

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

MOTIVACE K POHYBOVÝM AKTIVITÁM, SEBEHODNOCENÍ POHYBOVÉ
GRAMOTNOSTI A ÚROVEŇ POHYBOVÝCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ STARŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU
DIPLOMOVÁ PRÁCE
(magisterská)

Autor: Bc. Jan Heger, Tělesná výchova - Geografie

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

Olomouc 2019

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Jan Heger

Název diplomové práce: Motivace k pohybovým aktivitám, sebehodnocení pohybové gramotnosti a úroveň pohybových kompetencí u dětí staršího školního věku

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

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

Rok obhajoby diplomové práce: 2020

Abstrakt:

Hlavní cíl diplomové práce je porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity u žáků Základní školy Nádražní 5, Vyškov. Výzkum byl po domluvě realizován v červnu a září roku 2019. Výzkumu se zúčastnilo 64 žáků z 8. a 9. tříd. Pro získání dat byly použity 2 standardizované dotazníky – PLAYself (dotazník pro sebehodnocení pohybové gramotnosti, který je sestavený podle kanadského nástroje Physical Literacy Assessment for Youth), MPAM-R (dotazník pro zjištění motivace k pohybové aktivitě) a motorické testy – běh na 60 metrů, sed-lehy za minutu, skok daleký z místa a hluboký předklon v sedu. Z výsledků vyplývá, že v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosáhli lepších výsledků žáci, kteří se řadili do horní poloviny třídy z hlediska jejich sportovní výkonnosti, nebo žáci, kteří uvedli TV jako jejich oblíbený předmět. Převažující motiv k pohybové aktivitě vzhledem k výkonnosti byl u dívek stejný – vzhled, u chlapců stejný motiv nebyl. Pro chlapce, kteří mají TV v oblíbenosti, byla převažujícím motivem k pohybové aktivitě zdatnost. Pro dívky, které TV v oblíbenosti nemají, to byl vzhled.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, motivace, pohybová aktivita, sebehodnocení, zdraví, starší školní věk

Souhlasím s používáním diplomové práce pro knihovní účely.

Bibliographic identification

Author's first name and surname: Bc. Jan Heger

Title of the master thesis: Motivation for physical activities, self-evaluation of physical literacy and level of physical competences in children of older school age

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

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

The year of presentation: 2020

Abstract:

The main aim of the thesis is to compare the results of self-evaluation of physical literacy and the main motives for physical activity in pupils of the Nádražní 5 Elementary School, Vyškov. The research was carried out in June and September 2019. 64 pupils from 8th and 9th grades participated in the research. Two standardized questionnaires were used to obtain the data - PLAYself (a questionnaire for self-assessment of movement literacy, which is compiled according to the Canadian tool called Physical Literacy Assessment for Youth), MPAM-R (a questionnaire for determination of motivation for physical activity) and motorial tests - a 60 meters sprint, sit-downs per minute, a long jump from the place and deep forward bend in sitting position. The results show that pupils who ranked in the upper half of the class in terms of their sports performance or pupils who reported TV as their favorite subject achieved better results in self-evaluation of physical literacy. The prevailing motive for physical activity in relation to performance was the same for girls - appearance, while boys did not have such motive. For boys who like PE, fitness was the predominant motive for physical activity. For girls who dislike PE it was appearance.

Keywords: physical literacy, motivation, physical activity, self-assessment, health, older school age

I agree 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 jsem všechny literární a odborné zdroje a dodržel všechny zásady vědecké etiky.

V Olomouci, dne 15. listopadu 2019

.....

Děkuji doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za věnovaný čas, odborné vedení a poskytnutí cenných rad při zpracování diplomové práce. Dále děkuji Mgr. Františku Heldovi za umožnění realizace výzkumu v jeho hodinách TV a všem žákům, kteří se na výzkumu podíleli.

Obsah

1	ÚVOD	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ	10
2.1	Pohyb a pohybová aktivita	10
2.2	Gramotnost	11
2.2.1	Základní druhy gramotnosti.....	12
2.3	Pohybová gramotnost.....	13
2.3.1	Hlavní atributy pohybové gramotnosti.....	15
2.3.2	Pohybová gramotnost kanadským pohledem	17
2.4	Pohybová kompetence.....	19
2.5	Motivace	20
2.6	Sebehodnocení, sebepojetí a vlastní účinnost.....	22
2.7	Periodizace lidského věku	23
2.7.1	Charakteristika období staršího školního věku (11-15) let.....	24
3	CÍLE A ÚKOLY	28
3.1	Hlavní cíl	28
3.2	Dílčí cíle	28
3.3	Úkoly práce.....	28
3.4	Hypotézy.....	28
3.5	Výzkumné otázky	29
4	METODIKA.....	30
4.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	30
4.2	Metody výzkumu	30
4.2.1	Dotazník – Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself).....	30
4.2.2	Dotazník – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-CZ)	31
4.2.3	Motorický test – skok daleký z místa.....	31
4.2.4	Motorický test – běh na 60 m	31
4.2.5	Motorický test – sed-lehy za minutu.....	31
4.2.6	Motorický test – hluboký předklon v sedu	32
4.3	Statistické zpracování dat	32
5	VÝSLEDKY	34
5.1	Posouzení sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců a dívek	34
5.2	Vyhodnocení výzkumných otázek	37

6	DISKUZE.....	48
6. 1	Limity práce a doporučení.....	50
7	ZÁVĚRY.....	51
8	SOUHRN.....	52
9	SUMMARY.....	54
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	56
10	SEZNAM PŘÍLOH.....	61

1 ÚVOD

V dnešní hektické době, která je plná stresu, je velmi důležitou součástí našeho života pohybová aktivita. Pravidelný pohyb by nás měl provázet téměř každý den. Bohužel tomu tak není. Termín pohybová aktivita nás provází již od pradávna a WHO (Světová zdravotnická organizace) ji definuje jako jakýkoliv pohyb těla produkováný kosterním svalstvem, vyžadující výdej energie (World Health Organisation, 2004). Pohybová aktivita s sebou přináší i několik benefitů. Díky pohybu se člověk udržuje v dobré fyzické kondici a také má pozitivní vliv i na naši psychickou pohodu. Další velký přínos můžeme hledat ve zdravotním hledisku, které se přiměřenou a správnou fyzickou aktivitou zlepšuje, nebo alespoň udržuje. Bohužel právě díky nedostatečné aktivitě rostou počty lidí trpící civilizačními nemocemi jako jsou diabetes mellitus, hypertenze, infarkt myokardu, obezita apod. Alarmující je, že tyto choroby nejsou jen problémem dospělých, ale bohužel se vyskytují už i u dětí. Čím dál tím více můžeme vidět děti trpící nadváhou a obezitou.

S pohybovou aktivitou souvisí také pojem pohybová gramotnost. V dnešní době se dostává tento pojem do popředí. Je to jedna z nejdůležitějších gramotností, která ovlivňuje životní styl jedince i celé společnosti. Člověk se musí nejdříve naučit správně pohybovat. Už od narození se dítě musí učit zvedat hlavičku, sedět, později chodit a až poté se učit jednotlivým pohybovým dovednostem (Vašíčková, 2016). Díky tomu, je nesmírně důležité apelovat zejména na dětskou populaci, protože již tam se buduje prvotní kontakt s pohybovou aktivitou a mnohdy se rozhoduje o přístupu k pohybové aktivitě v dospělosti. V tomto období hrají velkou roli samotní rodiče. Jsou to právě oni, kdo by měli podporovat a vést své děti k pohybovým aktivitám, ať už doma nebo prostřednictvím nějakých zájmových kroužků. Bohužel se setkáváme mnohdy s opakem, kdy rodiče svým dětem dle mého názoru velmi brzo půjčují nebo dokonce koupí mobil či tablet a nechají je u toho sedět i několik hodin denně a podporují je tak v trávení volného času pasivním způsobem. O tom, že rodiče dokonce píší zbytečně svým „miláčkům“ omluvenky do tělocviku ani nemluví. Na druhé straně stojí zase rodiče, kteří by chtěli mít ze svého dítěte nového Jaromíra Jágra, Dominika Haška, Petra Čecha nebo podobnou „legendu“ českého sportu. Dítě mnohdy dělá několik sportů současně, je zbytečně přetěžované, unavené a dříve nebo později dojde do fáze, kdy ho daný sport přestane bavit a přestane s ním, nebo si vytvoří averzi obecně vůči jakékoliv pohybové aktivitě. Tady se přímo nabízí přísloví „všeho s mírou“.

Pasivita dnešní populace roste a odráží se to i ve výsledcích dětí v tělesné výchově. Proto jsem si vybral i toto téma diplomové práce. Chtěl jsem mimo jiné i zjistit, jak jsou na tom dnešní děti na základní škole z hlediska sportovní výkonnosti a porovnat si to s dobou, kdy jsem na základní školu chodil já. Z vlastní zkušenosti můžeme říct, že sportovní výkony v tělesné výchově jsou u dětí na poklesu. Nejhorší na tom všem je, že jim chybí motivace se zlepšovat ve svých výkonech a je jim všechno tak nějak jedno.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Pohyb a pohybová aktivita

Pohyb patří k člověku již od pradávna a je to prvotní znak života. Podle Slepíčky et al. (2009) je pohyb nositelem informací o procesech v tělesném prostředí. Pomocí pohybu těla vnímáme změny, hodnotíme a tím ovlivňujeme naše prožívání a chování. Prostřednictvím pohybu vyjadřujeme své aktuální duševní a tělesné zdraví. Gajda & Fojtík (2008) ve své knize uvádí, že je lidský pohyb chápán jako změna postavení těla, polohy a místa. Rozdělujeme jej na aktivní (využití svalstva) a pasivní (vnější síla). Pohyb nám umožňuje uspokojovat své potřeby, pudy a zájmy. Nejdůležitější je však působení pohybu na zdraví člověka (Slepíčka et al. 2009).

Pohybovou aktivitu Sigmund & Sigmundová (2011), charakterizují z hlediska energetického výdeje jako tělesný pohyb, který je zabezpečený kosterním svalstvem. Z hlediska životního stylu ji můžeme rozdělit na pohybovou aktivitu vykonávanou ve škole, v zaměstnání, ve volném čase a při sportu atd. Podle Kalmana et al. (2011) je pohybová aktivita jakákoliv činnost, při které se jedinec zadýchá a dojde ke zvýšení srdeční frekvence. Jako příklady uvádí: běh, tanec, jízdu na kole, jízdu na kolečkových bruslích, plavání atd. Frömel, Novosad & Svozil (1999) pod pojem pohybová aktivita přidávají i posedávání na židli. Anderson & Butcher (2006) uvádí, že pravidelná pohybová aktivita zlepšuje kvalitu života a je prevencí vzniku obezity a nástrojem jejího přirozeného redukování. Stejskal (2004) tvrdí, že denní množství sledované pohybové aktivity by mělo vyjadřovat tzv. habituální (obvyklou) pohybovou aktivitu, která je základní a nezbytnou složkou každodenního života.

Pohybová aktivita je důležitá ve všech fázích našeho života. Podle Cuberka et al. (2014), má PA nejzásadnější vliv na dětský organismus. Velkou mírou se v dětství podílí na fyzickém, psychickém a sociálním vývoji dítěte. Je patrné, že lidský organismus se nejvíce vyvíjí v prvních patnácti až dvaceti letech našeho života. Nároky na optimální množství pohybové aktivity se mění v určitých fázích vývoje. Sigmund & Sigmundová (2011) navrhnou optimální množství pohybové aktivity následovně:

- Pohybová aktivita pro děti předškolního věku (3-6 let)
- Pohybová aktivita pro děti školního věku (6-11 let)
- Pohybová aktivita pro adolescenty (11-18 let)

Vzhledem k tomu, že mojí testovanou skupinou byli žáci 8. a 9. tříd (14-16 let), je vhodné charakterizovat optimální množství pohybové aktivity právě pro tuto skupinu. Podle Sigmunda & Sigmundové (2011) by měla být denní dávka pohybové aktivity vykonávána alespoň 60 minut a měla by být vykonávána alespoň ve střední intenzitě. Doporučuje se dále vykonávat chůzi nebo jinou pohybovou aktivitu alespoň 5x týdně po dobu 30 minut. Vysoká intenzita pohybové aktivity je žádoucí 3x týdně po dobu alespoň 20 minut. Doporučené množství pohybové aktivity vyjádřené počtem kroků by podle Sigmunda & Sigmundové (2011) mělo být pro chlapce 13 000 kroků za den a pro dívky 11 000 kroků za den, přičemž by se tento počet kroků měl opakovat nejméně 4x za týden.

Sigmundová & Sigmund (2011) dále doporučují:

- Aby děti netrávily více než 2 hodiny denně u televize nebo počítače.
- Aby se zvýšil počet dětí, které se během hodin školní tělesné výchovy dostanou do střední až vysoké intenzity zatížení.
- Aby děti využívaly co nejvíce chůzi pro přesun do a ze škol, zájmových organizací či klubů.
- Aby se zvýšil počet adolescentů, kteří alespoň 3x týdně navštěvují organizované pohybové aktivity

2.2 Gramotnost

Pod pojmem gramotnost si většina lidí představí člověka, který umí číst, psát a také počítat. S tímto tvrzením se ztotožňují autoři jako například Vašíčková (2011), Nováková (2016). Hartl & Hartlová (2015) ještě v publikaci doplňují, že gramotnost dále rozdělit na oblast čtenářskou, matematickou, přírodovědní, finanční a gramotnost ICT, což potvrzuje i Výzkumný ústav pedagogický (2010).

Obecně gramotnost není přesně definována, ale v knihách najdeme několik různých definic, které se přeci jen v něčem shodují.

Podle Doležalové (2005) je gramotnost ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch nejen svůj, ale i druhých.

Bartošová (2014) uvádí, že definice pojmu gramotnost je nejednoznačná, protože neexistuje žádný výklad, který by byl univerzální. Je to dáno především díky různým politickým, kulturním a společensko-ekonomickým vlivům ve společnosti.

Podle Altmanové et al. (2011), je důležitá nejenom znalost pojmů v dané oblasti, jejich pochopení v souvislostech, ale také především dovednost je využít v praktickém životě.

Richmond, Robinson & Sachs-Israel (2008) popisuje gramotnost jako schopnost pochopit, identifikovat, interpretovat, tvořit, komunikovat a využívat materiály související s různými kontexty.

Rabušicová (2002) ve své publikaci uvádí, že v roce 1958 byla vytvořena asi jedna z neznámějších a nejrozšířenějších definic prostřednictvím organizace UNESCO, která pojednává o gramotném člověku jako o někom, kdo dokáže s porozuměním přečíst a následně sepsat výrok ze svého každodenního života.

Prostřednictvím mezinárodních výzkumů jako jsou například PISA, PIRLS a TIMSS lze zkoumat gramotnost českých žáků. Dříve se pozornost soustředila hlavně na gramotnost čtenářskou a matematickou. V dnešní době se do popředí dostává gramotnost pohybová, která má velký význam na zdravý životní styl (Výzkumný ústav pedagogický, 2010). Na vzestupu je podle Vašíčkové (2016) také gramotnost ICT (počítačová), protože moderní technologie se postupně prosazují ve všech sférách lidského života.

2.2.1 Základní druhy gramotnosti

Bartošová (2014) popisuje jednotlivé druhy gramotnosti následovně:

- Gramotnost čtenářská – schopnost zamýšlet se a porozumět danému textu
- Gramotnost finanční – soubor znalostí a dovedností jedince využívat správně finanční prostředky
- Gramotnost matematická – schopnost poznat roli matematiky ve světě
- Gramotnost ICT (Information and Communication Technologies) – druh gramotnosti, při které člověk prostřednictvím informačních technologií rozvíjí sám sebe
- Gramotnost přírodovědná – důležitá pro správné pochopení a začlenění jedince do sociálního a kulturního prostředí

2.3 Pohybová gramotnost

Vašíčková (2016) uvádí, že za gramotného jedince není považován ten, kdo rozumí jedné z daných gramotností, ale který rozumí do jisté míry všem výše uvedeným gramotnostem. Rozumí jejich vztahům a dokáže tuto znalost převést do každodenního života. V rozdělení gramotností podle Bartošové (2014) nebo Výzkumného pedagogického ústavu (2010) se pojem pohybová gramotnost nenachází, ale pro nás je při této práci nejdůležitější. Důležitá je také v oblasti kinantropologie, tělesného pohybu a tělesné výchovy.

Pohybová gramotnost se poprvé jako pojem objevila již v roce 1991, ale nikdo ji nevěnoval větší pozornost. Jako první, kdo se o problematiku začal zajímat více, byla britská filozofka a učitelka tělesné výchovy Margaret Whitehead (2001, 2010, 2013). Až díky jejímu úsilí a článkům zaměřeným na pohybovou gramotnost se dostalo tomuto pojmu patřičné pozornosti (Vašíčková, 2016). Následovalo plno dalších zahraničních autorů, jako například: Lloyd & Tremblay (2010), Penney & Chandler (2000), Haydn-Davies (2005), Richmond, Robinson & Sachs-Israel (2008) a z českých můžeme uvést například: Vašíčková (2011, 2016), Roučka (2013), Nováková & Čechovská (2012), Čechovská & Dobrý (2010), Šafaříková (2010) atd.

Whitehead (2013) charakterizuje pohybovou gramotnost jako důvěru, motivaci, fyzickou kompetenci, znalost a porozumění každého člověka pro rozvoj a také udržení fyzické aktivity po celý život.

Pohybová gramotnost představuje základnu úrovně tělesné výchovy. Základem jsou jednotlivé pohybové dovednosti, chování a tělesná zdatnost (Lloyd & Tremblay, 2010). Dále rozdělují pohybovou gramotnost do čtyř vzájemně působících oblastí na tělesnou zdatnost (svalově-kosterní, kardio-respirační a pohybové schopnosti), psychosociálně kognitivní faktory (povědomí, znalosti a porozumění), základní pohybové dovednosti a pohybově aktivní chování. Tyto čtyři kompetence by měl každý gramotný člověk rozvíjet a umět aplikovat v různých prostředích.

Haydn-Davies (2005) ve své publikaci uvádí, že cíl pohybové gramotnosti spatřuje v její komplexnosti. Nemáme se zaměřovat pouze na pohybovou aktivitu, ale také rozvíjet znalosti o benefitech pohybové aktivity a poukázat na rizika při nedostatečné pohybové aktivitě.

Pohybová aktivita není jedinou složkou pohybové gramotnosti a prostřednictvím tělesné výchovy je třeba se soustředit i na získávání určitých schopností a dovedností (Penney & Chandler, 2000).

Roučka (2013) uvádí, že pohybově gramotný člověk dokáže provádět pohybové úkony ekonomicky a nemusí vynaložit takové množství energie. Pohybově gramotný člověk dále zvládne svůj pohybový vzorec rozčlenit na více fází a s nimi dále pracovat.

Pohybovou gramotností se rozumí osvojení si základních pohybových dovedností a motivace k udržení si aktivního pohybu ve všech etapách života (Čechovská & Dobrý, 2010).

Podle Vašíčkové (2016) má velký vliv na každého jedince společnost, kultura a rodina, do které se narodil a kde vyrůstá, protože si z ní každý člověk přebírá vzory, předpoklady a hodnoty. Pohybovou gramotnost charakterizuje jako způsobilost a motivaci využívání vlastního pohybu, která vede ke zlepšení kvality života. Je to jev, kdy jedinec chápe svůj pohybový potenciál, možnosti a pohyby, které mu jeho tělo dovolí. Zároveň neexistuje absence pohybové gramotnosti, je pouze nízká úroveň nebo vysoká úroveň pohybových dovedností.

Čechovská & Dobrý (2010) pohybovou gramotnost rozdělují na šest vývojových stádií – předškolní věk, základní škola, střední škola, období po ukončení školní docházky, období dospělosti a stáří.

Podle Šafaříkové (2010) v prvních čtyřech letech života dítěte jsou za jeho pohybovou gramotnost zodpovědní rodiče. Období je považováno za základ pro rozvoj pohybových schopností a dovedností. Dítě je dále stimulováno v mateřské škole, kde je rozvíjena jeho všestrannost. V mladším školním věku začíná žák získávat pohybové schopnosti pro něj nové.

Neméně důležitý je i starší školní věk, kdy nastávají nejen tělesné, ale i psychické změny. Dítě se postupně mění v dospělého člověka. Je postupně ovlivněno nejen rodiči, ale i trenéry, učiteli nebo vrstevníky (Čechovská & Dobrý, 2010).

„Pojem pohybová gramotnost označuje spíše úroveň vzdělání v této oblasti, tedy nejde pouze o druh pohybu, ale i o úroveň (kvalitu) pohybových dovedností a schopností, vědomostí o pohybu, o pohybové zdatnosti apod., a zahrnuje také do jisté míry i postoje a pohybové chování jedince“ (Vašíčková, 2016, 17-18).

Vašíčková (2016, 18) uvádí, že díky pojmu „pohybová gramotnost“ můžeme:

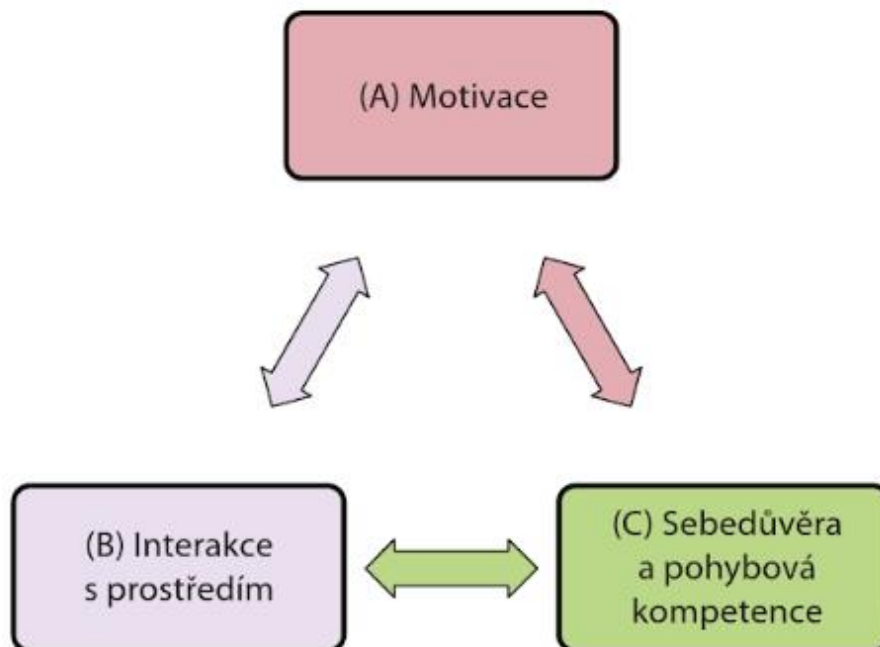
- Identifikovat vnitřní hodnotu PA (pohybové aktivity)
- Vypořádat se s potřebou ospravedlnovat PA jako prostředek k dosažení dalších cílů;
- Poskytnout jasný cíl, na kterém by se mělo pracovat ve všech formách PA;
- Potvrdit význam a hodnotu PA ve školním kurikulu;

- Popřít představu, že PA je něco navíc s pouze rekreačním významem;
- Zdůvodnit význam PA pro všechny, nejen pro ty nejschopnější;
- Upřesnit důvody pro celoživotní účast na PA;
- Identifikovat řadu dalších významných osob, které mohou hrát roli při podpoře PA

Pojem pohybová gramotnost si získávala popularitu postupně. Nejvíce tomu bylo mezi západními tělovýchovnými systémy a také v oblasti sportu. Mezi významné propagátory se řadí Kanada, díky svým národním tělovýchovným a sportovním organizacím (Physical and Health Education Canada a Canadian Sport for Life). Kanada je také na prvním místě v dosažených pokrocích v hodnocení pohybové gramotnosti (Robinson & Randall, 2017).

2.3.1 Hlavní atributy pohybové gramotnosti

Mezi atributy pohybové gramotnosti uvádí Whitehead (2010) a Vašíčková (2016) následující: *motivaci* účastnit se pohybové aktivity, *sebedůvěra* a *pohybová kompetence* a *interakce v rámci různých prostředí*. Atributy jsou navzájem propojené a ovlivňují se, i když jsme schopni se jimi zabývat jednotlivě (viz obrázek 1).



Obrázek 1. Vztahy mezi klíčovými atributy pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016, 20)

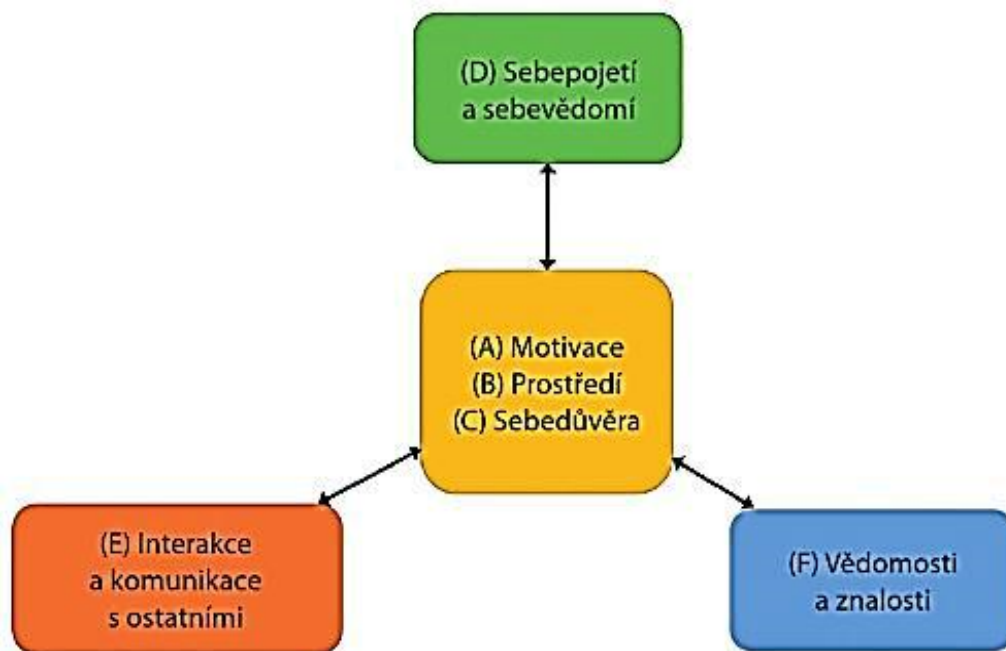
Jedinec v interakci s prostředím (B) skrz pohybovou aktivitu, prožívá pocit sounáležitosti, úspěchu nebo neúspěchu, což ho může motivovat dále (A), aby se pohybové aktivitě dále věnoval, zlepšoval se v ní a dosahoval vyšších cílů, které mají dále vliv na jeho sebedůvěru a pohybovou kompetenci (C). Pokud člověk pohybovou aktivitu nevykonává a rozhodne se začít na základě vnitřní motivace (A), časem se jeho dovednosti v pohybové aktivitě zlepší, čímž se zvýší i sebedůvěra a pohybové kompetence (C) a začne svou pohybovou aktivitu projevovat ve svém prostředí (B) (Vašíčková, 2016).

Motivace člověka povzbuzuje k pohybové aktivitě a bývá podle Ntoumanis (2001) spojována s pozitivním a obohacujícím zážitkem. Mohla by být volně definována jako „hnací motor“ ve vztahu k pohybové aktivitě. „Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua (Nakonečný, 1996, 17). Vašíčková (2016) konstatuje, že negativní vztah k pohybové aktivitě je zapříčiněn právě nedostatečnou motivací k pohybu. Důležité je, aby učitelé nebo trenéři své svěřence podporovali, oceňovali je a motivovali je, aby jejich sebedůvěra rostla.

Sebedůvěra a pohybová kompetence jsou na sobě závislé pojmy. Podle Bell (1997) je pohybová kompetence úroveň a škála pohybových dovedností a schopností každého z nás. Robinson & Randall (2017) uvádějí, že sebedůvěra a pohybová kompetence souvisí s vírou ve vlastní schopnosti efektivně využívat a aplikovat různé obecné a specifické pohybové vzorce. Pro pohybově gramotného člověka je zapotřebí lidská sebedůvěra a jistota, která je spjata s výše zmíněnou motivací. Pokud by si člověk nebyl jistý, postrádal by i motivaci vykonávat pohybové úkony. Na druhou stranu, pokud bude mít jedinec dostatečnou sebedůvěru, předpokládá se nárůst pohybových dovedností. Mezi klíčové schopnosti pro ovládnutí celého těla by mělo patřit řízení a koordinace, které mohou být uplatněny v přesunech a činnostech celého těla – chůze, běh, hraní na hudební nástroj (Vašíčková, 2016).

Jako plynulou *interakci s prostředím* můžeme podle Robinson & Randall (2017) chápat schopnost, účinně a výkonně přizpůsobovat pohyby požadavkům prostředí. Takový člověk je schopen vyhodnotit úskalí okolního prostředí a lépe dokáže předvídat, jaký pohyb je vhodný pro konkrétní podmínky (Vašíčková, 2016). Podle Killingbeck, Bowler, Golding & Sammon (2007) jde od tzv. kinestetickou inteligenci, což je schopnost jednat v odlišných a měnících se podmínkách. Pohybová gramotnost v prostředí se projevuje při každodenních činnostech jako například při chůzi po nerovném chodníku nebo nošení neskladného předmětu (Vašíčková, 2016; Whitehead, 2010).

Další atributy, které rozvíjejí charakteristickým způsobem hlavní atributy pohybové gramotnosti (viz obrázek 2). Jsou to – *sebepojetí a sebevědomí, interakce a komunikace s ostatními a vědomosti a znalosti* (Vašíčková, 2016).



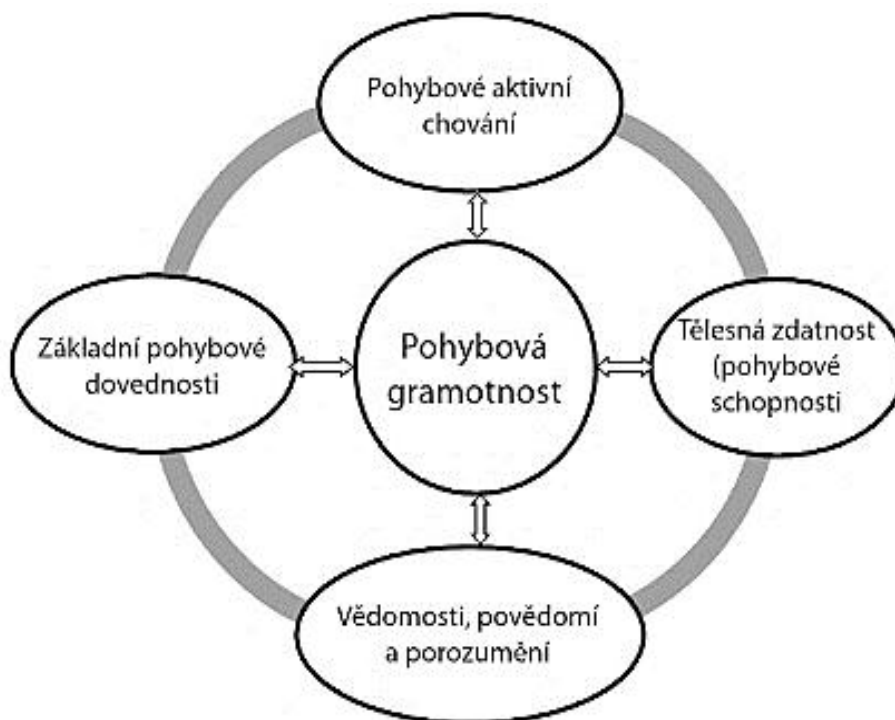
Obrázek 2. Doplnující atributy pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016, 21)

Na pohybovou gramotnost dle Vašíčkové (2016) působí i další faktory. Můžeme uvést příklady jako prostředí, ve kterém se člověk pohybuje (škola, rodina, přátelé, zaměstnání, okolí aj.). Dalšími faktory mohou být kultura, politika, společnost atd. Také tyto faktory by měly být v souladu a vše by mělo mít i jednotný cíl (Vašíčková, 2016).

2.3.2 Pohybová gramotnost kanadským pohledem

Jak již bylo zmíněno, Kanada se velmi zabývá danou problematikou. Pohybová gramotnost je podle kanadských referencí a autorů Loyd & Tremblay (2010) mnohoúrovňový a interaktivní konstrukt, který je nutné měřit. Autoři Harber & Schleppe (2010) do pohybové gramotnosti řadí rozvoj základních sportovních a pohybových dovedností a schopnost číst prostředí při pohybové aktivitě. Pohybová gramotnost obsahuje dle Vašíčkové (2016) oblasti, které na sebe vzájemně působí a člověk je schopen tyto oblasti propojit. Loyd, Colley & Tremblay (2010) tyto jednotlivé oblasti uvádějí a předpokládají jejich vzájemně působící

oblasti (viz obrázek 3). Pohybově gramotný člověk, by pak měl rozvíjet své kompetence ve všech čtyřech oblastech a měl by být schopen aplikovat je v rámci různých prostředí – na zemi, ve vodě, na ledě nebo ve vzduchu.



Obrázek 3. Schéma multidimenzionálního přístupu k pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016, 31)

Jedním z nástrojů pro posuzování pohybové gramotnosti v Kanadě je „PLAY“ (Physical Literacy Assessment four Youth). Vznikl pod dohledem Dr. Deana Kriellaarsma jako reakce na stoupající nízké zapojení dětí do pohybových aktivit a na jejich pasivní chování. Podle provedených výzkumů, pouze 7 % kanadských dětí pravidelně cvičí a až 6 hodin denně stráví u obrazovek (Canadian Sport Institute, 2014).

Tento nástroj obsahuje celkem šest dílčích nástrojů, které se liší podle cílové skupiny:

- PLAYbasic,
- PLAYcoach,
- PLAYfun,
- PLAYparent,
- PLAYself,
- PLAYinventory (Canadian Sport Institute, 2014).

V naší diplomové práci jsme k výzkumu použili nástroj PLAYself, kde děti sebehodnotí a posuzují svoji aktuální úroveň pohybové gramotnosti.

2.4 Pohybová kompetence

Pojem, který zahrnuje soubor pohybových dovedností a schopností, aby člověk mohl provozovat v různých prostředích určité pohybové úkoly. Je to jeden z předpokladů pohybově gramotného člověka. V běžném životě využíváme pohybové kompetence neustále – chůze, běh, nošení břemen apod. Podobně jako gramotnost, jsou pohybové kompetence úzce spjaty s kulturou a společností, ve které člověk žije (Vašíčková, 2016).

„Jedná se o dosti obsáhlou a členitou třídu schopností, jež podmiňují (úspěšnou) činnost pohybovou, dosahování výkonů nejen ve sportu, ale i v práci či tvorbě, kde je pohyb dominantní“ (Měkota & Novosad, 2005, 12).

„Pojmem motorická schopnost rozumíme integraci vnitřních vlastností organismu, která podmiňuje splnění určité skupiny pohybových úkolů a současně je jimi podmíněna“ (Čelikovský et al. 1997, 73).

Autoři Měkota & Novosad (2005), Cuberek (2007) a Suchomel (2006) uvádí, že při nácviku pohybových dovedností rozvíjíme pohybové schopnosti a naopak. Rozdílem však je, že pohybové dovednosti postupem života získáváme a pohybové schopnosti jsou podmíněny geneticky.

Měkota & Novosad (2005) rozdělují pohybové schopnosti do tří systémů:

- Kondiční schopnosti – jsou charakterizovány převážně procesy a činiteli energetickými. Radíme sem vytrvalostní, silové a z části i rychlostní schopnosti.
- Koordinační schopnosti – jsou podmíněny činiteli a procesy pohybové koordinace. Patří sem reakční, rytmické, rovnováhové, orientační a diferenciací schopnosti.
- Hybridní schopnosti – stojí mezi dvěma výše uvedenými schopnostmi.

2.5 Motivace

Slovo motivace je z latinského pojmu „*motivus*“, což znamená pohybovat se. Označujeme tak všechny události, které podněcují lidskou aktivitu (Šmela, Pačesová, Kraček, Kukurová & Halacová, 2018)

Z obecného hlediska můžeme říci, že podstatou procesu motivace je zaměření a aktivace jedince. Nakonečný (1997) v publikaci uvádí, že motivace je proces *usměrňování* (funkce direktivní), *udržování* (dokud nedosáhneme cíle) a *energetizace chování* (určení jeho síly). Homola (2007) jej dále doplňuje, že jde o psychologický hypotetický konstrukt, který vysvětluje „psychologické příčiny“ chování.

Hubáčková (2013) říká, že je motivace jedním z faktorů ovlivňujících naše úspěchy v kariéře, osobním životě i ve sportu. Teorii motivace je velmi těžké vysvětlit a prozatím neexistuje komplexní teorie, který by popisovala potřeby lidí.

Motivaci můžeme dále definovat jako psychologický jev, který nás donutí udělat to, o čem víme, že bychom měli, potřebovali nebo mohli udělat. Je to to, co nás přiměje chtít se změnit a zlepšovat se. Motivace je zkrátka ve všem, co děláme (Klimentová, 2018).

Plevová (2006) říká, že nejsme prakticky nikdy motivováni pouze jedním motivem, ale vždy jde o komplex motivů = polymotivistické chování. Šimíčková-Čížková (2001) doplňuje, že tyto motivy jsou vzájemně propojeny a ovlivňují se. Motivaci můžeme podle ní charakterizovat třemi aspekty:

- Množstvím energie nahromaděné v organismu
- Perzistencí
- Variabilitou

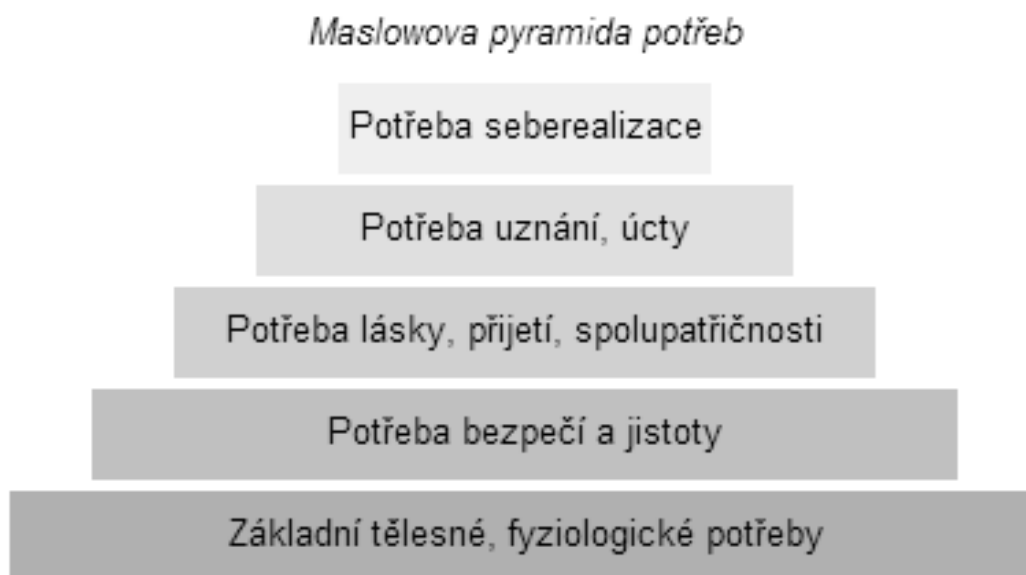
Vnitřně podmíněné motivace vychází z jedince samotného, vnější motivace vychází naopak z vnějších zdrojů (povýšení, příjem v práci) (Hayes, 2003). Coe (2017) také uvádí, že vnější motivace vychází z externího zdroje a můžeme ji považovat za vynucenou vůči prostředí. Vnitřní motivace naopak nepochází

V průběhu života si člověk vytváří poměrně stály soubor motivů, označovaný jako motivační systém osobnosti. Motivované chování, směřující k cíli, je regulováno emocemi, očekávanými hodnotami a opírá se i o minulou zkušenost, je modifikováno přítomností a zahrnuje očekávání, které se týká budoucnosti (Kohoutek, 2002).

Motivace je podle Madsen (1979) důležitou vnitřní komponentou dynamiky osobnosti, protože ho vede k určitému a konkrétnímu jednání. K plnému využití potenciálu nemusí dojít ani tehdy, když má jedinec výrazné schopnosti a dovednosti k dosahování určitého výkonu. Právě tady hraje velice důležitou roli motivace. Motivace tak organizuje a integruje celkovou aktivitu jedince směrem k vytyčenému cíli (Vaněk, Hošek & Man, 1982).

Obecně je třeba říci, že každé chování člověka je motivováno, a to sice základní působící silou a příčinnou činností – motivem. Kohoutek (2000) popisuje motiv jako vnitřní sílu (pohnutku), která ovlivňuje naše chování. Je to vnitřní snaha o dosažení stanoveného cíle. Pokud máme něčeho nadbytek nebo naopak nedostatek, tak se dostává organismus do nerovnováhy. Rovnováha se obnovuje uspokojením potřeby (Machač, Hoskovec & Macháčová, 1985).

Zdrojem motivace kromě motivů (vnitřních pohnutek) jsou také zájmy a potřeby. Zájem plyne z lidské potřeby a potřeby se projevují pocitem nadbytku nebo nedostatku. Asi jako nejznámější hierarchii potřeb známe Maslowovu hierarchii (pyramidu) potřeb (viz obrázek 4), která nám říká, že pokud není uspokojena nejzákladnější potřeba nebo potřeba nižší, nemůže být uspokojena potřeba vyšší. Na tomto tvrzení se shodují autoři Nakonečný (2014) a Hartl & Hartlová (2015).



Obrázek 4. Maslowova pyramida potřeb (Sheehy, 2005)

2.6 Sebehodnocení, sebepojetí a vlastní účinnost

Sebehodnocení a sebepojetí jsou podle některých autorů jeden pojem a považují je za synonyma. Jako příklad můžeme uvést autory Konzelmann & Lehrer (2011). Dle Plhákové & Blatného (2003), Vágnerové (2010) je pojem sebehodnocení zahrnut v pojmu sebepojetí. Naopak jako odlišné pojmy, ale zároveň se propojující, je vidí Výrost & Slaměnik (1999).

Přestože se hovoří o pojmech jako o odlišných, tak co se týče definic, bývá jejich vysvětlení stejné (Říčan, 2007).

Vašina a Vychodilová (2002) popisují sebepojetí jako způsob, jakým člověk vnímá své tělo a jaký má k němu vztah. Tento vztah má určující fyzickou identitu pro pohybovou aktivitu, ke své tělesné hmotnosti a ke zvládnání měnícího se věku.

Plháková & Blatný (2003) charakterizují ve své publikaci sebepojetí jako hodnocení a představy, které o sobě člověk má. Výrost & Slaměnik (1999) popisují sebehodnocení jako součást sebe sama, podle které máme poznatky o vlastním já.

Sebehodnocení a sebepojetí se mění v závislosti na věku jedince, ale také v závislosti na vývoji kognitivních schopností a zkušeností. Míra sebehodnocení se mění na základě hormonálních a tělesných změn, ale také na zpětné vazbě a srovnáváním se s druhými (Orel et al., 2015). Důležitá součást sebepojetí je tvořena spokojeností nebo nespokojeností s vlastním tělem, který je dle Fialové (1994) zároveň určujícím faktorem úcty k sobě samému.

Kolem 11-12 roku dochází k poklesu úrovně sebehodnocení. Tento pokles je však dočasný, a kolem 15-16 roku začíná opět narůstat. Důležité je přijetí vrstevnickou skupinou, které má pozitivní vliv na stabilizaci a vývoj sebehodnocení a sebepojetí (Orel et al., 2015).

Sebehodnocení a sebepojetí patří podle Vašíčkové (2016) mezi tzv. doplňkové atributy pohybové gramotnosti. Pokud je člověk pohybově gramotný, dokáže zvládat pohybové výzvy z okolí, díky čemuž dojde i k nárůstu jeho sebevědomí.

Pojem vlastní účinnost (angl. self-efficacy) je podle Bandura (1997) definována jako víra ve vlastní schopnosti. Můžeme ji stavět do úrovně emoční, motivační a úrovně jednání. Vnímaná účinnost ovlivňuje výběr aktivit a motivační úroveň člověka. Poznatky z raných studií o vlastní účinnosti se později začaly využívat a zkoumat v oblasti psychologie sportu, psychologie zdraví, psychologie práce a pedagogické psychologie (Draberová, 2016).

Hoskovcová (2006) říká, že člověk s vysokou vlastní účinností dokáže lépe zvládat své emoce, má menší sklony k depresím a lépe se staví k nástrahám.

2.7 Periodizace lidského věku

Riegerová, Přidalová & Ulbrichová (2006) rozdělují lidský věk následovně:

Tabulka 1. Rozdělení lidského věku (Riegerová, Přidalová & Ulbrichová, 2006, 89).

Období	Používaná konvenční hranice	Biologické vymezení
PRVNÍ DĚTSTVÍ	končí v 7 letech	po prořezání M1
novorozenec	28 dní	od přestřižení pupečního provazce do zahojení pupeční jizvy
kojenec	12 měsíců	do prořezání prvního zubu, cca. 6 měsíců
Batole	od 1 roku do 3 let	růst mléčného chrupu, motorický vývoj, ovládnutí chůze
předškolní věk	od 4 do 6–7 let	změna postavy, první vytáhlost
DRUHÉ DĚTSTVÍ	končí ve 14-15 letech	do prořezání M2
mladší školní věk	od 6–7 do 11 let	růst trvalého chrupu, prvotní známky sekundárních pohlavních znaků
starší školní věk	od 11–15 let	dospívání – puberta (poluce, menarche), druhá změna postavy
DOSPĚLOST dorostenecký věk	od 15–18 let	od dosažení pohlavní dospělosti adolescence
plná dospělost	do 30 let	vrchol tělesné výkonnosti, zakládání rodiny
zralost	do 45 let	psychické zrání, počátek regrese morfologických znaků
střední věk	do 60 let	vrchol psychické výkonnosti, pokles tělesné výkonnosti
Stárnutí	do 75 let	involuční změny

stáří	do 90 let	stařecké změny fyzické i psychické
kmetský věk	nad 90 let	

2.7.1 Charakteristika období staršího školního věku (11-15) let

Pro účely naší diplomové práce jsem oslovil žáky 8. a 9. tříd (starší školní věk), proto i toto vývojové období charakterizují.

Z pohledu vývojové psychologie, Vágnerová (2000) za starší školní věk považuje období od nástupu dítěte na 2. stupeň základní školy (11-12 let) do ukončení povinné školní docházky (15-16 let). Období bývá označováno také jako puberta nebo pubescence. Je to jedna z etap přechodu člověka z dětství do dospělosti.

Langmeier & Krejčířová (2006) uvádí, že je starší školní věk pro mladého jedince plný změn. Dochází k pohlavnímu dospívání, začínají se objevovat první sekundární pohlavní znaky jako jsou ochlupení v podpaží, přibývání svalové hmoty či zrychlený růst postavy. Tyto znaky však nemusí být výrazně viditelné u každého jedince. Dále v tomto období dochází také ke změnám sociálním, psychickým a tělesným.

Podle Machové (2008) nastává druhá proměna postavy a období druhé vytáhlosti. Na začátku období dochází také k vývojové nevyrovnanosti mezi dívkami a chlapci. Autorka dále ve své publikaci uvádí, že období je nazýváno obdobím druhého vzdoru. S tím úplně nesouhlasí autor Čačka (2000) který říká, že tato představa není úplně přesná. Podle něj 50 % prožívá opravdu vzdor a konflikty s dospělými, ale čtvrtina mládeže toto období prožívá v poklidu. Období vzdoru je dáno především tím, že zde převládají záporné emoce jako neklid, náladovost, vzpurnost apod. Sociální vývoj je ovlivněn okolním prostředím, a proto je důležité mít dobré rodinné zázemí a kamarády (Machová, 2008).

Starší školní věk je také stěžejní pro následné čerpání zkušeností v dospělosti, ve které už člověk sám reguluje svoji pohybovou aktivitu, kterou využívá v regeneraci a tráví pohybem svůj volný čas (Čechovská & Dobrý, 2010).

- **Tělesný vývoj**

Tělesná proměna je významným projevem dospívání. Zevnějšek se stává podle Vágnerové (2000) důležitou součástí vlastní identity. Dle Thorové (2015) je jednou z hlavních proměn růst. Dítě může v období staršího školního věku vyrůst okolo 10 cm za rok. U dívek se růst zastaví zhruba v 15. roce a u chlapců kolem 18. roku. Další proměna je spojená s objevením se sekundárních pohlavních znaků. U chlapců dochází ke zvětšení varlat a schopnosti ejakulace. U dívek dochází ke zvětšení prsou a nárůstu podkožního tuku a k menstruaci. U obou pohlaví dochází k ochlupení v podpaží a v krajině pubické. Ke konci puberty se růst zpomaluje, ale dochází k růstu vnitřních orgánů a k mohutnění svalstva. Tělo dostává podobu dospělého člověka. Zrychlený růst má za následek zhoršení fyzické výkonnosti. Především u chlapců ke konci puberty mizí „neohrabanost“. U děvčat se objevuje schopnost zvládat i obtížnou koordinaci těla a ladnost pohybu (Šimíčková-Čížková, 2003). Podle Čačka (2000) bývají jedinci v tomto období unavení, protože dochází k nerovnoměrnému prokrvení svalstva a nepravidelnou činností srdce. Začátek a průběh puberty podle Kodýma (1985) ovlivňuje řada dalších faktorů, jako je například genetika, tělesná konstituce (obézní děti mají pubertu dříve), vliv prostředí (dobře živené děti, žijící v hygienickém prostředí a bez větší námahy mají pubertu dříve). Z fyziologického hlediska můžeme pubertu rozdělit na tři části – prepuberta, puberta a postpuberta. Tělesná atraktivita má také sociální hodnotu. Pubescent nezaměřuje pozornost jen na své tělo, ale také na oblečení a celkovou úpravu. Podle Vágnerové (2000) je potom takový jedinec lépe přijímán vrstevnickou skupinou a má lepší sociální status.

- **Sociální vývoj**

Ve starším školním věku dochází ke změnám v sociálním poznání. Vágnerová (2000), Zacharová (2012) uvádí, že dochází ke změně chování, která je způsobená snahou odpoutat se od rodiny. To sebou přináší spoustu konfliktů a nedorozumění nejen ze strany rodičů, tak i ze strany dospívajících. Dle Langmeiera & Krejčířové (2006) je rodina pro dospívajícího nejdůležitější sociální oporou v případě problémů. Pubescent odmítá nadřizenou roli autorit a je k dospělým netolerantní a kritický. Také roste význam a vliv vrstevnické skupiny a identita pubescenta je ovlivněna jeho rolí ve skupině. Vrstevnická skupina se pro dítě stává zdrojem sociální a emoční opory (Vágnerová, 2000). To ve své publikaci uvádí i Kodým

(1985). Podle těchto autorů zažívají také své první lásky. Harrison et al. (2018) přidává, že právě tvorba intimních vztahů a sexuální identity představuje důležitý aspekt sociálního rozvoje v tomto období.

Zacharová (2012) také uvádí, že v období staršího školního věku se může jedinec ztotožňovat se svým ideálem nebo vzorem, nejčastěji to může být sportovec, herec nebo blízká osoba. Na sociální vývoj jedince mají velký vliv také volnočasové instituce. Za prvé tlumí negativní vlivy rodiny a školní neúspěšnosti a také rozvíjí jeho dovednosti a schopnosti (Vágnerová, 2012). Zacharová (2012) dodává, že volnočasové aktivity hrají velkou roli ve všech vývojových složkách jedince. Dívky mají zájem o módu a ruční práce, chlapci o bojové hry. V popředí stojí sport, hlavně sporty skupinové. Děti v tomto období mezi sebou rádi soupeří, chtějí být ve všem nejlepší a na prvním místě. Bohužel v dnešní době jsou populární počítačové hry, u kterých jedinci stráví mnoho času.

- **Psychický vývoj**

Období puberty je podle Eriksona fází hledání a vytváření si vlastní identity. Dítě se také věnuje intenzivně sebereflexi a introspekci (Vágnerová, 1996). Autoři Matějček & Pokorná (1998) doplňují, že introspekce je schopnost, která nám umožňuje si uvědomovat a sledovat své vlastní duševní prožitky. Díky ní se jedinec dokáže zaměřit na vlastní prožívání a hodnotit tak své vlastní city a myšlenky. Podle Harrison et al. (2018) má dítě v pubertě více možností si uvědomovat samo sebe, v důsledku vývoje svých duševních funkcí.

Pubescent se charakterizuje odlišným způsobem než mladší děti, používá k tomu nové psychologické kategorie. Zásadním způsobem je důležitá sebeúcta. Ta bývá právě v tomto období nejvíce zranitelná a labilní. Podle Vágnerové (2000) zahrnuje sebeúcta dvě složky:

- Aktuální pocity
- Bazální sebeúctu – základ, který si dítě vytvořilo na základě zkušeností v průběhu života

Sebeúctu ovlivňují pochybnosti pubescenta o sobě samém. Je to komplex respektu a sebedůvěry k sobě samému.

Podle Šimíčkové-Čížkové (2003) v tomto období také velmi vzrůstá fantazie. Ta se stává spojnicí mezi subjektivním prožíváním, realitou a ideálem. Problémem je nesoustředěnost, která je způsobena denním sněním. Dochází také k rozvoji logické paměti, která má výběrový charakter umožňující dlouhodobější zapamatování obsahu s logickými souvislostmi. Díky tomu se stává proces učení lehčím.

Kodým (1985) uvádí, že mladiství v pubescenci mají mnoho elánu a vytváří si tak nespočet situací, kdy narazí. Až po dvacátém roku života se jejich sebevědomí uklidní a dojde do podoby dospělého.

Vágnerová (2000) ve své publikaci uvádí psychické potřeby pubescenta následovně:

- Potřeba seberealizace – rozšiřuje se z přítomnosti i na budoucnost a není tedy již vázána jen na aktuální uplatnění, ale i na uplatnění v budoucnosti
- Potřeba otevřené budoucnosti pro dospívajícího – změna uvažování ve formální logické operace
- Potřeba jistoty a bezpečí – zde se objevuje anticipace budoucnosti, kdy dospívající vidí budoucnost jako ohrožující nebo přijatelnou a má potřebu rozvíjet novou identitu.

3 CÍLE A ÚKOLY

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity u žáků na Základní škole Nádražní 5, Vyškov.

3.2 Dílčí cíle

- Vyhodnocení dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti
- Vyhodnocení dotazníku MPAM-R pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě
- Vyhodnocení motorických testů – běh na 60 metrů, sed-lehy za minutu, skok daleký z místa, hluboký předklon v sedu

3.3 Úkoly práce

1. Vyplnění dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti
2. Vyplnění dotazníku MPAM-R pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě
3. Provedení motorických testů – běh na 60 metrů, sed-lehy za minutu, skok daleký z místa, hluboký předklon v sedu

3.4 Hypotézy

- H_{01} : Sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti.

Závislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself.

Nezávislá proměnná: úroveň sportovní tělesné výkonnosti

- H_{02} : Sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti.

Závislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself

Nezávislá proměnná: úroveň sportovní tělesné výkonnosti

- H₀₃: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců se liší vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV.

Závislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself

Nezávislá proměnná: oblíbenost TV

- H₀₄: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek se liší vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV.

Závislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself

Nezávislá proměnná: oblíbenost TV

3.5 Výzkumné otázky

VO1: Byl převažující motiv k pohybové aktivitě u skupin chlapců vzhledem k výkonnosti stejný?

VO2: Byl převažující motiv k pohybové aktivitě u skupin dívek vzhledem k výkonnosti stejný?

VO3: Jaký je převažující motiv k pohybové aktivitě u chlapců, kteří mají TV v oblíbenosti?

VO4: Jaký je převažující motiv k pohybové aktivitě u dívek, které nemají TV v oblíbenosti?

VO5: Jaké byly průměrné hodnoty v jednotlivých motorických testech s ohledem na pohlaví?

4 METODIKA

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl po domluvě realizován v červnu a září roku 2019 na Základní škole Nádražní 5, Vyškov. Výzkumný soubor tvořilo 62 žáků (29 dívek a 33 chlapců) ve věku 14-16 let, navštěvující 8. a 9. třídu. Průměrné hodnoty věku zobrazuje Tabulka 6.

Tabulka 2. Výzkumný soubor (n=62).

Dívky	Chlapci	Průměrný věk (dívky)	Průměrný věk (chlapci)
n = 29	n = 33	15,1	15,1

4.2 Metody výzkumu

Do diplomové práce byla data získána formou dotazníkového šetření a za pomoci motorických testů. Byly použity 2 dotazníky a 4 motorické testy. Všechny dotazníky byly schváleny dne 16. 3. 2017 etickou komisí FTK UP pod číslem 15/2017 (Příloha 1). Dotazník PLAYself (Příloha 4) sloužil pro sebehodnocení pohybové gramotnosti a dotazník MPAM-R (Příloha 5) zjišťoval motivaci žáků k pohybové aktivitě. Z důvodu nevyplnění dotazníků, byli 2 žáci vyřazeni. Motorické testy obsahovaly disciplíny jako skok daleký z místa, běh na 60 m, sed-lehy za minutu a hluboký předklon v sedu. Dotazníky byly vyplňovány písemnou formou na konci vyučovací hodiny.

4.2.1 Dotazník – Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself)

Dotazník PLAYself (Physical Literacy Assessment for Youth Tool – Self) je určen pro děti a mládež jako sebehodnotící nástroj pro vnímání vlastní pohybové gramotnosti. Obdobné nástroje jsou vyvinuty Kanadskou společností Sport pro život dále pro učitele, trenéry, rodiče, fyzioterapeuty, odborníky v oblasti pohybových aktivit (PA) atd. Pokud je dotazník využit spolu s dalšími nástroji, umožňuje stanovení základní úrovně pohybové gramotnosti dětí. Na tomto základě si každý může nastavit cíle a sledovat své zlepšení.

4.2.2 Dotazník – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-CZ)

Tento dotazník je určen ke zjišťování důvodů, proč se lidé věnují pohybovým aktivitám, sportu a cvičení. Je založen na teorii sebeurčení (Ntoumanis, 2001). Dotazovaný by měl odpovídat vzhledem k jeho nejoblíbenější pohybové aktivitě. Bylo zjištěno, že různé motivy jsou spojeny s různými výsledky.

4.2.3 Motorický test – skok daleký z místa

Žáci se v tomto testu snažili odrazem snožmo ze stoje mírně rozkročeného překonat co nejdelší vzdálenost v cm. K testu bylo potřeba pásmo.

Špičky nohou těsně u odrazové čáry, nesmí se dostat za ní. Testovaná osoba provedla skok daleký odrazem snožmo. Délka skoku byla měřena od odrazové čáry k místu dotyku bližší paty. Byl povolen podřep, hmitání a švih paží. Skok byl prováděn 2x a počítal se lepší výsledek.

4.2.4 Motorický test – běh na 60 m

Žáci měli v co nejkratším čase urazit vzdálenost 60 m. K testu byly potřeba bloky, stopky a startovací deska.

Start byl prováděn z bloků. Každý testovaný měl opět 2 pokusy a počítal se jeho lepší čas.

4.2.5 Motorický test – sed-lehy za minutu

Žáci prováděli maximální počet opakovaných změn polohy z lehu do sedu a zase zpátky. K testu byla potřeba vhodná podložka a stopky.

Testované osoby pracovali ve dvojicích. Výchozí poloha testovaného byl leh na zemi na zádech, kdy byly dolní končetiny pokrčené a svíraly v kolenním kloubu úhel 90°. Testovaný měl ruce překřížené na prsou a celá chodidla měl opřené o podložku. Testovaná

osoba prováděla po dobu 1 minuty sed-lehy a druhý ve dvojici mu zapřel chodidla a počítal opakování.

4.2.6 Motorický test – hluboký předklon v sedu

Žáci se snažili o dosažení co nejdelší vzdálenosti v sedu. Vzdálenost je uváděna s přesností na 1 centimetr. K testu byla potřeba dřevěná lavička, vhodná podložka a pravítko.

Testovaný zaujmul u lavičky polohu v sedu, kdy měl dolní končetiny v kolenní propnuté a o přední stěnu lavičky se opíral chodidly. Potom testovaný předpažil a pomalu se začal předklánět tak, že se snažil napnuté prsty dostat co nejvíce za lavičku. V krajní poloze se snažil vydržet 2 vteřiny a povolil. Test se prováděl 2x po sobě, s krátkou přestávkou pro uvolnění svalů a počítal se lepší výsledek.

4.3 Statistické zpracování dat

Po vyplnění všech dotazníků, jsem všechna získaná data vložil do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Poté bylo provedeno jejich statistické zpracování v programu STATISTICA CZ 9.0.

Naměřené údaje z jednotlivých motorických testů jsem vložil také do programu Microsoft Office Excel a následně jsem je porovnával s výsledky normovanými pro danou věkovou kategorii, které jsou dostupné v systému Indares.com (Vorlicek, Rubin, Fical, Kren, Mitas & Stelzer, 2014).

Pro porovnání hlavních motivů k provádění pohybové aktivity bylo v programu STATISTICA analyzováno, jaké je procentuální zastoupení každého jednotlivého primárního motivu u skupiny respondentů, které jsem testoval. Statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami byly zjišťovány pomocí statistického Mann-Whitney U testu a Cohenova koeficientu významnosti d („effect size“). Pro testování výzkumných hypotéz byla stanovena hladina statistické významnosti $\alpha = 0,05$ a $0,01$. Alternativou k parametrickému t-testu je právě neparametrický Mann-Whitney U test, který se používá k prokázání existujících rozdílů mezi dvěma skupinami s kvantitativními proměnnými a nepravidelným rozložením. Cohenovo d lze uplatnit při hodnocení efektu mezi dvěma nezávislými proměnnými (Sigmundová & Sigmund, 2012).

Daný koeficient byl vypočítán z transformační rovnice, kterou uvádí Sigmund & Sigmundová (2012) ve své publikaci: $d = 2xZ/\sqrt{N}$. Výsledná hodnota koeficientu byla stanovena podle nejčastějšího intervalového rozložení effect size.

$d \in \langle 0,20 - 0,50 \rangle \rightarrow$ malý efekt

$d \in \langle 0,50 - 0,80 \rangle \rightarrow$ střední efekt

$d \geq 0,80 \rightarrow$ velký efekt

5 VÝSLEDKY

5.1 Posouzení sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců a dívek

H₀₁: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti.

Tabulka 3. Výsledky pohybové gramotnosti u chlapců vzhledem k úrovni jejich výkonnosti (n=33)

	Vlastní pohybová gramotnost (n=33)		Z	p	d
	M	SD			
Chlapci – horní polovina	1 271,40	311,85	3,19	0,001	1,11
Chlapci – dolní polovina	931,46	220,81			

Poznámka. Z = Mann-Whitney U test; p = statistická hladina významnosti; d = Cohenovo d

Dle výsledků v příložené tabulce 3 vidíme, že sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti se liší a můžeme tak tuto hypotézu potvrdit. Chlapci, kteří se zařadili do horní poloviny třídy dosáhli celkově většího skóre v dotazníku vlastní pohybové gramotnosti než chlapci z dolní poloviny třídy. Rozdíl byl cca. 340 bodů. Můžeme konstatovat, že bylo dosaženo velkého efektu, protože $d \geq 0,80$.

H₀₂: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti.

Tabulka 4. Výsledky pohybové gramotnosti u dívek vzhledem k úrovni jejich výkonnosti (n=29)

	Vlastní pohybová gramotnost (n=29)		Z	p	d
	M	SD			
Dívky – horní polovina	1 271,58	216,71	2,89	0,004	1,07
Dívky – dolní polovina	1 011,90	198,82			

Poznámka. Z = Mann-Whitney U test; p = statistická hladina významnosti; d = Cohenovo d

Ve 4. tabulce můžeme vidět, že u dívek se sebehodnocení pohybové gramotnosti také liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti a opět můžeme námi stanovenou hypotézu potvrdit. Dívky, řadící se podle výkonnosti do horní poloviny třídy, dosáhly také lepšího celkového skóre v dotazníku PLAYself, než dívky, které se vidí díky svojí výkonnosti spíše v dolní polovině třídy. Rozdíl v celkovém skóre činil cca. 260 bodů. Opět bylo dosaženo velkého efektu ($d \geq 0,80$).

H₀₃: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců se liší vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV.

Tabulka 5. Výsledky pohybové gramotnosti u chlapců vzhledem k oblíbenosti předmětu TV (n=33)

	Vlastní pohybová gramotnost (n=33)		Z	p	d
	M	SD			
Chlapci – horní polovina	1 239,84	323,11	2,44	0,015	0,85
Chlapci – dolní polovina	998,57	276,64			

Poznámka. Z = Mann-Whitney U test; p = statistická hladina významnosti; d = Cohenovo d

Tabulka 5 nám potvrzuje další námi stanovenou hypotézu, že se sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců liší vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV. Chlapci, kteří mají TV v oblíbenosti dosáhli lepšího celkového skóre v hodnocení vlastní pohybové gramotnosti, které bylo cca. o 240 bodů větší než u chlapců, kteří TV v oblíbenosti nemají. Můžeme říci, že bylo opět dosaženo velkého efektu, protože Cohenovo $d \geq 0,80$.

H₀₄: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek se liší vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV.

Tabulka 6. Výsledky pohybové gramotnosti u dívek vzhledem k oblíbenosti předmětu TV (n=29)

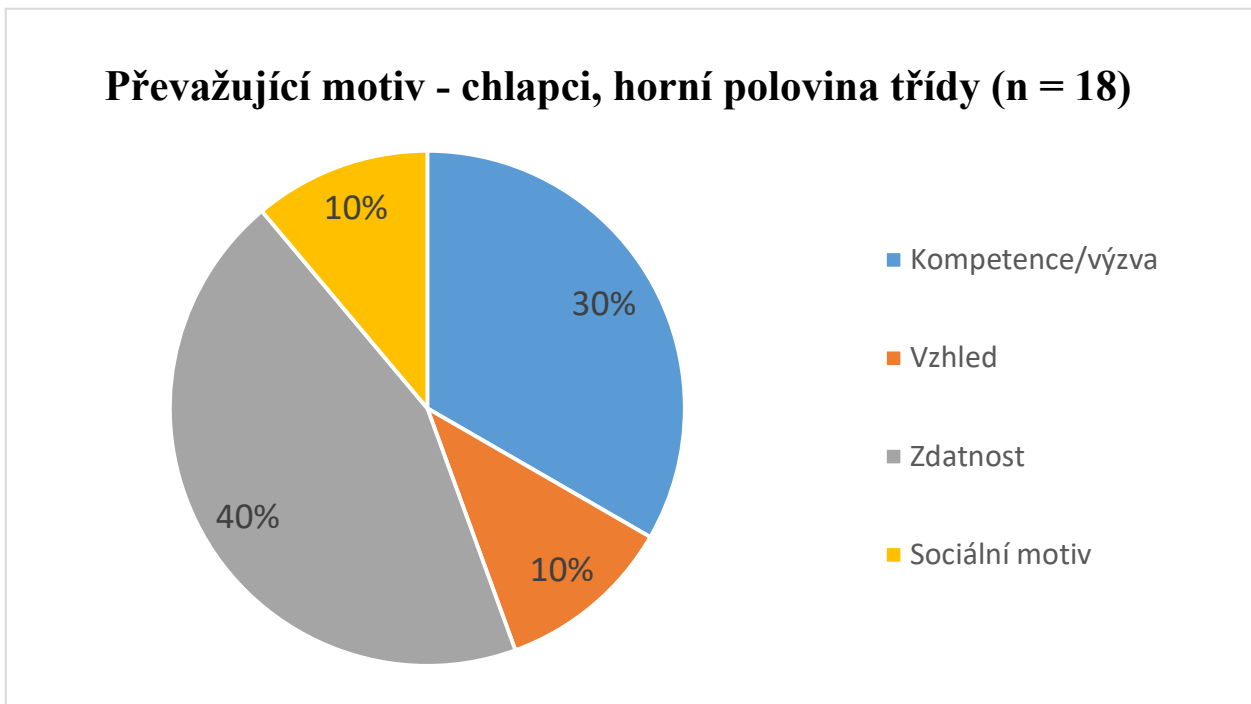
	Vlastní pohybová gramotnost (n=29)		Z	p	d
	M	SD			
Dívky – horní polovina	1 237,08	228,54	1,23	0,219	0,46
Dívky – dolní polovina	1 137,31	250,97			

Poznámka. Z = Mann-Whitney U test; p = statistická hladina významnosti; d = Cohenovo d

Poslední hypotéza se opět potvrdila, avšak s menšími rozdíly. Výsledky vidíme v tabulce 6. Dívky, které mají předmět TV v oblíbenosti dosáhly většího celkového skóre než dívky, které uvedly, že TV není jejich oblíbený předmět. Rozdíl v celkovém skóre byl cca. 100 bodů. Protože Cohenovo $d \in (0,20 - 0,50)$, můžeme konstatovat, že bylo dosaženo malého efektu.

5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek

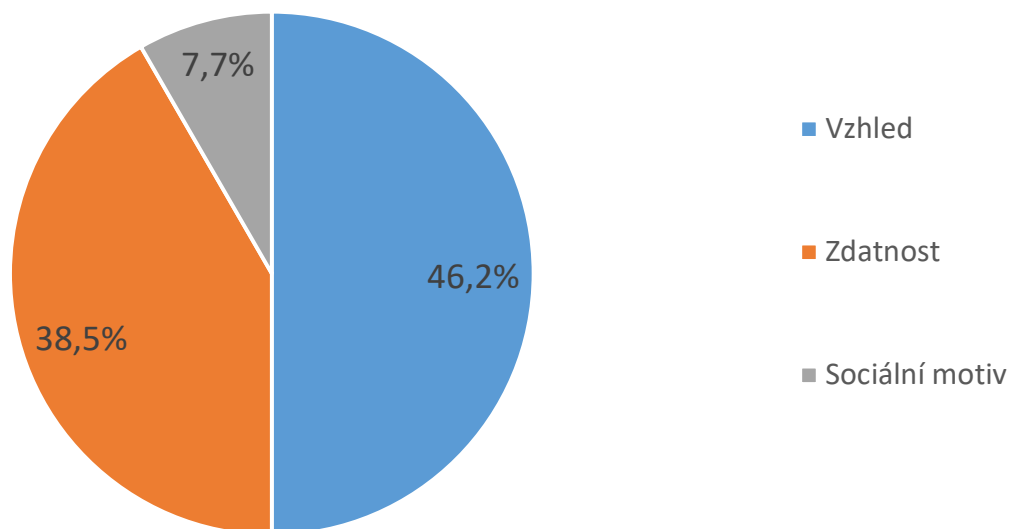
VO1: Byl převažující motiv k pohybové aktivitě u skupin chlapců vzhledem k výkonnosti stejný?



Obrázek 5. Grafické znázornění převažujících motivů u chlapců, řadících se z hlediska výkonnosti do horní poloviny třídy.

Na obrázku 5 vidíme, že nejčastějším motivem k pohybové aktivitě byla u chlapců, kteří se zařadili do horní poloviny třídy z hlediska jejich výkonnosti zdatnost. Na druhém místě skončil motiv kompetence/výzva. Třetí a čtvrté místo bylo rozděleno mezi vzhled a sociální motiv. Z celkového počtu 20 chlapců, jsme museli 2 vyřadit, protože u nich nepřevažoval žádný motiv.

Převažující motiv - chlapci, dolní polovina třídy (n = 12)

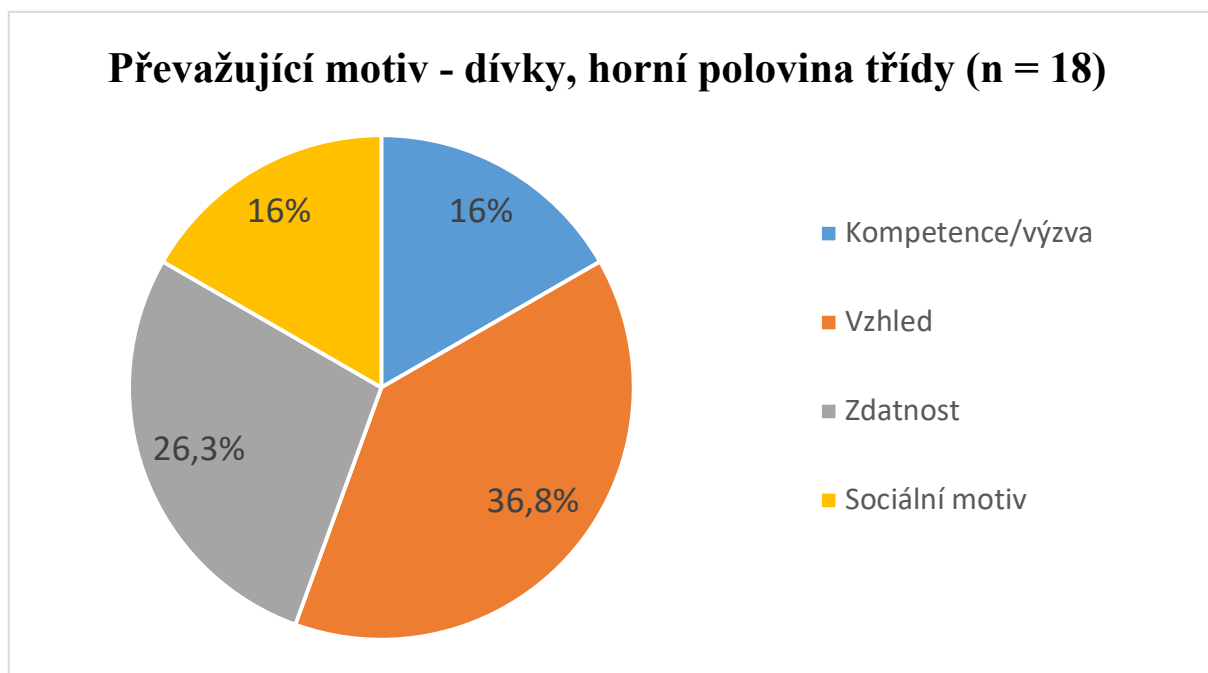


Obrázek 6. Grafické znázornění převažujících motivů u chlapců, řadících se z hlediska výkonnosti do dolní poloviny třídy.

Z obrázku 6. vyplývá, že hlavní motiv pro chlapce, kteří se z hlediska výkonnosti řadí do dolní poloviny třídy je vzhled. Na druhém místě skončil motiv zdatnost a na třetím místě sociální motiv. Jeden žák musel být ze souboru vyřazen, z důvodu žádného nepřevažujícího motivu.

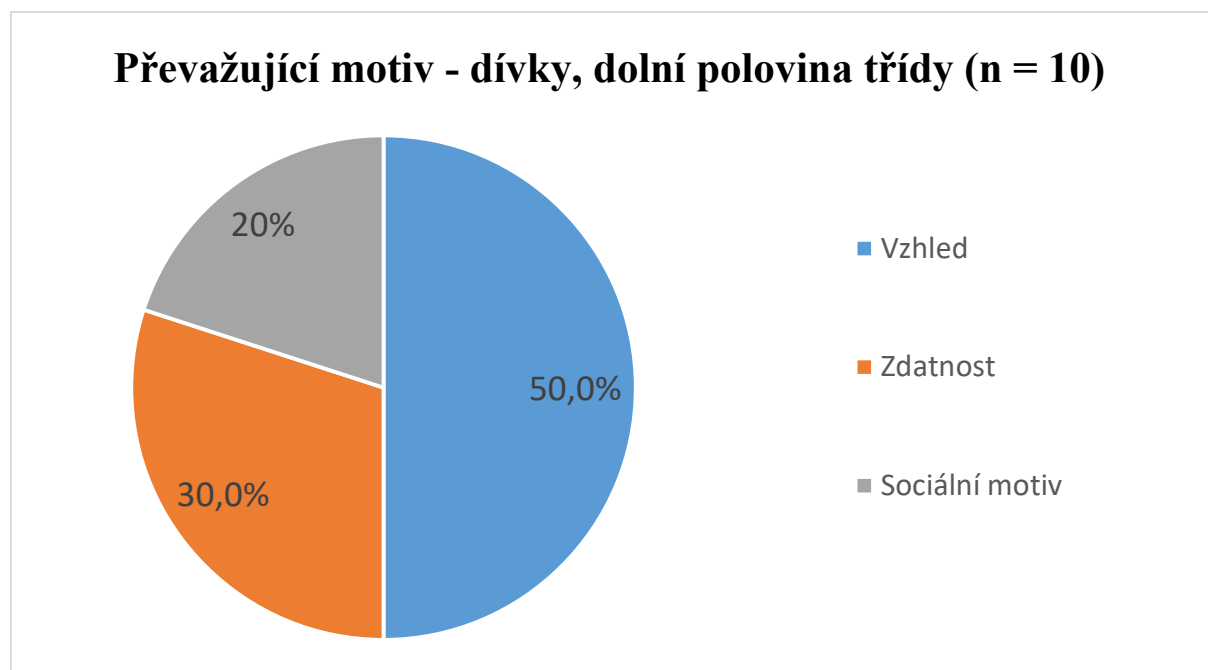
Z uvedených grafů vyplývá, že převažující motiv k pohybové aktivitě u skupin chlapců vzhledem k jejich výkonnosti stejný nebyl. U žáků, kteří se zařadili do horní poloviny třídy, byla převažujícím motivem zdatnost. U žáků, kteří se zařadili do dolní poloviny třídy, byl převažujícím motivem vzhled.

VO2: Byl převažující motiv k pohybové aktivitě u skupin dívek vzhledem k výkonnosti stejný?



Obrázek 7. Grafické znázornění převažujících motivů u dívek, řadících se z hlediska výkonnosti do horní poloviny třídy.

Na obrázku 7 vidíme, že u dívek, které se zařadily do horní poloviny třídy z hlediska výkonnosti, je převažujícím motivem vzhled. Na místě druhém je motiv zdatnost. Třetí a čtvrté místo si dělí motiv kompetence/výzva a sociální motiv. Ze souboru musela být vyřazena opět jedna žákyně, protože u ní nepřevažoval žádný motiv k pohybové aktivitě.

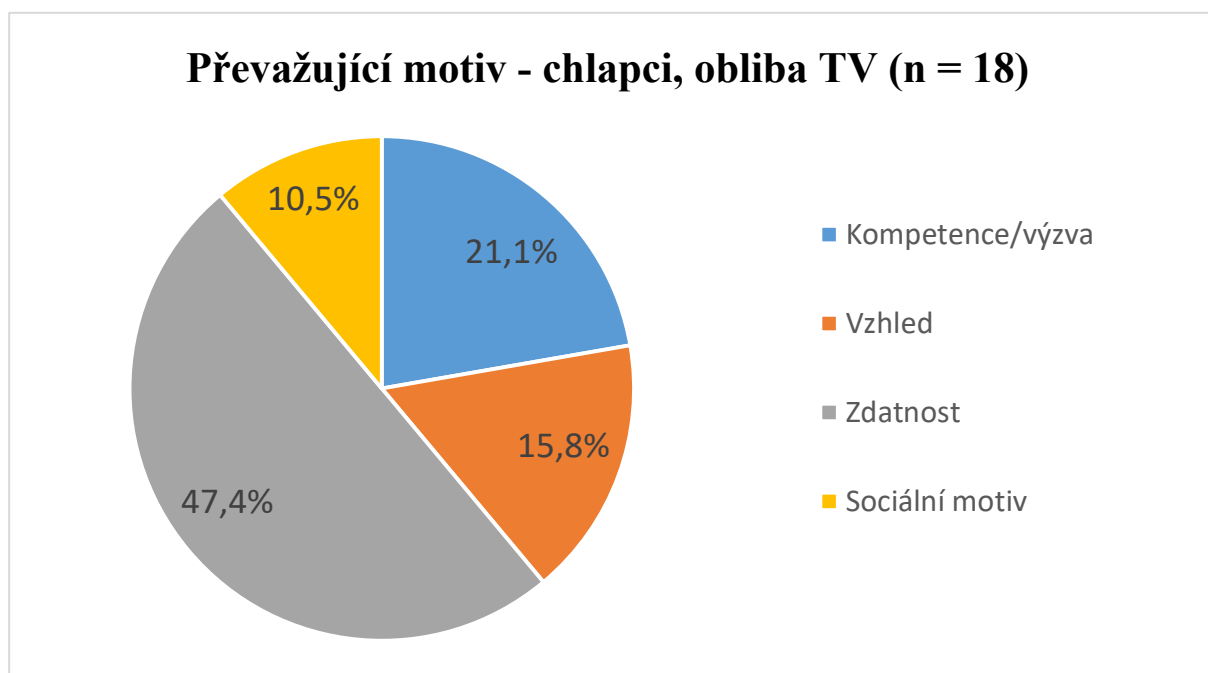


Obrázek 8. Grafické znázornění převažujících motivů u dívek, řadících se z hlediska výkonnosti do dolní poloviny třídy.

Z 8. obrázku vyplývá, že polovina dívek, řadících se z hlediska výkonnosti do dolní poloviny třídy, uvedla jako převažující motiv k pohybové aktivitě vzhled, což je nejvíce. Na dalším místě skončil motiv zdatnost a třetí byl sociální motiv.

Z uvedených grafů plyne, že u skupin dívek byl převažující motiv k pohybové aktivitě vzhledem k výkonnosti stejný. Byl to vzhled.

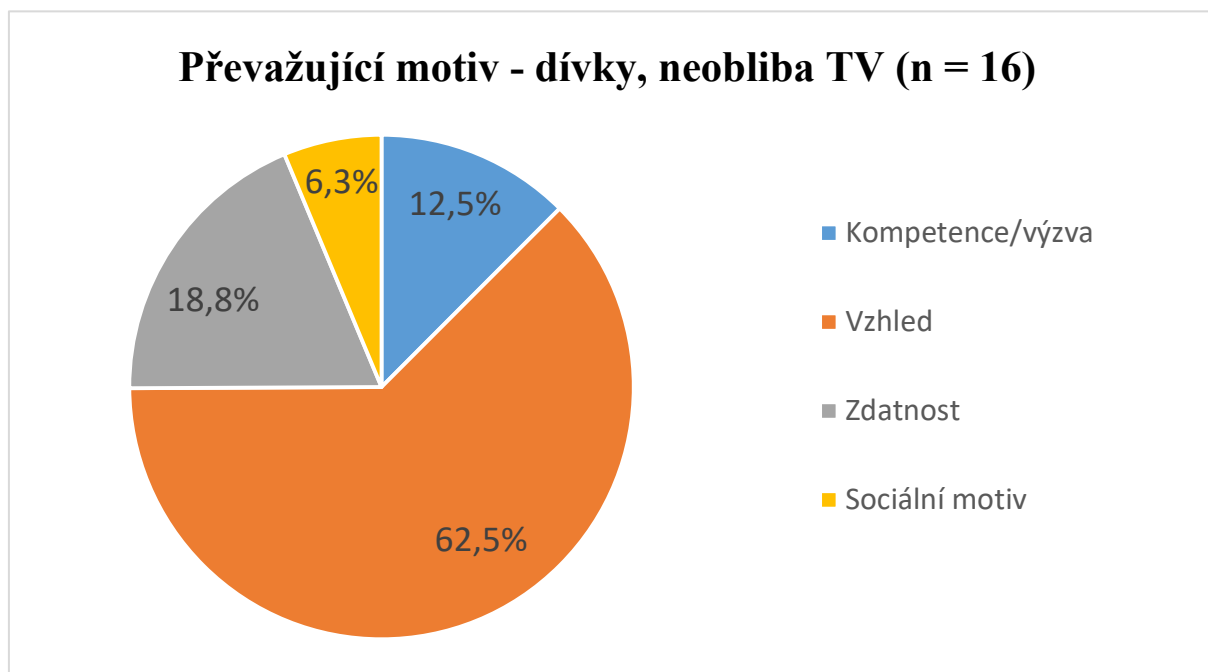
VO3: Jaký je převažující motiv k pohybové aktivitě u chlapců, kteří mají TV v oblíbené?



Obrázek 9. Grafické znázornění převažujících motivů u chlapců, kteří mají TV v oblíbené.

Z uvedeného obrázku 9 vyplývá, že chlapci, kteří mají TV v oblíbené mají jako převažující motiv k pohybové aktivitě zdatnost. Nejmenší hodnoty dosáhl sociální motiv. Ze souboru jsme museli opět jednoho žáka vyřadit.

VO4: Jaký je převažující motiv k pohybové aktivitě u dívek, které nemají TV v oblíbenosti?



Obrázek 10. Grafické znázornění převažujících motivů u dívek, které nemají TV v oblíbenosti.

Z obrázku 6 vidíme, že nejvíce převažujícím motivem u dívek, které nemají TV v oblíbenosti je vzhled. Nejméně zastoupeným je potom sociální motiv. Tentokrát jsme nemuseli vyřazovat ze souboru žádnou dívku.

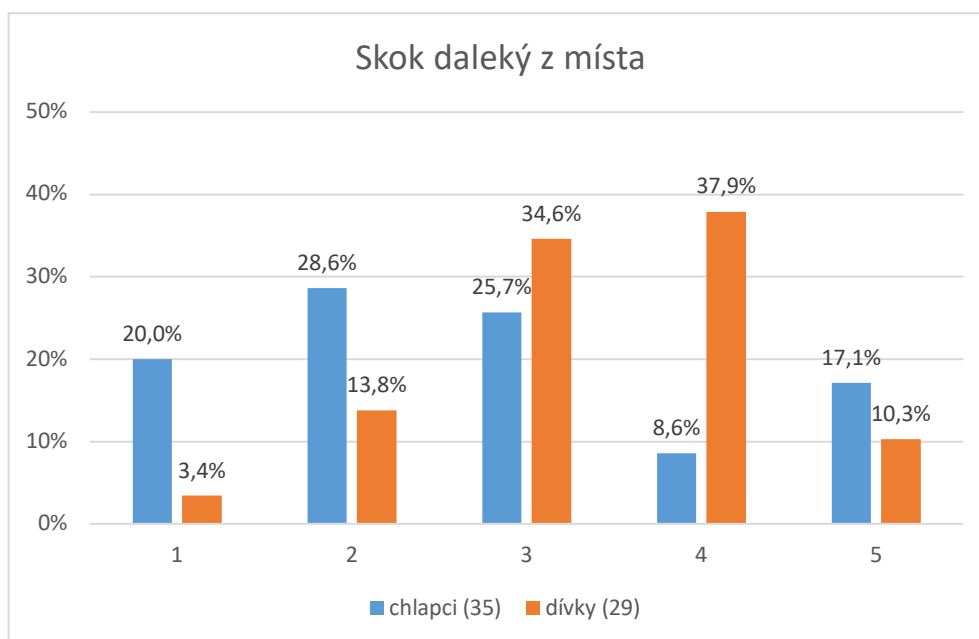
VO5: Jaké byly průměrné hodnoty v jednotlivých testech s ohledem na pohlaví?

Tabulka 7. Průměrné hodnoty v jednotlivých testech s ohledem na pohlaví

	Chlapci (n=33)		Dívky (n=29)	
	M	SD	M	SD
Skok daleký z místa	187,30 cm	35,43	155,69 cm	18,28
Běh na 60 m	9,6 s	1,4	10,3 s	0,9
Sed-lehy za minutu	35	9,9	31	11,5
Hluboký předklon v sedu	28	8,53	35	7,5

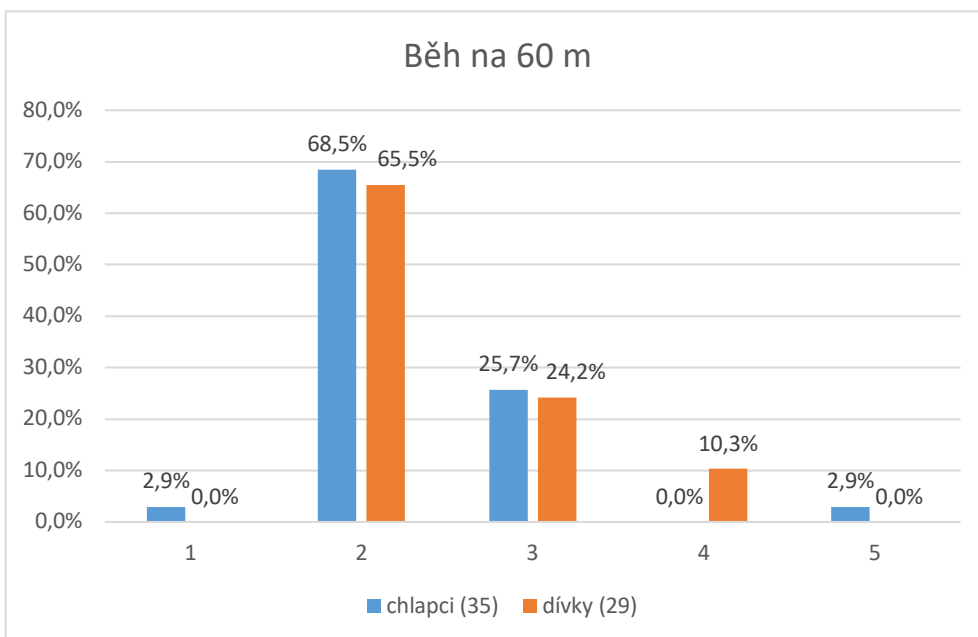
Z uvedené tabulky vyplývá, že chlapci dosáhli u všech motorických testů lepších výsledků než dívky, s výjimkou testu hluboký předklon v sedu, kde se hodnotila flexibilita.

V následujících obrázcích a popiscích, bude přehled známek z jednotlivých motorických testů. Výsledky a známky z jednotlivých disciplín u testovaných osob jsem porovnával podle norem uvedených v příloze 6, které byly vytvořeny z dostupných zdrojů (Rubín, Suchomel & Kupr, 2014) a jsou adaptovány v systému Indares.com.



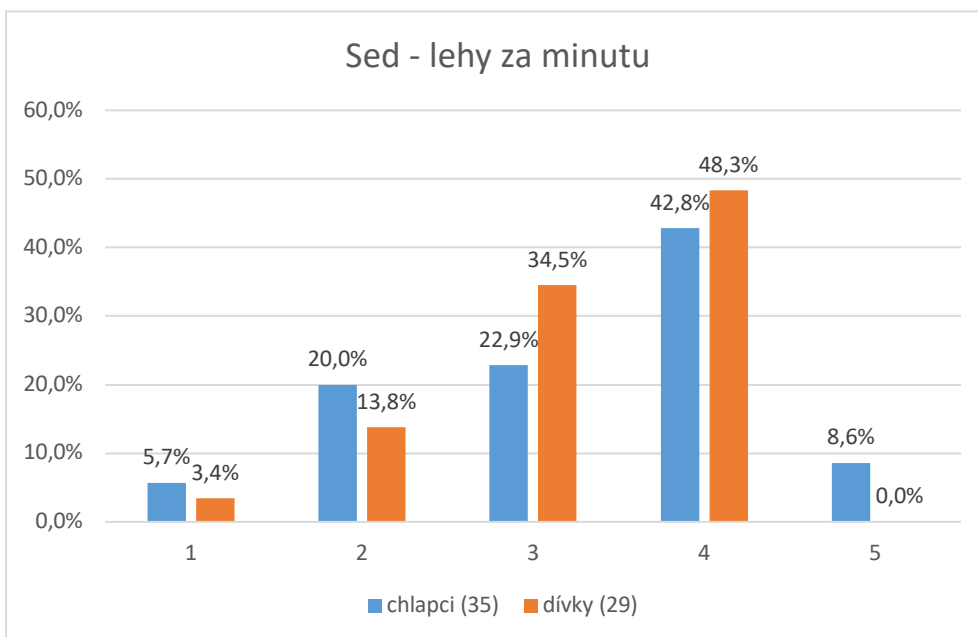
Obrázek 11. Grafické znázornění zastoupení jednotlivých známek u chlapců a dívek při skoku z místa

Z obrázku 11. vyplývá, že v motorickém testu skok daleký z místa nejvíce převažovala u chlapců známka 2 a u dívek to byla známka 4. Naopak nejméně u chlapců byla zastoupená známka 4 a u dívek známka 1.



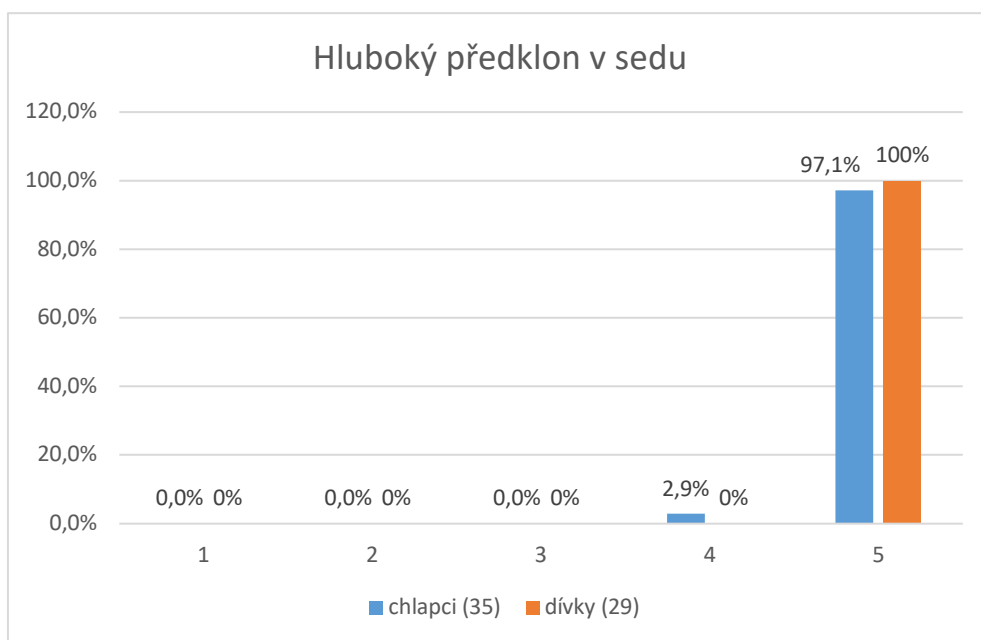
Obrázek 12. Grafické znázornění zastoupení jednotlivých známek u chlapců a dívek při běhu na 60 m

Na obrázku 12 vidíme zastoupení jednotlivých známek u dívek a chlapců při motorickém testu běh na 60 m. V tomto testu byli chlapci i dívky nejvíce hodnoceny známkou 2. Naopak u chlapců se nevyskytovala známka 4 a žádná z dívek nedostala známky 1 a 5.



Obrázek 13. Grafické znázornění zastoupení jednotlivých známek u chlapců a dívek při sed-lehu za minutu

Další motorický test byl sed-lehy za minutu. Zastoupení jednotlivých známek vidíme na obrázku 13. Dívky v tomto testu nejčastěji obdržely známku 4. Poměrně zanedbatelné procento z testovaných dívek dosáhlo na známku 1, naopak známka 5 se nevyskytovala u žádné z testovaných. U chlapců se také nejvíce vyskytovala známka 4, které dosáhla téměř polovina z testovaných. Nejméně zastoupené známky u chlapců byly 1 a 5, které dosahovaly přibližně stejných hodnot.



Obrázek 14. Grafické znázornění zastoupení jednotlivých známek u chlapců a dívek při hlubokém předklonu v sedu

Zastoupení jednotlivých známek z posledního motorického testu vidíme na obrázku 14. Jednalo se o hluboký předklon v sedu. Poslední motorický test dopadl i nejhůře. Všechny testované dívky by obdržely známku 5. Chlapci na tom byli bohužel velmi podobně. Pouze zanedbatelné množství by dostalo známku 4, jinak by také většina testovaných chlapců dostalo známku 5.

6 DISKUZE

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity u žáků na Základní škole Nádražní 5, Vyškov.

Pohybová gramotnost se dostala do podvědomí až po roce 2000 a to především díky britské filozofce a učitelce tělesné výchovy Margaret Whitehead (Vašíčková, 2016). Postupem času se dostával tento pojem čím dál více do popředí a do podvědomí lidí po celém světě. Jak již zmiňuji ve své práci, popularitu si pohybová gramotnost získala hlavně v Kanadě, díky organizaci Physical and Health Education Canada a Canadian Sport for Life. Díky tomu vzniklo několik nástrojů, jak měřit úroveň pohybové gramotnosti. Příkladem může být nástroj PLAY, CAPL atd. Tyto nástroje sklidily převážně pozitivní reakce, ale Randall & Robinson (2017) rozebírali důvěryhodnost kanadských nástrojů pro posouzení pohybové gramotnosti. Autoři tvrdí, že nástroje se liší v jejich užitečnosti a některé z nich nedokáží zachytit pohybovou gramotnost tak, jak to zamýšlela M. Whitehead.

Já osobně souhlasím s většinou autorů a věřím, že nástroje (dotazníky) pro měření úrovně pohybové gramotnosti jsou přínosné, zejména pro učitele TV, trenéry, fyzioterapeuty. Mimo tuto skupinu mohou být využitelné i pro rodiče a děti samotné. Sám jsem si mohl vyzkoušet při výzkumu aplikaci kanadského nástroje PLAY. Konkrétně to byl dotazník PLAYself, který zkoumal úroveň pohybové gramotnosti u každého jednotlivce.

První hypotéza H_{01} , kterou jsme si pro naši práci zvolili se potvrdila podle našich předpokladů. Sebehodnocení pohybové gramotnosti se u chlapců liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti. Chlapci, kteří se zařadili z hlediska sportovní výkonnosti do horní poloviny třídy dosáhli v dotazníku celkově lepšího skóre než chlapci, kteří se vidí spíše v dolní polovině třídy. Můžeme také konstatovat, že bylo dosaženo statisticky významného rozdílu. Z důvodu nevyplnění dotazníku jsme museli dva vzorky z výzkumného souboru odstranit. Obdobně je na tom i naše druhá stanovená hypotéza H_{02} , kterou můžeme opět přijmout. Naším výzkumem jsme ověřili, že sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti. Stejně jako u chlapců, celkově lepšího skóre dosáhly dívky řadící se z hlediska sportovní výkonnosti do horní poloviny třídy než dívky, které se zařadily do dolní poloviny třídy. Z uvedených výsledků mě překvapilo, že chlapci a dívky, řadící se z hlediska sportovní výkonnosti do horní poloviny třídy, dosáhli téměř totožného celkového skóre.

Naši třetí hypotézu H_{03} , která předpokládala, že sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců se liší vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV, jsme také přijali. Naš předpoklad, že chlapci, u kterých je TV v oblíbenosti dosáhli většího skóre než chlapci, kteří TV v oblíbenosti nemají. Stejně tak se potvrdila i naše poslední, čtvrtá hypotéza H_{04} . Z výzkumu vyplynulo, že u dívek, které mají TV v oblíbenosti bylo dosaženo lepšího skóre než u dívek, které TV v oblíbenosti nemají. Pouze v případě této hypotézy nedošlo k významnému statistickému rozdílu.

V českém školství je TV dotována pouze dvěma hodinami týdně. Tyto dvě hodiny týdně jsou využívány pedagogy pro praxi, ale málo informací se dostane k žákům, co se týče teorie o významu pohybové aktivity pro život, což je škoda (Rubín et al. 2018). Díky pedagogické praxi, kterou jsem vykonával na stejné škole, jako jsem realizoval výzkum pro tuto diplomovou práci, můžu říct, že vzhledem k momentální pohybové gramotnosti českých dětí je to málo. Bohužel v naší kompetenci není tuto dotaci navýšit, proto by se děti měly věnovat pohybové aktivitě i mimo školu.

Motivaci k pohybové aktivitě jsem zkoumal pomocí dotazníku MPAM-R. Vašíčková (2016) ve své publikaci uvádí, že pro dlouhodobou, pravidelnou a dobrovolnou aktivitu je důležitá pozitivní motivace. Jako největší motiv k vykonání pohybové aktivity vidí zdatnost, na druhém místě je to zájem/prožitek. Dle našeho výzkumu byla zdatnost převažujícím motivem pouze pro chlapce, kteří se zařadili z hlediska sportovní výkonnosti do horní poloviny třídy. Následoval motiv kompetence/výzva a stejných hodnot dosáhly motivy vzhled a sociální motiv. Původně jsem předpokládal, že u obou skupin chlapců, bude hlavním motivem zdatnost, ale nebylo tomu tak. Pro chlapce, kteří se svým sportovním výkonem řadí do dolní poloviny třídy, je převažujícím motivem k vykonání pohybové aktivity vzhled, což mě velmi překvapilo. Až na druhém místě byl motiv zdatnost a následně sociální. Z této informace se domnívám, že mnozí mohou pohybovou sebedůvěru získat z fyzických změn, které v tomto období prodělávají – nárůst svalové hmoty, síly apod. (Šimíčková-Čížková et al. 2010). Naopak u dívek, bez rozdílu sportovní výkonnosti byl největším motivem k vykonání pohybové aktivity vzhled. Můžeme tak potvrdit výzkum Koláře & Dylevského (2001), protože tito autoři vidí právě vzhled jako nejvýznamnější motiv českých studentek k vykonání pohybové aktivity. U dívek, které jsou v horní polovině třídy z hlediska výkonnosti, byl motiv vzhled v 37 % a u dívek, řadících se do dolní poloviny třídy to byla dokonce polovina dotazovaných. Dále můžeme také potvrdit výzkum Ryana et al. (1997), kteří jako nejslabší motiv pro vykonání pohybové aktivity u chlapců i dívek vidí sociální motiv.

Z výzkumného souboru jsme museli vyřadit celkem čtyři vzorky, jelikož nastala shoda a primárních motivů pro vykonávání pohybové aktivity bylo více než jeden. Výsledky u dívek

mne nepřekvapují, protože v tomto vývojovém období zažívají své první lásky (Kodým, 1985) a tak každé dívce záleží především na jejím vzhledu.

Vašíčková (2016) uvádí, že ještě stále není povědomí o pohybové gramotnosti u žáků na dostatečné úrovni. S tímto názorem naprosto souhlasím a věřím, že jednou této úrovně děti nejen v České republice dosáhnou.

6.1 Limity práce a doporučení

Za jeden z limitů považuji velikost výzkumného souboru a nepoměr mezi počtem chlapců a dívek. Kdyby byl soubor početnější, určitě by zvýšil věrohodnost našich výsledků. Tím ale samozřejmě nezpochybňuji výsledky, ke kterým jsme v naší práci došli.

Dalším limitem práce může být subjektivní hodnocení. Velmi záleželo na naladění každého jedince. U některých žáků bylo vidět, že se opravdu zamýšlí a snaží se vyplňovat jednotlivé otázky pečlivě a svědomitě. Na druhé straně se našli tací, kteří se odpověďmi moc nezabývali a bylo vidět, že to berou jako ztrátu času.

Někdy byl problém také v porozumění otázek, kdy dotazovaným přišli některé otázky složité, ale to jsem se snažil vždy nějak vysvětlit.

Samotné dotazníkové šetření nepatří mezi nejspolehlivější metody v rámci porovnání s jinými typy výzkumu z odborného hlediska, což může být jeho slabinou.

Jako silnou stránku u dotazníkového šetření vidím v rychlosti jeho vyplňování a následné zpracování výsledků.

Výsledky práce mohou být inspirací či návodem nejen pro učitele TV, trenéry, lektory a všechny ty, kterým záleží na pohybové gramotnosti dětí, ale také pro rodiče a samotné žáky, jako zpětná vazba, jak na tom jejich dítěta vlastně jsou.

7 ZÁVĚRY

- Sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti, tudíž můžeme potvrdit naši první hypotézu H01. Chlapci, kteří se řadí dle výkonnosti do horní poloviny třídy dosáhli celkově vyššího skóre než chlapci, kteří se zařadili do dolní poloviny třídy.
- Potvrzujeme i naši druhou hypotézu H02, že sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti. Stejně jako u chlapců, dívky řadící se do horní poloviny třídy dosáhly vyššího skóre v hodnocení vlastní pohybové gramotnosti než dívky, patřící do dolní poloviny třídy.
- Chlapci, kteří mají TV v oblíbenosti dosáhli lepšího celkového skóre než chlapci, kteří nemají TV jako oblíbený předmět. Potvrzujeme tak naši další hypotézu H03.
- Poslední hypotéza H04 se také potvrdila, protože dívky, které mají TV v oblíbenosti dosáhly také lepšího skóre než dívky, které předmět TV v oblíbenosti nemají. Ovšem u této hypotézy nebyly výsledky tak významně rozdílné.
- Pro chlapce, kteří se zařadili do horní poloviny třídy z hlediska sportovní tělesné výkonnosti je pro vykonávání pohybové aktivity největší motiv zdatnost, pro chlapce z dolní poloviny třídy je to vzhled.
- Převažující motiv k pohybové aktivitě je u skupin dívek vzhledem k výkonnosti stejný – vzhled.
- Hlavní motiv k pohybové aktivitě pro chlapce, kteří mají TV jako oblíbený předmět je zdatnost.
- Převažujícím motivem k pohybové aktivitě pro dívky, které nemají TV v oblíbenosti je vzhled.
- Ve všech motorických testech dosáhli lepších výsledků chlapci. Pouze v motorickém testu hluboký předklon v sedu, měly lepší výsledky dívky.

8 SOUHRN

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity u žáků na Základní škole Nádražní 5, Vyškov.

V teoretické části diplomové práce (přehled poznatků) se nejdříve věnujeme obecným informacím o pohybu a pohybové aktivitě, zejména u dětí. Dalším tématem, kterému se věnujeme je gramotnost obecně, následuje popis gramotnosti pohybové a jejím hlavním atributům. Další kapitola je zaměřena na popis pohybové kompetence. Následující kapitola pojednává o motivaci, která jde ruku v ruce s pohybovou gramotností. Předposlední kapitola se věnuje sebehodnocení, sebepojetí a vlastní účinnosti žáků. Poslední kapitola v naší teoretické části je zaměřena na periodizaci lidského věku, kde se zaměřujeme na období staršího školního věku. Popisujeme tělesný, sociální a psychický vývoj dítěte v tomto vývojovém období.

Naše výzkumná část je tvořena hlavním cílem, dílčími cíli, úkoly práce, stanovení výzkumných hypotéz a výzkumných otázek. Poté následuje metodika, kde je popsán náš výzkumný soubor a způsob, jakým byla data získána a následně vyhodnocena. Jsou zde také popisy jednotlivých dotazníků a motorických testů, které byly při našem výzkumu použity. Další kapitolou jsou výsledky, kde vyhodnocujeme stanovené hypotézy a výzkumné otázky. Poslední kapitolou výzkumné části je diskuze.

Naše výzkumné šetření bylo po domluvě realizováno v červnu a září roku 2019 na Základní škole Nádražní 5, Vyškov. Výzkumný soubor tvořilo celkem 64 žáků (29 dívek a 35 chlapců) ve věku 14-16 let, navštěvující 8. a 9. třídu. Data do diplomové práce byla získána formou dotazníkového šetření a za pomoci motorických testů. Testovaným žákům byly předány dva dotazníky, zjišťující sebehodnocení jejich pohybové gramotnosti (PLAYself) a jejich motivaci k pohybové aktivitě (MPAM-R). Motorické testy obsahovaly skok daleký z místa, běh na 60 metrů, sed-lehy za minutu a hluboký předklon v sedu. Získaná data byla přepsána do programu Microsoft Office Excel a následně zpracována do grafů.

Výsledky práce potvrdily všechny naše stanovené hypotézy. Sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců i dívek se liší vzhledem k úrovni jejich sportovní tělesné výkonnosti i vzhledem k vyjádření oblíbenosti předmětu TV. Převažující motiv k pohybové aktivitě u skupin chlapců vzhledem k výkonnosti stejný není, u skupin dívek ano. Hlavním motivem k pohybové aktivitě pro chlapce, kteří mají TV v oblíbenosti je zdatnost. Pro dívky, které nemají

TV v oblibě je převažujícím motivem k pohybové aktivitě vzhled. Lepších výsledků v motorických testech dosáhli chlapci.

9 SUMMARY

The main aim of the thesis was to compare the results of self-evaluation of physical literacy and the main motives for exercising physical activity in pupils at the Nádražní 5 Elementary School, Vyškov.

In the theoretical part of the thesis (knowledge overview) we first focus on general information about movement and physical activity, especially in children. Another topic we are dealing with is literacy in general, followed by a description of physical literacy and its main attributes. The next chapter is focused on the description of movement competence. The next chapter discusses the motivation that goes hand in hand with movement literacy. The penultimate chapter is devoted to self-evaluation, self-concept and self-effectiveness of pupils. The last chapter in our theoretical part is focused on the periodization of human age, where we focus on the late school age. We describe the physical, social and psychological development of the child in this developmental period.

Our research part consists of the main goal, partial goals, tasks of work, determination of research hypotheses and research questions. This is followed by a methodology describing our research file and the way in which the data were obtained and subsequently evaluated. There are also descriptions of individual questionnaires and motorial tests that were used in our research. The next chapter is the results, where we evaluate the established hypotheses and research questions. The last chapter of the research part is discussion.

Our research was carried out in June and September 2019 at the Nádražní 5 Elementary School, Vyškov. The research sample consisted of a total of 64 pupils (29 girls and 35 boys) aged 14-16, attending 8th and 9th grades. Data for the diploma thesis were obtained in the form of a questionnaire survey and with the help of motorial tests. Tested pupils were given two questionnaires identifying self-evaluation of their physical literacy (PLAYself) and their motivation for physical activity (MPAM-R). Motorial tests included a long jump from the place, a 60-meter run, sit-downs per minute, and a deep forward bend in the sitting position. The obtained data were rewritten into Microsoft Office Excel and subsequently processed into graphs.

The results confirmed all our hypotheses. Self-esteem of physical literacy in boys and girls differs with respect to their level of sporting physical performance and with respect to the popularity of the PE subject. The prevailing motive for physical activity in groups of boys is not the same with regards to performance, whereas in groups of girls it is. The main motive for physical activity for boys who like PE is fitness. For girls who do not like TV, the

prevailing motive for physical activity is appearance. The boys achieved better results in motorial tests.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Altmanová, J., et al. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: NÚV.
- Anderson, P., & Butcher, K.F. (2006). Childhood obesity: Trends and potential causes. *The Future of Children*, 16(1), 19-45.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bell, K. W. (1997). *The relationship between perceived physical competence and the physical activity patterns of fifth and seventh grade children*. Doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, US.
- Canadian Sport Institute (2014). Physical literacy assessment for youth: PLAYself. Retrieved 27. 10. 2019 from the World Wide Web: http://physicalliteracy.ca/wpcontent/uploads/2016/08/PLAYself_Workbook.pdf
- Cuberek, R., Gába, A., Svoboda, Z., Pelclová, J., Chmelík, F., Lehnert, M., . . . Frömel, K. (2014). *Chůze v životě starších žen se sedavým zaměstnáním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Draberová, J. (2016). Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*, 1/2, 81-94.
- Fialová, L. (1994). Představa vlastního těla jako motivační činitel pro zdravý způsob života adolescentní mládeže. In *Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita* (pp. 7-10). Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Gajda V., & Fojtík, I. (2008). *Úvod do kinantropologie*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Harber, V. & Schleppe, S. (2010). Promoting early physical literacy in Alberta. *WellSpring*, 21(4), 1-4.

- Harrison, M. E., van Zanten, S. V., Noel, A., Gresham, L., Norris, M. L., Robinson, A., ... Boafo, A. (2018). Sexual health of adolescent patients admitted to a psychiatric unit. *Journal of the Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(2), 122-129.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Haydn-Davies, D. (2005). How does the concept of physical literacy relate to what is and might be the practice of physical education. *British Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 48-58.
- Hayes, S. et al. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology*, 10, 161-165.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hubáčková, Š. (2013). Motivation in eLearning in University study. ScienceDirect, 112, 309-313. Retrieved 4. 11. 2019 from EBSCO database on the World Wide Web: <http://ebSCO.umi.com//pbdweb>
- Kalman, M., Sigmund, E., Sigmundová, D., Hamřík, Z., Beneš, L., & Csémy, L. (2011). *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků: na základě mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2010 v rámci mezinárodního projektu "Health behaviour in school-aged children: WHO collaborative cross-national study (HBSC)"*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Killingbeck, M., Bowler, M., Golding, D. & Gammon, P. (2007). Physical education and physical literacy. *Physical Education Matters*, 2(2), 20-24.
- Klimentová, T. (2018). *8 klíčů k duševnímu zdraví pomocí cvičení*. Olomouc: ANAG.
- Kodým, M. (1985). *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kohoutek, R. (2000). *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm.
- Konzelmann, A., & Lehrer, K. (2011). *Self-evaluation: affective and social grounds of intentionality*. London and New York: Springer.
- Košek Bartošová, I. (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2nd ed.)*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the Debate on 'Fitness Testing' for Children: Perhaps We're Riding the Wrong Animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 176-182.

- 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.
- Machač, M., Hoskovec, J., & Macháčová, H. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Machová, J. (2008). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Madsen, K. B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H.
- Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M. & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty*, 6(2), 65-77.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: *What future(s)? Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87. Doi: 10.1080/135733200114442.
- Plevová, I. (2006). *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Plháková, A., & Blatný, M. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta.
- Randall, L., & Robinson, D.B. (2017). Marking physical literacy or missing the mark on physical literacy? A conceptual critique of Canada's physical Literacy Assessment Instruments. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(1), 40-55. Doi: 10.1080/1091367X.2016.1249793
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (Eds.). (2008). *The global literacy challenge*. Paris: UNESCO.

- Roučka, L. (2013). *Pohybová gramotnost*. Diplomová práce, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova, Praha.
- Rubín, L., Suchomel, A., & Kupr, J. (2014). Aktuální možnosti hodnocení tělesné zdatnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*, 18(1), 11-22.
- Rubín, L., et. al. (2018). *Pohybová aktivita a tělesná zdatnost českých adolescentů v kontextu zastavěného prostředí*. Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci.
- Ryan, R. M., Frederick, Ch. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Říčan, P. (1990). *Cesta životem – vývojová psychologie*. Praha: Panorama.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Sheehy, N. (2005). *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno: Barrister & Principal.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Břeclav: Presstempus.
- Suchomel, A. (2006). *Tělesně nezdatné děti školního věku: (Motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Šafaříková, J. (2010). Vytváření pohybové gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(2), 43-45.
- Šimíčková-Čížková, J. (2001). *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šimíčková-Čížková, J. et al. (2003). *Přehled vývojové psychologie*. (2nd. ed.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Trunečková, L. (2016) *Sebehodnocení pohybové výkonnosti žáků a jejich vztah k vyučovacím jednotkám TV na základních školách*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. (4th ed.) Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. (2nd ed.) Praha: Karolinum.
- Vaněk et al. (1982). *Formování výkonové psychologie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vorlicek, M., Rubin, L., Fical, P., Kren, F., Mitas, J., & Stelzer, J. (2014). Indares. com As an Instrument for Research and Educational Support. Georgia Educational Research Association Conference. Paper 12. Retrieved from <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/gera/2014/2014/12>.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (1999). *Aplikovaná sociální psychologie I. (Člověk a sociální instituce)*. Praha: Portál.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnost ve vzdělání*. Praha: VÚP.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138.
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clasification of related. *ICSSPE Bull Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 28-33. Retrieved from https://www.icsspe.org/sites/default/files/bulletin65_0.pdf
- World Health Organisation. (2004). *Global strategy on diet, physical activity, and health*. Geneva: WHO Press.
- Zacharová, E. (2012). *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Schválení projektu etickou komisí

Příloha 2: Průvodní dopis řediteli školy s informacemi o projektu

Příloha 3: Informovaný souhlas rodičů

Příloha 4: Dotazník Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

Příloha 5: Dotazník Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Příloha 6: Normy pro vyhodnocení jednotlivých motorických testů podle systému

Indares.com

Příloha 1: Schválení projektu etickou komisí



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 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

Příloha 2: Průvodní dopis řediteli školy s informacemi o projektu

Informace o projektu

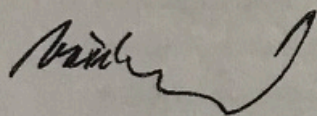
Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u české mládeže

Vážená pane řediteli,

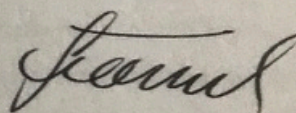
Jako hlavní řešitelka projektu se na Vás obracím s informacemi o zapojení vybraných žáků do projektu zaměřeného na zjišťování asociací mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti, vnímanou osobní účinností, motivaci dětí k pohybové aktivitě a základními pohybovými kompetencemi.

V průběhu školního roku žáci vyplní dotazník týkající se sebehodnocení pohybové gramotnosti, dotazník zjišťující vlastní účinnost ve vztahu ke cvičení a dotazník týkající se motivace. Všechny dotazníky jsou jednoduché s výběrem možností odpovědí. Dále Jan Heger v rámci své diplomové práce zajistí základní testování motorických kompetencí (sed-leh, skok daleký z místa, flexibilita a běh na 60m), které jsou běžnou součástí hodin tělesné výchovy. Žáci jako skupina následně obdrží zpětnou vazbu.

Podrobnější informace Vám ochotně sdělíme prostřednictvím e-mailu jana.vasickova@upol.cz nebo Vám dotazy zodpoví přímo pověřený student magisterského programu – Bc. Jan Heger.



Doc. Mgr. **Jana Vašíčková**, Ph.D.
hlavní řešitelka projektu



Prof. PhDr. **Karel Frömel**, DrSc.
vedoucí Institutu aktivního životního stylu

Příloha 3: Informovaný souhlas rodičů

Informovaný souhlas

Studie: Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u české mládeže

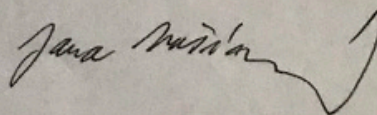
Jméno dítěte:

Rok a měsíc narození:

Účastník/zákonný zástupce byl do studie zařazen pod číslem:

1. Já, níže podepsaný zákonný zástupce souhlasím s účastí mého dítěte ve studii.
2. Byl jsem podrobně instruován o cíli studie, o jejích postupech a o tom, co se od mého dítěte očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl jsem tomu, že účast svého dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Účast dítěte ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou osobní data dítěte uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. S účastí dítěte ve studii není spojeno poskytnutí žádné odměny.
6. Porozuměl jsem tomu, že jméno mého dítěte se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Datum:



Podpis účastníka/ zákonného zástupce:

doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

Hlavní řešitelka projektu

Příloha 4: Dotazník Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

Jméno a příjmení: _____ Pohlaví: Muž – Žena Věk: _____

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij **X**).

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 jakékoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkusit 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 anket.

Příloha 5: Dotazník Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

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

Uvedte, 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.

1) Protože chci být v dobré fyzické kondici.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

2) Protože je to legrace.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

3) Protože se rád(a) účastním aktivit, které jsou pro mě fyzicky náročné.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

4) Protože se chci naučit novým dovednostem.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

5) Protože si chci udržet hmotnost nebo zhubnout, abych vypadal(a) lépe.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

6) Protože chci být s přáteli.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

7) Protože rád(a) provozuji tuto činnost.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

8) Protože si chci vylepšit svoje dovednosti.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

9) Protože mám rád(a) výzvu.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

10) Protože chci mít vypracované svaly, abych vypadal(a) lépe.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

11) Protože mě to uspokojuje.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

12) Protože si chci udržet stávající úroveň dovedností.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

13) Protože chci mít víc energie.

Vůbec není pravda 1 2 3 4 5 6 7 Velmi pravdivé

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

Příloha 6: Normy pro vyhodnocení jednotlivých motorických testů podle systému Indares.com

Tabulka 8. Normy pro vyhodnocení jednotlivých motorických testů podle systému Indares.com

Běh na 60 m	známka 1 - výrazně nad normou	známka 2 - nad normou	známka 3 - norma	známka 4 - pod normou	známka 5- výrazně pod normou
Dívky	<8,8	do 10,3	do 11,9	do 13,4	>13,4
Chlapci	<8,1	9,8	11,6	13,3	>13,3
Sed-lehy za minutu					
Dívky	>46	do 45	do 36	do 27	<18
Chlapci	>52	51	42	33	<24
Skok daleký z místa					
Dívky	>196	174-195	153-173	131-152	<130
Chlapci	>218	194-217	170-193	146-169	<145
Hluboký předklon v sedu					
Dívky	>50	41-49	32-40	23-31	<22
Chlapci	>44	33-43	23-32	13-22	<12