

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POHYBOVÁ GRAMOTNOST A MOTIVACE K POHYBOVÉ AKTIVITĚ U DĚTÍ

Diplomová práce

Autor: Bc. Denisa Halamíčková, učitelství pro střední školy,
tělesná výchova-biologie

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

Olomouc 2018

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Denisa Halamíčková

Název diplomové práce: Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

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

Rok obhajoby diplomové práce: 2018

Abstrakt: Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit vztah mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivací ovlivňující účast na pohybové aktivitě a sportu u žáků 2. stupně na základní škole v Uherském Hradišti. Pro získání dat byly použity standardizované dotazníky PLAYself a MPAM-R. Výzkumu se zúčastnilo 30 žáků šestého ročníku ve věku 11-13 let. Výsledky ukázaly vztah mezi pohybovou gramotností a motivací k pohybové aktivitě pouze u dívek. Dále byly nalezeny statisticky významné rozdíly u chlapců a dívek v hodnocení motivu kondice, zájmu/prožitku, kompetence/výzvy a vzhledu. Pro obě pohlaví je hlavním motivem k pohybové aktivitě kondice. Nejméně důležitým motivem je pro dívky motiv společenský a pro chlapce motiv vzhledu. V sebehodnocení pohybové gramotnosti nebyl u žáků nalezen významný rozdíl.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, pohybová aktivita, aktivní životní styl, motivace, pubescence, sebehodnocení

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Denisa Halamíčková

Title of the thesis: Physical Literacy and motivation for physical activity of children

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

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

The year of presentation: 2018

Abstract: The aim of this thesis was to determine a relationship between self-assessment of physical literacy and motivation influencing willingness to participate on physical activity and sports in group of lower secondary level students in the basic school in Uherské Hradiště. Standardized questionnaires PLAYself and MPAM-R were used for obtaining the data. 30 students of 6th grade aged between 11 to 13 years participated in this survey. Results showed a relationship between physical literacy and motivation for physical activity only in girls. Furthermore, statistically significant differences in assessment of motive of fitness, interest/enjoyment, competence/challenge and appearance was found between the boys and the girls. The least important for girls is a social motive and an appearance motive for boys. No significant difference was found in self-assessment of physical literacy.

Keywords: physical literacy, physical activity, active lifestyle, motivation, pubescence, self-assessment

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

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

V Ostrožské Nové Vsi 17. dubna 2018

.....

Děkuji své vedoucí diplomové práce doc. Mgr. Janě Vašíčkové Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

OBSAH

1 Úvod	8
2 Přehled poznatků	10
2.1 Pohyb a zdraví	10
2.2. Pohybová gramotnost	12
2.2.1 Hlavní atributy pohybové gramotnosti	14
2.2.2 Pohybová gramotnost v rodinách a tělesná výchova	16
2.3 Motivace	18
2.3.1 Motivy a potřeby.....	19
2.3.2 Maslowova hierarchie potřeb.....	21
2.3.3 Motivace výkonová.....	22
2.3.5 Motivace a pohybová gramotnost.....	24
2.3.5.1 Teorie sebeurčení	26
2.3.5.2 Teorie úspěšného dosažení cíle.....	27
2.4 Sebehodnocení a sebepojetí	28
2.5 Charakteristika období dospívání	29
2.5.1 Pubescence.....	29
2.5.1.1 Tělesný vývoj.....	30
2.5.1.2 Psychický vývoj.....	30
2.5.1.3 Sociální vývoj.....	31
3 Cíle a hypotézy	33
3.1 Hlavní cíl.....	33
3.2 Dílčí cíle.....	33
3.3 Hypotézy.....	33
3.4 Výzkumné otázky	34
4 Metodika	35
4.1 Charakteristika výzkumného souboru	35
4.2 Metody sběru dat	35
4.2.1 Dotazník PLAYself.....	35
4.2.2 Dotazník motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R).....	37
4.3 Metody zpracování dat.....	39
5 Výsledky.....	40
5.1 Výzkumné otázky	40
5.2. Dílčí cíle.....	48
5.3 Hypotézy	52

6 Diskuze	54
7 Závěry	58
8 Souhrn	59
9 Summary	60
10 Referenční seznam	61
11 Přílohy	68

1 Úvod

Od okamžiku, kdy se narodíme, prožíváme svět pohybem. Nejdříve provádíme pohyby reflexní a následně se naučíme ložit, chodit a běhat. Je to naše přirozenost, díky které poznáváme svět i sami sebe (Whitehead, 2010). Tuto přirozenost však tlumí moderní doba a společnost.

Víme, že dnešní děti a mládež jsou mnohem méně aktivní než dříve. Může za to především zvýšený příjem potravin s vysokým obsahem cukrů a tuku spolu se zvýšenou fyzickou nečinností v důsledku rostoucího sedavého životního stylu. Nejen v České republice, ale na celém světě se nedostatek pohybové aktivity (PA) stává politickým problémem. Společně s klesající PA dochází k poklesu pohybové gramotnosti u dětí a zhoršení fyzické zdatnosti obyvatelstva. Díky neaktivnímu životnímu stylu s nedostatečným pohybovým režimem se také zvyšují výdaje na zdravotní péči (Paur, 2014). Podle Světové zdravotnické organizace v roce 2016 trpělo na celém světě více než 340 milionů dětí a dospívajících ve věku 5-19 let nadváhou nebo obezitou, které úzce souvisejí s rizikem neinfekčních onemocnění. Děti mohou mít potíže s dýcháním, zvýšené riziko zlomenin, hypertenze, kardiovaskulárních onemocnění, cukrovky 2. typu nebo psychické potíže. Dětská obezita je však spojena i s vyšší pravděpodobností obezity, předčasného úmrtí a invalidity v dospělosti (World Health Organisation, 2018a).

Přitom tento celosvětový problém s nedostatečnou PA je především problémem vzdělávání (rodičů, učitelů, trenérů, lékařů atd.) (Paur, 2014). Právě dětství a dospívání představuje hlavní období, ve kterém dochází kromě tělesného, psychického, sociálního vývoje zároveň k formování pohybové gramotnosti, ale také postojů a vztahů k PA (Kalman et al., 2011). V jaké míře bude člověk pohybově aktivní, ovlivňuje primárně rodina a její vztah k pohybu. Stejně tak ale mohou tyto vztahy ovlivnit následné zkušenosti z povinné školní tělesné výchovy. Je tedy větší pravděpodobnost, že si lásku k pohybu a zdravý životní styl děti postupně vybudují díky rodině, která je povede k pohybové aktivitě ve volném čase, bude je podporovat a motivovat v tom co dělají, ale i pokud budou pohybovou aktivitu prožívat pomocí pozitivních zkušeností ve škole.

Podle Whitehead (2007) by měl být základním aspektem vzdělávání a výchovy u dětí rozvoj pohybové gramotnosti, protože ta je stejně důležitá jako například gramotnost matematická nebo čtenářská. Je důležité už od dětství vést děti k pozitivnímu vztahu k pohybu a učít je základním pohybovým dovednostem,

protože lidé bez pohybového vzdělání se často od sportu a pohybových činností odvrací (Paur, 2014).

V diplomové práci jsme se zaměřili právě na problematiku pohybové gramotnosti a motivace k PA u dětí, která je hlavním atributem PG. Přesněji řečeno zkoumám, jak žáci hodnotí svoji pohybovou gramotnost vzhledem k různým prostředím, jak si při PA věří nebo jak jim připadá důležitá v různých sociálních prostředích. Dále se zabývám tím, co děti motivuje k tomu, aby dobrovolně prováděly PA. To znamená, jaké vnitřní motivy ovlivňují jejich motivaci. V neposlední řadě pak hodnotím, zda existuje u žáků vztah v sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivací k PA.

2 Přehled poznatků

2.1 Pohyb a zdraví

Je známo, že pohyb je součástí života člověka od dob jeho existence, pozitivně ovlivňuje lidské zdraví a je prevencí pro vznik civilizačních (neinfekčních) onemocnění. Světová zdravotnická organizace (World Health Organisation, 2018b) popisuje pohybovou aktivitu jako „*jakýkoli tělesný pohyb produkováný kosterními svaly, který vyžaduje výdaje na energii – včetně aktivit prováděných při práci, hraní, provádění domácích prací, cestování a zapojení do rekreačních aktivit.*“. Dále udává, že bychom neměli zaměňovat pojem "pohybová aktivita" s pojmem "cvičení". Cvičení je podskupinou pohybové aktivity. Jde o plánovanou, strukturovanou, opakující se činnost, jejíž cílem je zlepšit nebo udržet jednu nebo více složek tělesné zdatnosti. Kromě cvičení je důležitá jakákoli další fyzická aktivita, kterou provádíme během volného času, pro potřebu přemístit se z místa na místo nebo jako součást práce člověka.

Zdraví podle WHO (World Health Organisation, 1946) není jen nepřítomnost nemoci nebo vady, ale je to stav celkové pohody člověka, jak tělesné, duševní, tak i sociální. V širším pojetí zdraví jsou významnými faktory životní podmínky (tzn. prostředí, kde člověk žije a pracuje, včetně životního prostředí a společnosti) a životní styl (chování a návyky člověka) (Simovska et al., 2010).

Člověk může často svůj životní styl ovlivnit na rozdíl od životních podmínek, u kterých je změna dosti obtížná, avšak není zcela nemožná. Životní styl a životní podmínky spolu úzce souvisí. Jako příklad můžeme uvést bydlení v bezpečné čtvrti, ve které se nachází dostatek herních ploch a hřišť. Je více pravděpodobné, že děti vyrůstající v bezpečných čtvrtích budou mít dostatek pohybu než děti, které nebudou mít vhodné životní podmínky pro pohybovou aktivitu ve svém okolí (Simovska et al., 2010).

Paradoxem dnešní doby, kdy dochází k výraznému vývoji nových moderních technologií, urbanizaci a využívání stále většího množství automobilů, je omezení potřeby a možností lidí se hýbat. Tím, že klesají potřeby člověka a jeho možnosti provádět pohybovou aktivitu se zvyšuje sedavý životní styl lidí, který je provázen pohybovou inaktivitou (Bouchard, Blair, & Haskell, 2007). Za posledních 15 let se zvýšil počet dětí všech věkových skupin, které sedí u počítače a televize dvě a více

hodin denně, a to právě díky rozvoji moderních informačních a komunikačních technologií (Kalman et al., 2011). Tato pohybová inaktivita přispívá k sedavému chování dětí a také může negativně ovlivnit vztah dětí k pohybu.

Sedavé chování neboli sedavý životní styl představuje podle Stejskala (2004) nedostatek pohybové aktivity, a to jak ve škole, tak v zaměstnání ale i ve volném čase. Tato nedostatečná aktivita v práci (škole) se může odrazit do aktivity volného času. Člověk unavený kvůli psychickému napětí a nedostatku pohybu v práci nebo ve škole sníží svou aktivitu tak, že je ochotný spíše konzumovat než vydávat energii. Dlouhé vysedávání u počítače a televize málo pohybu a nepravidelná strava způsobuje energetickou nerovnováhu a poruchy tělesného i duševního zdraví. Tímto způsobem mohou vznikat neinfekční onemocnění.

Nedostatek pohybu a nesprávný životní styl významně zvyšuje riziko kardiovaskulárních nemocí a mozkových mrtvic. Ty jsou především v rozvinutých zemích nejčastější příčinou úmrtí. Onemocnění vznikají tím, že se do cévních stěn ukládají krevní tuky, tím cévy ztrácí svou pružnost a ucpávají se. Dále můžeme zmínit poruchy metabolismu cukrů a tuků, které způsobují cukrovku 2. typu (Stejskal, 2004) nebo metabolické onemocnění vznikající nerovnováhou mezi příjmem a výdejem energie, tedy obezitu, kdy příjem potravy převyšuje výdej. Výskyt obezity ve světě je obrovský a jejím důsledkem jsou výše uvedené ale i další onemocnění. Můžeme již mluvit o epidemii, a to hlavně v Americe a Evropě (Fialová, Moravcová, Schlegel, & Fojtíková, 2011).

Opačný účinek má pro zdraví člověka pravidelná pohybová aktivita. Můžeme říci, že jakákoliv pohybová aktivita je lepší než žádná. Pravidelné cvičení např. zabraňuje srdečním onemocněním, redukuje vysoký krevní tlak. Dále zabraňuje vzniku cukrovky 2. typu, redukuje nadváhu, je prevencí proti řídnutí kostí, a zvyšuje imunitu. PA neovlivňuje však jen zdravé tělo, ale i zdravého ducha, tzn., že pozitivně ovlivňuje psychiku člověka (Srubar, 2014). Podle Stejskala (2004) PA ovlivňuje psychiku člověka tak, že se zvyšuje důvěra ve své schopnosti, snižuje se agresivita a stres. Je také prevencí proti depresím a zlepšuje paměť člověka. Za tyto pozitivní změny mohou především děje probíhající v mozku během a po PA. Zvyšuje se produkce nervových přenašečů a hormonů, které snižují bolest, způsobují zlepšení nálady a navozují pocit radosti a štěstí. Člověku, který je zvyklý na vysokou produkci těchto látek, pak při dlouhodobém přerušení PA, začne pohyb zase chybět (Stejskal, 2004).

2.2. Pohybová gramotnost

Pod pojmem gramotnost se člověku nejdříve vybaví schopnost číst a psát, tedy i porozumět psanému a čtenému textu. V dnešní době jsou však v mnoha zemích díky rostoucí vzdělanosti tyto činnosti samozřejmostí. Proto mohlo slovo gramotnost proniknout i do jiných oblastí. Můžeme se setkat například s gramotností počítačovou, zdravotní, matematickou nebo přírodovědnou. (Výzkumný ústav pedagogický, 2010). Být gramotný v určité oblasti znamená, že není důležitá jen znalost pojmů dané oblasti, ale důležitější je porozumět obsahu a souvislostem stejně jako umět je využít v běžném životě (Vašíčková, 2016).

Pojem pohybová gramotnost se poprvé objevil před více než 20 lety díky britské filozofce, učitelce tělesné výchovy a profesorce Margaret Whitehead. Pozornost si získala autorka, ale až později díky své práci a publikacím, na kterou navazují další odborníci z různých oblastí TV a sportu. V České republice si pojem PG získala pozornost až během několika posledních let (Vašíčková, 2016).

Podle Whitehead (2010) můžeme PG definovat jako motivaci, důvěru, fyzickou kompetenci, znalosti a porozumění každého člověka pro rozvoj a udržení fyzické aktivity v období celého života.

Vašíčková (2016) definuje pohybovou gramotnost jako „koncept, který popisuje celoživotní kvalitativní úroveň člověka; jde o schopnost a snahu založenou na motivaci uplatňovat pohybové dovednosti, schopnosti a vědomosti prakticky prostřednictvím tělesné zdatnosti jedince, jež vyústí v pohybové chování přispívající ke zdravému životnímu stylu a aplikované do každodenního režimu“ (p. 36). Jedná se tedy o celoživotní proces učení se vědomostem a pohybových činností a dovedností, které jsou úzce spojeny s motivací člověka a stávají se součástí jeho životního stylu.

Keegan (2013, in Mitchell & Le Masurier, 2014) popisuje koncept pohybové gramotnosti jako schopnost:

- účinně se pohybovat;
- touhy a záliby v pohybu;
- dovednosti vnímat efektivitu pohybu;
- sebevědomí a důvěry v řešení pohybových úloh;
- optimálně reagovat na podněty z okolního prostředí a komunikovat s ostatními lidmi.

Můžeme se také setkat s pojmem pohybově vzdělaný (gramotný) člověk,

který podle Whitehead (2010) bere PA jako součást svého života. Chápe význam PA pro svůj zdravý životní styl. Rád vykonává pohybovou aktivitu, protože ho baví a vnitřně uspokojuje. Je sebejistý a věří si v tom, co dělá na základě předchozích pozitivních prožitků a zkušeností. Ví, jaké má pohybové zkušenosti, rád zkouší novou PA a nevádí mu rada od druhých. Také nemá problémy komunikovat a navazovat nové kontakty s ostatními nebo s nimi diskutovat o otázkách PG a PA. Pohybově gramotní jedinci dosahují vyšší kvality života spojenou s rozvojem sebeúcty, sebedůvěry, zdravějšího životního stylu a pozitivnějších vztahů s ostatními.

Vašíčková (2016) popisuje pohybově vzdělaného člověka jako „člověka zodpovědného za své vlastní zdraví, který má pohybové schopnosti, dovednosti a sebedůvěru těšit se z celoživotně prováděné pohybové aktivity v různém prostředí. Takový člověk si osvojil různé pohybové dovednosti prostřednictvím motorického učení, zná výhody zapojení se do různých typů PA a je motivovaný pravidelně se PA účastnit, je tělesně zdatný a váží si PA a jejího přínosu pro zdravý životní styl“ (p. 37). Je to tedy člověk, který má své hodnoty, dovednostmi, znalostmi a dispozice odpovídající určitému věku nebo specifickému období života.

PG je ukotvena jako filozofický koncept, který čerpá z filozofických základů fenomenologie, existencialismu a monismu. Monismus pohlíží na člověka jako na podstatu nedělitelného celku. Identifikuje jednotlivce jako nedělitelný celek, kde i mysl i tělo pracují v jednom a jsou považovány za stejně důležité. Naopak dualistický přístup považuje člověka za dvě nedílné součásti. Fenomenologie byla popsána jako způsob, jakým jedinec vnímá svět z jeho jedinečného pohledu, zatímco existencialismus předpokládá, že jedinečná perspektiva jednotlivců vzniká díky zkušenostem a interakcím se světem kolem nás (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan, & Jones, 2017). Whitehead odmítla mechanistický přístup současného tělovýchovného vzdělávání a sportovní koučování, v němž je jednatel považován za součet dílů, kde je neustále rozkládán a znovu sestavován do lepších forem. Argumentovala, že mysl a tělo nemohou být odděleny (monismus), že lidé si vytvářejí svoji existenci prostřednictvím vlastních prožitých zkušeností, a že zkušenost může být chápána pouze z hlediska toho, kdo ji žije (Jurbala, 2015).

Jurbala (2015) tvrdí, že tento koncept byl přijat jinými autory a je označován jako nový přístup k tělesné výchově a odrazový můstek k dokonalosti v oblasti sportu. Koncept PG byl přijat především v Kanadě, kde byl interpretován a propagován kanadským hnutím Sport for Life (CS4L). Koncept byl dále postupně zakotven v

tělesné výchově, vzdělávání učitelů, praxi a učebních osnovách například v Anglii, Severním Irsku, Skotsku, Švýcarsku a Walesu.

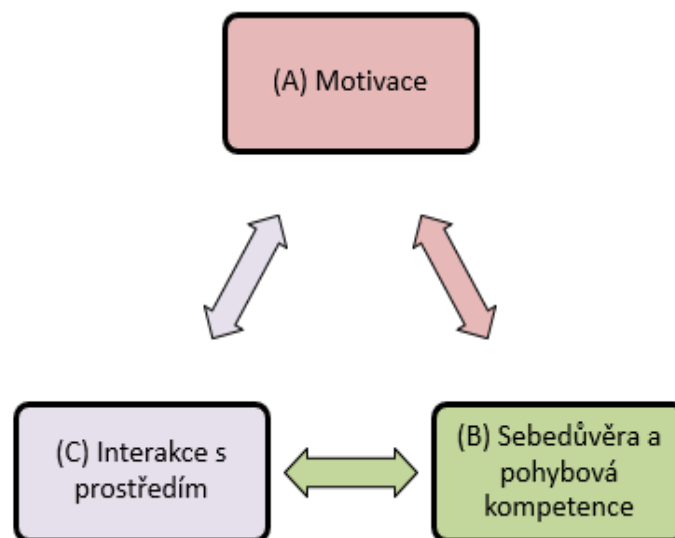
2.2.1 Hlavní atributy pohybové gramotnosti

Požadovaný výsledek "zdravého aktivního životního stylu" je podmíněn základními atributy, které přispívají ke schopnosti být fyzicky aktivní. Výsledkem je pohybově gramotné dítě, které má motivaci, důvěru, znalosti, dovednosti a je způsobilé k uplatnění fyzicky aktivního životního stylu prováděním pravidelné PA a omezením sedavého chování (Longmuir, & Tremblay, 2016).

Podle Whitehead (2010) je PG ovlivňována základními složkami a to jsou:

- **Motivace** – je základním atributem PG. Motivace představuje pohon, ochotu a dychtivost podniknout určitou akci. Jádrem PG je touha být aktivní, zlepšit fyzickou kompetenci, přetrvávat v činnosti a zkoušet nové pohybové aktivity. Pohybově gramotní jednotlivci se projevují tím, že mají radost z pohybu a skrze něj se dále rozvíjejí. Motivace je nezbytná pro úspěch v kontextu pohybu, udržení schopností a umožnění pokroků. Pohybově gramotný jedinec bude mít pozitivní postoj k účasti na fyzické aktivitě a podnikne kroky k tomu, aby byl zapojen do této činnosti na týdenní nebo možná denní bázi. Důvodem, proč se mnoho lidí neúčastní pohybové aktivity, je právě kvůli nedostatku motivace (Whitehead, 2010).
- **Sebevědomí a fyzická kompetence** – souvisí s vírou ve vlastní schopnost efektivně využívat a aplikovat různé obecné a specifické pohybové vzorce (Whitehead, 2010). Pohybově gramotný člověk věří ve své fyzické schopnosti. Každodenní úkoly zvládá s jistotou, snadno a bez problémů. To, že je člověk pohybově aktivní, zvyšuje celkovou kvalitu jeho života. Pohybově gramotní jedinci si tak udržují tento pozitivní přístup k PA v průběhu celého života (Vašíčková, 2016).
- **Interakce s prostředím** – plynulá interakce v různých prostředích se týká schopnosti jedince efektivně a účinně přizpůsobovat své pohyby tak, jak to vyžadují podmínky prostředí (Whitehead, 2010). Pohybově gramotný jedinec je schopný se těmito podmínkám přizpůsobit. Může se jednat například o přizpůsobení se podmínkám v přírodě, tělocvičně na vodě nebo na sněhu a ledu. Každé prostředí klade více či méně odlišné nároky na pohybové chování jedince (Vašíčková, 2016).

Obrázek 1. ukazuje, jak jsou tyto základní atributy mezi sebou propojeny a vzájemně se ovlivňují. Pokud bude člověk motivován (A) k PA, ovlivní to jeho sebevědomí a pohybovou kompetenci (B), které se budou zvyšovat a zlepšovat. Zároveň motivace (A) podpoří jedince ke zkoušení a objevování pohybů vykonávaných v různém prostředí (C). Zvyšováním sebevědomí a zlepšováním pohybových dovedností (B), pak stoupá i motivace (A) jedince a jeho schopnost využívat těchto dovedností v různých prostředích (C). Pokud se jedinci úspěšně uplatní v různých podmínkách prostředí (C), tak se zpětně zvýší i motivace (A) a (B) sebedůvěra s pohybovou kompetencí (Vašíčková, 2010).



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

Se základními atributy jsou ovlivňovány a dále rozvíjeny i dalšími atributy, které působí na tři základní. Patří mezi ně pocit sebepojetí a sebevědomí, sebevyjádření a komunikaci s ostatními a znalosti a porozumění (Whitehead, 2010).

- **Sebepojetí a sebevědomí** – pokud se bude PA jedinci dařit, bude si odnášet pozitivní zkušenosti z PA. To vede k tomu, že jedinec kladně hodnotí sám sebe a zvyšuje se jeho sebevědomí (Vašíčková, 2016).
- **Sebevyjádření a komunikace (interakce) s ostatními** – tyto atributy znamenají schopnost vyjádřit se neverbálně, cítit to, co cítí ostatní a odpovídajícím způsobem reagovat. Tímto způsobem jsou jednotlivci schopni budovat silné vztahy s těmi, s nimiž jsou denně v kontaktu a s nimiž

komunikují (Whitehead, 2010).

- **Znalosti a vědomosti** – se prohlubují při každé účasti jedinců na PA (Vašíčková, 2016). Pohybově gramotní jedinci dokáží přesně popsat a vyhodnotit své pohybové schopnosti a navrhnout způsoby pro jejich zlepšení. Také chápou, jak pohyb ovlivňuje jejich celkové zdraví a harmonický životní styl (Whitehead, 2010).

2.2.2 Pohybová gramotnost v rodinách a tělesná výchova

Od narození máme všichni stejný pohybový základ. Ten souvisí spíše s učením se pohybům, které jsou charakteristické pro jednotlivá stádia ontogenetického vývoje. Učíme se například sedět, ložit nebo chodit. Primárně tedy začíná rozvoj PG v rodinách a blízkém okolí. Prostřednictvím rodičů se později učíme záměrným pohybům a pohybovým dovednostem. Činnosti, díky kterým se rozvíjí PG před vstupem dítěte do školy, pro něj vybírají jeho rodiče. A protože každá rodina upřednostňuje jiné PA, nemusí všichni umět jezdit na lyžích, plavat nebo jezdit na kole (Vašíčková, 2017).

Další důležitou oblastí je školní tělesná výchova (TV), jejíž hlavním cílem je rozvíjet a udržovat PG (Čechovská & Dobrý, 2010). V České republice je TV povinná pro všechny děti. Cílem TV by měla být podpora každého jednotlivce na rozvoji jeho porozumění o ztělesnění a pohybových schopnostech spojených i s jejich realizací (Jurbala, 2015).

Zkušenosti, které díky TV děti získávají, jsou důležité k jejich dalšímu osobnímu rozvoji (Čechovská & Dobrý, 2010). Zvyšuje se jejich úroveň PG i PA. Dále by si ze školní TV měli žáci odnést představu o významu PA a tom, jak ji efektivně využívat ve volném čase. Získat informace o pravidlech jednotlivých sportů, jejich historii nebo o poskytování první pomoci při úrazech, svalových dysbalancích, vznikajících při specializaci na jednotlivé sporty a způsobu jejich napravení nebo o dodržování bezpečnosti při provádění PA. V TV se navíc učí společně komunikovat a spolupracovat se všemi účastněnými (se spoluhráči, rozhodčím, protihráči). Žáci si osvojují základní myšlenku fair play, odrážející se pak v jejich společenském životě (Vašíčková, 2017).

Hodiny TV však musí být vhodně řízeny. Proto je důležité, aby je vedli kvalifikovaní a motivovaní pedagogové TV. Ti jsou nutným předpokladem k tomu, aby byla naplněna podstata pohybového vzdělání, díky kterému se děti budou chtít účastnit pohybové aktivity po celý život. (Čechovská & Dobrý, 2010). Učitel by měl

žáky podporovat a snažit se, aby každý mohl získat individuální PG a využil všech výhod, které PA přináší, protože po ukončení povinné školní docházky bude muset každý jedinec při dalším rozvoji PG odpovídat sám za sebe. Motivaci pro rozvoj PG může získávat zpětně právě z prožitků a pozitivních zkušeností, které získal ve škole v předchozích letech (Čechovská & Dobrý, 2010).

Úlohou pedagogů je tedy vzdělávat jedince tak, aby pochopili, že pohybová aktivita není omezena pouze na předmět školní TV (Mandigo, Francis, Lodewyk, & Lopez, 2009). Učitelé na základních školách mohou výrazně ovlivnit PA žáků i tím, jaký mají oni sami vztah k pohybu, jak vypadají (jejich somatotyp) nebo svým chováním např. minimální konzumací alkoholu nebo nekuřáctvím (Jansa & Kovář, 2010). Důležitá je ale i motivace dětí a mládeže a snaha o udržování jejich sebejistoty a sebedůvěry ve své pohybové schopnosti. Učitelé mají za úkol zjistit, ve kterých oblastech jsou žáci šikovní a baví je, ale i pomáhat jim v těch oblastech, ve kterých si moc nevěří (Vašíčková, 2016).

Může se stát, že pokud jsou slabší jedinci v TV srovnáváni se svými vrstevníky nebo s tabulkovými normami, může to u nich vést k negativním zkušenostem a nedochází tak k růstu sebedůvěry a důvěry v pohybové schopnosti jedince (Jurbala, 2005), ale spíše k celoživotnímu vyhýbání se PA. Proto musí být snaha, nejen aprobovaných pedagogů, aby zkušenosti dětí v TV byly pozitivní a získané dovednosti je připravili na cestu dospělosti nejen při fyzických aktivitách, ale i v jiných aspektech života (Mandigo et al., 2009; Vašíčková 2016).

Podle Vašíčkové (2016) by mohlo pomoci snadnějšímu rozvoji PG například:

- více možností pro děti aktivně si hrát;
- vyšší porozumění a vědomosti nekvalifikovaných učitelů o významnosti a smysluplnosti pohybového rozvoje dětí;
- aktivní využívání přestávek mezi hodinami na školách;
- motivování dětí, které podporuje rozvoj PG a celoživotní účast na PA;
- provádění velké škály PA, aby mohli všichni využít svůj potenciál a zúčastnit se;
- podpora PA nejen u zdravých, mladých lidí, ale i handicapovaných a starších;
- podpora bezpečného a svobodného pohybu dětí bez nadměrných ochranných bariér.

2.3 Motivace

Motivace vždy představovala hlavní a trvalým problém v oblasti psychologie, protože je jádrem biologické, kognitivní a sociální regulace. V reálném světě je motivace vysoce ceněna z důvodu jejich následků: Motivace produkuje. To je důvod, proč hraje důležitou roli pro osoby v edukaci, které mobilizují ostatní k určitému jednání a chování (učitel, trenér, rodiče atd.) (Ryan & Deci, 2000a).

Motivace je vnitřní síla, která nás žene k dosažení určitých cílů. Je to proces aktivující určitým způsobem lidské chování a ovlivňující naše postoje k různým činnostem (Kozáková, 2015). Mezi její funkce patří funkce direktivní, směřující nás k cíli, který si můžeme nebo nemusíme uvědomovat, dále funkce energetizující, kdy každý motiv na nás působí určitou silou a intenzitou a perzistentní, udržující naši motivaci do doby dosažení cíle (Kohoutek, 2018a).

Lidé mohou být motivováni různě. Například tím, že si cení samotné aktivity nebo z vnějšího donucení. Mohou být také motivováni k akci kvůli jejich vnitřnímu zájmu nebo kvůli odměně či úplatku. Jde tedy o kontrasty mezi případy vnitřní motivace a vnějšího tlaku. To, zda za chováním lidí stojí jejich vnitřních zájmy a hodnoty, nebo to dělají z vnějších důvodů je ovlivněno také kulturou, ve které žijí (Ryan & Connell, 1989).

Říčan (2009) tvrdí, že motivace představuje souhrn motivů, které působí na člověka. Lidské chování není ovlivněno pouze jedním, ale více motivy, z nichž každý je charakteristický svým cílem, směrem, intenzitou a trvalostí (Kohoutek, 2018a). To znamená, že motivace každého člověka pro určitou činnost je unikátní.

Podle druhu motivu můžeme rozdělit motivaci na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace ovlivňuje lidské chování prostřednictvím vnitřních potřeb (pohnutek), které vychází z člověka samotného. Jedinec dělá to, co chce dělat, tato činnost ho vnitřně uspokojuje a ovlivňuje jeho chování (Kopřiva, 2008). Má větší zájem o to, co dělá, je sebevědomý a plný vzrušení. Můžeme to pozorovat na jeho zvýšených výkonech, vytrvalosti a kreativitě (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997), zvýšené vitalitě (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999), sebeúctě (Deci & Ryan, 1995) a obecné pohodě (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Vnější motivace zase ovlivňuje lidské chování prostřednictvím tzv. incentiv. Tyto stimuly představují tlak působící z vnějšího prostředí, který může být pozitivní (pochvala, odměna) nebo negativní (trest) (Kozáková, 2009).

2.3.1 Motivy a potřeby

Motivy

Jak již bylo popsáno výše, motivaci chápeme jako motivy, které určitou mírou působí na člověka a ovlivňují jeho chování. Pojem motiv pochází z latinského slova *motus* = pohyb. Je to síla, která nutí naše chování přímo nebo nepřímo k pohybu (fyzickému i psychickému) a zároveň rozhoduje o jeho směru a síle. Společným znakem motivů je hlavně snaha o navození příjemných pocitů a vyhnutí se těm nepříjemným (Říčan, 2009).

Kohoutek (2018a) uvádí, že mezi motivy patří především potřeby, zájmy, pudy, hodnoty, afekty a ideály.

- **Zájmy** – tvoří zvláštní kategorii motivů. Člověk provádí nějakou činnost, ne proto, že touto činností něčeho dosáhne, ale proto, že ho baví a uspokojuje. Zájem o volejbal například naplňuje hraním volejbalu, a ne dosahováním výsledků. Další možností nemusí být aktivní hra volejbalu, ale sledování utkání, rozebírání a předpovídání výsledků soutěží, čtení sportovní rubriky atd. (Říčan, 2007). Zájmy odráží zaměření osobnosti člověka (Kohoutek, 2018a), ale můžeme je částečně ovlivnit i výchovou. Nadšený učitel TV, tak může snadno, pro sport, který má rád, strhnout skupinu dětí (Říčan, 2007).
- **Hodnoty a ideály** – jako hodnotu označujeme cíl, kterého chce člověk dosáhnout nebo nějakou ideu či věc pro něj blízkou a potřebnou. U různých lidí najdeme podle toho, které hodnoty jsou pro ně důležité a které méně, rozdílnou hierarchii hodnot (Kohoutek, 2018b).
Podle Říčana (2009) jsou ideály, případně hodnoty skupinou motivů blíže než oblasti přírody právě oblasti ducha. Můžeme sem zahrnout potřebu mravního dobra, ale i potřebu mravního zla, dále potřebu svobody, pravdy, spravedlnosti a autenticity.
- **Afekty** – označujeme jako krátkodobou, ale silnou a bouřlivou probíhající emoci (Říčan, 2009), ovlivňující naši osobnost v určitých životních situacích a projevující se zřetelnými změnami životních funkcí jako například zrychleným dýcháním a zrychlenou srdeční frekvencí, ale i gestikulací a mimikou. Afekty vyvolává nečekaný emoční stimul a jeho projev je zpravidla výbušného charakteru (Kohoutek, 2018c).

- **Pudy** – jsou souhrnem instinktů spojených s určitými emocemi. Pudy prochází během našeho života vývojem a jsou ovlivňovány také procesem učení, proto mají pudy různou podobu u různých lidí. Při snaze dosáhnout určitých cílů, bychom je neměli podceňovat, ale měli bychom se snažit usměrnit naše pudy tak, aby byly naše cíle uspokojeny společensky přijatelnou formou. Člověk by se měl naučit své pudy ovládat a nevymlouvat jimi svou bezohlednost a nezodpovědnost vůči druhým při uspokojování svých přání (Říčan, 2009).

Potřeby

Mezi nejdůležitější motivy patří potřeby. O potřebu se jedná ve chvíli, kdy jedinec prožívá něčeho nedostatek nebo nadbytek, což u něj způsobuje vnitřní duševní napětí. Toto napětí se člověk snaží odstranit, změnou chování s cílem uspokojit potřebu. Pokud něco nebo někdo brání uspokojení potřeb člověku, pak to u něj vede ke strádání. Potřeby a jejich složení jsou u každého člověka specifické, a dokonce si je nemusí ani plně uvědomovat. Je to složitý celek ovlivněný například věkem, výchovou, profesí nebo životní úrovní (Kohoutek, 2018a).

Říčan (2009) potřeby rozděluje na primární a sekundární.

- **Primární potřeby** můžeme rozdělit na primární potřeby biologické a psychologické. U biologických potřeb rozeznáváme potřeby pozitivní. To jsou ty, u nichž musíme získat určitý předmět k tomu, aby byly uspokojeny (potrava, pití, oblečení, sexuální partner atd.). A na druhé straně potřeby negativní, k jejichž uspokojení je naopak zapotřebí uniknout před nepříjemným stavem či předmětem (potřeba klidu při spánku, potřeba bezpečí, potřeba zbavit se diskomfortu nebo bolesti atd.).

Další skupinou jsou primární psychologické potřeby. Formují se učením, ale jsou také biologicky hluboko zakotveny v pudové výbavě člověka. Například potřeba hrát si, bavit se a poznávat. Převažují však potřeby, které souvisí s druhými lidmi. Například potřeba být s lidmi v kontaktu, potřeba pečovat o druhé, potřeba napodobovat, ovládat, podřídít se nebo postavit se druhým, potřeba něhy atd.

- **Sekundární potřeby** – většinou je jednoduché pojmenovat předmět, díky kterému můžeme uspokojit daný motiv. Mnoho předmětů však přímo neuspokojuje naše primární potřeby, ale umožňuje nám přístup k jiným

předmětům, které zrovna potřebujeme (např. potřeba peněz, za které si můžeme koupit jídlo), a to jsou právě potřeby sekundární.

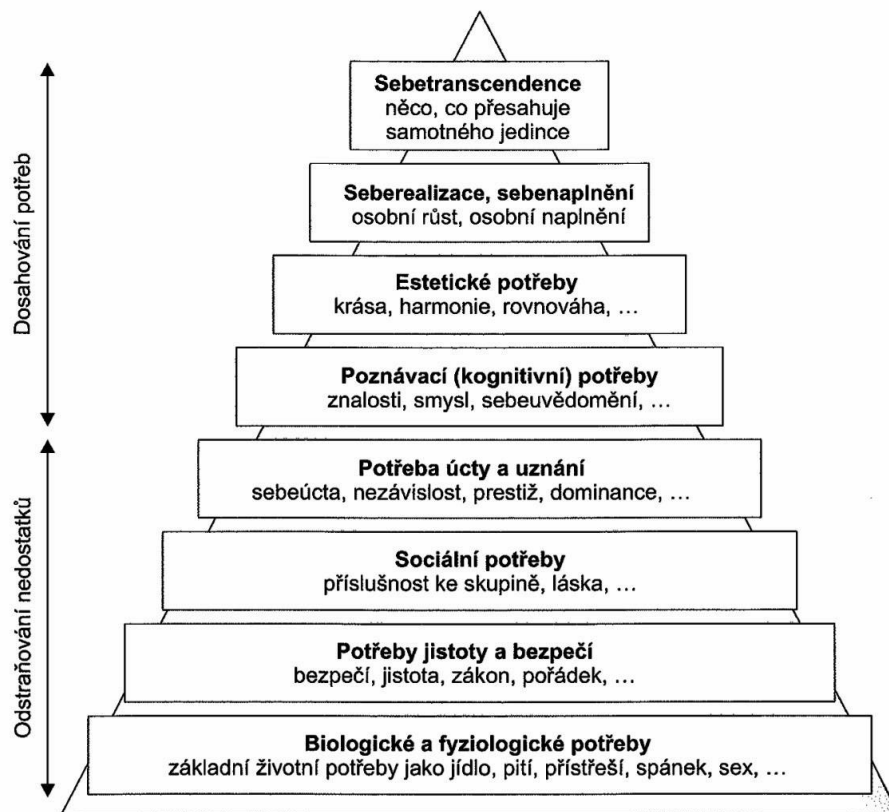
2.3.2 Maslowova hierarchie potřeb

Americký psycholog A. H. Maslow roztřídil do několika skupin motivy člověka, které nazýval potřeby. Skupiny potřeb následně seřadil od nejnižších po nejvyšší podle toho, jakou hodnotu pro člověka představovaly. Výsledný obraz (Obrázek 2) seřazených potřeb pak připomíná pyramidu (Říčan, 2009).

Potřeby, položené níže v Maslowově pyramidě, jsou omezenější než výše položené, zároveň je subjektivně naléhavější jejich uspokojení, protože pro přežití jedince jsou důležitější. Takže pokud nebude mít uspokojenou potřebu jídla, bude se snažit uspokojit hlavně tuto potřebu a vyšší potřeby pro něj nebudou mít velký význam. Pokud tedy chceme uspokojovat vyšší potřeby, musíme nejdříve alespoň částečně uspokojit potřeby nižší (Mahdalová 2015). Jinak nám frustrace a nedostatky na nižší úrovni nedovolí postoupit výš (Říčan, 2009).

Na první místo Maslow zařadil **základní biologické potřeby**. Uspokojení těchto potřeb má přednost před všemi ostatními. Patří sem například potřeba jídla, tekutin, dýchání, spánku, vylučování, rozmnožování nebo pohybové aktivity. Pokud dojde k jejich uspokojení, tak se dostávají do popředí **potřeby bezpečí a jistoty**. To znamená například potřeba tělesné bezpečnosti, jistota zdraví, rodiny, práce a příjmů. Pak se dostáváme k **potřebě sociální**. Představuje potřebu někam patřit, potřebu lásky, potřebu mít přátele, rodinu a být milován. Nad sociálními potřebami stojí v pyramidě **potřeby úcty a sebeúcty**, kde by měla být uspokojena potřeba sebeúcty a potřeba být respektován druhými lidmi (Maslow, 2014).

Druhá polovina pyramidy zahrnuje potřeby, které souvisí hodně s motivací člověka a růstem jeho osobnosti. Patří sem **kognitivní potřeby** (potřeba dosáhnout určitého vzdělání, potřeba cestovat a poznávat svět kolem sebe atd.) nad nimi **estetické potřeby** (potřeba krásy harmonie a umění), dále **potřeba seberealizace** a na úplném vrcholu **potřeba transcendence** (Říčan, 2009).



Obrázek 2. Maslowova hierarchie potřeb (Anonymous, 2014a)

V TV hraje důležitou roli potřeba pohybu, která patří mezi hlavní biologické potřeby člověka. Nejspíše vzniká hromaděním energie v pohybových centrech nervové soustavy a v různém věku má tato potřeba různé projevy. Nejméně se projevuje u starší populace a nejvíce u dětí a mládeže. Potřeba pohybu se mění také, pokud je člověk nemocný, unavený nebo zraněný. Je závislá na životním stylu a návycích jedince. V poslední době je však u lidské populace potřeba pohybu zeslabována návykem tělesné pohodlnosti (Slepička, Hošek & Hártlová, 2009).

2.3.3 Motivace výkonová

Nakonečný (1997) definuje výkon jako výsledek nebo aktuální projev nějaké činnosti, která může být vyjádřena jak kvalitativně, tak kvantitativně. Jako příklad můžeme uvést sportovní výkon.

Výkonová motivace potom představuje potřebu zdolávat překážky a náročné úkoly (Hartl & Hartlová, 2010) k dosažení určitého cíle a tím dosažení výkonu. Je chápána jako očekávání jistých změn vznikajících vlivem silných emocí a afektů,

kteře se vztahují k dosažení nebo nedosažení určitého cíle. Je motivačně ovlivněna strachem z neúspěchu a nadějí na úspěch. Každý člověk touží uspět, ale síla motivu k určitému výkonu, která je určena poměrem touhy po úspěchu a strachu z neúspěchu, se u jednotlivců liší (Nakonečný, 1997).

Musíme si však uvědomit, že výkon a jeho kvalitu neovlivňuje pouze úroveň motivace člověka, ale i úroveň jeho schopností. Platí tedy, že **výkon = motivace x schopnosti**. K výkonu nedojde, pokud motivace nebo schopnosti chybí (Nakonečný, 1997).

Velkou roli pro hodnotu motivu výkonu hrají dřívější zkušenosti člověka, především výchova v rodině. Důležité je, hlavně v prvních osmi letech života, vést děti k samostatnosti. Významnou úlohu hraje i vřelé, harmonické, odměňující rodinné prostředí s výkonově zaměřenou aspirační úrovní. Rodina vychovávající děti k samostatnosti a nezávislosti podněcuje výkonové snažení dětí tím, že prožívají úspěch dosažený vlastními schopnostmi (Slepička, Hošek & Hártlová, 2009). Rozvíjí se u nich tedy potřeba úspěšného výkonu. Pokud se však blízké okolí zaměřuje hlavně na nedostatky a kritiku dítěte, s velkou pravděpodobností se dítěte rozvine potřeba vyhnout se neúspěchu (Hrabal & Pavelková, 2011).

Podle Slepičky, Hoška a Hártlové (2009) je teorie výkonové motivace založena na potřebě dosáhnout úspěchu a potřebě vyhnout se neúspěchu. Tyto potřeby tvoří základ pro výkonovou orientaci, jejíž výsledek závisí na tom, která tendence u člověka převládá (Hrabal & Pavelková, 2011).

Nakonečný (1997) uvádí, že poměr těchto motivů vytváří dva typy lidí. První typ je zaměřen na dosahování úspěchu a druhý na vyhnutí se neúspěchu. S těmito typy se můžeme setkat už na základní škole. Rozdíly mezi nimi se ukazují například v pracovních aktivitě.

Děti, u nichž převládá potřeba vyhnout se neúspěchu, jsou většinou ty, které prožily neúspěch ve škole opakovaně. Jejich chování je motivováno strachem. Tito žáci se budou snažit vyhnout dalšímu neúspěchu a budou spíše neaktivní. Mají slabý motiv výkonu, jenž vznikl pravděpodobně kvůli opakujícímu se neúspěchu. Pro jejich činnost tvoří strach z neúspěchu silnou bariéru, spojenou s dalším předpokládaným neúspěchem, a tedy dalším snížením vlastní hodnoty. Tyto děti si tedy nejčastěji volí jednoduché (šance na úspěch 90 %) nebo naopak velmi obtížné činnosti (šance na úspěch 10 %), protože neúspěch nemůže nikoho překvapit (Nakonečný, 1997, Slepička, Hošek & Hártlová, 2009).

Druhou skupinou jsou děti s převládající potřebou uspět. Tito žáci mají silnější motiv dosáhnout úspěchu než se vyhnout neúspěchu. Nejčastěji si vybírají činnosti středně obtížné, ve kterých mají padesátiprocentní šanci uspět. Představují pro ně výzvu, ale zároveň je zde reálná šance na úspěch. Jednoduché úkoly odmítají. Tito žáci jsou zaměřeny na cíl a nevzdávají se. Úspěšné dosažení cíle zdůvodňují svojí usilovnou prací. Pokud neuspějí, vnímají to jako náhodu nebo málo vynaložené úsilí. Žáky orientované na úspěch může jak úspěch, tak neúspěch motivovat k lepšímu výkonu. Oproti svým spolužákům s potřebou vyhnout se neúspěchu, mají často lepší známky a lépe si poradí při řešení různých úkolů a problémů než žáci, kteří jsou sice stejně chytrí, ale mají slabý motiv výkonu. Toto neplatí pouze pro školní, ale i jiné činnosti (Nakonečný, 1997).

Hrabal, Man a Pavelková (1989) popisují ještě další tři typy jedinců. Patří mezi ně ti, kteří nemají rozvinutou ani potřebu úspěch či neúspěchu, dále ti, kteří mají naopak rozvinuty obě dvě potřeby velmi silně, a nakonec nevyhrazené typy jedinců. Plháková (2007) dále uvádí žáky s potřebou vyhnout se úspěchu. Příkladem může být nadaný žák, který má ve třídě „nálepku“ šprta. Je vnímán ostatními jako černá ovce třídy, a proto se snaží zapadnout do kolektivu záměrným vyhýbáním se úspěchu.

2.3.4 Motivace a pohybová gramotnost

Touha být aktivní, provádět a zlepšovat se v pohybových činnostech spolu se zkoušením nových PA je základem PG. Avšak bez motivace, která je hlavním atributem PG, by to nešlo. Motivace je brána jako „motor“, zapálení a ochota k účasti na určité činnosti (Vašíčková, 2016). Pohybově gramotní jedinci mají pozitivní postoj k vlastní ztělesněné dimenzi, důvěru ve své fyzické schopnosti, lehce plní každodenní úkoly a účastní se PA, která jim zajišťuje pozitivní a obohacující zážitek. PG prodlužuje aktivní život, zapojení se do pohybových aktivit a zvyšuje celkovou kvalitu života. Pohybově gramotní jedinci si tento pozitivní přístup k PA udržují po celý život (Whitehead, 2010).

Motivace je potom nezbytná k tomu, aby člověk udržoval své schopnosti a dovednosti na určité úrovni a zároveň se neustále zlepšoval. Motivovaný jedinec má pozitivní postoj k účasti na PA a podniká kroky k tomu, aby se do této činnosti zapojoval pravidelně (Whitehead, 2010).

Důvody, které lidi vedou k PA, jsou různé. Malé děti mají vrozenou touhu zapojit se do PA, protože je to součástí jejich zvědavosti, a přirozenosti při poznávání okolního

světa. Proto by bylo ideální, kdyby tato přirozená motivace nikdy nezmizela a jedinci si užívali PA kvůli ní samotné (Vašíčková, 2016).

PA pro děti a mládež je uskutečňována v rámci povinné TV ve školách. To, že je povinná by však nemělo negativně ovlivňovat zkušenosti a zájem žáků o ni. Děti by měly pochopit, že pohyb provozují nejen pro TV, ale i pro vlastní potřebu a radost (Vašíčková, Hřebíčková & Groffik 2014).

PA během volného času může být iniciována jak vnitřními, tak i vnějšími motivy. V osobním životě člověka by však měly převládnout vnitřní motivy k PA. Vnitřní motivace je považována za primární zdroj energie pro lidské chování a její přítomnost usnadňuje udržování pohybové chování (Vašíčková et al., 2014). Formy vnější motivace mohou být zapotřebí k zahájení nebo návratu k PA. Jako příklad můžeme uvést snahu o snížení hmotnosti nebo uvědomění si přínosu PA pro zdraví. U jedinců, jejichž aktivita je ovlivněna především vnější motivací, bychom se měli snažit znovu vzbudit zájem a úsilí, prostřednictvím dosahování úspěchu v PA a návrat k vnitřní motivaci (Whitehead, 2010).

Whitehead (2010) tvrdí, že důvod, proč se mnoho lidí neúčastní PA (např. chůze, zahradničení, pilates cvičení, bowling), je hlavně kvůli nedostatku motivace. Mohlo dojít k tomu, že dřívější zkušenosti, především ve školní TV sice umožnily rozvoj fyzické kompetence, ale nevyústily u jedince v touhu či zájem dále provádět pohybovou činnost. Odpověď na otázku, proč chybí lidem motivace k PA je tedy s největší pravděpodobností negativní zkušenost získaná při PA, díky které jedinec dál nechce pokračovat v pohybové činnosti. Jeho vztah k PA mohlo ovlivnit to, že nezažíval při PA pocit úspěchu, často čelil kritice, ponižování a posměchu od autorit (rodiče, učitel, trenér) nebo od svých spolužáků. Negativní zkušenost narušila sebedůvěru jedince a mohla tak vyvolat i strach z PA. Motivace v podstatě vyplývá z důvěry a sebeúcty získané zkušeností, která byla vnímána jako úspěšná.

Vytvoření a udržování PG je velmi závislé na zkušenostech, s nimiž se jednotlivci setkávají během života, při zapojení do PA. Situace, v níž je motivace nejpravděpodobněji podporována, je situace, ve které se kladně hodnotí úsilí a zlepšení jedince, čímž se posiluje jeho sebedůvěra a sebeúcta. V těchto situacích se posilují schopnosti a dovednosti každého jednotlivce a vzájemná úcta mezi všemi zúčastněnými (Whitehead, 2010).

Lidskou motivaci pro provádění jakýchkoliv činností vysvětluje několik teorií. Pro motivaci k PA v současném konceptu pohybové gramotnosti jsou významné dvě

teorie: teorie úspěšného dosažení cíle a teorie seburčení nebo sebedeterminace (Vašíčková et al., 2014).

2.3.4.1 Teorie seburčení

Teorie seburčení (sebedeterminace) se zaměřuje na uspokojování tří základních psychologických potřeb. Jsou to potřeby kompetence, spřízněnosti a autonomie (Vašíčková et al., 2014). Deci a Ryan (1994) tvrdí, že jsou lidé motivováni, když jsou v rámci společenského prostředí ostatními podporováni a přijímáni (spřízněnost). Dále pokud v tomto prostředí fungují efektivně (kompetence) a prožívají pocit vlastní vůle a iniciativy v činnosti, kterou dělají. K maximalizaci vnitřní motivace, kognitivního vývoje a výkonu dochází, pokud jim společenské prostředí umožňuje uspokojovat základní psychologické potřeby. Příkladem sebedeterminovaného chování je tedy provádění činností k uspokojení těchto potřeb z vnitřní motivace (Ryan & Deci, 2000b).

Autory teorie seburčení jsou Deci a Ryan, kteří ji nazvali kognitivní evaluační teorií. Teorie kognitivního hodnocení spočívá v tom, že jakékoliv události, které ovlivňují vnímání kompetencí a pocitů seburčení jednotlivce, ovlivní také jeho vnitřní motivaci. Vnitřní motivace je považována za primární zdroj energie pro lidské chování a její přítomnost usnadňuje jedinci dodržovat určitý vzor chování. Dodávání vnějších odměn z okolí, tzn. například ocenění a uznání, výrazně ovlivní rozhodnutí jedince pokračovat v dané činnosti (Vašíčková et al., 2014).

Ryan a Deci (2000a) podle úrovně autonomie a sebedeterminace rozlišují tyto stupně motivace:

- **Amotivace** – znamená, že pokud jedinec není motivován k určité činnosti (např. pohybu), činnost pro něj nemá hodnotu, nevěří, že ji zvládne nebo mu přinese nějaké výsledky, je amotivován.
- **Vnější motivace** – jedinec vykonává činnost, protože je ovlivněn prostřednictvím vnějších tlaků (incentiv), které mohou být buď pozitivní, ve formě odměny (peníze, pochvala) nebo negativní (trest, nátlak atd.). Vašíčková (2016) uvádí, že teorie zahrnuje čtyři druhy vnější motivace:
 1. **Vnější regulace** – jedincovo chování je ovlivňováno z vnějšku nějakou odměnou, požadavkem či hrozbou;
 2. **Introjektovaná regulace** – jedinec sice přebírá určitou hodnotu chování za své, ale není přesvědčen o tom, že je to správné a s jeho hodnotou se neztotožňuje;

3. **Rozpoznaná regulace** – jedinec přebírá hodnotu chování za své, s její hodnotou se ztotožňuje a oceňuje zisky, které mu přináší toto chování;
 4. **Integrovaná regulace** – je forma vnější motivace, se kterou se jedinec nejvíce ztotožňuje, protože se shoduje s jeho potřebami a hodnotami. Nejvíce se blíží vnitřní motivaci, ale stále jde o motivaci vnější. Jedinec sice činnost dělá dobrovolně, ale z důvodu ocenění výsledků (Ryan & Deci, 2000a; Vašíčková 2016).
- **Vnitřní motivace** – jedinec vykonává činnost (např. pohybovou aktivitu, sport), protože ho to baví a vnitřně uspokojuje ne kvůli odměnám nebo ziskům, ale pro samotnou činnost.



Obrázek 3. Kontinuum motivace teorie podle sebeurčení (Vašíčková, 2016)

2.3.4.2 *Teorie úspěšného dosažení cíle.*

Podle teorie úspěšného cílů dosažených cílů neboli achievement goal theory na sebe vzájemně působí tři faktory, které určují motivaci člověka. Patří mezi ně vnímaná schopnost, dosažení cíle a chování, které povede k úspěchu. Klíčovými faktory v této teorii je osobní významem úspěchu a neúspěchu a jeho interakce s vnímáním vlastních kompetencí, schopností a sebehodnocením (Vašíčková et al., 2014).

Nicholls (1989) uvádí, že jednotlivci mohou prokázat své kompetence dvěma způsoby, kterými dosahují svých cílů. Jedná se o dosahování cíle s díky orientaci na ego a na úkol. Orientace na ego (goal outcome orientation) je typická zaměřením na výsledky. Pozitivní výsledek má pro člověka cenu jen v případě, že je lepší ve srovnání s ostatními. Jedinci orientovaní na ego jsou soutěživí, chtějí být nejlepší a porážet ostatní. Naopak jedinci orientovaní na úkol (mastery goal orientation) sebehodnotí vlastní schopnosti, kterých dosáhli na základě procesu učení, zlepšování a vlastního úsilí. Neporovnávají své výsledky s ostatními, ale podle toho, zda se jejich výkon od minule zlepšil nebo zda dosáhli dokonalé úrovně pohybového úkolu.

Odborníci z oblasti výzkumu a psychologie se shodují na tom, že pokud je jedinec poháněn vnitřní motivací, úspěšně dosáhne cíle, což pozitivně ovlivní jeho zájem o sport a zvýší se také jeho potěšení z PA (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995).

U dětí dochází k rozvoji strategií dosahování úspěchu již ve čtyřech letech. Tato fáze se nazývá autonomní fáze, je typická sebetestováním dítěte a zvládáním jeho blízkého okolí. Asi v pěti letech dochází k rozvoji sociálně srovnávací fáze, kdy dítě své výkony srovnává s ostatními. A poslední fází je fáze integrační, která nepřichází v žádném typickém věku, ale je popsána tehdy, když dojde u jedince ke splynutí autonomní a sociálně srovnávací taktiky dosahování úspěchu. Nastává tak přijímání svých vlastních norem (Vašíčková et al., 2014).

2.4 Sebehodnocení a sebepojetí

Podle Koláře a Šikulové (2009) je sebehodnocení samostatné hodnocení vlastní činnosti žáka. Sebehodnocení představuje sebereflexi jeho vlastních výkonů, práci a zaznamenání svých pokroků. Poznávání sebe sama vede k rozvoji sebehodnocení spolu s hodnocením od učitele a vrstevníků. Sebehodnocení vede jedince k tomu, aby:

- přemýšlel o dosažených zkušenostech a předešlých činnostech;
- si vybavil znovu, co se stalo;
- dokázal pojmenovat, co se naučil, čeho dosáhl a co zvládl, ale naopak i to čeho nedosáhl, co se mu nepodařilo a co může udělat, aby se zlepšil.

Díky sebehodnocení své práce může žák řídit svoji další činnost, včetně učení. Zároveň je podmínkou, jak pro sebedůvěru ve své vlastní schopnosti, tak i sebevědomí. Je důležité vést žáky k přiměřenému a zdravému hodnocení sebe sama, protože člověk, který není dostatečně sebevědomý a podceňuje se, může mít v budoucnu problémy například v mezilidských nebo pracovních vztazích. Do konfliktu při jednání s jinými lidmi se však může dostat i člověk, který má o sobě vysoké mínění a přeceňuje své schopnosti (Kolář & Šikulová, 2009).

Smékal (2007) definuje pojem sebepojetí jako názory člověka na sebe sama a své místo ve světě. Základem je vlastní já. Sebepojetí představuje pocity spokojenosti nebo nespokojenosti se sebou samým, míru sebedůvěry a sebeúcty člověka. Sebepojetí má pro člověka nezpochybnitelný význam a je ovlivněno již v dětství tím, jaké hodnocení přijímáme z blízkého okolí nejprve od rodičů a později i od jiných autorit

(učitelů, trenérů atd.) (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš & Fac, 2015).

Sebehodnocení a sebepojetí člověka se mění s jeho věkem, zkušenostmi a s vývojem kognitivních schopností. Na začátku dospívání (11-12 let) se výrazně sníží míra sebehodnocení a zároveň začíná být sebepojetí diferencovanější. Jedinci ve věku 12-13 let jsou nejvíce nejistou skupinou dospívajících. Pokud bychom srovnali míru nejistoty chlapců a dívek, tak dívky jsou na tom ještě o trochu hůře než chlapci. Na konci puberty se však zase úroveň sebehodnocení začíná zvyšovat. Tento prudký pokles v sebehodnocení se však netýká všech a rozdíl mezi různými jedinci může být velký. Na vývoj a dosažení určité rovnováhy sebehodnocení má pozitivní vliv pro pubescenty hlavně přijetí do skupiny vrstevníků (Orel et al., 2015).

2.5 Charakteristika období dospívání

Dospívání je důležitou životní etapou každého člověka. Je to období vymezené kalendářním věkem od 10 do 20 let, tedy přechod mezi dětstvím a dospělostí. Během deseti let dochází k celkové změně osobnosti v oblasti tělesné, sociální i psychické (Vágnerová, 2012). Tato změna je výrazná hlavně proto, že nastupuje po celkem klidném období mladšího školního věku (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Dospívající musí v tomto období zvládnout vlastní proměnu a dosáhnout sociálního postavení, které pro ně bude přijatelné (Vágnerová, 2012). Typická je také rozdílná akcelerace ve vývoji chlapců a dívek, ale i rozdílná akcelerace u stejného pohlaví. Můžeme pozorovat kolísání jak v nástupu, tak i rychlosti dospívání. Za posledních 100 let se vývoj i růst urychlil. Tělesné změny včetně růstu do výšky a hmotnosti můžeme pozorovat dříve než u předešlých generací stejně starých jedinců. Tento trend se nazývá sekulární trend (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Vágnerová (2012) dělí období dospívání na období rané adolescence neboli pubescence a období pozdní adolescence.

2.5.1 Pubescence

Období pubescence zahrnuje prvních pět let dospívání od 11. do 15. let. Často se pubescence ještě dělí na fázi prepuberty, která se vyznačuje objevením prvních sekundárně pohlavních znaků. Prepuberta většinou trvá do 13 let. Další fází je fáze vlastní puberty, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Na období pubescence pak navazuje období pozdní adolescence (Kozáková, 2015).

2.5.1.1 Tělesný vývoj

Nejviditelnější změna v období pubescence se projevuje v tělesném vývoji dospívajícího. U dívek se začíná projevovat puberta dříve, kolem 11. až 13. roku. U chlapců začíná obvykle o jeden až dva roky později. Chlapci i dívky během puberty hodně vyrostou. Průměrně je to u chlapců kolem 30 cm u dívek asi 20 cm (Labusová, 2011). Kvůli dřívějšímu nástupu puberty a růstovému spurtu dívky většinou chlapce nejdříve předrostou. Spurt u chlapců je ale prudší a jeho výsledkem je trvalý rozdíl mezi výškou muže a ženy. Od 15. let růst pokračuje, ale už pomaleji (Říčan, 2014). Někteří pubescenti se v 15. letech blíží ke své dospělé výšce a hmotnosti, jiní hlavním růstovým a hmotnostním skokem projdou o něco později (Labusová, 2011).

V pubertě dochází i k dalším tělesným změnám, kdy se mění se tělesné tvary. Dívkám se zaobluje postava a získávají ženské tvary. Rostou jim prsa a boky díky redistribuci tukové tkáně. Vyvíjí se pohlavní orgány a v podpaží a stydké oblasti začíná růst ochlupení. Fyziologická puberta je u dívek zakončena první menstruací (Anonymous, 2014b).

Chlapecká postava se naopak stává „hranatější“, více mužská. Chlapům rostou svaly a ramena. Vyvíjí se ochlupení pubické, ale i ochlupení na ruce, nohou, hrudi a vousy na obličeji. Růst hrtanu způsobuje u chlapců hlasové změny tzv. mutaci, po které se hlas stává hlubší. Hlasové změny jsou většinou ukončeny kolem 15. roku. Během puberty se vyvíjí pohlavní orgány a dochází k tvorbě spermií (Anonymous, 2014b).

Co se týká motoriky, nesoulad způsobený somatickým vývojem se projeví zprvu v hrubé motorice, kdy dochází přechodně k nekoordinovaným pohybům a neobratnosti, především u chlapců. Proto mohou mít v tělesné výchově problémy. Zrychlený růst může způsobit i zhoršení fyzické výkonnosti. Později, když tělo dostává podobu dospělého a růst se ustálí, se pohybová koordinace zase zlepšuje (Šimíčková-Čížková, 2010).

2.5.1.2 Psychický vývoj

Po psychické stránce je puberta nejcitlivějším životním obdobím. Psychiku jedince ovlivňují například hormonální změny. Způsobují zvýšenou emoční labilitu a časté změny nálad. Dále pocity ztráty jistoty, tlak okolí spolu s jinými faktory představuje psychickou zátěž pro pubescenta, ze které plyne typické chování, ve smyslu

výkyvů projevování a prožívání jedince. Vůči dospělým se stane uzavřenější, chová se impulzivně nepředvídatelně a vztahovačně (Peterková, 2009). Podle Vágnerové (2012) převládají negativní projevy, vztek, smutek, agresivní chování, vulgární vyjadřování, ale na druhé straně také touha být přijat a sblížit se. Významné jsou pro pubescenta vztahy s přáteli a partnery.

Vliv na chování pubescenta má také chování učitelů a rodičů. Pokud je jedinec ze strany dospělého zraněn nebo ponížen, může se to projevit přecitlivělostí pubescenta. V opačném případě necitelností až hrubostí. Pubescenti jsou citliví vůči kritice nebo nespravedlnosti, která přichází od dospělých, a to také bývá častým zdrojem konfliktů s okolím (Šimíčková-Čížková, 2010).

V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně. Mění se paměť. Množství informací, které jsou uloženy v dlouhodobé paměti, se zvyšuje, společně s kapacitou pro zpracování informací. Dochází k rozvoji logické paměti využívající vztahy a pojmy. Vyšší úroveň myšlenkových procesů ovlivňuje pozornost pubescentů. Kolísá jejich schopnost se soustředit. Může se to projevovat nekoncentrovaností při učení, emočním kolísáním nebo střídáním zájmů. V období adolescence se také vyvíjí logicko-deduktivní myšlení (Vágnerová, 2012).

2.5.1.3 Sociální vývoj.

Na jedné straně dochází u pubescentů k osamostatňování se ze závislosti na rodičích, na druhé straně významnou úlohu hrají pro pubescenta vztahy s vrstevníky. Rodina stále poskytuje jedinci útočiště a pocit bezpečí, kam se může obrátit. Jedinec si však hledá v tomto období způsob, jak se dostatečně osamostatnit. Přátelství a kamarádství s vrstevníky postupně převládne nad vztahy k dospělým. Je to kvůli tomu, že systém hodnot, které se staly najednou pro pubescenta důležité, jsou bližší a srozumitelnější jeho vrstevníkům. Mezi vrstevníky se vytváří skupinky, které jedince spojují díky společným zájmům. Tyto skupinky jsou pouze chlapecké nebo dívčí (Kuric, 2001). Jedinec se vzdává své identity na úkor identity skupinové. Přebírá skupinové vzory, hodnoty a sociální role. Každá role u pubescenta rozvíjí určité dovednosti, vlastnosti a schopnosti. Skupina všem jedincům poskytuje oporu a jistotu, zároveň spolu mohou sdílet své zájmy a starosti (Peterková, 2009).

Na konci puberty se někteří jedinci poprvé zamilují. Často se jedná o lásku platonickou, jednostrannou, která je však velmi intenzivní. Jedinec si partnera idealizuje

a má neustálou potřebu být s ním v kontaktu (Peterková, 2009).

3 Cíle a hypotézy

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit vztah mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivací, která ovlivňuje účast na pohybové aktivitě a sportu u žáků 2. stupně na základní škole UNESCO v Uherském Hradišti.

3.2 Dílčí cíle

1. Vyplnit se žáky a vyhodnotit dotazník PLAYself – sebehodnocení pohybové gramotnosti.
2. Vyplnit se žáky a vyhodnotit dotazník MPAM-R – motivace k pohybové aktivitě.
3. Zjistit, jaké rozdíly můžeme pozorovat v motivaci k PA u žáků vzhledem k pohlaví.

3.3 Hypotézy

H₀₁: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA není u dívek žádný vztah.

H₀₂: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA není u chlapců žádný vztah.

Vysvětlení: Vztah mezi výsledky z dotazníku k sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself) a z dotazníku MPAM-R u dívek i u chlapců bude zjišťován Spearmanovým korelačním koeficientem.

V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní.

H_{A1}: U dívek existuje závislost mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA.

H_{A2}: U chlapců existuje závislost mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA.

3.4 Výzkumné otázky

VO1: Mají chlapci vyšší skóre v celkovém sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky?

VO2: V kterém ročním období jsou žáci nejaktivnější v PA?

VO3: V jakém prostředí jsou žáci v PA nejlepší?

VO4: Jaké společenské prostředí je pro žáky důležité při čtení, psaní, matematice a PA?

VO5: Jak hodnotili žáci svoji zdatnost (fitness)?

VO6: Patří TV k oblíbeným předmětům žáků?

4 Metodika

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum probíhal během povinné učitelské praxe magisterského studia v říjnu roku 2017 na základní škole UNESCO v Uherském Hradišti. Výzkumný soubor tvořilo celkem 30 žáků (12 chlapců a 18 dívek), kteří navštěvovali na základní škole šestou třídu ve věku 11–13 let.

4.2 Metody sběru dat

Všechna data byla získána na základě metody dotazníkového šetření. Byly použity dva dotazníky. Dotazník PLAYself hodnotící pohybovou gramotnost a dotazník MPAM-R hodnotící motivaci k pohybové aktivitě. Oba tyto dotazníky žáci vyplňovali papírovou formou.

4.2.1 Dotazník PLAYself.

Dotazník PLAYself (Příloha 1) je součástí souboru nástrojů pro posuzování PG pro mládež neboli The Physical Literacy Assessment for Youth (PLAY), které mají za úkol zlepšit úroveň pohybové gramotnosti populace. Tento nástroj umožňuje dítěti měřit svoji úroveň PG na základě sebehodnocení. Toto hodnocení by nemělo být použito pro srovnávání s ostatními dětmi. Je určeno pouze ke sledování úrovně fyzické gramotnosti jednotlivce. Nástroj PLAYself může použít kdokoli podílející se na výchově konkrétního dítěte nebo skupiny dětí (např. rodiče, trenéři, fyzioterapeuti, sportovci a profesionálové v oblasti sportu) (Kriellaar, 2013).

Před testováním se ujistíme, zda děti chápou, co mají dělat. Požádáme je, aby odpověděli na každou otázku podle svého nejlepšího uvážení. Ujistíme žáky, že neexistuje špatná odpověď. Žáci by měli dotazník vyplňovat samostatně. Pokud nerozumí otázce, tak ji vysvětlíme, ale neovlivňujeme jejich odpovědi (Kriellaar, 2013).

Kriellaar (2013) popisuje dotazník PLAYself, který obsahuje 21 otázek, a celkově z něj mohou žáci dosáhnout 2700 bodů. Dotazník je rozdělen na čtyři části:

1. Prostředí

Otázky 1–6 zjišťují, ve které části roku jsou děti nejaktivnější (v létě, v zimě, po celý rok). Je důležité, aby dovednosti, aby byli aktivní ve všech čtyřech obdobích. Je totiž důležité, aby rozvíjeli své dovednosti a aby byly aktivní po ve všech čtyřech

ročních obdobích. Tato část otázek v dotazníku pomáhá posoudit stupeň sebedůvěry dítěte v prostředích jako je tělocvična, voda, led a sníh, příroda a hřiště.

Otázky 1–6 hodnotíme podle následující stupnice:

Tabulka 1. Hodnocení otázek 1-6

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

2. Sebehodnocení pohybové gramotnosti

Otázky 7–18 se týkají sebedůvěry ve své pohybové schopnosti a dovednosti. Pokud budou na děti kladeny přiměřené nároky, pokud budou kladně hodnoceny a povzbuzovány při PA, kterou budou provádět v bezpečném a příjemném prostředí, zvýší se jejich sebedůvěra i motivace k PA. Sebedůvěru posiluje také pravidelná účast na PA (Kriellaar, 2013).

Otázky 7–18 s výjimkou otázky 13 hodnotíme podle následující stupnice:

(u otázky č. 13 je hodnocení obrácené)

Tabulka 2. Hodnocení otázek 7-18

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

3. Hodnocení matematické, čtenářské a pohybové gramotnosti

Otázky 19–21 jsou založeny na důležitosti gramotností (čtenářské a psací, matematické a pohybové) pro dítě v různých prostředích (ve škole, doma s rodinou nebo s přáteli). Všichni věříme v důležitost čtenářské a matematické gramatiky. PG by však měla být pro děti stejně důležitá. Zásadní roli při poskytování základních informací o PA pro své děti mají rodiče. Učí je o významu a výhodách být pohybově aktivní a také mohou být pro své děti vzorem především díky svému aktivnímu životnímu stylu. Z těchto důvodů je nezbytné, aby rodiče měli dostatečné znalosti o významu a výhodách PA.

U otázek 19–21 použijeme následující stupnici:

Tabulka 3. Hodnocení otázek 19-21

Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
0	33	67	100

4. Zdatnost (fitness)

Otázka 22 souvisí se sebehodnocením vlastní pohybové zdatnosti. Pohybovou zdatnost ale nemůžeme ztotožňovat s PG. Zdatnost, je-li použita ve spojení s nástroji PLAY, je jednoduchý způsob, jak zjistit, zda má dítě dostatek schopností, které mu umožňují být aktivní, nebo jich má nedostatek, což mu brání v tom účasti na PA. Pro zdravý vývoj je důležitá jak PG, tak i pohybová zdatnost jedince. Složky zdravotní způsobilosti zahrnují pro PA:

- Zdatnost kardiovaskulární (zdravé srdce a cévy);
- Sílu (maximální sílu) a vytrvalost (vysoké opakování kontrakcí);
- Flexibilitu (rozsah pohybu v kloubech);
- Tělesné složení (množství vody v těle, množství kosterní, svalové a tukové tkáně atd.).

Nedostatky v určité oblasti zdatnosti mohou pro některé představovat překážku pro účast na PA.

Tabulka 4. Hodnocení otázky 22

Souhlasím	Nesouhlasím
-----------	-------------

4.2.2 Dotazník motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R).

Dotazník MPAM-R (Příloha 2) slouží ke zjištění, co motivuje jedince k tomu, aby provozovali PA. Přesněji řečeno, které motivy (důvody) ovlivňují jejich účast na pohybových aktivitách a sportu. Dotazník zjišťující skladbu a sílu motivů k PA pochází od autorů Ryana, Fredericka, Lepese, Rubia a Sheldona (1997) a je přeložen z anglického jazyka (Motives for Physical Activities Measures – Revised). Tento nástroj pro posouzení motivace se opírá o teorii sebeurčení (Ntoumanis, 2001).

Před vyplněním je důležité žáky upozornit, aby odpovídali na otázky vzhledem k PA nebo sportu, který je pro ně nejoblíbenější a nejdůležitější.

Dotazník je rozdělen do pěti částí, které představují pět skupin motivů. Ke každému motivu je pak přiřazeno pět až sedm položek odpovědí. Celkově obsahuje dotazník 30 položek. Odpovědi na otázky představují 7 bodů Likertovy škály, kdy 1 znamená, že tvrzení není vůbec pravdivé a 7 znamená, že tvrzení je velmi pravdivé.

V dotazníku jsou zahrnuty tyto skupiny motivů:

1. Zájem/prožitek

Jedinec provádí PA, protože ho to baví. Má z provozování dané činnosti radost, přináší mu potěšení, uspokojení a nemá potřebu dosahovat výsledků v této činnosti. Tato skupina motivů je zařazen v dotazníku do sedmi otázek (2, 7, 11, 18, 22, 26, 29);

2. Kompetence/výzva

Jedinec provádí PA, protože je to pro něj výzva, chtěl by se zlepšit v dané činnosti nebo se naučit něco nového. Tato skupina motivů je zařazena v dotazníku do sedmi otázek (3, 4, 8, 9, 12, 14, 25);

3. Vzhled

Jedinec je pohybově aktivní, protože chce lépe vypadat, snížit nebo si udržet svoji hmotnost nebo chce být fyzicky atraktivní. V dotazníku je motiv vzhledu zařazen do šesti otázek (5, 10, 17, 20, 24, 27);

4. Zdatnost

Jedinec provádí PA, protože chce být zdravý a v kondici. Motiv zdatnosti se objevuje v dotazníku v pěti otázkách (1, 13, 16, 19, 23);

5. Společenský motiv

Jedinec je pohybově aktivní, protože chce být se svými přáteli a poznávat nové lidi. Tento motiv se vyskytuje v pěti otázkách (6, 15, 21, 28, 30) (Woods, Bolton, Graber, & Crull, 2007).

4.3 Metody zpracování dat

Získaná data byla po praxi přepsána do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Následné statistické zpracování dat z tabulky proběhlo v programu STATISTICA CZ 9.0 nebo IBM SPSS 22.0 (IBM Corp., 2013). Pro zjištění rozdílů v jednotlivých skupinách motivů mezi skupinou dívek a skupinou chlapců byl použit statistický Mann-Whitney U test (neparametrický test).

Korelační závislost byla zjišťována Spearmanovým korelačním koeficientem (r_{sp}). Pro testování cílů, hypotéz, popř. výzkumných otázek byla stanovena hladina statistické významnosti na $\alpha = 0,05$. Dále byl pro posouzení rozdílů použit Cohenův koeficient významnosti d („size effect“ d). Tento koeficient se nejčastěji používá pro hodnocení efektu dvou proměnných, které jsou na sobě nezávislé nebo při jejich opakovaném měření (Sigmundová & Sigmund, 2012).

Pro srovnávání našich dvou nezávislých proměnných jsme využili výsledků Z-testu a následně vypočítali příslušný koeficient d effect size díky transformační rovnici $d = 2xZ/\sqrt{N}$. Výsledná hodnota koeficientu d byla hodnocena následovně:

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

$0,5 \leq d < 0,8 \rightarrow$ střední efekt;

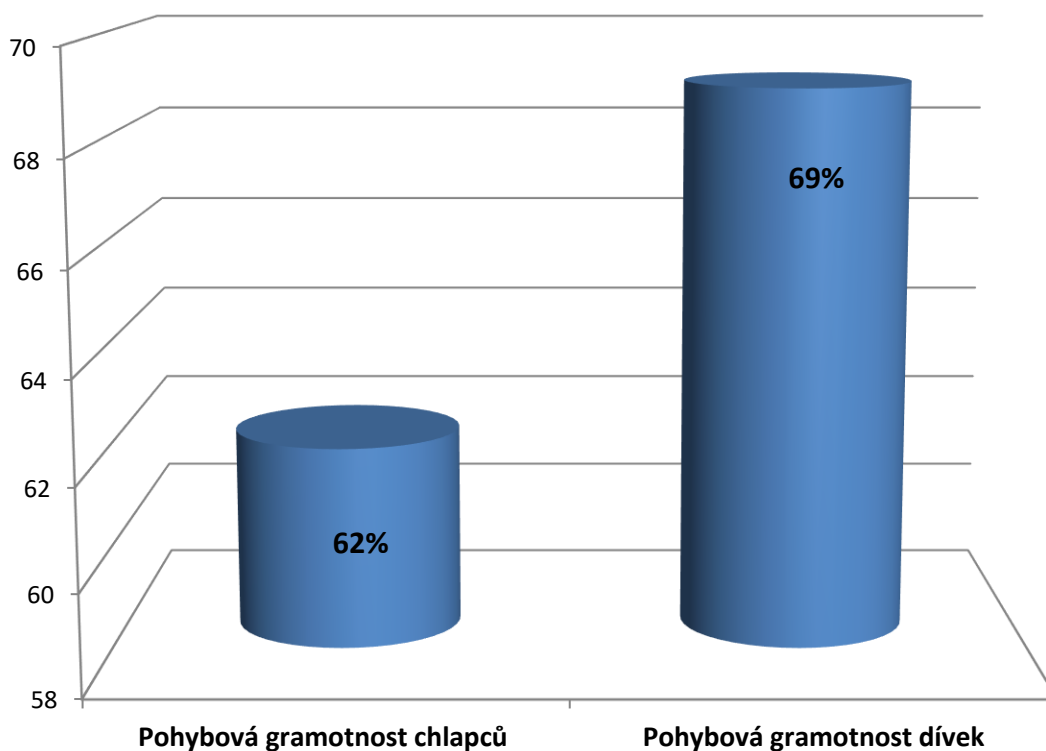
$0,2 \leq d < 0,5 \rightarrow$ malý efekt

(Sigmundová & Sigmund, 2012).

5 Výsledky

5.1 Výzkumné otázky

VO1: Mají chlapci vyšší skóre v celkovém sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky?

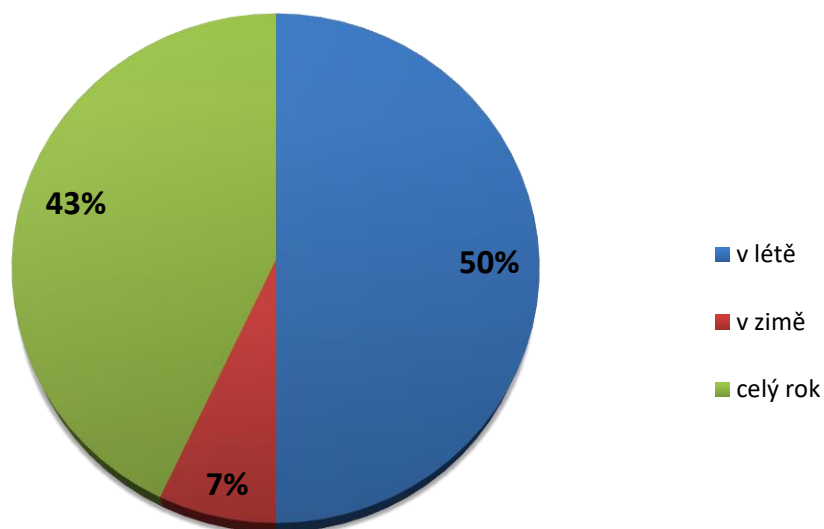


Obrázek 4. Procenta vlastní PG u chlapců a dívek

Na obrázku 4 je znázorněno průměrné skóre v procentech, kterého dosáhli v dotazníku sebehodnocení pohybové gramotnosti chlapci a dívky. Obě pohlaví přesáhla ve výsledcích přes 60 %. Z výsledku lze dále vyčíst, že dívky mají o 7 % vyšší skóre v sebehodnocení PG než chlapci. Rozdíl 7 % však není statisticky významný ($p = 0.215$), protože hodnota $p > 0,05$.

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 1 tedy zní: **Ne, chlapci mají z celkového sebehodnocení pohybové gramotnosti nižší skóre než dívky.**

VO2: V kterém ročním období jsou žáci nejaktivnější v pohybové aktivitě?



Obrázek 5. Aktivita žáků přes rok

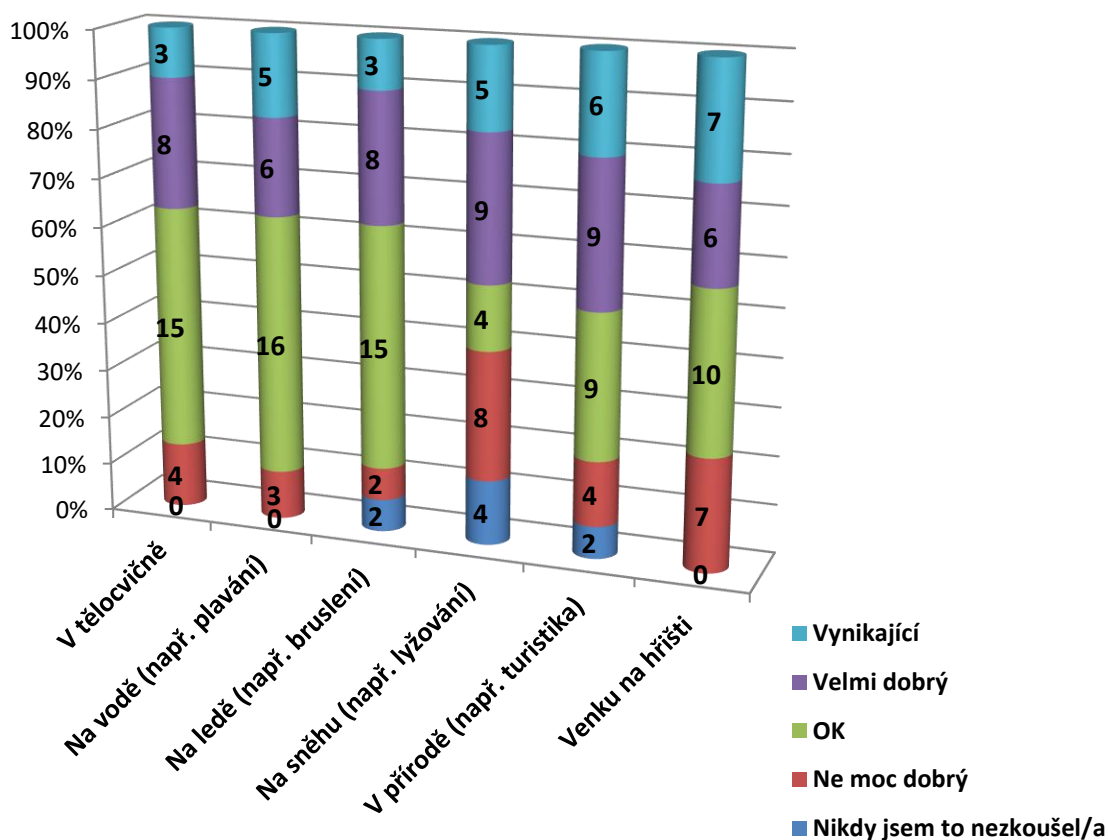
Nejvíce žáků se do pohybových aktivit zapojuje v létě, a to konkrétně 50 % žáků. Celoročně je pohybově aktivních 43 % žáků a pouze 7 % dává přednost pouze zimním pohybovým aktivitám.

VO3: V jakém prostředí jsou žáci v PA nejlepší?

Hodnocení podle nástroje *PLAYself Workbook*.

Pokud žáci ohodnotili svoji pohybovou aktivitu v jednotlivých prostředích známkou "Vynikající" nebo "Velmi dobrý", mají pocit jistoty a dostatečné schopnosti k tomu, aby se v těchto prostředích účastnili PA.

Pokud žáci ohodnotili svoji pohybovou aktivitu známkou "OK", "Ne moc dobrý/á" nebo "Nikdy jsem to nezkoušel/a" musí své schopnosti v prostředí zlepšit.



Obrázek 6. Aktivita žáků v různém prostředí (otázka 1-6)

Celkově 37 % žáků se cítí být jistí při PA v tělocvičně, ve vodním prostředí a na ledě. Na sněhu se cítí sebejistě 47 % žáků. Při pohybových aktivitách v přírodě potom 50 % a na hřišti 43 %.

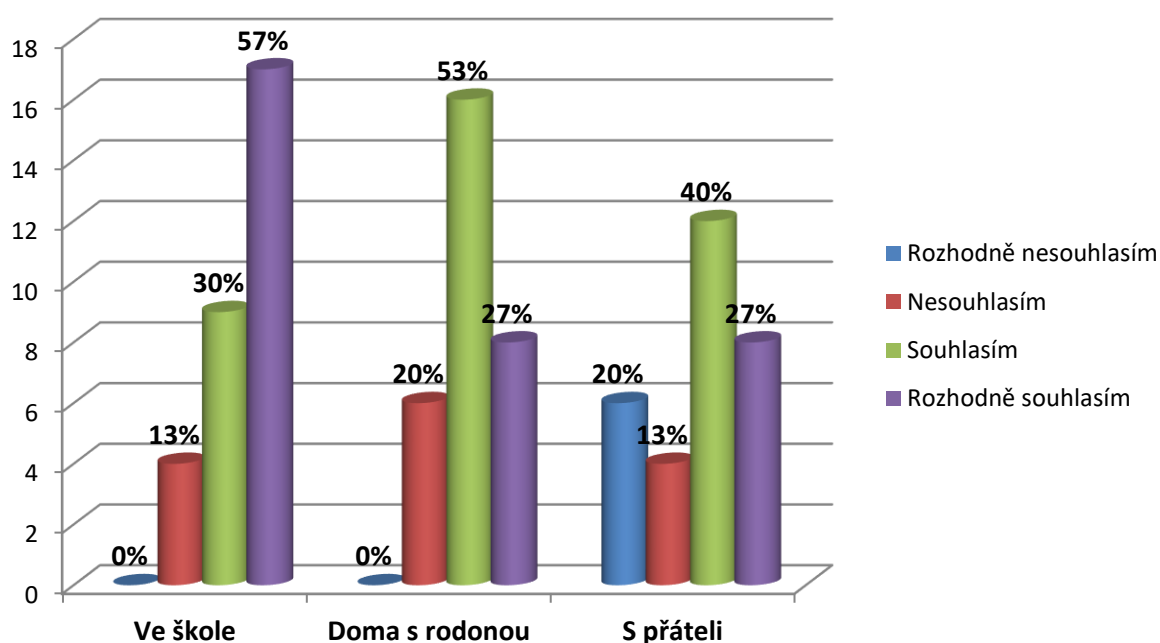
Naopak PA v prostředí na sněhu nikdy nezkoušelo 13 % žáků a na ledě a v přírodě nikdy nezkoušelo pohybovou aktivitu 7 % žáků.

VO4: Jaké společenské prostředí je pro žáky důležité při čtení, psaní, matematice a PA?

Hodnocení podle nástroje PLAYself Workbook.

Žáci, kteří ohodnotili důležitost čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti známkou "Rozhodně souhlasím" a "Souhlasím" bereme z hlediska hodnocení podle nástroje PLAYself za důležité.

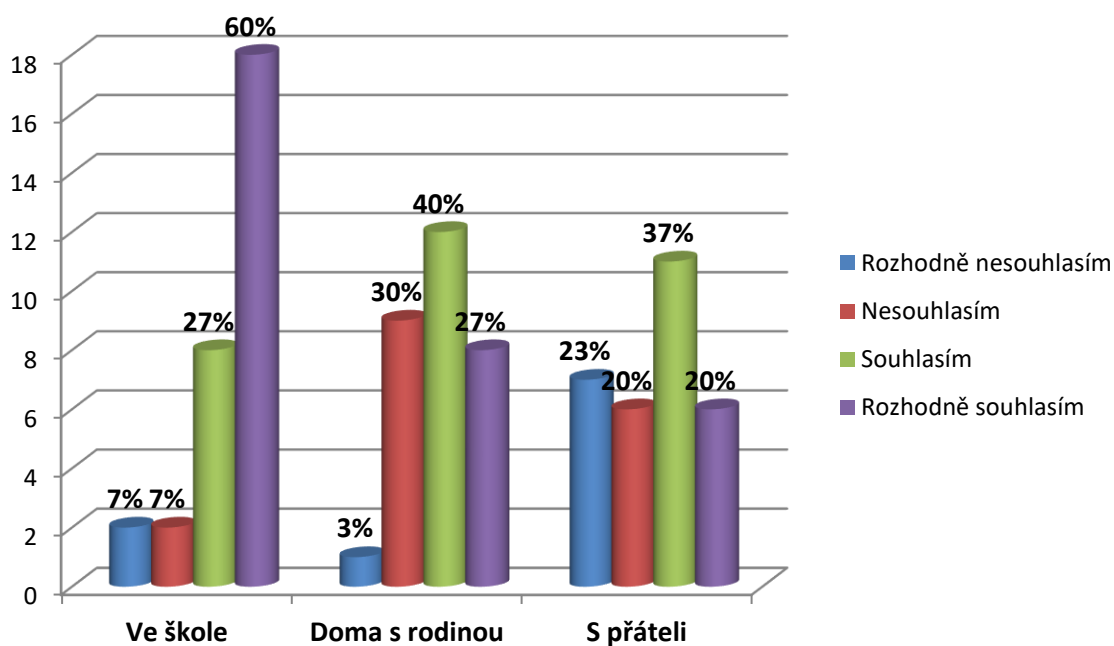
Čtení a psaní je velmi důležité (otázka 19).



Obrázek 7. Důležitost čtení a psaní pro žáky v různých sociálních prostředích

Žáků, kteří hodnotili důležitost čtení a psaní ve škole, bylo 87 %. V prostředí domova je důležitá čtenářská gramotnost pro 80 % žáků. S přáteli hodnotilo důležitost čtenářské gramotnosti 67 % žáků.

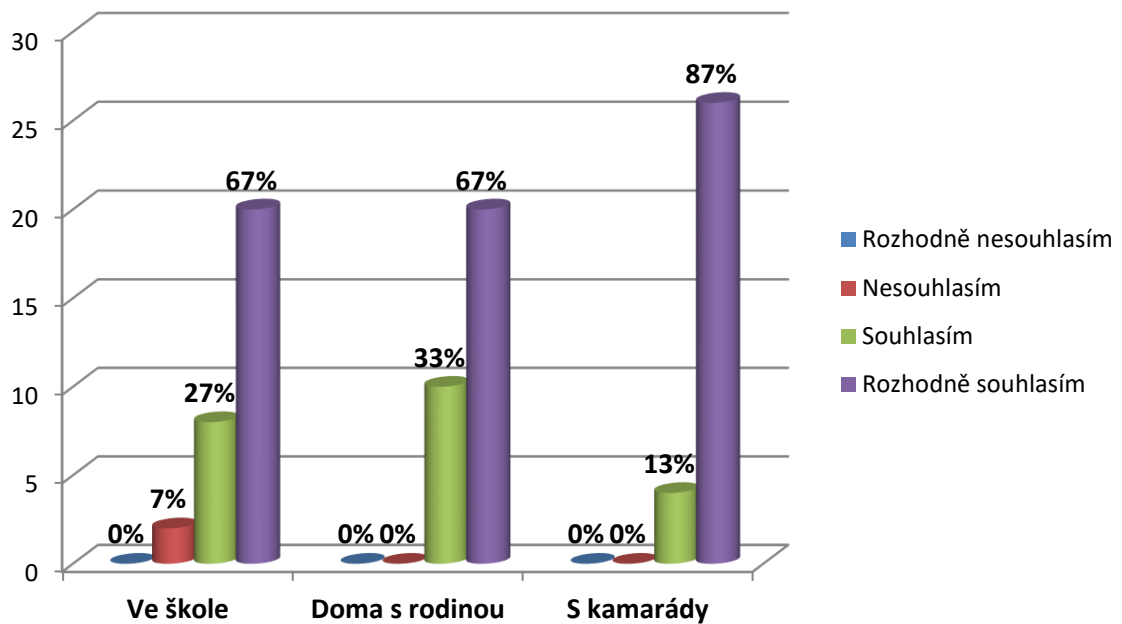
Matematika a čísla jsou velmi důležitá (otázka 20).



Obrázek 8. Důležitost matematiky pro žáky v různých sociálních prostředích

Velmi důležitá v prostředí školy je matematika a čísla pro 87 % žáků. Doma s rodinou je matematická gramotnost významná pro 67 % žáků a pro 57 % žáků, pokud jsou s přáteli.

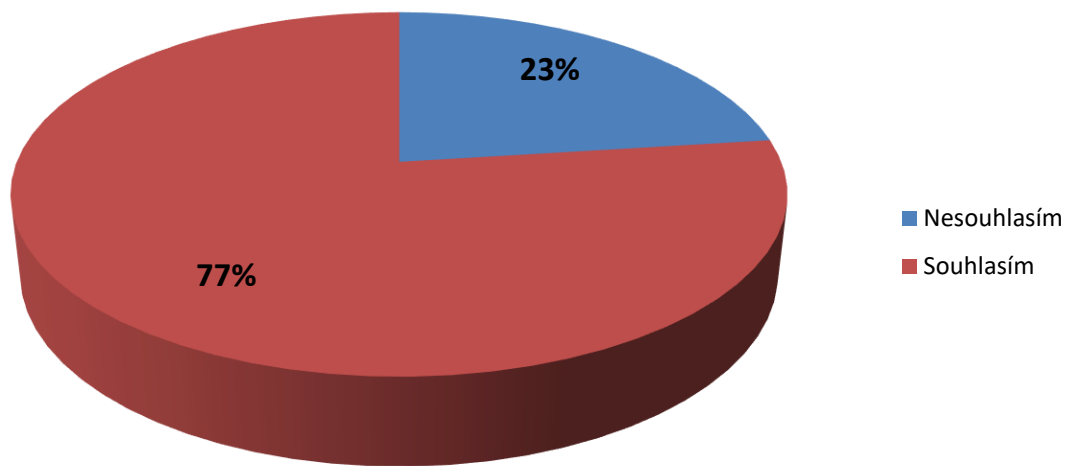
Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité (otázka 21).



Obrázek 9. Důležitost pohybové aktivity a sportu pro žáky v různých sociálních prostředích

V prostředí školy hraje významnou roli pohybová aktivita a sport u 94 % žáků. V rodinném prostředí s rodiči je důležitá pro všechny žáky (100 %) a stejně tak pohybové aktivity prováděné s kamarády (100 %).

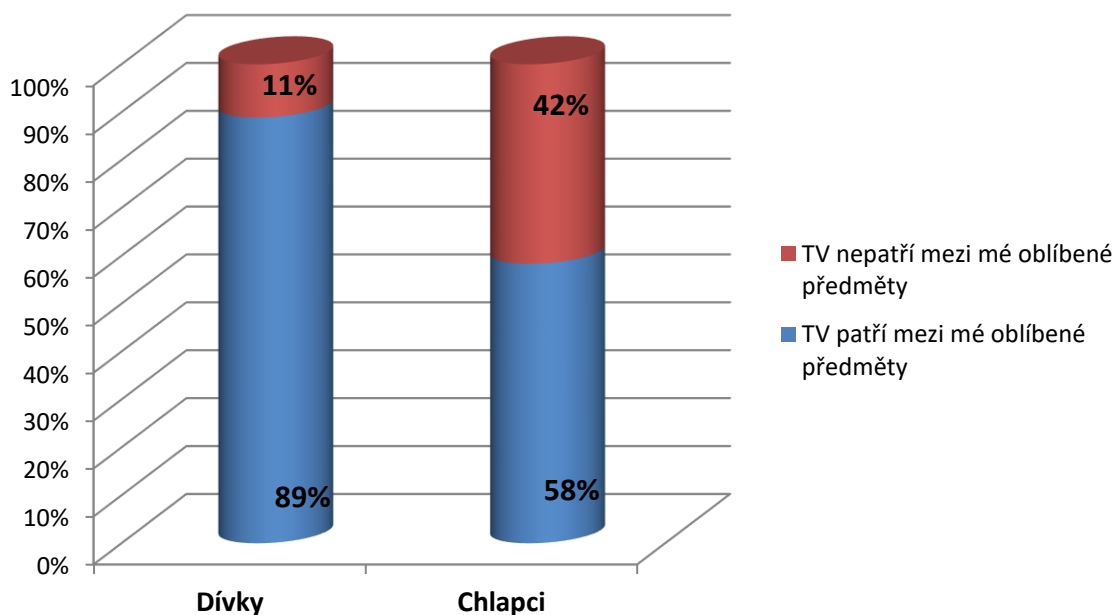
VO5: Jak hodnotili žáci svoji zdatnost (fitness)?



Obrázek 10. Sebehodnocení zdatnosti (fitness) u žáků

Na otázku, zda jsou žáci zdatní natolik, aby se mohli věnovat všem aktivitám, které si vyberou, odpovědělo 77 % žáků pozitivně (souhlasím) a 23 % žáků negativně (nesouhlasím).

VO6: Patří TV k oblíbeným předmětům žáků?



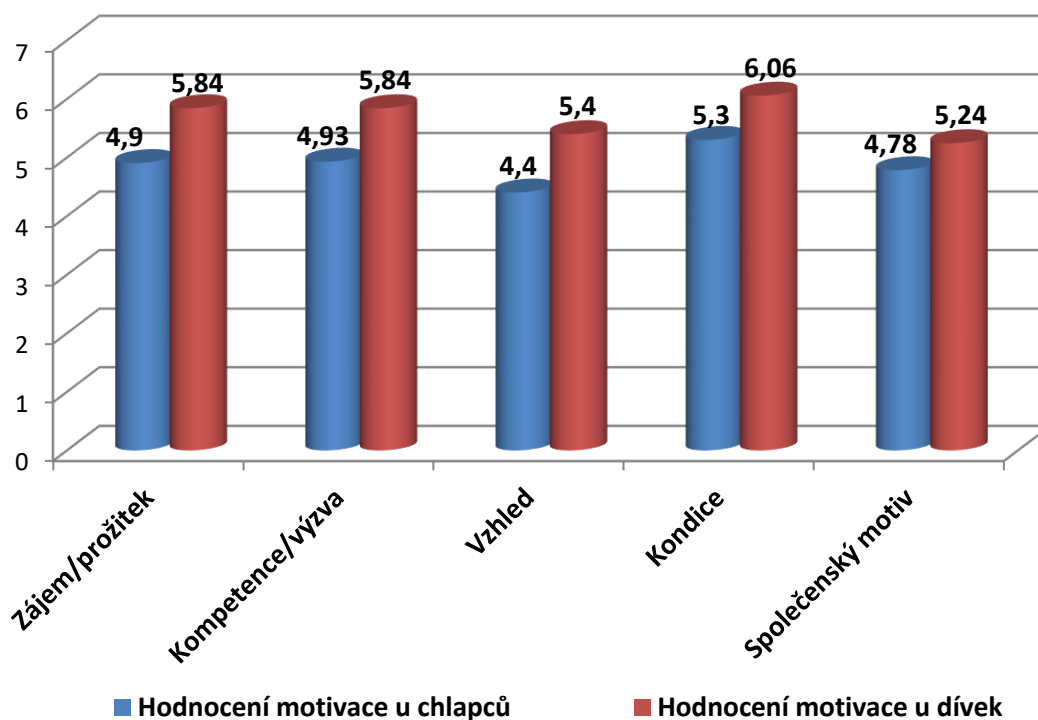
Obrázek 11. Oblíbenost tělesné výchovy chlapců a dívek.

Obrázek 11 zobrazuje procentuální zastoupení oblíbenosti předmětu tělesná výchova na druhém stupni základní školy. Dívek i chlapců, kteří považují TV za svůj oblíbený předmět je procentuálně více než těch, kteří ji v oblibě nemají. U dívek je to konkrétně 89 % s oblibou pro TV a jen 11 %, u nichž nepatří TV do oblíbených předmětů.

U chlapců je to poměrně vyrovnanější. Oblíbená je TV pro 58 % chlapců. Za to 42 % upřednostňuje jiný předmět jako oblíbený.

5.2. Dílčí cíle

Rozdíly v motivaci k pohybové aktivitě u chlapců a dívek



Obrázek 12. Průměrná známka v hodnocení jednotlivých skupin motivů u chlapců a dívek

Dívky hodnotily na prvním místě motiv kondice (6,06 = 86,51 %). Druhé v pořadí jsou se stejným průměrem motivy zájem/prožitek a výzva/kompetence (5,84 = 83,45 %). Za nimi se umístil motiv vzhledu (5,4 = 77,12 %). Nejnižší hodnocení získal od dívek motiv společenský (5,24 = 74,92 %).

Pořadí prvních tří motivů u chlapců je téměř stejné jako u dívek, rozdíly jsou především v průměrných známkách u jednotlivých skupin motivů. Nejdůležitější skupinou motivů je pro chlapce kondice (5,3 = 75,71 %). Téměř se stejnými výsledky je hodnocena druhá skupina motivů výzva a kompetence (4,93 = 70,43 %) a třetí skupina zájem a prožitek (4,9 = 70,07 %). Na rozdíl od dívek, chlapci hodnotili motiv společenský (4,78 = 68,33 %) lépe než motiv vzhledu (4,4 = 62,9 %), který pro je pro ně nejméně důležitý.

Statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$) v hodnocení byly zjištěny u čtyř skupin motivů z pěti. (Tabulka 1). U motivu zájem a prožitek byl při porovnání pohlaví nalezen rozdíl 13,38 % ($p = 0,039$). Další skupinou motivů byla kompetence a výzva s rozdílem

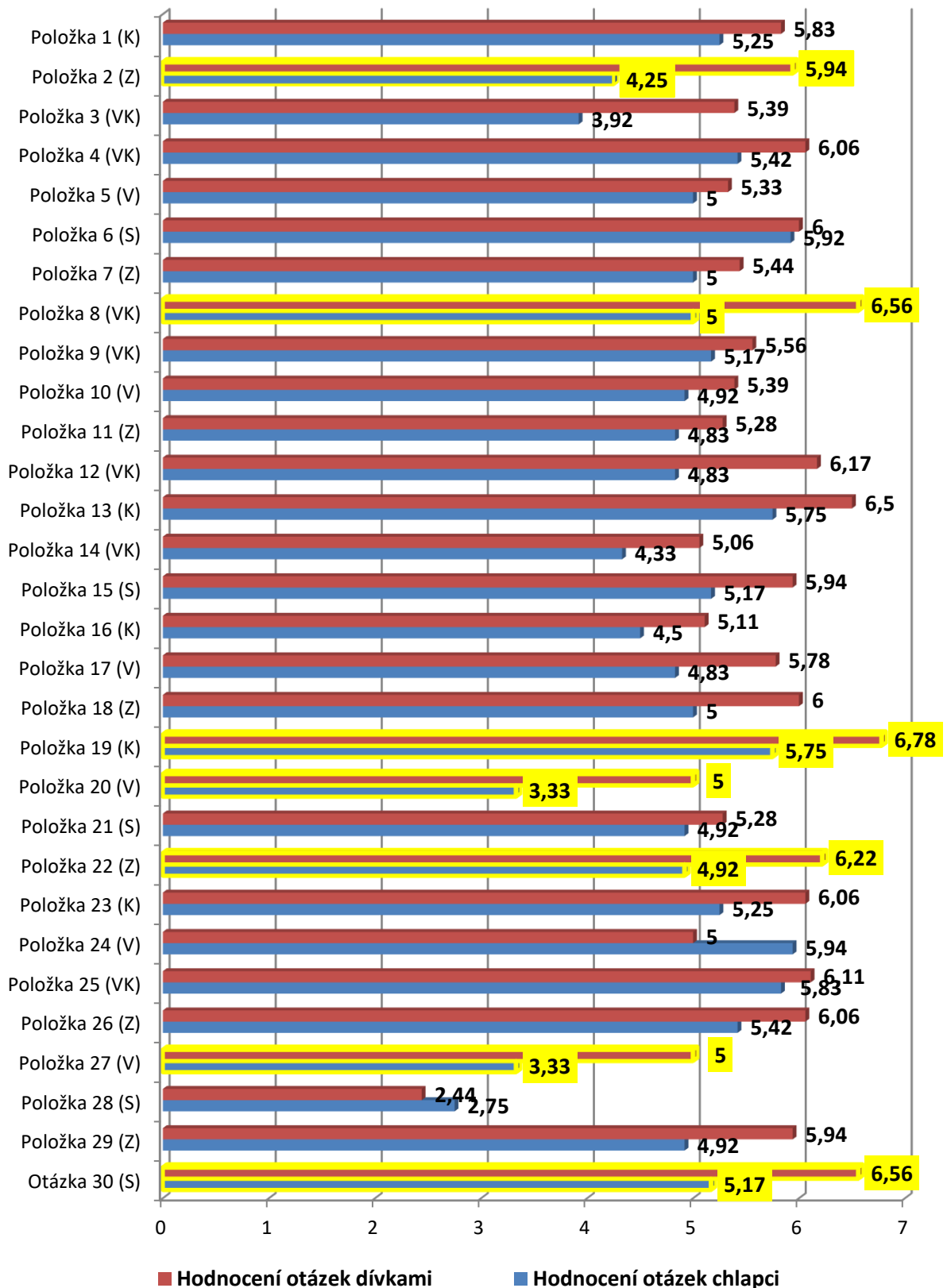
13,04 % ($p = 0,043$). U motivu vzhledu se jednalo o rozdíl 14, 22 % ($p = 0,039$). Rozdíl u motivu kondice byl 10,8 % ($p = 0,039$) a u sociálního motivu byl rozdíl 6,59 % avšak ten nebyl statisticky významný ($p = 0,305$). U všech čtyř motivů, kde byla nalezena statistická významnost, byl nalezen také střední efekt účinku.

Tabulka 5. Hodnocení dotazníku motivace k pohybové aktivitě u chlapců a dívek vzhledem k jednotlivým motivům (vyjádřené průměrnou známkou Likertovy škály).

Motiv	Pohlaví	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$ Z $	<i>p</i>	<i>d</i>
Zájem/prožitek	CH	12	4,9	1,11	2,079	0,039	0,76
	D	18	5,84	1,06			
Kompetence/výzva	CH	12	4,93	1,17	2,018	0,043	0,74
	D	18	5,84	0,95			
Vzhled	CH	12	4,4	1,12	2,057	0,039	0,75
	D	18	5,4	1,15			
Kondice	CH	12	5,3	1,05	2,083	0,039	0,76
	D	18	6,06	0,74			
Sociální	CH	12	4,78	1,18	1,041	0,305	0,38
	D	18	5,24	0,83			

Poznámka: N = počet žáků; M = aritmetický průměr známkování otázek; SD = směrodatná odchylka; Z = Mann-Whitney U test; d = koeficient effect size; p = hladina významnosti testu. Statistická významnost: $p < 0,05$.

Hodnocení jednotlivých položek z dotazníku motivace k pohybové aktivitě zobrazuje obrázek 12. Dívky celkově hodnotily většinu důvodů, proč vykonávají PA vyšším počtem bodů než chlapci. Nejednalo se však o statisticky významné rozdíly. Významný rozdíl ($p < 0,05$) byl nalezen pouze u otázek **2, 8, 19, 20, 22, 27** a **30**, které jsou na obrázku označeny žlutě. Pomocí Cohenova koeficientu účinku *d* byl zjištěn efekt významnosti. U položky **22** ($d = 0,77$) a **27** ($d = 0,72$) byl nalezen střední efekt účinku ($0,5 \leq d < 0,8$). Velký efekt ($d \geq 0,80$) byl nalezen u položky **2** ($d = 1,04$), **8** ($d = 1,08$), **19** ($d = 0,98$), **20** ($d = 0,82$) a **30** ($d = 0,86$).



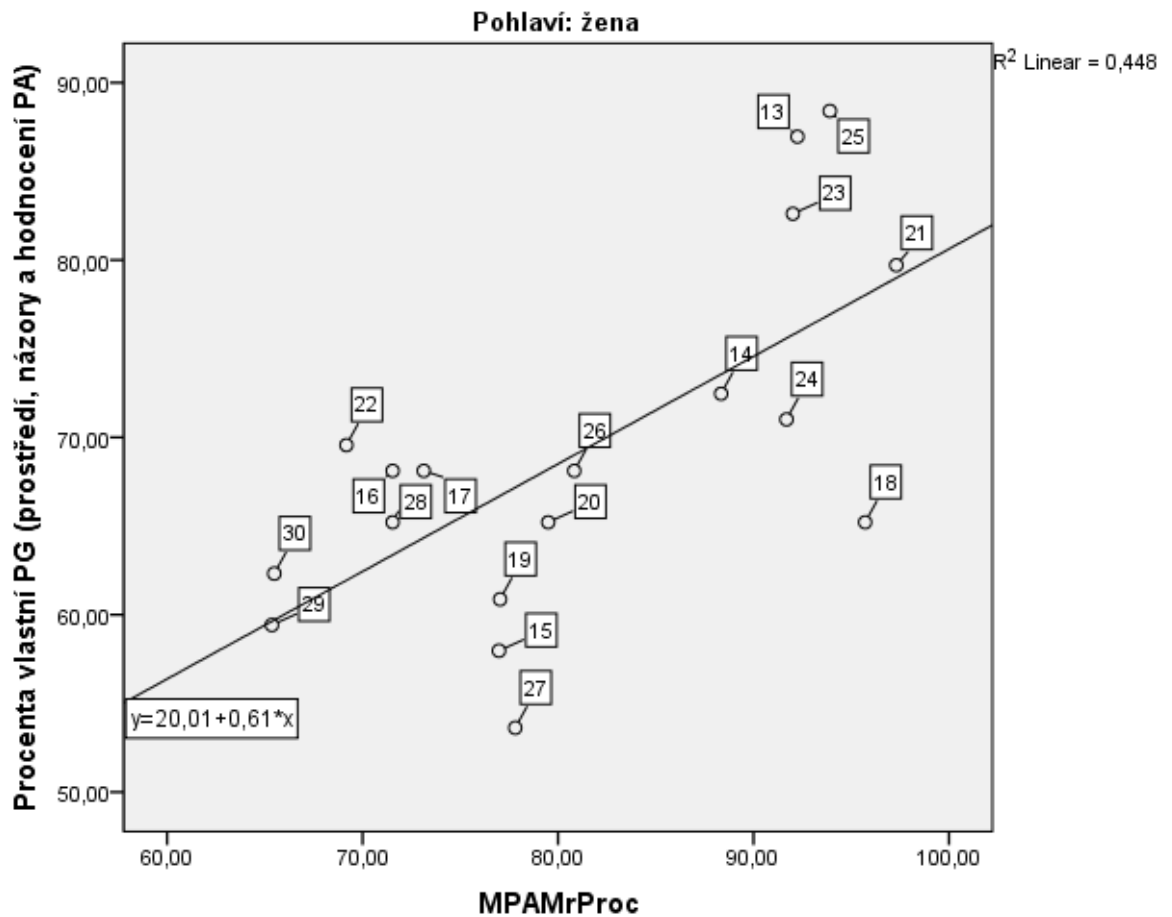
Obrázek 13. Rozdíly odpovědí u chlapců a dívek na jednotlivé důvody (položky) k PA; Z = motiv zájmu a prožitku, VK = motiv výzvy a kompetence, K = motiv kondice, V = motiv vzhledu, S = Společenský motiv

Nejvýše hodnocenými položkami (Obrázek 12) byly v dotazníku k PA u dívek označeny položky 19 s průměrem 6,78 bodu (*Protože si chci udržet fyzickou sílu a žít zdravě*), 8 (*Protože si chci vylepšit svoje dovednosti*) a 30 (*Protože rád/a trávím čas s ostatními při této činnosti*) se stejným průměrem 6,56 bodu a třetí nejlépe hodnocenou položkou byla položka číslo 22 (*Protože mě tato aktivita baví*). Nejméně bodově ohodnocena pak byla u dívek položka 28 (*Protože to chtějí mí přátelé*) s průměrem 2,44.

Chlapci zase nejvýše ohodnotili číslo 6 (*Protože chci být s přáteli*) s průměrem 5,92 bodu. Druhá s 5,83 body bylo číslo 25 (*Protože se chci v této aktivitě zlepšit*) a třetí se stejným průměrem 5,75 bylo číslo 13 (*Protože chci mít víc energie*) a 19 (*Protože si chci udržet fyzickou sílu a žít zdravě*). Stejně jako dívky, chlapci hodnotili nejméně body položku číslo 28 s průměrem 2,75.

5.3 Hypotézy

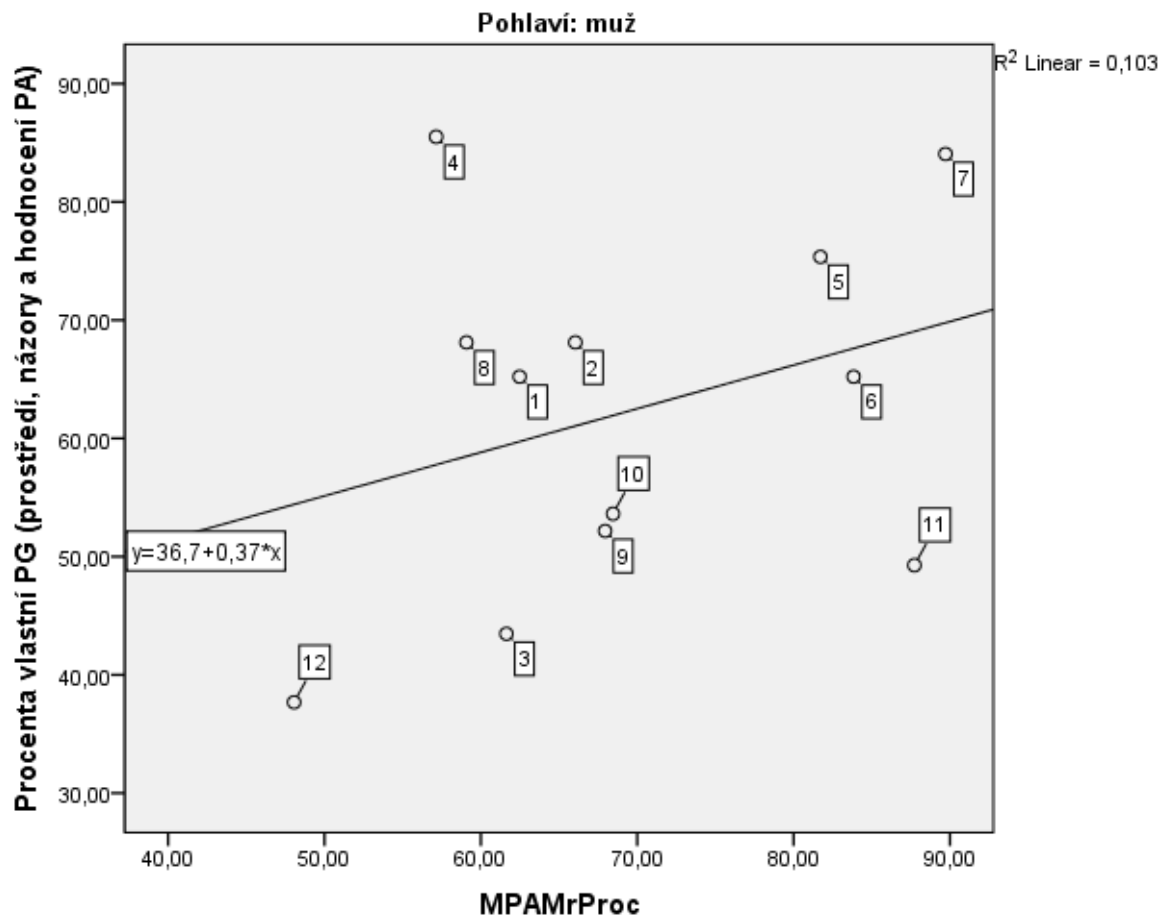
H₀₁: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA není u dívek žádný vztah.



Obrázek 14. Korelace sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivace u dívek

Výpočty ukázaly, že pozitivní vztah mezi celkovým procentuálním skóre vlastní pohybové gramotnosti (PLAYself) a motivace k pohybové aktivitě (MPAM – R) u dívek ($n = 18$) je $r_{sp} = 0,599$. Korelace je signifikantní, protože hodnota $p = 0,009$ ($p < 0,05$). Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu H_{01} a přijmout alternativní hypotézu H_{A1} : *U dívek existuje závislost mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA.*

H₀₂: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA není u chlapců žádný vztah.



Obrázek 15. Korelace sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivace u chlapců

Naopak u chlapců ($n = 12$) se neukázala žádná korelace mezi PG a celkovou motivací k PA. Korelačního koeficientu u srovnání celkového skóre PLAYself a celkového skóre MPAM – R je $r_{sp} = 0,161$. Korelace mezi pohybovou gramotností a motivací k PA u chlapců nebyla ani statisticky významná ($p = 0,616$), proto přijímáme nulovou hypotézu H₀₂: *Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy pro PA není u chlapců žádný vztah.*

6 Diskuze

Pohybová aktivita je nedílnou součástí zdravého životního stylu. Může snížit riziko kardiovaskulárních onemocnění, pomáhat při snížení nebo udržování tělesné hmotnosti, zlepšovat náladu a podporovat zdraví. Vzhledem k významnému poklesu tělesné aktivity u dospívajících je důležité studovat faktory, které by mohly ovlivnit pravděpodobnost, že se dospívající účastní pohybových aktivit (Vašíčková et al., 2014).

Pohybové aktivity dětí a mládeže jsou pravidelné díky povinným hodinám tělesné výchovy na školách. Tato aktivita je ale nedostatečná, a proto by měly být děti vedeny k pohybu i ve svém volném čase. Zároveň by však povinná účast v TV neměla negativně ovlivňovat zkušenosti a zájem studentů o PA (Biddle & Wang, 2003). Podle Subramaniam a Silverman (2007) by se měla stát TV faktorem, který bude pozitivně ovlivňovat množství vykonávané volnočasové PA. Proto je velmi důležité, aby děti získaly během školní docházky k TV kladný vztah. Toto tvrzení klade nároky především na pedagogy, kteří by se ve svých hodinách měli zaměřit hlavně se na to, co pomáhá žákům účastnit se pohybových aktivit nejen v hodinách TV, ale i dobrovolně ve svém volném čase (Biddle & Wang, 2003). Aby mohli být jedinci pohybově gramotní, měla by TV v první řadě pomoci dětem rozvíjet dovednosti a současně motivaci (Chen, 2015).

Koncept pohybové gramotnosti byl poprvé představen autorkou Margaret Whitehead před více než 20 lety. Od té doby získává PG v kontextu TV a sportu popularitu především v západních zemích. To platí zejména pro Kanadu, kde byla PG přijata dvěma nejvýznamnějšími národními tělovýchovně-sportovními organizacemi (Canadian Sport for Life a Physical and Health Education Canada). Vzhledem k tomu, že PG vyvolala zájem, a to nejen u těchto organizací, docházelo rychle k vytvoření metod, jak PG měřit. McCaffrey a Singleton (2013) ale tvrdí, že v závislosti na hlavních cílech určitých organizací v Kanadě, byl pojem PG převzat a interpretován odlišně. Například Physical and Health Education Canada (PHE Canada) slouží především učitelům tělesné výchovy a zdá se, že se více zaměřuje na společný vzdělávací cíl zaměřený na holistický vývoj studenta. Canadian Sport for Life (CS4L) se zabývá rozvojem sportovců a účastí společnosti na aktivitách, a proto je jejich práce zaměřena na základní pohybové dovednosti, které vedou ke zvýšení dovedností specifických pro sport. A organizace The Healthy Active Living and Obesity (HALO), výzkumná skupina

zaměřená na obezitu, která se pochopitelně soustřeďuje na aktivitu za účelem udržení si zdravé váhy, a proto se při jejich posouzení soustředí na všeobecné pohybové schopnosti a způsobilost. Jurbala (2015) naznačuje, že tyto rozdílné přístupy vedly k vývoji poněkud odlišných protokolů pro posuzování PG, což způsobilo matoucí scénář pro ty, kteří chtějí pochopit, učít a posoudit pohybovou gramotnost.

Whitehead (2013) vysvětluje, že PG je individuální "osobní cestou". Navrhuje, aby každé hodnocení bylo ve vztahu k vlastnímu předchozímu hodnocení. V tomto ohledu neexistuje žádný odkaz na referenční hodnoty nebo srovnání s ostatními. Organizace Canadian Sport for Life vyvinula hodnocení PG pro mládež (PLAY), který obsahuje řadu nástrojů umožňující vyhodnocení vzdělávacích a sportovních programů. Nástroje zahrnují PLAYfun, PLAYbasic, PLAYself, PLAYparent, PLAYcoach a PLAYinventory (Robinson & Randall, 2017).

V našem výzkumu byl použit nástroj PLAYself představující formu sebehodnocení, kterou používáme k určení vlastního vnímání pohybové gramotnosti žáků. V první části týkající se sebehodnocení pohybové aktivity v různém prostředí (tělocvična, venkovní hřiště, led atd.) se žáci nejvíce jistí cítili při aktivitách v přírodě (50 %), zároveň ale 7 % žáků odpovědělo, že nikdy aktivity v přírodě nezkoušeli. Podobně dopadly aktivity na sněhu, kde se cítila jistě skoro polovina žáků (47 %), ale našlo se celkem 13 % žáků, kteří nikdy aktivity na sněhu nezkusili. Je důležité, aby si děti uvědomily v lepším případě, aby bylo v dotazníku uvedeno, zvláště pro ty mladší, jaké aktivity mohou v jednotlivých prostředích provádět. Je totiž dost možné, že žáci odpovídali na otázky podle toho, jaká aktivita byla napsána v závorce nebo je možné, že někteří ve skutečnosti nemají s PA v jednotlivých prostředích problémy, ale podceňují se, a to mohlo značně výsledky ovlivnit.

Výzkum Bélanguera, Gray-Donalda, O'loughlina, Paradise & Hanleye (2009) zkoumající množství PA v závislosti na ročním období u dospívajících zjistil, že byla PA během teplých měsíců zvýšená a naopak v zimních měsících byla nižší. Náš výzkum potvrzuje, že nejvíce žáků se do pohybových aktivit zapojuje v létě (50 %). Celoročně je pohybově aktivních 43 % žáků a 7 % je nejvíce aktivních v zimě. To znamená, že s chladnějším počasím klesá i PA žáků.

Robinson a Randall (2017) uvádějí, že nevýhodou používání nástrojů PLAY pro hodnocení v TV je pro učitele především jeho časová náročnost. K tomu, aby mohli zjistit učitelé nějaký pokrok, by museli neustále provádět průběžné hodnocení žáků. Navíc výsledky hodnocení PG by neměly být použity pro účely známkování. Výkony

a snahu studentů mohou učitelé pozorovat a podávat žákům zpětnou vazbu v každé hodině TV, zvláště pokud učí každého studenta nejméně dvakrát týdně. Mohou s relativní přesností posoudit jejich motorické schopnosti i bez nástrojů. Dále autoři uvádí, že u nástroje PLAYself není řešena motivace žáků. Předpokládá se, že pokud má člověk kompetence a důvěru v posuzované dovednosti, bude k účasti na PA motivován (Robinson & Randall, 2017).

My jsme testovali motivaci k pohybové aktivitě pomocí standardizovaného dotazníku MPAM-R (Ryan, Frederick, Lipes, Rubi & Sheldon, 1997). Dotazníkem jsme zjišťovali, které motivy jsou pro žáky důležité při provádění pohybových aktivit. Z hodnocení bylo získáno procentuální zastoupení jednotlivých skupin motivů.

Tento dotazník použil Ryana et al. (1997) u osob od 17-39 let. V tomto výzkumu na prvním místě jedinci hodnotili motiv kondice, za ním následoval motiv vzhledu, kompetence/výzva, zájem/prožitek a poslední byl společenský motiv. Výsledky ukazují na to, že lidé provádí PA kvůli vnějším motivům jako je vzhled a touha být atraktivní nebo zdatnost, což je může motivovat teď, ale do budoucna může tato motivace vymizet.

Naše výsledky však mohou částečně potvrdit toto tvrzení. I když byli naši respondenti minimálně o 6 let mladší, byl pro obě pohlaví motiv kondice označen za nejdůležitější. Na druhém a třetím místě se u nich pak ale vyskytovaly motivy zájem/prožitek a výzva/kompetence a motivy vzhledu a společenský motiv byli na posledních místech. Podobné výsledky přinesl i výzkum Vašíčkové et al. (2014), kde byla kondice také považována za hlavní motiv tělesné aktivity. Druhým nejsilněji uváděným motivem pro účast v PA byl zájem a zábava (druhá pro chlapce, ale třetí pro dívky). U dívek byl druhým nejsilněji uváděným motivem fyzické aktivity vzhled. Nejméně podporovaným motivem pak byl sociální motiv. Žáci tedy chtějí být v kondici, ale také provádí PA s cílem se pobavit, což podle Toda, Thatchera a Rahmana (2012) člověku přináší mnohem větší zážitek z pohybu a celkově je tato vnitřní motivace silnější a efektivnější. Naopak to, že se sociální motiv u žáků umístil na posledních místech, může být zapříčiněno například tím, že ve svém věku mají mnohem více příležitostí provádět PA s přáteli než dospělí. Je možné, že s přibývajícím věkem by se mohl motiv společenský umístit o něco výše.

Pro zabránění budoucím problémům, které způsobuje nedostatek PA, je tedy zásadní, aby odborníci z oblasti PA zkoumali, jak motivovat děti a mladé lidi k pohybu.

V důsledku toho je velmi důležité identifikovat a řešit tyto nejdůležitější motivy pro účast na tělesné aktivitě mládeže (Vašíčková et al., 2014).

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda existuje vztah mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivací ovlivňující účast na pohybové aktivitě a sportu u žáků 2. stupně na základní škole v Uherském Hradišti. Tento vztah byl zjišťován prostřednictvím kanadského nástroje PLAYself (Kriellaar, 2013) a dotazníku motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R) (Ryan, Frederick, Lepas, Rubi & Sheldon, 1997). U dívek byla nalezena pozitivní korelace mezi pohybovou gramotností a motivací, to znamená, že dívky s vyšším skórem PG jsou více motivovány k PA. U chlapců tento vztah nalezen nebyl, což přináší otázku, proč tomu tak je. Podle mého názoru mohly být výsledky u chlapců zapříčiněny například nižším počtem probandů mužského pohlaví. Také mohly být dívky v této třídě sebevědomější než chlapci nebo jich mohlo být více aktivních ve svém volném čase.

Na závěr bych se chtěla zmínit že, pro věrohodnost výsledků by bylo dobré zvětšit výzkumný soubor na větší celkový počet žáků šestých tříd. Důvodem nízkého sebehodnocení mohlo být také způsobeno stylem vyučování učitele TV, který nemusí být vždy vhodný pro všechny žáky, navíc dívky a chlapci šestých tříd neměli na TV stejného učitele. Výsledky mohly být také částečně ovlivněny motivací k vyplnění dotazníku. Bylo vidět, že někteří žáci dotazník vyplňovat chtějí, pro některé to byla spíše otrava a ztráta času, což mohlo vést k tomu, že se nad odpověďmi moc nezamýšleli.

7 Závěry

- U obou pohlaví přesáhlo celkové sebehodnocení pohybové gramotnosti 60 %. Chlapci dosáhli nižšího skóre než dívky.
- Nejaktivnější jsou žáci v pohybové aktivitě v létě.
- Nejlepší jsou žáci při pohybových aktivitách v prostředí přírody (např. turistika)
- Nejdůležitější společenské prostředí pro čtení, psaní a počítání je pro žáky škola. Pohybové aktivity a sport jsou pro všechny žáky nejdůležitější v rodinném prostředí a s kamarády.
- 77 % žáků věří, že jsou natolik zdatní, aby se mohli věnovat všem aktivitám, které si vyberou.
- Dívky i chlapců, kteří považují tělesnou výchovu za svůj oblíbený předmět, je procentuálně více než těch, kteří ji v oblibě nemají. Dívky, které mají v oblibě TV je více než chlapců s oblibou TV.
- Dívky celkově hodnotily většinu důvodů, pro které vykonávají PA vyšším počtem bodů než chlapci.
- Nejdůležitějším motivem k vykonávání PA je pro dívky i chlapce motiv kondice. Nejnižší hodnocení získal od dívek motiv společenský. Nejméně důležitý pro chlapce je motiv vzhledu. Statisticky významné rozdíly v hodnocení motivů u chlapců a dívek byly zjištěny u skupin motivů zájem a prožitek, kompetence a výzva, vzhled a kondice.
- U chlapců neexistuje vztah mezi pohybovou gramotností a motivací k pohybové aktivitě. Na základě toho byla přijata nulová hypotéza H_{02} . U dívek naopak vztah mezi PG a motivací k PA existuje a proto byla na základě této signifikantní korelace zamítnuta nulová hypotéza H_{01} a přijata hypotéza alternativní H_{A1} .

8 Souhrn

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit vztah mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivací ovlivňující účast na pohybové aktivitě a sportu u žáků 2. stupně na základní škole v Uherském Hradišti.

V úvodu teoretické části práce popisuje základní poznatky o tom, jak pohybová aktivita ovlivňuje lidské zdraví. Zabývá se současným konceptem pohybové gramotnosti a jejími atributy. Dále řeší problematiku motivace, která úzce souvisí s konceptem pohybové gramotnosti. Následující kapitola se zabývá sebehodnocením a sebepojetím žáků a závěr teoretické části obsahuje charakteristiku období pubescence.

Výzkumná část je rozdělena do čtyř částí: i) vymezení cílů, hypotéz a výzkumných otázek ii) popis metodiky práce při získávání dat iii) výsledky a iv) diskuze. Výzkumné šetření probíhalo na podzim roku 2017 během povinné pedagogické praxe. Výzkumu se zúčastnilo 30 žáků šestého ročníku, z toho 18 dívek a 12 chlapců ve věku 11-13 let. Data byla získána metodou dotazníkového šetření. Použili jsme dotazník PLAYself, ve kterém žáci hodnotili svoji pohybovou gramotnost a dotazník MPAM-R hodnotící jejich motivaci k pohybové aktivitě. Výsledky byly následně číselně převedeny do elektronické tabulky v programu MS Excel a statisticky vyhodnoceny v programech Statistica CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0.

Výsledky ukázaly, že vztah mezi pohybovou gramotností a motivací k pohybové aktivitě u chlapců není statisticky významný, proto přijímáme nulovou hypotézu. U dívek naopak výsledky šetření ukázaly statisticky významnou korelaci mezi pohybovou gramotností a motivací, a proto jsme zamítli nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní. Dále byly nalezeny statisticky významné rozdíly v hodnocení motivu kondice, zájmu/prožitku, kompetence/výzvy a vzhledu u chlapců a dívek. Pro obě pohlaví je hlavním motivem k pohybové aktivitě kondice. Nejméně důležitým motivem je pro dívky motiv společenský a pro chlapce motiv vzhledu. V sebehodnocení pohybové gramotnosti nebyl u chlapců a dívek nalezen významný rozdíl.

9 Summary

The main aim of the master's thesis was to investigate the relationship between self-assessment of physical literacy and motivation affecting participation in physical activity and sports in a group of lower secondary students in Uherské Hradiště.

In the introduction of the theoretical part, basic knowledge of impact of physical activity on human health is described. It deals with present concept of physical literacy and its attributes and with motivation related to it. Next chapter involves self-assessment and self-concept of students, and the last chapters of the theoretical part characterize puberty.

Research part is divided into four parts: i) aims of the study and hypotheses, ii) description of methods used for obtaining the data, iii) results, iv) discussion. The survey was performed in autumn 2017 during pedagogical experience. Thirty students of 6th grade were involved in the survey, 18 girls and 12 boys 11 to 13 years old. The survey comprised of PLAYself questionnaires focused on physical literacy assessment, and MPAM-R questionnaires for assessing their motivation to physical activity. The data were entered into MS Excel table and then statistically processed in Statistica CZ 9.0 and IBM SPSS 22.0 software.

Our results showed no significant correlation between physical literacy and motivation to physical activity between boys, therefore we accepted null hypothesis. On the other hand, because statistically significant correlation in girls' group was found, we rejected null hypothesis and accepted alternative H_{A1} hypothesis. Furthermore, statistically significant differences in assessing motives of fitness, interest/enjoyment, competence/challenge and appearance between both sexes were found. Whereas fitness as the most important motive was common for both sexes, social motive was the least important for girls and for boys it was an appearance motive. No difference in self-assessment of physical literacy in both sexes was found.

10 Referenční seznam

- Anonymous. (2014a). *Motivace*. Retrieved: 12. 3. 2017 from http://jak-na-deti.blogspot.cz/2014/01/normal-0-21-false-false-false-cs-x-none_29.html
- Anonymous. (2014b). *Puberta: období změn i zkouška trpělivosti rodičů*. Retrieved: 17. 2. 2017 from <http://www.spektrumzdravi.cz/puberta-obdobi-zmen-i-zkouska-trpelivosti-rodicu>
- Bélanger, M., Gray-Donald, K., O'loughlin, J., Paradise, G., & Hanley, J. (2009). Influence of weather conditions and season on physical activity in adolescents. *Annals of Epidemiology*, 19(3), 180-186. doi: 10.1016/j.annepidem.2008.12.008
- Biddle, S. J. H., & Wang, C. K. J. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26(6), 687-701.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2007). Why study physical activity and health. In C. Bouchard, S. N. Blair, & W. L. Haskell (1994). *Physical activity and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), -41.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. NY: Plenum.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.

- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine*, 47(1), 113-126.
- Fialová L., Moravcová A., Schlegel P & Fojtíková M. (2011). Klientela poradenského centra zaměřeného na změnu životního stylu. *Česká kinantropologie*, 15(3), 94-101
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (4th ed.). Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jansa, P., & Kovář, K. (2010). Vybrané determinanty životního stylu učitelů základních škol. *Tělesná kultura*, 33(1), 57-68.
- Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really? *Quest*, 67(4), 367-383.
- Kalman, M., Sigmund, E., Sigmundová, D., Hamřík, Z., Beneš, L., Benešová, D., Csémy, L., & HBSC český národní tým (2012). *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.
- Kohoutek, R. (2018a). *Osobnost její zájmy a hodnoty*. Retrieved: 9. 3. 2018 from <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-jeji-zajmy-a-hodnoty>
- Kohoutek, R. (2018b). *Zájmy, hodnoty a ideály*. Retrieved: 9. 3. 2018 from <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1801/klasifikace-zajmu-hodnot-a-ideal>
- Kohoutek, R. (2018c). *Afekty člověka*. Retrieved: 9. 3. 2018 from

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1801/klasifikace-afektu>

- Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Kozáková, R. (2015). *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kriellaar, D. (2013). *Canadian Sport for Life*. Canadian Sport Institute – Pacific; Victoria, B. C.
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM
- Labusová, E. (2011). *Starší školní věk (puberta)*. Retrieved: 20. 2. 2018 from <http://www.evalabusova.cz/vyvoj/puberta.php>
- Longmuir, P. E., & Tremblay, M. S. (2016). Top 10 research questions related to physical literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(1), 28-35. doi: 10.1080/02701367.2016.1124671
- Mahdalová, T. (2015). *Abraham Maslow a teorie seberealizace*. Retrieved: 13. 3. 2018 from <http://www.opsychologii.cz/clanek/154-abraham-maslow-a-teorie-seberealizace/>
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education Journal*, 75(3), 27-30.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- McCaffrey, M., & Singleton, E. (2013). Why are we doing this anyway? Physical literacy, monism, and perceived physical competence for Ontario's elementary students. *Physical & Health Education Journal*, 79(3), 6-12.
- Mitchell, B., & Le Masurier G. C. (2014). Current applications of physical literacy in Canada, the United States, the United Kingdom and Australia. *International Journal of Physical Education*, 51(2), 2-18.
- Nakonečný, M. (1997). *Psychologie lidského chování*. Praha: Academia.

- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nix, G., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284, doi: 10.1006/jesp.1999.1382
- 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 / Psychology & Its Contexts*, 6(2), 65-77.
- Paur, M. (2014). *Pohybová gramotnost – výzva. Český svaz kin-ballu*. Retrieved: 27. 2. 2018 from <http://kin-ball.cz/pohybova-gramotnost-vyzva>
- Peterková, M. (2009). Období dospívání – pubescence. *Psychotesty a testy osobnosti online*. Retrieved: 20. 2. 2018 from <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/obdobi-dospivani-pubescence.htm>
- Plháková (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
- Robinson D. B. & Randall L. (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
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theoretical and methods*. New York, NY: Wiley.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Říčan, P. (2009). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big-Five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1380-1393. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1380
- Simovska, V. , Dadaczynski, K., Viiia, N. G., Tjomsland, H.E., Bowker, S., Woynarowska, B., de Ruiter, S., & Buijs, G. (2010). *HEPS Tool for schools a guide for school policy development on healthy eating and physical activity*. Woerden: NIGZ
- Slepička, P., Hošek, V., & Hártlová (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Smékal, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Břeclav: Presstempus.
- Srubar, M. (2014). *Účinky běhání na lidské zdraví*. Retrieved: 20. 2. 2018 from <http://www.techblog.cz/veda/ucinky-behani-na-lidske-zdravi-vedecky-podlozena-fakta.html>

- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Šimíčková-Čížková J. et al. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vašíčková, J., Hřebíčková, H., & Groffík, D. (2014). Gender, age and body mass differences influencing the motivation for physical activity among Polish youths. *Journal of Sports Science*, 2(1), 1-12.
- Vašíčková, J. (2017). *Pohybová gramotnost na úrovni škol (průvodce studiem)* [učební texty]. Retrieved: 12. 3. 2018 from https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/FT_K_Pohybova_gramotnost_na_urovni_skol.docx.
- Vágnerová M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnost ve vzdělání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Whitehead, M. E. (2007). *Physical literacy and its importance to every individual, National Disability Association Ireland*. Dublin, Ireland. Retrieved from <http://www.physical-literacy.org.uk/dublin2007.php>.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. New York: Routledge.
- Whitehead, M. E. (2013). What is the education in physical education? In S. Capel & M. Whitehead (Eds.), *Debates in physical education*. New York, NY: Routledge.
- Woods, A. M., Bolton, K. N., Graber, K. C., & Crull, G. S. (2007). Influences of perceived motor competence and motives on children's physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(4), 390-403.
- World Health Organisation (1946). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*. New York, NY: WHO

World Health Organisation. (2018a). *Obesity and overweight*. Retrieved: 22. 2. 2018 from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>

World Health Organisation. (2018b). *Physical activity*. Retrieved: 20. 2. 2018 from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>

11 Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Anketa – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

Příloha 2: Anketa – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Příloha 1

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 ankety.

Příloha 2

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

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