

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

**KOMPARACE SEBEHODNOCENÍ POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI A OSOBNÍ  
ÚČINNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY V JIHMORAVSKÉM  
REGIONU**

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Radim Kočár, Tělesná výchova a sport  
Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

Olomouc 2020

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Radim Kočár

**Název diplomové práce:** Komparace sebehodnocení pohybové gramotnosti a osobní účinnosti žáků základní a střední školy v jihomoravském regionu

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2020

### **Abstrakt:**

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit a porovnat pohybovou gramotnost a osobní účinnost žáků základní a střední školy. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření během mé učitelské praxe na přelomu září a října 2018. Celkově výzkum zahrnoval 215 žáků ve věku od 15 do 21 let. Byly použity čtyři standardizované dotazníky: dotazník pro sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself), dotazník ke zjišťování motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R), dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE) a dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit (DOPA). Výsledky poukazují na skutečnost, že mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti chlapců a dívek není významný rozdíl. Ani u dívek na ZŠ a SŠ nebyl nalezen významný rozdíl. Mezi pohybovou gramotností chlapců na ZŠ a SŠ však významné rozdíly nalezeny byly. U chlapců na ZŠ a SŠ nebyla nalezena shoda při hledání hlavního motivu k pohybové aktivitě. Stejně tomu bylo i mezi dívkami na ZŠ a SŠ. Žáci SŠ hodnotili svou osobní účinnost lépe než žáci ZŠ. Jak na ZŠ, tak na SŠ byla nalezena významná korelace mezi výsledným skóre pohybové gramotnosti a výsledným skóre osobní účinnosti žáků. Další velmi významný vztah byl zjištěn mezi obecnou osobní účinností a osobní účinností v oblasti pohybových aktivit.

**Klíčová slova:** pohybová gramotnost, pohybová aktivita, motivace, zdraví, sebehodnocení, vlastní účinnost, pubescence, adolescence

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographical identification**

**Author's first name and surname:** Bc. Radim Kočár

**Title of the master thesis:** Comparison of self-evaluation of physical literacy and personal efficiency of elementary and secondary school pupils in the South Moravian region.

**Department:** Department of Social Sciences in Kinanthropology

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

**The year of presentation:** 2020

### **Abstract:**

The main goal of the master's thesis is to explore and compare physical literacy and personal efficiency of elementary and secondary school pupils. The research was carried out in the form of a questionnaire survey during my teaching practise at the turn of September and October 2018. Overall, the research included 215 pupils aged 15 to 21 years. Four standardized questionnaires were used: the questionnaire for self-evaluation of physical literacy (PLAYself), the questionnaire to find out motivation for physical activity (MPAM-R) the questionnaire of general self-efficacy (DOVE) and the questionnaire of self-efficacy in physical activity. (DOPA). The results have shown no significant difference in the self-evaluation of physical literacy for boys and girls. As well no significant difference has been proved between the girls at elementary and secondary school. On the other hand, significant differences were found between physical literacy of the boys in elementary and secondary school. The elementary school boys have different main motive for physical activity than the secondary school boys. The same was true of the elementary and secondary school girls. The secondary school students rated their personal efficiency better than elementary school students. At both primary and secondary school, a significant correlation was found between the final score of physical literacy and the final score of personal efficiency. Another very important relationship was found between general personal efficiency and personal efficiency in the field of physical activities.

**Key words:** physical literacy, physical activity, motivation, health, self-evaluation, self-efficacy, pubescence, adolescence

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

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

V Olomouci dne 20. 11. 2019

.....

Děkuji doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc, trpělivost a cenné rady, které mi byly poskytnuty při psaní diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat rodičům, kteří mi byli oporou po celou dobu mého studia.

# OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ.....	10
2.1	Zdravý životní styl .....	10
2.2	Pohybová aktivita.....	11
2.2.1	Pohybová aktivita v životě člověka.....	12
2.2.2	Nízká pohybová aktivita a její dopady .....	13
2.3	Tělesná výchova.....	14
2.4	Gramotnost.....	16
2.5	Pohybová gramotnost.....	17
2.5.1	Atributy pohybové gramotnosti.....	20
2.5.2	Motivace a pohybová gramotnost.....	21
2.5.3	Pohybová kompetence.....	23
2.5.4	Pohybová gramotnost a prostředí .....	24
2.6	Období pubescence .....	25
2.7	Období adolescence.....	26
2.8	Sebepojetí, sebehodnocení, vlastní účinnost.....	27
2.8.1	Sebepojetí .....	27
2.8.2	Sebehodnocení a vlastní účinnost.....	28
3	CÍLE, HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	31
3.1	Hlavní cíl.....	31
3.2	Dílčí cíle .....	31
3.3	Hypotézy .....	31
3.4	Výzkumné otázky.....	32
4	METODIKA.....	33
4.1	Výzkumný soubor .....	33
4.2	Metody sběru dat.....	33

4.2.1	Dotazník k vlastnímu sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself)	34
4.2.2	Dotazník motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)	36
4.2.3	Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)	37
4.2.4	Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit (DOPA)	38
4.3	Metody zpracování dat	39
5	VÝSLEDKY	40
5.1	Ověřování hypotéz	40
5.1.1	Sebehodnocení pohybové gramotnosti	40
5.1.2	Hlavní motiv vedoucí k realizaci pohybové aktivity u žáků	42
5.1.3	Vztah mezi pohybovou gramotností a osobní účinností žáků	44
5.2	Řešení výzkumných otázek	45
5.2.1	Prostředí pro pohybovou aktivitu	45
5.2.2	Tělesná zdatnost žáků	47
5.2.3	Gramotnost a společenské prostředí	48
5.2.4	Oblíbenost TV u žáků a jejich sportovní/tělesná výkonnost	51
5.2.5	Zastoupení motivů vedoucích k realizaci pohybové aktivity u žáků	53
5.2.6	Obecná vlastní efektivita žáků a její vztah k vlastní efektivitě v oblasti pohybových aktivit	54
6	DISKUZE	57
7	LIMITY PRÁCE	61
8	ZÁVĚRY	62
9	SOUHRN	64
10	SUMMARY	66
11	REFERENČNÍ SEZNAM	68
12	PŘÍLOHY	74

## 1 ÚVOD

Pohyb je v životě člověka tak samozřejmý, je každodenně jeho součástí, bez pohybu by neexistoval jakýkoli život. Pohyb již Hippokrates považoval za základní atribut života primátů kromě jídla, pití a odpočinku.

Pohyb u dětí je velmi významný a přispívá k jejich zdravému vývoji. Je však nutné, aby se u dětí byly dodržovány určité zásady, kdy by pohyb měl odpovídat celkovému stavu dítěte, pohybová aktivita by neměla překračovat práh fyzické únavy, pohyb by rovněž měl být pozitivním stimulem a nikdy by neměl u dítěte vyvolávat odpor. Neméně důležité je i to, aby dítě nebylo do pohybu nuceno, ale aby bylo do pohybu získáno (Pastucha, 2011).

Pro svůj zdravý vývoj by se dítě staršího školního věku mělo věnovat sportu minimálně 30 minut každý den. Na druhou stranu v tomto období se sportovní činnosti věnuje čím dál méně dětí, kdy přibývá dětí, které se pohybovým aktivitám zabývají v týdnu dvakrát a méně. Došlo k výraznému snížení pohybových aktivit ve víkendových dnech. V období adolescence dále klesá množství pravidelné mimoškolní pohybové aktivity, kdy dle výzkumů dokonce šestnáct procent dětí nesportuje vůbec, případně pouze v rámci tělesné výchovy. Neaktivní děti představují rizikovou skupinu osob pro rozvoj obezity (Pastucha, 2011).

Rovněž Světová zdravotnická organizace (anglicky World Health Organization, WHO) zařadila fyzickou aktivitu, zkrácení času, kdy dítě sedí a zajištění kvalitního spánku mezi tři základní faktory pro předcházení dětské obezity a souvisejících zdravotních komplikací v pozdějším životě. Nesplnění doporučení pro fyzickou aktivitu je zodpovědné za více jak pět milionů úmrtí na celém světě za každý rok, a to ve všech věkových skupinách. Zároveň WHO upozornila na fakt, že více jak 23 procent dospělých a 80 procent dospívajících není dostatečně fyzicky aktivních (World Health Organization, 2019).

Zároveň je zde patrný rozdíl v oblíbenosti sportu u adolescentů dle pohlaví, kdy tělesná výchova ve školách vede ke sportu chlapce, ale naopak dívky spíše odrazuje. Krizovým obdobím bývá věk mezi šestnáctým a dvacátým rokem věku člověka, kdy po skončení školní docházky dochází k zásadní změně životního stylu. V tomto období končí s pravidelným sportováním necelá třetina dívek, u chlapců je situace o trochu lepší (Pastucha, 2011).

Je takto zapotřebí podpořit děti a mládež v přirozeném pohybu, kdy se může jednat například o chůzi do a ze školy, ale také i k aktivnímu trávení volného času, aby se mohlo jednat například o využití tělocvičny ve škole o přestávkách. Podpora aktivního způsobu života musí začínat již od útlých dětských let, od stimulace elementárních pohybů k pohybově uvědomělé aktivitě. Je důležité podotknout, že výběr naučených pohybových dovedností souvisí u dětí



v raném věku především se zájmem rodičů o pohyb. Jsou to jsou právě rodiče, kteří dítěti vytvářejí určitý pohybový vzor, a rovněž jsou to oni, kteří mu vyberou určitý druh pohybové aktivity, kterému se dítě bude dále věnovat. Od období mladšího školního věku se k této podpoře dále přidává tělesná výchova ve školách, a v případě zájmu rodičů a dítěte jsou to i volnočasové aktivity ve sportovních kroužcích (Vašíčková, 2016).

Vzhledem k tomu, že převážná většina dospělé populace se nedostatečně věnuje pohybovým aktivitám, vzor pro mnoho dětí v rodinách není zcela vhodný. Z tohoto důvodu by měla tělesná výchova u dětí rozvíjet pohybovou gramotnost a vhodně je motivovat k pravidelné pohybové aktivitě prováděné ve svém volném čase.

Tato diplomová práce se zabývá sebehodnocením pohybové gramotnosti a osobní účinnosti dětí a mládeže. Prostřednictvím dotazníků zjišťujeme úroveň pohybové gramotnosti žáků na základní a střední škole. Žáci hodnotí svou pohybovou aktivitu v různém prostředí i vzhledem k ročnímu období. Je zde zkoumána osobní účinnost žáků a také jejich motivace k pohybové aktivitě. Kromě pohybové gramotnosti je zde zjišťována i míra důležitosti, kterou žáci přikládají čtenářské a matematické gramotnosti v různých společenských prostředích.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Zdravý životní styl

Zdraví je Světovou zdravotnickou organizací definováno jako stav tělesné duševní a sociální pohody. Na zdraví má vliv několik faktorů, ke kterým patří genetická výbava a individuální faktory, zdravotnická péče, prostředí, a životní styl (Marádová, 2000).

Životní styl je takto důležitým determinantem lidského zdraví. Zatímco podíl faktorů prostředí na úrovni zdraví je odhadován na 20 %, u genetických faktorů je to mezi 10-15 % a u zdravotní péče činí rovněž 10-15 %, faktor životního stylu činí 50 % (Nutbeam, 1998).

Jansa (2005) charakterizuje životní styl jako dynamický proces formy bytí člověka, který je determinovaný geneticky, etnicky (jako adaptace na rodovou kulturu), ale i sociálně (životní úroveň rodiny, dospělého člověka), kulturně (tradice, návyky, mechanismy řešení krizových situací), profesionálně (volba povolání a jeho změna) a generačně (odcizení světu dospělých u mládeže)

Podle Marádové (2000) zdravý způsob života zahrnuje:

- vyrovnaný a pravidelný denní režim, který se skládá z dodržování zásad zdravé životosprávy, dostatku spánku, pravidelného stravování;
- dostatek pohybové aktivity, kdy se jedná o sportování, a jiné aktivní formy využívání volného času;
- dodržování zásad osobní hygieny, které v sobě zahrnuje péči o čistotu celého těla, oděvu a obuvi;
- duševní pohodu, snížení negativního přetěžování, a to dodržováním zásad duševní hygieny;
- co nejmenší styk se škodlivinami prostředí, kdy se v podstatě jedná o ochranu před působením znečištěného životního prostředí;
- ochranu před úrazy a nakažlivými nemocemi;
- dostatečnou a plnohodnotnou výživu;
- odpovědné chování v nejrůznějších životních situacích;
- odolnost vůči škodlivým vlivům a návykům (kouření, alkohol nebo jiné drogy) a pohodu v mezilidských vztazích.

## 2.2 Pohybová aktivita

Jak jsme uvedli výše, zdravý životní styl v sobě obsahuje dostatečnou pohybovou aktivitu, která takto významným způsobem ovlivňuje zdraví každého člověka.

Pohyb a aktivita patří k významným atributům všech živých bytostí a z tohoto důvodu jsou i důležitou součástí životního stylu člověka, kdy životní styl zahrnuje celistvost norem tělesného, sociálního a mentálního chování jedince. Pohybové aktivity a sport takto jsou důležitými atributy životního stylu člověka a díky stále zvyšujícím možnostem přístupu ke sportu se jeho význam stále zvyšuje. Na pohybové a sportovní aktivity jedince má vliv jeho věk, pohlaví, kulturní prostředí a sociální atributy (Rychtecký, & Tilinger, 2017).

Pohyb je pro člověka nesmírně důležitý, jelikož pomáhá udržet lidský organismus v dobrém zdravotním stavu a má pozitivní vliv na tělesnou ale i duševní kondici člověka. Lidské tělo je velmi dobře k pohybu uzpůsobeno, a v případě, že se pravidelně nehýbeme, ztrácí lidské tělo svalovou hmotu, která se velmi snadno nahradí tukem (Sekot, 2016).

Pohybovou aktivitu z hlediska energetického výdeje lze charakterizovat jako jakýkoli tělesný pohyb, který je zabezpečovaný kosterním svalstvem a který vede ke zvýšení energetického výdeje, a to nad úroveň klidového metabolismu jedince (Bouchard, Blair, & Haskell, 2007)

Pohybová aktivita dle Měkoty a Cuberka (2007) může být dále vymezena jako suma takových činností, které jsou realizovány kosterním svalovým systémem, je dále podmíněna energetickým výdejem a součinností všech fyziologických funkcí. Z hlediska jejího rozsahu tyto autoři pohybovou aktivitu dělí na:

- **Singulární** – pohybový akt, který je zaměřen na splnění konkrétního úkolu, např. přeskocení překážky, uběhnutí deseti metrů;
- **Plurální** – parciální, kdy se jedná o množinu pohybových aktů, a to s určitým cílem, např. sehrát tenisové utkání;
- **Globální** – souhrn pohybových aktů a aktivit za určité delší období- např. aktivita denní, týdenní, měsíční apod.

Pohybovou aktivitu Sekot (2016) charakterizuje jako formu pohybu člověka v prostoru a čase, která je založená na svalové činnosti a provázená zvýšeným energetickým výdejem a v různém kontextu nabývající ve spektru forem zejména podobu bazální, běžně každodenní, zdraví podporující či sportovní, dovednostní, kondiční pohyb. Pohybová aktivnost zahrnuje široké spektrum pohybových činností jako je kupříkladu chůze, herní činnosti, jízda na kole,

práce na zahradě či kondiční běh nebo aerobik. Pohybová aktivita se významným způsobem podílí na životním stylu jedince a je součástí způsobu života v dané společnosti.

Z pohledu životního stylu je možno rozdělit na pohybovou aktivitu vykonávanou (Sigmundová, Sigmund & Šnoblová, 2012):

- v zaměstnání (ve škole),
- v domácnosti,
- ve volném čase,
- v rámci sportu.

Každou pohybovou aktivitu je možno charakterizovat její frekvencí, intenzitou dobou trvání a druhem pohybové činnosti, tedy tzv. FITT, což je akronym z prvních písmen anglických slov, tedy frequency, intensity, time and type. Zároveň se můžeme setkat i s označením FIDD, což jsou ekvivalenty českých počátečních písmen vyjádření daných charakteristik. Intenzitou je zde myšleno úsilí, a to jak psychické, tak i tělesné, které bylo vynaloženo při realizaci pohybové činnosti. Je možno ji vyjádřit různými způsoby např. jako vztažením k maximální srdeční frekvenci, výdejem energie za určitou dobu a podobně. V současné době se nejčastěji používá vyhodnocení intenzity dle určení násobku klidové hodnoty metabolismu. Na základě postupu je možno intenzitu pohybové aktivity klasifikovat dle metabolických ekvivalentů, kdy ekvivalent je definován jako výdej energie při nečinném sedu, kdy dospělá osoba spotřebuje 3,5 ml kyslíku na jeden kilogram tělesné váhy za jednu minutu. Doba trvání označuje čas, po který daná pohybová aktivita trvá. Zde se může jednat o stanovení doby realizace vybrané pohybové aktivity nebo sumu času za celý den. Druh je pak typem realizované pohybové aktivity, kdy se může jednat například o chůzi, jízdu na kole, plavání apod. (Rubín, 2018).

### **2.2.1 Pohybová aktivita v životě člověka**

Pravidelná pohybová aktivita má v životě člověka významnou roli, kdy především podporuje jeho zdraví a zabraňuje vzniku celé řady nemocí. Zároveň však i zlepšuje společenskou konektivitu a kvalitu života, poskytuje ekonomické výhody a přispívá k podpoře ekologické udržitelnosti prostředí. Významně pak má vliv i na prevenci vzniku obezity a je takto přirozeným nástrojem její redukce. Pohybové aktivity v oblasti lidského zdraví snižují klidový krevní tlak a spolu s látkovou výměnou zlepšují prokrvení ve všech částech těla. Díky pohybové aktivitě se omezují rizika vzniku cukrovky typu II, srdečně-cévních onemocnění, deprese i řady druhů nádorových onemocnění. Díky zvýšené tvorbě endorfinu přispívá

k pocitům dobré nálady a spokojenosti. Ve stáří pak sehrává nezastupitelnou roli při snižování míry osteoporózy a při udržování dostatečné svalové síly pro rovnováhu a koordinaci zajišťující aktivní dlouhověkost (Sigmundová, Sigmund & Šnoblová, 2012).

I když pohybová aktivita má bezpochyby pozitivní vliv na zdraví, na druhou stranu je nutné poznamenat, že konstantní zvyšování úrovně a objemu pohybové aktivity nemá absolutně pozitivní vliv na zdraví a při nadměrné pohybové aktivitě hrozí zdravotní rizika z přetrénování, která zvyšují nárůst akutních ale i chronických muskuloskeletálních rizik, ztrátu motivace k dalšímu cvičení, změny v náladě nebo i problémy imunitního systému. Toto se však především týká vrcholových sportovců a nikoli běžné populace (Rubín, 2018).

Dětství a dospívání jsou klíčovými obdobími, kdy se kontinuálně s biologickým a psychomotorickým vývojem utváří a formují vztahy a postoje dětí a mládeže k pohybové aktivitě. Pravidelná účast dětí a mládeže v organizované i volnočasové pohybové aktivitě příznivě ovlivňuje také její vyšší provádění v následné dospělosti (Sigmundová, Sigmund & Šnoblová, 2012).

U dospívajících osob se můžeme setkat s nejrůznějšími problémy, které mohou negativně ovlivňovat jejich zapojení do sportu a pohybových činností. K těmto problémům Rychtecký, Tilinger (2017) řadí především:

- s rostoucím věkem vzrůstá počet osob, které sport záhy opouštějí, jedná se především o dívky;
- zájem o tradičně organizovaný sport v poslední době klesá, týká se to především adolescentů;
- získávání mladých úspěšných sportovců je spojeno s finančními a etickými otázkami;
- sport je stále více specializovaný a diferencovaný, požadavky na výkon jedince se značně zvýšily;
- existuje větší dostupnost k rizikovým sportům a dobrodružným aktivitám;
- vzrůstá kulturní diverzifikace ve sportu.

### **2.2.2 Nízká pohybová aktivita a její dopady**

K významným změnám ve struktuře lidského genomu dochází velmi pozvolna, a to v průběhu tisíce let. Došlo k významnému snížení množství pohybové aktivity. Současný životní styl, který je naroubovaný na neměnní se genetickou bázi člověka, je jednou z příčin celé řady hromadně se vyskytujících neinfekčních chronických onemocnění, civilizačních chorob. Tyto nemoci se vyskytují ve velké většině industriálních národů (Stejskal, 2014).

Inaktivita znamená minimální pohyb s nízkým energetickým výdejem, kde se jedná o úroveň klidového metabolismu. Pohybovou inaktivitu je sedavý způsob života nebo pohybovou nečinnost, zahrnující ležení u televize nebo sezení ve škole nebo doma u hraní počítačových her. Sezení rovněž zahrnuje i drobné pohyby. Pohybová inaktivita je uváděna jako nedosažené doporučené množství pohybu (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Neinfekční chronická onemocnění jsou zapříčiněna skupinou faktorů, které jsou označovány pojmem metabolický syndrom, který se vyvíjí u osob s genetickou predispozicí při nevhodném životním stylu, který je charakterizován nadměrným energetickým příjmem a na druhou stranu nedostatečnou pohybovou aktivitou. Mezi faktory se řadí obezita, inzulinrezistence, vysoký krevní tlak, dislipémie, hyperurikémie a hyperfibrinogénémie. K dalším rizikovým faktorům se řadí nesprávná výživa, kouření, dlouhodobý stres, a především nedostatečnost pohybu. V souvislosti s metabolickým syndromem se vyskytují nejvíce nemoci, které mají spojitost s aterosklerózou, především pak koronárních tepen, ischemickou chorobou srdeční ve všech jejích formách (Šeflová, 2014).

### **2.3 Tělesná výchova**

Tělesná výchova a sport je v článku 2 Mezinárodní charty tělesné výchovy a sportu, kterou uznalo 160 států UNESCO, charakterizována jako základní prvek celoživotní výchovy a vzdělávání. Tělesná výchova a sport jako významná dimenze globální nepřetržité výchovy a kultury musí v průběhu celého života rozvíjet schopnosti, vůli a sebeovládání každého jedince a přispívat k jeho úplné společenské integraci (Bago et al., 2012).

Tělesná výchova je druhem tělocvičné aktivity s dominujícím formativním a vzdělávacím zaměřením, ve kterém prostřednictvím specifických prostředků (převážně tělesná cvičení) spolupůsobí (s ostatními složkami výchovy) v procesu harmonického vývoje člověka tak, že zajišťuje jeho fyzický, psychický a sociální rozvoj, který je reprezentovaný fyzickou a psychickou výkonností a sociální přizpůsobivostí, odpovídajícím požadavkům aktivního života. Je přitom upevňováno zdraví, fyzická i psychická zdatnost. Dochází k rozvíjení pohybových schopností, dovedností, ale i morálních kvalit a schopností navazovat odpovídající společenské vazby. To vše tvoří specifickou oblast celkové socializace a kultivace člověka jako konečného cíle výchovy. Tímto jsou spoluvytvářeny všestranné předpoklady pro seberealizaci člověka odpovídající jeho celospolečenským a individuálním zájmům (Hodaň, 2000).

Tělesná výchova je realizována prostřednictvím pedagogického procesu, ve kterém hrají primární roli tělesná cvičení sloužící k všestrannému rozvoji žáka a k formování jeho osobnosti. Pro tělesnou výchovu není pohybový výkon jedince stěžejním cílem, nýbrž jeho prostředkem (Hobza & Rektorič, 2006).

Dle Hodaně (2000) má tělesná výchova tři úkoly:

- zdravotní úkol,
- vzdělávací úkol,
- výchovný úkol.

Kromě tělesné výchovy se na některých školách vyučuje také předmět Výchova ke zdraví. Ta vede žáky k rozvoji a ochraně zdraví v rámci všech oblastí, tedy tělesné, psychické a sociální. Žáci se vyučují k zodpovědnosti. Vzdělávacím obsahem navazuje Výchova ke zdraví na další vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* (MŠMT, 2016).

V rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy byla definována cílová zaměření oboru Člověk a zdraví, která směřují k utváření a rozvoji klíčových kompetencí a vedou žáky k následujícím schopnostem, znalostem a dovednostem (MŠMT, 2016):

- poznávání zdraví jako důležité hodnoty;
- pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a k vnímání radostných prožitků z pohybu;
- poznávání člověka jako jedince, který je závislý na způsobu vlastního jednání a rozhodování, na úrovni mezilidských vztahů i na kvalitě prostředí;
- získávání základní orientace o tom, co je zdravé a co může zdraví prospět, a naopak;
- využívání získaných preventivních postupů pro ovlivňování zdraví v denním režimu, k upevňování způsobů rozhodování a jednání v souladu s aktivní podporou zdraví v každé životní situaci i k poznávání a využívání míst souvisejících s preventivní ochranou zdraví;
- propojování činností a jednání souvisejících se zdravím a zdravými mezilidskými vztahy se základními etickými a morálními postoji;
- chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu ale i duševní pohody jako jednoho z předpokladů dalšího výběru profesní dráhy, partnerů, apod.;
- ochraně zdraví a životů při každodenních rizikových situacích nebo v mimořádných událostech a jejich možné řešení;

- aktivnímu zapojování do činností podporujících zdraví a do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci.

Vzdělávací obor Tělesná výchova je součástí komplexního vzdělávání žáků v problematice zdraví, což by mělo směřovat na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života (MŠMT, 2016).

K výstupům žáků druhého stupně oboru tělesná výchova patří mimo jiné to, že žák (MŠMT, 2016):

- aktivně vstupuje do organizace svého pohybového režimu, některé pohybové činnosti zařazuje pravidelně a s konkrétním účelem;
- usiluje o zlepšení své tělesné zdatnosti;
- odmítá drogy a jiné škodliviny jako neslučitelné se sportovní etikou a zdravím;
- uplatňuje vhodné a bezpečné chování a předvídá možná nebezpečí úrazu a přizpůsobí jim svou činnost;
- posoudí provedení osvojované pohybové činnosti, označí zjevné nedostatky a jejich možné příčiny;
- užívá osvojované názvosloví.

## 2.4 Gramotnost

Pojem gramotnost si většina lidí spojí především se schopností číst a psát (Vašíčková, 2016). V dnešní době díky rozvoji vzdělanosti se však na gramotnost pohlíží i z jiných úhlů pohledu. Známe například gramotnost funkční, počítačovou, technickou, literární, sociální, ekonomickou, zdravotní, spotřebitelskou, vizuální. Uvedená spojení se používají všude tam, kde potřebujeme být struční, a přitom chceme zdůraznit skutečnost, že nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především porozumět jejich obsahu, chápat je



v souvislostech a prakticky je v životě využívat (Altmanová, Faltýn, Nemčíková & Zelendová, 2010).

Gramotnost se rozumí schopnost identifikovat, pochopit, interpretovat, tvořit, komunikovat, počítat a využívat tištěných i psaných materiálů souvisejících s různými kontexty. Zahrnuje kontinuum učení, které umožňuje jednotlivcům dosahování vlastních cílů, rozvíjet vlastních znalostí, potenciálu a plně se zapojit do komunity lidí i širší společnosti (Richmond, Robinson & Sachs-Israel, 2008).

K tomu, aby člověk dokázal přežít v dnešním globalizovaném světě, je naprosto nezbytné, aby se každý člověk učil novým formám gramotnosti a tímto u něj došlo k rozvoji svých vlastních schopností, jak najít, vyhodnotit a efektivním způsobem využít informace nejrůznějšími způsoby. Gramotnost ve smyslu schopnosti číst a psát je základem pro všechny úrovně vzdělávání, a to prostřednictvím všech dostupných prostředků. Gramotnost je něčím, co se týká každého a gramotný člověk rovněž znamená kultivovaný nebo vzdělaný jedinec v daném oboru (Vašíčková, 2016).

## **2.5 Pohybová gramotnost**

Pohybová gramotnost je způsobilost a motivace k využití vlastního pohybového potenciálu, což může významně přispívat ke kvalitě života, přičemž významnou roli zde bude hrát kultura a společnost, ve které se jedinec nachází a které jej formují. Jedinec rovněž může také využívat individuálních pohybových kapacit, kterými disponuje. Pohybová gramotnost označuje především úroveň vzdělání v dané oblasti. Nejedná se takto pouze o druh pohybu, ale o úroveň, tedy kvalitu pohybových dovedností a schopností, ale i vědomostí o pohybu, pohybové zdatnosti a podobně. Zároveň do jisté míry pohybová gramotnost zahrnuje postoje a pohybové chování jedince (Vašíčková, 2016).

Je nutno podotknout, že se pohybovou gramotnost nelze naučit, jelikož pohybová gramotnost odpovídá spíše kvalitativní úrovni, která je získaná pohybovým a vědomostním učením, které probíhá po celý život člověka. Pohybová gramotnost je celoživotní hodnotou, kterou disponuje každý člověk a nikoli jen úsekem života, který probíhá ve škole (Vašíčková, 2016).

Prostřednictvím pohybové gramotnosti lze (Whitehead, 2010, p. 5):

- identifikovat vnitřní hodnotu pohybové aktivity;
- vypořádat se s potřebou ospravedlňovat pohybovou aktivitu jako prostředek k dosažení dalších cílů;
- poskytnout jasný cíl, na kterém by se mělo pracovat ve všech formách pohybové aktivity;
- potvrdit význam a hodnotu pohybové aktivity ve školním kurikulu;
- popřít představu, že pohybové aktivita je něco navíc s pouze rekreačním významem;
- zdůvodnit význam pohybové aktivity pro všechny, nejen pro ty nejschopnější;
- upřesnit důvody pro celoživotní účast v pohybové aktivitě;
- identifikovat řadu dalších významných osob, které mohou hrát roli při podpoře pohybové aktivity.

Člověk, kterého můžeme považovat za pohybově gramotného, zvládne svůj pohybový vzorec rozčlenit na více fází, které je schopen upravovat na základě odlišných situací, jenž v průběhu dané pohybové aktivity přicházejí. Zároveň je schopen provádět pohybové úkony ekonomicky, díky čemuž nevynaloží takové množství energie, délka provedení pohybového úkonu je optimální a zbytečně se neprodlužuje (Roučka, 2013).

Pohybová gramotnost je univerzální koncept, který je možno aplikovat na každého člověka, žijícího kdykoliv a kdekoliv. Specifický charakter pohybové gramotnosti může být ovlivněn individuálním věkem, nadáním, rozsahem fyzických schopností a rovněž i kulturou, ve které člověk žije (Vašíčková, 2016).

Pohybovou gramotnost je možno členit do čtyř různých oblastí, ke kterým dle Lloyda a Tremblaye (2010) patří:

- *tělesná zdatnost*: určuje ji kardiovaskulární a respirační systém, svalová síla a pohyblivost neboli flexibilita;
- *pohybové chování*: znalost pohybových dovedností, a to minimálně těch základních;
- *fyzická aktivita*;
- *psychosociální a kognitivní faktory*: porozumění, znalosti a postoje jednotlivce.

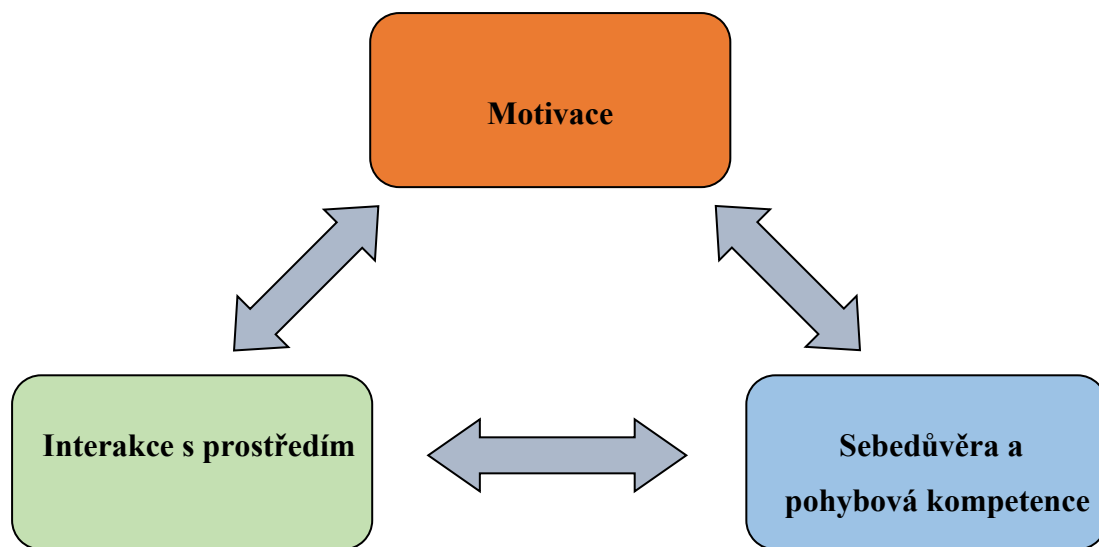
Pojem pohybová gramotnost převažuje při formulování cíle tělesné výchovy, který vyjadřuje možnost změn v hodnotách a chování žáků, a to ve shodě s RVP ZV. Pohybová gramotnost předává žákovi dovednosti a poznatky k tomu, aby je mohl využít ve svém životě. Takto je cílem tělesné výchovy zavedení optimálního pohybového režimu. Pohybová gramotnost je schopností, důvěrou a touhou být pohybově aktivní po celý svůj život a v návaznosti k tomuto konceptu je pohybově gramotný člověk zodpovědný za své zdraví. Díky pedagogům se žák učí vnímat efekty pohybů a začíná jim rozumět. Žák rozlišuje intenzitu daného zatížení ale i dobu trvání nejrůznějších pohybových aktivit. Samostatně umí řešit pohybové úkoly na něj kladené. Zároveň se učí negativním vlivům sedavého způsobu života s nedostatkem pohybu. Pohybově gramotný člověk je dobře orientovaný v přínosech pravidelného pohybu a svou pohybovou gramotnost využívá k pohybově aktivnímu způsobu života, a to po celý jeho život (Dvořáková & Engelthalerová, 2017).

V období školního věku na základních a středních školách by měla být pohybová gramotnost primárně rozvíjena jako nedílná součást školní pohybové aktivity, především pak v hodinách tělesné výchovy a dále ve volném čase, kde by mělo docházet k rozvoji pohybové gramotnosti ve sportovních klubech a organizacích, případně by měly být za rozvoj odpovědní rodiče, a to v případě, že děti nespoutají organizovaně (Vašíčková, 2016).

Ke snadnějšímu rozvoji pohybové gramotnosti by mohlo přispět zvyšování příležitostí pro aktivní hraní dětí, zvyšování vědomostí a pochopení významu a smysluplnosti pohybového rozvoje u dětí ze strany pedagogů. Dále aktivní využívání přestávek ve školách, které by byly vyplněny pohybovými aktivitami, potřebná motivace k pohybovým aktivitám, nabídka široké škály možností pohybových aktivit pro mladé lidi, aby se mohl zohlednit a využít jejich potenciál. Je potřeba také eliminace mýtů, že jsou pohybové aktivity jen pro talentované a nejsou vhodné pro lidi s handicapem nebo pro starší osoby (Vašíčková, 2016).

### 2.5.1 Atributy pohybové gramotnosti

Pohybová gramotnost má celkem tři základní atributy. Je to motivace, interakce s prostředím, sebedůvěra a pohybová kompetence. Tyto atributy jsou navzájem propojeny a ovlivňují se (viz obrázek 1) (Whitehead, 2010).



Obrázek 1. Vztahy mezi základními atributy pohybové gramotnosti u jedince (Vašíčková, 2016)

K vysvětlení vzájemného vlivu tří základních atributů pohybové gramotnosti je nutno uvést následující: jestliže bude mít člověk motivaci k pohybové aktivitě a bude ji vykonávat, bude se tím zvyšovat i jeho sebevědomí a důvěra ve své vlastní schopnosti a rovněž se bude zvyšovat i jeho pohybová kompetence (tj. zlepšování pohybových dovedností). Nárůst sebedůvěry bude zase zpětně ovlivňovat i jeho motivaci. Pokud člověk disponuje určitými pohybovými dovednostmi a má dostatek sebedůvěry k jejich využívání, pak je bude využívat v různém prostředí, které v sobě přináší různé výzvy, a tím opět dojde ke zvyšování jeho sebedůvěry a pohybové kompetence. Úspěch během uplatňování se v různém prostředí může zvyšovat motivaci, která pak dále může podporovat jedince při zkoušení a objevování užitečnosti pohybu v různých prostředích (Vašíčková, 2016).

## 2.5.2 Motivace a pohybová gramotnost

Motivace a motivy patří mezi základní pojmy dynamického výkladu člověka. Pojem motivace označuje proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle. Motivace v sobě zahrnuje prožitek konkrétního nedostatku nebo potřeby a rovněž i specifický cíl, kterým je možno napětí vzniklé narušením rovnováhy organismu odstranit (Cakirpaloglu, 2012).

Motivace je dle Nakonečného (1997) intrapsychicky probíhající proces, který vyúsťuje ve výsledný vnitřní stav, motiv. Je zapotřebí rozlišovat konečný cíl, kterým je opětovně nějaký druh vnitřního stavu, který se obecně označuje jako uspokojení, a prostředky, prostřednictvím kterých se uspokojení dosahuje. Motivace směřuje k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti (Nakonečný, 1997).

Oproti tomu motiv znamená spouštěcí sílu, která podporuje psychickou tendenci osobnosti k odpovídajícím aktivitám. Motiv je tendence k určitému cíli, oproti tomu potřeba je vnitřní stav přebytku nebo nedostatku něčeho v organismu (Cakirpaloglu, 2012).

Motivy můžeme rozdělit do čtyř následujících okruhů (Plháková, 2004):

- *sebezáchovné motivy* – stojí na biologickém základu a souvisí se základní snahou všech živých bytostí - udržení se při životě; bývají rovněž označeny jako pud sebezáchovy;
- *stimulační motivy* – potřeba optimální úrovně aktivace a variabilních; vnějších podnětů; projevují se hravostí, zvědavostí nebo vyhledáváním neobvyklých zážitků;
- *sociální motivy* – regulují a ovlivňují mezilidské vztahy;
- *individuální psychické motivy* – představují hledání životního smyslu, obranu sebepojetí a potřebu svobodného rozhodování a jednání.

Podle druhu motivu dělíme motivaci na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází z člověka samotného a lidské chování je zde ovlivňováno prostřednictvím vnitřních potřeb (pohnutek). Osoba dělá to, co chce dělat, tudíž ho tato činnost vnitřně uspokojuje a zároveň ovlivňuje jeho chování (Kopřiva, 2008).

Vnější motivaci tvoří vnější činitelé, kteří jsou označováni jako incentivy. K těmto činitelům patří např. odměny, tresty, příkazy, prosby, přání a očekávání druhých, nabídky,

pobídky, vzory, které vedou k nápodobě nebo odmítání, a další podmínky vnějšího prostředí (Nakonečný, 1997).

Dle Smékala (2002) má motiv dispoziční charakter, ale rovněž ve vědomí člověka může vystupovat i představa žádoucího cíle, která zde plodí touhu nebo přání se tomuto cíli nějak přiblížit. Motivem ale může být i obraz nějakého nebezpečí, které člověka podněcuje k útoku nebo naopak k úniku od takové situace. Za příčinu činností a jednání člověka se považují snahy, které jsou realizovány jako proces chtění a motivy se v současné psychologii označují pojmem potřeba.

Potřeby podle jejich důležitosti, od nejnižších po nejvyšší, rozděluje v nejznámější teorii Maslow následujícím způsobem: *fyziologické potřeby* (žízeň, hlad, sex, spánek, atd.), *potřeby bezpečí a jistoty* (jistota, stabilita, spolehlivost, potřeba struktury, zákona, atd.), *potřeba sounáležitosti* (láska, náklonnost, potřeba někam patřit), *potřeba uznání* (dosažení úspěšného výkonu, potřeba prestiže) *potřeba seberealizace* (potřeba sebenaplnění, uskutečnění svých možností). Do poslední kategorie můžeme řadit i potřeby vědění, porozumění a estetické potřeby, které nám tvoří vrchol pyramidu potřeb (Plháková, 2006).

Maslow předpokládá, že všechny potřeby u člověka existují souběžně. K naplnění potřeb vyšších je však zapotřebí, aby byly naplněny potřeby nižší. Zároveň však nepředpokládá, že by při dosažení potřeby vyšší již nebylo pocíťováno jako důležité uspokojit potřebu nižší. Neuspokojená potřeba však má v lidském organismu tendenci vládnout a dominovat a lidské chování je určováno těmi potřebami, které jsou u člověka neuspokojeny, a to i v případě, že jejich relativní síla slábne tak, jak se pohybujeme od uspokojování potřeb nižších k potřebám vyšším (Dvořáčková, 2012).

Tělesný pohyb je jednou ze základních potřeb člověka. Během tělesné aktivity se nám promítá mnoho motivů, jako například emocionální motiv, motiv prestiže nebo motiv, že chci něčeho dosáhnout. Důležitým motivem k pohybu může být i společenský kontakt (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2011).

Motivace se zapojovat do nejrůznějších forem pohybových aktivit je vrozená všem malým dětem, a to jako výraz operativní intencionality zapojit se do života ve světě. Pro malé děti je to naprosto přirozené, jde o jejich neukojitelnou zvědavost objevovat a komunikovat s každým aspektem okolního prostředí. Ideálním scénářem by bylo, kdyby se tato jejich individuálně přirozená motivace zkoumat a experimentovat s různými způsoby interakce v prostředí nikdy nevytratila. Jedinec by tak sám od sebe pokračoval v provozování a užívání si pohybových aktivit kvůli nim samotným, což je významným zdroje jeho vnitřní motivace (Vašíčková, 2016).

Vašíčková (2016) tvrdí, že hlavním důvodem, proč jedinci nevykonávají pohybové aktivity je nedostatek jejich motivace. Předchozí zkušenosti, především z předmětu tělesné výchovy, sice vedly k rozvoji pohybových aktivit, ale ty nevyústily v zájem osoby v pohybových aktivitách dále pokračovat. Důvodem může být jejich předchozí negativní zkušenost, která může člověka odrazovat od pokračování v dané pohybové aktivitě. Může se jednat o nedostatečné uspokojení z toho, že jedinec nezažil žádný úspěch, nebo v horším případě byl vystaven ponižení, kritice či výsměchu okolí, což mohlo významným způsobem narušit jeho sebedůvěru.

Teorie kognitivního hodnocení, kterou vypracovali Deci a Ryan (1985), se zaměřuje na uspokojování tří psychologických potřeb. Těmito potřebami jsou potřeba kompetence, spřízněnosti a autonomie. Jako lidé jsme ze své podstaty motivováni, pokud nás ostatní přijímají a podporují v rámci sociálního prostředí k tomu, abychom v tomto prostředí (kompetence) fungovali efektivně a k pocitu osobní iniciativy a vůle v tom, co děláme (autonomie) (Deci & Ryan, 1994).

### **2.5.3 Pohybová kompetence**

O pohybové kompetenci můžeme říct, že je souhrnem pohybových dovedností, které mají svůj základ v pohybových schopnostech. Pohybová schopnost je definována jako soubor biologických predispozic k vykonávání pohybové činnosti (Měkota & Novosad, 2005). Ve vztahu k pohybové gramotnosti se jedná o samotný předpoklad člověka být pohybově gramotným. Pohybová kompetence netvoří jediný atribut pohybové gramotnosti, ale vždy musí být doprovázena pozitivním vztahem k pohybovým aktivitám a vědomostmi o nich a o zdravém životním stylu (Vašíčková, 2016).

Pohybové schopnosti je možné rozdělit podle faktorů, jež je ovlivňují a určují, a to na pohybové schopnosti kondiční, koordinační a hybridní. Kondiční schopnosti jsou determinovány především energetickými faktory, ke kterým patří schopnosti silové, vytrvalostní a částečně i rychlostní. Koordinační schopnosti jsou podmíněny řídicími a regulačními procesy, ke kterým takto patří schopnosti orientační, reakční, rovnovážné, rytmické, diferenciací a podobně. K hybridním schopnostem patří schopnost rychlostní a mimo stojí schopnost pohyblivost (Měkota & Novosad, 2005).

K pohybové kompetenci dochází postupem času, a to osvojováním si pohybu od narození jedince přes nejrůznější škálu dovedností aplikovaných v kontextu jednotlivých pohybových činností. Pohybové schopnosti se rozvíjejí od jednoduchých ke složitějším, zároveň dochází

k rozvoji nejprve obecných (chytání, odbíjení míče) a posléze konkrétních (házená, volejbal) dovedností (Vašíčková, 2016).

#### **2.5.4 Pohybová gramotnost a prostředí**

Mezi jedincem a prostředím dochází k vzájemnému působení. Čerpáním pohybových zkušeností během psychomotorického vývoje navazuje jedinec na svůj genetický základ. Úroveň koordinačních schopností pak určuje, jak se jedinec bude vyrovnávat s vlastním pohybem v závislosti na prostředí. Důležitá je kvalita přijímaného podnětu, vyhodnocení v centrální nervové soustavě a výsledný pohyb. Již od dětství jsou stimulovány regulační mechanismy a dochází k adaptabilitě na vnější prostředí, se kterým se jedinec setkal (Bursová & Rubáš, 2001).

Pohybově gramotný člověk by měl být schopen využívat svých pohybových schopností a dovedností, a to v interakci s různým prostředím tím způsobem, aby se dále sám rozvíjel. Čím bohatší bude jeho pohybová kompetence, tím bude jedinec schopen lépe reagovat na konkrétní pohybové potřeby v konkrétním prostředí. Pohybově gramotný člověk vnímá prostředí skrze všechny smysly a je schopen vyhodnotit potřebné informace, díky čemuž intuitivně ví, jak se má pohybovat vzhledem k okolnostem daného prostředí. Schopnost vnímat prostředí a adekvátně na ni reagovat je výsledkem předchozí zkušenosti (Vašíčková, 2016).

Tuto dovednost můžeme nazývat jako kinestetickou inteligenci, kdy se jedná o schopnost jednat se sebedůvěrou v odlišných a měnících se podmínkách (Killingbeck, Bowler, Golding & Sammon, 2007).

„Čtení“ prostředí je možno vnímat ze dvou hledisek. První hledisko je takové, že člověk je schopen se přizpůsobit vlastní pohybové potřebě v určité situaci, která může souviset jak s běžnou činností (rekce na zledovatělý chodník), tak i s pohybovou aktivitou (schopnost číst hru při soutěžním utkání). Druhé hledisko předchází tomu prvnímu, kdy čtení a reakce na prostředí se vztahují ke způsobu, jak se člověk jako individualita pohybuje ve svém prostředí bez zastavení a přemýšlení. Člověk takto koná jednotlivé pohyby automaticky, aniž by nad nimi musel přemýšlet. Zautomatizované pohyby jsou součástí rejstříku dovedností člověka a jsou vykonávány bezmyšlenkovitě v momentech, jak nastávají určité situace v prostředí. Pouze ve výjimečných situacích se člověk nad pohybem zamýšlí, a to především tehdy, když se jedná o neznámé nebo nečekané situace, nebo dále u otevřených dovedností, anebo v případech, kdy jsou provozovány pohybové aktivity v neznámém prostředí (Vašíčková, 2016).



## 2.6 Období pubescence

Období pubescence je vymezeno obdobím mezi jedenácti a patnácti lety věku jedince a můžeme jej dělit na (Langmeier & Krejčířová, 2006):

- A) *Fázi prepuberty neboli první pubertální fázi:* Začátek je spojen s prvními známkami pohlavního dospívání, především s objevením prvních sekundárních pohlavních znaků a vlnou zrychleného růstu. Fáze prepuberty končí nástupem menarche u dívek (od 11 do 13 let věku) resp. analogickým vývojem u chlapců (první emise semene – noční poluce). Vývoj chlapců je o jeden až dva roky pomalejší.
- B) *Fázi vlastní puberty neboli druhá pubertální fáze:* Nastupuje po dokončení prepuberty a končí dosažením reprodukčních schopností. Toto období je možno vymežit zhruba věkem mezi třinácti až patnácti.

V somatickém vývoji u prepuberty dochází v tomto období k výrazným změnám v proporcích těla, kdy začíná období vytáhlosti, které je charakteristické intenzivním růstem končetin i trupu. Ve fyziologických pochodech začínají působit endokrinologické změny, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů, díky čemuž se objevují druhotné pohlavní znaky. Dochází ke vzniku intersexuálních rozdílů ve fyzickém vzhledu. V období puberty se začínají vyrovnávat diskrepance mezi somatickým a psychickým vývojem, kdy se fyzický růst zpomaluje, a rozvíjejí se psychické funkce. V pubertě dochází k pohlavnímu dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, který je schopen sexuální reprodukce (Šimíčková-Čížková, 2008).

V somatickém rozvoji v pubertě dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, dochází k mohutnění svalstva a rostou i vnitřní orgány. Tvar těla dostává již dospělou podobu, i když růst ještě neustal a pozvolna může pokračovat i v adolescenci. Díky harmonizaci tělesných proporcí dochází ke zlepšování pohybové koordinace, mizí klátivost a neobratnost, a to především u chlapců. Dívky mají ladnější pohyby a mohou zvládnout i obtížnější koordinaci těla. Dochází ke zlepšování a stabilizaci fyzické výkonnosti. Střídání motorické aktivity a pasivity není již tak výrazné (Šimíčková-Čížková, 2008).

Doprovodnými jevy ve vývojové fázi dospívání jsou emoční nestabilita, časté a velmi nápadné změny nálad, a to především směrem k negativním náladám, dále jsou to impulzivita jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Zároveň dochází k obtížím při koncentraci pozornosti, která ve spojení s emoční nestálostí ztěžuje soustavné učení a často může docházet k výkyvům ve školním prospěchu, na který je právě v tomto období kladen větší

důraz. Dále v tomto období dochází ke zvýšené unavitelnosti, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity. Mohou se dokonce objevovat poruchy spánku nebo poruchy chuti k jídlu. Mnozí dospívající jakoby si sami nerozumějí, úzkostlivě pozorují své niterné pochody, stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají do svého vnitřního světa nebo do vystupňovaného denního snění, které je odvádí ještě dále od reality (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pro pubescenty je velmi důležitá podpora od okolí. Je potřeba respektovat psychické i tělesné změny, kterými si prochází. I samotný pohybový projev se mění, kdy se z dětského projevu se stává dospělý, vrcholný projev. Pubescenti již o sobě dokáží přemýšlet a uvědomují si informace dříve pomíjené, či nechápané (Čechovská & Dobrý, 2010).

## 2.7 Období adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere*, což znamená dorůstat, vyspívat, mohutnět. Poprvé bylo termínu použito již v patnáctém století, kdy termín označoval jednu z fází vývoje lidského života. V českém jazyce se pojem *adolescent* zaměňuje s pojmem *dospívající* nebo *dorost*, a to v lékařských vědách, anebo s širším označení *mládež*, což se objevuje především v pedagogice nebo v sociologii (Macek, 2003).

Adolescencí je zhruba možno označit období mezi patnáctým a dvaadvacátým rokem života člověka. V této době dochází postupně k dosahování plné reprodukční zralosti a je dokončován tělesný růst, ale již pomalejším tempem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V období adolescence dochází v oblasti motoriky ke zhoršení nervosvalové koordinace vlivem bouřlivého tělesného vývoje. Abstraktní myšlení, které se v této době rozvíjí, umožňuje užití hypotetického uvažování, logických operací bez pomoci konkrétních představ, a chápání abstraktních pojmů a uvažování o nich. Objevují se zvláštnosti v chování, ke kterým můžeme zařadit především emoční labilitu, změny nálad, impulzivitu, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, nebo citlivost ke kritice. Dítě je více kritické ke svému okolí a k dospělým autoritám, které dřív byly prakticky nedotknutelné. Během hledání vlastní identity mají velký význam vrstevnické skupiny. Postupně se ale vrstevnické skupiny rozpadají, dochází k navazování vztahů (Ptáček & Kuželová, 2013).

Vývoj motoriky je v období dospívání zpravidla výraznější, než je tomu v dětství, kdy dospívající získávají dovednosti, které vyžadují značnou sílu, hbitost, jemnou pohybovou koordinaci nebo i smysl pro rovnováhu. Z tohoto plyne jejich zájem o sport. Na druhé straně

díky úspěšným pohybovým aktivitám získává jedinec posilu pro své v této době ohrožené sebehodnocení. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Pro Hájka (2012) je to období integrace motoriky a završování motorického vývoje. Píše, že v tomto období dochází ke sjednocování, takzvané integraci, jednotlivých částí motoriky. Výsledkem je tedy nový harmonický celek, který je čím dál více spjat a vzájemně podmíněn. Dále v tomto věkovém období dochází k intelektuální a emocionální vyzrálости organismu, a je tedy předurčeno k dosahování maximálních výkonů a specializovanému tréninkovému zatížení u některých disciplín.

Základním vývojovým úkolem adolescenta je dosažení vlastní identity. Díky vlastní identitě člověk vnímá svět autonomně, koherentně a zodpovědně. Vývoj vlastní identity, který je spojen s procesem sebepoznávání, není ani v období adolescence zcela dotvořen. Z tohoto důvodu je pro člověka nutné si uvědomit kontinuitu svého života, dokázat si spojit svou minulost a přítomnost s představou své vlastní budoucnosti, a s možnostmi, které člověk má. Toto vše pak je důležité sloučit do jednotné podoby smysluplného celku. Dosažení identity je procesem, který je velmi individuální. Nedostatečný prostor a nízká příležitosti k hledání a nalezení vlastní identity je problém pro vlastní začlenění člověka do světa dospělých. Pokud cesta hledání vlastní identity probíhá nedostatečně, může docházet u osob k příklonu k patologickým jevům, jako je delikvence, užívání drog, promiskuita (Sobotková, 2014).

## **2.8 Sebepojetí, sebehodnocení, vlastní účinnost**

### **2.8.1 Sebepojetí**

Sebepojetí jsou především poznatky a přesvědčení o sobě samém. Jedná se o hypotetický konstrukt, kterým se popisuje obsah vědomí, který se vztahuje k vlastnímu já. Z hlediska obsahu je sebepojetí obvykle charakterizováno jako multifacetová, hierarchická struktura znalostí a představ o vlastním já. Jednotlivé charakteristiky se navzájem odlišují, a to jednak tím, jak jsou pro daného člověka důležité, a rovněž i tím, jak jsou obecné (Výrost & Slaměník, 2008).

Sebepojetí je komplexním obrazem vlastního Já a vědomí vlastního Já. Vědomí vlastního Já, je důležité pro zajištění kontinuity osobní identity. Tato kontinuita je specifickým rysem sebepojetí a zahrnuje prvek časovosti. Časová kontinuita obsahuje minulost, současnost i předzvěst budoucnosti sebepojetí. Sebepojetí může být i aktivním činitelem, díky tomu, že naše Já v sobě zahrnuje, jak poznávané, tak i poznávající. Kromě toho se o sebepojetí hovoří

i o jako dominantním činiteli v samotném fungování a vědomí vlastních kompetencí skrze pocit vlastní moci (Vágnerová, 2010)

Rozlišuje strukturu a dynamiku sebepojetí. Struktura sebepojetí je relativně stabilním celkem osobnostních charakteristik, které se vyvíjejí a takto diferencují a integrují. Jsou vědomé a snadno přístupné. V tomto smyslu je sebepojetí tvořeno hlavně sebehodnocením a identitou. Sebpoejetí souvisí se jménem, pohlavím, sociální rolí, vlastnostmi osobnosti a chováním, ale rovněž i s tělesným schématem a vnějším zjevem. Dynamikou sebepojetí je proces změny, tedy změn osobnosti člověka, která spočívá v tom, že s nabývajícými zkušenostmi se sebou a se světem kolem se postupně diferencuje a tímto člověk získává způsobilost se vyrovnávat v co nejširším rozsahu s novými zkušenostmi (Vymětal, 2004).

Sebpoejetí se skládá ze dvou základních úloh a funguje jako (Blatný, 2001):

- *Nástroj orientace v osobním životě* – pomáhá se orientovat ve společenských, citových a časových vztazích. Díky nim řídíme svá očekávání a chování. Jednání člověka se odvíjí od toho, jak spolehlivý obraz sám o sobě má. Duševně zralý člověk zná své síly, rozumím svým motivům.
- *Stabilizátor činnosti* – sebepojetí je relativně stálou kategorií, má tendenci k jednotě a k odmítání změn. Vjemy a představy, které jsou vztaženy k sobě, jsou relativně neměnné.

### 2.8.2 Sebehodnocení a vlastní účinnost

Termín sebehodnocení má původ v anglickém slově self-evaluation a je jednou z množiny složek sebepojetí. Představuje mentální reprezentací emočního postoje k sobě samému, tedy obraz sebe samého z pohledu svých vlastních sociálních, morálních a výkonových kompetencí (Blatný & Plháková, 2003). Sebehodnocení je takto mentální reprezentací emočního vztahu k sobě neboli představa sebe z hlediska vlastní kompetence (Blatný, 2001; Blatný & Plháková, 2003).

Termín sebehodnocení můžeme vnímat ve třech rovinách (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, 258-259):

- Obecně to je každé hodnocení, při kterém člověk hodnotí sám sebe.
- Ve školním kontextu se jedná o jednu z výchovných metod, díky které si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, na své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a zpravidla dospívá k reálnějšímu sebepojetí.

- V psychologii označuje metodologický postup, který umožňuje zjistit, jak daný jedinec chápe sama sebe, své poznávání a prožívání světa.

Sebehodnocení je nejvyšší formou hodnocení a je možno jej chápat jako formativní nebo kriteriální hodnocení, které je výchovným prostředkem, a to neformálního charakteru, a které se zaměřuje jak na samotný průběh, tak i na výsledek školní práce. To znamená, že je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka, a to nikoli prioritně ve srovnání s normou, tedy ve vztahu k výkonům spolužáků ve třídě, ale vzhledem k předem danému kritériu bez ohledu na výkony spolužáků. Sebehodnocení je východiskem k odstranění chyb analýzou příčin a vyvozením důsledků. Je doplňkem oficiálních forem hodnocení, daných zákonem (Rakoušová, 2008).

Z didaktického hlediska je cílem sebehodnocení to, aby se stalo kompetencí, která podporuje samostatnost a nezávislost žáka na učiteli. Má směřovat k rozvoji autentické osobnosti. Tato kompetence je důležitá k uplatnění v dalším životě, kdy dochází k sebereflexi v oblasti sociální, pracovní nebo světonázorové. Sebehodnocení je dlouhodobým procesem, kterému je zapotřebí se učit. Závisí na kognitivním vývoji člověka, jelikož proces hodnocení náleží do nejvyšší úrovně myšlení člověka. Sebehodnocení je závislé na určitém přesahu vlastní osobnosti, což je však v mladším věku velice náročná činnost, kterou je zapotřebí pěstovat přiměřeně k věkovým zvláštnostem žáků (Rakoušová, 2008).

Sebehodnocení plní zpravidla dvě funkce, a to (Rakoušová, 2008):

- *informativní*, která spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče.
- *diagnostickou*, která umožňuje učiteli určit pedagogickou diagnózu, která se týká žákovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. V závislosti na tom učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování, konkrétní učivo a celkově individualizuje výuku. Dochází ke kontrole splnění cíle, a tak sebehodnocení funguje jako kontrolní mechanismus.

Vlastní účinnost (angl. self-efficacy) bychom mohli definovat jako určitou víru ve vlastní schopnosti. Lze ji stavět do úrovně jednání, dále motivační a emoční úrovně (Bandura, 1997).

V případě, že jedinec věří ve své vlastní účinnosti, tak se rychlejším způsobem vzpamatovává z výkonů, které se mu příliš nezdařily, náročné situace vnímá především jako

výzvy a při překonávání překážek disponuje vyšší mírou vytrvalosti. Člověk s vysokou vlastní účinností lepším způsobem zvládá své vlastní emoce, lépe se staví k náročnějším životním nástrahám a nemá takové sklony propadat depresím (Hoskovcová, 2006).

### 3 CÍLE, HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

#### 3.1 Hlavní cíl

Cílem této diplomové práce je zjistit a porovnat pohybovou gramotnost a osobní účinnost žáků Základní školy Velké Pavlovice a Gymnázia Velké Pavlovice.

#### 3.2 Dílčí cíle

1. Zajistit sběr dat pomocí dotazníků.
2. Vyhodnotit dotazník PLAYself týkající se pohybové gramotnosti dětí
3. Vyhodnotit dotazník MPAM-R týkající se motivace dětí k PA
4. Vyhodnotit dotazníky DOVE a DOPA týkající se obecné vlastní efektivity a vlastní efektivity žáků v oblasti PA

#### 3.3 Hypotézy

##### **H1: Mezi sebehodnocením PG chlapců a dívek není žádný rozdíl.**

*H1a: Mezi sebehodnocením PG chlapců na základní a střední škole není žádný rozdíl.*

*H1b: Mezi sebehodnocením PG dívek na základní a střední škole není žádný rozdíl.*

Vysvětlení: Bude řešeno mezi oběma pohlavími bez ohledu na školu a u každého pohlaví zvlášť s ohledem na školu.

Nezávislá proměnná – Součet bodů z otázek 1-18+21 v dotazníku PLAYself

Závislá proměnná – pohlaví, typ školy

##### **H2: Dominantní skupina motivů k PA je pro chlapce na základní a střední škole stejná.**

Nezávislá proměnná – Převažující motiv k PA zjišťovaný dotazníkem MPAM-R

Závislá proměnná – pohlaví, typ školy

##### **H3: Dominantní skupina motivů k PA je pro dívky na základní a střední škole stejná.**

Nezávislá proměnná – Převažující motiv k PA zjišťovaný dotazníkem MPAM-R

Závislá proměnná – pohlaví, typ školy

**H4: Není vztah mezi celkovým skóre dotazníku sebehodnocení PG a celkovým skóre dotazníku osobní účinností žáků na základní a střední škole.**

Nezávislá proměnná – Dosažené skóre v dotazníku MPAM-R a dosažené skóre v dotazníku obecné vlastní efektivity

Závislá proměnná – typ školy

### **3.4 Výzkumné otázky**

**VO1:** V kterém ročním období jsou žáci nejvíce pohybově aktivní?

**VO2:** V jakém prostředí pro PA žáci nejvíce vynikají?

**VO3:** Jsou žáci natolik zdatní, že se mohou věnovat všem PA, které si vyberou?

**VO4:** Jaké společenské prostředí hodnotí žáci za důležité u čtení a psaní, matematiky a PA?

**VO5:** Pro kolik procent žáků je TV nejoblíbenějším předmětem?

**VO6:** Jak hodnotí žáci svou sportovní/tělesnou výkonnost vzhledem ke svým spolužákům?

**VO7:** Jaké je procentuální zastoupení jednotlivých motivů vedoucích k realizaci PA u našeho výzkumného souboru?

**VO8:** Jak hodnotí žáci svou osobní účinnost na základní a střední škole?

**VO9:** Jaký je vztah mezi hodnocením obecné vlastní efektivity a vlastní efektivity v oblasti PA?



## 4 METODIKA

### 4.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl proveden na školách, kde jsem absolvoval své dvě povinné učitelské praxe. Jednalo se o Základní školu Velké Pavlovice a Gymnázium Velké Pavlovice. Výzkumný soubor ze základní školy tvořilo 115 žáků ve věku 11-15 let. Jednalo pouze o žáky druhého stupně základní školy (6. – 9. třída). Druhý výzkumný soubor tvořilo 100 žáků gymnázia ve věku 15-21 let. Šlo o žáky vyššího stupně gymnázia (1. – 4. ročník). Celkově jsem tedy měl 215 žáků.

Tabulka 1. Podrobnější charakteristika výzkumného souboru

	Počet (n)	Průměrný věk	Průměrná hmotnost (kg)	Průměrná výška (cm)	Průměrné BMI (kg/m <sup>2</sup> )
<b>Chlapci ZŠ</b>	69	13,06 ± 1,18	55,04 ± 14,5	165,22 ± 11,64	19,88 ± 3,49
<b>Dívky ZŠ</b>	46	12,74 ± 0,99	46,09 ± 7,4	158,39 ± 6,75	18,31 ± 2,35
<b>Chlapci SŠ</b>	45	17,22 ± 1,33	73,64 ± 11,02	178,73 ± 8,62	23,03 ± 3,04
<b>Dívky SŠ</b>	55	16,65 ± 1,4	58,78 ± 7,23	166,85 ± 5,42	16,65 ± 1,4

### 4.2 Metody sběru dat

Potřebná data k diplomové práci byla získána metodou dotazníkového šetření. Žákům byly rozdány papírovou formou čtyři dotazníky k vyplnění. Kvůli GDPR žáci v žádném dotazníku neuváděli své jméno ani příjmení. Projekt diplomové práce byl schválen etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem 15/2017, a to dne 16. 3. 2017 (Příloha 1). Dotazníky jsem rozdával v každé třídě zvlášť, jako soubor několika listů, aby bylo zřejmé, že všechny čtyři dotazníky vyplňovala tatáž osoba. Jednotlivé dotazníky budou podrobněji popsány níže. Sběr dat proběhl v době mé druhé učitelské praxe, a to v období od 24. 9. do 19. 10. 2018.

#### 4.2.1 Dotazník k vlastnímu sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself)

Tento dotazník je jedním z nástrojů programu PLAY (Physical Literacy Assessment for Youth), který slouží k posouzení pohybové gramotnosti dětí a mládeže. Program PLAY byl vytvořen kanadskou společností Sport pro život. Jeho nástroje tvoří: PLAYfun, PLAYbasic, PLAYself, PLAYparent, PLAYcoach a PLAYinventory. U nástrojů PLAYself, PLAYparent a PLAYcoach se jedná pouze o doplňující dotazníky/formuláře k nástrojům PLAYfun a PLAYbasic, které již hodnotí konkrétní pohybové dovednosti (Canadien Sport for Life, 2014).

Dotazník PLAYself, který jsem ve své práci použil, slouží k vlastnímu sebehodnocení pohybové gramotnosti dětí a mládeže. Svou jednoduchostí je vhodným nástrojem pro kohokoliv, kdo se nějakým způsobem podílí na výchovně-vzdělávacím procesu (např. učitelé, trenéři, rodiče, atd.) (Canadien Sport for Life, 2014).

##### **Struktura dotazníku PLAYself:**

V hlavičce dotazníku žáci vyplňují pouze pohlaví a věk. Jméno a příjmení nevyplňují. Dále si zvolí období, ve kterém jsou pohybově neaktivnější. Na výběr mají ze tří možností (léto, zima, po celý rok). Dotazník PLAYself se skládá z 22 otázek, ve kterých lze celkově získat 2800 bodů (bodů = b). Celý dotazník je rozdělen do 4 částí (Canadien Sport for Life, 2014):

##### *1) Prostředí*

Otázky 1-6 je zjišťují, jak se žáci hodnotí ve sportech a aktivitách v tělocvičně, na vodě a ve vodě, na ledě, na sněhu, v přírodě a venku na hřišti (Canadien Sport for Life, 2014).

Hodnotící škála pro otázky 1-6:

- Nikdy jsem to nezkoušel/a – 0 b
- Ne moc dobrý – 25 b
- OK – 50 b
- Velmi dobrý – 75 b
- Vynikající – 100 b

## 2) *Sebehodnocení pohybové gramotnosti*

Otázky 7-18 se týkají vztahu žáků ke sportu a pohybovým aktivitám. Podle jejich vlastní efektivity můžeme vyvodit, zda si žáci v dané situaci věří či ne. Pokud je vlastní efektivita nízká, má jedinec tendenci se takovým situacím a aktivitám spíše vyhýbat (Canadien Sport for Life, 2014).

Hodnotící škála pro otázky 7-18:

- Vůbec to není pravda – 0 b
- Obvykle to není pravda – 33 b
- Pravdivé – 67 b
- Velmi pravdivé – 100 b

Poznámka: Otázka 13 je hodnocena opačně.

## 3) *Porovnání čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti*

V otázkách 19-21 dochází k porovnání důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti ve třech různých prostředích. Hodnocení žáků vyjadřuje tedy jakousi váhu, kterou žáci přikládají jednotlivým druhům gramotnosti ve škole, doma s rodinou a s přáteli (Canadien Sport for Life, 2014).

Hodnotící škála pro otázky 19-21:

- Rozhodně nesouhlasím – 0 b
- Nesouhlasím – 33 b
- Souhlasím – 67 b
- Rozhodně souhlasím – 100 b

## 4) *Zdatnost (Fitness skóre)*

V poslední otázce, číslo 22, probandi posuzují svou tělesnou zdatnost. Tělesná zdatnost nerovná se pohybová gramotnost. Můžeme mít člověka, který s velmi dobrou kondicí, zatímco jeho pohybová gramotnost bude nízká. Stejně to funguje i naopak. Jak tělesná zdatnost, tak PG jsou velmi důležité pro zdravý rozvoj dětí a mládeže. Mezi základní složky tělesné zdatnosti patří: kardiovaskulární zdatnost, síla, vytrvalost, flexibilita a tělesná stavba (Canadien Sport for Life, 2014).

Hodnotící škála pro otázku 22:

- Nesouhlasím – 0 b
- Souhlasím – 100 b

Abychom posoudili čistě pohybovou gramotnost žáků, provedeme součet bodů pouze u otázek 1-18 a otázky 21. Záměrně vynecháváme otázky týkající se čtenářské a matematické gramotnosti a zdatnosti. Celkově je tak možné získat u pohybové gramotnosti maximálně 2100 bodů (100 %).

#### **4.2.2 Dotazník motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)**

Jedná se o dotazník, kteří vytvořili autoři Ryan, Frederick, Lepes, Rubio a Sheldon (1997), sloužící k zjištění motivů, které ženou jedince k provozování pohybových aktivit, sportu a cvičení. Dle Ntoumanise (2001) je dotazník MPAM-R založen na teorii sebedeterminace (sebeurčení).

Oproti předešlému dotazníku zde žáci navíc vyplňují školu, třídu, svou hmotnost a výšku. Před samotným zjišťováním motivů k PA ještě žáci uvádějí úroveň své tělesné výkonnosti vzhledem ke svým spolužákům a dále zda je tělesná výchova jejich nejoblíbenějším předmětem, či ne. Samotný dotazník obsahuje celkově 30 tvrzení týkajících se pěti hlavních motivů k PA. Je důležité, aby se dotazovaní při vyplňování zaměřili na PA, kterou sami preferují, kterou mají nejraději. Na každou otázku pak odpovídají pomocí 7 bodů podle tzv. Likertovy škály (1 = vůbec to není pravda, 7 = velmi pravdivé) (Vašíčková, 2016).

#### **Hlavní motivy dle dotazníku MPAM-R:**

##### *a) Zájem/prožitek*

Tento motiv poukazuje na to, že jedinec provádí PA pro své vlastní potěšení. Daná činnost je pro něj uspokojující a příjemná (tvrzení 2, 7, 11, 18, 22, 26, 29).

##### *b) Kompetence/výzva*

Motiv je typický pro jedince, který je pohybově aktivní, protože se rád učí nové dovednosti, chce se v nich zlepšovat, rád překonává různé výzvy a sám sebe (tvrzení 3, 4, 8, 9, 12, 14, 25).

c) *Vzhled*

Jedinec provádí PA proto, aby vypadal lépe. PA slouží jako prostředek ke snížení/udržení hmotnosti nebo nárustu svalů za účelem zvýšení své fyzické atraktivity (tvrzení 5, 10, 17, 20, 24, 27).

d) *Zdatnost*

Proband je pohybově aktivní s cílem si udržet nebo zvýšit své fyzické zdraví a kondici (tvrzení 1, 13, 16, 19, 23).

e) *Sociální motiv*

Takový motiv převažuje u lidí, kteří se účastní PA, protože chtějí jejím prostřednictvím poznávat nové lidi, nebo trávit čas se svými přáteli (tvrzení 6, 15, 21, 28, 30) (Woods, Bolton, Graber & Crull, 2007).

### 4.2.3 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

DOVE byl přeložen Mary Wegnerovou z originální německé verze autorů Schwarzera a Jeruzalema (1995). Cílem tohoto dotazníku je zjistit míru optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy. DOVE obsahuje 10 výroků, které se vztahují ke vnímání obecné vlastní efektivity (self-efficacy).

Hodnotící škála pro DOVE:

- Naprosto nesouhlasím – 1 b
- Spíše nesouhlasím – 2 b
- Spíše souhlasím – 3 b
- Spíše nesouhlasím – 4 b

Skóre ze všech 10 položek bude následně sečteno pro získání výsledného skóre. Celkové skóre dotazníku se může pohybovat od 10 do 40 bodů.

Podle počtu získaných bodů můžeme žáky rozdělit do 4 skupin podle stupně efektivity:

- 10 – 17,98 b = *velmi nízká efektivita*
- 18 – 25,98 b = *nízká efektivita*
- 26 – 33,98 b = *vysoká efektivita*
- 34 – 40 b = *velmi vysoká efektivita*

#### 4.2.4 Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit (DOPA)

Tento dotazník spadá mezi další z psychomotorických nástrojů pro oblast zdraví vytvořených na základě sociálně kognitivní teorie (Schwarzer & Renner, 2009). DOPA se skládá z 5 výroků, které mají posoudit sílu přesvědčení ve vlastní schopnosti, překonávat překážky související s PA provozovanou ve volném čase. Mezi tyto překážky patří obavy (výrok 1), deprese (výrok 2), napětí/tenze (výrok 3), únava (výrok 4) a zaneprázdněnost (výrok 5).

Hodnotící škála pro DOPA:

- Naprosto nesouhlasím – 1
- Spíše nesouhlasím – 2
- Spíše souhlasím – 3
- Spíše souhlasím - 4

Skóre ze všech 5 položek bude následně sečteno pro získání výsledného skóre. Celkové skóre dotazníku se může pohybovat od 5 do 20 bodů.

Podle počtu získaných bodů můžeme žáky rozdělit do 4 skupin podle stupně efektivity:

- 5 – 8,99 b = *velmi nízká efektivita*
- 9 – 12,99 b = *nízká efektivita*
- 13 – 16,99 b = *vysoká efektivita*
- 17 – 20 b = *velmi vysoká efektivita*

### 4.3 Metody zpracování dat

Po shromáždění všech dotazníků byly jejich výsledky nejprve zaznamenány do tabulek v programu Microsoft Office Excel. Poté došlo k jejich statistickému zpracování v programu STATISTICA CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0 (IBM Corp., 2013).

Nejprve byla provedena základní deskriptivní statistika. Pro zjišťování rozdílů mezi vybranými skupinami byl použit test ANOVA. Hladina statistické významnosti ( $p$ ) zde byla stanovena na 0,05 a 0,01. Co se týče věcné významnosti, tak ta byla zjišťována pomocí výpočtu Cohenova  $d$  koeficientu effect size, kdy (Sigmundová & Sigmund, 2012):

$d \geq 0,80 \rightarrow$  velký efekt

$d \in (0,50 - 0,80) \rightarrow$  střední efekt

$d \in (0,20 - 0,50) \rightarrow$  malý efekt

Ke zjištění závislostí mezi dvěma proměnnými byl použit Pearsonův korelační koeficient ( $r$ ). Míru závislosti pak budeme posuzovat podle Chrásky (2000), kdy platí, že:

$|r| = 1$  – naprostá (funkční) závislost

$1,00 > |r| \geq 0,90$  – velmi vysoká závislost

$0,90 > |r| \geq 0,70$  – vysoká závislost

$0,70 > |r| \geq 0,40$  – střední závislost

$0,40 > |r| \geq 0,20$  – nízká závislost

$0,20 > |r| \geq 0,00$  – slabá (nepoužitelná) závislost

$|r| = 0$  – naprostá nezávislost

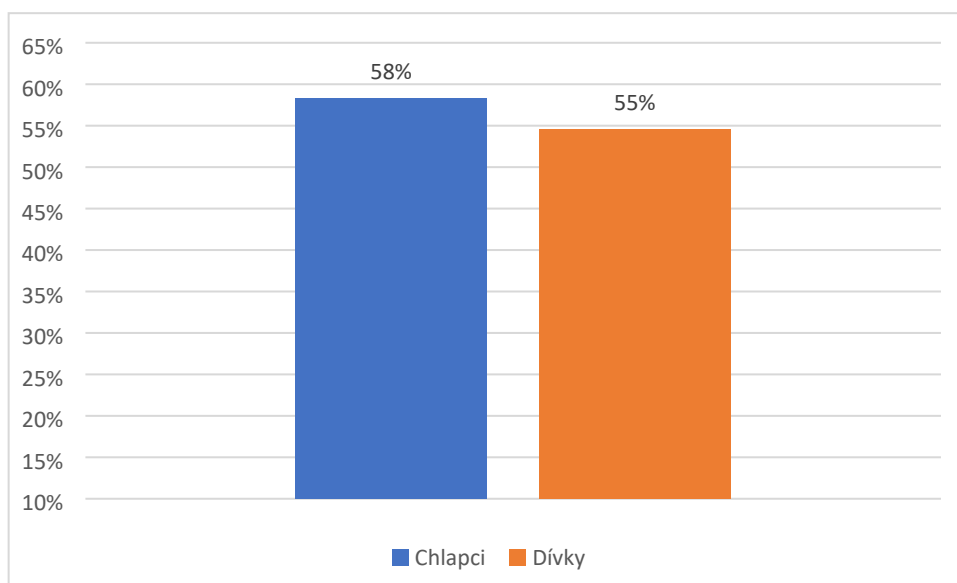
Pro jasnější dovysvětlení závislostí mezi dvěma proměnnými byl dopočítán koeficient determinace ( $r^2$ ). Pokud je  $r^2 \geq 0,1$ , hovoříme o významném efektu. Vynásobíme-li koeficient determinace 100, zjistíme, z kolika procent se sledovaný faktor podílí na výsledném efektu (Kerlinger, 1972).

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Ověřování hypotéz

#### 5.1.1 Sebehodnocení pohybové gramotnosti

**H1: Mezi sebehodnocením PG chlapců a dívek není žádný rozdíl.**



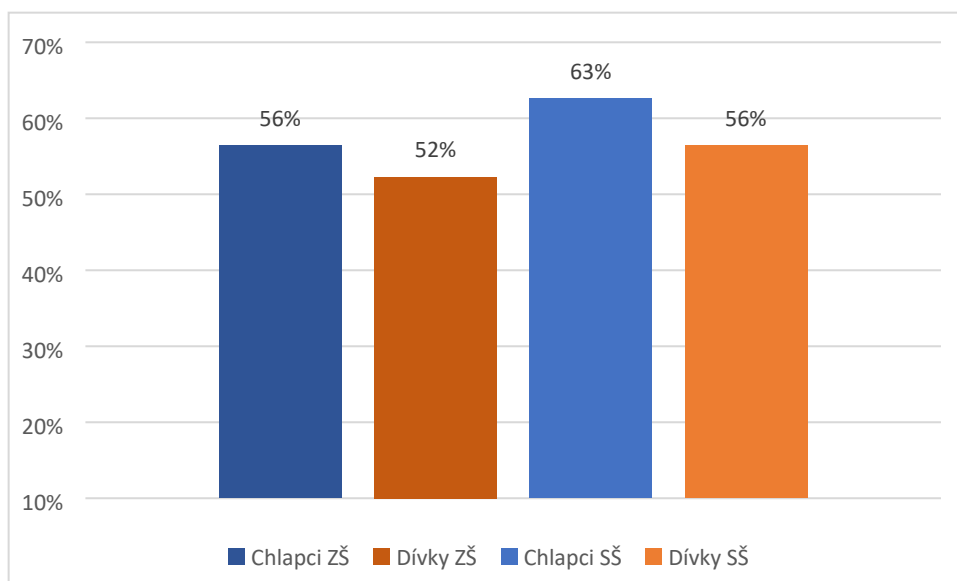
Obrázek 2. Procentuální vyjádření průměrného skóre PG chlapců a dívek

Z obrázku je zřejmé, že svou PG chlapci hodnotili v průměru o 3 % lépe než dívky. Hladina statistické významnosti ( $p$ ) je zde 0,086. Rozdíly mezi chlapci a dívkami pro nás tak nejsou statisticky významné. Při testování věcné významnosti nám vyšlo Cohenovo  $d = 0,20$ , což nám značí malý efekt. Nulovou hypotézu zde přijímáme.



*H1a: Mezi sebehodnocením PG chlapců na základní a střední škole není žádný rozdíl.*

*H1b: Mezi sebehodnocením PG dívek na základní a střední škole není žádný rozdíl.*



Obrázek 3. Procentuální vyjádření průměrného skóre PG chlapců a dívek na ZŠ a SŠ

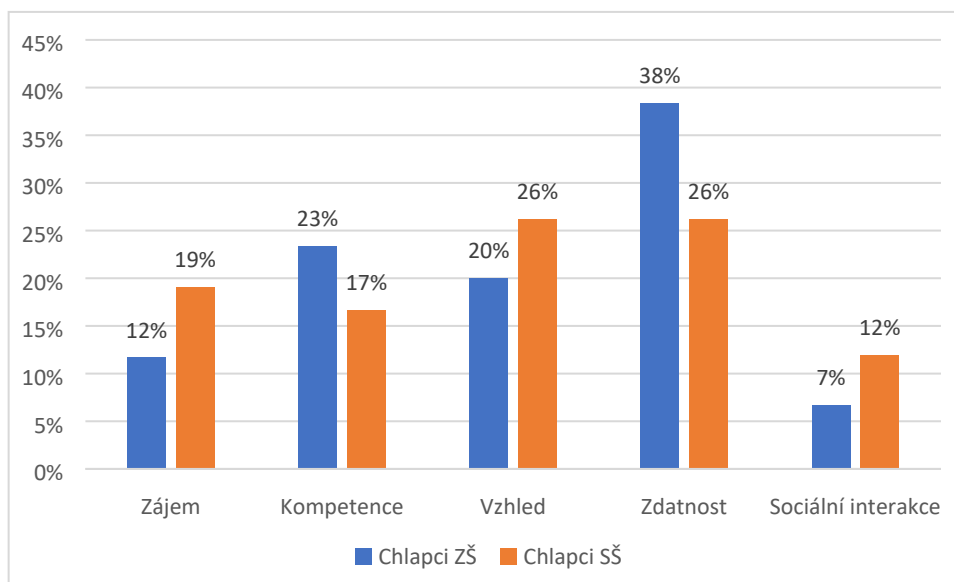
Z grafu můžeme vyčíst, že svou PG hodnotili v průměru nejvýše chlapci SŠ. Druhé nejvyšší průměrné skóre měli společně chlapci ZŠ a dívky SŠ a nejvíce skeptičtí byly v hodnocení dívky ZŠ. Středoškoláci měli průměrně vyšší PG než žáci základní školy. U chlapců to bylo o 7 % a u dívek o 4 %.

Při srovnání výsledků chlapců ZŠ a chlapců SŠ nám vyšlo  $p = 0,014$ , což je statisticky významný rozdíl. Rozdíl mezi oběma skupinami není pro nás věcně významný, jelikož vykazuje malý efekt ( $d = 0,47$ ). Nulovou hypotézu H1a tedy zamítáme.

U dívek ZŠ a dívek SŠ pro nás rozdíl nebyl statisticky ( $p = 0,201$ ), u věcné významnosti byl nalezen malý efekt ( $d = 0,26$ ). Nulovou hypotézu H1b zde přijímáme.

### 5.1.2 Hlavní motiv vedoucí k realizaci pohybové aktivity u žáků

**H2: Hlavní motiv vedoucí k realizaci PA je pro chlapce na základní a střední škole stejný.**



Obrázek 4. Procentuální zastoupení převažujících motivů k vykonávání PA u chlapců ZŠ a SŠ

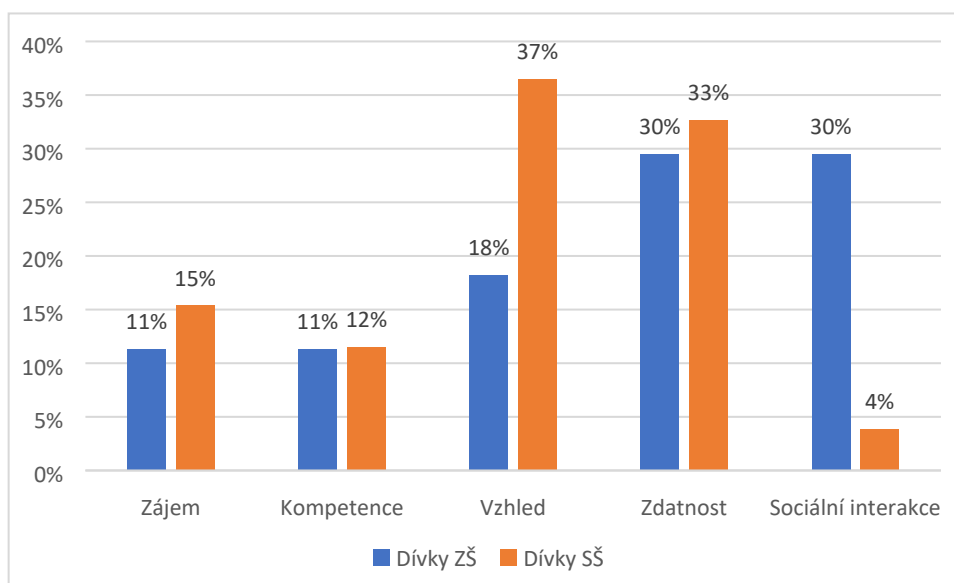
Na ZŠ byla pro chlapce nejdominantnějším motivem Zdatnost. Druhým nejčastějším motivem byla Kompetence a hned za ní Vzhled. Čtvrtou příčku obsadil motiv Zájem a nejslabším motivem byla pro chlapce Sociální interakce.

Chlapci SŠ měli své dominantní motivy hned dva, a to Vzhled a Zdatnost. Na druhém místě skončil motiv Zájem a jako třetí nejsilnější motivem byla Kompetence. I zde měl motiv Sociální interakce nejmenší zastoupení. Z důvodu, že nebylo možné určit u chlapců SŠ jeden hlavní motiv, nulovou hypotézu zamítáme.

Při zjišťování rozdílů mezi jednotlivými motivy u chlapců ZŠ a SŠ jsme došli k těmto výsledkům: Zájem ( $p = 0,075$ ;  $d = 0,34$ ), Kompetence ( $p = 0,301$ ;  $d = 0,2$ ), Vzhled ( $p = 0,162$ ;  $d = 0,27$ ), Zdatnost ( $p = 0,263$ ;  $d = 0,21$ ), Sociální interakce ( $p = 0,061$ ;  $d = 0,36$ ). Mezi motivy u chlapců na ZŠ a SŠ nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Cohenovo  $d$  nám u všech motivů značí malý efekt.

Celkem bylo vyřazeno 12 dotazníků (9 ze ZŠ, 3 ze SŠ), jelikož u nich došlo ke shodě více primárních motivů, a tím pádem nebylo možné určit jeden hlavní motiv k PA.

### H3: Hlavní motiv vedoucí k realizaci PA je u dívek na základní a střední škole stejný.



Obrázek 5. Procentuální zastoupení převažujících motivů k vykonávání PA u dívek ZŠ a SŠ

Pro dívky ZŠ byla nejvíce zastoupeným motivem Zdatnost a Sociální interakce. Za nimi skončil Vzhled a jako nejméně zastoupenými motivy jsou zde Zájem a Kompetence.

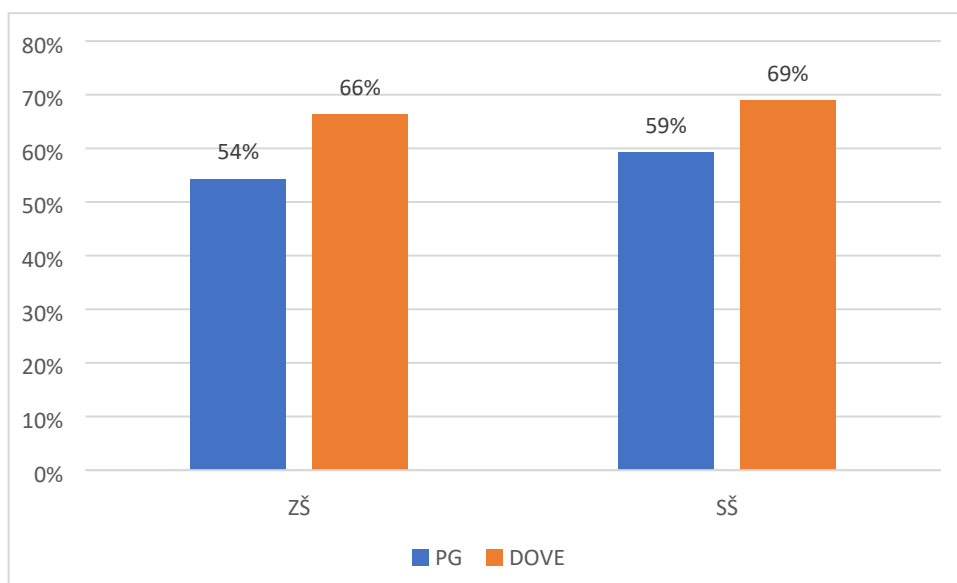
Na SŠ byl pro dívky nejsilnějším motivem Vzhled a druhým nejsilnějším motivem Zdatnost. Zájem byl žákyněmi zvolen jako třetí nejčastější motiv a hned za ním skončil motiv Kompetence. Sociální interakce je zde nejméně zastoupeným motivem. Jelikož u dívek ZŠ nebylo možné určit jeden hlavní motiv, a i tak by se nám u dívek ZŠ a SŠ lišil, nulovou hypotézu taktéž zamítáme.

Při porovnávání jednotlivých motivů k PA u dívek na ZŠ a SŠ jsme došli k těmto výsledkům: Zájem ( $p = 0,256$ ;  $d = 0,23$ ), Kompetence ( $p = 0,313$ ;  $d = 0,2$ ), Vzhled ( $p = 0,022$ ;  $d = 0,47$ ), Zdatnost ( $p = 0,111$ ;  $d = 0,32$ ), Sociální interakce ( $p = 0,550$ ;  $d = 0,12$ ). Statistický významný rozdíl v motivaci k PA u dívek ZŠ a SŠ byl nalezen pouze u motivu Vzhled. U motivu Sociální interakce se neprojevil žádný efekt, u zbylých motivů můžeme mluvit o malém efektu.

Celkově bylo vyřazeno 5 dotazníků (2 ze ZŠ, 3 ze SŠ), jelikož u nich došlo ke shodě, a tudíž nebylo možné určit jeden hlavní motiv k PA.

### 5.1.3 Vztah mezi pohybovou gramotností a osobní účinností žáků

**H4: Není vztah mezi celkovým skóre dotazníku sebehodnocení PG a celkovým skóre dotazníku osobní účinností žáků na základní a střední škole.**



Obrázek 6. Procentuální vyjádření průměrného skóre PG a DOVE u žáků ZŠ a SŠ

Tabulka 2 Výsledky u žáků ZŠ

ZŠ	$r$	$r^2$	$p$
$n = 115$	0,589	0,347	0,000**

*Vysvětlivky:*  $n$  = rozsah souboru,  $r$  = Pearsonův korelační,  $r^2$  = koeficient determinace,  $p$  = hladina statistické významnosti (\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ )

Tabulka 3. Výsledky u žáků SŠ

SŠ	$r$	$r^2$	$p$
$n = 100$	0,522	0,272	0,000**

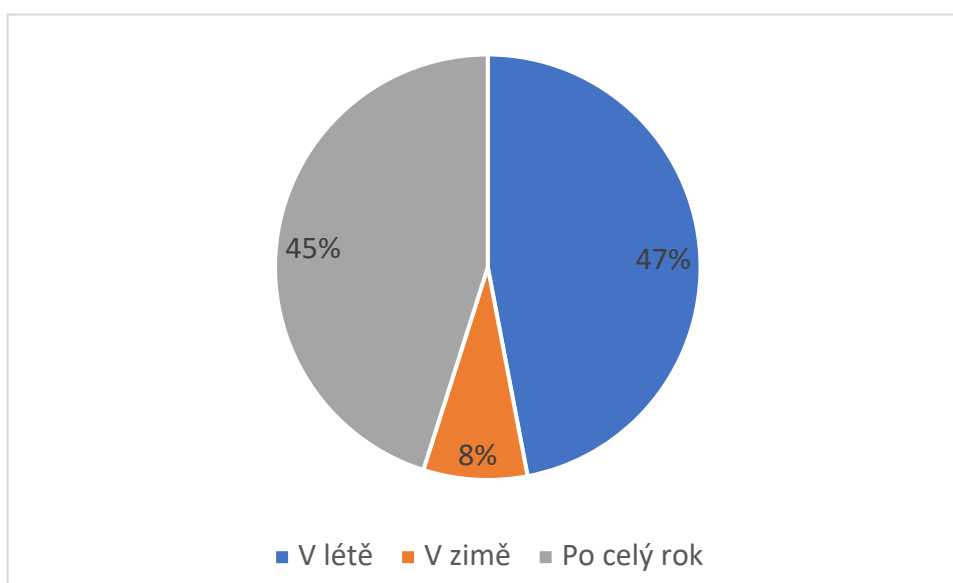
*Vysvětlivky:*  $n$  = rozsah souboru,  $r$  = Pearsonův korelační,  $r^2$  = koeficient determinace,  $p$  = hladina statistické významnosti (\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ )

Z obrázku můžeme vidět, že žáci na SŠ hodnotili svou PG i osobní účinnost v průměru lépe než žáci ZŠ. U PG to bylo o 4,99 % a u DOVE o 2,63 %. Pro posouzení vztahu mezi celkovým skóre PG a osobní účinností žáků na ZŠ a SŠ jsme použili Pearsonův korelační koeficient. Jak u žáků ZŠ, tak u žáků SŠ byla zjištěna střední závislost a koeficient determinace byl u obou skupin nad 0,1, což značí významný efekt. Vztah zde existuje. Čím vyšší je celkové skóre PG, tím vyšší je skóre u DOVE, a naopak. Podle hladiny statistické významnosti můžeme říct, že s jedná o velmi významnou korelaci. Nulovou hypotézu tedy zamítáme.

## 5.2 Řešení výzkumných otázek

### 5.2.1 Prostředí pro pohybovou aktivitu

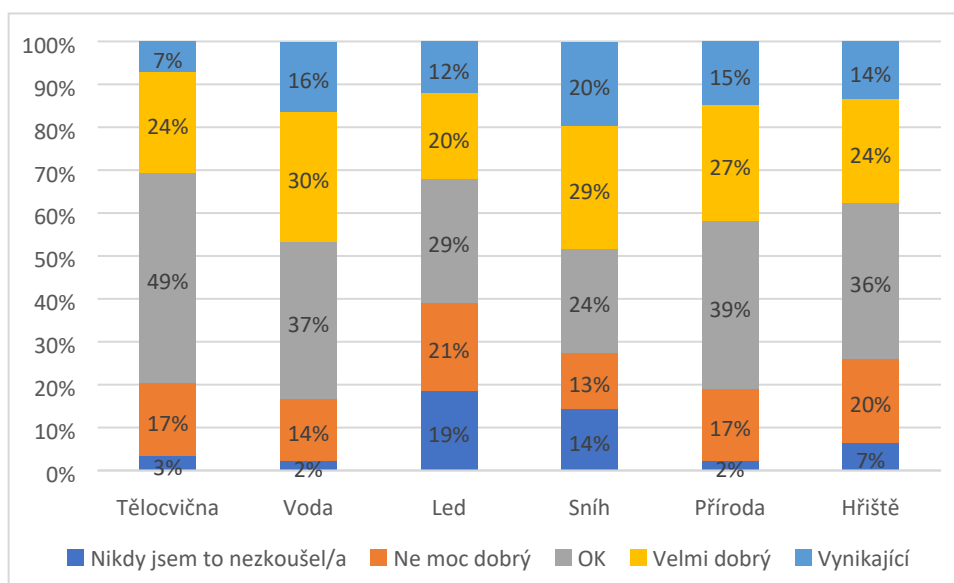
**VO1: V jakém ročním období jsou žáci nejvíce pohybově aktivní?**



Obrázek 7. Procentuální vyjádření pohybové aktivity žáků v průběhu roku

Z grafu vyplývá, že nejvíce pohybově aktivní jsou žáci v létě, byť je to jen o 2 % více oproti žákům, kteří zvolili možnost „po celý rok“. Nejméně pohybově aktivní jsou žáci v zimě. Z výzkumu je tedy patrné, že máme téměř srovnatelný počet žáků, kteří sportují pouze buď po celý rok, nebo pouze v létě, zatímco žáků sportujících pouze v zimě není mnoho.

## VO2: V jakém prostředí pro PA žáci nejvíce vynikají?



Obrázek 8. Hodnocení vlastní aktivity žáků v různém prostředí

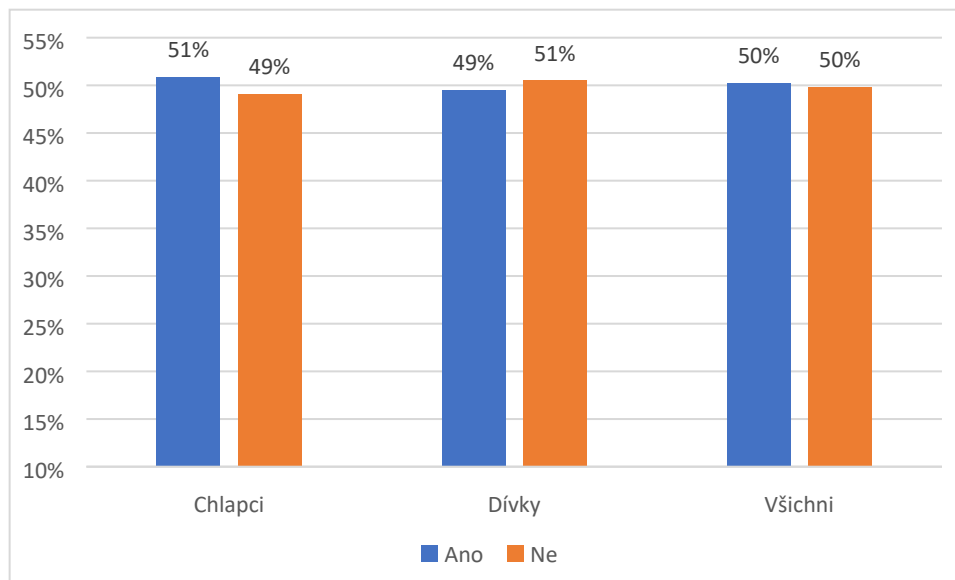
O žácích, kteří volili z odpovědí „velmi dobrý“ a „vynikající“ můžeme říct, že při PA v daném prostředí vynikají (jsou nadprůměrní). Tito žáci si jsou jisti svými schopnostmi. Naopak u těch, kteří hodnotili svou PA jako „OK“, „ne moc dobrý“, „nikdy jsem to nezkoušel“, by bylo zapotřebí na svých pohybových dovednostech a schopnostech ještě zapracovat (Canadian Sport Institute, 2014).

Jak můžeme vidět z obrázku, tak žáků, kteří vynikají v tělocvičně je celkem 31 %, ve vodě je to 47 %, na ledě 32 %, na sněhu 48 %, v přírodě 42 % a na hřišti je to 38 %. Nejvíce tedy žáci vynikají na sněhu.

Na druhou stranu žáků, kteří se hodnotili v daných prostředích negativně (odpovědi „ne moc dobrý“, „nikdy jsem to nezkoušel“), bylo nejvíce na ledě (40 %), o druhou příčku se dělilo prostředí na sněhu a na hřišti (obě 27 %), třetí skončila tělocvična (20 %), čtvrtá příroda (19 %) a nejmenší počet negativních odpovědí měla voda (16 %).

## 5.2.2 Tělesná zdatnost žáků

**VO3: Jsou žáci natolik zdatní, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou?**

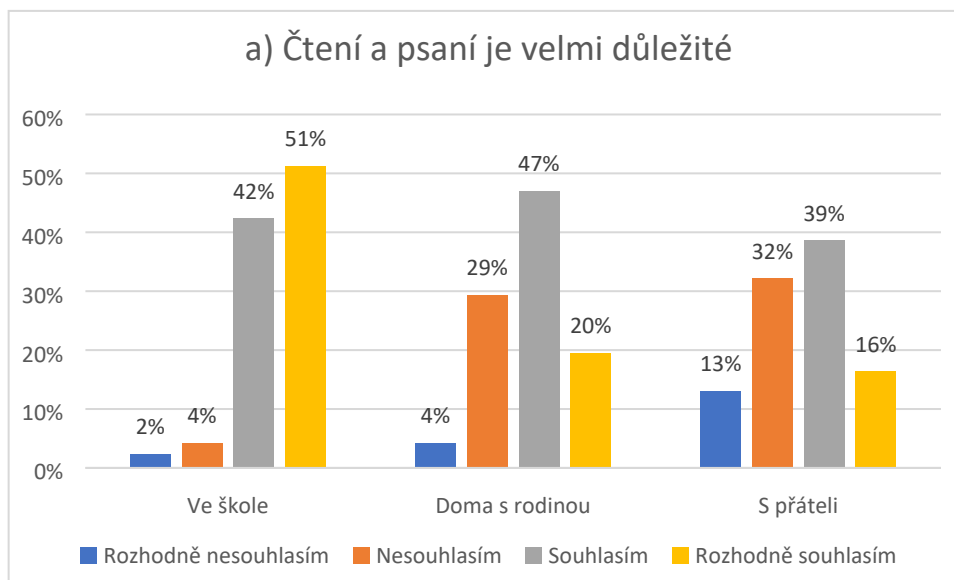


Obrázek 9. Procentuální vyjádření zdatnosti žáků vzhledem k pohlaví

Z výsledků je patrné, že množství pozitivních (ano) a negativních odpovědí (ne) je téměř stejné. U chlapců převažovaly nepatrně pozitivní odpovědi, u dívek tomu bylo naopak. U všech žáků dohromady pak byla bilance 50:50. Můžeme tedy konstatovat, že se pouze polovina žáků považuje za natolik zdatné jedince, kteří se mohou věnovat všem aktivitám, které si zvolí.

### 5.2.3 Gramotnost a společenské prostředí

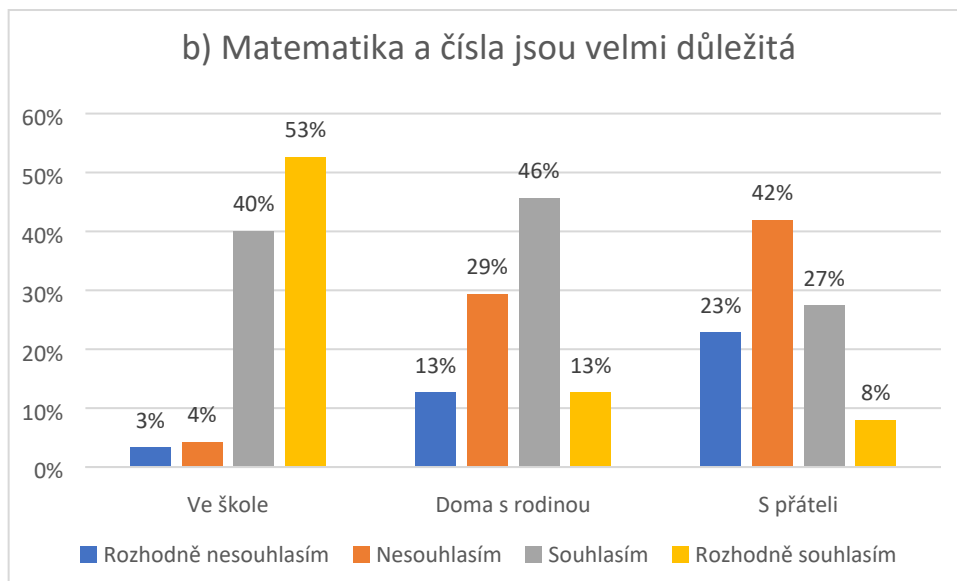
**VO4: Jaké společenské prostředí hodnotí žáci za důležité u čtení a psaní, matematiky a PA?**



Obrázek 10. Důležitost čtenářské gramotnosti v různých společenských prostředích

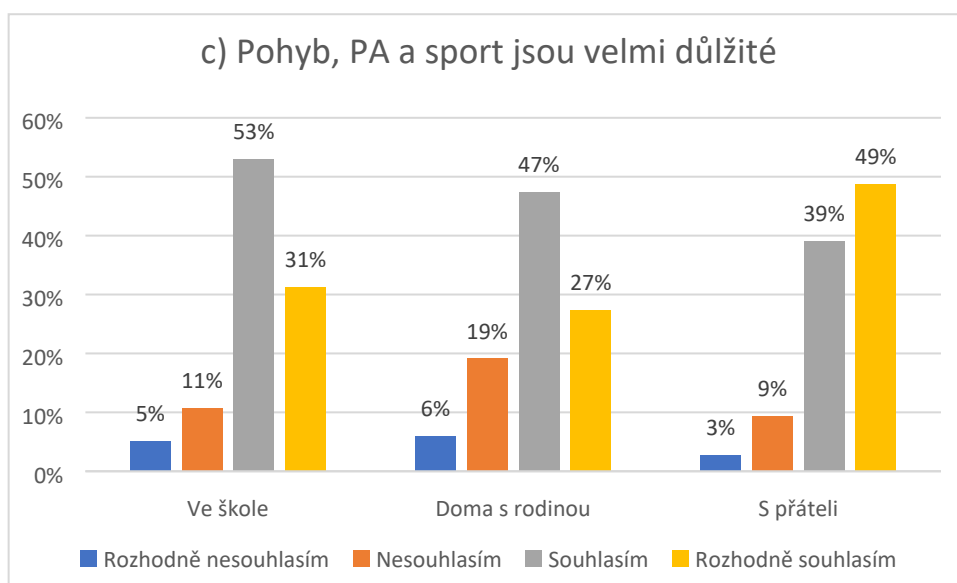
U všech druhů gramotnosti (čtenářská, matematická, pohybová) jsme za kladně hodnocené odpovědi považovali výroky „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“. V prostředí školy je čtení a psaní důležité pro 93 % žáků, v rodinném prostředí hodnotilo čtenářskou gramotnost za důležitou 67 % žáků a v prostředí s přáteli je tomu takto u 55 % žáků. Čtenářská gramotnost a její potřebnost je takto vnímána za důležitou v prostředí, kde je pravděpodobně nejvíce používána, tedy v prostředí školy, oproti tomu čím více se jedná o méně formální skupiny, tím méně je čtenářská gramotnost považována za důležitou.





Obrázek 11. Důležitost matematické gramotnosti v různých společenských prostředích

Matematická gramotnost je ve školním prostředí důležitá pro 93 % žáků. Doma s rodinou je matematika a čísla důležitá pro 58 % žáků a v prostředí s přáteli je důležitá pro 35 % žáků. Výsledky jsou zde podobné, jako tomu bylo u čtenářské gramotnosti s tím rozdílem, že se ještě více negovala potřebnost matematické gramotnosti ve skupině přátel, jen mírně se snížila pak v prostředí domova s rodinou.



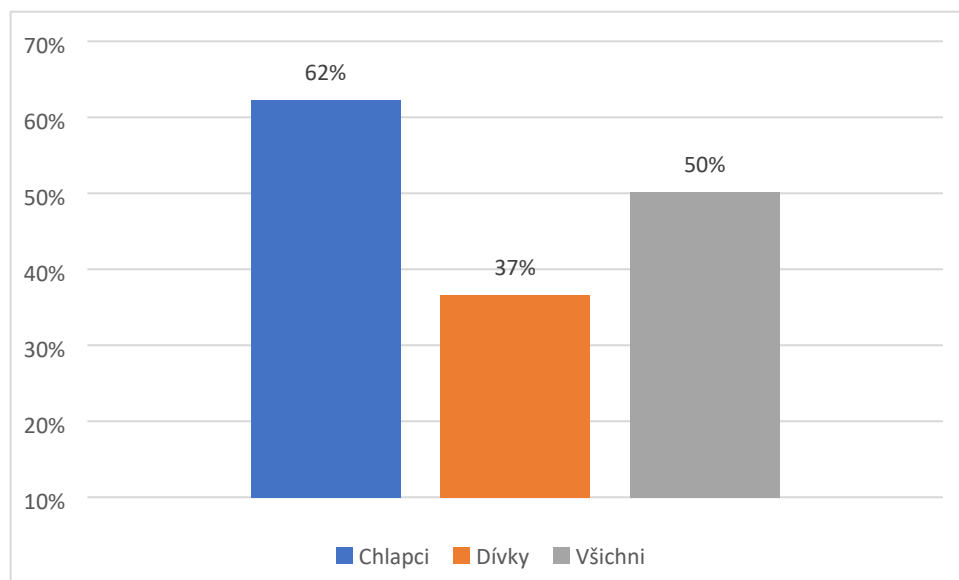
Obrázek 12. Důležitost pohybové gramotnosti v různých společenských prostředích

Ve škole je pohybová gramotnost důležitá pro 84 % žáků. PG hodnotilo v domácím prostředí za důležitou 75 % žáků. V prostředí s přáteli je PG důležitá z 88 %.

V porovnání s ostatními sledovanými druhy gramotnosti vyplynulo, že sice pohybová gramotnost není pro žáky tak důležitá ve škole jako je tomu u gramotnosti matematické a čtenářské, ale zase procentuální pokles není tak vysoký, jak by se mohlo předpokládat. Na druhou stranu pak je pohybová gramotnost důležitější v domácím prostředí a v prostředí přátel, než tomu bylo u jiných sledovaných gramotností. Pohybová gramotnost takto patří u žáků k aktivitám, které provozují nejen ve škole, ale i ve volném čase, což je jistě důležité pro vytváření zdravého životního stylu.

## 5.2.4 Oblíbenost TV u žáků a jejich sportovní/tělesná výkonnost

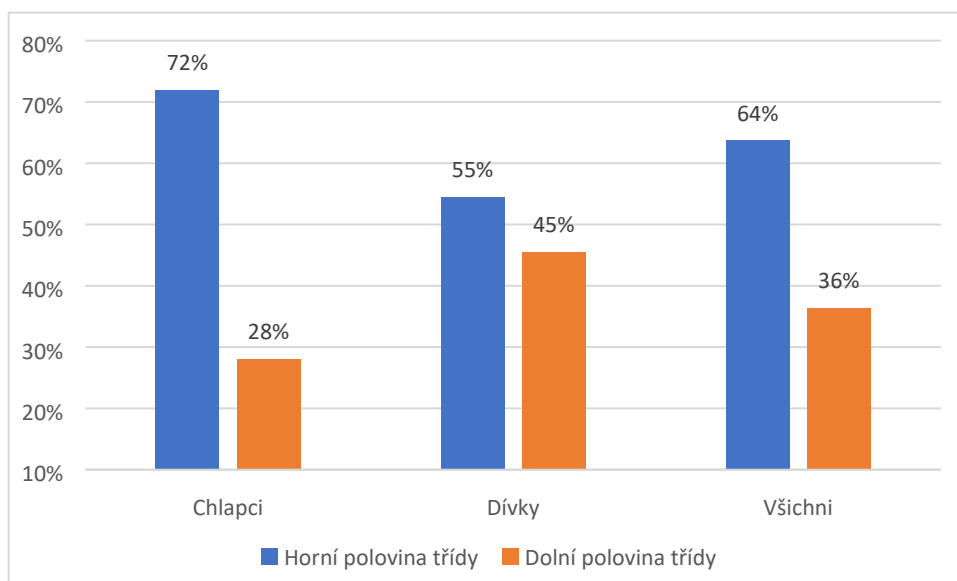
**VO5: Pro kolik procent žáků je TV nejoblíbenějším předmětem?**



Obrázek 13. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV vzhledem k pohlaví

Z grafu můžeme vidět, že je TV nejoblíbenějším předmětem pro více jak polovinu chlapců. U dívek je oblíbenost TV podstatně nižší. U všech žáků dohromady je pak TV oblíbená přesně z poloviny. Můžeme zde říci, že chlapci mají TV raději než dívky.

## VO6: Jak hodnotí žáci svou sportovní/tělesnou výkonnost vzhledem ke svým spolužákům?

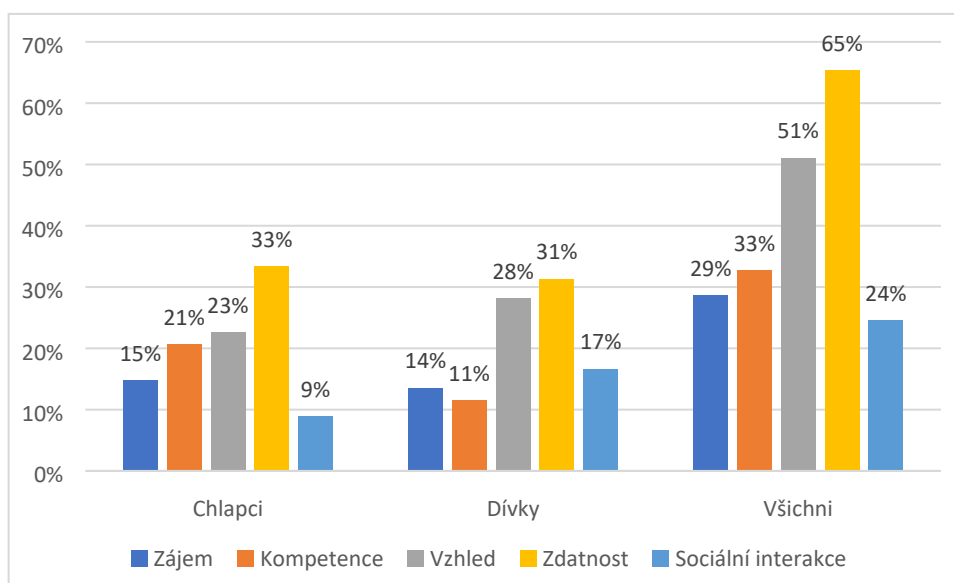


Obrázek 14. Rozdělení žáků dle výkonnosti.

Z celkového počtu 114 chlapců odpovědělo téměř 3/4 z nich, že dle své výkonnosti patří do horní poloviny třídy. Dívky tak sebevědomé nebyly a z celkového počtu 101 jich byla pro horní polovinu třídu lehce nadpoloviční většina. Více jak 60 % žáků bez rozdílu pohlaví sebe považovalo za ty „nadanější“. Lze konstatovat, že chlapci jsou z hlediska tělesné výkonnosti sebevědomější než dívky. Rozdíl mezi pohlavím zde činil 17 %.

## 5.2.5 Zastoupení motivů vedoucích k realizaci pohybové aktivity u žáků

**VO7: Jaké je procentuální zastoupení jednotlivých motivů vedoucích k realizaci PA u našeho výzkumného souboru?**



Obrázek 15. Procentuální zastoupení jednotlivých motivů pro PA vzhledem k pohlaví

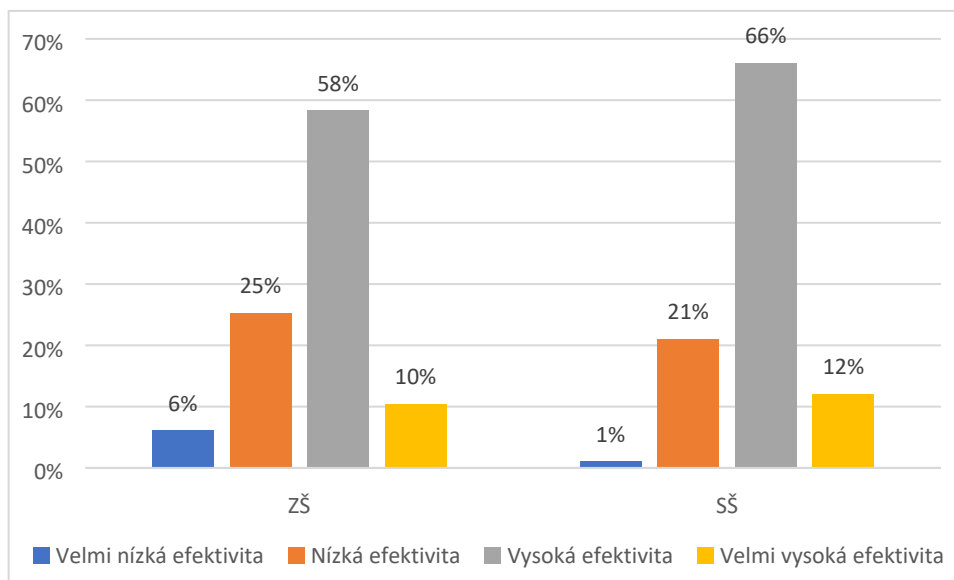
Z obrázku můžeme vidět, že jak u chlapců, tak u všech dohromady je pořadí zastoupených motivů stejné. Největší procentuální zastoupení má pro ně motiv Zdatnost, potom je Vzhled, Kompetence, Zájem a na posledním místě Sociální interakce. U dívek pořadí prvních dvou motivů stejné, třetím nejfrekventovanějším motivem je zde Sociální interakce, čtvrtý je Zájem a nejméně procentuálně zastoupená je Kompetence.

Je takto zřejmé, že dívky a chlapci vnímají za nejdůležitější motivy svou zdatnost a vzhled, které při součtu činí větší polovinu odpovědí. Pro dívky je dále důležitá i sociální interakce, zatímco pro chlapce je motivem kompetence.

Z celkového počtu 215 dotazníků jich bylo vyřazeno 17 dotazníků (12 u chlapců, 5 u dívek), jelikož u nich došlo ke shodě, a tudíž nebylo možné určit jeden hlavní motiv k realizaci PA.

## 5.2.6 Obecná vlastní efektivita žáků a její vztah k vlastní efektivitě v oblasti pohybových aktivit

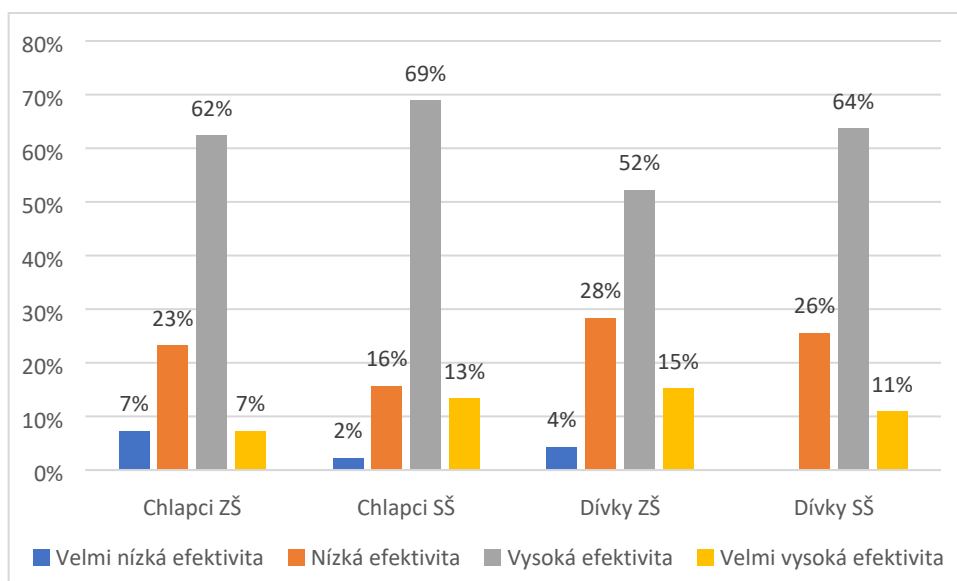
### VO8: Jak hodnotí žáci svou osobní účinnost na základní a střední škole?



Obrázek 16. Procentuální vyjádření osobní účinnosti žáků podle typu školy

Jak u žáků ZŠ, tak u žáků SŠ se nejpočetnější skupinou stali ti, kteří se hodnotili jako vysoce efektivní. Druzí nejpočetnější zastoupení měli žáci s nízkou efektivitou, třetí byli žáci s velmi vysokou efektivitou a nejméně bylo žáků, kteří svou efektivitu považují za velmi nízkou.

Z výsledků je takto zřejmé, že děti svou efektivitu vnímají pozitivně, neboť se jedná skoro o čtyři pětiny z nich. Pokud sečteme ty žáky, kteří svou účinnost hodnotili jako vysoce efektivní a velmi vysoce efektivní, tak dojdeme k závěru, že svou osobní účinnost hodnotí žáci SŠ o 10 % lépe než žáci ZŠ.



Obrázek 17. Procentuální vyjádření osobní účinností žáků podle pohlaví a podle typu školy

Na tomto obrázku je vyjádřena osobní účinnost žáků podrobněji, je zde zohledněno i pohlaví. Jak můžeme vidět, tak se od předchozího obrázku procentuální zastoupení jednotlivých stupňů efektivity kromě chlapců ZŠ neliší. U nich je stejné procento těch, jejichž efektivita je velmi nízká a nízká.

Pokud bychom opět sečetli žáky, kteří jsou vysoce efektivní a velmi vysoce efektivní, můžeme je seřadit od nejvyšší efektivity po nejnižší. Pořadí by bylo následující: chlapci SŠ (82 %), dívky SŠ (75 %), chlapci ZŠ (69 %) a dívky ZŠ (67 %).

**VO9: Jaký je vztah mezi hodnocením obecné vlastní efektivity a vlastní efektivity v oblasti PA?**

Tabulka 4. Vyjádření vzájemného vztahu mezi výsledným skóre v DOVE a DOPA

Žáci	$r$	$r^2$	$p$
n = 215	0,504	0,254	0,000**

*Vysvětlivky:*  $n$  = rozsah souboru,  $r$  = Pearsonův korelační,  $r^2$  = koeficient determinace,  $p$  = hladina statistické významnosti (\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ )

Výpočtem Pearsonova korelačního koeficientu jsme došli k závěru, že zde existuje středně silná korelace mezi výsledným skóre v DOVE a DOPA. Čím je vyšší skóre v DOVE, tím je vyšší skóre v DOPA, a naopak. Koeficient determinace  $r^2 > 0,1$ , což nám poukazuje na významný efekt. Výsledný vztah je pro nás statisticky velmi významný.



## 6 DISKUZE

Cílem diplomové práce bylo zjistit a porovnat pohybovou gramotnost a osobní účinnost u žáků Základní školy Velké Pavlovice a studentů Gymnázia Velké Pavlovice, kde jsem měl možnost absolvovat své dvě povinné učitelské praxi.

Pohybová gramotnost v prostředí České republiky je stále málo probádanou a objasněnou oblastí. Nejčastěji se v médiích a na veřejnosti zmiňuje čtenářská, počítačová nebo matematická gramotnost. Pohybová gramotnost je však rovněž pro člověka velice důležitá, a to s ohledem na utváření návyků pohybově aktivního životního stylu. Díky pohybu dochází ke zlepšování života po stránce nižšího výskytu onemocnění a prodloužení doby nezávislosti jedince na svém okolí. Rozvoj pohybové gramotnosti by měl být nenásilný a to tak, aby byl člověk schopen využívat výhody pohybových aktivit po celý život (Vašíčková, 2016).

Aktivní životní styl je pro zdraví dětí a dospívajících důležitý z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Doporučená minimální doba pohybové aktivity u dětí je 60 minut o střední intenzitě denně. Děti však podle nedávných výzkumů vykonávají pohybové aktivity velmi sporadicky a jen velmi málo z nich splňuje výše doporučenou denní normu (Longmuir et al., 2015).

Prostřednictvím dotazníku PLAYself bylo zjištěno, že svou pohybovou gramotnost hodnotili chlapci v průměru o 3 % lépe než dívky. O statisticky významný rozdíl se však nejednalo. Podobných výsledků dosáhli i autoři Chalupný (2019), Hrňová (2019) a Slanina (2017), data však nebyla statisticky vyhodnocena. U Mejzlíkové (2019) měli naopak dívky nepatrně vyšší skóre pohybové gramotnosti, shodl jsem se s ní však v tom, že mezi chlapci a dívkami nejsou statisticky významné rozdíly. Dívky SŠ se hodnotili v průměru lépe než dívky ZŠ, rozdíly však pro nás nebyly také významné. I u chlapců se středoškoláci hodnotili lépe než chlapci ZŠ, tady už rozdíly signifikantní byly.

Dalším zjištěním, na kterém jsem se shodl i s Hrňovou (2019) bylo, že žáci SŠ hodnotí svou PG v průměru lépe než žáci ZŠ. Podle mých výsledků si toto můžeme vysvětlit tím, že žáci SŠ mají větší sebevědomí. Ukázalo se to v dotazníku vlastní obecné efektivity (DOVE), kdy žáci SŠ dosahovali v průměru o 10 % lepších výsledků než žáci ZŠ. 58 % žáků ZŠ hodnotilo svou efektivitu jako vysokou, 10 % jako velmi vysokou. Na SŠ bylo vysoce efektivních žáků 66 % a velmi vysoce efektivních 12 %. Kromě toho byla zjištěna velmi významná korelace mezi výsledným skóre pohybové gramotnosti a osobní účinností (DOVE) žáků. Tuto korelaci potvrzuje i Potěšil (2018) ve své práci. Další velmi významná korelace byla nalezena mezi vlastní obecnou efektivitou (DOVE) a vlastní efektivitou žáků v oblasti

pohybových aktivit (DOPA). K podobným výsledkům dospěla i Mejzlíková (2019), která však korelaci potvrzuje pouze u dívek.

Zároveň důvodem k lepšímu hodnocení středoškoláků mohl přispět i fakt vycházející ze samotného tělesného vývoje, kdy děti v prepubertálním věku mají určité problémy s koordinací svého pohybu, a to z důvodu výrazných tělesných změn. V průběhu času pak dochází ke zlepšování obratnosti. Díky harmonizaci tělesných proporcí dochází ke zlepšování pohybové koordinace, mizí klátivost a neobratnost, a to především u chlapců (Šimíčková-Čížková, 2016).

Dle Červinky (2013) hraje tělesná výchova zásadní a jedinečnou roli v rozvoji pohybové gramotnosti, jelikož se povinná školní docházka týká všech dětí v ČR. S tím se ztotožňuji i já. Z vlastní zkušenosti vím, že když mě něco baví, tak se daná látka/dovednost učí mnohem lépe, než když k něčemu mám odpor. Proto mě zajímalo, jaké oblibě se těší tělesná výchova u dnešních dětí. Z mého výzkumu vyplynulo, že jako nejoblíbenější předmět považuje tělesnou výchovu (TV) pouze 50 % žáků. Když jsem žáky rozdělil dle pohlaví, tak to bylo pro 62 % chlapců a pouhých 37 % dívek. Podobné výsledky uvádí ve své práci i Hrňová (2019), u které byla TV nejoblíbenějším předmětem pro 52 % žáků. Poměr u chlapců a dívek byl tentokrát 56 % (chlapci) ku 44 % (dívky).

V souvislosti s TV jsem také zkoumal, jak se žáci hodnotí z hlediska tělesné/sportovní výkonnosti vzhledem ke svým spolužákům. 64 % žáků by se zařadilo výkonnostně do horní poloviny třídy, to znamená mezi ty výkonnější nebo pohybově nadanější. Chlapci byli oproti dívkám sebevědomější, těch se cítí patřit do horní poloviny 72 %, u dívek jen 55 %. Touto otázkou se zabývala i Hrňová (2019), kde bylo pro horní polovinu 65 % žáků, podle pohlaví pak 52 % chlapců a 48 % dívek.

Jak jsem psal již výše, tělesná výchova hraje sice klíčovou roli při rozvoji pohybové gramotnosti, velmi důležitou roli má zde také volnočasová pohybová aktivita, která má větší vliv na zdraví žáků. Je to z toho důvodu, že má většina škol tělesnou výchovu pouze 2 vyučovací hodiny týdně, což je málo. Ve své práci jsem se tedy zaměřil i otázce vlivu prostředí na pohybovou aktivitu. Nejprve mě zajímalo roční období. Některé výzkumy zjistili (např. Brodersen, Steptoe, Williamson & Wardle, 2005; Carson et al. 2010), že v oblastech, kde dochází ke střídání ročního období, jsou děti nejvíce pohybově aktivní přes léto, a naopak nejméně v období zimy. Zároveň i chladnější počasí má vliv na výrazný pokles pohybové aktivity.

Z mého výzkumu je patrné, že se žáci věnují pohybové aktivitě (PA) nejvíce v létě (47 %), hned za létem byli žáci, kteří se PA věnují po celý rok (45 %) a nejméně se PA věnují v zimě (8 %). Většina mých kolegů (Halamičková, 2018; Slanina, 2017; Smetana, 2018;

Potěšil, 2018) došla taktéž k závěru, že se žáci věnují PA nejvíce v létě. U kolegyně Hrňové (2019), Mejzlíkové (2019) a Krčálové (2017) byli žáci nejvíce aktivní po celý rok. Ve všech případech bylo žáků sportujících v zimě minimum.

V další části výzkumu jsem se zabýval tím, jak jsou žáci dobří v různých prostředích pro PA. Na výběr měli z těchto prostředí: tělocvična, voda, led, sníh, příroda a hřiště. V mém výzkumu žáci nejvíce vynikali na sněhu (48 %), pak byla voda (47 %), příroda (42 %), hřiště (38 %) led (32 %) a nakonec tělocvična (31 %). V prostředí na sněhu byli žáci nejlepší i u Mejzlíkové (2019) a Krčálové (2017). U Chalupného (2019), Halamíčkové (2018) to byla příroda, u Slaniny (2017) tělocvična a hřiště, a u Potěšila (2018) hřiště.

Aby se mohli žáci věnovat všem pohybovým aktivitám, které si vyberou, je pro ně kromě pohybové gramotnosti důležitá také tělesná zdatnost (neboli kondice). Součástí dotazníku PLAYself byla tedy i otázka na tělesnou zdatnost. Dle výsledků se považuje pouze 50 % žáků za natolik zdatné, že se mohou věnovat všem PA, které si zvolí. U chlapců to bylo 51 %, u dívek 49 %. U mých kolegů byli žáci mnohem sebevědomější, kdy u Halamíčkové (2018) odpovědělo kladně 77 % žáků, u Slaniny (2017) a Potěšila (2018) 69 % žáků.

Proto, aby člověk začal s pravidelnou pohybovou aktivitou, a aby si ji dlouhodobě udržel, je pro něj velice důležitá motivace. V ideálním případě by mělo jít o vnitřní motivaci, jelikož ta je mnohem silnějším motorem než ta vnější. Dotazník MPAM-R byl zaměřený na hledání hlavního motivu vedoucího k realizaci PA. Po vyplnění dotazníku žákům měl v ideálním případě vyjít jeden z těchto 5 motivů: zájem, kompetence, vzhled, zdatnost a sociální interakce. Někdy došlo ke shodě u dvou hlavních motivů.

Podle Vašíčkové (2016) je nejvýznamnějším motivem vedoucím k vykonávání pohybové aktivity zdatnost. Já jsem se ve svém výzkumu zaměřil na chlapce ZŠ, chlapce SŠ, dívky ZŠ a dívky SŠ. Pro chlapce ZŠ byla hlavním motivem také zdatnost. U chlapců SŠ však došlo ke shodě dvou hlavních motivů, a to vzhledu a zdatnosti. Pro dívky ZŠ byl nejdominantnějším motivem vzhled. U dívek SŠ došlo taktéž ke shodě mezi zdatností a sociální interakcí. U kolegy Potěšila (2018) měli žáci jako hlavní motiv k PA zájem. U dívek to byl vzhled a u chlapců zájem. U Mejzlíkové (2019) byl dominantní motiv u žáků vzhled, chlapcům vyšla zdatnost a dívkám zase vzhled. Hrňová (2019) srovnávala žáka jak podle školy, tak podle pohlaví. Všude jí vyšla jako hlavní motiv zdatnost, jen u chlapců SŠ došlo u ke shodě u zdatnosti a zájmu. Jak můžeme vidět, tak ani v jednom případě nevyšla jako hlavní motiv u žáků kompetence. Nejčastěji to byla zdatnost, pak vzhled, zájem a poté sociální interakce.

Závěrem bych chtěl říci, že před učiteli TV čeká nelehká výzva, aby se dnešní mládež zvedla od počítačů a začala se sebou něco dělat. Klíč úspěchu bude v tom, aby žáky TV bavila a aby se jí podařilo žáky vhodně namotivovat k PA i mimo školu.

## 7 LIMITY PRÁCE

Největším limitem diplomové práce bylo dle mého názoru samotné dotazníkové šetření, jelikož je kvalita výsledků závislá na svědomitosti a pečlivosti žáků při vyplňování. Paradoxem je, že na základní škole i na gymnáziu k dotazníkům přistupovali zodpovědněji spíše mladší ročníky. Velkou roli zde hrála také motivace. Některé tato problematika zajímala, a tak si s dotazníky dali záležet, jiní dotazníky bezmyšlenkovitě vyplňovali se snahou mít to co nejdříve za sebou. Byla to pro ně ztráta času.

Dalším problémem nastal u některých otázek, které byly příliš složitě formulované, a tak jim žáci nerozuměli. To se týkalo spíše žáků mladších ročníků na základní škole. Žáky mohla mást také rozdílnost hodnotících škál v jednotlivých dotaznících.

V této práci jsem sice u charakteristiky uváděl orientačně i BMI žáků, ale nikdy jsem s ním nepracoval. Je to z toho důvodu, že jsem žáky osobně neměřil ani nevážil, a těm hodnotám, které tam žáci uvedli, sám moc nevěřím.

Největší přínos diplomové práce vidím pro učitele tělesné výchovy, kteří si takto mohou udělat obrázek o stavu dnešních dětí a mládeže v oblasti pohybové gramotnosti, motivace k pohybové aktivitě a osobní účinnosti. Dotazníky z této diplomové práce mohou učitelé sami použít na svých školách.

## 8 ZÁVĚRY

- ❖ Chlapci hodnotili svou PG v průměru lépe než dívky, nejednalo se však o statisticky významný rozdíl. Nulovou hypotézu H1 přijímáme.
- ❖ Chlapci SŠ hodnotili svou PG v průměru lépe než chlapci ZŠ. Rozdíly byly signifikantní. Nulovou hypotézu H1a tedy zamítáme.
- ❖ Dívky SŠ hodnotili svou PG v průměru lépe než dívky ZŠ. Rozdíly pro nás nebyly statisticky významné. Nulovou hypotézu H1b přijímáme.
- ❖ Hlavní motiv vedoucí k realizaci PA je pro chlapce ZŠ zdatnost, zatímco u chlapců SŠ nebylo možné určit jeden hlavní motiv. Nulovou hypotézu H2 zamítáme.
- ❖ Hlavní motiv vedoucí k realizaci PA je pro dívky ZŠ vzhled, zatímco u dívek SŠ nebylo možné určit jeden hlavní motiv. Nulovou hypotézu H3 taktéž zamítáme.
- ❖ Jak u žáků ZŠ, tak u žáků SŠ existuje velmi významná korelace mezi celkovým skóre dotazníku sebehodnocení PG a celkovým skóre dotazníku osobní účinnosti. Nulovou hypotézu H4 zamítáme.
- ❖ Žáci jsou pohybově neaktivnější v létě. Sportujících po celý rok je srovnatelné množství. V zimě je pohybově aktivních minimum žáků.
- ❖ Nejvíce vynikají žáci v aktivitách na sněhu.
- ❖ Polovina žáků si myslí, že jsou dostatečně zdatní na to, aby se mohli věnovat všem pohybovým aktivitám, které si vyberou.
- ❖ Nejdůležitějším prostředím pro čtenářskou a matematickou gramotnosti byla pro žáky škola. U pohybové gramotnosti přikládali žáci největší váhu prostředí s přáteli.
- ❖ Tělesná výchova je nejoblíbenějším předmětem pro polovinu žáků. U chlapců je to pro nadpoloviční většinu, u dívek je oblíbenost TV výrazně nižší.

- ❖ Z hlediska sportovní/tělesné výkonnosti by se zařadilo do horní poloviny třídy nadpoloviční většina žáků. U chlapců se jednalo téměř o 3/4, dívek tak sebevědomé nebyly.
- ❖ Jestliže seřadíme motivy vedoucí k realizaci PA od nejsilnějšího k nejslabšímu, bude pořadí u chlapců následující: zdatnost, vzhled, kompetence, zájem a sociální interakce. U dívek: zdatnost, vzhled, sociální interakce, zájem, kompetence. U všech žáků bez rozdílu pohlaví: zdatnost, vzhled, kompetence, zájem a sociální interakce.
- ❖ Svou osobní účinnost hodnotí většina žáků jako vysoce efektivní. Žáci SŠ hodnotili svou účinnost lépe než žáci ZŠ.
- ❖ Mezi obecnou vlastní účinností a vlastní účinností v oblasti pohybových aktivit existuje velmi významná korelace.

## 9 SOUHRN

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit a porovnat pohybovou gramotnost a osobní účinnost žáků 2. stupně Základní školy Velké Pavlovice a studentů vyššího stupně Gymnázia Velké Pavlovice, kde jsem měl možnost absolvovat učitelskou praxi.

Teoretická část obsahuje poznatky týkající se zdravého životního stylu, mezi jehož základní pilíře spadá pravidelná pohybová aktivita. Tu si následně charakterizujeme jako takovou s přihlédnutím na její místo v životě člověka. Dále se zabýváme tělesnou výchovou s důrazem na Rámcový vzdělávací program, podle kterého je vymezena její role v edukačním procesu. V následující části je obecně definována gramotnost, a poté se podrobněji zaměříme na gramotnost pohybovou. Jsou zde popsány atributy pohybové gramotnosti, vztah motivace a pohybové gramotnosti, pohybové gramotnosti a prostředí. Tyto poznatky jsou velmi důležitou součástí teoretického vstupu k dané problematice, jíž se práce jako celek zabývá. Následující kapitola se věnuje vymezení vývojových období pro oba výzkumné soubory, tedy období pubescence a adolescence. Jedná se především o charakteristiku pohybových a motorických schopností v tomto věku. Poslední kapitola teoretické části je věnována pojmům: sebehodnocení, sebepojetí a vlastní účinnost.

Výzkumná část se skládá z několika částí. V první části jsou stanoveny cíle, hypotézy a výzkumné otázky. Poté je zde popsána metodika, která charakterizuje oba výzkumné soubory a způsob, jakým byla data získávána, zpracovávána a vyhodnocena. Obsahuje také podrobný popis všech dotazníků, který byly v diplomové práci použity. Následují výsledky práce a poslední částí je diskuze.

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření v době mé druhé učitelské praxe, a to od 24. 9. do 19. 10. 2018. První výzkumný soubor se skládal ze 115 žáků 2. stupně základní školy ve věku 11-15 let. Druhý výzkumný soubor tvořilo 100 žáků vyššího stupně gymnázia ve věku 15-21 let. Celkově výzkumný soubor čítal 215 žáků. Žákům byly rozdány čtyři standardizované dotazníky, které zjišťovaly pohybovou gramotnost dětí a mládeže, motivaci k pohybové aktivitě, vlastní obecnou efektivitu a vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit. Výsledky z papírové formy byly převedeny do elektronické podoby v MS Excel, a poté zpracovány do grafů a tabulek. Statistické zpracování proběhlo pomocí programů STATISTICA CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0.

Na základě výzkumu došlo k verifikaci šesti hypotéz, z nichž čtyři byly potvrzeny. Výsledky ukázaly, že se sebehodnocení pohybové gramotnosti chlapců a dívek neliší. Rozdíl nebyl nalezen ani u dívek na ZŠ a SŠ. U chlapců na ZŠ a SŠ však významné rozdíly nalezeny



byly. Při zjišťování hlavního motivu k pohybové aktivitě nedošlo ke shodě mezi chlapci na ZŠ a SŠ. Ani u dívek na ZŠ a SŠ nebyl nalezen společný hlavní motiv. Z výsledků je dále patrné, že většina žáků hodnotila svou osobní účinnost jako velmi efektivní. Žáci SŠ hodnotili svou osobní účinnost lépe než žáci ZŠ. Jak na ZŠ, tak SŠ byla zjištěna významná korelace mezi výsledným skóre pohybové gramotnosti a výsledným skóre osobní účinností žáků. Další velmi významný vztah byl zjištěn mezi obecnou osobní účinností a osobní účinností v oblasti pohybových aktivit.

## 10 SUMMARY

The main goal of the master's thesis is to explore and mutually compare physical literacy and self-efficacy in students of the Velké Pavlovice Elementary School and the Velké Pavlovice Secondary school where I underwent my teaching practise.

The theoretical section of the thesis presents information on healthy lifestyle one of the basic aspects of which is regular physical activity. Physical activity as such is subsequently characterised in general, focusing on its role in an individual's life. We also describe the curriculum of Physical Education, special attention being paid to the General framework for education as a document defining the role of physical education in the education process. The following part defines literacy in general, focussing especially on physical literacy. The characteristics of physical literacy as well as the relation of physical literacy and motivation and the relation of physical activity to the general environment. The above-mentioned information provide a crucial part of theoretical introduction to the research problem the thesis is dedicated to. The following chapter deals with the delimitation of developmental stages for both research datasets; i.e. the pubescence and adolescence. The focus is on characterising the physical and motor skills typical of the specific age groups. The last theoretical chapter is dedicated to the terms self- evaluation self-conception and self-efficacy.

The research section comprises of several parts, the first part presents the research goals, the hypotheses and research questions. Subsequently, the methodology is presented, characterising both research datasets and the means of obtaining, processing and evaluating the data. It also provides a detailed description of all the questionnaires used for the thesis. In the following chapter the research results and their discussion are presented.

The research was carried out in the form of a questionnaire survey during my teaching practise from September 24 through October 19, 2018. One of the data sets consisted of 115 pupils of senior elementary school (attending grades 6 to 9). The students ranged from 11 to 15 years of age. The other research dataset consisted of 100 students of senior secondary school; aged 15 to 21. The research population consisted of a total of 215 students. The pupils were given four standardized questionnaires, which measured physical literacy of children and youth, motivation for physical activity, their own general self-efficacy and self-efficacy in the area of physical activities. The questionnaire results were translated to MS Excel and subsequently used to create charts and tables. The statistic results were obtained using specialized software STATISTICA.CZ and IBM SPSS 22.0.

The research results have verified six hypotheses, confirming four of them. The results have shown there are no significant difference in the self-evaluation of physicals literacy for boys and girls. As well no significant difference has been proved between the girls at elementary and secondary school. On the other hand, significant differences were found between physical literature of the boys in elementary and secondary school. The elementary school boys have different main motive for physical activity than the secondary school boys. The same was true of the elementary and secondary school girls. The secondary school students rated their personal efficiency better than elementary school students. At both primary and secondary school, a significant correlation was found between the final score of physical literature and the final score of personal efficiency. Another very important relationship was found between general personal efficiency and personal efficiency in the field of physical activities.

## 11 REFERENČNÍ SEZNAM

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Bago, G. et al. (2012). *Soudobé podněty v pedagogice tělesné výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baum, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health, and medicine* (pp. 160-162). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2007). *Physical activity and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brodersen, N. H., Steptoe, A., Williamson, S., & Wardle, J. (2005). Sociodemographic, developmental, environmental, and psychological correlates of physical activity and sedentary behavior at age 11 to 12. *Annals of Behavioral Medicine*, 29(1), 2-11.
- Bursová, M., & Rubáš, K. (2001). *Základy teorie tělesných cvičení*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Canadian Sport Institute (2014). *Physical literacy assessment for youth: PLAYself*. Retrieved 30. 10. 2019 from the World Wide Web: [http://physicalliteracy.ca/wp-content/uploads/2016/08/PLAYself\\_Workbook.pdf](http://physicalliteracy.ca/wp-content/uploads/2016/08/PLAYself_Workbook.pdf)
- Carson, V., Spence, J. C., Cutumisu, N., Boule, N., & Edwards, J. (2010). Seasonal variation in physical activity among preschool children in a northern Canadian city. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(4), 392-399.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.

- Červinka, P. (2013). Možnosti využití dat získaných z internetu v kinantropologickém výzkumu na příkladu studie o vztahu školáků k tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 17(3), 47-59.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-41.
- Dvořáčková, D. (2012). *Kvalita života seniorů: v domovech pro seniory*. Praha: Grada.
- Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. (2017). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Karolinum.
- Hájek, J. (2012). *Antropomotorika* (2nd ed.). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Halamíčková, D. (2018). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Hobza, V., & Rektořík, J. (2006). *Základy ekonomie sportu*. Praha: Ekopress.
- Hodaň, B. (2000). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hrňová, N. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace žáků k pohybové aktivitě na základní a střední škole*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Chalupný, M. (2019). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti a vlastní realizace pohybové aktivity u dětí na ZŠ Nedvědova, Olomouc*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Chráška, M. (2000). *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jansa, P. (2005). *Sport a pohybové aktivity v životě české populace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.

- Killingbeck, M., Bowler, M., Golding, D., & Gammon, P. (2007). Physical education and physical literacy. *Physical Education Matters*, 2(2), 20-24.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3rd ed.). Kroměříž: Spirála.
- Krčálová, S. (2017). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2nd ed.). Praha: Grada
- Lloyd, M., & Tremblay, M. S. (2010). *Introducing the Canadian assessment of physical literacy*. Paper presented at the 25th Pediatric Work Physiology Congress, Le Touquet, France.
- Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., & Tremblay, M. S. (2015). The Canadian assessment of physical literacy: Methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years). *BMC Public Health*, 15(1), 767.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Marádová, E. (2000). *Rodinná výchova: Zdravý životní styl I* (2nd ed.). Praha: Fortuna.
- Mejzlíková, R. (2019). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti, osobní účinnosti a úrovně pohybové aktivity žáků základní školy*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti – činnosti – výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Nakonečný, M. (1997). *Psychologie lidského chování*. Praha: Academia.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Nutbeam, D. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13(4), 349-364.
- Pastucha, D. (2011). *Pohyb v terapii a prevenci dětské obezity*. Praha: Grada.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.

- Potěšil, P. (2018). *Pohybová gramotnost, vnímaná účinnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí na ZŠ ve Šternberku*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7th ed.). Praha: Portál.
- Ptáček, R., & Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: MPSV.
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. Retrieved from: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (Eds.). (2008). *The global literacy challenge*. Paris: UNESCO.
- Roučka, L. (2013). *Pohybová gramotnost*. Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- Rubín, L. (2018). *Pohybová aktivita a tělesná zdatnost českých adolescentů v kontextu zastavěného prostředí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lipes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Rychtecký, A., & Tilinger, P. (2017). *Životní styl české mládeže: pohybová aktivita, standardy a normy motorické výkonnosti*. Praha: Karolinum.
- Sekot, A. (2016). Pohybové aktivity v kontextu konzumní sedavé společnosti. *Studia sportiva*, 10(2), 8-18.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Renner, B. (2009). *Health-specific self-efficacy scales*. Retrieved from: <https://userpage.fu-berlin.de/~health/healsself.pdf>
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2012). Statistická a věcná významnost a použití koeficientů velikosti účinku při hodnocení dat o pohybové aktivitě. *Tělesná kultura*, 35(1), 55-72.

- Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnoblová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), 9-27.
- Slanina, R. (2017). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže na OU v Kelči*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Slepička P., Hošek, V., & Hátlová B. (2011). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smetana, M. (2018). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti a realizovaná pohybová aktivita u žáků Gymnázia J. A. K. Uherský Brod*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Stejskal, P. (2014). *Patofyziologie tělesné zátěže*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šeflová, I. (2014). *Pohyb a zdraví: Inovace výuky tělesné výchovy a sportu na fakultách TUL v rámci konceptu aktivního životního stylu*. Liberec: TUL.
- Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie* (2nd ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vymětal, J. (2004). *Obecná psychoterapie* (2nd ed.). Praha: Grada.
- Výrost, J., Slaměnik, I. (eds.). (2008). *Sociální psychologie* (2nd ed.). Praha: Grada.
- Whitehead, M. E., & Murdoch, E. (2006). Physical literacy and physical education: Conceptual mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9.
- Whitehead, M. E. (2010) (Ed.). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London, UK: Routledge.
- Woods, A. M., Bolton, K. N., Graber, K. C., & Crull, G. S. (2007). Influences of perceived motor competence and motives on children's physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(4), 390-403.



World Health Organization. (2019). *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

## 12 PŘÍLOHY

### Příloha 1: Vyjádření etické komise FTK UP



Fakulta  
tělesné kultury

#### Vyjádření Etické komise FTK UP

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

Na základě žádosti ze dne 6. 3. 2017 byl projekt základního výzkumu

autorů /: **doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.** (hlavní řešitelka) a  
(bez titulů) **Hana Pernicová, Zbyněk Svozil, Lukáš Jakubec, Adam Šimůnek, Michal Vorlíček** (spoluřešitelé)

s názvem **Pohybová gramotnost, vnímaná osobní účinnost (self-efficacy) a motivace k pohybové aktivitě u české mládeže**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: 15/2017  
dne: 16. 3. 2017

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

**Řešitelé projektu splnili podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.**

za EK FTK UP  
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.  
předsedkyně

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury  
Komise etická  
Třída Míru 117 | 771 01 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci  
Třída Míru 117 | 771 01 Olomouc | T: +420 585 636 009  
www.ftk.upol.cz

Příloha 2: Anketa – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

### Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_ Pohlaví: Muž – Žena Věk: \_\_\_\_\_

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij ✕).

Většinou jsem pohybově neaktivnější:  v létě  v zimě  po celý rok.

Jak jsi dobrý/á ve sportech a aktivitách...	Nikdy jsem to nezkoušel/a	Ne moc dobrý	OK	Velmi dobrý	Vynikající
1. V tělocvičně? (např. hry, gymnastika)					
2. Na vodě a ve vodě? (např. plavání)					
3. Na ledě? (např. bruslení)					
4. Na sněhu? (např. lyžování)					
5. V přírodě? (např. turistika)					
6. Venku na hřišti? (např. fotbal, basket)					
Co si myslíš o sportování a pohybových aktivitách?		Vůbec to není pravda	Obvykle to není pravda	Pravdivé	Velmi pravdivé
7. Netrvá mi dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu					
8. Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci					
9. Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu					
10. Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější					
11. Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu					
12. Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakéhokoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity					
14. Rozumím slovům, která učitel/ka TV používá					
15. Při cvičení a sportování se cítím jistý/á					
16. Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či pohybové aktivity					
17. V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy					
18. Nepotřebuji procvičovat pohybové dovednosti, protože mám přirozený talent					
19. Čtení a psaní je velmi důležité.	Souhlasíš nebo nesouhlasíš s tímto tvrzením?				
	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
20. Matematika a čísla jsou velmi důležitá.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
21. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
22.		Nesouhlasím	Souhlasím		
Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.					

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.

Příloha 3: Anketa – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Škola:		Třída:		Pohlaví:	M	Ž
Jméno:				Hmotnost:		
Datum:				Výška:		

Uveďte, dle svého názoru, úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům:

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

Následuje seznam důvodů, proč se lidé věnují pohybovým aktivitám, sportu a cvičení. Mějte na paměti pohybovou aktivitu (sport), která je pro Vás nejdůležitější a odpovězte na všechny otázky (použijte předloženou škálu) na základě toho, jak pravdivá jsou pro Vás jednotlivá tvrzení.

<b>1) Protože chci být v dobré fyzické kondici.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>2) Protože je to legrace.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>3) Protože se rád(a) účastním aktivit, které jsou pro mě fyzicky náročné.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>4) Protože se chci naučit novým dovednostem.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>5) Protože si chci udržet hmotnost nebo zhubnout, abych vypadal(a) lépe.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>6) Protože chci být s přáteli.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>7) Protože rád(a) provozuji tuto činnost.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>8) Protože si chci vylepšit svoje dovednosti.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>9) Protože mám rád(a) výzvu.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>10) Protože chci mít vypracované svaly, abych vypadal(a) lépe.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>11) Protože mě to uspokojuje.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>12) Protože si chci udržet stávající úroveň dovedností.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
<b>13) Protože chci mít víc energie.</b>	Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé

14) Protože mám rád(a) aktivity, které jsou fyzicky náročné.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
15) Protože jsem rád(a) s ostatními, kteří se také zajímají o tuto aktivitu.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
16) Protože chci zlepšit svou kardiovaskulární zdatnost.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
17) Protože chci zlepšit svůj vzhled.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
18) Protože si myslím, že je to zajímavé.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
19) Protože si chci udržet fyzickou sílu a žít zdravě.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
20) Protože chci být přitažlivý(á) pro druhé.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
21) Protože se chci setkávat s novými lidmi.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
22) Protože mě tato aktivita baví.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
23) Protože chci udržet své fyzické zdraví a duševní pohodu.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
24) Protože chci zlepšit svou postavu.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
25) Protože se chci v této aktivitě zlepšit.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
26) Protože mě tato aktivita povzbuzuje.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
27) Protože když nesportuji, cítím se fyzicky nepřitažlivý(á).								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
28) Protože to chtějí mí přátelé.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
29) Protože mám rád(a) vzrušení z účasti na této aktivitě.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé
30) Protože mě baví trávit čas s ostatními při této činnosti.								
Vůbec není pravda	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	Velmi pravdivé

Příloha 4: Anketa – Dotazník obecné vlastní efektivity + Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

### Dotazník obecné vlastní efektivity

Tento dotazník zjišťuje míru optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti **zvládat problémy**.

Prosím, zaškrtněte políčko podle toho, zda s výrokem naprosto nesouhlasíte (1), spíše nesouhlasíte (2), spíše souhlasíte (3), naprosto souhlasíte (4).

		Nesouhlasím		Souhlasím	
		1	2	3	4
1.	Když vznikne nějaký problém, můžu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.				
2.	Když se o to opravdu usilovně snažím, pak můžu vždy zvládnout i nesnadné problémy.				
3.	Pro mne je poměrně snadné drže se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si stanovím.				
4.	Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.				
5.	Důvěřuji si plně v tom, že zvládnou neočekávané situace.				
6.	Když se dostanu do obtíží, pak se můžu plně spolehnout na své schopnosti.				
7.	Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopný/á vypořádat se s tím.				
8.	Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak můžu najít řešení pro téměř každý problém.				
9.	Pokud stojím před něčím novým, vím, jak se s takovou situací vyrovnat.				
10.	Pokud se vynoří nějaký problém, můžu ho zvládnout vlastními silami.				

### Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

Jak jsi přesvědčený o tom, že můžeš překonat následující překážky v souvislosti s pohybovou aktivitou provozovanou ve svém volném čase?

Prosím, zaškrtněte políčko podle toho, zda s výrokem naprosto nesouhlasíte (1), spíše nesouhlasíte (2), spíše souhlasíte (3), naprosto souhlasíte (4).

		Nesouhlasím		Souhlasím	
		1	2	3	4
1.	Podaří se mi uskutečnit své plány týkající se cvičení, i když mám starosti a problémy				
2.	Podaří se mi uskutečnit své plány týkající se cvičení, i když mám hodně špatnou náladu.				
3.	Podaří se mi uskutečnit své plány týkající se cvičení, i když se cítím nervózní.				
4.	Podaří se mi uskutečnit své plány týkající se cvičení, i když se cítím unavený.				
5.	Podaří se mi uskutečnit své plány týkající se cvičení, i když nemám čas.				