznaku zdatnosti nedostupné, byly tak od pohybové činnosti nezbytné pro jejich zdravý vývoj spíše odrazovány.

Mnozí učitelé i teoretikové si však začínali uvědomovat, že tělesná výchova v tomto pojetí přestává plnit svůj základní úkol, tedy získávat žáky pro trvalou pohybovou aktivitu. Ukázalo se, že důsledkem výkonnostního pojetí tělesné výchovy byl snižující počet pohybově aktivních dětí a narůstající počet zdravotně oslabených žáků.

Podle Vilímové (2009) zesílily v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století tendence zpochybňující dominantu sportovního pojetí školní tělesné výchovy. Cíle školní tělesné výchovy se proto více zaměřily na prožitek z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností v nejpobulárnějších sportech, socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti. Příkladem může být rok 1976, kdy bylo nově přijatými osnovami uspořádáno učivo na 1. stupni základní školy do dvou bloků, jednak pro 1. a 2. ročník a dále pro 3. a 4. ročník. Učivo bylo rozčleněno na učivo základní a prohlubující. Díky tomu mohl být uplatněn otevřený systém učiva, který znamenal u nadaných žáků probírání učiva vyššího ročníku a u méně nadaných žáků naopak probírání učiva nižšího ročníku. Později, v roce 1984, osnovy opětovně začaly přesně vymezovat cíle, obsah a kritéria, podle nichž byli žáci hodnoceni.

Na přelomu 80. a 90. let minulého století se jako reakce na předchozí systém vzdělávání v tělesné výchově stávaly zásadními pojmy tělesné výchovy zdraví a prožitek, přičemž se prožitek často stavil do protikladu k pojmu výkon. Školní tělesná výchova byla do té doby charakterizovaná neustálou snahou kontrolovat, prověřovat, testovat a zvyšovat tělesnou zdatnost žáků. Velmi často se tyto snahy stávaly činnostmi do značné míry samoúčelnými jako v případě původního plnění Dětského odznaku zdatnosti u dětí mladšího školního věku. Byly totiž chápány jako určité výkonnostní normy a neobsahovaly návody nebo doporučení, jak postupovat při odstraňování zjištěných nedostatků.

V této souvislosti bychom chtěli připomenout závěry 5. mezinárodního kongresu organizace ICHPER (pozn. autora – Mezinárodní sdružení pro zdraví, tělesnou výchovu a rekreaci) z roku 1990, které lze stručně interpretovat v následujících bodech:

1. Cílem nové tělesné výchovy je šťastný člověk mající prožitek z pohybu a komunikace v pohybu.
2. Správně chápaná pohybová činnost směřuje vždy ke zdraví člověka.
3. Pohybová činnost musí být součástí denního života každého člověka a pomáhat mu žít šťastně a radostně.

Na základě uvedených bodů a dalších závěrů bylo doporučeno v rámci školní tělesné výchovy pozměnit tehdejší orientaci, která byla zaměřena zejména na zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti. Jejím cílem měla být komplexněji pojímaná výchova k péči o celkovou tělesnou a s ní související psychickou a sociální stránku lidské osobnosti. Pro splnění tohoto úkolu se očekávalo propojit úsilí pedagogů s poznatky lékařů, psychologů, sociologů i dalších odborníků a tyto poznatky začlenit do vzdělávacích programů určených žákům základních škol, ale i do studijních programů určených budoucím učitelům.

#### **2.6.2.2 Přehled vybraných výzkumných prací tematicky souvisejících s problematikou pohybově neúspěšného žáka**

Označit žáka, kterému se nedaří opakovaně správně provést požadovaný pohybový úkol a který je vnímán ostatními jako neúspěšný při cvičení, je možné z různých úhlů pohledu, o čemž jsme se přesvědčili i v předcházející části v historických kontextech. Jedince, kteří jsou takto charakterizováni, můžeme identifikovat různými pojmy, různými formulacemi a různými pracovními postupy, což dokumentuje rozsáhlá tabulka 8. Záleží na zvolených metodikách identifikace, na způsobech interpretace zjištěného jevu, na objektivních, ale i subjektivních pohledech na danou problematiku. Významnou roli může při identifikaci sehrávat i expertní posuzování. Monografie upozorňuje na různé náhledy na uvedenou problematiku a pokouší se vysvětlit jevy spojené s rolí žáka s pohybovou neúspěšností, jehož charakteristika bude vysvětlena na konci této kapitoly, kdy bude nastíněn postup identifikace. Vzhledem k lepšímu pochopení problematiky byl vybrán pro tuto část pracovní pojem pohybově neúspěšný žák, který čtenáři nejlépe přiblíží řešenou problematiku. Při stanovení této strategie se uvědomujeme, že pojem neúspěšnost je pojmem psychologickým, který se opírá o jasně určené definice.

Otázce pohybové neúspěšnosti je věnováno v odborných pedagogických kruzích okrajově, což je zejména způsobeno roztržitostí náhledů na uvedenou problematiku. Na druhou stranu je třeba připomenout, že se problematikou snížené potřeby pohybu a zhoršením tělesné zdatnosti a pohybové gramotnosti dětí mimo jiné zabýval Senát Parlamentu ČR v roce 2014 (<http://kin-ball.cz/zavery-verejneho-slyseni-pohybova-gramotnost>), kde byla zmínka o tom, že

se ve školním prostředí stále zvyšuje počet dětí motoricky "zaostalých", které nejsou konkurence schopné oproti dětem pohybově aktivním nebo výkonnostně sportujícím.

Autoři uvedení v tabulce 8 upozorňují pomocí různých pojmů na žáka, který díky určitému nedostatku, případně omezení, nedokáže správně provést požadovaný pohybový úkol, a který se tak cítí být neúspěšným při cvičení. Důvodů, proč nedokáže zvládnout určitý pohybový úkol, je vícero. Těmto důvodům je věnován níže uvedený text. Lze poznamenat, že se v interpretaci autorů objevují pojmy, které neadekvátně vystihují daný jev, a tím je spíše daný pojem používán nahodile. Kromě rešerše publikací a písemností vybraných autorů byla realizována výzkumná šetření se snahou identifikovat pohybově neúspěšného žáka a málo zdatného žáka a studovat jeho roli v podmínkách školní tělesné výchovy nejprve na 1. stupni ZŠ (Lahuta, 1999; Kulha, 2000; Kaplan, 2001; Vachová, 2009; Kaplan, 2010) a taktéž na 2. stupni ZŠ (Rážová-Šlachtová, 2005). Je třeba zároveň připomenout, že tematiku tělesně nezdatného dítěte školního věku důkladně probíral Suchomel (2006), který na základě syntézy publikovaných poznatků a výsledků vlastního šetření analyzoval problematiku motorického hodnocení, identifikace a základní charakteristiky tělesně nezdatných dětí prepubescentního a pubescentního věku. Uvedená problematika částečně zasahuje také do oblasti dyspraxie, kterou se zabývali zejména Lesný (1977), Kirbyová (2000), Selikowitz (2000) a Jahodová, Psotta se Zelinkovou (2007). Je možné tedy říci, že v rámci studia teoretických východisek jsme se setkali s různými pojmy a náhledy na zpracovávanou problematiku. Pro snadnější pochopení byl vytvořen přehled pojmů, které mohou zasáhnout do námi řešené problematiky jedince s pohybovou neúspěšností. Pro větší přehlednost byly pojmy zařazeny do pracovních kategorií. Postupně byly popsány a stručně charakterizovány jednotlivé pojmy a zároveň bylo nastíněno, jak k těmto pojmům uvedení autoři došli. V tabulkách 8–22 a dále 27–31 se tak objevují zkratky, které jsou vysvětleny níže v legendě.

Legenda k pojmům v tabulkách 8–22 a dále 27–31:

Obj. = objektivně zjištěno pomocí studie, výzkumného šetření, pilotního šetření

Subj. = subjektivní posouzení na základě vlastního sledování jevu

Def. = definice pojmu zaznamenaná ve vybraných teoretických východiscích

Exp. = expertní posouzení na základě dlouhodobého, ne však experimentálně ověřeného, sledování

Pro zařazování jednotlivých pojmů byl vytvořen pracovní postup, který byl založen na principu obecné systematičnosti. Nejdříve bylo upozorněno na vybraný pracovní pojem pohybová neúspěšnost, dále jsme volně přešli na problematiku motoriky z různých úhlů pohledu, navázali jsme pojmy týkající se dysfunkce a postupně přešli na problematiku

zdatnosti a sportovní výkonnosti opět z různých pohledů, přes pohybové nadání a funkční gramotnost jsme dospěli až k problematice úzkosti a obezity.

Tabulka 8

Přehled pojmů týkajících se problematiky pohybově neúspěšného žáka z hlediska vybraných kategorií

KATEGORIE Pojem	Vybraní autoři	Rok	Stěžejní literární odkazy
<b>NEÚSPĚŠNOST</b>			
Pohybově neúspěšný žák	Hošek	1979	HOŠEK, V. <i>Psychická odolnost při neúspěšné činnosti</i> . 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1979.
	Sagi	1995	SAGI, A. <i>Problémové děti</i> . Praha: Portál, 1995.
		2001	SAGI, A. <i>Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten</i> . Freiburg: Herder Verlag, 2001.
	Kaplan	1999	KAPLAN, A. Pohybově neúspěšný žák v podmínkách školní tělesné výchovy. In: ZAHÁLKA, F. (editor). <i>Pohybové aktivity jako součást životního stylu pro příští tisíciletí – sborník referátů z mezinárodní studentské konference – Praha 21. – 22. dubna 1999</i> . 1.vyd. Praha: FTVS UK, 1999.
Miklánková	2007	MIKLÁNKOVÁ, L. <i>Předplavecká příprava dětí předškolního věku a vybrané determinanty její úspěšnosti</i> . Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.	
<b>NEMOTORNOST</b>			
Pohybově nemotorný žák	Cimlerová	2000	CIMLEROVÁ, P. <i>Nemotora</i> . Web site. Sine loco: b.v 13. 10. 2000; SEČ [cit. 28. 12. 2008; 13:45]. Dostupné na: <a href="http://www.ceskaskola.cz/">http://www.ceskaskola.cz/</a>
			<a href="http://www.ulekare.cz/domaci-lekar/deti-nemotornost-90">http://www.ulekare.cz/domaci-lekar/deti-nemotornost-90</a>
<b>VÝVOJOVÝ DEFICIT MOTORIKY</b>			
Žák s vývojovým deficitem motoriky	Kokštejn, Psotta, Frömel, Frýbort, Jahodová, Cuberek	2011	KOKŠTEJN, J., PSOTTA, R., FRÖMEL, K., FRÝBORT, P., JAHODOVÁ, G. & CUBEREK, R. Pohybová aktivita dětí s vývojovým deficitem motoriky. <i>Česká kinantropologie</i> . 2011.
Žák s motorickými obtížemi	Kokštejn	2011	KOKŠTEJN, J. <i>Pohybová aktivita dětí s motorickými obtížemi</i> . Disertační práce. Praha: FTVS UK, 2011.
<b>SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ</b>			
Žák se specifickými poruchami učení	Selikowitz	2000	SELIKOWITZ, M. <i>Dyslexie a jiné poruchy učení</i> . Praha: Portál, 2000.
	Zelinková	2003a	ZELINKOVÁ, O. <i>Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností</i> . Praha: Portál, 2003a.
	Pokorná	2001	POKORNÁ, V. <i>Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování</i> . Praha: Portál, 2001.
2007		POKORNÁ, V. <i>Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímání a poznávání</i> . 4. vyd. Praha: Portál, 2007.	
<b>DYSPRAXIE</b>			
Dyspraktický žák	Lesný	1977	LESNÝ, I. Syndrom dyspraxie – dysgnomie jako jedna z hlavních příčin neobratnosti dětí s LMD. <i>Čs. pediatrie</i> , 1977.
	Dyspraxia	1991	DYSPRAXIA TRUST. <i>Praxis Makes Perfect</i> .

	Trust		Hitchin: Dyspraxia Trust, 1991.
	Kirbyová	2000	KIRBYOVÁ, A. <i>Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky</i> . 1. vyd. Praha: Portál, 2000.
	Selikowitz	2000	SELIKOWITZ, M. <i>Dyslexie a jiné poruchy učení</i> . Praha: Portál, 2000.
	Michalova	2001	MICHALOVA, Z. <i>Specifické poruchy učení na druhém stupni ZS a na školách středních</i> . Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001.
	Jahodová, Psotta, Zelinková	2007	JAHODOVÁ, G., PSOTTA, R. & ZELINKOVÁ, O. Reeducace dyspraxie. Ústní sdělení na studentské vědecké konferenci <i>Sport &amp; věda 2007</i> dne 11. 4. 2007. Praha, FTVS UK, 2007.
	Zelinková	2007	ZELINKOVÁ, O. Dyspraxie. <i>PEDAGOGIKA</i> LVII, 2007
	Bartoňová	2007	BARTOŇOVÁ, M. <i>Kapitoly ze specifických poruch učení I</i> . Brno: Masarykova univerzita, 2007.
<b>NEŠIKOVNOST</b>			
Pohybově nešikovný žák	Matějček	1996	MATĚJČEK, Z. <i>Co, kdy a jak ve výchově dětí</i> . 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
	Kirbyová	2000	KIRBYOVÁ, A. <i>Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky</i> . 1. vyd. Praha: Portál, 2000.
	Kirbyová a Drewová	2003	KIRBY, A. & DREW, S. <i>Guide to Dyspraxia and developmental coordination disorder</i> . Abingdon: David Fulton Publisher, 2003
<b>NEOBRATNOST</b>			
Pohybově neobratný žák	Matějček	1989	MATĚJČEK, Z. <i>Psychologie neobratnosti. Těl. Vých. Mlád.</i> , 1989.
		1996	MATĚJČEK, Z. <i>Co, kdy a jak ve výchově dětí</i> . 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
Motoricky neobratný žák	Attwood	2012	ATTWOOD, T. <i>Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace</i> . Praha: Portál, 2012.
<b>LEHKÁ MOZKOVÁ DYSFUNKCE</b>			
Žák limitovaný lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD)	Matějček	1989	MATĚJČEK, Z. <i>Lehká mozková dysfunkce. Těl. Vých. Mlád.</i> , 1989.
		2001	MATĚJČEK, Z. <i>Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí</i> . Praha: H&H, 2001.
	Zelinková	2003b	ZELINKOVÁ, O. <i>Poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD</i> . Praha: Portál, 2003b.
	Zelinková	2007	ZELINKOVÁ, O. <i>Dyspraxie. PEDAGOGIKA</i> , LVII, 2007.
<b>TĚLESNÁ ZDATNOST</b>			
Tělesně nezdatný žák	Mc Swegin	1994	McSWEGIN, P. J. Fitness programming and the low-fit child. In: PATE, R. R., HOHN, R. C. (Eds.). <i>Health and fitness through physical education</i> . Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.
	Moravec, Kampmiller, Sedláček a kol.	1996	MORAVEC, P., KAMPMILLER, T. & SEDLÁČEK, J. <i>EUROFIT – Tělesný rozvoj a pohybová výkonnost' školském populácie na Slovensku</i> . Bratislava: SVSTVŠ, 1996.
	Ignico a Ethridge	1997	IGNICO, AA. & ETHRIDGE, K. The effects of a physical activity program on low-fit children's activity level and aerobic endurance. <i>Early Child Devel. Care</i> . 1997.
	Cooper	1999	COOPER, K. H. <i>Fit Kids</i> . 2 <sup>nd</sup> ed. Nashville, TN: Broadman & Holman Publ. 1999.
	Suchomel	2006	SUCHOMEL, A. <i>Tělesně nezdatné děti školního věku (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu,</i>



			<i>kondiční programy</i> ). 1. vyd. Liberec: TU, 2006.
	Hands a Larkin	2006	HANDS, B. & LARKIN, D. Physical fitness differences in children with and without motor learning difficulties. <i>European Journal of special needs Education</i> . 2006.
Žák s nízkou tělesnou zdatností	Travlos a Marisi	1996	TRAVLOS, AK. & MARISI, DQ. Perceived exertion dutiny physical exercise among individuals high and low fitness. <i>Percep. Mot. Skills</i> , 1996.
	Dobrý	2000	DOBŘÝ, L. Nové výzkumné nálezy o efektech pohybového zatížení n sportovní výkon. In: PROKEŠ, M. (Ed.) <i>Kinantropologické dny MUDr. V. Souška: Sborník VI. ročníku vědeckého semináře s mezinárodní účastí na téma: Optimální působení tělesné zátěže – Hradec Králové</i> . 9. – 10. 9. 1999. Hradec Králové, 2000.
<b>PODPRŮMĚRNOST</b>			
Pohybově podprůměrný žák	Antala a Dorošová	1996	ANTALA, B. & DOROŠOVÁ, S. Postoje žiakov pohybovo podpriemerných a pohybovo nadpriemerných ku školskej telesnej výchove. <i>Tel. Vých. šport</i> . 1996.
Motoricky podprůměrný žák	Kovář	1994	KOVÁŘ, R. a kol. <i>Možnosti záměrného působení na jedince s výrazně podprůměrnou úrovní motorické výkonnosti v průběhu ontogeneze. Závěrečná zpráva o řešení grantového výzkumného úkolu MŠMT ČR, č. 10-49-93/1. Praha: FTVS UK, 1994.</i>
	Bunc	1995 1998	BUNC, V. Pojetí tělesné zdatnosti a jejich složek. <i>Těl. Vých. Sport Mlád.</i> , 1995. BUNC, V. Zdravotně orientovaná zdatnost a možnosti její kultivace na základní škole. <i>Těl. Vých. Sport Mlád.</i> , 1998.
<b>EXTRÉMNOST</b>			
Motoricky extrémní žák	Bursová	1989	BURSOVÁ, M. Analýza motorické výkonnosti a somatických charakteristik motoricky extrémních jedinců výběrového souboru chlapců 2., 4., 6. a 8. ročníku 2. ZŠ v Plzni. <i>Telesná a športová výchova detí. Zborník referátov</i> , Nitra 1989.
		1990	BURSOVÁ, M. Analýza některých biologických charakteristik motoricky extrémních žáků. <i>Teor. Praxe těl. Vých.</i> 1990.
	Šelingerová a Moravec	1992	ŠELINGEROVÁ & M., MORAVEC, R. Biologický vek a jeho vplyv na motorickú výkonnosť 10 až 14 ročných atlétov. <i>Acta Fac. Educ. phys. Univ. Comeniana.</i> 1992.
	Suchomel	1999	SUCHOMEL, A. Somatotyp motoricky extrémních jedinců školního věku. In ZAHÁLKA, F. (editor). <i>Pohybové aktivity jako součást životního stylu pro příští tisíciletí – sborník referátů z mezinárodní studentské konference – Praha 21. – 22. dubna 1999</i> . 1.vyd. Praha: FTVS UK, 1999, s. 66–70. ISBN 80-86317-01-3.
Žák s extrémní úrovní motorické výkonnosti	Suchomel	2004	SUCHOMEL, A. <i>Somatická charakteristika dětí školního věku s rozdílnou úrovní motorické výkonnosti</i> . 1. vyd. Liberec: TU, 2004.
	Chytráčková a Kovář	1994	CHYTRÁČKOVÁ, J. & KOVÁŘ, R. Frekvence výskytu extrémních variant v projevech motorické výkonnosti a jejich vazba na vybrané somatické charakteristiky. In: SLEPIČKA, P. (Ed.) <i>Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita</i> . Praha: FTVS UK, 1994.

	Riegerová a Ulbrichová	1998	RIEGEROVÁ, J. & ULBRICHOVÁ, M. <i>Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu</i> . 2. vyd. Olomouc: UP, 1998.
<b>ÚROVEŇ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ</b>			
Žák s nízkou úrovní pohybových dovedností	Portmanová	1995	PORTMAN, P. A. Coping behaviors of low-skilled students in physical education: Avoid, announce, act out and accept. <i>Phys. Educator</i> . 1995.
	Polle, Mathias a Stratton	1996	POLLE, J. R., MATHIAS, K. & STRATTON, R. K. Higher-skilled and lower skilled children's perceived ability and actual performance with kicking and striking tasks. <i>Phys. Educator</i> . 1996.
	Silverman	1998	SILVERMAN, S. How do low-skilled students view physical education classes? <i>Journal of Physical Education, Recreation &amp; Dance</i> . 1998.
<b>NADÁNÍ</b>			
Pohybově nenadaný žák	Vaňouček	1956 a, b	VAŇOUČEK, O. Podprůměrná úroveň v tělesné výchově z hlediska některých psychologických příčin. <i>Těl. Vých. Mlád.</i> , 1956a. VAŇOUČEK, O. Podprůměrná úroveň v tělesné výchově z hlediska některých psychologických příčin. <i>Těl. Vých. Mlád.</i> , 1956b.
	Hanzlíková	1976	HANZLÍKOVÁ, M. Co děláte kantoři? <i>Stadion</i> , 1976.
	Jansa, Hošek, Chytráčková, Kovář, Perič, Slepíčka, Slepíčková	1993	JANSA, P., HOŠEK, V., CHYTRÁČKOVÁ, J., KOVÁŘ, R., PERIČ, T., SLEPIČKA, P. & SLEPIČKOVÁ, I. <i>Možnosti tělovýchovy v rozvoji zájmu o cvičení na základních školách i u pohybově nenadané populace nebo handicapované části populace. Výzkumný grant MŠMT MSM / RS024</i> . Praha: FTVS UK, 1993. 105 s.
	Hošek	1996	HOŠEK, V. Hodnoty školní tělesné výchovy ve vztahu k úspěšnosti žáků. In TILINGER, P. & PERIČ, T. (editor). <i>Tělesná výchova a sport na přelomu století: sborník referátů z konference – Praha 28. listopadu – 1. prosince 1996</i> . 1. vyd. Praha: FTVS UK, 1996.
<b>FUNKČNÍ GRAMOTNOST</b>			
Pohybová gramotnost  Pracovně definované jako žák s nižší úrovní pohybové gramotnosti	Whiteheadová a Murdochová	2006	WHITEHEAD, M. & MURDOCH, E. Physical Literacy and Physical Education: Conceptual Mapping. <i>PE Matters</i> , 2006.
	Čechovská a Dobrý	2010	ČECHOVSKÁ, I. & DOBRÝ, L. Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. <i>Těl. Vých. Sport Mlád.</i> , 2010.
	Bunc	2014	BUNC, V. Hypokinéza – příčiny a následky. <i>Seminář Pohybová gramotnost Senát 2014</i> . 9. 6. 2014. 2014. <a href="http://kin-ball.cz/hypokineza-priciny-a-nasledky">http://kin-ball.cz/hypokineza-priciny-a-nasledky</a> .
<b>POHYBOVÁ NEDOSTATEČNOST A HYPOKINÉZA</b>			
Pohybově nedostatečný žák	Hendl, Dobrý a kol.	2011	HENDL, J., DOBRÝ, L. a kol. <i>Zdravotní benefity pohybových aktivit. Monitorování, intervence, evaluace</i> . Praha: Karolinum, 2011.
Hypokinetický žák	Bunc	2014	BUNC, V. Hypokinéza – příčiny a následky. <i>Seminář Pohybová gramotnost Senát 2014</i> . 9. 6. 2014. 2014. <a href="http://kin-ball.cz/hypokineza-priciny-a-nasledky">http://kin-ball.cz/hypokineza-priciny-a-nasledky</a> .
<b>INFERIORITA A INSUFICIENCE</b>			
Pohybově inferiorní žák	Hošek	1994	HOŠEK, V. Motivace školní tělesné výchovy a její podmíněnost. In SLEPIČKA, P. (Ed.) <i>Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita</i> . 1994.

	Kaplan	2001	KAPLAN, A. Inferiorita žáka v podmínkách školní tělesné výchovy. In BUNC, V., MARVANOVÁ, Z. <i>Výsledky výzkumu sportovního výkonu a tréninku III</i> . 1. vyd. Praha: UK FTVS, 2001.
Pohybově insuficientní žák	Kaplan	2001	KAPLAN, A. Příčina pohybové insuficience žáků v podmínkách školní tělesné výchovy. In SÜSS, V. <i>Celouniverzitní studentská vědecká konference : sborník referátů I. díl</i> – Praha 24.4. – 25.4. 2001. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 2001.
<b>POHYBOVÁ KOMPETENCE</b>			
Pohybově nekompetentní žák	Hošek	1994	HOŠEK, V. Motivace školní tělesné výchovy a její podmíněnost. In: SLEPIČKA, P. (Ed.) <i>Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita</i> . 1994.
<b>ÚZKOST</b>			
Úzkostný žák	Vymětal	1979	VYMĚTAL, J. <i>Úzkostné děti a jejich výchova</i> . Praha: SPN, 1979.
	Matějček	1989	MATĚJČEK, Z. Úzkost a úzkostné děti v tělesné výchově. <i>Těl. Vých. Mlád.</i> , 1989.
1996		MATĚJČEK, Z. <i>Co, kdy a jak ve výchově dětí</i> . 1. vyd. Praha: Portál, 1996.	
<b>OBEZITA</b>			
Obézní žák	Čepová	2002	ČEPOVÁ, J. <i>Jak jíst a netloustnout</i> . 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2002.
	Suchomel	2006	SUCHOMEL, A. <i>Tělesně nezdatné děti školního věku (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy)</i> . 1. vyd. Liberec: TU, 2006.
	Bunc	2010	BUNC, V. Obezita a nadváha dětí – důsledek jejich neadekvátního pohybového režimu. In MUŽÍK, V., VLČEK, P. (Eds.). <i>Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty</i> . Brno: Masarykova univerzita, 2010.
	Mužík, Vlček, Ulbrichová	2010	MUŽÍK, V., VLČEK, P. & ULBRICHOVÁ, M. <i>Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty: (příručka funkční antropologie). Škola a zdraví pro 21. století</i> . 2010.
	Svačina	2011	SVACINA, Š. Diety a pohybová aktivnost v prevenci obezity. <i>Těl. Vých. Sport Mlád.</i> , 2011.
	Pastucha a kol.	2011	PASTUCHA, D. a kol. <i>Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity</i> . 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2011.

V přehledu může čtenář některé další pojmy postrádat. Na příkladu níže dvou uvedených pojmů lze vysvětlit proč tomu tak bylo. Prvním pojmem, který můžeme zaznamenat u Dostála s Velebilem a kol. (1992) je pohybově zaostávající žák, který je opakem pohybově vyspělého žáka. Uvedení autoři bohužel nedefinují tyto pojmy, které jsou pouze součástí diferenciací didaktických kroků při nácviu jednotlivých atletických disciplín. Druhým pojmem, který je potřeba zmínit je motorická docilita. V pedagogice, ale i v oborové didaktice, je motorická docilita vysvětlována jako obecná, nebo spíše specifická dispozice ovlivňující efektivitu senzomotorického učení. Průcha, Walterová a Mareš (2008) definují pojem docilita jako učenlivost. Z hlediska motorické docility můžeme upozornit na studii Raczeka (1990), který považuje motorickou docilitu za soubor schopností, dovedností a vědomostí, podmiňující vykonání motorické činnosti na vysoké úrovni. Motorická docilita je občas vysvětlována jako

schopnost rychlého a přesného osvojení neznámého pohybu, což můžeme vnímat jako komplexní schopnost, která je základem šikovnosti. Následně je třeba upozornit na Boržíkovou (2006), která uvádí, že motorická docilita může být identifikátorem pohybového nadání i celkové motorické inteligence. Kromě motorické inteligence je často zmiňována pohybová inteligence, která je Hoškem (2005) dávána do vztahu k motorické docilitě. Podle konstatování Peřinové (2014) je docilita jako motorická učenlivost v obecném pojetí pouze komponentou obratnosti. Na základě definování Kohoutka (2009), který chápe motorickou docilitu jako schopnost a dovednost adekvátně rychle a přesně si osvojovat nové pohyby a jejich sestavy, můžeme konstatovat, že pojem motorická docilita je v odborné literatuře nejednoznačně vykládán. Kohoutek (2009) mimo jiné mluví ve spojitosti s motorickou docilitou o pojmu motorická edukabilita.

## **Přehled jednotlivých kategorií a stručný komentář pojmů**

### **I.) NEÚSPĚŠNOST – Pohybově neúspěšný žák**

Neúspěch působí dle Kaplana (2001) dvěma směry. Na jedné straně snižuje sebejistotu a sebehodnocení dítěte a na druhé straně působí na sociální vztahy, protože neúspěch dítěte vnímají i jeho spolužáci, rodiče a učitel. Učitel i rodiče se takovéto dítě snaží povzbudit, dojde však i ke kritice. Povzbuzení v podobě pochvaly, ale i kritika tak působí na sebehodnocení dítěte. Dítě si uvědomuje svůj nezdar i svoji sociální roli a začíná reagovat na svoje postavení, nezdary i hodnocení rodičů, učitelů, spolužáků, sourozenců, případně i příbuzných. Nejedná se již tedy o stav momentální neúspěšnosti, ale obtíže se začínají projevat i v sociální složce. Nepřiměřená sociální reakce dítěte tak může vyvolat ještě důraznější reakci rodičů a učitelů, která se vrací k dítěti. Postupně můžeme zaznamenat neurotické chování dítěte, což může na straně rodičů, učitelů i ostatních, kteří dítě obklopují, vést k pocitu zklamání. Dítě se tak dostává do konfliktní situace, kterou neumí řešit, a mohou tak následovat další školní neúspěchy. Rozdíl již ne v jednom ukazateli, ale ve více jsou mezi spolužáky stále nápadnější. Dítě nechápe nové učivo, v našem případě není schopno se učit novým pohybovým dovednostem, a má stále větší mezery v učení.

V tomto stavu nastupuje další kvalitativní změna, kdy žák začíná mít strach, který zvyšuje jeho nejistotu a neschopnost soustředit se na jakýkoliv pohybový úkol. Dítě propadá panice v okamžiku, kdy má podat jakýkoliv výkon, případně ukázat určený cvik, a ještě je sledován ostatními žáky. Takováto obava z nepředvedení očekávané činnosti vyvolává bariéry, které přispívají k prohloubení neúspěchu. Postupně může docházet až k takovému stavu, kdy dlouhodobě působící neúspěchy při jakékoliv pohybové činnosti a tlak ze strany rodičů a

učitelů a zároveň vlastní bezmoc působí tak, že dítě neočekává nic jiného než neúspěch. Situace vede tak daleko, že v případě částečného nebo úplného zvládnutí určitého pohybového úkolu je uvedené ostatními subjekty pedagogického procesu přičítáno náhodě. Z hlediska řešení problému pohybově neúspěšného žáka a možných intervencí v podmínkách školní tělesné výchovy stojí za pozornost návrh Jebavého (2001), který se pokusil navrhnout a ověřit intervenční program pro pohybově neúspěšné 8–10leté děti ve školní tělesné výchově. Tato intervence se bohužel nepodařila zrealizovat zejména díky nejasnému postupu při vytvoření intervenčního programu a s ohledem k velkému množství latentních proměnných, které mohly vlastní plnění intervenčního programu zásadně ovlivnit.

## Tabulka 9

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově neúspěšného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově neúspěšný žák	Hošek	1979	Def. = neúspěch je zde analyzován jako psychický stav a interpretuje se z pravidla z hlediska teorie frustrace nebo teorie stresu. Cílem bylo na modelech sportovní činnosti odhalit některé zákonitosti psychické odolnosti při neúspěšné činnosti.
	Sagi	1995 2001	Exp. = pohybově neúspěšné dítě je spojováno s psychosomatickými poruchami, podstatná je spolupráce s odborníky.
	Kaplan	1999	Def. (prac.) = na základě literární rešerše byla formulována pracovní definice: konstitučně neobratný jedinec, který nemá dostatek příležitostí si osvojit pohybové dovednosti. Jeho dosažené hodnoty v pohybových motorických úkolech se opakovaně pohybují pod hranicí průměru populačního vzorku. Nedostatek příležitostí může být způsoben proměnlivými faktory, které mohou být charakteru lokálního, ekonomického, sociálního a psychologického.
	Miklánková	2007	Obj. = upozorňuje na determinanty úspěšnosti v předplavecké přípravě dětí předškolního věku.

## II.) NEMOTORNOST – Pohybově nemotorný žák

Děti se velmi liší ve stupni manuální zručnosti, tělesné koordinaci a pohyblivosti. Některé mají mnohem více potíží při vykonávání jemných úkonů, které vyžadují přesnou koordinaci mezi rukou a okem a někdy se zdá, že nedokážou něco nepřevrhnout. Takováto forma neobratnosti je téměř vždy od narození a obvykle není známkou skryté poruchy. Zcela výjimečná pak bývá výrazná nemotornost nebo náhlý počátek nemotornosti u dítěte, které předtím mělo dobrou koordinaci jako důsledek poruchy nervového nebo pohybového systému. Při charakterizování pohybově nemotorného žáka vycházíme z Cimlerové (2000), která dětskou nemotornost velmi často spojuje s tzv. hypokinetickým syndromem. Ten je pak charakterizován pomalostí, netečností, útlumem, těžkopádností, pasivitou. Příčinou takto uváděného syndromu může podle nejnovějších teorií být porušení chemických pochodů v mozku. Svou podstatnou roli sehrává i genetika a vrozený temperament. V určitém procentu

případů jsou příčinou drobná traumatická organická poškození mozku v raných vývojových obdobích, zejména v období před narozením, v průběhu porodu či v období těsně po narození. V anamnéze takto identifikovaných dětí se zaznamenává opožděný motorický vývoj, kdy pohyby dítěte již v raném věku jsou málo koordinované a neúčelné, při chůzi dítě často padá, obvykle dříve běhá, než chodí. Později působí dítě neohrabaně, když se s velkými obtížemi učí jezdit na kole, na schodech se musí přidržovat zábradlí déle než druhé děti, nedokáže se v některých případech samo obsloužit. Zároveň má potíže se skoky a hody, jak tvrdí Cimlerová (2000). Nemotornost se může sekundárně projevit i v řeči dítěte v souvislosti s porušenou motorikou samotných mluvidel, ve vážnějších případech označují tuto vývojovou poruchu jako dysartrii, v méně závažných případech se hovoří o tzv. specifické artikulační neobratnosti. Cimlerová (2000) dále uvádí, že nemotornost bývá i jedním z nejčastějších symptomů, doprovázejících dětskou obezitu. Je třeba připomenout, že 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 pocitu zahanbení, méněcennosti, odchýlně se vytváří jeho sebepojetí. 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 například upoutávání pozornosti, předvádění se, uzavírání se do vlastního světa, úniky do nemoci, 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, jak uvádí Cimlerová (2000). 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).

#### Tabulka 10

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově nemotorného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově nemotorný	Cimlerová	2000	Def. (prac.) = pohybová nemotornost jedince je spojena s hypokinetickým syndromem, který je charakterizován pomalostí,

žák (angl nemotornost = owergrown, clumby)			netečnosti, útlumem, těžkopádností, pasivitou. Pohybová nemotornost je způsobena poruchou chemických pochodů v mozku a zároveň upozorňuje na roli genetiky a vrozeného temperamentu. Dle autorky je pohybová nemotornost doprovázena obezitou. Pohybově nemotorné dítě může být ohroženo různými formami šikanování.
	<a href="http://www.ulekare.cz/domaci-lekar/deti-nemotornost-90">http://www.ulekare.cz/domaci-lekar/deti-nemotornost-90</a>		Subj. = upozornění na nemotornost u dítěte, které předtím prokazovalo dobrou koordinaci jako důsledek poruchy nervového nebo pohybového systému. Projevem je nižší manuální zručnost, tělesná koordinace a pohyblivost.

### III.) VÝVOJOVÝ DEFICIT MOTORIKY – Žák s vývojovým deficitem motoriky a s motorickými obtížemi

Vývojový deficit motoriky patří mezi ne tak používané pojmy, se kterými se setkáváme u dětí. Deficit motoriky je spojen s nízkou úrovní motorických dovedností. V literatuře je tak řešena otázka vývojové poruchy motoriky u dětí, tzv. DCD (pozn. angl. developmental coordination disorder). Poukazuje se na skutečnost, že se děti s DCD mnohem méně zapojují do pohybových aktivit ve svém volném čase (Faight, Hay, Cairney a Flouris, 2005). Děti s motorickými obtížemi se podle Kokštejna, Psotty, Frömela, Frýborta, Jahodové a Cuberka (2011) vyznačují omezenými pohybovými dovednostmi a také psychickými dopady na osobnost jedince. Z hlediska psychických dopadů se jedná o nižší sebepojetí, úzkost nebo sociální izolaci, které tak vedou k vyhýbání se pohybové aktivitě. Zároveň podle Kokštejna, Psotty, Frömela, Frýborta, Jahodové a Cuberka (2011) děti s motorickými obtížemi mohou vykazovat nižší pohybovou aktivitu ve svém týdenním režimu v porovnání s dětmi s normální úrovní motorických funkcí. Motorické obtíže u dětí mohou být rizikovým faktorem snížené pohybové aktivity. Autoři Kokštejn, Psotta, Frömel, Frýbort, Jahodová a Cuberek (2011) upozorňují na věkovou kategorii dětí staršího školního věku a dále doporučují sledovat u těchto dětí motorický vývoj a jejich pohybovou aktivitu z hlediska včasného uplatnění vhodných intervenčních programů.

Tabulka 11

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace žáka s vývojovým deficitem motorika a s motorickými obtížemi u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Žák s vývojovým deficitem motoriky	Kokštejn, Psotta, Frömel, Frýbort, Jahodová, Cuberek,	2011	Obj. = vývojový deficit motoriky jako rizikový faktor pohybové aktivity u školních dětí. Dále pracováno s pojmem děti s motorickými obtížemi, které byly identifikovány pomocí testové baterie MABC-2 (Henderson, Sugden, Barnet, 2007) díky

Žák s motorickými obtížemi	Kokštejn	2011	celkovému skóre, které bylo na úrovni 0–15. percentil (P) s tím, že $5 < P \leq 15$ ukazuje na slabší až střední stupeň obtíží a $P \leq 5$ na významné motorické obtíže ukazující na vývojovou poruchu motoriky (DCD).
----------------------------	----------	------	---

#### IV.) SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ – Žák se specifickými poruchami učení

Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školních dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na jednotlivých dovednostech podílejí. Dochází-li k poruše ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se vše následně projevit jako porucha učení.

V současné době se dost často setkáváme s problematikou specifických poruch učení, která dokáže výrazně nepříznivě ovlivnit vzdělávací a osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na pozdější celoživotní orientaci a na adaptaci ve společnosti. Pod termín specifické poruchy učení spadají specializovanější pojmy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Pokorná, 2001). Zatímco dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie jsou řešeny z důvodů narušení školních dovedností, o dyspraxii se píše především v souvislosti s motorickou neobratností, se zvládáním běžných denních úkonů, s problémy v tělesné výchově a dále v pracovní výchově. Z tohoto pohledu se může zdát, že dyspraxie v podstatě nenarušuje školní úspěšnost. Projevy dyspraxie jsou ale široké a postihují více oblastí, nejen motoriku. Pro jedince znamená dyspraxie problém nejen v oblasti sportovních, ale i výtvarných aktivit.

Uvedený pojem je však těžko jednoznačně definovatelný pro svoji různorodost projevů. Jsou tak upřednostňovány ty stránky jevu, které odpovídají profesnímu zaměření výzkumu. V případě tělesné výchovy se jedná o neverbální poruchy učení, kdy charakteristickým rysem jsou obtíže v prostorové orientaci. Typickým projevem je neschopnost se zapojit do míčových her.

Za pozornost stojí připomenout, že analýzou školních neúspěchů jedinců s poruchami učení se podrobně zabývali Betz a Breuningerová (1998).

#### Tabulka 12

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace žáka se specifickými poruchami učení u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Žák se specifickými poruchami učení	Selikowitz	2000	Def. = specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.
	Zelinková	2003a	Def. = existence řady teorií, které se snaží odhalit příčiny, jež



			se ve svém důsledku projevují jako poruchy učení. Příčiny lze nalézt mimo jiné i v motorice řízení pohybu, dále například v nedostatečné lateralizaci funkcí. Ke zvládnutí základních školských dovedností je třeba dosažení určité úrovně funkcí.
	Pokorná	2001	Exp. = vliv na pozdější celoživotní orientaci, pod termín spadá pojem dyspraxie. Analýzou školních neúspěchů jedinců s poruchami učení se podrobně zabývali Betz a Breuningerová (1998). Poruchy učení se podle výše uvedených autorů utváří ve čtyřech stádiích.
		2007	Exp. = náprava specifických obtíží cvičení se musí provádět i specifickými metodami. Důležitá je diagnostika vývojových poruch učení. U dítěte rozvíjeli to, co jeho obtíže vyvolává a nezatěžovali jej neúčelnými cviky.

## V.) DYSPRAXIE – Dyspraktický žák

Nemotornost dítěte v podmínkách školní tělesné výchovy, jak bylo naznačeno v oddíle II., nemusí být pouze příznakem lenosti, či záměrného dělání naschválů učitelům. Může to být příznačné pro dyspraxii. Dyspraxii byla u nás věnována pozornost již v osmdesátých letech minulého století za přispění Lesného (1983). Ve velké míře se s tímto pojmem setkáváme v odborné literatuře až v posledních několika letech. Dyspraxie je podle Kirbyové (2000) specifická porucha obratnosti projevující se v neschopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Dyspraktické děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k provádění jakýchkoliv motorických činností. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, ale i v řeči. Dyspraxie totiž může způsobit artikulační neobratnost, o čemž se také zmiňuje Cimlerová (2000). Hlavním rysem poruchy je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou. Na základních školách se obecně můžeme setkat s dětmi, které nejsou příliš dobré ve sportovní činnosti. Děti se nedokážou uplatnit v míčových hrách a jsou neohrabaní. Ostatní děti pro ně tak vybírají přezdívkami a ne moc zdařilé provedení pohybu vyvolává posměšky. 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. Je-li dítě nešikovné či nemotorné, musíme si podle Kirbyové (2000) 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 a podle Kirbyové (2000) postihuje přibližně 12 % populace a to jak děti, tak dospělé. Z větší části pak mužskou populaci. Dyspraxie je jedním z latentních handicapů. Na první pohled vypadají děti stejně jako ostatní, ale ve škole nebo doma mohou mít problémy. Týká se to nejen motorické dovednosti, jako je například chytání míče, ale také psaní. Přitom inteligence těchto jedinců vykazuje normální až nadprůměrné hodnoty. Podle Kirbyové (2000) dokáže dítě v šesti letech díky svým

koordinacním potížím pocítit dyspraxii. Dokáže zaznamenat rozdíly mezi sebou a ostatními dětmi například při potížích při jízdě na kole nebo i při potížích při psaní, což může vést k postupné izolaci od svých vrstevníků. V tomto případě se setkáváme s uzavřeností do sebe a s neschopností komunikovat, díky tomu sledujeme u takovýchto jedinců míru podráždění. Mezi poruchy, které se dají u těchto jedinců zaznamenat, patří podle Kirbyové (2000):

a) Poruchy jemné motoriky, kam patří drobné pohyby, které vykonáváme rukama a vyžadující přesnost. Děti mohou mít bez dobrého řízení jemné motoriky problémy s psaním a kreslením, oblékáním apod.

b) Poruchy hrubé motoriky jsou uváděny v pohybech velkých svalových skupin zejména při udržení rovnováhy, chůzi, běhu, ale i při činnosti s míčem apod. Dítě trpící vývojovou poruchou koordinace může mít problémy s některými pohyby, jelikož neudrží rovnováhu. Například nezvládá stát a zároveň chytat míč.

c) Nevyhraněná lateralita, kdy v důsledku zpožděného vývoje mohou mít děti problémy s integrací obou polovin těla. Uvedené je potřeba zvládnout, jinak nejsou schopné používat přístroje, psát, kreslit apod. Je třeba upozornit, že některé děti nemají vyhraněnou lateralitu, což se projeví při psaní pravou rukou a následnému držení lžice v levé ruce.

d) Poruchy zrakového vnímání, kdy některým dětem dělá problémy rozlišit tvary předmětů.

e) Poruchy sluchového vnímání, kdy je dítě schopno vnímat všechny nepotřebné zvuky a nedokáže se soustředit pouze na jeden.

f) Zhoršená propriorecepce, kdy se jedná o vjemy získané prostřednictvím svalů a kloubů jak tvrdí Kirbyová (2000). Dítě není schopno zpětné vazby po provedení pohybu a v případě změny při jakékoliv činnosti nedokáže přizpůsobit pohyby. Můžeme to například zaznamenat při vybíjení, když žák hodí míč prudce a se změnou herní situace nedokáže příště hodit s menší razancí, čímž dojde k situaci, že z blízkosti netrefí protihráče.

### Tabulka 13

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace dyspraktického žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Dyspraktický žák (angl. dyspraxie = dyspraxia)	Lesný	1977	Def. = spojení dyspraxie s dysgnózií (vysvětl. = vývojová porucha schopnosti poznávat předměty) a označil jako syndrom dysgnózie-dyspraxie (dy-dy syndrom). Radí jej mezi malá mozková postižení, za nejčastější příčinu považuje poruchu v oblasti středních závitů hemisfér. Diagnostika byla prováděna speciálním testem, který obsahoval 11 imitačních úkolů. U neúspěšných dětí bylo sledováno: a) dítě se snaží imitovat výkon, který vyšetřující předvádí (např. špetka), ale nesvede jej = vývojová dyspraxie; b) dítě provede jiný výkon, než který je mu ukázán = vývojová dysgnózie; c) dítě některé výkony nesvede, jiné provede jinak, případně se pokouší provést jeden a tentýž výkon = vývojová dysgnózie-

		dyspraxie.
Dyspraxia Trust	1991	Def. = dyspraxie jako postižení nebo nezralost v organizaci pohybů, která vede k připojeným obtížím v jazyce, percepci a myšlení. Dítě s dyspraxií vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Zároveň má obtíže při osvojování komplexních pohybových dovedností, které vyžadují sekvenční pohyb. Hrubá motorika je ve vývoji opožděna a dítě má problémy v nápodobě zrakem zaznamenaných pohybů. Následně si dítě obtížně osvojuje úkoly vyžadující jemnou motoriku.
Kirbyová	2000	Def. = specifická porucha obratnosti projevující se v neschopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Uvádí použití klasifikací DSM-IV (Diagnosotic and Statistical Manual of Mental Disorders) a MKN-10 jako dva způsoby, kterými lze vývojovou poruchu koordinace určit.
Selikowitz	2000	Def. = významná potíže v pohybové koordinaci u dítěte průměrné nebo nadprůměrné inteligence. Dyspraxie je spojována s jinými formami specifických poruch učení vyskytuje se mnohem více u chlapců.
Michalova	2001	Exp. = není možné příčinu hledat pouze v oblasti motorické, ale i v oblasti poznávacích procesů.
Jahodová, Psotta, Zelinková	2007	Def. = specifická vývojová porucha motorické funkce, pohybové koordinace, která byla dříve popisována jako syndrom nešikovného dítěte. Dyspraxii charakterizuje porucha hrubé i jemné motoriky, snížená prostorová orientace, nedostatečné vnímání tělového schématu, opožděný vývoj kontroly pohybů a jednotlivých částí těla.
Zelinková	2007	Def. = vývojová porucha pohybové koordinace, termín dyspraxie používají spíše neurologové nebo dětské lékaři, méně se s ním setkáváme ve školských institucích. Konstatování, čím dříve začneme s dyspraktickým dítětem pracovat, tím je větší naděje na zlepšení.
Bartoňová	2007	Exp. = upozornění na 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, kde je dyspraxie zaznamenána pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce.

## VI.) NEŠIKOVNOST – Pohybově nešikovný žák

Nešikovnost je dost často spojena s dyspraxií, což můžeme zaznamenat u Kirbyové (2000). S vlastním pojmem se můžeme velice často setkávat ve spojitosti s negativním hodnocením jakékoliv činnosti v obecné rovině díky známému vyjádření „ty jsi ale nešika“. Časté opakování a připomínání, zbytečné srovnávání, ustavičné hodnocení a moralizování pak vytváří obraz notorického nešiky. Známý dětský psycholog prof. Matějček doporučoval v případě nešiky nalézt dítěti takovou aktivitu, ve které může obstát. Rodičům a vychovatelům radil, aby u jedince k té dané činnosti, kde by mohl obstát, postupovali drobnými didaktickými kroky a zároveň měli dostatek trpělivosti. Příkladem může být jízda na kole, kde rodič se snaží splnit dítěti přání účastnit se cyklovýletu s ostatními dětmi. Zpočátku je třeba „nešiku“ vést při výcviku individuálně, což znamená postupně jej naučit sedět správně na kole a udržovat stabilitu a dále metodou postupných krůčků s ním dospět až k absolvování krátkého výletu. Zde je však potřeba počítat i s alternativou neschopnosti vydržet v relativně delším časovém úseku v zátěži na kole. Proto je třeba mít v záloze i možnost přerušení jízdy. V okamžiku zdárného absolvování takého to krátkého výletu dítě,

kteřé bylo označeno jako nešika, pocítuje radost z překonání sebe sama a ze zvládnutí průběžně procvičované činnosti. Toto se pak může stát impulsem pro zapojení se mezi ostatní děti, a zároveň i pro zvýšení sebevědomí. Právě příjemné zážitky pomáhají dětem s dyspraxií zvládnout nekonečný trénink různých dovedností. Rodiče a někdy i učitelé se občas upínají k různým zázračným metodám, které slibují rychlé a snadné odstranění potíží. A přitom stačí trpělivost, pravidelnost a schopnost nalézt vhodnou pohybovou činnost i jednoduchého rázu.

#### Tabulka 14

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově nešikovného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově nešikovný žák (angl. nešikovný = awkwardness)	Matějček	1996	Exp. = nešikovnost jako jedna z možností posměchu od spolužáků
	Kirbyová	2000	Def. = dítě s koordinačními problémy, na které je pohlíženo jako na nešikovného žáka, přitom však jedinec může trpět dyspraxií.
	Kirbyová a Drewová	2003	Exp. = návrh možností jak se zabývat nešikovným jedincem. Tento pojem v textu splývá s pojmem dyspraktický jedinec.

#### VII.) NEOBRATNOST – Pohybově neobratný žák

Při popisu pohybově neobratného nám posloužil článek dětského psychologa Matějčka (1989), kde 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. Matějček (1989) dále v článku konstatoval, že děti měly v 80. letech minulého století poměrně málo pohybu. Dále uvádí, že uvedený nedostatek je způsoben nedostatkem tělocvičných prostor, pomůcek, náčiní a nářadí, počtem obětavých cvičitelů a trenérů. Děti nemají příležitost osvojit si mnohé dovednosti, které byly v minulosti samozřejmostí. Matějček (1989) sděluje, že děti pohybově nenadané nemohou za svůj neúspěch. Nemohou za to podle známého dětského psychologa ani rodiče, které by za to dali mnoho, aby jejich dítě bylo výkonnostně srovnatelné s ostatními nebo se aspoň přiblížilo. 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 podle Matějčka (1989) ukazují, že pocity méněcennosti pro tělesnou a pohybovou nedostačivost ve středním školním věku dosahují maxima. Nejhůře je snášen posměch ostatních dětí. Výklad neurologů o periferních a centrálních nervových pochodech, jejichž výsledkem je jednoduchý pohyb, nabude 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 ano, nebo ne. Buď dobře, nebo špatně. Buď může, nebo nemůže. Buď je normální a platí pro něj školní osnova nebo normální není a pak sem nepatří. Matějček (1989) uvádí, že příroda takovému dělení nesnáší. Vytváří spíše určité kontinuum postižení, od zřetelně vyjádřené dětské mozkové obrny, přes případy frustrní 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 tak označení neobratnost jak tvrdí Matějček (1989). Podle tvrzení Matějčka (1989) někteří badatelé, například Gardner (1999), dnes rozlišují několik druhů inteligencí. Inteligenci jazykovou, matematicko-logickou, prostorou, ale i hudební, společenskou a tělesnou. Myslí se jí schopnost více či méně snadně se učit pohybovým dovednostem. Schopnost rozumět svému tělu, ovládat jej, být s ním v souladu, učinit z něho dokonalý nástroj k realizaci svých záměrů, k originální umělecké tvořivosti a získávat z toho všeho radost a uspokojení. Tělesná neobratnost nemusí souviset s inteligencí matematicko-logickou, lingvistickou, prostorovou či sociální. Jedinec tělesně neobratný může být vynikajícím matematikem, ekonomem, 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 neznamena, 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 snadno 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, který může povznést sebevědomí dítěte, aby mohl něco předvést a před ostatními se vytáhnout. Podle Matějčka (1989) jde velkou většinou o chlapce středního školního věku, tedy o kritickou vývojovou fázi pro budování mužské identity, je psychologicky odůvodněným požadavkem posilovat u těch, kdo jsou konstitučně neobratní. Na prvním místě je tělesná síla. Jestliže nemůžeme obratnost nijak zlepšit, lze zavést dítěti dostupná základní cvičení síly. Psychologicky nejvýznamnějším přínosem může být pro dítě například prožitek, že svou vlastní silou své vlastní tělo ovládá při kliku, přitahu 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). Oproti pohybové neobratnosti můžeme připomenout i motorickou neobratnost, která je spojena s Aspergerovým

syndromem. Podle Attwooda (2008, 2012) mívají děti s Aspergerovým syndromem problémy s činnostmi, které vyžadují motorickou zručnost, například se zavazováním tkaniček, oblékáním nebo používáním přístroje. Jejich motorická neobratnost se může projevit při jízdě na kole, skateboardu nebo bruslích. U mnohých dětí i dospělých se vyskytují neobvyklé pohyby při běhu a chůzi. Další nedovedou správně uchopit tužku a jejich písmo je málo obtížně čitelné. U lidí s Aspergerovým syndromem bývá nejméně postižená dovednost plavat, hrát golf, skákat na trampolíně a jezdit na koni. Díky své pili mohou někteří z nich dosáhnout v těchto sportech pozoruhodných výsledků.

Zároveň je třeba říci, že s pohybovou neobratností může být spojen anglický název clumsy, který je označován nedostatkem tělesné obratnosti a koordinace.

Tabulka 15

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově neobratného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově neobratný žák	Matějček	1989 1996	Def. = určitá konstitučně snížená schopnost ovládat své tělo, provádět komplexní pohybové úkony a osvojovat si komplexní pohybové stereotypy.
Motoricky neobratný žák	Attwood	2008 2012	Exp. = děti s Aspergerovým syndromem mívají problémy s činnostmi, které vyžadují motorickou zručnost, jejich motorická neobratnost se může projevit při jízdě na kole, skateboardu nebo bruslích.

### VIII.) LEHKÁ MOZKOVÁ DYSFUNKCE – Žák limitovaný lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD)

Matějček (1989) se ve svých pracích o dětech zabývá mimo jiné i lehkou mozkovou dysfunkcí (pozn. v mezinárodních klasifikacích nemocí byl nahrazen termínem deficit pozornosti s hyperaktivitou). Uvádí, že jde o soubor poměrně drobných odchylek a nápadností v chování dítěte, jejichž původ nutno hledat rovněž jen v poměrně drobných odchylkách vývoje a funkce jednotlivých struktur našeho centrálního nervového systému. Odchytky a nápadnosti mohou být způsobeny drobnými poškozeními v průběhu intrauterinního vývoje nebo i v časném postnatálním vývoji. Dále mohou vznikat i genetickými a deprivacími mechanismy, 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 jak uvádí Matějček (1989). Syndrom LMD byl příkladem komplexní problematiky zasahující do různých oblastí

společenské praxe a měl složku lékařskou, psychologickou, pedagogickou a sociální. Podle Matějčka (1989) byl příčinou LMD nerovnoměrný vývoj duševních funkcí. 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. Například si plete pravou a levou stranu, přemýšlí, co je nahoře a co dole apod. Častým příznakem LMD byla vnímána tělesná neobratnost, která se projevovala v běžných denních činnostech, ve školní tělesné výchově, sportu, hrách i při dalších pohybových aktivitách. Dalším příznakem je uváděna 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 byla zpravidla nedotčena. Na intelektové škále vyspělosti je stejné rozpětí jako u ostatních dětí, tj. od mentální retardace po nadprůměrnou inteligenci. Podle Matějčka (1989) obtíže a nápadnosti však jejich výkonnost snižovaly často natolik, že jejich školní prospěch bývá nižší, než by jejich inteligenci odpovídalo. Matějček (1989) dále uvádí, že výskyt dětí s LMD byl přibližně tři až čtyři procenta dětské populace. Konstatuje, že s postupující zralostí nervového systému spíše ubývá. Výrazněji byl zaznamenán výskyt u dětí na nižším stupni základní školy než vyšším. Matějček (1989) se zároveň 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.

Poněvadž 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 při nástupu stát v pozoru ani v pohovu, poskakuje, lehá si na zem, hroutí se. Stojí-li v řadě nebo v zástupu při různých soutěžích a čeká, až na něj přijde řada, myslí už dávno na jiné věci, vnímá spoustu nejrůznějších podnětů z okolí, takže má-li pak provést požadovaný cvik, udělá něco docela jiného nebo zůstane bezradně stát. Pro učitele je to přirozeně rozčilující, neboť jeho pedagogické úsilí tu vyznívá trochu naprázdno (Matějček, 1989). Matějček (1989) uvádí, že když si uvědomíme příčiny takového selhávání dítěte, najdeme snáze pomocná řešení. Před prováděním pohybu je třeba dítěti všechno ještě jednou připomenout. Nejlépe se dítě soustředí, mluvíme-li přímo k němu. Je zapotřebí zmírnit nebo odstranit co nejvíce rušivých elementů, které dítě rozptylují. V tělesné výchově mělo dítě s LMD typické projevy. Při své impulsivitě nedokáže odhadnout své možnosti. Pustí se do něčeho, co nemůže zvládnout. Učitel musí počítat se zbrklostí dítěte, aby předešel možnému úrazu. Je však třeba upozornit, že soustavná aktivní pohybová činnost je u těchto dětí při dobré motivaci velmi úspěšná. Je třeba upozornit, že doba zátěže a

odpočinku musí být určována individuálně. V průběhu vyučování se pokud možno vyhýbáme monotónním činnostem a stereotypnímu opakování. Dětem s LMD často vyhovovalo, mohli-li uvádět v činnost jiná centra mozková a jiné svalové skupiny, aby si ta dříve zatížená mohla odpočinout v procesu útlumu. Děti s LMD prožívaly úspěch mimořádně intenzivně, což bylo důležité při přípravě pohybových činností ve školní tělesné výchově, kdy je pro toto dítě směřovatné zvládnutí činnosti. Důležitým úkolem bylo vzbudit zájem dítěte a pak jej předem zvoleným postupem uspokojovat. Výsledek bývá pak často překvapivý. Dítě s LMD se mohlo naučit něco, co se zdálo zprvu nemožné. Matějček (1989) upozorňuje pedagogy na skutečnost, že ani není takovou zásluhou naučit něčemu děti, které mají nejlepší předpoklady, ale více uspokojení přichází, když pomůžeme těm, kdo si samy v sobě nesou do života předpoklady slabší, méně dokonalé, mírně problematické, což může být případ i dětí s LMD.

Tabulka 16

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace žáka s lehkou mozkovou dysfunkcí u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Žák limitovaný lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD)	Matějček	1989	Def. = soubor poměrně lehkých odchylek a nápaditostí v chování dítěte. Odchylky a nápaditosti mohou být způsobeny nejružnějšími drobnými poškozeními během intrauterinního vývoje nebo i v časném vývoji postnatálním. Častým příznakem může být tělesná neobratnost.
		2001	Exp. = v mezinárodních klasifikacích nemocí byl nahrazen termínem deficit pozornosti s hyperaktivitou. Mezi příznaky byly autorem zařazeny mj.: tělesná neobratnost, špatná orientace v prostoru, neočekávaná záměna stran při hře.
	Zelinková	2003b	Exp. = u dětí mladšího školního věku s LMD musí dostatek pohybu, čistého prostředí, dostatku tekutin i potravin kontrolovat učitel. Uveden soubor zkoušek k diagnostice LMD podle Žlaba (1960): chytání tenisového míčku, koordinace pohybů u ribstolu, zkouška barevným kruhem, orientace vpravo-vlevo, kresba podle předlohy, reprodukce rytmu a vyšetření řeči.
	Zelinková	2007	Exp. = pojem LMD se v zahraničí nevyužívá, není uveden ani v Mezinárodní klasifikaci nemocí. Část syndromu spadá pod aktuálně užívané označení ADHD, případně ADD.

## IX.) TĚLESNÁ ZDATNOST – Tělesně nezdatný žák

Podle Maliny et al. (2004) je tělesná zdatnost definována jako stav organismu člověka umožňující provádět denní činnosti bez nepřiměřené únavy a s dostatečnou rezervou pro příjemné strávení volného času. 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 můžeme vnímat z hlediska všeobecné zdatnosti člověka, když je vyjádřena jako předpoklad účelného fungování lidského organismu, tím se stává základem pro celkovou



výkonnost. Tělesná zdatnost se projeví jako výsledek dlouhodobé, opakující se pohybové činnosti, která způsobila adaptaci, jak zdůrazňují Novotná, Čechovská, Bunc (2006).

S pojmem tělesně nezdatné dítě přichází ve své publikaci Suchomel (2006) a konstatuje, že tito jedinci se zapojují do tělovýchovných činností obtížněji než jedinci motoricky průměrní a zároveň 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. Děti se mnohem pravděpodobněji zúčastní pohybové aktivity, pokud mají důvěru ve své schopnosti a není příliš zdůrazňováno umístění a výkonnost. Tělesně nezdatné a pohybově neaktivní děti trpí jak fyzickými, tak sociálními důsledky svého tělesného stavu. Navíc tyto děti mohou strádat neadekvátním přístupem k jejich pohybovým potřebám (McSwegin, 1994). U nezdatných dětí je velmi důležité respektovat individuální možnosti rozvoje jejich pohybových schopností (Dobry, 2000). Nutná je potřeba vytvářet podmínky pro pohybovou aktivitu tělesně nezdatných dětí, jelikož část těchto dětí patří mezi pohybově pasivní jedince s nízkou potřebou pohybu (Moravec, Kampmiller, Sedláček, 1996). Tělesně nezdatné děti bývají často otlé s negativním postojem k pohybové aktivitě a mohou vykazovat známky srdečně cévních onemocnění včetně vysokého krevního tlaku, jak poukazuje Suchomel (2006). Včasný objektivní výběr je jednou z hlavních podmínek úspěšného působení na jedince s nízkou úrovní tělesné zdatnosti a základní motorické výkonnosti (Suchomel, 2006). Z hlediska podmínek, které mohou působit na tělesně nezdatné dítě, je třeba na základě konstatování Suchomela (2006) zdůraznit jednak školní prostředí a dále rodinné prostředí.

#### A) Školní prostředí

Povinná školní tělesná výchova není schopna kompenzovat nedostatek pohybové aktivity u dětí zejména díky nedostatečné časové dotaci (Jürimäe, Jürimäe, 2001). Cumming, Goulding, Baggle (1969) zjistili u tělesně nezdatných dětí 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 dítěte učitel, vychovatel a samozřejmě spolužáci. U dětí s nízkou úrovní tělesné zdatnosti, které 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 dětí školního věku. Učitel se stává vzorem, který se děti snaží napodobit. Působnost učitele ovlivňuje jak motorické výkony, tak zejména vztah dětí k tělesné výchově a sportu (Kasa, 2000). Tělesně nezdatní jedinci mohou zažít pocit úspěchu, pokud se nezaměřují na porovnávání svých výkonů s jinými dětmi, ale na zlepšování sebe

sama. Pokud tyto děti mají pozitivní zkušenosti s pohybovou aktivitou, pak mají školní tělesnou výchovu v oblibě, přičemž hraje důležitou roli osobnost učitele (Koppe, Schmidt, 1994). Dítě, které je frustrováno svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, se časem dostává do nesnesitelného napětí. Neúspěch může vést až ke ztrátě sebevědomí, k pocitu nedostatečnosti a méněcennosti. Děti 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, 1997).

## B) Rodinné prostředí

Rodinné prostředí má klíčovou roli ve zvyšování motivace dětí k pohybovým aktivitám jak uvádí Suchomel (2006). Pohybová aktivita rodičů je významná pro rozvoj úrovně pohybové aktivity dětí (Freedson, Evenson, 1991). Rodiče sehrávají významnou roli zejména v odbourávání praktických bariér v rámci mimoškolních pohybových aktivit. Děti potřebují asistenci rodičů, například v pravidelné dopravě na sportovní kroužky (Sallis, Pate, 2002). Rodinné prostředí by mělo nabízet činnosti dostatečně bohaté na pohybové podněty, aby dítě dostalo dostatek příležitostí pro všestranný rozvoj pohybových schopností, dovedností a charakterových vlastností. Dítě zároveň potřebuje vzor. Je třeba si uvědomit, že rodina je zodpovědná za vytváření podmínek pro realizaci pohybových aktivit, jak tvrdí Kasa (2000). Význam rodinného prostředí stoupá v případě tělesně nezdatných dětí, u kterých je potřebná dlouhodobá podpora aktivního životního stylu. Rosengard, Sallis, Mc Kenzie (1998) uvádí, že je důležité, aby rodiče byli pro děti vzorem, aktivně s nimi trávili čas, podporovali je v účasti ve sportovních oddílech, podporovali pobyt venku, učili děti pohybovým dovednostem jako je chytání a házení míče, jízda na kole, plavání, tanec apod., a zároveň omezili sledování televize a konzumaci rychlého občerstvení. V případě tělesně nezdatných dětí 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. V tomto případě se Suchomel (2006) zmiňuje o důležitosti změny životního stylu takovýchto rodičů.

## Tabulka 17

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace tělesně nezdatného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Tělesně	McSwegin	1994	Def. = jedinci, kteří nesplnili cílové standardy ve dvou zásadních

nezdatný žák (angl. tělesná zdatnost = physical fitness)			složkách zdravotně orientované zdatnosti, a to v aerobní zdatnosti a v tělesném složení. Exp. = komplexní přístup k chápání odpovídající úrovně tělesné zdatnosti z celoživotního hlediska. Upozorňuje na možnou nepřesnost a nevhodnost identifikace tělesně nezdatných dětí v případě využití jednorázových výsledků v kondičních testech.
	Moravec, Kampmiller, Sedláček a kol.	1996	Exp. = zdůraznění potřeby vytvářet podmínky pro pohybovou aktivitu tělesně nezdatných dětí, zejména z důvodu výskytu pohybově pasivních jedinců s nízkou spotřebou pohybu u 4/5 těchto dětí.
	Ignico a Ethridge	1997	Obj. = výběr tělesně nezdatných dětí na základě současného nesplnění již pouze dvou standardů testové baterie Physical Best, a to v aerobní zdatnosti a v tělesném složení.
	Cooper	1999	Def. = popisuje několik příčin, proč se tělesně nezdatné děti nezapojují do pohybových činností ve školním věku. Příčiny rozdělil do následujících bodů: a) obava z prohry v soutěžích, b) znevýhodnění na nižším stupni biologického vývoje v týmových soutěžích a sportech, c) málo příležitostí ke hře ve sportovních hrách, d) příliš organizovanosti a praktického drilu namísto času pro zábavu, e) emocionální stres z nadměrných výkonnostních požadavků a negativní zpětná vazba od učitelů, trenérů, případně rodičů.
	Suchomel	2006	Obj. = využití testové baterie FITNESSGRAM s následujícími doporučenými položkami: běh/chůze na 1500 m nebo vytrvalostní člunkový běh, měření kožních řas nebo stanovení BMI, hrudní předklony v lehu pokrčmo, záklon v lehu na břicho, 90° kliky, předklony v sedu pokrčmo jednož, dotyk prstů za zády. Exp. = uvedení jedinci se zapojují do tělovýchovných činností obtížněji než jedinci motoricky průměrní a zároveň 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.
	Hands a Larkin	2006	Exp. = s jedinci tělesně zdatnými je spojováno nedostatečné zastoupení pohybové aktivity a s tím spojené riziko negativního dopadu na zdraví těchto jedinců.
Žák s nízkou tělesnou zdatností (angl. nízká tělesná zdatnost = low-fit)	Travlos a Marisi	1996	Obj. = určili ze zdravotního hlediska rizikovou skupinu tělesně nezdatných na základě hodnot $VO_{2max} \cdot kg^{-1}$ , které určili z výsledků funkčního zátěžového testu $W_{170}$ . Jednalo se však o kategorii dospělých.
	Dobry	2000	Exp. = pro jedince s mimořádně nízkou úrovní tělesné zdatnosti je zejména prospěšný všeobecný trénink, působící na několik energetických kapacit, přičemž je důležité jakékoliv zlepšení výkonu, ať již nespecifické, tak i specifické povahy.

## X.) PODPRŮMĚRNOST – Pohybově a motoricky podprůměrný žák

Školní neúspěšnost je ve vztahu k podprůměrnosti vnímána tradiční pedagogikou, ale i laickou veřejností, v rovině klasifikace, jako dosažení podprůměrných až nevyhovujících výsledků při školním hodnocení. Uvedené je tak spojeno s hodnocením učebních činností a výkonů jednotlivých žáků. V rámci školní tělesné výchovy se setkáváme s podprůměrným, nebo motoricky podprůměrným žákem zejména v souvislosti se splněním určitých výkonových a vztahových norem a hodnotících kritérií. Můžeme mluvit o žácích s podprůměrným pohybovým nadáním, tedy žáky v hraničním pásmu výkonnosti pod

průměrem jedné až dvou směrodatné odchylky. Můžeme mluvit o jedincích s podprůměrnou úrovní motorické výkonnosti, případně o podprůměrných jedincích, kteří jsou následně zařazeni do skupiny s nízkou úrovní motorické výkonnosti, jak to uvádí Suchomel (2006). Při výběru takto označených jedinců se zvláště vychází z nesplnění formálně – statisticky stanovených hranic v celkovém skóre určité testové baterie.

Tabulka 18

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově podprůměrného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově podprůměrný žák	Antala a Dorošová	1996	Obj. = zjišťování postojů žáků pohybově podprůměrných i pohybově nadprůměrných ke školní tělesné výchově ve věkové kategorii středoškoláků. Za pohybově podprůměrné byli označeni žáci, kteří nedosahují nejlepších výsledků v testech pohybové výkonnosti a kteří v 9 stupňové škále hodnocení dosáhli stupeň 1–3.
Motoricky podprůměrný žák	Kovář	1994	Obj. = hranice pro výběr jedinců motoricky podprůměrných byla stanovena formálně-statisticky na základě aplikace pětistupňové normy na celkové skóre testové baterie UNIFITTEST 6-20 (Měkota, Kovář, 1993).
	Bunc	1995 1998	Exp. = u výkonově orientované zdatnosti, kdy je u jedince očekáván určitý pohybový výkon, který se však díky kvantifikaci a hodnocení může opakovaně pohybovat pod hranicí průměru. Obj. = na základě českých norem UNIFITTESTU (Měkota, Kovář, 1993) doplněné o upravené normy pro leh-sed a hloubku předklonu podle Van Mechelena, Van Liera, Hlobila, Crolla, Kempera (1991) pro věkovou kategorii 9–14 let. Způsob výběru motoricky podprůměrných jedinců navrhl na základě nesplnění formálně-statisticky stanovených standardů zdravotně orientované zdatnosti v jednotlivých motorických testech nebo v charakteristice tělesného složení.

## **XI.) EXTRÉMNOST VÝKONU – Motoricky extrémní žák a žák s extrémní úrovní motorické výkonnosti**

Při hodnocení motoricky extrémního žáka se vychází z výzkumů zabývajících se vztahem mezi biologickým věkem a základní motorickou výkonností. Z publikovaných poznatků je zřejmé, že motorická výkonnost biologicky akcelerovaných dětí je všeobecně vyšší než výkonnost průměrných nebo vývojově opožděných jedinců, a to výrazněji u chlapců a zejména v období pubescence. Biologicky akcelerovaní jedinci vykazují vyšší motorickou výkonnost především v projevu silových a rychlostních schopností. Přestože akcelerované děti dosahují vyšší motorické výkonnosti v porovnání s jedinci, kteří prochází přirozeným vývojem, popřípadě s jedinci vývojově opožděnými, neznamená to, že v dospělosti budou dosahovat absolutně nejvyšších výkonů. Po rychlém nástupu většinou další vývoj motorické výkonnosti stagnuje. Naopak u vývojově opožděných jedinců se potřebné vlastnosti zlepšují pomaleji a ve starším věku mohou být jejich motorické výkony lepší a stabilnější, což platí

zejména pro technicky náročná sportovní odvětví, jak konstatují Šelingerová s Moravcem (1992). Pro identifikaci motoricky extrémního jedince využíval Suchomel (2006) v rámci individuálních charakteristik široké spektrum metod, mezi něž patří hodnocení úrovně a vyrovnanosti motorické výkonnosti pomocí testové baterie UNIFITTEST 6-60 (Měkota, Kovář, 1996), dále měření vybraných somatických parametrů, stanovení somatotypu a růstového a proporcionálního věku, určení týdenního energetického výdaje, stanovení osobnostních dimenzí, zjištění celkového průměru školních známek, dále procentilového pořadí ve třídě a prospěchu v tělesné výchově, určení charakteristiky rodinného prostředí. Výsledné hodnoty u individuálních charakteristik jedinců byly vyhodnoceny podle příslušných populačních norem.

Tabulka 19

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace motoricky extrémního žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Motoricky extrémní žák	Bursová	1989 1990	Obj. = pro rozdělení do kategorie využita testová baterie tvořena pěti kondičními testy: skok do dálky z místa, výdrž ve shybu, leh-seď po dobu 2 min., běh na 50 m z vysokého startu, běh nebo chůze po dobu 12 min. Na obou okrajích výkonnostního spektra byli vybráni jedinci, kteří se v souhrnném T-bodovém hodnocení nacházeli více než jednu směrodatnou odchylku pod, resp. nad úroveň aritmetického průměru. Nebyla zaznamenána tendence, která by charakterizovala jejich typický somatický profil.
	Šelingerová a Moravec	1992	Exp. = výzkum zabývající se vztahem mezi biologickým věkem a základní motorickou výkonností u dětí školního věku. Motorická výkonnost biologicky akcelerovaných dětí je všeobecně vyšší než výkonnost průměrných nebo retardovaných jedinců, a to výrazněji u chlapců a v období pubescence. Po rychlém nástupu většinou další vývoj motorické výkonnosti stagnuje. Naopak u retardovaných jedinců se potřebné vlastnosti zlepšují pomaleji a ve starším věku mohou být jejich motorické výkony lepší a stabilnější, což platí zejména pro technicky náročná sportovní odvětví.
	Suchomel	1999	Obj. = určení vztahů mezi vybranými charakteristikami tělesné stavby a úrovní základní motorické výkonnosti (v kategorii extrémní = výrazně nadprůměrná a výrazně podprůměrná) u jedinců obojího pohlaví na různém stupni ontogeneze v libereckém regionu. Motoricky extrémní v kategorii podprůměrný byli vybráni jedinci, jejichž výsledná hodnota v celkovém skóre testové baterie UNIFITTEST 6-60 (Měkota, Kovář, 1996) byla více než 1,5 směrodatné odchylky pod hodnotou aritmetického průměru.
	Suchomel	2004	Exp. = výsledky byly odlišné od závěrů Chytráčkové a Kováře (1994) a Kováře (1994), kteří v rámci svých výzkumů s určitostí nepotvrdili předpoklad, že se výskyt motoricky extrémních jedinců školního věku přibližuje teoretické představě normálního rozdělení četností. Zjištěná data byla značně pohlavně i věkově variabilní, což bylo ovlivněno rozdílným počtem testovaných jedinců v jednotlivých věkových kategoriích.
Žák s extrémní	Chytráčková a Kovář	1994	Obj. = detekce jedinců s extrémní úrovní motorické výkonnosti v kategorii motoricky podprůměrných, jejich popis z hlediska biologického i sociálního, dále určení frekvence jejich výskytu

úrovni motorické výkonnosti			v populaci a posouzení základních činitelů, které mohou obecně působit (pohlaví, věk, stupeň ontogeneze). Využití UNIFITTESTU (Měkota, Kovář, 1993). Hranice pro výběr extrémních jedinců byla stanovena formálně-statisticky s ohledem na hodnotu aritmetického průměru a variabilitu výsledků v populační skupině podle věku a pohlaví. Extrémně podprůměrní byli posuzováni ti, kteří v souhrnném bodovém hodnocení dosáhli 8 a méně bodů (cca 1,5 Δs pod úrovní aritmetického průměru).
	Riegerová a Ulbrichová	1998	Exp. = základní somatické charakteristiky morfologicky determinují úspěšnost v různých druzích tělesných cvičení, což se může projevit v extrémní úrovni motorické výkonnosti. Uvedené se musí vždy posuzovat v kontextu s kritérii psychologickými, funkčními a dalšími.

## XII.) NÍZKÁ ÚROVEŇ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ – Žák s nízkou úrovní

### pohybových dovedností

Úroveň pohybových dovedností je závislá na motorickém učení, což je proces, kdy jedinci získávají pohybové zkušenosti, rozvíjí své pohybové schopnosti a zejména se pak učí novým dovednostem. Podle Měkoty a Cuberka (2007) je pohybová dovednost motorickým učením a opakováním získaná pohotovost, tedy způsobnost nebo připravenost, k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a k dosažení úspěšného výsledku. Dá se zároveň vysvětlit jako určitá kapacita dovést určitou činnost do konečného výsledku s maximální jistotou a minimem výdaje energie, nebo času a energie. Pohybovým dovednostem se žáci učí s cílem nejen zvládnout požadavky určitého pohybového úkolu, ale aby naučené pohybové dovednosti dokázali zvládnout později i v mnohem náročnějších podmínkách. Měkota a Cubek (2007) dále konstatují, že pohybová dovednost je taková dovednost, ve které kvalita pohybu je primární determinantou úspěchu. Hodnocení úrovně pohybových dovedností je závislé na různých hodnotících škálách a kritériích. Nízká úroveň pohybové dovednosti je pak ve spojitosti s jednotlivými fázemi motorického učení, což je dlouhodobý proces. Obecně můžeme říci, že nízká úroveň určité pohybové dovednosti je charakteristická nekoordinovaností (Portmanová, 1995a). Žáci neprovádějí pouze pohyby, které jsou pro danou dovednost důležité, ale zapojují i svaly, které pro dovednost nemají bezprostřední význam.

### Tabulka 20

Přehled způsobů identifikace žáka s nízkou úrovní pohybových dovedností u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Žák s nízkou úrovní pohybových dovedností (angl. nízká úroveň)	Portmanová	1995a	Obj. = z 25 % jedinců s nejnižšími výkony ve třech testech skládajících se z testování basketbalové, volejbalové a softbalové dovednosti vybrala ty, kteří byli současně označeni učitelem tělesné výchovy za děti s nízkou úrovní motorické výkonnosti. Mezi takto identifikovanými jedinci s nízkou úrovní pohybových

pohybových dovedností = low-skilled)			dovedností (17 % z celého souboru) bylo výrazně děvčat než chlapců.
	Polle, Mathias a Stratton	1996	Obj. = vybrali 25 % dětí s nejhoršími a 25 % s nejlepšími výkony ve dvou motorických testech pohybových dovedností zaměřených na kopání a odpalování míče.
	Silverman	1998	Exp. = autor upozorňuje na studii Portmanové (1995b), která popsala zkušenosti při využití interview, pomocí něhož zjišťovala názory žáků šestých tříd, kteří patřili k jedincům s nízkou úrovní pohybových dovedností, na školní tělesnou výchovu. Samotný autor uvádí důležité závěry, v nichž zdůrazňuje: A) žáci s nízkou úrovní pohybových dovedností potřebují zažít v průběhu tělesné výchovy úspěch, což je následně spojeno s utvářením pozitivní zkušenosti v průběhu daného cvičení, B) učitelé tělesné výchovy sehrávají klíčovou roli v práci s žáky s nízkou úrovní pohybových dovedností zejména při uvědomování si úspěchu a to tím, že při vybraném cvičení poskytují zpětnou vazbu a snaží se vytvořit takové klima, při kterém tento žák zažije úspěch.

### **XIII.) NADÁNÍ – Pohybově nenadaný a méně pohybově nadaný žák**

S pojmem pohybově nenadaný žák se setkáváme například ve sdělení Hanzlíkové (1976). Autorka se v něm obrací na učitele tělesné výchovy jako vychovatele, kteří by měli také věnovat pozornost pohybově nenadaným žákům. Pohybově nenadaní žáci musí totiž u sebe nelézt „své“ schopnosti a najít v pohybu oblibu, a následně si tento zájem o pohyb přenést do života. Učitelé mají větší možnost působit na žáka než cvičitelé, popřípadě trenéři. Hanzlíková (1976) tak zdůrazňuje významnost role učitele tělesné výchovy, který by neměl zůstat u své specializace, ale také by měl provádět osvojování základních pohybových dovedností u všech žáků bez rozdílu v pohybové úrovni. Podle Hanzlíkové (1976) by mělo být cílem učitele tělesné výchovy naučit co nejvíce žáků širokou škálu pohybových činností, což je jeden z důvodů, jak u dětí pohybově nenadaných nalézt cvik, popřípadě činnost, ve které by našly svoji silnou stránku. Je to jedna z možností, jak u dětí pohybově nenadaných upravit postoj k tělesné výchově, který je z jejich pohledu málo oblíbeným předmětem, ba přímo hotovým strašákem. Je totiž vhodné, když se dítě naučí v průběhu školní docházky některé základní pohybové dovednosti, případně se naučí alespoň plavat, jezdit na kole nebo bruslit. Tyto aktivity jsou mezi dětmi velice ceněné, protože dítě může svou dovednost před svými vrstevníky předvést. Je tedy nanejvýš vhodné dítě přiměřeně motivovat a naučit ho alespoň dvěma dovednostem, které budí u ostatních respekt. Obzvláště důležité je podporovat zdravé sebevědomí u chlapců. Děti jsou schopny se druhým velmi často vysmívat, právě kvůli jejich nemotornosti, nešikovnosti a neobratnosti. Jistěže ne z každého dítěte se může stát úspěšný sportovec, ale úplně základní pohybové dovednosti může zvládnout téměř každý. Dítě by mělo zvládat prvky základního pohybového fondu a zároveň nemít potíže se svoji

tělesnou hmotností. Vzhled je podřízen přísné kritice mezi vrstevníky, a pokud se ještě k vadě na kráse přidá obezita, je to pro některé děti hotové utrpení.

Na vytváření osobnosti dítěte má tak velký vliv pohybová dokonalost. V případě selhání při předvedení určitého cviku může v opačném případě dojít u dítěte k pocitu méněcennosti, který je směsí tísnivých a lítostivých pocitů, kdy se jedinci nic nedaří a vypadá pak před ostatními neobratně. Pocit méněcennosti je v tomto případě nebezpečným. Dotyčné dítě nemá úniku a tento pocit může být postupně na denním pořádku. Zejména v případě, kdy dítě trpí něčím, co nelze odstranit, případně napravit. Kromě zjištění pocitu méněcennosti po provedení určitého cviku se s ním můžeme setkat u dětí, které z nějakých důvodů nemohou prospívat dobře ve škole. Pocit méněcennosti se nelze vyhnout ani v rodině, kde může být například protěžováno nadanější dítě.

#### Tabulka 21

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově nenadaného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově nenadaný žák	Vaňouček	1956a  1956b	Subj. = u žákyň střední školy hodnocení pohybové úrovně v rámci hodin tělesné výchovy. Pohybová úroveň označena jako podprůměrná až slabá a klasifikace vyjádřena známkou dostatečně nebo slabě dostatečně. Takto označené žákyně projevily ve značné míře typické příznaky záporně citového postoje k tělesným cvičením jako strach, váhání, nerozhodnost, pasivitu apod. Autor se snaží na základě devíti tematických okruhů přijít na příčiny zjištěného stavu u sledovaných žákyň. Ve druhé části navrhuje opatření k možnému odstranění a týkají se: opatření proti negativnímu vlivu rodinné výchovy a dále opatření proti podnormálnímu pohybovému nadání.
	Hanzlíková	1976	Subj. = potřeba věnovat odbornou péči pohybově nenadaným dětem, které potřebují samy u sebe objevit své schopnosti, přijít pohybu na chuť a tento zájem si odnést do života. Podle autorky se na fakultách budoucí učitelé tělesné výchovy nepřipravují na situaci, při které by měli pracovat s pohybově nenadanými.
	Jansa, Hošek, Chytráčková, Kovář, Perič, Slepíčka, Slepíčková	1993	Exp. = tradiční pojetí učebních plánů a osnov ve školní tělesné výchově nevyhovuje. V každé třídě se vyskytují také jedinci sportovně nenadaní, proto je třeba přihlídnout k jejich individualitě. Zároveň se vyskytují žáci hypo nebo hypermobilitní. Stranou by nemělo být řešení zapojení handicapované části populace do pohybových aktivit.
	Hošek	1996	Exp. = normativní přístup odrazuje od tělesné výchovy méně pohybově nadané žáky, kterým se nedaří plnit normy. Tito žáci se tak stále přesvědčují o svých nízkých pohybových schopnostech, což může mít vliv i na sociální statut žáka ve třídě.



#### **XIV.) FUNKČNÍ GRAMOTNOST – Pracovně popsáno jako žák s nižší úrovní pohybové gramotnosti**

V současné době se v souvislosti se vzděláváním žáků a s celoživotním učením hovoří o řadě složek funkční gramotnosti. Je třeba si uvědomit, že u žáků by měla být utvořena taková kvalita funkční gramotnosti, která umožňuje plnit úkoly každodenního života. Z hlediska pohledu oborové didaktiky tělesné výchovy se domníváme, že jedním z důležitých úkolů denního života je pohyb jedince, což v podmínkách základní školy zastupuje předmět tělesná výchova. V minulosti jsme se mohli setkávat u učitelů tělesné výchovy, případně trenérů a cvičitelů, s pojmy spojenými s gramotností, které byly součástí vybraných praktických výcvikových kurzů (např. v plavání, lyžování, cyklistice), avšak neodpovídaly definicím gramotnosti, které jsou v současné době využívány. Při vědomí používání praktických výrazů v tělesné výchově pak následně mohlo docházet k neporozumění pedagogické terminologie, která se pojmem gramotnost zabývá. Zároveň se občas objevoval pojem, který je opakem pojmu pohybová gramotnost, a to pojem pohybová negramotnost, což se zdá být neetické a nemorální. Je přece obtížné o někom mluvit jako o pohybově negramotném, když se může prokazovat v jednotlivých činnostech základní pohybovou kompetencí. V této souvislosti bych spíše doporučoval využívat pojem nižší úroveň pohybové gramotnosti, případně nedostatečná pohybová gramotnost, jak například uvádí Bunc (2014). V této souvislosti se přikláníme k pracovnímu vymezení podstaty pohybové gramotnosti, která již byla v různých studiích interpretována, zejména pak u Čechovské a Dobrého (2010) a dále u Mužíka (2014). Zároveň byla tato problematika projednávána v rámci odborných seminářů jak v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR v roce 2012 (<http://kin-ball.cz/seminar-poslanecka-snemovna-2012>), tak i v Senátu Parlamentu ČR v roce 2014 (<http://kin-ball.cz/seminar-pohybova-gramotnost-senat-2014>). Níže je tedy nastíněn pohled na uvedenou problematiku. Úroveň pohybové gramotnosti se projeví v okamžiku, když je určitá pohybová dovednost za přispění znalosti a individuální zkušenosti používána v určitých pohybových úkolech a cvičeních a zároveň v rámci pohybového projevu. Je třeba zdůraznit, že uvedená pracovní formulace se nebude týkat pohybové dovednosti na určité minimální úrovni, ale jde v ní o použití určitého pohybu v celé řadě situací, od každodenních a jednoduchých až po neobvyklé a složité.

Při studiu teoretických východisek jsme se seznámili s nejrůznějšími názory na pohybovou gramotnost. Můžeme konstatovat, že vymezením tohoto pojmu se zabývají v Kanadě, USA, Velké Británii a Severním Irsku. Již delší dobu byl podle Čechovské a Dobrého (2010) používán pojem pohybová gramotnost ve Velké Británii v rámci profese učitelů tělesné výchovy. Jak konstatují Čechovská a Dobrá (2010), pojem byl pravděpodobně poprvé použit u příležitosti shromáždění UK Sports Councils v roce 1991, když bylo upozorněno, že tělesná

výchova vytváří gramotnost v pohybu, která je pro každého stejně životně důležitá jako jazyková gramotnost. V následujících letech však tento pojem neupoutal pozornost odborné veřejnosti. Teprve další práce Whiteheadové (např. 2001a, 2001b a další) a zejména Whiteheadové a Murdochové (2005) vyvolaly vlnu velkého zájmu o tuto problematiku jak ve Velké Británii, tak v mnoha dalších zemích celého světa. V České republice se v poslední době můžeme setkat s komplexním pojetím pohybové gramotnosti u Vašíčkové (2016).

Pro stručnou orientaci v problematice uvádíme tabulku 23, kde jsou zaznamenány vybrané zahraniční teoretické studie.

Tabulka 22

Přehled vybraných teoretických studií, které řeší problematiku pohybové gramotnosti (angl. Physical Literacy).

Autor	Stát	Název statě	Rok	Internetový zdroj	Stručná charakteristika
Killingbeck, M., Bowler, M., Golding, D., Samson, P.	Velká Británie	<i>Physical education and Physical Literacy</i>	2007	<a href="http://www.physical-literacy.org.uk">www.physical-literacy.org.uk</a>	Vztah tělesné výchovy a pohybové gramotnosti, pohybová kompetence, vztah k životním podmínkám
Delaney, B., Donnelly, P., News, J., Haughey, TJ.	Severní Irsko	<i>Improving Physical Literacy</i>	2008	<a href="http://www.sportni.net">www.sportni.net</a>	Rozvoj pohybové gramotnosti, důvody rozvoje, postupy pro zlepšení pohybové gramotnosti
Sport Northern Ireland	Severní Irsko	<i>Developing Children's Physical Literacy</i>	2009	<a href="http://www.ulsterhockey.com">www.ulsterhockey.com</a>	Definice pojmu, přínos pohybové gramotnosti, struktura pohybové gramotnosti
Higgs, C., Balyi, I., Way, R., et al. (expertní skupina) Canadian Sport for Life	Kanada	<i>Developing Physical Literacy</i>	2009	<a href="http://www.sasksport.sk.ca">www.sasksport.sk.ca</a>	Průvodce pro rodiče dětí ve věku do 12 let. Struktura pohybové gramotnosti a upozornění na kanadský systém LTAD
Whitehead, M.	Velká Británie	<i>Physical Literacy</i>	2010	<a href="http://www.physical-literacy.org.uk">www.physical-literacy.org.uk</a>	Základní charakteristika pohybové gramotnosti
Hilton, C. (garant) Utah Sport for Life Model	USA	<i>Developing Physical Literacy</i>	2011	<a href="http://www.utaholympiclegacy.com">www.utaholympiclegacy.com</a>	Pohybová gramotnost jako součást životního modelu.

V další části se budeme opírat o sdělení Čechovské a Dobrého (2010), kteří uvedli problematiku pohybové gramotnosti do podmínek českého školství.

Pojmem pohybová gramotnost<sup>5</sup> je alternativním způsobem vyjádřena myšlenka „být pohybově vychován“.

Pohybová gramotnost<sup>6</sup> je vnímána jako způsobilost a motivace využít osobní pohybový potenciál a tím významně přispět ke kvalitě života a je následovně rozvedena:

- 1) Tento potenciál a jeho specifické vyjádření se bude lišit podle kultury, v níž jedinec žije a podle pohybových kapacit, jimiž je obdařen.
- 2) Pohybově gramotný jedinec je ten, kdo se pohybuje ve stabilním postoji, ekonomicky a se sebedůvěrou v mnohotvárných a pohybově náročných situacích.
- 3) Pohybově gramotný jedinec vnímá citlivě všechny aspekty fyzického prostředí, ve kterém se pohybuje, předjímá nutné pohyby nebo možnosti a reaguje na ně s odpovídajícím pochopením a představitostí.
- 4) Zná dobře sám sebe a své zakotvení ve světě. Tento rys spolu s rozlišovanou interakcí se svým okolím vytváří pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru.
- 5) Citlivá vnímavost vlastních tělesných kapacit vede k pohotovému a koordinovanému sebevyjádření prostřednictvím nonverbální komunikace k vnímané a empatické interakci s druhými.
- 6) Pohybově gramotný jedinec je také schopný identifikovat a rozlišovat podstatné kvality, které ovlivňují jeho vlastní pohybový výkon a chápe zdravotní důsledky pohybových aktivit, spánku a výživy.

Stručná definice podle Whiteheadové a Murdochové (upravena do češtiny Čechovskou a Dobrým, 2010) zní: pohybová gramotnost je motivace, přesvědčení, pohybová kompetence, porozumění a znalosti, jak udržovat pohybovou aktivnost na individuálně vhodné úrovni v průběhu celého života.

Pohybová gramotnost má určitý vztah k tělesné výchově, který více rozvádějí Whiteheadová a Murdochová (2006) a jenž je upraven do češtiny Čechovskou a Dobrým (2010), do dvou důležitých aspektů:

1. Rozvoj a udržování pohybové gramotnosti jsou základním cílem tělesné výchovy.
2. Pohybová gramotnost má celoživotní význam, tělesná výchova představuje pouze zkušenosti získané v průběhu povinné školní docházky.

---

<sup>5</sup> physical literacy

<sup>6</sup> Filosofické základy pojmu a implikace pro výuku jsou detailně diskutovány ve statích uvedených na [www.physical-literacy.org.uk].

Tělesná výchova hraje ve vývoji pohybové gramotnosti významnou a jedinečnou roli, jak také dokladuje Mužík (2014). Zkušenosti dětí získané v tělesné výchově, která je vhodně plánovaná, strukturovaná a řízená, jsou rozhodující pro utváření pohybové gramotnosti v kritických a formativních periodách v průběhu školní docházky. Vyučovací hodiny tělesné výchovy jsou jedinou možnou příležitostí, kterou mají děti pro zvyšování pohybové gramotnosti a utváření vztahu k jakékoliv pohybové aktivitě. Vzdělání a průběžně proškolení učitelé tak mohou zvýšit pohybovou gramotnost jednotlivých žáků a jejich potenciál v oblasti pohybových aktivit.

Vytváření pohybové gramotnosti je hlavním důvodem působení samotné tělesné výchovy a je základem realizace vysoké kvality součinnosti v kurikulární oblasti.

Pojem pohybová gramotnost podporuje tělesnou výchovu ve škole svými jasně vyjádřenými cíli a hodnotami pohybových aktivit, které poskytují kvalitní prožitky a zkušenosti, ústící do celoživotní participace v pohybových aktivitách. Jasně odhaluje jejich vlastní hodnoty a jejich účel, jehož význam pro jedince přesahuje pouhé seznámení s různými pohybovými aktivitami, využitelnými ve volném čase.

Umožnění přístupu každého mladého člověka k osobně prospěšným a užitečným zkušenostem, získaným prováděním pohybových aktivit, je vrcholně důležité. Tento inkluzivní přístup by se měl stát:

- a) „odrazovým můstkem“ pro talentované,
- b) zdravým základem pro tělesně schopné a zdravé,
- c) významnou zkušeností a hodnotou pro žáky se zdravotním postižením.

Každému mladému jedinci by se mělo dostat potřebné podpory pro získání osobní pohybové gramotnosti a možnosti využít všech benefitů, které pohybové aktivity přinášejí.

Ve vývoji individuální pohybové gramotnosti rozlišují Whiteheadová a Murdochová (2006) šest stadií:

1. od narození do 4 let,
2. rané dětství v předškolním věku a na základní škole (ZŠ 1. st.),
3. dospívání v průběhu docházky na střední školu,
4. raná dospělost po skončení povinné školní docházky,
5. dospělost,
6. stáří.

Tato stadia představují velmi široké a přibližné vymezení, které je podmíněno osobním vývojem. Ve vztahu k vytváření a udržování pohybové gramotnosti nemají stadia žádné přesné hranice. Rozdělení individuální životní dráhy má naznačovat v hrubých rysech příležitosti a zkušenosti, respektive prožitky, a sloužit jako podklad pro konceptuální mapování vztahu

mezi pohybovou gramotností a pohybovou aktivností. Pro účely naší práce se zaměříme na druhý bod strukturovaný Whiteheadovou a Murdochovou (2006).

V raném dětství v období zahájení školní docházky do základní školy se na 1. stupni utvářejí především pohybové kompetence a sebedůvěra v oblasti pohybových aktivit. Rostoucí pohybová gramotnost se projevuje v koordinaci celého těla např. vylézání nebo vystupování, v dovednosti koordinovat pohyby obou rukou při zavazování tkaniček u bot nebo při kontrole pohybů s psacím perem. V tomto období spočívá rozvoj pohybové gramotnosti v rukou učitelů tělesné výchovy, významnými osobami jsou v tomto období také rodiče a vrstevníci. Je žádoucí, aby prostředí školy, místa bydliště, sportovních a tělovýchovných klubů a zařízení pro volný čas podporovalo toto kritické stadium vývoje.

Připojený přehled (tabulky 24–26) vycházející od Čechovské a Dobrého (2010) s doprovodným vysvětlením vyzvedávají tři velmi důležité body ve vztahu k pohybové gramotnosti a tělesné výchově:

- a) nepostradatelná a jedinečná příležitost, kterou nabízí tělesná výchova pro budování pohybové gramotnosti,
- b) široký okruh osob, které se v životě člověka podílejí svou podporou na budování pohybové gramotnosti,
- c) potřeba druhých, kteří budou svým povzbuzováním a podporou vytvářet ve všech prostředích umožňujících vykonávání pohybových aktivit ve všech stádiích vývoje a udržování pohybové gramotnosti.

Níže uvedené tabulky převzaté od Čechovské a Dobrého (2010) a následně upravené pro potřeby monografie upozorňují na nepostradatelnou a jedinečnou příležitost, kterou nabízí tělesná výchova pro vytváření pohybové gramotnosti, a dále zachycují široký okruh osob, které se v životě člověka svou podporou na vytváření rozšiřování a udržování pohybové gramotnosti podílejí.

Tabulka 23

Schéma vytváření, rozšiřování a udržování celoživotní pohybové gramotnosti podle Čechovské a Dobrého (2010) a upraveno autorem monografie

Stadia vytváření, rozšiřování a udržování pohybové gramotnosti					
Předškolní věk	Základní škola	Střední škola	Po ukončení školní docházky	Dospělost	Stáří
Pohybový vývoj – podpora, povzbuzování, rozvíjení.	Rozvoj pohybové gramotnosti jako cíl tělesné výchovy		Udržení pohybové gramotnosti, dosažené zásluhou vlastní motivace podílet	Pohybová gramotnost je vytvořena, přispívá k další prospěšné pohybové aktivitě jako součástí	Pohybová aktivita adekvátní věku. Zvyšování znalosti o měnících se kapacitách a
	Základy pohybové gramotnosti: pohybová	Základy pohybové gramotnosti vytvářené			

	kompetence, poznatky, porozumění.	v kontextu mnoha pohybových aktivit. Vytváření příležitostí k pohybovým aktivitám po vyučování.	se na vybraných pohybových aktivitách jako součástí pohybově aktivního způsobu života.	individuálního způsobu života. Pokračuje udržování pohybové kompetence, vedoucí k podpoře a pochopení zdraví.	zdraví ve stáří, o jejich významu pro zdraví ve stáří, důležitost pohybově aktivního způsobu života.
--	-----------------------------------	---	--	---	--

Tabulka 24

Druhé osoby ovlivňující dosahování a udržování pohybové gramotnosti					
Předškolní věk	Základní škola	Střední škola	Po ukončení školní docházky	Dospělost	Stáří
Rodiče, rodinní příslušníci, jiné osoby.	Učitelé, rodiče, rodina, vrstevníci, kamarádi, trenéři, členové sportovních klubů, center a místních zařízení pro volný čas.			Přátelé, rodina, kolegové v práci, lékaři, trenéři a instruktoři ve sportovních klubech, ve fitness centrech, v zařízeních pro volný čas	Přátelé, rodina, personál ve zdravotnických zařízeních, ve fitness centrech, a v zařízeních pro volný čas.

Tabulka 25

Kontexty, situace, prostředí, kde může být pohybová gramotnost podporována, rozšiřována a udržována.					
Předškolní věk	Základní škola	Střední škola	Po ukončení školní docházky	Dospělost	Stáří
Doma, okolí bydliště, celodenní péče o děti, mateřské školky, předškolní kluby.	Školní tělesná výchova, mimoškolní příležitosti, sportovní kluby.  Doma, okolí bydliště, místní sportovní a tělovýchovná, případně volnočasová zařízení.			Sportovní kluby, zájmová společenství zaměřená na sport, tělesnou výchovu, turistiku a rozmanité pohybové aktivity. Doma, okolí bydliště, místní sportovní a tělovýchovná, případně volnočasová zařízení.	

Tabulka 26

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace žáka s nižší úrovní pohybové gramotnosti u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybová gramotnost  Žák s nižší úrovní pohybové gramotnosti (pozn. nevhodnost používání)	Whiteheadová a Murdochová	2006	Def. = pohybová gramotnost je vnímána jako způsobilost a motivace využít osobní pohybový potenciál a tím významně přispět ke kvalitě života. Alternativním způsobem vyjádřena myšlenka „být pohybově vychován“. V období školní docházky na 1. stupni se utvářejí především pohybová kompetence a sebedůvěra v oblasti pohybových aktivit. Rostoucí pohybová gramotnost se projevuje v koordinaci celého těla např. ve skocích, vylézání nebo vystupování, v dovednosti koordinovat pohyby obou rukou při zavazování tkaniček u bot nebo při kontrole pohybů s perem. V tomto období spočívá rozvoj pohybové gramotnosti v rukou učitelů tělesné výchovy, dalšími důležitými osobami jsou v tomto období také rodiče
	Čechovská a	2010	Def. = pohybová gramotnost je autory definována: pohybová

pojmu pohybová negramotnost)	Dobry		gramotnost zahrnuje osvojené základní pohybové dovednosti, motivaci a porozumění jak udržovat pohybovou aktivnost na individuálně vhodné úrovni v průběhu celého života.
	Bunc	2014	Upozornění na nízkou pohybovou gramotnost současné populace, která neovládá řadu dříve používaných pohybových aktivit. Také využíván pojem nedostatečná pohybová gramotnost. Objevuje se pojem pohybová negramotnost, která je způsobena snížením výběru vhodných pohybových aktivit ve volném čase.
	Mužik	2014	Def. = pohybově gramotný člověk nedisponuje pouze dílčími pohybovými dovednostmi, ale umí je efektivně využívat k naplňování pohybového režimu. Žák se za pomoci učitelů, cvičitelů, trenérů a dalších osob učí vnímat a rozumět efektům jednotlivých pohybů, rozlišovat druh pohybu, intenzitu zatížení, dobu trvání i frekvenci různých pohybových aktivit a samostatně tak řešit pohybové úkoly. Žák se také učí chápat negativa sedavého způsobu života s nedostatkem pohybu a pohybového zatěžování. Pohybová gramotnost by proto mohla být obecně přijatelným cílem životně důležitého pohybového vzdělávání, přiměřeného jednotlivým věkovým kategoriím.

## **XV.) POHYBOVÁ NEDOSTATEČNOST A HYPOKINÉZA – Pohybově nedostatečný a hypokinetický žák**

Pohybová nedostatečnost, jak uvádí Hendl, Dobry a kol. (2011) jinak nazvána hypokinéza, se v současné době objevuje jak u dětské, tak i dospělé populace. Jejimi psychickými projevy, které jsou podle Hendla, Dobrého a kol. (2011) shrnuty v pojmu hypokinetický syndrom, jsou impulsivnost, podrážděnost, snížená schopnost koncentrace a sebekontroly, dále psychosomatický neklid, až projev agresivity. Díky velkému času strávenému u různých virtuálních programů a za přispění pohybové nedostatečnosti je u dětí v současné době nahrazen prožitek dobrodružství, který byl dříve realizován v rozmanitých dětských pohybových hrách a činnostech, prožitkem virtuálním spojeným s minimalizací pohybové aktivity jak připomínají Hendl s Dobrym a kol. (2011). Pohybová nedostatečnost je zároveň jednou z možných příčin aktuálního trendu u dětí, a to s výskytem nadváhy a obezity. Při probírání nedostatku pohybu je třeba upozornit na blízké pojmy, jako je hypokinéza, kde se nemusíme setkávat s objektivní příčinou. Naproti tomu pojem inaktivita počítá s výskytem objektivní příčiny buď relativní, nebo absolutní.

Hejnová a Štich (2001) rozdělili příčiny pohybové nedostatečnosti, kterou označují také jako hypoaktivitu, do čtyř tematických skupin týkajících se subjektivních a objektivních důvodů:

A) Subjektivní příčiny volní (není dostatek vůle, jedinec nemá dostatek energie).

B) Negativní vztah k pohybové aktivitě (pohybová aktivita daného jedince nikdy nebavila, pohybová aktivita může být pro jedince fyzicky nepříjemná, únava z pohybové aktivity se může zdát jedinci fyzicky nepříjemná, jedinec nesnáší neúspěch, a proto se vůbec nepokouší provádět jakoukoliv pohybovou aktivitu, podle některých se zdá být pohybová aktivita namáhavá a zároveň nudná).

C) Objektivní příčiny časové (čas je věnován jiným činnostem a aktivitám, jedinec může být zaneprázdněn jinými volnočasovými činnostmi a školními povinnostmi).

D) Objektivní příčiny – možnosti k provozování pohybové aktivity (jedinec nemá žádné kamarády, s kým by pohybovou aktivitu prováděl, zároveň v blízkosti bydliště a školy nemusí být vhodné podmínky k provádění pohybové aktivity, dále nemá dostatek příležitosti k provádění pohybové aktivity a nemusí mít potřebné vybavení).

Tabulka 27

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově nedostatečného žáka a hypokineticky založeného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově nedostatečný žák (angl. pohybově nedostatečný = physical inactivity)	Hendl, Dobrý a kol.	2011	Def. = chování jedince projevující se velmi nízkým objemem bazálních (běžných denních) pohybových aktivit a deficitem strukturovaných pohybových aktivit. Je spojen s prevalencí sedavého způsobu života. U dětí je pohybová nedostatečnost jevem nefyziologickým, je uměle navozována spotřebovaným časem u počítače a televize, u videoprogramů a mobilních telefonů. Pohybová nedostatečnost je příčinou snížené dostupnosti k pohybovým aktivitám obecně, neboť pohybové učení je tlumeno již od dětství. Pohybová nedostatečnost je také jednou z hlavních příčin progresivního trendu šíření nadváhy a obezity nejen u dětské populace.
Hypokinetický žák	Bunc	2014	Def. = jedním z podstatných důsledků hypokineze je nízká pohybová gramotnost současné populace, kdy podstatná část dětí i dospělých neumí řadu dřívě běžných pohybových aktivit, což znamená nízkou pohybovou zkušenost.

## XVI.) INFERIORITA A INSUFICIENCE – Pohybově inferiorní a insuficientní žák

S inferioritou ve školní tělesné výchově se poprvé setkáváme u Hoška (1990), který konstatuje, že se u valné většiny dětské populace nedaří v průběhu školní docházky vytvořit z tělesné výchovy zálibu, která by je přivedla k pohybovým aktivitám v rámci volnočasových aktivit, což může vést u některých dětí k pocitu méněcennosti při pohybových aktivitách, tedy k inferioritě. Může to být způsobeno výkonovou motivací školní populace, která může být závislá na míře pohybové kompetence v oblasti pohybových aktivit, jak uvádí Hošek (1994). V zájmu o cvičení se málo daří u dětí s nižší úrovní předpokladů sportovní úspěšnosti, které v pohybové konfrontaci ve školní tělesné výchově spíše selhávají a nezřídka pak u těchto dětí vzniká přezírání až averze k této sféře osobní kompetence. V současné době se setkáváme s názorem, že se stále zvyšuje počet dětí motoricky zaostalých, které nejsou konkurence schopné oproti dětem pohybově aktivním, případně výkonnostně sportujícím. Zde máme možnost vidět příklad různých pohledů na problematiku inferiorního, případně insuficientního žáka. Je třeba stručně vysvětlit, že inferiorita má význam podřadnosti, podřízenosti, nedostatečnosti, případně méněcennosti, naopak insuficience je vysvětlována jako



nedostatečnost a selhávání a spíše se s ní setkáváme v lékařství. Tímto je třeba poukázat na skutečnost, jak je velmi složité správně a vhodně charakterizovat žáka, kterému se pohybově nedaří ve školní tělesné výchově. Kriticky musíme konstatovat, že prolínání se pojmů a ne moc odpovídající využití při stanovení problému se objevilo u Kaplana (2001).

Tabulka 28

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově inferiorního a insuficientního žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově inferiorní žák	Hošek	1994	Exp. = pohybově inferiorní děti prožívají ve školní tělesné výchově nelibě svoji insuficienci a to demotivuje v oblasti pohybových aktivit, prováděných v normativním prostředí a hodnocených sociální vztahovou normou. U inferiorních žáků byly nalezeny nekompetitivní hodnotové preference v oblasti tělesné výchovy a strach z neúspěchu a nižší potřeba výkonu.
	Kaplan	2001	Exp. = děti mladšího školního věku mají potřebu úspěchu, kterou lze interpretovat i uspokojovat různým způsobem. Tato potřeba pozitivní seberealizace může být v podmínkách školní tělesné výchovy utlumena, což může vést k inferioritě dětí. Tyto děti nejsou schopny dosáhnout požadovaného úspěchu, jelikož k tomu nemusí mít předpoklady ať somatické či psychické.
Pohybově insuficientní žák	Kaplan	2001	Exp. = jedinec, který není schopen plnit pohybové úkoly odpovídající danému věku. Zároveň se ve stati připouští, že je velmi obtížné správně stanovit kritérium určení pohybově insuficientního jedince. Autor se také zamýšlí nad pojmem insuficience ve vztahu k úrovni pohybové kultivace dětí mladšího školního věku a přikládá pojmu insuficience za přispění psychologického vysvětlení význam nedostatečný, nezpůsobitelný, slabý, neschopný, neschopný plnění určitých úkolů, selhávající v určité činnosti.

## XVII. KOMPETENCE – Pohybově nekompetentní žák

Nejprve je třeba připomenout pojem kompetence ve spojitosti se školní tělesnou výchovou. Mluvíme o tzv. klíčových kompetencích, které představují obecné dovednosti, jež jsou důležité nejen v různých sportovních a pohybových činnostech a aktivitách, ale také v osobních, školních i v životních situacích. Pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků byly a jsou utvářeny různé metodické materiály. Důležitým mezníkem se stalo zavedení Rámcových vzdělávacích programů<sup>7</sup>, které mimo jiné staví do popředí výsledek vzdělávání. Stěžejní přestává být učivo a zaměření na jeho osvojování a stává se jím dosažení konkrétní vědomosti, dovednosti, postoje, kompetence využitelné v jakékoliv praktické situaci.

Dále bychom použili materiál Výzkumného ústavu pedagogického<sup>8</sup>, ve kterém můžeme zaznamenat doporučení a konstatování, že pohybové činnosti, které jsou na 1. stupni

<sup>7</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. 92 s.

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

<sup>8</sup> ([http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove\\_kompetence.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf))

prováděny často jako skupinové, případně týmové, dávají velký prostor při rozvoji klíčových kompetencí. Jedná se o různé nenáročné pohybové činnosti a soutěže na úrovni třídy, zejména jsou doporučovány různé štafetové soutěže.

Dostáváme se k pojmu pohybově kompetentní žák, který může být vysvětlován různě. Jako příklad uvedeme studii Hoška (1994), jejíž charakteristika je uvedena v tabulce 30. Můžeme očekávat, že se budou vyskytovat žáci pohybově nekompetentní (pozn. autora záleží na kritériu určení, v tomto případě se jednalo o pochopení pojmu ve smyslu určení pohybové kompetence díky klasifikaci ve školní tělesné výchově), zejména pak z hlediska kompetitivního obsahu vyučovací jednotky. Hošek (1994) upozorňuje na skutečnost, že pohybově nekompetentní žáci dávali přednost nonkompetitivním obsahům hodin jako jsou zábavné hry, soutěže a cvičení venku oproti pohybově kompetentním žákům, kteří preferovali fotbal, vybíjenou, basketbal a atletiku. Je třeba připomenout, že se jednalo o soubor žáků 5. – 7. tříd základní školy. Ve studii byla zároveň zjištěna vyšší tendence k obavě z neúspěchu u pohybově nekompetentních. U pohybově nekompetentních dětí je tradičně uplatňovaný kompetitivní přístup odrazuje a může vést až k averzi. Řešení se nabízí v určité formě diferenciací přístupů v závislosti na pohybové úrovni žáků. Podle konstatování Hoška (1994) se kvalitní učitelé o diferenciací přístup zpravidla snaží, však při značných počtech žáků v hodinách školní tělesné výchovy a značné výkonnostní heterogenitě tento přístup není snadný a vždy uplatnitelný. Hošek (1994) doporučuje u pohybově nekompetentních žáků více používat vztahové normy, tedy hodnocení individuálních přírůstků výkonů. Doporučuje uplatnění výkonové diferenciací ve školní tělesné výchově. Občas se můžeme v pedagogické diskusi k tomuto tématu setkat nejen s pojmem pohybově nekompetentní žák, ale také s pojmem žák s nízkou pohybovou kompetencí.

Vrátíme-li se však k základním principům klíčových kompetencí, musíme si uvědomit, že žáka v podmínkách školní tělesné výchovy můžeme podle určitých kritérií hodnocení označit jako pohybově nekompetentního (viz pracovní postup Hoška, 1994), však tento žák se může projevat z hlediska metodických materiálů Výzkumného ústavu pedagogického<sup>9</sup> velice dobře jednak z hlediska očekávaného výstupu a kompetence k řešení problémů, dále z hlediska očekávaného výstupu a kompetence komunikativní a v neposlední řadě z hlediska očekávaného výstupu a kompetence sociální a personální.

#### Tabulka 29

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace pohybově nekompetentního žáka u vybraných autorů

<sup>9</sup> [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove\\_kompetence.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf)

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Pohybově nekompetentní žák	Hošek	1994	Obj. = použit původní inventář hodnotové preference (IHP), kdy po rozdání 5 + 5 lístků dvou barev žáci píší na lístky co je dobré na tělesné výchově a na lístky druhé barvy zase naopak pět soudů o tom, co je špatné. Z lístků byla vypracována četnost cvičebních preferencí a averzí ve vztahu ke známce z tělesné výchovy, a dále k věku a pohlaví respondentů. Jisté riziko při určování pohybově nekompetentních, kdy se do klasifikace může promítat i hodnocení kázně. U autora splývá pojem pohybově nekompetentní s pojmem méně pohybově nadaný.

### **XVIII.) ÚZKOST – Úzkostný žák**

Úzkostným žákem se zabývá Matějček (1989) a uvádí také spojitost úzkosti s tělesnou výchovou. Úzkost je podle Matějčka (1989) 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 (1989) 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 (1989) 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. Míru prožívané úzkosti u jednotlivého dítěte, ale i dospělého mohou podle Matějčka (1989) 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. Matějček (1989) spojuje úzkost s LMD, když 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, 1989). 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 a povzbuzující účinek. Podle Matějčka (1989) mírná úzkost povzbuzuje, silná úzkost blokuje. Děti, které jsou úzkostlivé, mají práh úzkostné blokády snížený. Například soutěž, která u druhých dětí vyvolává zvýšenou snahu a výkonnost, u těchto dětí už působí tlumivě. Úzkost v nich vzbuzuje například cvičení na náradí, 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 neodvází toho, co ostatní, sklízí posměšky a nedostává se mu uznání. Úzkostné napětí se tímto zvyšuje a narůstají pocity méněcennosti i neurotické obtíže (Matějček, 1989). 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, 1989). 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, 1989). Podle Matějčka (1989) 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.

### Tabulka 30

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace úzkostného žáka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Úzkostný žák (angl. úzkost = anxiety)	Vymětal	1979	Exp. = období mladšího školního věku je obdobím porovnávání výkonů a soutěží. U fyzicky slabších dětí mohou při opakované negativní zkušenosti při porovnávání s ostatními vrstevníky vzniknout pocity méněcennosti, což uvedení jedinci velmi bolestně prožívají a uvedené může trvale ovlivnit celý jejich další osobnostní vývoj.
	Matějček	1989 1996	Exp. = uváděna spojitost úzkosti s tělesnou výchovou. Děti, které jsou 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. Exp. = k posílení sebevědomí úzkostného dítěte velice přispívá, jestliže se může před druhými dětmi něčím „vytáhnout“, něčím, co ti druzí moc neumějí a co jim tedy imponuje. Nejedná se o známky ve škole, ale jedná se o výkon v mimoškolní činnosti, tedy sportovní a tělesné výkony, ale i dovednost rukou, technické znalosti a dovednosti, hudba a hra na nějaký hudební nástroj, zpěv, malování apod. Především u bázlivých a nesamostatných chlapců se velice osvědčuje, které pozvedá jejich mužské sebevědomí, tedy mužskou identitu. Jedná se zejména o cvičení síly.

### **XIX.) OBEZITA – Obézní žák**

Obezita je typický civilizační problém, který Světová zdravotnická organizace (WHO) zařadila do mezinárodní statistické klasifikace nemocí (WHO, 2009). Definice obezity není

zcela jednoznačná, přestože se jedná o všeobecně známý pojem. V různých pramenech jsou definice odlišné. Podle Hainerové (2009) je obezita multifaktoriálně podmíněná metabolická porucha charakterizovaná množstvím tělesného tuku. Je důsledkem interakce dispozic s faktory zevního prostředí. Další definice podle Marinova (2011) popisuje obezitu jako nadměrné ukládání tělesného tuku v organismu obvykle spojené se vzestupem hmotnosti. Lajka, Kunešová a Hainer (2002) uvádějí, že obezita je nepřiměřeně vysoká tělesná hmotnost vzhledem k výšce a tělesné konstituci. Obezita je podle Čepové (2002) choroba, která vzniká v okamžiku, kdy je energetický příjem vyšší než energetický výdej. Kyrálová s Matoušovou (1995) se domnívají, 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.

V souvislosti s probíhajícími změnami životního stylu je veřejnost neustále informována o dramatickém zvyšování počtu obézních dětí. Dětská obezita dává předpoklad k rozvoji obezity v dospělosti, jak konstatuje Vignerová a Bláha (2001). U české dětské populace se za čtvrtstoletí počet obézních dětí zdvojnásobil a současný životní styl byl označen za alarmující. V České republice je podle Marinova (2011) v současnosti 5–10 % obézní dětské populace. Různá média uvádějí ovšem různé statistické údaje o dětské obezitě. Absolutní nárůsty jsou méně strmé, přesto je vývoj podle statistiků alarmující. Od roku 1996 do roku 2012 se absolutní počet obézních dětí ztrojnásobil z 10 400 na 30 400 (Zdravotní noviny [online], 2013). Jiný zdroj hovoří o tom, že v ČR má 15 % dětí nadváhu nebo jsou již obézní (Aktivně o zdraví [online], 2013). Závažné nedostatky ve stravovacích návycích představuje skupina s obezitou a nadváhou, ale i s podváhou. V Marinovově studii (2011) je prokázáno, že z 6–7 % obézních dětí bude patřit mezi 70 % obézních v dospělosti. Upozorňuje se zároveň na skutečnost, že čím vyšší stupeň obezity v dětství, tím vyšší je riziko obezity v dospělosti. Z toho vyplývá, že velmi často užívaný termín dítě z toho vyroste, je poněkud zavádějící a nekorektní, jak sděluje Hainerová (2009). To potvrzuje i Matoulek, Březina, Šimůnek (2003), kteří uvádějí, že základ k obezitě bývá položen v dětství a udržet správnou hmotnost v dospělosti je pak mnohem těžší.

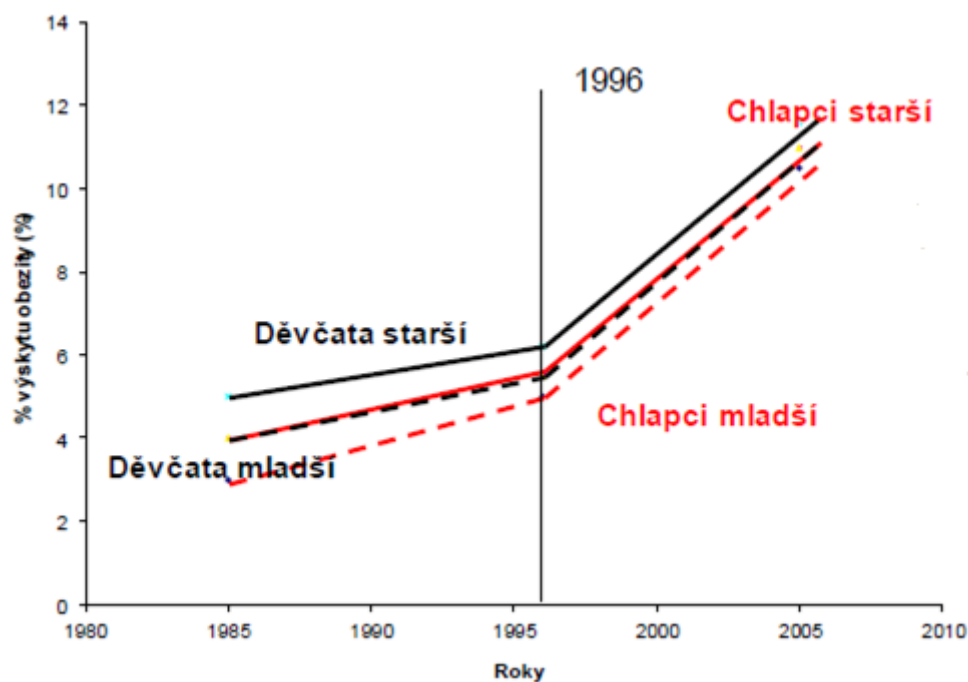
Podle Hynčici (2012) patří Česká republika k zemím se vzrůstajícím podílem dětí s nadváhou a obezitou, což je potvrzeno u Bunce (2014) na obrázku 13. Podle výsledků 6. celostátního

antropologického výzkumu z roku 2001 se například u dětí ve věku 6–11 let zvýšil podíl chlapců s nadváhou na 8,9 %, u dívek na 8,5 %, což je při porovnávání s českými referenčními údaji BMI z roku 1991 alarmující. Údaje totiž předpokládaly 7 % dětí s nadváhou a 3 % obézních dětí. Dále Hynčica (2012) uvádí, že oproti roku 1991 došlo ke zvýšení výskytu nadváhy u chlapců o 1,9 procentního bodu a u dívek o 1,5 procentního bodu.

### Tabulka 31

Stručné vysvětlení pojmu a způsobů identifikace obézního žaka u vybraných autorů

Pojem	Autor	Rok	Způsob identifikace
Obézní	Čepová	2002	Def. = choroba, která vzniká v okamžiku, kdy je energetický příjem vyšší než energetický výdej. Obezitu řadí mezi tzv. civilizační choroby. Její výskyt souvisí se změnami životními podmínkami a se změnou životního stylu. Příčin vzniku je několik, na jedné straně genetické dispozice a na druhé straně negativní faktory vnějšího prostředí.
	Suchomel	2006	Exp. = významné procento dětí s nízkou tělesnou zdatností a základní motorickou výkonností trpí nadváhou a obezitou. Současný nárůst výskytu nadváhy a obezity probíhá v období, kdy se nemění kalorická hodnota stravy. Hlavní příčinu nárůstu představuje sedavý způsob života, který je charakteristický nízkou úrovní pohybové aktivity.
	Bunc	2010	Exp. = způsob ovlivnění nadváhy a obezity u dětí je předmětem řady studií ve světě, ale i u nás. Bohužel většina těchto studií vykazuje jen dílčí úspěšnost, často z důvodu soustředění se jen na vybrané skupiny populace, a není tudíž schopna řešit tento problém komplexně. Řada studií je rovněž obtížně aplikovatelná mimo místo svého vzniku, jednak z důvodu odlišného prostředí, finančního zabezpečení a celkového zázemí a často i odlišné mentality intervenovaných osob.
	Mužík	2010	Exp. = důvody klesajícího výdeje energie a tudíž stoupajícího počtu lidí s nadváhou a obezitou jsou jednak v technickém pokroku, kdy se veškeré přesuny uskutečňují dopravními prostředky, a dále v nezájmu o realizaci pohybové aktivity. Tento nezájem je důsledkem nevhodných pohybových návyků, ale i nevhodnou nabídkou pohybových aktivit, která nerespektuje aktuální rozvoj jedince a jeho předchozí pohybovou zkušenost.
	Svačina	2011	Exp. = k preventivním opatřením u obezity dětí patří: edukace ve zdravém životním stylu a trávení volného času, výchova k pohybu a sportu, dietologická výchova (například eliminace stravy typu fastfood). Z hlediska prevence a edukace má větší význam individuální péče a působení v rodině než školní edukační programy. Využití pojem pohybová nedostatečnost, která je pro vznik obezity stejně významná jako přejídání se.
	Pastucha a kol.	2011	Exp. = v období mladšího školního věku se díky školní docházce snižuje pohybová aktivita oproti předškolnímu věku díky dlouhotrvajícímu sezení nejen ve škole, ale i doma u televize a počítače. Toto období bývá často počátkem vzniku obezity, ale i funkčních poruch páteře, vadného držení těla. Proto je pravidelná pohybová aktivita nezbytná jako prevence obezity.



Obrázek 14

Procentuální výskyt obezity u děvčat a chlapců (podle Bunce, 2014)

## 2.7 Pracovní nástin strukturálního vymezení pojmu pohybová neúspěšnost žáka na základě jednotlivých kategorií

V této části je potřeba shrnout problematiku základního vymezení pojmu neúspěšný žák vzhledem k otázce pohybové neúspěšnosti žáka mladšího školního věku podle prostudovaných teoretických východisek. Při zpracování vlastní práce bylo nutné si uvědomit celkovou problematiku neúspěšnosti žáka jak z psychologického hlediska, tak z pedagogického hlediska a zároveň z hlediska aktuální pohybové úrovně. V této souvislosti je třeba připomenout, že výrazný vliv na utváření role žáka s pohybovou neúspěšností může mít vzájemná interakce s vnějšími faktory jako je škola, rodina, učitel, spolužáci.

Označit žáka, kterému se nedaří opakovaně splnit a zároveň správně provést požadovaný pohybový úkol a který je vnímán ostatními jako neúspěšný při cvičení, je možné z různých úhlů pohledu. Zároveň je třeba si uvědomit, že opakované nesplnění požadovaného pohybového úkolu může být způsobeno i určitou limitou jedince (např. obezita, úzkostnost, LMD, ADHD aj.). Jedince, který je výše charakterizován můžeme tedy identifikovat různými pojmy, různými formulacemi a různými pracovními postupy, což dokumentuje jednak výše uvedený přehled vybraných výzkumných prací tématicky souvisejících s problematikou pohybově neúspěšného žáka a dále níže předložené Schéma 1. Záleží na zvolených metodikách identifikace, na způsobech interpretace zjištěného jevu, na objektivních, ale i subjektivních pohledech na danou problematiku. Významnou roli může při identifikaci

sehrávat i expertní posuzování. Pro pracovní nástin strukturálního vymezení pojmu na základě jednotlivých kategorií a zároveň jako pomůcku pro další objasnění problematiky byla využita situační analýza převedená do situační mapy (podle Clarkeové, 2014 a dále podle Kalendy 2016). Mapa se stala vizuální pomůckou pro účel přehlednosti a pro zachycení stěžejních pojmů vyskytujících se ve zkoumané problematice bez rozdílu o jaký typ pojmu se jedná a zároveň jejich vzájemných vztahů. Snahou bylo vytvořit si základní obrázek o studované problematice a zároveň i připustit případnou mnohorozměrnost a komplexnost.

Otázce pohybové neúspěšnosti je věnováno v odborných pedagogických kruzích okrajově, což je zejména způsobeno roztržitostí náhledů na uvedenou problematiku. Uvedené konstatování lze dokumentovat v relační situační mapě (Schéma 1). V tomto případě je relační mapa náčrtem vzájemných vztahů mezi jednotlivými pojmy a nabízí mnohočetnou interpretaci. Vztahy byly identifikovány prostřednictvím obsahové analýzy odborných sdělení, článků a publikací (viz kapitola 2.6.2.2 a v ní tabulky 8–31). Povaha výsledných vztahů nemusí být nutně kauzální, jelikož může jít o nejrozmanitější formy vzájemného ovlivňování jednotlivých pojmů, což dokumentují rozmanité směry působení na Schématu 1. Definice žáka, který nedokáže splnit podle určeného kritéria požadovaný pohybový úkol, prokazuje nižší úroveň zdatnosti, a který díky neplnění se cítí být neúspěšným při činnosti, jehož součástí je provedení pohybu, případně cvičení, je tak stanovena na základě určitých kritérií, případně určité nastavené limity, která odpovídá odbornosti jednotlivých autorů. Kromě základní charakteristiky se v některých případech snaží hledat příčiny vzniku, což je možné zaznamenat u následujících pojmů: pohybově nedostatečný a hypokinetický žák (hypoaktivita, inaktivita, hypokinetický syndrom), inferiorní a insuficientní žák (pohybová kultivace), žák s nižší úrovní pohybové gramotnosti (kurikulární oblast vzdělávání, LTAD), pohybově neúspěšný žák (psychosomatické poruchy), pohybově nemotorný žák (hypokinetický syndrom, šikana), motoricky extrémní žák (motorická výkonnost), žák s extrémní úrovní motorické výkonnosti (motorická výkonnost, biologický věk), žák limitovaný s LMD (hyperaktivita, ADHD, ADD). Občas se také však vyskytují charakteristiky, které neodpovídajícím způsobem vystihují daný jev a spíše daný pojem používají bez podstatného vysvětlení (například inferiorní, případně insuficientní žák).

Schéma 2 nám zachycuje relační situační mapu, která již upozorňuje na nejrůznější formy možného vzájemného ovlivňování vybraných pojmů, když jsou odlišeny vztahy přímého (plná čára), zprostředkovaného (čárkovaná čára) a očekávaného působení (čerchovaná čára). Při generování těchto spojníc sehrál významnou úlohu zpracovaný textový materiál a poznámková agenda. Jednotlivé spojnice byly utvářeny na základě komplexního prostudování



teoretických východisek, kdy jednotliví autoři upozorňovali na možný vztah jejich pojmu k ostatním pojům.

Na základě uvedené strategie byl sestaven vertikální konstrukt základních kategorií pohybově nenadaný žák – pohybově podprůměrný žák – pohybově nedostatečný a hypokinetický žák – pohybově nemotorný žák. Nad tyto pojmy byl stanoven pojem pohybově neúspěšný žák, který měl v této etapě sloužit jako pojem, který nejvíce vystihoval zkoumanou problematiku, i když je třeba si uvědomit, že významně spadá do psychologické problematiky. Kategorie „pohybově nenadaný žák“ měla pracovně charakterizovat jedince, který nemá pohybové vlohy a schopnosti k tomu, aby zvládl určitý pohybový úkol. Kategorie „pohybově podprůměrný žák“ znamenala žákovo dosahování podprůměrných výkonů z hlediska populačního vzorku a výkonnostní normy vzhledem k dosaženému věku a k předem stanoveným nárokům. Kategorie „pohybově nedostatečný a hypokinetický žák“ odpovídala sníženému zájmu jedince o pohyb, ať už z jakýchkoliv důvodů. Kategorie „pohybově nemotorný žák“ zahrnovala jedince, u něhož se projevoval deficit v motorickém vývoji. Kromě vertikálního členění bylo vytvořeno horizontální členění, které čítalo pojmy obsahově odpovídající dané kategorii. V této souvislosti je třeba upozornit, že některé pojmy skórovaly do více kategorií. Jejich vztah pak byl náležitě označen buď plnou čarou (přímé působení), nebo čárkovanou čarou (zprostředkované působení), případně čerchovanou čarou (očekávané působení). Uvedené je dále možné doložit příkladem u obézního žáka, který podle jednotlivých autorů (kapitola 2.6.2.2 a tabulky 8–21; tabulky 27–31) je spíše v přímém vztahu k pohybově nedostatečnému a hypokinetickému žákovi, zprostředkovaným působením se však objevuje u kategorie pohybově podprůměrný žák a v očekávaném působení u pojmů tělesné nezdatný žák a žák s nízkou tělesnou zdatností. Dalším pojmem, který stojí za zmínku, je pojem pohybově nešikovný žák, který má přímý vztah ke dvěma kategoriím (pohybově nedostatečný a hypokinetický žák a pohybově nemotorný žák). Zároveň se u tohoto pojmu očekává vztah působení k pojmu dyspraktický žák. K pojmu pohybově nešikovný žák se také vztahuje očekávané působení pojmu úzkostný žák. Jak již bylo výše uvedeno, tak se v relační situační mapě objevují také pojmy bez podstatného vysvětlení (inferiorní a insuficientní žák), u nichž můžeme pouze naznačit vztah očekávaného působení ke kategorii „pohybově nedostatečný a hypokinetický žák“.

Díky zachycení stěžejních pojmů vyskytujících se vzhledem ke zkoumané problematice a uvedených ve Schématech 1 a 2 byl vytvořen konstrukt pravděpodobných vnějších a vnitřních podmínek ovlivňujících pohybovou neúspěšnost u žáků mladšího školního věku (Schéma 3). Tento konstrukt se nejeví jako definitivní a očekává se, že na tvorbu pohybové neúspěšnosti může mít vliv řada dalších proměnných, v současném stavu bádání latentních. Pro

koncipování schématu 3 nám posloužily poznatky získané prostudováním kauzálních atribucí, zejména pak studie Heidera (1967) a Weinerja (1991). Heider (1967) upozorňuje, že výsledek určité činnosti závisí na dvou skupinách podmínek, jednak na osobnostních faktorech a dále na faktorech prostředí. Heider (1967) tak odděluje příčiny vnitřní, které vycházejí z osobnosti jedince, od příčin vnějších, které jsou na jedinci nezávislé. Weiner (1991) zároveň charakterizoval dominantní příčiny připisované úspěchu a neúspěchu ve výkonových situacích. Těmito příčinami jsou schopnosti, což bylo autorem označeno jako vnitřní stabilní příčina a dále úsilí, jako vnitřní nestabilní příčina. Zároveň sem také patří obtížnost úkolu, jako vnější stabilní příčina, a v neposlední řadě náhoda, jako vnější nestabilní příčina. Mimo to výše zmiňovaný autor konstatuje, že nestabilní vnitřní příčina může být charakterizována únavou.

Schéma 3 tedy vychází ze skutečnosti, že pohybová neúspěšnost může záviset na podílu nedostatečnosti vnějších podmínek a na míře vnitřních podmínek jedince v podobě zejména snížených dědičných dispozic. Přímý vztah (plná čára) má na pohybovou neúspěšnost jednak neodpovídající úroveň pohybových schopností jedince a dále neodpovídající úroveň pohybových dovedností. K tomu je následně zahrnut i limitující faktor představovaný somaticko biologickou limitou (vývoj, tělesná konstituce, biologický věk), motorickou limitou (motorická výkonnost a s ním spojená zdatnost, vývojový deficit motoriky, motorické obtíže) a psychickou limitou (úzkost, obava, strach, sociální statut). U výše uvedených limitujících faktorů se dá očekávat, že budou mít přímý vztah (plná čára) působení jak na neodpovídající úroveň pohybových schopností, tak i dovedností a zároveň zprostředkovaný vztah působení (čárkovaná čára) na samotnou pohybovou neúspěšnost žáka. Z druhé části spektra, tedy z hlediska vnějších podmínek se jeví jako podstatné: rodina a škola, a dále očekávané: životní styl a samotná společnost. Dá se předpokládat, že rodina prostřednictvím rodinného prostředí, rodičů a prarodičů, společně se školou (díky podmínkám ve škole a zejména díky samotnému učiteli), může sehrát podstatnou úlohu při utváření pohybové neúspěšnosti žáka. S tím je spojena otázka významu i očekávaných proměnných, jako je životní styl, kam lze zařadit i význam volnočasových aktivit, a dále společnost s jejími normami a pravidly.

Na základě Schématu 3 si tak lze vytyčit pracovní cíle a pracovní postup pro praktickou část našeho bádání, která se zaměřuje na nastínění způsobů identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku.

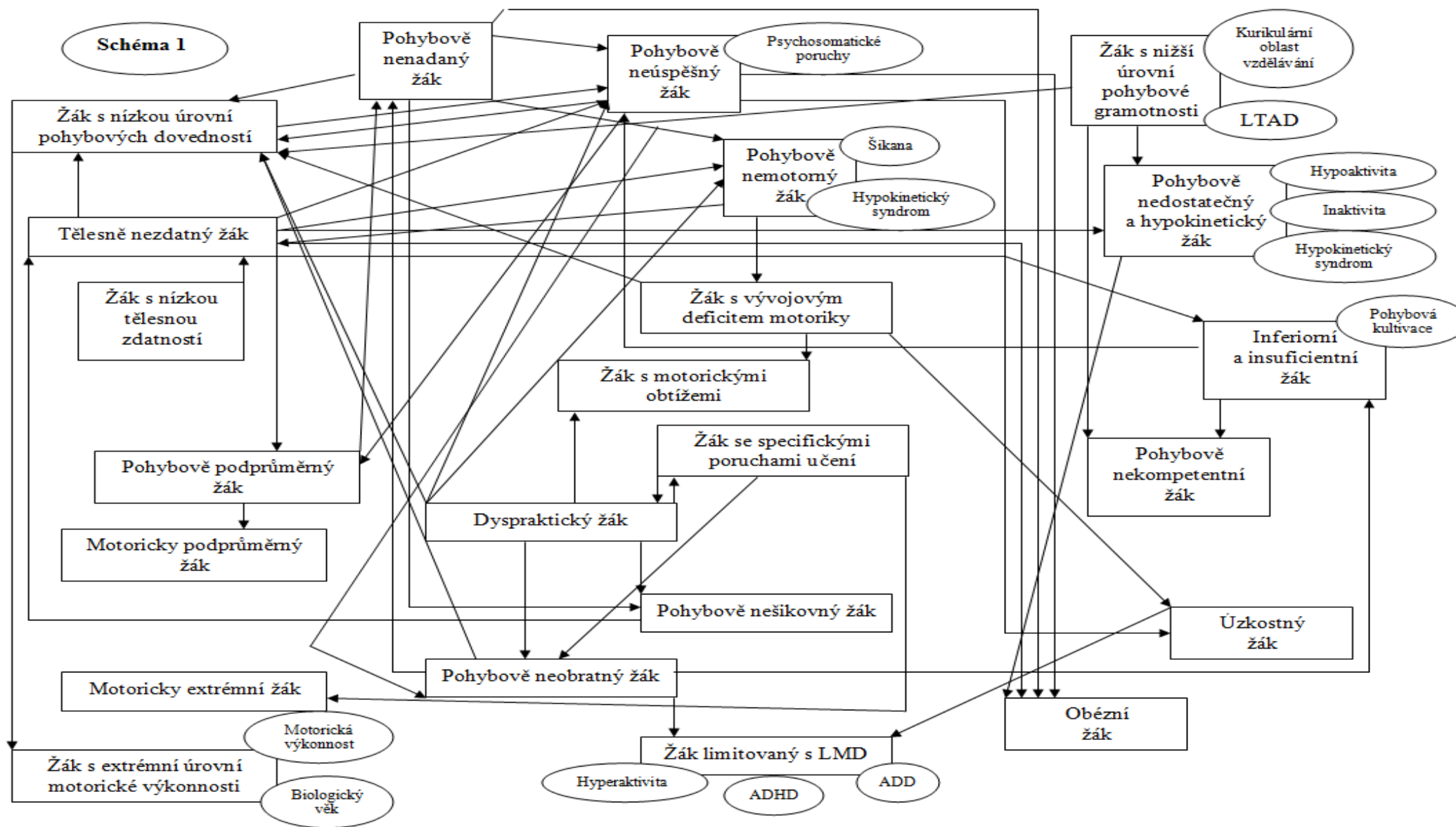


Schéma 2

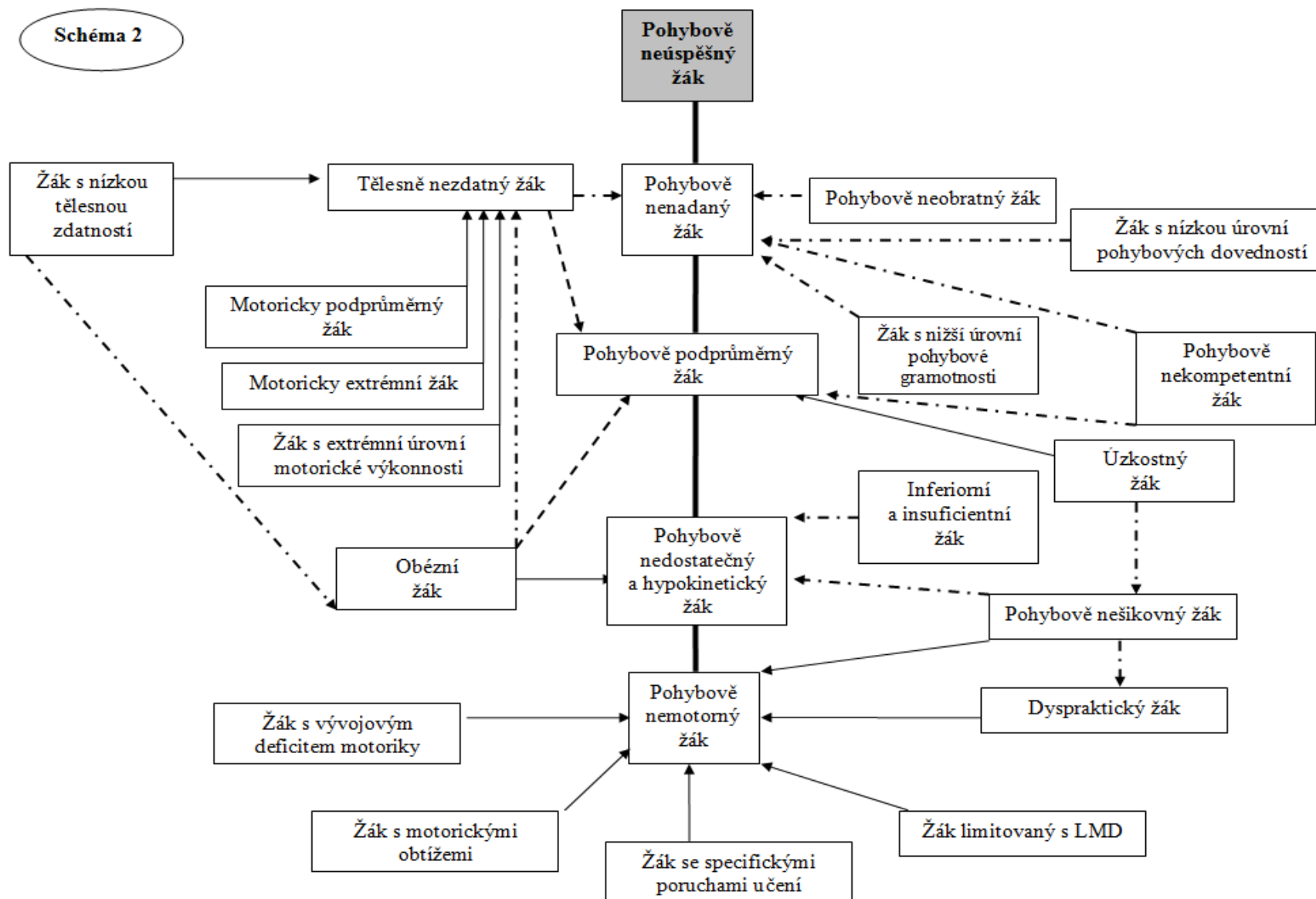
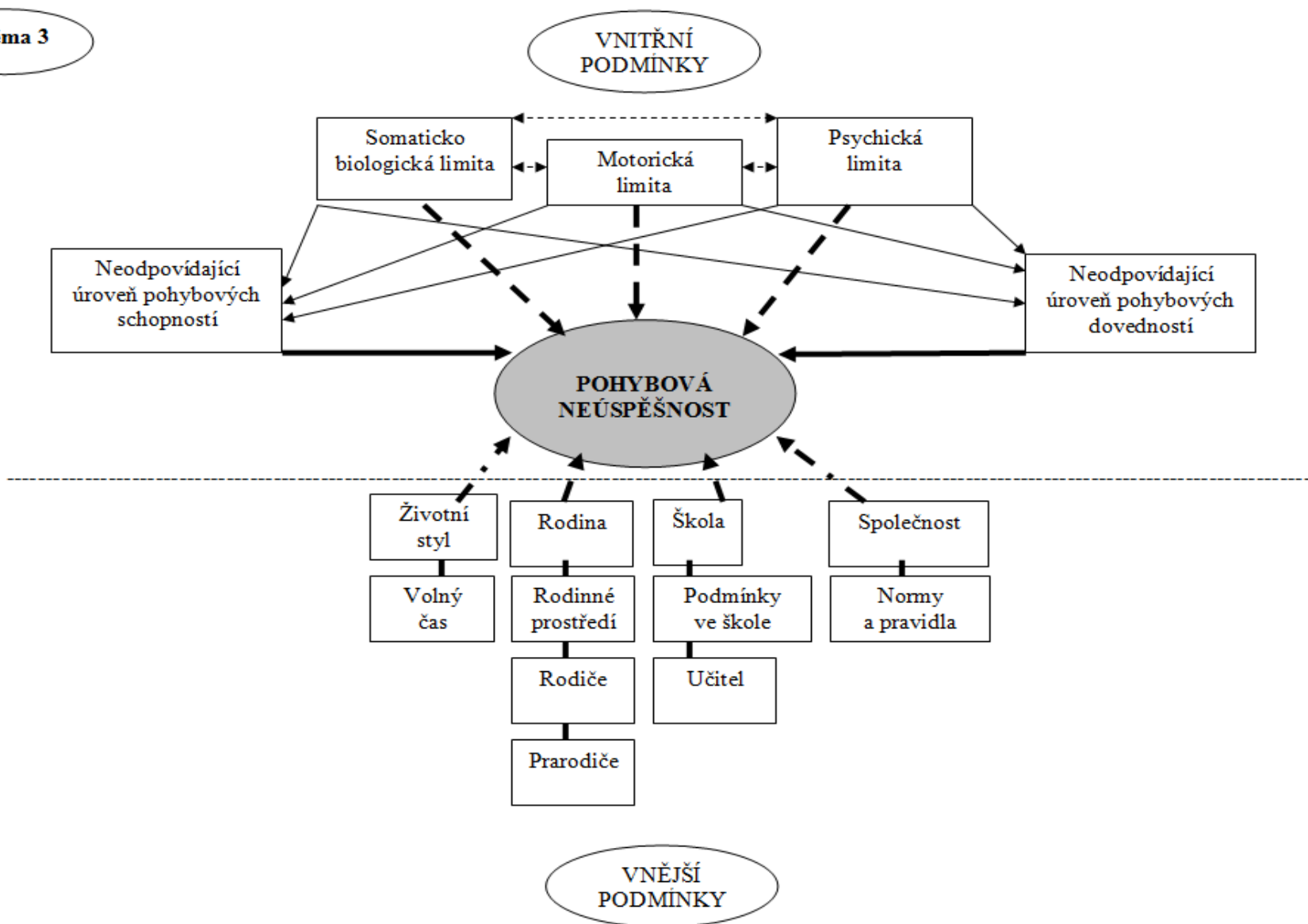


Schéma 3



## **2.8 Pracovní vymezení pojmu žáka s pohybovou neúspěšností**

Na základě literární rešerše a vytvořeného přehledu o řešené problematice pohybové neúspěšnosti, který ve Schématu 3 upozorňoval na možný vliv vnitřních a vnějších podmínek, byl proveden pracovní návrh formulace pojmu žák s pohybovou neúspěšností. Při formulování samotného pojmu bylo nutné si komplexně uvědomit problematiku žáka s pohybovou neúspěšností jak z pohledu pohybové kultivace prostřednictvím základů pohybových schopností a pohybových dovedností, tak z hlediska vzájemné interakce s vnějším prostředím (škola, rodina, učitel, případně spolužáci) a jeho způsoby hodnocení, kauzálních atribucí, motivací apod.

Role žáka s pohybovou neúspěšností je pracovně vymezena nejenom určitými zjevnými či předpokládanými projevy dítěte, ale zejména interpretací a vysvětlením velkého množství příčin, které k nim vedly. Značnou roli zde hraje samotné dítě a jeho motivace a aspirace. V pedagogické praxi může přisouzení role žáka s pohybovou neúspěšností fungovat jako sociální stigmatizace, která následně může mnohdy nepříznivě ovlivnit další úspěšnost tohoto jedince v roli žáka a jeho vztah k pohybovým aktivitám. Zjištěním určité odchylky v podobě dysfunkce, specifických poruch učení, slabozrakosti apod. může být alespoň částečně vysvětlena role tohoto žáka z hlediska zdravotního omezení či případně z hlediska určitého hendikepu, což dokáže být vnímáno sociálně přijatelněji. Zdravotně omezené či částečně hendikepované dítě je totiž tolerováno, případně respektováno a požadavky kladené na něj nemusí obsahovat normativní charakter. Nejsou tedy standardizovány, jako je tomu u normální dětské populace, ale bývají více individualizovány.

Hodnocení dítěte jako žáka s pohybovou neúspěšností má relativní charakter a vztahuje se samozřejmě k projevům jeho spolužáků. U žáka se objevuje pohybová neúspěšnost, případně celková neúspěšnost a zároveň sociální nepřijatelnost i proto, že je jiný než většina ostatních dětí, které jsou hodnoceny jako úspěšné a proto jsou přijatelné. Jestliže je dítě nějak neúspěšné, učitel se často domnívá, že není v jeho možnostech dosáhnout za běžných podmínek žádoucích výsledků. Avšak pro učitele by mělo být podnětné to, že tyto děti mají určitou skrytou rezervu a mohou se zlepšit alespoň v něčem, což lze dobře vnímat z hlediska relativního neúspěchu, jak na to upozorňuje Kohoutek (2009). A to v případě, kdy budou ve škole dobře vedeny a přiměřeně stimulovány, kdy budou schopné postupně dosahovat zlepšení díky čím dál tím lepším výsledkům.

### **Stručné zdůvodnění řešení problematiky žáka s pohybovou neúspěšností**

Kdokoliv si může pokládat otázku, proč se zabývat jedinci, kterým se nedaří ve správné míře provést a zároveň splnit jakýkoliv pohybový úkol tak, aby byl přijat skupinou svých

vrstevníků, byl dobře ohodnocen dospělou autoritou a zejména pak, aby pocítil sám od sebe úspěch z provedení cviku nebo sestavy. Dále je tedy stručně zdůvodněno, proč je třeba se danou problematikou zabývat. Pohyb a jakákoliv pohybová činnost je podle Kaplana a Válkové (2009) neoddelitelnou součástí dětského života. Dítě by mělo být podporováno v dostatečném pohybu, jinak může být ovlivněn jeho psychický vývoj, další vztahy k pohybové aktivitě a k sociální izolaci. Omezováním v pohybu může zdravé dítě dospět až k hypokinetickému syndromu dětského věku.

Zkušenosti a zážitky spojené s jakoukoliv pohybovou činností jsou významné pro budoucí vztah dítěte k pohybové aktivitě. V tomto případě může škola odstranit bariéry, se kterými se případný žák s pohybovou neúspěšností setkává. Na druhé straně i rodiče by si také měli uvědomit, že nedostatečná pohybová aktivita se odráží ve zhoršení zdravotního stavu, snížení fyzické zdatnosti, odmítání pohybu a v žádném přínosu prožitku z pohybové činnosti. Vždyť pohyb, jak uvádějí Kaplan a Válková (2009), rozvíjí koordinaci a ovládání těla, je spojen s radostí, soutěživostí a kreativitou.

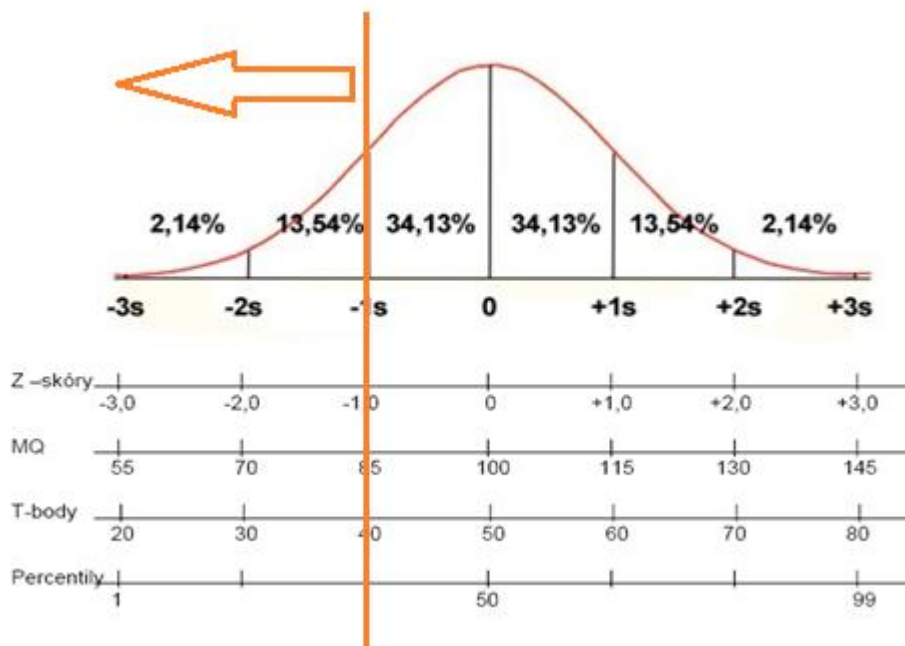
### **Úskalí pracovního vymezení pojmu žák s pohybovou neúspěšností**

Při pracovním vymezení nás to směřuje na vnější faktory vzniku možné pohybové neúspěšnosti, mezi něž můžeme zahrnout rodinu, školní prostředí i samotného učitele. Plně je třeba respektovat endogenní příčiny, které jsou zaznamenány v různých výzkumných šetřeních. Bohužel díky omezené kapacitě nebylo možné podrobněji sledovat faktory ani biologické, psychické, částečně ani sociální povahy.

Na základě studia literatury a provedených rešerší lze pracovní vymezení žáka s pohybovou neúspěšností jako jedince, kterému se nedaří plnit stanovené pohybové úkoly. Jedním z důvodů může být tělesná konstituce a neobratnost způsobena nedostatkem příležitostí osvojit si pohybové dovednosti a rozvíjet pohybové schopnosti. Proto se jeho aktuálně dosažené hodnoty v pohybových úkolech opakovaně pohybují ve větší míře pod hranicí průměru populace. Nedostatek příležitostí může být způsoben různými proměnlivými faktory, které mohou být jak vnější, tak vnitřní povahy.

Pro konkrétnější přiblížení pracovního vymezení posloužily obrázek 15 a tabulky 32 a 33, které zachycují možné zařazení žáka s pohybovou neúspěšností podle motorického profilu a testových norem. V takovém to případě můžeme žáka s pohybovou neúspěšností zaznamenat při normálním rozložení četnosti motorického profilu Gaussovy křivky (viz směr žluté šipky na obrázku 15) v rozmezí  $-3 s$  až  $-1 s$ , tedy v procentuálním zastoupení 15,68 %, dále z hlediska  $Z$  – skóre  $-3,0$  až  $-1,0$ ; u MQ (motorický kvocient) 55–85; u T-bodů 20–40 a v neposlední řadě u percentilů 1–33. Z hlediska bodovacích norem se v rámci desetibodové

tabulky UNIFITTESTu 6-20 (Měkota, Kovář, 1995) pro hodnocení dosažených výkonů testů pohybových schopností členěných podle pohlaví a věku žák s pohybovou neúspěšností pohybuje v kategoriích výrazně podprůměrný a podprůměrný (tabulka 32 a tabulka 33).



Obrázek 15

Normální rozdělení četností motorického profilu

Zdroj: [https://pf.ujep.cz/~hnizdil/Antropo/Antropomotorika\\_skripta\\_opravy2015.pdf](https://pf.ujep.cz/~hnizdil/Antropo/Antropomotorika_skripta_opravy2015.pdf)

Tabulka 32

Desetibodová norma UNIFITTEST pro mládež 6–20 let, (Měkota, Kovář, 1996)

Posouzení	Body
Výrazně podprůměrný	1
	2
Podprůměrný	3
	4
Průměrný	5
	6
Nadprůměrný	7
	8
Výrazně nadprůměrný	9
	10

Tabulka 33

Bodovací tabulka celkového výkonu v UNIFITTESTu (Měkota, Kovář, 1996)

Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
---------------------	-------------	----------	-------------	---------------------



4–14	15–19	20–24	25–29	30–40
------	-------	-------	-------	-------

U žáků mladšího školního věku se tak můžeme setkat s hodnocením podle motorického profilu a testových norem. V rámci školní tělesné výchovy můžeme žáky v případě překročení normy průměru nebo zvýšeného bodového ohodnocení považovat za pohybově úspěšné. Ti žáci, kteří se pohybují kolem průměrných hodnot lze označit za žáky se základním pohybovým fondem. Těm, kterým se nedaří splnit požadované body, případně základní normu, se přisuzuje v pedagogické praxi školní tělesné výchovy role žáka s neúspěchem, případně žáka neobratného nebo nešikovného. V této souvislosti je třeba připomenout, že se v takovéto roli na základě vlastních pedagogických zkušeností může ocitnout jak žák, který jinak prospěchově patří mezi premianty třídy, tak žák průměrný, ale i žák s horším klasifikačním stupněm. Jednoduše řečeno se pohybová neúspěšnost může týkat ve vztahu ke školní klasifikaci jednak žáků s výborným prospěchem, tak i žáků druhé části spektra klasifikovaných hodnocením dostatečně, případně nedostatečně (obrázek 16), což můžeme považovat za jedno z úskalí pracovního vymezení pojmu žák s pohybovou neúspěšností. Na druhou stranu je třeba sdělit, že klasifikace ve školní tělesné výchově, podobně jako i v ostatních předmětech mající výchovný charakter, se pohybuje v hodnoceních výborně, chvalitebně a dobře, případně se využívá neklasifikování nebo osvobození z tělesné výchovy na základě lékařského doporučení, jak uvádí Plíva (1989).



Obrázek 16

Školní klasifikace na základě normálního rozdělení četnosti známek

Zdroj: [http://fim.uhk.cz/oliva/tvorba\\_vedeni/rekap-www/modul1/05-01-3.html](http://fim.uhk.cz/oliva/tvorba_vedeni/rekap-www/modul1/05-01-3.html)

Předpokládá to, že ve školní tělesné výchově zejména na 1. stupni ZŠ se pohybová neúspěšnost neobjevuje v rámci klasifikačního hodnocení známkou dostatečně a nedostatečně. Důvodem je skutečnost, že samotné hodnocení může být pro žáka jednak odměnou za jeho předvedený výkon, a tím pádem to může vést k pobídce k další činnosti, případně k určitému vnitřnímu povzbuzení. Podobně tak může mít v opačném případě charakter znechucení z dosaženého výkonu, případně předvedeného pohybu. Často bohužel platí, že pohybově málo nadaní jedinci jsou za určitou činnost hodnoceni jako podprůměrní, přičemž tytéž činnosti pohybově nadaní jedinci provádí bez námahy a úsilí. Stává se také, že méně zdatní jsou za větší snahu hodnoceni hůře, což snižuje jejich sebevědomí a je zároveň velmi pravděpodobné, že u tohoto jedince může dojít k utváření negativního postoje k jakékoliv pohybové aktivitě. Je třeba upozornit na další úskalí. Z hlediska vnímání žáka s pohybovou neúspěšností může být také hodnocení jeho výkonu, nebo provedení pohybu prostředkem trestu za nedostatečný výkon a občas se i v rámci školní tělesné výchovy stává, že je klasifikace prostředkem k udržování kázně.

Z hlediska pohybové neúspěšnosti u žáka mladšího školního věku by tedy neměl být hodnocen dosažený pohybový výkon, ale i snaha žáka pro jeho dosažení. Jak uvádí Plíva (1989), proměnnými klasifikačního stupně by se kromě výkonů měly stát píle, aktivita, zájem o činnost. V hlavní složce hodnocení by se tak objevil samotný průběh představovaný procesem zlepšování, případně snahou, nikoliv však produkt představovaný výsledkem, v tomto případě motorickým výkonem, Uvědomme si, že za své předpoklady k provedení požadovaného motorického nebo pohybového výkonu, případně za své nedostatky a nevýhody, žák nemůže a prakticky je nemůže ani ovlivnit, na což upozorňuje Plíva (1989). Přitom uvedené faktory mohou objektivně limitovat výkonnost žáka i následnou možnost podat požadovaný výkon. V této souvislosti se přesuňme do samotné praxe školní tělesné výchovy a upozorníme na další úskalí. Může se objevit situace, že výkonnostně slabší žák nedokáže tak často zlepšit známku v požadovaném cviku například z důvodu vyčerpání vlastních výkonnostních rezerv. Plíva (1989) konstatuje, že takovýto žák by neměl být hodnocen na základě absolutního výkonu, ale podle relativního výkonu vzhledem k jeho osobním možnostem. A zároveň tento žák by neměl být srovnáván s jinými svými spolužáky nebo vrstevníky, ale spíše sám se sebou například v podobě „Překonám sám sebe“, „Zlepším se“, „Zvládnou být lepším“ apod. Shrneme-li to, tak bychom měli v rámci školní tělesné výchovy vycházet z individuálních předpokladů každého žáka a zároveň hodnotit snahu pro dosažení lepšího výkonu, což znamená umožnění přechodu slabších žáků do oblasti průměru výběrem různých činností, kde by se „našel“ (tzv. Našel si svoji oblíbenou pohybovou

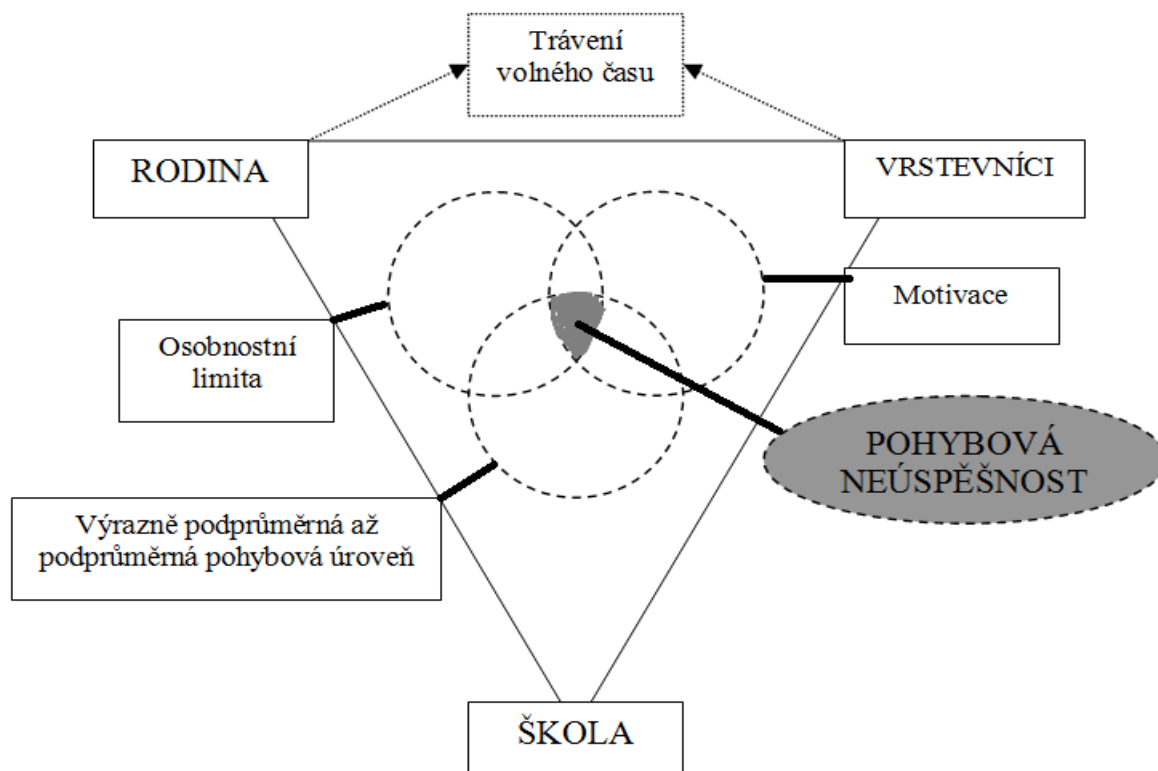
činnost, kde se dokázal realizovat. Jednoduše řečeno „našel si svoji parketu“), případně zjednodušením cviku nebo úpravou pravidel tak, aby daný žák poznal pocit úspěchu. Tento postup však požaduje větší kreativitu učitele tělesné výchovy.

S upozorněním na Schéma 3 vyvstává další úskalí, které se týká zahrnutí vnitřních a vnějších podmínek ovlivňujících pohybovou neúspěšnost u žáků mladšího školního věku. Pro tvorbu pracovní verze nám jako vzor posloužil Mönksův triádický model (Zdroj: [https://is.muni.cz/th/75066/ff\\_m/4-nadani.pdf](https://is.muni.cz/th/75066/ff_m/4-nadani.pdf)), který je spojen s problematikou nadání a talentu a který je rozčleněn na triádu osobních faktorů a triádu faktorů prostředí. V této souvislosti je třeba připustit, že při tvorbě našeho pracovního konstruktů se pohybujeme v úrovni plastičnosti a ve stavu ne plně definitivního. Lze očekávat, že na tvorbu pohybové neúspěšnosti může mít vliv řada dalších proměnných, které jsou v současném stavu rozpracovanosti latentními.

Mönksův triádický model (1992) vychází z modelu Renzulliho a je tvořen triádou osobních faktorů a triádou faktorů prostředí. Oproti Renzullimu (1986) nahradil Mönks „Angažovanost v úkolu“ „Motivací“, která podle autora lépe vystihuje podstatu talentovaného jedince a zahrnuje více složek, jako je angažovanost v úkolu, schopnost riskovat, plánování a vyhlídky do budoucna. Mönks dále zaměňuje pojem „Vysoká intelektová schopnost“ za pojem „Nadprůměrnou schopnost“. Mönks spatřuje důležitý faktor v sociální oblasti, ve které se talentovaný jedinec má možnost pohybovat. Do této oblasti náleží rodina, škola a skupina vrstevníků.

Důvodem, proč byl využit Mönksův triádický model je skutečnost, že talentovaný jedinec se na Gaussově křivce (obrázek 15) objevuje na opačném pólu než žák s pohybovou neúspěšností. Mönksův triádický model byl tak upraven do pracovní verze podstatných proměnných působících na možný vznik pohybové neúspěšnosti u žáka mladšího školního věku (obrázek 17). Při tvorbě pracovního konstruktů bylo možné se opírat o prostudovaná teoretická východiska a zároveň o strukturální vymezení pojmu pohybová neúspěšnost u žáka na základě jednotlivých kategorií. (kapitola 2.7). Triáda faktorů prostředí byla zachována (rodina – škola – vrstevníci), oproti tomu triáda osobních faktorů byla pozměněna vzhledem k odlišným charakteristikám žáka s pohybovou neúspěšností. „Nadprůměrná schopnost“ byla zaměněna za pojem „Výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň“, dále pak byla nahrazena „Tvořivost“ pojmem „Osobnostní limita“. Jediná „Motivace“ byla zachována v podobě tak, jak byla uváděna v Mönksově triádickém modelu, avšak v případě pohybové neúspěšnosti znamenala sníženou úroveň motivační složky v podobě nižšího projevu angažovanosti, negativního postoje, strachu z provádění nepříjemné situace nebo pro takového jedince nebezpečného pohybového úkolu, případně obavy z provedení riskantního

úkonu. Ve faktoru „Motivace“ se ale také mohly objevovat složky v podobě zvýšené až přehnané motivace, které však mohly vést k nesplnění požadovaného pohybového úkolu zejména díky snížené úrovni koordinace. Triádický pracovní konstrukt byl zároveň doplněn o složku „Trávení volného času“, jelikož se podle teoretického rozboru domníváme, že tato složka může ovlivnit utváření pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku. Na složku „Trávení volného času“ mohou mít vliv faktory prostředí, zejména pak rodina a vrstevníci.



Obrázek 17

Pracovní konstrukt podstatných proměnných (triáda faktorů prostředí a triáda osobních faktorů) působících na možný vznik pohybové neúspěšnosti u žáka mladšího školního věku vytvořená na základě Mönksova triádického modelu

Původní zdroj: [https://is.muni.cz/th/75066/ff\\_m/4-nadani.pdf](https://is.muni.cz/th/75066/ff_m/4-nadani.pdf)

Pohledem na pracovní konstrukt podstatných proměnných působících na možný vznik pohybové neúspěšnosti u žáka mladšího školního věku se nám vykryštovaly proměnné, které by stálo za úvahu přijmout jako možné indikátory identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku.

Lze přijmout skutečnost, že triáda faktorů prostředí má při utváření pohybové neúspěšnosti své opodstatnění, avšak podstatná se zdá být triáda osobních faktorů. Již jednotlivé osobní

faktory (osobnostní limita, výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň, motivace) mohou vést u žáků k tomu, že se jim nedaří správně provádět požadovaný pohybový úkol, prokazují nižší úroveň zdatnosti, a kteří se cítí být neúspěšnými při činnosti, jehož součástí je provedení požadovaného pohybu, případně cvičení. Z hlediska faktoru osobnostní limity můžeme například uvést biologický věk, obezitu, psychosomatické poruchy, dyspraxii, specifické poruchy učení, vývojový deficit motoriky apod. Do faktoru výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň by spadaly všechny pojmy související s žakovým dosahováním podprůměrných výkonů z hlediska populačního vzorku a neplnění výkonnostních norem, které jsou vzhledem k dosaženému věku a k předem stanoveným nárokům. Jednalo by se například o tělesnou zdatnost, motorickou výkonnost, nebo pohybovou kultivaci. Nelze zapomenout ani na třetí osobní faktor, a to motivaci. V tomto případě by faktor motivace obsahoval snížený zájem jedince o pohyb, ať už z jakýchkoliv důvodů, případně postojový vztah k jiným aktivitám, než jsou pohybové.

Na základě pracovní verze složené z triády faktorů prostředí a z triády osobních faktorů (obrázek 17) je možné tedy pochopit roztržitost a rozmanitost náhledů na uvedenou problematiku a mnohočetnou interpretaci, což šlo vyzorovat při studiu relační situační mapy ve Schématu 1 v kapitole 2.7. Proto se také objevují v různých studiích pojmy a charakteristiky, které neodpovídajícím způsobem vystihují daný jev a spíše daný pojem používají bez podstatného vysvětlení.

Díky vzájemným průnikům jednotlivých osobních faktorů (na obrázku 17: osobnostní limita – výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň; osobnostní limita – motivace; výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň – motivace) je možné upozornit na nejrozličnější formy možného vzájemného prolínání a následného ovlivňování vybraných pojmů. Proto je možné tvrdit, že některé z pojmů spadajících do jednotlivých osobních faktorů můžou skórovat do více kategorií, na což bylo upozorněno v kapitole 2.7 u Schématu 2.

Ze vzájemného propojení všech tří osobních faktorů (osobnostní limita + výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň + motivace) vyvstává průnik, který je na obrázku 16 označen jako pohybová neúspěšnost. Z tohoto označení vycházíme pro další kapitolu této monografie, která se pokusí nastínit možné způsoby identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků mladšího školního věku.

### **3. Nástin způsobů identifikace pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyň mladšího školního věku a monitorování vybraných příčin jejich možného vzniku**

Na začátku třetího tisíciletí se začíná upozorňovat na zhoršení zdravotního stavu i celkové tělesné zdatnosti současné populace. Většina odborníků považuje tento fakt za důsledek absence kvalitní pohybové aktivity, stále častěji se hovoří o problematice hypokinéze dětí a mládeže. Jak již bylo řečeno v úvodu práce, hypokinéza na příkladu žáka s pohybovou neúspěšností a zároveň potencionálně fyzicky málo zdatného žáka se může v budoucnu přesunout až do stádia chronické pohybové inaktivity, což je stav velice negativní, promítající se nežádoucím způsobem do všech činností jedince v budoucím jeho vývoji. Přesto se většina odborných prací věnuje talentovaným jedincům, případně tělesně postiženým jedincům, ale problematice pohybové neúspěšnosti dětí školního věku je věnováno jen málo pozornosti. Rešeršní zpracování nás vedlo k zavedení návrhu pracovního vymezení pojmu žák s pohybovou neúspěšností a následnému provedení identifikace tohoto žáka s postupným studováním jeho role v podmínkách školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ i v rámci mimoškolních aktivit.

#### **3.1 Cíl**

Cílem výzkumného šetření bylo prostudování kinantropologické a pedagogicko didaktické literatury a následné provedení obsáhlé literární rešerše k řešené problematice, které vedlo k vytvoření pracovního návrhu k možnému stanovení postupu identifikace žáka s pohybovou neúspěšností a v rámci případové studie ke studiu jeho role v podmínkách školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ i v rámci mimoškolních aktivit. Cíl výzkumného šetření navazuje metodikou i pracovními postupy na disertační práci Kaplana (2001).

Hlavní cíl byl doplněn o dílčí cíle:

1. Zjištění, zda se v kinantropologické a pedagogicko didaktické literatuře objevují pojmy, které by mohly souviset s problematikou pohybové neúspěšnosti žáka.
2. Monitorování názorů učitelů tělesné výchovy na možnou žakovu pohybovou neúspěšnost.
3. Hodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň pro následnou identifikaci a stanovení žakovy pohybové neúspěšnosti.
4. Hledání určitých specifik identifikovaných žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností.
5. Zjištění názorů a postojů žáků, případně žákyň, s pohybovou neúspěšností na trávení volného času a zároveň na pohybové aktivity, přičemž výsledky následně porovnávat s jejich vrstevníky.

#### **3.2 Úkoly**

Pro dosažení námi zvoleného cíle a za účelem důkladného zpracování výzkumného šetření a ověření níže stanovených výzkumných otázek a hypotéz byly vytyčeny následující úkoly:

1. provést podrobnou literární rešerši vědeckých a dalších odborných písemností, které se týkají problematiky pohybových aktivit dětí mladšího školního věku a dále zachytit odborné názory na problematiku pohybové neúspěšnosti z různých hledisek poznání,
2. vytvořit design výzkumu tak, aby odpovídal cílům výzkumného šetření,
3. sestavit testovou baterii odpovídající potřebám a požadavkům výzkumného šetření,
4. provést vlastní výzkumné šetření ve dvou etapách s desetiletým odstupem a díky předem stanovenému pracovnímu postupu vybrat antropomotorické, pedagogické, psychologické a didaktické ukazatele, které mohou identifikovat žáka s pohybovou neúspěšností ve věkové kategorii 8–10 let a při této příležitosti zároveň monitorovat podmínky pro školní tělesnou výchovu ve vybraných školách,
5. upřesnit předem stanovenými procedurami počet ukazatelů identifikující pohybovou neúspěšnost na optimální počet pro možná další navazující výzkumná šetření,
6. postihnout na základě vybraných ukazatelů žáka s pohybovou neúspěšností v podmínkách školní tělesné výchovy a sledovat další prvky systému, zejména exogenní faktory jako je vliv rodiny a učitele, dále mimoškolní aktivitu žáků a postoje k pohybovým aktivitám,
7. zhodnotit zjištěné výsledky výzkumu a interpretovat zpracovaná data do závěrů a zároveň formulovat doporučení pro práci s žáky s pohybovou neúspěšností v rámci tělesné výchovy na 1. stupni základní školy i pro pedagogicko-didaktickou činnost učitele tělesné výchovy.

**Podle stanoveného cíle a vytyčených úkolů lze konstrukt výzkumného šetření shrnout následovně:**

- *podrobné studium* teoretických východisek zaměřených na vytvoření přehledu pojmů, které různými postupy a formami mohou zasáhnout do řešené problematiky žáka s pohybovou neúspěšností,
- *sestavení pracovního postupu* pro identifikování žáka s pohybovou neúspěšností a na základě teoretických východisek *vyjasnění si pojmů* školní úspěch, školní neúspěch, pohybová neúspěšnost,
- na základě navržené pracovní metodiky *identifikování* žáka s pohybovou neúspěšností v kategorii mladšího školního věku v hodinách školní tělesné výchovy a na základě použití vybraných indikátorů *hodnocení* pohybové úrovně žáka jednak z hlediska motorických schopností a zároveň pohybových dovedností,
- *stanovení a sledování vybraných faktorů* exogenní povahy, které na základě expertního posuzování mohou mít vliv na vznik statutu žáka s pohybovou neúspěšností,

– *zjištění názorů a postojů* žáka s pohybovou neúspěšností v kategorii mladšího školního věku k pohybovým aktivitám jako jednoho z důležitých forem vytváření vztahu k těmto aktivitám a současné porovnání s jejich vrstevníky.

### **3.3 Vědecké otázky**

Na základě literární rešerše, formulovaných cílů a úkolů výzkumného šetření byly stanoveny následující vědecké otázky a dále i hypotézy:

- 1) Objevují se ve vybraných kinantropologických a odborných sděleních pojmy související s pohybovou neúspěšností žáků, případně dětí?
- 2) Dokáže učitel tělesné výchovy v rámci školní tělesné výchovy vnímat žákovu pohybovou neúspěšnost a využívá pro uvedené určitý pojem? Je ochoten učitel tělesné výchovy pracovat v hodinách školní tělesné výchovy s žáky pohybově neúspěšnými?
- 3) Vyskytují se v podmínkách školní tělesné výchovy u záměrně vybraných souborů žáci a žákyně, jimž se opakovaně výrazně nepodařilo či nepodařilo splnit vybraný pohybový úkol ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných? Vykazují takto identifikovaní žáci a žákyně určitá specifika?
- 4) Převládají takto identifikovaní žáci a žákyně spíše na základní škole velkého města, než na malém městě a můžeme zaznamenat větší procentuální zastoupení žáků s pohybovou neúspěšností ve 2. etapě výzkumného šetření než v 1. etapě?

### **3.4 Hypotézy**

H1 Předpokládáme, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vykazují odlišnou strukturu mimoškolních aktivit oproti svým spolužákům (žáci se základním pohybovým fondem a žáci s pohybovou úspěšností).

H2 Předpokládáme, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností budou spíše vyhledávat takové pohybové aktivity, při kterých budou sportovat sami.

H3 Předpokládáme, že se rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak v minulosti, tak i v době výzkumného šetření pravidelně nevěnovali pohybovým aktivitám v porovnání s rodiči svých spolužáků.

H4 Předpokládáme, že v postojích k pohybovým aktivitám u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností bude zaznamenána rozdílnost oproti jejich spolužákům.

### **3.5 Přehled výzkumných souborů**



Výzkumné šetření nebylo z důvodu ekonomických, technických, personálních a praktických prováděno v celém základním populačním souboru. V rámci případové studie byl základní cílový soubor v tomto šetření zastoupen výběrovým souborem.

Vzhledem k formulovaným cílům a úkolům výzkumného šetření a pro zajištění reprezentativnosti souborů žáků bylo zapotřebí při výběru škol uplatnit tři základní hlediska: hledisko věkové, resp. daného vzdělávacího stupně ve škole, hledisko regionální a hledisko materiálně technického zajištění pro výuku školní tělesné výchovy.

Z hlediska věkového byli do výzkumu zařazeni žáci navštěvující 1. stupeň základní školy, konkrétně 3. a 4. ročník, jejichž věk se pohyboval mezi 8–10 lety.

Pro zajištění regionálního přístupu byla vybrána jedna základní škola v Praze a jedna základní škola v okrese Semily.

Pro vlastní záměr výzkumného šetření jsme tedy zvolili výzkumný terén školy ležící na území hlavního města Prahy a dále školy mimopražské nacházející se ve vzdálenosti 100 km od hlavního města. Škola mimopražská se nacházela na malém městě (< 6000 obyvatel), avšak svoji kapacitou patřila mezi největší v daném místním regionu. Relativně snadná dopravní dosažitelnost škol dávala nejen předpoklad soustavného a pružného výzkumu, ale též okamžitou možnost zpětné vazby. Oslovené školy zároveň nabízely plastičnost zkoumaného vzorku z hlediska typů základní školy v pražském městském prostředí a jejich možností srovnání s mimopražskou školou.

Kritériem výběru sledovaných se také stalo zaměření základní školy a kapacita z hlediska počtu žáků i pedagogického sboru. Zohledněn byl i sociální status rodin žáků a společenská stmelenost i stabilita spádového území náležejícího ke škole. Školy musely navíc splňovat podmínku návaznosti výuky na prvním a druhém stupni, tedy výchovu a vzdělávání žáků v devíti postupových ročnících. Podmínkou výběru škol byla z hlediska materiálně technického zajištění plná vybavenost pro tělesnou výchovu.

Problematika pohybově neúspěšného žáka je v porovnání s talentovaným a úspěšným žákem vnímána v odborných kruzích velice okrajově a v pedagogickém prostředí velice citlivě řešena. Díky našemu pracovnímu postupu se podařilo souběžně s naším výzkumným šetřením realizovat pilotní studie se snahou identifikovat pohybově neúspěšného, případně indisponovaného žáka, a studovat jeho roli v podmínkách školní tělesné výchovy a zjišťovat postoje takto identifikovaného žáka k pohybovým aktivitám jak na 1. stupni ZŠ (Lahuta, 1999; Kulha, 2000; Vachová, 2009; Vachová, 2011, Veselá 2016), tak zároveň na 2. stupni ZŠ (Rážová-Šlachťová, 2005). Pilotní studie výše uvedených autorů nebyly stejně tak, jako vlastní výzkumné šetření realizováno v celé šíři základního populačního souboru. Můžeme tak konstatovat, že v období deseti let probíhalo průběžně výzkumné šetření s pilotními

studiemi ve dvou hlavních etapách a v jedné subetapě (1. etapa školní rok 1998/99, subetapa školní roky 2000/2001 – 2007/2008, 2. etapa 2008/2009). Při výběru škol v pilotních studiích byly taktéž uplatněny tři základní hlediska: hledisko věkové, hledisko regionální a hledisko materiálně technického zabezpečení pro výuku tělesné výchovy. V rámci pilotních studií byli monitorováni žáci (n = 707) navštěvující 1. stupeň základní školy, konkrétně 3. a 4. ročník (n = 476), a dále žáci 2. stupně základní školy 6 až 9. ročníku ve věku 11–15 let (n = 231). Postupně stanovenými cíli realizovaných pilotních studií bylo:

- identifikování pohybově neúspěšného žáka v rámci školní tělesné výchovy na základě vybraného diagnostického postupu,
- zjišťování interakce učitel – neúspěšný žák v průběhu vyučovacích jednotek tělesné výchovy,
- určení a následné sledování vybraných faktorů exogenní povahy, které mohou působit na pohybově neúspěšného žáka.

Výzkumné šetření, jehož výsledky jsou součástí této monografie, proběhlo ve dvou hlavních etapách s odstupem 10 let (1. etapa školní rok 1998/99, 2. etapa 2008/2009). Celkový počet a základní charakteristiky žáků v jednotlivých etapách jsou uvedeny v tabulkách 34–41. V průběhu longitudinálního sledování došlo u obou záměrně vybraných souborů ke snížení počtu sledovaných žáků. Tyto změny můžeme zaznamenat v příslušných tabulkách.

Tabulka 34

Charakteristika souboru VS1-1, region: Praha

1. etapa 1998/99

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Počet (n) skutečně hodnocených žáků a žákyň	% z celkového počtu	Z toho žáků (n)	Z toho žákyň (n)
3. A	26	18	69,2	11	7
3. B	27	22	81,5	12	10
3. C	26	25	96,2	12	13
4. A	27	17	63,0	12	5
4. B	27	22	81,5	18	4
4. C	27	24	88,9	17	7
$\Sigma$	160	128	80,0	82	46

Tabulka 35

Charakteristika souboru VS2-1, region: okres Semily

1. etapa 1998/99

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Počet (n) skutečně hodnocených žáků a žákyň	% z celkového počtu	Z toho žáků (n)	Z toho žákyň (n)
3. A	27	26	96,3	13	13
3. B	27	25	92,6	9	16
3. C	26	23	88,5	7	16
3. D	27	23	85,2	10	13
4. A	27	19	70,4	7	12
4. B	24	22	91,7	8	14
4. C	21	15	71,4	7	8
4. D	21	16	76,2	12	4
$\Sigma$	200	169	84,5	73	96

Tabulka 36

Charakteristika celého zkoumaného souboru VS1-1 + VS2-1

1. etapa 1998/99

Soubor	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Počet (n) skutečně hodnocených žáků a žákyň	% z celkového počtu	Z toho žáků (n)	Z toho žákyň (n)
Σ VS1-1	160	128	80,0	82	46
Σ VS2-1	200	169	84,5	73	96
Σ VS1-1 + VS2-1	360	297	82,5	155	142

Tabulka 37

Základní antropometrické charakteristiky VS1-1 + VS2-1

1. etapa 1998/99

Soubor	Počet (n) měřených žáků a žákyň	Průměrná tělesná hmotnost (kg)	s	Průměrná tělesná výška (cm)	s	BMI	s
Σ VS1-1 + VS2-1	297	33,16	6,64	139,0	0,07	17,04	2,28

Tabulka 38

Charakteristika souboru VS1-2, region: Praha

2. etapa 2008/09

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Počet (n) skutečně hodnocených žáků a žákyň	% z celkového počtu	Z toho žáků (n)	Z toho žákyň (n)
3. A	14	11	78,6	5	6
3. B	21	11	52,4	6	5
3. C	21	20	95,2	10	10
3. D	20	14	70,0	6	8
4. A	23	17	73,9	8	9
4. B	23	12	52,2	5	7
4. C	20	14	70,0	10	4
Σ	142	99	69,7	49	50

Tabulka 39

Charakteristika souboru VS2-2, region: okres Semily

2. etapa 2008/09

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Počet (n) skutečně hodnocených žáků a žákyň	% z celkového počtu	Z toho žáků (n)	Z toho žákyň (n)
3. A	29	22	75,9	10	12
3. B	30	25	83,3	14	11
4. A	24	17	70,8	9	8
4. B	22	16	72,7	7	9
$\Sigma$	105	80	76,2	40	40

Tabulka 40

Charakteristika celého zkoumaného souboru VS1-2 + VS2-2

2. etapa 2008/09

Soubor	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Počet (n) skutečně hodnocených žáků a žákyň	% z celkového počtu	Z toho žáků (n)	Z toho žákyň (n)
$\Sigma$ VS1-2	142	99	69,7	49	50
$\Sigma$ VS2-2	105	80	76,2	40	40
$\Sigma$ VS1-2 + VS2-2	247	179	72,5	89	90

Tabulka 41

Základní antropometrické charakteristiky VS1-2 + VS2-2

2. etapa 2008/2009

Soubor	Počet (n) měřených žáků a žákyň	Průměrná tělesná hmotnost (kg)	s	Průměrná tělesná výška (cm)	s	BMI	s
$\Sigma$ VS1-2 + VS2-2	179	34,50	6,54	139,0	0,07	17,65	2,63

### 3.6 Charakteristika výzkumných souborů

#### 3.6.1 Výzkumný soubor VS1

##### a) Charakteristika školy

Ve školním roce 1998/1999 měla sledovaná škola (VS1) 826 žáků ve 32 třídách. Školní družina jako jeden z článků mimoškolní aktivity mělo 8 oddělení s počtem 223 žáků. Ve škole se učilo 61 žáků, kteří byli identifikováni jako žáci se speciálními poruchami učení a chování. Ve škole se pracovalo podle vzdělávacího programu Základní škola. Ve 3. třídě byl využíván vzdělávací program Národní škola. Ve školním roce 1998/1999 se připravovalo dokončení školního sportovního areálu.

Ve školním roce 2008/2009 byla škola VS1 úplnou základní školou s prvním až devátým ročníkem. Jejimi součástmi byla školní družina a školní jídelna ZŠ a zároveň došlo k ustavení školního klubu. Součástí školy byla mateřská škola a školní jídelna MŠ. Počet žáků byl ve školním roce 2008/2009 689 ve 29 třídách. Škola byla vybavena dvěma počítačovými učebnami, internetovou knihovnou, ve kterém byla užívána interaktivní tabule, dataprojektor apod., pracovny chemie, fyziky, biologie. Škola měla k dispozici školní a keramickou dílnu, zimní zahradu, zrekonstruované učebny fyziky a chemie s laboratořemi, informační centrum s knihovnou, dvě počítačové učebny. Počítačová síť byla rozvedena do všech učeben a kabinetů, počítač byl umístěn v každé učebně. Celkem v 16 učebnách byly instalovány interaktivní tabule. Od školního roku 2006/2007 se postupně začalo učit ve 3. třídě podle vlastního vzdělávacího programu nazvaného Souznění, což vedlo k vytvoření podmínek pro úspěšný rozvoj a vzdělávání všech žáků nadaných i s určitým hendikepem. Ve 4. třídě se učilo podle vzdělávacího programu Základní škola. Ve sledovaném školním roce se učilo 20 žáků se speciálními poruchami učení a chování. Školní družina měla 7 oddělení, do nichž docházelo 224 žáků. Do školy začaly docházet děti cizinců zejména ze států mimo Evropskou unii (n = 23).

##### b) Počet tříd a počet žáků ve 3. a 4. ročníku

Tabulka 42

Přehled počtu tříd a žáků u souboru VS1 ve školním roce 1998/1999 a 2008/2009

<b>Soubor VS1</b>	Počet 3. tříd (n)	Počet žáků ve 3. třídách (n)	Počet 4. tříd (n)	Počet žáků ve 4. třídách (n)
Školní rok 1998/1999	3	79	3	81
Školní rok 2008/2009	4	76	3	66

##### c) Materiálně-technické podmínky pro tělesnou výchovu

Škola VS1 byla vybavena zrekonstruovaným víceúčelové hřištěm s umělým povrchem (po školním roce 1998/1999), běžeckým 200m oválem a sektory pro skok daleký a vysoký s umělým povrchem. Dále byly v prostoru školy školní zahrada, ale také vyhřívaný venkovní bazén, který byl v provozu v jarních, letních a podzimních měsících. Škola měla plné materiální zajištění sportovních pomůcek a materiálu. Vnitřní vybavení odpovídalo běžnému standardu, vedle dvou tělocvičen byla k dispozici posilovna určená především obyvatelům v okolí školy sídliště.

### **3.6.2 Výzkumný soubor VS2**

#### **a) Charakteristika školy**

Ve školním roce 1998/1999 se ve sledované škole (VS2) učilo 875 žáků ve 36 třídách. Školní družina měla 4 oddělení s počtem 138 žáků. Ve škole bylo identifikováno 22 žáků se speciálními poruchami učení a chování. Škola byla tradičně dělena na první stupeň (1. – 5. ročník) a druhý stupeň (6. – 9. ročník). Na 1. stupni bylo vyučováno podle vzdělávacího programu Obecná škola a na 2. stupni podle vzdělávacího programu Základní škola. Škola se v tomto období postupně profilovala v oblasti sportu, ekologie a kultury. Po ukončení 1. etapy výzkumného šetření se realizoval plán na výstavbu městské sportovní haly při základní škole. Ve školním roce 2008/2009 byla VS2 základní školou s prvním až devátým ročníkem. Počet žáků ve škole byl v průběhu 2. etapy výzkumného šetření  $n = 522$  ve 22 třídách. Škola měla podobné materiálně technické vybavení jako škola souboru VS1. Byla zajištěna dvěma počítačovými učebnami, internetovou knihovnou, ve které byla využívána interaktivní tabule a dataprojektor, pracovny chemie, fyziky, biologie. Škola VS2 měla zřízena 4 oddělení školní družiny, která navštěvovalo 117 žáků z 1. – 5. ročníku. Školní družina pracovala v samostatných třídách a její prostorové a materiálové vybavení bylo po provedených rekonstrukcích na dobré úrovni. Ve škole VS2 se učilo 14 žáků se speciálními poruchami učení a chování. Ve sledovaném školním roce došlo k nepříznivému demografickému vývoji, který se projevil poklesem počtu tříd v jednotlivých ročnících. Naproti tomu jsme mohli zaznamenat postupné začleňování cizinců, kteří absolvovali základní vzdělání. Uvedená skutečnost kladla vyšší požadavky na individuální přístup vyučujících a práci třídních učitelů ve smyslu multikulturní výchovy. Na škole VS2 se učilo podle Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zároveň byla podporována aktivita a tvořivost žáků a také byl vytvářen prostor pro jejich seberealizaci. Důraz byl kladen na rozvoj přirozeného nadání a rozvoj klíčových kompetencí. Škola se snažila poskytnout příležitost všem žákům zažít si úspěch a plně respektovala individuální zvláštnosti každého žáka, jeho práva na různost a individuální pracovní tempo.

Volnočasové aktivity byly zajišťovány ve spolupráci s DDM a ZUŠ, které nabízely širokou škálu zájmových kroužků.

b) Počet tříd ve 3. a 4. ročníku

Tabulka 43

Přehled počtu tříd a žáků u souboru VS2 ve školním roce 1998/1999 a 2008/2009

<b>Soubor VS2</b>	Počet 3. tříd (n)	Počet žáků ve 3. třídách (n)	Počet 4. tříd (n)	Počet žáků ve 4. třídách (n)
Školní rok 1998/1999	4	107	4	93
Školní rok 2008/2009	2	59	2	46

c) Materiálně-technické podmínky pro tělesnou výchovu

Základní škola VS2 měla podobné materiálně technické vybavení jako škola VS1, tedy víceúčelové hřiště s 200m atletickým oválem, sektory pro skok daleký a vysoký s umělým povrchem, dále se po 1. etapě výzkumného šetření prezentovala nově postavenou sportovní halou a dalšími dvěma menšími školními tělocvičnami. Součástí školního tělovýchovného zařízení byla školní posilovna a místnost pro spinning. Zejména místnost pro spinning byla využívána pro komerční účely. V rámci vyučování tělesné výchovy byly používány podobné sportovní pomůcky jako u souboru VS1.

### 3.7 Organizace výzkumu

Údaje zjištěné v plánovaných termínech ve dvou etapách v desetiletém cyklu (v obou případech jarní období školních roků 1998/1999 a 2008/2009) byly vyplňovány na přehledné záznamové archy a následně byly počítačově zpracovávány. Při získávání dat i pozdějším zpracování dat musela být dodržována zásada základní etiky výzkumu.

Vzhledem k uplatnění výsledků v praxi jsme provedli výzkum v přirozeném prostředí základní školy za normálních podmínek. Uvědomovali jsme si výhody a také slabiny takto prováděného výzkumu (Kerlinger, 1972; Thomas, Nelson, Silverman, 2005) a zároveň možnost, že sledované proměnné mohou být znehodnoceny nekontrolovatelnými vlivy vnějšího prostředí. Vnější, přirozené podmínky tak mohly ovlivnit přesnost vymezených podmínek naší výzkumné studie i jejich preciznost. Uvědomovali jsme si, že proměnné v takto přirozené studii mohou mít často silnější účinek než při laboratorní deskripci. Jeho praktičnost a pravděpodobná platnost pro podobné podmínky se tak stala předností.



Výzkum v každé etapě probíhal ve čtyřech fázích. V první fázi proběhla pedagogická evaluace vybraných vyučovacích jednotek tělesné výchovy u tříd, které byly vybrány do výzkumného šetření a zároveň dotazování učitelů tělesné výchovy, kteří vedli vyučovací jednotky. Zde jsme sledovali obsah vyučovací jednotky a zároveň způsoby vedení a slovní interakce mezi učitelem tělesné výchovy a žáky. U učitelů jsme díky dotazování zjišťovali názory na existenci žáka, kterému se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává. Ve druhé fázi došlo ke zjišťování pohybové úrovně pomocí indikátorů motorické výkonnosti žáků 3. a 4. tříd. Za indikátory byly vybrány tři testy UNIFITTEST (Měkota & Kovář 1993), dále test pohyblivosti trupu ve směru flexe – hluboký předklon podle Měkoty a Blahuše (1983), Teplého (1985), Šafaříkové a kol. (1989) a Šafaříkové a kol. (2006), zároveň byl zařazen stoj na jedné noze podle metodiky Bohannona (1995) a Blytheové (2002) a posledním testem byl test chytání míče podle Portmanové (1989) a později doplněný o metodiku Knudsona s Morrisonem (2002). Zjišťovány byly také základní antropometrické charakteristiky tělesná výška a tělesná hmotnost sledovaných žáků. Z naměřených hodnot jsme vypočítali hodnotu BMI. Soubor motorických testů odpovídal požadavkům učebních osnov a plánů, úrovni i věkovým zákonitostem žáků. Na základě diagnostiky pohybové úrovně žáků jsme interně vyčlenili skupinu jedinců, jejichž dosažené hodnoty se pohybovaly pod hranicí průměru ve vybraných motorických testových položkách ve více jak čtyřech testech ze šesti absolvovaných. Stále jsme však pracovali s celým výzkumným souborem tak, aby námi identifikovaní žáci v žádném případě nepocíťovali pocit méněcennosti, neúspěchu a strachu z jakékoliv prováděné pohybové činnosti. Testování bylo také z tohoto důvodu pracovně nazváno a pro děti prezentováno ve školním roce 1998/1999 „Třídní olympiádou“, ve školním roce 2008/2009 pak „Třídním vícebojem“. V průběhu samotného monitorování pohybové úrovně žáků byla všem dětem zdůrazňována individuální výkonnost v šestiboji, který byl tvořen výše uvedenými motorickými testy. Základní myšlenkou bylo všechny žáky povzbudit pomocí jednoduchých motivačních vět: „Zvládnu to“, „Dokážu to“, „Mám na to“, „Překonám sám sebe“. V roce 2008/2009 bylo monitorování pohybové úrovně ještě rozšířeno o dva testy zjišťující dovednost běžeckou a odhodovou. Důvodem k rozšíření bylo závěrečné doporučení z výzkumného šetření 1. etapy v roce 1998/1999. Vzhledem ke komparaci zjištěných dat v desetiletém cyklu nebylo hodnocení obou dovednostních testů zařazeno do této monografie.

Výzkumný projekt byl ve třetí fázi zaměřen na metodu dotazníkového šetření, kdy byl nestandardizovaný dotazník předáván a sbírán respondentům osobně. Výběr odpovědí byl s uzavřenými otázkami. Úkolem vytvořeného dotazníku bylo zjistit náplň žáků v rámci jejich

mimoškolních aktivit, časové dotace při pravidelném sportování, vliv rodičů na utváření vztahu žáků k pohybovým aktivitám.

Ve čtvrté fázi bylo použito postojového dotazníku Children's Attitudes Toward Physical Activity, jinak ve zkratce označovaného jako CATPA Grade/Year 3 (Schutz, Smoll, Carre & Mosher, 1985), který byl nejdříve přeložen z anglického originálu, následně ověřen v podmínkách českého školství na menším vzorku dětí ve věku 8–10 let. Díky osobnímu kontaktu prof. Blahuše z FTVS UK v Praze se samotným autorem prof. Schutzem jsme mohli v počátcích výzkumného šetření veškeré postupy a průběžné výsledky konzultovat prostřednictvím elektronické korespondence. Po ošetření všech vzniklých chyb jsme dotazník osobně předali celému sledovanému souboru ve dvou etapách výzkumu.

Podrobněji se metodikou jednotlivých částí výzkumné práce zabýváme v následující metodologické části.

### **3.8 Metodika výzkumu a pedagogická diagnostika**

Pro splnění formulovaných cílů a zadaných úkolů výzkumného šetření bylo třeba vytvořit metodiku výzkumu, která byla v jednotlivých oblastech šetření odlišná. Proto jsou jednotlivé oblasti rozčleněny do podkapitol, z nichž každá se skládá z obecné charakteristiky vybrané metodiky, dále z techniky záznamu a náhledu do statistického zpracování dat.

#### **3.8.1 Pedagogická evaluace a dotazování**

V rámci výzkumného šetření bylo postupováno ve vybraných hospitačních hodinách školní tělesné výchovy podle obecných principů pedagogické evaluace, kdy bylo monitorování zaměřeno na vybrané jevy vzdělávací a výchovné reality. V této souvislosti došlo k uvědomění si skutečnosti, že v pedagogice existuje velký počet jednotlivých technik a postupů k evaluaci výuky. Z tohoto důvodu jsme se mohli opírat o publikaci Janíkové (2001). Pro účely výzkumného šetření byla vybrána objektivní observační technika evaluace vyučování. Následně bude stručně popsán základní princip použité objektivní observační techniky. Na dvou vyučovacích jednotkách u každého souboru byl přítomen pozorovatel, který pomocí vybraného registračního zařízení v podobě záznamového archu zapisoval podle předem určeného klíče následující parametry průběhu výuky:

- a) obsah vyučovací jednotky tělesné výchovy,
- b) způsob vedení a slovní interakce mezi učitelem tělesné výchovy a žákem se zvláštním zřetelem na složku negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi.

Před zahájením by určen samotný cíl pozorování: na základě obsahu vyučovací jednotky tělesné výchovy monitorovat způsob vedení a slovní interakci mezi učitelem tělesné výchovy

a žákem se zvláštním zřetelem na složku negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi. Objekt pozorování byl jednak učitel tělesné výchovy a dále žák či žákyně.

Pozorované jevy byly vymezeny pregnantním způsobem a rozčleněny na zaznamatelné kategorie:

- vyučovací jednotka, zejména však činnost v rámci vyučovací jednotky (vstřícná štafeta, vybíjená),
- učitel,
- žák,
- složka negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi.

Z hlediska objektivního posouzení sledovaných jevů byly učitelům všech monitorovaných souborů nastíněny obsahy dvou vybraných vyučovacích jednotek.

1. vyučovací jednotka se skládala z následujících částí:

- a) úvodní část – nástup, pozdrav, seznámení s programem výuky, motivace,
- b) rozcvičení na značkách za využití pohybové hry „Kuba řekl“,
- c) příprava překážkové dráhy a informace k jednotlivým pohybovým úkolům (PŘÍLOHA 1a a 1b):  
dvě soutěžní varianty – 1. bez míče a 2. s míčem, trať 40 m; popis: po startu běh po čtyřech, přeběh lavičky, slalom, přeskokování lavičky s oporou paží, tři odrazy snožné a předání štafety, při variantě s míčem běh „rak“ s umístěním míče na břichu, třikrát driblink na lavičce, slalom s kutálením míče, kutálení míče na lavičce, tři odrazy snožné držíce míč v obou rukách a předání štafety,
- d) soutěž ve družstvech podle počtu cvičících,
- e) vyhodnocení soutěže,
- f) zakončení vyučovací jednotky.

2. vyučovací jednotka se skládala z následujících částí:

- a) úvodní část – nástup, pozdrav, seznámení s programem výuky, motivace,
- b) rozcvičení ve dvojicích s míčem,
- c) stručné připomenutí pravidel vybíjené,
- d) rozdělení do družstev podle předem určeného klíče učitelem tělesné výchovy a vlastní hra, družstva rozdělena podle počtu cvičících,
- e) vyhodnocení hry,
- f) zakončení vyučovací jednotky.

## Technika záznamu

Zaznamenaný průběh výuky byl následně podle stanovených kritérií analyzován a vyhodnocen. Uvedené představovalo podstatné z hlediska základní charakteristiky sledovaných souborů a také z hlediska prvotního vnímání možného výskytu žáka s pohybovou neúspěšností. Tím byly zaznamenány projevy učitele směrem k žákovi, zejména pak z hlediska interakce učitel – žák a žák – učivo. Před vlastním šetřením bylo zvažováno využití registračního zařízení v podobě videozáznamu, však po prostudování literatury (Janíková, 2011) i po konzultacích s pedagogickými odborníky byla tato možnost vyloučena. Důvodem byla skutečnost, že by pozorovatel s videokamerou mohl být žáky chápán jako vnější element, který nepřímou zasahuje do průběhu pozorovaných procesů.

O pozorování byl proveden záznam, který měl velice jednoduchou strukturu v podobě tabulky (Tabulka 44):

Tabulka 44

Záznam o průběhu pozorování vyučovací jednotky (upraveno pro potřeby monografie)

<b>ZÁZNAM O PRŮBĚHU POZOROVÁNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKY</b>				
Třída:	Učitel:	Datum pozorování:	Místo:	Počet žáků v hodině:
Časová osa	Činnost	Učitel	Žák (identifikační číslo žáka)	Záznam

Pro identifikování jevu byli jednotliví žáci označeni startovními čísly. V této souvislosti jim bylo sděleno, že při třídním sportování budou všichni sportující žáci nosit startovní číslo, jako znak správného sportovce. Jednalo se tedy o motivační faktor, ale i zároveň o latentní identifikační faktor. Podobně tomu tak bylo i u třídního víceboje jak v první, tak i ve druhé fázi výzkumu, který měl za cíl zachytit pohybovou úroveň sledovaných žáků.

Před samotným realizováním metody pozorování bylo provedeno seznámení s metodami, které byly a jsou využívány ve výzkumných šetřeních monitorujících školní tělesnou výchovu, případně sportovní činnost. Krátce bychom se o nich následně zmínili. Svoboda a Kocourek (1987) vytvořili techniku systematického pozorování interakce (dále SPIN). Jansa (1987) použil kategoriální posuzovací systém pomocí videozáznamu (dále KPSV). Velice podnětná byla pro výzkumné šetření metoda Analýzy didaktické interakce (dále ADI). ADI měla

východiskový základ v pozorovacích metodách, o kterých byla krátká úvaha v následující části. Vznik a vývoj ADI výrazně ovlivnila práce Petersena a Petersena (1965), kdy autoři poprvé použili písemného záznamu autentického dění během vyučovací jednotky, v níž byl také zachycen řečový projev učitele. Další vliv na vznik ADI měl Anderson (1967), který se snažil měřit chování učitele v kontaktu se žáky. Anderson zjistil, že učitelovo chování je popsatelné v rámci klimatu třídy, výrazně ovlivňuje chování žáků a přetrvává i po ukončení pedagogického působení učitele. Andersonem bylo konstatováno, že dominantní chování učitele vyvolává dominantní chování žáků a integrační přístup učitele může vést k integračnímu chování žáků. Dobrý, Svatoň a Šafaříková (1981), autoři této interakční didaktické analýzy v podmínkách českého školství, uvádějí, že ADI umožňuje:

- a) reprodukci skutečného procesu vyučovací jednotky v nezkreslené časové posloupnosti,
- b) reprodukci mechanismů spojitosti v didaktické činnosti,
- c) výzkum struktury, tj. stavů mezi prvky didaktické činnosti,
- d) klasifikaci faktů a jejich kvantifikaci a tím jejich srovnávání a generalizaci.

Metoda ADI poskytuje velké množství empirických informací obsahového i strukturálního charakteru. Zvažováno bylo její využití i v průběhu celého výzkumného šetření, avšak samotné využití bylo realizováno pouze v 1. etapě výzkumného šetření. Metoda umožnila získat empirická data o činnostech účastníků didaktického procesu v průběhu vyučovací jednotky tělesné výchovy. Vzhledem k materiálně technickým podmínkám a časovým možnostem sledovaných subjektů muselo být od této metody v průběhu výzkumného šetření upuštěno.

Kromě pedagogické evaluace byla použita metoda rozhovoru, která byla založena na přímém dotazování, tedy na přímé komunikaci s učitelem tělesné výchovy. Učitelům bylo sděleno, že jsou vnímáni jako experti a zároveň jim bylo sděleno, že jejich výpovědi nebudou v žádném případě skandalizovány, jak jsme svědky v některých případech v médiích. Při této příležitosti je třeba sdělit, že díky souhlasu učitelů tělesné výchovy a ředitelů vybraných škol bylo umožněno účastnit se vybraných hodin tělesné výchovy, což byl vzhledem k možnému projevu případné hospitační úzkosti, nesmírně důležitý jev. Z hlediska přímého dotazování se jednalo o individuální rozhovor, který proběhl po skončení první sledované vyučovací jednotky. Využit byl nestandardizovaný rozhovor, pro který byly připraveny tři otázky:

- 1) Jak byste označili ve školní tělesné výchově jedince, kterému se nedaří provést a splnit předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává?
- 2) Dá se s tímto jedincem ve školní tělesné výchově pracovat?
- 3) Objevuje se tento jedinec mezi žáky s výborným, průměrným nebo špatným školním prospěchem?

Učitelé tělesné výchovy krátce a stručně odpovídali, což je zaznamenáno v podkapitole 1 ve výsledkové části 3.9.1.1.

### **Náhled do statistického zpracování dat**

Sběr dat spočíval hlavně v kvalitativním postupu, a to pozorováním vybraných hodin tělesné výchovy zaznamenávaných ve formě terénních poznámek, kam bylo zahrnuto i krátké dotazování učitelů a konverzace s nimi. Jednotlivé poznámky a záznamy byly převedeny do tabulky (tabulka 44), která zachycovala výskyt sledovaného jevu. Na základě zpracování byla pomocí deskripce zapisována četnost výskytu jednotlivých pozorovaných jevů a samotných výpovědí dotazovaných učitelů. Z hlediska statistického zpracování musíme konstatovat, že se jednalo o relativně malý počet respondentů, proto jsme přistoupili k deskriptivnímu řešení interpretace dat.

### **3.8.2 Přehled indikátorů pohybové úrovně a zdatnosti žáků a žákyň pro identifikaci žáka a žákyň s pohybovou neúspěšností**

Pohybovou úroveň a zdatnost žáků lze hodnotit různými postupy a metodikami, což je dokumentováno v tabulkách v teoretické části (tabulka 3 a tabulka 4). Motorické testy, které jsou indikátory pohybové úrovně a zdatnosti žáků mohou poskytnout objektivizované informace o aktuálním stavu připravenosti každého jedince. Vzhledem k řešení naší problematiky muselo být postupováno velice citlivě, zejména vzhledem k očekávanému výskytu nižší pohybové úrovně a zdatnosti některých žáků s ohledem k jejich sociálnímu statutu ve třídě a zároveň k možnému utvoření negativního vztahu k tělesné výchově a k pohybovým aktivitám. Hned v počátku proto byla zdůrazňována individuální výkonnost každého žáka a motivace zlepšit se v dalším následujícím pokusu. Za základní metodu výzkumu bylo zvoleno testování, které umožňovalo v relativně krátkém čase a při nízkých nákladech získat empirická data od velkého množství osob. Byla vytvořena testová baterie zaměřená na diagnostiku pohybových schopností a dovedností žáků 3. – 4. tříd ve věku 8–10 let za pomoci vybraných tří testů UNIFITTESTU (Měkota & Kovář 1993), ke kterým byly dále přiřazeny test pohyblivosti trupu ve směru flexe, tzv. hluboký předklon podle Měkoty a Blahuše (1983), Teplého (1985), Šafaříkové a kol. (1989) a Šafaříkové a kol. (2006), stoj na jedné noze podle metodiky Bohannona (1995) a Blytheové (2002) a zároveň dovednostní test chytání míče podle Portmanové (1989) doplněný o metodiku Knudsona s Morrisonem (2002). Výběrem těchto testů tak mělo dojít k identifikování jednak základní pohybové úrovně žáka, představovanou testy pohyblivosti trupu, stojem na jedné noze a chytání míče, a zároveň i z hlediska základní úrovně zdatnosti žáka pomocí vybraných tří testů UNIFITTESTU.

V hodině tělesné výchovy bylo vždy pracováno s celou třídou, u které byla očekávána heterogenita ve vztahu k identifikované pohybové úrovni. Proto byly zvoleny takové testy, při kterých nemusel být z hlediska interindividuálního porovnávání zaznamenán okamžitý výrazný rozdíl. Každý žák prováděl pokus samostatně v určeném pořadí. Zároveň šlo při samotném testování, kromě určení aktuálního stavu připravenosti, o prožitek a relativně dobrý pocit z absolvované pohybové činnosti. Uvedená strategie vedla k tomu, že nebyl vybrán pro testování ani vytrvalostní test na 12 min., tak ani člunkový vytrvalostní test. Záměrem tak bylo vylimitovat přímé výkonnostní porovnávání v průběhu testu, které by znamenalo demotivaci pro jedince s nižší pohybovou úrovní. Znamenalo by to popření vlastní výzkumné strategie mít prožitek a uspokojivý pocit z absolvované pohybové činnosti. Před vlastním realizováním výzkumného šetření byl výběr testů diskutován s experty a dále s pedagogy specializujícími se na problematiku dětí mladšího školního věku. Opora byla také v konstatování Kováře, Měkoty, Chytráčkové a Kohoutka (1993), kteří upozorňovali na používání vhodných a odpovídajících motorických testů vzhledem k věkovým zákonitostem a pohlavním zvláštnostem tak, aby sloužily jako adekvátní indikátory pro hodnocení rozvoje pohybových schopností a dovedností. Na základě odborné rozpravy vzešla testová baterie, která byla složena ze šesti testů, což dokumentuje tabulka 45 a dále přehled v kapitole 3.8.2.1.

Tabulka 45

Přehled vybraných testů použitých v rámci výzkumného šetření

<b>TEST</b>	<b>Věková kategorie</b>
<b>UNIFITTEST (6-60) podle Měkoty a Kováře (1995)</b>	
T1 Skok z místa snožmo	6–60 let
T2 Sed lehy po dobu 60 sekund	6–60 let
T4 Člunkový běh 4 × 10 m	6–14 let
<b>TEST podle Měkoty a Blahuše (1983), Teplého (1985), Šafaříkové a kol. (1989) a Šafaříkové a kol. (2006)</b>	
TP Pohyblivost trupu ve směru flexe hluboký předklon	6–60 let
<b>TEST podle metodiky Bohannonna (1995) a Blytheové (2002)</b>	
TS Stoj na jedné noze One – leg stand test (OLST) Unipedal stance test (UPST)	3–10 let
<b>TEST podle metodiky Portmanové (1989) a Knudsona s Morrisonem (2002)</b>	
TM Chytání míče	3–10 let

### 3.8.2.1 Stručný přehled testové baterie s charakteristikou a způsobem provedení testů

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

Charakteristika: dynamická, výbušně silová schopnost dolních končetin

Popis testu: skok do dálky z místa odrazem snožmo

Pomůcky: měřicí pásmo, gymnastický koberec, žíněnky

Provedení: úkolem testovaného jedince bylo z podřepu a předklonu s pažemi v zapažení provést odrazem snožmo se současným švihem paží skok co nejdále.

Hodnotila se délka skoku v centimetrech, zaznamenán byl nejlepší ze tří pokusů.

Přesnost záznamů byla 1 cm.

### 2. Leh – sed opakovaně (Měkota & Kovář, 1993)

Charakteristika: vytrvalostně silová schopnost břišního a bedrostehenního svalstva do flexe

Popis testu: správně provést maximální počet cyklů, kdy jeden cyklus je přechod z lehu do sedu a zpět do lehu po dobu 1 minuty

Pomůcky: stopky, gymnastický koberec, žíněnky

Provedení: leh na zádech pokrčmo, v kolenou zaujmout úhel 90 stupňů, u podložky byly nohy přidrženy pomocníkem, paže skrčeny vzpažmo zevnitř, ruce v týl, prsty sepnuty, lokty se dotýkaly podložky. Hodnocen byl počet úplných a správně provedených cyklů.

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

Charakteristika: test běžecké rychlosti se změnami směru, zčásti také test obratnostních dispozic

Popis testu: opakovaně co nejrychleji proběhnout stanovenou vzdálenost

Pomůcky: dvě mety nejvýše 20 cm vysoké umístěné ve vzdálenosti 10 m od sebe (jsou součástí desetimetrové vzdálenosti), pásma, stopky a lepicí páska na palubovku

Provedení: úkolem testovaného jedince bylo po odstartování absolvovat co nejrychleji vymezenou trať. Hodnotil se celkový čas čtyř přeběhů v sekundách a zaznamenával se lepší čas ze dvou pokusů. Přesnost záznamu byla 0,1 s. Každý žák si proběhl celou trať kontrolně.

### 4. Hluboký předklon ze stoje na lavičce (Měkota & Blahuš, 1983; Teplý, 1985; Šafaříková a kol., 1989; Šafaříková a kol., 2006)

Charakteristika: kloubní pohyblivost trupu ve směru flexe

Popis testu: v předklonu ve stoji předpažit a co nejnižše dosahovat pažemi

Pomůcky: lavička, měřicí zařízení

Provedení: test aktivní kloubní pohyblivosti ve směru flexe, především s ohledem na lokalitu páteře, bederního segmentu, kyčelního kloubu a svalstva zadní strany stehen.



Nohy musely být v kolenou propnuté. Úkolem testovaného jedince bylo provést co nejhlubší ohnutý předklon s co největším dosahem natažených paží a vydržet v krajní poloze dvě sekundy. Střední prsty určovaly hloubku předklonu. Ruce se musely nacházet na stejné úrovni. Přesah rukou pod úroveň roviny tvořené lavičkou signalizoval plusové hodnoty předklonu, v opačném případě se jednalo o hodnoty záporné. Každý testovaný měl k dispozici tři pokusy následující po sobě, když nejlepší byl zaznamenán. Měřeno bylo s přesností na centimetry.

#### 5. Rovnovážná poloha (Bohannon, 1995; Blytheová, 2002)

Charakteristika: statická rovnováha

Popis testu: v rovnovážné poloze ve stoji na jedné noze se udržet co nejdéle za předpokladu dodržení správné polohy

Pomůcky: stopky

Provedení: jednalo se o test motorické rovnováhy. Úkolem testované osoby bylo se zrakovou kontrolou setrvat v rovnovážné poloze v předepsaném postoji na jedné noze co nejdéle časový úsek. V případě výraznějšího vychýlení testované osoby byl pokus ukončen. Každý žák měl dva pokusy a hodnocen byl lepší pokus. Čas byl zaznamenáván v sekundách.

Stoj na jedné noze je jedním z testů na test zralosti hrubé motoriky. Vycházelo se z norem, které byly určeny v metodice Blytheové (2002) a jsou uvedeny v tabulkách 46 a 47.

Tabulka 46

Kritéria hodnocení rovnovážné polohy podle Blytheové (2002)

Hodnocení	Popis provedení
Kvalitní (měřen čas)	Bez výkyvů končetin a chvění těla
Uspokojující (napomenutí)	Dochází ke chvění
Nedostatečný (ukončení pokusu)	Rovnováha se naruší

Tabulka 47

Hodnocení rovnovážné polohy podle dosaženého času u vybraných věkových kategorií podle Blytheové (2002)

Věková kategorie	Norma
3 roky	2 sekundy pro obě nohy
4 roky	4–8 sekund pro obě nohy

5 let	8 sekund levá nebo pravá noha
6 let	20 sekund levá nebo pravá noha
8 let	30 sekund levá nebo pravá noha

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

Charakteristika: motorická dovednost chytání míče. Jednalo se o jeden z testů patřící ke zjišťování motorické dovednosti chytání míče, který vycházel z intervenčního programu Portmanové (1989) a Knudsona s Morrisonem (2002)

Popis testu: chytání míče opakovaně přihrávaného míče z předem stanovené vzdálenosti

Pomůcky: míč, značky vytyčující vzdálenost, hodnotící tabulka

Provedení: asistent přihrával míč z předem stanovené vzdálenosti testovanému žákovi, který měl za úkol míč co nejlépe chytit. Testovaný jedinec byl kvalitativně hodnocen pomocí škály A–D podle způsobu chycení a zpracování přihraného míče.

Kvalitativní hodnocení dle Portmanové a Knudsona s Morrisonem (příloha 2):

Škála A – charakteristika: paže nataženy, dolní končetiny nataženy, postoj neodpovídá připravenosti k chycení míče

Škála B – charakteristika: paže mírně pokrčeny, dolní končetiny mírně pokrčeny, postoj se blíží k připravenosti k chycení míče

Škála C – charakteristika: paže odpovídajícím způsobem pokrčeny, totéž dolní končetiny, postoj odpovídá připravenosti k chycení míče

Škála D – charakteristika: paže odpovídajícím způsobem pokrčeny, totéž dolní končetiny, při postoji je vidět připravenost reagovat na proměnlivost podmínek v pohybovém úkolu

#### **Metrické charakteristiky jednotlivých testů**

Do testovací baterie tedy nebyly zařazeny žádné speciálně vytvořené testy, nýbrž byla sestavena baterie z existujících testů zpracovaných vědecky a metodicky, zároveň doplněných o metrické a další hodnotící charakteristiky (tabulka 48), a prakticky ověřených (tabulka 45). Jednalo se tedy o takové testy, které:

- a) jsou v testovacích systémech využívány velice často, jak v tuzemských podmínkách, tak v zahraničí,
- b) zajišťují u motorických testů především dostatečnou reliabilitu a validitu.

Tabulka 48

Metrické a další hodnotící charakteristiky vybraných testů použitých v rámci výzkumného šetření

Test	Motorický úkol	Složka tělesné zdatnosti	Posouzení výsledků (přesnost)
T1	Skočit co nejdál	Explozivní síla dolních končetin	Vzdálenost v cm (1 cm)
T2	Provést maximální počet leh – sedů za 60 s	Svalová síla/vytrvalost břišního svalstva	Počet (n)
T4	4× uběhnout vzdálenost 10 m v co nejkratším čase	Hbitost/rychlost	Čas v sec (0,1 s)
Test	Pohybový úkol	Složka pohybové úrovně	Posouzení provedení
TP	Ve stoji dosah prstů co nejnižší	Flexibilita	Vzdálenost v cm (1 cm)
TS	Stoj na jedné noze co nejdéle	Stabilita	Čas v sec (0,1 sec) a zachování stanovené polohy stoje
TM	Chycení míče po opakovaných přihrávkách	Dovednost chytání míče	Chycení míče a správný postoj při chycení

### Základní principy hodnocení

Pro hodnocení byly použity tabulky, které jsou založeny na formálním, tzv. statistickém principu normality. Za normu byly považovány hodnoty pohybující se kolem populačního průměru. Hodnoty výrazně vzdálené od průměru indikovaly stav mimo obvyklou úroveň, který mohl být hodnocen pozitivně či negativně (obrázek 15).

Z testové normy následně došlo k převedení z kvalitativního hodnocení aktuální pohybové úrovně na kvantitativní hodnocení pomocí bodů (tabulka 49). Při použití pětistupňové normy bylo pracováno s kategoriemi výrazně podprůměrný, podprůměrný, průměrný, nadprůměrný a výrazně nadprůměrný. Uvedená norma tak podrobně detekovala pohybovou úroveň sledovaných žáků a pracovní pak byla převedena do tří kategorií: žák s pohybovou neúspěšností, žák se základním pohybovým fondem a žák s pohybovou úspěšností.

Tabulka 49

Hodnotící kategorie pětistupňové normy podle Kováře a Blahuše (1989) s pracovním převedením do tří kategorií: žák s pohybovou neúspěšností, žák se základním pohybovým fondem a žák s pohybovou úspěšností

Kvalitativní hodnocení motorické výkonnosti	Princip normy	Kvantitativní hodnocení Body	Rozdělení do tří kategorií
Výrazně podprůměrná	$\bar{x} - 1,51 s$ a méně	1	1

Podprůměrná	$\bar{x} - 0,51$ až $1,50 s$	2	
Průměrná	$\bar{x} \pm 0,50 s$	3	<b>2</b>
Nadprůměrná	$\bar{x} + 0,51$ až $1,50 s$	4	<b>3</b>
Výrazně nadprůměrná	$\bar{x} + 1,51 s$ a více	5	

### Technika záznamu

Testování pomocí vytvořené testovací baterie absolvovali všichni žáci a žákyně dvou záměrně vybraných škol, kteří měli souhlas lékaře účastnit se vyučovacích jednotek školní tělesné výchovy, a kteří v době měření neměli zdravotní potíže. Zároveň bylo potřeba souhlasu zákonného zástupce rodiny k účasti na výzkumném šetření. V této souvislosti je třeba se zmínit o záporném stanovisku rodičů k účasti na výzkumném šetření. Bohužel je třeba konstatovat, že se v některých případech jednalo o rodiče, kteří své dítě nepodporovali k pohybové aktivitě. U některých tříd byla provedena i doplňující výzkumná měření (zaměřeni na techniku běžecké lokomoce, techniku skoku a techniku hodů tenisovým míčkem), která se však v této práci neobjevují. Testovaný soubor tvořilo v 1. etapě celkem 297 žáků, z toho bylo 156 chlapců a 141 děvčat. Ve 2. etapě se testování účastnilo 179 žáků, z toho 90 chlapců a 89 děvčat. Průběh šetření ukázal, že uvedené testy jsou pro děti této věkové kategorie odpovídající. Zároveň díky zdůrazněné motivační složce bylo možné sledovat zvýšený zájem žáků i žákyň o testování základních motorických schopností a dovedností. Při měření vládla soutěživá atmosféra, která byla vytvořena záměrně tak, aby výkonnostně slabší jedinci neztráceli sebevědomí. V průběhu testování nebyl zaznamenán negativní přístup probandů k testování. Používaná testovací baterie nebere do úvahy časové, materiální i personální podmínky při vyučovacích jednotkách školní tělesné výchovy. Proto byla výjezdní skupina sestavena ze pěti examinátorů (zpracovatel práce a čtyři zaškolení studenti magisterského studia). Nejvíce se osvědčila organizace měření, při které každý examinátor otestoval přidělenou skupinu, která následně pokračovala na další určené stanoviště. Pořadí provádění jednotlivých testů bylo vzhledem ke školním podmínkám a k výraznému nezasahování do programu výuky v průběhu dne libovolné. Všechny testy byly realizovány v prostorách školní tělocvičny.

### Náhled do statistického zpracování dat

Jak již bylo uvedeno výše, tak hodnocení pohybové úrovně a zdatnosti u sledovaných žáků a žákyň bylo provedeno podle testové baterie. Výsledky jednotlivých měření byly zaznamenány do přehledných tabulek. Pro vyhodnocení výsledků jsme jednak použili tabulky UNIFITTEST (6-60) od Měkoty a Kováře (1993), a dále hodnotící kritéria dalších autorů

(Měkota & Blahuš, 1983; Teplý, 1985; Šafaříková a kol., 1989; Portmanová, 1989; Bohannon, 1995; Blytheová, 2002; Knudson a Morrison, 2002; Šafaříková a kol., 2006), jejichž testy byly součástí připravené testové baterie. Ve všech případech jsme respektovali hodnocení dosažených výkonů vybraných testů členěných podle pohlaví a věku. Záznamové protokoly se staly podkladem pro počítačové zpracování a další následné statistické zpracování. Chtěli bychom připomenout, že v první fázi zpracování výsledků byli probandi interně rozděleni podle předem připravených norem do pěti kategorií (výrazně pohybově podprůměrný žák – pohybově podprůměrný žák – pohybově průměrný žák – pohybově nadprůměrný žák – výrazně pohybově nadprůměrný žák). Pětistupňová norma byla zařazena z důvodu převedení naměřených dat, které byly vyjádřeny v různých fyzikálních a hodnotících jednotkách, na normované testové výsledky. Východiskem pro stanovení normové populace byly průměrné výkony v příslušných motorických testech u zkoumaných souborů v jednotlivých věkových kategoriích od 8 do 10 let. Následně došlo k převedení tří kategorií. Jednalo se o kategorie: žák s pohybovou neúspěšností (opakovaně se mu výrazně nepodařilo či nepodařilo splnit vybraný pohybový úkol ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných), žák se základním pohybovým fondem (pohyboval se zejména kolem stanovené normy, mohlo se však výjimečně objevit jak výrazné nesplnění či nesplnění, případně splnění či výrazné splnění pohybového úkolu) a žák s pohybovou úspěšností (převažovala zejména forma výrazně splnil či splnil ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných).

Vytvořené postupy umožnily pracovat se soubory podle různých kritérií, přičemž se částečně zredukovaly počty testovaných žáků a sledovaných proměnných. Důvodem byly některé vnější podmínky a další neočekávané okolnosti, které bohužel nešlo v průběhu výzkumného šetření vyeliminovat.

Z hlediska statistického zpracování zjištěných a naměřených hodnot byly použity v této části výzkumného šetření metody matematické statistiky podle Hendla (2004), Chrásky (2000) a Měkoty s Blahušem (1983) s použitím PSPPIRE Data Editor 0.8.4.- g3a8f33 (Free Software Foundation, Inc., 51 Franklin St-Suite 330, Boston, MA 02110, USA, 2008). Pro oblast identifikace žáka s pohybovou neúspěšností byly vybrány pracovní postupy statistického zpracování dat tak, aby bylo možné zjištěná data ve výsledkové části interpretovat. Pro vlastní interpretaci výsledků výzkumu bylo použito tabulek a názorných grafických výstupů. Díky výsledkům byla zjišťována frekvence výskytu jevu v testech samotné baterie u žáků jednotlivých podsouborů a zároveň celého souboru. Zjištěny byly základní popisné charakteristiky, které byly zpracovány do tabulek a grafů, a v závislosti na povaze proměnných byly výsledky ověřovány pomocí Pearsonova Chí-kvadrát testu ( $\chi^2$ ). Testy byly

prováděny na 5% (\* $p < .05$ ), příp. 1% hladině významnosti (\*\* $p < .01$ ). Při identifikování žakovy pohybové neúspěšnosti se nám osvědčilo provedení průzkumové analýzy v podobě vizuálního znázornění dat pomocí histogramu. Histogram nám tak umožnil vizuálně vyjádřit rozložení hodnot, dále odhalit významné skoky a poskytnout informaci o relativních výskytech sledovaného jevu.

### **Přehled techniky somatického měření (Měkota & Kovář, 1993)**

U žáků všech sledovaných souborů byla zjišťována individuální somatometrická charakteristika, a to tělesná výška a tělesná hmotnost. Na základě somatického měření byl kontrolně vypočítán Index tělesné hmotnosti (angl. Body Mass Index, dále BMI). BMI byl doplňujícím ukazatelem, který nám dovozoval posoudit, do jaké míry odpovídá tělesná hmotnost jedince jeho aktuální tělesné výšce. Jinak řečeno, zda byla hmotnost sledovaného jedince nadměrná, snížená či v rozsahu populačního průměru.

Tabulka 50

Přehled vybraných somatických měření

<b>Somatická měření</b>	
SM1 Tělesná výška	6–60 let
SM2 Tělesná hmotnost	6–60 let

Tabulka 51

Metrické charakteristiky testů somatického měření

SM1	Standardní měření	BMI	Výška v cm (0,5 cm)
SM2	Standardní měření		Hmotnost v kg (0,1kg)

### **Tělesná výška**

Zařízení: antropometr – posuvné antropometrické měřidlo P 375

Provedení měření: měřená osoba stála zpřímá, paty u sebe, špičky mírně od sebe. Zpevněný trup, mírný nádech, hlava byla v rovnovážné poloze. Měřicí jehlou antropometru se asistent pomocí jezdce mírně dotkl temene hlavy. Stále byla kontrolována svislá poloha antropometru. Toto měření umožňovalo odečítat na stupnici s přesností 1 mm.

### **Tělesná hmotnost**

Zařízení: osobní digitální váha TANITA BC – 545 (Tanita Corporation, Tokyo, Japan)

Provedení měření: měřená osoba stála zpřímá, paty u sebe, špičky mírně od sebe. Zpevněný trup a hlava byly v rovnovážné poloze. Měření bylo prováděno v dopoledních hodinách v minimální vrstvě oděvu. Měřeno bylo s přesností 0,1 kg.

### Index tělesné hmotnosti (BMI)

• Kalkulace Indexu tělesné hmotnosti vycházela z hodnot tělesné výšky a tělesné hmotnosti a byla dána vztahem:

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

• Hodnoty tělesné hmotnosti byly dosazeny v kilogramech (kg) a tělesné výšky v metrech (m). Vyhodnocení bylo provedeno pomocí procentilového normogramu,

• Vypočteným hodnotám BMI lze přiřadit konkrétní stupeň míry podváhy až obezity. BMI normy jsou prezentovány v tabulkách 52 a 53, které upozorňují na index tělesné hmotnosti u dětí podle Lajky (2006) a jsou zároveň kategorizovány do čtyř skupin.

Tabulka 52

Interpretace hodnot BMI (kg/m<sup>2</sup>) u chlapců podle věku (Lajka, 2006)

Věk	Kategorie			
	Podváha	Norma	Nadváha	Obezita
6	< 13,0	13,0–18,0	18,0–19,5	> 19,5
7	< 13,2	13,2–18,5	18,5–20,2	> 20,2
8	< 13,5	13,5–19,5	19,5–21,3	> 21,3
9	< 13,7	13,7–20,0	20,0–22,3	> 22,3
10	< 14,1	14,1–20,9	20,9–23,2	> 23,2

Tabulka 53

Interpretace hodnot BMI (kg/m<sup>2</sup>) u děvčat podle věku (Lajka, 2006)

Věk	Kategorie			
	Podváha	Norma	Nadváha	Obezita
6	< 12,7	12,7–18,0	18,0–19,5	> 19,5
7	< 12,8	12,8–18,9	18,9–20,5	> 20,5
8	< 13,0	13,0–19,5	19,5–21,5	> 21,5
9	< 13,2	13,2–20,1	20,1–22,4	> 22,4
10	< 13,6	13,6–21,0	21,0–23,2	> 23,2

Na základě obsáhlé literární rešerše jsme si díky zařazení somatického měření položili pracovní otázku, zda zjištěné výsledky v podobě BMI nemůžou mít souvislost s dalšími možnými determinantami pohybové neúspěšnosti, zejména pak se školním prospěchem, počtem zameškaných vyučovacích hodin, případně poruchami učení. Uvědomili jsme si totiž a zároveň jsme si to potvrdili u Zelinkové (1994), že z hlediska primární pedagogiky je potřeba k osvojení základních dovedností objevujících se ve školním prostředí dosažení určité úrovně funkcí, které se podílejí na čtení, psaní a počítání. Jak tvrdí dále Zelinková (1994), je-li porucha ve vývoji některé z funkcí či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení. Proto jsme za souhlasu ředitelství základních škol obou souborů mohli proniknout do školní dokumentace a zaměřit svoji pozornost na školní prospěch, počet zameškaných vyučovacích hodin a také na možný výskyt poruch učení u žáků a žákyň 3. a 4. ročníků. Uvedené jsme realizovali v 1. i ve 2. etapě výzkumného šetření. Bohužel při 2. etapě se nám nepodařilo zjistit, zda je u některých žáků a žákyň ve školní dokumentaci uváděna porucha učení a následně ji zpracovat pro účely této monografie. Museli jsme totiž respektovat Vyhlášku č. 364/2005 Sb. ze dne 6. září 2005 a dalších úprav ve znění vyhlášky č. 389/2006 Sb. a vyhlášky č. 226/2007 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (Vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení).

### **Náhled do statistického zpracování dat**

Vzhledem k testování rozdílů více skupin a dále pro zachování univerzálního testování a pro následnou použitelnost pro případné další studie byla použita ANOVA (angl. ANalysis Of VAriance), což nejprve znamenalo provést analýzu dat, na jejímž základě byla potvrzena normalita rozložení dat. ANOVA byla provedena v softwarovém prostředí PSPPIRE Data Editor 0.8.4.- g3a8f33 (Free Software Foundation, Inc., 51 Franklin St-Suite 330, Boston, MA 02110, USA, 2008) a porovnávala rozptyl mezi skupinami a rozptyl ve skupinách. Chtěli jsme zjistit, zda v případě jednotlivých skupin budou střední hodnoty při signifikantně vyšším poměru rozptylu uvnitř skupin k rozptylu mezi skupinami od sebe signifikantně rozdílné. K tomuto byla použita  $F$  statistika, pro níž platí, že pokud je hodnota  $p$  menší než hladina významnosti  $\alpha$ , pak došlo k zamítnutí nulové hypotézy, vzhledem k tomu, že střední hodnoty skupin jsou si rovny. Pro naše výpočty byla zvolena hladina významnosti 0,05. Dalším krokem ANOVA byl test homogenity rozptylu, kde nulová hypotéza předpokládala, že neexistuje rozdíl v rozptylech výběrů. Pro testování byl použit Levenův  $F$ -test rovnosti rozptylů. Prostřednictvím Levenova testu jsme použili pro testování předpokladu homogenity



rozptylu hladinu významnosti nastavenou apriorně pro ANOVA na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Kromě statistického zpracování výsledků somatického šetření došlo k sestavení individuálního profilu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $n=56$ ) z hlediska BMI, školního prospěchu a zameškaných hodin v 1. pololetí jednak školního roku 1998/1999 a dále školního roku 2008/2009. Zároveň byl také zaznamenán individuální profil monitorovaných žáků a žákyň, u nichž byla evidována specifická porucha učení ( $n=.25$ ). V tomto případě bylo realizováno díky změnám legislativních školských zákonů šetření pouze v 1. etapě. Na základě prostudování školní dokumentace jsme sledované determinanty zpracovali do tabulkové podoby (tabulky 74–76). Na základě zpracování byla pomocí deskripce zapisována četnost výskytu jednotlivých pozorovaných jevů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o málo početnou skupinu žáků a žákyň přistoupili jsme k deskriptivnímu řešení interpretace dat.

### **3.8.3 Zjišťování názorů na pohybové aktivity dětí v mimoškolní době**

Pomocí dotazníkové metody byly zjišťovány názory školních dětí ve věku 8–10 let k pohybovým aktivitám (tabulka 54). Pro výzkumné šetření tak byl stanoven dílčí úkol zjistit názory 8–10letých, tj. prepubescentních, dětí k tělesné výchově, sportu a pohybovým aktivitám, případně k jiným zájmovým mimoškolním aktivitám z hlediska pedagogicko-psychosociálních funkcí pohybových aktivit. Před samotným distribuováním dotazníku záměrně vybraným souborům bylo provedeno pilotní šetření na probandech jiné základní školy ( $n = 110$ ). Na základě vyhodnocení a podle připomínek metodologického rázu byly některé otázky upraveny, případně upřesněny. Vzhledem k tomu, že výsledky šetření mají jen časově omezenou platnost, standardizace dotazníku nebyla provedena. Konstrukce dotazníku vycházela z principu introspekce, neboť probandovy odpovědi jsou závislé na jeho vnitřních poznacích. Dotazník byl koncipován jako soubor otázek, ke kterým byla přiřazena sada možných odpovědí, z nichž si dotazovaný vybral pro sebe nejpríjemnější alternativu.

Pro samotné výzkumné šetření byl sestaven „Dotazník pohybových aktivit 8–10letých dětí“ (příloha 4a a příloha 4b), který obsahoval 14 otázek v následujících oblastech: mimoškolní pohybové aktivity včetně sportu, další činnosti prováděné v mimoškolní době, pohybové aktivity rodičů v minulosti a v současnosti, mobilita do školy z místa bydliště, časová dotace sportovní činnosti a pohybové aktivity v mimoškolní době.

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

Dotazník byl distribuován na dvou základních školách ve dvou regionech ČR (jedna pražská a jedna mimopražská ZŠ) ve spolupráci s třídními učiteli, učiteli tělesné výchovy a rodiči 8–10letých dětí. S ohledem k vyplňování strukturovaného dotazníku v rodinném prostředí

nebylo možné zaručit standardnost motivace a podmínek. Po vyplnění všichni respondenti, i díky vysvětlující instrukci rodičům, dotazník odevzdali. Zároveň je možné konstatovat, že návratnost dotazníků byla 100%.

Tabulka 54

Účast v dotazníkovém šetření u sledovaných souborů v obou etapách (školní roky 1998/1999 a 2008/2009)

Školní rok 1998/1999			Školní rok 2008/2009		
Třída	Počet skutečně hodnocených žáků a žákyň (n)	Dotazník distribuovaný žákům a skutečně odevzdaný (n)	Třída	Počet skutečně hodnocených žáků a žákyň (n)	Dotazník distribuovaný žákům a skutečně odevzdaný (n)
3. A VS1-1	18	18	3. A VS1-2	11	11
3. B VS1-1	22	22	3. B VS1-2	11	11
3. C VS1-1	25	25	3. C VS1-2	20	20
4. A VS1-1	17	17	3. D VS1-2	14	14
4. B VS1-1	22	22	4. A VS1-2	17	17
4. C VS1-1	24	24	4. B VS1-2	12	12
3. A VS2-1	26	26	4. C VS1-2	14	14
3. B VS2-1	25	25	3.A VS2-2	22	22
3. C VS2-1	23	23	3. B VS2-2	25	25
3. D VS2-1	23	23	4. A VS2-2	17	17
4. A VS2-1	19	19	4. B VS2-2	16	16
4. B VS2-1	22	22			
4. C VS2-1	15	15			
4. D VS2-1	16	16			
<b>Σ</b>	297	<b>297</b>	<b>Σ</b>	179	<b>179</b>
	<b>Návratnost 100 %</b>		<b>Návratnost 100 %</b>		

### Technika záznamu

Dotazování žáci dostali strukturovaný dotazník, který zjišťoval mimoškolní pohybové aktivity na konci 1. pololetí školního roku, po absolvování praktické části výzkumného šetření, které zjišťovalo jejich pohybovou úroveň. Před distribucí dotazníku byla provedena instrukce pro žáky, zejména s ohledem na definování pojmů mimoškolní pohybové aktivity, pohybová aktivita, volný čas. Každý respondent dostal k dotazníku mimoškolních pohybových aktivit přílohový list pro rodiče tak, aby byly získány požadované informace. Dotazník vyplňovali žáci společně se svými rodiči. Na vyplnění byla určena časová dotace tří dnů. Odpovědi byly zaznamenávány na záznamový list (příloha 4a a 4b), který obsahoval vstupní část (název vysoké školy, jméno autora dotazníku, cíle dotazníku a pokyny, jak dotazník vyplňovat) a část samotných otázek.

## **Náhled do statistického zpracování dat**

Zjišťování názorů na pohybové aktivity dětí v mimoškolní době bylo provedeno pomocí dotazníkového šetření u žáků a žákyň 3. a 4. tříd vybraných základních škol (soubory VS1-1; VS2-1; VS1-2 a VS2-2).

Získaná data byla nejprve nashromážděna a následně statisticky zpracována v softwarovém programu PSPPIRE Data Editor 0.8.4.- g3a8f33 (Free Software Foundation, Inc., 51 Franklin St-Suite 330, Boston, MA 02110, USA, 2008). Zjištěny byly základní popisné charakteristiky, které byly zpracovány do tabulek a grafů, a v závislosti na povaze proměnných byly výsledky ověřovány pomocí Pearsonova Chí-kvadrát testu ( $\chi^2$ ). Testy byly prováděny na 5% (\* $p < .05$ ), příp. 1% hladině významnosti (\*\* $p < .01$ ).

Pro snadnější vysvětlení problematiky byly vybrané výsledky převedeny do tabulek, v nichž jsou zjištěné hodnoty uváděny v absolutních a relativních četnostech, a dále byly prezentovány pomocí procentuálního zastoupení sledovaného jevu prostřednictvím grafického zpracování.

### **3.8.4 Zjišťování postojů k pohybovým aktivitám**

Postoje dětí k pohybovým aktivitám jsou zjišťovány zejména pomocí širších sociologických výzkumů. Doposud nebyla v podmínkách českého školství použita standardizovaná metodika s ověřenou spolehlivostí u žáků s rozdílnou motorickou výkonností, proto bylo důležité pro výzkumné šetření zajistit ověřenou metodiku používanou v zahraničí, konkrétně postojový dotazník Children's Attitudes Toward Physical Activity (dále CATPA), známý pod názvem CATPA Grade/Year 3 (Schutz, Smoll, Care & Mosher, 1985).

V kinantropologické literatuře se objevují dvě obecné teorie o postojích k pohybovým aktivitám. První zjištěná a pravděpodobně nejstarší je teorie Wearova (1951), kdy autor zkonstruoval a validoval dotazník pokrývající pět oblastí postojů a jejichž obsah charakterizoval jako: 1. tělesný, 2. sociální, 3. emocionální, 4. obecný, a celkové zhodnocení těchto čtyř oblastí označil jako postoj 5. celkový, resp. souhrnný. Wearův dotazník použila řada autorů jako například Young (1970) či Wessel s Nelsonem (1964) k výzkumu postojů u různých skupin obyvatelstva. Studie mimo jiné zjišťovaly i vztah mezi postoji a úrovní motorické výkonnosti v testech a konstatovaly vzájemný kladný vztah.

Druhou používanou hypotetickou teorií je teorie Kenyona (1968), která vychází z předem vědomě strukturálního stanoviska a je doprovázena myšlenkou popsat pohybovou aktivitu jako mnohorozměrný sociálně psychologický jev. Teoretickou analýzou dospěl Kenyon

k určení šesti dimenzí: 1. společenské prožitky, 2. zdraví a zdatnost, 3. vyžití se v činnosti, 4. estetické zážitky, 5. duševní relaxace, 6. asketické zážitky.

Simon a Smoll (1974) sestavili dotazník specializovaný pro děti, který se opíral o teorii Kenyona. Tento dotazník, známý pod zkratkou CATPA, postihuje uvedených šest dimenzí Kenyona. Jedinou ověřující empirickou studií je dotazník Smolla, Schutze a Keeneyho (1976), kteří dospěli k závěru, že i přes teoreticky rozpracovanou strukturu postojů nebyl prokázán významný vztah mezi výsledky CATPA a úrovní výkonnosti v motorických testech, ačkoliv bylo použito kánonických korelací. Uvedená skutečnost nasvědčovala tomu, že názorové postoje k pohybovým aktivitám nemusí výrazněji souviset s úrovní výkonnosti nositelů těchto postojů.

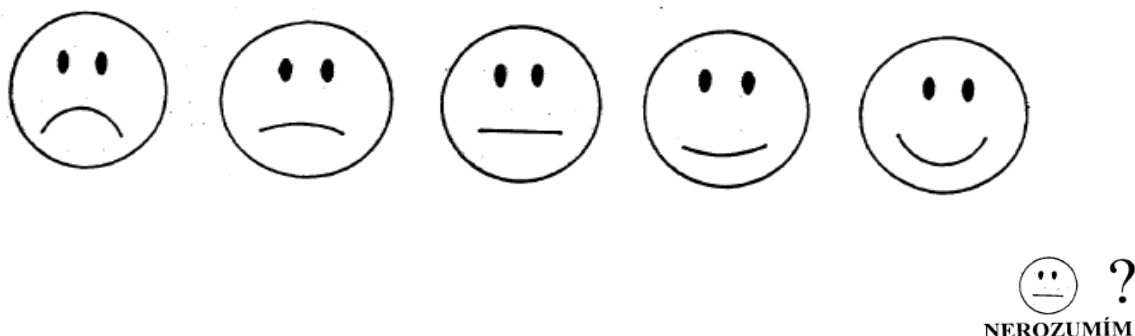
Carre, Mosher a Schutz (1980) rozpracovali dotazník CATPA a ověřovali jej u žáků 3., 7. a 11. tříd v Britské Kolumbii v Kanadě. Pro žáky 3. tříd byl upraven pomocí nonverbální stupnice, kdy žáci udávali svůj postoj k pohybovým aktivitám pomocí tváře (šťastná – smutná). Autoři opět zařadili celkem šest dimenzí: X1 sociální cítění, X2 zdraví, X3 nebezpečí, X4 sociální prožívání, X5 estetično a X6 zvýšení zdatnosti pohybem.

Vzhledem ke sledované problematice v předkládané monografii je třeba zároveň upozornit na monitorování názorů a postojů pomocí jednorozměrných či vícerozměrných dotazníků u české mládeže (např. Rychtecký, 1999; Jansa, 2000), tak i v zahraničí (Medeková, 1998).

Pro výzkumné šetření používaný a do českých podmínek upravený dotazník zjišťoval míru postojů k pohybovým aktivitám žáků ve věku 8–10 let na základní škole a byl s ohledem na věk respondentů upraven do podoby šesti otázek, kterými se zjišťovaly postoje k následujícím dimenzím: D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D4 Sociální prožívání, D5 Estetické cítění a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Každá dimenze byla reprezentována jednopoložkovou otázkou. Žáci zaznamenávali své postoje k jednotlivým dimenzím na šestibodové škále, která měla následující rozložení s bodovým ohodnocením (0 – nerozumím, 1 – zásadně nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – neutrální postoj, 4 – souhlasím, 5 – zásadně souhlasím), což zachycuje obrázek 18. Položky byly vybrány tak, aby pokrývaly uvedených šest oblastí. Dotazník byl standardizován a byla zjištěna dobrá spolehlivost a vnitřní konzistence. Samotný dotazník CATPA GRADE/ Year 3 (Schutz, Smoll, Carre & Mosher, 1985) je uveden v přílohové části (příloha 5).

Pro správné pochopení zadaných otázek bylo třeba vytvořit slovní manuál, který vysvětloval a přibližoval smysl otázky do konkrétní životní situace, se kterou se žáci mohou setkat (příloha 6). Před vlastním vyplněním si žáci přečetli základní instrukce, které jim přiblížily pojem pohybová aktivita a další používané kategorie. Uvedená instrukce tak zároveň splňovala motivační úlohu. Administrátor neovlivňoval průběh vyplňování žádnými zásahy do vědomí

dotazovaných, pouze v případě nepochopení se snažil vysvětlit dotazy. V případě, že žák nepochopil otázku, bylo možné zatrhnout kolonku „nerozumím otázku“.



Obrázek 18

Pětibodová škála využívaná v dotazníku CATPA GRADE/Year 3 (Schutz, Smoll, Care & Mosher, 1985)

### **Technika záznamu**

Žáci obdrželi postojový dotazník na konci 1. pololetí školního roku po absolvování praktické části výzkumného šetření. Potřebná data byla získána v dopoledních hodinách za stejných podmínek u všech probandů. Dotazník byl uveden instrukcí. Otázky v dotazníku nebyly logicky uspořádány. Otázky byly uzavřené. Dotazník byl rozdělen do dvou částí. V první části se zapisoval kód respondenta. V druhé části pak byly vlastní otázky, na které respondent odpovídal. Dotazník byl doplněn o manuál, který obsahoval instrukce pro učitele, kteří společně s examínátorem dohlíželi na vyplňování dotazníku žáky. Odpovědi tak byly zaznamenávány na záznamový list, který obsahoval šest položek postojů se slovní charakteristikou a se šestibodovou stupnicí hodnocené položky. S ohledem k následnému sledování a porovnání s výsledky v motorických testech nebylo provedeno vyplnění dotazníku anonymně, bylo tedy provedeno kódování jednotlivých respondentů. Samotná administrace u skupin netrvala déle než 15 minut. Reliabilita testu v metodě split-half se pohybovala v rozmezí 0,80 až 0,90. Časová náročnost vyplňování dotazníku byla 15 až 20 minut. Tento dotazník ke zjišťování postojů k pohybovým aktivitám byl používán nejen v minulosti (Smith, 1990; Patterson & Faucette, 1990; Folsom-Meek, 1992), ale svoje uplatnění má i v současnosti (Kaplan, 2001; Vachová, 2011; Holický, 2011; Holický, Kaplan & Honsová 2014) jak v tuzemsku, tak v zahraničí.

### **Náhled do statistického zpracování dat**

Pro statistické zpracování výzkumných údajů byla využita metoda deskriptivní a induktivní statistiky. Statistika byla zpracována pomocí softwaru NCSS (Trial and Past Trial 2005;

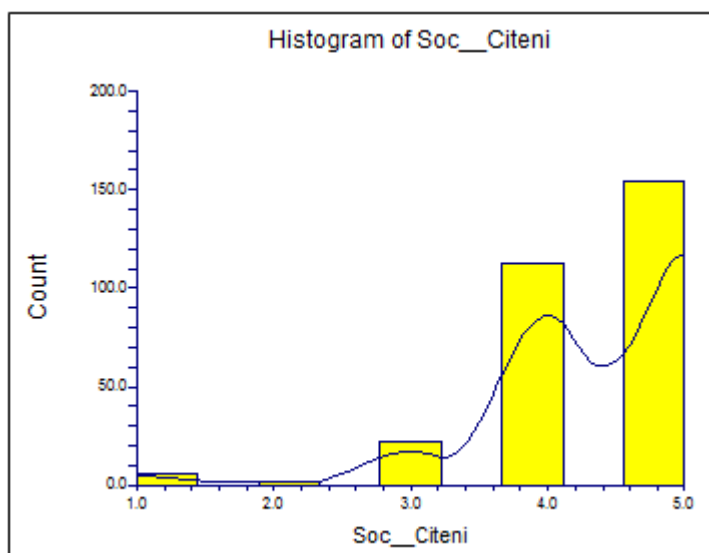
Kaysville, Utah, USA) a RStudio Version 0.97.551(Boston, MA 02110, USA). Předpokládali jsme, že při vyhodnocení postojového dotazníku nebude zaznamenáno normální rozložení četností, proto bylo žádoucí použít k určení, zda lze rozdělení dat považovat za normální, testy normality. Pro ověření normality výpočtem jsme využili vybrané statistické testy: Shapirův-Wilkův test; Anderson-Darlingův test; Martinez-Iglewiczův test; Kolmogorov-Smirnovův test a dále testy D'Agostino Skewness; D'Agostino Kurtosis; D'Agostino Omnibus. Výpočty byly v tomto případě prováděny pomocí programu RStudio Version 0.97.551(Boston, MA 02110, USA).

Při statistickém zpracování byla normalita dat prostřednictvím výše použitých testů z NCSS (tabulka 55) a grafického zobrazení histogramu (obrázek 18) zamítnuta, proto byly pro zjištění vztahu a rozdílnosti použity neparametrické testy. Kritérium bylo stanoveno jak věčné (15% rozdíl), tak statistické významnosti  $\alpha$  (0,05), jak je také uváděno u Suna et al. (2013).

Tabulka 55

Testy s výsledky pro ověření normality dat

Testy	Hodnota testu	Level	10% Kritická hodnota v testu	5% Kritická hodnota v testu	Rozhodnutí
Shapiro-Wilk	0.7094145	0	0	0	Zamítnutí normality
Anderson-Darling	30.02978	0	0	0	Zamítnutí normality
Martinez-Iglewicz	0	0	1.01832	1.030122	Zamítnutí normality
Kolmogorov-Smirnov	0.2948812	0	0.047	0.051	Zamítnutí normality
D'Agostino Skewness	-8.966098	0	1.645	1.960	Zamítnutí normality
D'Agostino Kurtosis	5.9215	0.000000	1.645	1.960	Zamítnutí normality
D'Agostino Omnibus	115.4553	0.000000	4.605	5.991	Zamítnutí normality



Obrázek 19

Test normality rozložení dat na příkladu Dimenze D1 Sociální citění

Pro stanovení významnosti rozdílu byl využit Mann-Whitney test pro neparametrické hodnoty u dvou nezávislých výběrů. Tento test ověřoval shodnost rozdělení sledovaných proměnných mezi danými soubory při stanovené hladině statistické významnosti  $p < 0,05$ . Jako alternativu parametrického multikomparativního Duncan testu byl použit Behrens-Fisher neparametrický t-test, který byl vyjádřen jak číselně, tak graficky (kapitola 3.9.3.). Interval spolehlivosti byl stanoven na hladině 0,95 podle Hendla (2006) a Chrásky (2007). Výsledky jsou prezentovány ve výsledkové části ve formě tabulek a grafů.

Pro stanovení významnosti rozdílu mezi oběma použitými formami testu byla využita Kruskal-Wallis one-way analýza pro neparametrické hodnoty dvou a více nezávislých.

### **3.9 Možnosti identifikace a následné postupy monitorování pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyň mladšího školního věku**

#### **3.9.1 Identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností**

##### **3.9.1.1 Monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy a sledování motivační složky učitelovy verbální komunikace k žákovi**

Na základě studia literatury (Widmer, 1982; Janíková, 2011) můžeme v úvodu této části konstatovat, že školní tělesnou výchovu lze zařadit do kategorie specifického předmětu, kde zároveň probíhá specifická interakce mezi učitelem a žákem. Znamená to, že specifická školní tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu se bude projevovat v interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem v průběhu hodin tělesné výchovy a bude tak odlišná od naukových předmětů. Rozdíly je možné zaznamenat jak v rovině obsahové, tak i v rovině vztahové a kontextuální. Ve školní tělesné výchově se z pohledu dítěte objevují problémové, pohybově náročné, zátěžové a možná i frustrující situace, které mohou negativně působit na tělesný a psychický stav dítěte. Je třeba si uvědomit, že prožitek v jakékoliv činnosti dítěte sehrává významnou úlohu. V této části jsme se zaměřili na sledování slovní interakce učitele k žákovi v rámci vybraných vyučovacích jednotek tělesné výchovy. Jednalo se zejména o zaznamenání krátkých komentářů a učitelem vyslovených pojmů, které mohou podle nás způsobit formování negativního vztahu k pohybové aktivitě. V tomto případě se opíráme o formulaci Kohoutka (2009), kdy se u žáka můžeme setkat s komunikačním stresem a deprivací, jako sociálně negativním jevem. Zároveň je třeba připomenout, že s komunikačním stresem se setkáváme již se zahájením školní docházky, což je způsobeno přechodem dítěte z mateřské školy na základní školu. Upozorňující na Kohoutka (2009) můžeme zaznamenat skutečnost, při které komunikační stres vytváří vyčleňování, případně psychosociální exkluzi některých žáků ze skupiny vrstevníků a jejich postupnou sociální izolaci.

V podmínkách školní tělesné výchovy, kdy je pohyb dítěte vnímán učitelem tělesné výchovy, sehrává významnou roli zpětná informace mezi učitelem a žákem. Zpětná informace se v tomto případě nemusí vztahovat pouze na podněcování intenzity pohybu slovním vyjádřením „zrychli“, „poběž“, „vyskoč výše“, „hod' co nejdále“ apod., ale může být součástí hodnocení kvality pohybového projevu. Efektivní zpětná informace by tak měla být podávána podmíněně, což znamená při pohybovém učení poskytnout zpětnou informaci vzhledem ke specifickému pohybovému projevu jakéhokoliv žáka. Zvláště se jedná o okamžik, kdy žáci předvádějí určitý naučený pohyb. Ve školní tělesné výchově učitel nedokáže pokrýt veškeré hodnocení každého pohybového projevu žáka, sic je to některými žáky permanentně vyžadováno. U učitelů tělesné výchovy se hodnocení objevuje zejména v okamžiku, buď když je zaznamenán skutečný pokrok v pohybovém projevu, nebo při opakovaném, případně



soustavném, nezdaru při provedení požadovaného pohybu. Zpětná informace tak poskytuje údaje s ohledem na důležitost nebo hodnotu výkonu. V této souvislosti je třeba zmínit, že s ohledem k obsahové věcnosti se zejména při nezdaru v rámci prováděného cviku můžeme setkat se zpětnou informací bez věcného obsahu typu „špatně“, „to nebylo ono“, „musíš se víc snažit“ apod. Objevují se tedy prvky, které na žákovu motivaci působí negativně a tím inhibují žákův školní výkon, v tomto případě pohybový projev žáka. Je třeba si uvědomit, že při dlouhodobém působení může docházet k negativnímu ovlivnění nejen v rámci školní tělesné výchovy, ale zároveň může mít uvedené vliv na celkový vývoj osobnosti žáka. Kromě známých demotivujících prvků, které se mohou nejčastěji objevovat při vyučování školní tělesné výchovy, mezi něž patří frustrace, motivační konflikt, nadměrná motivace a strach z předvedení pohybu před svými vrstevníky, můžeme zařadit i negativní sociální projevy, kam můžeme mimo jiné zařadit zesměšňování, ostrakismus (v našem případě přehlížení pohybově nešikovných žáků), odmítnutí pohybově nešikovného nebo obézního žáka do družstva v rámci soutěží, „usazení“ pohybově nešikovného žáka hanlivou až ponižující ošklivou poznámkou typu „tys to pokazil celému týmu“ apod. V neposlední řadě je třeba zmínit i výskyt situací, které ohrožují pocit psychického bezpečí, kam je možné zařadit učitelovo zdůrazňování snížené pohybové úrovně žáka, případné podceňování žáka. Demotivující se pro žáka může stát i jeho sociální okolí, například rodina, třídní kolektiv, nebo jiná sociální skupina, které je součástí.

V této podkapitole upozorníme na projev učitele ve vybraných vyučovacích jednotkách školní tělesné výchovy vzhledem k možnému výskytu negativních sociálních projevů ve vztahu k žákům. Domníváme se, že z hlediska přístupu k žákovi s pohybovou neúspěšností má důležitou roli komunikace učitel – žák. Z hlediska zpětné informace jsme se snažili zachytit možný výskyt zdůrazňování snížené pohybové úrovně žáka pomocí verbálního komentáře učitele. V souvislosti s výskytem učitelova verbálního komentáře mohou následně spolužáci vymýšlet různé přezdívky, které se tak mohou stát výraznou, a nešikovným žákem často pocíťovanou, formou stresující verbální agresivity, která se může týkat nejen somatické nebo psychické složky osobnosti žáka, ale i pohybového projevu.

### **Monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy ve školním roce 1998/1999**

Nejprve nás zajímalo, jak učitel pracovně označuje žáka, kterému se nedaří provést a splnit předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává. Na základě odpovědí dotazovaných učitelů (tabulka 56 a tabulka 57) je možné uvést, že učitel tyto žáky označuje různými pojmy. Nejčastěji se objevovaly pojmy neúspěšný (n = 3), neohrabaný (n = 3), nešikovný (n = 3), následuje pojem neobratný (n = 2), a dále pojmy s jednou odpovědí (n

= 1) pohybový outsider, nemotorný a pohybově nekultivovaný. Každý učitel označil žáka určitým pojmem a žádný z pojmů nemá výraznější zastoupení. Zároveň nás zajímalo, zda je dotazovaný učitel ochoten pracovat s tímto žákem ve školní tělesné výchově. Zde jsme zaznamenali jev, který nám poukazuje na složitost pracovat s žáky, kterým se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostávají. Celkem devět učitelů (n = 9) odpovědělo, že není ochotno s těmito žáky pracovat, a když k tomuto přidáme dva učitele (n = 2), jejichž odpovědí bylo, že s těmito žáky je obtížné pracovat, dostáváme se do situace, že tito žáci nemohou získat podporu od učitele při pohybové činnosti. Pouze tři učitelé (n = 3) uvedli, že by byli ochotni s těmito žáky pracovat. Při sledování odpovědí na ochotu učitelů pracovat s těmito žáky jsme nezaznamenali podstatný rozdíl mezi soubory VS1-1 (VS1-1: ano n = 1; ne n = 4; obtížně n = 1) a VS2-1 (VS2-1: ano n = 2; ne n = 5; obtížně n = 1). Zároveň nás zajímalo, do jaké kategorie je z hlediska školního prospěchu žák, kterému se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává, učitelem zařazen. Podle odpovědi učitelů se jedná o žáka s průměrným prospěchem v n = 7 odpovědích, následují n = 4 odpovědi, že se jedná o žáka se špatným prospěchem. Zajímavé je zjištění, že n = 3 odpovědi poukazují na skutečnost, že podle učitelů se mezi těmito žáky objevují i žáci s výborným prospěchem.

Na základě obsahu vyučovací jednotky tělesné výchovy jsme monitorovali způsob vedení a slovní interakci mezi učitelem tělesné výchovy a žákem se zvláštním zřetelem na složku negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi (tabulka 56 a tabulka 57). Zajímalo nás, zda se bude objevovat negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi jak v individuální kategorizaci, tak i ve skupinové. Ve skupinové kategorizaci jsme zaznamenali synonyma při vyučovací jednotce, která byla zaměřena na soutěže v překážkových drahách. Pouze u tří učitelů (n = 1 u VS1-1 a n = 2 u VS2-1) se objevilo oslovení smolaři, nešťastníci a nemehla. Jiná situace se projevila v individuální kategorizaci, kdy skoro každý učitel (n = 13 ze 14 dotazovaných) použil negativní označení pro žáka, který byl později identifikován jako žák/ žákyně s pohybovou neúspěšností (v textu dále označení  $\check{Z}^{sPN}$  nebo  $\check{Z}k^{sPN}$ ). Negativní označení bylo směřováno jak na žáky ( $\check{Z}^{sPN}$  n = 8), tak i na žákyně ( $\check{Z}k^{sPN}$  n = 10) pohybově neúspěšné u souboru VS1-1. Podobně tomu bylo i u souboru VS2-1, kde bylo zaznamenáno negativní označení u žáků ( $\check{Z}^{sPN}$  n = 6) a žákyň ( $\check{Z}k^{sPN}$  n = 15) pohybově neúspěšných. Pohledem na tabulky sledovaných jevů (tabulka 56 a tabulka 57) je třeba konstatovat, že kromě později identifikovaných žáků s pohybovou neúspěšností byli negativně označeni i jejich spolužáci. Uvedené zjištění znamená, že učitel v průběhu vyučovací jednotky „ocení“ i jiného žáka než pohybově neúspěšného (výskyt jevu: VS1-1 n = 12; když u žáků  $\check{Z}$  n = 9 a žákyň  $\check{Z}k$  n = 3; VS2-1 n = 22; když u žáků  $\check{Z}$  n = 13 a žákyň  $\check{Z}k$  n =

9). Je zajímavé, že u obou souborů (VS1-1 a VS2-1) byly z hlediska pohlaví učitelem negativně spíše hodnoceny žákyně později identifikované jako pohybově neúspěšné, oproti jejich spolužákům, kde učitel negativně označoval žáky. Z hlediska používaných synonym, které jsme zaznamenali, se objevovaly jak podstatná jména (nemešlo, nešika, nemotora, outsider apod.), tak i přídavná jména (levý, neschopný, neúspěšný, neobratný apod.). Jednalo se zejména o formulace typu: „to je náš nemotora“, „ty jsi ale nešika“, „copak to znamenalo ty nemešlo“, „ a máme tady jednoho outsidera“, případně ve spojení s přídavným jménem: „ty naše neúspěšná Jituško“, „Honzík opět prokázal, že je velmi neobratný“. Zároveň jsme zaznamenali v jednom případě označení, které reagovalo na somatickou složku osobnosti žáka: „nevadí ty náš prťko“.

Tabulka 56

Výskyt sledovaných jevů v rámci hospitačních hodin ve školním roce 1998/1999 u souboru VS1-1

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Pohlaví učitele TV	Učitelovo označení žáka, kterému se nedaří provést a splnit určený pohybový úkol	Názor učitele na ochotu pracovat s tímto žákem ve školní TV	Zařazení žáka, kterému se nedaří provést určený pohybový úkol, dle školního hodnocení	Negace používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení žáka = individuální kategorizace	Synonyma používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení skupiny = skupinová kategorizace (štafety = št; vybíjená = vb)
3. A	26	Ž	Neobratný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>4</sub> ; Ž <sub>9</sub> ; Ž <sub>k13</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k15</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k18</sub> <sup>sPN</sup>	Nezaznamenáno
3. B	27	Ž	Neúspěšný	Ano	Průměrný prospěch	Ž <sub>2</sub> ; Ž <sub>3</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>10</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k15</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k22</sub> <sup>sPN</sup>	Nezaznamenáno
3. C	26	M	Neohrabaný	Ne	Špatný prospěch	Ž <sub>5</sub> ; Ž <sub>7</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>8</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k15</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k17</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k19</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k25</sub>	Nezaznamenáno
4. A	27	Ž	Pohybový outsider	Obtížně	Průměrný prospěch	Ž <sub>1</sub> ; Ž <sub>8</sub>	Skupina 2 (před) „smolaři“
4. B	27	M	Neohrabaný	Ne	Špatný prospěch	Ž <sub>3</sub> ; Ž <sub>10</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>15</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k16</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k20</sub>	Nezaznamenáno
4. C	27	Ž	Nešikovný	Ne	Výborný prospěch	Ž <sub>3</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>7</sub> ; Ž <sub>12</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>17</sub> ; Ž <sub>k20</sub>	Nezaznamenáno
<b>Σ</b>	<b>160</b>	Pozn. žák/ žákyně označený (a) Ž <sup>sPN</sup> / Ž <sub>k</sub> <sup>sPN</sup> byl(a) v další etapě výzkumného šetření identifikován(a) jako žák/žákyně s pohybovou neúspěšností; Ž = žák; Ž <sub>k</sub> = žákyně; před = přek.dráha (1. hod.), vb = vybíjená (2. hod.)					

Tabulka 57

Výskyt sledovaných jevů v rámci hospitačních hodin ve školním roce 1998/1999 u souboru VS2-1

Třída	Celkový	Pohlaví	Učitelovo	Názor	Zařazení	Negace používaná	Synonyma
-------	---------	---------	-----------	-------	----------	------------------	----------

	počet (n) žáků a žákyň	učitele TV	označení žáka, kterému se nedaří provést a splnit určený pohybový úkol	učitele na ochotu pracovat s tímto žákem ve školní TV	žáka, kterému se nedaří provést určený pohybový úkol, dle školního hodnocení	v průběhu hospitační VJ pro hodnocení žáka = individuální kategorizace	používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení skupiny = skupinová kategorizace (štafety = št; vybijená = vb)
3. A	27	Ž	Neobratný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>3</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>8</sub> ; Žk <sub>16</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>21</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>25</sub>	Nezaznamenáno
3. B	27	Ž	Neúspěšný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>3</sub> ; Ž <sub>6</sub> ; Žk <sub>9</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>13</sub> ; Žk <sub>19</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>20</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
3. C	26	Ž	Nemotorný	Ne	Špatný prospěch	Žk <sub>1</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>5</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>14</sub> ; Žk <sub>15</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>19</sub> ; Žk <sub>21</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
3. D	27	Ž	Nešikovný	Ano	Průměrný prospěch	Žk <sub>5</sub> ; Ž <sub>10</sub> ; Ž <sub>16</sub> ; Žk <sub>22</sub>	Skupina 3 (před) „nešťastníci“
4. A	27	Ž	Neohrabaný	Ne	Výborný prospěch	Ž <sub>1</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>3</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>17</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>7</sub> ; Žk <sub>10</sub>	Nezaznamenáno
4. B	24	Ž	Neúspěšný	Obtížně	Špatný prospěch	Žk <sub>7</sub> ; Žk <sub>10</sub> ; Ž <sub>11</sub> ; Ž <sub>13</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>14</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>16</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>19</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
4. C	21	Ž	Nešikovný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>2</sub> ; Ž <sub>4</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>8</sub> ; Žk <sub>10</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>13</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>15</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
4. D	21	Ž	Pohybově nekultivovaný	Ano	Výborný prospěch	Ž <sub>4</sub> ; Ž <sub>8</sub> ; Žk <sub>11</sub> ; Žk <sub>12</sub> <sup>SPN</sup> ; Žk <sub>15</sub>	Skupina 2 (před) „nemehla“
Σ	200	Pozn. žák/ žákyň označený (a) Ž <sup>SPN</sup> / Žk <sup>SPN</sup> byl(a) v další etapě výzkumného šetření identifikován(a) jako žák/žákyň s pohybovou neúspěšností; Ž = žák; Žk = žákyň; před = přek.dráha (1. hod.), vb = vybijená (2. hod.)					

### Monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy ve školním roce 2008/2009

Podobně jsme přistoupili k monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy o deset let později. Zvolili jsme tedy stejný postup jak z hlediska struktury a obsahu vyučovacích jednotek, tak i z hlediska dotazování. Zajímalo nás, zda se se stoupajícími nároky na žáka změnil náhled na žáka s pohybovou neúspěšností. Podobně, jako v předcházejícím monitorování školního roku 1998/1999 jsme sledované jevy zpracovali do tabulkové podoby (tabulka 58 a tabulka 59). Dotazování učitelé ve sledovaném období školního roku 2008/2009 označovali žáka, kterému se nedaří provést a splnit předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává, podobně jako před deseti lety různými pojmy. Nejčastěji se v odpovědích vyskytoval pojem nešikovný (n = 3), ostatní pojmy byly zastoupeny po jedné odpovědi (n = 1): nemotorný, neobratný, dyspraktický, pohybově ngramotný, neúspěšný, neohrabaný, pohybově oslabený. Z uvedeného vyplývá, že kromě pojmů, které se objevily ve školním roce 1998/1999, jsou využívány pojmy nově zakomponované do pedagogické praxe a vysvětlující některé z možných nedostatků způsobující potíže při učení. Jednalo se o pojmy: dyspraktický, pohybově ngramotný a pohybově oslabený. Ochota učitele pracovat s žáky, kterým se nedaří provést předem určený

pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostávají, je podobná názoru na tuto problematiku z před 10 let. Sedm dotazovaných učitelů ( $n = 7$ ) odpovědělo, že není ochotno s těmito žáky pracovat. Podobně se objevuje názor, že s těmito žáky je obtížné pracovat ( $n = 2$  odpovědi). Z celkového počtu 11 dotazovaných učitelů pouze dva učitelé ( $n = 2$ ) uvedli, že by byli ochotni s těmito žáky pracovat. Je možné tedy konstatovat, že mezi dotazovanými učiteli nebyla ochota se věnovat těmto žákům. Díky ústnímu sdělení některých z nich vyšlo najevo, že by se jednalo o složitý problém vytvořit takovou činnost, aby v ní měli tito žáci své uplatnění. Při rozpravě s učiteli zároveň vyvstala otázka možné účasti asistentů pedagoga. Podobně jako v 1. etapě výzkumného šetření jsme při sledování odpovědí na ochotu učitelů pracovat s těmito žáky nezaznamenali podstatný rozdíl mezi soubory VS1-2 (VS1-2: ano  $n = 2$ ; ne  $n = 4$ ; obtížně  $n = 1$ ) a VS2-2 (VS2-2: ano  $n = 0$ ; ne  $n = 3$ ; obtížně  $n = 1$ ). Na základě názorů dotazovaných učitelů ( $n = 11$ ) byl z hlediska školního prospěchu žák, kterému se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává, zařazen do kategorie žáků s průměrným prospěchem ( $n = 7$  odpovědi). Pouze ve dvou případech učitelé uvedli, že se jedná o žáka se špatným prospěchem ( $n = 2$ ). Podobně jako v 1. etapě šetření poukázali dva učitelé ( $n = 2$ ), že se mezi těmito žáky mohou objevovat i žáci s výborným prospěchem.

Samotné monitorování obsahu vyučovací jednotky tělesné výchovy mělo stejnou metodiku, jako v 1. etapě. Opět jsme se zaměřili na složku negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi (tabulka 58 a tabulka 59). Zajímalo nás, zda se bude objevovat podobně jako před deseti lety negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi jak v individuální kategorizaci, tak i v kategorizaci skupinové. Oproti 1. etapě jsme ve skupinové kategorizaci zaznamenali synonyma jak při vyučovací jednotce, která byla zaměřena na soutěže v rámci překážkových drah, tak i při vybíjené. Celkem u tří učitelů ( $n = 3$  u VS1-2) se objevilo oslovení v rámci štafetových drah nešikově, joudově, a při vybíjené nešťastníci. Dále bylo u jednoho učitele (VS2-2) zaznamenáno oslovení skupiny jak při překážkových drahách (neschopní), tak při vybíjené (trdla). Stejně jako v 1. etapě nás zajímalo využití negativní verbální komunikace v individuální kategorizaci, když z  $n = 11$  učitelů deset učitelů provedlo negativní označení pro žáka, který byl později identifikován jako žák s pohybovou neúspěšností. Zároveň jsme zaznamenali změnu poměru mezi žáky a žákyněmi u obou souborů. Negativní verbální komunikace směřovala od učitele k žákovi následovně: u žáků ( $\check{Z}^{\text{SPN}}$   $n = 8$ ), tak i žákyň ( $\check{Z}^{\text{SPN}}$   $n = 7$ ) pohybově neúspěšných v souboru VS1-2. U souboru VS2-2 jsme zaznamenali mírnou převahu negativního označení u žáků ( $\check{Z}^{\text{SPN}}$   $n = 8$ ), než u žákyň ( $\check{Z}^{\text{SPN}}$   $n = 5$ ) pohybově neúspěšných. Avšak podobně jako v 1. etapě bylo zaznamenáno stejné rozložení u negativní verbální komunikace u spolužáků a spolužákyň.

Učitel tělesné výchovy v průběhu dvou hospitačních vyučovacích jednotek verbálně směřoval tedy i na jiného žáka než pohybově neúspěšného (výskyt jevu: VS1-2 n = 12; když u žáků Ž n = 7 a žákyň Žk n = 5; VS2-2 n = 9; když u žáků Ž n = 5 a žákyň Žk n = 4). Můžeme tedy konstatovat, že oproti sledování ve školním roce 1998/1999 byli u obou souborů (VS1-2 a VS2-2) ve školním roce 2008/2009 z hlediska pohlaví učitelem negativně spíše hodnoceni žáci později identifikovaní jako pohybově neúspěšní. Podobně tomu bylo při používání negativa u jejich spolužáků, což bylo ve shodě se školním rokem 1998/1999. V průběhu hospitačních hodin tělesné výchovy byly zaznamenány synonyma, která učitel tělesné výchovy skutečně používal směrem k těmto žákům. Některá se opakovala jako v 1. etapě, některá byla nová. Jednalo se jednak o přídavná jména: levý, těžkopádný, slabý, tragický, neobratný, nešikovný, a dále o podstatná jména: nešťastník, nemehlo, nešika, smolař, střevo. Uvedená zjištění při interakci učitel – žák s pohybovou neúspěšností stojí za pozornost. Učitel tak svým oslovením může určité žakovské naděje nevědomě nebo i vědomě zpochybnit, případně až likvidovat, což odpovídá tvrzení Lukášové (2010). Je třeba si uvědomit, že si takovýto žák při netaktním oslovení nemůže vytvořit vztah k tělesné výchově, zároveň k pohybovým aktivitám, a co je nejpodstatnější cítí se ve školním kolektivu jako méněcenný jenom díky tomu, že učitel vyjadřuje nedůvěru v jeho schopnosti, což může vést k psychotraumatizaci. Důkazem mohou být i níže uvedené příklady formulací, se kterými jsme se v průběhu hospitací setkali. Podobné formulace jako v 1. etapě typu:

„ty jsi ale nešika“, případně „to je náš pohybový nešťastník“, „co ten náš smolař zase dělal při tom driblinku“. Objevily se spojení s přídavným jménem: „až teď do cíle doběhl náš těžkopádný Luděček“, „Marťa je při chytání slabá“. Zároveň jsme zaznamenali kombinaci pozitivní motivace v podobě povzbuzení s reagováním na somatickou složku osobnosti žáka: „bude to lepší, cvalíku“.

#### Tabulka 58

Výskyt sledovaných jevů v rámci hospitačních hodin ve školním roce 2008/2009 u souboru VS1-2

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Pohlaví učitele TV	Učitelovo označení žáka, kterému se nedaří provést a splnit určený pohybový úkol	Názor učitele na ochotu pracovat s tímto žákem ve školní TV	Zařazení žáka, kterému se nedaří provést určený pohybový úkol, dle školního hodnocení	Negace používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení žáka = individuální kategorizace	Synonyma používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení skupiny = skupinová kategorizace (štafety = št; vybíjená = vb)
3. A	14	Ž	Nemotorný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>2</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k6</sub> ; Ž <sub>k10</sub> <sup>sPN</sup> ; Ž <sub>k11</sub> <sup>sPN</sup>	Nezaznamenáno

3. B	21	Ž	Nešikovný	Ano	Průměrný prospěch	Ž <sub>3</sub> Ž <sub>k7</sub>	Skupina 1 (přd) „nešikovné“
3. C	21	Ž	Neobratný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>2</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k4</sub> ; Ž <sub>k13</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k17</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
3. D	20	M	Nešikovný	Ne	Výborný prospěch	Ž <sub>3</sub> ; Ž <sub>8</sub> ; Ž <sub>k10</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k13</sub> <sup>SPN</sup>	Skupina 2 (přd) „joudové“
4. A	23	Ž	Dyspraktický	Ano	Špatný prospěch	Ž <sub>2</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>4</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>6</sub> ; Ž <sub>8</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k12</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
4. B	23	Ž	Pohybově negramotný	Obtížně	Průměrný prospěch	Ž <sub>3</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>4</sub> ; Ž <sub>k7</sub> ; Ž <sub>k12</sub> <sup>SPN</sup>	Skupina 1 (vb) „nešťastníci“
4. C	20	Ž	Neúspěšný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>6</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>8</sub> ; Ž <sub>k10</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k11</sub>	Nezaznamenáno
<b>Σ</b>	<b>142</b>	Pozn. žák/ žákyně označený (a) Ž <sup>SPN</sup> / Ž <sub>k</sub> <sup>SPN</sup> byl(a) v další etapě výzkumného šetření identifikován(a) jako žák/žákyně s pohybovou neúspěšností; Ž = žák; Ž <sub>k</sub> = žákyně; přd = přek.dráha (1. hod.), vb = vybíjená (2. hod.)					

Tabulka 59

Výskyt sledovaných jevů v rámci hospitačních hodin ve školním roce 2008/2009 u souboru VS2-2

Třída	Celkový počet (n) žáků a žákyň	Pohlaví učitele TV	Učitelovo označení žáka, kterému se nedaří provést a splnit určený pohybový úkol	Názor učitele na ochotu pracovat s tímto žákem ve školní TV	Zařazení žáka, kterému se nedaří provést určený pohybový úkol, dle školního hodnocení	Negace používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení žáka = individuální kategorizace	Synonyma používaná v průběhu hospitační VJ pro hodnocení skupiny = skupinová kategorizace (štafety = št; vybíjená = vb)
3. A	29	Ž	Neohrabaný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>2</sub> ; Ž <sub>6</sub> ; Ž <sub>k11</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k21</sub>	Skupina 3 (přd) „neschopní“ Skupina 1 (vb) „trdla“
3. B	30	Ž	Nešikovný	Ne	Průměrný prospěch	Ž <sub>1</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>5</sub> ; Ž <sub>7</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>10</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>11</sub> ; Ž <sub>k14</sub> ; Ž <sub>k19</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
4. A	24	Ž	Pohybově oslabený	Obtížně	Výborný prospěch	Ž <sub>5</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>9</sub> ; Ž <sub>k12</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k14</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k17</sub>	Nezaznamenáno
4. B	22	Ž	Neúspěšný	Ne	Špatný prospěch	Ž <sub>1</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>4</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>6</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>k9</sub> ; Ž <sub>11</sub> <sup>SPN</sup> ; Ž <sub>14</sub> <sup>SPN</sup>	Nezaznamenáno
<b>Σ</b>	<b>105</b>	Pozn. žák/ žákyně označený (a) Ž <sup>SPN</sup> / Ž <sub>k</sub> <sup>SPN</sup> byl(a) v další etapě výzkumného šetření identifikován(a) jako žák/žákyně s pohybovou neúspěšností; Ž = žák; Ž <sub>k</sub> = žákyně; přd = přek.dráha (1. hod.), vb = vybíjená (2. hod.)					

### Souhrnný komentář podkapitoly 1

V této podkapitole jsme zaznamenali při monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy ve dvou etapách (školní roky 1998/1999 a 2008/2009) některé jevy, které mohou souviset se vznikem role žáka s pohybovou neúspěšností. Zaměřili jsme se zejména na negativní verbální komunikaci směrem od učitele k žákovi při dvou vybraných vyučovacích jednotkách. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o dvě vyučovací jednotky celkem u n = 25

tříd (v 1. etapě  $n = 14$  tříd a ve 2. etapě 11 tříd) dvou záměrně vybraných souborů VS1 a VS2 nelze zjištěné výsledky zevšeobecňovat. Za pozornost však stojí zjištění, že v podmínkách školní tělesné výchovy se u vybraných souborů objevuje negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi. Tato negativní verbální komunikace je vedena jak k žákovi, kterému se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává, tak i k jeho spolužákovi. Není ani výrazných rozdílů mezi pohlavími. V 1. etapě jsme spíše zaznamenali, že učitel tělesné výchovy oslovuje negativním pojmem zvláště žákyně s pohybovou neúspěšností než žáky (soubor VS1-1: žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 10$  a žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$ ; soubor VS2-1: žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 15$  a žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 6$ ). Naopak při zaznamenání využití oslovení negativním pojmem u vrstevníků pohybově neúspěšných žáků a žákyň se učitel tělesné výchovy spíše obracel na žáky (soubor VS1-1: žákyně  $\check{Z}k$   $n = 3$  a žáci  $\check{Z}$   $n = 9$ ; VS2-1: žákyně  $\check{Z}k$   $n = 9$  a žáci  $\check{Z}$   $n = 13$ ). V tomto případě lze hledat možné vysvětlení ve skutečnosti, že žákyně s nižší pohybovou úrovní se mohly stát „snadnějším terčem“ negativního oslovení než žáci stejné kategorie. Naproti tomu u jejich spolužáků je možné vnímat z pohledu učitele krátkodobé momentální zklamání z provedení pohybového úkolu. Zjištění, které bylo zaznamenáno v 1. etapě se nepotvrdilo po deseti letech ve 2. etapě, kde učitel spíše směřoval negativní komentář na žáky později identifikované jako žáci s pohybovou neúspěšností (soubor VS1-2: žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$  a žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 7$ ; soubor VS2-2: žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$  a žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 5$ ). Avšak v kategorii spolužáků se podobně jako v 1. etapě učitel v negativním oslovení zaměřoval spíše na žáky než na žákyně (soubor VS1-2: žáci  $\check{Z}$   $n = 7$  a žákyně  $\check{Z}k$   $n = 5$ ; soubor VS2-2: žáci  $\check{Z}$   $n = 5$  a žákyně  $\check{Z}k$   $n = 4$ ). V obou etapách jsme zachytili různé formulace, které učitel využíval směrem k žákovi v okamžiku, kdy se mu něco nepovedlo. Zde bychom chtěli připomenout, že se může jednat o velice závažný problém při nevhodném oslovování žáka, jelikož učitelovo negativní oslovení může způsobit nepříjemnost v sociálním klimatu samotné třídy. Uvědomme si, že v souvislosti s takovýmto oslovením mohou spolužáci vymýšlet různé přezdívky, které mohou být výraznou a takto označeným žákem často pociťovanou formou stresující verbální agresivity týkající se zejména somatické, psychické, ale i pohybové složky osobnosti. Takovýto žák si totiž může začínat uvědomovat objektivně nebo i jen subjektivně pociťovaný určitý nedostatek, případně handicap, což z hlediska rozvoje základního pohybového fondu se zdá být u těchto žáků kontraproduktivní. Takovéto případy stresových situací mohou přetrvávat i mnoho let a mohou negativně působit na vývoj samotného dítěte a jeho budoucího začlenění do života. Z těchto poznatků však nemusí vyplývat, že všechny děti, které pociťují určitý nedostatek, musí být nutně stresovány svými spolužáky a trpět možným syndromem psychosociální izolovanosti. Zajímavé je, že ve



skupině spolužáků může být často znevýhodněn i jedinec, který má výborný prospěch, tedy premiant třídy nebo dokonce celé školy.

Uvedené jsme si uvědomili při zjišťování názorů učitelů tělesné výchovy souborů VS1 a VS2 na žáka, kterému se nedaří provést a tedy splnit předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává. Učitelé připustili, že mezi těmito žáky se mohou objevovat i žáci s výborným prospěchem (u učitelů 1. etapy  $n = 3$  odpovědi; u učitelů 2. etapy  $n = 2$  odpovědi). Spíše však podle učitelů mají žáci, kterým se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostávají, průměrný prospěch (u učitelů 1. etapy  $n = 7$  odpovědí; u učitelů 2. etapy  $n = 7$  odpovědí). Za pozornost stojí zjištění, že jsme u učitelů zaznamenali náznaky negativních sociálních projevů, které mohly být výsledkem dosažení soutěživé atmosféry v průběhu vyučovací jednotky, kdy si učitel nemusí v určité situaci uvědomit použití netaktního oslovení, nebo také díky dlouhodobějšímu negativnímu hodnocení daného žáka. Mezi negativní sociální projevy lze v našem případě zařadit zesměšňování, přehlížení, nebo „usazení daného žáka“ ošklivou poznámkou. Ošklivou poznámkou již může být například nemotora, nešika, outsider, případně neobratný žák nebo neohrabaný. Jsou to tedy pojmy, které označují jedince, kterému se nedaří provést a tím pádem splnit předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává. I na základě zjištění názorů učitelů tělesné výchovy na takového žáka jsme zaznamenali různé kategorie. Nejčastěji byly využívány pojmy neúspěšný ( $n = 3$ ), neohrabaný ( $n = 3$ ), nešikovný ( $n = 3$ ) v 1. etapě a ve 2. etapě se pak nejčastěji objevil pojem nešikovný ( $n = 3$ ), ostatní pojmy byly zastoupeny po jedné odpovědi ( $n = 1$ ): nemotorný, neobratný, dyspraktický, pohybově negramotný, neúspěšný, neohrabaný, pohybově oslabený. Ve 2. etapě jsme zaznamenali tedy i pojmy, které jsou využívány v současné pedagogické praxi. Zároveň ve spojitosti se současnou pedagogickou praxí vyvstala otázka, zda by učitelé tělesné výchovy byli ochotni se věnovat žákům s pohybovou neúspěšností. Jedná se o velice citlivou záležitost, jelikož si učitelé uvědomují, že by tyto žáky měli podporovat, však v podmínkách školní tělesné výchovy se objevuje velké množství situací, které neumožní se těmto žákům věnovat. Proto volí spíše standardní postup a žáky nechají se pohybovat se skupinou spolužáků, s pocitem, že se může objevit určitá pohybová činnost, která tohoto žáka osloví. Případně připustí omluvenku od rodiče. Ochota učitele tělesné výchovy pracovat s žáky, kterým se nedaří provést předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostávají, je podobná jak v 1. etapě, tak i ve 2. etapě. Učitelé odpověděli (1. etapa  $n = 9$  odpovědí; 2. etapa  $n = 7$  odpovědí), že momentálně nejsou ochotni s těmito žáky pracovat. Podobně se objevuje názor, že s těmito žáky je obtížné pracovat (1. etapa  $n = 2$  odpovědi; 2. etapa  $n = 2$  odpovědi). Pouze tři učitelé (1. etapa) a dva učitelé (2. etapa) uvedli, že by byli

ochotni s těmito žáky pracovat. V této souvislosti nás napadá možnost využít v rámci vyučování tělesné výchovy asistenta pedagoga.

### **3.9.1.2 Monitorování zdatnosti a pohybové úrovně žáků a žákyň ve vybraných motorických testech s dalším vyhodnocením pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti**

Monitorování zdatnosti a pohybové úrovně žáků a žákyň vybraných dvou souborů (velké a malé město) ve dvou etapách výzkumného šetření (školní roky 1998/1999 a 2008/2009) bylo východiskem pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti žáků a žákyň mladšího školního věku. Jak již bylo uvedeno v metodické části vlastní monitorování zdatnosti a pohybové úrovně bylo realizováno prostřednictvím šesti testů. Hlavním cílem bylo zjistit aktuální úroveň zdatnosti a zároveň pohybovou úroveň žáků a žákyň u všech šesti testů.

Pro hodnocení byly použity tabulky pro jednotlivé testy, které byly založeny na principu normality, když za normu byly považovány hodnoty pohybující se kolem populačního průměru. Hodnoty výrazně vzdálené od průměru indikovaly stav mimo obvyklou úroveň, což vedlo k hodnocení, kdy žák překročil nebo výrazně překročil požadavky daného pohybového úkolu, případně se mu nepodařilo splnit či výrazně nepodařilo splnit daný pohybový úkol podle požadavku normy. Zaznamenané výsledky byly převedeny do pěti kategorií (výrazně podprůměrný, podprůměrný, průměrný, nadprůměrný a výrazně nadprůměrný). Z testové normy tak došlo k převedení z kvalitativního hodnocení aktuální pohybové úrovně na kvantitativní hodnocení pomocí bodů. Uvedená norma pak podrobně detekovala pohybovou úroveň sledovaných žáků a pracovně byla převedena do tří kategorií: žák s pohybovou neúspěšností (opakovaně se mu výrazně nepodařilo či nepodařilo splnit vybraný pohybový úkol ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných), žák se základním pohybovým fondem (pohyboval se zejména kolem stanovené normy, mohlo se však výjimečně objevit jak výrazné nesplnění či nesplnění, případně splnění či výrazné splnění pohybového úkolu) a žák s pohybovou úspěšností (převažovala zejména forma výrazně splnil či splnil ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných).

#### **Skok daleký z místa (1. a 2. etapa)**

Hned na začátku musíme upozornit na 3. ročník souboru VS2-1 (tabulka 60), kde nedošlo k výraznému zastoupení v kategorii podprůměrný. Zbylé soubory se totiž pohybovaly spíše kolem průměrných a podprůměrných hodnot.

Na základě tohoto zjištění musíme upozornit na skutečnost, kterou jsme nemohli u 3. ročníku souboru VS2-1 (tabulka 60) ovlivnit. V tomto ročníku se mezi monitorovaným počtem 97 žáků vyskytovala jedna pětina žáků, kteří procházeli již systematickou sportovní přípravou ve

skoku na lyžích v lyžařském oddíle. Je zajímavé, že v ostatních motorických testech (kromě T2 lehu – sedu) nedošlo u této skupiny k tak výraznému rozdílu ve výsledku.

Jednotlivé soubory jinak (tabulka 60 a tabulka 61) dosahovaly v obou etapách výzkumného šetření nejčastěji průměrné pohybové úrovně (VS1-1 3. ročník 41,5 %; VS2-1 3. ročník 43,3 %; VS1-2 3. ročník 39,3 %; VS1-2 4. ročník 32,6 %; VS2-2 3. ročník 38,3 % a VS2-2 4. ročník 48,5 %). U 4. ročníků obou souborů v 1. etapě dokonce částečně převažovala podprůměrná pohybová úroveň (VS1-1 4. ročník 36,5 % a VS2-1 4. ročník 40,3 %). Zároveň můžeme konstatovat, že jsme nezaznamenali rozdíl mezi soubory z velkého a malého města.

**Tabulka 60**

Pohybová úroveň v testu skok do dálky z místa u jednotlivých sledovaných souborů (1998/1999)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-1 3. ročník (n = 65)	6,2 %	38,5 %	41,5 %	13,8 %	0 %
VS1-1 4. ročník (n = 63)	7,9 %	36,5 %	23,8 %	22,3 %	9,5 %
VS2-1 3. ročník (n = 97)	8,2 %	8,2 %	43,3 %	33,1 %	7,2 %
VS2-1 4. ročník (n = 72)	5,5 %	40,3 %	30,6 %	22,2 %	1,4 %

**Tabulka 61**

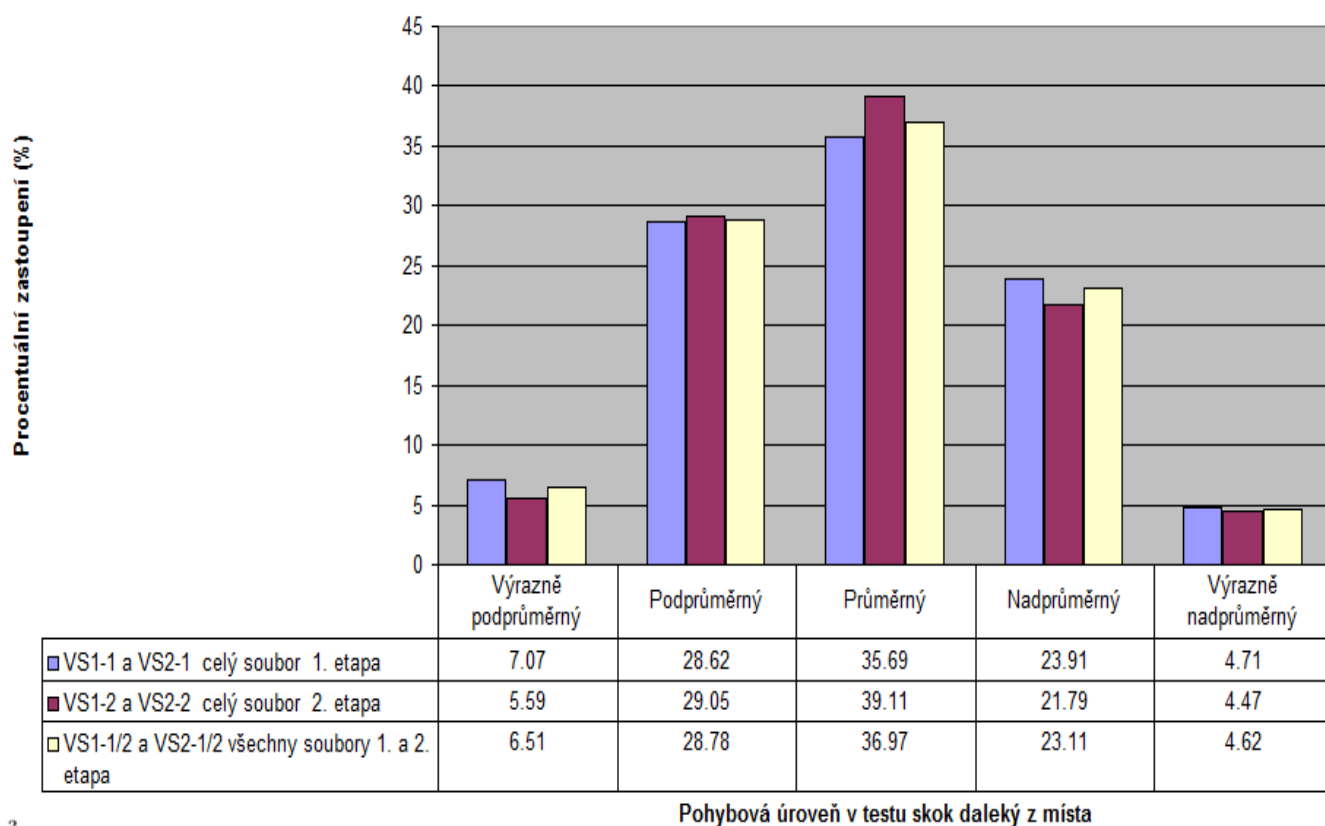
Pohybová úroveň v testu skok do dálky z místa u jednotlivých sledovaných souborů (2008/2009)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-2 3. ročník (n = 56)	8,9 %	33,9 %	39,3 %	17,9 %	0 %
VS1-2 4. ročník (n = 43)	4,6 %	30,2 %	32,6 %	23, %	9,3 %
VS2-2 3. ročník (n = 47)	2,1 %	27,7 %	38,3 %	25,5 %	6,4 %
VS2-2 4. ročník (n = 33)	6,1 %	21,2 %	48,5 %	21,2 %	3,0 %

Kromě porovnání mezi ročníky jednotlivých souborů ve dvou etapách výzkumného šetření jsme se pokusili zachytit pohybovou úroveň celých souborů v obou etapách, což lze zaznamenat v grafu 1 a dále v příloze 11 (tabulky 1 a 2). Zároveň jsme v grafu uvedli i procentuální rozložení v pěti kategoriích v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření, což je také uvedeno v příloze 11 (tabulka 3).

Ve skoku do dálky z místa jsme v obou etapách zaznamenali velmi podobné procentuální rozložení v pěti kategoriích. Nejčastěji byla zastoupena kategorie průměrné pohybové úrovně (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 35,69 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 39,11 %) následována kategorií podprůměrné pohybové úrovně (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 28,62 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 29,05 %). Kategorie nadprůměrné pohybové úrovně vykazala ve 2. etapě oproti 1. etapě snížení procentuálního zastoupení o 2,12 %. Kategorie výrazně podprůměrná úroveň nepřesáhla 7,5 % a kategorie výrazně nadprůměrná pohybová úroveň nepřekročila 5% hranici. Podobné procentuální zastoupení můžeme zachytit i v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření, když převažuje průměrná pohybová úroveň (36,97 %) nad podprůměrnou pohybovou úrovní (28,78 %) a nadprůměrnou úrovní (23,11 %).

Z hlediska výsledkové interpretace skoku do dálky z místa u vybraných souborů jsme byli překvapeni mírným odklonem od průměru směrem k podprůměrné pohybové úrovni. Domníváme, že tento pohybový úkol patří mezi velice často zařazené cviky v rámci jak aktivit školní tělesné výchovy, tak i v rámci organizované sportovní přípravy dětí. Samozřejmě můžeme uvedené zdůvodňovat určitými individuálními vývojovými zákonitostmi, které se mohou projevit v nižší úrovni výbušné síly dolních končetin.



$$\chi^2 = 0,97; df = 4; p = 0,915$$

Pohybová úroveň v testu skok daleký z místa

Graf 1

Pohybová úroveň sledovaných souborů (celý soubor v 1. i 2. etapě, všechny soubory 1. a 2. etapy) v testu skok daleký z místa

### Leh – sed opakovaně po dobu 1 minuty (1. a 2. etapa)

V testu opakovaného lehu – sedu po dobu jedné minuty se všechny sledované skupiny pohybovaly v průměrném až nadprůměrném hodnocení (tabulka 62 a tabulka 63). Průměrné hodnoty převažovaly v 1. etapě u souboru VS1-1 (4. ročník = 49,2 %) a u souboru VS2-1 (4. ročník 41,7 %). V obou případech tedy překročily 40% hranici. Ve 2. etapě se také jednalo z hlediska průměrné hodnoty hodnocení u obou souborů o 4. ročníky (VS1-1, 4. ročník 39,5 % a VS2-1, 4. ročník 57,6 %). Naopak nadprůměrné hodnocení jsme zaznamenali v 1. etapě u 3. ročníků obou souborů (VS1-1, 36,9 % a VS2-1, 45,2 %) a více jak 40% zastoupení nadprůměrného hodnocení bylo zachyceno ve 2. etapě opět u 3. ročníků obou souborů (VS1-1, 46,4 % a VS2-1, 44,7 %). U souborů 4. ročníků v obou etapách vyjma souboru 4. ročníku VS2-2 bylo jako druhé v procentuálním zastoupení zaznamenáno zastoupení nadprůměrného hodnocení překračující 30 % (4. ročník VS1-1 = 34,9 %; 4. ročník VS2-1 = 31,9 %; 4. ročník VS1-2 = 37,2 %). Soubor 4. ročníku VS2-2, u něhož sice převládá průměrná pohybová úroveň (57,9 %) se pohybuje v dalším zastoupení v podprůměrném hodnocení (21,2 %).

Všechny soubory 3. ročníků z obou etap měly jako druhé procentuální zastoupení po nadprůměrném hodnocení pohybové úrovně kategorii průměrného hodnocení, když ve všech případech byla překročena hranice 30 % (3. ročník VS1-1 = 35,4 %; 3. ročník VS2-1 = 32,0 %; 3. ročník VS1-2 = 30,4 % a 3. ročník VS2-2 = 42,6 %).

Tabulka 62

Pohybová úroveň v testu leh – sed u jednotlivých sledovaných souborů (1998/1999)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-1 3. ročník (n = 65)	0 %	6,2 %	35,4 %	36,9 %	21,5 %
VS1-1 4. ročník (n = 63)	0 %	1,6 %	49,2 %	34,9 %	14,3 %
VS2-1 3. ročník (n = 97)	2,1 %	5,2 %	32,0 %	45,2 %	15,5 %
VS2-1 4. ročník (n = 72)	0 %	12,5 %	41,7 %	31,9 %	13,9 %

Tabulka 63

Pohybová úroveň v testu leh – sed u jednotlivých sledovaných souborů (2008/2009)

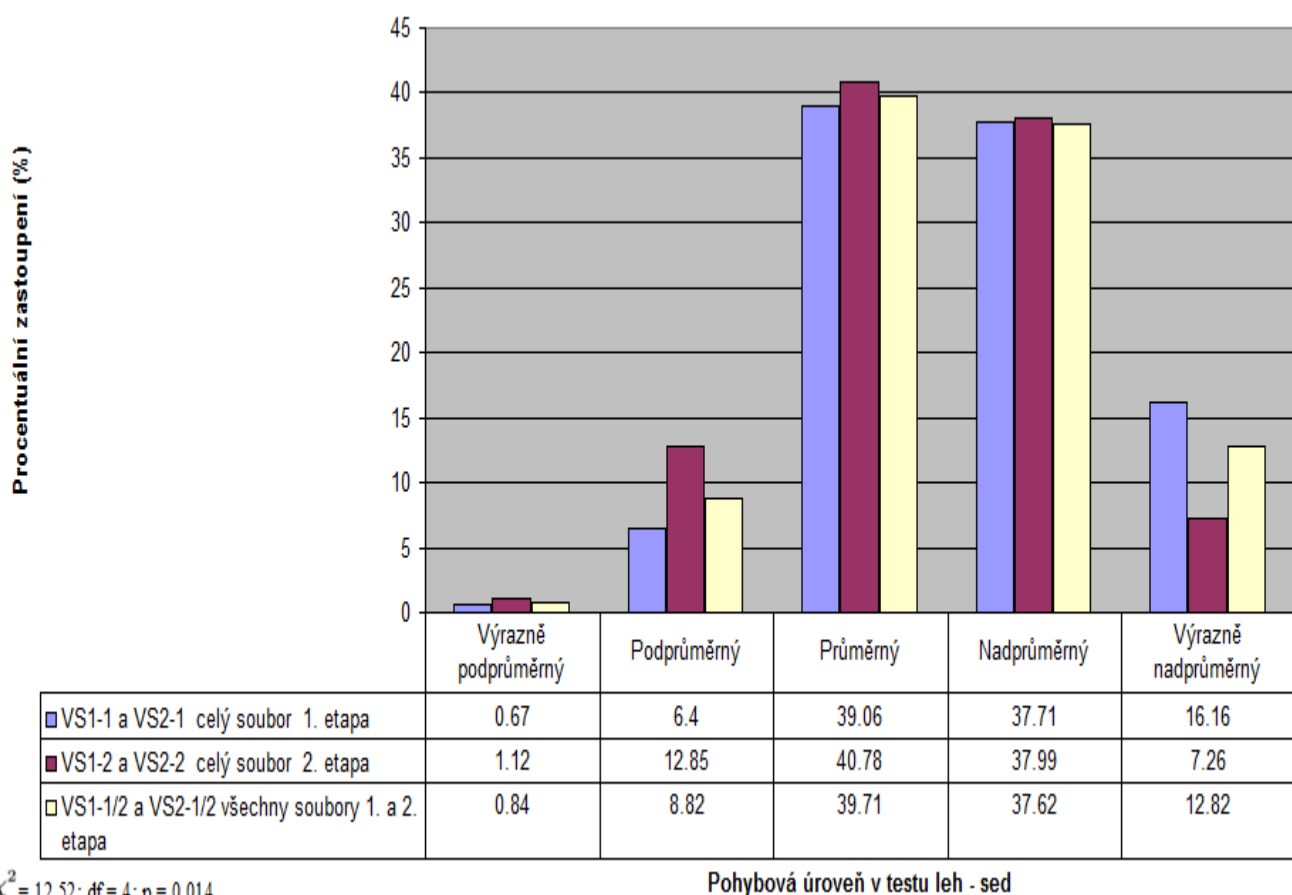
Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-2 3. ročník (n = 56)	0 %	10,7 %	30,4 %	46,4 %	12,5 %
VS1-2 4. ročník (n = 43)	2,3 %	16,3 %	39,5 %	37,2 %	4,6 %
VS2-2 3. ročník (n = 47)	0 %	6,4 %	42,6 %	44,7 %	6,4 %
VS2-2 4. ročník (n = 33)	3,0 %	21,2 %	57,6 %	15,1 %	3,0 %

Co se týká pohybové úrovně sledovaných souborů v obou etapách zvlášť a zároveň v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření, což přibližuje graf 2 a zároveň přináší příloha 12 (tabulka 4–6), převažuje průměrná pohybová úroveň jak v 1. etapě (VS1-1 a VS2-1 celý soubor 39,06 %), tak i ve 2. etapě (VS1-2 a VS2-2 celý soubor 40,78 %). V tomto testu dále překračuje v obou etapách hranici 35 % nadprůměrná pohybová úroveň (VS1-1 a VS2-1

celý soubor v 1. etapě 37,71 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 37,99 %). Dále stojí za pozornost, že nadprůměrná pohybová úroveň překročila 15% hranici pouze v 1. etapě (VS1-1 a VS2-1 celý soubor 16,16 %) a dále podprůměrná pohybová úroveň přesáhla 10 % ve 2. etapě (VS1-2 a VS2-2 celý soubor 12,85 %). Výrazně podprůměrná úroveň neměla v tomto testu v obou etapách větší, jak 1,5% zastoupení (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 0,67 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 1,12 %).

Souhrnný výsledek souborů z obou etap šetření koresponduje s výsledky pohybové úrovně sledovaných souborů v obou etapách zvlášť, když převažuje průměrná pohybová úroveň (39,71 %) před nadprůměrnou pohybovou úrovní (37,62 %) a následována výrazně nadprůměrnou úrovní (12,82 %).

Oproti testu T1 (skok do dálky z místa) se hodnoty v testu T2 (leh – sed) spíše pohybovaly od průměru směrem k nadprůměrné pohybové úrovni. Nedomníváme se však, že by tento test jen detekoval sílu břišního svalstva. Podle Měkoty a Kováře (1993) je totiž zaměřen na zjištění úrovně vytrvalostně silové připravenosti jak břišního, tak i bedrostehenního svalstva do flexe. Podobně jako u testu T1 můžeme uvedené zdůvodňovat určitými individuálními vývojovými zákonitostmi, ale i otázkou dodržení správného provedení testovaného pohybu.



$\chi^2 = 12,52; df = 4; p = 0,014$

Pohybová úroveň v testu leh - sed

Graf 2

Pohybová úroveň sledovaných souborů (celý soubor v 1. i 2. etapě, všechny soubory 1. a 2. etapy) v testu leh – sed

### Člunkový běh na 4 × 10 m (1. a 2. etapa)

Člunkovým během 4 × 10 m jsme zachytili úroveň běžecké akcelerační rychlosti s následnou decelerací a opakovanou změnou směru. Hodnoty se u všech čtyř skupin ve dvou etapách výzkumného šetření pohybují kolem průměru, což dokumentují tabulky 64 a 65. Musíme si uvědomit, že tento test je evidentně testem, při kterém dominuje rychlost akcelerace, dále decelerace se změnou směru za podstatného využití dynamické síly dolních končetin. U všech sledovaných souborů v obou etapách je více jak z 50 % zastoupena průměrná pohybová úroveň (3. ročník VS1-1 = 58,5 %; 4. ročník VS1-1 = 55,6 %; 3. ročník VS2-1 = 53,6 %; 4. ročník VS2-1 = 56,9 %; 3. ročník VS1-2 = 51,8 %; 4. ročník VS1-2 = 51,2 %; 3. ročník VS2-2 = 61,7 %; 4. ročník VS2-2 = 51,5 %). Následně převládá nadprůměrná pohybová úroveň, když tři soubory 2. etapy přesáhly 30% zastoupení (4. ročník VS1-2 = 37,2 %; 3. ročník VS2-2 = 34,0 % a 4. ročník VS2-2 = 39,4 %) a dále tři soubory z 1. etapy a jeden soubor z 2. etapy překročily 20 % (3. ročník VS1-1 = 21,5 %; 4. ročník VS1-1 = 25,4 %; 3. ročník VS2-1 = 24,8 % a 3. ročník VS1-2 = 28,6 %). Zároveň je třeba upozornit na soubor 4. ročníku VS2-1. Tento soubor se kromě více jak 50% zastoupení průměrné pohybové úrovně prezentoval 34,7 % podprůměrné pohybové úrovně, což by mohlo korespondovat s vyhodnocením testu T1 skok do dálky z místa (4. ročník VS2-1 průměrná pohybová úroveň = 30,6 % a podprůměrná pohybová úroveň = 40,3 %) a také značit, že nižší úroveň dynamické síly dolních končetin se může projevit v horším výkonu při testu člunkový běh na 4×10 m.

Tabulka 64

Pohybová úroveň v testu člunkový běh 4 × 10 m u jednotlivých sledovaných souborů (1998/1999)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-1 3. ročník (n = 65)	3,1 %	16,9 %	58,5 %	21,5 %	0 %
VS1-1 4. ročník (n = 63)	0 %	19,0 %	55,6 %	25,4 %	0 %
VS2-1 3. ročník (n = 97)	5,1 %	16,5 %	53,6 %	24,8 %	0 %
VS2-1 4. ročník (n = 72)	4,2 %	34,7 %	56,9 %	4,2 %	0 %



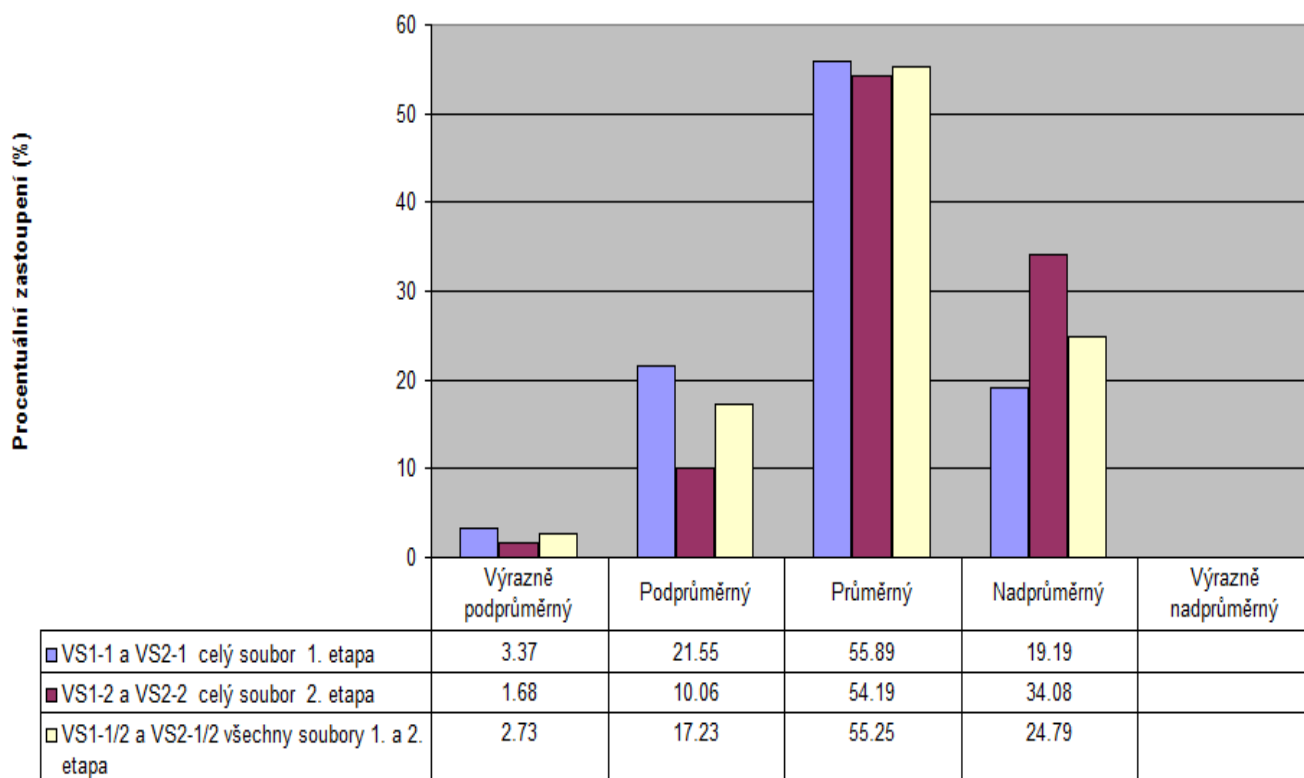
Tabulka 65

Pohybová úroveň v testu člunkový běh  $4 \times 10$  m u jednotlivých sledovaných souborů  
(2008/2009)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-2 3. ročník (n = 56)	1,8 %	17,9 %	51,8 %	28,6 %	0 %
VS1-2 4. ročník (n = 43)	2,3 %	9,3 %	51,2 %	37,2 %	0 %
VS2-2 3. ročník (n = 47)	2,1 %	2,1 %	61,7 %	34,0 %	0 %
VS2-2 4. ročník (n = 33)	0 %	9,1 %	51,5 %	39,4 %	0 %

Více se můžeme zabývat vyhodnocením v grafu 3, kde dochází k porovnání pohybové úrovně celých souborů v obou etapách i při souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření, (dále i v příloze 13 tabulky 7–9). Podobně jako u předcházejících dvou testů (T1 skok do dálky z místa a T2 leh – sed) převažuje zastoupení průměrné pohybové úrovně, když v 1. etapě (VS1-1 a VS2-1 celý soubor) i ve 2. etapě (VS1-2 a VS2-2 celý soubor) je dokonce překročeno 50 % (VS1-1 a VS2-1 celý soubor = 55,89 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor = 54,19 %). U celého souboru VS1-2 a VS2-2 ve 2. etapě můžeme zachytit i více jak 30% zastoupení nadprůměrné pohybové úrovně (34,08 %). Oproti tomu u celého souboru VS1-1 a VS2- v 1. etapě mírně převažuje podprůměrná pohybová úroveň (21,55 %) nad nadprůměrnou pohybovou úrovní (19,19 %).

Hodnotíme-li všechny soubory z obou etap (VS1-1 a VS2-1 a dále VS1-2 a VS2-2), můžeme konstatovat, že převažuje průměrná pohybová úroveň (55,25 %) před nadprůměrnou úrovní (24,79 %). Test T3 Člunkový běh  $4 \times 10$  m se tak u těchto souborů zařadil k testům, kde převažuje spíše průměrná pohybová úroveň, i když se současně s tím objevuje i pohybová úroveň nadprůměrná.



$\chi^2 = 19,78$ ;  $df = 3$ ;  $p = 0,000$

Pohybová úroveň v testu člunkový běh 4×10 m

Graf 3

Pohybová úroveň sledovaných souborů (celý soubor v 1. i 2. etapě, všechny soubory 1. a 2. etapy) v testu člunkový běh 4 × 10 m

### Hluboký předklon (1. a 2. etapa)

V testu T4 Hluboký předklon jsme u sledovaných souborů (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě) zjistili pokles hodnot pod hranici průměru (tabulka 66 a 67). Podobné zjištění bylo zaznamenáno i v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření (graf 4 a příloha 14 tabulky 10–12). Výsledkové spektrum se pohybuje zejména v kategoriích podprůměrný a výrazně podprůměrný. V 1. etapě (školní rok 1998/1999) je zastoupena kategorie výrazně podprůměrné pohybové úrovně u tří souborů (3. ročník VS1-1 = 36,9 %; 4. ročník VS1-1 = 30,2 % a 3. ročník VS2-1 = 43,3 %) a kategorie podprůměrné pohybové úrovně převažuje u 4. ročníku VS2-1 (47,2 %). Ve 2. etapě výzkumného šetření je kategorie výrazně podprůměrné pohybové kategorie zastoupena jedním souborem (3. ročník VS1-2 = 46,4 %). U ostatních souborů jsme zaznamenali podprůměrnou pohybovou úroveň, která přesahovala 50 % (4. ročník VS1-2 = 53,5 %; 3. ročník VS2-2 = 51,1 %; 4. ročník VS2-2 = 51,5 %). V této souvislosti bychom chtěli upozornit na 3. ročník souboru VS2-1, kde se mezi testovanými vyskytovala jedna pětina žáků (z celkového počtu 97), kteří procházeli sportovní přípravou ve skoku na lyžích

v lyžařském oddíle. Je překvapující, že oproti předcházejícím testům se objevuje vysoké procento zastoupení výrazně podprůměrné pohybové úrovně (43,3 %) následováno podprůměrnou pohybovou úrovní (32,0 %). Vzhledem k hodnocení všech souborů v obou etapách výzkumného šetření můžeme konstatovat, že se u žáků a žákyň mladšího školního věku neprojevuje anatomický předpoklad pro maximální rozsah pohybu. Úroveň kloubní pohyblivosti totiž význačně determinuje také elasticita vazivového a svalového aparátu. Zjištěné výsledky souhlasí s tvrzením Kučery a kol. (1997), kteří se zmiňují o tendencích snížené kloubní pohyblivosti u dětí. Vzhledem ke kapacitě práce jsme se důkladněji nezabývali rozdílností mezi chlapci a dívkami, jelikož jsme předpokládali všeobecně vyšší pohyblivost u dívek než u chlapců. V porovnání mezi školami nesledujeme rozdílnost. Podstatná rozdílnost není registrována ani mezi ročníky. Vzhledem k námi zvolené metodice měření jsme nemohli detailněji porovnat naše výsledky s dalšími tuzemskými literárními zdroji.

Tabulka 66

Pohybová úroveň v testu hluboký předklon u jednotlivých sledovaných souborů (1998/1999)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-1 3. ročník (n = 65)	36,9 %	24,6 %	21,5 %	7,7 %	9,3 %
VS1-1 4. ročník (n = 63)	30,2 %	27,0 %	25,4 %	9,5 %	7,9 %
VS2-1 3. ročník (n = 97)	43,3 %	32,0 %	15,5 %	5,2 %	4,0 %
VS2-1 4. ročník (n = 72)	22,2 %	47,2 %	20,8 %	4,2 %	5,6 %

Tabulka 67

Pohybová úroveň v testu hluboký předklon u jednotlivých sledovaných souborů (2008/2009)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-2 3. ročník (n = 56)	46,4 %	37,5 %	8,9 %	5,4 %	1,8 %
VS1-2 4. ročník (n = 43)	39,5 %	53,5 %	2,3 %	4,6 %	0 %
VS2-2 3. ročník (n = 43)	27,7 %	51,1 %	17,0 %	2,1 %	2,1 %

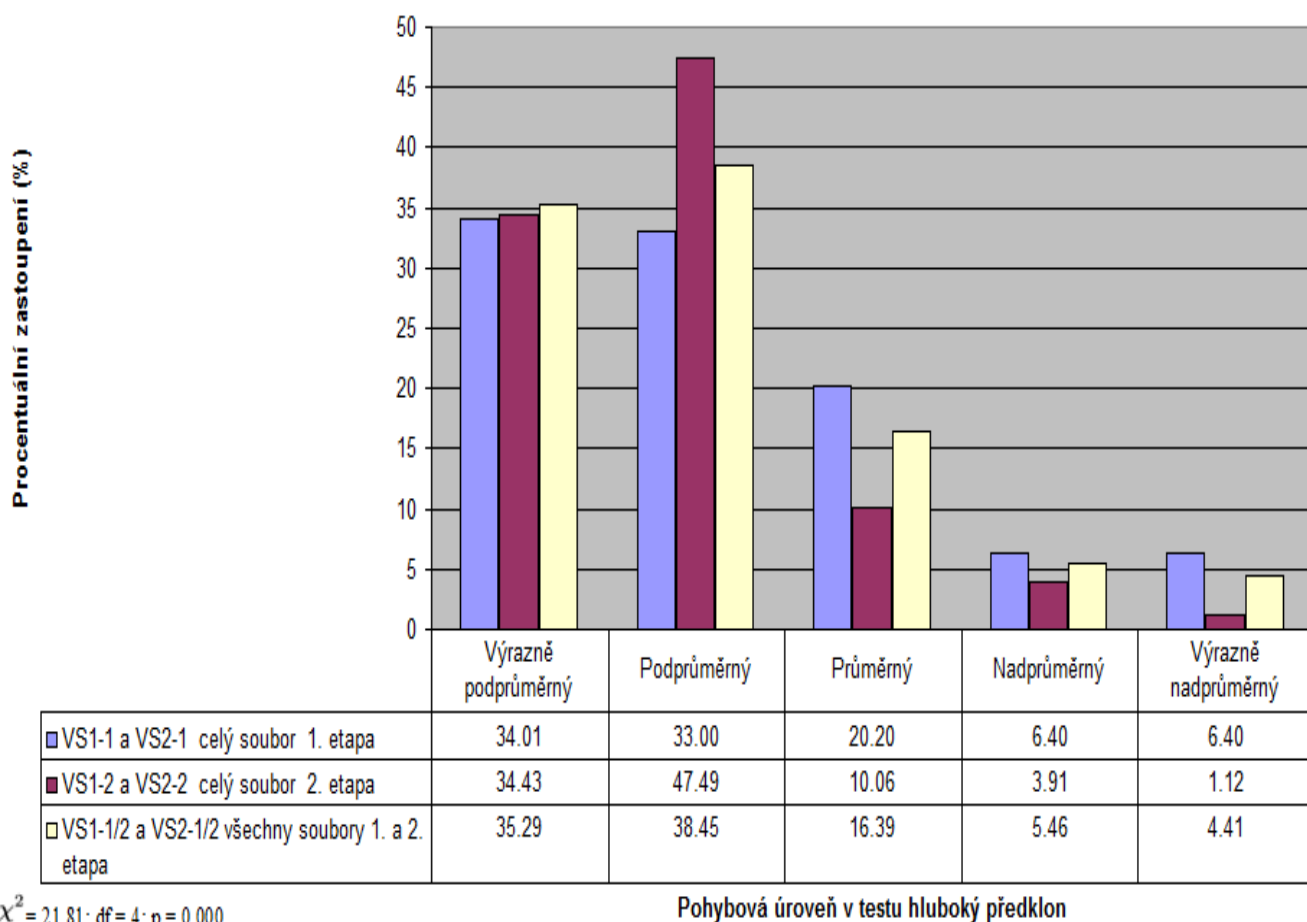
47)					
VS2-2 4. ročník (n = 33)	23,3 %	51,5 %	12,1 %	3,0 %	0 %

Výše uvedené konstatování potvrzuje graf 4 a dále příloha 14 (tabulky 10–12), když porovnáme hodnocení pohybové úrovně sledovaných souborů v obou etapách a následně v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření. Výrazně podprůměrná pohybová úroveň zaznamenává u souborů v obou etapách více jak 30 %. V 1. etapě (VS1-1 a VS2-1 celý soubor) se jedná o 34,01 % a ve 2. etapě dosahuje (VS1-2 a VS2-2 celý soubor) 34,43 %.

Ve 2. etapě se dokonce setkáváme u kategorie podprůměrné pohybové úrovně u souboru VS1-2 a VS2-2 celý soubor se 47,49% zastoupením. Ale i u celého souboru VS1-1 a VS2-1 v 1. etapě jsme zaznamenali přes 30 % (33,00 %). Průměrná pohybová úroveň se více objevuje u celého souboru VS1-1 a VS2-1 v 1. etapě (20,20 %), když u tohoto souboru překračuje 5% hranici pohybová úroveň jak nadprůměrná (6,40 %), tak i výrazně nadprůměrná (6,40 %). U celého souboru VS1-2 a VS2-2 ve 2. etapě takového zastoupení není (průměrná pohybová úroveň 10,06 %; nadprůměrná pohybová úroveň 3,91 % a výrazně nadprůměrná pohybová úroveň 1,12 %).

Souhrnný výsledek souborů z obou etap šetření odpovídá výsledkům pohybové úrovně sledovaných souborů z obou etap. Také zde převažuje podprůměrná pohybová úroveň (38,45 %) před výrazně podprůměrnou pohybovou úrovní (35,29 %). Průměrná pohybová úroveň nepřekračuje hranici 20 % a dosahuje 16,39 %.

Co k tomuto zjištění můžeme říci. Domníváme se, že díky určité změně kvality života v 90. letech 20. století dochází k podceňování zdravotního aspektu pohybových aktivit. Zároveň k tomu mohou nahrávat některé z dále uvedených skutečností. Těmi se myslí zejména absence systematicky zavedených zdravotních cvičení jako jedné ze složek všestranného základního pohybového fondu, dále sklon k jednostrannému přetěžování v mladším školním věku díky výběru stále stejných her a cvičení.



Graf 4

Pohybová úroveň sledovaných souborů (celý soubor v 1. i 2. etapě, všechny soubory 1. a 2. etapy) v testu hluboký předklon

### Rovnovážná poloha (1. a 2. etapa)

Testování rovnovážné polohy nepatří mezi často používané motorické testy ve školní tělesné výchově. Tímto testem jsme se snažili zachytit úroveň rovnováhy a stability u žactva mladšího školního věku. Bohužel je třeba konstatovat, že žáci i žákyně se převážně prezentovali nižší, tedy pod hodnotou průměru, pohybovou úrovní v testu rovnovážné polohy, což dokládají níže uvedené tabulky (tabulka 68 a tabulka 69). Rozdíly jsme zaznamenali mezi dvěma etapami, když ve 2. etapě převažovala zejména výrazně podprůměrná pohybová úroveň. Dokonce u souborů z malého města (3. ročník VS2-2 a 4. ročník VS2-2) překročila jak 50 % (3. ročník VS2-2 = 53,2 %), tak 70 % (4. ročník VS2-2 = 78,8 %). Oproti tomu soubory z velkého města ve 2. etapě měly rovnoměrnější procentuální zastoupení v jednotlivých kategoriích, což je možné zachytit v tabulce 69 (3. ročník VS1-2: výrazně podprůměrná pohybová úroveň 26,8 %; podprůměrná pohybová úroveň 25 % a taktéž výrazně nadprůměrná pohybová úroveň 25 %; 4. ročník VS1-2: výrazně podprůměrná

pohybová úroveň 32,6 %; podprůměrná pohybová úroveň 25,6 % a výrazně nadprůměrná pohybová úroveň 20,9 %).

V 1. etapě je zvláště zastoupena výrazně podprůměrná pohybová úroveň u jednotlivých souborů (kromě souboru 4. ročník VS1-1), a to zejména u souborů z malého města (3. ročník VS2-1 = 46,4 % a 4. ročník VS2-1 = 30,6 %). Dále jsme u těchto dvou souborů zaznamenali jednak podprůměrnou pohybovou úroveň (3. ročník VS2-1 = 22,7 %) a také průměrnou pohybovou úroveň (4. ročník VS2-1 = 23,6 %). Trochu jiná situace byla u souborů z velkého města, když zástupci 3. ročníku souboru VS1-1 měli podobné procentuální rozložení (výrazně podprůměrná pohybová úroveň 32,3 % a podprůměrná pohybová úroveň 29,2 %) jako soubory z malého města. Naopak u žactva 4. ročníku souboru VS1-1 převažovala výrazně nadprůměrná pohybová úroveň (28,6 %), nad podprůměrnou pohybovou úrovní (20,6 %) a výrazně podprůměrnou pohybovou úrovní (19 %).

Naposledy se musíme vrátit k souboru 3. ročníku VS2-1 (tabulka 68), kde sledujeme postupně sestupnou řadu procentuálních hodnot od výrazně podprůměrné pohybové úrovně až po výrazně nadprůměrnou pohybovou úroveň. Domníváme se, že rovnováha a s ním spojená cvičení na rovnováhu (zejména u části dětí, které procházejí sportovní přípravou) nebyla z větší míry u výše zmiňovaného souboru zařazována. Společně s Moravcem (1996) se můžeme zamyslet nad nedostatečnou úrovní statické rovnováhy u žáků mladšího školního věku. Při hodnocení si však musíme uvědomit skutečnost, že zachování rovnováhy je zabezpečováno poměrně složitým reflexně regulačním mechanismem.

Tabulka 68

Pohybová úroveň v testu rovnovážná poloha u jednotlivých sledovaných souborů (1998/1999)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-1 3. ročník (n = 65)	32,3 %	29,2 %	18,5 %	7,7 %	12,3 %
VS1-1 4. ročník (n = 63)	19,0 %	20,6 %	14,3 %	17,5 %	28,6 %
VS2-1 3. ročník (n = 97)	46,4 %	22,7 %	14,4 %	11,3 %	5,2 %
VS2-1 4. ročník (n = 72)	30,6 %	16,7 %	23,6 %	11,0 %	18,1 %

Tabulka 69

Pohybová úroveň v testu rovnovážná poloha u jednotlivých sledovaných souborů (2008/2009)

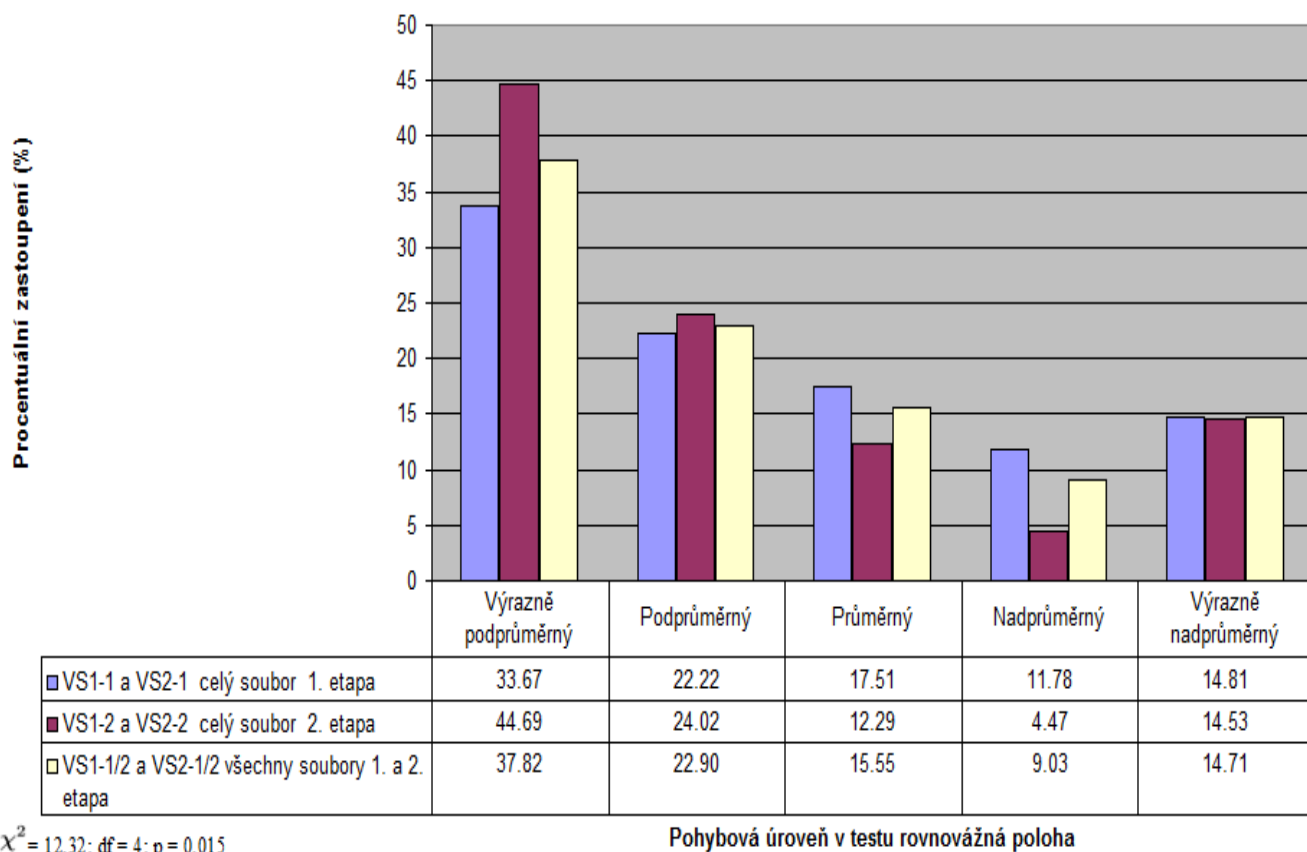
Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-2 3. ročník (n = 56)	26,8 %	25,0 %	17,9 %	5,4 %	25,0 %
VS1-2 4. ročník (n = 43)	32,6 %	25,6 %	11,6 %	9,3 %	20,9 %
VS2-2 3. ročník (n = 47)	53,2 %	27,7 %	12,8 %	0 %	6,4 %
VS2-2 4. ročník (n = 33)	78,8 %	15,1 %	3,0 %	3,0 %	0 %

Jak již bylo sděleno v předcházející části textu, můžeme zaznamenat rozdílnost ve dvou etapách výzkumného šetření u celých souborů (VS1-1 a VS2-1; VS1-2 a VS2-2), což lze také sledovat v grafu 5 a v příloze 15 (tabulky 13–15). Zároveň je v grafu uvedeno procentuální rozložení v pěti kategoriích v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření.

Nejprve se zastavíme u komparace dvou etap, když zejména ve 2. etapě můžeme sledovat výrazně podprůměrnou pohybovou úroveň (44,69 %). I 1. etapa vykazuje výrazně podprůměrnou pohybovou úroveň, avšak nepřekračuje 35% hranici (33,67 %). Podprůměrná pohybová úroveň je u obou souborů zastoupena více jak 20 % (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 22,22 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 24,02 %). Kromě průměrné pohybové úrovně (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 14,51 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 12,29 %) překračuje 10% hranici také kategorie výrazně nadprůměrné pohybové úrovně (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 14,81 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 14,53 %).

Podobné procentuální zastoupení můžeme sledovat v grafu 5 i v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření, když převažuje výrazně podprůměrná pohybová úroveň (37,82 %) nad podprůměrnou pohybovou úrovní (22,90 %). Kolem 15% hranice můžeme zachytit zastoupení jak průměrné pohybové úrovně (15,56 %), tak i výrazně nadprůměrné pohybové úrovně (14,71 %).

Závěrem je třeba říci, že test T5 Rovnovážná poloha patří mezi dva testy, u kterých jsme u dětí mladšího školního věku zachytili spíše výrazně podprůměrnou až podprůměrnou pohybovou úroveň. Přitom se jedná o prostorově a metodicko-organizačně snadno zvládnutelný cvik, který by měl mít v základním pohybovém fondu své zastoupení.



$\chi^2 = 12,32; df = 4; p = 0,015$

Pohybová úroveň v testu rovnovážná poloha

Graf 5

Pohybová úroveň sledovaných souborů (celý soubor v 1. i 2. etapě, všechny soubory 1. a 2. etapy) v testu rovnovážná poloha

### **Chytání míče (1. a 2. etapa)**

Test chytání míče nám vypovídá o dosažené úrovni osvojené pohybové dovednosti. Pro základní vyhodnocení u testovaných souborů jsme použili metodiku Portmanové podpořenou o metodiku hodnocení Knudsona s Morrisonem (2002). Jedná se o test, který se může zdát organizačně náročným a také z hlediska kvalitativního hodnocení neobjektivním. Na základě našich zkušeností můžeme konstatovat, že za předpokladu dodržení standardních metodických postupů splnil svůj účel. Výsledky v obou etapách (školní rok 1998/1999 a 2008/2009) upozorňují na průměrnou pohybovou úroveň dovednosti chytání míče (tabulka 70 a tabulka 71). V 1. etapě překračují hodnoty u všech souborů více jak 40 % (3. ročník VS1-1 = 41,5 %; 4. ročník VS1-1 = 42,9 %; 3. ročník VS2-1 = 50,5 %; 4. ročník VS2-1 = 44,4 %) a ve 2. etapě bylo zaznamenáno více jak 50% zastoupení průměrné pohybové úrovně (3. ročník VS1-2 = 55,4 %; 4. ročník VS1-2 = 65,1 %; 3. ročník VS2-2 = 57,4 %; 4. ročník VS2-2 = 54,5 %). Rozdíl však shledáváme v zastoupení další kategorie, když v 1. etapě se u 3. ročníků objevuje podprůměrná pohybová úroveň při chytání míče (VS1-1 = 27,7 % a VS2-1 = 26,8 %) a naopak u 4. ročníků zaznamenáváme nadprůměrnou pohybovou úroveň, která v procentuálním zastoupení překračuje 40 % (VS1-1 = 41,2 % a VS2-1 = 40,3 %). Ve 2. etapě



již nedochází k rozdílům mezi ročníky (3. a 4. ročník). U všech souborů 2. etapy se za průměrnou pohybovou úroveň objevuje podprůměrná pohybová úroveň (3. ročník VS1-2 = 23,2 %; 4. ročník VS1-2 = 20,9 %; 3. ročník VS2-2 = 36,2 %; 4. ročník VS2-2 = 30,3 %). Na základě komparace 3. a 4. ročníků obou souborů (velké i malé město) jak v 1. etapě, tak i ve 2. etapě vychází výsledky mírně ve prospěch 4. ročníku, což může být dáno případnou vyšší pohybovou zkušeností při manipulaci s míčem v různých průpravných a herních činnostech (chytání, házení, kutálení, přihrávání apod.). Podnětné pro řešení tohoto problému v dalších letech by bylo porovnání úrovně motorické dovednosti chytání míče mezi chlapci a dívkami mladšího školního věku. Na základě našeho monitorování této dovednosti se hypoteticky domníváme, že mnohem lépe by v této činnosti uspěli chlapci než dívky.

Tabulka 70

Pohybová úroveň v testu chytání míče u jednotlivých sledovaných souborů (1998/1999)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-1 3. ročník (n = 65)	7,7 %	27,7 %	41,5 %	23,1 %	0 %
VS1-1 4. ročník (n = 63)	0 %	15,9 %	42,9 %	41,2 %	0 %
VS2-1 3. ročník (n = 97)	8,2 %	26,8 %	50,5 %	14,4 %	0 %
VS2-1 4. ročník (n = 72)	0 %	13,9 %	44,4 %	40,3 %	1,4 %

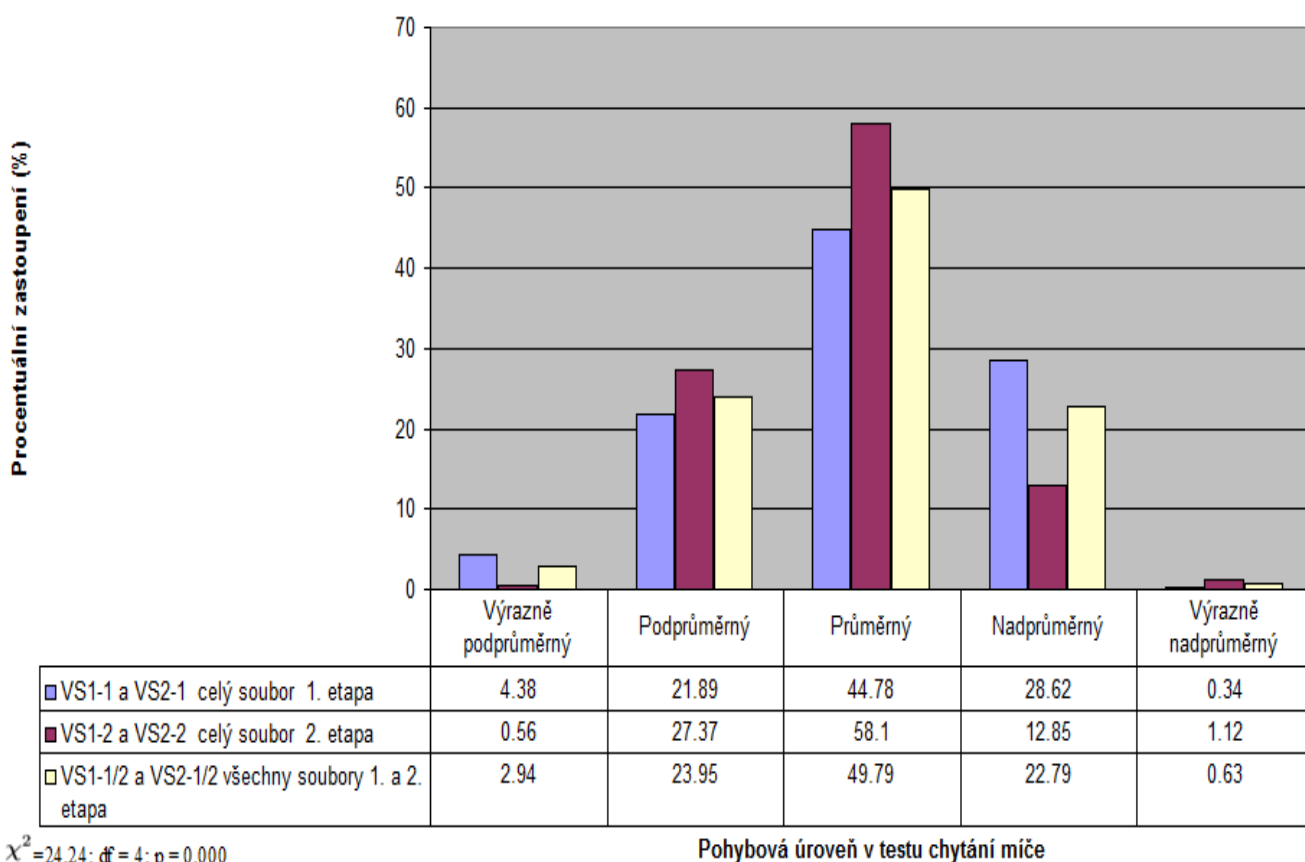
Tabulka 71

Pohybová úroveň v testu chytání míče u jednotlivých sledovaných souborů (2008/2009)

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
VS1-2 3. ročník (n = 56)	1,8 %	23,2 %	55,4 %	16,1 %	3,6 %
VS1-2 4. ročník (n = 43)	0 %	20,9 %	65,1 %	13,9 %	0 %
VS2-2 3. ročník (n = 47)	0 %	36,8 %	57,4 %	6,4 %	0 %
VS2-2 4. ročník (n = 33)	0 %	30,3 %	54,5 %	15,1 %	0 %

Graf 6 a také příloha 16 (tabulky 16–19) nás upozorňují na porovnání hodnocení pohybové úrovně v testu chytání míče u sledovaných souborů v obou etapách a následně v souhrnném výsledku souborů z obou etap šetření. Podobně jako v tabulkách 70 a 71, tak i v grafickém vyjádření vychází při hodnocení pohybové úrovně chytání míče jako průměrné (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 44,78 % a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 58,1 %). Rozdíl můžeme zaznamenat při porovnání obou etap (1. a 2. etapa) z hlediska dalšího procentuálního zastoupení, když v 1. etapě se jedná o nadprůměrnou pohybovou úroveň (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě 28,62 %), naopak ve 2. etapě je to podprůměrná pohybová úroveň (VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě 27,37 %). Kategorie jak výrazně podprůměrné pohybové úrovně, tak kategorie výrazně nadprůměrné pohybové úrovně měly velice nízké procentuální zastoupení, které nepřesáhlo 5% hranici.

Souhrnný výsledek souborů z obou etap šetření (VS1-1 a VS2-1 celý soubor v 1. etapě a VS1-2 a VS2-2 celý soubor ve 2. etapě) odpovídá výsledkům pohybové úrovně sledovaných souborů jak v 1. etapě, tak i ve 2. etapě. Převažuje zde průměrná pohybová úroveň (49,79 %) před podprůměrnou pohybovou úrovní (23,95 %) a nadprůměrnou pohybovou úrovní (22,79 %).



Graf 6

Pohybová úroveň sledovaných souborů (celý soubor v 1. i 2. etapě, všechny soubory 1. a 2. etapy) v testu chytání míče

### **Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň ve dvou sledovaných etapách pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti na základě individuálních testových profilů**

Při zpracovávání výsledků šesti vybraných motorických testů jsme zaznamenali výskyt výrazně podprůměrných a podprůměrných pohybových úrovní v jednotlivých souborech ve dvou sledovaných etapách (školní rok 1998/1999 a 2008/2009). Pro identifikaci pohybové neúspěšnosti jsme zvolili vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň ve dvou sledovaných etapách pomocí individuálních testových profilů, při níž nám pomohlo vytvoření frekvenční tabulky individuálních testových profilů žáků a žákyň souborů velkého (VS1) a malého města (VS2) ve dvou etapách. Tabulky jsou součástí přílohové části (příloha 17a a tabulky 19, 20, 21 a 22; příloha 17b a tabulky 23, 24, 25 a 26). Došlo tak k převedení z hodnocení pohybové úrovně (použitá pětistupňová norma operovala s kategoriemi výrazně podprůměrný, podprůměrný, průměrný, nadprůměrný a výrazně nadprůměrný) na hodnocení pomocí bodů tak, jak je uvedeno v tabulce 49, která je součástí metodiky výzkumného šetření. Uvedená norma tak podrobně detekovala pohybovou úroveň sledovaných žáků a žákyň a byla pracovně převedena do tří kategorií pohybové úrovně následovně: Pohybová úroveň 1 = žák a žákyně s pohybovou neúspěšností, Pohybová úroveň 2 = žák a žákyně se základním pohybovým fondem a Pohybová úroveň 3 = žák a žákyně s pohybovou úspěšností. V této souvislosti jsme si uvědomili, že vzhledem k pracovnímu konstrukturu pohybové neúspěšnosti na základě triády osobních faktorů byly potlačeny dva z nich (osobnostní limita a motivace) a byl zdůrazněn faktor výrazně podprůměrná až podprůměrná pohybová úroveň. Z důvodu obavy z mnohočetné interpretace byly zbylé dva faktory (osobnostní limita a motivace) zjišťovány až ve druhé části výzkumného šetření.

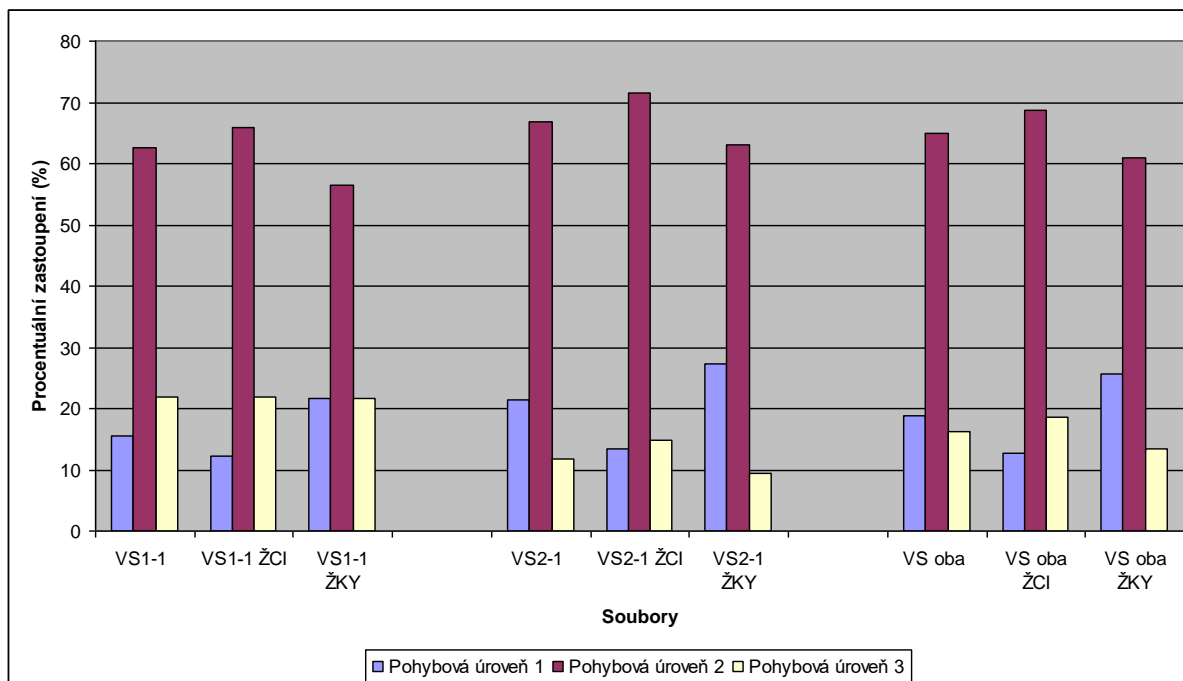
#### **1. etapa (školní rok 1998/1999)**

Na základě grafu 7 a taktéž podle tabulky 27 v příloze 18 můžeme konstatovat, že v 1. etapě výzkumného šetření bylo u souboru z velkého města (VS1-1 = 128 žáků a žákyň) zjištěno 15,62 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, což bylo 12,19 % žáků z celkového počtu 82 žáků a 21,74 % z celkového počtu 46 žákyň. U souboru z malého města (VS2-1 = 169 žáků a žákyň) se jednalo o 21,3 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností., když žáci vykazovali 13,51 % pohybové neúspěšnosti z celkového počtu 74 žáků a žákyně pak 27,37 % pohybové neúspěšnosti z celkového počtu 95 žákyň. Pohybová neúspěšnost byla tedy více

zaznamenána u souboru z malého města (VS2-1). Co se týká genderového zastoupení, tak byla pohybová neúspěšnost zjištěna spíše u děvčat obou souborů (VS1-1 a VS2-1) než u chlapců. V této 1. etapě tak bylo identifikováno 18,86 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z celkového počtu 297 žáků a žákyň obou souborů (VS1-1 a VS2-1). Z celkového počtu 141 žákyň se jednalo o 25,53 % žákyň s pohybovou neúspěšností a z celkového počtu 156 žáků to bylo 12,82 % žáků s pohybovou neúspěšností.

Podíváme-li se na graf 7 a zároveň na tabulku 27 v příloze 18 můžeme jednoznačně konstatovat, že žáků a žákyň se základním pohybovým fondem bylo zachyceno z celkového počtu 297 žáků a žákyň obou souborů (VS1-1 a VS2-1) 64,98 %, když z celkového počtu 141 žákyň to bylo 61 % žákyň a z celkového počtu 156 žáků se jednalo o 68,59 % žáků. Žáci a žákyně se základním pohybovým fondem převažovali jak ve velkém městě (VS1-1 celý soubor = 62,50 %; VS1-1 žáci = 65,86 %; VS1-1 žákyně = 56,52 %), tak i v malém městě (VS2-1 celý soubor = 66,86 %; VS2-1 žáci = 71,63 %; VS2-1 žákyně = 63,16 %).

Žáků a žákyň s pohybovou úspěšností bylo při komparaci obou souborů (VS1-1 a VS2-1) procentuálně více zaznamenáno u souboru velkého města (VS1-1), když z celkového počtu 128 žáků a žákyň bylo identifikováno 21,88 % žáků a žákyň, přičemž z celkového počtu 82 žáků se jednalo o 21,95 % a z celkového počtu 46 žákyň pak 21,74 %. Na malém městě bylo zjištěno v kategorii žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z celkového počtu 169 žáků a žákyň 11,84 %, když žáci vykazovali 14,86 % (z celkového počtu 74 žáků) a žákyně 9,47 % (z celkového počtu 95 žákyň). Ve školním roce 1998/1999, tedy v 1. etapě výzkumného šetření, bylo v celém souboru (VS1-1 a VS2-1) zjištěno z celkového počtu 297 žáků a žákyň 16,16 % žáků a žákyň s pohybovou úspěšností. Z celkového počtu 156 žáků se jednalo o 18,59 % žáků a z celkového počtu 141 žákyň to pak bylo 13,47 % žákyň.



Graf 7

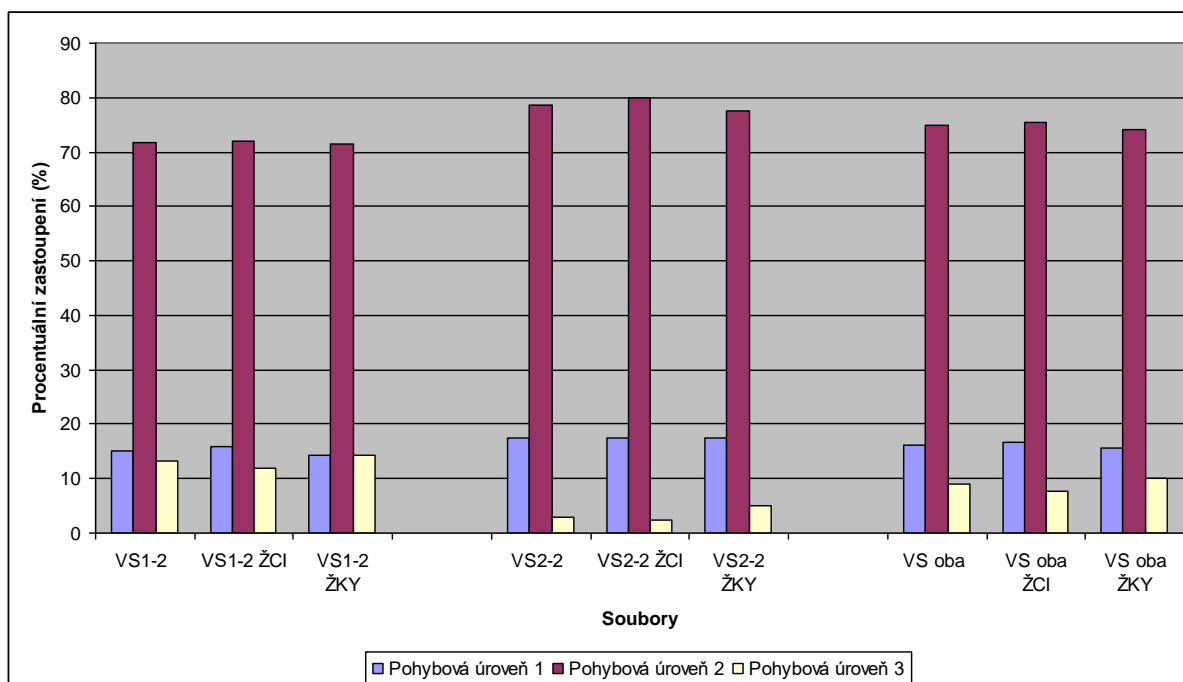
Pohybová úroveň vyjádřena třemi kategoriemi u žáků (ŽCI) a žákyň (ŽKY) sledovaných souborů (VS1-1 a VS2-1, oba soubory společně) v 1. etapě

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Pohledem na graf 8 a za přispění tabulky 28 v příloze 18 můžeme upozornit na skutečnost, že je podobně jako v 1. etapě nejvíce procentuálně zastoupena Pohybová úroveň 2, tedy pohybová úroveň odpovídající základnímu pohybovému fondu. Zároveň musíme konstatovat, že u obou souborů (VS1-2 a VS2-2) následně procentuálně převažuje Pohybová úroveň 1 značící pohybovou neúspěšnost nad Pohybovou úrovní 3 týkající se pohybové úspěšnosti. Soubor z velkého města (VS1-1 = 99 žáků a žákyň) čítal 15,15 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Ve skupině žáků se jednalo o 16 % žáků s pohybovou neúspěšností z celkového počtu 50 žáků a ve skupině žákyň to bylo 14,29 % žákyň s pohybovou neúspěšností z celkového počtu 49 žákyň. Zástupce malého města (VS2-1 = 80 žáků a žákyň) vykazoval 17,5 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Z počtu 40 žáků se jednalo o 17,5 % žáků s pohybovou neúspěšností. Shodné procentuální rozložení bylo zaznamenáno i u žákyň s pohybovou neúspěšností. V případě genderového zastoupení se tentokrát neobjevila rozdílnost jako v 1. etapě. Z hlediska celkového počtu žáků a žákyň (n=179) obou souborů (VS1-2 a VS2-2) bylo identifikováno 16,20 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, přičemž z celkového počtu 89 žákyň se jednalo o 15,73 % žákyň s pohybovou neúspěšností a z celkového počtu 90 žáků to bylo 16,67 % žáků s pohybovou neúspěšností.

Jak již bylo uvedeno na začátku našeho komentáře 2. etapy, převládá podobně jako v 1. etapě Pohybová úroveň 2, tedy zastoupení žáků a žákyň se základním pohybovým fondem (graf 8 a tabulka 28 v příloze 18). Z celkového počtu 179 žáků a žákyň obou souborů (VS1-2 a VS2-2) se jednalo o 74,86 % a z celkového počtu 90 žáků to bylo 75,55 % žáků se základním pohybovým fondem, u žákyň se pak jednalo o 74,16 % žákyň se základním pohybovým fondem (z celkového počtu 89 žákyň). Stejně jako v 1. etapě, tak žáci a žákyně se základním pohybovým fondem převažovali jak ve velkém městě (VS1-2 celý soubor = 71,72 %; VS1-2 žáci = 72 %; VS1-2 žákyně = 71,42 %), tak i v malém městě (VS2-2 celý soubor = 78,75 %; VS2-2 žáci = 80 %; VS2-2 žákyně = 77,5 %).

Z hlediska komparace žáků a žákyň s pohybovou úspěšností bylo u obou souborů (VS1-2 a VS2-2) větší procentuální zastoupení u souboru velkého města (VS1-2) podobně jako v 1. etapě. Z celkového počtu 99 žáků a žákyň souboru VS1-2 bylo zařazeno do skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností 13,13 % žáků a žákyň. U žáků z velkého města se z celkového počtu 50 žáků jednalo o 12 % a u žákyň pak 14,29 % (z celkového počtu 49). Zastoupení žáků a žákyň s pohybovou úspěšností nepřekročilo na malém městě (VS2-2) hranici 5 % ani v jednom sledovaném ukazateli (VS2-2 celý soubor = 3,03 %; VS2-2 žáci = 2,5 %; VS2-2 žákyně = 5 %). Ve 2. etapě výzkumného šetření, bylo tedy v celém souboru (VS1-2 a VS2-2) zjištěno z celkového počtu 179 žáků a žákyň 8,94 % žáků a žákyň s pohybovou úspěšností, když z celkového počtu 90 žáků se jednalo o 7,78 % žáků s pohybovou úspěšností a z celkového počtu 89 žákyň to pak bylo 10,11 % žákyň pohybovou úspěšností.



Graf 8

Pohybová úroveň vyjádřena třemi kategoriemi u žáků (ŽCI) a žákyň (ŽKY) sledovaných souborů (VS1-2 a VS2-2, oba soubory společně) ve 2. etapě

### **Rozložení sledovaných kategorií u žáků a žákyň jednotlivých tříd obou souborů ve dvou etapách**

Na základě zjištění, že se v obou souborech jak z velkého města, tak i z malého města i v obou etapách (školní roky 1998/1999 a 2008/2009) vyskytovali žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností, jsme provedli další krok. Pokusili jsme se zjistit jaké je rozložení žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v jednotlivých třídách obou souborů i ve dvou etapách výzkumného šetření a zároveň porovnat se skupinou žáků a žákyň se základním pohybovým fondem a žáky a žákyněmi s pohybovou úspěšností. Zajímalo nás, zda je možné zachytit určité determinanty pohybové neúspěšnosti ve školních podmínkách a zároveň v podmínkách školního klimatu třídy například prostřednictvím učitele tělesné výchovy.

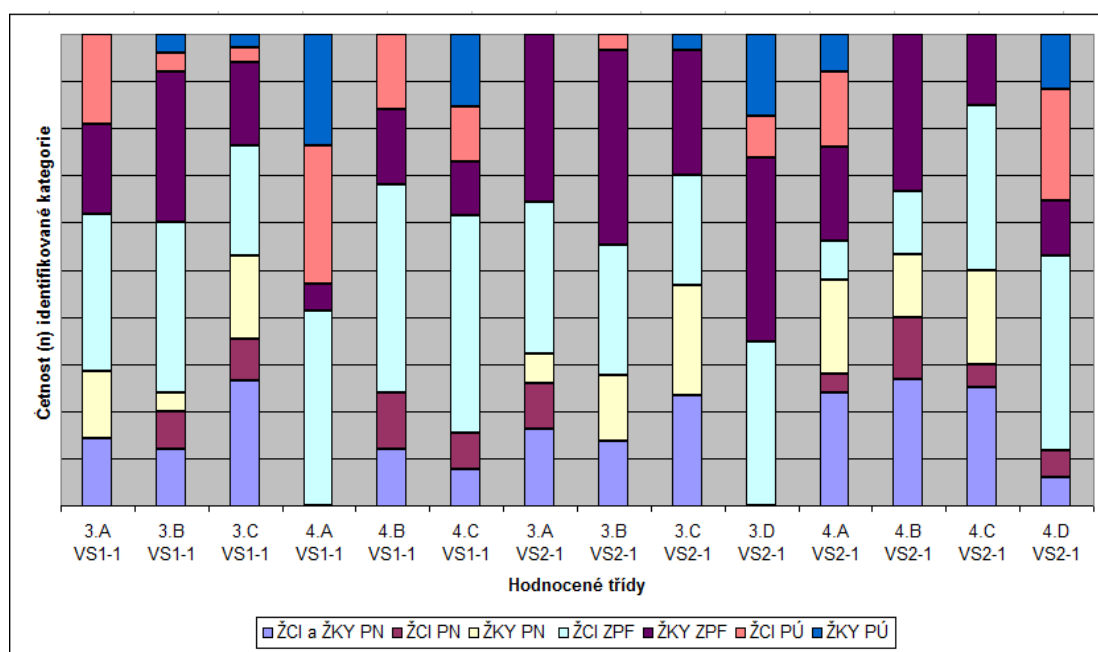
#### **1. etapa (školní rok 1998/1999)**

Rozložení pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyň je graficky znázorněno v grafu 9 a dále v tabulce 29 přílohy 19. Pohybová neúspěšnost je zaznamenána ve většině tříd dvou souborů (VS1-1 a VS2-1), kromě třídy 4. A VS1-1 a třídy 3. D VS2-1. Jednotlivé třídy můžeme pracovně rozdělit následovně:

- a) třídy s více jak 30% zastoupením žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (3. C VS1-1; 3. C VS2-1; 4. A VS2-1; 4. B VS2-1 a 4. C VS2-1),
- b) třídy s více jak 15% zastoupením žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (3. A VS1-1; 3. A VS2-1; 3. B VS2-1),
- c) třídy s více jak 5% zastoupením žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (3. B VS1-1; 4. B VS1-1; 4. C VS1-1; 4. D VS2-1),
- d) třídy, kde se neobjevují žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností (4. A VS1-1; 3. D VS2-1).

Na základě uvedeného zpracování můžeme upozornit, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností se objevují ve větší míře ve třídách souboru malého města, což dokladuje více jak 30% zastoupení žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností u tříd 3. C VS2-1, 4. A VS2-1, 4. B VS2-1 a 4. C VS2-1 a zároveň i více jak 15% zastoupení žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ve třídách 3. A VS2-1 a 3. B VS2-1. Při posouzení genderového rozložení se objevují třídy se zastoupením pouze žákyň s pohybovou neúspěšností, když se jedná o třídy 3. A VS1-1, 3. B VS2-1 a 3. C VS2-1. Větší zastoupení žákyň s pohybovou neúspěšností v poměru s žáky s pohybovou neúspěšností se vyskytuje u následujících tříd: 3. C VS1-1, 4. A VS2-1 a 4. C VS2-1. U tříd 3. B VS1-1 a 3. A VS2-1 mírně převládá zastoupení žáků

s pohybovou neúspěšností nad žákyněmi s pohybovou neúspěšností. Pouze žáci s pohybovou neúspěšností jsou pak identifikováni ve třídách 4. B VS1-1, 4. C VS1-1 a 4. D VS2-1. V jednom případě je zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností shodné (4. B VS2-1). U kategorie, která byla označena jako třídy s více jak 30% zastoupením žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností (3. C VS1-1; 3. C VS2-1; 4. A VS2-1; 4. B VS2-1 a 4. C VS2-1), jsme provedli další krok. Za využití výsledků v podkapitole 1 v tabulce 56 a tabulce 57 jsme se pokusili zjistit, jaký mají učitelé tělesné výchovy v těchto třídách názor na ochotu pracovat s žáky a žákyněmi pohybově neúspěšnými. Ve čtyřech z pěti tříd ((3. C VS1-1; 3. C VS2-1; 4. A VS2-1; 4. C VS2-1) učitelé neprojeví ochotu s těmito dětmi pracovat a v jednom případě (4. B VS2-1) učitel zdůraznil obtížnost s těmito dětmi pracovat.



Graf 9

Rozložení tří kategorií u žáků (ŽCI) a žákyně (ŽKY) jednotlivých tříd obou souborů v 1. etapě

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Podobně jako v 1. etapě jsme zaznamenali (graf 10 a tabulka 30 přílohy 19) pohybovou neúspěšnost ve třídách dvou souborů (VS1-2 a VS2-2) a opět můžeme jednotlivé třídy pracovní rozdělit:

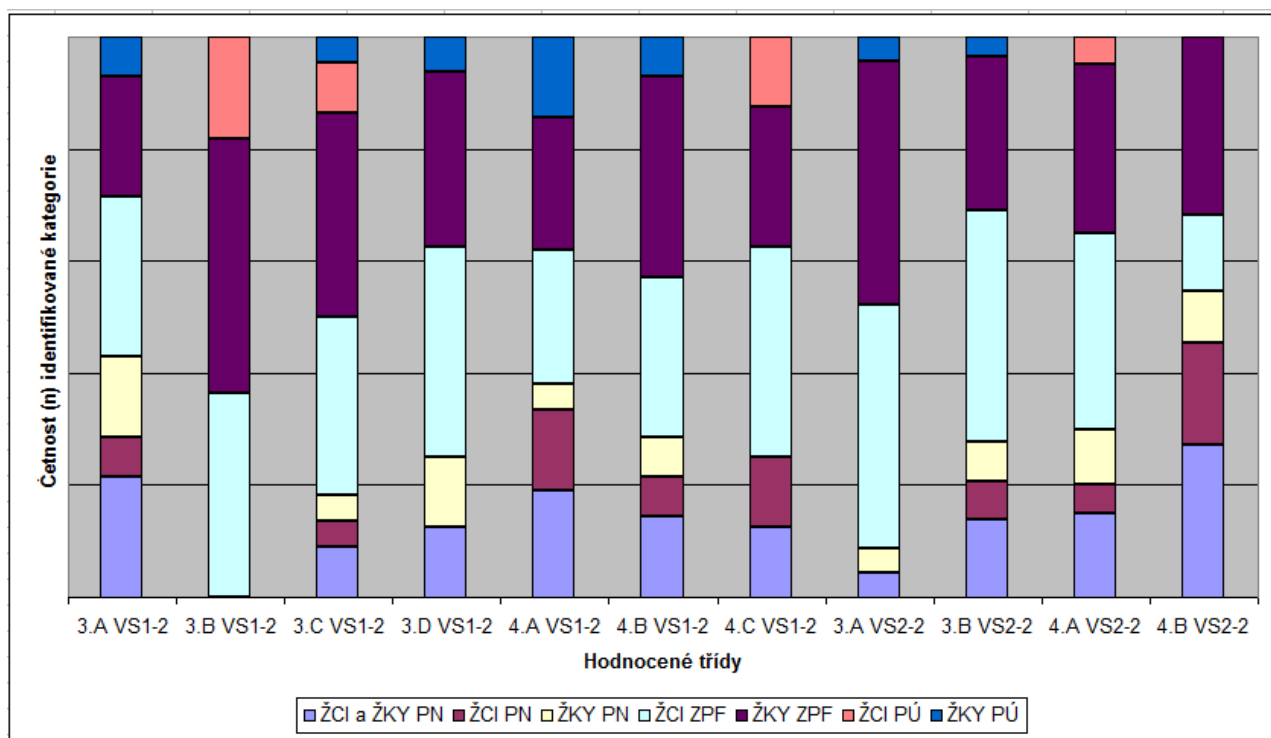
- třída s více jak 30% zastoupením žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností (4. B VS2-2),
- třídy s více jak 15% zastoupením žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností (3. A VS1-2, 4. A VS1-2; 4. B VS1-2; 3. B VS2-2, 4. A VS2-2),
- třídy s více jak 5% zastoupením žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností (3. C VS1-2; 3. D VS1-2, 4. C VS1-2) a třída blízká se 5% hranicí (3. A VS2-2),



d) třída, kde se neobjevují žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností (3. B VS1-2).

Žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností jsme zaznamenali kromě jedné třídy (3. B VS1-2) ve všech zbylých třídách jak velkého města, tak malého města. Vzhledem k tomu, že se jedná oproti 1. etapě o menší vzorek žáků a žákyně (1. etapa n = 297 žáků a žákyně a 2. etapa n = 179 žáků a žákyně), tak se nám snížil i počet monitorovaných tříd na 11. Proto se více jak 30% zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností objevuje pouze u třídy 4. B VS2-2. Více jak 15% zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností můžeme zaznamenat u více tříd (3. A VS1-2, 4. A VS1-2; 4. B VS1-2; 3. B VS2-2, 4. A VS2-2) a více jak 5% zastoupení shledáváme u tří tříd (3. C VS1-2; 3. D VS1-2, 4. C VS1-2). Co se týká genderového rozložení v jednotlivých třídách, tak je velmi proměnlivé. Objevují se jednak třídy se zastoupením pouze žákyně s pohybovou neúspěšností (3. D VS1-2 a 3. A VS2-2), ale také třída pouze s žáky s pohybovou neúspěšností (4. C VS1-2). Mírně větší zastoupení žákyně s pohybovou neúspěšností k žákům s pohybovou neúspěšností můžeme zachytit u tříd 3. A VS1-2 a 4. A VS2-2. Třídy 4. A VS1-2 a 4. B VS2-2 naopak vykazují mírně větší zastoupení žáků s pohybovou neúspěšností oproti stejné kategorii žákyně. Shodné zastoupení jak žáků, tak i žákyně s pohybovou neúspěšností nalézáme u tříd 3. C VS1-2, 4. B VS1-2 a 3. B VS2-2.

I při hodnocení 2. etapy jsme neopomněli u třídy s více jak 30% zastoupením žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností (4. B VS2-2) zjistit, jaký má učitel tělesné výchovy v této třídě názor na ochotu pracovat s žáky a žákyněmi pohybově neúspěšnými. Na základě výsledkových podkladů v podkapitole 1 v tabulce 59 jsme zaznamenali podobné vyjádření jako v 1. etapě, když učitel u výše zmiňované třídy neprojevil ochotu s těmito dětmi pracovat.



Graf 10

Rozložení tří kategorií u žáků (ŽCI) a žákyň (ŽKY) jednotlivých tříd obou souborů ve 2. etapě

### 3.9.1.3 Zaznamenání hodnoty BMI jako jednoho z možných determinant pohybové neúspěšnosti

Na základě studia literatury jsme mohli očekávat, že hodnota BMI by mohla být jedním z možných determinant pohybové neúspěšnosti. Pro zaznamenání hodnoty BMI jsme provedli měření tělesné hmotnosti a tělesné výšky u žáků a žákyň obou souborů (VS1 a VS2) ve dvou etapách. Zjištěné výsledky tělesné hmotnosti i tělesné výšky jsou uvedeny v přílohové části v příloze 20 (přílohy 20a až 20d a v nich tabulka 31, tabulka 32, tabulka 33 a tabulka 34).

Vzhledem k testování rozdílů více skupin ( $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{sZPF}$ ;  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ; celý soubor, jednak u velkého a jednak u malého města, a u dvou etap) a dále pro zachování univerzálního testování a pro následnou použitelnost pro případné další studie byla použita ANOVA, pomocí níž jsme chtěli zjistit, zda v případě jednotlivých skupin budou střední hodnoty při signifikantně vyšším poměru rozptylu uvnitř skupin k rozptylu mezi skupinami od sebe signifikantně rozdílné. Pro výpočty byla zvolena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ .

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

U skupiny jak z velkého města, tak i z malého města (tabulka 72) jsme zaznamenali postupné narůstání průměrné hodnoty BMI ( $\text{kg/m}^2$ ) od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 16,73$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 16,04$ ) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou

neúspěšností (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN} = 17,88$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPN} = 17,99$ ). Skupina žáků a žákyň se základním pohybovým fondem se v obou případech pohybovala mezi oběma výše uvedenými skupinami ( $\check{Z}t^{sPÚ}$  a  $\check{Z}t^{sPN}$ ) a dosáhla velmi podobných hodnot (VS1-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 16,96$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 16,91$ ). Na základě uvedeného zjištění můžeme o souborech žáků a žákyň s různou pohybovou úrovní konstatovat, že žáci a žákyně, které se prezentují pohybovou úspěšností, mají nižší hodnotu BMI, než žáci a žákyně identifikovaní pohybovou neúspěšností. Uvedené zjištění se vztahuje pouze k souborům VS1-1 a VS2-1 v 1. etapě výzkumného šetření. Při porovnání průměrných hodnot BMI ( $kg/m^2$ ) celého souboru velkého města s celým souborem malého města jsme zaznamenali shodu v průměrné hodnotě BMI (VS1-1 = 17,05 a VS2-1 = 17,04).

Pomocí ANOVY jsme se pokusili nalézt signifikantní rozdíly mezi skupinami dvou monitorovaných souborů (VS1-1 a VS2-1) u BMI. U souboru z velkého města (VS1-1) ANOVA nepotvrdila u složky BMI signifikantní rozdíl ( $F = 1,43$ ,  $p = ,244$ ) mezi skupinami (VS1-1:  $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{ZPF}$ ;  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ). Oproti tomu jako velmi signifikantní ( $F = 6,43$ ,  $p = ,002$ ) se ukázala pomocí ANOVY složka BMI mezi skupinami ( $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{ZPF}$ ;  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) souboru z malého města (VS2-1).

Tabulka 72

Zjištěná hodnota BMI ( $kg/m^2$ ) žáků a žákyň (žactvo) u sledovaných kategorií souborů VS1-1 a VS2-1

Group	Count (n)	Mean	St. Deviation	SE	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
VS1-1 $\check{Z}t^{sPN}$	20	17,88	3,09	,69	16,44	19,33	12,23	24,58
VS1-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	80	16,96	2,55	,29	16,39	17,53	13,16	29,00
VS1-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	28	16,73	1,53	,29	16,14	17,33	13,61	20,26
VS1-1 celý soubor	128	17,05	2,47	,22	16,62	17,49	12,23	29,00
Test homogeneity: Levene Stat. = 4,57 df.1 = 2 df.2 = 125 p = ,012 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 17,35 df. = 2 stupně volnosti = 8,68 F = 1,43 p = ,244 v rámci souborů: součet čtverců = 760,01 df. = 125 stupně volnosti = 6,08 celkem: součet čtverců = 777,36 df. = 127 $\check{Z}t^{sPN}$ = žactvo s pohybovou neúspěšností; $\check{Z}t^{ZPF}$ = žactvo se základním pohybovým fondem; $\check{Z}t^{sPÚ}$ = žactvo s pohybovou úspěšností								
VS2-1 $\check{Z}t^{sPN}$	36	17,99	2,58	,43	17,12	18,86	14,36	23,19
VS2-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	113	16,91	1,93	,18	16,55	17,27	13,82	25,00
VS2-1	20	16,04	1,63	,36	15,28	16,80	13,02	19,61

$\bar{Z}t^{sPÚ}$								
VS2-1 celý soubor	169	17,04	2,12	,16	16,71	17,36	13,02	25,00

Test homogeneity: Levene Stat. = 5,00 df.1 = 2 df.2 = 166 p = ,008  
ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 54,29 df. = 2 stupně volnosti = 27,15 F = 6,43 p = ,002  
v rámci souborů: součet čtverců = 700,71 df. = 166 stupně volnosti = 4,22  
celkem: součet čtverců = 755,01 df. = 168  
 $\bar{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\bar{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\bar{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Ve 2. etapě jsme celkově zachytili trend postupného zvyšování průměrné hodnoty BMI oproti výzkumnému šetření realizovanému před deseti lety (tabulka 73). Nárůst byl zachycen zejména u souboru velkého města (VS1-2) u všech tří skupin ( $\bar{Z}t^{sPN}$ ;  $\bar{Z}t^{ZPF}$ ;  $\bar{Z}t^{sPÚ}$ ). Nárůst průměrné hodnoty BMI byl zaznamenán také u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\bar{Z}t^{sPN}$ ) souboru malého města (VS2-2). Ostatní dvě skupiny ( $\bar{Z}t^{ZPF}$ ;  $\bar{Z}t^{sPÚ}$ ) z malého města (VS2-2) naopak měly nižší průměrné hodnoty BMI než v 1. etapě. Jinak jsme podobně jako ve školním roce 1998/1999 zaznamenali postupné narůstání průměrné hodnoty BMI od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (VS1-2  $\bar{Z}t^{sPÚ}$  = 17,11; VS2-2  $\bar{Z}t^{sPÚ}$  = 15,05) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS1-2  $\bar{Z}t^{sPN}$  = 19,86; VS2-2  $\bar{Z}t^{sPN}$  = 19,32). Rozdíl v průměrné hodnotě BMI se objevil u skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (rozdíl VS1-2  $\bar{Z}t^{sPÚ}$  oproti VS2-2  $\bar{Z}t^{sPÚ}$  byl 2,06). Zjištěn byl také rozdíl v průměrné hodnotě BMI mezi skupinami žáků a žákyň se základním pohybovým fondem ( $\bar{Z}t^{ZPF}$ ) velkého (VS1-2) a malého města (VS2-2), když rozdíl činil 1,76. Stejně tak byl zachycen rozdíl (1,42) při porovnání průměrných hodnot BMI celého souboru velkého města s celým souborem malého města (VS1-2 = 18,29 a VS2-2 = 16,87).

ANOVA našla u složky BMI signifikantní rozdíl ( $F = 4,53$ ,  $p = ,013$ ) mezi skupinami ( $\bar{Z}t^{sPN}$ ;  $\bar{Z}t^{ZPF}$ ;  $\bar{Z}t^{sPÚ}$ ) souboru velkého města (VS1-2) a také mezi skupinami ( $\bar{Z}t^{sPN}$ ;  $\bar{Z}t^{ZPF}$ ;  $\bar{Z}t^{sPÚ}$ ) malého města (VS2-2), když  $F = 10,65$ ,  $p = ,000$ .

Tabulka 73

Zjištěná hodnota BMI (kg/m<sup>2</sup>) žáků a žákyň (žactvo) u sledovaných kategorií souborů VS1-2 a VS2-2

Group	Count (n)	Mean	St. Deviation	SE	95% Confidence Interval for Mean		Min.	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
VS1-2 $\bar{Z}t^{sPN}$	15	19,86	3,22	,83	18,08	21,64	16,46	27,22
VS1-2 $\bar{Z}t^{ZPF}$	71	18,17	2,39	,28	17,60	18,74	13,99	25,43
VS1-2	13	17,11	1,99	,55	15,91	18,32	14,79	22,28

$\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$								
VS1-2 celý soubor	99	18,29	2,57	,26	17,77	18,80	13,99	27,22
Test homogeneity: Levene Stat. = 262 df.1 = 2 df.2 = 96 p = ,078 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 55,99 df. = 2 stupně volnosti = 27,99 F = 4,53 p = ,013 v rámci souborů: součet čtverců = 593,75 df. = 96 stupně volnosti = 6,18 celkem: součet čtverců = 649,73 df. = 98 $\check{Z}_t^{sPN}$ = žactvo s pohybovou neúspěšností; $\check{Z}_t^{ZPF}$ = žactvo se základním pohybovým fondem; $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$ = žactvo s pohybovou úspěšností								
VS2-2 $\check{Z}_t^{sPN}$	14	19,32	3,54	,95	17,28	21,37	14,65	27,71
VS2-2 $\check{Z}_t^{ZPF}$	63	16,41	1,90	,24	15,93	16,89	13,22	23,15
VS2-2 $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$	3	15,05	,43	,25	13,98	16,12	14,70	15,53
VS2-2 celý soubor	80	16,87	2,51	,28	16,31	17,43	13,22	27,71
Test homogeneity: Levene Stat. = 5,74 df.1 = 2 df.2 = 77 p = ,005 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 107,48 df. = 2 stupně volnosti = 53,74 F = 10,65 p = ,000 v rámci souborů: součet čtverců = 388,54 df. = 77 stupně volnosti = 5,05 celkem: součet čtverců = 496,02 df. = 79 $\check{Z}_t^{sPN}$ = žactvo s pohybovou neúspěšností; $\check{Z}_t^{ZPF}$ = žactvo se základním pohybovým fondem; $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$ = žactvo s pohybovou úspěšností								

### 3.9.1.4 Individuální profil žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností za přispění dalších vybraných determinant

Kromě sledování hodnoty BMI jako jednoho z možných determinant pohybové neúspěšnosti jsme zaměřili pozornost také na další vybrané determinanty a pro přehlednost jsme je zařadili do tabulky 74 a tabulky 75. Kromě výše uvedeného BMI jsme vybrali jako možné další determinanty ve školních podmínkách prospěch za 1. pololetí jednak školního roku 1998/1999 a dále školního roku 2008/2009 a následně zameškané hodiny opět v 1. pololetí obou sledovaných školních roků. Domníváme se, že uvedené determinanty nám mohly posloužit k odкрыtí možných důvodů pohybové neúspěšnosti žáků a žákyň mladšího školního věku.

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Individuální profil z hlediska BMI, školního prospěchu a zameškaných hodin v 1. pololetí školního roku 1998/1999 se týkal žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (n = 56), což dokladuje tabulka 74. Jednalo se o 20 žáků a 36 žákyň s pohybovou neúspěšností z obou souborů (VS1-1 a VS2-1). Po zhlédnutí tabulky 74 můžeme konstatovat, že žáci a žákyň s pohybovou neúspěšností vykazují různé charakteristiky. Vzhledem k tomu, že se jedná o větší množství rozdílností u početně velice malého souboru, rozhodli jsme se zjištěné převést do bodové struktury.

Žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností souborů VS1-1 a VS2-1 se prokazují následujícími charakteristikami. Mezi žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností se objevují u souborů VS1-1 a VS2-1:

- a) žákyně se zjištěnou nadváhou ( $n = 7$ ; VS1-1 = 3; VS2-1 = 4), které se odlišují podle velikosti města, když na velkém městě je charakteristický prospěch do 1,5 a počet zameškaných hodin je v průměru 33 hodin, naproti tomu na malém městě prospěch překračuje 1,5 a počet zameškaných hodin se pohybuje v průměru 20,5 hodiny,
- b) žákyně se zjištěnou obezitou ( $n = 4$ ; VS1-1 = 1; VS2-1 = 3), které podobně jako žákyně s nadváhou mají jiný prospěch na velkém a malém městě, když na velkém městě je to opět prospěch do 1,5 s nulovým počtem zameškaných hodin, oproti tomu na malém městě překračuje prospěch 1,75 a počet zameškaných hodin je v průměru 39,7 hodin,
- c) žáci se zjištěnou nadváhou ( $n = 2$ ; VS1-1 = 2), kteří mají v jednom případě prospěch 1,22 a ve druhém 2,22 a počet zameškaných hodin zástupců velkého města je v průměru 105,5 hodiny,
- d) žáci se zjištěnou obezitou ( $n = 3$ ; VS2-1 = 3), kteří mají jako zástupci malého města studijní prospěch jednak výborný (1,0 a 1,15) a také dobrý (2,83), a průměr zameškaných hodin je 25,3 hodiny,
- e) žák se zjištěnou podváhou ( $n = 1$ ; VS1-1 = 3), který se prokazuje výborným prospěchem (1,0) a nízkým počtem zameškaných hodin (5 hodin),
- f) ostatní žákyně ( $n = 25$ ; VS1-1 = 6; VS2-1 = 19), které mají na velkém městě prospěch do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin je 58,2 hodiny, oproti tomu u zástupkyň malého města se objevuje prospěch v celé své šíři od 1,0 až po 2,25 a počet zameškaných hodin je v průměru 22,5 hodin,
- g) ostatní žáci ( $n = 14$ ; VS1-1 = 7; VS2-1 = 7), kteří vykazují na velkém městě prospěch do 1,8 a průměrný počet zameškaných hodin u nich dosahuje 65,8 hodiny, u ostatních žáků z malého města jsme zaznamenali spíše prospěch v celé své šíři od 1,0 až po 2,25 a počet zameškaných hodin se pohyboval v průměru 18 hodin.

V celém souboru žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností se setkáváme jednak s příklady skórujícími pro úspěšné zvládnutí školní docházky na 1. stupni základní školy (školní prospěch 1,0 se objevuje u 3 žáků VS1 a 2 žáků VS2, dále u 4 žákyň VS1 a 4 žákyň VS2; nulový počet zameškaných hodin nacházíme u 1 žáka VS1 a 1 žáka VS2, u žákyň je pak skóre 1 žákyně souboru VS1 a 5 žákyň souboru VS2), tak s příklady vedoucími k potížím ve školní docházce (školní prospěch 2,83 u 1 žáka souboru VS2 a 1 žákyně taktéž souboru VS2; počet přesahující 100 zameškaných hodin jsme zaregistrovali jen u 4 žáků souboru VS1).

Tabulka 74

Individuální profil žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (n = 56) za přispění vybraných determinant (BMI, školní prospěch a zameškané hodiny v 1. pololetí školního roku 1998/1999)

Soubor	Pohlaví	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )	P	ZH	Soubor	Pohlaví	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )	P	ZH	Soubor	Pohlaví	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )	P	ZH
VS1-1 3. třída	M	19,07	1,0	63	VS1-1 4. třída	M	15,79	1,0	40	VS2-1 4. třída	Ž	15,25	2,25	0
VS1-1 3. třída	M	12,23 <sup>1</sup>	1,0	5	VS2-1 3. třída	M	21,69 <sup>3</sup>	1,0	19	VS2-1 4. třída	Ž	23,19 <sup>3</sup>	1,88	31
VS1-1 3. třída	Ž	24,58 <sup>3</sup>	1,44	0	VS2-1 3. třída	M	22,15 <sup>3</sup>	1,15	53	VS2-1 4. třída	Ž	20,10 <sup>2</sup>	1,88	20
VS1-1 3. třída	Ž	13,49	1,0	35	VS2-1 3. třída	M	22,26 <sup>3</sup>	2,83	4	VS2-1 4. třída	Ž	17,53	1,88	25
VS1-1 3. třída	Ž	19,70 <sup>2</sup>	1,0	74	VS2-1 3. třída	Ž	15,83	1,0	0	VS2-1 4. třída	M	17,86	2,13	29
VS1-1 3. třída	Ž	19,24	1,44	27	VS2-1 3. třída	Ž	22,07 <sup>3</sup>	2,83	88	VS2-1 4. třída	M	18,84	1,75	15
VS1-1 3. třída	M	17,04	1,3	120	VS2-1 3. třída	Ž	20,77 <sup>2</sup>	2,0	46	VS2-1 4. třída	M	14,53	1,0	15
VS1-1 3. třída	M	18,34	1,8	0	VS2-1 3. třída	Ž	16,57	1,0	10	VS2-1 4. třída	M	17,43	1,88	0
VS1-1 3. třída	M	16,65	1,3	18	VS2-1 3. třída	Ž	19,95 <sup>2</sup>	1,67	0	VS2-1 4. třída	Ž	18,24	1,5	32
VS1-1 3. třída	Ž	14,23	1,0	71	VS2-1 3. třída	Ž	15,68	2,17	14	VS2-1 4. třída	Ž	17,47	1,0	35
VS1-1 3. třída	Ž	14,48	1,3	97	VS2-1 3. třída	Ž	16,38	1,17	7	VS2-1 4. třída	Ž	16,09	2,0	0
VS1-1 3. třída	Ž	20,06 <sup>2</sup>	1,3	21	VS2-1 3. třída	Ž	16,58	1,0	1	VS2-1 4. třída	Ž	19,49	1,75	5
VS1-1 3. třída	Ž	21,10 <sup>2</sup>	1,0	5	VS2-1 3. třída	Ž	19,74 <sup>2</sup>	2,17	5	VS2-1 4. třída	M	15,99	2,13	38
VS1-1 3. třída	Ž	16,54	1,3	40	VS2-1 3. třída	Ž	14,36	2,0	11	VS2-1 4. třída	Ž	16,88	1,5	69
VS1-1 3. třída	Ž	19,23	1,2	79	VS2-1 3. třída	Ž	17,01	1,17	27	VS2-1 4. třída	Ž	19,17	1,63	6
VS1-1 4. třída	M	21,92 <sup>2</sup>	2,22	126	VS2-1 3. třída	Ž	16,47	1,83	9	VS2-1 4. třída	Ž	14,36	1,25	20
VS1-1 4. třída	M	15,70	1,11	110	VS2-1 3. třída	Ž	17,89	1,5	90	VS2-1 4. třída	Ž	16,86	1,25	67
VS1-1 4. třída	M	17,71	1,44	110	VS2-1 4. třída	M	15,35	2,25	10	VS2-1 4. třída	M	14,79	1,25	20
VS1-1 4. třída	M	20,54 <sup>2</sup>	1,22	85	VS2-1 4. třída	Ž	22,81 <sup>3</sup>	1,75	0					

Legenda: P = prospěch v 1. pololetí 1998/99; ZH = zameškané hodiny v 1. pololetí 1998/99 (n)

<sup>1</sup> Podváha (podle Lajky, 2006), <sup>2</sup> Nadváha (podle Lajky, 2006), <sup>3</sup> Obezita (podle Lajky, 2006)

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Podobně jsme přistoupili k hodnocení individuálního profilu z hlediska BMI, školního prospěchu a zameškaných hodin ve 2. etapě u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (n=29), což můžeme zaznamenat v tabulce 75. V celkovém souhrnu se hodnocení týkalo 15 žáků a 14 žákyň s pohybovou neúspěšností z obou souborů (VS1-2 a VS2-2). Jelikož se jednalo o 29 žáků ze dvou souborů, tedy opět početně velice malého souboru, rozhodli jsme se podobně jako v 1. etapě zjištěné výsledky převést do bodové struktury.

I ve 2. etapě můžeme upozornit na různé charakteristiky, které se objevují u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Mezi žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností se objevují u souborů VS1-2 a VS2-2:

a) žákyně se zjištěnou nadváhou (n = 2; VS2-2 = 2), jež lze zaznamenat pouze u souboru malého města, a kdy jejich prospěch je do 1,5 a počet zameškaných hodin je v průměru 32 hodin,

b) žákyně se zjištěnou obezitou (n = 3; VS1-2 = 3), jež byly zjištěny u souboru velkého města, když jejich prospěch dosáhl do 1,5 a počet zameškaných hodin je v průměru 37,3 hodin,

c) žáci se zjištěnou nadváhou (n = 3; VS1-2 = 2; VS2-2 = 1), kteří mají na velkém městě prospěch do 1,5 a počet zameškaných hodin 42,5 hodiny, oproti tomu zástupce malého města překročil v prospěchu hranici 1,5 (1,63) a jeho počet zameškaných hodin dosáhl 30 hodin,

d) žáci se zjištěnou obezitou (n = 3; VS1-2 = 1; VS2-1 = 2), mající v zastoupení jednoho žáka na velkém městě s prospěchem 1,0 a 9 zameškaných hodin, co se týká zástupců malého města, překračuje studijní prospěch 1,5 a průměr zameškaných hodin je 24,5 hodiny,

e) ostatní žákyně (n = 8; VS1-1 = 4; VS2-1 = 4), které mají jak na velkém, tak i malém městě prospěch do 1,25, podstatný rozdíl neshledáváme ani v zameškaných hodinách, když žákyně z velkého města v průměru zameškaly 19,5 hodiny a žákyně z malého města měly v průměru 17,5 hodiny zameškaných hodin,

f) ostatní žáci (n = 10; VS1-1 = 5; VS2-1 = 5), kteří měli na velkém městě prospěch do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin dosahoval 36 hodin a ostatní žáci z malého města naopak dosáhli prospěchu do 2,0 a v počtu zameškaných hodin bylo zjištěno v průměru 31,8 hodin.

Také u souboru žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností se podobně setkáváme jak s příklady odpovídajícími úspěšnému zvládnutí školní docházky (školní prospěch 1,0 se objevuje u 3 žáků VS1 a dále u 3 žákyň VS1 a 1 žákyně VS2; žádnou zameškanou hodinu měla pouze 1 žákyně souboru VS2), tak s příklady vedoucími k potížím ve školní docházce (školní prospěch přesahující 2,83 nebyl zaznamenán, pouze bylo zjištěno u 1 žáka souboru VS2 dosažení školního prospěchu 2,25, které nebylo v 1. etapě bráno jako problémové z hlediska školní úspěšnosti; 100 zameškaných hodin překročil pouze 1 žák souboru VS1).



Tabulka 75

Individuální profil žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (n = 29) za přispění vybraných determinant (BMI, školní prospěch a zameškané hodiny v 1. pololetí školního roku 2008/2009)

Soubor	Pohlaví	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )	P	ZH	Soubor	Pohlaví	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )	P	ZH
VS1-2 3. třída	M	17,35	1,22	4	VS2-2 3. třída	Ž	15,36	1,25	0
VS1-2 3. třída	Ž	22,52 <sup>3</sup>	1,11	2	VS2-2 3. třída	M	27,70 <sup>3</sup>	2,25	35
VS1-2 3. třída	Ž	19,34	1,0	36	VS2-2 3. třída	M	17,12	1,38	34
VS1-2 3. třída	M	16,83	1,0	16	VS2-2 3. třída	M	22,97 <sup>3</sup>	1,63	14
VS1-2 3. třída	Ž	16,48	1,0	4	VS2-2 3. třída	Ž	21,03 <sup>2</sup>	1,25	29
VS1-2 3. třída	Ž	18,12	1,11	8	VS2-2 3. třída	Ž	14,65	1,13	20
VS1-2 3. třída	Ž	16,46	1,22	30	VS2-2 4. třída	M	18,86	1,50	26
VS1-2 4. třída	M	19,50	1,44	16	VS2-2 4. třída	Ž	20,05	1,25	30
VS1-2 4. třída	M	20,83 <sup>2</sup>	1,33	53	VS2-2 4. třída	M	21,13 <sup>2</sup>	1,63	30
VS1-2 4. třída	M	23,44 <sup>3</sup>	1,0	9	VS2-2 4. třída	M	15,15	1,38	10
VS1-2 4. třída	Ž	23,11 <sup>3</sup>	1,0	15	VS2-2 4. třída	M	16,37	1,38	42
VS1-2 4. třída	M	22,01 <sup>2</sup>	1,11	32	VS2-2 4. třída	M	17,78	1,88	47
VS1-2 4. třída	Ž	27,22 <sup>3</sup>	1,56	95	VS2-2 4. třída	Ž	20,12 <sup>2</sup>	1,50	35
VS1-2 4. třída	M	17,36	1,22	104	VS2-2 4. třída	Ž	18,85	1,0	20
VS1-2 4. třída	M	17,33	1,0	40					

Legenda: P = prospěch v 1. pololetí 2008/09; ZH = zameškané hodiny v 1. pololetí 2008/09 (n)

<sup>1</sup> Podváha (podle Lajky, 2006), <sup>2</sup> Nadváha (podle Lajky, 2006), <sup>3</sup> Obezita (podle Lajky, 2006)

### **3.9.1.5 Individuální profil žáků a žákyň s evidovanou specifickou poruchou učení (pouze 1. etapa výzkumného šetření)**

V rámci 1. etapy nám bylo umožněno u obou souborů (VS1-1 a VS2-1) seznámit se a prostudovat školní dokumentaci, při níž jsme zaměřili svoji pozornost na školní prospěch, počet zameškaných vyučovacích hodin (tabulka 74 a tabulka 75) a také na možný výskyt poruch učení u žáků a žákyň 3. a 4. ročníků (tabulka 76). Díky tomu jsme mohli podrobněji rozpracovat individuální profil monitorovaných žáků a žákyň, u kterých byla zaznamenána specifická porucha učení. Jednak se jednalo o žáky a žákyně, u kterých jsme identifikovali pohybovou neúspěšnost, zároveň byla zaznamenána porucha učení u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem. Na základě toho jsme pracovali se skupinou žáků a žákyň, u kterých byla skutečně evidována vybraná specifická porucha učení a dále případná porucha pozornosti, snížená úroveň socializace, obava z neúspěchu, hypoaktivita, plachost nebo strach z tělesné výchovy. Veškeré zjištěné informace ze školní dokumentace jsme zpracovali a převedli do tabulky 76.

Bohužel ve školním roce 2008/2009 se nám nepodařilo zaznamenat výskyt specifické poruchy učení u monitorovaných žáků a žákyň obou souborů. Museli jsme totiž respektovat Vyhlášku č. 364/2005 Sb. ze dne 6. září 2005 a dalších úprav ve znění vyhlášky č. 389/2006 Sb. a vyhlášky č. 226/2007 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (Vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení).

#### **1. etapa (školní rok 1998/1999)**

Ve školním roce 1998/1999 byla uváděna ve školní dokumentaci souborů VS1-1 a VS2-1 specifická porucha učení u 25 žáků a žákyň, což bylo 8,42 % z celkového počtu 297. Jednalo se tak o 14 žáků (VS1-1 = 3; VS2-1 = 11) a 11 žákyň (VS1-1 = 3; VS2-1 = 8). Skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností čítala 13 žáků a žákyň, což bylo 23,21 % z počtu 56 identifikovaných žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (z toho VS1  $\check{Z}^{sPN} = 3$ ; VS2  $\check{Z}^{sPN} = 3$ ; VS1  $\check{Z}k^{sPN} = 3$ ; VS2  $\check{Z}k^{sPN} = 4$ ) a skupina žáků a žákyň se základním pohybovým fondem měla 12 žáků a žákyň pouze z malého města (VS2  $\check{Z}^{ZPF} = 8$ ; VS2  $\check{Z}k^{ZPF} = 4$ ). Mezi žáky a žákyněmi s evidovanou specifickou poruchou učení a dalšími výše uváděnými poruchami a projevy se objevují u souborů VS1-2 a VS2-2:

a) žákyně se zjištěnou nadváhou ( $n = 3$ ; VS1-1 = 1; VS2-1 = 2; pohybová úroveň 1 = 2; pohybová úroveň 2 = 1), u kterých byla uvedena dyslexie (1 žákyně VS1  $\check{Z}k^{sPN}$  a 1 žákyně VS2  $\check{Z}k^{ZPF}$ ) a v jednom případě snížená úroveň socializace (VS2  $\check{Z}k^{sPN}$ ),

- b) žákyně se zjištěnou obezitou ( $n = 2$ ;  $VS2-1 = 2$ ; pohybová úroveň 1 = 1; pohybová úroveň 2 = 1), u kterých jsme zaznamenali v jednom případě dyslexii ( $VS2 \check{Z}k^{ZPF}$ ) a ve druhém případě kombinaci dysgrafie, dysortografie, hypoaktivity a plachosti ( $VS2 \check{Z}k^{sPN}$ ),
- c) žáci se zjištěnou nadváhou ( $n = 2$ ;  $VS1-1 = 1$ ;  $VS2-1 = 1$ ; pohybová úroveň 1 = 1; pohybová úroveň 2 = 1), kteří měli zaznamenanou dysgrafii a LMD ( $VS1 \check{Z}^{sPN}$ ) a dyslexii a LMD ( $VS2 \check{Z}^{ZPF}$ ),
- d) žák se zjištěnou obezitou ( $n = 1$ ;  $VS2-1 = 1$ ; pohybová úroveň 1 = 1), u kterého byla evidována dyslexie ( $VS2 \check{Z}^{sPN}$ ),
- e) ostatní žákyně ( $n = 6$ ;  $VS1-1 = 2$ ;  $VS2-1 = 4$ ; pohybová úroveň 1 = 4; pohybová úroveň 2 = 2), u kterých byla ve čtyřech případech uvedena dyslexie ( $VS1 \check{Z}k^{sPN} = 1$ ;  $VS2 \check{Z}k^{sPN} = 1$ ;  $VS2 \check{Z}k^{ZPF} = 2$ ), v jednom případě dyslexie a dysortografie ( $VS2 \check{Z}k^{sPN} = 1$ ) a dále v jednom případě strach z tělesné výchovy ( $VS1 \check{Z}k^{sPN}$ ),
- f) ostatní žáci ( $n = 11$ ;  $VS1-1 = 2$ ;  $VS2-1 = 9$ ; pohybová úroveň 1 = 4; pohybová úroveň 2 = 7), u kterých byla zaznamenána dyslexie v šesti případech ( $VS1 \check{Z}^{sPN} = 1$ ;  $VS2 \check{Z}^{sPN} = 1$ ;  $VS2 \check{Z}^{ZPF} = 4$ ), dále ve dvou případech dyslexie a LMD ( $VS2 \check{Z}^{ZPF} = 2$ ); v jednom případě dyslexie a dysortografie ( $VS2 \check{Z}^{ZPF} = 1$ ); podobně pak dysortografie a LMD ( $VS2 \check{Z}^{sPN} = 1$ ) a obava z neúspěchu ( $VS1 \check{Z}^{sPN} = 1$ ).

Na základě analýzy školní dokumentace a za přispění výsledků somatického měření jsme zaznamenali žáky a žákyně souborů  $VS1-1$  a  $VS2-1$ , u nichž byla evidována specifická porucha učení a další vybrané poruchy a projevy. Jednalo se o 25 žáků a žákyň, což bylo 8,42% z celkového počtu 297. V této souvislosti lze připomenout, že celkově bylo v obou souborech ( $VS1-1$  a  $VS2-1$ ) ve školním roce 1998/1999 identifikováno 56 žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, což dalo 18,86 % z celkového počtu 297 žáků a žákyň souboru jak z velkého, tak z malého města.

Žáků a žákyň s evidovanou specifickou poruchou učení a dalšími vybranými poruchami a projevy bylo více zaznamenáno v souboru z malého města ( $VS2-1$  celkově = 19, z toho  $VS2-1$  žáci = 11 a;  $VS2-1$  žákyně = 8). Soubor z velkého města měl zaevidováno celkem 6 žáků a žákyň, když se jednalo o  $VS1-1$  žáci = 3 a  $VS1-1$  žákyň = 3.

U 25 členného souboru převažovala z hlediska výskytu poruch učení svým počtem dyslexie ( $VS1-1$  a  $VS2-1$  celkově 14, z toho 3 byly uvedeny u žáků a žákyň školy z velkého města a 11 bylo uvedeno u žáků a žákyň z malého města. Dále následovala dyslexie a LMD v celkovém počtu 3, a to u žáků z malého města, poté se jednalo o dyslexii a dysortografii opět u žáků z malého města ( $VS2-1 = 2$ ).

Tabulka 76

Individuální profil monitorovaných žáků a žákyň, u kterých byla zaznamenána specifická porucha ve školním roce 1998/99 (n = 25)

Soubor	Pohlaví	Hodnocení pohybové úrovně	Zaznamenaná porucha/nález	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )	Soubor	Pohlaví	Hodnocení pohybové úrovně	Zaznamenaná porucha/nález	Hodnota BMI (kg/m <sup>2</sup> )
VS1-1 3. třída	Ž	1	dyslexie	19,24	VS2-1 3. třída	Ž	1	snížená úroveň socializace	20,77 <sup>2</sup>
VS1-1 3. třída	M	1	dyslexie	17,04	VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie, LMD	16,27
VS1-1 3. třída	Ž	1	dyslexie	20,06 <sup>2</sup>	VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie, LMD	20,15 <sup>2</sup>
VS1-1 3. třída	Ž	1	strach z TV	19,23	VS2-1 3. třída	Ž	1	dyslexie, dysortografie	16,47
VS1-1 4. třída	M	1	dysgrafie, LMD	21,92 <sup>2</sup>	VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie, LMD	17,51
VS1-1 4. třída	M	1	obava z neúspěchu	17,71	VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie, dysortografie	16,67
VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie	15,84	VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie	14,41
VS2-1 3. třída	M	2	dyslexie	16,84	VS2-1 3. třída	Ž	2	dyslexie	14,37
VS2-1 3. třída	M	1	dyslexie	22,26 <sup>3</sup>	VS2-1 4. třída	Ž	1	dyslexie	17,53
VS2-1 3. třída	Ž	2	dyslexie	20,37 <sup>2</sup>	VS2-1 4. třída	M	2	dyslexie	16,32
VS2-1 3. třída	Ž	2	dyslexie	14,89	VS2-1 4. třída	M	1	dyslexie	18,84
VS2-1 3. třída	Ž	2	dyslexie	25,00 <sup>3</sup>	VS2-1 4. třída	M	1	dysortografie, LMD	15,99
VS2-1 3. třída	Ž	1	dysgrafie, dysortografie, hypoaktivita, plachost	22,07 <sup>3</sup>					

Legenda: Hodnocení pohybové úrovně: 1 = pohybová neúspěšnost; 2 = základní pohybový fond

<sup>1</sup> Podváha (podle Lajky, 2006), <sup>2</sup> Nadváha (podle Lajky, 2006), <sup>3</sup> Obezita (podle Lajky, 2006)

## **Souhrnný komentář podkapitoly 2**

V tabulkách 60–76 a zároveň pomocí grafického zpracování (grafy 1–10) jsme monitorovali zdatnost a pohybovou úroveň žáků a žákyň mladšího školního věku ve vybraných motorických testech s dalším vyhodnocením pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti v obou etapách. Pomocí výsledků baterie šesti motorických testů (UNIFITTEST 6-60 podle Měkoty a Kováře, 1993; dále podle Měkoty s Blahušem, 1983; Teplého, 1985; Šafaříkové a kol., 1989; Šafaříkové a kol., 2006; Bohannon, 1995; Blytheové, 2002; Portmanové, 1989; Knudsona a Morrisona, 2002) jsme v podmínkách školní tělesné výchovy identifikovali žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností a pro následnou komparaci zároveň žáky a žákyně základního pohybového fondu a žáky a žákyně s pohybovou úspěšností. V naší práci jsme se tak zaměřili na jedince, kterým se nedaří plnit stanovené pohybové úkoly a jejichž aktuálně (v době výzkumného šetření) dosažené výsledky se v pohybových úkolech opakovaně vyskytují spíše pod hranicí průměru populace. Možnou příčinou může být tělesná konstituce a jedním z důvodů neobratnost způsobena nedostatkem příležitostí osvojit si pohybové dovednosti a rozvíjet pohybové schopnosti.

Při vlastním testování jsme museli dodržovat pevně stanovený postup tak, abychom testovaným dětem nedali žádnou záminku k uvědomování si výkonnostních rozdílů. Kromě pojmenování motorického testování jako „Třídní olympiády“ (v 1. etapě) a „Třídního víceboje“ (ve 2. etapě), kdy si žáci a žákyně měli uvědomit, že nejsou testováni, ale že sportují sami za sebe, jsme použili prvků slovního hodnocení. Slovní hodnocení bylo realizováno v rámci diplomu, který obdržel každý testovaný žák, jak dokládají přílohy 3a a 3b. Slovním hodnocením jsme se snažili o konkrétní slovní vyjádření dosažené pohybové úrovně žáka ve vztahu k cíli modelového vyučování a k individuálním možnostem žáka a žákyně. Žáky a žákyně jsme tak posuzovali v jeho vlastním vývoji i s naznačením dalších možností motorického vývoje, eventuálně překonání pohybových nedostatků. Slovním hodnocením jsme se snažili komplexně zhodnotit motorickou úroveň žáka a neomezovat se pouze na komentování výkonu „špatně – dobře“. Domníváme se, že jsme tímto způsobem postihli proces vyučování i samotného učení, a pokusili jsme se rozvinout celou osobnost žáků a žákyň, včetně sociálních vztahů, úroveň spolupráce a charakterových vlastností. Neusilovali jsme o stejné srovnatelné formulace, neboť účelem nebylo srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuální stav a možnosti individuálního zlepšení jednoho, právě hodnoceného, žáka. Při použití forem slovního hodnocení jsme si uvědomili, že examinátor pracuje s chybou žáka jako přirozenou součástí učení, nezaznamenává ji, ale snaží se ji ve spolupráci s žákem překonat ve formě doporučení a návrhu ke zlepšení, což můžeme dokumentovat Příloze 3a a 3b.

Udělovaný diplom tak byl určitou zpětnou vazbou, která byla vztažena k jasným kritériím. Jednalo se však o kritéria, která byla z hlediska možnosti každého žáka splnitelná. Žák si tak mohl uvědomit, že není v žádném případě ohrožován a není úzce svázán se strachem a úzkostí. Musíme však upozornit, že požadavek k určité pohybové činnosti může být splnitelný pouze v okamžiku, při kterém si samotný žák subjektivně uvědomí úspěšné zvládnutí určitého úkolu. Žák by nikdy tedy neměl dostat takový pohybový úkol, o němž dopředu víme, že jej není schopen splnit. Na druhou stranu by neměl dostat úkol, který je pod možnostmi žáka a na který nemusí dotyčný vynaložit žádné úsilí.

Bohužel se nám nepodařilo v rámci výzkumného šetření provést longitudinální sledování odezvy všech sledovaných žáků a žákyň na takto zavedený způsob hodnocení. Zabránilo nám v tom časové a kapacitní důvody.

Výsledky 2. podkapitoly přispěly k upřesnění poznatků o vývojové dynamice a o rozdílech v motorických schopnostech a dovednostech mimo jiné v takových ukazatelích, které nejsou součástí u nás používaných testových baterií: test rovnovážné polohy, hluboký předklon ze stoje na lavičce a dovednostní test chytání míče. V testech hluboký předklon a rovnovážná poloha se podařilo zaznamenat nižší pohybovou úroveň u obou sledovaných souborů v obou etapách, když u testu hluboký předklon byla v 1. etapě zastoupena kategorie výrazně podprůměrné pohybové úrovně u tří souborů. Z velkého města se jednalo o 3. ročník (36,9 %) a 4. ročník (30,2 %) a z malého města pak o 3. ročník (43,3 %). Podprůměrná pohybová úroveň pak převažovala u 4. ročníku malého města (47,2 %). 2. etapa vykázala kategorii výrazně podprůměrné pohybové úrovně pouze jedním souborem (3. ročník velkého města = 46,4 %) a u ostatních souborů byla zjištěna podprůměrná pohybová úroveň, která přesahovala 50 % (4. ročník velkého města = 53,5 %; a z malého města 3. ročník = 51,1 % a 4. ročník = 51,5 %). Podobně tomu bylo i u testu rovnovážná poloha, kdy v 1. etapě byla zejména zastoupena výrazně podprůměrná pohybová úroveň u souborů z malého města (3. ročník = 46,4 % a 4. ročník = 30,6 %). Odlišnost jsme zachytili u souborů z velkého města, když zástupci 3. ročníku měli podobné procentuální rozložení (výrazně podprůměrná pohybová úroveň 32,3 % a podprůměrná pohybová úroveň 29,2 %) jako soubory z malého města. U 4. ročníku souboru z velkého města však převažovala nadprůměrná pohybová úroveň (28,6 %), nad podprůměrnou pohybovou úrovní (20,6 %) a výrazně podprůměrnou pohybovou úrovní (19 %). 2. etapa znamenala rozdílnost v testu rovnovážná poloha mezi soubory z velkého a malého města. U souboru z malého města převažovala zejména výrazně podprůměrná pohybová úroveň, když u 3. ročníku překročila 50 % (53,2 %) a u 4. ročníku dokonce 70 % (78,8 %). Naopak soubory z velkého města měly ve 2. etapě rovnoměrnější procentuální zastoupení v jednotlivých kategoriích v následujícím sledu: u 3. ročníku mírně převažovala

výrazně podprůměrná pohybová úroveň 26,8 % a 25% zastoupení dosáhly jak podprůměrná pohybová úroveň, tak také výrazně nadprůměrná pohybová úroveň; u 4. ročníku přece jen nebylo tak rovnoměrné zastoupení, když opět převažovala výrazně podprůměrná pohybová úroveň (32,6 %) následována podprůměrnou pohybovou úrovní (25,6 %) a výrazně nadprůměrnou pohybovou úrovní (20,9 %).

V testu chytání míče byla v obou etapách (školní rok 1998/1999 a 2008/2009) zjištěna průměrná pohybová úroveň. V 1. etapě překročily hodnoty u všech souborů 40 % (velké město: 3. ročník = 41,5 % a 4. ročník = 42,9 %; malé město: 3. ročník = 50,5 %; 4. ročník = 44,4 %). Ve 2. etapě pak bylo zaznamenáno více jak 50% zastoupení průměrné pohybové úrovně (velké město: 3. ročník 55,4 % a 4. ročník = 65,1 %; malé město: 3. ročník = 57,4 % a 4. ročník = 54,5 %). Kromě průměrné pohybové úrovně se v 1. etapě objevila s více jak 25% zastoupením další kategorie, když u 3. ročníků se jednalo o podprůměrnou pohybovou úroveň při chytání míče (velké město = 27,7 % a malé město = 26,8 %). Naopak u 4. ročníků v 1. etapě následuje průměrnou pohybovou úroveň nadprůměrná pohybová úroveň, která v procentuálním zastoupení překračuje 40 % (velké město = 41,2 % a malé město = 40,3 %). Ve 2. etapě již nedocházelo k rozdílům mezi ročníky (3. a 4. ročník). U všech souborů 2. etapy se kromě průměrné pohybové úrovně objevuje podprůměrná pohybová úroveň (velké město: 3. ročník = 23,2 % a 4. ročník = 20,9 %; malé město: 3. ročník = 36,2 % a 4. ročník = 30,3 %). Uvedené zjištění u 3. a 4. ročníků obou souborů (velké i malé město) jak v 1. etapě, tak i ve 2. etapě nám poukazuje na pohybovou zkušenost při manipulaci s míčem v různých průpravných a herních činnostech (chytání, házení, kutálení, přihrávání apod.), která by podle našeho mínění mohla vykazovat lepší než průměrnou pohybovou úroveň.

Přítom tři výše uváděná cvičení (na rovnovážnou polohu, dále i na flexibilitu a chytání míče) bychom mohli zařadit do kategorie pohybových činností, které mohou být využívány všemi žáky a žákyněmi k vlastnímu individuálnímu zdokonalování. Každý jedinec zde totiž může najít svoji hranici vlastního zdokonalení, kdy se snaží přijatelně zvládnout základní motorické dovednosti, což odpovídá tvrzení Matějčka (1997).

Velmi často využívaným cvikem je u dětí mladšího školního věku skok odrazem snožným vpřed. Jedná se o rozmanitá provedení v různých modifikovaných činnostech. Proto bylo velice zajímavým zjištěním, že v testu skok do dálky z místa jednotlivé soubory v obou etapách dosahovaly nejčastěji průměrné pohybové úrovně. V 1. etapě se u souboru z velkého města objevilo u 3. ročníku 41,5 % a u souboru z malého města u 3. ročníku 43,3 %. Dále u 4. ročníků obou souborů převažovala v 1. etapě dokonce částečně podprůměrná pohybová úroveň (velké město: 4. ročník 36,5 % a malé město: 4. ročník 40,3 %). Ve 2. etapě jsme u souborů z velkého města zaznamenali u 3. ročníku 39,3 % a u 4. ročníku 32,6 %. Soubory

z malého města vykazovaly ve 3. ročníku 38,3 % a ve 4. ročníku 48,5 %. Lze tedy říci, že nebyl zaznamenán rozdíl mezi žáky a žákyněmi z velkého a malého města.

Při realizaci výše uvedeného testu šlo o zjištění výbušné síly dolních končetin. Zjištěné hodnoty byly v porovnání s Pávkovou studií (1977) pro stejnou věkovou kategorii v našem výzkumu mnohem nižší. Stejně zjištění jsme zachytili i při porovnání s výzkumem Kostky se Svobodou (1987).

Pouze u dvou testů (člunkový běh  $4 \times 10$  m a leh – sed opakovaně) byla zachycena u jednotlivých souborů v obou etapách vedle průměrné pohybové úrovně také nadprůměrná pohybová úroveň. V testu člunkový běh  $4 \times 10$  m překročily všechny sledované soubory jak z velkého města, tak i z malého města, v obou etapách 50% zastoupení průměrné pohybové úrovně. V 1. etapě bylo zaznamenáno u velkého města u 3. ročníku 58,5 % a u 4. ročníku 55,6 %; podobně tomu tak bylo i u malého města, když 3. ročník měl 53,6 % a 4. ročník dosáhl 56,9 %. Ve 2. etapě jsme u souborů velkého města zachytili podobné procentuální zastoupení (3. ročník = 51,8 % a 4. ročník = 51,2 %). U 3. ročníku z malého města bylo zachyceno 61,7 % a 4. ročník z malého města dosáhl na 51,5 %. Kromě průměrné pohybové úrovně jsme zaregistrovali nadprůměrnou pohybovou úroveň, když tři soubory 2. etapy přesáhly 30% zastoupení (4. ročník velkého města = 37,2 %; 3. ročník malého města = 34,0 % a 4. ročník malého města = 39,4 %) a dále 20 % překročily tři soubory z 1. etapy (3. ročník velkého města = 21,5 %; 4. ročník velkého města = 25,4 %; 3. ročník malého města = 24,8 %) a jeden soubor z 2. etapy (3. ročník velkého města = 28,6 %).

U testu leh – sed opakovaně po dobu jedné minuty jsme zachytili jev, kdy u skupin 3. ročníků obou souborů jak v 1. etapě, tak ve 2. etapě převažovala nadprůměrná pohybová úroveň (velké město – 1. etapa 36,9 % a velké město – 2. etapa 46,43 %; malé město – 1. etapa 45,2 % a malé město – 2. etapa 44,7 %). Naopak u 4. ročníků obou souborů v obou etapách převažovala průměrná pohybová úroveň (velké město – 1. etapa 49,2 % a velké město – 2. etapa 39,5 %; malé město – 1. etapa 41,7 % a malé město – 2. etapa 57,6 %).

Při sledování dynamiky vývoje úrovně motorických schopností a dovedností u 8–10letých žáků a žákyň byly zaznamenány podobné tendence jako u vybraných pramenů (Kostka & Svoboda, 1987; Portmanová, 1989; Moravec et al., 1996). Zjištěná rozdílnost v úrovni motorických schopností a dovedností u sledovaných žáků a žákyň mohla být způsobena individuálním vývojem tělesných a motorických předpokladů jedinců a následně ovlivněna působením pohybových aktivit a tělovýchovného procesu, stejně tak i dalšími faktory. Použitá testová baterie a zvolená metodika odpovídala sledované problematice. Při identifikaci jsme museli mít stále na paměti, že musíme dbát na individualitu jedince.



Na základě vyhodnocení baterie motorických testů a dále za pomoci stanovených pracovních postupů, které jsou vymezeny v metodické části monografie, jsme interně identifikovali žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností. V 1. etapě výzkumného šetření bylo zjištěno 56 takovýchto žáků a žákyně, což vyjadřovalo 18,85 % z celkového počtu 297 skutečně testovaných. Ve 2. etapě výzkumného šetření jsme identifikovali 29 žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností, což znamenalo 16,20% zastoupení z celkového počtu 179 hodnocených žáků a žákyně. V 1. etapě bylo takto identifikovaných žáků a žákyně více zastoupeno z malého města (VS2-1 = 21,3 %), ve 2. etapě nebyl zaznamenán rozdíl mezi velkým a malým městem. Z genderového hlediska bylo větší procentuální zastoupení žákyně s pohybovou neúspěšností v 1. etapě výzkumného šetření, a to zejména na malém městě (VS2-1 žákyně = 27,37 %). 2. etapa nepřinesla rozdíly v procentuálním zastoupení pohybové neúspěšnosti mezi žáky a žákyněmi.

Po interní identifikaci žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností jsme si vybrali determinanty, které by podle nás mohly zapříčinit pohybovou neúspěšnost žáků a žákyně mladšího školního věku. Nejprve jsme zaměřili svoji pozornost na třídy souborů velkého a malého města v obou etapách šetření. Zajímalo nás zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností v jednotlivých třídách. V 1. etapě se žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností objevovali spíše ve třídách souboru malého města, než v třídách souboru velkého města. Ve třídách jsme mohli zaznamenat jednak zastoupení pouze žákyně s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 3$ ), podobně pak žáků s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 3$ ), dále větší zastoupení žákyně s pohybovou neúspěšností v poměru s žáky s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 3$ ), zároveň mírně větší zastoupení žáků s pohybovou neúspěšností nad žákyněmi s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 2$ ). V jednom případě (třídy  $n = 1$ ) je zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností početně shodné.

U tříd obou souborů, u kterých bylo zaznamenáno více jak 30% zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 5$ ), jsme zjistili názor jejich učitelů na ochotu pracovat s žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností. Ve čtyřech z pěti tříd (velké město – třídy  $n = 1$ ; malé město – třídy  $n = 3$ ) učitelé sdělili neochotu s těmito dětmi pracovat a v jednom případě (malé město – třídy  $n = 1$ ) se učitel zmínil o obtížnosti s těmito dětmi pracovat.

Oproti 1. etapě se ve 2. etapě jednalo o celkově menší vzorek žáků a žákyně. I přesto jsme zaznamenali kromě jedné třídy z velkého města v ostatních třídách jak velkého města, tak malého města žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností. U jednotlivých souborů se objevují jednak třídy se zastoupením pouze žákyně s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 2$ ), dále jedna třída pouze s žáky s pohybovou neúspěšností (třídy  $n = 1$ ), zároveň také třídy s mírně větším zastoupením žákyně s pohybovou neúspěšností k žákům s pohybovou neúspěšností (třídy  $n =$

2), podobně pak třídy vykazující mírně větší zastoupení žáků s pohybovou neúspěšností oproti stejné kategorii žákyň (třídy  $n = 2$ ). Početní shodu jak žáků, tak i žákyň s pohybovou neúspěšností nalézáme u tří tříd (třídy  $n = 3$ ). Při hodnocení 2. etapy jsme provedli u jedné třídy, která měla více jak 30% zastoupení žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností zjištění názoru učitele tělesné výchovy na ochotu pracovat s žáky a žákyněmi pohybově neúspěšnými. V této souvislosti je třeba sdělit, že podobně jako v 1. etapě učitel u výše zmiňované třídy neprojevil ochotu s těmito dětmi pracovat.

Další možnou determinantou pohybové neúspěšnosti se nám jevilo sledování hodnoty BMI. Průměrná hodnota BMI ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) v 1. etapě postupně narůstala od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 16,73 a malé město = 16,04) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (velké město = 17,88 a malé město = 17,99). U skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem jsme zaznamenali velmi podobných hodnot jak u souboru velkého města (16,96), tak u souboru malého města (16,91). Proto lze konstatovat, že žáci a žákyně, kteří byli identifikováni s pohybovou úspěšností, mají nižší hodnotu BMI, než žáci a žákyně prezentováni pohybovou neúspěšností. Co se týká porovnání souboru velkého a malého města, tak lze nalézt shodu při porovnání průměrných hodnot BMI (celý soubor velkého města = 17,05 a celý soubor malého města = 17,04).

Oproti výzkumnému šetření realizovanému v 1. etapě jsme ve 2. etapě zaznamenali postupné zvyšování průměrné hodnoty BMI, když nárůst se zejména vyskytoval u všech tří skupin ( $\check{Z}_t^{\text{sPN}}$ ;  $\check{Z}_t^{\text{ZPF}}$ ;  $\check{Z}_t^{\text{sPÚ}}$ ) souboru velkého města. Kromě toho byl nárůst průměrné hodnoty BMI zachycen u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}_t^{\text{sPN}}$ ) souboru malého města. Podobně jako v 1. etapě jsme zaznamenali postupné narůstání průměrné hodnoty BMI ( $\text{kg}/\text{m}^2$ ) od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 17,11 a malé město = 15,05) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (velké město = 19,86 a malé město = 19,32). Z hlediska velikosti města se objevil rozdíl v průměrné hodnotě BMI jednak u skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností, když rozdíl činil 2,06 (velké město = 17,11 a malé město = 15,05) a dále u skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem, kde se jednalo o 1,76 rozdílu (velké město = 18,17 a malé město = 16,41). Rozdíl 1,42 byl zachycen i při porovnání průměrných hodnot BMI celého souboru velkého města s celým souborem malého města (velké město = 18,29 a malé město = 16,87).

Následně jsme hodnotu BMI zařadili k dalším možným determinantům pohybové neúspěšnosti a vytvořili individuální profil z hlediska BMI, školního prospěchu a zameškaných hodin v 1. pololetí školního roku 1998/1999 a dále školního roku 2008/2009. Individuální profil se týkal v 1. etapě žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v počtu 56, když se jednalo o 20 žáků a 36 žákyň souborů velkého a malého města. Ve 2. etapě se jednalo

o 29 žáků a žákyn s pohybovou neúspěšností, když se hodnocení týkalo 15 žáků a 14 žákyn souborů velkého a malého města. Hned na začátek můžeme sdělit, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vykazovali různé charakteristiky. Žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností byli v 1. etapě rozčleněni do sedmi kategorií a ve 2. etapě do šesti kategorií.

Žákyně se zjištěnou nadváhou ( $n = 7$ ) se v 1. etapě odlišovaly podle velikosti města. Pro žákyně z velkého města byl charakteristický prospěch do 1,5 a počet zameškaných hodin dosáhl v průměru 33 hodin. Prospěch žákyn na malém městě překročil 1,5 a počet zameškaných hodin se pohyboval v průměru 20,5 hodiny. Další kategorií byly žákyně se zjištěnou obezitou, které podobně jako žákyně s nadváhou měly jiný prospěch na velkém městě a na malém městě. Na velkém městě dosahoval prospěch do 1,5 a zároveň byl zaznamenán nulový počet zameškaných hodin. Naproti tomu žákyně na malém městě překračují prospěch 1,75 a jejich počet zameškaných hodin byl v průměru 39,7 hodin. U žáků jsme zpracovali charakteristiku tří kategorií. Nejprve se jednalo o žáky se zjištěnou nadváhou v počtu dvou z velkého města, když u jednoho z nich byl prospěch 1,22 a u druhého pak 2,22. Počet zameškaných hodin zástupců velkého města čítal v průměru 105,5 hodiny. Další chlapeckou kategorií byla kategorie žáků se zjištěnou obezitou. V této kategorii se objevili celkem tři žáci a všichni byli zástupci malého města. Opět zde nacházíme rozdílnost ve studijním prospěchu (výborný prospěch za 1,0 a za 1,15, ale také dobrý prospěch 2,83). Průměr zameškaných hodin u této kategorie byl 23,5 hodiny. Ještě jedna kategorie se překvapivě objevuje u žáků. Jedná se o kategorii žák se zjištěnou podváhou, který byl zjištěn u souboru z velkého města. Tento žák měl následující charakteristiky: výborný prospěch (1,0) a nízký počet zameškaných hodin (5 hodin). Nejpočetnější kategorií byla kategorie ostatní žákyně následovaná kategorií ostatní žáci. U kategorie ostatní žákyně jsme zaregistrovali celkem 25 žákyn, z nichž šest bylo z velkého města a 19 pak z malého města. Žákyně z velkého města měly prospěch do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin byl 58,2 hodiny. Naopak u žákyn z malého města jsme zachytili prospěch v celé své šíři od 1,0 až po 2,25 a počet zameškaných hodin byl v průměru 22,5 hodin. U kategorie ostatní žáci jsme evidovali celkem 14 žáků vždy po sedmi jak z velkého města, tak z malého města. Na velkém městě byl zjištěn prospěch do 1,8 a průměrný počet zameškaných hodin dosahoval 65,8 hodiny. Podobně jako u kategorie ostatní žákyně z malého města, tak i ostatní žáci stejného souboru zaznamenali prospěch v celé své šíři od 1,0 až po 2,25 a počet zameškaných hodin se pohyboval v průměru 18 hodin.

Ve 2. etapě se objevily žákyně se zjištěnou nadváhou v počtu dvou žákyn, které se rekrutovaly ze souboru malého města, a jejich prospěch byl do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin dosáhl 32 hodin. Žákyně se zjištěnou obezitou v počtu tří žákyn byly

zjištěny u souboru velkého města a jejich prospěch dosáhl do 1,5 a počet zameškaných hodin byl v průměru 37,3 hodin. Žáky se zjištěnou nadváhou v počtu tří žáků můžeme charakterizovat podle velikosti města, když žáci na velkém městě ( $n = 2$ ) měli prospěch do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin dosáhl 42,5 hodiny a naopak žák z malého města překročil v prospěchu hranici 1,5 a jeho počet zameškaných hodin dosáhl 30 hodin. Shodný počet tří žáků se objevil i v kategorii žáci se zjištěnou obezitou, mající zastoupení jednoho žáka na velkém městě s prospěchem 1,0 a počtem 9 zameškaných hodin, naopak u žáků z malého města překročil studijní prospěch 1,5 a průměr zameškaných hodin byl 24,5 hodiny. Podobně jako v 1. etapě byla nejpočetnější kategorií kategorií ostatní žákyně a ostatní žáci, u nichž nebyla zjištěna ani nadváha a ani obezita. Kategorie ostatní žákyně čítala osm žákyň, které mají jak na velkém městě, tak na malém městě prospěch do 1,25 a podstatný rozdíl nebyl shledán v průměrném počtu zameškaných hodin (velké město = 19,5 hodiny a malé město = 17,5 hodiny). Rozdíl v prospěchu byl zaznamenán v kategorii ostatní žáci, když žáci z velkého města měli prospěch do 1,5, oproti žákům z malého města, kteří dosáhli do 2,0. U této kategorie jak žáci z velkého města, tak žáci z malého města překročili hranici 30 průměrně zameškaných hodin (velké město = 36 hodin a malé město 31,8 hodin).

Prostřednictvím školní dokumentace jsme zaznamenali školní prospěch a počet zameškaných vyučovacích hodin. Kromě toho se nám podařilo v 1. etapě zaevidovat možný výskyt poruch učení u žáků a žákyň 3. a 4. ročníků u obou souborů. Proto jsme mohli důkladněji rozpracovat individuální profil monitorovaných žáků a žákyň, u kterých byla zaznamenána specifická porucha učení. Je třeba upozornit, že se nejednalo jen o žáky a žákyně, u kterých jsme identifikovali pohybovou neúspěšnost, ale porucha učení byla z evidence školní dokumentace zjištěna i u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem. Vzhledem k této skutečnosti jsme v tomto případě pracovali se skupinou žáků a žákyň, u kterých byla skutečně evidována vybraná specifická porucha učení a dále případná porucha pozornosti, snížená úroveň socializace, obava z neúspěchu, hypoaktivita, plachost nebo strach z tělesné výchovy.

V 1. etapě byla uváděna ve školní dokumentaci souborů velkého i malého města specifická porucha učení u 25 žáků a žákyň, když se jednalo o 14 žáků (velké město = 3 a malé město = 11) a 11 žákyň (velké město = 3 a malé město = 8). Z celkového počtu 25 čítala skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností 13 žáků a žákyň, z toho byli z velkého města tři žáci a tři žákyně, a dále z malého města tři žáci a čtyři žákyně. Podobně jako při předešlém shrnutí, tak i zde uvádíme šest kategorií.

První kategorii byla kategorie žákyně se zjištěnou nadváhou, která byla zastoupena třemi žákyněmi (pohybová úroveň 1 = 2; pohybová úroveň 2 = 1), a u kterých byla uvedena dyslexie (1 žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města a 1 žákyně  $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města) a v jednom

případě snížená úroveň socializace ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města). Druhou kategorií byla uvedena kategorie žákyně se zjištěnou obezitou mající dvě žákyně (pohybová úroveň 1 = 1; pohybová úroveň 2 = 1). U této kategorie jsme zaznamenali v jednom případě dyslexii ( $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města) a ve druhém případě kombinaci dysgrafie, dysortografie, hypoaktivity a plachosti ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města). Třetí kategorii tvořili žáci se zjištěnou nadváhou v počtu dvou (pohybová úroveň 1 = 1; pohybová úroveň 2 = 1), u kterých byla vedena dysgrafie a LMD ( $\check{Z}^{sPN}$  z velkého města) a dyslexie a LMD ( $\check{Z}^{ZPF}$  z malého města). Žák se zjištěnou obezitou byl obsažen ve čtvrté kategorii (pohybová úroveň 1 = 1), u něhož byla evidována dyslexie ( $\check{Z}^{sPN}$  z malého města). V páté kategorii se jednalo o ostatní žákyně, jejichž počet byl šest (pohybová úroveň 1 = 4; pohybová úroveň 2 = 2). U této kategorie byla ve čtyřech případech uvedena dyslexie ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města = 1;  $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města = 1;  $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města = 2), v jednom případě dyslexie a dysortografie ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města = 1) a dále v jednom případě strach z tělesné výchovy ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města = 1). Poslední šestou kategorií tvořili ostatní žáci o celkovém počtu jedenáct (pohybová úroveň 1 = 4; pohybová úroveň 2 = 7), u kterých byla zaznamenána dyslexie v šesti případech ( $\check{Z}^{sPN}$  z velkého města = 1;  $\check{Z}^{sPN}$  z malého města = 1;  $\check{Z}^{ZPF}$  z malého města = 4), dále ve dvou případech dyslexie a LMD ( $\check{Z}^{ZPF}$  z malého města = 2); v jednom případě dyslexie a dysortografie ( $\check{Z}^{ZPF}$  z malého města = 1); podobně pak dysortografie a LMD ( $\check{Z}^{sPN}$  z malého města = 1) a obava z neúspěchu ( $\check{Z}^{sPN}$  z velkého města = 1).

### **3.9.2 Přehled a komparace zastoupení vybraných determinant působících na žáky a žákyně (žactvo) s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky**

Zpracování výsledků se týká šesti vybraných determinant, které podle nás mohou působit na žáky a žákyně mladšího školního věku. Zajímalo nás, jak vybrané determinanty působí na žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností a zda můžeme zaznamenat odlišné zastoupení u jejich vrstevníků. Na základě teoretických východisek jsme si vybrali následující determinanty: zastoupení volnočasových a pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň v rámci mimoškolních aktivit, frekvence pohybových aktivit v mimoškolní době v týdenním režimu, problematika sociální identifikace při pohybových aktivitách, mobilita žáků a žákyň do školy, pohybové aktivity rodičů sledovaných souborů v minulosti i v době výzkumného šetření.

#### **3.9.2.1 Komparace mimoškolních aktivit žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky**

##### **1. etapa (školní rok 1998/1999)**

Z výsledků hodnocení obsahu mimoškolní činnosti jsme u sledovaných žáků mladšího školního věku zjistili orientaci převážně na aktivity receptivního charakteru, zejména pak sledování televize a počítačových her (tabulka 77 a graf 11). Pohybová aktivita se v této věkové kategorii nachází mezi pěti nejoblíbenějšími aktivitami, s vyšší frekvencí u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (tabulka 77 a graf 11). Uvedené zjištění znamená, že tito jedinci mají daleko více příležitosti osvojovat si mnohé pohybové dovednosti, které mohou používat při rozmanitých pohybových činnostech.

Z celkového hodnocení obsahu mimoškolních činností žáků a žákyň mladšího školního věku v 1. etapě šetření můžeme konstatovat, že dominantně převažuje fyzicky nenáročná činnost. Musíme upozornit ještě na jednu skutečnost, která se objevuje u žactva s pohybovou neúspěšností (tabulka 77 a graf 11). Velice výrazné procentuální zastoupení má u zmiňované kategorie jak souboru velkého města, tak souboru malého města položka počítače (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN} = 45 \%$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPN} = 30,56 \%$ ). Domníváme se, že počítačové hry u žactva s pohybovou neúspěšností jsou přirozeným vyústěním, když v tomto případě nahrazují pohybovou aktivitu. Zároveň je možné pochopit uvedené zjištění tím, že počítačová hra může u dítěte s pohybovou neúspěšností vést k uspokojení jeho potřeb, k prožitku a k pocitu úspěchu, který při ní může být výrazně pociťován. Žáci s pohybovou neúspěšností tak díky počítačové hře procházejí vzrušujícími zážitky a možnými okamžiky vítězství, kterých by se při jakýchkoliv pohybových aktivitách nedočkali. Díky tomu u nich roste sebevědomí a pocit seberealizace. Stav uspokojení není tedy vyvolán díky aktivnímu pohybu samotného dítěte, ale díky dosažení určitého virtuálního cíle, překonávání překážek v průběhu počítačové hry, touze po úspěchu v jiných podmínkách než jsou činnosti podmíněné fyzickými předpoklady a pohybovými dovednostmi.

Uvedené konstatování nám potvrzuje i zastoupení dalších mimoškolních aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností. Jedná se totiž také o tzv. „neaktivní“ mimoškolní činnosti.

U obou souborů (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) je jako druhá aktivita zastoupena kategorie televize (TV) a video. Větší procentuální zastoupení je zaznamenáno u VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$  (27,78 %), oproti tomu soubor VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$  zaznamenal 20% zastoupení. Shoda je i při zastoupení třetí aktivity, kterou byla četba. Soubor VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$  vykazoval 15 %, oproti tomu soubor VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$  dosáhl 13,89 %. Co se týká zapojení žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností do pohybových aktivit v rámci mimoškolní doby, tak u obou souborů bylo zachyceno podobné procentuální zastoupení (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN} = 5,00 \%$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPN} = 5,56 \%$ ).

Vzhledem k uvedeným zjištěním u žactva s pohybovou neúspěšností (soubory VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) jsme následně provedli komparaci se soubory jejich spolužáků. U žactva s pohybovou úspěšností jednoznačně převažuje kategorie pohybová aktivita a to jak u souboru

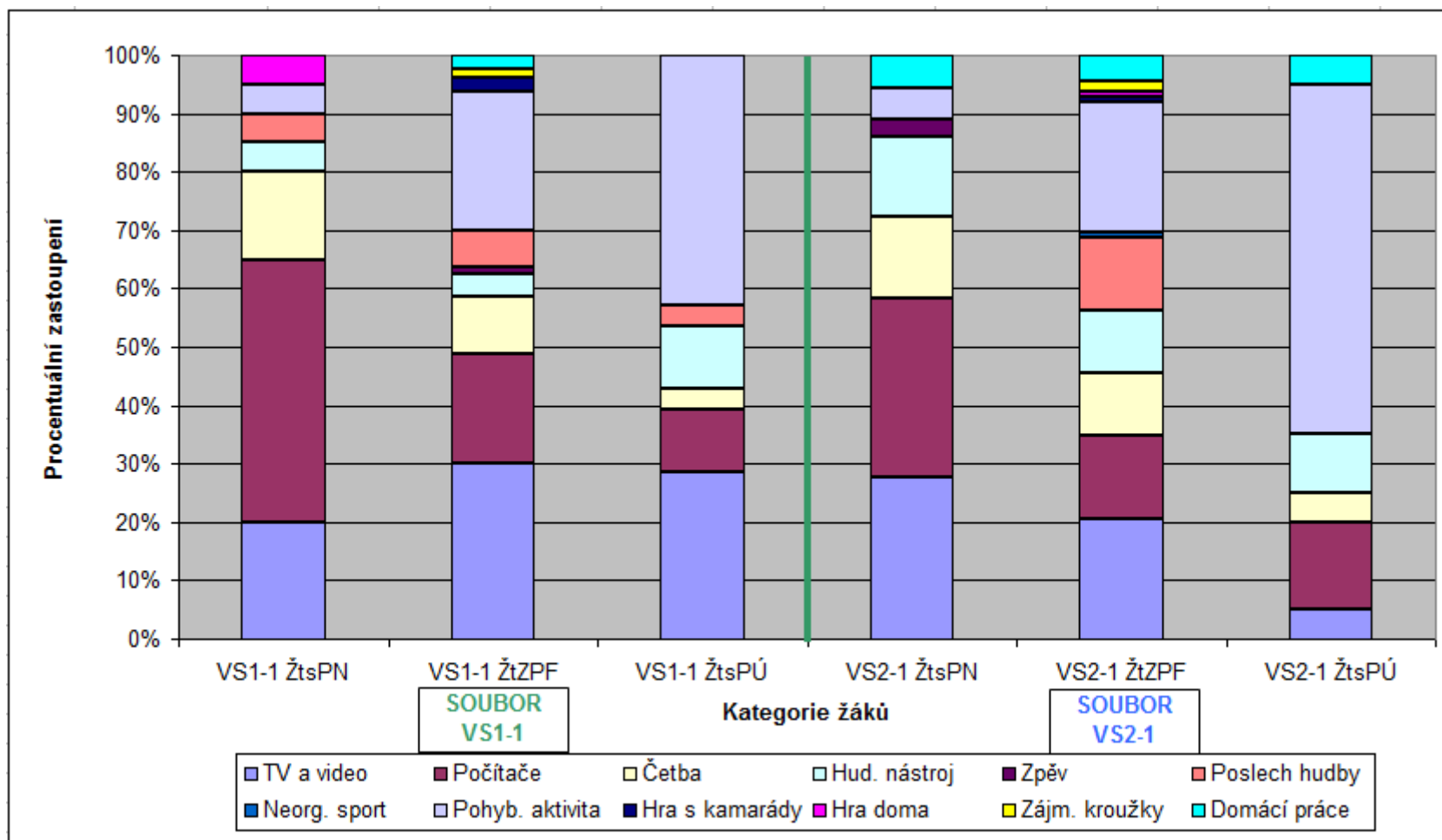
VS1-1  $\check{Z}t^{SP\acute{U}}$  (42,86 %), tak u souboru VS2-1  $\check{Z}t^{SP\acute{U}}$  (60,00 %). Zejména u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města se jedná o výrazné zastoupení pohybových aktivit. Druhou nejčastěji využívanou mimoškolní aktivitou se pak u obou souborů (VS1-1  $\check{Z}t^{SP\acute{U}}$  a VS2-1  $\check{Z}t^{SP\acute{U}}$ ) objevují tzv. „neaktivní“ činnosti, když u souboru VS1-1  $\check{Z}t^{SP\acute{U}}$  se jedná o sledování televize a videa (28,57 %), oproti tomu soubor VS2-1  $\check{Z}t^{SP\acute{U}}$  dával na druhém místě přednost počítačům (15,00 %). Zajímalo nás, zda odlišné trávení volného času můžeme zaznamenat u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) jak u souboru z velkého města, tak i u souboru z malého města. Nejčastěji využívanou aktivitou souboru VS1-1  $\check{Z}t^{ZPF}$  bylo sledování televize a videa (30,00 %) následováno pohybovými aktivitami (23,75 %). Naproti tomu soubor z malého města (VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ) vykazoval jako nejčastější využívanou aktivitu pohybovou aktivitu (22,32 %) následovanou sledováním televize a videa (20,54 %). Struktura mimoškolních aktivit tedy plně odpovídala preferencím zájmů žáků a žákyň v jednotlivých kategoriích a potvrdila skutečnost, že totiž u dětí s pohybovou neúspěšností obou souborů (VS1-1  $\check{Z}t^{SPN}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{SPN}$ ) převládá využívání počítače pro herní využití. V této souvislosti je třeba si uvědomit, že počítačová hra nevyžaduje specifické sociální či fyzické schopnosti a dovednosti, což těmto dětem umožňuje se dostat do takové společenské role, které by ve skutečnosti zejména v rámci pohybových aktivit nikdy nedosáhly.

Tabulka 77

Mimoškolní aktivity žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v porovnání s jejich vrstevníky u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 168) v %

Mimoškolní aktivity												
Soubory	A1 TV a video	A2 Počítače	A3 Četba	A4 Hudební nástroj	A5 Zpěv	A6 Poslech hudby	A7 Neorganiz. sport	A8 Pohybová aktivita	A9 Hra s kamarády	A10 Hra doma	A11 Zájmové kroužky	A12 Domácí práce
VS1-1 Žt <sup>sPN</sup>	20,00	45,00	15,00	5,00	0	5,00	0	5,00	0	5,00	0	0
VS1-1 Žt <sup>ZPF</sup>	30,00	18,75	10,00	3,75	1,25	6,25	0	23,75	2,5	0	1,25	2,5
VS1-1 Žt <sup>sPÚ</sup>	28,57	10,71	3,57	10,71	0	3,57	0	42,86	0	0	0	0
$\chi^2 = 27,29$ ; df = 20; p = 0,127 Legenda: Žt <sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt <sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt <sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností												
VS2-1 Žt <sup>sPN</sup>	27,78	30,56	13,89	13,89	2,78	0	0	5,56	0	0	0	5,56
VS2-1 Žt <sup>ZPF</sup>	20,54	14,29	10,71	10,71	0	12,5	0,89	22,32	0,89	0,89	1,79	4,46
VS2-1 Žt <sup>sPÚ</sup>	5,00	15,00	5,00	10,00	0	0	0	60,00	0	0	0	5,0
$\chi^2 = 38,45$ ; df = 22; p = 0,016 Legenda: Žt <sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt <sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt <sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností												





Graf 11

Porovnání mimoškolních aktivit žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 168) v %

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Zajímalo nás, jaké bude ve druhé etapě rozložení jednotlivých aktivit u jednotlivých kategorií ( $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{zPF}$ ;  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) obou sledovaných souborů (VS1-2 a VS2-2), což můžeme zaznamenat v tabulkovém (tabulka 78) i grafickém (graf 12) zpracování. Přece jen uplynulo deset let a přetechnizovaný svět, čím dál tím větší propagace počítačových her, všudypřítomná reklama a pracovní zaneprázdnění rodičů nás vedlo k přesvědčení, že převaha tzv. „neaktivních“ činností se bude ještě více zvyšovat ve všech třech kategoriích jak souboru velkého města, tak i souboru malého města. Na základě vyhodnocení výsledků 1. etapy a po konzultaci s vybranými experty byl pro druhou etapu dotazník mírně rozšířen v nabídce jednotlivých volnočasových aktivit. Proto bude náročnější obě dvě etapy důsledně porovnávat.

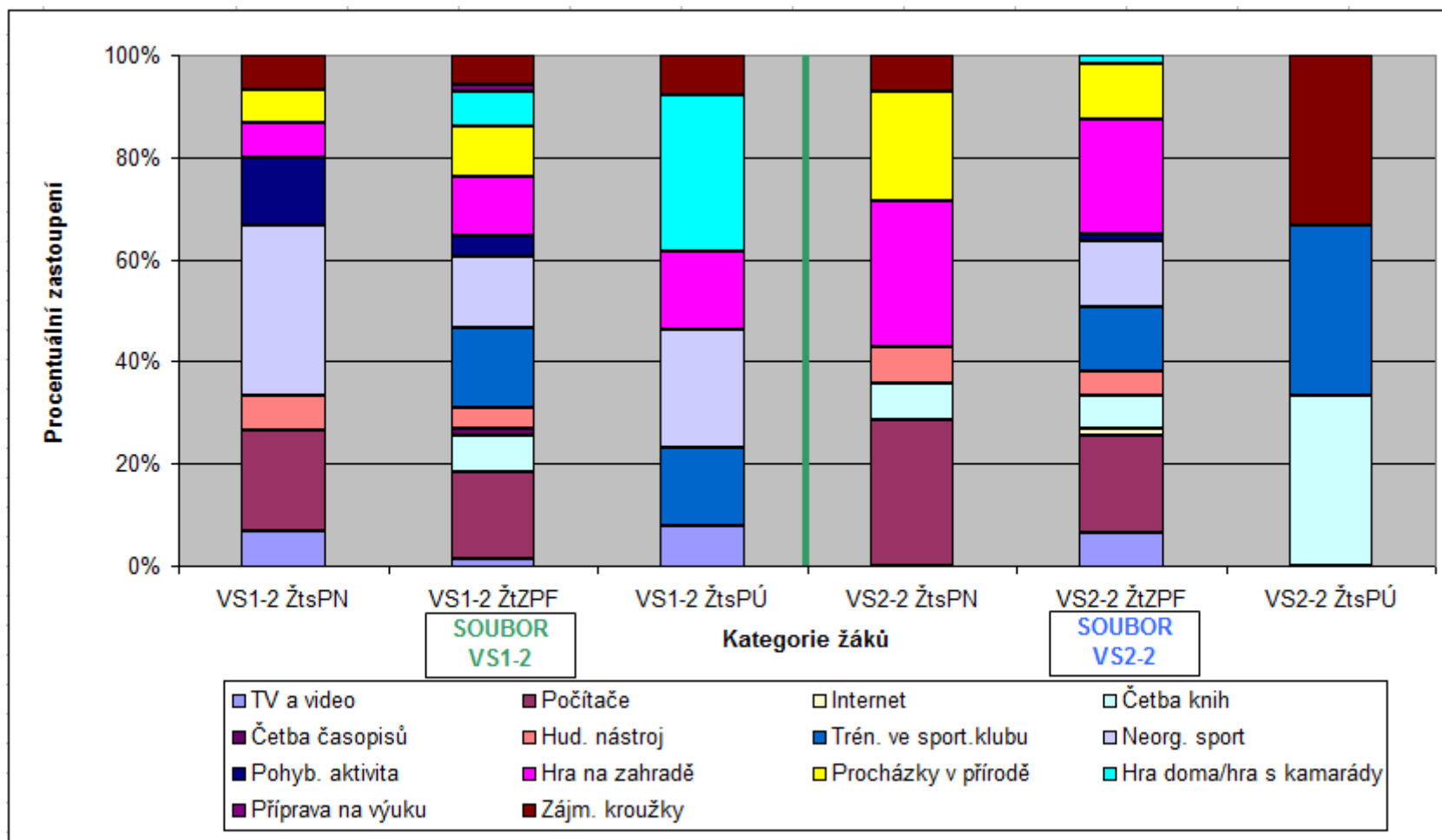
Zajímalo nás, jaké volnočasové aktivity zvolí žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) a jaké aktivity preferují jejich spolužáci. Zajímavým zjištěním se nám jeví skutečnost, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností z velkého města (VS1-2) dávali přednost neorganizovanému sportování (33,33 %) před počítačovými hrami (20,00 %) a třetí činností v pořadí, a to pohybovou aktivitou (13,33 %). Oproti tomu žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností souboru malého města (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ) preferovali jak činnost tzv. „neaktivní“ (počítačové hry v 28,57 %), tak i aktivnější hru na zahradě (28,57 %). Co se týká jejich spolužáků, tak u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem i u identifikovaných pohybově úspěšných můžeme zachytit různé formy trávení volného času. Žáci a žákyně se základním pohybovým fondem z velkého města (VS1-2  $\check{Z}t^{zPF}$ ) dávají přednost počítačovým hrám (16,90 %) před tréninkem ve sportovním klubu (15,49 %) a neorganizovaným sportováním (14,08 %). Naopak žáci a žákyně se základním pohybovým fondem z malého města (VS2-2  $\check{Z}t^{zPF}$ ) se více upínají na hraní si na zahradě (22,22 %), před trávením času na počítači (19,05 %) a tréninkem ve sportovním klubu (12,70 %). Rozdílnost v zastoupení mimoškolních aktivit v denním režimu žáků a žákyň s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) jsme zjistili při interpretaci zpracovaných dat dotazníkového šetření. Soubor z velkého města (VS1-2) upřednostňoval hraní si v domácích podmínkách, případně s kamarády (30,77 %) před neorganizovaným sportem (23,08 %) a dále tréninkem ve sportovním klubu a hraním si na zahradě (v obou případech 15,38 %). Jiné rozložení bylo zjištěno u souboru z malého města (VS1-2), když žáci a žákyně pohybovou úspěšností rovnoměrně rozložili mimoškolní aktivity mezi trénink ve sportovním klubu, četbu a účast v zájmových kroužcích (tabulka 78 a graf 12).

Na základě uvedených zjištění můžeme konstatovat, že v rámci výzkumného šetření ve 2. etapě jsme nenalezli podstatné zastoupení tzv. „neaktivních“ činností v rámci volnočasových aktivit dětí mladšího školního věku.

Tabulka 78

Mimoškolní aktivity žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v porovnání s jejich vrstevníky u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 80) v %

Mimoškolní aktivity														
Soubory	A1 TV a video	A2 Počítače	A3 Internet	A4 Četba knih	A5 Četba časopisů	A6 Hudební nástroj	A7 Trénink ve sportovním klubu	A8 Neorganiz. sport	A9 Pohybová aktivita	A10 Hra na zahradě	A11 Procházky v přírodě	A12 Hra doma/hra s kamarády	A13 Příprava na výuku	A14 Zájmové kroužky
VS1-2 Žt <sup>sPN</sup>	6,67	20,00	0	0	0	6,67	0	33,33	13,33	6,67	6,67	0	0	6,67
VS1-2 Žt <sup>ZPF</sup>	1,41	16,90	0	7,04	1,41	4,23	15,49	14,08	4,23	11,27	9,86	7,04	1,41	5,63
VS1-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	7,69	0	0	0	0	0	15,38	23,08	0	15,38	0	30,77	0	7,69
$\chi^2 = 26,28$ ; df = 24; p = 0,339 Legenda: Žt <sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt <sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt <sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností														
VS2-2 Žt <sup>sPN</sup>	0	28,57	0	7,14	0	7,14	0	0	0	28,57	21,43	0	0	7,14
VS2-2 Žt <sup>ZPF</sup>	6,35	19,05	1,59	6,35	0	4,76	12,70	12,70	1,59	22,22	11,11	1,59	0	0
VS2-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	0	0	0	33,33	0	0	33,33	0	0	0	0	0	0	33,34
$\chi^2 = 27,71$ ; df = 22; p = 0,185 Legenda: Žt <sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt <sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt <sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností														



Graf 12

Porovnání mimoškolních aktivit žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 80) v %

### 3.9.2.2 Komparace zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Další sledovanou položkou bylo zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}_t^{sPN}$ ) v mimoškolní době (soubory VS1-1 a VS2-1). Z tabulky 79 a grafu 13 vyplývá, že při hodnocení týdenní frekvence pohybových aktivit žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností u obou souborů je nejpočetněji zastoupena kategorie „občas, případně 1×týdně“ (VS1-1  $\check{Z}_t^{sPN} = 40,00\%$ ; VS2-1  $\check{Z}_t^{sPN} = 38,89\%$ ). I když u souboru z malého města (VS2-1  $\check{Z}_t^{sPN}$ ) bylo dále zaznamenáno 38,89% zastoupení kategorie „2-3×týdně“. Znamená to, že spíše žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností souboru z velkého města se v týdenním režimu věnovali pohybovým aktivitám občasně a ne moc často. Musíme upozornit, že pohybovou aktivitou se podle Corbina s Pangrazim (1996) rozumí jakákoliv pohybová činnost, která trvá minimálně 20 minut. Následně byla provedena komparace zjištěných hodnot žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky.

Žáci a žákyně s pohybovou úspěšností obou souborů (VS1-1 a VS2-1) vykazují mnohem výraznější aktivitu (graf 13). Pohybové aktivity provádí po většinu dní v týdnu, často i denně jak u souboru VS1-1 (2-3×týdně 46,43%; 4-7×týdně 46,43%), tak i u souboru VS2-1 (2-3×týdně 45,00%; 4-7×týdně 50,00%). Podobně na tom jsou žáci a žákyně se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}_t^{ZPF}$ ) obou souborů. Můžeme zaznamenat provádění pohybových aktivit spíše 2-3×týdně (VS1-1  $\check{Z}_t^{ZPF} 38,75\%$ ; VS2-1  $\check{Z}_t^{ZPF} 45,13\%$ ), než 4-7×týdně (VS1-1  $\check{Z}_t^{ZPF} 36,25\%$ ; VS2-1  $\check{Z}_t^{ZPF} 40,71\%$ ).

Tabulka 79

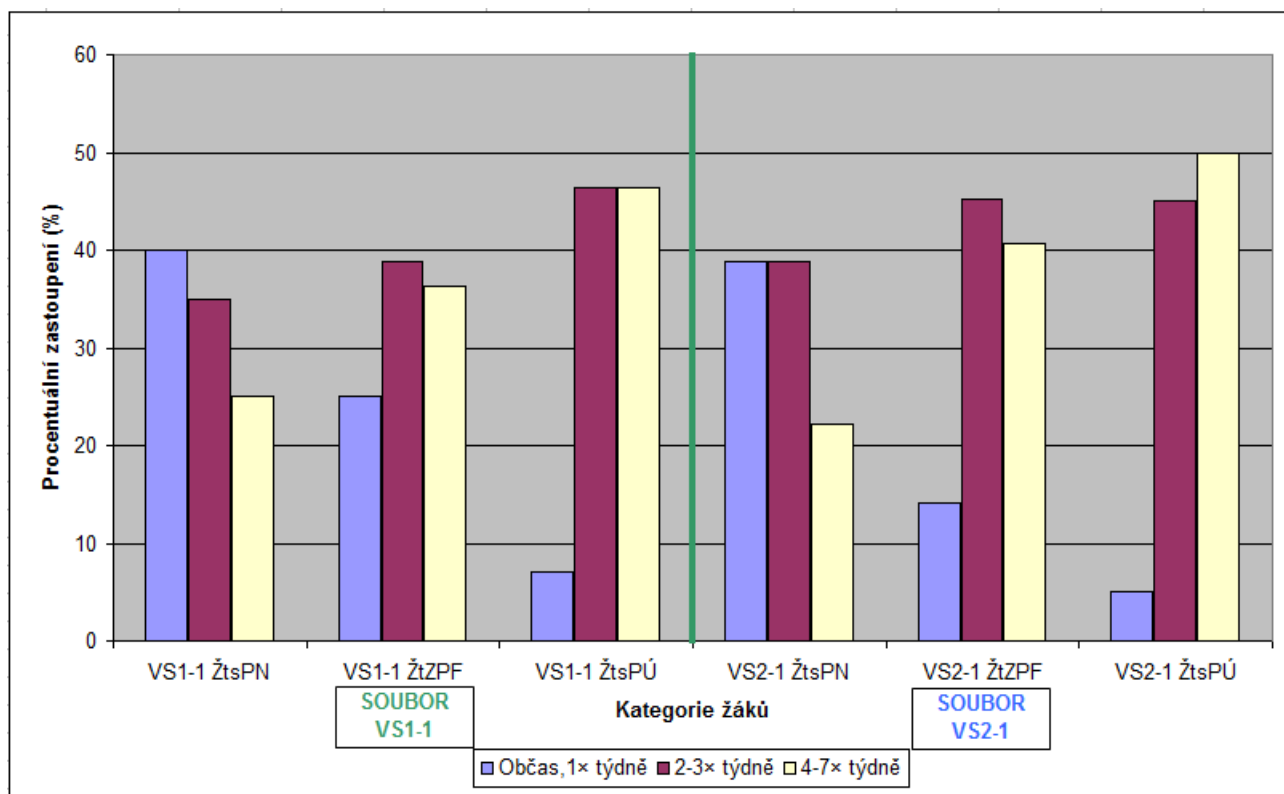
Zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a porovnání s jejich vrstevníky u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 169) v %

Soubor VS1-1	Občas, případně 1×týdně	2-3×týdně	4-7×týdně	Soubor VS2-1	Občas, případně 1×týdně	2-3×týdně	4-7×týdně
VS1-1 $\check{Z}_t^{sPN}$	40,00	35,00	25,00	VS2-1 $\check{Z}_t^{sPN}$	38,89	38,89	22,22
VS1-1 $\check{Z}_t^{ZPF}$	25,00	38,75	36,25	VS2-1 $\check{Z}_t^{ZPF}$	14,16	45,13	40,71
VS1-1 $\check{Z}_t^{sPÚ}$	7,14	46,43	46,43	VS2-1 $\check{Z}_t^{sPÚ}$	5,00	45,00	50,00

$$\chi^2 = 7,51; df = 4; p = ,111$$

$$\chi^2 = 14,90; df = 4; p = ,005$$

Legenda:  $\check{Z}_t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}_t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}_t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 13

Komparace zastoupení pohybových mimoškolních aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a porovnání s jejich vrstevníky u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 169) v %

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) v mimoškolní době (soubory VS1-2 a VS2-2) ve 2. etapě odpovídá mimoškolním aktivitám těchto žáků a žákyň, které byly vyhodnoceny v části 3. 9. 2. 1. Překvapivě totiž tito žáci a žákyň uváděli aktivní činnosti (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN}$  dávali přednost neorganizovanému sportování ve 33,33 % před počítačovými hrami; VS2-2  $\check{Z}t^{sPN}$  uváděli jak činnost tzv. „neaktivní“ v podobě počítačových her, tak i aktivnější hru na zahradě ve shodě 28,57 %). Jak můžeme zaznamenat v tabulce 80 a v grafu 14 celkem 40 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) souboru VS1-2 uvedlo, že se v týdenním režimu zabývají pohybovými aktivitami „4-7× týdně“. U žáků a žákyň ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) souboru VS2-2 se kategorie odpovědi „4-7× týdně“ objevila dokonce ve 53,85% zastoupení. Tito žáci a žákyň ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) souboru VS2-2 se dále pohybují 2–3× týdně (28,89 %). Občas, případně 1× týdně se věnuje pohybovým aktivitám skupina žáků a žákyň ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) z velkého města 40 %.

Podobné procentuální rozložení zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu můžeme zaznamenat u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem i u pohybově úspěšných z velkého města. Žáci a žákyň se základním pohybovým fondem (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ), měli

zastoupení pohybových aktivit 4–7× týdně 39,44 %, 2–3× týdně 33,80 % a občasné případně 1× týdně prováděná pohybová aktivita se objevila 26,76 %. U žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (VS1-2  $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$ ) bylo zaznamenáno následující zastoupení: 4–7× týdně 38,46 %, 2–3× týdně 38,46 % a občasné případně 1× týdně prováděná pohybová aktivita 23,08 %.

Jiné procentuální rozložení bylo zjištěno u žáků a žákyň jak se základním pohybovým fondem, tak i pohybově úspěšných z malého města. U kategorie se základním pohybovým fondem (VS2-2  $\check{Z}_t^{ZPF}$ ) převažovalo zahrnutí pohybové aktivity do týdenního režimu dítěte 4–7× týdně (53,97 %). A u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (VS2-2  $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$ ) jsme zaznamenali dokonce 100% zastoupení využívání pohybových aktivit 4–7× týdně.

#### Tabulka 80

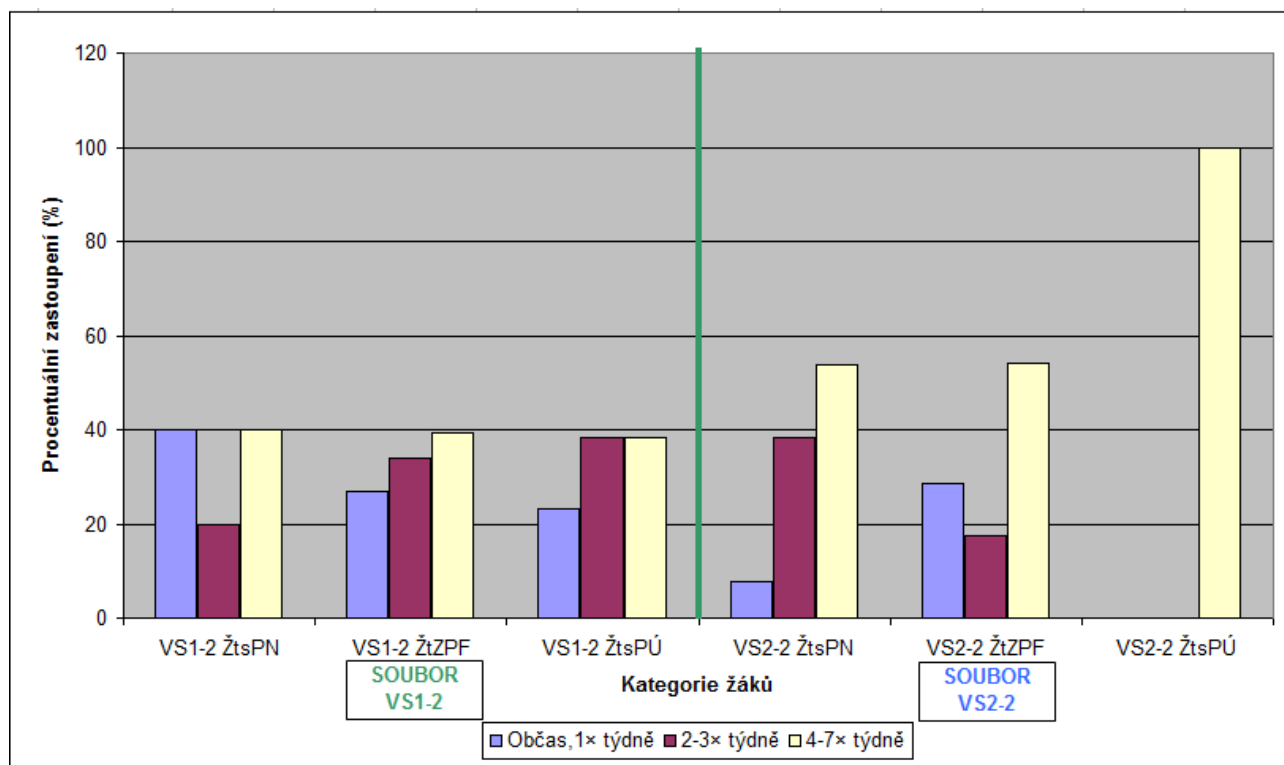
Zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a porovnání s jejich vrstevníky u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 79) v %

Soubor VS1-2	Občas, případně 1× týdně	2–3× týdně	4–7× týdně	Soubor VS2-2	Občas, případně 1× týdně	2–3× týdně	4–7× týdně
VS1-2 $\check{Z}_t^{sPN}$	40,00	20,00	40,00	VS2-2 $\check{Z}_t^{sPN}$	7,69	38,46	53,85
VS1-2 $\check{Z}_t^{ZPF}$	26,76	33,80	39,44	VS2-2 $\check{Z}_t^{ZPF}$	28,57	17,46	53,97
VS1-2 $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$	23,08	38,46	38,46	VS2-2 $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$	0	0	100,00

$$\chi^2 = 1,82; df = 4; p = ,769$$

$$\chi^2 = 6,78; df = 4; p = ,148$$

Legenda:  $\check{Z}_t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}_t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}_t^{sP\dot{U}}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 14

Komparace zastoupení pohybových mimoškolních aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a porovnání s jejich vrstevníky u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 79) v %

### 3.9.2.3 Komparace sociální identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností při pohybových aktivitách s jejich vrstevníky

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Sociální identifikace nám mohla naznačit, zda jedinci s pohybovou neúspěšností nemají obavy se zúčastnit pohybové aktivity v kolektivu vrstevníků. Přece jenom by je mohla nedostatečná pohybová úroveň vést k možnému stranění se sportujícího se kolektivu. Jedinci s pohybovou neúspěšností by tak předešli případným posměškům. U skupiny žáků a žákyň pohybově neúspěšných z velkého města (VS1-1 Žt<sup>SPN</sup>) převládá preference provádět pohybové aktivity sám (45 %), i když tato skupina připouští provádění pohybových aktivit jak samostatně, tak ve společnosti svých vrstevníků (35 %). Zbylé dvě skupiny z velkého města (VS1-1 Žt<sup>ZPF</sup>; VS1-1 Žt<sup>SPÚ</sup>) upřednostňují pohybové aktivity jak v samostatném provedení, tak i za účasti kolektivu (VS1-1 Žt<sup>ZPF</sup> 62,03 %; VS1-1 Žt<sup>SPÚ</sup> 71,43 %). V případě další možnosti by si obě dvě skupiny (VS1-1 Žt<sup>ZPF</sup>; VS1-1 Žt<sup>SPÚ</sup>) spíše zvolily pohybovou aktivitu v kolektivu kamarádů, než sportování sám.



Jiné procentuální zastoupení bylo zaznamenáno u souboru z malého města. Všechny tři skupiny (VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) spíše využívají pohybové aktivity, kde by děti byly jak samy, tak i v kolektivu (VS2-1  $\check{Z}t^{sPN} = 50\%$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 58,93\%$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 80\%$ ). Vzhledem k pohybové úrovni žáků souboru z malého města se tak procentuální zastoupení zvyšuje. Zajímavým zjištěním je také skutečnost, že oproti svým vrstevníkům v kategoriích VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF}$  a VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$  skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) vybírá jako druhou variantu účastnit se pohybových aktivit sám (33,33 %). Vrstevníci těchto žáků a žákyň totiž spíše vybírají pohybové aktivity, kde by byla účast jejich kamarádů (VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 32,14\%$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 20\%$ ). Veškerá zjištění je možné zaznamenat v tabulce 81 a v grafu 15.

Tabulka 81

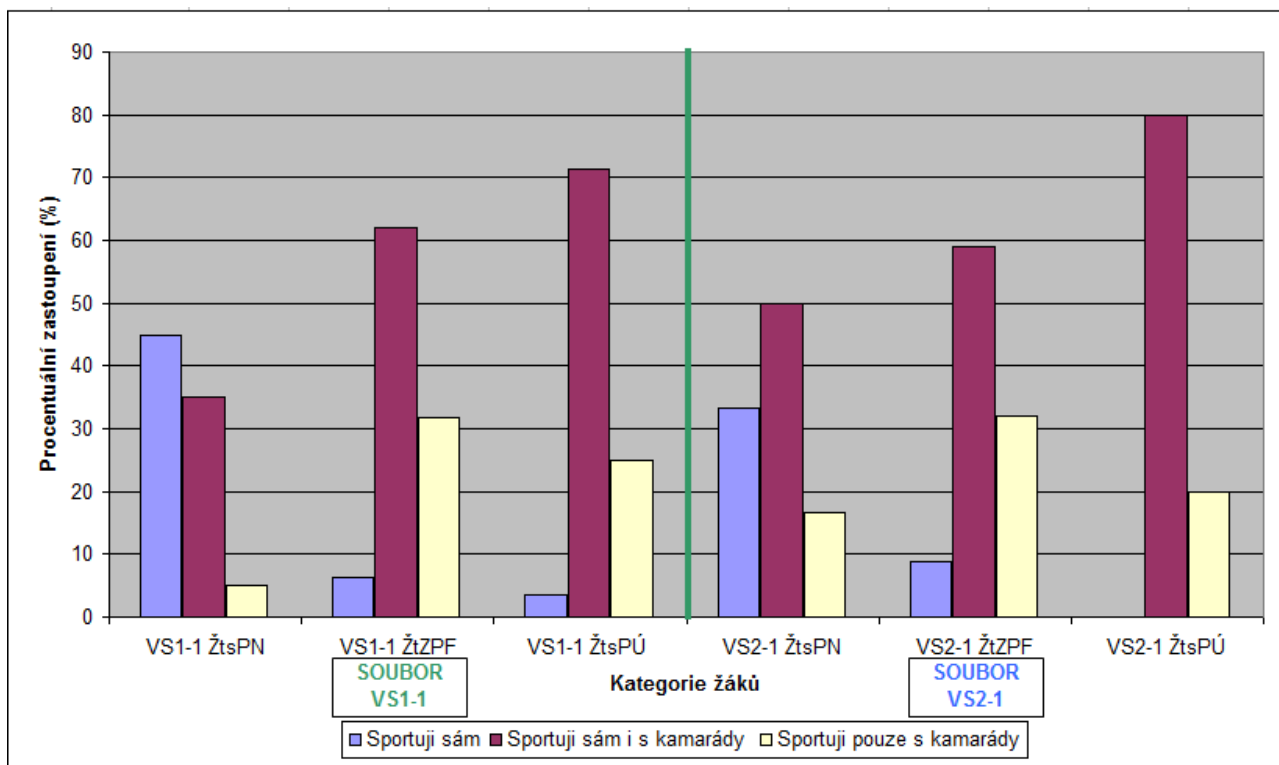
Sociální identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností při pohybových aktivitách s jejich vrstevníky u souborů VS1-1 (n = 127) a VS2-1 (n = 168) v %

Soubor VS1-1	Sám/sama	Sám/sama i s kamarády	Pouze s kamarády	Soubor VS2-1	Sám/sama	Sám/sama i s kamarády	Pouze s kamarády
VS1-1 $\check{Z}t^{sPN}$	45,00	35,00	5,00	VS2-1 $\check{Z}t^{sPN}$	33,33	50,00	16,67
VS1-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	6,33	62,03	31,65	VS2-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	8,93	58,93	32,14
VS1-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	3,57	71,43	25,00	VS2-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	0	80,00	20,00

$$\chi^2 = 27,51; df = 4; p = ,000$$

$$\chi^2 = 20,16; df = 4; p = ,000$$

Legenda:  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 15

Komparace sociální identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností při pohybových aktivitách s jejich vrstevníky u souborů VS1-1 (n = 127) a VS2-1 (n = 168) v %

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Oproti 1. etapě jsme rozšířili nabídku odpovědí o kategorii nesportuji. Tímto krokem jsme se snažili zaznamenat, zda se určité procento dotazovaných žáků přikloní k úplné negaci pohybových aktivit tím, že zvolí odpověď „nesportuji“. Uvedené se projevilo u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 13,34\%$ ). Oproti tomu u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města (VS2-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ) jsme nezaznamenali žádnou odpověď. U všech skupin obou souborů byla zjištěna skutečnost, že děti této věkové kategorie vyhledávají buď pohybové činnosti, kde sportují samy i s kamarády, nebo pouze s kamarády. Dokonce u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ), tak z malého města (VS2-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ) došlo ke shodnému procentuálnímu zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 33,33\%$  a VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 42,86\%$ ) a „pouze s kamarády“ (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 33,33\%$  a VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 42,86\%$ ), což lze zaznamenat v tabulce 82 i v grafu 16. Skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů vykazují spíše odpověď „sportuji sám i s kamarády“, když výraznější zastoupení je u souboru z malého města (porov. VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 43,67\%$ , oproti VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 55,56\%$ ). Podobně je na tom skupina žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města, když spíše preferuje pohybové aktivity, kde sportuje sám i s kamarády (VS2-2  $\check{Z}t^{sPÚ} = 66,67\%$ ). Jinak tomu je u

skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z velkého města (VS1-2 Žt<sup>sPÚ</sup>), kde je shodné procentuální zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (38,46 %) a „pouze s kamarády“ (38,46 %) podobně, jako u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého (VS1-2 Žt<sup>sPN</sup>), tak z malého města (VS2-2 Žt<sup>sPN</sup>).

Tabulka 82

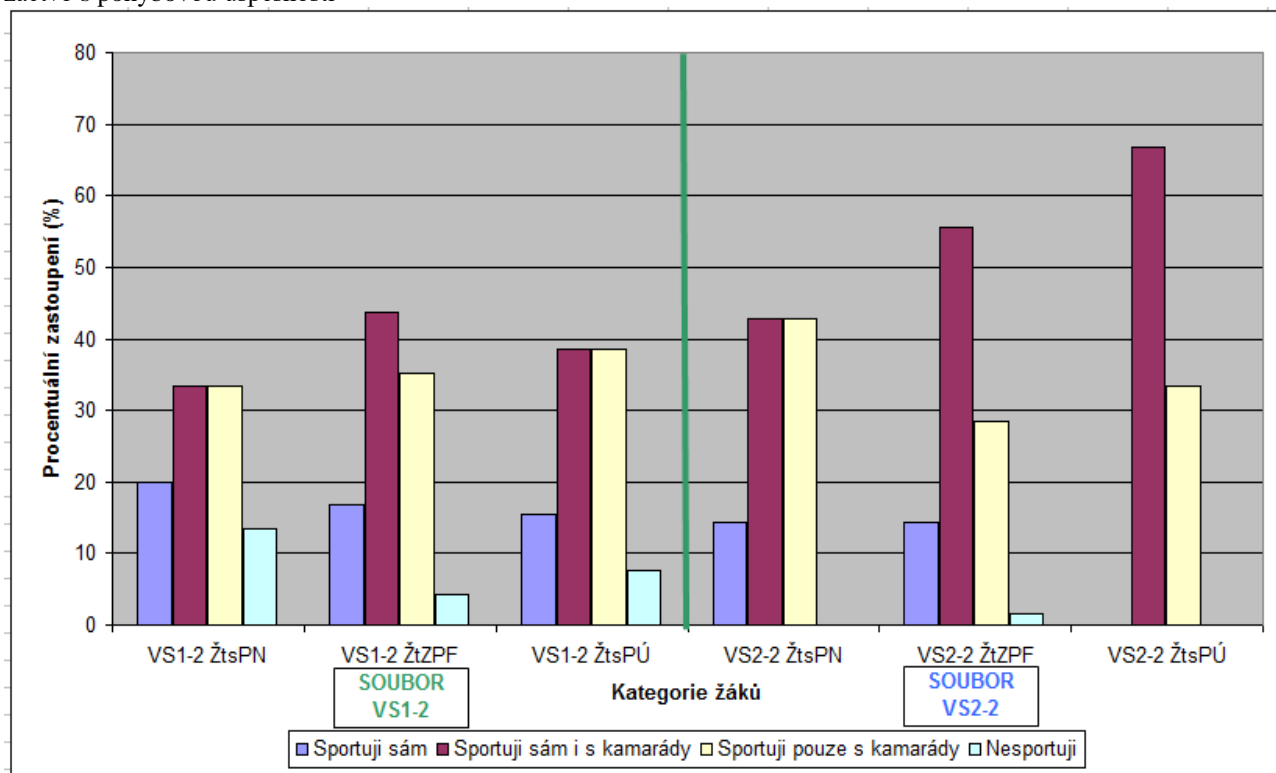
Sociální identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností při pohybových aktivitách s jejich vrstevníky u souborů VS1-2 (n = 92) a VS2-2 (n = 78) v %

Soubor VS1-2	Sám/sama	Sám/sama i s kamarády	Pouze s kamarády	Nesportuji	Soubor VS2-2	Sám/sama	Sám/sama i s kamarády	Pouze s kamarády	Nesportuji
VS1-2 Žt <sup>sPN</sup>	20,00	33,33	33,33	13,34	VS2-2 Žt <sup>sPN</sup>	14,28	42,86	42,86	0
VS1-2 Žt <sup>ZPF</sup>	16,90	43,67	35,21	4,22	VS2-2 Žt <sup>ZPF</sup>	14,28	55,56	28,57	1,59
VS1-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	15,39	38,46	38,46	7,69	VS2-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	0	66,67	33,33	0

$$\chi^2 = 0,42; df = 4; p = ,981$$

$$\chi^2 = 1,52; df = 4; p = ,823$$

Legenda: Žt<sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt<sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt<sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 16

Komparace sociální identifikace žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností při pohybových aktivitách s jejich vrstevníky u souborů VS1-2 (n=92) a VS2-2 (n=78) v %

### 3.9.2.4 Komparace způsobů mobility do školy žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Pomocí strukturovaného dotazníku jsme se snažili zachytit způsob přepravy námi sledovaných žáků obou soborů (VS1-2; VS2-2) do školy. V tomto případě jsme museli plně respektovat podmínky dopravní dostupnosti do školy od teritoria bydliště žáků jak ve velkém městě, tak v malém městě. Uvedené korespondovalo s výsledky, které lze sledovat v tabulce 83 a v grafu 17. Rozdílly jsme skutečně zaznamenali v mobilitě žáků souboru velkého města a malého města. Pro žáky a žákyň všech tří skupin (VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) malého města je charakteristickým způsobem mobility do školy chůze (VS2-1  $\check{Z}t^{sPN} = 61,11$  %; VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 69,03$  %; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 70$  %). Kromě toho u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) i pohybově úspěšných žáků a žákyň ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) souboru malého města sledujeme více jak 20% zastoupení přepravy autem (VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 23,89$  %; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 25$  %). Tento způsob přepravy však převažuje u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) a žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) souboru velkého města. U obou skupin je překonána hranice 45 %, přičemž žáci a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) dosáhli 50 % a žáci a žákyň s pohybovou úspěšností (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) zaznamenali 46,43 %. U žáků a žákyň se základním pohybovým fondem souboru velkého města (VS1-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ) bylo zjištěno využívání spíše prostředků hromadné veřejné dopravy (43,75 %). Je třeba však upozornit na nezanedbatelnou skutečnost, že i žáci a žákyň všech tří skupin souboru VS1-1 (velké město) využívají pro docházku do školy chůzi, jejíž zastoupení se pohybuje kolem 30 % (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN} = 30$  %; VS1-1  $\check{Z}t^{ZPF} = 32,50$  %; VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 32,14$  %).

Tabulka 83

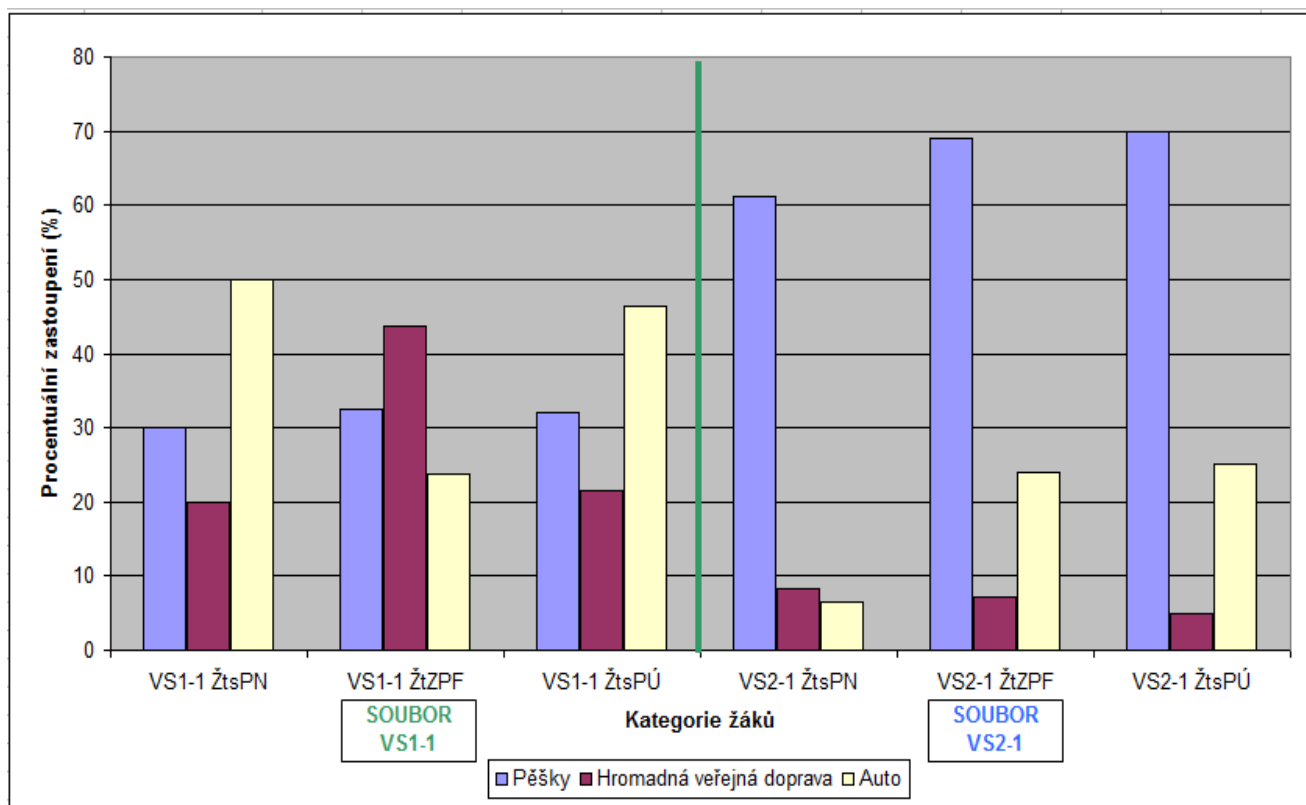
Způsoby mobility do školy žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a jejich vrstevníků u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 169) v %

Soubor VS1-1	Pěšky	Hromadná veřejná doprava	Auto	Soubor VS2-1	Pěšky	Hromadná veřejná doprava	Auto
VS1-1 $\check{Z}t^{sPN}$	30,00	20,00	50,00	VS2-1 $\check{Z}t^{sPN}$	61,11	8,33	6,51
VS1-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	32,50	43,75	23,75	VS2-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	69,03	7,08	23,89
VS1-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	32,14	21,43	46,43	VS2-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	70,00	5,00	25,00

$$\chi^2 = 9,90; df = 4; p = ,042$$

$$\chi^2 = 0,95; df = 4; p = ,917$$

Legenda:  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 17

Komparace způsobů mobility do školy žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a jejich vrstevníků u souborů VS1-1 (n=128) a VS2-1 (n=169) v %

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Podobně jako v 1. etapě můžeme i ve 2. etapě zachytit shodný trend spočívající ve využívání chůze jako prostředku přepravy do školy u souboru z malého města (tabulka 84 a graf 18). U všech tří skupin (VS2-2 Žt<sup>sPN</sup>; VS2-2 Žt<sup>ZPF</sup>; VS2-2 Žt<sup>sPÚ</sup>) z malého města bylo opět sledováno převážně využití chůze jako jednoho z možných způsobů mobility do školy (VS2-2 Žt<sup>sPN</sup> = 57,14 %; VS2-2 Žt<sup>ZPF</sup> = 69,84 %; VS2-2 Žt<sup>sPÚ</sup> = 66,67 %). Žáci a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS2-2 Žt<sup>sPN</sup>) využívali zároveň prostředky hromadné dopravy (28,57 %). Z toho lze usuzovat, že část dětí skupiny (VS2-2 Žt<sup>sPN</sup>) dojížděla z okolních vesnic. Žáci a žákyň se základním pohybovým fondem (Žt<sup>ZPF</sup>) i žáci a žákyň s pohybovou úspěšností (Žt<sup>sPÚ</sup>) souboru malého města také využívali přepravu autem. Zejména se pak jednalo o žáky a žákyň s pohybovou úspěšností (porov. VS2-2 Žt<sup>sPÚ</sup> = 33 % oproti VS2-2 Žt<sup>ZPF</sup> = 19,05 %;). Mírně odlišné se oproti 1. etapě jeví výsledky u souboru velkého města. U skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností jsme zachytili dokonce i větší zastoupení chůze při docházce do školy (VS1-2 Žt<sup>sPÚ</sup> = 53,85 %). Oproti tomu skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS1-2 Žt<sup>sPN</sup>) volila jednak chůzi, tak i využívala pro přesun auto (v obou

případech 40 %). U skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem (VS1-2 Žt<sup>ZPF</sup>) mírně převažovala doprava autem (38 %) před chůzí (36,02 %).

Tabulka 84

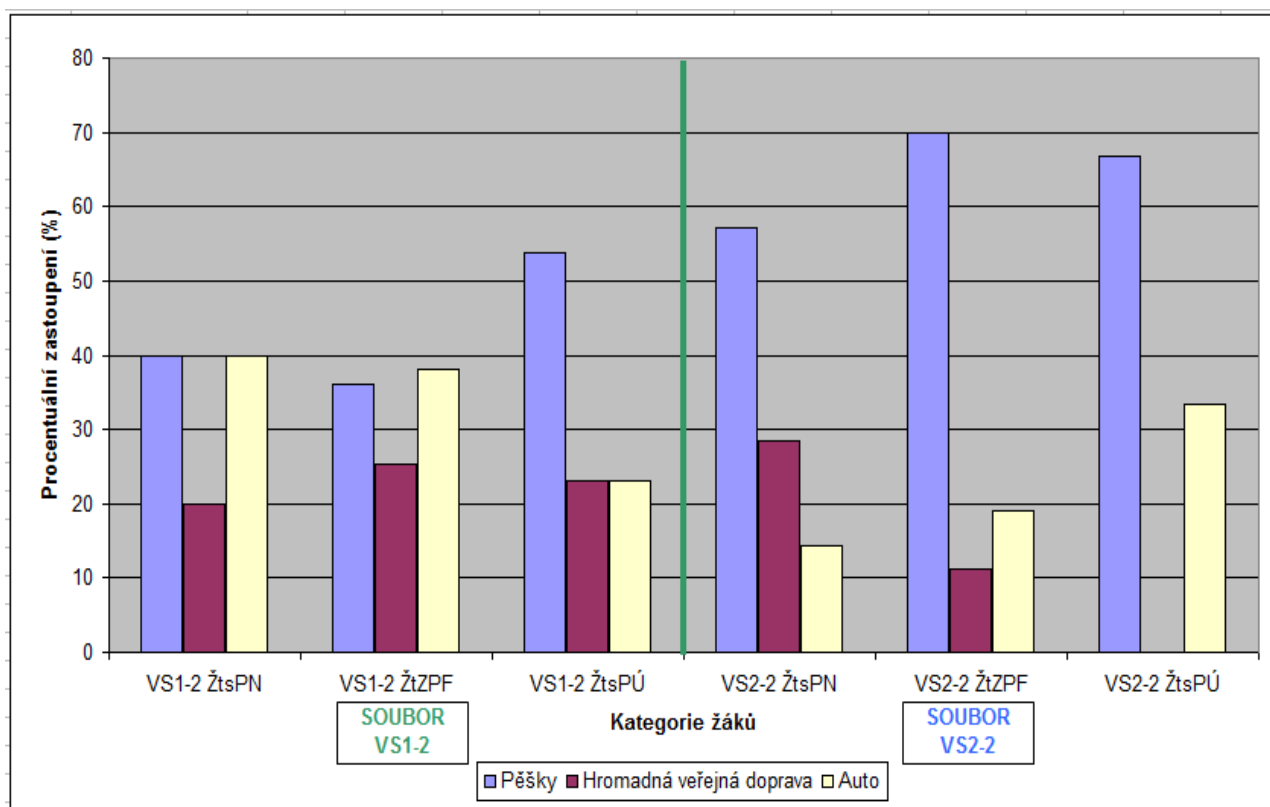
Způsoby mobility do školy žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a jejich vrstevníků u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 80) v %

Soubor VS1-2	Pěšky	Hromadná veřejná doprava	Auto	Soubor VS2-2	Pěšky	Hromadná veřejná doprava	Auto
VS1-2 Žt <sup>sPN</sup>	40,00	20,00	40,00	VS2-2 Žt <sup>sPN</sup>	57,14	28,57	14,29
VS1-2 Žt <sup>ZPF</sup>	36,02	25,35	38,03	VS2-2 Žt <sup>ZPF</sup>	69,84	11,11	19,05
VS1-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	53,85	23,08	23,08	VS2-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	66,67	0,00	33,33

$$\chi^2 = 1,72; df = 4; p = ,786$$

$$\chi^2 = 3,73; df = 4; p = ,443$$

Legenda: Žt<sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt<sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt<sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 18

Komparace způsobů mobility do školy žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a jejich vrstevníků u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 80) v %

### 3.9.2.5 Komparace zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s rodiči jejich vrstevníků v minulosti

## 1. etapa (školní rok 1998/1999)

V této části jsme se snažili zachytit možný vliv rodičů na formování vztahu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám prostřednictvím pravidelného sportování rodičů těchto dětí. Domníváme se, že se totiž jedná o jednu z příčin možného vzniku pohybové neúspěšnosti u dětí zejména v období mladšího školního věku, když se někteří rodiče nesnaží vést své potomky k pohybovým aktivitám. Důvodem může být skutečnost, že sami nesportovali, případně sportovali sporadicky.

Podle tabulky 85 a grafu 19 musíme však konstatovat, že rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností souboru malého města (VS2-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) se v minulosti pravidelně zabývali pohybovou aktivitou (41,67 %), avšak je zde stejně procentuálně zastoupena skupina rodičů těchto žáků a žákyň, kteří neprováděli pohybovou aktivitu vůbec (36,11 %). U rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností souboru velkého města (VS1-1  $\check{Z}t^{sPN}$ ) se setkáváme s občasným sportováním v minulosti (45 %) a pravidelně u této skupiny sportovalo 30 %. V tomto případě tedy nemůžeme přesvědčivě konstatovat, že rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností obou souborů (VS1-1 a VS2-1) neprocházeli v minulosti pohybovou aktivitou a tudíž na základě této skutečnosti v době výzkumného šetření nevedli své děti k těmto aktivitám.

Rozdíl můžeme pozorovat při komparaci s rodiči žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ). Rodiče těchto žáků prováděli v minulosti pohybovou aktivitu převážně pravidelně (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 64,29$  %; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 75$  %), případně občasně (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 25$  %; VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ} = 15$  %). Podobně vycházejí výsledky u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů (VS1-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ; VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ), jejichž rodiče se pravidelně účastnili pohybových aktivit v 55 % (VS1-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ) a 61,06 % (VS2-1  $\check{Z}t^{ZPF}$ ).

Tabulka 85

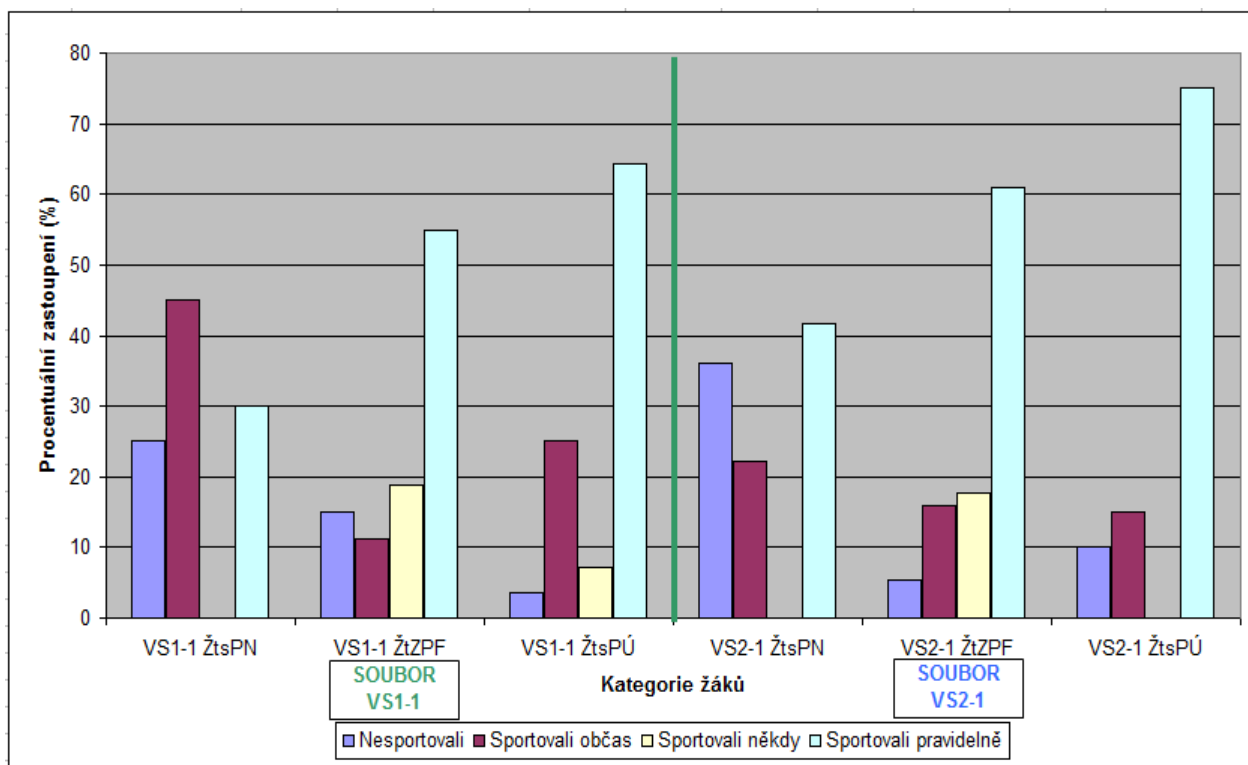
Zastoupení pohybových aktivit u rodičů žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v minulosti a u rodičů jejich spolužáků u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 169) v %

Soubor VS1-1	Vůbec ne	Občas	Někdy	Pravidelně	Soubor VS2-1	Vůbec ne	Občas	Někdy	Pravidelně
VS1-1 $\check{Z}t^{sPN}$	25,00	45,00	0	30,00	VS2-1 $\check{Z}t^{sPN}$	36,11	22,22	0	41,67
VS1-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	15,00	11,25	18,75	55,00	VS2-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	5,31	15,93	17,70	61,06
VS1-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	3,57	25,00	7,14	64,29	VS2-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	10,00	15,00	0	75,00

$$\chi^2 = 21,80; df = 6; p = ,001$$

$$\chi^2 = 34,35; df = 6; p = ,000$$

Legenda:  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 19

Komparace zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a rodičů jejich spolužáků u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 169) v minulosti (v %)

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Ve 2. etapě výzkumného šetření jsme zaměřili pozornost na otce a matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností a zjišťovali, jakým způsobem se pohybové aktivity objevovali v jejich volnočasových aktivitách v minulosti. Uvědomili jsme si, že po vyhodnocení dotazníkového šetření nemůžeme zjištěné výsledky plně porovnávat s výsledky 1. etapy. Chtěli jsme však tímto rozhodnutím více proniknout do možného zjištění vlivu otce a matky na utváření vztahu k pohybovým aktivitám.

Hned na začátku je třeba říci, že výsledky nenaplnily naše očekávání. Většina otců všech skupin obou sledovaných souborů totiž v minulosti spíše sportovala občas (tabulka 86 a graf 20), což potvrzuje procentuální zastoupení u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností velkého města (VS1-2  $\dot{Z}t^{sPN} = 40\%$ ), dále u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem jak malého města (VS2-2  $\dot{Z}t^{ZPF} = 52,38\%$ ), tak i velkého města (VS1-2  $\dot{Z}t^{ZPF} = 40\%$ ), v neposlední řadě pak u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností malého města (VS2-2  $\dot{Z}t^{sPÚ} = 66,67\%$ ). Očekávali jsme, že se objeví u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností výraznější zastoupení kategorie „závodně“. Překvapivě jsme uvedené zaznamenali u skupiny souboru velkého města (VS1-2  $\dot{Z}t^{sPÚ} = 64,29\%$ ), než od očekávané skupiny malého města. Dalším,



velice zajímavým zjištěním byla skutečnost, že u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností malého města (VS2-2 Žt<sup>sPN</sup>) byla shodně 45,45 % zastoupena jak kategorie „občas“, tak kategorie „pravidelně“.

Tabulka 86

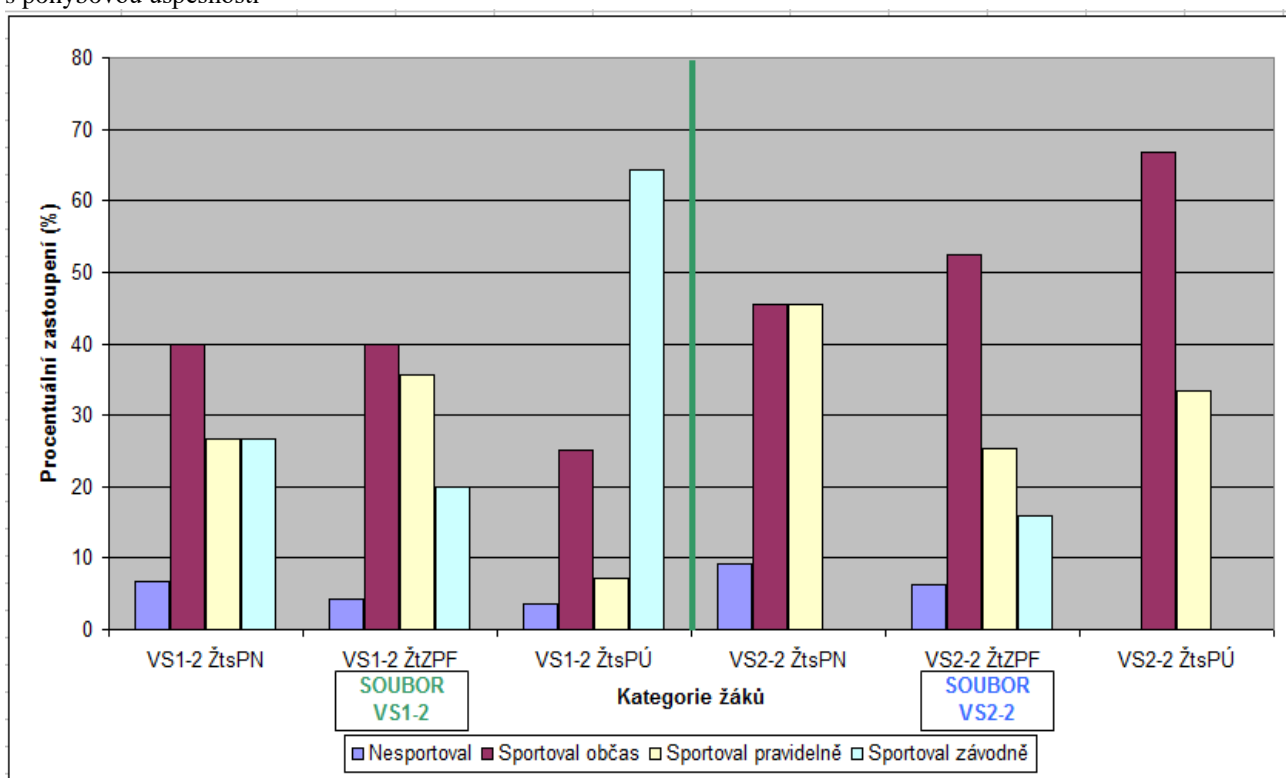
Zastoupení pohybových aktivit u otců žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v minulosti a u otců jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 97) a VS2-2 (n = 77) v %

Soubor VS1-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně	Soubor VS2-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně
VS1-2 Žt <sup>sPN</sup>	6,67	40,00	26,67	26,67	VS2-2 Žt <sup>sPN</sup>	9,09	45,45	45,45	0
VS1-2 Žt <sup>ZPF</sup>	4,29	40,00	35,71	20,00	VS2-2 Žt <sup>ZPF</sup>	6,35	52,38	25,40	15,87
VS1-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	3,57	25,00	7,14	64,29	VS2-2 Žt <sup>sPÚ</sup>	0	66,67	33,33	0

$$\chi^2 = 1,37; df = 6; p = ,968$$

$$\chi^2 = 4,09; df = 6; p = ,664$$

Legenda: Žt<sup>sPN</sup> = žactvo s pohybovou neúspěšností; Žt<sup>ZPF</sup> = žactvo se základním pohybovým fondem; Žt<sup>sPÚ</sup> = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 20

Komparace zastoupení pohybových aktivit otců žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a otců jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n=97) a VS2-2 (n=77) v minulosti (v %)

Obdobně jako u otců všech skupin obou sledovaných souborů (VS1-2 a VS2-2) nás zajímalo, jaké zastoupení měly pohybové aktivity ve volném čase u matek žáků a žákyň s pohybovou

neúspěšností v minulosti (tabulka 87 a graf 21). Podíváme-li se na obě skupiny s pohybovou neúspěšností (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN}$  a VS2-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ) je třeba upozornit, že matky žáků a žákyň těchto skupin více jak 40 % sportovali občas (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 46,67$  %), u souboru z malého města pak pravidelně (VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 42,86$  %). U skupiny VS1-2  $\check{Z}t^{sPN}$ , tedy souboru z velkého města, jsme zaznamenali u matek také závodní formu pohybové aktivity (33,33 %). Oproti tomu matky skupiny VS2-2  $\check{Z}t^{sPN}$  souboru z malého města se prezentovaly občasným zastoupením pohybových aktivit (28,57 %), když měla zastoupení i kategorie „vůbec se nevěnuji“ (21,43 %). Matky žáků a žákyň se základním pohybovým fondem (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF}$  a VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ) vykazovaly zejména občasně zapojení pohybových aktivit do svého volného času (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 51,43$  %; VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 63,93$  %). Podobnou shodu v zastoupení pohybových aktivit jsme našli i u výpovědi matek žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (VS1-2  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ; VS2-2  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ), když matky těchto dětí si volily spíše pravidelné využívání pohybových aktivit, markantní je to zejména u matek z malého města (porov. VS1-2  $\check{Z}t^{sPÚ} = 46,15$  % a VS2-2  $\check{Z}t^{sPÚ} = 66,67$  %).

Tabulka 87

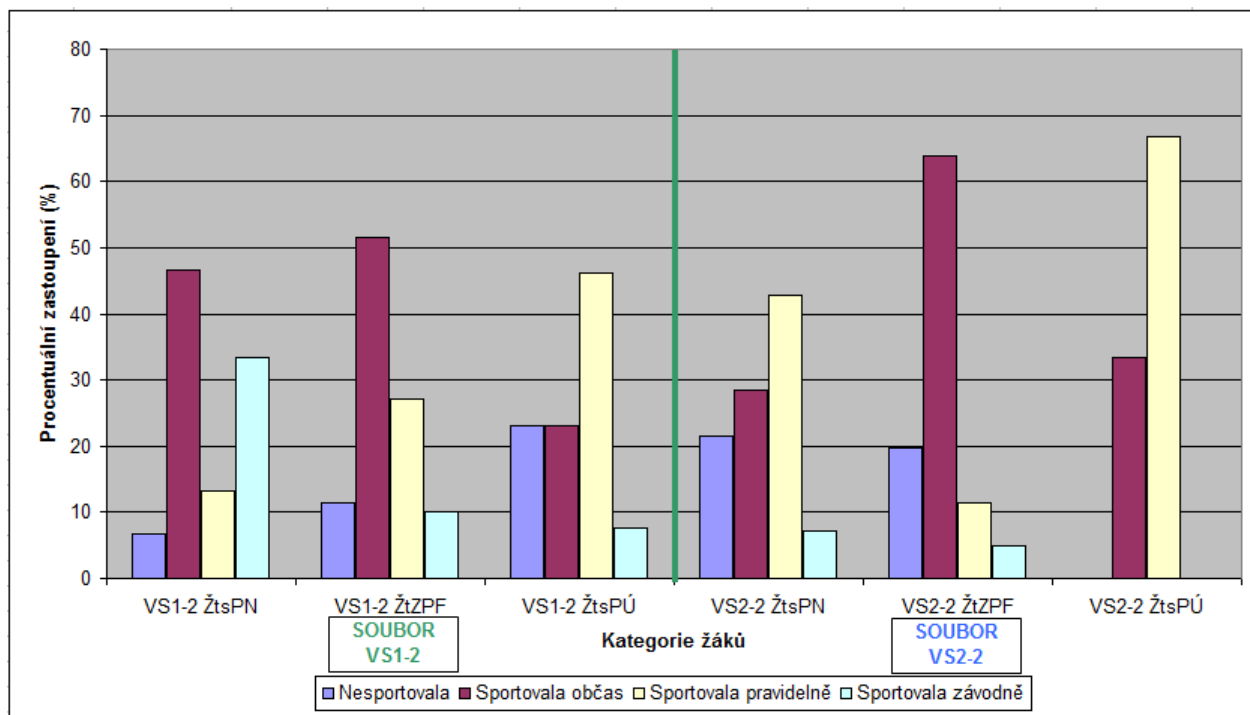
Zastoupení pohybových aktivit u matek žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v minulosti a u matek jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 98) a VS2-2 (n = 78) v %

Soubor VS1-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně	Soubor VS2-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně
VS1-2 $\check{Z}t^{sPN}$	6,67	46,67	13,30	33,33	VS2-2 $\check{Z}t^{sPN}$	21,43	28,57	42,86	7,14
VS1-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	11,43	51,43	27,14	10,00	VS2-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	19,67	63,93	11,48	4,92
VS1-2 $\check{Z}t^{sPÚ}$	23,08	23,08	46,15	7,69	VS2-2 $\check{Z}t^{sPÚ}$	0	33,33	66,67	0

$$\chi^2 = 11,70; df = 6; p = ,069$$

$$\chi^2 = 13,19; df = 6; p = ,040$$

Legenda:  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 21

Komparace zastoupení pohybových aktivit matek žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a matek jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 98) a VS2-2 (n = 78) v minulosti (v %)

### 3.9.2.6 Komparace zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností s rodiči jejich vrstevníků v době dotazování

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Zajímalo nás také, zda rodiče sledovaných souborů (VS1-1 a VS2-1) prováděli pohybovou aktivitu v době dotazování. Snažili jsme se totiž zachytit zastoupení pohybových aktivit u rodičů (tabulka 88 a graf 22) a pokusit se najít souvislost možného vlivu pro zapojení jejich dětí do pohybových aktivit.

U rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (VS1-1 Žt<sup>sPN</sup> a VS2-1 Žt<sup>sPN</sup>) jsme zachytili zejména odpovědi v kategoriích „vůbec ne“ a „občas“, když byly zaznamenány drobné rozdíly mezi souborem velkého města a souborem malého města. Rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města (VS1-1 Žt<sup>sPN</sup>) preferovali spíše kategorii „vůbec ne“ (45 %) před kategorií „občas“ (35 %). Oproti tomu rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města (VS2-1 Žt<sup>sPN</sup>) se spíše přikláněli ke kategorii „občas“ (44,44 %) před kategorií „vůbec ne“ (41,67 %). Na základě tohoto zjištění můžeme konstatovat, že rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého města, tak z malého města v době dotazování spíše nezahrnovali pohybovou aktivitu do svého volného času. Znamená to

velice závažné zjištění, které mohlo mít možný vliv na utváření vztahu jejich dětí k pohybovým aktivitám.

Pro zajímavost můžeme provést komparaci s rodiči žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů (VS1-1 a VS2-1). Rodiče těchto dětí provádějí pohybovou aktivitu občas (VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$  28,91 % a VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$  45 %). Je však třeba poukázat, že rodiče této skupiny také v době dotazování pravidelně sportovali. Zejména se to ukázalo u souboru z malého města (porov. VS2-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = 40 % s VS1-1  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = 19,53 %). Podobný jev jsme mohli zaznamenat u rodičů žáků a žákyň se základním pohybovým fondem z malého města, kde je 43,36 % zastoupena kategorie „někdy“, avšak je následována kategorií „vůbec ne“ (24,78 %). Oproti tomu rodiče žáků a žákyň se základním pohybovým fondem z velkého města vůbec nesportovali (35 %), případně se přikláněli ke sportování „někdy“ (26,25 %). Při interpretaci těchto výsledků je nutné upozornit na podceňování významu pohybových aktivit v rámci volnočasových aktivit rodin.

#### Tabulka 88

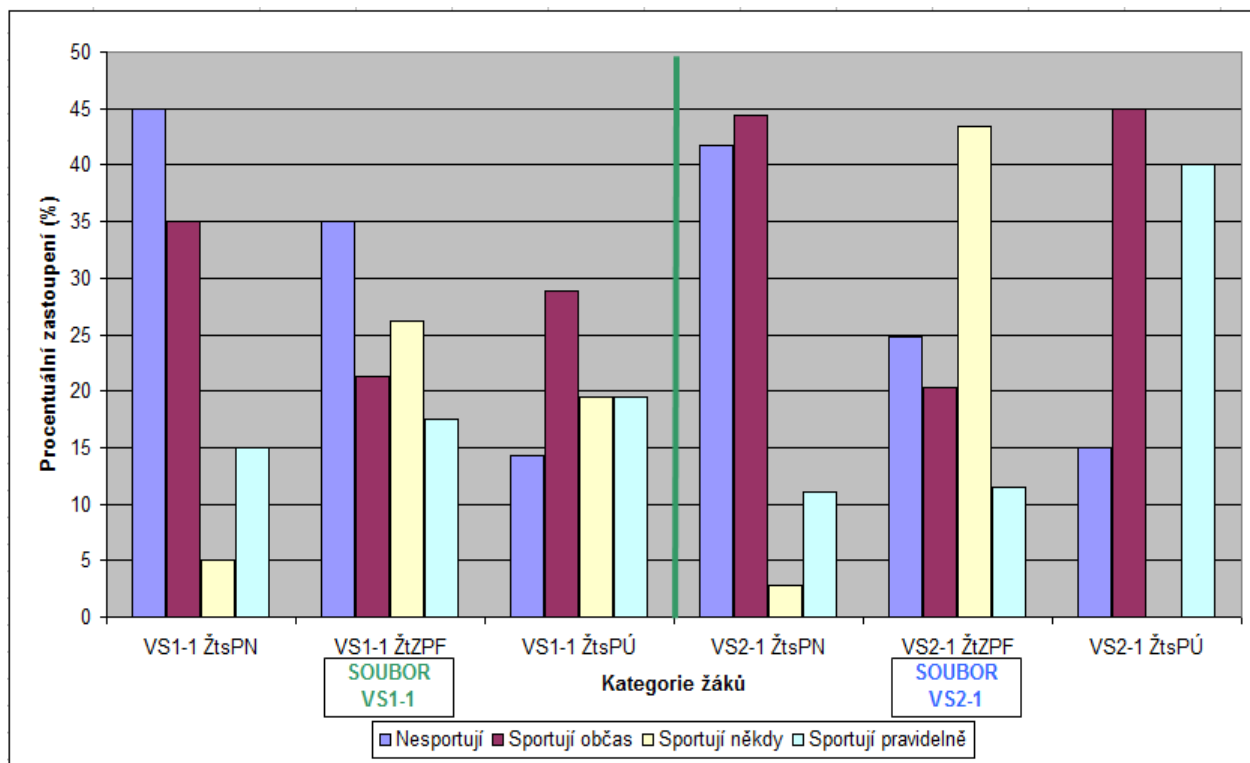
Zastoupení pohybových aktivit u rodičů žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v době dotazování a u rodičů jejich spolužáků u souborů VS1-1 (n = 128) a VS2-1 (n = 169) v %

Soubor VS1-1	Vůbec ne	Občas	Někdy	Pravidelně	Soubor VS2-1	Vůbec ne	Občas	Někdy	Pravidelně
VS1-1 $\check{Z}t^{sPN}$	45,00	35,00	5,00	15,00	VS2-1 $\check{Z}t^{sPN}$	41,67	44,44	2,78	11,11
VS1-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	35,00	21,25	26,25	17,50	VS2-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	24,78	20,35	43,36	11,50
VS1-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	14,29	28,91	19,53	19,53	VS2-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	15,00	45,00	0	40,00

$$\chi^2 = 15,55; df = 6; p = ,016$$

$$\chi^2 = 43,54; df = 6; p = ,000$$

Legenda:  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 22

Komparace zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a rodičů jejich spolužáků u souborů VS1-1 (n=128) a VS2-1 (n=169) v době dotazování (v %)

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Po deseti letech jsme se snažili zjistit, zda zjištěné výsledky budou vykazovat podobný trend jako v první etapě, i když jsme se ve 2. etapě zaměřili na otce a matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Podobně jako u hodnocení zastoupení pohybových aktivit rodičů žáků sledovaných souborů v minulosti nemůžeme zjištěné výsledky úplně porovnávat s výsledky 1. etapy.

Otcové žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (tabulka 89 a graf 23) sportovali v době dotazníkového šetření spíše občasně (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 46,67\%$  a VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 38,46\%$ ). Ovšem zároveň se vyskytuje i pravidelné sportování (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 26,67\%$  a VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 30,77\%$ ). U skupiny žáků a žákyň z velkého města jsme zaznamenali i kategorii „vůbec ne“ (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 26,67\%$ ), podobně se tato kategorie objevila také u souboru žáků a žákyň z malého města (VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 23,08\%$ ).

U skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF}$  a VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ) otcové jak z velkého města, tak z malého města sportují zejména občas (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 51,43\%$  a VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 58,46\%$ ), ale také pravidelně, což je více zastoupeno u souboru z velkého města (porov. VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 31,43\%$  s VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 19,35\%$ ).

Podobně se projevovало využívání pohybových aktivit u otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností, když u souboru z velkého města převládalo u otců občasně sportování (VS1-2  $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$  58,33 %) před pravidelným sportováním (VS1-2  $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$  41,67 %). Oproti tomu u souboru z malého města převažovalo pravidelné sportování (VS2-2  $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$  66,67 %) před sportováním občasným (VS2-2  $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$  33,33 %).

Tabulka 89

Zastoupení pohybových aktivit u otců žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v době dotazování a u otců jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 97) a VS2-2 (n = 78) v %

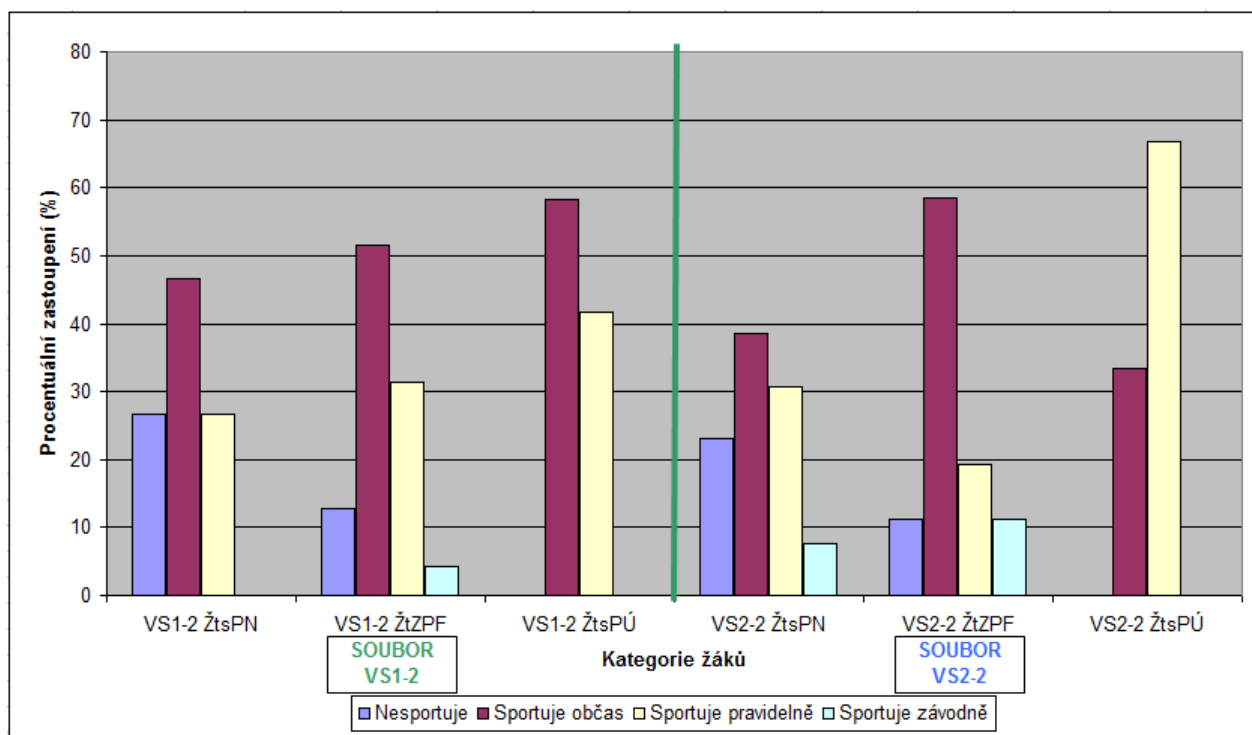
Soubor VS1-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně	Soubor VS2-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně
VS1-2 $\check{Z}t^{sPN}$	26,67	46,67	26,67	0	VS2-2 $\check{Z}t^{sPN}$	23,08	38,46	30,77	7,69
VS1-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	12,86	51,43	31,43	4,29	VS2-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	11,29	58,46	19,35	11,29
VS1-2 $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$	0	58,33	41,67	0	VS2-2 $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$	0	33,33	66,67	0

$$\chi^2 = 5,42; df = 6; p = ,491$$

$$\chi^2 = 6,21; df = 6; p = ,400$$

Legenda:

$\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 23

Komparace zastoupení pohybových aktivit otců žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a otců jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 97) a VS2-2 (n = 78) v době dotazování (v %)

Matky žáků a žákyň všech skupin obou souborů (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ; VS2-2  $\check{Z}t^{sPN}$ ; VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ; VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ; VS1-2  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ; VS2-2  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) preferovaly zejména sportování občas, což sledujeme v tabulce 90 a v grafu 24. Rozdílnost můžeme spatřovat jedině při porovnávání zastoupení pohybových aktivit u matek žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností souborů velkého a malého města a podobně u matek žáků a žákyň s pohybovou úspěšností. Matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města vykazují 80 % sportování občas a 13,33 % pravidelné sportování. Na rozdíl matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města také sportují občas (50 %), avšak 28,57 % těchto matek nesportuje vůbec. Naopak všechny matky žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města sportují občas (100 %), oproti tomu matky žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z velkého města dávají přednost jednak občasnému sportování (46,15 %) a také pravidelnému sportování (30,77 %). U matek žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ; VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF}$ ) opět převažuje občasná pohybová aktivita (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 50,70$  % a VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 68,25$  %). U této skupiny se také více jak 20 % objevuje neprovádění pohybové této aktivity (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 25,35$  % a VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 22,22$  %).

Shodnost tak sledujeme v procentuálním zastoupení u matek žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, žáků a žákyň se základním pohybovým fondem i žáků a žákyň s pohybovou úspěšností, u nichž zejména převládá kategorie občasného sportování (VS1-2  $\check{Z}t^{sPN} = 80$  %; VS2-2  $\check{Z}t^{sPN} = 50$  %; VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 50,70$  %; VS2-2  $\check{Z}t^{ZPF} = 68,25$  %; VS1-2  $\check{Z}t^{sPÚ} = 46,15$  %; VS2-2  $\check{Z}t^{sPÚ} = 100$  %). Minimálně je zastoupena kategorie závodní sportování, a to pouze u dvou skupin z velkého města (VS1-2  $\check{Z}t^{ZPF}$  a VS1-2  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ).

Tabulka 90

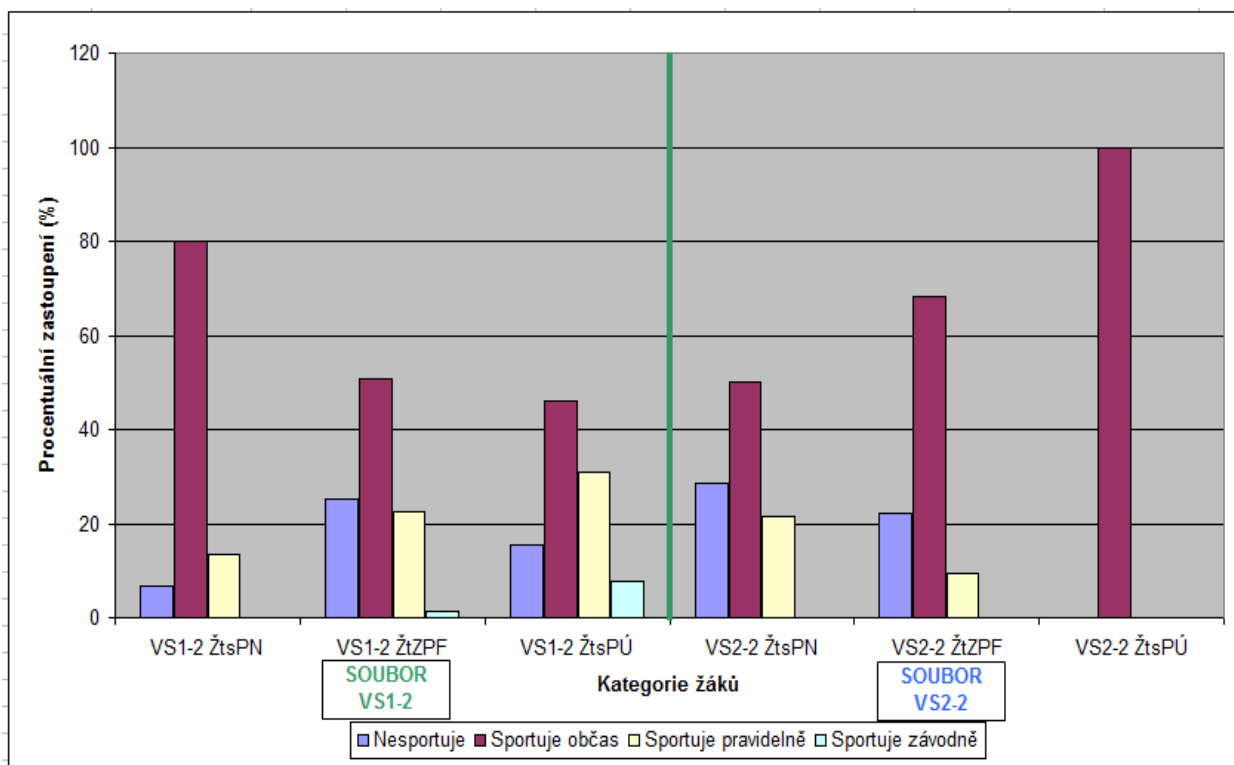
Zastoupení pohybových aktivit u matek žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností v době dotazování a u matek jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 80) v %

Soubor VS1-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně	Soubor VS2-2	Vůbec ne	Občas	Pravidelně	Závodně
VS1-2 $\check{Z}t^{sPN}$	6,67	80,00	13,33	0	VS2-2 $\check{Z}t^{sPN}$	28,57	50,00	21,43	0
VS1-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	25,35	50,70	22,54	1,41	VS2-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	22,22	68,25	9,52	0
VS1-2 $\check{Z}t^{sPÚ}$	15,38	46,15	30,77	7,69	VS2-2 $\check{Z}t^{sPÚ}$	0	100,00	0	0

$$\chi^2 = 7,89; df = 6; p = ,246$$

$$\chi^2 = 3,81; df = 4; p = ,432$$

Legenda:  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností



Graf 24

Komparace zastoupení pohybových aktivit matek žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností a matek jejich spolužáků u souborů VS1-2 (n = 99) a VS2-2 (n = 80) v době dotazování (v %)

### Souhrnný komentář podkapitoly 3

V této kapitole nás zajímalo, jak námi vybrané determinanty mohou působit na žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností a zda můžeme zaznamenat odlišné zastoupení u jejich vrstevníků. Zpracovávány a interpretovány byly následující determinanty: zastoupení mimoškolních a pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň, frekvence pohybových aktivit v mimoškolní době v týdenním režimu, problematika sociální identifikace při pohybových aktivitách, mobilita žáků a žákyň do školy, pohybové aktivity rodičů sledovaných souborů v minulosti i v době výzkumného šetření. Jednalo se tedy o determinanty, které mohly být východisky pro možný vznik pohybové neúspěšnosti u dětí mladšího školního věku.

Zastoupení pohybových aktivit u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností může souviset s obsahem jejich mimoškolních aktivit. Mimoškolní aktivity tak představují prostor pro seberealizaci jedince a naplňování individuálních zájmů a potřeb. V současné době je odbornou veřejností upozorňováno na spíše pasivní způsob prožívání volného času, což se odráží i v náplni volného času, v našem případě mimoškolního volného času, i u námi sledovaných žáků obou dvou souborů ve dvou etapách výzkumného šetření.



V 1. etapě výzkumného šetření jsme zaznamenali u žactva s pohybovou neúspěšností převahu fyzicky nenáročných činností. U zmiňované kategorie jak souboru velkého města, tak souboru malého města měla výrazné procentuální zastoupení položka počítače (velké město = 45 % a malé město = 30,56 %). I u dalších mimoškolních aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností převládala tzv. „neaktivní“ mimoškolní činnost v zastoupení sledování televize (TV) a videa. Při porovnávání s jejich vrstevníky je možné upozornit na odlišné rozložení aktivit. U žactva s pohybovou úspěšností jednoznačně převažuje kategorie pohybová aktivita a to jak u souboru z velkého města (42,86 %), tak i u souboru z malého města (60,00 %). Zejména u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města se jedná o výrazné zastoupení pohybových aktivit. Druhou nejčastěji využívanou mimoškolní aktivitou se pak u obou souborů objevují tzv. „neaktivní“ činnosti, když u souboru z velkého města se jedná o sledování televize a videa (28,57 %). Na rozdíl od souboru z malého města, který upřednostňoval počítače (15,00 %). Rozdíly jsme zaznamenali u souborů z velkého a malého města u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem. Nejčastěji využívanou činností souboru z velkého města bylo sledování televize a videa (30,00 %) následováno pohybovými aktivitami (23,75 %). Soubor žáků se základním pohybovým fondem z malého města vykazoval jako nejčastější využívanou činnost pohybovou aktivitu (22,32 %) následovanou sledováním televize a videa (20,54 %).

Výsledky 2. etapy pro nás znamenaly překvapující zjištění, když žactvo s pohybovou neúspěšností z velkého města upřednostňovalo neorganizované sportování (33,33 %) před počítačovými hrami (20,00 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností souboru malého města preferovalo jednak tzv. „neaktivní“ činnost (počítačové hry 28,57 %), tak zároveň i aktivnější hru na zahradě (28,57 %). Podobně se objevily rozdíly mezi žactvem se základním pohybovým fondem u souborů z velkého i malého města. Žáci a žákyně se základním pohybovým fondem z velkého města dávali přednost počítačovým hrám (16,90 %) před tréninkem ve sportovním klubu (15,49 %). Naopak žáci a žákyně se základním pohybovým fondem z malého města se více zaměřovali na hraní si na zahradě (22,22 %), před trávením času na počítači (19,05 %). Rozdílnost v zastoupení mimoškolních aktivit byla potvrzena i u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností. Soubor z velkého města upřednostňoval hraní si v domácích podmínkách (30,77 %) před neorganizovaným sportem (23,08 %). Jiné rozložení bylo zjištěno u souboru z malého města, když u žactva s pohybovou úspěšností bylo zaznamenáno rovnoměrně shodné zastoupení tréninku ve sportovním klubu, četby a účasti v zájmových kroužcích (těsně přes 33 %).

Při porovnávání výsledků z obou etap, i přestože došlo k mírné úpravě dotazníků, můžeme konstatovat, že oproti 1. etapě jsme ve 2. etapě nenalezli až tak výrazné zastoupení

„neaktivních“ činností v rámci volnočasových aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností oproti jejich vrstevníkům. Musíme však celkově připustit, že se zastoupení počítačových her u monitorované skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak i z malého města objevuje. Děti mladšího školního věku totiž mohou brát počítačové hry jako formu odpočinku, odreagování nebo případně jako zdroj úniku z činností, které jim dělají obtíže a ony nemají dostatek vůle a trpělivosti je zvládnout. Prožitek z počítačové hry totiž může dát dostatek prostoru k tomu, aby samotný jedinec při hraní počítačové hry zcela zapomněl na starosti a problémy, se kterými se v reálném životě může setkat a soustředil se jen na virtuální pohyb pro něj v líbivém nereálném světě.

V této souvislosti považujeme za závažné zjištění, že u dětí mladšího školního věku převažují spíše fyzicky nenáročné aktivity. Uvedené konstatování platí zejména pro žáky s pohybovou neúspěšností, což bylo zaznamenáno i ve výzkumném šetření Kaplanovy studie (2001). Žáci a žákyň s pohybovou neúspěšností nedokážou významně využívat pozitivních i preventivních stránek pohybových aktivit jako náplně ve svém volném čase a v porovnání se svými vrstevníky mají odlišnou strukturu mimoškolních aktivit. V případě využití pohybových aktivit jedinců s pohybovou neúspěšností jsou využity aktivity nepravidelné, neorganizované a spontánní, při kterých tito jedinci provádějí vybranou aktivitu sami nebo částečně sami, případně částečně za účasti kamarádů. Uvědomme si přitom, že tyto zmiňované aktivity mohou představovat pozitivní skrytý potenciál orientace k pohybovým aktivitám.

Rozdíly mezi dvěma etapami (1. a 2. etapa) je možné zaznamenat i v zastoupení pohybových aktivit v týdenním časovém snímku, když u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností obou souborů byla nejpočetněji zastoupena kategorie „občas, případně 1× týdně“ (velké město 40,00 % a malé město = 38,89 %). I když u souboru z malého města bylo zároveň zaznamenáno 39,89% zastoupení kategorie „2–3× týdně“. Při porovnání zjištěných hodnot žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s jejich vrstevníky vykazují mnohem výraznější aktivitu žáci a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů. Pohybové aktivity provádějí po většinu dní v týdnu, často i denně, jak žactvo s pohybovou úspěšností velkého města (4–7× týdně je to 46,43 %), tak i žactvo s pohybovou úspěšností malého města (4–7× týdně je to 50,00 %). Naopak u obou souborů žactva se základním pohybovým fondem jsme zjistili provádění pohybových aktivit spíše 2–3× týdně (velké město = 38,75 % a malé město = 45,13 %;), i když pohybová aktivita zastoupena v týdenním režimu 4–7× týdně má více jak 35% zastoupení u obou souborů (velké město = 36,25 % a malé město = 40,71 %).

Podobně jako u mimoškolních aktivit se objevují zajímavá zjištění ve 2. etapě z hlediska zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Vždyť 40 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města uvedlo, že se v

týdenním režimu zabývají pohybovými aktivitami „4–7× týdně“. U žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města se kategorie odpovědi „4–7× týdně“ objevila dokonce ve 53,85% zastoupení. Podobné procentuální rozložení zastoupení pohybových aktivit v týdenním režimu můžeme zaznamenat u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem i u pohybově úspěšných z velkého města. Žáci a žákyně se základním pohybovým fondem měli zastoupení pohybových aktivit 4–7× týdně 39,44 % a 2–3× týdně 33,80 %. U žáků a žákyň s pohybovou úspěšností bylo zaznamenáno shodné zastoupení kategorií 4–7× týdně a 2–3× týdně (v obou případech 38,46 %).

U zástupců malého města bylo zjištěno ještě výraznější procentuální rozložení ve prospěch skoro každodenní pohybové aktivity. U žactva se základním pohybovým fondem převažovalo zahrnutí pohybové aktivity do týdenního režimu dítěte 4–7× týdně (53,97 %). A u žactva s pohybovou úspěšností jsme zaznamenali dokonce 100% zastoupení využívání pohybových aktivit 4–7× týdně.

Oproti porovnávání dvou výše uvedených determinant se při hodnocení způsobů sociální identifikace u dvou sledovaných etap setkáváme s malými rozdíly u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností a skupin jejich vrstevníků. V 1. etapě převládá u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města provádění pohybové aktivity sám (45 %), i když tato skupina připouští provádění pohybových aktivit jak samostatně, tak ve společnosti svých vrstevníků (35 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností z malého města upřednostňuje spíše pohybové aktivity, kde by děti byly jak samy, tak i v kolektivu (50 %). Podobně tomu je i zbylých dvou skupin z velkého města i z malého města, když zástupci obou skupin upřednostňují pohybové aktivity jak v samostatném provedení, tak i za účasti kolektivu (žactvo se základním pohybovým fondem z velkého města = 62,03 % a žactvo s pohybovou úspěšností z velkého města = 71,43 %; žactvo se základním pohybovým fondem z malého města = 58,93 % a žactvo s pohybovou úspěšností z malého města = 80 %).

Oproti 1. etapě jsme ve 2. etapě výzkumného šetření u všech skupin obou soborů zjistili, že děti této věkové kategorie vyhledávají buď pohybové činnosti, kde sportují samy i s kamarády, nebo pouze s kamarády. Zjištění bylo potvrzeno i u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak z malého města, když došlo ke shodnému procentuálnímu zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (velké město = 33,33 % a malé město = 42,86 %) a „pouze s kamarády“ (velké město = 33,33 % a malé město = 42,86 %). Skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů vykazují spíše odpověď „sportuji sám i s kamarády“, když výraznější zastoupení je u souboru z malého města (55,56 %). Podobně je na tom skupina žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města, když spíše preferuje pohybové aktivity, kde sportuje sám i s kamarády (66,67 %).

Jinak tomu je u skupiny žáků a žákyn s pohybovou úspěšností z velkého města, kde je shodné procentuální zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (38,46 %) a „pouze s kamarády“ (38,46 %) podobně, jako u skupin žáků a žákyn s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak z malého města. Při monitorování sociální identifikace při pohybových aktivitách jsme si uvědomili, že žáci a žákyn s pohybovou neúspěšností mohou důvodně vyhledávat spíše takové pohybové aktivity, při kterých sportují sami nebo částečně sami a částečně s kamarády. Domníváme se, že tyto jedinci mohou díky své nižší pohybové úrovni pociťovat určité sociální trauma ve skupině vzhledem ke svým pohybovým nedostatkům, což může přinášet pro ně nervozitu, případně úzkostné stavy. Tento jev můžeme zejména očekávat v období mladšího školního věku v kategorii chlapců s pohybovou neúspěšností, což můžeme zdůvodnit procesem postupného uvědomování si mužské identity v tomto období, jak se o tom zmiňuje Matějček (1997). Bohužel velice zajímavé zjištěné výsledky sociální identifikace jsme v této věkové kategorii nemohli porovnat s dalšími dostupnými údaji.

Zajímavé je, že jsme nezaregistrovali výraznou diferenciaci ve způsobu mobility jednotlivých kategorií žáků do školy v obou realizovaných etapách. Tím se nepotvrdilo naše očekávání, že bude převažovat přeprava do školy autem. Uvedené zjištění může být způsobeno blízkou lokální dostupností školy od místa bydliště žáků. Níže si však shrňme některé z výsledků v této řešené oblasti a porovnejme si 1. a 2. etapu. V 1. etapě jsme zaznamenali rozdíly v mobilitě žáků souboru velkého města a malého města. Pro žáky a žákyn všech tří skupin (žactvo s pohybovým neúspěchem, žactvo se základním pohybovým fondem a žactvo s pohybovým úspěchem) malého města je nejčastějším způsobem mobility do školy chůze (žactvo s pohybovým neúspěchem = 61,11 %; žactvo se základním pohybovým fondem = 69,03 %; žactvo s pohybovým úspěchem = 70 %). Kromě toho u žáků a žákyn se základním pohybovým fondem i pohybově úspěšných žáků a žákyn souboru malého města sledujeme více jak 20% zastoupení přepravy autem. Tento způsob přepravy také převažuje u žáků a žákyn s pohybovou neúspěšností a žáků a žákyn s pohybovou úspěšností souboru velkého města. U obou skupin je překonána hranice 45 %, přičemž žáci a žákyn s pohybovou neúspěšností dosáhli 50 % a žáci a žákyn s pohybovou úspěšností zaznamenali 46,43 %. U žáků a žákyn se základním pohybovým fondem souboru velkého města bylo zjištěno využívání spíše prostředků hromadné veřejné dopravy (43,75 %). Kromě výše dvou uvedených způsobů mobility do školy využívají žáci a žákyn všech tří skupin z velkého města pro docházku do školy chůzi, jejíž zastoupení se pohybuje kolem 30 %. Zajímalo nás, jaké výsledky budou obsaženy ve 2. etapě výzkumného šetření. Podobně jako v 1. etapě můžeme i ve 2. etapě zachytit shodný trend spočívající ve využívání chůze jako prostředku přepravy do školy u souboru z malého města. Všechny tři skupiny (žactvo s pohybovým

neúspěchem, žactvo se základním pohybovým fondem a žactvo s pohybovým úspěchem) z malého města opět vykazovaly zejména využití chůze jako jednoho z možných způsobů mobility do školy (žactvo s pohybovým neúspěchem = 57,14 %; žactvo se základním pohybovým fondem = 69,84 %; žactvo s pohybovým úspěchem = 66,67 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností využívalo zároveň prostředky hromadné dopravy (28,57 %). Podobně jako v 1. etapě žactvo se základním pohybovým fondem i žactvo s pohybovou úspěšností souboru malého města také využívalo přepravu autem. Mírně odlišné se oproti 1. etapě jeví výsledky u souboru velkého města. U skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností jsme zaznamenali dokonce i větší zastoupení chůze při docházce do školy (53,85 %). Na rozdíl od skupiny pohybově úspěšných skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností volila jednak chůzi (40 %) a zároveň pro přesun do školy využívala jako prostředek auto (40 %). Skupina žáků a žákyň se základním pohybovým fondem preferovala dopravu autem (38 %) před chůzí (36,02 %).

Výsledky nám naznačily, že není tak jednoznačné tvrdit, že se děti mladšího školního věku zejména přepravují do školy autem. Možným důvodem může být skutečnost, že obě dvě sledované školy byly pro děti z hlediska vzdálenosti od místa bydliště dostupné.

Významnou úlohu při výběru volnočasové aktivity dětí sehrávají rodiče. Proto jsme se snažili zjistit, jaký byl vztah rodičů k pohybovým aktivitám v minulosti i v době dotazování. V 1. etapě jsme zjišťovali, zda se pohybovou aktivitou zabývali rodiče a ve druhé etapě se jednalo o otce a matku. Jsme si plně vědomi, že v době výzkumného šetření se již vyskytovaly neúplné rodiny, či se o děti staraly matky samoživitelky. Tímto problémem jsme se však nezabývali.

V 1. etapě rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města se v minulosti pravidelně zabývali pohybovou aktivitou (41,67 %), avšak je zde stejně procentuálně zastoupena skupina rodičů těchto žáků a žákyň, kteří neprováděli pohybovou aktivitu vůbec (36,11 %). Naopak rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností souboru velkého města se věnovali v minulosti občasnému sportování (45 %), zároveň u této skupiny sportovalo pravidelně 30 %. Rozdíl můžeme zaznamenat při komparaci s rodiči žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů, když rodiče těchto žáků prováděli v minulosti pohybovou aktivitu převážně pravidelně (velké město = 64,29 %; malé město = 75 %). Podobný ráz mají výsledky žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů, jejichž rodiče se pravidelně účastnili pohybových aktivit v 55 % (velké město) a 61,06 % (malé město).

Jak bylo sděleno výše, ve 2. etapě výzkumného šetření jsme zaměřili pozornost na otce a matky žáků obou souborů. Zjištěné výsledky bohužel nenaplnily naše očekávání. Většina otců

všech skupin obou sledovaných souborů totiž v minulosti spíše sportovala občas. Dokumentuje to procentuální zastoupení u žactva s pohybovou neúspěšností velkého města (40 %), dále u žactva se základním pohybovým fondem jak malého města (52,38 %), tak i velkého města (40 %), v neposlední řadě pak u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města (66,67 %). Zajímalo nás také, zda se objeví u žactva s pohybovou úspěšností výraznější zastoupení kategorie „závodně“. Oproti našemu očekávání jsme uvedené zaznamenali u skupiny souboru velkého města (64,29 %). Za pozornost také stojí zjištění, že u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města byla shodně zastoupena jak kategorie „občas“, tak kategorie „pravidelně“ (45,45 %). Souběžně s tím nás zajímalo zastoupení pohybových aktivit ve volném čase u matek žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v minulosti. U obou skupin s pohybovou neúspěšností (velké město i malé město) matky žáků a žákyň těchto skupin více jak ze 40 % sportovali občas (velké město = 46,67 %), tak u souboru z malého města pravidelně (malé město = 42,86 %). Dokonce u skupiny s pohybovou neúspěšností z velkého města, jsme u matek zaznamenali také závodní formu pohybové aktivity (33,33 %). Oproti tomu matky skupiny s pohybovou neúspěšností souboru z malého města se prezentovaly občasným zastoupením pohybových aktivit (28,57 %), když měla zastoupení i kategorie „vůbec se nevěnuji“ (21,43 %). Matky žáků a žákyň se základním pohybovým fondem preferovaly zejména občasně zapojení pohybových aktivit do svého volného času (velké město = 51,43 %; malé město = 63,93 %). Podobnou shodu v zastoupení pohybových aktivit jsme našli i u výpovědí matek žáků a žákyň s pohybovou úspěšností, když matky těchto dětí si volily spíše pravidelné využívání pohybových aktivit (přes 45 %).

Výše jsme se dozvěděli, že se rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v minulosti věnovali pohybovým aktivitám. Na velkém městě se buď věnovali občasně, nebo pravidelně, a u rodičů z malého města jsme zaznamenali oba protipóly ve větší míře zastoupení pravidelné pohybové aktivity, ale také zastoupení žádného provádění pohybové aktivity. Proto jsme byli v očekávání, jak se budou rodiče věnovat pohybovým aktivitám v době samotného dotazování. Rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností obou souborů upřednostňovali odpovědi v kategoriích „vůbec ne“ a „občas“, když byly zaznamenány drobné rozdíly mezi souborem velkého města a souborem malého města. Rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města preferovali spíše kategorii „vůbec ne“ (45 %). Oproti tomu rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města spíše udávali kategorii „občas“ (44,44 %). U rodičů z malého města překročila hranici 40 % také kategorie „vůbec ne“ (41,67 %). Z uvedených výsledků je patrné, že rodiče žáků a žákyň s pohybovou

neúspěšností obou souborů (velké město, malé město) spíše nezahrnovali v době dotazování pohybovou aktivitu do svého volného času.

Proto nás zajímalo, jak vypadala situace se sportováním rodičů žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů. Rodiče těchto dětí prováděli pohybovou aktivitu občas (velké město = 28,91 % a malé město = 45 %). Zároveň je třeba upozornit, že rodiče této skupiny v době dotazování pravidelně sportovali. Větší zastoupení bylo zaznamenáno u souboru z malého města (40 %), oproti tomu u velkého města se jednalo o 19,53 %. Obdobné výsledky byly zjištěny u rodičů žáků a žákyň se základním pohybovým fondem z malého města, když převažovala kategorie „někdy“ (43,36 %) před kategorií „vůbec ne“ (24,78 %). Rodiče žáků a žákyň se základním pohybovým fondem z velkého města buď vůbec nesportovali (35 %), nebo se přikláněli ke sportování „někdy“ (26,25 %). Uvedené zjištění se může stát varujícím z hlediska podceňování významu pohybových aktivit v životě rodin dětí mladšího školního věku.

S desetiletým odstupem nás zajímalo, zda trend zjištěný v 1. etapě se bude opakovat i ve 2. etapě. Jsme si vědomi toho, že zaměřením se ve 2. etapě na otce a matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností nemůžeme vyhodnocené výsledky zcela úplně porovnávat s výsledky 1. etapy.

Otcové žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého města, tak z malého města, sportovali v době dotazníkového šetření spíše občasně (velké město = 46,67 % a malé město = 38,46 %). Zároveň jsme u obou skupin zaznamenali pravidelné sportování (velké město = 26,67 % a malé město = 30,77 %). U skupiny žáků a žákyň z velkého města i z malého města jsme zachytili i kategorii „vůbec ne“ (velké město = 26,67 % a malé město = 23,08 %). Podobné rozložení se objevilo také u otců skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem, kdy otcové jak z velkého města, tak z malého města sportují zejména občas (velké město = 51,43 % a malé město = 58,46 %). Pravidelné sportování je u této skupiny pak více zastoupeno u souboru z velkého města (31,43 %). Občasné sportování je z větší části zahrnuto také u otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností u souboru z velkého města, když dosáhlo 58,33 %, naopak pravidelné sportování dosáhlo 41,67 %. Rozdíl pak vydáme v odpovědích otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města, kde převažovalo pravidelné sportování (66,67 %) před sportováním občasným (33,33 %).

Kategorie občasného sportování převažuje i u matek žáků a žákyň všech skupin obou souborů, když matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města vykazují 80 % a matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města dosáhly 50 %. Zde je však třeba upozornit, že matky z malého města také nesportují vůbec (28,57 %). Význam sportování podle velikosti města byl zachycen u matek žáků a žákyň s pohybovou úspěšností,

když na malém městě sportují občas (100 %) a ve velkém městě dávají přednost jednak občasnému sportování (46,15 %), ale také pravidelnému sportování (30,77 %). Uvedené zjištění může být dáno větší nabídkou pro sportování veřejnosti ve velkém městě. Také u matek žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů převažuje občasná pohybová aktivita (velké město = 50,70 % a malé město = 68,25 %). Dokonce se u této skupiny matek žáků a žákyň se základním pohybovým fondem objevuje neprovádění pohybové této aktivity (velké město = 25,35 % a malé město = 22,22 %).

Při analýze pohybových aktivit v režimu rodičů sledovaných žáků jak v minulosti, tak i v době dotazování se nám potvrdil předpoklad, že není rodiči moc preferována pohybová aktivita. Rodiče zejména sportují občasně a to ať se jedná o skupinu žactva s pohybovou neúspěšností, žactva se základním pohybovým fondem, tak i o skupinu žactva s pohybovou úspěšností. Za pozornost stojí zjištění, že u otců žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností se také objevuje pravidelné sportování, podobně tak i otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností. Otázkou je, zda otcové těchto dětí jsou v rodině, či mají jiný partnerský vztah. Což by vedlo k možnému vyjádření, že díky novému vztahu nemají tak výrazný vliv na působení dítěte z původního manželství. Uvedené zjištění však nemáme podloženo a stálo by jistě za pozornost jej prostudovat. Potvrdili jsme si tedy, že zapojení dětí do pohybových aktivit může souviset se vztahem jejich rodičů k pohybovým aktivitám jak v minulosti, tak v době výzkumného šetření. Naše výsledky tak poukazují na potřebu vytvářet podmínky pro pravidelný pohybový režim pro celou rodinu. Uvědomujeme si však, že z hlediska rodiny se jedná o velice komplikovaný a náročný výchovný proces, který je dlouhodobého charakteru a zahrnuje velké množství problémových bodů i latentní povahy, které by mohly ovlivňovat námi stanovený podnět.

Samozřejmě je třeba pochopit současnou problematiku úlohy rodiny při výchově dětí, kdy může díky ekonomickým, ale i sociálním problémům docházet k nenaplňování základních principů rodiny. Na jedné straně můžeme zaznamenat starostlivost o děti ze strany rodičů, když se snaží důkladně zaplnit jejich volný čas do minuty účastí v různých kroužcích. Tím se dostáváme k jevu, který je typický pro současnost, a to že rodiče nechávají díl odpovědnosti za výchovu dětí institucím. Otázkou je, jakou vykazují kompetenci pro výchovu dětí. Čas, který tím rodiče ušetří, pak věnují svým aktivitám a činnostem, které, jak se zdá, nemusí mít charakter pohybové aktivity. Na druhé straně díky současné komercializované době, kdy skoro všichni chápou, že pro děti je dobré se hýbat, ale nikdo neví, jak je dostat od displejů, nechávají rodiče dětem volnost při rozhodování volby mimoškolní činnosti. A tou volbou se zejména stává počítačová hra v podobě e-games a e-sports. Je pravda, že se jedná o



herní prožitek, bohužel však tím není podporována pohybová složka, jejíž podpora není v současné blahobytné a pohodlné době vůbec jednoduchá.

Domníváme se, že díky jedné či druhé situaci, která byla popsána výše, je postrádán aktivní a pravidelný (ne občasný) osobní kontakt mezi rodičem a samotným dítětem „face to face“. Vždyť prostředí rodiny působí na výchovu i socializaci dítěte z různých aspektů. Ať to jsou aspekty vztahového charakteru nebo případně materiální, vždy zasahují do života dítěte a přímo nebo nepřímo utvářejí jeho vzorce chování, postojů i hodnotové orientace. Toto je velice důležité si uvědomit zejména u dětí mladšího školního věku, kdy v jejím konci se začíná utvářet mužská a ženská identita.

### 3.9.3 Postoje žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám

#### 3.9.3.1 Východiska pro hodnocení postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám

##### A) Komparace postojů žáků a žákyň vybraných souborů k pohybovým aktivitám podle velikosti města ve dvou sledovaných etapách

Jedná se o komparaci postojů žáků a žákyň mezi soubory z velkého města (VS1-1 a VS1-2) a malého města (VS2-1 a VS2-2) ve dvou sledovaných etapách (školní rok 1998/1999 pro soubory VS1-1 a VS2-1, a školní rok 2008/2009 pro soubory VS1-2 a VS2-2).

#### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Tabulka 90

Komparace postojů žáků a žákyň souborů VS1-1 a VS2-1 (mean rank)

	Dimenze					
Soubor (n=297)	D1 Sociální cítění	D2 Zdraví	D3 Nebezpečí	D4 Sociální prožívání	D5 Estetické cítění	D6 Zvýšení zdatnosti pohybem
VS1-1 (n = 128)	140,25	134,70	161,09	144,56	129,36	144,90
VS2-1 (n = 169)	155,63	159,83	139,84	152,36	163,88	152,11

Tabulka 91

Mann-Whitney test souborů VS1-1 a VS2-1

Mann-Whitney test (Grouping Variable: City)						
Dimenze	D1 Sociální cítění	D2 Zdraví	D3 Nebezpečí	D4 Sociální prožívání	D5 Estetické cítění	D6 Zvýšení zdatnosti

						pohybem
Mann-Whitney U	9696.000	8985.000	9268.500	10247.500	8302.000	10291.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.089	.005	.023	.267	.000	.412

Soubor VS1-1 zaujímá ve všech dimenzích pozitivnější vztah k pohybovým aktivitám oproti jejich vrstevníkům ze skupiny VS2-1 vyjma dimenze D3 nebezpečí (tabulka 90). Pro ověření, zda rozdíly změřené mezi VS1-1 a VS2-1 jsou statisticky významné, byl využit neparametrický test Mann-Whitney pro dva nezávislé výběry (tabulka 91). Při teoretickém výpočtu se hodnota testového kritéria porovnávala s tabulkou normálního rozdělení. Ověřili jsme si tak, zda rozdíl mezi vybranými soubory je statisticky významný. V tabulce 93 jsou uvedeny výsledky Mann-Whitney testu pro jednotlivé dimenze. U dimenzí D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D5 Estetické cítění (konkrétně D2 Zdraví 0,005; D3 Nebezpečí 0,023 a D5 Estetické cítění 0,000) z výsledků vyplývá  $p < 0,05$ , což znamená, že je rozdíl statisticky významný. V tomto případě můžeme konstatovat, že soubory VS1-1 a VS2-1 odpovídaly odlišně. V případě dimenzí D2 Zdraví a D5 Estetické cítění mají žáci a žákyně souboru VS2-1 vyšší skóre. Naproti tomu v dimenzi D3 Nebezpečí se objevuje vyšší skóre u žáků a žákyň souboru VS1-1.

Naproti tomu u dimenzí D1 Sociální cítění, D4 Sociální prožívání a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem jsou výsledky vyjádřeny hodnotou  $p > 0,05$ . Proto pro tyto dimenze přijímáme tvrzení, že rozdíl v odpovědích mezi soubory nebyl zaznamenán.

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Tabulka 92

Komparace postojů žáků a žákyň souborů VS1-2 a VS2-2 (mean rank)

	Dimenze					
	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Soubor (n = 179)	Sociální cítění	Zdraví	Nebezpečí	Sociální prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti pohybem
VS1-2 (n = 99)	87,56	84,20	91,04	88,83	95,81	87,28
VS2-2 (n = 80)	93,03	97,18	88,72	91,44	82,81	93,36

Tabulka 93

Mann-Whitney test souborů VS1-2 a VS2-2

Mann-Whitney test (Grouping Variable: City)						
Dimenze	D1	D2	D3	D4	D5	D6

	Sociální cítění	Zdraví	Nebezpečí	Sociální prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti pohybem
Mann-Whitney U	3718.000	3385.500	3857.500	3854.500	3385.000	3691.000
Asymp. Sig. (2- tailed)	.434	.065	.752	.548	.082	.350

Z výsledků komparace postojů žáků a žákyň v tabulce 92 vyplývá, že soubor VS2-2 zaujímá pozitivnější vztah k pohybovým aktivitám oproti jejich vrstevníkům ze souboru VS1-2 v dimenzích D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Soubor VS1-2 dosáhl vyššího skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D5 Estetické citění. Pro ověření zda rozdíly změřené mezi VS1-2 a VS2-2 jsou statisticky významné, byl opět využit neparametrický test Mann-Whitney pro dva nezávislé výběry. Při ověřování zjištěných rozdílů nebyl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi soubory (tabulka 93).

## B) Komparace postojů žákyň a žáků podle genderového rozdělení k pohybovým aktivitám ve dvou sledovaných etapách

### 1. etapa (školní rok 1998/1999)

Tabulka 94

Komparace postojů žákyň souborů VS1-1 a VS2-1 a žáků souborů VS1-1 a VS2-1 (mean rank)

	Dimenze					
	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Soubor (n = 297)	Sociální cítění	Zdraví	Nebezpečí	Sociální prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti pohybem
Žákyňe VS1-1 a VS2-1 (n = 141)	153,24	152,66	118,03	153,45	203,17	133,13
Žáci VS1-1 a VS2-1 (n = 156)	145,16	145,69	176,99	144,98	100,04	163,34

Tabulka 95

Mann-Whitney test souborů žákyň VS1-1 a VS2-1 a žáků souborů VS1-1 a VS2-1 (mean rank)

Mann-Whitney test (Grouping Variable: Gender)						
Dimenze	D1	D2	D3	D4	D5	D6

	Sociální cítění	Zdraví	Nebezpečí	Sociální prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti pohybem
Mann-Whitney U	10399.500	10481.500	6631.500	10370.500	3359.500	8760.500
Asymp. Sig. (2- tailed)	.367	.427	.000	.224	.000	.001

Tabulka 94 prezentuje komparaci výsledků postojů žákyň souborů VS1-1 a VS2-1 s výsledky souboru žáků VS1-1 a VS2-1. V dimenzích D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické citění zaznamenávají žákyňe pozitivnější vztah k pohybové aktivitě než chlapci. Žáci dosáhli vyššího výsledku u dimenzí D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu. Pro ověření, zda tyto rozdíly mezi soubory jsou statisticky významné, byl využit neparametrický test Mann-Whitney pro dva nezávislé výběry. Výsledky tohoto testu jsou prezentovány v tabulce 95. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn v dimenzích D3 Nebezpečí (0,000), dále D5 Estetické citění (0,000) a D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu (0,001).

Tabulka 96

Komparace postojů žákyň souborů VS1-1 a VS2-1 a žáků souborů VS1-1 a VS2-1 mezi sebou (mean rank)

	Dimenze					
	D1 Sociální cítění	D2 Zdraví	D3 Nebezpečí	D4 Sociální prožívání	D5 Estetické cítění	D6 Zvýšení zdatnosti pohybem
Soubor (n = 297)						
Žáci VS1-1 (n = 82)	139,42	135,29	182,43	141,55	90,78	157,24
Žákyňe VS1-1 (n = 46)	141,73	133,63	123,05	149,92	198,13	122,89
Žáci VS2-1 (n = 74)	151,53	157,21	170,97	148,78	110,29	170,10
Žákyňe VS2-1 (n = 95)	158,82	161,88	115,60	155,16	205,62	138,09

Tabulka 97

Kruskal-Wallis test souborů žákyň VS1-1 a VS2-1 a žáků souborů VS1-1 a VS2-1 mezi sebou (mean rank)

Kruskal-Wallis test (Grouping Variable: Group)
--

Dimenze	D1 Sociální cítění	D2 Zdraví	D3 Nebezpečí	D4 Sociální prožívání	D5 Estetické cítění	D6 Zvýšení zdatnosti pohybem
Chi-Square	3,299	8,225	41,393	2,277	114,049	14,467
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,348	,042	,000	,517	,000	,002

Vysvětlivky: df = stupně volnosti

V tabulce 96 jsou uvedeny výsledky u jednotlivých dimenzí dotazníku CATPA/Grade Year 3 u skupin Žáci VS1-1, Žákyně VS1-1, Žáci VS2-1 a Žákyně VS2-1. Pro analyzování rozdílů mezi skupinami dívek a chlapců z obou souborů byl využit Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů (tabulka 97). V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu.

Následně pro ověření zjištěných rozdílů, jako alternativu parametrického multikomparativního Duncan testu byl použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95 (tabulka 98).

Tabulka 98

Multikomparativní Behrens-Fisher test souborů žákyň (ŽKY) VS1-1 a VS2-1 a žáků (ŽCI) souborů VS1-1 a VS2-1 mezi sebou (mean rank)

	Dimenze		
	D3 Nebezpečí	D5 Estetické cítění	D6 Zvyšování zdatnosti pohybem
Skupiny	p.Value	p.Value	p.Value
(ŽKY VS2-1, ŽCI VS2-1)	2.75e-05	6.40e-14	0.02
(ŽKY VS1-1, ŽCI VS2-1)	1.04e-02	1.13e-06	0.00
(ŽKY VS2-1, ŽCI VS1-1)	4.82e-08	0.00e+00	
(ŽKY VS1-1, ŽCI VS1-1)	7.29e-04	2.71e-10	

Vysvětlivky: ŽKY VS2-1 – žákyně malé město a 1. etapa, ŽKY VS1-1 – žákyně velké město a 1. etapa, ŽCI VS2-1 – žáci malé město a 1. etapa, ŽCI VS1-1 – žáci velké město a 1. etapa

Kruskal-Wallis test vyhodnotil rozdíly ve skupinách u dimenzí D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem jako signifikantní, kdy bylo  $p < 0,05$ . Ve všech uvedených příkladech byla hodnota stupňů volnosti (df) 3. V tomto případě test neumožňuje přesnou analýzu, mezi kterými skupinami byl tento rozdíl zaznamenán. Proto byl následně využit multikomparativní test Behrens-Fisher. Mnohonásobné porovnávání u tohoto testu umožňuje stanovení statistické významnosti u jednotlivých rozdílů středních hodnot u všech možných párů porovnávaných skupin. Výsledky tohoto testu jsou uvedeny v tabulce 98.

Pro přehlednost jsou uvedeny v tabulce 98 pouze dvojice, u kterých byl zaznamenán signifikantní rozdíl u odpovědí pro jednotlivé dimenze.

Z výsledků multikomparativního testu Behrens-Fisher vyplynulo, že v případě dimenze Zdraví D2 nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné skupiny. V případě dimenze D3 Nebezpečí je statisticky významný rozdíl mezi žáky jak souboru VS1-1, tak souboru VS2-1 (nejvyšší skóre) oproti žákyním obou souborů VS1-1 a VS2-1. V případě dimenze D5 Estetické cítění bylo signifikantně vyšší skóre u žákyň obou souborů VS1-1 a VS2-1 oproti žákům jak souboru VS1-1, tak souboru VS2-1. U dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu je statisticky významný rozdíl mezi žáky VS2-1 (nejvyšší skóre) oproti žákyním jak souboru VS1-1, tak souboru VS2-1.

## 2. etapa (školní rok 2008/2009)

Tabulka 99

Komparace postojů žákyň souborů VS1-2 a VS2-2 a žáků souborů VS1-2 a VS2-2 (mean rank)

	Dimenze					
	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Soubor (n = 179)	Sociální cítění	Zdraví	Nebezpečí	Sociální prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti pohybem
Žákyně VS1-2 a VS2-2 (n = 90)	90,25	88,67	78,78	93,65	117,56	81,04
Žáci VS1-2 a VS2-2 (n = 89)	89,75	91,35	101,34	86,31	62,13	99,06

Tabulka 100

Mann-Whitney test souborů žákyň VS1-2 a VS2-2 a žáků souborů VS1-2 a VS2-2 (mean rank)

Mann-Whitney test (Grouping Variable: Gender)						
Dimenze	D1 Sociální cítění	D2 Zdraví	D3 Nebezpečí	D4 Sociální prožívání	D5 Estetické cítění	D6 Zvýšení zdatnosti pohybem
Mann-Whitney U	3982.500	3885.000	2995.500	3676.500	1524.500	3199.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.942	.702	.002	.090	.000	.005

Komparaci postojů mezi žákyněmi VS1-2, VS2-2 a žáky VS1-2, VS2-2 prezentuje tabulka 99. Žákyně měly pozitivnější vztah k pohybové aktivitě v dimenzích D1 Sociální citění, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické citění. Soubory žáků VS1-2 a VS2-2 dosáhly vyššího výsledku v dimenzích D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pomocí Mann-Whitney testu (tabulka 100) mezi skupinami žáků a žákyň v dimenzích D3 Nebezpečí (0,00), D5 Estetické citění (0,00) a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem (0,00).

Tabulka 101

Komparace postojů žákyň souborů VS1-2 a VS2-2 a žáků souborů VS1-2 a VS2-2 mezi sebou (mean rank)

	Dimenze					
	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Soubor (n = 179)	Sociální citění	Zdraví	Nebezpečí	Sociální prožívání	Estetické citění	Zvýšení zdatnosti pohybem
Žáci VS1-2 (n = 49)	86,49	87,68	101,39	85,98	75,27	99,99
Žákyně VS1-2 (n = 50)	88,60	80,78	80,89	91,63	115,94	74,83
Žáci VS2-2 (n = 40)	93,74	95,84	101,29	86,71	46,04	97,91
Žákyně VS2-2 (n = 40)	92,31	98,53	76,15	96,18	119,59	88,81

Tabulka 102

Kruskal-Wallis test souborů žákyň VS1-2 a VS2-2 a žáků souborů VS1-2 a VS2-2 mezi sebou (mean rank)

Kruskal-Wallis test (Grouping Variable: Group)						
Dimenze	D1 Sociální citění	D2 Zdraví	D3 Nebezpečí	D4 Sociální prožívání	D5 Estetické citění	D6 Zvýšení zdatnosti pohybem
Chi-Square	.683	4.002	9.788	3.444	63.424	10.107
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.877	.261	.020	.328	.000	.018

Vysvětlivky: df = stupně volnosti

Výsledky u jednotlivých dimenzí u skupin Žáci VS1-2, Žákyně VS1-2, Žáci VS2-2 a Žákyně VS2-2 jsou uvedeny v tabulce 101. Pro analyzování rozdílů mezi skupinami dívek a chlapců z obou skupin jsme využili Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů (tabulka 102). V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D3 Nebezpečí (0,02), D5 Estetické cítění (0,00) a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem (0,18).

Jako v případě hodnocení 1. etapy (1998/1999) byl pro ověření zjištěných rozdílů následně použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95 (tabulka 103).

Tabulka 103

Multikomparativní Behrens-Fisher test souborů žákyň VS1-2 a VS2-2 a žáků souborů VS1-2 a VS2-2 mezi sebou (mean rank)

	Dimenze	
	D5 Estetické cítění	D6 Zvyšování zdatnosti pohybem
Skupiny	p.Value	p.Value
(ŽKY VS1-2, ŽCI VS2-2)	1.13e-06	0.03
(ŽKY VS1-2, ŽCI VS1-2)	2.71e-10	0.02
(ŽKY VS2-2, ŽCI VS1-2)	0.00e+00	
(ŽKY VS2-2, ŽCI VS2-2)	6.40e-14	
(ŽCI VS2-2, ŽCI VS1-2)	2.63e-03	

Vysvětlivky: ŽKY VS2-2 – žákyně malé město a 2. etapa, ŽKY VS1-2 – žákyně velké město a 2. etapa, ŽCI VS2-2 – žáci malé město a 2. etapa, ŽCI VS1-2 – žáci velké město a 2. etapa

Tabulka 103 obsahuje pouze dvojice, u kterých byl zaznamenán signifikantní rozdíl u odpovědí pro jednotlivé dimenze.

Z výsledků multikomparativního testu Behrens-Fisher vyplynulo, že v případě dimenze Nebezpečí D3 nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné z uvedených skupin. V případě dimenzí D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem byl signifikantní rozdíl potvrzen.

V případě dimenze D5 Estetické cítění měly statisticky významně vyšší skóre žákyně jak souboru VS1-2, tak souboru VS2-2 oproti žákům z obou souborů. Zároveň byl zaznamenán rozdíl v této dimenzi ve skupinách se stejným pohlavím, kdy žáci souboru VS1-2 dosáhli významně vyššího skóre než jejich vrstevníci ze souboru VS2-2. U dimenze D6 Zvýšení zdatnosti pohybem je statisticky významný rozdíl mezi žákyněmi VS1-2 (nejnižší skóre) oproti oběma souborům žáků VS1 – 2 a VS2 – 2 (nejvyšší skóre).



### 3.9.3.2 Komparace postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků

#### A) Komparace postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků v 1. etapě (školní rok 1998/1999)

Tabulka 104

Četnostní tabulka podle vybraných determinantů (pohlaví, sledovaná škola, identifikační skóre)

		ŠKOLA			
		VS1-1		VS2-1	
		Pohlaví		Pohlaví	
		Žáci	Žákyně	Žáci	Žákyně
		Počet (n)	Počet (n)	Počet (n)	Počet (n)
Identifikace	Pohybová neúspěšnost	10	10	10	26
	Zákl. poh. fond	54	26	53	60
	Pohybová úspěšnost	18	10	11	9

Tabulka 104 prezentuje četnosti zastoupení skupin žákyň a žáků souborů VS1-1 a VS2-1 ve školním roce 1998/1999 podle identifikačního skóre, které rozděluje žáky a žákyňe do skupin jedinců s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{SPN}$ ), se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{SPÚ}$ ). Celkový počet dětí v souboru byl 297.

#### KOMPARACE POSTOJŮ U SOUBORU VS1-1

Tabulka 105

Komparace postojů žáků a žákyň souboru VS1-1 podle identifikačního skóre

Dimenze	Identifikace	N	Mean Rank
D1 Soc. citění	Pohybová neúspěšnost	20	59.78
	Zákl. poh. fond	80	62.91
	Pohybová úspěšnost	28	72.43
	Total	128	
D2 Zdraví	Pohybová neúspěšnost	20	46.80

	<u>Zákl. poh. fond</u>	80	67.15
	Pohybová úspěšnost	28	69.57
	Total	128	
D3 Nebezpečí	Pohybová neúspěšnost	20	60.10
	<u>Zákl. poh. fond</u>	80	65.29
	Pohybová úspěšnost	28	65.39
	Total	128	
D4 Soc. prožívání	Pohybová neúspěšnost	20	55.70
	<u>Zákl. poh. fond</u>	80	66.83
	Pohybová úspěšnost	28	64.13
	Total	128	
D5 Estetické cítění	Pohybová neúspěšnost	20	82.30
	<u>Zákl. poh. fond</u>	80	62.78
	Pohybová úspěšnost	28	56.71
	Total	128	
D6 Zvyšování zdatnosti pohybem	Pohybová neúspěšnost	20	46.30
	<u>Zákl. poh. fond</u>	80	66.50
	Pohybová úspěšnost	28	71.79
	Total	128	

Tabulka 105 prezentuje komparaci výsledků postojů dětí souboru VS1-1 rozdělených podle identifikačního skóre. V případě skupiny s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) se jednalo o 20 žáků a žákyň, u skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) o 80 žáků a žákyň a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) bylo 28 žáků a žákyň. U dimenzí D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem dosáhly skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) vyššího skóre než zástupci skupiny s pohybovou neúspěšností. Pouze v případě dimenze D5 Estetické cítění měla skupina s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) vyšší skóre.

Tabulka 106

Kruskal-Wallis test souboru žáků a žákyň VS1-1 u jednotlivých dimenzí podle identifikačního skóre

	Soc. cítění	Zdraví	Nebezpečí	Soc. prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti
Chi-Square	2.120	6.547	.415	2.656	6.345	7.772
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.346	.038	.813	.265	.042	.021

a. Kruskal-Wallis Test

b. Grouping Variable: Identifikace

Pro analyzování rozdílů mezi skupinami podle identifikačního skóre byl využit Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů (tabulka 106). V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D2 Zdraví, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem.

Následně pro ověření zjištěných rozdílů, jako alternativu parametrického multikomparativního Duncan testu byl použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95 u dimenze D2 Zdraví (tabulka 107), dimenze D5 Estetické cítění (tabulka 108) a D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu (tabulka 109).

Tabulka 107

Multikomparativní Behrens-Fischer test souboru žáků a žákyň VS1-1 mezi sebou u dimenze D2 Zdraví (mean rank)

Testování	Estimator	Lower	Upper	T-Statistic	p.Value
1 p(Poh. neúspěšnost, Zákl. poh. fond)	0.662	0.465	0.823	1.9081784	0.1270889
2 p(Poh. neúspěšnost, Poh. úspěšnost)	0.668	0.471	0.827	1.9769782	0.1105597
3 p(Zákl. poh. fond, Poh. úspěšnost)	0.521	0.385	0.655	0.3592899	0.9304758

Vysvětlivky: Estimator = odpovídající efekt; T = test statistic

Tabulka 108

Multikomparativní Behrens-Fischer test souboru žáků a žákyň VS1-1 mezi sebou u dimenze D5 Estetické cítění (mean rank)

Testování	Estimator	Lower	Upper	Statistic	p.Value
1 p(Poh. neúspěšnost, Zákl. poh. fond)	0.345	0.195	0.525	-2.0187652	0.10344387
2 p(Poh. neúspěšnost, Poh. úspěšnost)	0.308	0.154	0.507	-2.2491469	0.06038387
3 p(Zákl. poh. fond, Poh. úspěšnost)	0.451	0.311	0.596	-0.7849421	0.71150206

Vysvětlivky: Estimator = odpovídající efekt; T = test statistic

Tabulka 109

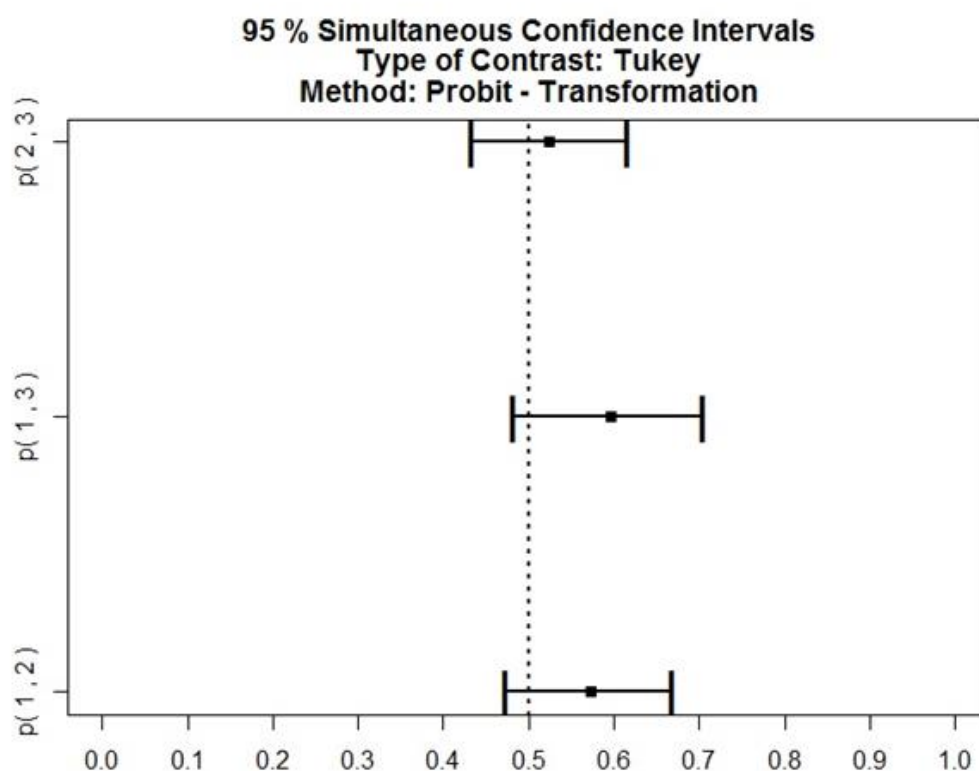
Multikomparativní Behrens-Fischer test souboru žáků a žákyň VS1-1 mezi sebou u dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem (mean rank)

Testování	Estimator	Lower	Upper	Statistic	p.Value
1 p(Poh. neúspěšnost, Zákl. poh. fond)	0.659	0.479	0.808	2.0511807	0.09370478
2 p(Poh. neúspěšnost, Poh. úspěšnost)	0.696	0.507	0.843	2.3942838	0.04073333
3 p(Zákl. poh. fond, Poh. úspěšnost)	0.542	0.416	0.664	0.7714405	0.71524620

Vysvětlivky: Estimator = odpovídající efekt; T = test statistic

Z výsledků multikomparativního testu Behrens-Fisher vyplynulo, že v případě dimenze D2 Zdraví a dimenze D5 Estetické cítění nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné skupiny. V případě dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) a skupinou s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) (nejvyšší skóre).

Grafické vyjádření tohoto vztahu s intervalem spolehlivosti 95 % a znázorněnou hladinou významnosti 0,05 pro dimenzi D6 je uvedeno na obrázku 20.



Vysvětlivky: p(1,2) = Poh. neúspěšnost, Zákl. poh. fond; p(1, 3) = Poh. neúspěšnost, Poh. úspěšnost  
p(2, 3) = Zákl. poh. fond, Poh. úspěšnost

## Obrázek 20

Grafické zobrazení neparametrického Behrens-Fisher testu při hladině spolehlivosti 95 % mezi pohybovou neúspěšností, základním pohybovým fondem a pohybovou úspěšností u dimenze D6 (Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu)

## KOMPARACE POSTOJŮ U SOUBORU VS2-1

Tabulka 110

Komparace postojů žáků a žákyň souboru VS2-1 podle identifikačního skóre

Dimenze	Identifikace	N	Mean Rank
D1 Soc. cítění	Pohybová neúspěšnost	36	75,42
	Zákl. poh. fond	113	87,64
	Pohybová úspěšnost	20	87,35
	Total	169	
D2 Zdraví	Pohybová neúspěšnost	36	83,06
	Zákl. poh. fond	113	85,40
	Pohybová úspěšnost	20	86,25
	Total	169	
D3 Nebezpečí	Pohybová neúspěšnost	36	86,15
	Zákl. poh. fond	113	83,45
	Pohybová úspěšnost	20	91,70
	Total	169	
D4 Soc. prožívání	Pohybová neúspěšnost	36	85,83
	Zákl. poh. fond	113	85,88
	Pohybová úspěšnost	20	78,50
	Total	169	
D5 Estetické cítění	Pohybová neúspěšnost	36	83,92
	Zákl. poh. fond	113	85,35
	Pohybová úspěšnost	20	85,00
	Total	169	
D6 Zvyšování	Pohybová neúspěšnost	36	80,93

zdatnosti	Zákl. poh. fond	113	85,88
pohybem	Pohybová úspěšnost	20	87,38
	Total	169	

Tabulka 110 prezentuje komparaci výsledků postojů dětí souboru VS2-1 rozdělených podle identifikačního skóre. V případě skupiny s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{SPN}$ ) se jednalo o 36 žáků a žákyň, u skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) o 113 žáků a žákyň a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{SPU}$ ) bylo 20 žáků a žákyň. Odpovědi těchto skupin u jednotlivých dimenzí byly vzájemně porovnávány pomocí neparametrického testu Kruskal-Wallis pro více nezávislých (tabulka 111). U dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D5 Estetické citění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem dosáhly skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{SPU}$ ) vyššího skóre než skupina s pohybovou neúspěšností. Pouze v případě dimenze D4 Sociálního prožívání měla skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre než skupina s pohybovou úspěšností a u dimenze D3 Nebezpečí zaznamenala skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre než skupina se základním pohybovým fondem.

Tabulka 111

Kruskal-Wallis test souboru žáků a žákyň VS2-1 u jednotlivých dimenzí podle identifikačního skóre

	Soc. citění	Zdraví	Nebezpečí	Soc. prožívání	Estetické citění	Zvýšení zdatnosti
Chi-Square	2.251	.109	.566	.907	.024	.451
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.324	.947	.753	.636	.988	.798

a. Kruskal-Wallis Test

b. Grouping Variable: Identifikace

Pro analyzování výsledků, zda se jedná o signifikantně významně rozdíly, byl použit Kruskal-Wallis test pro neparametrická data. Výsledky tohoto testu jsou prezentovány v tabulce 111. V tomto případě nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v jednotlivých dimenzích mezi skupinami.

## ZÁKLADNÍ KOMPARACE OBOU SOUBORŮ VS1-1 A VS2-1

Tabulka 112

Komparace postojů žáků a žákyň mezi soubory VS1-1 a VS2-1 podle identifikačního skóre

Dimenze	Identifikace	N	Mean Rank
D1 Soc. citění	Pohybová neúspěšnost	56	134,63

	Zákl. poh. fond	193	150,61
	Pohybová úspěšnost	48	159,28
	Total	297	
D2 Zdraví	Pohybová neúspěšnost	56	135,86
	Zákl. poh. fond	193	151,80
	Pohybová úspěšnost	48	153,09
	Total	297	
D3 Nebezpečí	Pohybová neúspěšnost	56	145,15
	Zákl. poh. fond	193	147,92
	Pohybová úspěšnost	48	157,82
	Total	297	
D4 Soc. prožívání	Pohybová neúspěšnost	56	143,36
	Zákl. poh. fond	193	152,27
	Pohybová úspěšnost	48	142,44
	Total	297	
D5 Estetické cítění	Pohybová neúspěšnost	56	165,48
	Zákl. poh. fond	193	148,01
	Pohybová úspěšnost	48	133,77
	Total	297	
D6 Zvyšování zdatnosti pohybem	Pohybová neúspěšnost	56	130,21
	Zákl. poh. fond	193	151,87
	Pohybová úspěšnost	48	159,39
	Total	297	

Tabulka 112 prezentuje kompletní komparaci výsledků postojů dětí obou souborů VS1-1 a VS2-1 rozdělených podle identifikačního skóre. V případě skupiny s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) se jednalo o 56 žáků a žákyň, u skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) o 193 žáků a žákyň a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) bylo 48 žáků a žákyň. Potvrdila se tak normalita rozložení u běžné populace, kdy nejvyšší počet žáků je právě ve skupině průměrných.

U dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem bylo potvrzeno vyšší skóre u skupin se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$ ) oproti skupině s pohybovou neúspěšností. Potvrdil se tak trend z předchozího testování, které bylo rozděleno podle lokality. Pouze u dimenze D5 Estetické citění zaznamenala skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre oproti zbývajícím dvěma skupinám. U dimenze D4 Sociálního prožívání měla skupina s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) vyšší skóre než skupina s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sP\acute{U}}$ ).

Ke zjištění, zda výsledky jsou statisticky významně odlišné, jsme použili neparametrický test Kruskal-Wallis pro porovnávání více nezávislých výběrů. Výsledky tohoto testu jsou uvedeny v tabulce 113.

Tabulka 113

Kruskal-Wallis test souboru žáků a žákyň VS1-1 a VS2-1 u jednotlivých dimenzí podle identifikačního skóre

	Soc. citění	Zdraví	Nebezpečí	Soc. prožívání	Estetické citění	Zvýšení zdatnosti
Chi-Square	2.888	2.097	.750	1.643	3.763	4.731
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.236	.351	.687	.440	.152	.094

Vysvětlivky: df = stupně volnosti

a. Kruskal-Wallis Test

b. Grouping Variable: Identifikace

Na základě výsledků Kruskal-Wallis testu uvedených v tabulce 115 nebyl zjištěn signifikantně významný rozdíl u žádné skupiny.

## B) Komparace postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků ve 2. etapě (školní rok 2008/2009)

Tabulka 114

Četnostní tabulka podle vybraných determinantů (pohlaví, sledovaná škola, identifikační skóre)

		ŠKOLA			
		VS1-2		VS2-2	
		Pohlaví		Pohlaví	
		Žáci	Žákyně	Žáci	Žákyně
		Počet (n)	Počet (n)	Počet (n)	Počet (n)
Identifikace	Pohybová neúspěšnost	8	7	7	7



Zákl. poh. fond	35	35	30	31
Pohybová úspěšnost	6	7	1	2

Výsledky ze školního roku 2008/2009 rozdělující děti podle identifikačního skóre představuje tabulka 114. Celkový počet žáků a žákyň v tomto souboru byl  $n = 177$ . Tabulka 114 opět prezentuje rozdělení skupin podle pohlaví a školy, kde bylo výzkumné šetření realizováno (VS1-2 = velké město; VS2-2 = malé město).

V této souvislosti je třeba připomenout, že v obou případech testování, jak ve školním roce 1998/1999, tak 2008/2009 se potvrdilo, že většina žáků a žákyň spadá do skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ). Ve školním roce 1998/1999 tvořilo skupinu se základním pohybovým fondem  $n=183$  žáků a žákyň a ve školním roce 2008/2009  $n = 131$  žáků a žákyň.

## KOMPARACE POSTOJŮ U SOUBORU VS1-2

Tabulka 115

Komparace postojů žáků a žákyň souboru VS1-2 podle identifikačního skóre

Dimenze	Identifikace	N	Mean Rank
D1 Soc. citění	Pohybová neúspěšnost	15	45,87
	Zákl. poh. fond	70	51,68
	Pohybová úspěšnost	13	41,96
	Total	98	
D2 Zdraví	Pohybová neúspěšnost	15	46,90
	Zákl. poh. fond	70	50,40
	Pohybová úspěšnost	13	47,65
	Total	98	
D3 Nebezpečí	Pohybová neúspěšnost	15	45,73
	Zákl. poh. fond	70	50,88
	Pohybová úspěšnost	13	46,42
	Total	98	
D4 Soc. prožívání	Pohybová neúspěšnost	15	49,17
	Zákl. poh. fond	70	49,91

	Pohybová úspěšnost	13	47,69
	Total	98	
D5 Estetické citění	Pohybová neúspěšnost	15	49,63
	Zákl. poh. fond	70	51,05
	Pohybová úspěšnost	13	41,00
	Total	98	
D6 Zvyšování zdatnosti pohybem	Pohybová neúspěšnost	15	40,90
	Zákl. poh. fond	70	50,16
	Pohybová úspěšnost	13	55,88
	Total	98	

Komparace výsledků u dětí souboru VS1-2 podle identifikačního skóre nalezneme v tabulce 115. V příslušné tabulce byly zaznamenány hodnoty odpovědí žáků a žákyň podle příslušnosti k dané pohybové skupině. Četnosti jednotlivých skupin byly následující: žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) bylo 15, se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{zPF}$ ) 70 a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) 13.

Žáci a žákyně se základním pohybovým fondem dosáhli ve všech dimenzích nejvyšší skóre s výjimkou dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem, kde nejvyššího skóre bylo zaznamenáno u skupiny s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ). Oproti tomu žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností měli vyšší skóre v komparaci s jedinci s pohybovou úspěšností v dimenzích D4 Sociální prožívání a D5 Estetické citění.

To zda zjištěné rozdíly byly signifikantně významné, bylo ověřováno pomocí neparametrického Kruskal-Wallis testu pro více nezávislých výběrů. Výsledky tohoto testu pro jednotlivé dimenze jsou uvedeny v tabulce 116.

Tabulka 116

Kruskal-Wallis test souboru VS1-2 u jednotlivých dimenzí podle identifikačního skóre

	Soc. citění	Zdraví	Nebezpečí	Soc. prožívání	Estetické citění	Zvýšení zdatnosti
Chi-Square	1.921	.295	.659	.213	1.492	2.844
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.383	.863	.719	.899	.474	.241

a. Kruskal-Wallis Test, b. Grouping Variable: Identifikace

Vysvětlivky: df = stupně volnosti

Na základě neparametrického testu nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v odpovědích u jednotlivých skupin podle identifikačního skóre.

## KOMPARACE POSTOJŮ U SOUBORU VS2-2

Tabulka 117

Komparace postojů žáků a žákyň souboru VS2-2 podle identifikačního skóre

Dimenze	Identifikace	N	Mean Rank
D1 Soc. cítění	Pohybová neúspěšnost	14	43,50
	Zákl. poh. fond	61	38,34
	Pohybová úspěšnost	3	44,33
	Total	78	
D2 Zdraví	Pohybová neúspěšnost	14	42,86
	Zákl. poh. fond	61	37,97
	Pohybová úspěšnost	3	55,00
	Total	78	
D3 Nebezpečí	Pohybová neúspěšnost	14	33,86
	Zákl. poh. fond	61	39,76
	Pohybová úspěšnost	3	60,50
	Total	78	
D4 Soc. prožívání	Pohybová neúspěšnost	14	40,32
	Zákl. poh. fond	61	39,14
	Pohybová úspěšnost	3	43,00
	Total	78	
D5 Estetické cítění	Pohybová neúspěšnost	14	39,82
	Zákl. poh. fond	61	39,06
	Pohybová úspěšnost	3	47,00
	Total	78	
D6 Zvyšování zdatnosti pohybem	Pohybová neúspěšnost	14	45,57
	Zákl. poh. fond	61	37,57
	Pohybová úspěšnost	3	50,50

Total	78	
-------	----	--

Tabulka 117 prezentuje komparaci výsledků postojů dětí VS2-2 ve školním roce 2008/2009 rozdělených podle identifikačního skóre. V případě skupiny s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) se jednalo o 14 žáků a žákyň, u skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{zPF}$ ) o 61 žáků a žákyň a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) byli 3 žáci a žákyně.

Ve všech testovaných dimenzích dosáhly nejvyššího skóre děti s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{sPÚ}$ ). Oproti tomu žáci a žákyně se základním pohybovým fondem zaznamenali nižší skóre v komparaci s žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností v dimenzích D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem.

Odpovědi těchto skupin u jednotlivých dimenzí byly vzájemně porovnávány pomocí neparametrického testu Kruskal-Wallis pro více nezávislých. Výsledky tohoto testu jsou uvedeny v tabulce 118.

Tabulka 118

Kruskal-Wallis test souboru žáků a žákyň VS2-2 u jednotlivých dimenzí podle identifikačního skóre

	Soc. citění	Zdraví	Nebezpečí	Soc. prožívání	Estetické citění	Zvýšení zdatnosti
Chi-Square	.944	2.617	3.884	.429	.397	3.452
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.624	.270	.143	.807	.820	.178

a. Kruskal-Wallis Test; b. Grouping Variable: Identifikace

Vysvětlivky: df = stupně volnosti

Žádný z uvedených rozdílů u jednotlivých dimenzí výše nebyl podle testu Kruskal-Wallis signifikantně významný.

## ZÁKLADNÍ KOMPARACE OBOU SOUBORŮ VS1-2 A VS2-2

Tabulka 119

Komparace postojů žáků a žákyň mezi soubory VS1-2 a VS2-2 podle identifikačního skóre

Dimenze	Identifikace	N	Mean Rank
D1 Soc. citění	Pohybová neúspěšnost	29	89,93
	Zákl. poh. fond	131	89,44
	Pohybová úspěšnost	16	78,19
	Total	176	
D2 Zdraví	Pohybová neúspěšnost	29	89,83

	Zákl. poh. fond	131	88,11
	Pohybová úspěšnost	16	89,28
	Total	176	
D3 Nebezpečí	Pohybová neúspěšnost	29	78,74
	Zákl. poh. fond	131	90,07
	Pohybová úspěšnost	16	93,34
	Total	176	
D4 Soc. prožívání	Pohybová neúspěšnost	29	89,21
	Zákl. poh. fond	131	88,56
	Pohybová úspěšnost	16	86,75
	Total	176	
D5 Estetické cítění	Pohybová neúspěšnost	29	89,67
	Zákl. poh. fond	131	88,81
	Pohybová úspěšnost	16	83,81
	Total	176	
D6 Zvyšování zdatnosti pohybem	Pohybová neúspěšnost	29	87,28
	Zákl. poh. fond	131	87,29
	Pohybová úspěšnost	16	100,66
	Total	176	

Tabulka 119 prezentuje kompletní komparaci výsledků postojů dětí souborů VS1-2 a VS2-2 rozdělených podle identifikačního skóre. V případě skupiny s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{SPN}$ ) se jednalo o 29 žáků a žákyň, u skupiny se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) o 131 žáků a žákyň a s pohybovou úspěšností ( $\check{Z}t^{SPÚ}$ ) bylo 16. Tak jako v případě školního roku 1998/1999, tak i ve školním roce 2008/2009 byla nejpočetnější skupina žáků se základním pohybovým fondem.

Žáci a žákyňe s pohybovou úspěšností zaznamenali nejvyšší skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Skupina dětí se základním pohybovým fondem ( $\check{Z}t^{ZPF}$ ) nedosáhla ani v jedné dimenzi nejvyššího skóre. Oproti tomu skupina s pohybovou neúspěšností měla vyšší skóre u dimenzí D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické cítění.

Tabulka 120

Kruskal-Wallis test souboru žáků a žákyň VS1-2 a VS2-2 u jednotlivých dimenzí podle identifikačního skóre

	Soc. cítění	Zdraví	Nebezpečí	Soc. prožívání	Estetické cítění	Zvýšení zdatnosti
Chi-Square	.903	.038	1.507	.085	.170	1.464
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.637	.981	.471	.958	.919	.481

a. Kruskal-Wallis Test; b. Grouping Variable: Identifikace

Vysvětlivky: df = stupně volnosti

Stejně jako v případě analýzy kompletních dat ze školního roku 1998/1999, tak ani ve školním roce 2008/2009 nebyl na základě výsledku Kruskal-Wallis testu (tabulka 120) zaznamenán signifikantně odlišný výsledek v komparaci skupin podle identifikačního skóre.

#### Souhrnný komentář podkapitoly 4

Ve 4. podkapitole jsme se zaměřili na hodnocení postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám pomocí postojového dotazníku Children's Attitudes Toward Physical Activity (dále CATPA), známého pod názvem CATPA Grade /Year 3 (Schutz, Smoll, Care & Mosher, 1985). Subkapitolu jsme si pracovníě rozdělili do dvou částí. Nejprve jsme vyhodnotili východiska pro hodnocení postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám. K tomu nám posloužila jednak komparace postojů žáků a žákyň vybraných souborů k pohybovým aktivitám podle velikosti města ve dvou sledovaných etapách (školní roky 1998/1999 a 2008/2009) a dále komparace postojů žáků a žákyň podle genderového rozdělení k pohybovým aktivitám ve dvou sledovaných etapách.

Uvedené nám poté posloužilo pro komparaci postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků v 1. a ve 2. etapě.

Co se týká komparace postojů žáků a žákyň mezi soubory z velkého města a malého města ve dvou sledovaných etapách (1. etapa znamená školní rok 1998/1999 a 2. etapa byla realizována ve školním roce 2008/2009), zjistili jsme v 1. etapě následující. Soubor velkého města zaujímá ve všech dimenzích pozitivnější vztah k pohybovým aktivitám oproti jejich vrstevníkům ze souboru malého města kromě dimenze D3 nebezpečí. Z hlediska ověření rozdílů zjištěných mezi soubory velkého města a malého města jsme využili neparametrický test Mann-Whitney pro dva nezávislé výběry. Snažili jsme se tak ověřit, zda rozdíl mezi vybranými soubory je statisticky významný, tedy že oba soubory (velké město a malé město) odpovídaly odlišně. Na základě statistického zpracování můžeme konstatovat, že u dimenzí D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D5 Estetické cítění je rozdíl statisticky významný. V tomto

případě můžeme sdělit, že soubor z velkého města oproti souboru z malého města odpovídal odlišně. V případě dimenzí D2 Zdraví a D5 Estetické cítění vykazují žáci a žákyně souboru malého města vyšší skóre. Naproti tomu v dimenzi D3 Nebezpečí se objevuje vyšší skóre u žáků a žákyň souboru velkého města.

U zbylých dimenzí D1 Sociální cítění, D4 Sociální prožívání a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem jsou výsledky vyjádřeny hodnotou  $p > 0,05$ . Tudíž je možné přijmout tvrzení, že rozdíl v odpovědích mezi oběma soubory (velké a malé město) nebyl zaznamenán.

Z výsledků 2. etapy výzkumného šetření vyplývá, že soubor z malého města zaujímá pozitivnější vztah k pohybovým aktivitám oproti jejich vrstevníkům souboru velkého města v dimenzích D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Soubor velkého města dosáhl vyššího skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D5 Estetické cítění. Pro ověření zda rozdíly změřené mezi soubory z velkého a malého města jsou statisticky významné, byl opět využit neparametrický test Mann-Whitney pro dva nezávislé výběry. Musíme však konstatovat, že při ověřování zjištěných rozdílů mezi oběma soubory nebyl ve 2. etapě zaznamenán statisticky významný rozdíl.

Z hlediska postojů k pohybovým aktivitám nás jako jedno z možných východisek zajímalo, zda se vyskytnou rozdíly mezi chlapci (žáky) a dívkami (žákyněmi). Pro analyzování rozdílů mezi skupinami dívek a chlapců obou souborů byl v 1. etapě využit Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů. V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu. Samotný test nám však neumožnil přesnou analýzu, mezi kterými skupinami byl zjištěný rozdíl zaznamenán. Pro tyto účely byl proto využit multikomparativní test Behrens-Fisher, ze kterého vyplynulo, že v případě dimenze Zdraví D2 nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné skupiny. V případě dimenze D3 Nebezpečí je statisticky významný rozdíl mezi žáky jak souboru velkého města, tak souboru malého města (nejvyšší skóre) oproti žákyním obou souborů (velké a malé město). V případě dimenze D5 Estetické cítění bylo signifikantně vyšší skóre u žákyň obou souborů (velké a malé město) oproti žákům jak souboru z velkého města, tak souboru z malého města. U dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu je statisticky významný rozdíl mezi žáky z malého města (nejvyšší skóre) oproti žákyním obou souborů (velké i malé město).

Zajímalo nás, jaké výsledky budou zjištěny ve 2. etapě výzkumného šetření. Ve školním roce 2008/2009 měly žákyně pozitivnější vztah k pohybové aktivitě v dimenzích D1 Sociální cítění, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické cítění. Naopak skupiny žáků souborů z velkého i malého města dosáhly vyššího výsledku v dimenzích D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pomocí Mann-Whitney testu mezi

celou skupinou žáků a celou skupinou žákyň v dimenzích D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Pro analyzování rozdílů mezi skupinami dívek a chlapců obou souborů (velké a malé město) jsme opět využili Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů. V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem.

Podobně jako při hodnocení 1. etapy byl pro ověření zjištěných rozdílů následně použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95, z něhož vyplývá, že v případě dimenze Nebezpečí D3 nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné z uvedených skupin. V případě dimenzí D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem byl signifikantní rozdíl potvrzen. Co se týká dimenze D5 Estetické cítění, tak statisticky významně vyšší skóre měly žákyně jak souboru velkého města, tak souboru malého města oproti žákům z obou souborů. U dimenze D6 Zvýšení zdatnosti pohybem byl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi žákyněmi z velkého města (nejnižší skóre) oproti oběma souborům žáků z velkého i malého města (nejvyšší skóre).

Na základě těchto zjištění jsme přistoupili ke komparaci postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků v 1. a ve 2. etapě.

U 1. etapy jsme nejprve vyhodnotili postoje žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků na velkém městě. Žáci byli rozděleni podle identifikačního skóre na skupiny s pohybovou neúspěšností, skupiny se základním pohybovým fondem a skupiny s pohybovou úspěšností. U dimenzí D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem dosáhly skupiny se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností vyššího skóre než zástupci skupiny s pohybovou neúspěšností. Jedině v případě dimenze D5 Estetické cítění měla skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre. Pro analyzování rozdílů mezi skupinami podle identifikačního skóre byl využit Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů, díky němuž byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D2 Zdraví, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Dále byl pro ověření zjištěných rozdílů u výše uvedených dimenzí použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95, z něhož vyplynulo, že v případě dimenze D2 Zdraví a dimenze D5 Estetické cítění nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné skupiny. V případě dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou s pohybovou neúspěšností a skupinou s pohybovou úspěšností (nejvyšší skóre).

Následně jsme zaznamenali postoje žáků a žákyň (žactvo) s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků na malém městě v 1. etapě výzkumného šetření. Odpovědi identifikovaných skupin (s pohybovou neúspěšností, se základním



pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností) byly u jednotlivých dimenzí vzájemně porovnávány pomocí neparametrického testu Kruskal-Wallis pro více nezávislých. U dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D5 Estetické citění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem dosáhly skupiny se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností vyššího skóre než skupina s pohybovou neúspěšností. Pouze v případě dimenze D4 Sociálního prožívání měla skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre. Následně byl použit Kruskal-Wallis test pro neparametrická data, abychom zjistili, zda se jedná o signifikantně významně rozdíly. V tomto případě nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v jednotlivých dimenzích mezi skupinami.

Pro důkladnější analýzu postojů dětí k pohybovým aktivitám jsme také provedli kompletní komparaci výsledků postojů dětí obou souborů (velké město a malé město) rozdělených podle identifikačního skóre. V případě skupiny s pohybovou neúspěšností se jednalo o 56 žáků a žákyň, u skupiny se základním pohybovým fondem o 193 žáků a žákyň a s pohybovou úspěšností bylo 48 žáků a žákyň.

U dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem bylo potvrzeno vyšší skóre u skupin se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností oproti skupině s pohybovou neúspěšností. Potvrdilo se tak zjištění z předchozích analýz, kdy byly skupiny rozděleny podle lokality. Pouze u dimenze D5 Estetické citění zaznamenala skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre oproti zbývajícím dvěma skupinám. Dimenze D4 Sociálního prožívání měla nejvyšší skóre u skupiny se základním pohybovým fondem a nejnižší u skupiny s pohybovou úspěšností. Na základě výsledků Kruskal-Wallis testu, který měl zjistit, zda výsledky jsou statisticky významně odlišné, nebyl zjištěn signifikantně významný rozdíl u žádné skupiny.

Podobný pracovní postup při komparaci postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků jsme využili i ve 2. etapě.

Nejprve zaměříme pozornost na velké město, kde žáci a žákyně se základním pohybovým fondem dosáhli ve všech dimenzích nejvyšší skóre s výjimkou dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. U této dimenze D6 bylo nejvyšší skóre zaznamenáno u skupiny s pohybovou úspěšností. Při porovnávání této skupiny s žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností měli žáci a žákyně s pohybovou úspěšností nižší skóre v dimenzích D4 Sociální prožívání a D5 Estetické citění. Musíme však konstatovat, že na základě neparametrického testu (Kruskal-Wallis test) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v odpovědích u jednotlivých skupin podle identifikačního skóre.

U souboru z malého města bylo zjištěno, že ve všech hodnocených dimenzích dosáhly nejvyššího skóre děti s pohybovou úspěšností. Oproti velkému městu zaznamenali žáci a

žákyně se základním pohybovým fondem nižší skóre v komparaci s žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností v dimenzích D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Je třeba však sdělit, že žádný z uvedených rozdílů u jednotlivých dimenzí nebyl podle testu Kruskal-Wallis signifikantně významný.

Z hlediska kompletní komparace výsledků postojů dětí souborů jak z velkého města, tak i z malého města rozdělených podle identifikačního skóre je třeba upozornit, že žáci a žákyně s pohybovou úspěšností zaznamenali nejvyšší skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Zároveň je třeba sdělit, že skupina dětí se základním pohybovým fondem nedosáhla ani v jedné dimenzi nejvyššího skóre. Oproti tomu skupina s pohybovou neúspěšností měla vyšší skóre u dimenzí D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické cítění. Podobně jako při hodnocení kompletních dat školního roku 1998/1999, tak ani o deset let později nebyl na základě výsledku Kruskal-Wallis testu zaznamenán signifikantně odlišný výsledek v komparaci skupin podle identifikačního skóre.

#### 4. Diskuse

V diskusní části bychom chtěli zejména odpovědět na vědecké otázky a zároveň potvrdit případně vyvrátit stanovené hypotézy. Než k uvedenému přistoupíme, můžeme konstatovat, že ve dvou etapách (1. etapa 1998/1999 a 2. etapa 2008/2009) jsme se u dvou souborů základních škol (VS1 a VS2) čítajících v 1. etapě 297 žáků a žákyň a ve 2. etapě 179 žáků a žákyň snažili zaznamenat pohybovou neúspěšnost u žáků mladšího školního věku v podmínkách školní tělesné výchovy.

Tomuto postupu předcházela důkladná literární rešerše kinantropologické literatury a další odborné literatury z oblasti pedagogiky, primární pedagogiky, psychologie a pedagogické psychologie. Na základě rešeršního zpracování a zároveň vytvořeného přehledu o řešené problematice pohybové neúspěšnosti, který byl schématicky strukturován, byl proveden pracovní návrh pojmu žák s pohybovou neúspěšností. Při formulování samotného pojmu bylo nutné si komplexně uvědomit problematiku žáka s pohybovou neúspěšností jak z pohledu pohybové kultivace prostřednictvím základů pohybových schopností a pohybových dovedností, tak z hlediska vzájemné interakce s vnějším prostředím reprezentované v tomto případě školou, učitelem tělesné výchovy, spolužáky a rodinou.

V prvním případě bychom se chtěli zabývat 1. vědeckou otázkou, která měla upozornit na zastoupení pojmů souvisejících s pohybovou neúspěšností u žáků ve vybraných vědeckých a odborných sděleních. V této souvislosti jsme zaznamenali různé pojmy, různé výklady, různé formulace, což bylo vyjádřeno v tabulkovém přehledu vybraných výzkumných prací a dále převedeno do schématického znázornění. Je třeba konstatovat, že velmi záleží na zvolených metodikách identifikace, na způsobech interpretace zjištěného jevu, na objektivních, ale i subjektivních pohledech na danou problematiku. Občas se také však vyskytují charakteristiky, které neodpovídajícím způsobem vystihují daný jev a spíše daný pojem používají bez podstatného vysvětlení (například inferiorní, případně insuficientní žák). S tímto se také máme možnost setkávat v současném využívání pojmu pohybová gramotnost v médiích, kdy ne vždy tento pojem postihuje danou problematiku a stává se spíše politickým účelovým tématem. Pro pracovní nástin strukturálního vymezení pojmu na základě stanovených kategorií a zároveň jako pomůcku pro další objasnění problematiky byla využita situační analýza převedená do situační mapy, kdy bylo snahou vytvořit si základní obrázek o studované problematice a zároveň i připustit případnou mnohorozměrnost a komplexnost. Díky využití relační situační mapy byl sestaven vertikální konstrukt základních kategorií v pořadí pohybově nenadaný žák – pohybově podprůměrný žák – pohybově nedostatečný a hypokinetický žák – pohybově nemotorný žák. Nad tyto pojmy byl stanoven pojem pohybově neúspěšný žák, který měl v této počáteční fázi sloužit jako pojem, který nejvíce vystihoval

zkoumanou problematiku. Díky zachycení stěžejních pojmů vyskytujících se vzhledem ke zkoumané problematice byl vytvořen konstrukt pravděpodobných vnějších a vnitřních podmínek ovlivňujících pohybovou neúspěšnost u žáků mladšího školního věku. Je třeba upozornit, že konstrukt se nejeví jako definitivní a očekává se, že na tvorbu pohybové neúspěšnosti může mít vliv řada dalších proměnných, v současném stavu bádání latentních.

Můžeme tedy konstatovat, že se vyskytují v kinantropologické a odborné literatuře pojmy související s problematikou pohybové neúspěšnosti. Jedná se o různé pojmy. Zároveň je třeba sdělit, že i v dřívějších dobách (konec 19. století a první polovina 20. století) se objevují pojmy související s řešenou problematikou. Zmínky jsou například u Karase (1897), Karáska (1903), Ryšánka (1933) či Smotlachy (1935). Smotlacha (1935) upozorňoval na nápadité rozdíly v tělesné zdatnosti i při osvojování pohybových dovedností u dětí ve věku 6–7 let, kdy jsou uplatňovány nejen vlivy dědičnosti a tělesného vývoje od narození, ale i vlivy různé pohybové péče, která byla dětem věnována v rodině v době od narození do 6 let. Zároveň měl za podstatné při utváření vztahu k pohybu u dětí ve věku 6–10 let působení školního i rodinného prostředí. Smotlacha mimo jiné upozorňoval na výskyt dětí pohybově a tělesně velmi opožděných a oslabených a zároveň zdůrazňoval, že tělesně a pohybově zanedbané děti nesmějí být zanedbány ještě více.

Druhá vědecká otázka měla navést na vnímání problematiky pohybové neúspěšnosti učiteli tělesné výchovy. Jednak na základě monitorování vybraných hodin školní tělesné výchovy ve dvou etapách (školní roky 1998/1999 a 2008/2009) a dále na základě ankety, kterou jsme oslovili učitele tělesné výchovy sledovaných souborů. V rámci dvou vybraných vyučovacích jednotek jsme sledovali negativní verbální komunikaci směrem od učitele k žákovi. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o dvě vyučovací jednotky celkem u  $n = 25$  tříd (v 1. etapě  $n = 14$  tříd a ve 2. etapě 11 tříd) dvou záměrně vybraných souborů VS1 a VS2 nemůžeme zjištěné výsledky zevšeobecňovat.

V rámci záměrně sledovaných vyučovacích hodin tělesné výchovy se u vybraných souborů objevuje negativní verbální komunikace směrem od učitele k žákovi. Jednak je negativní verbální komunikace vedena k žákovi, případně žákyni, s pohybovou neúspěšností, tak i k jejich spolužákům. V 1. etapě učitel tělesné výchovy spíše oslovoval negativním pojmem zvláště žákyně s pohybovou neúspěšností než žáky (soubor VS1-1: žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 10$  a žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$ ; soubor VS2-1: žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 15$  a žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 6$ ). Naopak při využití negativního oslovení u spolužáků pohybově neúspěšných žáků a žákyň se učitel tělesné výchovy spíše obracel na žáky (soubor VS1-1: žákyně  $\check{Z}k$   $n = 3$  a žáci  $\check{Z}$   $n = 9$ ; VS2-1: žákyně  $\check{Z}k$   $n = 9$  a žáci  $\check{Z}$   $n = 13$ ). Na základě uvedeného zjištění můžeme hledat možné vysvětlení ve skutečnosti, že žákyně s nižší pohybovou úrovní se mohly stát „snadnějším terčem“

negativního oslovení než žáci stejné kategorie. Naproti tomu u jejich spolužáků je možné vnímat z pohledu učitele krátkodobé momentální zklamání z provedeného pohybového úkolu. Ve 2. etapě se nezopakoval výsledek z 1. etapy, když učitel spíše směřoval negativní komentář na žáky později identifikované jako žáci s pohybovou neúspěšností (soubor VS1-2: žáci  $\check{Z}^{\text{sPN}}$   $n = 8$  a žákyně  $\check{Z}k^{\text{sPN}}$   $n = 7$ ; soubor VS2-2: žáci  $\check{Z}^{\text{sPN}}$   $n = 8$  a žákyně  $\check{Z}k^{\text{sPN}}$   $n = 5$ ). Naproti tomu u jejich spolužáků se podobně jako v 1. etapě učitel tělesné výchovy v negativním oslovení zaměřoval spíše na žáky než na žákyně (soubor VS1-2: žáci  $\check{Z}$   $n = 7$  a žákyně  $\check{Z}k$   $n = 5$ ; soubor VS2-2: žáci  $\check{Z}$   $n = 5$  a žákyně  $\check{Z}k$   $n = 4$ ). V této souvislosti si uvědomme, že nevhodné oslovování žáka učitelem může způsobit nepříjemnost v sociálním klimatu samotné třídy.

Kromě učitelova vnímání žákovy pohybové neúspěšnosti v rámci hodin tělesné výchovy jsme prostřednictvím ankety chtěli zjistit, jakým pojmem by učitel tělesné výchovy označil žáka, jemuž se nedaří provést a splnit předem určený pohybový úkol a za ostatními v různých soutěžích zaostává. Učitelé tělesné výchovy takového žáka označovali různě. Nejčastěji byly využívány pojmy neúspěšný ( $n = 3$ ), neohrabaný ( $n = 3$ ), nešikovný ( $n = 3$ ) v 1. etapě a ve 2. etapě se pak nejčastěji objevil pojem nešikovný ( $n = 3$ ), ostatní pojmy byly zastoupeny po jedné odpovědi ( $n = 1$ ): nemotorný, neobratný, dyspraktický, pohybově negramotný, neúspěšný, neohrabaný, pohybově oslabený. Součástí druhé výzkumné otázky bylo, zda by učitelé tělesné výchovy byli ochotni se věnovat žákům s pohybovou neúspěšností. Jedná se totiž o velice citlivou záležitost. Oslovení učitelé tělesné výchovy ve většině případů odpověděli jak v 1. etapě, tak i ve 2. etapě shodně, že momentálně nejsou ochotni s těmito žáky pracovat (1. etapa  $n = 9$  odpovědí; 2. etapa  $n = 7$  odpovědí), avšak zároveň je třeba říci, že se vyskytli tři učitelé (1. etapa) a dva učitelé (2. etapa), kteří byli ochotni s těmito žáky pracovat. Tímto bychom potvrdili názor Hrabala a Pavelkové (1993), kteří uvádějí, že v literatuře bývají popisovány rozdílné způsoby chování učitele vůči dobrým a špatným žákům a zároveň zmiňovaní autoři doplňují, že na základě hodnocení předpokladů žáků vznikají postupně u učitele určitá očekávání, jaké úkoly může daný žák zvládnout a jaký bude jeho výkon. Očekávání tak určuje, jak často učitel vstupuje s žákem do interakce, jak mu pomáhá, jak ho chválí, oceňuje nebo kárá.

Díky třetí vědecké otázce jsme se dozvěděli, zda se v podmínkách školní tělesné výchovy u záměrně vybraných souborů vyskytují žáci a žákyně, jimž se opakovaně výrazně nepodařilo či nepodařilo splnit vybraný pohybový úkol ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných. Současně s tím budeme upozorňovat na vybrané determinanty, které mohly být příčinou pohybové neúspěšnosti. Jelikož budou níže porovnávány obě dvě etapy a zároveň i soubory jak velkého, tak malého města, přistoupili jsme v této části souběžně s tím k odpovědi na

čtvrtou výzkumnou otázku, jejímž úkolem bylo zjistit rozdílnost mezi dvěma sledovanými etapami a dále mezi soubory velkého a malého města.

Pomocí vybraných testů byla zjišťována u 156 chlapců a 141 děvčat v 1. etapě (celkem 297) a u 90 chlapců a 89 děvčat ve 2. etapě (celkem 179) pohybová úroveň u dětí mladšího školního věku. Díky stanoveným pracovním postupům se nám podařilo interně identifikovat žáky a žákyň s pohybovou neúspěšností, když v 1. etapě se jednalo o 56 žáků a žákyň souborů jak z velkého města, tak z malého města (jednalo se o 18,85 % z počtu skutečně hodnocených). Ve 2. etapě jsme zaznamenali celkem 29 žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, což znamenalo 16,20 % zastoupení z celkového počtu hodnocených. Při hodnocení výsledků motorických testů, které byly u testovaných žáků nazvány „Třídní olympiádou“ v 1. etapě a „Třídním vícebojem“ ve 2. etapě, jsme postupovali intraindividuálně. Každý žák zároveň obdržel diplom s dosaženými výkony, kterých dosáhl, a také se slovním hodnocením. V této souvislosti můžeme podpořit názor Spilkové (2001), která zdůrazňuje, že i v osobnostně rozvojovém pojetí jde o výkon. Jedná se však o výkon, který je přiměřený věkovým zákonitostem, možnostem a individuálním předpokladům.

Při zjišťování výskytu žáků a žákyň, jimž se opakovaně výrazně nepodařilo či nepodařilo splnit vybraný pohybový úkol ve čtyřech a více testech ze šesti absolvovaných, můžeme z hlediska kauzální atribuce souhlasit s Weinerem (1986), který označil za stěžejní dominantní příčiny připisované úspěchu a neúspěchu mimo jiné schopnosti a obtížnosti stanoveného úkolu. I v našem výzkumném šetření jsme se setkali s určitými limity plynoucími z používání výše uvedených dvou příčin pro vysvětlování úspěchu a neúspěchu ve výkonové situaci, jak na ně upozorňují Bar-Tal a Darom (1979) a dále Vispoel s Austinem (1995).

Zároveň jsme sledovali i vybrané determinanty, kterými jsme chtěli zjistit určitá specifika identifikovaných žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Vybranými determinantami bylo nejprve zastoupení žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v jednotlivých třídách, dále hodnota BMI, následována školním prospěchem a počtem zameškaných hodin v 1. pololetí v obou sledovaných etapách. V neposlední řadě nás zajímal evidovaný výskyt poruch učení u žáků a žákyň nejen s pohybovou neúspěšností.

Ve školním roce 1998/1999 se žáci a žákyň s pohybovou neúspěšností objevovali spíše ve třídách souboru malého města, než v třídách souboru velkého města. Naopak ve 2. etapě, kdy se jednalo o celkově menší vzorek žáků a žákyň, jsme zaznamenali žáky a žákyň s pohybovou neúspěšností kromě jedné třídy z velkého města v ostatních třídách jak velkého města, tak malého města.

Hodnota BMI byla další vybranou determinantou pohybové neúspěšnosti. V 1. etapě průměrná hodnota BMI postupně narůstala od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 16,73 a malé město = 16,04) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (velké město = 17,88 a malé město = 17,99). Velmi podobné hodnoty jsme zaznamenali u skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem jak u souboru velkého města (16,96), tak u souboru malého města (16,91). Z hlediska 1. etapy můžeme konstatovat, že žáci a žákyně, kteří byli identifikováni s pohybovou neúspěšností, mají vyšší hodnotu BMI, než žáci a žákyně se základním pohybovým fondem a dále než žáci a žákyně s pohybovou úspěšností. Ve 2. etapě byly zjištěny vyšší průměrné hodnoty BMI oproti 1. etapě. Stejně jako v 1. etapě bylo zachyceno postupné narůstání průměrné hodnoty BMI od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 17,11 a malé město = 15,05) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (velké město = 19,86 a malé město = 19,32). Skupina žáků a žákyň se základním pohybovým fondem pak měla rozdílné hodnoty mezi velkým a malým městem (velké město = 18,17 a malé město = 16,41). Těmito zjištěnými výsledky můžeme potvrdit konstatování Suchomela (2004), který upozornil na významné rozdíly v somatických profilech mezi jedinci s nízkou a vysokou motorickou výkonností.

Dále byla hodnota BMI přiřazena k dalším vybraným determinantům pohybové neúspěšnosti. Díky tomu byl vytvořen individuální profil z hlediska BMI, školního prospěchu a zameškaných hodin v 1. pololetí školního roku 1998/1999 a dále školního roku 2008/2009. V obou etapách šetření žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vykazovali různé charakteristiky, však v některých případech můžeme zaznamenat určité charakteristické rysy. V 1. etapě stojí za pozornost žákyně se zjištěnou nadváhou ( $n = 7$ ), když pro žákyně z velkého města byl charakteristický prospěch do 1,5 a počet zameškaných hodin dosáhl v průměru 33 hodin. Naproti tomu prospěch žákyň na malém městě překročil 1,5 a počet zameškaných hodin se pohyboval v průměru 20,5 hodiny. I v další kategorii nalézáme charakteristické rysy pro velké a malé město, když žákyně se zjištěnou obezitou měly podobně jako žákyně s nadváhou jiný prospěch na velkém městě a na malém městě. Na velkém městě dosahoval prospěch do 1,5 a zároveň byl zaznamenán nulový počet zameškaných hodin. Naproti tomu u žákyň na malém městě překračoval prospěch 1,75 a jejich počet zameškaných hodin byl v průměru 39,7 hodin. U žáků s pohybovou neúspěšností jsme v jednom případě zaznamenali žáka se zjištěnou podváhou, který byl vysledován u souboru z velkého města. Uvedený žák měl následující charakteristiky výborný prospěch (1,0) a nízký počet zameškaných hodin (5 hodin). Nejpočetnější kategorií pak byli žáci a žákyně, u kterých jsme nedetekovali podváhu, nadváhu a ani obezitu. Tuto kategorii jsme označili jako ostatní žákyně a ostatní žáci. Celkem v této kategorii bylo zaregistrováno 25 žákyň, z nichž šest bylo z velkého města a 19 pak

z malého města. Žákyně z velkého města měly prospěch do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin byl 58,2 hodiny. Oproti tomu u žákyň z malého města jsme zachytili prospěch v celé své šíři od 1,0 až po 2,25 a počet zameškaných hodin byl v průměru 22,5 hodin. Kategorii ostatní žáci tvořilo celkem 14 žáků vždy po sedmi jak z velkého města, tak z malého města. I u této kategorie byl zaznamenán rozdíl mezi velkým s malým městem. Na velkém městě byl zjištěn prospěch do 1,8 a průměrný počet zameškaných hodin dosahoval 65,8 hodiny a na malém městě jsme zaznamenali prospěch v celé své šíři od 1,0 až po 2,25 a počet zameškaných hodin se pohyboval v průměru 18 hodin.

Ve 2. etapě lze zaznamenat charakteristické rysy u žáků se zjištěnou nadváhou, když žáci na velkém městě ( $n=2$ ) měli prospěch do 1,5 a průměrný počet zameškaných hodin dosáhl 42,5 hodiny a naopak žák z malého města překročil v prospěchu hranici 1,5 a jeho počet zameškaných hodin dosáhl 30 hodin. Obdobně se můžeme podívat na kategorii žáků se zjištěnou obezitou, když žák na velkém městě měl prospěch 1,0 a počet 9 zameškaných hodin, naopak u žáků z malého města překročil studijní prospěch 1,5 a průměr zameškaných hodin byl 24,5 hodiny. Podobně jako v 1. etapě byla nejpočetnější kategorií kategorie ostatní žákyně a ostatní žáci. U kategorie ostatní žákyně jsme našli naopak shodu, když žákyně na velkém městě, tak i žákyně na malém městě dosáhly prospěchu do 1,25 a co se týká průměrného počtu zameškaných hodin, nebyl zaznamenán podstatný rozdíl (velké město = 19,5 hodiny a malé město = 17,5 hodiny).

Na základě uvedeného konstatování, které souvisí se školním prospěchem, se stavíme za výsledky Vispoela a Austina (1995) a dále Boekaertse, Ottena a Voetena (2003), kteří se názorově shodují ve zjištění, že žáci si připisují odlišný význam úspěchu a neúspěchu v rozličných výkonových situacích. Mimo jiné se tedy mohou objevit v kauzálních atribucích úspěchu a neúspěchu v různých vyučovaných předmětech, v činnostech jim odpovídajícím a zároveň v typu ověřování znalostí. Podle Vispoela s Austinem (1995) bylo nejvíce statisticky významných rozdílů zaznamenáno v hudební a tělesné výchově a s nimi spojenými činnostmi. Bohužel se nám nepodařilo potvrdit zjištění Vispoela a Austina (1995), kteří zaznamenali v podmínkách školní tělesné výchovy skutečnost, že v rámci tělesné výchovy byly s úspěchem častěji spojovány atribuce zájmu a náhody, popřípadě štěstí než tomu bylo v ostatních sledovaných předmětech. Méně však oproti ostatním předmětům se vyskytovaly atribuce strategie, schopností a obtížnosti úkolu pro neúspěch.

Kromě výše uvedených determinant se nám v 1. etapě podařilo zjistit z evidence školní dokumentace poruchy učení u žáků a žákyň 3. a 4. ročníků u obou souborů. Chtěli bychom však upozornit, že se nejednalo jen o žáky a žákyně, u kterých jsme identifikovali pohybovou neúspěšnost. Porucha učení byla totiž zjištěna i u žáků a žákyň se základním pohybovým



fondem. V 1. etapě tak byla zjištěna ve školní dokumentaci souborů velkého i malého města specifická porucha učení u 25 žáků a žákyn, když se jednalo o 14 žáků (velké město = 3 a malé město = 11) a 11 žákyn (velké město = 3 a malé město = 8). Z celkového počtu 25 se jednalo o 13 žáků a žákyn s pohybovou neúspěšností, přičemž z velkého města byli tři žáci a tři žákyně, a z malého města tři žáci a čtyři žákyně. Díky využití výsledků BMI jsme opět mohli vytvořit šest kategorií a stručně tak nastínit charakteristické rysy. Žákyně se zjištěnou nadváhou byla první kategorie, u níž byla uvedena dyslexie (1 žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města a 1 žákyně  $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města) a v jednom případě snížená úroveň socializace ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města). Dále se jednalo o kategorii žákyně se zjištěnou obezitou, kde jsme zaznamenali v jednom případě dyslexii ( $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města) a ve druhém případě kombinaci dysgrafie, dysortografie, hypoaktivity a plachosti ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města). Třetí kategorii tvořili žáci se zjištěnou nadváhou, u kterých byla vedena dysgrafie a LMD ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města) a dyslexie a LMD ( $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města). Pouze jeden žák se zjištěnou obezitou byl obsažen ve čtvrté kategorii. U něho byla evidována dyslexie ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města). V páté kategorii se jednalo o kategorii ostatní žákyně. U této kategorie byla ve čtyřech případech uvedena dyslexie ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města = 1;  $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města = 1;  $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města = 2), v jednom případě dyslexie a dysortografie ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města = 1) a dále v jednom případě strach z tělesné výchovy ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města = 1). Kategorie ostatní žáci byla šestou, ve které byla zaznamenána dyslexie v šesti případech ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města = 1;  $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města = 1;  $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města = 4), dále ve dvou případech dyslexie a LMD ( $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města = 2); v jednom případě dyslexie a dysortografie ( $\check{Z}k^{ZPF}$  z malého města = 1); podobně pak dysortografie a LMD ( $\check{Z}k^{sPN}$  z malého města = 1) a obava z neúspěchu ( $\check{Z}k^{sPN}$  z velkého města = 1). Nemůžeme tedy tvrdit, že jsme našli vztah mezi hodnotou BMI a poruchou učení u vybraných souborů.

Podobně jako u vědeckých otázek se následně budeme zabývat potvrzením stanovených hypotéz.

V rámci hypotézy **H1** jsme předpokládali, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností budou vykazovat odlišnou strukturu mimoškolních aktivit oproti svým spolužákům.

Ve školním roce 1998/1999 jsme zjistili, že u žactva s pohybovou neúspěšností má převahu fyzicky nenáročná činnost. Žactvo jak souboru velkého města, tak souboru malého města vykazovalo výrazné procentuální zastoupení v položce počítače (velké město = 45 % a malé město = 30,6 %). „Neaktivní“ mimoškolní činnost převládala v rámci dalších mimoškolních aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností. Jednalo se o sledování televize (TV) a videa. Podíváme-li se na mimoškolní aktivity jejich spolužáků, musíme upozornit na odlišné rozložení aktivit. Žactvo s pohybovou úspěšností jednoznačně preferovalo pohybovou

aktivitu, ať se jednalo o soubor z velkého města (42,86 %), nebo o soubor z malého města (60 %). Druhou nejčastěji využívanou mimoškolní aktivitou byla u žactva s pohybovou úspěšností „neaktivní“ činnost, když u souboru z velkého města se jednalo o sledování televize a videa (28,57 %), naopak u souboru z malého města převažovaly počítačové hry (15 %). U žáků a žákyň se základním pohybovým fondem jsme rovněž zaznamenali rozdíly v preferencích jednotlivých mimoškolních aktivit. Nejčastěji využívanou činností souboru z velkého města bylo sledování televize a videa (30 %) následováno pohybovými aktivitami (23,75 %), oproti tomu soubor z malého města vykazoval jako nejčastější využívanou činnost pohybovou aktivitu (22,32 %) následovanou sledováním televize a videa (20,54 %).

Při vyhodnocení 2. etapy jsme došli k zajímavým zjištěním. Žactvo s pohybovou neúspěšností z velkého města totiž upřednostňovalo v rámci mimoškolních aktivit neorganizované sportování (33,33 %) před počítačovými hrami (20 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností souboru malého města bylo ve shodě (28,57 %) u dvou kategorií, a to u počítačových her a u hry na zahradě. Rozdíly v mimoškolních aktivitách jsme zachytili také mezi žactvem se základním pohybovým fondem u souborů z velkého i malého města. Zástupci velkého města dávali přednost počítačovým hrám (16,90 %) před tréninkem ve sportovním klubu (15,49 %), kdežto žáci a žákyň se základním pohybovým fondem z malého města se více zaměřovali na hraní si na zahradě (22,22 %), před trávením volného času počítačovými hrami (19,05 %). Rozdílné bylo zastoupení mimoškolních aktivit i u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností, když u souboru z velkého města bylo upřednostňováno hraní si v domácích podmínkách (30,77 %) před neorganizovaným sportem (23,08 %). U souboru z malého města bylo zjištěno shodné zastoupení tréninku ve sportovním klubu, četby a účasti v zájmových kroužcích (těsně přes 33 %).

Na základě uvedených zjištění nemůžeme přesvědčivě konstatovat, že oproti 1. etapě jsme ve 2. etapě našli podstatné zastoupení „neaktivních“ činností v rámci volnočasových aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností při porovnávání s jejich vrstevníky. Musíme však celkově připustit, že počítačové hry mají u monitorované skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak i z malého města své zastoupení. Zejména v 1., ale také ve 2. etapě se můžeme přiklonit k tvrzení, že byla zaznamenána tendence pasivního využívání volného času. Opět můžeme poukázat na skutečnost, že v současnosti, kdy je obrovská nabídka rozmanitých aktivit pro děti, jsou pohybové aktivity z režimu dětí vytlačeny atraktivnějšími, módnějšími, ale fyzicky málo náročnými aktivitami a v neposlední řadě i využíváním komunikace prostřednictvím sociálních sítí. Naše konstatování můžeme podložit výsledky empirických výzkumů, analýz a průzkumů uskutečněných v 80. a 90. letech minulého století (Matějček, 1996; Medeková et al., 1996; Rychtecký, 1998; Svoboda a

Bartůněk, 1988), které již v té době upozorňovali na špatný a zhoršující se zdravotní stav dětí a mládeže. Jednotlivé práce upozorňovali na závažné nedostatky v oblasti zájmové tělovýchovné a sportovní činnosti, zejména v menším zapojení žáků do řízených, ale i spontánních pohybových programů, na nedostatečné finanční a materiální zabezpečení této oblasti, na malou nabídku sportovních klubů a jednot a mnohé další problémy. Výsledky potvrdily preferenci receptivních činností. Mezi nejfrekventovanější zájmy ve struktuře patřily počítačové hry, sledování televize a videa, četba a videohry, což potvrzuje tvrzení vybraných studií (Havlíček, 1998; Medeková et al., 1996; Rychtecký, 1998). Zároveň je třeba se přiklonit k závěrům Sigmunda (2007), ve kterých upozorňuje na pohybovou inaktivitu dětské a adolescentní populace v průběhu pracovních dní a víkendových dní. Díky výsledkům výzkumného šetření zároveň souhlasíme se zahraničními studiemi (Navarry, Giacomoni, Bernard, Seymat a Falgairette, 2003; Sallis, 2000; Goran, Reynolds a Linquist, 1999), které upozorňují na pokles pohybové aktivity současné mládeže ve srovnání s mládeží před 20 a více lety, dále na pokles pohybové aktivity s rostoucím věkem dětí a mládeže a v neposlední řadě s nárůstem pohybové inaktivity. Ve 2. etapě se větší skupina chlapců a děvčat mladšího školního věku věnovala pohybovým aktivitám neorganizovaně a spontánně, což odpovídá výzkumům Medekové (1997, 1998) a Moravce (1996). Spontánní pohybové aktivity představují nepochybně vhodnou formu a mohou mít určitý podíl na objemu pohybových aktivit, avšak nemohou plně zastoupit organizovanou formu.

I přes uvedené zjištění je důležité připomenout některé z výzkumných prací (Fialová, 1990; Kováčová a Medeková, 1995; Suchomel, 2006; Hands a Larkin, 2006; Cairney, Hay, Faught, Flouris a Klentrou, 2007), které upozorňovaly na důsledky nedostatečné pohybové aktivity.

Druhá hypotéza **H2** předpokládala, že žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností budou spíše vyhledávat takové pohybové aktivity, při kterých budou sportovat sami.

Při hodnocení způsobů sociální identifikace u dvou sledovaných etap se setkáváme s malými rozdíly u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností a skupin jejich vrstevníků. Skupina žáků a žákyň pohybově neúspěšných z velkého města upřednostňuje v 1. etapě spíše provádění pohybové aktivity samostatně (45 %), i když zde můžeme zaznamenat i provádění pohybových aktivit jak samostatně, tak ve skupině svých vrstevníků (35 %). U žactva s pohybovou neúspěšností z malého města jsme zachytili spíše provádění pohybových aktivit jak samostatně, tak i v kolektivu (50 %). I zástupci vrstevníků žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností upřednostňovali pohybové aktivity jak v samostatném provedení, tak i za účasti kolektivu (žactvo se základním pohybovým fondem z velkého města = 62,03 % a žactvo s pohybovou úspěšností z velkého města = 71,43 %; žactvo se základním pohybovým fondem z malého města = 58,93 % a žactvo s pohybovou úspěšností z malého města = 80 %).

V rámci 2. etapy jsme u všech skupin obou souborů zjistili, že celkově děti této věkové kategorie vyhledávají buď pohybové aktivity, kde sportují samy i s kamarády, případně jen s kamarády. Uvedené tvrzení bylo potvrzeno u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak z malého města, když došlo k podobnému procentuálnímu zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (velké město = 33,33 % a malé město = 42,86 %) a „pouze s kamarády“ (velké město = 33,33 % a malé město = 42,86 %). Při porovnání se skupinami žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů byla zachycena spíše odpověď „sportuji sám i s kamarády“ ve větším zastoupení u souboru z malého města (55,56 %). Stejně se vyjádřila i skupina žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města, když spíše preferovala pohybové aktivity provozující jak samostatně, tak i s kamarády (66,67 %). Naopak u skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z velkého města bylo zjištěno shodné procentuální zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (38,46 %) a „pouze s kamarády“ (38,46 %).

Odpověď na naši druhou hypotézu je tedy vyjádřena formulací, že ne vždy žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vyhledávají takové pohybové aktivity, při kterých by sportovali sami. Představa, že jedinci mohou díky své nižší pohybové úrovni pocítovat určitou sociální izolaci vzhledem ke svým pohybovým nedostatkům, není tak výrazná.

Na základě našich zjištění jsme se snažili odpovědět na třetí hypotézu **H3**, u které jsme předpokládali, že rodiče, případně ani otec a ani matka, žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností se pravidelně nevěnovali pohybovým aktivitám jak v minulosti, tak i v době výzkumného šetření v porovnání s rodiči svých spolužáků. Odpovědi je tedy potřeba rozčlenit do dvou částí. V 1. části se jednalo o vztah rodičů k pohybovým aktivitám v minulosti jak u souborů 1. etapy (1998/1999), tak u souborů 2. etapy (2008/2009). 2. část pak prezentovala vztah rodičů k pohybovým aktivitám v době výzkumného šetření jak u souborů 1. etapy (1998/1999), tak u souborů 2. etapy (2008/2009).

V 1. části bychom se nejprve věnovali 1. etapě, kdy rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města se v minulosti pravidelně zabývali pohybovou aktivitou (41,67 %), zároveň je procentuálně zastoupena skupina rodičů těchto žáků a žákyň, kteří neprováděli pohybovou aktivitu vůbec (36,11 %). Co se týká rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností souboru velkého města, tak ti se věnovali v minulosti občasnému sportování (45 %) a díky 30% zastoupení i pravidelnému sportování. Zajímalo nás, zda i rodiče žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů prováděli v minulosti pohybovou aktivitu převážně pravidelně. Výsledky dotazníkového šetření nám uvedené potvrdily, když na velkém městě se jednalo o 64,29 % a na malém městě o 75 %. Přes 50% zastoupení v kategorii pravidelné účasti na pohybových aktivitách se dostali i rodiče žáků a žákyň se základním pohybovým

fondem obou souborů, když na velkém městě jsme zaznamenali 55 % a na malém městě pak 61,06 %.

Dále nás v 1. části také zajímalo, jak se rodiče v zastoupení otce a matky u souborů ze školního roku 2008/2009 věnovali pohybovým aktivitám v minulosti. Je třeba konstatovat, že většina otců všech skupin jak z velkého, tak z malého města se v minulosti spíše věnovala pohybovým aktivitám občasně. Potvrzuje to procentuální zastoupení u žactva s pohybovou neúspěšností velkého města (40 %), dále u žactva se základním pohybovým fondem jak malého města (52,38 %), tak i velkého města (40 %), v neposlední řadě pak u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města (66,67 %), naopak u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města byla shodně zastoupena jak kategorie „občas“, tak kategorie „pravidelně“ (45,45 %). Otcové se tedy alespoň občasně věnovali pohybovým aktivitám, proto nás zároveň s tím zajímal vztah k pohybovým aktivitám u matek žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností v minulosti. U skupin jak z velkého, tak i malého města jsme zaznamenali u matek žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností více jak 40% zastoupení občasné účasti na pohybových aktivitách (velké město = 46,67 %; malé město = 42,86 %). Podobně tomu tak bylo i u matek žáků a žákyň se základním pohybovým fondem, které preferovaly zejména občasné zapojení pohybových aktivit (velké město = 51,43 %; malé město = 63,93 %). Naopak ve výpovědích matek žáků a žákyň s pohybovou úspěšností bylo u obou souborů zachyceno spíše pravidelné využívání pohybových aktivit (přes 45 %).

2. část byla zaměřena na zjištění vztahu rodičů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám v době samotného dotazování a zároveň došlo k porovnávání s rodiči jejich spolužáků. V 1. etapě, tedy ve školním roce 1998/1999, rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak i z malého města upřednostňovali odpovědi v kategoriích „vůbec ne“, případně „občas“, když rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města udávali spíše kategorii „vůbec ne“ (45 %). Oproti tomu rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města spíše odpovídali kategorii „občas“ (44,44 %). Kromě toho rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města uváděli kategorii „vůbec ne“ (41,67 %). Při porovnání s rodiči jejich spolužáků jsme zaznamenali, že rodiče žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů prováděli pohybovou aktivitu občas (velké město = 28,91 % a malé město = 45 %), ale zároveň je třeba upozornit, že rodiče této skupiny v době dotazování pravidelně sportovali více u souboru z malého města (40 %) než u souboru velkého města (19,53 %). Podceňování významu pohybové aktivity bylo zachyceno u rodičů žáků a žákyň se základním pohybovým fondem jak z malého města, když převažovala kategorie „někdy“ (43,36 %) před kategorií „vůbec ne“ (24,78 %), tak i z velkého města, kde buď rodiče žáků a žákyň se základním pohybovým

fondem vůbec nesportovali (35 %), nebo se případně přikláněli ke sportování „někdy“ (26,25 %).

Ve školním roce 2008/2009 znamenající 2. etapu výzkumného šetření se otcové žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého města, tak z malého města, věnovali v době dotazníkového šetření pohybovým aktivitám spíše občasně (velké město = 46,67 % a malé město = 38,46 %). Občasně se věnují pohybovým aktivitám také otcové žáků a žákyň se základním pohybovým fondem, když je překročena 50% hranice (velké město = 51,43 % a malé město = 58,46 %). Podobně je tomu i u otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 58,33 %). Jedině otcové žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města vykazovali pravidelnost pohybových aktivit (66,67 %) před občasnou účastí na pohybových aktivitách (33,33 %). Stejně tak převažuje kategorie občasná účast na pohybových aktivitách u matek žáků a žákyň všech skupin obou souborů. Matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města dokonce vykazují 80 % a matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města dosáhly 50 %. Další dvě skupiny (matky žáků a žákyň s pohybovou úspěšností; matky žáků a žákyň se základním pohybovým fondem) také vykazují větší zastoupení kategorie „občas“ bez ohledu, zda se jedná o velké či malé město. Pro přehled lze uvést, že matky žáků a žákyň s pohybovou úspěšností na malém městě se občasně věnují pohybovým aktivitám ve 100 % a ve velkém městě se naopak jedná o 46,15 % (v případě velkého města je zastoupena 30,77 % kategorie pravidelně). Matky žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů preferují občasnou pohybovou aktivitu na velkém městě 50,70 % a na malém městě 68,25 %.

Chceme-li odpovědět na hypotézu **H3**, tak je třeba si rozčlenit odpovědi na dvě části. V 1. části se rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (v 1. etapě výzkumného měření) věnovali v minulosti pohybovým aktivitám, však v rozdílném procentuálním zastoupení. Soubor na malém městě vykazoval pravidelnost v pohybové aktivitě (41,67 %), avšak byl zaznamenán i druhý protipól, a to neprovádění pohybové aktivity vůbec (36,11 %). Rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města se buď pohybovým aktivitám věnovali občasně (45 %), ale i pravidelně (30 %). Při porovnání se svými spolužáky jsme skutečně zaznamenali rozdíl mezi žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností a jejich spolužáky. Rodiče žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů prováděli v minulosti pohybovou aktivitu převážně pravidelně, podobně tomu bylo i u rodičů žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů. Ve 2. etapě výzkumného šetření se zastoupení pohybových aktivit v režimu jak u otců, tak i u matek změnilo oproti 1. etapě. Většina otců všech skupin jak z velkého, tak z malého města se v minulosti spíše věnovala pohybovým aktivitám občasně. Výjimkou byla pouze skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností

z malého města, kde bylo shodné zastoupení pravidelné pohybové aktivity s občasnou. U matek byla jak u obou souborů (velké i malé město) žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, tak i u obou souborů (velké a malé město) žáků a žákyň se základním pohybovým fondem zastoupena občasná pohybová aktivita. Oproti tomu u matek obou souborů (velké a malé město) žáků a žákyň s pohybovou úspěšností převažovala pravidelná pohybová aktivita.

Ve 2. části jsme zachytili odpovědi rodičů obou souborů ve dvou etapách na jejich vztah k pohybovým aktivitám v době výzkumného šetření. Můžeme potvrdit, že rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností obou souborů (velké město, malé město) se v době výzkumného šetření a jeho 1. etapě pravidelně nevěnovali pohybovým aktivitám, když byly upřednostňovány kategorie „vůbec ne“, případně „občas“. Rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města udávali spíše kategorii „vůbec ne“, kdežto rodiče žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z malého města spíše odpovídali kategorií „občas“. K rodičům žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností obou souborů se svými odpověďmi blížili rodiče žáků se základním pohybovým fondem, když zástupci velkého města upřednostňovali kategorii „vůbec ne“ a zástupci malého města kategorii „někdy“. Rodiče žáků a žákyň s pohybovou úspěšností obou souborů prováděli pohybovou aktivitu zejména občas, i když u souboru malého města se objevuje i pravidelné sportování.

2. etapa nám z hlediska využívání pohybových aktivit rodiči žáků obou souborů v době výzkumného šetření opět potvrdila, že rodiče, respektive otcové a matky, žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností obou souborů (velké město, malé město) se v době výzkumného šetření pravidelně nevěnovali pohybovým aktivitám. Otcové žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého města, tak z malého města, věnovali v době dotazníkového šetření pohybovým aktivitám spíše občasně, podobně tomu bylo nejen u obou souborů otců žáků a žákyň se základním pohybovým fondem, ale i otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z velkého města. Jedině otcové žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města vykazovali zejména pravidelnost v pohybových aktivitách. Podobně jsme tento trend zachytili i u matek žáků a žákyň všech skupin souborů velkého i malého města. Matky žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, podobně pak i matky žáků a žákyň s pohybovou úspěšností a matky žáků a žákyň se základním pohybovým fondem totiž vykazují větší zastoupení kategorie „občas“ bez ohledu, zda se jedná o velké či malé město.

Uvedená zjištění, zejména ve 2. etapě, se můžou stát varujícím z hlediska podceňování významu pohybových aktivit v životě rodin dětí mladšího školního věku. Na základě výše uvedených, ne moc příznivých zjištění je třeba připomenout výzkumy Medekové (1992, 1994), Jungera (2000), dále Medekové, Zapletalové a Havlíčka (2000) a Miklánkové (2009), v nichž se opakovaně potvrdilo, že na procesu socializace dítěte do sportu a pohybových

aktivit participují hlavně v útlém věku dětí rodiče. Vždyť vlastní sportovní aktivita rodičů, rodičovské vzory, jsou účinným modelem, který si děti osvojují, a pomocí kterých se socializují do sportu, jak poznamenávají Brustad (1996), Duquet et al. (1993), Medeková se Zapletalovou (1985), dále Snyder a Purdy (1982) a v neposlední řadě Sokol a Pavlovičová (1994). V této souvislosti je však nutné upozornit, že kromě pozitivního vlivu rodičů na proces formování vztahu dětí k pohybovým aktivitám a sportu mohou také rodiče nevhodně působit svými nepřiměřenými nároky, neadekvátními aspiracemi na provedení jakéhokoliv výkonu dítětem. A přidáme-li k tomu nerespektování somatických a motorických předpokladů dítěte mohou tak rodiče docílit opačného efektu, a sice odmítání sportovní a pohybové aktivity, a případné averze k jakékoli pohybové činnosti, což tvrdili Hošek (1996), Taks et al. (1993) a Weiss (1993). Vzhledem k našim zjištěním týkajících se ne moc dobrého zapojení rodičů do pohybových aktivit se také zaměříme na rodičovský přístup, když zejména u rodičů méně pohybově aktivních nemusíme zaznamenat podporu k pohybovým aktivitám svých dětí. Bohužel je na škodu, že se nám nepodařilo zjistit, zda pohybová úroveň koreluje se socio-ekonomickými podmínkami rodiny, což se potvrdilo ve studii Sallise s Owenem (2002). Určitě by toto stálo za pozornost v některých dalších studiích. Ve 2. etapě výzkumného šetření jsme se pokusili porovnat vztah k pohybové aktivitě také u otců a matek žáků a žákyň obou souborů. V této souvislosti nás napadá myšlenka porovnat vliv úplné či neúplné rodiny na formování vztahu dětí k pohybovým aktivitám. Bohužel i toto se nám nepodařilo realizovat.

Prostřednictvím postojového dotazníku Children's Attitudes Toward Physical Activity (dále CATPA) jsme zjistili postoje žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám, čímž jsme se snažili potvrdit hypotézu **H4** předpokládající rozdílnost v postojích žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností oproti jejich spolužákům.

V rámci 1. etapy došlo nejprve k vyhodnocení postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků na velkém městě. Jedině u dimenze D5 Estetické cítění měli žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vyšší skóre než skupiny se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností. Ostatní dimenze (dimenze D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem) měly u skupiny s pohybovou neúspěšností oproti skupinám se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností nižší skóre. Díky Kruskal-Wallis testu, který analyzoval rozdíly mezi skupinami podle identifikačního skóre, byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D2 Zdraví, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Z důvodu ověření rozdílů u výše uvedených dimenzí byl použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95. Na základě tohoto



testu vyplynulo, že v případě dimenze D2 Zdraví a dimenze D5 Estetické citění nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné skupiny. Naopak v případě dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinou s pohybovou neúspěšností a skupinou s pohybovou úspěšností (nejvyšší skóre).

Podobně jsme přistoupili v 1. etapě i k postojům žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám na malém městě a porovnali jsme je s postoji jejich vrstevníků. U toho souboru z malého města měla skupina s pohybovou neúspěšností pouze u dimenze D4 Sociálního prožívání vyšší skóre, než zbylé dvě skupiny. U ostatních dimenzí (dimenze D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí, D5 Estetické citění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem) dosáhla skupina s pohybovou neúspěšností oproti skupinám se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností opět nižšího skóre. Pro zjištění, zda se jedná o signifikantně významný rozdíl, byl použit Kruskal-Wallis test pro neparametrická data. Na základě jeho výpočtu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v jednotlivých dimenzích mezi skupinami.

Z hlediska důkladnější analýzy postojů dětí k pohybovým aktivitám byla provedena kompletní komparace výsledků postojů dětí souborů jak velkého města, tak malého města v 1. etapě. Skupina s pohybovou neúspěšností zaznamenala oproti zbylým dvěma skupinám (se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností) vyšší skóre v dimenzi D5 Estetické citění. Naopak u dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem bylo u skupiny s pohybovou neúspěšností zaznamenáno nižší skóre oproti skupinám se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností. Můžeme tedy konstatovat, že v tomto případě se potvrdilo zjištění z předchozích analýz. Co se týká dimenze D4 Sociálního prožívání, tak tato dimenze měla nejvyšší skóre u skupiny se základním pohybovým fondem a nejnižší u skupiny s pohybovou úspěšností. Zároveň je třeba sdělit, že nebyl zjištěn signifikantně významný rozdíl u žádné skupiny, což lze tvrdit na základě výsledků Kruskal-Wallis testu, který měl zjistit, zda výsledky jsou statisticky významně odlišné.

Stejně jsme pak postupovali i při komparaci postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám s postoji jejich vrstevníků ve 2. etapě. Co se týká velkého města, tak žáci a žákyň s pohybovou neúspěšností měli oproti žákům a žákyním s pohybovou úspěšností v dimenzích D4 Sociálního prožívání a D5 Estetické citění vyšší skóre. Oproti tomu žáci a žákyň se základním pohybovým fondem dosáhli ve všech dimenzích nejvyšší skóre s výjimkou dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. V této dimenzi bylo nejvyšší skóre zaznamenáno u skupiny s pohybovou úspěšností. Je však třeba uvést, že na základě neparametrického testu nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v odpovědích u jednotlivých skupin.

Nejvyššího skóre ve všech hodnocených dimenzích dosáhly u souboru z malého města děti s pohybovou úspěšností. Dále v komparaci žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností s žáky a žákyněmi se základním pohybovým fondem se vyskytlo vyšší skóre pro skupinu s pohybovou neúspěšností v dimenzích D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem, což je odlišnost oproti velkému městu. Musíme však konstatovat, že podle testu Kruskal-Wallis žádný z uvedených rozdílů u jednotlivých dimenzí nebyl signifikantně významný.

Z pohledu kompletní komparace výsledků postojů dětí souborů jak z velkého města, tak i z malého města rozdělených do skupin (žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností; žáci a žákyně se základním pohybovým fondem; žáci a žákyně s pohybovou úspěšností) měla skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre u dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické citění. Naproti tomu žáci a žákyně s pohybovou úspěšností zaznamenali nejvyšší skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. K tomu je třeba doplnit, že skupina žáků a žákyň se základním pohybovým fondem nedosáhla ani v jedné dimenzi nejvyššího skóre. Na základě výsledku Kruskal-Wallis testu, tedy stejně jako při hodnocení kompletních dat školního roku 1998/1999, nebyl zaznamenán signifikantně odlišný výsledek v komparaci skupin podle identifikačního skóre (žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností; žáci a žákyně se základním pohybovým fondem; žáci a žákyně s pohybovou úspěšností).

Musíme konstatovat, že vzhledem k našim výsledkům nemůžeme potvrdit výsledky ze studie Bartíka (2012), kdy děti ze základních škol umístěných mimo velké město měly k pohybovým aktivitám pozitivnější vztah než jejich vrstevníci ze základních škol umístěných ve velkých městech. Připouštíme, že se v Bartíkově studii jednalo o jinou metodiku zjišťování vztahu dětí k pohybovým aktivitám. Z hlediska metodiky bychom však mohli provést porovnání se studií Holického, Kaplana a Honsové (2014), kteří zjišťovali postoj k pohybovým aktivitám u dívek mladšího školního věku jak z velkého města, tak z malého města pomocí dotazníku CATPA/Grade Year 3. Můžeme zde připomenout, že ve všech dimenzích měla skupina dívek z malého města pozitivnější postoj k pohybovým aktivitám než jejich vrstevnice ze skupiny velkého města a dále statisticky významný rozdíl se podařilo prokázat v dimenzích Sociálního citění (D1), Zdraví (D2), Nebezpečí (D3) a Zvýšení zdatnosti (D6), kdy hodnota rozdílu byla podobně jako v našem případě ověřena pomocí neparametrických testů.

V této souvislosti je třeba přiznat, že zjištěné výsledky prozatím nelze důkladně vysvětlit v celém svém rozsahu. Možný vliv na finální podobu výsledků totiž mohly mít sociální, ekonomické a geografické rozdíly jednak u obou porovnávaných souborů, tak i ve dvou časových údobích, ve kterých bylo výzkumné šetření realizováno. Je třeba připomenout, že

mezi dvěma časovými údobími byl rozdíl deseti let. Zjištěné hodnoty dimenzí postojů k pohybovým aktivitám nás upozornily na možnost záměrné pohybové stimulace a přechodu od deklarovaného zájmu ke skutečným pohybovým aktivitám.

## 5. Závěr

Ve výzkumném šetření jsme se zabývali za pomoci literární rešerše a případové studie problematikou pohybové neúspěšnosti žáků a žákyň mladšího školního věku v podmínkách školní tělesné výchovy. Cílem výzkumného šetření bylo provedení obsáhlé literární rešerše k řešené problematice a vytvoření pracovního návrhu k možnému stanovení identifikace žáka a žákyně s pohybovou neúspěšností a studium jejich role v podmínkách školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ i v rámci mimoškolních aktivit. V neposlední řadě jsme se zaměřili na zjištění postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám a výsledky jsme následně porovnávali s jejich spolužáky. Cíl výzkumného šetření navazoval metodikou i pracovními postupy na disertační práci Kaplana (2001). Pokusili jsme se tak studovat roli tohoto žáka v podmínkách školní tělesné výchovy a snažili jsme se sledovat vybrané determinanty, které mohly vést k pohybové neúspěšnosti u žáka a žákyně mladšího školního věku. Zjištěné výsledky jsme se snažili porovnávat s výsledky jejich spolužáků, tedy s jedinci, kteří mají shodné školní i mimoškolní podmínky. Můžeme tedy konstatovat, že cíl výzkumného šetření byl, i na základě dodržení stanovených úkolů, splněn.

Vzhledem k přehlednosti jsme závěry shrnuli v následujících bodech:

- 1) V kinantropologické a odborné literatuře se vyskytují pojmy související s problematikou pohybové neúspěšnosti, které obsahují různé výklady a různé formulace. Velice totiž záleží na zvolených metodikách identifikace, na způsobech interpretace zjištěného jevu, na objektivních, ale i subjektivních pohledech na danou problematiku. Je třeba upozornit, že se také vyskytují pojmy, které jsou využívány spontánně bez podstatného vysvětlení. Pojmy spojené s pohybovou neúspěšností se objevily také v literárních odkazech Karase, Karáska, Ryšánka či Smotlachy v konci 19. století a v první polovině 20. století.
- 2) Z hlediska pracovního nástinu strukturálního vymezení pojmu pohybová neúspěšnost a zároveň jako pomůcka pro další objasnění problematiky byla využita situační analýza převedená do situační mapy podle Clarkeové (2014) a dále podle Kalendy (2016). V této souvislosti jsme si uvědomili úskalí pracovního vymezení pojmu pohybová úspěšnost.
- 3) Samotnému zjišťování pohybové úrovně předcházelo monitorování vybraných vyučovacích hodin školní tělesné výchovy ve dvou etapách (školní roky 1998/1999 a 2008/2009). V rámci dvou vyučovacích jednotek jsme svoji pozornost zaměřili na negativní verbální komunikaci směrem od učitele k žákovi. Vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o dvě vyučovací jednotky celkem u  $n = 25$  tříd (v 1. etapě  $n = 14$  tříd a ve 2. etapě 11 tříd) dvou záměrně vybraných souborů VS1 a VS2 nelze zjištěné výsledky zevšeobecňovat a tudíž se stávají pouze informativními.

3A) V 1. etapě jsme spíše zaznamenali, že učitel tělesné výchovy oslovuje negativním pojmem zvláště žákyně s pohybovou neúspěšností než žáky (soubor VS1-1: žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 10$  a žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$ ; soubor VS2-1: žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 15$  a žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 6$ ). Naopak při zaznamenání využití oslovení negativním pojmem u spolužáků pohybově neúspěšných žáků a žákyň se učitel tělesné výchovy spíše obracel na žáky (soubor VS1-1: žákyně  $\check{Z}k$   $n = 3$  a žáci  $\check{Z}$   $n = 9$ ; VS2-1: žákyně  $\check{Z}k$   $n = 9$  a žáci  $\check{Z}$   $n = 13$ ).

3B) Ve 2. etapě učitel spíše směřoval negativní komentář na žáky později identifikované jako žáci s pohybovou neúspěšností (soubor VS1-2: žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$  a žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 7$ ; soubor VS2-2: žáci  $\check{Z}^{sPN}$   $n = 8$  a žákyně  $\check{Z}k^{sPN}$   $n = 5$ ). Avšak v kategorii spolužáků se podobně jako v 1. etapě učitel v negativním oslovení zaměřoval spíše na žáky než na žákyně (soubor VS1-2: žáci  $\check{Z}$   $n = 7$  a žákyně  $\check{Z}k$   $n = 5$ ; soubor VS2-2: žáci  $\check{Z}$   $n = 5$  a žákyně  $\check{Z}k$   $n = 4$ ). V obou etapách se nám bohužel nepodařilo zjistit, zda mezi sledovanými učiteli nebyli učitelé nekvalifikovaní, neaprobovaní, případně učitelé tělesné výchovy z druhého stupně.

4) Ochota učitele tělesné výchovy pracovat s žáky, kterým se nedaří provést a splnit předem zadané pohybové úkoly a za ostatními v různých soutěžích tito žáci a žákyně zaostávají, je shodná pro obě dvě etapy. Učitelé odpověděli (1. etapa  $n = 9$  odpovědí; 2. etapa  $n = 7$  odpovědí), že momentálně nejsou ochotni s těmito žáky pracovat. Podobně se objevuje názor, že s těmito žáky je obtížné pracovat (1. etapa  $n = 2$  odpovědi; 2. etapa  $n = 2$  odpovědi). Pouze tři učitelé (1. etapa) a dva učitelé (2. etapa) uvedli, že by byli ochotni s těmito žáky pracovat.

5) Pro zjištění pohybové úrovně byly použity předem připravené motorické testy (UNIFITTEST 6-60 podle Měkoty a Kováře, 1993; dále testy podle Měkoty s Blahušem, 1983; Teplého, 1985; Šafaříkové a kol., 1989; Šafaříkové a kol., 2006; Bohannon, 1995; Blytheové, 2002; Portmanové, 1989; Knudsona a Morrisona, 2002).

5A) Pohybová úroveň byla zjišťována u 156 chlapců a 141 děvčat v 1. etapě (celkem 297) a u 90 chlapců a 89 děvčat ve 2. etapě (celkem 179). V obou etapách se jednalo o dva soubory, když jeden byl z velkého města a druhý z malého města.

6) Na základě předem stanovených postupů byli podle výsledků žáci a žákyně zařazeni do tří kategorií: pohybová úroveň 1 = pohybová neúspěšnost; pohybová úroveň 2 = základní pohybový fond; pohybová úroveň 3 = pohybová úspěšnost.

6A) V rámci výzkumného šetření se nám tedy podařilo interně identifikovat žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností, když v 1. etapě se jednalo o 56 žáků a žákyň souborů jak z velkého města, tak z malého města (jednalo se o 18,85 % z počtu skutečně hodnocených). U souboru z velkého města (VS1-1 = 128 žáků a žákyň) bylo zjištěno 15,62 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, což dávalo 12,19 % žáků z celkového počtu 82 žáků a 21,74 % z celkového počtu 46 žákyň. U souboru z malého města (VS2-1 = 169 žáků a žákyň) se

jednalo o 21,3 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností., když žáci vykazovali 13,51 % pohybové neúspěšnosti z celkového počtu 74 žáků a žákyně pak 27,37 % pohybové neúspěšnosti z celkového počtu 95 žákyň. Pohybová neúspěšnost byla v 1. etapě častější u souboru z malého města (VS2-1).

6B) Ve 2. etapě jsme zaznamenali celkem 29 žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností, což znamenalo 16,20 % z celkového počtu hodnocených. Soubor z velkého města (VS1-1 = 99 žáků a žákyň) čítal 15,15 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Ve skupině žáků se jednalo o 16 % žáků s pohybovou neúspěšností z celkového počtu 50 žáků a ve skupině žákyň to bylo 14,29 % žákyň s pohybovou neúspěšností z celkového počtu 49 žákyň. Zástupce malého města (VS2-1 = 80 žáků a žákyň) vykazoval 17,50 % žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností. Z počtu 40 žáků se jednalo o 17,50 % žáků s pohybovou neúspěšností. Shodné procentuální rozložení bylo zaznamenáno i u žákyň s pohybovou neúspěšností.

7) Průměrná hodnota BMI v 1. etapě postupně narůstala od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 16,73 a malé město = 16,04) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (velké město = 17,88 a malé město = 17,99). Lze konstatovat, že žáci a žákyně, kteří byli identifikováni s pohybovou neúspěšností, mají vyšší hodnotu BMI, než žáci a žákyně prezentováni pohybovou úspěšností. Při porovnání hodnot BMI u souborů velkého a malého města byla nalezena shoda při porovnání průměrných hodnot BMI (celý soubor velkého města = 17,05 a celý soubor malého města = 17,04).

8) Průměrná hodnota BMI měla ve 2. etapě vyšší nárůst, když byl spíše zaznamenán u všech tří skupin ( $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{ZPF}$ ;  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) souboru velkého města. Kromě toho byl nárůst průměrné hodnoty BMI zachycen u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností ( $\check{Z}t^{sPN}$ ) souboru malého města. Podobně jako v 1. etapě bylo zaznamenáno postupné narůstání průměrné hodnoty BMI od skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností (velké město = 17,11 a malé město = 15,05) až po skupinu žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (velké město = 19,86 a malé město = 19,32). Rozdíl 1,42 byl zachycen při porovnání průměrných hodnot BMI celého souboru velkého města s celým souborem malého města (velké město = 18,29 a malé město = 16,87).

9) Ukazatel BMI byl přiřazen k dalším možným determinantům pohybové neúspěšnosti, čímž byl vytvořen individuální profil z hlediska BMI, školního prospěchu a zameškaných hodin v 1. pololetí školního roku 1998/1999 a školního roku 2008/2009. Žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vykazovali různé charakteristiky v 1. etapě zařazené do sedmi kategorií a ve 2. etapě pak do šesti kategorií.

10) Kromě toho se podařilo pouze v 1. etapě výzkumného šetření zaevidovat výskyt poruch učení u žáků a žákyň 3. a 4. ročníků u obou souborů. Nejednalo se jen o žáky a žákyň, u kterých jsme identifikovali pohybovou neúspěšnost. Porucha učení byla z evidence školní dokumentace zjištěna i u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem. V 1. etapě byla uváděna ve školní dokumentaci souborů velkého i malého města specifická porucha učení u 25 žáků a žákyň, když se jednalo o 14 žáků (velké město = 3 a malé město = 11) a 11 žákyň (velké město = 3 a malé město = 8). Z celkového počtu 25 čítala skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností 13 žáků a žákyň, z toho byli z velkého města tři žáci a tři žákyň, a dále z malého města tři žáci a čtyři žákyň. Podobně jako v předcházejícím bodě, tak i pro tento případ se vyskytly různé charakteristiky, které byly zařazeny do šesti kategorií.

11) V rámci hodnocení volnočasových aktivit jsme sledovali další možné determinanty, které mohly působit na utváření pohybové neúspěšnosti. Sledovanými determinantami byly: zastoupení mimoškolních a pohybových aktivit v týdenním režimu žáků a žákyň, frekvence pohybových aktivit v mimoškolní době v týdenním režimu, problematika sociální identifikace při pohybových aktivitách, mobilita žáků a žákyň do školy, pohybové aktivity rodičů sledovaných souborů v minulosti i v době výzkumného šetření. Jednalo se tedy o determinanty, které mohly být východisky pro možný vznik pohybové neúspěšnosti u dětí mladšího školního věku.

11A) V 1. etapě výzkumného šetření byla zaznamenána u žactva s pohybovou neúspěšností převaha fyzicky nenáročných činností. U zmiňované kategorie jak souboru velkého města, tak souboru malého města měla výrazné procentuální zastoupení položka počítače (velké město = 45 % a malé město = 30,56 %). I u dalších mimoškolních aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností převládala tzv. „neaktivní“ mimoškolní činnost v zastoupení sledování televize (TV) a videa. Při porovnávání s jejich vrstevníky je možné upozornit na odlišné rozložení aktivit. U žactva s pohybovou úspěšností jednoznačně převažovala kategorie pohybová aktivita a to jak u souboru z velkého města (42,86 %), tak i u souboru z malého města (60 %). Zejména u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města se jedná o výrazné zastoupení pohybových aktivit. Druhou nejčastěji využívanou mimoškolní aktivitou se pak u obou souborů objevují tzv. „neaktivní“ činnosti, když u souboru z velkého města se jedná o sledování televize a videa (28,57 %). Na rozdíl od souboru z malého města, který upřednostňoval počítače (15 %). Rozdíly jsme zaznamenali u souborů z velkého a malého města i u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem. Nejčastěji využívanou činností souboru z velkého města bylo sledování televize a videa (30 %) následováno pohybovými aktivitami (23,75 %). Soubor žáků se základním pohybovým fondem z malého města

vykazoval jako nejčastější využívanou činnost pohybovou aktivitu (22,32 %) následovanou sledováním televize a videa (20,54 %).

11B) Výsledky 2. etapy pro nás znamenaly překvapující zjištění, když žactvo s pohybovou neúspěšností z velkého města upřednostňovalo neorganizované sportování (33,33 %) před počítačovými hrami (20 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností souboru malého města preferovalo jednak tzv. „neaktivní“ činnost (počítačové hry 28,57 %), tak zároveň i aktivnější hru na zahradě (28,57 %). Podobně se objevily rozdíly mezi žactvem se základním pohybovým fondem u souborů z velkého i malého města. Žáci a žákyně se základním pohybovým fondem z velkého města dávali přednost počítačovým hrám (16,90 %) před tréninkem ve sportovním klubu (15,49 %). Naopak žáci a žákyně se základním pohybovým fondem z malého města se více zaměřovali na hraní si na zahradě (22,22 %), před trávením času na počítači (19,05 %). Rozdílnost v zastoupení mimoškolních aktivit byla potvrzena i u žáků a žákyň s pohybovou úspěšností. Soubor z velkého města upřednostňoval hraní si v domácích podmínkách (30,77 %) před neorganizovaným sportem (23,08 %). Jiné rozložení bylo zjištěno u souboru z malého města, když u žactva s pohybovou úspěšností bylo zaznamenáno rovnoměrně shodné zastoupení tréninku ve sportovním klubu, četby a účasti v zájmových kroužcích (těsně přes 33 %).

11C) Z hlediska sociální identifikace převládalo v 1. etapě u skupiny žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností z velkého města provádění pohybové aktivity sám (45 %), i když tato skupina připouštěla zároveň provádění pohybových aktivit jak samostatně, tak ve společnosti svých vrstevníků (35 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností z malého města upřednostňovalo spíše pohybové aktivity, kde by děti byly jak samy, tak i v kolektivu (50 %). Podobně tomu je i u zbylých dvou skupin z velkého města i z malého města, když zástupci obou skupin upřednostňují pohybové aktivity jak v samostatném provedení, tak i za účasti kolektivu (žactvo se základním pohybovým fondem z velkého města = 62,03 % a žactvo s pohybovou úspěšností z velkého města = 71,43 %; žactvo se základním pohybovým fondem z malého města = 58,93 % a žactvo s pohybovou úspěšností z malého města = 80 %).

11D) Ve 2. etapě výzkumného šetření jsme z hlediska sociální identifikace u všech skupin obou souborů zjistili, že děti této věkové kategorie vyhledávají buď pohybové činnosti, kde sportují samy i s kamarády, nebo pouze s kamarády. Zjištění bylo potvrzeno i u skupin žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak z malého města, když došlo ke shodnému procentuálnímu zastoupení kategorií „sám i s kamarády“ (velké město = 33,33 % a malé město = 42,86 %) a „pouze s kamarády“ (velké město = 33,33 % a malé město = 42,86 %). Skupiny žáků a žákyň se základním pohybovým fondem obou souborů vykazují spíše odpověď „sportuji sám i s kamarády“, když výraznější zastoupení je u souboru z malého



města (55,56 %). Podobně je na tom skupina žáků a žákyň s pohybovou úspěšností z malého města, když spíše preferuje pohybové aktivity, kde sportuje sám i s kamarády (66,77 %).

11E) Z hlediska mobility do školy jsme v 1. etapě zaznamenali rozdíly u žáků souboru velkého města a malého města. Pro žáky a žákyně všech tří skupin (žactvo s pohybovým neúspěchem, žactvo se základním pohybovým fondem a žactvo s pohybovým úspěchem) malého města je nejčastějším způsobem mobility do školy chůze (žactvo s pohybovým neúspěchem = 61,11 %; žactvo se základním pohybovým fondem = 69,03 %; žactvo s pohybovým úspěchem = 70 %). Kromě toho u žáků a žákyň se základním pohybovým fondem i pohybově úspěšných žáků a žákyň souboru malého města sledujeme více jak 20% zastoupení přepravy autem. Tento způsob přepravy také převažuje u žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností a žáků a žákyň s pohybovou úspěšností souboru velkého města. U obou skupin je překonána hranice 45 %, přičemž žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností dosáhli 50 % a žáci a žákyně s pohybovou úspěšností zaznamenali 46,43 %. U žáků a žákyň se základním pohybovým fondem souboru velkého města bylo zjištěno využívání spíše prostředků hromadné veřejné dopravy (43,75 %).

11F) Ve 2. etapě byl zachycen shodný trend spočívající ve využívání chůze jako prostředku přepravy do školy u souboru z malého města. Všechny tři skupiny (žactvo s pohybovým neúspěchem, žactvo se základním pohybovým fondem a žactvo s pohybovým úspěchem) z malého města opět vykazovaly zejména využití chůze jako jednoho z možných způsobů mobility do školy (žactvo s pohybovým neúspěchem = 57,14 %; žactvo se základním pohybovým fondem = 69,84 %; žactvo s pohybovým úspěchem = 66,67 %). Žactvo s pohybovou neúspěšností využívalo zároveň prostředky hromadné dopravy (28,57 %). Podobně jako v 1. etapě žactvo se základním pohybovým fondem i žactvo s pohybovou úspěšností souboru malého města také využívalo přepravu autem. Mírně odlišné se oproti 1. etapě jeví výsledky u souboru velkého města. U skupiny žáků a žákyň s pohybovou úspěšností jsme zaznamenali dokonce i větší zastoupení chůze při docházce do školy (53,85 %). Na rozdíl od skupiny pohybově úspěšných skupina žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností volila jednak chůzi (40 %) a zároveň pro přesun do školy využívala jako prostředek auto (40 %). Skupina žáků a žákyň se základním pohybovým fondem preferovala dopravu autem (38 %) před chůzí (36,02 %).

11G) Při analýze pohybových aktivit v režimu rodičů sledovaných žáků jak v minulosti, tak i v době dotazování se nám potvrdil předpoklad, že není rodiči moc preferována pohybová aktivita. Rodiče zejména sportují občasně a to ať se jedná o skupinu žactva s pohybovou neúspěšností, žactva se základním pohybovým fondem, tak i o skupinu žactva s pohybovou úspěšností. Za pozornost stojí zjištění, že u otců žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností se

také objevuje pravidelné sportování, podobně tak i otců žáků a žákyň s pohybovou úspěšností. Otázkou je, zda otcové těchto dětí jsou v rodině, či mají jiný partnerský vztah. Což by vedlo k možnému vyjádření, že díky novému vztahu nemají tak výrazný vliv na působení dítěte z původního manželství. Potvrdili jsme si tedy, že zapojení dětí do pohybových aktivit může souviset se vztahem jejich rodičů k pohybovým aktivitám jak v minulosti, ale zejména pak v aktuální době.

12) Pro hodnocení postojů žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností k pohybovým aktivitám a jejich spolužáků jsme použili postojový dotazník Children's Attitudes Toward Physical Activity (dále CATPA), známého pod názvem CATPA Grade /Year 3 (Schutz, Smoll, Care & Mosher, 1985).

12A) Na základě komparace postojů žáků a žákyň mezi soubory z velkého města a malého města ve dvou sledovaných etapách (1. etapa školní rok 1998/1999 a 2. etapa školní rok 2008/2009) jsme zjistili v 1. etapě, že soubor velkého města zaujímal ve všech dimenzích pozitivnější vztah k pohybovým aktivitám oproti jejich vrstevníkům ze souboru malého města kromě dimenze D3 nebezpečí. Na základě statistického zpracování můžeme konstatovat, že u dimenzí D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D5 Estetické cítění byl rozdíl statisticky významný. V tomto případě můžeme sdělit, že soubor z velkého města oproti souboru z malého města odpovídal odlišně. V případě dimenzí D2 Zdraví a D5 Estetické cítění vykazovali žáci a žákyně souboru malého města vyšší skóre. Naproti tomu v dimenzi D3 Nebezpečí se objevilo vyšší skóre u žáků a žákyň souboru velkého města. U zbylých dimenzí D1 Sociální cítění, D4 Sociální prožívání a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem byly výsledky vyjádřeny hodnotou  $p > 0,05$ . Tudíž je možné u těchto dimenzí přijmout tvrzení, že rozdíl v odpovědích mezi oběma soubory (velké a malé město) nebyl zaznamenán.

12B) Ve 2. etapě výzkumného šetření bylo zjištěno, že soubor z malého města zaujímal pozitivnější vztah k pohybovým aktivitám oproti jejich vrstevníkům souboru velkého města v dimenzích D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Soubor velkého města dosáhl vyššího skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D5 Estetické cítění. Pro ověření zda rozdíly změřené mezi soubory z velkého a malého města jsou statisticky významné, byl opět využit neparametrický test Mann-Whitney pro dva nezávislé výběry. Musíme však konstatovat, že při ověřování zjištěných rozdílů mezi oběma soubory nebyl v této etapě zaznamenán statisticky významný rozdíl.

12C) Z hlediska postojů k pohybovým aktivitám nás jako jedno z možných východisek zajímalo, zda se vyskytly rozdíly mezi žáky a žákyněmi. Pro analyzování rozdílů mezi skupinami žákyň a žáků obou souborů byl v 1. etapě využit Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů. V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D2

Zdraví, D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu. Na základě testu Behrens-Fisher vyplynulo, že v případě dimenze Zdraví D2 nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné skupiny. V případě dimenze D3 Nebezpečí byl statisticky významný rozdíl mezi žáky jak souboru velkého města, tak souboru malého města (nejvyšší skóre) oproti žákyním obou souborů (velké a malé město). V případě dimenze D5 Estetické cítění bylo signifikantně vyšší skóre u žákyní obou souborů (velké a malé město) oproti žákům jak souboru z velkého města, tak souboru z malého města. U dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pomocí pohybu byl statisticky významný rozdíl mezi žáky z malého města (nejvyšší skóre) oproti žákyním obou souborů (velké i malé město).

12D) Ve 2. etapě měly žákyně pozitivnější vztah k pohybové aktivitě v dimenzích D1 Sociální cítění, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické cítění. Naopak skupiny žáků souborů z velkého i malého města dosáhly vyššího výsledku v dimenzích D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pomocí Mann-Whitney testu mezi celou skupinou žáků a celou skupinou žákyní v dimenzích D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvýšení zdatnosti pohybem. Pro analyzování rozdílů mezi skupinami dívek a chlapců obou souborů (velké a malé město) jsme opět využili Kruskal-Wallis test pro více nezávislých výběrů. V tomto případě byl zjištěn statisticky významný rozdíl v dimenzích D3 Nebezpečí, D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Pro ověření zjištěných rozdílů následně použit Behrens-Fisher neparametrický t-test s intervalem spolehlivosti na hladině 0,95, z něhož vyplynulo, že v případě dimenze Nebezpečí D3 nebyl potvrzen signifikantní rozdíl u žádné z uvedených skupin. V případě dimenzí D5 Estetické cítění a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem byl signifikantní rozdíl potvrzen. Co se týká dimenze D5 Estetické cítění, tak statisticky významně vyšší skóre měly žákyně jak souboru velkého města, tak souboru malého města oproti žákům z obou souborů. U dimenze D6 Zvýšení zdatnosti pohybem byl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi žákyněmi z velkého města (nejnižší skóre) oproti oběma souborům žáků z velkého i malého města (nejvyšší skóre).

12E) Pro důkladnější analýzu postojů dětí k pohybovým aktivitám byla provedena kompletní komparace výsledků postojů dětí obou souborů (velké město a malé město) rozdělených podle identifikačního skóre. Z ní vyplynulo, že v 1. etapě bylo u dimenzí D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem potvrzeno vyšší skóre u skupin se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností oproti skupině s pohybovou neúspěšností. Potvrdilo se tak zjištění z předchozích analýz, kdy byly skupiny rozděleny podle lokality. Pouze u dimenze D5 Estetické cítění zaznamenala skupina s pohybovou neúspěšností vyšší skóre oproti zbývajícím dvěma skupinám. Dimenze D4 Sociální prožívání měla nejvyšší skóre u skupiny se základním pohybovým fondem a nejnižší u skupiny

s pohybovou úspěšností. Na základě výsledků Kruskal-Wallis testu, který měl zjistit, zda výsledky byly statisticky významně odlišné, nebyl zjištěn signifikantně významný rozdíl u žádné skupiny.

12F) Provedena byla kompletní komparace výsledků postojů dětí obou souborů (velké město a malé město) podle identifikačního skóre i ve 2. etapě. Z hlediska kompletní komparace výsledků postojů dětí souborů jak z velkého města, tak i z malého města rozdělených podle identifikačního skóre je třeba upozornit, že žáci a žákyně s pohybovou úspěšností zaznamenali nejvyšší skóre v dimenzích D3 Nebezpečí a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem. Zároveň je třeba sdělit, že skupina dětí se základním pohybovým fondem nedosáhla ani v jedné dimenzi nejvyššího skóre. Oproti tomu skupina s pohybovou neúspěšností měla vyšší skóre u dimenzí D1 Sociální citění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D5 Estetické citění. Podobně jako při hodnocení kompletních dat školního roku 1998/1999, tak ani o deset let později nebyl na základě výsledku Kruskal-Wallis testu zaznamenán signifikantně odlišný výsledek v komparaci skupin podle identifikačního skóre.

13) V závěrečné části je potřebné se vrátit k pracovnímu pojmu pohybová neúspěšnost. V konci teoretických východisek byl pracovně vymezen pojem pohybová neúspěšnost, který vycházel z určitého pracovního konstruktů. Připouštíme, že pro identifikování pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyně sledovaných souborů jsme pracovali z triády osobních faktorů zejména s výrazně podprůměrnou až podprůměrnou pohybovou úrovní, když zbylé dva faktory (osobnostní limita a motivace) byly až v průběhu výzkumného šetření zjišťovány tak, aby doplnily námi stanovený nástin řešené problematiky. Na základě této argumentace bychom doporučovali provést revizi pojmu pohybová neúspěšnost na základě další odborné rozpravy pedagogické odborné veřejnosti, kde by mohly posloužit naše poznatky a výsledky z výzkumného šetření. Předěšlo by se tak roztríštěnosti a rozmanitosti náhledů na uvedenou problematiku s mnohočetnou interpretací.

Ve velice dlouhém časovém úseku skoro 20 let jsme se snažili řešit problematiku pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyně mladšího školního věku. Jednalo se o proces hledání cest k řešené problematice. Chtěli jsme totiž proniknout do jiné pedagogické oblasti, která v podmínkách školní těšené výchovy nebyla doposud tak komplexně řešena. V některých případech jsme pochopili určité souvislosti, v některých případech se nám to nepodařilo. Uvědomujeme si, že tuto problematiku lze řešit z různých úhlů pohledu a na základě jiných pracovních postupů lze dojít k jiným závěrům. Uvedené jsme si uvědomili v okamžiku tvorby testové baterie, která měla identifikovat žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností. Připouštíme totiž, že ti jedinci, kteří byli v šesti námi použitých testech identifikováni jako jedinci s pohybovou neúspěšností, by při jiné testové baterii mohli veškeré požadavky splnit a

dopadnout lépe a být tak označeni jako jedinci se základním pohybovým fondem. Opačně by to mohlo být i u jedinců se základním pohybovým fondem.

Ještě bychom chtěli vysvětlit, proč jsme zvolili mladší školní věk. Mladší školní věk je obdobím téměř neomezených možností. Dítě v tomto období nastupuje do školy, spousta věcí, lidí a činností je pro něho nová a ono se s tím musí srovnat. Ustupuje vliv rodičů a nastupuje role učitele a kamarádů. V malé míře se zpomalí růst, zdánlivě se to může zdát jako klidné období, ale není. Dítě se zdokonaluje nejen fyzicky a psychicky, ale i sociálně a to je nelehký úkol, který se nedá správně zvládnout bez podpory rodičů a blízkého okolí, bez motivace k činnosti. Nejdůležitějším pro dítě v tomto období je rozmanitost činností a jejich časté střídání, protože děti v mladším školním věku nemají silnou vůli a jejich fyzická únava je velmi závislá na té psychické a naopak, takže častá změna tomu může předejít. Děti začínají nabírat sílu, rozvíjejí z největší části rychlost, hbitost, postřeh. Zároveň je pro dítě přínosné, když jsme mu nablízku, trávíme s ním hodně času, prostřednictvím vzájemné komunikace tak posilujeme vztah rodič – dítě a taktéž se zajímáme o jeho činnost. V závěru bych chtěl použít pár myšlenek pana prof. Matějčka, který mne navedl na pár cest poznání pohybové neúspěšnosti. Pan profesor vysvětluje ve své knize „Rodiče a děti“, co je důležité pro dítě kolem 9. až 12. roku (podle prof. Matějčka zvané střední školní věk), tedy období, na které navazují děti mladšího školního věku, tedy toho věkového období, které jsme mohli v rámci případové studie monitorovat. Nyní již se odkazuji na pana profesora, který konstatuje: „Pro dítě je místem společenského uplatnění především dětská skupina. V takzvaném středním věku totiž vrcholí zájem o kolektiv. Je to typická doba družnosti, doba skupinových pohybových her a všeho možného soutěžení: kdo dál, kdo víc, kdo líp. Dokonalá pohyblivost a tělesná zdatnost má nyní v dětských skupinách prvořadou hodnotu. Dítě, které je slabší a méně obratné, je přirozeně vystaveno nebezpečí, že pocit méněcennosti zakusí v plné síle. Vyloučení ze společnosti ostatních dětí, nebo dokonce posměch v tomto období bolí víc než kdykoliv předtím. Co však dělat, aby k těmto nepříznivým koncům nedocházelo? Předně je třeba dítě dobře znát a dobře mu rozumět. To je nejlepší cesta, jak pocitům méněcennosti předcházet. Každý člověk, a tedy i každé dítě, je samostatnou osobností a máme-li s různými dětmi dosáhnout téhož cíle, musíme s každým z nich zacházet poněkud jinak. Je důležité, abychom se naučili počítat s reálnými možnostmi dítěte, nevháněli jej zbytečně do situací, v nichž musí selhat, a nevystavovali jej trvale soutěži, v níž musí být vždycky nebo skoro vždycky poslední“.

Na úplný závěr bych chtěl čtenáře upozornit, že výsledky této průzkumné sondy lze považovat za jedinečné a možná i zajímavé, avšak nejedná se o reprezentativní výzkumné

výsledky, a to především proto, že zkoumaných žáků a žákyň souborů velkého a malého města ve dvou etapách bylo vůči populaci poměrně málo.

Na základě souhrnného závěru předkládáme pedagogické odborné veřejnosti případná doporučení:

- využít v podmínkách školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ prvků slovního hodnocení ve formě individuálních diplomů,
- vytvořit ve školách i v okolí místa bydliště více příležitostí pro organizovanou, ale i neorganizovanou pohybovou aktivitu,
- vytvářet návyk pravidelného využívání pohybové aktivity u žáků 1. stupně ZŠ pomocí tělovýchovných kroužků na ZŠ, kde by byla významně preferována individualita jedince,
- soustředit se na společný postup rodiny, školy a učitele tělesné výchovy při vytváření podmínek pro pestrou zájmovou pohybovou činnost a zároveň zdůraznit důslednost při vedení dětí,
- zvážit změny v zažitých postupech u tělovýchovných pedagogů v hodinách školní tělesné výchovy,
- zaměřit se u žáka na takové motorické dovednosti, které jsou pro něho typické a ve kterých převyšuje ostatní,
- rozvíjet individuálně u jednotlivých žáků motorické schopnosti a osvojovat dovednosti na takové úrovni, která jim umožní jejich využití ve volném čase při různých příležitostech,
- vést děti k pohybovým aktivitám s výhledem k účasti na pohybových aktivitách v dospělém věku,
- zabraňovat absenci systematicky zavedených zdravotních cvičení jako jedné ze složek všestranného základního pohybového fondu a jednostrannému přetěžování v mladším školním věku vyeliminováním stále stejných her a cvičení,
- podporovat případnou vyšší pohybovou zkušenost při manipulaci s míčem v různých průpravných a herních činnostech (chytání, házení, kutálení, přihrávání apod.).

## 6. Přehled použitých literárních zdrojů

### 6.1 Literatura

ADLER, A. *Psychologie dětí. Individuální psychologie II*. Praha: Práh, 1994. 158 s. ISBN 80-85809-22-2.

ALLEN, KE. & MAROTZ, LR. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

AMISOLA, RVB. & JACOBSON, MS. Physical activity, exercise and sedentary activity: Relationship to the causes and treatment of obesity. *Adolescent Medicine*, Vol. 14, 2003, pp. 23-37.

ANTALA, B. & DOROŠOVÁ, S. Postoje žiakov pohybovo podpriemerných a pohybovo nadpriemerných ku školskej telesnej výchove. In *Telesná výchova a šport*, roč. 6, 1996, č. 4., s. 8–10. ISSN 1335-2245.

ARONSON, E., WILSON, TD. & AKERT, RM. *Social psychology*. 5<sup>th</sup> Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2005. 704 p. ISBN 978-0131786868.

ATTWOOD, T. *The Complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. 416 p. ISBN 978-1843106692.

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2012. 208 s. ISBN 978-80-262-0193-9.

BAILEY, KD. *Methods of social research*. 4<sup>th</sup> Edition New York, NY: Free Press, 2007. 592 p. ISBN 978-1416576945.

BANDURA, A. *Self – efficacy. The exercise of control*. 2<sup>nd</sup> Ed. New York, NY: Freeman, 1998. 591 p. ISBN 978-0716728504.

BAR-TAL, D. & DAROM, E. Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 1979, 1, pp. 264-267. *Staženo 4. prosince 2014 z databáze JSTORE*.

BAR -TAL, D. & GUTTMANN, J. A Comparison of Teachers', Pupils' and Parents' Attributions regarding Pupils' Academic Achievements. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 1981, 3, pp. 301-311. *Abstrakt stažen 19. března 2014 z databáze EBSCO*

BARTÍK, P. Postoje žiakov 1. stupňa ZŠ k telesnej výchove a pohybovým aktivitám v regióne Čadca. In *Sborník referátů ze 6. mezinárodního vědeckého semináře „Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*. Olomouc: FTK UP, 2006, s. 46. ISBN 80-244-1366-3.

BARTÍK, P. Postoje žiakov k tělesnem výchove na 1. stupni ZŠ na vybraných školách v Banskej Bystrici. In *Telovýchovný proces na školách. Recenzovaný zborník vedeckovo-výskumných prác*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 46 – 56. ISBN 978-80-8083-501-9.

- BARTÍK, P. Postoje žiakov základných škol k telesnej výchove. *Exercitatio corporis – motus – salus*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2009, s. 153 – 159. ISSN 1337-7310.
- BARTÍK, P. Primary School Students' Attitudes Towards Physical Education and Sports in Central Slovak Region. *European Researcher*, 32 (10-2), 2012, pp. 1788 – 1791.
- BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2005. 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace ze specifických poruch učení*. Brno: MU, 2006. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B. & PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, M. & VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BÄUMELTOVÁ, M. Medicinské aspekty pohybového režimu dětí mladšího školního věku. In *Tělesná výchova a zdraví: Didaktické problémy tělesné výchovy na 1. stupni základních škol*. 1. vyd. České Budějovice: Ediční středisko PF JU České Budějovice. 1996, s. 19–30.
- BEDNÁŘOVÁ, J. & ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2008.
- BENCKENDORFF, P., MOSCARDO, G. & PENDERGAST, D. *Tourism and Generation Y*. Sine loco: CAB International, 2010. 163 s.
- BELEJ, M. *Motorické testy koordinačních schopností*. Prešov: Prešovská univerzita, 1. vyd., 2006. 177 s. ISBN 80-8068-500-2.
- BELL, C. Sport education in the elementary school. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 2000, vol 69., No 48, pp. 36-39.
- BELŠAN, P. Pojetí vyučování tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. *Těl. Vých. Mlád.* 43, 1977, č. 5, s. 189–193.
- BELŠAN, P. *Tělesná výchova pro 1. a 2. ročník základní školy*. 2. vyd. Praha: SPN 1978. 322 s.
- BEMPECHAT, J., GRAHAM, SE. & JIMENEZ, NV. The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 1999, pp. 139–158.
- BETZ, D. & BREUNINGER, H. *Teufelskreis Lernstörungen: Theoretische Grundlegung und Standardprogramm (Materialien für die klinische Praxis)*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998. 335 p. ISBN 3-621-27167-8.



- BLAHUŠ, P. K analýze struktury postojů k tělesné výchově s použitím konfirmatorního faktorového modelu. *Teor. Praxe těl. Vých.* 32, 1984, č. 6, s. 350–357.
- BLAHUŠ, P. Faktorová analýza vývojových dat. *Teor. Praxe těl. Vých.* 36, 1988, č. 3, s. 169–175.
- BLAHUŠ, P. *K systémovému pojetí statistických metod v metodologii empirického výzkumu chování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 224 s. ISBN 80-7184-100-5.
- BLAHUTKOVÁ, M., ŘEHULKA, E. & DVOŘÁKOVÁ, Š. *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido, 2005. 78 s. ISBN 80-7315-108-1.
- BOEKAERTS, M., OTTEN, R. & VOETEN, R. Examination performance: Are student's causal attributions school-subject specific? *Anxiety, Stress and Coping*. 16, 2003, 3, pp. 331–342.
- BORŽÍKOVÁ, I. Diagnostika motorickej docility v školskej telesnej výchove. In PAVLOV, I. (Ed.) *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy*. Prešov: MPC, 2006, s. 63–73. ISBN 80-8045-426-4.
- BOUCHARD, CE. *Physical Activity and Obesity*. Champaign, IL: Human Kinetics. 2000.
- BOUCHARD, C., SHEPHARD, G., STEPHENS, T. & Mc PHERSON, B. *Physical Activity, Fitness and Health*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.
- BRUNER, JS. *The Growth and Structure of Skill*. London: Ciba Conference, 1968.
- BRUSTAD, RJ. Attraction to physical activity in urban school children: Parental socialization and gender influences. *Res. Quart. Excer. Sport*. Vol. 67, 1996, No. 3, pp. 316–323.
- BUNC, V. Pojetí tělesné zdatnosti a jejich složek. *Těl. Vých. Sport Mlád.* 61, 1995, č. 5, s. 6–9. ISSN 1210-7689.
- BUNC, V. Zdravotně orientovaná zdatnost a možnosti její kultivace na základní škole. *Těl. Vých. Sport Mlád.* 64, 1998, č. 4, s. 2–10. ISSN 1210-7689.
- BUNC, V. Problémy a možnosti monitorování pohybových aktivit. In MUŽÍK, V., SÜSS, V. *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 17–26.
- BUNC, V. Nadváha a obezita dětí – životní styl jako příčina a důsledek. *Česká kinantropologie*, 12 (3), 2008, s. 61–69. ISSN 1211-9261.
- BUNC, V. Obezita a nadváha dětí – důsledek jejich neadekvátního pohybového režimu. In MUŽÍK, V., VLČEK, P. (Ed.). *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010, s. 35–44. ISBN 978-80-210-5371-7.
- BUNC, V. Hypokinéza – příčiny a následky. *Seminář Pohybová gramotnost Senát 2014*. 9. 6. 2014. 2014. Dostupné na World Wide Webb: <http://kin-ball.cz/hypokineza-priciny-a-nasledky>.

- BURSOVÁ, M. Analýza motorické výkonnosti a somatických charakteristik motoricky extrémních jedinců výběrového souboru chlapců 2., 4., 6. a 8. ročníků 2. ZŠ v Plzni. In *Telesná a športová výchova detí. Zborník referátov*, Nitra, 1989, s. 191–197.
- BURSOVÁ, M. Analýza některých biologických charakteristik motoricky extrémních žáků. *Teor. Praxe těl. Vých.* 38, 1990, č. 5, 281–285.
- BURTON, A. & MILLER, D. *Movement skill assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1998.
- CAIRNEY, J., HAY, J. A., FAUGHT, B. E., FLOURIS, A. & KLENTROU, P. Developmental Coordination Disorder and Cardiorespiratory Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 2007, 19(1), pp. 20–28.
- CARLSBERG, E. & HADDERS-ALGRA, M. *Postural control: a key issue in developmental disorders*. London: Mac Keith Press, 2008.
- CARRE, FA., MOSHER, RE. & SCHUTZ, RW. *British Columbia physical education assessment: General report*. Victoria: British Columbia Ministry of Education, 1980.
- CATTELL, RB. *The scientific Analysis of Personality*. New York: World Book Company, 1965.
- CECH, D. & MARTIN, S. *Functional movement development across the life span*. 2<sup>nd</sup> ed. USA, Philadelphia: Elsevier Science, 2002.
- CIMLEROVÁ, P. *Nemotora*. Sine loco: b.v, 13. 10. 2000; SEČ [cit. 28. 12. 2008; 13:45]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=1895&CAI=2125>.
- CLARKE, AE. Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In CLARKE, AE. & CHARMAZ, K. (Eds.) *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Thousand Oaks: Sage, 2014
- CLICK, P. & PARKER, J. *Caring for School – Age children*. Delmar: b.v., 2009. 439 p. ISBN-10-14-283-1819-3.
- COOPER, KH. *Fit Kids*. 2<sup>nd</sup> ed. Nashville, TN: Broadman & Holman Publ. 1999. 421 p. ISBN 0-8054-1878-4.
- CORBIN, CB. Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 2002, pp. 128–144.
- CORBIN, CB. *Fitness for Life Physical Activity Pyramid for Kids* 2<sup>nd</sup> ed. Champaign: Human Kinetics, 2010. 167 p. ISBN 978-073-6091-527.
- CORBIN, CB. & PANGRAZI, RP. Are American children and youth fit? *Res. Quart. Exerc. Sport*. Vol. 63, 1992, pp. 96–106.
- CORBIN, CB. & PANGRAZI, RP. *Guidelines for Appropriate Physical Activity for Elementary School Children. 2003 Update*. Reston, VA: NASPE Publications, 2003.

- CORBIN, CB., PANGRAZI, RP. & FRANKS, BD. Definitions: Health, fitness and physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 2000, vol. 3, No. 9, pp. 1–8.
- CORBIN, CB., PANGRAZI, R. P. & LE MASURIER, G. Physical activity for children: current patterns and guidelines. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 2002, vol. 5, no. 2, pp. 1–8.
- CRANE, D. North Carolina, *Department of Health and Human Services*. *Kids to get more physical activity in grades K-8*. [online] 2004 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.ncdhhs.gov/pressrel/4-7-05.htm>.
- CRATTY, BJ. *Movement Behavior and Motor Learning*. 2<sup>nd</sup> ed. Philadelphia: Lee and Febiger, 1967.
- CRATTY, BJ. *Teaching Motor Skills*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1973.
- CRATTY, B. *Movement behavior and motor learning*. 3<sup>rd</sup> ed. Philadelphia: Lea & Febiger, 1973.
- CROCKER, MK. & YANOVSKI, JA. Pediatric obesity etiology and treatment. *Endocrinol Metab. Clin. North Am*, [online]. 2009. [cit. 2009-09-01]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/PMID:19717003> [PubMed – in process]
- CSÉMY, L., KRCH, FD., PROVAZNÍKOVÁ, H., RÁŽOVÁ, J. & SOVINOVÁ, H. *Životní styl a zdraví českých školáků: Z výsledků mezinárodní srovnávací studie Světové zdravotnické organizace*. The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Praha: Psychiatrické centrum, 2005. 103 s. ISBN 80-85121-94-8 [online] 2005, [cit. 2011-03-20]. Dostupné z World Wide Web: [http://www.msmt.cz/file/1629\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1629_1_1/).
- CUMMING, GR., GOULDING, D. & BAGGLEY, G. Failure of school physical education to improve cardiovascular fitness. *Can. Med. Assoc. J.*, vol. 101, 1969, pp. 69–83.
- CZIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: LN, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5.
- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983. 381 s.
- ČECHOVSKÁ, I. & DOBRÝ, L. Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 2010, 3, s. 2–5. ISSN 1270-7689.
- ČELIKOVSKÝ, S. a kol. *Kritéria a normy tělesné přípravy a výkonnosti*. 1. vyd. Praha: UK, 1986. 440 s.
- ČELIKOVSKÝ, S. a kol. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. 3. vyd. Praha: SPN, 1990. 288 s. ISBN 80-04-23248-5.
- ČEPOVÁ, J. *Jak jíst a netloustnout*. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 2002. 139 s. ISBN 80-7106-539-0.

- DOBRÝ, L. Metodologické problémy výzkumu činností učitele tělesné výchovy. *Teor. Praxe těl. Vých.*, 1975, 23, č. 1, s. 20–29.
- DOBRÝ, L. Nové výzkumné nálezy o efektech pohybového zatížení n sportovní výkon. In: PROKEŠ, M. (Ed.) *Kinantropologické dny MUDr. V. Souška: Sborník VI. ročníku vědeckého semináře s mezinárodní účastí na téma: Optimální působení tělesné zátěže* – Hradec Králové. 9. – 10. 9. 1999. Hradec Králové, 2000, s. 23–34.
- DOBRÝ, L. Krátká historie pohybové aktivity a zdravotních benefitů. *Těl. Vých. a sport Mlád.*, 2008, 74, 2, s. 7–18. ISSN 1210-7689.
- DOBRÝ, L. Výchova žáků k celoživotní pohybové aktivitě. *Těl. Vých. a sport Mlád.*, 2008, 74, 7, s. 11–13. ISSN 1210-7689.
- DOBRÝ, L. Implementace výzkumných nálezů a doporučení do školní praxe. In: MUŽÍK, V., SÜSS, V. (Eds.) *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 24–28.
- DOBRÝ, L. Klíčová kompetence, která chybí v RVP: naučit se využívat zdravotních benefitů pohybových aktivit. *Těl. Vých. a sport Mlád.*, 2007, 73, 7, s. 13–18. ISSN 1210-7689.
- DOBRÝ, L. Poznatky o benefitech pohybových aktivit, podložené důkazy ze zacílených studií. In: MUŽÍK, V., SÜSS, V. (Eds.) *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 16–21.
- DOBRÝ, L. Poznatky o zdravotních benefitech pohybové aktivity mládeže – východisko ke změně pojetí tělesné výchovy a sportu mládeže. *Těl. Vých. a sport Mlád.* 2008, 74, 1, s. 12–20. ISSN 1210-7689.
- DOBRÝ, L., SVATOŇ, V. & ŠAFAŘÍKOVÁ, J. Deskripce a analýza didaktické interakce. In: *Utváření vztahů učitelů a žáků v socialistické škole*. Praha: Univerzita Karlova, 1981, s. 38–47.
- DOBRÝ, L., SVATOŇ, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J. & MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 91 s. ISBN 80-7184-334-2.
- DOBRÝ, L., ČECHOVSKÁ, I., KRAČMAR, B., PSOTTA, R. & SÜSS, V. Kinantropologie a pohybové aktivity. In: MUŽÍK, V., SÜSS, V. (Eds.) *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 168 s. ISBN 978-80-210-4858-4.
- DOBRÝ, L., FETTEROVÁ, G. & BRTNÍK, T. Obecná charakteristika LTAD. *Těl. Vých. a sport Mlád.*, 2012, 78(1), s. 24–35. ISSN 1210-7689.
- DOSTÁL, E., VELEBIL, V. a kol. *Didaktika školní atletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 260 s.
- DRTILOVÁ, J. & KOUKOLÍK, F. *Odlíšné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.

- DUNCAN, JS., SCHOFIELD, G. & DUNCAN, EK. *Step count recommendations for children based on body fat*. *Prev Med*, 44(1), 2007, p. 42–44.
- DUQUET, W., DE KNOP, P. & BOLLAERT, L. *Toward an Integrated Sport Science Approach to Youth Sport and Social Approach*. Brusel: VUPPRESS, 1993. 248 p.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 137 s. ISBN 80-7178-693-4.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. 146 s. ISBN 978-80-86307-88-6.
- DYSPRAXIA TRUST. *Praxis Makes Perfect*. Hitchin: Dyspraxia Trust, 1991.
- ELLINOUDIS, T., KOURTESSIS, T. & KIPARISSIS, M. Suitability of the Movement Assessment Battery for Children in Greece: Comparison between a Greek sample and the North-American normative sample of 9 and 11 year old children. *International Journal of Health Science*, 2008, 1(4), pp. 132–137.
- ERIKSON, EH. *Childhood and Society*. New York: Norton, 1963.
- ERIKSON, EH. *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.
- EYSENCK, HJ. *The Structure of Personality*. London: Methuen and Co. Ltd., 1953.
- EYSENCK, HJ. *The structure of human personality*. New York: J. Wiley, 1960.
- EYSENCK, HJ. *Manual of Eysenck Personality Inventory*. London: Pelham Books, 1964.
- EYSENCK, HJ. & EYSENCK, SBG. *Eysenck Personality Questionnaire – EPQ*. Příručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocování testu EPQ. Přel. KOŽENÝ, J., GANICKÝ, P. Bratislava: Psychodiagnostika, 1993.
- FAJKUS, B. *Současná filosofie a metodologie vědy*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1997. 135 s. ISBN 80-7007-095-1.
- FALGAIRETTE, O., DEKNOP, P. & BOLLAERT, L. Evolution of habitual physical activity from a week s heart rate monitoring in French school children. *Eur. J. Physiol.* Vol. 74, 1996, pp. 153–161.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FIALA, V. Zkoušky výkonnosti. *Tělesná Výchova Mládeže*, VI, 1936, č. 8, s. 242–244.
- FIALOVÁ, L. Varovný stav ve zdravotním vývoji naší školní mládeže. *Těl. Vých. Mlád.*, 1991, 57, č. 4, s. 137–138.
- FIALOVÁ, L. Sebezáchranné pohybové aktivity – dobrodružné lezení. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 1996, 62, č. 4, s. 13–16. ISSN 1210-7689.

- FIORINO, EK. & BROOKS, LJ. *Obesity and respiratory diseases in childhood. Clin. Chest Med.* 2009. [online]. [cit. 2009-09-01] Dostupné z World Wide Web: [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/PMID: 19700055](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/PMID:19700055) [PubMed – in process].
- FISCHER, K. A Theory of Cognitive Development: The Control of Hierarchies of Skill. *Psychological Review*. Vol. 87, 1980, pp. 477–531.
- FLANDERS, N. Teacher's influence in the classroom. In *Interaction analysis, theory, research and application*. Mas.: Addison – Wesley, 1967, pp. 212–225.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FORD, P. et al. The Long – Term Athlete Development Model: Physiological evidence and application. *Journal of Sports Science*, 29 (4), 2011, pp. 389–402.
- FRÖMEL, K. Východiska dalšího rozvoje tělesné výchovy a sportu dětí a mládeže. In: PERIČ, T. (editor). *Tělesná výchova a sport na přelomu století: sborník referátů z konference – Praha 28. listopadu – 1. prosince 1996*. 1. vyd. Praha: FTVS UK, 1996, s. 32–35.
- FRÖMEL, K., MITÁŠ, J. & CHMELÍK, F. Výzkumně technické a metodologické aspekty monitoringu pohybové aktivity. In: MUŽÍK, V., SÜSS, V. (Eds.) *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 27–33.
- FRÖMEL, K. & NOVOSAD, J. a kol. *Struktura sportovních zájmů a pohybových aktivit mládeže*. Výzkumná zpráva RS97073 MŠMT. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury. 1997. 102 s.
- FRÖMEL, K., NOVOSAD, J. & SVOZIL, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1999. 173 s. ISBN 80-7067-945-X.
- FRÖMEL, K., FORMÁNKOVÁ, S. & SALLIS, JF. Physical activity and sport preferences of 10–14 year old children: A 5 year prospective study. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 32 (1), 2002, pp. 11–16.
- GAJDOŠOVÁ, J. & KOŠTÁLOVÁ, A. *Hejbej se! Nedej se! – edukační materiál pro učitele ZŠ s pohybovými aktivitami do vyučování a pracovními listy*. Brno: Zdravotní ústav, 2006.
- GAJDOŠOVÁ, J., KOŠTÁLOVÁ, A., MUŽÍKOVÁ, L. & MUŽÍK, V. *Pyramidulka – edukační materiál pro 1. stupeň ZŠ s tematikou pohybových aktivit*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008.
- GALLAHUE, D. *Motor development and movement experiences for young children (3–7)*. New York: John Wiley and Sons, 1976.
- GALLAHUE, D. & OZMUN, J. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. 4<sup>th</sup> ed. Boston: McGraw-Hill, 1998.

- GARCIA, C., & GARCIA, L. A motor-development and motor-learning perspective. *Journal of Physical Education, Recreating & Dance*, vol. 77, 2006, 8, pp. 31 – 33.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- GAVARRY, O., GIACOMONI, M., BERNARD, T., SEYMAT, M. & FALGAIRETTE, G. Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Medicine and Science in Sports and Exercises*. 2003. No. 35, pp. 525–531.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GORAN, M. I., REYNOLDS, K. D. & LINDQUIST, C. H. Role of physical activity in the prevention of obesity in children. *International Journal of Obesity*. 1999, 23, pp. 18–33.
- GÖRNER, K. & STARŠÍ, J. *Postoje, vedomosti a názory žiakov II. stupňa ZŠ na telesnú výchovu*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2001. 162 s. ISBN 80-8055-565-6.
- HADDERS-ALGRA, M. & CARLBERG, EB. *Postural control: a key issue in developmental disorders*. 1<sup>st</sup> ed. London: Mac Keith Press, 2008. ISBN 978-1898683575
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Individuální psychologie – Alfred Adler. Vybrané poradenské směry*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- HAIBACH, P. S., REID, G. & COLLIER, D. H. *Motor learning and development*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011.
- HAINER, V. a kol. *Základy klinické obezitologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. 464 s. ISBN 80-247-3252-1.
- HAINEROVÁ, I. A. *Dětská obezita: Průvodce ošetřujícího lékaře*. 1. vyd. Praha: Maxdorf, 2009. 114 s. ISBN 978-80-7345-196-7.
- HANDS, B. & LARKIN, D. Physical fitness differences in children with and without motor learning difficulties. *European Journal of special needs Education*, 2006, vol. 21, no. 4. pp. 447–456.
- HANUŠOVÁ, K. *Domácí tělocvik pro dívky chybného držení těla*. Praha: tiskem F. B. Batovce, 1891. 13 s.
- HANZLÍKOVÁ, M. Co děláte kantoři? *Stadion*, 1976, 24, č. 16, s. 12.
- HARELI, S. & WEINER, B. Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist.*, 2002, 37, 3, pp. 183–193.
- HAVLÍČEK, I., HAVLÍČEK, R. & SOKOL, P. Hodnotenie rozvoja pohybovej výkonnosti žiakov 1. – 4. ročníka ZŠ s prihliadnutím na zákonitosti motorického vývinu. In: *Aktuálne trendy v školskej telesnej výchove na 1. stupni základných škôl: zborník PF UMB, Banská Bystrica*, 1998, s. 132–134.

- HAVLÍNOVÁ, M. (Ed.). *Program podpory zdraví ve škole*. 2. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2006. 311 s. ISBN 80-7367-059-3.
- HAYWOOD, K. M. & GETCHELL, N. *Life span motor development*. 5<sup>th</sup>. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2009. 391 pp. ISBN 978-0-7360-7552-7.
- HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Psychology Press-Science editions, 1967. 322 pp. ISBN 0-89859-282-8.
- HEJNOVÁ, J. & ŠTICH, J. Jaké jsou důvody hypoaktivity? In *Sborník příspěvků mezinárodní konference Pohyb a zdraví – Movement and Health*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 184–188.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V. & MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 264 s.
- HENDERSON, S. E. & SUGDEN, D. A. *Movement assessment battery for children*. London: The Psychological Corporation, 1992.
- HENDERSON, S. E., SUGDEN, D. L., & BARNETT, A. L. *The Movement Assessment Battery for Children*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Harcourt Assessment, 2007.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 583 s. ISBN 80-7367-123-9.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.
- HENDL, J. & DOBRÝ, L. Teorie a modely interferenčních programů pro zvýšení pohybové aktivity. *Česká kinantropologie*, 12(3), 2008, s. 26–33.
- HENDL, J., DOBRÝ, L. a kol. *Zdravotní benefity pohybových aktivit. Monitorování, intervence, evaluace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 300 s. ISBN 978-80-246-2000-8.
- HENRY, F. M. Increased response latency for complicated movements and “Memory Drum” theory of neuromotor reaction. *Res. Quart. Exer.Sport.*, 1960, Vol. 31, No. 3, pp. 448–457.
- HODAŇ, B. *Sociokulturní kinantropologie I. Úvod do problematiky*. Brno: MU, 2006. 42 s.
- HOLČÍK, J. *Zdraví 21. Výklad základních pojmů. Úvod do evropské zdravotní strategie Zdraví pro všechny v 21. století*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2004. 160 s. ISBN 80-85047-33-0.



- HOLČÍK, J. *Systém péče o zdraví a zdravotní gramotnost*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 293 s. ISBN 978-80-210-5239-0.
- HOLEČEK, J. Komplexní hodnocení pomocí tabulek u chlapců. *Těl. Vých. Mlád.*, 1981, 47, č. 8, s. 371–357.
- HOLICKÝ, J., KAPLAN, A., HONSOVÁ, Š. Postoje k pohybovým aktivitám u dívek mladšího školního věku. *Studia sportka*, 2014, č. 1, s. 133–140. ISSN 1802-7679.
- HOLICKÝ, J., KAPLAN, A., HONSOVÁ, Š. Postoje k pohybovým aktivitám u chlapců mladšího školního věku. *Česká kinantropologie*, 2014, vol. 18, no. 1, s. 53–62. ISSN 1802-7679.
- HOSEK, A., MOMIROVIČ, K. & PETROVIČ, K. Relations between Taxonomic Structures Determined on the Indicators of Social Status and Taxonomic Structures Determined on the Measures of Motoric Abilities. *Kineziologija (separát)*, 1985, s. 55–62.
- HOUSAROVÁ, B. Problematika hodnocení žáků s dysfázií v mladším školním věku. In: KOCUROVÁ, M. (Ed.) *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV 5. – 7. 9. 2006 [CD-ROM ]*. Plzeň: PdF ZČU, 2006. ISBN 80-7043-48.
- HOŠEK, V. *Psychická odolnost při neúspěšné činnosti*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1979. 123 s.
- HOŠEK, V. Vytváření postojů ke sportu ve školní TV. *Sborník VR ÚV ČSTV*. Praha: Olympia, 1990, č. 21, s. 83.
- HOŠEK, V. Motivace školní tělesné výchovy a její podmíněnost. In: SLEPIČKA, P. (Ed.) *Školní tělesná výchova celoživotní pohybová aktivita*. 1994, s. 11–17.
- HOŠEK, V. Hodnoty školní tělesné výchovy ve vztahu k úspěšnosti žáků. In: PERIČ, T. (Ed.). *Tělesná výchova a sport na přelomu století: sborník referátů z konference – Praha 28. listopadu – 1. prosince 1996*. 1. vyd. Praha: FTVS UK, 1996, s. 68–69.
- HOŠEK, V. Pojetí psychosociálních funkcí pohybové aktivity v kontextu kvality života. In: HOŠEK, V., JANSKA, P. (Eds.) *Psychosociální funkce pohybových aktivit v životním stylu člověka: sborník ze semináře společenskovední sekce FTVS UK v Praze 18. 5. 2000*. Praha: UK FTVS, 2000, s. 5–7. ISBN 80-86317-09-9.
- HOŠEK, V. *Psychologie sportu*. Praha: Palestra, 2005. Dostupné na Word Wide Webb: <http://vsts.palestra.cz/data/psychologiesportu.doc>.
- HOUSAROVÁ, B. Problematika hodnocení žáků s dysfázií v mladším školním věku. In: KOCUROVÁ, M. (Ed.) *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV 5. – 7. 9. 2006 [CD-ROM ]*. Plzeň: PdF ZČU, 2006. ISBN 80-7043-48.

- HOWE, N. & STRAUSS, W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. 1 ed. New York: William Morrow and Co., 1991. 544 pp. ISBN 0-688-11912-3.
- HOWE, N., STRAUSS, W. & MATSON, RI. *Millennials Rising: The Next Great Generation*. 1. ed. Toronto: Random House of Canada Limited, 2000. 415 p. ISBN 0-375-70719-0.
- HRABAL, V. *Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělání*. Praha: Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR, 1984.
- HRABAL, V., MAN, F. & PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
- HRABINEC, J. a kol. *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Karolinum, 2017. 340 s. ISBN 978-80-246-3625-2.
- HVOZDÍK, K. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. 2. vyd. Bratislava: SPN, 1973.
- HYNČICA, V. *Dětská obezita*. Státní zdravotní ústav, 2012. Dostupné na World Wide Webb: <http://www.szu.cz/publikace/data/detska-obezita?highlightWords=BMI> Staženo 27. 3. 2013
- CHEFFERS, J. & MANCINI, V. Teacher – student interaction. In: *Toward a science of teaching physical education : teaching analysis*. Liège: Ass. int. des écoles supér. d'éduc. phys., 1978, pp. 39–50.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRYSSAFIS, S. E. *Tělesná výchova jako hlavní známka veřejného života Řeků* (Přel. Groh, V.). Praha: Jindřich Vaškovský, 1928. 21 s.
- CHYTRÁČKOVÁ, J. & KOVÁŘ, R. Frekvence výskytu extrémních variant v projevech motorické výkonnosti a jejich vazba na vybrané somatické charakteristiky. In: SLEPIČKA, P. (Ed.) *Školní tělesná výchova celoživotní pohybová aktivita*. 1994, s. 18–20.
- IGNICO, A. A. & ETHRIDGE, K. The effects of a physical activity program on low-fit children's activity level and aerobic endurance. *Early Child Devel. Care*, 1997, vol. 135, pp. 103–108.
- JAHODOVÁ, G., PSOTTA, R. & ZELINKOVÁ, O. Reeducace dyspraxie. *Ústní sdělení na studentské vědecké konferenci Sport & věda 2007 dne 11. 4. 2007*. Praha, UK FTVS.
- JANELE, J. Novější směry vyučování tělocviku (dokončení). *Výchova tělesná*, 1911, č. 5, s. 160.
- JANÍKOVÁ, M. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 154 s. ISBN 978-80-7315-208-6.
- JANÍKOVÁ, M., JANÍK, T., MUŽÍK, V. & KUNDERA, V. CPV videostudie tělesné výchovy: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae.*, 2008, vol. 2, no. 1, s. 93–114.

- JANOUSĚK, J. Sociálně-kognitivní teorie A. Bandury. *Československá psychologie*, 1992, 5, s. 385–397.
- JANSA, P. Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In: *Tělovýchovný sborník*. Praha: Olympia, 1987, s. 175–198.
- JANSA, P. Názory a postoje 7–15leté mládeže na funkce pohybových aktivit. In: HOŠEK, V., JANSA, P. *Psychosociální funkce pohybových aktivit v životním stylu člověka. Sborník z celofakultního semináře*. Praha: UK FTVS, 2000, s. 49–55. ISBN 80–86317-09-9.
- JANSA, P. a kol. *Pedagogika sportu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 226 s. ISBN 978-80-246-2026-8.
- JANSA, P. a kol. *Komparace názorů a postojů české veřejnosti k životosprávě, pohybovým aktivitám a sportu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. 116 s. ISBN 978-80-246-2444-0.
- JANSA, P., HOŠEK, V., CHYTRÁČKOVÁ, J., KOVÁŘ, R., PERIČ, T., SLEPIČKA, P. & SLEPIČKOVÁ, I. *Možnosti tělovýchovy v rozvoji zájmu o cvičení na základních školách i u pohybově nenadané populace nebo handicapované části populace. Výzkumný grant MŠMT MSM/RS024*. Praha: UK FTVS, 1993. 105 s.
- JEBAVÝ, R. Tvorba intervenčního programu pro pohybově neúspěšné děti. In: SÜSS, V. *Celouniverzitní studentská vědecká konference: sborník referátů I. díl*. Praha 24. 4. – 25. 4. 2001. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 2001, s. 130–132. ISBN 80-246-0401-9.
- JONÁŠOVÁ, D., & MUŽÍK, V. *Kinestetický učební styl*. In: Süss, V., Mužík, V., Marvanová, Z. (Eds.) *Sborník z vědeckého semináře pedagogické kinantropologie „Svatoňova stráž 2005“*. Daňkovice, 2005, s. 51–52.
- JÜRIMÄE, J. & JÜRIMÄE, T. *Growth physical activity and motor development in prepuberta children*. 1<sup>th</sup>. ed. Boca Reton: CRC Press, 2001. ISBN 0-8493-0530-6.
- JUŘINOVÁ, I. Ontogeneze koordinačních schopností. In: *Metodický dopis „Koordinační schopnosti a pohybové dovednosti“*. Praha: ÚV ČSTV, 1982, s. 72–78.
- JUŘINOVÁ, I. & STEJSKAL, F. *Rozvoj pohybových schopností ve školní tělesné výchově*. Praha: SPN, 1987.
- KALENDA, J. Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2016, 26, č. 3, s. 457–481. ISSN 1211-4669.
- KALMAN, M., HAMŘÍK, Z. & PAVELKA, J. *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: Ore-institut, 2009. 172 s. ISBN 978-80-254-5965-2.
- KALMAN, M., SIGMUND, E., SIGMUNDOVÁ, D., HAMŘÍK, Z., BENEŠ, L., BENEŠOVÁ, D. & CSÉMY, L. *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2011. 112 s. ISBN 978-80-244-2983-0.

- KAPLAN, A. Pohybově neúspěšný žák v podmínkách školní tělesné výchovy. In: PERIČ, T. (Ed.). *Pohybové aktivity jako součást životního stylu pro příští tisíciletí – sborník referátů z mezinárodní studentské konference*. Praha 21. – 22. dubna 1999. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 1999, s. 210–213.
- KAPLAN, A. Inferiorita žáka v podmínkách školní tělesné výchovy. In: BUNC, V., MARVANOVÁ, Z. (Eds.) *Výsledky výzkumu sportovního výkonu a tréninku III*. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 2001, s. 69–72. ISBN 80-246-0233-4.
- KAPLAN, A. Příčina pohybové insuficience žáků v podmínkách školní tělesné výchovy. In: SÜSS, V. (Ed.) *Celouniverzitní studentská vědecká konference: sborník referátů I. díl*. Praha 24. 4. – 25. 4. 2001. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 2001, s. 133–137. ISBN 80-246-0401-9.
- KAPLAN, A., VÁLKOVÁ, N. *Atletika pro děti a jejich rodiče, učitele a trenéry*. Praha: Olympia, 2009. 124 s. ISBN 978-80-7376-156-1.
- KASAL, P. & SVAČINA, Š. aj. *Lékařská informatika*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 543 s. ISBN 80-7184-594-9.
- KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- KARAS, V. Zušlechtění chůze přirozené pochodem tělocvičným. *Výchova tělesná*, 1906, č. 1, s. 5–6.
- KARÁSEK, J. Vedení k pořádku. *Výchova tělesná*, 1903, č. 6, s. 176.
- KARÁSEK, J. Úkol učitele tělocviku. *Výchova tělesná*, 1907, č. 5, s. 125.
- KENYON, G. S. Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1968, Vol. 39, pp. 556–574.
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972.
- KERLINGER, F. N. & PEDHAZUR, E. F. *Multiple regression in behavioral research*. New York: Free Press, 1972.
- KIMIECIK, J. C. & LAWSON, A. H. Toward new approaches for exercise behavior change and health promotion. *QUEST*, 1996, Vol. 48, pp. 102–125.
- KIRBY, A. & DREW, S. *Guide to Dyspraxia and developmental coordination disorder*. Abingdon: David Fulton Publisher, 2003, 186 pp. ISBN 1-85346-913-0.
- KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
- KLEINMAN, I. *Complete Physical Education Plans for Grades 5 to 12*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2009. 854 p. ISBN 978-0-7360-7123-9.

- KOBZOVÁ, J., VIGNEROVÁ, J., BLÁHA, P., KREJČOVSKÝ, L. & RIEGROVÁ, J. Základní tělesné rozměry dětí a mládeže České republiky podle výsledků 6. celostátního antropologického výzkumu dětí a mládeže 2001. *Česká antropologie*, 2003, 53, s. 30–34.
- KODYM, F. S. *Zdravověda čili nejlepší způsob jakby člověk svého života ve zdraví a vesele užití a dlouhého věku dosáhnouti mohl. Díl XI. Malá encyklopedie nauk*. 1. vyd. Praha: Fr. Řivnáč, 1853. 217 s. Digitalizováno 18. 11. 2009.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: IMS, 2006, 267 s.
- KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
- KOHOUTEK, R. *Školní neúspěšnost a diagnostika jejich příčin*. [online]. 2009 [cit. dne 2010-02-08]. Dostupné na World Wide Webb: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/skolni-neuspesnost-a-diagnostika-jejich-pricin>.
- KOHOUTEK, R. Docilita a motorická docilita. [online]. 2009 [cit. 2010-02-08]. Dostupné na World Wide Webb: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/hledanipage=1&query=motoricka+docilita&submit=ublog>.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie školní úspěšnosti a neúspěšnosti* [online]. 2009 [cit. 2010-02-08]. Dostupné na Word Wide Webb: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>.
- KOKŠTEJN, J., PSOTTA, R., FRÖMEL, K., FRÝBORT, P., JAHODOVÁ, G. & CUBEREK, R. Pohybová aktivita dětí s vývojovým deficitem motoriky. *Česká kinantropologie*, 2011, 15, č. 3, s. 76–88. ISSN 1211-9261.
- KOPECKÝ, M. *Somatický a motorický vývoj 7 až 15letých chlapců a dívek v olomouckém regionu*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. 192 s. ISBN 80-244-1281-0.
- KOPECKÝ, M. *Somatický vývoj a motorická výkonnost 7–15letých chlapců a dívek*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2011. 221 s. ISBN 978-80-244-2613-6.
- KOSTKA, V., SVOBODA, B., a kol. *Tělesná výchova v systému výchovy a vzdělání na školách všech typů*. 1. vyd. Praha: UK, 1987. 389 s.
- KOSTKOVÁ, J., JANOUC, V. & RYCHTECKÝ, A. Research in to Specialized Physical Education Teaching at Secondary Schools. In: SVOBODA, B. (Ed.). *Didactic Studies in Physical Education*. 1. vyd. Praha: UK, 1978, pp. 107–180.
- KOVÁČOVÁ, E. & MEDEKOVÁ, H. Stav svalovej nerovnováhy a držania tela vo vybraných vekových skupinách detí a mládeže. *Zborník z 2. konferencie učiteľov „Zdravá škola“*, 29. 11. 1995. Prešov: MC, 1995, s. 70–76.

- KOVÁŘ, K. Pedagogický pohled na monitorování pohybových aktivit dětí. *Studia Kinanthropologica*, 2008, IX, (1), s. 111–114. ISSN 1213-2101.
- KOVÁŘ, R. Optimalizace záměrně navozené fyzické zátěže s ohledem na senzibilní období motorického vývoje. In: *Antropomotorika 98: sborník referátů z seminára učitelův antropomotoriky SR a ČR*. Donovaly, 16. – 18. 9. 1998. Banská Bystrica, 1998, s. 37–41.
- KOVÁŘ, R. a kol. *Možnosti záměrného působení na jedince s výrazně podprůměrnou úrovní motorické výkonnosti v průběhu ontogeneze. Závěrečná zpráva z řešení grantového výzkumného úkolu MŠMT ČR, č. 10-49-93/1*. Praha: UK FTVS, 1994.
- KÖSSL, J., ŠTUMBAUER, J. & WAIC, M. *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 159 s.
- KUBÁNEK, B. Tělesná výkonnost žactva 6. – 9. tříd ZDŠ olomouckého okresu ve srovnání s celostátní normou. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Rerum Naturalium Gymnica*, 1971, 36 (II), s. 107–120.
- KUČERA, M. Pohybová aktivita – základní požadavek ontogeneze. *Těl. Vých. Mlád.*, 1980, 47, č. 4, s. 157–165.
- KUČERA, M. Pohybová aktivita v dětském věku. Vztah tělovýchovné zátěže k podpůrně pohybovému systému v období vývoje. In: *Metodický dopis Věkové zákonitosti vývoje sportující mládeže*. Praha: ÚV ČSTV, 1981, s. 5–8 a 27–48.
- KUČERA, M., DYLEVSKÝ, I. a kol. *Pohybový systém a zátěž*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. 252 s. ISBN 80-7169-258-1.
- KUČERA, M., KOLÁŘ, P., DYLEVSKÝ, I. a kol. *Dítě, sport a zdraví*. 1. vyd. Praha: Galén, 2011. 190 s. ISBN 978-80-7262-712-7.
- LAJKA, J. *Životní styl a obezita*. Web site [online]. Sine loco: b.v., leden 2006; SEČ [cit. 28. 6. 2009; 09:50]. Dostupné na WorldWideWeb: <http://www.stemmark.cz/archive.htm>.
- LAJKA, J., KUNEŠOVÁ, M. & HAINER, V. *Životní styl a obezita. Závěrečná zpráva Ministerstva zdravotnictví ČR*. Praha. Praha: STEM/MARK, 2002.
- LARSON, G. A., & ZAICHKOWSKI, L. D. Physical, motor, and fitness development in children and adolescents. *Journal of Education*, 1995, 177(2), pp. 55–80.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LEARY, T. *Interpersonal Diagnosis of Personality*. Oakland: Foundation Hospital, 1957.
- LEJČAROVÁ, A. *Motorická výkonnost dětí s lehkým intelektovým postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 191 s. ISBN 978-80-246-1843-2.
- LESNÝ, I. Syndrom dyspraxie – dysgnomie jako jedna z hlavních příčin neobratnosti dětí s LMD. *Čs. pediatrie*, 1977, 32.

- LESNÝ, I. Malé mozkové postižení – Lehká mozková dysfunkce z pohledu dětského neurologa. In: TŘESOHLAVOVÁ a kol. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha: Avicenum, 1983, s. 89–107.
- LESNÝ, I. a kol. *Obecná vývojová neurologie*. Praha: Avicenum, 1987.
- LHOTSKÁ, L., VIGNEROVÁ, J., ROTH, Z. & PROKOPEC, M. *Percentilové grafy BMI indexu*. V. celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže 1991 (České země). Praha: SZÚ, 1993. [online]. [cit. 2010-04-20]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.rustovyhormon.cz/dokumenty/grafy-pldd-chlapci.pdf> a <http://www.rustovyhormon.cz/dokumenty/grafy-pldd-divky.pdf>>.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MALINA, R. M. et al. *Growth, maturation and physical activity*. 2<sup>st</sup>. Ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2004. ISBN 0-88011-882-2.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T. & ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.
- MARCUS, B. H. & FORSYTH, L. H. *Psychologie aktivního způsobu života. Motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Přel. Hendl, J., Dobrý, L. Praha: Portál, 2010. 224 s. ISBN 978-80-7367-654-4.
- MARINOV, Z. a kol. *S dětmi proti obezitě*. 1. vyd. Praha: IFP, 2011. 112 s. ISBN 978-80-87383-07-0.
- MAROUNEK, M., BŘEZINA, P. & ŠIMŮNEK, J. *Fyziologie a hygiena výživy*. 2. vyd. Vyškov: Vysoká vojenská škola pozemního vojska. 2003. 32 s. ISBN: 80-7231-057-7.
- MATĚJČEK, Z. *Příčiny školního neúspěchu dětí*. Praha: KPÚ, 1968.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK, Z. Tělesná výchova a identita dítěte. *Těl. Vých. Mlád.*, 1988, 55, č. 4, s. 134–137.
- MATĚJČEK, Z. Psychologie neobratnosti. *Těl. Vých. Mlád.*, 1989, 55, č. 5, s. 176–179.
- MATĚJČEK, Z. Lehká mozková dysfunkce. *Těl. Vých. Mlád.*, 55, 1989, č. 6, s. 213–217.
- MATĚJČEK, Z. Úzkost a úzkostné děti v tělesné výchově. *Těl. Vých. Mlád.*, 55, 1989, č. 8, s. 307–310.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují?* 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy učení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.

- MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Praha: H&H, 2001. 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 3. uprav. vyd. Praha: Vyšehrad, 2017. 353 s. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATĚJČEK, Z. & VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o., 1992.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1993.
- MÁČEK, M. & RADVANSKÝ, J. *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Praha: Galén, 2011. 245 s. ISBN 978-80-7262-695-3.
- McDONALD, R. P. *Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii*. Přel. Blahuš, P. 1. vyd. Praha: Academia, 1991. 256 s. ISBN 80-200-0081-X.
- McNEIL, P. *Research methods*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge, 1990.
- McSWEGIN, P. J. Fitness programming and the low-fit child. In: PATE, R. R., HOHN, R. C. (Eds.). *Health and fitness through physical education*. 1<sup>st</sup> ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994, pp. 113–118. ISBN 978-08-7322-490-1.
- MEDEKOVÁ, H. Záujmová telovýchovná činnosť detí a ich vzťah k telesnej výchove. *Zborník z 2. vedeckého seminára*. Prešov: Východoslovenská pobočka vedeckej spoločnosti pre telesnú výchovu a šport. 1992, s. 219–222.
- MEDEKOVÁ, H. Rodina a pohybová aktivita detí. *Acta Fac. Educ. Phys. Univ. Comeniana*. 1994, Vol. XXXV, s. 5–10.
- MEDEKOVÁ, H. Telovýchovná aktivita detí a mládeže. *Acta. Fac. Educ. Phys. Univ. Comeniana*. 1997, Vol. XXXVIII, s. 35–65.
- MEDEKOVÁ, H. *Niektoré poznatky o telovýchovnej aktivite detí a mládeže*. Bratislava: MC, 1998. 32 s. ISBN 80-8052-030-5.
- MEDEKOVÁ, H., HAVLÍČEK, I. & RAMACSAY, L. Sociálna podmienenosť pohybovej aktivity detí. In: *Tělesná výchova a sport na základních a středních školách. Sborník přednesených referátů*. Brno, 29. – 30. 5. 1996. Brno: PedF MU, 1996, s. 211–216.
- MEDEKOVÁ, H. & ŠELINGEROVÁ, M. Physical development of children and youth in Slovakia according to their physical activity. *3<sup>rd</sup> International Conference Sport Kinetics*, Poznaň, 8. – 11. 9. 1993, AWF, 1994, s. 651–657.
- MEDEKOVÁ, H. & ZAPLETALOVÁ, L. Family – a factor forming children's relation to sport. Symposium ICSS, Praha, 27. – 30. 8. 1985. In: *Physical culture and sport in the way of life of the young generation*. Praha: ÚV ČSTV, 1985, pp. 245–251.



- MEDEKOVÁ, H., ZAPLETALOVÁ, L. & HAVLÍČEK, I. Pohybová aktivita dětí z hlediska jejich pohybového programu a sportování rodičů. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Gymnica*, 2000, Vol. 30, No. 1, s. 21–24.
- MERTIN, V. *Výchovné maličkosti. Průvodce výchovou dítěte do 12 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 216 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
- MĚKOTA, K. Definice a struktura motorických schopností (novější poznatky a střety názorů). *Česká kinantropologie*, 2000, roč. 4, č. 1, s. 59–69. ISSN 1211-9261.
- MĚKOTA, K. Problematika tělesné zdatnosti a výkonnosti ve vztahu k antropomotorice. In: BENCE, L. (Ed.). *Antropomotorika 2001: Zborník referátov z medzinárodného vedeckého seminára učiteľ'ov antropomotoriky*. Donovaly 19. – 21. 11. 2001. 1. vyd. Banská Bystrica: SVSTVŠ, 2001, s. 129–139.
- MĚKOTA, K. *Motorické schopnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0981-X.
- MĚKOTA, K. & BLAHUŠ, P. *Motorické testy v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 335 s.
- MĚKOTA, K. & CUBEREK, R. *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 163 s. ISBN 978-80-244-1728-8.
- MĚKOTA, K. & KOVÁŘ, R. aj. Manuál pro hodnocení úrovně základní motorické výkonnosti a vybraných charakteristik tělesné stavby školních dětí a mládeže ve věku 6–20 roků. *Těl. Vých. Mlád.*, 1993, 59, č. 5, s. 3–63. ISSN 1210-7689.
- MĚKOTA, K. & KOVÁŘ, R. UNIFITTEST (6-60). Manuál pro hodnocení motorické výkonnosti a vybraných charakteristik tělesné stavby mládeže a dospělých v České republice. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, FTVS, oddělení antropomotoriky, 1996. ISBN 80-7042-111-8.
- MĚKOTA, K. & NOVOSAD, J. *Motorické schopnosti*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0981-X.
- MICHALOVA, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZS a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-73-11-000-8.
- MIKLÁNKOVÁ, L. *Předplavecká příprava dětí předškolního věku a vybrané determinanty její úspěšnosti*. Olomouc: UP, 2007. 136 s. ISBN 978-80-244-1674-8.
- MIKLÁNKOVÁ, L. *Environmentální stimuly v pohybové aktivitě dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2009. 168 s. ISBN 978-80-244-2331-9.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

- MORAVEC, R. *Telesný funkčný rozvoj a pohybová výkonnosť 7–18ročnej mládeže ČSFR*. Bratislava: Šport, 1990.
- MORAVEC, P., KAMPMILLER, T. & SEDLÁČEK, J. *EUROFIT – Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školském populácie na Slovensku*. 1. vyd. Bratislava: SVSTVŠ, 1996. 180 s. ISBN 80-967487-1-8.
- MORROW, J. R. et al. *Measurment and evaulation in human performance*. 3<sup>rd</sup>. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. 457 p. ISBN 978-0-7360-9039-1.
- MOSEER, C. A. & KALTON, G. *Survey methods in social investigation*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Heinemann, 1971.
- MÖNKES, F. J. Development of Gifted Children: the issue of identification and programming. In: MÖNKES, F. J., PETERS, W. A. M. (Eds.). *Talent for the future*. Maastricht: Van Gorcum, 1992.
- MRAKOVÍČ, M. et al. Development characteristics of motor and functional abilities in primary and secondary pupils. *Kinesiology*, 1996, vol. 28, no. 2, p. 62–70.
- MUŽÍK, V. Názory občanů České republiky na realizaci kurikula tělesné výchovy v základním vzdělávání. In: MUŽÍK, V., VLČEK, P. (ed.) *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010, s. 57–73. ISBN 978-80-210-5371-7.
- MUŽÍK, V. *Pohybová gramotnost – cíl školní tělesné výchovy (?)*. Ppt. prezentace. 2014. Dostupné na World Wide Webb: [www.caspv.cz/download/news/muzik-gramotnost-senat2014-2-950.pdf](http://www.caspv.cz/download/news/muzik-gramotnost-senat2014-2-950.pdf).
- MUŽÍK, V. & KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex, 1997. 139 s. ISBN 80-85783-17-7.
- MUŽÍK, V. & TUPÝ, J. Tělesná výchova jako součást výchovy ke zdraví. In: VILÍMOVÁ, V. *Zdravotně orientovaná tělesná výchova na základní škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1999, s. 5–14. ISBN 80-210-2246-9.
- MUŽÍK, V., KUCHAROVÁ, A. & VODÁKOVÁ, P. Pohybová aktivita dětí v mladším školním věku. In: MUŽÍK, V., VLČEK, P. (Eds.) *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010, s. 105–121. ISBN 978-80-210-5371-7.
- MUŽÍK, V. (Ed.) *Výživa a pohyb jako součást výchovy ke zdraví na základní škole*. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-156-0.
- MUŽÍK, V. & DOBRÝ, L. Charakteristiky kvalitní tělesné výchovy. *Těl. Výchova a sport Mlád.*, 2008, roč. 74, č. 4, s. 5. ISSN 1210-7689.

- MUŽÍK, V., JONÁŠOVÁ, D., VRBAS, J. & BÁRTOVÁ, J. Školáci v pohybu – projekt podpory pohybové aktivity dětí mladšího školního věku. In: MUŽÍK, V., VLČEK, P. (Eds.) *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010, s. 171–179. ISBN 978-80-210-5371-7.
- MUŽÍK, V. & ŠVEHLÍKOVÁ, B. Activitygram – pokus o intervenci do tělesné výchovy na základní škole. In: *Tělesná výchova a sport mládeže v biologickém, psychologickém, sociálním a didaktickém kontextu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 139–143. ISBN 978-80-210-4589-7.
- MUŽÍK, V. & HOŠKOVÁ L. Názory žáků tělesné výchovy na realizaci kurikula tělesné výchovy. In: MUŽÍK, V., VLČEK, P. (Eds.) *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010, s. 75–91. ISBN 978-80-210-5371-7.
- MUŽÍK, V., JONÁŠOVÁ, D., NOVÁČEK, V., PLECOVÁ, I., ŠERÁKOVÁ, H., ŠVEHLÍKOVÁ, B., TRÁVNÍČEK, M. & VRBAS, J. Výzkumné sondy do kurikula tělesné výchovy na základní škole. In: *Tělesná výchova a sport mládeže v biologickém, psychologickém, sociálním a didaktickém kontextu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 80–93.
- MUŽÍK, V. & PECH, V. Pohyb jako základní potřeba dětí. In: MUŽÍK, V., VLČEK, P. (Eds.) *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010, s. 19–33. ISBN 978-80-210-5371-7.
- MUŽÍK, V. & TRÁVNÍČEK, M. Koncepce a realizace tělesné výchovy na české základní škole. *Pedagogická revue*, 2006, 58, č. 4, s. 386–398.
- MUŽÍK, V., VLČEK, P. & ULBRICHOVÁ, M. *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty: (příručka funkční antropologie). Škola a zdraví pro 21. století*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 2010. 280 s. ISBN 978-807-3921-477.
- MUŽÍKOVÁ, L. *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010. 141 s. ISBN 978-80-210-5328-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- NEUMAN, J. *Cvičení a testy obratnosti, vytrvalosti a síly*, 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 160 s. ISBN 80-7178-730-2.
- NG, S. W. E, SCHWEITZER, L., LYONS, S. T. New Generation, Great Expectations: A Field Study of the Millennial Generation. *Journal of Business and Psychology*, 2010, 25, 2, pp. 281–292.

- NOVÁKOVÁ, T., ČECHOVSKÁ, I. Ontogenetické předpoklady pro konstituování plavecké gramotnosti. *Česká kinantropologie*, 2012, 16, 3, s. 32–38. ISSN 1211-9261.
- NOVOTNÁ, V., ČECHOVSKÁ, I. & BUNC, V. *Kondiční programy pro ženy*. Praha: Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1191-5.
- OLIVOVÁ, V. Jan Ámos Komenský (1592–1670) a pohybové hry. *Teor. Praxe těl. Vých.*, 1980, 28, 9, s. 518–522.
- ONDRŮJOVÁ-VELINSKÁ, L. Spojení mezi tělesným cvičením a děním psychickým. *Tělesná Výchova Mládeže*, 1934, IV, č. 8, s. 228–231.
- OXENDINE, J. B. *Psychology of motor learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc. 1984.
- PALIČKA, P. Pohled z praxe – 7 let v přední linii. In: *Seminář pohybová gramotnost Senát 2014*. Dostupné na World Wide Webb: <http://kin-ball.cz/pohled-z-praxe-sedm-let-v-predni-linii>.
- PANGRAZI, R. P., CORBIN, C. B. & WELK, G. J. Physical activity for children and youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 1996, 67 (4), pp. 38–43.
- PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L. & HRABOVSKÁ, A. *Příručka k dotazníku výkonové motivace J.H. M. Hermanse*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1983.
- PASTUCHA, D. a kol. *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 128 s. ISBN 978-80-247-4065-2.
- PATE, R., YANCEY, A. & KRAUS, W. *The 2008 physical activity guidelines for Americans: Implications for clinical and public health practice*. [online]. c2010, [cit. 2011-03-01]. Dostupné na World Wide Webb: [http://www.procor.org/research/research\\_show.htm?doc\\_id=1244145](http://www.procor.org/research/research_show.htm?doc_id=1244145).
- PÁVEK, F. Tělesná výkonnost mládeže v českých a slovenských krajích a v Praze r. 1966. *Těl. Výchova Mlád.*, 1968, 35 (9), s. 394–431.
- PÁVEK, F. *Tělesná zdatnost 7–19leté mládeže v ČSSR*. Praha: Olympia, 1977.
- PÁVEK, F. *Hodnocení výkonnosti ve školní tělesné výchově*. Praha: SPN, 1980. 144 s.
- PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.
- PÁVKOVÁ, J. Podíl škol a školských zařízení na výchově dětí ve volném čase. In: *Pedagogika volného času – teória a prax. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. 2008, s. 34–40. ISBN 978-80-8082-171-5.
- PAVLÍK, J. & KLÁROVÁ, R. Komparace motorické výkonnosti současné mladé populace s populací dětí a mládeže v 60. a 80. letech. In: SEBERA, M. (Ed.). *Role tělesné výchovy a*

- sportu v transformujících se zemích středoevropského regionu: Sborník referátů z mezinárodní konference KTK PdF MU – Brno 7. – 9. 11. 2001. 1. vyd. Brno: MU, 2001, s. 37–44.*
- PAVLÍKOVÁ, A. Pedagogické aspekty struktury zájmů dětí a mládeže vo volném čase. In: *Tělesná výchova a sport na základních a středních školách: sborník z konference*. Brno: PedF MU, 1996, s. 186–189.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada Publishing, 2004.
- PERRENOUD, P. *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner á l'école primaire*. Genève: Faculté de psychologie et de science de l'éducation, Université de Genève, 1997. Dostupné na Word Wide Webb: <http://agora.inige.ch/ctie/educateur/perrinet.htm>.
- PEŘINOVÁ, R. Motorická docilita kvalitativním pohledem. In: FLEMR, L., NĚMEC, J., NOVOTNÝ, O. (Eds.) *Pohybové aktivity ve vědě a praxi. Konferenční sborník u příležitosti 60. výročí založení FTVS UK, 19. – 21. června 2013*. Praha: Karolinum, 2014, s. 41–48. ISBN 978-80-246-2621-5.
- PETERSEN, P. & PETERSEN. *Die pedagogische Tatsachenforschung*. Paderborn: F. Schöning, 1965.
- PIAGET, J. & INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PIAGET, J. & INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- PLEVOVÁ, I. *Kauzální atribuce*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 142 s. ISBN 978-80-85783-84-1.
- PLÍVA, M. *Klasifikace ve školní tělesné výchově*. Praha: SPN, 1989. 108 s.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímání a poznávání*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POLEDŇOVÁ, I. Percepce kauzality u dětí. In: MACEK, P., DALAJKA, J. (Eds.). *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceborový přístup*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 254–257.

- POLLE, J. R., MATHIAS, K. & STRATTON, R. K. Higher-skilled and lower skilled children's perceived ability and actual performance with kicking and striking tasks. *Phys. Educator*, 1996, vol. 53, no. 4, pp. 214–221.
- PORTMAN, P. A. Parent Intervention Program. *Strategies*. 1989, No. 11/12, pp. 13–19.
- PORTMAN, P. A. Coping behaviors of low- skilled students in physical education: Avoid, announce, act out and accept. *Phys. Educator*, 1995a, vol. 52, no. 1, pp. 29–39.
- PORTMAN, P. A. Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1995b, 14, pp. 445–453.
- PRÁŠILOVÁ, M. Problematika motoriky dětí mladšího školního věku. In: MĚKOTA, K. (Ed.) *Onotogeneze lidské motoriky: soubor referátů z 5. semináře antropomotoriky*. Olomouc, 29. – 31. 5. 1985. 1. vyd. Praha: Olympia, 1985, s. 119–123.
- PREKOPOVÁ, J. & SCHWEIZEROVÁ, CH. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994. 143 s. ISBN 80-7178-019-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 98-80-7367-416-8.
- PSOTTA, R., & HENDL, J. The movement assessment battery for children – 2: cross-cultural comparison between 11–15 years old children from the Czech republic and United Kingdom. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 2012, 42 (3), pp. 7–16. ISSN 2336-4912.
- PSOTTA, R., HENDL, J., FRÖMEL, K. & LEHNERT, M. The second version of the Movement Assessment Battery for Children: a comparative study in 7–10 year old children from the Czech Republic and the United Kingdom. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 2012, 42 (4), pp. 19–27. ISSN 2336-4912.
- PSOTTA, R., KOKŠTEJN, J., & VODIČKA, P. Nadváha a obezita u českých 11–14letých dětí s motorickými obtížemi a bez motorických obtíží. *Česká kinantropologie*, 2009, 13 (2), s. 75–83. ISSN 1211-9261.
- PSOTTA, R., KOKŠTEJN, J., JAHODOVÁ, G., & FRÝBORT, P. Je nízká motorická kompetence rizikovým faktorem nadváhy a obezity u dětí mladšího školního věku? *Česká kinantropologie*, 2010, 14(2), s. 96–106. ISSN 1211-9261.
- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství. *Pedagogika*, 1996, XLVI, č. 1, s. 49–61.

- RABUŠICOVÁ, M., POL, M. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2). *Pedagogika*, 1996, XLVI, č. 2, s. 105–116.
- RACZEK, J. Koordinativ-motorische Vervollkommung und sportmotorische. Lernerfolge im Sportunterricht und Nachwuchstraining. *Leistungssport*, 1990, 20, No 5, pp. 4–9.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative produktivity. In: STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J. E. (Eds.) *Conceptions of giftednes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, pp. 53–92.
- RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999. 256 s. ISBN 80-7178-287-4.
- RIEGEROVÁ, J. & ULBRICHOVÁ, M. *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu*. 2. vyd. Olomouc: UP, 1998. 262 s. ISBN 80-7067-847-X.
- REISSMANOVÁ, J. Výchova ke zdraví na základních školách. In: HAVELKOVÁ, M., FERBAROVÁ, R. (Eds.) *Výchova ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2005, s. 116–123. ISBN 80-7178-263-7.
- REISSMANOVÁ, J. Pilíře projektu „Zdravá škola“. In: HAVELKOVÁ, M., FERBAROVÁ, R. (Eds.) *Výchova ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2005, s. 102–115. ISBN 80-7178-263-7.
- ROZIM, R. *Monitoring pohybových aktivit žiakov 1. stupňa ZŠ*. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. In. Bronislava Kakáčová (Ed.). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2005, s. 389–392. ISBN 80-8083-107-6271.
- RÖSBLAD, B., & GARD, L. The assessment of children with Developmental Coordination Disorders in Sweden: A preliminary investigation of the suitability of the Movement ABC. *Human Movement Science*, 1998, 17(4–5), pp. 711–719.
- RUIZ, L. M., GRAUPERA, J. L., GUTTIÉREZ, M., & MIYAHARA, M. The assessment of motor coordination in children with the Movement ABC test: a comparative study among Japan, USA and Spain. *Intemationai Journal of Applied Sports Sciences*, 2003, 15 (1), pp. 22–35.
- RUŽBARSKÁ, I. & TUREK, M. *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 2007. 141 s. ISBN 978-80-8068-670-3.
- RYCHTECKÝ, A. Specifické aspekty pohybových režimů dětí a mládeže. In: *Sborník XII. Tematická konference ČÚV ČSTV*. 1. vyd. Praha: Olympia, 1989, s. 27–40.
- RYCHTECKÝ, A. Motivation and Attitudes of School Youngest Towards and Sport Activities. *AUC – Kinanthropologica*, 1994, 30, 1, s. 43–51.

- RYCHTECKÝ, A. Význam školní tělesné výchovy v utváření celoživotní pohybové aktivity. In: PERIČ, T. (Ed.). *Tělesná výchova a sport na přelomu století: sborník referátů z konference*. Praha 28. 11. – 1. 12. 1996. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 1996, s. 36–41.
- RYCHTECKÝ, A. *Monitorování účasti ve sportu a pohybové aktivitě v České republice a v evropských zemích. Průběžná výzkumná zpráva No. RS 980.21*. Praha: Univerzita Karlova FTVS, 1998.
- RYCHTECKÝ, A. *Monitorování účasti ve sportu a pohybové aktivitě v České republice a evropských zemích. Závěrečná zpráva výzkumného grantu*. Praha: FTVS UK, 1999.
- RYCHTECKÝ, A. & FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.
- RYTKÖNEN, K., AUNOLA, K. & NURMI, J. Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's School Achievement: A Longitudinal Study. *Merrill – Palmer Quarterly*, 2005, 51, 4, pp. 494–521.
- RYŠÁNEK, F. Klasifikace v těl. výchově. *Tělesná Výchova Mládeže*, 1933, III, č. 3, s. 84.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- SAGI, A. *Problémové děti*. Praha: Portál, 1995. 102 s. ISBN 80-7178-067-7.
- SAGI, A. *Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten*. Freiburg: Herder Verlag, 2001. 105 p. ISBN 978-34-51270-87-1.
- SALLIS, J. F. Self – report measures of children's physical activity. *J. Sch. Health.*, 1991, pp. 215–219.
- SALLIS, J. F. Age – related decline in physical activity: A synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercises*, 2000, No. 36, pp. 1598–1600.
- SALLIS, J. F. & PATRICK, K. Physical activity guidelines for adolescents: Consensus Statement. *Pediatr. Exerc. Sci.*, 1994, No. 6, pp. 302–314.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SCHEINER, J. E. *Dějiny cvičení tělesných I. Tělesná cvičení ve starém věku*. Praha: F. Šimáček, 1891. 248 s.
- SCHMIDT, R. A. *Motor learning and performance. From principles to practice*. 3<sup>rd</sup> ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 1991.
- SCHNABEL, G., HELLER, M., LEHMAN, G. et al. *Motorisches Lernen im Sport*. Leipzig: DhfK, 1973.



- SCHUTZ, R. W., SMOLL, F. L., CARRE, F. A. & MOSHER, R. E. Inventories and Norms for Children's Attitudes Toward Physical Activity. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1985, Vol. 56 (3), pp. 256–265.
- SIGMUND, E. *Pohybová aktivita dětí a jejich integrace prostřednictvím 60 pohybových her*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. 109 s. ISBN 978-80-85783-74-2.
- SIGMUND, E. a kol. Vliv progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy na pohybovou aktivitu a spokojenost děvčat a chlapců s nižší a vyšší sportovní výkonností. *Tel. Vých. Šport*, 2005, roč. 15, č. 1, s. 15–20.
- SIGMUND, E., LOKVENCOVÁ, P., SIGMUNDOVÁ, D., TUROŇOVÁ, K. & FRÖMEL, K. Vztahy mezi pohybovou aktivitou a inaktivitou rodičů a jejich 8–13letých dětí. *Tělesná kultura*, 2008, 31(2), s. 89–101.
- SIGMUND, E. & SIGMUNDOVÁ, D. *Pohybová aktivita pro podporu dětí a mládeže*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2011. 171 s. ISBN 978-80-244-2811-6.
- SIGMUNDOVÁ, D., SIGMUND, E. & ŠNOBLOVÁ, R. *Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu u českých dětí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. [cit. 2014-07-05]. Dostupné z: <http://telesnakultura.upol.cz/index.php/telesnakultura/article/viewFile/104/160>.
- SILVERMAN, S. How do low-skilled students view physical education classes? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 1998, vol. 69, no. 4., p. 8.
- SIMON, J. A. & SMOLL, F. L. An instrument for assessing children's attitudes toward physical activity. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1974, pp. 407–415.
- SMOLL, F. L., SCHUTZ, R. W. & KEENEY, J. K. Relationships among children's attitudes, involvement and proficiency in physical activities. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1976, No. 4, pp. 797–803.
- SMOTLACHA, F. *Tělesná výchova. Cyklus samostatných úvah, návrhů a vědeckých statí*. Praha: B. Kočí, 1922. 135 s.
- SMOTLACHA, F. Děti pohybově degenerované a zanedbané. In: SMOTLACHA, F. *Úvod do biologické metody tělesné výchovy I. – IV*. Praha: knihovna Nové tělesné výchovy, 1935.
- SMOTLACHA, F. *Pedagogické kapitoly z tělesné výchovy mládeže*. Praha: Knihovna Nové tělesné výchovy, 1938. sv. 32, 59 s.
- SNYDER, E. E. & PURDY, D. A. Parent and Child Reverse and Reciprocal Effects. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1982, Vol. 53, No. 3, pp. 263–266.
- SOKOL, P. & PAVLOVIČOVÁ, M. Pohybová aktivita mladších žiakov z hľadiska názoru rodičov na športovanie detí. In: *Teoretické a didaktické problémy TV v prípravě učitelů 1. stupně ZŠ*. Brno: ÚTK PedF MU, 1994, s. 64–70.

- SONĀKIN, VD. et al. Konstitucija i fiziĉeskoje zdorovje ĉeloveka. In: *Fiziĉeskaja kultura individua. Sbornik nauĉnyh trudov*. Moskva: VNIFK, 1994, pp. 6–21.
- STAFFORD, I. (2005). *Coaching for Long-term Athlete Development: To Improve Participation and Performance in Sport*. Leeds: Coachwise 1st4sport. 94 p. ISBN 978-1-9025-2370-5.
- STREL, J. a kol. Informaĉnı system hodnocenı motorickıch schopnostı a morfologickıch charakteristik ŝkolnı mládeže ve Svazové republice Slovinsko. Přel. Rychtecký, A. *Teor. Praxe těl. Vých.*, 1990, ĉ. 7, s. 431–437.
- STRONG, W. B., MALINA, R. M., BLIMKIE, C. J. R., DANIELS, S. R., DISHMAN, R. K., GUTIN, B., HERGENROEDER, A. C., MUST, A., NIXON, P. A., PIVARNIK, J. M., ROWLAND, T., TROST, S. & TRUDEAU, F. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 2005, 146 (6), pp. 732–737.
- SUCHOMEL, A. Somatotyp motoricky extrémnıch jedinců ŝkolnıho věku. In: ZAHÁLKA, F. (Ed.). *Pohybové aktivity jako souĉást životnıho stylu pro příŝtí tisíciletı – sbornık referátů z mezinárodní studentské konference*. Praha 21. – 22. dubna 1999. 1. vyd. Praha: UK FTVS, 1999, s. 66–70. ISBN 80-86317-01-3.
- SUCHOMEL, A. Souĉasnė přístupy k hodnocenı tělesné zdatnosti u dětí a mládeže (FITNESSGRAM). *Āeská kinantropologie*, 2003, 7, 1, s. 83–100. ISSN 1211-9261.
- SUCHOMEL, A. Hodnocenı tělesné zdatnosti ve ŝkolnı tělesné výchově. *Těl. Vých. Sport. Mlád.*, 2004, roĉ. 70, ĉ. 4, s. 2–7.
- SUCHOMEL, A. *Somatická charakteristika dětí ŝkolnıho věku s rozdílnou úrovní motorické výkonnosti*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 140 s. ISBN 80-7083-900-7.
- SUCHOMEL, A. *Tělesně nezdatné děti ŝkolnıho věku: motorické hodnocenı, hlavní ĉinitelė výskytu, kondiĉnı program*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 352 s. ISBN 80-7372-1406.
- SUN, Y. et al. A systematic review and meta-analysis of acute stroke unit care: What's beyond the statistical significance? *BMC medical research methodology*, 13 (1), 2013, p. 132.
- SUTHERLAND, A. & THOMPSON, B. *Kidfluence: The Marketer's Guide to Understanding and Reaching Generation Y – Kids, Tweens and Teens*. 1<sup>th</sup> ed. Punta Gorda, FL: Mc Graw – Hill, 2003. 192 p. ISBN 978-0-071-41622-1.
- SVAĀINA, Ŝ. Diety a pohybová aktivnost v prevenci obezity. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 2011, 77, ĉ. 1, s. 2–5. ISSN 1210-7689.

- SVATOŇ, V., DOBRÝ, L., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., SKOPOVÁ, M. & MARVANOVÁ, Z. Analýza interakce mezi učitelem a žáky ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. In: *Tělovýchovný sborník*. Praha: Olympia, 1987, s. 8–47.
- SVATOŇ, V. & TUPÝ, J. *Program zdravotně orientované zdatnosti*. 1. vyd. Praha: NS Svoboda 1997. 78 s. ISBN 80-205-0541-5.
- SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 250 s. ISBN 80-246-0156-7.
- SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 250 s. ISBN 978-80-246-1358-1.
- SVOBODA, B. & BARTŮNĚK, J. Role Preference and Personality Characteristics in Selected Samples of Coaches. *Acta Univ. Carol. Gymnica.*, 1988, pp. 5–20.
- SVOBODA, B. & KOCOUREK, J. Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In: *Tělovýchovný sborník*. Praha: Olympia, 1987, s. 48–74.
- SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 342 s. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, M. KREJČÍŘOVÁ, D. & VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, J. a kol. *Testování pohybové výkonnosti v házené*. 1. vyd. Praha: OSH ÚV ČSTV, 1989. 15 s.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, J. a kol. *Testování pohybové výkonnosti v házené*. 2. dopl. vyd. Praha: ČSH, 2006. 31 s.
- ŠEĎOVÁ, K. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In: RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita 2004, s. 22–32. ISBN 80-210-3598-6.
- ŠELINGEROVÁ, M. & MORAVEC, R. Biologický vek a jeho vplyv na motorickú výkonnosť 10 až 14 ročných atlétov. *Acta Fac. Educ. phys. Univ. Comeniana*, 1992, roč. 33, s. 41–50.
- ŠIMONEK, J. Výskum objemu pohybovej aktivity na školách. In: *Pohyb a zdravie*. Nitra: PEEM, 2010, s. 137–152.
- ŠIMŮNKOVÁ, I., NOVOTNÁ, V. & VORÁLKOVÁ, J. Struktura složek pohybové gramotnosti pro sportovní odvětví moderní gymnastika. *Studia Kinantropologica*, 2010, 11 (2), s. 110–117.
- ŠLOSÁR, V. Postoje žiakov základných škol v rozvoji zájmu detí o cvičenie na ZŠ. In: *Zborník 2. Vedeckej konferencie o telesnej výhove a športu*. Prešov: VPVS, 1992, s. 220–225.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.

- ŠTERC, J. O přetížení školou. *Tělesná Výchova Mládeže*, 1932, II, č. 1–2, s. 3–4.
- ŠTĚPNIČKA, J. Somatotyp, držení těla, motorika a pohybová aktivita mládeže. *Acta Univ. Carol. Gymnica.*, 1976, Vol. 12, No. 2, pp. 11–93.
- ŠVARŤÍČEK, R. & ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TAKS, M., et al. Sociocultural Determinants of Sport Participation among 13 to 18 year old flemish girls – 1979 – 1989. In: DUQUET, W., De KNOP, P., BOLLAERT, L. (Eds.) *Youth sport and social approach*. Brusel: VUBPRESS, 1993, pp. 50–58.
- TEPLÝ, Z., ADAMEC, Č. & KLOUDOVÁ, M. *Pohybová aktivita dětí a mládeže v ČR*. Praha: ČÚV ČSTV – VÚT FTVS, 1985, 174 s.
- TETLOCK, P. E. Explaining Teacher Explanations of Pupil Performance: A Self-Presentation Interpretation. *Social Psychology Quarterly*, 1980, 43, 3, pp. 283–290. Staženo 19. března 2014 z databáze JSTORE.
- THOMAS, J. R. & BENDER, P. R. A Developmental Explanation for Children's Motor Behavior: A Neo – Piagetian Interpretation. In: *Psychology of Motor Behavior and Sport*. The Pennsylvania State University: Human Kinetics Publishers, 1977, 228 p.
- THOMAS, J. R., NELSON, J. K. & SILVERMAN, S. J. *Research methods in physical activity*. 5<sup>th</sup> Ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. 455 p. ISBN 0-7360-5620-3.
- TRAVERS, R. M. W. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1970.
- TRAVLOS, A. K. & MARISI, D. Q. Perceived exertion during physical exercise among individuals high and low fitness. *Percep. Mot. Skills*, 1996, vol. 82, pp. 419–424.
- TRZESNIEWSKI, R. *Miernik sprawnosci fizycznej uczniow i uczennie w wieku 7–19 lat*. Warszawa: Panstwowe zaklady wydawnictw szkolnych, 1963.
- TUDOR-LOCKE C., PANGRAZI R. P., CORBIN, C. B., RUTHERFORD, W. J., VINCENT S. D., RAUSTORP, A., TOMSON, L. M., & CUDDIHY, T. F. BMI-referenced standards for recommended pedometer-determined steps/day in children. *Prev. Med.*, 2004, 38(6), p. 857–864.
- TULGAN, B. *Not Everyone Gets a Trophy: How to Manage Generation Y*. 1<sup>th</sup> ed. San Francisco, CA: Wiley Imprint, 2009. 183 p. ISBN 978-0-470-25626-8.
- TUREK, M. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školného veku*. 1. vyd. Prešov: SVSTVŠa PF PU, 1999. ISBN 80-88885-61-2.
- TWENGE, J. M., CAMPBELL, S. M., HOFFMAN, B. J. & LANCE, CH. E. Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values Increasing, Social and Intrinsic Values Decreasing. *Journal of Management*, 2010, 36, 5, pp. 1117–1142.

- URBÁNEK, T. *Strukturální modelování v psychologii*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela, 2000. 234 s. ISBN 80-902653-4-0.
- URBÁNEK, T. & ČERMÁK, I. Self – efficacy ve školní činnosti. In: *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti. Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc.* Brno: MU, 1996, s. 101–113.
- VAN DEN BERGH, J. & BEHRER, M. *How Cool Brands Stay Hot. Branding to Generation Y*. 1<sup>st</sup> ed. London: Koganpage, 2011. 252 p. ISBN 978-0-7494-6250-5.
- VAN MECHELEN, W., VAN LIER, W. H., HLOBIL, H., CROLLA, I. & KEMPER, H. C. G. *Eurofit: Handleiding met referentieschalen voor 12-tot en met 16-jarige jongens en meisjes in Nederland*. Haarlem: Uitgeverij de Vrieseborch, 1991. 243 p. ISBN 9-0607-6331-9.
- VAŇOUČEK, O. Podprůměrná úroveň v tělesné výchově z hlediska některých psychologických příčin. *Těl. Vých. Mlád.*, 1956, 22, č. 3, s. 108–120.
- VAŇOUČEK, O. Podprůměrná úroveň v tělesné výchově z hlediska některých psychologických příčin. *Těl. Vých. Mlád.*, 1956, 22, č. 4, s. 159–166.
- VAEYENS, R., LENOIR, M., WILLIAMS, A. M. & PHILIPPAERTS, R. M. Talent Identification and Development Programmes in Sport: Current Models and Future Directions. *Sports Medicine*, 2008, 38 (9), pp. 703–714.
- VAŠÁTKOVÁ, D. *Atribuční procesy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005a.
- VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005b.
- VAŠÍČKOVÁ, J. *Pohybová gramotnost v České republice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. 155 s. ISBN 978-80-244-4883-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 465 s. ISBN 978-80-2460-956-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁLKOVÁ, H. Vývoj osobnostních charakteristik učitelů tělesné výchovy III. Subjektivní adaptace na profesi učitele tělesné výchovy. *Acta Univ. Palacki. Olomouc. Gymn.*, 1990, Vol. XX, s. 193–210.

- VÁLKOVÁ, H. Role učitelky v tělesné výchově na 1. stupni ZŠ v současných podmínkách škol. *Těl. Vých. Mlád.*, 1997, 63, č. 6, s. 367. ISSN 1210-7689.
- VENETSANOU, F., KAMBAS, A., ELLINOUDIS, T., FATOUROS, I., GIANNAKIDOU, D., & KOURTESSIS, T. Can the Movement Assessment Battery for Children – Test be the „gold standard“ for the motor assessment of children with Developmental Coordination Disorder? *Research in Developmental Disabilities*, 2011, 32(1), pp. 1–10.
- VIGNEROVÁ, J. & BLÁHA, P. *Sledování růstu českých dětí a dospívajících: Norma, vyhublost, obezita*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2001. 175 s. ISBN 80-7071-173-6.
- VILIKUS, Z. Pohybová aktivita u dětí s nadměrnou hmotností a obezitou. In: VIGNEROVÁ, J., BLÁHA, P. *Sledování růstu českých dětí a dospívajících. Norma, vyhublost, obezita*. 1. vyd. Praha: SZÚ, 2001, s. 148–153. ISBN 80-7071-173-6.
- VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 144 s. ISBN 978-80-2104-936-9.
- VINCENT, S. D. & PANGRAZI, R. An examination of the activity patterns of elementary school children. *Pediatric exercise science*, 2002, 14, p. 432–441.
- VISPOEL, W. P. & AUSTIN, J. R. Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 1995, 32, 2, pp. 377–412. Staženo 28. listopadu 2007 z databáze JSTORE.
- VOJTÍK, V., MACHOVÁ, J. & BŘICHÁČEK, V. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině i ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 152 s.
- VRBAS, J. Využití a srovnání testovacích baterií při zkoumání zdravotně orientované zdatnosti žáků na 1. stupni ZŠ. In: Řehulka, E. et al. (Eds.) *School and Health 21*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 91–98.
- VRBAS, J. Prvotní měření zdravotně orientované zdatnosti a správného držení těla žáků 1. stupně ZŠ. In: Řehulka, E. et al. (Eds.) *School and Health 21*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 91–98.
- VRBAS, J. *Zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku: Analýza vybraných ukazatelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010. 172 s. ISBN 978-80-210-5404-2.
- VYMĚTAL, J. *Úzkostné děti a jejich výchova*. Praha: SPN, 1979. 167 s.
- WEAR, C. L. The evaluation of attitude toward physical education as an activity course. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1951, Vol. 22, No. 1, pp. 114–127.
- WEIGNER, K. O pohybovém nadání. *Tělesná Výchova Mládeže*, 1931, I, č. 4. s. 97–104.
- WEINER, B. The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher*, 1980, 9, 7, pp. 4–11. Staženo 13. prosince 2013 z databáze JSTORE.

- WEINER, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.
- WEINER, B. An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Educational Psychology*, 1991, 4, pp. 179–209. Staženo 13. prosince 2013 z databáze JSTORE.
- WEINER, B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 2000, 12, 1, pp. 1–14. Staženo 21. února 2014 z databáze SpringerLink.
- WEINER, B., RUSSELL, D. & LERMAN, D. The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 7, pp. 1211–1220. Staženo 2. února 2013 z databáze PsycARTICLES.
- WEISS, R. M. Toward an Integrated Sport Science Approach to Youth Sport Research and Practice. In: DUQUET, W., DE KNOP, P., BOLLAERT, L. (Eds.) *Youth Sport and Social Approach*. Brusel: VUBPRESS, 1993, pp. 8–17.
- WELK, G. J., CORBIN, C. B. & DALE, D. Measurement issues in the assessment of physical activity in children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2000, 71, pp. 59–73.
- WESSEL, J. A. & NELSON, R. Relationship between strength and attitudes toward physical education activity among college women. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1964, Vol. 35, No. 4, pp. 562–569.
- WHITEHEAD, J. R. Physical activity and intrinsic motivation. [Pohybová aktivnost a vnitřní motivace.] *PCPFS Research Digest*, 1993, no. 2, May.
- WHITEHEAD, M. The Concept of Physical Literacy. *EJPE*, 2001, vol. 6, pp. 127–138.
- WHITEHEAD, M. E. Physical Literacy – A Developing Concept. *Unpublished paper given at the British Philosophy of Sport Conference*. Durham, 2005.
- WHITEHEAD, M. & MURDOCH, E. Physical Literacy and Physical Education: Conceptual Mapping. *PE Matters*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 6–9. Dostupné též na [www.physical-literacy.org](http://www.physical-literacy.org). March 2006.
- WHITEHEAD, M. (Ed.). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. New York: Routledge. 2010. 230 p. ISBN 978-0-415-48743-8.
- WIERSMA, W. *Research methods in education*. Boston: Allyn and Bacon, 1985.
- WILKENING, F. & KRIST, H. Entwicklung der Wahrnehmung und Psychomotorik. In: OERTER, R., MONTADA, L. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 3<sup>rd</sup> ed. Weinheim: Beltz-Psychologie Verlag Union, 1995, pp. 487–517.
- WRIGHT, M. T., PATTERSON, D. L. & CARDINAL, B. J. Increasing children's physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 2000, 71, pp. 26–29.

- YOUNG, ML. Personal – social adjustment, physical fitness, attitude toward physical education of high school students given by socioeconomic level. *Res. Quart. Exer. Sport.*, 1970, Vol. 41, pp. 593–803.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003a. ISBN 80-7178-8000-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003b. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELINKOVÁ, O. Dyspraxie. *PEDAGOGIKA* LVII, 2007, č. 1, s. 58–67. ISSN 0031-3815.
- ZICH, F. Postoje mladé generace ke sportu a tělesné výchově. In: *Tělesná výchova a sport na základních a středních školách: sborník příspěvků z konference*. Brno: PF MU, 1996, s. 31–36.
- ZVONARĚ, M., KORVAS, P. & NYKODÝM, J. *Pohybové a zdravotní aspekty v kinantropologickém výzkumu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 166 s. ISBN 978-80-210-5176-8.
- ŽLAB, Z. Soubor vyšetřování zvláštností v motorice a percepci u dětí s lehkou dětskou encefalopatií. *Otázky defektologie*, 1960/61, č. 2, s. 71–76.

## **6.2 Bakalářské, diplomové, rigorózní a disertační práce vztahující se k řešené problematice**

- BARTESOVÁ, E. *Diagnostika a specifika práce s nadanými dětmi na základní škole*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2007.
- BÁRTOVÁ, J. *Podpora pohybové aktivity žáků na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2010.
- DAŠKOVÁ, B. *Názory (postoje) a zájmy k pohybovým aktivitám u populace 7–15letých dětí*. Diplomová práce. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2003.
- FIEDLER, O. *Tělesná výchova a antická tradice v díle Františka Smotlachy*. Bakalářská práce. Praha: FHS UK, 2010.
- FIEDLER, O. „Životním povinností dostáti může jedině ten, kdo zdrav je a silen.“ *Reprezentace těla v časopise Výchova tělesná*. Diplomová práce. Praha: FHS UK, 2013.
- FIKAROVÁ, J. *Mimoškolní pohybové aktivity dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2012.
- GOTTFRIED, M. *Zjišťování postojů k tělesné výchově pomocí faktorové analýzy*. Diplomová



- práce. Praha: UK FTVS, 1992.
- HAMPLOVÁ, T. *Pracovní listy pro podporu pohybové aktivity žáků na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2013.
- HLADKÝ, O. *Zjišťování interakčních profilů učitelů tělesné výchovy*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 1997.
- HOLICKÝ, J. *Postoje k pohybovým aktivitám u žáků mladšího školního věku*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK, 2011.
- HRNČIŘÍKOVÁ, J. *Pohybová aktivita, zdatnost a obezita u dětí mladšího školního věku*. Disertační práce. Brno: LF MU, 2010.
- JAHODOVÁ, G. *Diagnostika úrovně motoriky dětí ve věku 8–13 let pomocí testové baterie MABC – 2*. Disertační práce. Praha: UK FTVS, 2013.
- JANSOVÁ, K. *Názory a postoje školní mládeže k tělesné výchově a sportu*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2014.
- JUŠKOVÁ, I. *Hodnocení v předmětu tělesná výchova na základní škole*. Diplomová práce. Hradec Králové: PedF UHK, 2016.
- KAPLAN, A. *Identifikace pohybově indisponovaného žáka a studium jeho role v podmínkách školní tělesné výchovy*. Disertační práce. Praha: UK FTVS, 2001.
- KOKŠTEJN, J. *Pohybová aktivita dětí s motorickými obtížemi*. Disertační práce. Praha: UK FTVS, 2011. 114 s.
- KRATOCHVÍLOVÁ, P. *Ověření časového snímku dne u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2012.
- KUCHAŘOVÁ, A. *Mimoškolní pohybová aktivita dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2010.
- KUKLOVÁ, L. *Pohybová aktivita dětí mladšího školního věku jako součást výchovy ke zdraví*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2011.
- MÁLKOVÁ, T. *Příspěvek k diagnostice postojů k pohybovým aktivitám u žáků středního školního věku*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2002. 64 s.
- MASOPUSTOVÁ, J. *Karel Weigner a jeho tělovýchovné snahy v meziválečném Československu*. Disertační práce. Olomouc: PedF UP, 2016. 142 s.
- MATULA, J. *Neúspěšný žák – sociální reprezentace rodičů, učitelů a spolužáků*. Brno: FSS MU, 2009.
- MIKLÁNKOVÁ, L. *Pohybová aktivita dětí na 1. stupni škol*. Rigorózní práce. Brno: FSpS MU, 2012.
- MUCALOVÁ, D. *Dětská obezita a její prevence u dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2005.

- MYNARČÍKOVÁ, P. *Rodinné, edukační a osobnostní aspekty žáka s mimořádným nadáním*. Bakalářská práce. Olomouc: PedF UP, 2010.
- NEJEDLÁ, J. *Emocionální aspekty kauzálních atribucí úspěchu a neúspěchu u žáků základních škol*. Diplomová práce. Brno: FSS MU, 2008.
- OKTÁBCOVÁ, J. *Pohybové aktivity dětí v předškolním a mladším školním věku*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2007.
- PAROULKOVÁ, L. *Školní pohybová aktivita žáků na 1. stupni základní školy*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2014.
- PLHÁKOVÁ, T. *Analýza pohybového režimu všedního dne dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2015.
- RŮŽIČKOVÁ, K. *Analýza ukazatelů motorické úrovně prostřednictvím MABC – 2 baterie u dětí 7–10 let u dětí s pohybovým režimem*. Diplomová práce. Olomouc: FTK UP, 2014.
- SCHALOVÁ, R. *Obsah denních činností dětí mladšího školního věku*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2012.
- SVOBODOVÁ, K. *Neúspěšný žák – pohled žáků a učitelů*. Bakalářská práce. Zlín: FHS UTB, 2009.
- VACHOVÁ, K. *Názory a postoje pohybově neúspěšných žáků mladšího školního věku k pohybovým aktivitám*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS, 2011.
- VÁLOVÁ, M. *Vliv pohybu na tělesný vývoj dětí mladšího školního věku*. Bakalářská práce. Brno: FSpS MU, 2012.
- VALTR, L. *Hodnocení motoriky českých dětí předškolního věku testovou baterií MABC – 2*. Diplomová práce. Olomouc: FTK UP, 2012.
- VESELÁ, R. *Postoje k pohybovým aktivitám u dětí mladšího školního věku pomocí dotazníku CATPA Grade/Year 3*. Bakalářská práce. Praha: UK FTVS, 2016.
- ZAVADILOVÁ, I. *Školní úspěšnost žáků 7. třídy základní školy*. Diplomová práce. Brno: PedF MU, 2008.

### **6.3 Internetové zdroje**

- 10 facts on physical activity* [online]. c2010, poslední revize 27.10.2010 [cit. 2011-01-21]. Dostupné z: [http://www.who.int/features/factfiles/physical\\_activity/en/index.html](http://www.who.int/features/factfiles/physical_activity/en/index.html).
- Annual Performance Report* [online]. c2008, poslední revize 13.1.2009 [cit.2011-03-16]. Dostupné z: [http://oig.hhs.gov/publications/docs/budget/FY2008\\_APR.pdf](http://oig.hhs.gov/publications/docs/budget/FY2008_APR.pdf).
- Češi se sportu věnují téměř nejméně z celé Evropské unie*. 2010 [online]. [cit. 2010-04-28] Dostupné z World Wide Web: <[http://relax.lidovky.cz/cesi-se-sportu-venuji-temer-nejmene-z-cele-evropske-unie-pkg-/ln-zdravi.asp?c=A100329\\_140341\\_ln-zdravi\\_mev](http://relax.lidovky.cz/cesi-se-sportu-venuji-temer-nejmene-z-cele-evropske-unie-pkg-/ln-zdravi.asp?c=A100329_140341_ln-zdravi_mev)>.

*Děti jsou nejčastěji nešťastné, když se jim nedaří ve škole* [online]. c2008, poslední revize 13.1.2009 [cit.2011-03-16].

Dostupné z: <http://www.novinky.cz/zena/deti/148585-deti-jsou-nejcasteji-nestastne-kdyz-se-jimnedari-ve-skole.html>.

Generation Y <http://www.businessdictionary.com/definition/Generation-Y.html#ixzz33hVXwEaY>.

*Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health* [online]. c2003, poslední revize 27.10.2006 [cit.2011-03-18].

Dostupné z: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>.

*Informal meeting of EU Sport Ministers, Biarritz, 27–28 November 2008* [online]. c2008, poslední revize 13.1.2009 [cit.2011-03-18].

Dostupné z: [http://ec.europa.eu/sport/news/news697\\_en.htm](http://ec.europa.eu/sport/news/news697_en.htm).

*Kauzální atribuce a výkon žáka* [online]. C 2007, poslední revize 4.10.2007 [cit. 2009-01-04].

Dostupné z <http://psycho-1.blogspot.com/2007/08/kausln-atribuce-vkon-ka.html>.

*Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu Národní škola, čj. 15724/97-20.* (1997). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. 2010-07-11 [cit. 1.8.2010]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

*Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu Obecná škola, čj. 12035/97-20.* (1997). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. 2010-04-11 [cit. 1.8.2010]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

*Kompletní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu Základní škola, čj. 16847/96-2.* (1996). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR [online]. 2010-04-11 [cit. 1.8.2010]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

Kolektiv autorů. *Aktivně o zdraví* [online]. c2012 [cit. 2013-09-06]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.aktivneozdravi.cz/news/detska-obezita/>.

Kolektiv autorů. *Zdravotnické noviny* [online]. c2012 [cit. 2013-09-06]. Dostupné na World Wide Web: <http://zdravi.e15.cz/denni-zpravy/z-domova/v-cr-je-ctyrikrat-vic-obeznich-deti-nez-pred-15-lety-465314>.

*Metodika pro žadatele o poskytnutí dotace na realizaci projektu podpory zdraví.* [online] © 2010. [cit. 2010-01-11]. Dostupné z: [http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/dotacni-program-mz-cr-narodni-program-zdravi-projekty-podpory-zdravi-vyhlaseni-dotacniho-vyberoveho-rizeni-pro-rok\\_2807\\_1088\\_5.html](http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/dotacni-program-mz-cr-narodni-program-zdravi-projekty-podpory-zdravi-vyhlaseni-dotacniho-vyberoveho-rizeni-pro-rok_2807_1088_5.html).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013* [online]. [cit. 2016-04-23]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Ministerstvo zdravotnictví. *Metodika pro žadatele o poskytnutí dotace na realizaci projektu podpory zdraví*. [online] © 2010. [cit. 2010-01-11]. Dostupné z World Wide Web:

<[http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/dotacni-program-mz-cr-narodni-program-zdravi-projekty-podpory-zdravi-vyhlaseni-dotacniho-vyberoveho-rizeni-pro-rok\\_2807\\_1088\\_5.html](http://www.mzcr.cz/Verejne/dokumenty/dotacni-program-mz-cr-narodni-program-zdravi-projekty-podpory-zdravi-vyhlaseni-dotacniho-vyberoveho-rizeni-pro-rok_2807_1088_5.html)>.

*Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha*. [online] Praha: Tauris, 2001. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>> ISBN 80-211-0372-8.

Nárůst počtu dětí s obezitou je alarmující. *Zdravotnické noviny*, 2010. [online]. [cit. 2010-09-11]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.zdn.cz/denni-zpravy/z-domova/uzis-narust-poctu-deti-s-obezitou-je-alarmujici-453057>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: VÚP 2007, 126 s. [online]. [cit. 2008-05-20]. Dostupné z: [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

*Rámcový vzdělávací program: Metodický portál* [online]. [cit. 2016-07-16]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>. ISSN 1802-4785.

*Seminář Pohybová gramotnost Senát 2014*. [online] © 2014. [cit. 2015-03-12]. Dostupné z World Wide Web: <http://kin-ball.cz/seminar-pohybova-gramotnost-senat-2014>.

*Seminář – Poslanecká sněmovna 2012 „Pohyb, zdraví a sport v 21. století“*. [online] © 2012. [cit. 2015-03-09]. Dostupné z World Wide Web: <http://kin-ball.cz/seminar-poslanecka-snemovna-2012>.

*The R Development Core Team* [online]. c2005. R Foundation for Statistical Computing Version 2.2.1 [online]. c 2005, poslední revize 1.1.2009 [cit. 2011-03-30]

Dostupné z : <http://cran.r-project.org/>.

ÚZIS ČR. *Evropské výběrové šetření o zdravotním stavu v ČR – EHIS CR (Index tělesné hmotnosti, fyzická aktivita, spotřeba ovoce a zeleniny)*. Aktuální informace č. 37/2010. 10 s. [online]. [cit. 2010-09-15]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.uzis.cz/rychle-informace/evropske-vyberove-setreni-zdravotnim-stavu-cr-ehis-cr-index-telesne-hmotnosti-fyzic>.

ÚZIS ČR. *Činnost oboru dětského a dorostového v ambulantní péči v roce 2008*. Aktuální informace č. 23/2009. 8 s. [online]. [cit. 2010-09-15]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.uzis.cz/rychle-informace/cinnost-oboru-detskeho-dorostoveho-ambulantni-peci-roce-2008>>.

*Výchova ke zdraví* [on line]. © 2009, [cit. 2010-01-15]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/vyziva/doporucene-metodiky.html>>.

*Výživa dětí* [on line]. © 2007, [cit. 2009-02-18]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.vyzivadeti.cz/o-projektu.html>>.

*Zdravá 5* [on line]. [cit. 2009-02-18]. Dostupné z: <<http://www.zdrava5.cz/jnp/cz/index.html>>.

*Zdravá abeceda* [online]. [cit. 2012-11-6]. Dostupné z World Wide Web: <<http://www.zdravaabeceda.cz/pohyb-slovo-obrazem.html>>.

*Zdravotnictví České republiky 2009 ve statistických údajích*. Praha: ÚZIS ČR, 2010. 96 s. ISBN 978-80-7280-882-3. [online]. [cit. 2010-09-15]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.uzis.cz/publikace/zdravotnictvi-cr-2009-statistickych-udajich>.

*Rámcový vzdělávací program: Metodický portál* [online]. [cit. 2016-07-16]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9832>, ISSN: 1802-4785.

### **6.3.1 Ostatní internetové zdroje**

<http://www.atletika.cz/cas-informuje/prihlaste-svuj-oddil-do-noveho-projektu-atletika-s/>

<http://www.atletikaprodeti.cz/>

<http://www.atletikaprodeti.cz/pro-skoly/atletika-pro-radost-i>

<http://www.atletikaprodeti.cz/pro-skoly/charakteristika-projektu>

<http://www.assk.cz>

<https://www.assk.cz/sportovni-kluby/sportuj-ve-skole/>

<http://www.basketdoskol.cz/o-projektu.html>

<http://www.canadiansportforlife.ca>

<http://ceskosehybe.cz/projekt/deti-na-startu/>

<http://ceskosehybe.cz/projekt/deti-na-startu/>

<http://www.ceskosportuje.cz/sazkaolympijskyviceboj/>

<http://www.ceskosportuje.cz/sazkaolympijskyviceboj/sportovni-vysvedceni/co-se-ze-sportovnich-vysvedceni-dozvim2>

[http://www.cvf.cz/soubory/7538/mini\\_fivb.jpg,2013](http://www.cvf.cz/soubory/7538/mini_fivb.jpg,2013)

<http://www.czechtriserie.cz/cs/Serie/Details/71>

<http://www.ehfa-programmes.eu/alcis>

[http://fim.uhk.cz/oliva/tvorba\\_vedeni/rekap-www/modul1/05-01-3.html](http://fim.uhk.cz/oliva/tvorba_vedeni/rekap-www/modul1/05-01-3.html)

<http://fisaf.cz/ceskosehybe/cesko-se-hybe-cesko-se-hybe-ve-skolach/>

<http://fisaf.cz/projekt-alcis-2-zapojte-se-i-vy/>

<http://hop.rvp.cz/>

<http://kin-ball.cz/seminar-poslanecka-snemovna-2012>

<http://kin-ball.cz/seminar-pohybova-gramotnost-senat-2014>  
<http://www.krouzky.cz/>  
<http://www.mcdonaldscup.cz/>  
<http://www.minivolejbal.cz/o-projektu/>  
<http://www.mladeznickyflorbal.cz/thinkbluecup/>  
<http://www.msmt.cz/sport/realizace-pokusneho-overovani-ucinnosti-programu-hodina>  
<http://www.nsm.cz/projekty/pohybove-predpoklady-2p/o-projektu>  
<http://www.nuv.cz/folder/61/>  
<http://www.nuv.cz/t/pohyb-a-vyziva>  
<http://www.ondrasovkafotbal.cz/articles/>  
<http://www.ovov.cz/>  
<https://pav.rvp.cz/>  
[https://pf.ujep.cz/~hnizdil/Antropo/Antropomotorika\\_skripta\\_opravy2015.pdf](https://pf.ujep.cz/~hnizdil/Antropo/Antropomotorika_skripta_opravy2015.pdf)  
<http://www.phecanada.ca/physical-education-school>  
<http://www.physical-literacy.org.uk>  
<http://www.sasksport.sk.ca>  
<http://www.scoop.it>  
<http://www.skolaplnozdravi.cz/cesko-se-hybe.php>  
<http://www.sportanalytik.cz/>  
<http://www.sportni.net>  
<http://www.sportongo.com/login>  
<https://www.stafetovypohar.cz/o-soutezi>  
[http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/edice/letaky\\_pdf/kratke\\_intervence/PA\\_deti.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/edice/letaky_pdf/kratke_intervence/PA_deti.pdf)  
<http://www.triatlet.cz/4806-prace-s-detmi-a-mladezi-je-i-pro-triatlon-zasadni-rika-jan-rehula-olympijsky-medailista-ze-sydney.html>  
<http://www.ulsterhockey.com>  
<http://www.utaholympiclegacy.com>

#### **6.4 Ostatní zdroje**

BELŠAN, P. a kol. *Tělesná výchova pro 1. a 2. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1977. 267 s.

BELŠAN, P. a kol. *Tělesná výchova pro 3. a 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 333 s.

BERDYCHOVÁ, J. a kol. *Tělesná výchova pro studující učitelství 1. – 5. ročníků ZDŠ na pedagogických fakultách*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970. 232 s.

- BERDYCHOVÁ, J. a kol. *Tělesná výchova pro studující učitelství 1. – 5. ročníků ZDŠ na pedagogických fakultách*. 2. vyd. Praha: SPN, 1973. 232 s.
- BRADÁČ, K. *Tělesná výchova na národních školách. Sbíрка příkladů v hodinách podle nových osnov. 1. Tělesná výchova na cvičišti. 2. Tělesná výchova v hygienické učebně. 3. Tělesná výchova v učebně málo hygienické*. Rychnov n. Kněžnou: vlast. nákl., 1927. 369 s.
- BRADÁČ, K. *Letní tělocvik pro jednotlivce, školy a větší společnosti na vycházkách a výletech, při pobytu na venkově, v horách, u moře aj. Dechová cvičení. Nápravné cviky. Různosti. Tělocvičné hry v přírodě. Tělocvičné hry v místnosti. Hry s kaménky. Společenské hry. Vykupování zástav*. Rychnov nad Kněžnou: Karel Bradáč, 1930. 70 s.
- BRADÁČ, K. *Elementární tělesná výchova pro 1. – 3. postupný ročník národních škol. Sbíрка příkladů v půlhodinách podle nových osnov*. 3. přeprac. vyd. Praha: Čes. graf. Unie, 1941. 512 s.
- BRADÁČ, K. *Tělesná výchova na národních školách. Sbíрка příkladů v hodinách podle nových osnov*. 5. dopl. a přeprac. vyd. Třebachovice p. O.: A. Dědourek, b. r., 391 s.
- FREJKA, B. *Dechová cvičení v době školní*. Brno: Zemský spolek pro léčbu a výchovu mrzáků v zemi moravskoslezské, 1929. 10 s.
- KÁBELE, F. *Tělesná výchova defektní mládeže*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972. 218 s.
- KOZLÍK, J., BERDYCHOVÁ, J. a kol. *Tělesná výchova na národních školách. Pomocná metodická kniha pro učitele národních škol, žáky pedagogických gymnasií, vychovatelky družin mládeže a pro vedoucí zotavoven mládeže*. 1. vyd. Praha: SPN, 1952. 279 s.
- KOZLÍK, J. a kol. *Metodika tělesné výchovy dětí šestiletých až jedenáctiletých*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 250 s.
- KOZLÍK, J., BALATKA, O. *Tělesná výchova. 3. ročník ZDŠ*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973. 130 s.
- KUČERA, A. *Tělocvik na školách obecných a měšťanských, jakožto návod pro učitele a učitelské ústavy. 1. díl. Látka pro 1. – 5. školní rok, a pro 1. ročník ústavů učitelských*. Brno: Karel Winkler, 1876. 98 s.
- KUČERA, A. *Soustava a metoda tělocviku školského. Pro učitele a kandidáty učitelství*. Brno: K. Winkler, 1884. 150 s.
- KURZ, V. *Učebná kniha tělocviku pro ústavy učitelské, zároveň rukověť pro učitele tělocviku na školách obecných a měšťanských*. Praha: Fr. A. Urbánek, 1878. 96 s.
- PAŽOUT, J. *Nauka o člověku. Tělocvik pro dívky, co dodatek k Nauce o člověku*. Praha: I. L. Kober, 1862. 96 s.

PECHAN, J. *Tělocvik pro obecné školy chlapecké. Soustavné a methodické urovnání látky cvičebné pro jednotlivé školní roky. Díl první. První, druhý a třetí rok školní. Na základě soustavy dra. Mir. Tyrše.* Praha: V. Neubert, 1888. 174 s.

PIVOŇKA, J. *Tělovýchova na středním stupni národní školy (děti 9–11leté).* Ilustroval Quido Lexa. Praha: Stát. nakl., 1934. 304+90 s.

POLOVÁ, A., DĚRDOVÁ, J., KOVAŘÍK, V. a kol. *Tělesná výchova v družinách mládeže.* 1. vyd. Praha: SPN, 1958. 151 s.

RYŠÁNEK, F. *Rozvrhy učiva tělesné výchovy pro 1. – 9. školní rok podle nových osnov. (Příručka tělesné výchovy.)*. Brno: ÚSU, 1924. 112 s.

SÁL, F. L. *Tělesnou výchovou k občanské zdatnosti. Díl 1. (Pro 1. školní rok.)* Velké Meziříčí: Alois Šašek, 1932. 92 s.

STEJSKAL, V. a kol. *Metodika tělesné výchovy žáků mladšího školního věku. Prozatímní učebnice pro pedagogické instituty.* 1. vyd. Praha: SPN, 1962. 223 s.

ŠKRABÁNKOVÁ, J. *Formy práce s talentovanými žáky.* Ppt prezentace.  
[https://is.muni.cz/el/1441/.../FORMY\\_PRACE\\_S\\_TALENTOVANÝMI\\_ZÁKY.ppt](https://is.muni.cz/el/1441/.../FORMY_PRACE_S_TALENTOVANÝMI_ZÁKY.ppt).

Učebná osnova tělocviku pro školy střední. *Výchova tělesná*, 1911, č. 9, s. 279.

ŠKVÁRA, F. *Zvláštní tělesná výchova. Pomůcka pro praktické vyučování. Podle přednášek profesora Františka Škváry na kursech zvláštní tělesné výchovy v Teplicích v r. 1950 a 1951.* Ústí nad Labem: Krajský pedagogický sbor, 1952. 68 listů.

ŠKVÁRA, F., KUČERA, A. *Základy tělesné výchovy oslabených pro posluchače FTVS.* 1. vyd. Praha: SPN, 1967. 165 s.

*Tělesná výchova 1. – 5. ročník. Zvláštní tělesná výchova. Učební osnovy základní devítileté školy.* 1. vyd. Praha: SPN, 1973. 19 s.

THULIN, J. G. *Tělovýchova malých dětí. Pro nižší stupeň škol národních a školy mateřské i pro výchovu v rodině.* Upravil Jan Pivoňka. Praha: Stát. nakl., 1933. 276 s.

*Tělesná výchova mládeže. Ročníky I. – VI. (1931–1936).* Brno: F. Ryšánek, 1931–1936.

VESELÝ, J. Z. *Rukověť tělocviku pro školy a spolky. Sešit 1. Sešit 2. Sešit 3.* Praha: I. L. Kober, 1870–1872. 186 s.

VÍTEK, M. *Hodiny tělesné výchovy na národní škole.* 2. vyd. Praha: SPN, 1959. 363 s.

*Výchova tělesná: list věnovaný tělesným cvičením mládeže. Ročníky I. – XII. (1902–1914).* Brno: A. Piša, 1902–1905. Brno: J. Karásek, 1906–1908. Olomouc: R. Promberger, 1909–1914.

*Zvláštní tělesná výchova 1. – 4. ročník. Učební osnovy základní školy.* 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 43 s.



## 6.5 Manuály, závěrečné zprávy a vyhlášky

*Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – Zdraví pro všechny v 21. století.* Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2002.

*Dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky. Zdraví pro všechny v 21. století – zpráva o plnění dílčích úkolů a aktivit za rok 2009.* [online]. [cit. 2011-03-01]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.msmt.cz/file/12784>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.* Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-819-0.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007).* Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. c2005 [cit. 2011-04-22]. Dostupný z World Wide Web: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007).* Praha: VÚP 2007, 126 s. [online]. [cit. 2008-05-20]. Dostupné z World Wide Web: [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

STEM/MARK. *Životní styl a obezita. Děti 6–12 let. Závěrečná zpráva z výzkumu pro MZ ČR a Českou obezitologickou společnost,* 2006. 52 s.

STEM/MARK. *Obezita v ČR. Závěrečná zpráva z exklusivního výzkumu pro AMI,* 2008. 80 s.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

## Souhrn

V monografii jsme řešili problematiku pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyň mladšího školního věku v podmínkách školní tělesné výchovy prostřednictvím podrobné literární rešerše a následně za přispění případové studie. Pohybová neúspěšnost byla identifikována pomocí šesti záměrně vybraných motorických testů (skok do dálky z místa, leh – sed opakovaně po dobu 1 minuty, člunkový běh na  $4 \times 10$  m, hluboký předklon ve stoji, test rovnovážné polohy a test chytání míče) a v kontextu dalších proměnných byly zjišťovány případné determinanty, které mohly vést k pohybové neúspěšnosti u žáka a žákyně mladšího školního věku. Výzkum kombinoval literární rešerši kinantropologické literatury a další odborné literatury z oblasti pedagogiky, primární pedagogiky, psychologie a pedagogické psychologie s případovou studií, která monitorovala řešený problém ve dvou základních školách v jednom případě z velkého města a ve druhém případě z malého města ve dvou etapách (školní rok 1998/1999 a 2008/2009). Na základě rešeršního šetření a vytvořeného přehledu o řešené problematice pohybové neúspěšnosti, který byl schématicky strukturován, byl proveden pracovní návrh pojmu žák s pohybovou neúspěšností. Při formulování samotného pojmu bylo nutné si uvědomit komplexnost problematiky žák s pohybovou neúspěšností jak z pohledu pohybové kultivace prostřednictvím základů pohybových schopností a pohybových dovedností, tak z hlediska vzájemné interakce s vnějším prostředím prezentované v tomto případě školou, učitelem tělesné výchovy, spolužáky a rodinou.

Na základě zpracované literární rešerše můžeme konstatovat, že v kinantropologické a odborné literatuře se vyskytují pojmy související s problematikou pohybové neúspěšnosti. Jedná se o různé pojmy, které přibližují řešený problém na základě různých definic a identifikačních metodik. Zároveň je třeba upozornit, že pojmy související s pohybovou neúspěšností byly zaznamenány i v minulosti (konec 19. století a první polovina 20. století).

V rámci případové studie jsme u dvou záměrně vybraných souborů (velké a malé město) ve dvou etapách nejprve monitorovali vybrané vyučovací jednotky školní tělesné výchovy, kde jsme svoji pozornost zaměřili na negativní verbální komunikaci směrem od učitele k žákovi. Vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o dvě vyučovací jednotky u 25 tříd (v 1. etapě  $n = 14$  tříd a ve 2. etapě 11 tříd), nemůžeme zjištěné výsledky zevšeobecňovat. V 1. etapě jsme zaznamenali, že učitel tělesné výchovy negativně komentuje zvláště žákyně později identifikované s pohybovou neúspěšností než žáky stejné kategorie. Naopak ve 2. etapě učitel spíše směřoval negativní komentář na žáky později identifikované jako žáky s pohybovou neúspěšností. Na základě dotazování většinou učitel tělesné výchovy neprojevil ochotu pracovat s žáky, kterým se nedaří provést a splnit předem zadané pohybové úkoly a za ostatními v různých soutěžích tito žáci a žákyně zaostávají (1. etapa = 64 %; 2. etapa = 63 %).

Pouze tři učitelé (1. etapa) a dva učitelé (2. etapa) uvedli, že by byli ochotni s těmito žáky pracovat.

Dále byla v rámci případové studie zjišťována u 156 chlapců a 141 děvčat v 1. etapě (celkem 297) a u 90 chlapců a 89 děvčat ve 2. etapě (celkem 179) pohybová úroveň u dětí mladšího školního věku. Díky stanoveným pracovním postupům se nám podařilo interně identifikovat žáky a žákyně s pohybovou neúspěšností, když v 1. etapě se jednalo o 56 žáků a žákyně souborů jak z velkého města, tak z malého města (jednalo se o 18,85 % z počtu skutečně hodnocených). Ve 2. etapě jsme zaznamenali celkem 29 žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností, což znamenalo 16,20% zastoupení z celkového počtu hodnocených. Můžeme tedy konstatovat, že v obou etapách byla překročena hranice 15 % a dále bylo zaznamenáno v 1. etapě větší zastoupení žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností na malém městě a spíše pak u žákyně. Ve 2. etapě nebyl zjištěn rozdíl mezi malým a velkým městem a ani v poměru mezi žáky a žákyněmi.

Pro vlastní výzkumné šetření byl pracovní vymezen pojem pohybová neúspěšnost, který vycházel z pracovního konstruktů. Je třeba si však přiznat, že pro identifikaci pohybové neúspěšnosti u žáků a žákyně sledovaných souborů jsme souběžně nepracovali s triádou osobních faktorů a zaměřili jsme se na výrazně podprůměrnou až podprůměrnou pohybovou úroveň. Zbylé dva faktory (osobnostní limita a motivace) byly zjišťovány až v průběhu výzkumného šetření. Důvodem byly obavy z mnohočetné interpretace při zpracování výsledků výzkumného šetření.

V další části případové studie bylo přistoupeno ke sledování vybraných determinant, které mohly vést k pohybové neúspěšnosti u žáka a žákyně mladšího školního věku.

Při sledování průměrné hodnoty BMI vykazovali žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností oproti svým spolužákům vyšší hodnoty BMI. Zároveň jsme zjistili i nárůst průměrných hodnot BMI u všech sledovaných souborů ve 2. etapě v porovnání s 1. etapou. Nepodařilo se nám však v obou etapách u žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností zaznamenat převahu nadváhy a obezity. Za přispění dalších determinant (školní prospěch a počet zameškaných hodin) byl vytvořen individuální profil žáků a žákyně s pohybovou neúspěšností. Zde se nám nepodařilo nalézt společnou charakteristiku, která by vedla k vysvětlení příčin možného vzniku pohybové neúspěšnosti. Žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vykazovali totiž různé charakteristiky v 1. etapě zařazené do sedmi kategorií a ve 2. etapě pak do šesti kategorií. Mezi žáky a žákyněmi s pohybovou neúspěšností se totiž nacházeli jak jedinci s výborným prospěchem, tak i s dobrým prospěchem. Podobně tomu bylo i u počtu zameškaných hodin.

Důležité se pro nás jevílo sledování mimoškolních aktivit a dalších ukazatelů, které mohly ovlivnit žáky a žákyně při utváření vztahu k pohybovým aktivitám. Na základě uvedených zjištění se v 1. etapě žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností spíše zabývali „neaktivními“ činnostmi (počítačové hry, sledování televize a videa), avšak ve 2. etapě jsme nenalezli podstatné zastoupení „neaktivních“ činností v rámci volnočasových aktivit u žactva s pohybovou neúspěšností při porovnávání s jejich vrstevníky. Musíme však celkově připustit, že zvláště počítačové hry měly u monitorované skupiny žáků a žákýň s pohybovou neúspěšností jak z velkého, tak i z malého města své zastoupení.

Z hlediska případné účasti na pohybových aktivitách ne vždy žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností vyhledávají takové pohybové aktivity, při kterých by sportovali sami. Tito jedinci jsou zároveň schopni se účastnit pohybových aktivit jak sami, tak i ve společnosti svých kamarádů. Domněnka, že jedinci mohou díky své nižší pohybové úrovni pociťovat určitou sociální izolaci vzhledem ke svým pohybovým nedostatkům, nebyla u našich souborů potvrzena.

Při analýze pohybových aktivit v režimu rodičů sledovaných žáků jak v minulosti, tak i v době dotazování se nám potvrdil předpoklad, že není rodiči moc preferována pohybová aktivita. Rodiče zejména sportují občasně, a to ať se jedná o skupinu žactva s pohybovou neúspěšností, žactva se základním pohybovým fondem, tak i o skupinu žactva s pohybovou úspěšností. Za pozornost stojí zjištění, že u otců žáků a žákýň s pohybovou neúspěšností se mimo jiné objevuje pravidelné sportování, podobně tak i otců žáků a žákýň s pohybovou úspěšností. Otázkou je, zda otcové těchto dětí jsou v rodině, či mají jiný partnerský vztah, což se nám nepodařilo zjistit.

Na závěr případové studie jsme pomocí postojového dotazníku Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade /Year 3) zjišťovali postoje k pohybovým aktivitám u žáků a žákýň s pohybovou neúspěšností a porovnávali jsme je s jejich vrstevníky. V 1. etapě měli žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností z velkého města jediné u dimenze D5 Estetické cítění vyšší skóre než skupiny se základním pohybovým fondem a s pohybovou úspěšností. A dále byl zjištěn u žáků z velkého města v případě dimenze D6 Zvyšování zdatnosti pohybem statisticky významný rozdíl mezi skupinou s pohybovou neúspěšností a skupinou s pohybovou úspěšností s vyšším skóre pro skupinu s pohybovou úspěšností. U žáků a žákýň s pohybovou neúspěšností na malém městě bylo vyšší skóre než u zbylých dvou skupin u dimenze D4 Sociálního prožívání.

Ve 2. etapě měli žáci a žákyně s pohybovou neúspěšností z velkého města oproti svým spolužákům s pohybovou úspěšností v dimenzích D4 Sociální prožívání a D5 Estetické cítění vyšší skóre. U malého města můžeme upozornit na komparaci žáků a žákýň s pohybovou

neúspěšností s žáky a žákyněmi se základním pohybovým fondem, když se vyskytlo vyšší skóre pro skupinu s pohybovou neúspěšností v dimenzích D1 Sociální cítění, D2 Zdraví, D4 Sociální prožívání a D6 Zvyšování zdatnosti pohybem, což je odlišnost oproti velkému městu. Musíme však upozornit, že u souborů malého města dosáhly nejvyššího skóre ve všech hodnocených dimenzích děti s pohybovou úspěšností.

## **Summary**

In the monograph, we dealt with the issue of physical underachievement of younger school-aged pupils in terms of physical education in school through detailed literary research and subsequently with the contribution of a case study. Physical underachievement was identified using six deliberately selected physical ability tests (long jump from the spot, repeated sit-ups for one minute, shuttle run  $4 \times 10$  m, deep standing forward bend, balance position test and ball catching test) and in the context of other variables, possible determinants were identified that could lead to physical underachievement for pupils of a younger school age. Our mixed research combined literary research of kinanthropological literature and other specialised literature in the field of pedagogy, primary pedagogy, psychology and pedagogical psychology with a case study that monitored this issue in two primary schools: in one case from a big city and in the second case from a small town in two phases (school years 1998/1999 and 2008/2009). Based on research processing and also the created overview of this issue of physical underachievement, which was schematically structured, we elaborated a proposal for the concept of pupils' physical underachievement. When formulating the concept itself, it was necessary to comprehensively define the issue of physical underachievement for pupils, both from the point of view of physical cultivation of basic motoric abilities and physical skills, as from the point of view of interaction with the external environment, presented in this case by the school, the gym teacher, classmates and family.

Based on literature research, we can conclude that in kinanthropological and in specialised literature there are terms related to the issue of physical underachievement. These are various concepts that approach the issue based on certain definitions and identification methods. At the same time, it should be pointed out that notions related to physical underachievement have already appeared in the past (late 19<sup>th</sup> century and first half of the 20<sup>th</sup> century). In our case study, we first monitored, in two stages, certain physical education units, where we focused our attention on negative teacher-to-pupil verbal communication for two intentionally selected samples (large city and small town). Since these were only two teaching units for 25 classes ( $n = 14$  classes in the first stage and 11 classes for the second stage), we cannot generalise these findings. In Stage 1, we noted that the gym teacher negatively commented particular

female pupils that were later identified with physical underachievement, rather than male pupils of the same category. On the contrary, in the second stage, the teacher rather directed negative comments toward male pupils later identified as pupils with physical underachievement. Based on questioning, the gym teacher usually did not show willingness to work with pupils who failed to perform and execute pre-defined exercises and who were lagging behind others (Stage 1 = 64%; Stage 2 = 63%). Only three teachers (Stage 1) and two teachers (Stage 2) said that they are willing to work with such pupils.

Furthermore, in the course of the case study, the physical achievement level for 156 boys and 141 girls (total of 297) in the first stage and for 90 boys and 89 girls (total of 179) in the second stage was examined. Thanks to established working procedures, we managed to internally identify male and female pupils with physical underachievement, whereby in the first stage these were 56 pupils from both big city and small town samples (18.85% of the number of actually evaluated students). In the second stage, we recorded a total of 29 pupils with physical underachievement, which represented 16.20% of the total number assessed. Thus, we can state that in both stages the 15% limit was exceeded, and, furthermore, that there was a greater representation of pupils with physical underachievement in the first stage in the small town, especially girls. In the second stage, no difference was found between the small town and the big city, nor in the ratio among boys and girls.

For the research itself, the concept of physical underachievement was defined, which is based on the given project construct. However, we must admit that for defining the physical underachievement for pupils, we did not simultaneously apply personal factors and we focused on a significantly below-average to below-average physical ability level. The remaining two factors (personality limits and motivation) were only investigated during the research itself. This was due to fears of multiple interpretations in the processing of research results.

In the following part of the case study, selected determinants were monitored, which could lead to physical underachievement in younger school-aged pupils. When examining average BMI values, pupils with physical underachievement showed higher BMI values in comparison with their peers. At the same time, we also found an increase for average BMI values for all monitored samples in the second stage compared to the first stage. However, in both stages, we were not able to identify a dominance of overweight and obesity in pupils demonstrating physical underachievement. With the help of other determinants (learning achievement and missed classes), an individual profile for pupils with physical underachievement was created. Nevertheless, we were not able to find a common characteristic that would explain the causes of physical underachievement. We found that

pupils with physical underachievement showed seven such different characteristics for the first stage and six such different characteristics for the second stage. Among pupils with physical underachievement, there were individuals with excellent learning results and also such with good learning results. The same also goes for the number of missed classes.

We thought it important to examine extracurricular activities and other indicators that can influence pupils in forming an affinity for physical activities. Based on the above findings, in Stage 1, physically underachieving pupils were quite involved in “passive” activities (computer games, watching TV and videos), but in Stage 2 we were not able to detect a substantial representation of “passive” activities during the leisure time for pupils with physical underachievement in comparison with their peers. However, we must admit that in general, computer games were especially represented for the monitored group of pupils with physical underachievement, both from large cities and from small towns. Seen from the point of view of their own participation in physical activities, pupils with physical underachievement do not always seek out physical activities where they would apply themselves physically. At the same time, these individuals can participate in physical activities, both alone or in the company of their friends. The presumption that individuals would feel a certain social isolation due to their lower physical ability has not been confirmed in our samples. When analysing the physical activity of the parents of the monitored pupils, both in the past and at the time of interviewing, we found the assumption confirmed that the parents do not prefer physical activity very much. All parents do sport only occasionally, be it for the group of pupils with physical underachievement, for pupils with average physical abilities, and for the group of pupils with physical achievement. It is noteworthy that among fathers of pupils with physical underachievement, regular sport is something that appears, and the same goes also for fathers of pupils with physical achievement. The question is whether such fathers live with the children in the family or if they are involved in another relationship; this is something that we were not able to determine.

As a conclusion to the case study, we examined the attitude among pupils with physical underachievement toward physical activity with the Children’s Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade /Year 3) attitude questionnaire, and we compared it with their peers. In Stage 1, pupils with physical underachievement from the big city had a higher score than those with average physical abilities and those with physical achievement only in Dimension D5 “Aesthetic”. Furthermore, within the scope of Dimension D6 “Increasing fitness through physical activities”, a statistically significant difference was found in the case of pupils from the big city between the group with physical underachievement and the group with physical achievement with a higher score for the group with physical achievement. For pupils with

physical underachievement in the small town, a higher score for Dimension D4 “Social continuation” than for the other two groups was found. In the second stage, pupils with physical underachievement from the big city had a higher score for Dimension D4 “Social continuation” and Dimension D5 “Aesthetic” compared to their classmates with physical achievement. In the case of the small town, we can draw attention to the comparison between pupils with physical underachievement and pupils with average physical ability, where there is a higher score for the group with physical underachievement in dimensions D1 “Social growth”, D2 “Health”, D4 “Social continuation” and D6 “Increasing fitness through physical activities”, which differs from the big city. However, we must point out that for the samples of the small town, children with physical achievement reached the highest score in all the assessed dimensions.

## **Résumé**

La monographie traite de la question de l'échec physique des élèves d'âge scolaire primaire dans les conditions des cours d'éducation physique et sportive au moyen d'une revue de la littérature approfondie et à l'aide d'une étude de cas. L'échec physique a été identifié à l'aide de six tests de condition physique choisis intentionnellement (saut en longueur sans élan, redressements assis durant 1 minute, course navette 4 × 10 m, test de flexion avant, test d'équilibre statique et test avec ballon) et, dans le contexte d'autres variables, les déterminants possibles pouvant conduire à l'échec physique des élèves d'âge scolaire primaire ont été identifiés. La recherche mixte a combiné une revue de la littérature de kinanthropologie et de la littérature spécialisée dans le domaine de la pédagogie, de la pédagogie primaire, de la psychologie et de la psychologie pédagogique, et une étude de cas analysant le problème posé dans deux écoles primaires, l'une se trouvant dans une grande ville et l'autre dans une petite ville, en deux étapes (année scolaire 1998/1999 et 2008/2009). Sur la base du traitement par recherche et de l'aperçu créé de la question de l'échec physique des élèves, structuré de manière schématique, une proposition d'établir la notion d'élève en échec physique a été réalisée. Dans le cadre de la formulation de la notion elle-même, il était nécessaire de comprendre de manière exhaustive la question des élèves en échec physique, à la fois du point de vue de la culture physique à travers les bases des compétences et capacités motrices et du point de vue de l'interaction avec l'environnement extérieur présenté dans ce cas-là par l'école, le professeur d'éducation physique et sportive, les camarades de classe et la famille. Sur la base de la revue de la littérature élaborée, nous pouvons conclure que dans la littérature de kinanthropologie et la littérature spécialisée, il existe des notions liées à la question de l'échec physique. Ce sont différentes notions qui présentent le problème posé sur la base de



différentes définitions et méthodes d'identification. Dans le même temps, il convient de souligner que les notions relatives à l'échec physique ont également été enregistrées dans le passé (la fin du 19<sup>e</sup> siècle et la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle). Dans le cadre de l'étude de cas élaborée, nous avons suivi deux groupes choisis intentionnellement (grande ville et petite ville) en deux étapes. Au début, nous avons suivi certaines unités d'enseignement de l'éducation physique et sportive scolaire en nous concentrant sur la communication verbale négative enseignant – élève. Comme il n'y avait que deux unités d'enseignement chez 25 classes (dans la 1<sup>ère</sup> étape n = 14 classes, dans la 2<sup>e</sup> étape n = 11 classes), nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus. Au cours de la première étape, nous avons constaté que le professeur d'éducation physique et sportive commentait négativement surtout les filles, étant identifiées plus tard comme celles en échec physique, que les garçons de la même catégorie. Au contraire, au cours de la deuxième étape, le professeur a adressé des commentaires négatifs plutôt aux garçons identifiés plus tard comme ceux en échec physique. L'enquête a révélé que le professeur d'éducation physique et sportive ne montrait généralement pas la volonté de travailler avec les élèves qui ne réussissaient pas à réaliser les tâches physiques prescrites et que ceux-ci accusaient un retard par rapport aux autres élèves lors de différentes compétitions (1<sup>ère</sup> étape = 64 %, 2<sup>e</sup> étape = 63 %). Seuls trois professeurs (1<sup>ère</sup> étape) et deux professeurs (2<sup>e</sup> étape) ont indiqué être disposés à travailler avec ces élèves.

L'étude de cas a permis également de déterminer le niveau des capacités motrices chez les élèves d'âge scolaire primaire, à savoir chez 156 garçons et 141 filles dans la 1<sup>ère</sup> étape (297 élèves au total) et chez 90 garçons et 89 filles dans la deuxième étape (179 élèves au total). Grâce aux méthodes de travail établies, nous avons réussi à identifier en interne les filles et les garçons en échec physique : dans la première étape, il s'agissait de 56 garçons et filles appartenant au groupe de la grande ville ainsi qu'à celui de la petite ville (c'est-à-dire 18,85 % du nombre total d'élèves effectivement évalués) ; au cours de la deuxième étape, nous avons constaté un total de 29 élèves en échec physique, ce qui représente 16,20 % du nombre total d'élèves évalués. Ainsi, nous pouvons constater que, dans les deux étapes, la limite de 15% a été dépassée et que dans la première étape, il y avait plus d'élèves en échec physique appartenant au groupe de la petite ville et qu'il s'agissait plutôt des filles. Dans la deuxième étape, aucune différence n'a été constatée en comparant la petite ville et la grande ville, ni dans le rapport entre les garçons et les filles.

La notion d'échec physique, basé sur le concept de travail, a été définie pour les besoins de la recherche elle-même. Cependant, il est nécessaire d'admettre que nous n'avons pas travaillé simultanément avec la triade de facteurs personnels pour identifier l'échec physique chez les élèves appartenant aux groupes suivis et nous nous sommes concentrés sur un niveau de

compétences motrices inférieur ou nettement inférieur à la moyenne. Les deux facteurs restants (limites personnelles et motivation) n'ont été déterminés qu'au cours de la recherche, en raison de préoccupations au sujet des multiples interprétations lors du traitement des résultats de la recherche.

Dans une autre partie de l'étude de cas, les déterminants sélectionnés pouvant conduire à l'échec physique des élèves d'âge scolaire primaire ont été observés. Du point de vue du suivi de la valeur moyenne de l'IMC, les élèves en échec physique présentaient des valeurs d'IMC supérieures à celles de leurs camarades de classe. Dans le même temps, nous avons également constaté une augmentation des valeurs moyennes de l'IMC dans tous les groupes suivis dans la deuxième étape par rapport à la première étape. Cependant, nous n'avons pas constaté la prévalence du surpoids et de l'obésité chez les élèves en échec physique, même à l'une des étapes de recherche. À l'aide d'autres déterminants (résultats scolaires et nombre d'heures manquées), nous avons créé un profil individuel de chaque élève présentant un échec physique. Ici, nous n'avons pas trouvé une caractéristique commune qui conduirait à une explication des causes de la possible survenue de l'échec physique. En effet, les élèves en échec physique ont montré des caractéristiques différentes dans la première étape, classés en sept catégories, ainsi que dans la deuxième étape, classés en six catégories. Parmi les élèves en échec physique, il y avait des élèves obtenant d'excellents résultats scolaires ainsi que ceux obtenant de bons résultats. Il en est de même dans le cas du nombre d'heures manquées.

Nous avons jugé important de suivre les activités extrascolaires et d'autres indicateurs susceptibles d'influencer les élèves en termes de formation de leur attitude envers l'activité physique. Sur la base desdites constatations, les élèves en échec physique dans la première étape de la recherche étaient plutôt préoccupés par les activités « inactives » (jeux d'ordinateur, télévision et vidéo), mais dans la deuxième étape, nous n'avons pas constaté une représentation substantielle des activités « inactives » dans le cadre des activités de loisirs des élèves en échec physique en les comparant avec les enfants de leur âge. Cependant, force est de constater que, d'une manière générale, ce sont surtout des jeux d'ordinateur qui étaient présents parmi les activités de loisir des groupes d'élèves en échec physiques suivis, de la grande ville ainsi que de la petite ville. Du point de vue de la participation possible à des activités physiques, les élèves en échec physique ne recherchaient pas toujours des activités physiques dans lesquelles ils faisaient du sport eux-mêmes. Dans le même temps, ces élèves sont capables de participer à des activités physiques eux-mêmes ainsi qu'en compagnie de leurs camarades. L'hypothèse selon laquelle les élèves pourraient ressentir un certain isolement social en raison de leur niveau de compétences motrices inférieur n'a pas été confirmée du point de vue des groupes suivis. Lors de l'analyse des activités physiques dans

le régime des parents des élèves suivis dans le passé ainsi qu'au moment de l'enquête, nous avons confirmé l'hypothèse que leurs parents ne préféraient pas l'activité physique. La plupart des parents ne font du sport que de temps en temps, qu'il s'agisse du groupe d'élèves en échec physique, du groupe d'élèves disposant de compétences motrices de base, ainsi que du groupe d'élèves en réussite physique. Il convient de noter le fait que parmi les pères des élèves en échec physique, il y a, entre autres, des pères pratiquant des activités sportives régulières. Il en est de même dans le cas des pères des élèves en réussite physique. La question est de savoir si les pères de ces élèves vivent avec leurs enfants dans un ménage ou non, ce que nous n'avons pas réussi à apprendre.

À la fin de l'étude de cas, nous avons utilisé le questionnaire Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade /Year 3) pour connaître les attitudes des élèves en échec physique envers des activités physiques et nous les avons comparées avec celles des enfants de leur âge. Au cours de la première étape, les élèves en échec physique appartenant au groupe de la grande ville n'ont obtenu un score supérieur qu'en cas du point D5 Sens esthétique par rapport aux élèves disposant de compétences motrices de base ou ceux en réussite physique. En outre, nous avons constaté une différence statistiquement significative chez les élèves appartenant au groupe de la grande ville dans le cas du point D6 Amélioration de la forme au moyen des activités physiques entre le groupe d'élèves en échec physique et le groupe d'élèves en réussite physique, avec un score supérieur obtenu par le groupe d'élèves en réussite physique. Les élèves en échec physique appartenant au groupe de la petite ville ont obtenu un score supérieur en cas de D4 Expérience sociale que les deux autres groupes. Dans la deuxième étape, les élèves en échec physique appartenant au groupe de la grande ville ont obtenu un score supérieur en cas de D4 Expérience sociale et de D5 Sens esthétique par rapport à leurs camarades de classe. En ce qui concerne les élèves appartenant au groupe de la petite ville, nous pouvons attirer l'attention sur la comparaison des élèves en échec physique avec les élèves disposant de compétences motrices de base, lorsque le groupe d'élèves en échec physique a obtenu un score supérieur en cas de D1 Sentiment social, de D2 Santé, de D4 Expérience sociale et de D6 Amélioration de la forme au moyen des activités physiques ce qui est un résultat différent de celui des élèves appartenant au groupe de la grande ville. Cependant, nous devons souligner que ce sont les élèves en réussite physique qui ont obtenu le score le plus élevé dans toutes les dimensions évaluées.

## **Резюме**

В монографии мы занимались вопросами неразвитой двигательной компетентности учеников и учениц младшего школьного возраста на уроках физической культуры

посредством детального изучения литературы, дополненного впоследствии тематическим исследованием. Идентификация неразвитой двигательной компетентности производилась на основании шести специально выбранных двигательных тестов (прыжок в длину с места, подъем туловища из положения лежа на спине в течение 1 минуты, челночный бег 4x10 м, наклон вперед из положения стоя, тест на равновесие и ловлю мяча), и в контексте остальных переменных определялись возможные детерминанты, которые могли обусловить неразвитую двигательную компетентность учеников и учениц младшего школьного возраста. Исследование, проводимое смешанными методами, включало в себя изучение литературы по антропологии двигательной деятельности человека и другой литературы в области педагогики, педагогики начальной школы, психологии и педагогической психологии, а также тематическое исследование, в ходе которого велось наблюдение в двух начальных школах, одна из которых находилась в большом городе, а вторая – в малом, и которое состояло из двух этапов (учебный год 1998/1999 и учебный год 2008/2009). На основании обработки данных исследований и составления схематически структурированного отчета о проблематике неразвитой двигательной компетентности было предложено ввести рабочее понятие «ученик с неразвитой двигательной компетентностью». При формулировании этого понятия было необходимо комплексно осознать проблематику ученика с неразвитой двигательной компетентностью, как с точки зрения совершенствования двигательной компетентности в процессе освоения основ двигательных навыков и двигательных умений, так и с точки зрения взаимодействия с внешней средой, представленной в данном случае школой, учителем физической культуры, одноклассниками и семьей.

На основании изучения литературы мы можем констатировать, что в литературе по антропологии двигательной деятельности человека и другой специализированной литературе встречаются понятия, связанные с проблематикой неразвитой двигательной компетентности. Это различные понятия, освещающие данную проблему на основании отличающихся определений и методов идентификации. В то же время следует указать на то, что понятия, связанные с неразвитой двигательной компетентностью, применялись и в прошлом (конец XIX – первая половина XX века).

В рамках тематического исследования в двух специально выбранных группах (большой город и малый город) в течение двух этапов мы проводили наблюдение в школе на уроках физической культуры, где сначала мы сосредоточили наше внимание на негативной вербальной коммуникации учителя с учеником. Учитывая, что это было только два учебных часа в 25 классах (на 1-м этапе n=14 классов, на 2-м этапе 11

классов), мы не можем считать полученные результаты общим правилом. На 1-м этапе мы отметили, что учитель физической культуры негативно отзывался в большей степени об учениках, которые были впоследствии идентифицированы как дети с неразвитой двигательной компетентностью, чем об учениках этой же категории. И, наоборот, на 2-м этапе учитель позволял себе негативные комментарии в адрес учеников, которые были впоследствии идентифицированы как ученики с неразвитой двигательной компетентностью. По результатам опроса, в основном, учитель физической культуры не проявлял желания работать с учениками, у которых не получается выполнить поставленную задачу и которые отстают от остальных в разных соревнованиях (1-й этап = 64 %; 2-й этап = 63 %). Только три учителя (1-й этап) и два учителя (2-й этап) сказали, что хотели бы работать с этими учениками.

Далее в рамках тематического исследования проводилась оценка двигательной компетентности среди детей младшего школьного возраста: 156 мальчиков и 141 девочка на 1-м этапе (всего 297 детей) и 90 мальчиков и 89 девочек на 2-м этапе (всего 179 детей). Благодаря установленной рабочей процедуре нам удалось идентифицировать учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью, при этом на 1-м этапе было выявлено 56 учеников и учениц из общей выборки, как из большого города, так и из малого (что составило 18,85 % от общего количества фактически оцениваемых детей). На 2-м этапе мы выявили всего 29 учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью, что составило 16,20 % от общего количества фактически оцениваемых детей. Таким образом, можно констатировать, что на обоих этапах была превышена граница 15 %; а также на 1-м этапе было выявлено больше учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью в малом городе, среди них преобладали ученицы. На 2-м этапе не была установлена разница ни между малым и большим городом, ни в соотношении количества учеников и учениц.

В рамках нашего исследования было выделено рабочее понятие «неразвитая двигательная компетентность», основанное на рабочем конструкте. Однако следует признать, что для идентификации неразвитой двигательной компетентности учеников и учениц в контролируемых группах мы не работали с триадой личных факторов, а направили свое внимание на уровень двигательной компетентности, который был ниже среднего и существенно ниже среднего. Оставшиеся два фактора (личностные лимиты и мотивация) рассматривались в процессе исследовательской работы. Причиной этого были опасения неоднозначной интерпретации при обработке результатов исследовательской работы.

В следующей части тематического исследования мы приступили к наблюдению за выбранными детерминантами, которые могли привести к неразвитой двигательной компетентности учеников и учениц школьного возраста. При наблюдении за средними значениями ИМТ было отмечено, что у учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью значения ИМТ более высокие по сравнению с их одноклассниками. В то же время мы отметили рост средних значений ИМТ во всех контрольных группах на 2-м этапе по сравнению с 1-м этапом. Однако на обоих этапах мы не отметили преобладания избыточного веса и ожирения среди учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью. С учетом других детерминант (успеваемость и количество пропущенных часов) был составлен индивидуальный профиль учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью. Нам не удалось выявить общую характеристику, которая бы объясняла причины возможного возникновения неразвитой двигательной компетентности. У учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью имелись разные характеристики, распределенные в семь категорий на 1-м этапе и в шесть категорий на 2-м этапе. Между учениками и ученицами с неразвитой двигательной компетентностью были дети, как с отличными результатами, так и хорошими результатами успеваемости. Похожие результаты были и в отношении количества пропущенных часов.

Для нас было важно провести наблюдение за занятиями вне школы и другими показателями, которые могли оказать влияние на учеников и учениц при выработке отношения к двигательной активности. В результате этих наблюдений мы выяснили, что на 1-м этапе занятия учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью были в основном «неактивными» (компьютерные игры, просмотр телевизора и видеороликов), однако на 2-м этапе мы не обнаружили у учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью существенного преобладания «неактивных» видов деятельности в свободное время по сравнению с их сверстниками. Однако в общем мы должны признать, что компьютерные игры в контролируемой группе учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью имели место как у детей из большого города, так и из малого. С точки зрения участия в двигательной деятельности ученики и ученицы с неразвитой двигательной компетентностью не всегда ищут такие физические занятия, при которых у них есть возможность заниматься спортом. В то же время эти индивидуумы могут принимать участие в физических занятиях как самостоятельно, так и в компании своих друзей. Предположение, что вследствие менее развитой двигательной компетентности

индивидуумы могут чувствовать определенную социальную изоляцию вследствие наличия двигательных недостатков, в нашей выборке не подтвердилось.

В процессе анализа двигательной активности при выяснении приоритетов родителей учеников, за которыми велось наблюдение, как в прошлом, так и в период проведения опроса, подтвердилось наше предположение, что родители не отдают предпочтение физическим занятиям. В частности, родители занимаются спортом нерегулярно, причем как родители учеников с неразвитой двигательной компетентностью, учеников с ключевой двигательной компетентностью, так и учеников с развитой двигательной компетентностью. Заслуживает внимания установленный факт, что отцы учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью так же, как и отцы учеников и учениц с развитой двигательной компетентностью, регулярно занимаются спортом. Нам не удалось выяснить, проживают ли отцы вместе с семьями или живут отдельно.

В конце тематического исследования мы при помощи анкеты Children's Attitudes Toward Physical Activity – CATPA Grade /Year 3 выясняли отношение учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью к физической активности и сравнивали показатели с результатами сверстников. На 1-м этапе ученики и ученицы с неразвитой двигательной компетентностью из большого города имели более высокий балл, чем группы с ключевой двигательной компетентностью и с развитой двигательной компетентностью, только по шкале D5 «Эстетическое восприятие». Также у учеников из большого города была установлена статистически важная разница по шкале D6 «Улучшение физической формы через движение» между группой с неразвитой двигательной компетентностью и группой с развитой двигательной компетентностью с более высоким баллом в группе с развитой двигательной компетентностью. У учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью из малого города был более высокий балл по сравнению с двумя другими группами по шкале D4 «Социальный опыт». На 2-м этапе у учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью из большого города по шкале D4 «Социальный опыт» и D5 «Эстетическое восприятие» был установлен более высокий балл по сравнению с одноклассниками с развитой двигательной компетентностью. В отношении малого города мы можем обратить внимание на сравнение учеников и учениц с неразвитой двигательной компетентностью с учениками с ключевой двигательной компетентностью, поскольку наблюдался более высокий балл в группе с неразвитой двигательной компетентностью по шкале D1 «Социальные чувства», D2 «Здоровье», D4 «Социальный опыт» и D6 «Улучшение физической формы через движение», в чем состояло отличие от большого города. Однако следует указать, что в выборке из малого города самый высокий балл

по всем оцениваемым шкалам получили дети с развитой двигательной компетентностью.

### **Zusammenfassung**

In der Monografie haben wir uns auf Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche und einer anschließenden Fallstudie mit der Problematik des Bewegungserfolgs bei Schülern und Schülerinnen im Grundschulalter beim schulischen Bewegungsunterricht befasst. Der mangelhafte Bewegungserfolg wurde anhand von sechs gezielt gewählten Motoriktests (Standweitsprung, Sit-ups – Wiederholungen innerhalb einer Minute, Pendellauf 4 x 10 m, stehende Rumpfbeugen, Test der Gleichgewichtsposition und Fang-den-Ball-Test) festgestellt, und unter Berücksichtigung weiterer veränderlicher Merkmale wurden eventuelle Determinanten ermittelt, die einen mangelhaften Bewegungserfolg eines Schülers und einer Schülerin im Grundschulalter verursachen könnten. In der gemischten Forschung wurde die Recherche der bewegungsanthropologischen Literatur sowie weiterer Fachliteratur im Bereich Pädagogik, Primärpädagogik, Psychologie und pädagogischer Psychologie mit der Fallstudie kombiniert, die das behandelte Problem in zwei Grundschulen – in einem Fall aus einer Großstadt, im anderen aus einer Kleinstadt – in zwei Etappen (Schuljahre 1998/1999 und 2008/2009) verfolgte. Auf Grundlage der Recherchebearbeitung sowie aufgrund des somit geschaffenen schematisch strukturierten Überblicks über die behandelte Problematik des mangelhaften Bewegungserfolgs wurde vorschlagsweise der Begriff „Schüler mit mangelhaftem Bewegungserfolg“ eingeführt. Bei der Formulierung dieses Begriffs musste die Problematik eines Schülers mit mangelhaftem Bewegungserfolg sowohl im Hinblick auf die Bewegungskultivierung mithilfe grundlegender Bewegungsfähigkeiten und -fertigkeiten als auch im Hinblick auf die Wechselwirkungen zwischen der äußeren Umwelt – in diesem Fall durch die Schule, den Sportlehrer, Mitschüler und Familie dargestellt – ganzheitlich aufgefasst werden.

Auf Grundlage der durchgeführten Literaturrecherche können wir festhalten, dass in der bewegungsanthropologischen und fachlichen Literatur Fachbegriffe im Zusammenhang mit der Problematik des mangelhaften Bewegungserfolgs auftreten. Es handelt sich um mehrere Fachbegriffe, die das behandelte Problem anhand verschiedener Definitionen und Identifizierungsmerkmale definieren. Gleichzeitig ist zu betonen, dass die mit mangelhaftem Bewegungserfolg zusammenhängenden Begriffe bereits in der Vergangenheit (Ende des 19. und erste Hälfte des 20. Jahrhunderts) verzeichnet wurden. Im Rahmen der Fallstudie haben wir bei zwei absichtlich gewählten Untersuchungsgruppen (aus einer Groß- und einer Kleinstadt) in zwei Etappen zuerst ausgewählte Unterrichtseinheiten des schulischen



Sportunterrichts verfolgt; unsere Aufmerksamkeit haben wir zuerst auf die negative verbale Kommunikation des Lehrers mit einem Schüler konzentriert. Da es sich lediglich um zwei Unterrichtseinheiten bei 25 Klassen handelte (erste Etappe: n = 14 Klassen, zweite Etappe: n = 11 Klassen), können die erhobenen Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. In der ersten Etappe haben wir bemerkt, dass der Sportlehrer insbesondere gegenüber Schülerinnen, bei denen später mangelhafter Bewegungserfolg festgestellt wurde, viel mehr negative Kommentare als gegenüber Schülern der gleichen Kategorie abgibt. In der zweiten Etappe waren die negativen Kommentare des Lehrers eher gegen Schüler gerichtet, die später als Schüler mit mangelhaftem Bewegungserfolg eingestuft wurden. Nach einer diesbezüglichen Befragung zeigte sich der Sportlehrer in den meisten Fällen nicht bereit, mit den Schülern weiterzuarbeiten, die bei der Ausführung und Erfüllung der im Vorfeld zugewiesenen Bewegungsaufgaben nicht erfolgreich waren und die mit den anderen Schülern in verschiedenen Wettbewerben nicht Schritt zu halten vermochten (1. Etappe = 64 %; 2. Etappe = 63 %). In der ersten Etappe gaben nur drei Lehrer und in der zweiten Etappe zwei Lehrer an, dass sie bereit wären, mit diesen Schülern weiter zu arbeiten.

Bei Kindern im Grundschulalter (1. Etappe: 156 Jungen und 141 Mädchen, insgesamt 297 Kinder, 2. Etappe: 90 Jungen und 89 Mädchen, insgesamt 179 Kinder) wurde im Rahmen der Fallstudie das Bewegungsniveau untersucht. Dank der festgelegten Arbeitsverfahren gelang es uns, Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg intern zu identifizieren; in der ersten Etappe handelte es sich um 56 Schüler und Schülerinnen sowohl aus der Großstadt- als auch aus der Kleinstadtgruppe (es ging um 18,85 % von der Anzahl der tatsächlich bewerteten Kinder). In der zweiten Etappe haben wir einen mangelhaften Bewegungserfolg bei insgesamt 29 Schülern und Schülerinnen festgestellt, was 16,20 % der Gesamtanzahl der bewerteten Kinder ausmachte. Es ist daher festzuhalten, dass die Grenze von 15 % in den beiden Etappen überschritten wurde und in der ersten Etappe ein größerer Anteil von Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg in einer Kleinstadt verzeichnet wurde, wobei Schülerinnen in dieser Gruppe in der Mehrzahl waren. In der zweiten Etappe wurden weder zwischen einer Klein- und einer Großstadt noch im Verhältnis der Schüler und Schülerinnen Unterschiede festgestellt.

Zwecks der eigentlichen Forschung wurde der Begriff des mangelhaften Bewegungserfolgs entworfen, der auf ein Arbeitskonstrukt zurückzuführen war. Es muss jedoch eingeräumt werden, dass im Rahmen der Ermittlung des mangelhaften Bewegungserfolgs bei Schülern und Schülerinnen aus den überwachten Gruppen persönliche Faktoren keine Berücksichtigung fanden und die Untersuchung auf das stark unterdurchschnittliche bis unterdurchschnittliche Bewegungsniveau fokussiert war. Die übrigen zwei Faktoren

(persönliche Grenzen und Motivierung) wurden erst während der Forschung erhoben. Der Grund dafür waren Befürchtungen in Bezug auf die mögliche mehrfache Deutung bei der Bearbeitung der Forschungsergebnisse.

Im nachfolgenden Teil der Fallstudie wurden ausgewählte Determinanten verfolgt, die einen mangelhaften Bewegungserfolg bei Schülern und Schülerinnen im Grundschulalter verursachen konnten. Bei der Auswertung der durchschnittlichen BMI-Werte wurde festgestellt, dass die Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg höhere BMI-Werte im Vergleich zu ihren Mitschülern aufwiesen. In der zweiten Etappe wurde außerdem ein Anstieg der durchschnittlichen BMI-Werte bei allen verfolgten Gruppen im Vergleich zur ersten Etappe identifiziert. In den beiden Etappen gelang es uns jedoch nicht, bei den Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg überwiegendes Übergewicht und Adipositas zu verzeichnen. Unter Berücksichtigung weiterer Determinanten (schulische Leistungen und Fehlzeiten) wurde ein individuelles Profil von Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg aufgestellt. Wir konnten keine gemeinsamen Merkmale identifizieren, die zur Erklärung möglicher Ursachen für die Entstehung des mangelhaften Bewegungserfolgs herangezogen werden könnten. Die Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg wiesen nämlich verschiedene Charakteristiken auf, die in der ersten Etappe in jeweils sieben Kategorien und in der zweiten Etappe in jeweils sechs Kategorien eingestuft wurden. Unter Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg befanden sich nämlich sowohl Kinder mit ausgezeichneten schulischen Leistungen als auch mit guten schulischen Leistungen. Bei Fehlzeiten war die Lage ähnlich.

Als wichtig erschien uns die Verfolgung von Freizeitaktivitäten und weiterer Merkmale, durch die Schüler und Schülerinnen bei der Gestaltung ihrer Beziehungen zu körperlichen Aktivitäten geprägt sein könnten. Auf Grundlage der Feststellungen aus der ersten Etappe befassten sich die Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg überwiegend mit „nicht aktiven“ Freizeittätigkeiten (Computerspiele, Fernsehen, Videos anschauen), in der zweiten Etappe konnten wir hingegen keinen wesentlichen Anteil „nicht aktiver“ Tätigkeiten in der Freizeitbeschäftigung der Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg im Vergleich zu ihren Altersgenossen identifizieren. Im Allgemeinen müssen wir jedoch zugeben, dass in der verfolgten Gruppe von Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg sowohl aus einer Groß- als auch aus einer Kleinstadt insbesondere Computerspiele als Freizeitbeschäftigung vertreten waren. Was die eventuelle Teilnahme an körperlichen Aktivitäten anbelangt, bevorzugten Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg nicht immer Einzelsportaktivitäten. Diese

Kinder sind imstande, sowohl allein als auch in Gesellschaft ihrer Freunde an körperlichen Aktivitäten teilzunehmen. Die Vermutung, dass die einzelnen Kinder dank ihres minderwertigen Bewegungsniveaus eine gewisse soziale Isolation empfinden können, wurde bei den von uns untersuchten Gruppen nicht bestätigt. Bei der Analyse der von den Eltern der untersuchten Schüler jeweils in der Vergangenheit und zum Erhebungszeitpunkt ausgeübten körperlichen Aktivitäten wurde unsere Vermutung bestätigt, dass diese Eltern körperliche Aktivitäten zum Großteil nicht bevorzugen. Die Eltern treiben gelegentlich Sport, und zwar sowohl in der Gruppe der Schüler mit mangelhaftem Bewegungserfolg als auch in der Gruppe der Schüler mit grundlegendem Bewegungserfolg als auch in der Gruppe der Schüler mit Bewegungserfolg. Bemerkenswert war die Feststellung, dass Väter von Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg ähnlich wie Väter von Schülern und Schülerinnen mit Bewegungserfolg unter anderem zu regelmäßigen Sportaktivitäten neigen. Die Frage ist, ob die Väter dieser Kinder in der Familie leben oder eine anderweitige Partnerschaftsbeziehung haben. Es gelang uns nicht, dies zu ermitteln.

Zum Schluss der Fallstudie wurden mithilfe eines Fragebogens mit der Bezeichnung Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade /Year 3) die Einstellung der Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg zu körperlichen Aktivitäten untersucht und diese Ergebnisse mit denjenigen ihrer Altersgenossen abgeglichen. In der ersten Etappe schnitten die aus einer großen Stadt stammenden Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg nur bei der Dimension D5 (Ästhetische Sensibilität) höher ab als Gruppen mit grundlegendem Bewegungserfolg und mit Bewegungserfolg. Des Weiteren wurde bei den Schülern aus einer Großstadt bei der Dimension D6 (Erhöhung der körperlichen Tüchtigkeit durch Bewegung) eine statistisch bedeutende Differenz zwischen der Gruppe mit mangelhaftem Bewegungserfolg und der Gruppe mit Bewegungserfolg festgestellt, wobei die letztgenannte ein höheres Ergebnis erzielte. Bei aus einer Kleinstadt stammenden Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg wurde ein höheres Ergebnis bei der Dimension D4 (Soziales Ausleben) als bei den übrigen zwei Gruppen verzeichnet. In der zweiten Etappe erreichten aus einer Großstadt stammende Schüler und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg in den Dimensionen D4 (Soziales Ausleben) und D5 (Ästhetische Sensibilität) höhere Ergebnisse als ihre Mitschüler mit Bewegungserfolg. In der Gruppe der Schüler aus einer Kleinstadt ist der Vergleich von Schülern und Schülerinnen mit mangelhaftem Bewegungserfolg gegenüber Schülern und Schülerinnen mit grundlegendem Bewegungserfolg hervorzuheben: In der Gruppe mit mangelhaftem Bewegungserfolg wurden in den Dimensionen D1 (Soziales Empfinden), D2 (Gesundheit), D4 (Soziales Ausleben) und D6 (Erhöhung der körperlichen Tüchtigkeit durch

Bewegung) höhere Ergebnisse erreicht, was eine Abweichung gegenüber der Großstadt darstellt. Wir müssen jedoch darauf aufmerksam machen, dass in den Gruppen aus einer Kleinstadt die höchsten Ergebnisse in allen bewerteten Dimensionen von Kindern mit Bewegungserfolg erzielt wurden.

## **Resumen**

La monografía trata la problemática del fracaso en la movilidad de alumnos y alumnas en edad escolar temprana en las clases de educación física a través de un estudio literario detallado acompañado de un estudio de caso. La identificación del fracaso en la movilidad se ha realizado a través de seis pruebas de motricidad especialmente seleccionadas (salto de longitud desde posición estática, abdominales repetidas durante 1 minuto, remo de 4 x 10 m, inclinación abdominal de pie, prueba de postura de equilibrio y prueba de captura de una pelota), constatando en el contexto de otras variables algunos determinantes que podrían conducir al fracaso de la movilidad del alumno y la alumna en edad escolar temprana. La investigación mixta combinaba un estudio literario de la bibliografía kinantropológica y otras publicaciones especializadas en materia de pedagogía, pedagogía primaria, psicología y psicología pedagógica con un estudio de caso que monitorizó el problema tratado en dos escuelas de educación primaria, una de ellas ubicada en una ciudad grande y otra en una ciudad pequeña, en dos etapas (curso 1998/1999 y 2008/2009). A partir del estudio realizado y de un resumen elaborado sobre la problemática del fracaso en la movilidad esquemáticamente estructurado, se ha realizado una propuesta de trabajo del término alumno con fracaso en la movilidad. En la formulación de este término ha sido necesario tener en cuenta de forma íntegra la problemática del alumno con fracaso en la movilidad tanto desde el punto de vista de la educación del movimiento, a través de unos fundamentos básicos de capacidad de movilidad y de habilidad para la movilidad, como desde el punto de vista de la interacción mutua con el entorno exterior representado en este caso por la escuela, por el profesor de educación física, por los compañeros de clase y por la familia.

A partir del estudio literario elaborado podemos constatar que en la literatura kinantropológica y especializada aparecen términos relacionados con la problemática del fracaso en la movilidad. Se trata de diferentes términos que se aproximan a la problemática en cuestión a partir de diferentes definiciones y métodos de identificación. Al mismo tiempo, es necesario advertir sobre el hecho de que ya en el pasado se han registrado términos relacionados con el fracaso en la movilidad (a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX). En el marco del estudio de caso primero hemos realizado un seguimiento dividido en dos etapas y centrado en dos colectivos especialmente seleccionados (una ciudad grande y

una pequeña). Esta monitorización se realizó en algunas clases concretas de educación física de las escuelas, poniendo nuestra atención en la comunicación verbal negativa en el sentido profesor – alumno. Habida cuenta de que se trataba solo de dos horas de clase con 25 grupos (en la 1ª etapa n = 14 grupos y en la 2ª etapa 11 grupos), no podemos generalizar los resultados constatados. En la primera etapa constatamos que el profesor de educación física realizaba comentarios negativos más numerosos dirigidos especialmente a las alumnas, que más tarde fueron identificadas con fracaso en la movilidad, a diferencia de los dirigidos a los alumnos de la misma categoría. Por el contrario, en la 2ª etapa el profesor dirigía más bien los comentarios negativos a los estudiantes posteriormente identificados como alumnos con fracaso en la movilidad. A partir de las preguntas realizadas, se ha podido constatar que el profesor de educación física no mostraba ganas de trabajar con los alumnos que no conseguían realizar y cumplir unas tareas de movilidad previamente asignadas, aún cuando en otras disciplinas estos alumnos y alumnas no estaban por detrás del resto (1ª etapa = 64 %; 2ª etapa = 63 %). Solo tres profesores (1ª etapa) y dos profesores (2ª etapa) indicaron que les gustaría trabajar con estos alumnos.

Además, en el estudio de caso pudo constatar el nivel de movilidad de niños de edad escolar temprana, en concreto de 156 niños y 141 niñas en la 1ª etapa (en total 297) y de 90 niños y 89 niñas durante la 2ª etapa (en total 179). Gracias a los procedimientos de trabajo establecidos pudimos identificar internamente alumnos y alumnas con fracaso en la movilidad, en concreto durante la 1ª etapa se trataba de 56 alumnos y alumnas de centros tanto de la ciudad grande como de la ciudad pequeña (lo que constituye un 18,85 % del número de alumnos realmente evaluados). En la 2ª etapa registramos un total de 29 alumnos y alumnas con fracaso en la movilidad, lo que significa un 16,20 % de la representación del número total de alumnos evaluados. Podemos constatar, por lo tanto, que en ambas etapas se superó el límite del 15% y que en la 1ª etapa se registró una mayor presencia de alumnos y alumnas con fracaso en la movilidad en la ciudad pequeña y, en particular, en las alumnas. En la 2ª etapa no se constató diferencia entre la ciudad grande y la ciudad pequeña, así como tampoco en la proporción entre alumnos y alumnas.

A fin de llevar a cabo la investigación en particular se procedió a establecer la definición de trabajo del término de fracaso en la movilidad, originario de una teoría de trabajo. Es preciso reconocer, sin embargo, que para identificar el fracaso en la movilidad de alumnos y alumnas de los centros estudiados, no hemos trabajado simultáneamente con una triada de factores personales y que nos hemos centrado en un nivel de movilidad categorizado como considerablemente por debajo de la media y por debajo de la media. Los otros dos factores (límites de personalidad y motivación) no fueron constatados hasta el proceso de realización

de la investigación. El motivo para ello fue el temor de que pudieran producirse múltiples interpretaciones durante el procesamiento de los resultados de la investigación.

En otra parte del estudio de caso se procedió a realizar el seguimiento de algunos determinantes que pudieran conducir al fracaso en la movilidad del alumno y de la alumna en edad escolar temprana. Durante el seguimiento del valor medio de BMI, los alumnos y las alumnas con fracaso en la movilidad arrojaron valores de BMI superiores a sus compañeros de clase. Al mismo tiempo, constatamos también un incremento de los valores medios de BMI en todos los centros estudiados durante la 2ª etapa, en comparación con la 1ª etapa. No pudimos registrar, sin embargo, en ambas etapas tanto en alumnos como alumnas con fracaso en la movilidad una supremacía del sobrepeso y la obesidad. Mediante la aportación de otros determinantes (resultados escolares y número de horas de clase perdidas) se creó un perfil individual de los alumnos y alumnas con fracaso en la movilidad. Aquí no pudimos encontrar una característica común que condujera a explicar las causas de la posible aparición del fracaso en la movilidad. Los alumnos y las alumnas con fracaso en la movilidad mostraron diferentes características tanto durante la 1ª etapa, clasificadas en siete categorías, como en la 2ª etapa, recogidas en seis categorías. Entre los alumnos y las alumnas con fracaso en la movilidad había individuos con un aprovechamiento curricular sobresaliente, pero también con un aprovechamiento suficiente. Igualmente ocurría en lo que respecta al número de horas de clase perdidas.

Para nosotros era importante realizar un seguimiento de las actividades extraescolares y otros indicadores que pudieran influir en los alumnos y alumnas a la hora de crear un vínculo con las actividades de movimiento. A partir de las constataciones indicadas, en la 1ª etapa los alumnos y las alumnas con fracaso en la movilidad realizaban más bien actividades “sedentarias” (jugar al ordenador, ver la televisión y vídeos), sin embargo en la 2ª etapa no encontramos una representación significativa de actividades “sedentarias” en el marco de las actividades de tiempo libre del alumnado con fracaso en la movilidad al compararlo con sus compañeros. Debemos admitir en general, no obstante, que los juegos de ordenador tuvieron en el grupo de alumnos y alumnas con fracaso en la movilidad estudiados, tanto de la ciudad grande como de la ciudad pequeña, su propio segmento. Desde el punto de vista de una eventual participación en actividades que implicaran movimiento, no siempre los alumnos y las alumnas con fracaso en la movilidad buscaban actividades de movimiento consistentes en la práctica de algún deporte en solitario. Estos individuos son, al mismo tiempo, capaces de participar en actividades de movimiento tanto solos como en compañía de sus amigos. La idea de que estos individuos, gracias a su menor nivel de movimiento, pueden sentir cierto aislamiento social teniendo en cuenta sus carencias de movimiento no ha sido confirmada en

los centros estudiados. Al analizar las actividades de movimiento centradas en los padres de los alumnos estudiados, tanto en el pasado como en el período del cuestionario pudimos confirmar la suposición de que las actividades de movimiento no se hallaban entre las preferidas por los padres. Estos, tanto si se trata del grupo de alumnos con fracaso en la movilidad como de alumnos con un fondo básico de movimiento o de un grupo de alumnos con fracaso en el movimiento practican deporte de tanto en tanto. Cabe destacar que en el caso de los padres de los alumnos y alumnas con fracaso en el movimiento aparece una práctica de deporte regular, al igual que en el caso de los padres de alumnos y alumnas con éxito en el movimiento. Otra cuestión es saber si los padres de estos niños forman parte del mismo núcleo familiar o viven fuera de él, algo que no hemos podido constatar.

Para concluir el estudio de caso constatamos a través del cuestionario de actitud Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade/Year 3), cuál es la actitud de los alumnos y alumnas con fracaso en el movimiento con respecto a las actividades de movimiento, en comparación con sus compañeros. En la 1ª etapa los alumnos y alumnas de la ciudad grande con fracaso en el movimiento tenían únicamente en la dimensión D5 Actividad física y estética una mayor puntuación que los grupos con un fondo básico de movimiento y con éxito en el movimiento. Además, se constató en los alumnos de la ciudad grande en el caso de la dimensión D6 Actividad física para liberar tensiones una importante diferencia estadística entre el grupo con fracaso en el movimiento y el grupo con éxito en el movimiento, con una mayor puntuación para el grupo con éxito en el movimiento. En los alumnos y alumnas con fracaso en el movimiento en la ciudad pequeña se registró una mayor puntuación que en los dos grupos restantes en la dimensión D4 Continuación social. En la 2ª etapa, los alumnos y las alumnas con fracaso en el movimiento de la ciudad grande obtuvieron una mayor puntuación en comparación con sus compañeros de clase con éxito en el movimiento en las dimensiones D4 Continuación social y D5 Actividad física y estética. En lo que respecta a la ciudad pequeña, podemos destacar la comparación realizada entre alumnos y alumnas con fracaso en la movilidad y alumnos y alumnas con un fondo básico de movimiento, donde se registró una mayor puntuación en el grupo con fracaso en el movimiento en las dimensiones D1 Actividad física y aumento de las relaciones sociales, D2 Actividad física y salud, D4 Continuación social y D6 Actividad física para liberar tensiones, lo que representa una diferencia con respecto a la gran ciudad. Cabe destacar, sin embargo, que en los centros de la ciudad pequeña los niños con éxito en el movimiento obtuvieron una mayor puntuación en todas las dimensiones valoradas.

## **Riepilogo**

Nella monografia abbiamo affrontato la problematica dell'insuccesso motorio negli alunni e nelle alunne in età scolastica giovane nelle condizioni dell'educazione fisica per mezzo di una dettagliata ricerca della letteratura e del successivo contributo dato da uno studio di caso. L'insuccesso motorio è stato identificato per mezzo di sei prove motorie appositamente selezionate (salto in lungo da fermi, sdraiato – seduto ripetutamente per 1 minuto, corsa a navetta 4x10m, chinarsi a fondo in piedi, prova di posizione in equilibrio e prova di presa della palla) e nel contesto delle altre variabili sono stati accertati gli eventuali elementi determinanti che potrebbero essere alla radice dell'insuccesso motorio di un alunno o un'alunna in età scolare giovane. La ricerca combinata ha abbinato la ricerca della letteratura chinantropologica e della letteratura specialistica generale nel campo della pedagogia, della pedagogia primaria, della psicologia e della psicologia pedagogica a uno studio di caso il cui obiettivo era monitorare il problema affrontato in due scuole elementari, di cui una era di una grande città e una di una piccola città, tutto questo in due fasi (anno scolastico 1998/1999 e 2008/2009). Sulla base dell'elaborazione della ricerca nonché della panoramica prodotta sulla problematica affrontata dell'insuccesso motorio, il quale è stato strutturato in modo schematico, è stato elaborato un progetto di lavoro volto a definire il concetto di alunno con insuccesso motorio. In sede di formulazione del concetto stesso è stato necessario tenere conto in modo completo della problematica dell'alunno con insuccesso motorio, sia dal punto di vista dell'educazione al movimento tramite i principi basilari delle capacità motorie e delle competenze motorie, che dal punto di vista dell'interazione reciproca con l'ambiente esterno, rappresentato nel caso in questione dalla scuola, dall'insegnante di educazione fisica, dai compagni di scuola e dalla famiglia.

Sulla base della ricerca della letteratura effettuata possiamo constatare che nella letteratura chinantropologica e in quella specialistica si trovano dei concetti associati alla problematica dell'insuccesso motorio. Si tratta di vari concetti che descrivono il problema affrontato sulla base di varie definizioni e metodologie di identificazione. Allo stesso tempo va sottolineato che i concetti connessi con l'insuccesso motorio sono stati registrati anche in passato (alla fine del XIX secolo e all'inizio del XX secolo). Nell'ambito dello studio di caso nei due gruppi appositamente selezionati (una città grande e una piccola) abbiamo anzitutto monitorato in due fasi le unità didattiche prescelte di educazione fisica nella scuola dove abbiamo rivolto la nostra attenzione alla comunicazione verbale negativa rivolta dall'insegnante all'alunno. Considerando che si trattava di soltanto due unità didattiche in 25 classi (nella 1° fase n = 14 classi e nella 2° n = 11) non possiamo generalizzare i risultati acquisiti. Nella 1° fase abbiamo appurato che l'insegnante di educazione fisica commenta in modo negativo più spesso le alunne successivamente identificate come aventi insuccesso motorio rispetto agli alunni della



stessa categoria. Al contrario, durante la 2° fase, l'insegnante indirizzava i propri commenti negativi piuttosto verso gli alunni che sono poi stati identificati come alunni con insuccesso motorio. Dal questionario è risultato che la maggioranza degli insegnanti di educazione fisica non ha espresso la volontà di lavorare con quegli alunni che non riescono ad assolvere i compiti motori assegnati e che suddetti alunni e alunne rimangono indietro rispetto agli altri nelle varie categorie di gara (1° fase = 64 %; 2° fase = 63 %). Soltanto tre insegnanti (1° fase) e due insegnanti (2° fase) hanno riferito che sarebbero disposti a lavorare insieme a questi alunni.

Successivamente, nell'ambito dello studio di caso, nel caso di 156 bambini e 141 bambine nella 1° fase (in totale 297) e di 90 bambini e 89 bambine nella 2° fase (in totale 179) è stato accertato il livello motorio dei bambini in età scolare giovane. Grazie alle procedure di lavoro stabilite siamo riusciti a identificare internamente gli alunni e le alunne con insuccesso motorio, laddove nella 1° fase si è trattato di 56 alunni e alunne dei gruppi sia della città grande che di quella piccola (si trattava del 18,85 % del numero di quelli effettivamente valutati). Nella 2° fase abbiamo registrato complessivamente 29 alunni e alunne con insuccesso motorio, ovvero il 16,20 % del numero totale di valutati. Possiamo quindi constatare che in entrambe le fasi è stata superata la soglia del 15%, e inoltre nella 1° tappa è stata registrata una presenza maggiore di alunni e alunne con insuccesso motorio nella città piccola, in particolare tra le alunne. Nella 2° fase non è stata registrata alcuna differenza tra la città piccola e quella grande, e nemmeno nel rapporto tra alunni e alunne.

Per la campagna di ricerca interna è stato definito operativamente il concetto di insuccesso motorio che derivava dall'assetto lavorativo. Occorre però riconoscere che per identificare l'insuccesso motorio negli alunni e nelle alunne dei gruppi monitorati non abbiamo lavorato contemporaneamente con la triade di fattori personali e ci siamo invece concentrati su un livello di insuccesso motorio che andava da significativamente inferiore alla media fino a inferiore alla media. Gli altri due fattori (limiti personali e motivazione) sono stati rilevati soltanto nel corso della campagna di ricerca. La ragione era data dal timore di interpretazioni molteplici in sede di elaborazione dei risultati della campagna di ricerca.

Nella parte successiva dello studio di caso si è passati al monitoraggio di elementi determinanti scelti che potrebbero portare all'insuccesso motorio di un alunno o alunna in giovane età scolare.

Nel monitoraggio del valore medio del BMI gli alunni e le alunne con insuccesso motorio registravano valori più alti del BMI rispetto ai loro compagni di scuola. Al contempo, abbiamo riscontrato anche un aumento dei valori medi del BMI in tutti i gruppi monitorati nella 2° fase rispetto alla 1° fase. Non siamo riusciti, però, a registrare in entrambe le fasi una

prevalenza delle caratteristiche di sovrappeso e obesità negli alunni e nelle alunne con insuccesso motorio. Con il contributo di altri elementi determinanti (il successo scolastico e il numero di ore perse) è stato generato il profilo individuale degli alunni e delle alunne con insuccesso motorio. Qui non siamo riusciti a trovare una caratteristica comune che porterebbe a spiegare le cause di una possibile insorgenza dell'insuccesso motorio. Infatti, gli alunni e le alunne con insuccesso motorio registravano, nella 1° fase classificate, varie caratteristiche in sette categorie e, nella 2° fase classificate, in sei categorie. Tra gli alunni e le alunne con insuccesso motorio c'erano infatti sia studenti con ottimi risultati scolastici che con risultati buoni. Stessa cosa vale anche per il numero di ore perse.

Ai nostri occhi ci è sembrato importante monitorare le attività extrascolastiche e gli altri indicatori che potevano incidere sulla formazione del rapporto con le attività motorie degli alunni e delle alunne. Sulla base delle risultanze acquisite nella 1° fase, gli alunni e le alunne con insuccesso motorio si sono dedicati piuttosto ad attività "non attive" (giocare al computer, guardare la televisione e i video), mentre nella 2° fase non abbiamo ravvisato una presenza significativa di attività "non attive" nell'ambito delle attività svolte nel tempo libero da parte degli alunni con insuccesso motorio rispetto ai loro coetanei. Nel complesso, però, dobbiamo riconoscere che è stata rilevata soprattutto una presenza dei giochi al computer nei gruppi monitorati di alunni e alunne con insuccesso motorio, sia nel caso della grande città che di quella piccola. Dal punto di vista dell'eventuale partecipazione alle attività motorie non sempre gli alunni e le alunne con insuccesso motorio ricercano quelle attività motorie che non sono sport di squadra. Allo stesso tempo questi individui sono capaci di partecipare alle attività motorie sia da soli che in compagnia dei loro amici. L'assunto che, in ragione del loro livello motorio più basso, questi individui potrebbero percepire un determinato isolamento sociale dovuto alle loro carenze motorie non è stato confermato nei nostri gruppi.

Nell'analisi delle attività motorie dei genitori degli alunni monitorati, sia in passato che al momento del questionario, si è confermata l'ipotesi secondo cui l'attività motoria non è particolarmente ricercata dai genitori. In particolare, i genitori fanno sport occasionalmente, sia che si tratti del gruppo di alunni con insuccesso motorio, di alunni con capacità motoria che di quello di alunni con successo motorio. Vale la pena evidenziare la rilevazione che nei padri degli alunni e delle alunne con insuccesso motorio si registra tra le altre cose un'attività sportiva regolare, similmente al caso dei padri degli alunni e delle alunne con successo motorio. Resta aperta la domanda se i padri di questi bambini siano presenti in famiglia oppure abbiano un altro tipo di rapporto sentimentale, cosa che non siamo riusciti ad accertare.

In chiusura dello studio di caso, con l'ausilio del questionario attitudinale Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade /Year 3) abbiamo valutato le attitudini nei confronti delle attività motorie degli alunni e delle alunne con insuccesso motorio mettendole a confronto con quelle dei loro coetanei. Nella 1° fase gli alunni e le alunne con insuccesso motorio provenienti dalla città grande avevano un punteggio più alto soltanto nella dimensione D5 Sensibilità estetica rispetto ai gruppi con capacità motoria basilare e con successo motorio. Inoltre, nella dimensione D6 Aumento dell'abilità tramite il movimento è stata rilevata una differenza statisticamente significativa tra il gruppo con insuccesso motorio e il gruppo con successo motorio con punteggio più alto per il gruppo con successo motorio. Nel caso degli alunni e delle alunne con insuccesso motorio che vivono nella città piccola il punteggio era più alto rispetto agli altri due gruppi nella dimensione D4 Sensibilità sociale. Nella 2° fase gli alunni e le alunne con insuccesso motorio provenienti dalla città grande avevano un punteggio più alto rispetto ai loro compagni di scuola con successo motorio nelle dimensioni D4 Sensibilità sociale e D5 Sensibilità estetica. Per quanto riguarda la città piccola possiamo evidenziare la comparazione tra gli alunni e le alunne con insuccesso motorio e gli alunni e le alunne con capacità motoria basilare, laddove il gruppo con insuccesso motorio ha registrato un punteggio più alto nelle dimensioni D1 Sensibilità sociale, D2 Salute, D4 Sensibilità sociale e D6 Aumento dell'abilità tramite il movimento, cosa che è diversa rispetto alla grande città. Dobbiamo tuttavia richiamare l'attenzione sul fatto che nei gruppi della città piccola il punteggio più alto in tutte le dimensioni valutate è stato raggiunto dai bambini con successo motorio.

**Alunno e alunna con insuccesso motorio** = individuo che ripetutamente non è riuscito in modo rilevante o non è riuscito ad assolvere il compito motorio selezionato in quattro e più prove delle sei affrontate.

**Alunno e alunna con capacità motoria basilare** = i suoi risultati non esulavano soprattutto dalla norma prescritta, laddove poteva verificarsi anche un fallimento significativo o un fallimento, eventualmente un superamento o un superamento significativo del compito motorio

**Alunno e alunna con successo motorio** = è stata prevalente soprattutto la forma del superamento significativo o del superamento in quattro e più prove delle sei affrontate

## **Zhrnutie**

V monografii sme riešili problematiku pohybovej neúspešnosti u žiakov a žiačok mladšieho školského veku v podmienkach školskej telesnej výchovy prostredníctvom podrobnej literárnej rešerše a následne za prispenia prípadovej štúdie. Pohybová neúspešnosť bola

identifikovaná pomocou šiestich zámerne vybraných motorických testov (skok do diaľky z miesta, ľah – sed opakovane počas 1 minúty, člnkový beh na 4× 10 m, hlboký predklon v stoj, test rovnovážnej polohy a test chytania lopty) a v kontexte ďalších premenných boli zisťované prípadné determinanty, ktoré mohli viesť k pohybovej neúspešnosti u žiaka a žiačky mladšieho školského veku. Zmiešaný výskum kombinoval literárnu rešerš kinantropologickej literatúry a ďalšiu odbornú literatúru z oblasti pedagogiky, primárnej pedagogiky, psychológie a pedagogickej psychológie s prípadovou štúdiou, ktorá monitorovala riešený problém v dvoch základných školách v jednom prípade z veľkého mesta a v druhom prípade z malého mesta v dvoch etapách (školský rok 1998/1999 a 2008/2009). Na základe rešeršného spracovania a zároveň vytvoreného prehľadu o riešenej problematike pohybovej neúspešnosti, ktorý bol schematicky štruktúrovaný, bol vyhotovený pracovný návrh pojmu žiak s pohybovou neúspešnosťou. Pri formulovaní samotného pojmu bolo nutné komplexne si uvedomiť problematiku žiaka s pohybovou neúspešnosťou tak z pohľadu pohybovej kultivácie prostredníctvom základov pohybových schopností a pohybových zručností, ako aj z hľadiska vzájomnej interakcie s vonkajším prostredím prezentovanej v tomto prípade školou, učiteľom telesnej výchovy, spolužiakmi a rodinou.

Na základe spracovanej literárnej rešerše môžeme konštatovať, že v kinantropologickej a odbornej literatúre sa vyskytujú pojmy súvisiace s problematikou pohybovej neúspešnosti. Ide o rôzne pojmy, ktoré približujú riešený problém na základe rôznych definícií a identifikačných metodík. Zároveň je potrebné upozorniť, že pojmy súvisiace s pohybovou neúspešnosťou boli zaznamenané i v minulosti (koniec 19. storočia a prvá polovica 20. storočia). V rámci prípadovej štúdie sme pri dvoch zámerne vybraných súboroch (veľké a malé mesto) v dvoch etapách najprv monitorovali vybrané vyučovacie jednotky školskej telesnej výchovy, kde sme zamerali pozornosť na negatívnu verbálnu komunikáciu smerom od učiteľa k žiakovi. Vzhľadom na to, že išlo iba o dve vyučovacie jednotky v 25 triedach (v 1. etape n = 14 tried a v 2. etape 11 tried), nemôžeme zistené výsledky zovšeobecňovať. V 1. etape sme zaznamenali, že učiteľ telesnej výchovy negatívne komentuje zvlášť žiačky, neskôr identifikované ako žiačky s pohybovou neúspešnosťou, než žiakov rovnakej kategórie. Naopak, v 2. etape učiteľ skôr smeroval negatívny komentár na žiakov, neskôr identifikovaných ako žiakov s pohybovou neúspešnosťou. Na základe opytovania sa učiteľ telesnej výchovy väčšinou neprejavil ochotu pracovať so žiakmi, ktorým sa nedarí urobiť a splniť vopred zadané pohybové úlohy a za ostatnými v rôznych súťažiach títo žiaci a tieto žiačky zaostávajú (1. etapa = 64 %; 2. etapa = 63 %). Iba traja učitelia (1. etapa) a dvaja učitelia (2. etapa) uviedli, že by boli ochotní s týmito žiakmi pracovať.

Ďalej bola v rámci prípadovej štúdie zisťovaná u 156 chlapcov a 141 dievčat v 1. etape (celkovo 297) a u 90 chlapcov a 89 dievčat v 2. etape (celkovo 179) pohybová úroveň u detí mladšieho školského veku. Vďaka stanoveným pracovným postupom sa nám podarilo interne identifikovať žiakov a žiačky s pohybovou neúspešnosťou, keď v 1. etape išlo o 56 žiakov a žiačok súborov tak z veľkého, ako aj z malého mesta (išlo o 18,85 % z počtu skutočne hodnotených). V 2. etape sme zaznamenali celkovo 29 žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou, čo znamenalo 16,20 % zastúpenie z celkového počtu hodnotených. Môžeme teda konštatovať, že v oboch etapách bola prekročená hranica 15 % a ďalej bolo zaznamenané v 1. etape väčšie zastúpenie žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou v malom meste a skôr potom u žiačok. V 2. etape nebol zistený rozdiel medzi malým a veľkým mestom a ani v pomere medzi žiakmi a žiačkami.

Pre vlastné výskumné vyšetrenie bol pracovne vymedzený pojem pohybová neúspešnosť, ktorý vychádzal z pracovného konštruktú. Je však potrebné priznať si, že pre identifikáciu pohybovej neúspešnosti u žiakov a žiačok sledovaných súborov sme súbežne nepracovali s triádou osobných faktorov a zamerali sme sa na výrazne podpriemernú až podpriemernú pohybovú úroveň. Zvyšné dva faktory (osobnostný limit a motivácia) boli zisťované až v priebehu výskumného vyšetrenia. Dôvodom boli obavy z mnohopočetnej interpretácie pri spracovaní výsledkov výskumného vyšetrenia.

V ďalšej časti prípadovej štúdie sa pristúpilo k sledovaniu vybraných determinantov, ktoré mohli viesť k pohybovej neúspešnosti u žiaka a žiačky mladšieho školského veku. Pri sledovaní priemernej hodnoty BMI vykazovali žiaci a žiačky s pohybovou neúspešnosťou oproti svojim spolužiakom vyššie hodnoty BMI. Zároveň sme zistili i nárast priemerných hodnôt BMI vo všetkých sledovaných súboroch v 2. etape v porovnaní s 1. etapou. Nepodarilo sa nám však v oboch etapách u žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou zaznamenať prevahu nadváhy a obezity. Za príspevku ďalších determinantov (školský prospech a počet zameškaných hodín) bol vytvorený individuálny profil žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou. Tu sa nám nepodarilo nájsť spoločnú charakteristiku, ktorá by viedla k vysvetleniu príčin možného vzniku pohybovej neúspešnosti. Žiaci a žiačky s pohybovou neúspešnosťou vykazovali totiž rôzne charakteristiky v 1. etape zaradené do siedmich kategórií a v 2. etape potom do šiestich kategórií. Medzi žiakmi a žiačkami s pohybovou neúspešnosťou sa totiž nachádzali tak jedinci s výborným prospechom, ako aj s dobrým prospechom. Podobne to bolo i pri počte zameškaných hodín.

Dôležité sa pre nás javilo sledovanie mimoškolských aktivít a ďalších ukazovateľov, ktoré mohli ovplyvniť žiakov a žiačky pri utváraní vzťahu k pohybovým aktivitám. Na základe uvedených zistení sa v 1. etape žiaci a žiačky s pohybovou neúspešnosťou zaoberali skôr

„neaktívnymi“ činnosťami (počítačové hry, sledovanie televízie a videa), ale v 2. etape sme nenašli podstatné zastúpenie „neaktívnych“ činností v rámci voľnočasových aktivít u žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou pri porovnávaní s ich vrstovníkmi. Musíme však celkovo pripustiť, že zvlášť počítačové hry mali v monitorovanej skupine žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou tak z veľkého, ako aj z malého mesta svoje zastúpenie. Z hľadiska prípadnej účasti na pohybových aktivitách nie vždy žiaci a žiačky s pohybovou neúspešnosťou vyhľadávajú také pohybové aktivity, pri ktorých by športovali sami. Títo jedinci sú zároveň schopní zúčastniť sa na pohybových aktivitách tak sami, ako aj v spoločnosti svojich kamarátov. Domnienka, že jedinci môžu pre svoju nižšiu pohybovú úroveň pociťovať určitú sociálnu izoláciu vzhľadom na svoje pohybové nedostatky, nebola v našich súboroch potvrdená.

Pri analýze pohybových aktivít v režime rodičov sledovaných žiakov v minulosti i v čase opytovania sa nám potvrdil predpoklad, že rodičia veľmi nepreferujú pohybovú aktivitu. Rodičia športujú občasne, a to či už ide o skupinu žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou, žiakov a žiačok so základným pohybovým fondom, alebo i o skupinu žiakov a žiačok s pohybovou úspešnosťou. Za pozornosť stojí zistenie, že u otcov žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou sa okrem iného objavuje pravidelné športovanie, podobne ako aj u otcov žiakov a žiačok s pohybovou úspešnosťou. Otázkou je, či žijú otcovia týchto detí v rodine, či majú iný partnerský vzťah, čo sa nám nepodarilo zistiť.

Na záver prípadovej štúdie sme pomocou postojového dotazníka Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade/Year 3) zisťovali postoje k pohybovým aktivitám u žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou a porovnávali sme ich s ich vrstovníkmi. V 1. etape mali žiaci a žiačky s pohybovou neúspešnosťou z veľkého mesta jedine v prípade dimenzie D5 Estetické cítenie vyššie skóre než skupiny so základným pohybovým fondom a s pohybovou úspešnosťou. A ďalej bol zistený u žiakov z veľkého mesta v prípade dimenzie D6 Zvyšovanie zdatnosti pohybom štatisticky významný rozdiel medzi skupinou s pohybovou neúspešnosťou a skupinou s pohybovou úspešnosťou s vyšším skóre pre skupinu s pohybovou úspešnosťou. U žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou v malom meste bolo vyššie skóre než vo zvyšných dvoch skupinách v prípade dimenzie D4 Sociálne prežívanie. V 2. etape mali žiaci a žiačky s pohybovou neúspešnosťou z veľkého mesta oproti svojim spolužiakom s pohybovou úspešnosťou v prípade dimenzií D4 Sociálne prežívanie a D5 Estetické cítenie vyššie skóre. Pri malom meste môžeme upozorniť na komparáciu žiakov a žiačok s pohybovou neúspešnosťou so žiakmi a žiačkami so základným pohybovým fondom, keď sa vyskytlo vyššie skóre pre skupinu s pohybovou neúspešnosťou v prípade dimenzií D1 Sociálne cítenie, D2 Zdravie, D4 Sociálne prežívanie a D6 Zvyšovanie zdatnosti pohybom, čo

je odlišność oproti veľkému mestu. Musíme však upozorniť, že pri súboroch malého mesta dosiahli najvyššie skóre vo všetkých hodnotených dimenziách deti s pohybovou úspešnosťou.

### **Podsumowanie**

W monografii zajęliśmy się kwestią fizycznej niezdolności uczniów i uczennic w młodszym wieku szkolnym w warunkach wychowania fizycznego poprzez szczegółowy przegląd literatury, a następnie studium przypadku. Niezdolność fizyczną identyfikowano za pomocą sześciu celowo wybranych testów motorycznych (skok w dal z miejsca, skłony tułowia w przód wielokrotnie przez 1 minutę, bieg tam i z powrotem 4x10 m, głęboki skłon w przód w pozycji stojącej, test pozycji balansu i test łapania piłki) a w kontekście innych zmiennych zidentyfikowano możliwe determinanty, które mogły prowadzić do fizycznej niezdolności uczniów i uczennic w młodszym wieku szkolnym. Badania mieszane łączyły studia literatury dot. aparatu ruchowego człowieka i innej literatury specjalistycznej z zakresu pedagogiki, pedagogiki podstawowej, psychologii i psychologii pedagogicznej ze studium przypadku, który monitorował problem w dwóch szkołach podstawowych w jednym przypadku z dużego miasta, a w drugim z małego miasteczka w dwóch etapach (rok szkolny 1998/1999 i 2008/2009). Na podstawie przetwarzania badań i jednocześnie przeglądu rozwiązanych problemów z niezdolnością fizyczną, który został schematycznie ustrukturyzowany, sporządzono szkic roboczy zagadnienia uczeń z niezdolnością fizyczną. Przy formułowaniu samego pojęcia, konieczne było kompleksowe uświadomienie sobie problemu ucznia z niezdolnością fizyczną zarówno z perspektywy fizycznej kultywacji, jak i podstaw zdolności motorycznych i umiejętności motorycznych, pod względem interakcji ze środowiskiem zewnętrznym reprezentowanym w tym przypadku przez szkołę, nauczyciela wychowania fizycznego, kolegów i rodzinę.

Na podstawie przeglądu literatury możemy stwierdzić, że w literaturze kinantropologicznej i zawodowej istnieją zagadnienia związane z kwestią niezdolności fizycznej. Są to różne koncepcje, które podchodzą do rozwiązywanego problemu na podstawie różnych definicji i metod identyfikacji. Jednocześnie należy podkreślić, że pojęcia związane z niezdolnością fizyczną zostały odnotowane w przeszłości (koniec XIX wieku i pierwsza połowa XX wieku). W studium przypadku mamy dwa celowo wybrane zagadnienia (duże i małe miasto) w dwóch etapach – najpierw monitorowaliśmy wybrane jednostki nauczania szkolnego wychowania fizycznego, gdzie skupiliśmy naszą uwagę na negatywnej komunikacji werbalnej ze strony nauczyciela do ucznia. Ponieważ były to tylko dwie godziny lekcyjne w 25 klasach (w etapie 1 n = 14 klas i 2. etapie 11 klas), nie możemy uogólniać wyników. W etapie 1 zauważamy, że nauczyciel wychowania fizycznego negatywnie komentuje zwłaszcza uczennice później

zidentyfikowane jako niezdolne fizycznie na tle uczniów z tej samej kategorii. Przeciwnie, w drugim etapie nauczyciel skierował raczej negatywny komentarz do uczniów, których później zidentyfikowano jako uczniów niezdolnych fizycznie. Na podstawie zapytań, nauczyciel wychowania fizycznego zazwyczaj nie wykazywał chęci do pracy z uczniami, którzy nie byli w stanie wykonać i spełnić wcześniej zadanych ćwiczeń a za innymi w różnych konkurencjach ci uczniowie i uczennice pozostają w tyle (Etap 1 = 64 %; Etap 2 = 63 %). Tylko trzech nauczycieli (etap 1) i dwóch nauczycieli (etap 2) powiedziało, że byliby chętni pracować z tymi uczniami.

Ponadto w studium przypadku zbadano u 156 chłopców i 141 dziewcząt w 1. etapie (razem 297) oraz u 90 chłopców i 89 dziewcząt w 2. etapie (łącznie 179) poziom zdolności fizycznej wśród młodszych dzieci w wieku szkolnym. Dzięki ustalonym procedurom pracy udało nam się wewnętrznie zidentyfikować uczniów i uczennice z niezdolnością fizyczną, kiedy w 1. etapie było 56 uczniów i uczennic z dużego miasta oraz z małego miasteczka (chodziło o 18,85 % z liczby faktycznie ocenionych). W 2. etapie odnotowaliśmy łącznie 29 uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną, co stanowiło 16,20 % z całkowitej liczby ocenianych. Możemy zatem stwierdzić, że próg 15% został przekroczony w obu etapach; w pierwszym etapie była większa reprezentacja uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną w małym miasteczku, raczej w przypadku dziewcząt. W 2. etapie nie było różnicy między małym i dużym miastem a nawet między uczniami a uczennicami.

Dla samego badania zdefiniowano pojęcie niezdolność fizyczna, które zostało oparte na konstrukcji roboczej. Trzeba jednak przyznać, że w celu identyfikacji niezdolności fizycznej uczniów i uczennic nie pracowaliśmy jednocześnie z triadą czynników osobowych i skupiliśmy się na zdolność fizyczną znacznie poniżej średniego do poniżej średniego poziomu. Pozostałe dwa czynniki (limit osobowości i motywacja), były określane tylko podczas badania. Było to spowodowane obawami przed wieloma interpretacjami w przetwarzaniu wyników badań.

W następnej części studium przypadku były monitorowane wybrane determinanty, które mogły prowadzić do niezdolności fizycznej ucznia i uczennicy w młodszym wieku szkolnym. W obserwacji średniego BMI, uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną wykazali wyższe wartości BMI w porównaniu z kolegami z klasy. Jednocześnie stwierdziliśmy wzrost średnich wartości BMI we wszystkich monitorowanych grupach w drugim etapie w porównaniu z pierwszym etapem. Jednak nie udało nam się w obu etapach u uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną zanotować przewagi nadwagi i otyłości. Z udziałem innych czynników (wyniki w nauce i nieobecności) utworzono indywidualny profil uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną. Tutaj nie znaleźliśmy wspólnej cechy, co doprowadziłoby



do wyjaśnienia przyczyn możliwego pojawienia się niezdolności fizycznej. Uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną wykazywali różne cechy w pierwszym etapie sklasyfikowane w siedmiu kategoriach a w drugim etapie sklasyfikowane do sześciu kategorii. Wśród uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną byli ci, którzy mieli bardzo dobre wyniki w nauce oraz ci, którzy mieli dobre wyniki. Podobne to było z liczbą nieobecności.

Wydawało nam się ważne monitorowanie działań pozaszkolnych i innych wskaźników, które mogłyby wpłynąć na uczniów i uczennice w kształtowaniu ich relacji z aktywnością fizyczną. Na podstawie tych ustaleń w pierwszym etapie uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną byli raczej zainteresowani „nieaktywnymi” czynnościami (gry komputerowe, oglądanie telewizji i wideo), jednak w 2 etapie nie znaleźliśmy znacznej części działań „nieaktywnych” w czasie wolnym od zajęć u uczniów z niezdolnością fizyczną w porównaniu z rówieśnikami. Musimy jednak przyznać, że w monitorowanej grupie uczniów z niezdolnością fizyczną zarówno z dużych, jak i małych miast przeważały w szczególności gry komputerowe. Pod względem możliwego udziału w aktywności fizycznej nie zawsze uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną szukają takich aktywności fizycznych, w których sami uprawialiby sport. Jednocześnie osoby te są zdolne same uczestniczyć w zajęciach fizycznych lub w towarzystwie swoich przyjaciół. Założenie, że osoby o niższym poziomie zdolności fizycznych mogą odczuwać pewną izolację społeczną, nie zostało w naszych badaniach potwierdzone. W analizie aktywności fizycznej rodziców monitorowanych uczniów w przeszłości oraz w trakcie zadawania pytań, potwierdziło się założenie, że rodzice nie preferują aktywności fizycznej. W szczególności rodzice sporadycznie uprawiają sport, niezależnie od tego, czy jest to grupa uczniów z niezdolnością fizyczną, zdolnych fizycznie a także grupa uczniów bardzo zdolnych fizycznie. Warto zauważyć, że wśród ojców uczniów i uczennic niezdolnych fizycznie występuje regularny sport, tak samo jak u ojców uczniów i uczennic bardzo zdolnych fizycznie. Nie wiemy jednak, czy ojcowie tych dzieci są w rodzinie, czy żyją w innym związku.

Na końcu studium przypadku użyliśmy kwestionariusza Children's Attitudes Toward Physical Activity (CATPA Grade /Year 3) w celu poznania postaw wobec aktywności fizycznej uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną i porównaliśmy je z ich rówieśnikami. W pierwszym etapie uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną z dużego miasta mieli tylko dla wymiaru D5 Poczucie estetyczne wyższy wynik niż grupy zdolnych fizycznie i bardzo zdolnych fizycznie. Ponadto u uczniów w dużych miastach dla wymiaru D6 Zwiększenie sprawności ruchowej odnotowano znaczącą różnicę między grupą z niezdolnością fizyczną i grupą bardzo zdolnych fizycznie z wyższym wynikiem dla grupy

bardzo zdolnych fizycznie. Uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną w małym miasteczku mieli wyższy wynik niż pozostałe dwie grupy w wymiarze D4 Doświadczenia społeczne. W drugim etapie uczniowie i uczennice z niezdolnością fizyczną z dużego miasta w porównaniu z ich kolegami bardzo zdolnymi fizycznie mieli wyższy wynik w wymiarze D4 Doświadczenie społeczne i D5 Poczucie estetyczne. W przypadku małego miasta możemy zwrócić uwagę na porównanie uczniów i uczennic z niezdolnością fizyczną z uczniami i uczennicami zdolnymi fizycznie, gdy wystąpił wyższy wynik dla grupy z niezdolnością fizyczną w wymiarach D1 Empatia społeczna, D2 Zdrowie, D4 Doświadczenie społeczne i D6 Zwiększanie sprawności fizycznej przez ruch, co różni się od dużego miasta. Musimy jednak podkreślić, że w małym mieście osiągnęły najwyższy wynik we wszystkich ocenianych wymiarach dzieci bardzo zdolne fizycznie.

## **Přílohy**

Příloha 1 Vzory písemných příprav na hospitační vyučovací jednotky

Příloha 1a Písemná příprava na 1. hospitační vyučovací jednotku

Příloha 1b Písemná příprava na 2. hospitační vyučovací jednotku

Příloha 2 Posuzování motorické dovednosti chytání míče podle Portmanové (1989)

Příloha 3 Vzory diplomů použitých v rámci výzkumného šetření

Příloha 3a Vzor diplomu za třídní olympiádu – pokus o individuální slovní hodnocení ve školním roce 1998/99

Příloha 3b Vzor diplomu za třídní víceboj – pokus o individuální slovní hodnocení ve školním roce 2008/2009

Příloha 4 Vzory dotazníků použitých v rámci výzkumného šetření

Příloha 4a Vzor dotazníku pohybových aktivit 8 – 10letých dětí (1998/99)

Příloha 4b Vzor dotazníku pohybových aktivit 8 – 10letých dětí (2008/09)

Příloha 5 Vzor postojového dotazníku CATPA Grade/ Year 3 podle Schutze, Smolla, Care a Moshera (1985)

Příloha 6 Základní manuál pro vyplnění distribuovaných dotazníků

Příloha 7 Vzor informovaného souhlasu

Příloha 8 Korespondence se souhlasem prof. Schutze s použitím dotazníku CATPA Grade/Year 3 pro účely výzkumného šetření v podmínkách českého školství

Příloha 9 Korespondence s informací prof. Schutze pro použití dotazníku CATPA Grade/Year 3

Příloha 10 Příklad vyhodnocovacího protokolu dotazníku CATPA Grade/Year 3 v anglickém originále (Schutz, Smoll, Care & Mosher, 1985)

Příloha 11 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu skok do dálky z místa v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 1–3)

Příloha 12 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu leh – sed v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 4–6)

Příloha 13 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu člunkový běh 4×10 m v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 7–9)

Příloha 14 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu hluboký předklon v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 10–12)

Příloha 15 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu rovnovážná poloha v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 13–15)

Příloha 16 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu chytání míče v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 16–18)

Příloha 17 Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň souborů VS1-1, VS2-1, VS1-2, VS2-2 ve dvou sledovaných etapách (1998/1999 a 2008/2009) pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti na základě individuálních testových profilů žáků

Příloha 17a Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň souborů VS1-1, VS2-1 ve školním roce 1998/1999 (tabulky 19–22)

Příloha 17b Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň souborů VS1-2, VS2-2 ve školním roce 2008/2009 (tabulky 23–26)

Příloha 18 Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň sledovaných souborů do tří kategorií v jednotlivých etapách výzkumného šetření (tabulky 27–28)

Příloha 19 Zastoupení tří kategorií (podle pohybové úrovně) žáků a žákyň v jednotlivých třídách sledovaných souborů v obou etapách výzkumného šetření (tabulky 29–30)

Příloha 20 Charakteristika vybraných antropometrických ukazatelů žáků a žákyň sledovaných souborů v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Příloha 20a Tělesná hmotnost v 1. etapě výzkumného šetření (školní rok 1998/1999) (tabulka 31)

Příloha 20b Tělesná hmotnost ve 2. etapě výzkumného šetření (školní rok 2008/2009) (tabulka 32)

Příloha 20c Tělesná výška v 1. etapě výzkumného šetření (školní rok 1998/1999) (tabulka 33)

Příloha 20d Tělesná výška ve 2. etapě výzkumného šetření (školní rok 2008/2009) (tabulka 34)

Příloha 20e Hodnota BMI v 1. etapě výzkumného šetření (školní rok 1998/1999) (tabulka 35)

Příloha 20f Hodnota BMI ve 2. etapě výzkumného šetření (školní rok 2008/2009) (tabulka 36)

## Příloha 1

### Vzory písemných příprav na hospitační vyučovací jednotky

#### Příloha 1a

#### Písemná příprava na 1. hospitační vyučovací jednotku

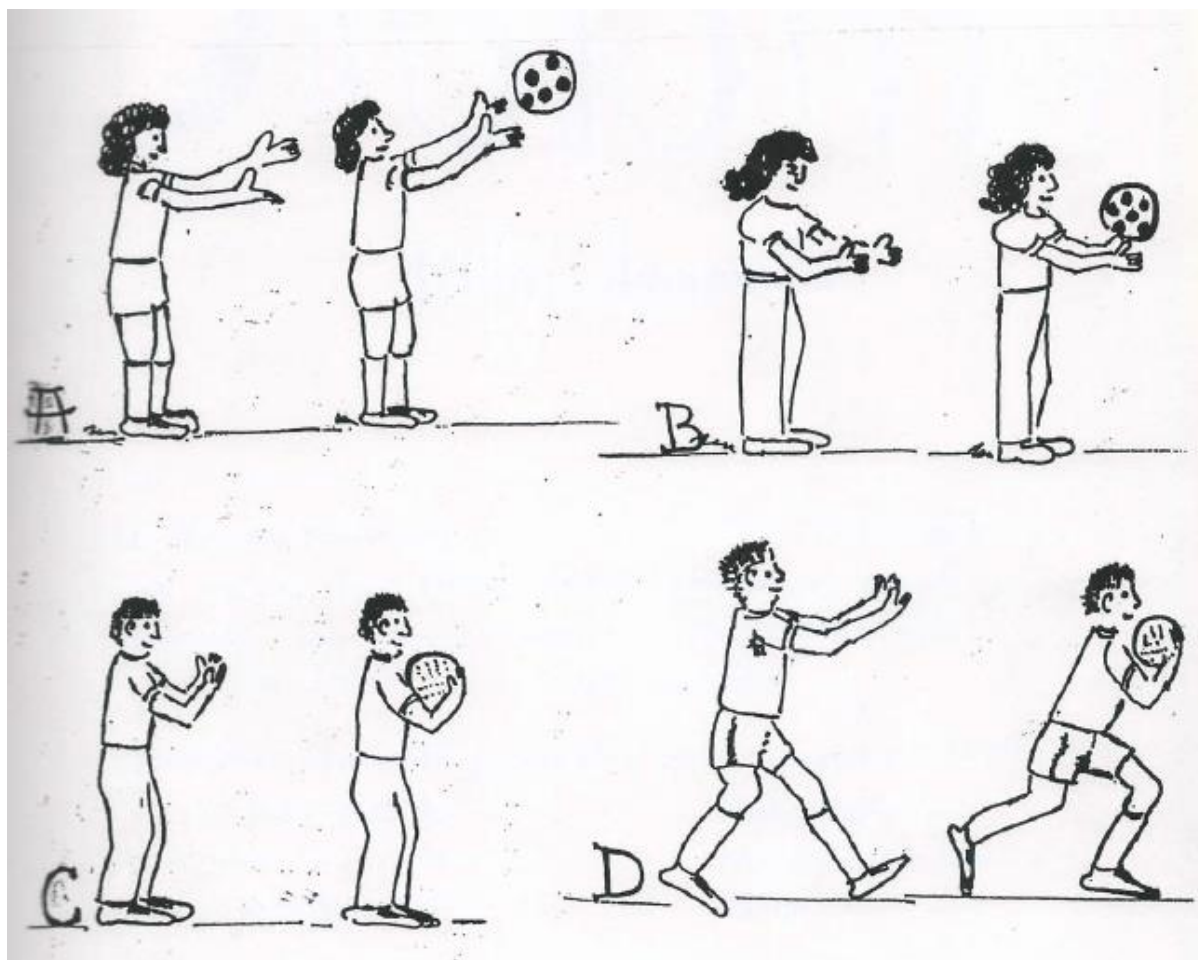
HOSPITAČNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA ČÍSLO 1				
Třída:	Učitel:	Datum:	Místo:	Počet žáků v hodině:
		Čas:		
Časová osa	Činnost		Pomůcky:	Poznámka
	<b>Úvodní část:</b> nástup, pozdrav, seznámení s programem výuky			Motivace
	<b>Rozcvičení:</b> za využití pohybové hry „Kuba řekl“			Žáci na značkách
	<b>Organizace:</b> příprava překážkové dráhy a informace k jednotlivým pohybovým úkolům			Motivace
	<b>Realizace:</b> soutěž ve družstvech podle počtu cvičících Dvě soutěžní varianty: 1. bez míče a 2. s míčem, trať 40 m; popis: po startu běh po čtyřech, přeběh lavičky, slalom, přeskokování lavičky s oporou paží, tři odrazy snožné a předání štafety, při variantě s míčem běh „rak“ s umístěním míče na břichu, třikrát driblink na lavičce, slalom s kutálením míče, kutálení míče na lavičce, tři odrazy snožné držice míč v obou rukách a předání štafety		Značky pro vytyčení trasy Míč pro každé družstvo Lavičky Deska na psaní průběžných výsledků	
	<b>Vyhodnocení soutěže</b>			
	<b>Zakončení vyučovací jednotky</b>			

**Příloha 1b****Písemná příprava na 2. hospitační vyučovací jednotku**

<b>HOSPITAČNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA ČÍSLO 2</b>				
Třída:	Učitel:	Datum: Čas:	Místo:	Počet žáků v hodině:
Časová osa	Činnost		Pomůcky:	Poznámka
	<b>Úvodní část:</b> nástup, pozdrav, seznámení s programem výuky			Motivace
	<b>Rozvíčení:</b> ve dvojicích s míčem		Volejbalové míče	
	<b>Organizace:</b> stručné připomenutí pravidel vybíjené, rozdělení do družstev učitelem tělesné výchovy podle předem určeného klíče			Dodržování pravidel Motivace
	<b>Realizace:</b> vybíjená ve dvou družstvech podle počtu cvičících		Míč Deska na psaní průběhu utkáni	
	<b>Vyhodnocení hry</b>			
	<b>Zakončení vyučovací jednotky</b>			

## Příloha 2

### Posuzování motorické dovednosti chytání míče podle Portmanové (1989)



### Příloha 3

#### Vzory diplomů použitých v rámci výzkumného šetření

### Příloha 3a

#### Vzor diplomu za třídní olympiádu – pokus o individuální formu slovního hodnocení ve školním roce 1998/99

30.6.1999

# Diplom

třídní olympiáda

Tvoje tělesná hmotnost je..... Tvoje tělesná výška je.....  
Vypočítal jsem Ti „Index tělesné hmotnosti“, který dovoluje posoudit, do jaké míry odpovídá Tvoje tělesná hmotnost Tvé aktuální tělesné výšce.  
Má hodnotu....., což odpovídá.....

Při našem třídním sportování jsi dosáhl v šesti disciplínách těchto výkonů:





skok do dálky z místa :.....	hloubka předklonu :.....
člunkový běh na 4x10 m :.....	sedý-lehy po dobu 1min :.....
výdrž v rovnovážné poloze :.....	chytání míče :.....

Petře, musím Tě pochválit za to, že jsi překonal sám sebe. Dokázal jsi předvést výkony, které odpovídají Tvým momentálním schopnostem.  
Přesto bych Ti chtěl poradit. Snaž se věnovat více pozornosti během svého mimoškolního času cvičení na rovnováhu vlastního těla.  
Uvidíš, že opakování těchto cviků přinese úspěch v podobě zlepšeného výsledku při naší třídní olympiádě v následujícím školním roce. Zkus provdět pohyb alespoň 1 hodinu denně, určitě se zlepšíš.  
Mnoho úspěchů při Tvém sportování  
Ti přeje Karel Novák, učitel TV



## Příloha 3b

Vzor diplomu za třídní víceboj – pokus o individuální formu slovního hodnocení ve školním roce 2008/2009

	<h1>D i p l o m</h1>		
.....			
<b>za účast v třídním pětiboji</b>			
<b>V rámci třídního pětiboje jsi dosáhl(a) těchto výkonů:</b>			
Člunkový běh na 4×10 m.....s	Skok do dálky z místa.....cm		
Sedy – lehy po dobu 1 min.....	Hloubka předklonu.....cm		
Rovnovážná poloha-plameňák.....s	(hodnota+ = dokážeš se předklonit hodnota- = v předklonu máš rezervy)		
Dále jsi běžel(a) jako Usain Bolt (nejrychlejší sprinter planety), házel(a) tenisovým míčkem jako Barbora Špotáková (nejlepší oštěpařka na světě) a chytil(a) míč jako Petr Čech (jeden z nejlepších fotbalových brankářů na světě).			
<b>Chtěl bych Ti POGRATULOVAT K ÚSPĚŠNĚMU ABSOLVOVÁNÍ VŠECH DISCIPLÍN</b>			
Petře, zvládl jsi celkem osm pohybových úkolů. Dokázal jsi předvést výkony, které odpovídají Tvé momentální pohybové úrovni. Chválím Tě, že jsi dokázal překonat sám sebe, a i přesto, že se Ti některá činnost nezdařila, jsi houževnatě pokračoval dále. Na základě Tvých výsledků bych Ti chtěl poradit. Snaž se více věnovat během svého volna pohybovým aktivitám zaměřených na rovnovážná cvičení svého těla. Zkus provádět pohyb alespoň jednu hodinu denně. Určitě se díky pravidelnému opakování zlepšíš a při našem třídním víceboji v následujícím školním roce ukážeš jaký jsi udělal pokrok. Držím Ti pěsti a přeji Ti mnoho úspěchů při Tvém sportování.			
			
26. června 2009		Aleš Kaplan, UK FTVS Praha	

## **Příloha 4**

### **Vzory dotazníků použitých v rámci výzkumného šetření**

#### **Příloha 4a**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Autor dotazníku: Aleš Kaplan

Cíl dotazníku: zjistit vztah 8 – 10letých dětí k pohybovým aktivitám v mimoškolní době

Motivace: existuje mnoho rozdílných možností, jak si zorganizovat svůj volný čas. Rádi bychom zjistili, které aktivity jsou pro Tebe osobně nejdůležitější, a které skutečně provádíš.

Hodně zdaru při vyplňování dotazníku. Požádej rodiče o pomoc při vyplňování tohoto dotazníku.

Dávej pozor, můžeš zaškrtnout pouze jednu odpověď. Začínáme.

Jmenuji se :

Narodil(a) jsem se (rok):

Navštěvuji školu v :.....

Chodím do třídy :

Bydlím :                   ve městě

na vesnici

1. Sportuješ obvykle :

- A. sám   B. sportuji pouze s kamarády   C. někdy sám, někdy s kamarády  
D. necvičím, nesportuji

2. Jestliže nesportuješ, můžeš uvést důvod proč nesportuješ ?

3. Sportovali dříve tvoji rodiče ?

vůbec ne

občas

pravidelně

4. Sportuji nyní tvoji rodiče ?

vůbec ne

občas

pravidelně

5. Provádíš pohybové aktivity v době svého volného času jako jsou procházky, jízda na kole, plavání, běhání. Prováděné aktivity musí trvat aspoň 20 minut.

Příloha 4a (pokračování)

A. nikdy B. méně než jednou týdně C. každý víkend D. každý den

6. Jaké druhy pohybových aktivit obvykle provádíš mimoškolní tělesnou výchovu a mimo sportovní kluby ? Pokus se sám doplnit.....

7. Kolikrát týdně provádíš obvykle sportovní a pohybovou činnost ve svém volném čase. Činnost musí trvat aspoň 20 minut.

A. nikdy B. méně než 1× měsíčně C. 1× měsíčně D. 1× týdně E. 2 -3× týdně  
F. 4 -6×týdně G. denně

8. Kolik hodin týdně obvykle cvičíš ve svém volném čase tak intenzivně, že se zapotíš či zadýcháš?

A. nikdy necvičím B. kolem 1/2 hodiny C. kolem hodiny D. 2 -3 hodiny  
E. 4 -6 hodin F. 7 a více hodin

9. Účastníš se sportovních soutěží (atletika, fotbal, hokej, lyžování nebo jiné sportovní odvětví)?

A. ne, nikdy jsem se nezúčastnil B. již ne, ale snažil jsem se účastnit

C. ano, účastním se soutěží mezi školami D. ano, účastním se soutěží na regionální úrovni

E. ano, účastním se soutěží na národní či mezinárodní úrovni

10. Jestliže se účastníš sportovních soutěží, napiš ve kterém druhu sportu. Prosím napiš název sportu, Tvůj věk zahájení pravidelné docházky na tréninky, i toho, kdo Tě přivedl k tomuto sportu. ....

11. Jak často trávíš svůj mimoškolní volný čas se svými kamarády?

A. nemám kamarády B. 1× týdně nebo i méně C. 2 - 3 dny v týdnu  
D. 4 -6 dní v týdnu E. každý den i o víkendech

12. Které z předkládaných činností dáš přednost při svém prokazatelně volném čase? Vyber z nabízených možností pouze jednu činnost, popřípadě dopiš nenabízenou činnost do volné kolonky

A. poslech hudby B. hra na hudební nástroj C. zpěv ve sboru D. sledování televize či videa

E. počítačové hry, videohry F. četba knih G. účast na organizovaných sportovních soutěžích

## Příloha 4a (pokračování)

H. návštěvy sportovních soutěží CH. ruční práce, modelování I. pomoc v domácnosti

J. rekreační neorganizovaná pohybová aktivita K. jiné ....(dopiš).....

13. Do školy se dopravuješ :

A. pěšky B. na kole C. tramvají či jinými prostředky MHD D. autobusem

E. vlakem F. vozí mne rodiče autem

14. Jak dlouho Ti trvá cesta do školy?

Prosím napiš v minutách : .....

To je konec našeho dotazníku.

Děkujeme za spolupráci.

**Dotazník pohybových aktivit 8 – 10letých dětí (2008/2009)**

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU**

PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D., katedra atletiky UK FTVS  
Nestandardizovaný anonymní dotazník pro výzkumné šetření

Rád bych zjistil, 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   
(nejčastěji) 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  občas sám, občas s kamarády  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?:**

.....

Příloha 4b (pokračování)

**Sportují tvoji rodiče?**

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

**Sportovali tvoji rodiče dříve?**

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

**Máš sourozence?:** ANO  NE








**Sportuji 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 SVĚM VOLNÉM ČASE:**

**Den, kdy chodím do školy**

	Třénink 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										

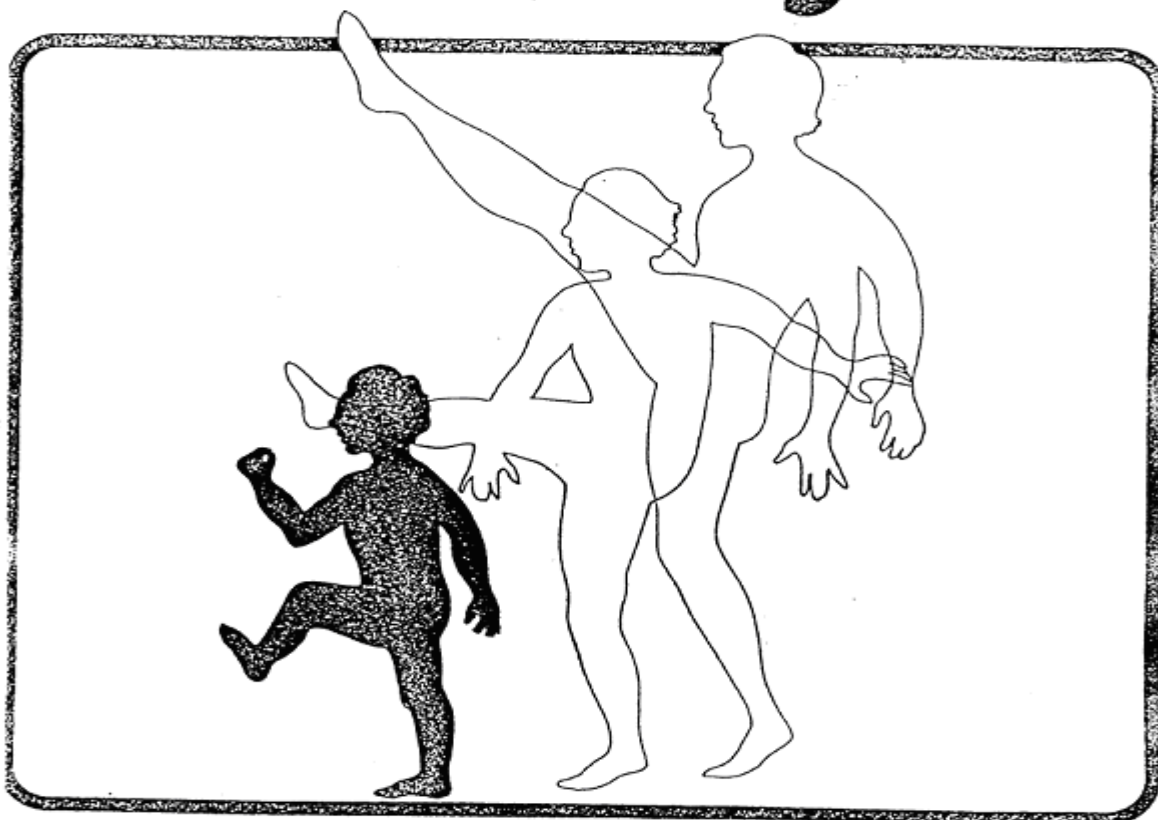
**Mnohokrát děkuji za vyplnění dotazníku a přeji hodně štěstí.**

Číselný kód  
výzkumného šetření

Číselný kód žáka

British Columbia  
PHYSICAL EDUCATION  
ASSESSMENT

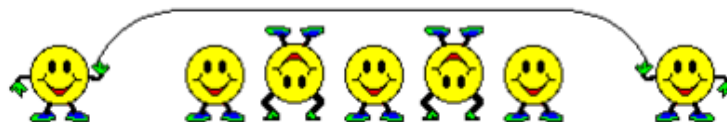
**GRADE / YEAR 3**



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.

### 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:



NEROZUMÍM

Příloha 5 (pokračování)

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?

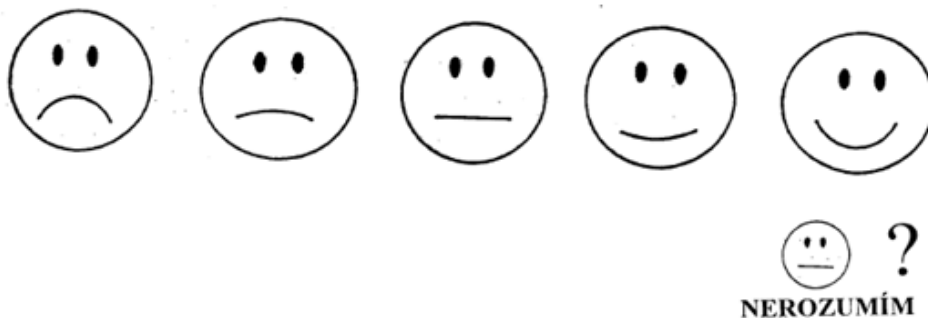


3. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, které by se pro vás mohly stát vzrušující, popřípadě nebezpečné. Jsou to ty aktivity, při kterých se pohybujete velkou rychlostí a musíte pohotově a rychle měnit směr?

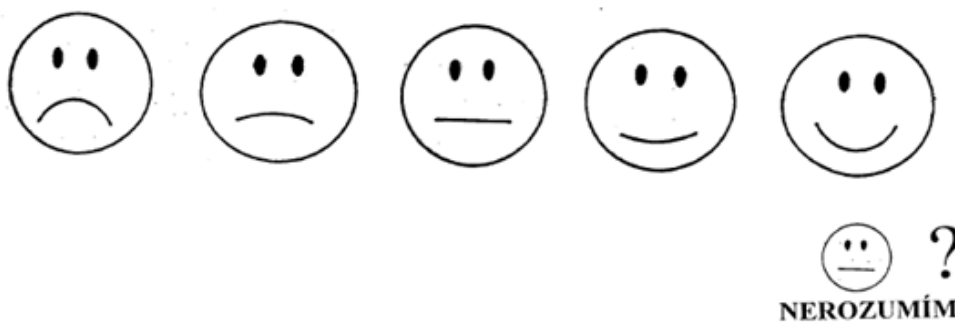


Příloha 5 (pokračování)

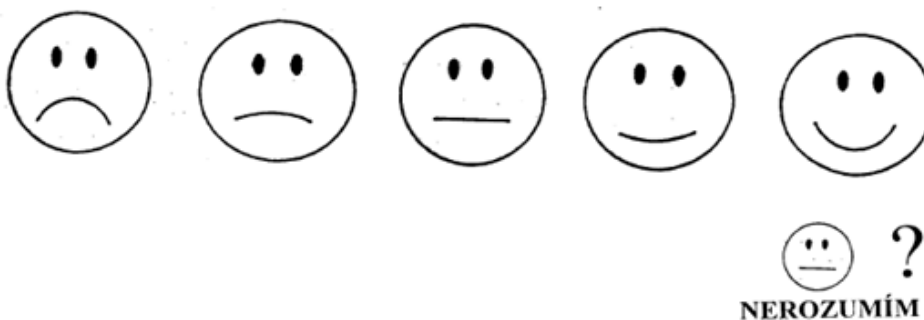
4. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých byste mohli prožívat radost se svými kamarády?



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?



## UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Využito pro potřeby FTVS UK v Praze  
Garant: PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D. akaplan@ftvs.cuni.cz

### Základní manuál pro vyplnění dotazníků:

### Pohybové aktivity žáků 3. a 4. třídy ZŠ Postojový dotazník CATPA Grade/Year 3

**Charakteristika dotazníku Pohybové aktivity žáků 3. a 4. třídy ZŠ:**  
Dotazník zjišťuje u žáků 3. a 4. třídy ZŠ volnočasové aktivity a následně se zaměřuje na zastoupení pohybových aktivit v jejich týdenním režimu.

#### Instrukce pro učitele:

- 1) Vhodnou odpověď zakřížkovat do políčka
- 2) Třídní identifikační číslo = číslo žáka v třídním výkazu
- 3) Věk = aktuální dosažený věk žáka převedený na celé roky (př. 8,5 roku = 8)
- 4) Otázka: V případě svého volného času dám přednost činnosti (vyber POUZE JEDNU z činností, které bys dal(a) skutečně přednost): SKUTEČNĚ VYBRAT POUZE JEDNU ODPOVĚĎ Z NABÍDKY
- 5) Sportování rodičů = počítat s variantou neúplné rodiny
- 6) Tabulková část: CO DĚLÁTE VE SVÉM VOLNÉM ČASE?

A tabulka – Den, kdy chodím do školy

Zaškrtnout pouze jednu aktivitu, kterou v tu danou hodinu provádějí (pozn. pro jednu hodinu pouze jedna aktivita). V případě nerozhodnutí se zaznamenat aktivitu, kterou by žák upřednostňoval.

B tabulka - Víkend

Stejný postup vyplnění jako u tabulky A.

**UPOZORNĚNÍ:** dle zkušeností se zdá být vyplnění dvou tabulek dětmi náročnější než se předpokládalo. V případě problémů nechat děti vyplňovat s doporučením: „Vyplň takovou aktivitu, kterou bys v danou hodinu upřednostnil“. „V každém řádku však můžeš zaškrtnout pouze jedno políčko“.

### Charakteristika postojového dotazníku CATPA Grade/Year 3:

Dotazník je vytvořen za účelem zjištění, jak se dítě 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.

#### Instrukce pro učitele:

**Nejedná se o test.** Neexistují zde žádné správné ani špatné odpovědi. Přečtete žákům každou větu a poproste děti, aby zaškrtnly (nebo vyplnily) odpovídající obličej, který nejvíce vystihuje jejich pocity nebo jejich vztah k dané pohybové aktivitě.

**Číselný kód žáka: číslo v třídním výkazu**

V případě, že dítě opakovaně vůbec neporozumí otázce, zaškrtně kolonku:



#### Postup:

1. Přečíst otázku, počkat na promyšlení dětmi
2. Přečíst ještě jednou stejnou otázku a požádat děti o zaškrtnutí
3. V případě nejasností a pro objasnění otázky přečíst **Poznámku k dané otázce**
4. Při opětovných nejasnostech poznámku k dané otázce ještě jednou zopakovat
5. V případě neporozumění vyplnit políčko NEROZUMÍM
6. Pokračovat na další otázku, kde bude proveden stejný postup.

#### Vysvětlení otázek:

1. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých byste měli možnost poznávat nové kamarády?  
**Poznámka: sportuji, abych poznal nové kamarády**
2. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých by bylo upevňováno vaše zdraví?  
**Poznámka: sportuji, abych si upevnil zdraví (abych byl zdravější)**
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?  
**Poznámka: sportuji, abych zažil při sportování napětí a vzrušení**
4. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých byste mohli prožívat radost se svými kamarády?  
**Poznámka: sportuji, abych se mohl při sportování radovat a být šťasten**
5. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, při kterých by byly prováděny ladné pohyby?  
**Poznámka: sportuji, abych zkusil ladné pohyby jako gymnastky, baletky a tanečnicki**
6. Jak byste se cítili při pohybových aktivitách, které by pro vás znamenaly zvýšení vaší fyzické kondice?  
**Poznámka: sportuji, abych měl větší výkonnost (fyzičku), abych více při sportování vydržel**

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU**

**Informovaný souhlas**

**Využito pro potřeby UK FTVS v Praze**

Garant: PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D.

akaplan@ftvs.cuni.cz

Vážení rodiče,

chtěl bych Vás tímto požádat o souhlas pro monitorování pohybových aktivit Vašich dětí pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku a zároveň zjišťování pohybové úrovně v hodinách školní tělesné výchovy na ZŠ ..... (cíl: zjišťování pohybové úrovně: chytání míče, házení tenisovým míčkem, technika běhu; využití disciplín: člunkový běh 4×10 m, skok do dálky z místa, hloubka předklonu, výdrž v rovnovážné poloze, sedy-lehy po dobu 1 min.).

Toto výzkumné šetření má za cíl provést zjištění a následné porovnání pohybové úrovně a pohybových aktivit žáků v podmínkách ZŠ ..... s výsledky v předcházejících letech.

Děkuji

Aleš Kaplan

.....n á v r a t k a – předat třídnímu učiteli .....

Souhlas s monitorování pohybových aktivit mého dítěte pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku a zároveň zjišťování pohybové úrovně v hodinách školní tělesné výchovy na ZŠ .....

Příjmení, jméno: .....

Nehodící prosím škrtněte

Souhlasím

Nesouhlasím

Zvláštní poznámky: .....

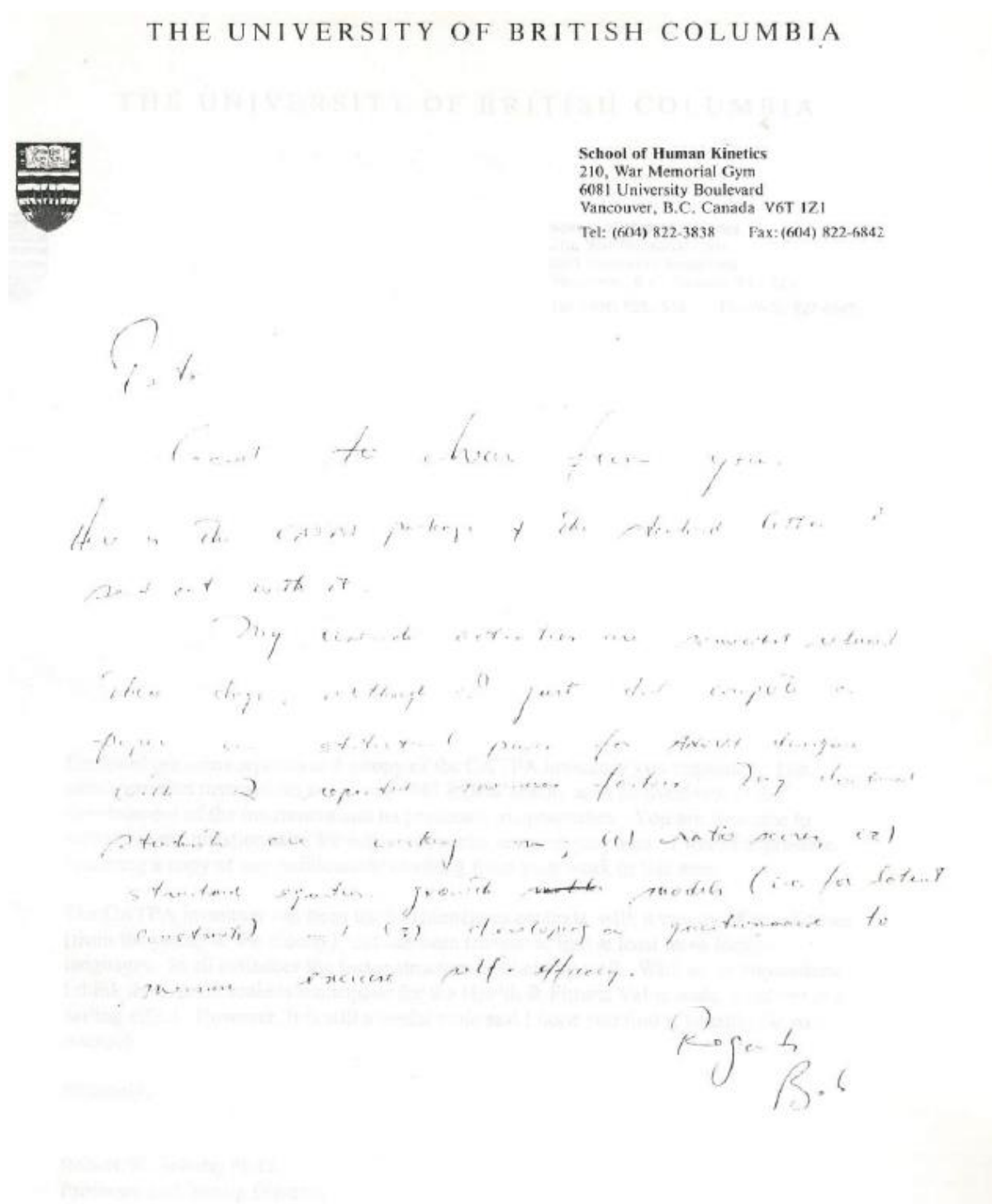
V....., dne.....

Podpis rodičů:

:

Příloha 8

Korespondence se souhlasem prof. Schutze s použitím dotazníku CATPA Grade/Year 3 pro účely výzkumného šetření v podmínkách českého školství



THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA



School of Human Kinetics  
210, War Memorial Gym  
6081 University Boulevard  
Vancouver, B.C. Canada V6T 1Z1  
Tel: (604) 822-3838 Fax: (604) 822-6842

Enclosed are some reprints and a copy of the CATPA inventory you requested. The administration instructions are in our 1985 RQES article, as is an overview of the development of the instrument and its psychometric properties. You are welcome to reproduce the questionnaire for non-commercial research purposes. I would appreciate receiving a copy of any publications resulting from your work in this area.

The CATPA inventory has been used in numerous contexts, with a variety of populations (from the young to the elderly), and has been translated into at least three foreign languages. In all instances the factor structure has held up well. With some populations I think the 5-point scale is inadequate for the Health & Fitness Value scale, resulting in a ceiling effect. However, it is still a useful scale and I hope you find it suitable for your research.

Sincerely,

Robert W. Schutz, Ph.D.  
Professor and Acting Director

RWS/lid



Příklad vyhodnocovacího protokolu dotazníku CATPA Grade/Year 3 v anglickém originále (Schutz, Smoll, Care & Mosher, 1985)

**Appendix B**  
**Revised CATPA Inventory: Sample Page for the Social Growth Subdomain**

---

How do you feel about the idea in the box?

**PHYSICAL ACTIVITY FOR SOCIAL GROWTH**  
Taking part in physical activities which  
give you a chance to meet new people.

Always think about the Idea in the Box  
If you do not understand this idea, mark this box  and go to the next page

1.	good	_____	bad
2.	of no use	_____	useful
3.	not pleasant	_____	pleasant
4.	nice	_____	awful
5.	happy	_____	sad

---

Příloha 11

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu skok do dálky z místa v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 1

**Pohybová úroveň v testu skok do dálky z místa u obou sledovaných souborů (n=297) v 1. etapě (1998/1999)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	7,07 %	28,62 %	35,69 %	23,91 %	4,71 %

Tabulka 2

**Pohybová úroveň v testu skok do dálky z místa u obou sledovaných souborů (n=179) ve 2. etapě (2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n = 179)	5,59 %	29,05 %	39,11 %	21,79 %	4,47 %

Tabulka 3

**Pohybová úroveň v testu skok do dálky z místa u sledovaných souborů (n=476) v obou etapách (1998/1999 a 2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor 1. a 2. etapa (n = 476)	6,51 %	28,78 %	36,97 %	23,11 %	4,62 %

$$\chi^2 = 0,97; df = 4; p = 0,915$$

Příloha 12

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu leh – sed v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 4

**Pohybová úroveň v testu leh – sed u obou sledovaných souborů (n = 297) v 1. etapě (1998/1999)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	0,67 %	6,40 %	39,06 %	37,71 %	16,16 %

Tabulka 5

**Pohybová úroveň v testu leh – sed u obou sledovaných souborů (n = 179) ve 2. etapě (2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n = 179)	1,12 %	12,85 %	40,78 %	37,99 %	7,26 %

Tabulka 6

**Pohybová úroveň v testu leh – sed u sledovaných souborů (n = 476) v obou etapách (1998/1999 a 2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor 1. a 2. etapa (n = 476)	0,84 %	8,82 %	39,71 %	37,62 %	12,82 %

$$\chi^2 = 12,52; df = 4; p = 0,014$$

Příloha 13

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu člunkový běh 4 × 10 m v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 7

**Pohybová úroveň v testu člunkový běh 4 × 10 m u obou sledovaných souborů (n = 297) v 1. etapě (1998/1999)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	3,37 %	21,55 %	55,89 %	19,19 %	0 %

Tabulka 8

**Pohybová úroveň v testu člunkový běh 4 × 10 m u obou sledovaných souborů (n = 179) ve 2. etapě (2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n = 179)	1,68 %	10,06 %	54,19 %	34,08 %	0 %

Tabulka 9

**Pohybová úroveň v testu člunkový běh 4 × 10 m u sledovaných souborů (n = 476) v obou etapách (1998/1999 a 2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor 1. a 2. etapa (n = 476)	2,73 %	17,23 %	55,25 %	24,79 %	0 %

$\chi^2 = 19,78$ ; df = 3; p = 0,000

Příloha 14

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu hluboký předklon v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 10

**Pohybová úroveň v testu hluboký předklon u obou sledovaných souborů (n = 297) v 1. etapě (1998/1999)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	34,01 %	33,00 %	20,20 %	6,40 %	6,40 %

Tabulka 11

**Pohybová úroveň v testu hluboký předklon u obou sledovaných souborů (n = 179) ve 2. etapě (2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n = 179)	34,43 %	47,49 %	10,06 %	3,91 %	1,12 %

Tabulka 12

**Pohybová úroveň v testu hluboký předklon u sledovaných souborů (n = 476) v obou etapách (1998/1999 a 2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor 1. a 2. etapa (n = 476)	35,29 %	38,45 %	16,39 %	5,46 %	4,41 %

$$\chi^2 = 21,81; df = 4; p = 0,000$$

Příloha 15

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu rovnovážná poloha v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 13

**Pohybová úroveň v testu rovnovážná poloha u obou sledovaných souborů (n = 297) v 1. etapě (1998/1999)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	33,67 %	22,22 %	17,51 %	11,78 %	14,81 %

Tabulka 14

**Pohybová úroveň v testu rovnovážná poloha u obou sledovaných souborů (n = 179) ve 2. etapě (2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n = 179)	44,69 %	24,02 %	12,29 %	4,47 %	14,53 %

Tabulka 15

**Pohybová úroveň v testu rovnovážná poloha u sledovaných souborů (n = 476) v obou etapách (1998/1999 a 2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor 1. a 2. etapa (n = 476)	37,82 %	22,90 %	15,55 %	9,03 %	14,71 %

$$\chi^2 = 12,32; df = 4; p = 0,015$$

Příloha 16

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň obou sledovaných souborů do pěti kategorií v testu chytání míče v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 16

**Pohybová úroveň v testu chytání míče u obou sledovaných souborů (n = 297) v 1. etapě (1998/1999)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	4,38 %	21,89 %	44,78 %	28,62 %	0,34 %

Tabulka 17

**Pohybová úroveň v testu chytání míče u obou sledovaných souborů (n = 179) ve 2. etapě (2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n=179)	0,56 %	27,37 %	58,10 %	12,85 %	1,12 %

Tabulka 18

**Pohybová úroveň v testu chytání míče u sledovaných souborů (n = 476) v obou etapách (1998/1999 a 2008/2009)**

Soubor	Výrazně podprůměrný	Podprůměrný	Průměrný	Nadprůměrný	Výrazně nadprůměrný
Celý soubor 1. a 2. etapa (n = 476)	2,94 %	23,95 %	49,79 %	22,69 %	0,63 %

$\chi^2 = 24,24$ ; df = 4; p = 0,000

## Příloha 17

Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyň souborů VS1-1, VS2-1, VS1-2, VS2-2 ve dvou sledovaných etapách (1998/1999 a 2008/2009) pro následnou identifikaci pohybové neúspěšnosti na základě individuálních testových profilů žáků



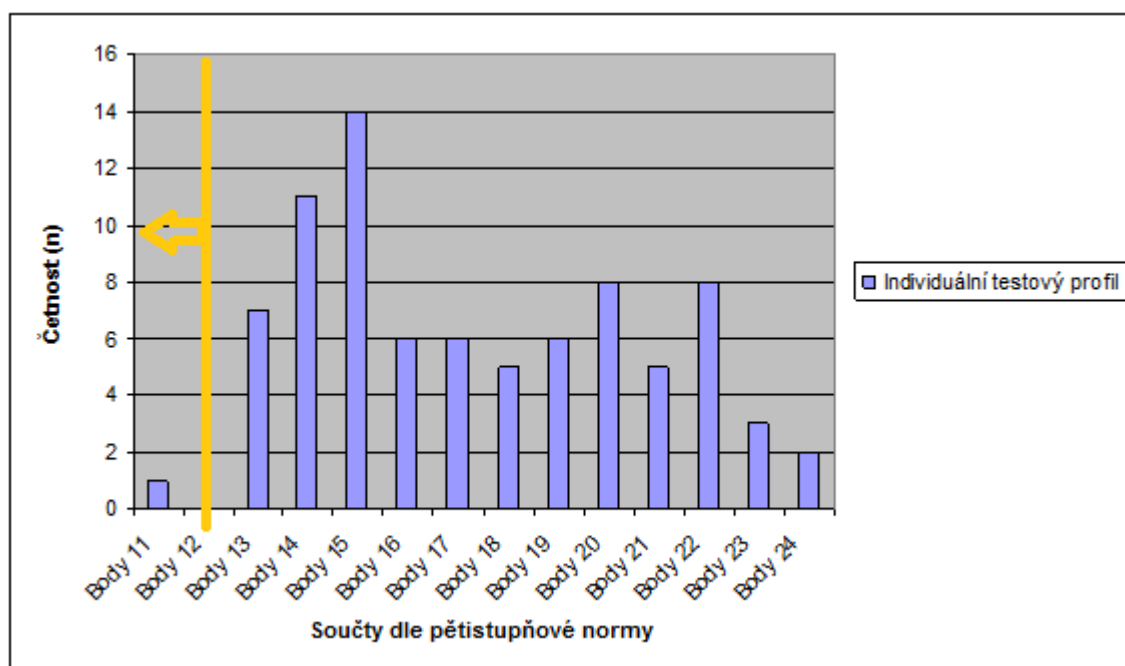
Příloha 17a

Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyně souborů VS1-1, VS2-1 ve školním roce 1998/1999

Tabulka 19

Frekvenční tabulka individuálních testových profilů žáků souboru VS1-1 (1998/1999)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žáci VS1-1					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
11	1	1	1,22	1,22	1,22	1,22
12						
13	7	8	8,54	9,76	8,54	9,76
14	11	19	13,44	23,20	13,44	23,20
15	14	33	17,07	40,27	17,07	40,27
16	6	39	7,32	47,59	7,32	47,59
17	6	45	7,32	54,91	7,32	54,91
18	5	50	6,10	61,01	6,10	61,01
19	6	56	7,32	68,33	7,32	68,33
20	8	64	9,76	78,09	9,76	78,09
21	5	69	6,10	84,19	6,10	84,19
22	8	77	9,76	93,95	9,76	93,95
23	3	80	3,66	97,61	3,66	97,61
24	2	82	2,44	100,00	2,44	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>82</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



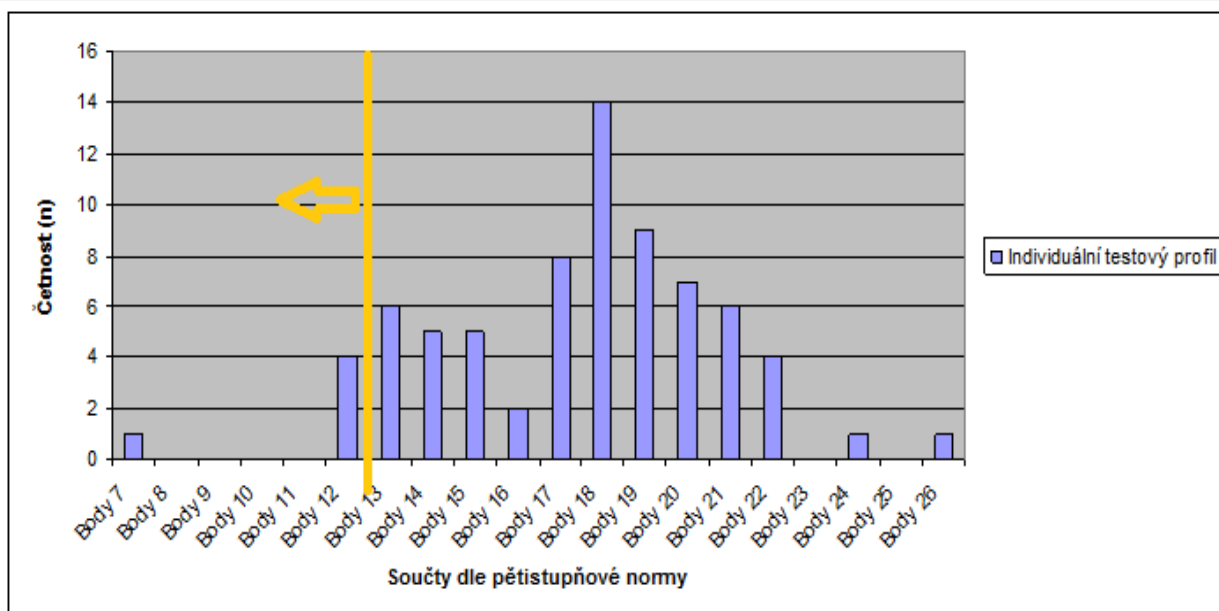
Graf 1

Histogram četností individuálních testových profilů žáků souboru VS1-1 (1998/1999)

Tabulka 20

Frekvenční tabulka individuálních testových profilů žáků souboru VS2-1 (1998/1999)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žáci VS2-1					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
7	1	1	1,37	1,37	1,37	1,37
8						
9						
10						
11						
12	4	5	5,48	6,85	5,48	6,85
13	6	11	8,22	15,07	8,22	15,07
14	5	16	6,85	21,92	6,85	21,92
15	5	21	6,85	28,77	6,85	28,77
16	2	23	2,74	31,51	2,74	31,51
17	8	31	10,96	42,47	10,96	42,47
18	14	45	19,18	61,65	19,18	61,65
19	9	54	12,33	73,98	12,33	73,98
20	7	61	9,59	83,58	9,59	83,58
21	6	67	8,22	91,79	8,22	91,79
22	4	71	5,48	97,27	5,48	97,27
23						
24	1	72	1,37	98,64	1,37	98,64
25						
26	1	73	1,37	100,00	1,37	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>73</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



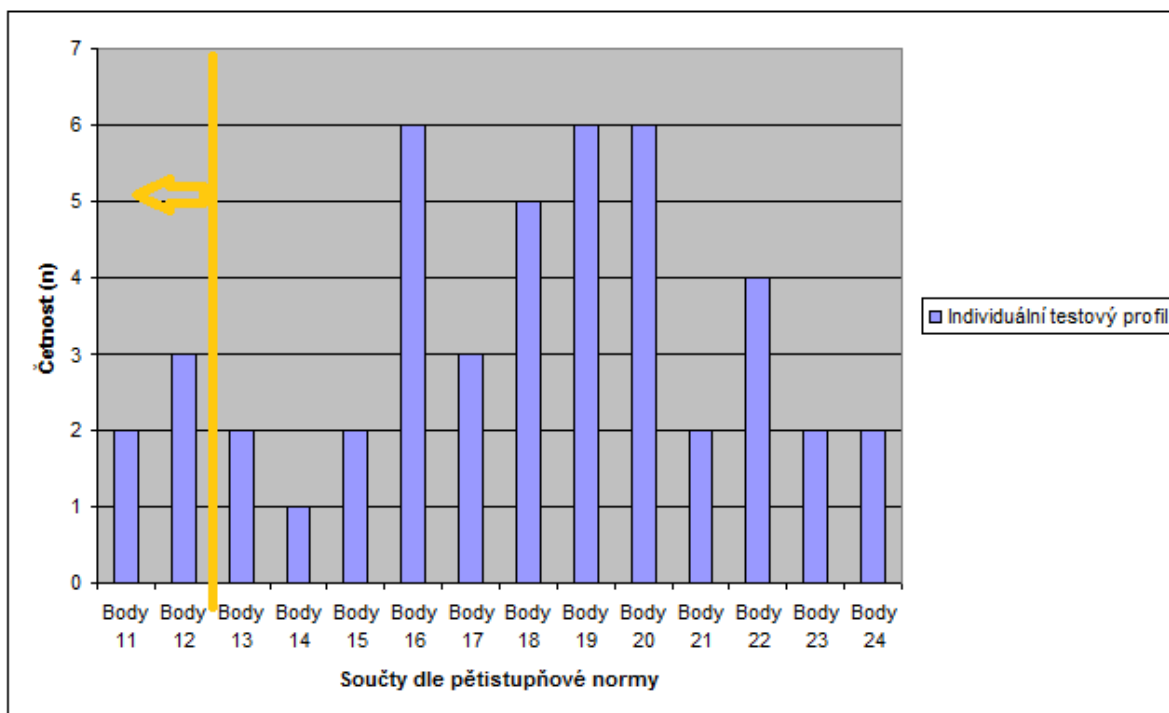
Graf 2

Histogram četností individuálních testových profilů žáků souboru VS2-1 (1998/1999)

Tabulka 21

Frekvenční tabulka individuálních testových profilů žákyň souboru VS1-1 (1998/1999)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žákyň VS1-1					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
11	2	2	4,35	4,35	4,35	4,35
12	3	5	6,52	10,87	6,52	10,87
13	2	7	4,35	15,22	4,35	15,22
14	1	8	2,17	17,39	2,17	17,39
15	2	10	4,35	21,74	4,35	21,74
16	6	16	13,04	34,78	13,04	34,78
17	3	19	6,52	41,30	6,52	41,30
18	5	24	10,87	52,17	10,87	52,17
19	6	30	13,04	65,21	13,04	65,21
20	6	36	13,04	78,25	13,04	78,25
21	2	38	4,35	82,60	4,35	82,60
22	4	42	8,70	91,30	8,70	91,30
23	2	44	4,35	95,65	4,35	95,65
24	2	46	4,35	100,00	4,35	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>46</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



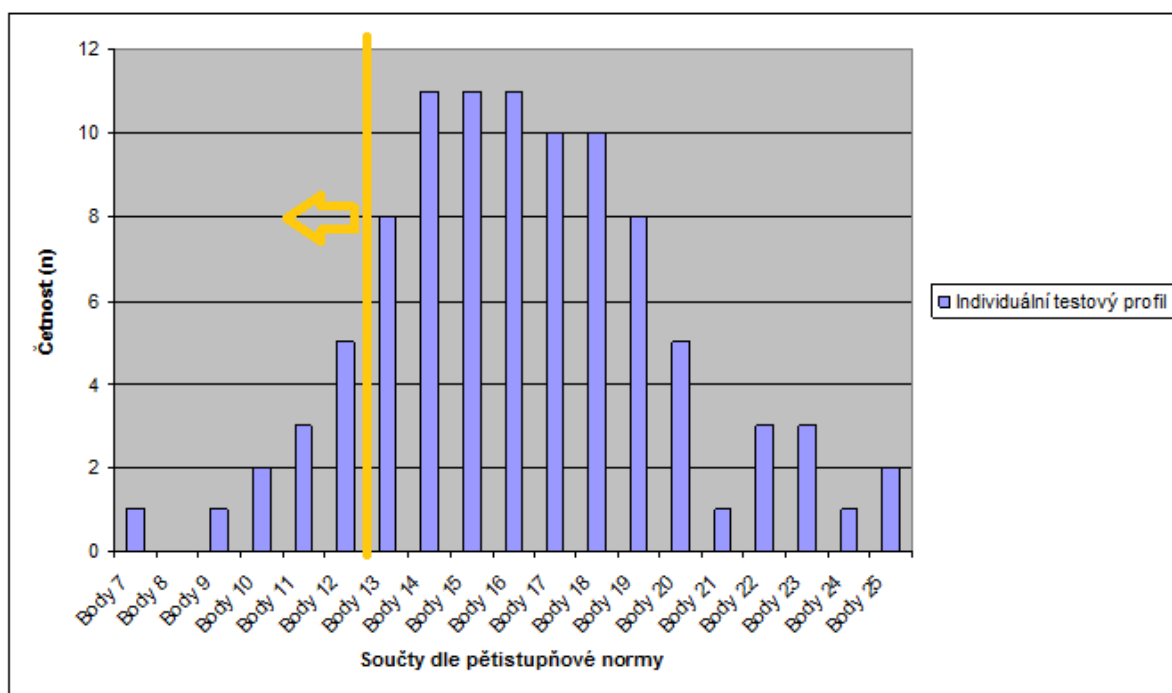
Graf 3

Histogram četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS1-1 (1998/1999)

Tabulka 22

Frekvenční tabulka četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS2-1 (1998/1999)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žákyňě VS2-1					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
7	1	1	1,04	1,04	1,04	1,04
8						
9	1	2	1,04	2,08	1,04	2,08
10	2	4	2,08	4,16	2,08	4,16
11	3	7	3,13	7,29	3,13	7,29
12	5	12	5,21	12,50	5,21	12,50
13	8	20	8,33	20,83	8,33	20,83
14	11	31	11,46	32,29	11,46	32,29
15	11	42	11,46	43,75	11,46	43,75
16	11	53	11,46	55,21	11,46	55,21
17	10	63	10,42	65,63	10,42	65,63
18	10	73	10,42	76,05	10,42	76,05
19	8	81	8,33	84,38	8,33	84,38
20	5	86	5,21	89,59	5,21	89,59
21	1	87	1,04	90,63	1,04	90,63
22	3	90	3,13	93,76	3,13	93,76
23	3	93	3,13	96,89	3,13	96,89
24	1	94	1,04	97,93	1,04	97,93
25	2	96	2,08	100,00	2,08	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>96</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



Graf 4

Histogram četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS2-1 (1998/1999)

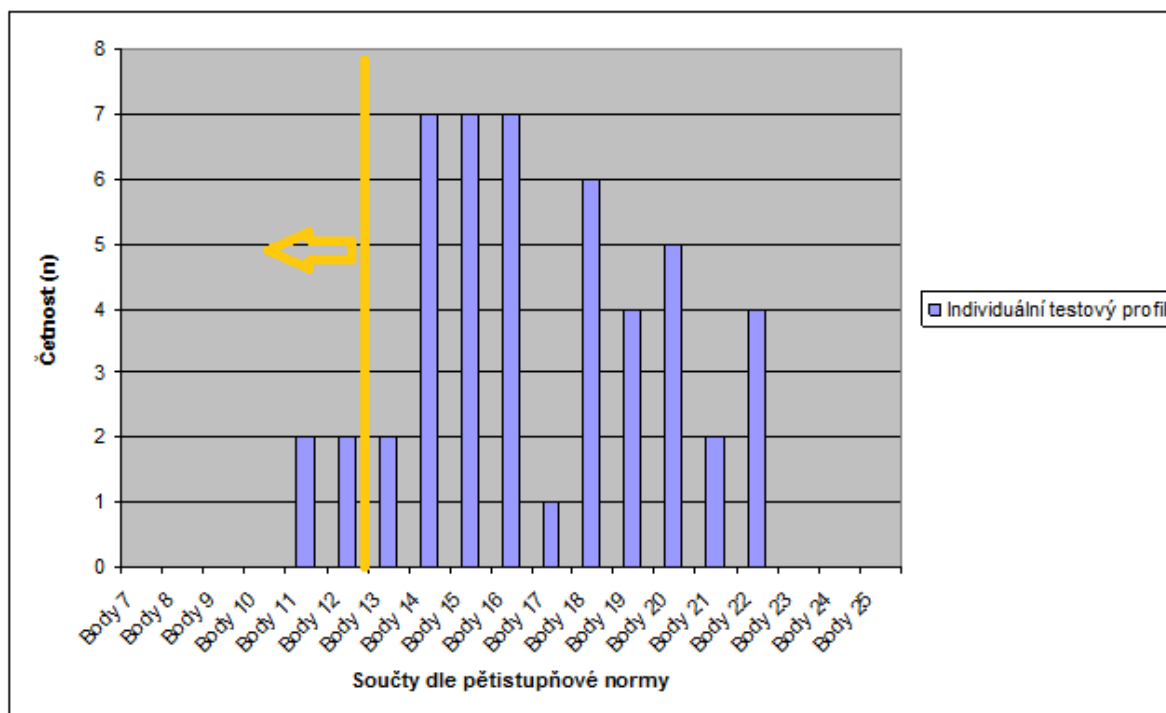
Příloha 17b

Vyhodnocení pohybové úrovně žáků a žákyně souborů VS1-2, VS2-2 ve školním roce 2008/2009

Tabulka 23

Frekvenční tabulka četností individuálních testových profilů žáků souboru VS1-2 (2008/2009)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žáci VS1-2					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
11	2	2	4,09	4,09	4,09	4,09
12	2	4	4,09	8,18	4,09	8,18
13	2	6	4,09	12,27	4,09	12,27
14	7	13	14,29	26,56	14,29	26,56
15	7	20	14,29	40,85	14,29	40,85
16	7	27	14,29	55,14	14,29	55,14
17	1	28	2,04	57,18	2,04	57,18
18	6	34	12,24	69,42	12,24	69,42
19	4	38	8,16	77,58	8,16	77,58
20	5	43	10,20	87,78	10,20	87,78
21	2	45	4,09	91,87	4,09	91,87
22	4	49	8,16	100,00	8,16	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>49</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



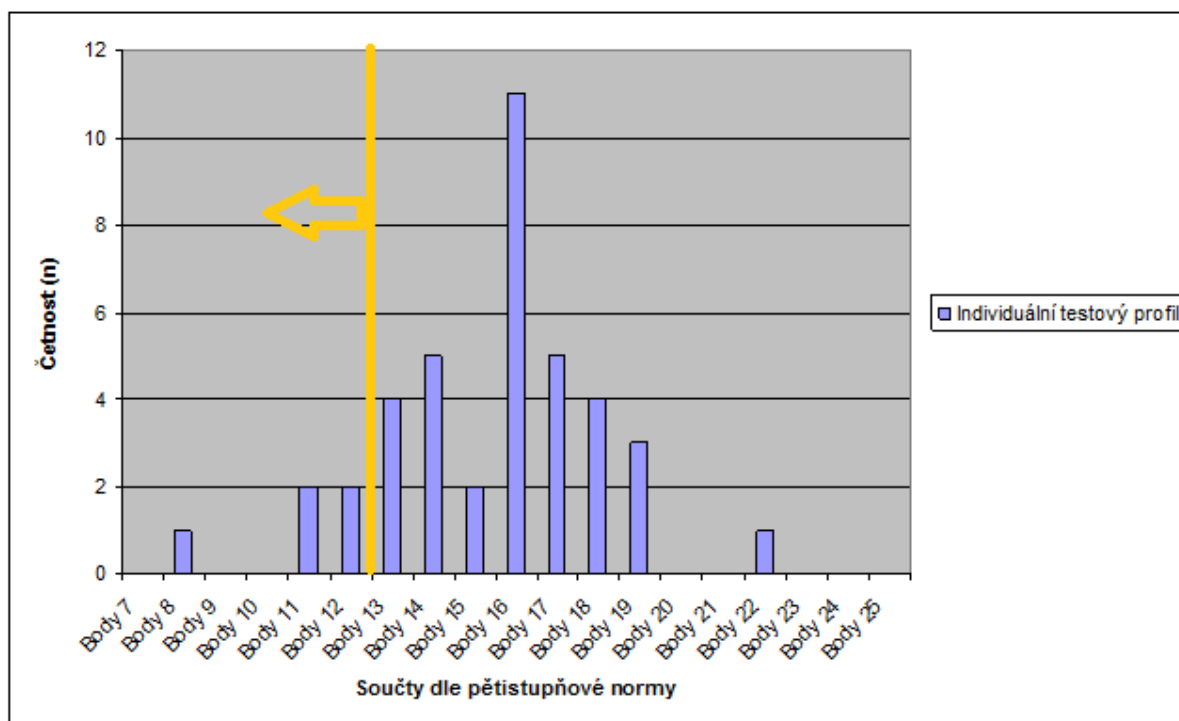
Graf 5

Histogram četností individuálních testových profilů žáků souboru VS1-2 (2008/2009)

Tabulka 24

Frekvenční tabulka četností individuálních testových profilů žáků souboru VS2-2 (2008/2009)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žáci VS2-2					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
8	1	1	2,50	2,50	2,50	2,50
9						
10						
11	2	3	5,00	7,50	5,00	7,50
12	2	5	5,00	12,50	5,00	12,50
13	4	9	10,00	22,50	10,00	22,50
14	5	14	12,50	35,00	12,50	35,00
15	2	16	5,00	40,00	5,00	40,00
16	11	27	27,50	67,50	27,50	67,50
17	5	32	12,50	80,00	12,50	80,00
18	4	36	10,00	90,00	10,00	90,00
19	3	39	7,50	97,50	7,50	97,50
20						
21						
22	1	40	2,50	100,00	2,50	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



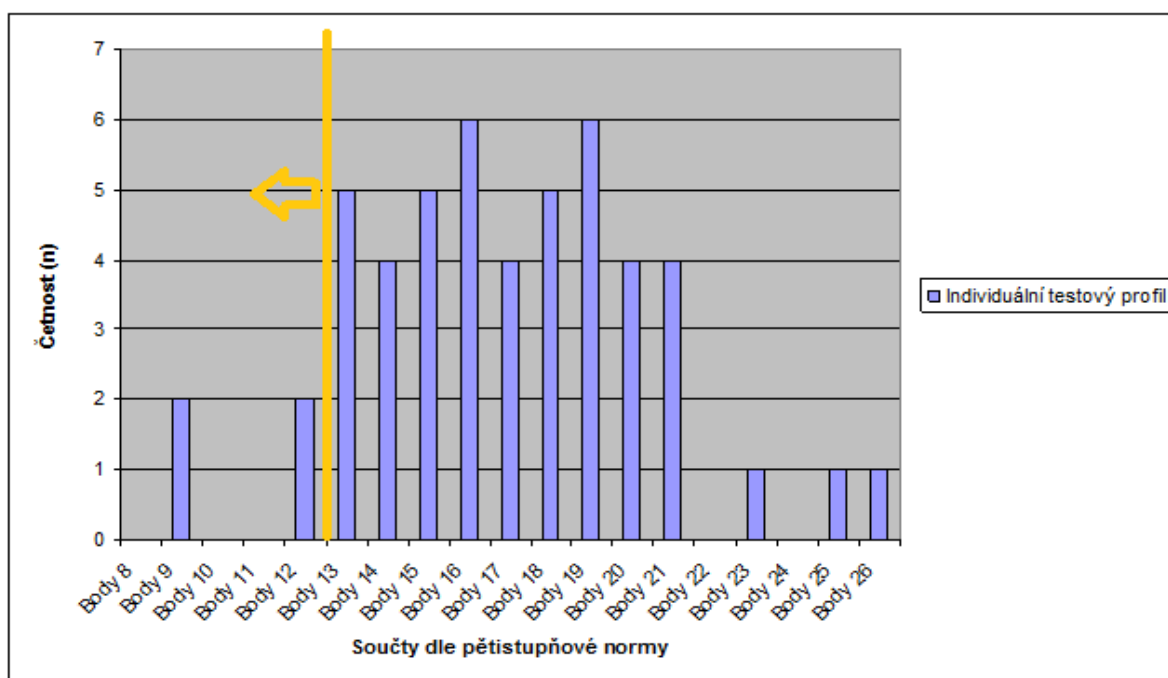
Graf 6

Histogram četností individuálních testových profilů žáků souboru VS2-2 (2008/2009)

Tabulka 25

Frekvenční tabulka četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS1-2 (2008/2009)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žákyňě VS1-2					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
9	2	2	4,00	4,00	4,00	4,00
10						
11						
12	2	4	4,00	8,00	4,00	8,00
13	5	9	10,00	18,00	10,00	18,00
14	4	13	8,00	26,00	8,00	26,00
15	5	18	10,00	36,00	10,00	36,00
16	6	24	12,00	48,00	12,00	48,00
17	4	28	8,00	56,00	8,00	56,00
18	5	33	10,00	66,00	10,00	66,00
19	6	39	12,00	78,00	12,00	78,00
20	4	43	8,00	86,00	8,00	86,00
21	4	47	8,00	94,00	8,00	94,00
22						
23	1	48	2,00	96,00	2,00	96,00
24						
25	1	49	2,00	98,00	2,00	98,00
26	1	50	2,00	100,00	2,00	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>50</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



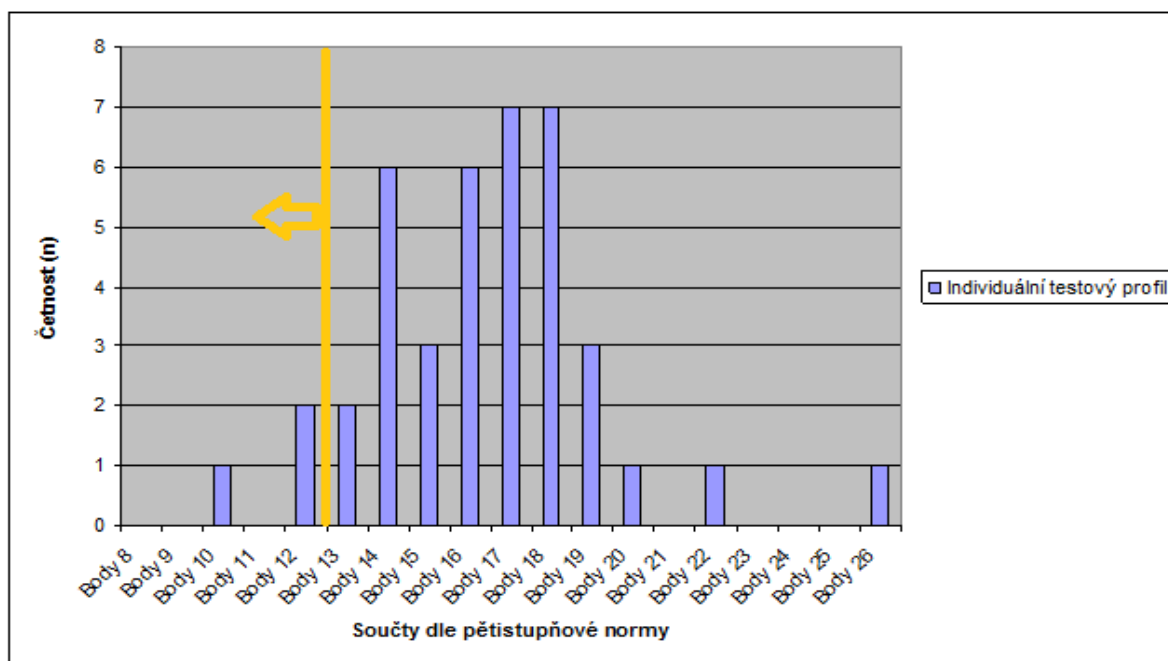
Graf 7

Histogram četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS1-2 (2008/2009)

Tabulka 26

Frekvenční tabulka četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS2-2 (2008/2009)

Součet bodů podle pětistupňové normy	Tabulka četností: celkem body – žákyňě VS2-2					
	Četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost (platných)	Kumulativní % (platných)	Relativní četnost (všech)	Kumulativní % (všech)
10	1	1	2,50	2,50	2,50	2,50
11						
12	2	3	5,00	7,50	5,00	7,50
13	2	5	5,00	12,50	5,00	12,50
14	6	11	15,00	27,50	15,00	27,50
15	3	14	7,50	35,00	7,50	35,00
16	6	20	15,00	50,00	15,00	50,00
17	7	27	17,50	67,50	17,50	67,50
18	7	34	17,50	85,00	17,50	85,00
19	3	37	7,50	92,50	7,50	92,50
20	1	38	2,50	95,00	2,50	95,00
21						
22	1	39	2,50	97,50	2,50	97,50
23						
24						
25						
26	1	40	2,50	100,00	2,50	100,00
<b>Σ</b>	<b>0</b>	<b>40</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>	<b>0,00</b>	<b>100,00</b>



Graf 8

Histogram četností individuálních testových profilů žákyň souboru VS2-2 (2008/2009)



## Příloha 18

Rozložení pohybové úrovně žáků a žákyň sledovaných souborů do tří kategorií v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Tabulka 27

Pohybová úroveň žáků a žákyň souborů VS1-1, VS2-1 ve školním roce 1998/1999

Soubor	Hodnocení pohybové úrovně		
	1	2	3
VS1-1 (n = 128)	20 15,62 %	80 62,50 %	28 21,88 %
žáci ŽCI (n = 82)	10 12,19 %	54 65,86 %	18 21,95 %
žákyně ŽKY (n = 46)	10 21,74 %	26 56,52 %	10 21,74 %
VS2-1 (n = 169)	36 21,30 %	113 66,86 %	20 11,84 %
žáci ŽCI (n = 74)	10 13,51 %	53 71,63 %	11 14,86 %
žákyně ŽKY (n = 95)	26 27,37 %	60 63,16 %	9 9,47 %
Celý soubor VS1-1 a VS2-1 (n = 297)	56 18,86 %	193 64,98 %	48 16,16 %
žáci ŽCI (n = 156)	20 12,82 %	107 68,59 %	29 18,59 %
žákyně ŽKY (n = 141)	36 25,53 %	86 61,00 %	19 13,47 %

Tabulka 28

Pohybová úroveň žáků a žákyň souborů VS1-2, VS2-2 ve školním roce 2008/2009

Soubor	Hodnocení pohybové úrovně		
	1	2	3
VS1-2 (n = 99)	15 15,15 %	71 71,72 %	13 13,13 %
žáci ŽCI (n = 50)	8 16,00 %	36 72,00 %	6 12,00 %
žákyně ŽKY (n = 49)	7 14,29 %	35 71,42 %	7 14,29 %
VS2-2 (n = 80)	14 17,50 %	63 78,75 %	3 3,03 %
žáci ŽCI (n = 40)	7 17,50 %	32 80,00 %	1 2,50 %
žákyně ŽKY (n = 40)	7 17,50 %	31 77,50 %	2 5,00 %
Celý soubor VS1-2 a VS2-2 (n = 179)	29 16,20 %	134 74,86 %	16 8,94 %
žáci ŽCI	15	68	7

(n = 90)	16,67 %	75,55 %	7,78 %
žákyně ŽKY (n = 89)	14 15,73 %	66 74,16 %	9 10,11 %

Příloha 19

Zastoupení tří kategorií (podle pohybové úrovně) žáků a žákyň v jednotlivých třídách sledovaných souborů v obou etapách výzkumného šetření

Tabulka 29

Zastoupení tří kategorií žáků a žákyň v jednotlivých třídách sledovaných souborů ve školním roce 1998/1999

Třída	Počet skutečně testovaných žáků a žákyň (n)	Celkový počet žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (n)	Žáci s pohybovou neúspěšností (n)	Žákyně s pohybovou neúspěšností (n)	Žáci se zákl. pohyb. fondem (n)	Žákyně se zákl. pohyb. fondem (n)	Žáci s pohyb. úspěšností (n)	Žákyně s pohyb. úspěšností (n)
3. A VS1-1	18	3 (16,7 %)	0	3	7	4	4	0
3. B VS1-1	22	3 (13,6 %)	2	1	9	8	1	1
3. C VS1-1	25	9 (36,0 %)	3	6	8	6	1	1
4. A VS1-1	17	0	0	0	7	1	5	4
4. B VS1-1	22	3 (13,6 %)	3	0	11	4	4	0
4. C VS1-1	24	2 (8,3 %)	2	0	12	3	3	4
3. A VS2-1	26	5 (19,2 %)	3	2	10	11	0	0
3. B VS2-1	25	4 (16,0 %)	0	4	8	12	1	0
3. C VS2-1	23	7 (30,4 %)	0	7	7	8	0	1
3. D VS2-1	23	0	0	0	8	9	2	4
4. A VS2-1	19	6 (31,6 %)	1	5	2	5	4	2
4. B VS2-1	22	8 (36,4 %)	4	4	4	10	0	0
4. C VS2-1	15	5 (33,3 %)	1	4	7	3	0	0
4. D VS2-1	16	1 (6,25 %)	1	0	7	2	4	2
<b>Σ</b>	<b>297</b>	<b>56 (18,85 %)</b>	<b>20</b>	<b>36</b>	<b>107</b>	<b>86</b>	<b>29</b>	<b>19</b>

Tabulka 30

Zastoupení tří kategorií žáků a žákyň v jednotlivých třídách sledovaných souborů ve školním roce 2008/2009

Třída	Počet skutečně testovaných žáků a žákyň (n)	Celkový počet žáků a žákyň s pohybovou neúspěšností (n)	Žáci s pohybovou neúspěšností (n)	Žákyně s pohybovou neúspěšností (n)	Žáci se zákl. pohyb. fondem (n)	Žákyně se zákl. pohyb. fondem (n)	Žáci s pohyb. úspěšností (n)	Žákyně s pohyb. úspěšností (n)
3. A VS1-2	11	3 (27,3 %)	1	2	4	3	0	1
3. B VS1-2	11	0	0	0	4	5	2	0
3. C VS1-2	20	2 (10,0 %)	1	1	7	8	2	1
3. D VS1-2	14	2 (14,3 %)	0	2	6	5	0	1
4. A VS1-2	17	4 (23,5 %)	3	1	5	5	0	3

4. B VS1-2	12	2 (16,7 %)	1	1	4	5	0	1
4. C VS1-2	14	2 (14,3 %)	2	0	6	4	2	0
3. A VS2-2	22	1 (4,5 %)	0	1	10	10	0	1
3. B VS2-2	25	4 (16,0 %)	2	2	12	8	0	1
4. A VS2-2	17	3 (17,7 %)	1	2	7	6	1	0
4. B VS2-2	16	6 (37,5 %)	4	2	3	7	0	0
<b>Σ</b>	<b>179</b>	<b>29 (16,20 %)</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>68</b>	<b>66</b>	<b>7</b>	<b>9</b>

Příloha 20

Charakteristika vybraných antropometrických ukazatelů žáků a žákyň sledovaných souborů v jednotlivých etapách výzkumného šetření

Příloha 20a

Tělesná hmotnost v 1. etapě výzkumného šetření (školní rok 1998/1999)

Tabulka 31

Tělesná hmotnost žáků a žákyň (žactvo) tří kategorií ( $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{ZPF}$ ;  $\check{Z}t^{sPÚ}$ ) souborů VS1-1 a VS2-

1

Group	Count (n)	Mean (kg)	St. Deviation	SE	95% Confidence Interval for Mean		Min. (kg)	Max. (kg)
					Lower Bound	Upper Bound		
VS1-1 $\check{Z}t^{sPN}$	20	34,97	7,93	1,77	31,25	38,68	20,5	48,0
VS1-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	80	33,85	7,70	,86	32,13	35,56	23,3	72,5
VS1-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	28	34,15	3,78	,71	32,69	35,62	24,5	41,0
VS1-1 celý soubor	128	34,09	7,04	,62	32,86	35,32	20,5	72,5
Test homogeneity: Levene Stat. = 2,86 kg df.1 = 2 df.2 = 166 p = ,060 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 502,42 df. = 2 stupně volnosti = 251,21 F = 6,88 p = ,001 v rámci souborů: součet čtverců = 6061,16 df. = 166 stupně volnosti = 36,51 celkem: součet čtverců = 6288,06 df. = 127								
VS2-1 $\check{Z}t^{sPN}$	36	35,52	7,29	1,21	33,07	37,98	24,5	52,0
VS2-1 $\check{Z}t^{ZPF}$	113	31,93	5,80	,58	30,85	33,01	22,0	51,0
VS2-1 $\check{Z}t^{sPÚ}$	20	29,88	4,91	1,18	27,58	32,17	22,0	40,0
VS2-1 celý soubor	169	32,46	6,25	,48	31,51	33,40	22,0	52,0
Test homogeneity: Levene Stat. = 4,28 kg df.1 = 2 df.2 = 125 p = ,016 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 20,08 df. = 2 stupně volnosti = 10,04 F = 0,20 p = ,819 v rámci souborů: součet čtverců = 6267,98 df. = 125 stupně volnosti = 50,14 celkem: součet čtverců = 6563,58 df. = 168								

Pozn.  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností

## Příloha 20b

Tělesná hmotnost ve 2. etapě výzkumného šetření (školní rok 2008/2009)

Tabulka 32

Tělesná hmotnost žáků a žákyň (žactvo) tří kategorií ( $\check{Z}_{t^{sPN}}$ ;  $\check{Z}_{t^{PPr}}$ ;  $\check{Z}_{t^{PNad}}$ ) souborů VS1-2 a VS2-

2

Group	Count (n)	Mean (kg)	St. Deviation	SE	95% Confidence Interval for Mean		Min. (kg)	Max. (kg)
					Lower Bound	Upper Bound		
VS1-2 $\check{Z}_{t^{sPN}}$	15	38,93	7,69	1,98	34,68	43,19	27,0	52,0
VS1-2 $\check{Z}_{t^{ZPF}}$	71	35,70	6,09	,72	34,26	37,14	24,0	52,0
VS1-1 $\check{Z}_{t^{sPÚ}}$	13	31,00	4,60	1,28	28,22	33,78	25,0	40,0
VS1-2 celý soubor	99	35,58	6,48	,65	34,28	36,87	24,0	52,0
Test homogeneity: Levene Stat. = 2,46 kg df.1 = 2 df.2 = 96 p = ,091 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 442,46 df. = 2 stupně volnosti = 221,23 F = 5,78 p = ,004 v rámci souborů: součet čtverců = 3673,72 df. = 96 stupně volnosti = 38,18 celkem: součet čtverců = 4116,18 df. = 98								
VS2-2 $\check{Z}_{t^{sPN}}$	14	38,86	7,72	2,06	34,40	43,32	24,0	52,0
VS2-2 $\check{Z}_{t^{ZPF}}$	63	32,14	5,49	,69	30,76	33,53	22,0	48,0
VS2-2 $\check{Z}_{t^{sPÚ}}$	3	28,00	2,00	1,15	23,03	32,97	26,0	30,0
VS2-2 celý soubor	80	33,16	6,41	,72	31,73	34,59	22,0	52,0
Test homogeneity: Levene Stat. = 2,20 kg df.1 = 2 df.2 = 77 p = ,118 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = 599,46 df. = 2 stupně volnosti = 299,73 F = 8,70 p = ,000 v rámci souborů: součet čtverců = 2651,43 df. = 77 stupně volnosti = 34,43 celkem: součet čtverců = 3250,89 df. = 79								

Pozn.  $\check{Z}_{t^{sPN}}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}_{t^{ZPF}}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}_{t^{sPÚ}}$  = žactvo s pohybovou úspěšností

## Příloha 20c

Tělesná výška v 1. etapě výzkumného šetření (školní rok 1998/1999)

Tabulka 33

Tělesná výška žáků a žákyň (žactvo) tří kategorií ( $\check{Z}_t^{sPN}$ ;  $\check{Z}_t^{PPr}$ ;  $\check{Z}_t^{PNad}$ ) souborů VS1-1 a VS2-1

Group	Count (n)	Mean (m)	St. Deviation	SE	95% Confidence Interval for Mean		Min. (m)	Max. (m)
					Lower Bound	Upper Bound		
VS1-1 $\check{Z}_t^{sPN}$	20	1,39	,08	,02	1,36	1,43	1,24	1,55
VS1-1 $\check{Z}_t^{ZPF}$	80	1,41	,07	,01	1,39	1,42	1,24	1,58
VS1-1 $\check{Z}_t^{sPÚ}$	28	1,43	,04	,01	1,41	1,44	1,34	1,49
VS1-1 celý soubor	128	1,41	,07	,01	1,40	1,42	1,24	1,58
Test homogeneity: Levene Stat. = 4,48 m df.1 = 2 df.2 = 125 p = ,013 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = ,02 df. = 2 stupně volnosti = ,01 F = 1,62 p = ,202 v rámci souborů: součet čtverců = ,59 df. = 125 stupně volnosti = ,00 celkem: součet čtverců = ,61 df. = 127								
VS2-1 $\check{Z}_t^{sPN}$	36	1,40	,08	,01	1,38	1,43	1,20	1,53
VS2-1 $\check{Z}_t^{ZPF}$	113	1,37	,07	,01	1,36	1,38	1,21	1,59
VS2-1 $\check{Z}_t^{sPÚ}$	20	1,36	,06	,01	1,33	1,39	1,28	1,46
VS2-1 celý soubor	169	1,38	,07	,01	1,37	1,39	1,20	1,59
Test homogeneity: Levene Stat. = ,93 m df.1 = 2 df.2 = 166 p = ,398 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = ,03 df. = 2 stupně volnosti = ,02 F = 3,28 p = ,040 v rámci souborů: součet čtverců = ,79 df. = 166 stupně volnosti = ,00 celkem: součet čtverců = ,82 df. = 168								

Pozn.  $\check{Z}_t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}_t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}_t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností

## Příloha 20d

Tělesná výška ve 2. etapě výzkumného šetření (školní rok 2008/2009)

Tabulka 34

Tělesná výška žáků a žákyně (žactvo) tří kategorií ( $\check{Z}t^{sPN}$ ;  $\check{Z}t^{PPr}$ ;  $\check{Z}t^{PNad}$ ) souborů VS1-2 a VS2-2

Group	Count (n)	Mean (m)	St. Deviation	SE	95% Confidence Interval for Mean		Min. (m)	Max. (m)
					Lower Bound	Upper Bound		
VS1-2 $\check{Z}t^{sPN}$	15	1,40	,07	,02	1,36	1,43	1,28	1,50
VS1-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	71	1,40	,06	,01	1,38	1,41	1,27	1,51
VS1-2 $\check{Z}t^{sPÚ}$	13	1,34	,05	,01	1,32	1,37	1,27	1,44
VS1-2 celý soubor	99	1,39	,06	,01	1,38	1,40	1,27	1,51
Test homogeneity: Levene Stat. = 1,58 m df.1 = 2 df.2 = 96 p = ,210 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = ,03 df. = 2 stupně volnosti = ,02 F = 4,60 p = ,012 v rámci souborů: součet čtverců = ,35 df. = 96 stupně volnosti = ,00 celkem: součet čtverců = ,39 df. = 98								
VS2-2 $\check{Z}t^{sPN}$	14	1,42	,07	,02	1,38	1,46	1,28	1,52
VS2-2 $\check{Z}t^{ZPF}$	63	1,40	,07	,01	1,38	1,41	1,22	1,63
VS2-2 $\check{Z}t^{sPÚ}$	3	1,36	,03	,02	1,29	1,44	1,33	1,39
VS2-2 celý soubor	80	1,40	,07	,01	1,38	1,41	1,22	1,63
Test homogeneity: Levene Stat. = 0,54 m df.1 = 2 df.2 = 77 p = ,582 ANOVA mezi soubory: součet čtverců = ,01 df. = 2 stupně volnosti = ,00 F = 0,88 p = ,419 v rámci souborů: součet čtverců = ,38 df. = 77 stupně volnosti = ,00 celkem: součet čtverců = ,38 df. = 79								

Pozn.  $\check{Z}t^{sPN}$  = žactvo s pohybovou neúspěšností;  $\check{Z}t^{ZPF}$  = žactvo se základním pohybovým fondem;  $\check{Z}t^{sPÚ}$  = žactvo s pohybovou úspěšností

## Seznam zkratek

- AAHPER – angl. American Association for Health, Physical Education, and Recreation, v současnosti také American Association for Health, Physical Education, Recreation, Dance and Sport <http://www.aahperd.org>
- ACSM – angl. American College of Sports Medicine <http://www.acsm.org/>
- ADD – angl. Attention Deficit Disorder
- ADHD – angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder
- ADI – Analýza didaktické interakce
- ALCIS – angl. Active Learning for Children in Schools <http://www.ehfa-programmes.eu/ALCIS>
- ANOVA – angl. ANalysis Of Variance
- AŠSK ČR – Asociace školních sportovních klubů České republiky <http://www.assk.cz>
- BMI – angl. Body Mass Index
- CATPA Grade/Years 3 – angl. Children Attitude Toward Physical Activity
- CDC – angl. CDC Physical activity for everyone: Physical Activity terms <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/physical/terms/index.htm>
- CRUSH – zkratka angl. Coolness = být cool; Realness = opravdovost; Uniqueness = jedinečnost; Self-Identification = ztotožnění; Happiness = štěstí.
- ČMFS – Českomoravský fotbalový svaz (předchůdce FAČR)
- ČOV – Český olympijský výbor <http://www.olympic.cz>
- ČUS – Česká unie sportu <https://www.cuscz.cz/>
- DCD – angl. Developmental coordination disorder
- DDM – Dům dětí a mládeže
- DIPO – D – dotazník pro zjištění vybraných dimenzí postojů k tělesné výchově; DIPO =Dimenze postojů
- DOZ – Dětský odznak zdatnosti (bývalá soutěž všestrannosti pro 4. a 5. ročník ZŠ)
- DSM IV. – angl. Diagnsotic and Statistical Manual of Mental Disorders
- DVD – angl. Digital Versatile Disc nebo Digital Video Disc
- EUROFITTEST – baterie testů sestavená k hodnocení zdatnosti
- FAČR – Fotbalová asociace České republiky
- FISAF – fr. Fédération international des sports aerobics et fitness <http://www.fisafinternational.com/en/>
- FISAF ČR – Český svaz aerobiku a fitness FISAF.cz <http://fisaf.cz/>
- FITNESSGRAM – testová baterie, systém zjišťování zdravotní, tělesné a pohybové zdatnosti (USA)



FIVB – Mezinárodní volejbalová federace <http://www.fivb.com/>  
HDL – angl. high density lipoprotein  
ICSPFT – angl. International Committee on the Standardization of Physical Fitness Tests  
ICHPER – angl. International Council for Health, Physical Education and Recreation,  
v současnosti již International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and  
Dance <http://www.ichpersd.org/>  
KPSV – Kategoriální posuzovací systém videozáznamu  
LMD – Lehká mozková dysfunkce  
LTAD – angl. Long Term Athlete Development <http://sportforlife.ca/>  
MABC-2 – angl. The Movement Assessment Battery for Children--Second Edition  
MET  
MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize  
MQ – motorický kvocient  
MŠMT ČR – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky  
MZ ČR – ministerstvo zdravotnictví České republiky  
NÚV – Národní ústav pro vzdělávání <http://www.nuv.cz>  
OLST – One – leg stand test  
OVOV – Odznak všestrannosti olympijských vítězů  
OZ BPOV – odznak zdatnosti (BPOV = před rokem 1989: „Bud' připraven k obraně vlasti“)  
RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání  
SIGPAH – angl. Strategic Inter-Governmental forum on Physical Activity and Health  
SPAS – angl. Students Perceptions of Ability Scale  
SPIN – technika systematického pozorování interakce; SPIN=Systematické pozorování  
interakce  
UK – angl. United of Kingdom  
USA – angl. Unired States of America  
VK – zkratka pro volejbalový klub  
 $VO_{2max}.kg^{-1}$  – maximální spotřeba kyslíku na kilogram hmotnosti  
VS1 – výzkumný soubor 1  
VS2 – výzkumný soubor 2  
VS1-1 – výzkumný soubor 1 v 1. etapě výzkumného šetření  
VS1-2 – výzkumný soubor 1 ve 2. etapě výzkumného šetření  
VS2-1 – výzkumný soubor 2 v 1. etapě výzkumného šetření  
VS2-2 – výzkumný soubor 2 ve 2. etapě výzkumného šetření  
VZP – Všeobecná zdravotní pojišťovna

UNIFITTEST – testová baterie, doplněná o diagnostiku základních somatických ukazatelů

UPST – Unipedal stance test

WHO – angl. World Health Organisation <http://www.who.int/en/> <http://www.who.cz/>

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola

Ž – žák (sg.)

ŽCI – žáci (pl.)+

Ž<sup>sPN</sup> – žák s pohybovou neúspěšností

Ž<sup>sPÚ</sup> – žák s pohybovou úspěšností

Ž<sup>ZPF</sup> – žák se základním pohybovým fondem

Žk – žákyně (sg)

ŽKY – žákyně (pl.)

Žk<sup>sPN</sup> – žákyně s pohybovou neúspěšností

Žk<sup>sPÚ</sup> – žákyně s pohybovou úspěšností

Žk<sup>ZPF</sup> – žákyně se základním pohybovým fondem

Žt<sup>sPN</sup> – žactvo s pohybovou neúspěšností

Žt<sup>sPÚ</sup> – žactvo s pohybovou úspěšností

Žt<sup>ZPF</sup> – žactvo se základním pohybovým fondem

## **Jmenný rejstřík**

Abbeduto

Adler

Akert

Anderson

Antala

Aronson

Atkinson

Attwood

Austin

Baggley

Balyi

Bandura

Barnett

Bar-Tal

Bartoňová

Bartůněk

Bartík

Baumgartner

Bawden

Behre

Belšan

Bempechat

Bernard

Betz

Blahuš

Bláha

Blytheová

Boekaerts

Boersma

Bohannon

Boržíková

Bowler

Bretschneider

Breuningerová

Bruner  
Brustad  
Březina  
Buchard  
Bunc  
Burrows  
Burton  
Bursová  
Cairney  
Campbell  
Carre  
Carter  
Cimlerová  
Clarkeová  
Cooper  
Corbin  
Cranne  
Cratty  
Croll  
Csémy  
Cuberek  
Cunning  
Czikszenmihályi  
Čechovská  
Čelikovský  
Čepová  
Čermák  
Darom  
Delaney  
Dobry  
Dočkal  
Donnely  
Dorošová  
Dostál  
Drewová

Drtilová  
Duncan  
Duquet  
Dvořáková  
Ďurdiak  
Elliott  
Engelsman  
Erikson  
Ethridge  
Evenson  
Eves  
Failgairrette  
Faucette  
Faight  
Fiala  
Fialová  
Fiedler  
Fischer  
Fleishman  
Flouris  
Folsom-Meek  
Ford  
Forsythová  
Freedson  
Frömel  
Frýbort  
Gajdošová  
Gallehue  
Gardner  
Getschelová  
Giacomoni  
Gilbert  
Goran  
Golding  
Goulding

Görner  
Graham  
Gray  
Guttmanz  
Hadj-Moussová  
Hainer  
Hainerová  
Hamřík  
Hands  
Hanušová  
Hanzlíková  
Hartl  
Haughey  
Havlíček  
Hawes  
Hay  
Hayesová  
Haywoodová  
Hájek  
Heath  
Heider  
Hejnová  
Helus  
Henderson  
Hendl  
Higgs  
Hillegers  
Hilton  
Hlobil  
Hodaň  
Hoffmann  
Holčík  
Holeček  
Holický  
Honsová

Hošek  
Howe  
Hrabal  
Hrabal ml.  
Hrabinec  
Hvozdík  
Hynčica  
Chandler  
Chapman  
Chmelik  
Chráska  
Chromík  
Chryssafis  
Chytráčková  
Ignico  
Inhelderová  
Jacobsonová  
Jahodová  
Janele  
Janíková  
Janouch  
Janoušek  
Jansa  
Jaššová  
Jebavý  
Jimenez  
Jonášová  
Junger  
Juřinová  
Jürimae J.  
Jürimae T.  
Kalenda  
Kalman  
Kampmiller  
Kaplan

Karas  
Karásek  
Kasa  
Katrňák  
Keeney  
Kelley  
Kemper  
Kenyon  
Kerlinger  
Killingbeck  
Kimiecik  
Kirbyová  
Kleinman  
Klenterou  
Klimková  
Knudson  
Kocourek  
Kodym  
Kohoutek M.  
Kohoutek R.  
Kokštejn  
Komárek  
Kombercová  
Kopecký  
Koppe  
Kostka  
Kostková  
Košťálová  
Kouba  
Koukolík  
Kováčová  
Kovář K.  
Kovář R.  
Kössl  
Kračmar



Krejčí  
Krch  
Kučera  
Kubánek  
Kuchařová  
Kulha  
Kulič  
Kunešová  
Kutáč  
Kyralová  
Lahuta  
Lajka  
Lance  
Larkin  
Larson  
Lašek  
Lawson  
Lee  
Lejčarová  
Le Mesurier  
Lehnert  
Lenoir  
Lesný  
Linguist  
Lokša  
Lokšová  
Lonská  
Lukášová  
Lundengaard  
Lyous  
Malina  
Man  
Marcusová  
Mareš  
Marinov

Marisi  
Masopustová  
Matějček  
Matějů  
Mathias  
Matoulek  
Matoušek  
Matoušková  
Mazal  
Máček  
Mc Kenzie  
Mc Leod  
Mc Schwegin  
Medeková  
Měkota  
Michalova  
Miklánková  
Miller  
Míček  
Monsma  
Moravec  
Morrison  
Mosher  
Mönks  
Murdochová  
Mužik  
Nakonečný  
Naul  
Navarry  
Nejedlá  
Nelson  
News  
Ng  
Niemeier  
Nolen

Novosad  
Novotná  
Novotná V.  
Oktábcová  
Olivová  
Ondrůjová – Velinská  
Ormel  
Otten  
Owen  
Ozmun  
Palička  
Palisano  
Pangrazi  
Pardel  
Parker  
Pařízková  
Pastucha  
Pate  
Patrick  
Patterson  
Pavelka  
Pavelková  
Pavlovičová  
Pávek  
Pech  
Pelikán  
Penney  
Perič  
Perrenoud  
Perry  
Peřinová  
Petersen E.  
Petersen P.  
Pexa  
Philippaerts

Piaget  
Piant  
Plevová  
Plíva  
Pokorná  
Pol  
Polle  
Poledňová  
Portmanová  
Prášilová  
Prochaska  
Prokešová  
Provazník  
Provazníková  
Průcha  
Přidalová  
Psotta  
Purdy  
Pyne  
Rabušicová  
Raczek  
Radvanský  
Rážová  
Rážová – Šlachtová  
Reismanová  
Renzulli  
Reynolds  
Rheinberg  
Riegerová  
Rosengard  
Rosenthal  
Ross  
Rychtecký  
Ryšánek  
Řeháková

Sagi  
Sallis  
Samson  
Sedláček  
Selikowitz  
Seymat  
Shephard  
Scheiner  
Schmidt  
Schuler  
Schutz  
Schweitzerová  
Sigmund  
Silverman  
Simon  
Slepička  
Slepičková  
Smith  
Smoll  
Smotlacha  
Snyder  
Sokol  
Soňkin  
Sovinová  
Spilková  
Stackeová  
Stafford  
Starší  
Stejskal  
Stephens  
Straker  
Stratton  
Strauss  
Strong  
Stuchlíková

Sugden  
Suchomel  
Sun  
Sutherlandová  
Sutlive  
Süss  
Svačina  
Svatoň  
Svoboda  
Svobodová  
Svozil  
Šafaříková  
Šelingerová  
Šeráková  
Šimůnek  
Šimůnková  
Šterc  
Štěpnička  
Štich  
Štumbauer  
Taks  
Taylor  
Telama  
Teplý  
Thomas  
Thompsonová  
Tielman  
Tomik  
Travlos  
Trzeniowski  
Tudor-Locke  
Tulgan  
Tupý  
Twenge  
Ulbrichová

Urbánek  
Vachová  
Valtr  
Van den Berg  
Van Lier  
Van Mechelen  
Vaňouček  
Vašíčková  
Vayens  
Vágnerová  
Válková H.  
Válková N.  
Velebil  
Verhulst  
Vignerová  
Vilímová  
Vincent  
Vispoel  
Vladovičová  
Vlček  
Vodáková  
Vodička  
Voeten  
Vorálková  
Vrbas  
Vymětal  
Wade  
Waevelde  
Waic  
Walker  
Wals  
Walterová  
Way  
Wear  
Weigner

Weiner  
Weisse  
Welk  
Wessel  
Whiteheadová  
Widmer  
Wiliams  
Wilson  
Winnefeld  
Wright  
Young  
Zaichkowski  
Zajceva  
Zajonc  
Zapletalová  
Zask  
Zelina  
Zelinková  
Zeman  
Zich



## **Věcný rejstřík**

ADHD

ADI

Aspergerův syndrom

BMI

CATPA Grade/ Year

CRUSH

Dimenze

Docilita

Dyspraxie

EUROFITTEST

Extrémnost výkonu

FITNESSGRAM

Funkční gramotnost

Funkční zdatnost

Gaussova křivka

Generace Y

Generace Z

Gramotnost

Hypoaktivita

Hypokinéza

Identita

Inferiorita

Insuficience

Kauzální atribuce

Lehká mozková dysfunkce (LMD)

LTAD

MABC-2

Motorická docilita

Mönksův triádický model

Nadání

Nemotornost

Neobratnost

Nešikovnost

Neúspěch

Neúspěšnost  
Neúspěšný žák  
Nízká úroveň pohybových dovedností  
Obezita  
Podprůměrnost  
Pohybová aktivita  
Pohybová gramotnost  
Pohybová kompetence  
Pohybová nedostatečnost  
Pohybová neúspěšnost  
Pohybově neúspěšný žák  
Postoj  
Rodiče  
Self-efficacy  
Sociální facilitace  
Specifické poruchy učení  
Školní neúspěšnost  
Školní zdatnost  
Tělesná zdatnost  
Učitel  
UNIFITTEST  
Úzkost  
Vývojový deficit motoriky  
Zdatnost  
Zdravotně orientovaná zdatnost  
Žák  
Žák s pohybovou neúspěšností