

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

**POHYBOVÁ GRAMOTNOST, VNÍMANÁ ÚČINNOST A MOTIVACE  
K POHYBOVÉ AKTIVITĚ U DĚTÍ NA ZŠ VE ŠTERNBERKU**

Diplomová práce

Autor: Bc. Pavel Potěšil

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

Olomouc 2018

## **BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE**

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Pavel Potěšil

**Název diplomové práce:** Pohybová gramotnost, vnímaná účinnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí na ZŠ ve Šternberku

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2018

### **Abstrakt:**

Diplomová práce pojednává o pohybové gramotnosti, a jak se v ní žáci z druhého stupně základní školy ve Šternberku hodnotí. Na podzim roku 2017 žáci během pedagogické praxe z tělesné výchovy vyplňovali dotazník, který můžeme označit jako kanadský nástroj, podle kterého se zjišťuje sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže. Jedná se o Physical Literacy Assessment for Youth – *PLAYself*. Bylo zjištěno, že dívky jsou více pohybově aktivní v létě. Chlapci jsou aktivní spíše po celý rok. Chlapci pro svou pohybovou aktivitu preferují hřiště a dívky se zase nejvíce sebevědomě při pohybové aktivitě cítí ve vodě. Nadpoloviční většina chlapců i dívek si myslí, že jsou natolik zdatní, že mohou provozovat jakoukoliv pohybovou aktivitu, kterou si vyberou. Rozhodujícím motivem pro realizaci pohybové aktivity je u chlapců zájem o aktivitu a prožitek z ní, zatímco u dívek je dominujícím motivem lepší vzhled. Respondenti se hodnotili vysokou vnímanou účinností v oblasti vlastní efektivity. Výsledky této diplomové práce mohou být užitečné pro pedagogy i rodiče a mohou sloužit k rozvoji motivace, pohybové kompetence, sebevědomí a k získání znalostí u mládeže.

**Klíčová slova:** tělesná výchova, pohybová gramotnost, mládež, motivace, vnímaná účinnost

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovnických služeb.

## **BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION**

**Author's first name and surname:** Bc. Pavel Potěšil

**Title of the thesis:** Physical literacy, self-efficiency and motivation for physical activity in children at elementary school in Šternberk

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

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

**The year of presentation:** 2018

### **Abstract:**

The diploma thesis deals with physical literacy and how the pupils from the second grade of elementary school in Šternberk evaluated themselves. In the autumn of 2017, during the pedagogical practice of physical education, pupils filled out a questionnaire, which we can label as a Canadian tool for self-assessment of youth literacy. This is Physical Literacy Assessment for Youth – *PLAYself*. It has been found that girls are more physically active in summer. Boys are more active all year. Boys prefer to play their physical activity (PA) in the playground, and girls feel the most confident to perform their physical activity in water. Most boys and girls think they are so proficient that they can do any physical activity they choose. The most preferred motive for the physical activity is the interest and experience from activity for boys, while girls have preferred as motive for PA their appearance. In terms of general self-efficacy and physical exercise self-efficacy both boys and girls evaluate themselves very high. The results of this diploma thesis can be useful for teachers and parents and can help to develop motivation, locomotor competences, self-esteem and to gain knowledge in youth.

**Keywords:** physical education, physical literacy, youth, motivation, self-efficacy

I agree this thesis to be lent within library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením doc. Mgr. Jany Vašíčkové, Ph.D., uvedl všechny použité literární, odborné a jiné informační zdroje a dodržel zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 19. 4. 2018

.....

Rád bych poděkoval doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za její odbornou pomoc a průběžnou kontrolu při psaní diplomové práce.

## OBSAH

1 ÚVOD .....	8
2 PŘEHLED POZNATKŮ .....	9
2.1 Tělesná kultura .....	9
2.2 Tělocvičná aktivita .....	10
2.2.1 Rekrece.....	10
2.2.2 Sport.....	11
2.2.3 Tělesná výchova.....	12
2.3 Vývojová období mládeže .....	16
2.3.1 Pubescence .....	16
2.3.2 Adolescence .....	18
2.3.3 Mladší dospělost .....	19
2.4 Pohybová gramotnost .....	20
2.4.1 Atributy pohybové gramotnosti .....	23
2.5 Sebehodnocení, sebepojetí a vlastní účinnost.....	28
3 CÍLE, HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	30
3.1 Hlavní cíl .....	30
3.2 Dílčí cíle .....	30
3.3 Hypotézy.....	30
3.4 Výzkumné otázky .....	31
4 METODIKA.....	32
4.1 Výzkumný soubor.....	32
4.2 Metody sběru dat .....	32
4.2.1 Dotazník <i>PLAYself</i> .....	32
4.2.2 Dotazník motivace k pohybové aktivitě .....	34
4.2.3 Dotazník vlastní efektivity .....	35
4.3 Realizace sběru dat .....	36
4.4 Metody zpracování dat .....	36
5 VÝSLEDKY .....	37
5.1 Výzkumné otázky .....	37
5.2 Hypotézy.....	57
6 DISKUSE.....	60
6.1 Limity práce.....	64

7 ZÁVĚRY .....	65
8 SOUHRN.....	66
9 SUMMARY .....	67
10 REFERENČNÍ SEZNAM.....	68
11 SEZNAM PŘÍLOH .....	76

## 1 ÚVOD

Když se řekne pojem gramotnost, může se nám nejdříve vybavít čtenářská nebo matematická gramotnost. Mezi nejdůležitější se však řadí i pohybová gramotnost. Jako pohybově gramotného můžeme označit člověka, který zná své tělo a má o něm přehled, je si vědom svých pohybových schopností a dovedností a nese za ně odpovědnost. Dále pohybově gramotný člověk je schopen ovlivňovat svůj zdravotní stav, který povede ke kvalitnějšímu životnímu stylu (Vašíčková, 2016).

Pro vyšší pohybovou gramotnost je zapotřebí mládež podporovat k tomu, aby měla dostatek přirozeného pohybu (především chůze) a trávila svůj volný čas aktivně, nikoliv sedavým způsobem. V raném věku dítěte mají klíčovou roli jeho rodiče, kteří učí své dítě první pohybové dovednosti. Při dospívání dítěte kromě rodičů má důležitou úlohu školní tělesná výchova, zájmové aktivity a sportovní oddíly a kroužky (Vašíčková, 2016).

Jedinec, který provozuje pravidelnou pohybovou aktivitu a nevyznačuje se častým sedavým chováním, si snadněji udržuje tělesnou hmotnost v porovnání s člověkem, který má opačné návyky (Hardman & Stensel, 2009). Pohybová gramotnost dokonce souvisí s kognitivními funkcemi, což znamená, že má vliv i na výsledky žáků v jiných školních předmětech (Telford, D., Cunningham, Abhayaratna, Telford, R., & Olive, 2014).

Proto jsme se věnovali tomu, jaké mají žáci sebehodnocení v oblasti pohybové gramotnosti. Jak dále žáci hodnotí vlastní účinnost a jaká je jejich motivace k pohybovým aktivitám. U pohybové gramotnosti jsme zjišťovali, jak ji u žáků ovlivňuje okolní prostředí, do jaké roviny žáci staví pohybovou gramotnost v porovnání se čtenářskou a matematickou gramotností a jak žáci hodnotí svou tělesnou zdatnost.

Uskutečnil se sběr dotazníků u žáků na Základní škole nám. Svobody ve Šternberku. Díky tomu jsme mohli zjistit, jaký mají žáci na druhém stupni základní školy vztah k pohybovým aktivitám a jak se u nich vnímají.



## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Tělesná kultura

Podle Hodaně (2009) je tělesná kultura ucelený systém, v rámci kterého se sdružují různé organizace, které zabezpečují různorodé činnosti především pohybového charakteru. Tyto pohybové činnosti se zaměřují na komplexní rozvoj jedince, udržení a zlepšení jeho fyzické, psychické i sociální úrovně a také na dosahování maximálního sportovního výkonu.

Tělesná kultura je pojem vycházející z vědního oboru Kinantropologie, která se začala utvářet v první polovině 60. let. Již v roce 1967 se konala mezinárodní konference o konstituci této vědní disciplíny. Až v roce 1991 byl však přijat pojem kinantropologie. Tento pojem se skládá ze slov *kinésis*, *anthrôpos* a *logia*. Z řeckého překladu se jedná o pojmy „pohybovat se“, „člověk“ a „věda“. Kinantropologie je tedy „věda o pohybu člověka“. Jelikož nebylo jednotné pojmenování věd o pohybu člověka, vznikaly řady pojmů jako tělesná výchova, sport apod. V dnešní době užíváme dva termíny, a to tělesná výchova a kinantropologie (Gajda & Fojtík, 2008).

Hodaň (1997) uvádí jednotlivé části neboli subsystémy, které spadají do systému tělesné kultury. Mezi těchto sedm subsystémů, které mají mezi sebou vzájemné vztahy, patří:

- tělocvičná aktivita;
- materiální zabezpečení a zařízení;
- vzdělání kádrů;
- věda o tělesné kultuře;
- ideová, politická, zákonodárná a organizační opatření;
- ekonomická opatření;
- popularizace a propagace tělesné kultury.

## 2.2 Tělocvičná aktivita

Podle Hodaně (1997) můžeme konstatovat, že tělocvičná aktivita je suma všech provozovaných tělesných cvičení. Vychází zejména z vlastní aktivity člověka. Tělocvičná aktivita je nezákladnější oblastí tělesné kultury. Třemi stěžejními složkami tělocvičné aktivity jsou rekreace, sport a tělesná výchova.

### 2.2.1 Rekreace

Pojem rekreace z latinského slova *recreare* znamená obnovovat. Pohybové aktivity, které řadíme do rekreace, musí být realizovány v našem volném času, což znamená, že se pro ně můžeme libovolně rozhodnout. Rekreace by měla na člověka působit příjemně, být pro něj zábavou a zároveň odpočinkem. Rekreční pohybové aktivity jsou realizovány hlavně v přírodě nebo v objektech k tomu určených (Dohnal & Hobza, 2007).

Dle amerických autorů Meyera a Brightbilla (1964) je rekreace svobodně a dobrovolně realizovaná činnost ve vlastním volném času. Můžeme ji označit jako formu odpočinku. Jedinec dobrovolně zvolené aktivity spadající do rekreace volí především pro svoje uspokojení a radost.

Rekreaci můžeme také označit za činnost, kterou provádíme ve svém volném čase k osvěžení a regeneraci po pracovním vyčerpání. Regenerace je nezbytná jako protiklad jednostranného způsobu života. Náplní rekreačních aktivit může být turistika, návštěva kulturních zařízení, rekreační sport a další (Česká akademie věd, 1982).

Hobza a Rektořík (2006) popisují rekreaci podobně. Uvádějí, že rekreace má značný vliv na intelektuální, tělesný a sociální rozvoj osobnosti. Popisují rekreaci jako koncept využívání času k harmonickému rozvoji jedince – zkvalitňování tělesné, psychické i sociální stránky. Zábava a vzdělání a odpočinek jsou nejčastěji zmiňované funkce rekreace.

V našem volném času se můžeme věnovat činnostem, které nás uspokojí, baví a obnoví naše síly. Na druhé straně jsou před námi činnosti povinné a musíme je dělat, ať už chceme či nikoliv. Nelze tak jednoznačně určit, které činnosti patří do oblasti rekreace, a

kteře řadíme mezi aktivity, které jsou pro nás povinné. Každý člověk se liší od druhého, a proto má každý jiné aktivity zařazené do odlišné skupiny (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, & Pavlíková, 2002).

Je mi blízká definice podle Hodaně (1997), který uvádí, že rekreaci můžeme realizovat jakoukoliv pohybovou činností. Může sem tedy spadat aktivita jako procházka, hraní her nebo i činnosti na zahrádce ve svém volném čase.

### **2.2.2 Sport**

Choutka a Dovalil (1987) charakterizují sport jako lidskou činnost, která uspokojuje sportovce, kteří v ní nacházejí hluboké prožitky.

Dovalil (2002) označuje sport jako dobrovolnou aktivitu, u které jsme motivováni dosáhnout maximální výkonnosti, která se rozvíjí v tréninku a následně se projevuje ve sportovních soutěžích.

Je velmi obtížné určit jednotnou definici co je to sport. Níže proto uvádíme další definování tohoto pojmu od různých autorů.

Sport je druh tělocvičné aktivity, která má svá daná pravidla. Původ hledáme v tréninkovém procesu, který odráží sportovcův výkon během soutěží. Sport je uspokojená potřeba pohybu a seberealizace jedince, která se vyznačuje úsilím o dosažení co nejvyššího výkonu v soutěžních podmínkách (Hodaň, 1997).

Slovo sport pochází z angličtiny. Sportem se rozumí pohybová činnost, jež má soutěžní charakter. Sport je charakteristický tím, že jedinec usiluje o co nejlepší výkony a snaží se o přemožení soupeřů v rámci vymezených pravidel v dané sportovní disciplíně (Československá akademie věd, 1982).

Sport můžeme označit jako významný sociální jev a těžko odmyslitelnou součást dění dnešní společnosti. Sport může být zábavou pro lidi, kteří jej aktivně provozují a

věnují se mu. Zároveň může být i atraktivní pro ty jedince, kteří jej přijímají pasivně jako diváci a je pro ně náplní volného času (Slepička, Hošek & Hátlová, 2009).

Od roku 1978 je v platnosti *Mezinárodní charta TV a sportu*, kterou vydala mezinárodní organizace UNESCO. V chartě je dáno, že každý jedinec má právo na sport bez ohledu na rasu, náboženství a pohlaví. Každý člověk má dle této charty právo účastnit se tělesné výchovy, sportu a pohybové aktivity, která je nápomocna k celkovému rozvoji osobnosti (tělesné, psychické a sociální stránky) a jeho zdravotní kondice (UNESCO, 1978; in Vašíčková 2016).

### **2.2.3 Tělesná výchova**

Dva ze tří druhů tělocvičné aktivity jsme si výše definovali (rekreace a sport) a nyní si uvedeme několik vymezení posledního druhu tělocvičné aktivity – tělesnou výchovu.

Tělesná výchova je realizována prostřednictvím pedagogického procesu, ve kterém se provozují primárně tělesná cvičení sloužící k všestrannému rozvoji žáka a k formování jeho osobnosti. V rámci tělesné výchovy není pohybový výkon jedince stěžejním cílem, nýbrž jeho prostředkem (Hobza & Rektořík, 2006).

Tělesná výchova má podle Československé akademie věd (1982) za úkol podpořit komplexní rozvoj žáka, utužovat jeho zdraví, osvojit si a zlepšovat pohybové dovednosti a vést k tělesné zdatnosti. Společně se sportem a rekreací vytváří tělesná výchova sumu všech realizovaných tělesných cvičení a tvoří tak obsah tělesné kultury.

I Komeščík (2006) popisuje tělesnou výchovu velmi podobně. Uvádí, že tělesná výchova je záměrné působení na tělesný rozvoj žáka. Působí tudíž ke zlepšování zdraví a zvýšení tělesné zdatnosti. Jako důležité považuje také získání pozitivního vztahu k tělovýchovnému procesu.

Tato definice tělesné výchovy od Komeščíka (2006) je mi nejbližší a ztotožňuji se s ní.

### 2.2.3.1 Rámcový vzdělávací program ZV

Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty vytvořené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Na jejich základě si pak jednotlivé školy vytváří své Školní vzdělávací programy.

Tělesná výchova pro základní školy je upravována v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je platný od 1. 9. 2016.

Zde tělesná výchova patří do vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* společně s oborem *Výchova ke zdraví* (MŠMT, 2016).

Výchova ke zdraví vede žáky k rozvoji a ochraně zdraví v rámci všech oblastí (tělesné, psychické a sociální). Žáci se vyučují k zodpovědnosti. Vzdělávacím obsahem navazuje *Výchova ke zdraví* na další vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Tělesná výchova směřuje k tomu, aby žák poznal své pohybové možnosti a zájmy. Dále má tělesná výchova vést k poznávání účinků pohybových činností na tělesnou zdatnost. Při vzdělávání se postupuje od spontánní pohybové aktivity k řízené a výběrové činnosti. Předpokladem k tomu, aby si žáci osvojili pohybové dovednosti je to, že musí mít z pohybu a komunikace prožitek. Pokud pohybovou dovednost zvládnou, tak se jejich prožitek zpětně umocňuje. Za podstatné se považuje motivace žáků. Dále je důležité rozpoznat zdravotní oslabení žáků a provádět jejich korekci buďto v povinné tělesné výchově nebo ve zdravotní tělesné výchově. Proto je nezbytné zařazovat vyrovnávací cvičení, která jsou preventivně využívána pro všechny žáky ve výuce tělesné výchovy nebo jsou zadávána pro žáky se zdravotním oslabením. Základní vzdělávání tak vychází z poznatků lékařů a reaguje na přibývajících zdravotně oslabených žáků (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, jejíž součástí je *Výchova ke zdraví* a *Tělesná výchova*, směřuje k utváření klíčových kompetencí, a tím vede žáky zejména k:

- poznávání zdraví jako důležité hodnoty;
- pochopení, že zdraví je vyvážený stav tělesné, psychické a sociální pohody;
- zisku základní orientace mezi tím, co je zdravé a co naopak zdraví poškozuje;

- chápání zdatnosti jako významného faktoru pro výběr budoucího povolání atd.; aktivnímu zapojování do aktivit, které podpoří zdraví (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

## 2. stupeň základních škol

Ve studijním oboru Tělesná výchova u *činností ovlivňující zdraví* jsou následující očekávané výstupy:

- žák aktivně vstupuje do organizace svého režimu;
- usiluje o zvýšení tělesné kondice, volí pro to vhodný pohybový program;
- odmítá škodlivé a návykové látky, které jsou neslučitelné se sportovní etikou a zdravým životním stylem;
- bezpečné chování i v méně známém prostředí, předvídá možné úrazy a přizpůsobí tomu svou činnost (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Učivo zaměřené na zdraví jedince:

- význam pohybu – rekreační sport dívek a chlapců;
- zdravotně orientovaná zdatnost – manipulace se zatížením;
- prevence a korekce svalových dysbalancí – vyrovnávací a jiná zdravotně zaměřená cvičení;
- hygiena a bezpečnost (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Ve studijním oboru Tělesná výchova u *činností ovlivňující úroveň pohybových dovedností* jsou následující očekávané výstupy:

- žák zvládá své individuální předpoklady a dovednosti přenášet a aplikovat do soutěží a sportovních her;
- žák dokáže posoudit pohybovou činnost a určit nedostatky a možné příčiny (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Učivo zaměřené na úroveň pohybových dovedností jedince:

- pohybové hry – různé zaměření;
- gymnastika – akrobacie, přeskoky, cviky s náčiním, cviky na nářadí;
- estetické cvičení na hudbu – tance, rytmické prvky;

- úpoly – základy sebeobrany a bojových umění;
- atletika – rychlý běh, vytrvalostní běh, skok do dálky nebo do výšky, hod míčkem, vrh koulí;
- sportovní hry – herní kombinace, herní systémy, utkání dle pravidel;
- turistika a pobyt v přírodě – chůze se zátěží v terénu, táboření, ochrana přírody, orientace, ukrytí;
- plavání – další plavecké dovednosti, rozvoj plavecké vytrvalosti, branné plavání; lyžování, snowboarding, bruslení – běžecké lyžování, lyžařská turistika, sjezdové lyžování nebo jízda na snowboardu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Ve studijním oboru Tělesná výchova u *činností podporujících pohybové učení* jsou následující očekávané výstupy:

- zná a užívá názvosloví;
- naplňuje základní olympijské myšlenky;
- dohodne se na taktice a spolupráci a je schopen ji dodržet;
- zná rozdíl mezi právy a povinnostmi hráče, rozhodčího, diváka;
- sleduje prvky pohybové činnosti a zvládne je vyhodnotit;
- zvládne zorganizovat jednoduché turnaje, závody, akce na školní úrovni;
- umí zpracovat naměřená data a zvládne jejich prezentaci (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

Učivo zaměřené na činnosti podporující pohybové učení jedince:

- komunikace – názvosloví, povely, signály, gesta, grafický zápis;
- organizace prostoru a pohybových činností;
- historie a současnost sportu – významné soutěže a sportovci, olympismus;
- pravidla – her, závodů, soutěží, turnajů;
- zásady jednání v různém prostředí;
- měření výkonů – měření, evidence a následné vyhodnocení (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016).

## 2.3 Vývojová období mládeže

Za mládež můžeme považovat věkovou skupinu mezi 12 až 27 roky. Jedná se o vývojové období, které začíná pubescencí, následuje období adolescence a zasahuje do mladší dospělosti (Smolík, 2010).

Jandourek (2003) zase vymezuje období mládeže mezi 15. až 30. rok. U spodní hranice se bavíme o pubescenci a horní hranice je považována za závěrečné období mladší dospělosti, ve které je člověk většinou již ekonomicky aktivní a zakládá rodinu.

Tato kapitola tedy rozdělí vývojová období mládeže na pubescenci, adolescenci a mladší dospělost a jednotlivá věková období si charakterizujeme.

### 2.3.1 Pubescence

Období pubescence S. Freud nazývá jako genitální. Dochází také k osobní nerovnováze mezi Id a Egem (Vágnerová, 2007). Pojem pubescence vychází z latinského slova *pubes*, které v překladu znamená vousy nebo i pohlavní orgány (Helus, 2004).

Jedná se o období plné změn, a které je považováno za jedno z nejzajímavějších (Říčan, 2004). Pubescence je také označována za prvotní fázi rané adolescence nebo dospívání (Vágnerová, 2012).

V minulosti bylo u období pubescence jasně určeno, co se může a co nesmí. Období dospělosti bývalo v dřívějších dobách určováno tradičními rituály. V dnešní době je složitě určit, jak dlouho tato fáze probíhá (Boková et al., 2011).

Přesto můžeme nalézt mezi autory shodu a věkové vymezení. Pubescenci tak většinou charakterizujeme za období mezi 11 až 15 rokem, přestože nelze přesně období vymezit s ohledem na to, že každý člověk je individualita. První odlišnost nastává při porovnání mezi chlapci a děvčaty, kdy u děvčat sledujeme začátek pubescence mezi 11. až 14. rokem, zatímco u chlapců začíná pubescence mezi 13. a 14. rokem (Mečír, 1989).

Období pubescence se z pravidla rozděluje na dvě fáze:

- Prepuberta – věkové rozmezí 11 až 13 let. Nástup prepuberty začíná rozvojem sekundárních pohlavních znaků. Závěr prepuberty přichází s menarcho u děvčat a poluce u chlapců.



- Vlastní puberta – věkové rozmezí 13 až 15 let. Začíná ukončením prepuberty a končí při schopnosti reprodukce u chlapců i dívek (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Období pubescence bývá bouřlivé, plné tělesných i psychických a sociálních změn. Jde o období, kdy jedinec už není dítětem, ale zároveň ještě není považován za dospělého. Jedná se o období nejasností a jedinec se snaží zjistit, kam patří, jaká je jeho role a postavení ve společnosti (Boková et al., 2011).

Podle Eriksonovy psychosociální teorie se jedinec v období pubescence setkává s tzv. krizí identity, jež se vyznačuje zejména v sexuální, sociální a profesionální sféře (Erikson, 2002).

Následkem zrychleného růstu dochází k určitým jevům. Nejprve můžeme zmínit zhoršenou koordinaci a druhým nejvíce významným jevem je zhoršení efektivity (ekonomičnosti) práce při pohybové činnosti (Hájek, 2012).

Kromě rozvoje tělesných proporcí mají v pubescenci výrazný vliv na pohybovou gramotnost hormony (Petrovskij, 1977). Díky nestabilním náladám a postojům k pohybovým aktivitám se může snižovat motivace k fyzické zátěži (Hájek, 2012).

Fialová (2010) uvádí, že chlapci mají k pohybové aktivitě spíše kladný postoj, přestože v tomto období jsou problémy s motivací k pohybové aktivitě. Jansa a kolektiv (1994) říkají, že čím jsou žáci starší, tím více se orientují na týmové hry. Do vyučování tělesné výchovy jsou proto doporučeny závody, soutěže, pestrost a aktivity zaměřené na výkon (Fialová, 2010).

U dívek bývají větší problémy s přístupem k pohybové aktivitě. Bývají zpravidla v porovnání s chlapci více lenivé a neuvědomují si, jak je pohybová aktivita pro ně důležitá. U některých dívek může také sehrát svou roli to, aby se nezesměšnilly před kolektivem. Tyto postoje vedou k tomu, že se častěji vyhýbají výuce tělesné výchovy (Fialová, 2010). Jsou však aktivity, o které dívky jeví zvýšený zájem. Podle Frömela (1999) se jedná zejména o tanec, aerobic, plavání, bruslení a s věkem roste zájem o posilování a fitness a klesá zájem o sportovní hry a atletiku.

Většina autorů uvádí, že žáci druhého stupně základních škol mají k tělesné výchově kladný postoj (Phillips & Silverman, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007),

současně však potvrzují, že žáci postupem do vyšších tříd svůj kladný postoj k tělesné výchově ztrácejí.

### 2.3.2 Adolescence

Po pubescenci následuje období adolescence, které je charakteristické tím, že jedinec si osvojuje roli dospělého. Pojem adolescence je z latinského slova *adolescens* přeloženo jako dospívající nebo mladý (Jandourek, 2003).

Období adolescence můžeme charakterizovat za období mezi 15. až 22. rokem. Až v tomto období je charakteristické pro plnou reprodukční zralost, vyšší zájem o druhé pohlaví. Dále se dokončuje tělesný růst, ale již pomalejším tempem (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Adolescenti považují své tělo za jedno z nejdůležitějších hodnot v životě. Porovnávají se s ostatními. Hezké tělo a vzhled považují za předpoklad k úspěchu a vyšší pozici mezi vrstevníky. Jedinec může být výrazně ovlivněn kolektivem a tato „parta“ může adolescenta strhnout k jevům, které společnost neakceptuje (Macek, 1999).

Mládež v tomto období si tvoří vlastní klima a kulturu. Chtějí poznávat nové věci, experimentovat a nechtějí přebírat názory a stanoviska svých rodičů a dospělých. Erikson takové chování označuje jako psychosociální moratorium (Vašutová, 2005).

Čeští autoři zpravidla dělí období adolescence na dvě období – raná a pozdní adolescence (Vágnerová, 2012).

**Raná adolescence** se může vyznačovat tím, že zde ještě dominuje puberta. Je zde silná tendence k tomu, aby se jedinec odlišil od dětí, ale i dospělých.

**Pozdní adolescence** je již etapou pohlavního dozrání. Jedinec získává schopnost rozhodovat se samostatně a stanovuje si své hranice. Adolescent by měl zvládnout určité role, a to například dosažení zralejších vztahů s vrstevníky, být emočně nezávislý na rodičích, připravit se na rodinný život a ekonomickou nezávislost, chovat se společensky a zodpovědně (Blatný, 2010).

Jedná se o období, ve kterém se ukončuje motorický vývoj. Jednotlivé části motoriky se v období adolescence sjednocují a výsledkem je nový celek. Dochází

k celkové vyzrálosti organismu, a to jak po intelektuální, tak i emocionální stránce. Organismus adolescenta je tedy připraven k dosahování maximálních výkonů a od všestranné sportovní přípravy se nyní přechází ke specializovanému tréninku (Hájek, 2012).

Rodiče, pedagogové a trenéři mají v tomto období klíčovou roli pro rozvoj pohybové gramotnosti. Důležité jsou pohybové dovednosti, které může jedinec využít v pozdějším věku (Vašíčková, 2016).

Z dřívějších zkušeností a prožitků z pohybové aktivity by měl adolescent čerpat. Měl by si uvědomovat, co mu pohybová aktivita přinesla a co mu dále do jeho života může přinést. Adolescent má být již dostatečně zralý a informovaný, aby věděl, proč je pro něj pohybová aktivita přínosem (Čechovská & Dobrý, 2010). Také Říčan (2004) potvrzuje dostatečnou odpovědnost adolescentů a také jejich schopnost chápat pocity viny a mít smysl pro spravedlnost.

V tomto období bývají zpravidla vidět rozdíly mezi adolescenty, kteří se účastní pouze školní tělesné výchovy a mezi jedinci, kteří mimo to také provozují mimoškolní pohybovou aktivitu (Hájek, 2012).

Co se týče disproporce a disharmonie anatomické skladby těla, tak v tomto období podle Zvonaře (2011) by se měly tyto disproporce začít odstraňovat a tím se současně zvyšovat tělesná zdatnost a sportovní výkon.

### **2.3.3 Mladší dospělost**

Mladší dospělost je podle Vágnerové (2007) období mezi 20 a 40 lety. Tělesné změny v období dospělosti již nedosahují tak velkého významu jako v předchozím období. Emoce a kognitivní kompetence se však dále rozvíjí. Vznikají nové životní role. Životní hodnoty se stabilizují. Před člověkem stojí další situace a milníky jako např. zisk zaměstnání nebo manželství (Farková, 2009).

S každou negativní zkušeností zejména v oblasti vztahů a intimního života klesá dychtivost a přichází úzkost. Kladné zkušenosti zase vytváří silný pocit sebehodnocení (self-efficacy) a víru v budoucí úspěchy. Mluvíme tak o fázi intimity. Úkolem této fáze je založení stabilního vztahu, který bude do budoucna jistotou a základem spokojeného manželství. Naše vlastní účinnost silně ovlivňuje naše budoucí životní cesty (Vágnerová, 2007).

Rodiče, kteří mají vyšší self-efficacy, což znamená, že si jsou jistí vlastní účinností, tak jsou pro své děti příkladem a dalšími fázemi vývoje je provázejí příkladně bez vážných komplikací. Naopak jedinci v mladší dospělosti, kteří mají nižší self-efficacy, může být problémové zvládnout náročnější období (Bandura, 1997).

Dnešní mladá generace díky vysokoškolskému studiu opouští rodiče v pozdějším věku. S tím souvisí větší finanční problémy, pozdější zakládání rodiny a uzavírání manželství (Vágnerová, 2007).

Jestliže předchozí období a fáze se úspěšně splnili, tak během dospělosti je pohybová aktivita běžnou součástí života. Jedinec pak dokáže pohybovou aktivitu využít jako regeneraci a kompenzaci při svém volném času například s rodinou. Takto pohybově gramotný dospělý člověk předává správné pohybové zkušenosti svým dětem a nejbližším (Čechovská & Dobrý 2010).

Období dospělosti je podle Hájka (2012) vrcholem kondičních schopností, což současně znamená, že se jedná o období, ve kterém je naše pohybová gramotnost na nejvyšší úrovni.

V odborné literatuře se uvádí, že na základě našeho somatotypu, životosprávy a trénovanosti se projevují naše motorické výkony (Zvonař et al., 2011). Jedná se o celoživotní proces, kdy se učíme v oblasti pohybové gramotnosti, která je ovlivněna životním stylem (Čechovská & Dobrý, 2010).

## **2.4 Pohybová gramotnost**

Nyní si vysvětlíme pojem pohybová gramotnost. Žádné z různých definic nejsou shodné, avšak jsou si do jisté míry značně podobné. Ukážeme si některé z nich.

Pohybová gramotnost je podle Vašíčkové (2016) přirovnávána a řazena k ostatním druhům gramotnosti. Na kladné vnímání pohybových aktivit a sportu má výuka a vzdělávání v oblasti pohybu značný význam a důležitost. Za pohybově gramotného jedince můžeme považovat toho, kdo prostřednictvím motorického učení zvládá více pohybových dovedností, je si vědom zdravotních benefitů pohybové činnosti a chápe, že nese odpovědnost za své zdraví.

Člověk, který je pohybově gramotný, zvládne svůj pohybový vzorec rozčlenit na více fází, které zvládne upravovat na základě odlišných situací, které v průběhu pohybové aktivity přicházejí. Dále pohybově gramotný jedinec provádí pohybové úkony ekonomicky, a tudíž nevynaloží takové množství energie a délka provedení je optimální a zbytečně se neprodlužuje (Roučka, 2013).

Je zřejmé, že pohybová gramotnost se rozvíjí a je viditelná již od počátku vývoje člověka. Hlavním úkolem v počátcích lidské civilizace bylo přežít. To znamenalo to, že člověk nejvíce času strávil opatřením si potravy. Základnou pohybové gramotnosti byly ty nejpřirozenější pohyby člověka jako chůze, běh, skoky, plavání, jízda na koni, překonávání překážek a práce s různými předměty včetně zbraní (Kössl, Štumbauer & Waic, 2008).

Lloyd a Tremblay (2010) uvádějí, že matematická gramotnost je stejně důležitá jako pohybová gramotnost. Tito autoři říkají, že pohybová gramotnost představuje základnu úrovně tělesné výchovy. U pohybové gramotnosti jsou základem jednotlivé pohybové dovednosti, tělesná zdatnost a chování.

Lloyd a Tremblay (2010) člení pohybovou gramotnost na 4 různé oblasti, a to tělesnou zdatnost, kterou určuje kardiovaskulární systém, respirační systém, svalová síla a pohyblivost neboli flexibilita. Dále pohybové chování, čímž se rozumí znalost pohybových dovedností, alespoň těch základních. Třetí oblastí je fyzická aktivita a čtvrtou oblastí pohybové gramotnosti jsou psychosociální faktory společné s kognitivními faktory (porozumění, znalosti a postoje jednotlivce).

Primárně se pojem gramotnost překládá a označuje jako schopnost člověka umět číst, psát, počítat. Gramotnost můžeme v dnešní moderní době členit i na jiná odvětví, která jsou právě pro dnešní dobu aktuální. Máme tím na mysli například počítačovou nebo finanční gramotnost (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Gramotnost je podle Richmond, Robinson & Sachs-Israel (2008) schopnost rozeznávat (identifikovat), rozumět a pochopit, interpretovat, komunikovat, pracovat s psanými materiály, které souvisí s odlišnými kontexty. Gramotnost představuje souvislé učení a možnost začlenit se plně do společnosti a komunity lidí.

Z výše uvedeného vyplývá, že v některých zemích, které označujeme za rozvojové, se nemusí považovat gramotnost jako stěžejní pro život. Naopak, pokud se bavíme o jedinci, který je vzdělaný, tak je současně i gramotný.

Gramotnost můžeme dělit na pět základních druhů (matematickou, čtenářskou, přírodovědnou, počítačovou a finanční). Pohybová gramotnost se v základním výčtu neobjevuje, ale její dělení může být tak široké, jako je její obsah. Pohybovou gramotnost tak můžeme členit na atletickou, plaveckou, gymnastickou a další (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Za autorku konceptu pohybové gramotnosti je považována Margaret Whitehead (2001), která uvádí, že jedinec, o kterém můžeme říci, že je pohybově gramotný, tak je schopen provádět svůj pohyb energeticky úsporně (ekonomicky) i v náročnějších situacích a podmínkách, tedy v určitém diskomfortu. Dále zná zásady životosprávy, dokáže je vysvětlit ostatním a sám je dodržovat (Council of Europe, 2003).

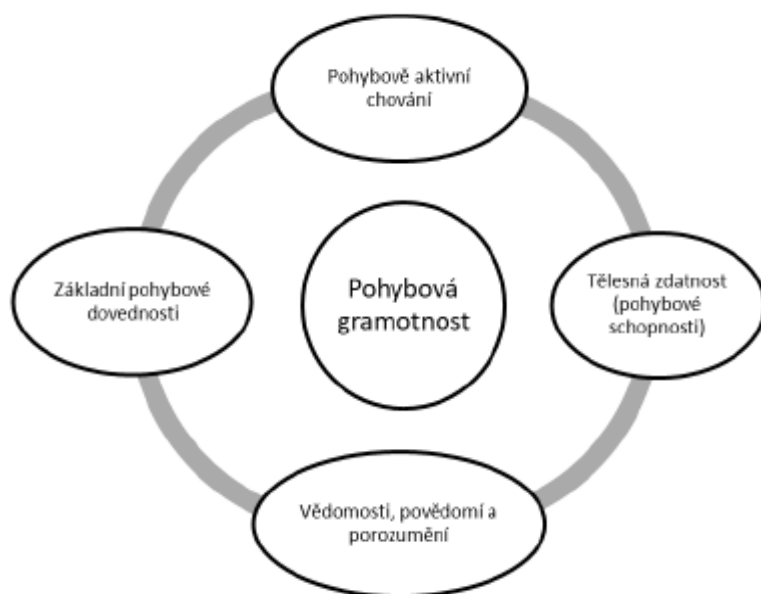
Jedinec, který je pohybově gramotný, má široké spektrum pohybových dovedností, které umí ve svém životě zužitkovat (Haydn-Davies, 2005). Pohybovou gramotnost lze chápat jako být schopen a motivován k využití svého pohybového nadání, což vede ke zvýšení kvality života (Čechovská & Dobrý, 2010).

Pohybovou gramotnost lze rozčlenit na šest vývojových stádií. Prvním stádiem je předškolní věk, druhým základní škola a třetím střední škola. Následuje období po ukončení školní docházky. Dále období dospělosti a posledním vývojovým stádiem je stáří (Čechovská & Dobrý (2010).

V období prvních čtyř let dítěte mají hlavní roli jeho rodiče, kteří mají stimulovat dítě k rozvoji pohybové gramotnosti. Tohle první období je totiž dle psychologů základem pro rozvoj pohybových schopností a dovedností jedince. Sekundární stimulaci má mateřská škola. Již v mateřské škole mohou do života dítěte vstupovat aktivity a kroužky, které rozvíjí jeho všestrannost. Pohybová gramotnost se u dítěte rozvíjí především kvůli vlivům jeho rodičů, vrstevníků a tělesné výchově (Šafaříková, 2010).

V mladším školním věku si žák osvojuje pohybové dovednosti, které jsou pro něj nové. Je schopen zvládat základní pohyby a nové pohybové prvky se snaží zkoordinovat. Pro dítě je důležité, zda má z pohybové aktivity kladný prožitek (Šafaříková, 2010).

I starší školní věk je ale pro jedince neméně důležité. Je to období, ve kterém nastávají nejen tělesné, ale i psychické změny. Dítě se postupně mění v dospělého člověka. Je třeba citlivě vysvětlit, jak je pohybová aktivita důležitá. Kromě rodičů a pedagogů mohou jedince ovlivnit i trenéři, vrstevníci nebo nějaký ze sportovních vzorů. Období předškolního vzdělávání a mladšího a staršího školního věku je stěžejní pro čerpání zkušeností v dospělosti, ve které si již každý člověk reguluje svou pohybovou aktivitu, využívají ji k regeneraci a tráví pohybem svůj volný čas (Čechovská & Dobrý, 2010).

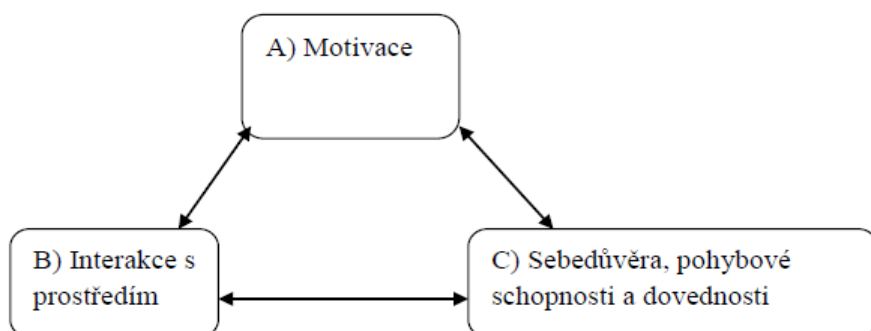


Obrázek 1: Pohybová gramotnost a její činitele (Vašíčková, 2016, 31)

Podle Vašíčkové (2016) jsou na tomto schématu znázorněny čtyři složky, které se vzájemně ovlivňují, doplňují a společně utváří naši komplexní pohybovou gramotnost.

#### 2.4.1 Atributy pohybové gramotnosti

Vašíčková (2016) také uvádí tři atributy, které určují naši pohybovou gramotnost. Níže jsou zobrazeny v rámci schématu a v následujících kapitolách si je popíšeme.



Obrázek 2: Atributy pohybové gramotnosti a jejich vztahy (Vašíčková, 2016, 20)

### 2.4.1.1 Motivace

Slovo motivace je z latinského pojmu *movere*, což v překladu znamená pohybovat se a jedná se o obecné označení všech událostí, které podněcují lidskou aktivitu.

Dalším základním pojmem je slovo motiv. Motiv chápeme za jakousi vnitřní sílu neboli pohnutku. Tato pohnutka ovlivňuje naše chování. Je to vnitřní snaha o dosažení daného cíle. Pokud máme něčeho nedostatek nebo nadbytek, tak je tím narušena rovnováha organismu. Jakmile uspokojíme naši potřebu, rovnováha se uspokojením potřeby obnovuje (Machač, Hoskovec & Macháčová, 1985; Kohoutek, 2000).

Motiv bývá právě příčinou toho, jakým způsobem člověk jedná. Motiv je popisován jako uvědomění si cíle, který umožňuje člověku vykonání dané činnosti (Blahutková et al., 2005).

Zdrojem motivace kromě motivů (tedy vnitřní pohnutky) jsou také potřeby, incentive a zájmy. Potřeba se projevuje pocitem nedostatku nebo nadbytku. Incentivu můžeme označit jako pobídku, čímž myslíme vnější podnět, který může uspokojit naše potřeby. Zájem pak plyne z lidské potřeby.

Nejnámější hierarchií potřeb je asi Maslowova hierarchie (pyramida) potřeb, která říká, že pokud není uspokojena základní potřeba nebo potřeba nižší, nemůže být uspokojena potřeba vyšší (Nakonečný, 2014; Hartl & Hartlová, 2015).

Tělesný pohyb je jedna ze základních potřeb člověka. Při tělesné aktivitě se promítá mnoho motivů, kterými může být například emocionální motiv, motiv prestiže nebo motiv,



že chci něčeho dosáhnout nebo motivem může být společenský kontakt (Slepička et al., 2011).

Sportovní výkon je momentálním projevem a konečným výsledkem v určitém sportovním odvětví. Právě sportovní výkon úzce závisí na pohybových schopnostech a motivaci. Mezi výkonem a motivací je úzký vztah, který je vyjádřen tzv. Yerkes-Dodsonovým zákonem. Ten říká, že příliš nízká úroveň motivace je spojena s apatií a nízkou snahou ke sportovnímu výkonu. Příliš vysoká motivace se může přeměnit až v agresivitu a toto „přemotivování“ se na výkonu může negativně podepsat. Jako optimální aktivační úroveň je tak považována střední úroveň (Nakonečný, 1997).

U výkonové motivace můžeme rozlišit dvě základní potřeby. Buďto potřeba dosažení úspěchu nebo potřeba vyhnout se neúspěchu. Dále autoři motivaci často rozdělují na tři typy. Motivace, která je orientovaná na:

- schopnost;
- úkol;
- sociální uspokojení (Blahutková et al., 2005).

Dalším často používaným dělením je, že motivaci můžeme členit na vnitřní a vnější. Kdy vnitřní motivace je charakteristická tím, že vychází přímo z nás (vlastní rozhodnutí), přičemž vnější motivace jsou vlivy z vnějšího okolí jako například peněžní odměna nebo vliv trenéra, pedagoga či rodičů (Tod et al., 2012).

#### **2.4.1.2 Prostředí**

Člověk je neustále ovlivňován okolím okolo něj. Již od malička se jedinec adaptuje pomocí regulačních mechanismů na vnější prostředí, se kterým je v kontaktu.

Mezi vnější prostředí a vlivy, které na nás působí, můžeme zařadit počasí – jaká je teplota ovzduší nebo síla větru. Dále na nás působí gravitační síla. Když provozujeme tělocvičnou aktivitu, tak vždy se pohybujeme na určitém povrchu, ten může být tvrdý, měkký, hladký apod. Tento povrch jakožto vnější podmínky také ovlivňuje náš tělesný výkon. Také z okolního prostředí můžeme zmínit takové, které disponuje pevně umístěnými objekty nebo naopak s nástroji a náradím, které můžeme přemístit. Prostředí, které na nás působí, může být i nepředvídatelné a často se měnit (Vašíčková, 2016).

### 2.4.1.3 Pohybové schopnosti a dovednosti

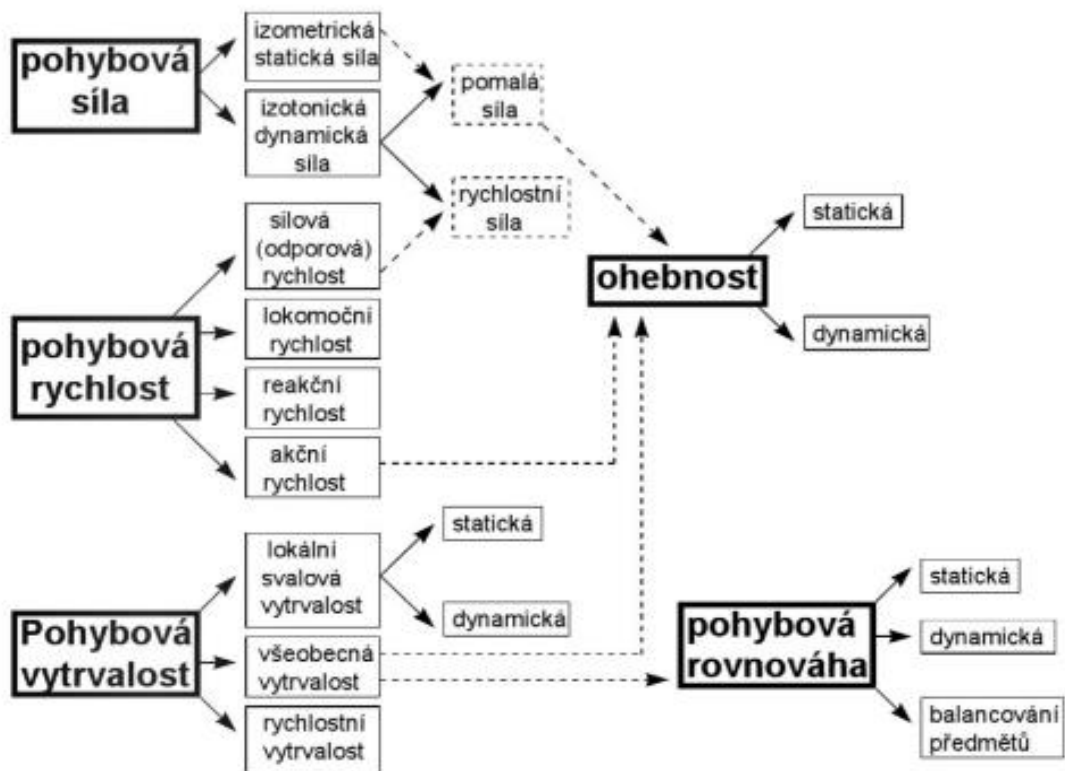
Podle Měkoty a Blahuše (1983) je pohybová gramotnost soubor všech pohybových dovedností, které vychází z pohybových schopností. Pohybová dovednost je podle Měkoty (2007) pohotovost k provádění určité činnosti. Zatímco pohybová schopnost je souhrn vrozených předpokladů k provedení pohybové činnosti.

Při nácviku pohybových dovedností rozvíjíme pohybové schopnosti a naopak. Můžeme tudíž říci, že pro pohybovou dovednost jsou základem právě pohybové schopnosti. Rozdílem je, že pohybové schopnosti jsou podmíněné geneticky a pohybové dovednosti postupem života získáváme (Měkota & Novosad, 2005; Měkota & Cuberek, 2007; Suchomel, 2006).

Základními pohybovými dovednostmi je házení a chytání, dále kutálení, šplh, zvedání a nošení, balancování, skákání, plazení, chůze a běh (Měkota, 2007).

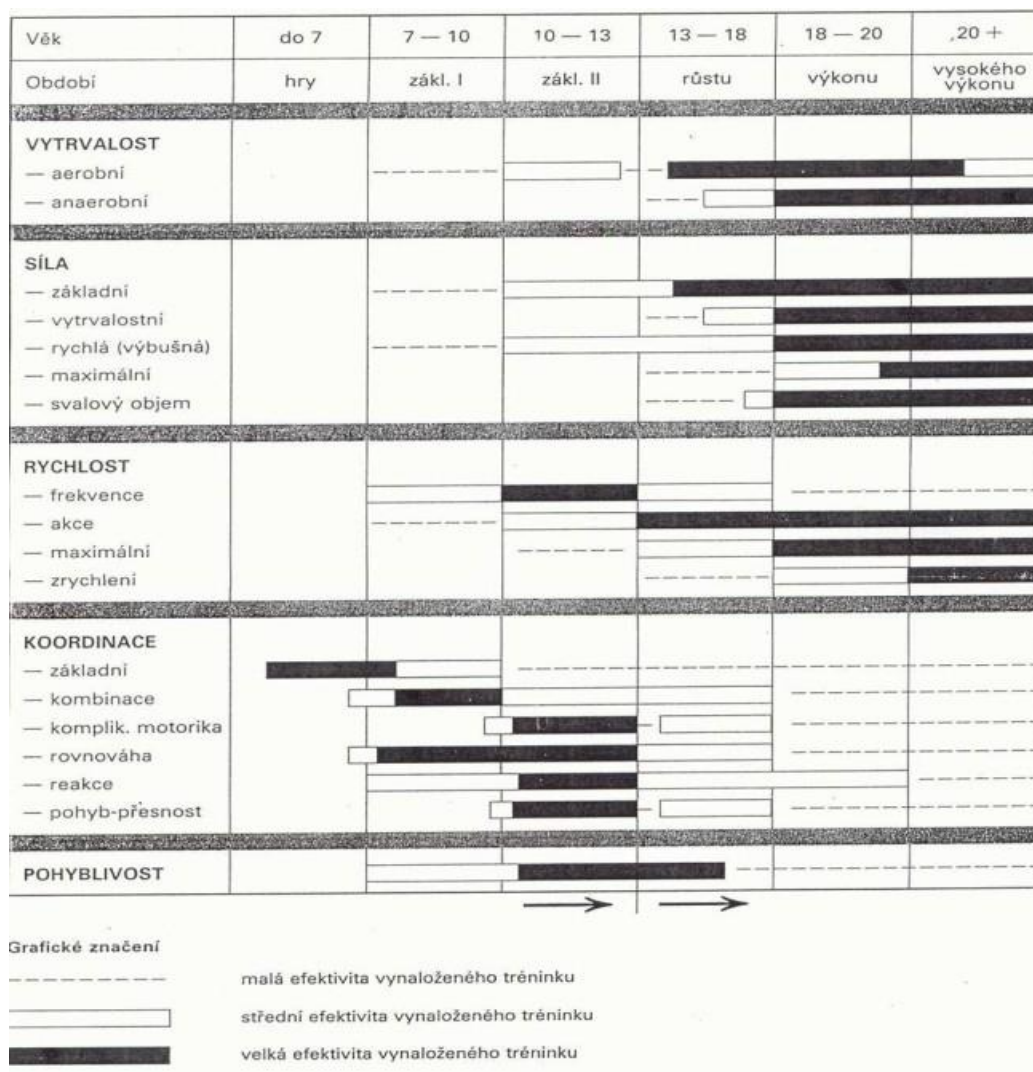
Pohybové schopnosti se nejčastěji dělí na kondiční pohybové schopnosti a koordinační schopnosti. Do kondičních schopností patří silové, vytrvalostní a rychlostní schopnosti. Do koordinačních spadá obratnost a částečně i rychlost. Pak můžeme vyčlenit i kondičně-koordinační pohybové schopnosti, do kterých řadíme pohyblivost (flexibilitu) a rovnováhu (Měkota, 2007).

Tyto pohybové schopnosti se člení na více druhů a jsou zobrazeny na následujícím schématu.



Obrázek 3: Pohybové schopnosti a jejich další členění (Rychtecký & Fialová, 2002).

U jednotlivých pohybových schopností můžeme vymezit tzv. senzitivní období, což jsou období, u kterých je rozvoj daných schopností nejvhodnější.



Obrázek 4: Senzitivní období pro jednotlivé pohybové schopnosti (Perič, 2008).

## 2.5 Sebehodnocení, sebepojetí a vlastní účinnost

Podle Vašíčkové (2016) je sebepojetí jedním z atributů pohybové gramotnosti. Někteří autoři pojmy sebehodnocení a sebepojetí spojují, vidí je jako tzv. sebesystém či považují je za synonyma (Výrost & Slaměník, 2009; Konzelmann & Lehrer, 2011). Jiní autoři zase uvádí, že sebehodnocení je dílčím aspektem sebepojetí (Blatný & Plháková, 2003; Vágnerová, 2010). Přestože se hovoří o pojmech, které jsou si odlišné, tak co se týče definic, bývá jejich vysvětlení totožné (Blatný, 2010; Říčan, 2007).

Blatný a Plháková (2003) popisují sebepojetí jako hodnocení a představy, které jedinec o sobě má. Výrost a Slaměník (2009) definují pojem sebehodnocení jako součást sebesystému, prostřednictvím kterého máme poznatky o vlastním „já“.

Sebepojetí představuje celkové pojetí vlastního „já“, které vychází ze zkušeností i názorů ostatních. Tělesné sebepojetí je už hodnocení vlastního těla a je tak dílčí část našeho celkového sebepojetí (Fialová, 2001).

Dále Fialová (2001) člení naše sebepojetí na tři jednotlivé složky, kterými jsou zdraví, vzhled a zdatnost. Význam jednotlivých složek celkového sebepojetí se v průběhu našeho života mění a je také rozdílný u mužů a žen. Všechny tyto složky jsou pro sebepojetí člověka zásadní a pohybová aktivita je určující jak pro zdraví a zdatnost, tak i pro náš vzhled.

Jak již bylo výše zmíněno, tak odlišná pohlaví mají tělesné sebepojetí také odlišné. Chlapci a dívky na základní škole odlišně hodnotí tělesnou atraktivitu na základě svých tělesných proměn. Chlapci jsou zaměřeni především na svalovou sílu a dívky hodnotí zejména svůj vzhled. Obecně muži jsou v tělesné atraktivitě sebevědomější. Ženy se hodnotí spíše podle štíhlosti (Kolář & Dylevský, 2001 in Trunečková, 2016).

Podobným pojmem, se kterým se v naší práci setkáme je *vlastní účinnost* (angl. self-efficacy). Jestliže má jedinec vysoké přesvědčení o vlastní účinnosti, tak se rychle vzpamatovává z výkonů, které se mu nevydařily, náročné situace bere jako výzvy a při překonávání překážek disponuje vyšší vytrvalostí. Dále můžeme říct, že člověk s vysokou vlastní účinností (vysokým self-efficacy) lépe zvládá své emoce, lépe se staví náročnějším životním nástrahám a má menší sklony k depresím (Hoskovcová, 2006).

Vlastní účinnost můžeme definovat jako víru ve vlastní schopnosti. Můžeme ji stavět do úrovně *jednání*, dále *motivační* a *emoční* úrovně (Bandura, 1986; Bandura, 1997).

### 3 CÍLE, HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

#### 3.1 Hlavní cíl

Cílem této práce je zjistit, jak se žáci na základní škole hodnotí v oblasti pohybové gramotnosti.

#### 3.2 Dílčí cíle

Zrealizovat se žáky sběr dat a z těchto získaných dat zjistit:

- jakou pohybovou aktivitu žáci upřednostňují v závislosti na ročním období;
- jakou pohybovou aktivitu žáci upřednostňují v závislosti na okolním prostředí;
- sebehodnocení pohybové gramotnosti;
- motivaci žáků k pohybové aktivitě;
- vnímanou vlastní účinnost.

#### 3.3 Hypotézy

**H0<sub>1</sub>:** Chlapci i dívky budou v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahovat stejného skóre.

##### Vysvětlení:

Nezávislá proměnná – pohlaví

Závislá proměnná – skóre v dotazníku Sebehodnocení pohybové gramotnosti

V případě, že nebude nulová hypotéza přijata, budeme testovat alternativní hypotézu:

**HA<sub>1</sub>:** Chlapci v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahují vyššího celkového skóre než dívky.

**H0<sub>2</sub>:** Chlapci i dívky se neliší v celkovém skóre týkající se motivace k pohybové aktivitě.

##### Vysvětlení:

Nezávislá proměnná – pohlaví

Závislá proměnná – celkové skóre z dotazníku MPAM-R

V případě, že nebude nulová hypotéza přijata, budeme testovat alternativní hypotézu:

**HA<sub>2</sub>:** Celkové skóre z dotazníku o motivaci k pohybové aktivitě bude u chlapců vyšší než u dívek.

**H03:** Chlapci mají s dívkami shodné celkové skóre ve vnímané vlastní účinnosti.

**Vysvětlení:**

Nezávislá proměnná – pohlaví

Závislá proměnná – celkové skóre z dotazníku obecné a specifické vlastní efektivity

V případě, že nebude nulová hypotéza přijata, budeme testovat alternativní hypotézu:

**HA3:** Chlapci mají vyšší vnímanou vlastní účinnost než dívky.

Pro zamítnutí nulové a potvrzení alternativní hypotézy musí být výsledek mezi chlapci a dívky větší než 5 % z maximálního dosažitelného skóre.

### 3.4 Výzkumné otázky

**VO 1:** V jakém ročním období jsou žáci aktivnější?

**VO 2:** Jaké prostředí žáci upřednostňují pro pohybovou aktivitu?

**VO 3:** Hodnotí se chlapci v sebehodnocení pohybové gramotnosti lépe než dívky?

**VO 4:** Jaké sociální prostředí je důležité pro rozvoj jednotlivých druhů gramotností?

**VO 5:** Hodnotí se žáci jako dostatečně zdatní pro pohybové aktivity, které si zvolí?

**VO 6:** Co je hlavním motivem žáků vedoucím k pohybové aktivitě?

**VO 7:** Jak se žáci hodnotí v oblasti obecné vlastní efektivity?

**VO 8:** Jak žáci hodnotí vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit?

**VO 9:** Existuje vztah mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a self-efficacy?

## **4 METODIKA**

### **4.1 Výzkumný soubor**

Výzkumným souborem byli žáci ze Základní školy nám. Svobody ve Šternberku, kteří byli dotazováni v časovém období od 25. září do 20. října 2017. Jednalo se o povinnou učitelskou praxi studenta navazujícího magisterského studia na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Celkem bylo osloveno 84 žáků druhého stupně základní školy ve věkovém rozmezí 12 až 16 let. Z 84 žáků bylo 52 chlapců a 31 dívek. Z tohoto počtu oslovených žáků 2 chlapci nevyplnili všechny dotazníky, z čehož plyne response rate ve výši 97,6 %. Dotazníky k motivaci k PA a vnímané vlastní účinnosti vyplnilo 82 z oslovených 84 žáků. Tito dva žáci byli u dvou dotazníků vyřazeni.

### **4.2 Metody sběru dat**

Výzkumná část této diplomové práce byla realizována dotazníkovou formou. Níže jsou popsány jednotlivé dotazníky, které byly při výzkumu použity.

#### **4.2.1 Dotazník *PLAYself***

Dotazník *PLAYself* spadá do kanadského programu PLAY, který se skládá z vícera nástrojů, které slouží k zjištění výsledků ve výzkumech zabývajících se vzděláváním a sportovními programy. Mezi nástroje tvořící program PLAY patří *PLAYbasic*, *PLAYfun*, *PLAYparent*, *PLAYcoach*, *PLAYself* a *PLAYinventory*. Dotazník, jenž byl rozdán respondentům k vyplnění, spadá do *PLAYself tools*.

Tento dotazník je doporučován výchovně-vzdělávacím pracovníkům, kteří nějakým způsobem pracují s mládeží. Je tedy určen pro pedagogy, trenéry a různé vedoucí pohybových aktivit. V dotazníku je 21 otázek, na které respondent reaguje určitou mírou souhlasu nebo nesouhlasu. Primárním úkolem souboru PLAY je zlepšit u mládeže tzv. pohybovou pohodu, a to nejen fyzickou, ale i mentální (Kriellaar, 2013).

Než se zahájí vyplňování dotazníku, je zapotřebí, aby zadavatel sdělil respondentům základní informace.



1. Nejsou žádné odpovědi, které bychom mohli označit za špatné nebo dobré.
2. Žák má vyplňovat dotazník na základě vlastních postojů, nikoliv opisovat.
3. Pokud žák nerozumí dané otázce, měli bychom asistovat a vysvětlit mu ji.

Dotazník *PLAYself* se člení na čtyři sekce:

1. Prostředí
2. Sebehodnocení pohybové gramotnosti
3. Srovnání pohybové gramotnosti s gramotností:
  - čtenářskou;
  - matematickou;
  - pohybovou.
4. Tělesná zdatnost (Kriellaar, 2013).

#### 4.2.1.1 Prostředí

- Jedná se o otázky a tvrzení číslo 1–6.

Tato část zjišťuje, zda je žák pohybově aktivnější v létě nebo v zimě nebo zda se považuje za pohybově aktivní po celý rok. Dále tento úsek dotazníku zjišťuje, jestli se jedinec cítí více sebevědomě na hřišti, v tělocvičně, v přírodě, ve vodě, na ledě nebo na sněhu.

#### 4.2.1.2 Sebehodnocení pohybové gramotnosti

- Jedná se o otázky a tvrzení číslo 7–18.

Další část dotazníku *PLAYself* se věnuje tomu, jaké mají žáci sebehodnocení ve vlastní schopnosti a jak si věří, že v daných situacích uspějí.

Při výpočtu celkového skóre jsme hodnotili odpovědi následovně:

- Vůbec to není pravda = 0
- Obvykle to není pravda = 1
- Pravdivé = 2
- Velmi pravdivé = 3

**Poznámka:** U otázky č. 13 je hodnocení opačné.

#### 4.2.1.3 Srovnání jednotlivých gramotností

- Jedná se o otázky číslo 19–21.

Vedle pohybové gramotnosti zde srovnáváme i gramotnost čtenářskou a matematickou.

Zjišťujeme, do jaké úrovně respondent tyto jednotlivé gramotnosti staví a jaké tedy upřednostňuje.

#### 4.2.1.4 Tělesná zdatnost

V dotazníku zjišťujeme i tělesnou zdatnost žáků, jelikož ta se nemusí rovnat pohybové gramotnosti. To, že žák je pohybově gramotný, neznamená, že musí být zdatný a naopak. Pro optimální tělesný rozvoj je tak vedle pohybové gramotnosti klíčová i zdatnost (Canadian Sport for Life, 2013).

#### 4.2.2 Dotazník motivace k pohybové aktivitě

Tento dotazník pod zkratkou MPAM-R je určen k tomu, abychom zjistili, z jakých důvodů lidé provozují pohybové aktivity, proč se věnují sportu a tělesným cvičení. Dotazovaný jedinec při vyplňování dotazníku odpovídá vzhledem k pohybové aktivitě, která je pro něj prioritní. Svě odpovědi tedy vztahuje na pohybové činnosti a sport, kterému se věnuje nejvíce (Ntoumanis, 2001).

Dotazník zahrnuje 30 tvrzení, které lze shrnout do pěti skupin motivů, které říkají, proč se člověk zapojuje do sportu a cvičení. Dotazník má jednotlivá tvrzení rozdělena pomocí sedmi bodů dle Likertovy škály (1 = vůbec není pravda; 7 = velmi pravdivé).

Níže si uvedeme jednotlivé skupiny motivů.

- A. Zájem/prožitek** (tvrzení č. 2, 7, 11, 18, 22, 26 a 29). Tento motiv znamená, že jedinec je pohybově aktivní proto, že má z této činnosti prožitek a potěšení. Pohybová aktivita je pro tohoto člověka příjemná a zajímavá.

- B. Kompetence/výzva** (tvrzení č. 3, 4, 8, 9, 12, 14 a 25). Jedná se o motiv převažující u člověka, který je pohybově aktivní proto, aby se naučil nové dovednosti, a chce se zlepšovat a přijímat nové výzvy s danou pohybovou činností.
- C. Vzhled** (tvrzení č. 5, 10, 17, 20, 24 a 27). Jde o motiv, díky kterému je člověk pohybově aktivní, aby lépe vypadal, dosáhl na svou cílovou tělesnou hmotnost a zvýšil svou atraktivitu.
- D. Zdatnost** (tvrzení č. 1, 13, 16, 19 a 23). Pokud respondent u tohoto souboru tvrzení volí vyšší hodnoty, značí to o něm, že si chce udržet či zvýšit kondici, chce se cítit plný energie a síly.
- E. Sociální motiv** (tvrzení č. 6, 15, 21, 28 a 30). Tento motiv nám říká, že poznávat nové lidi a trávit svůj volný čas s přáteli je nejsilnějším motivem, který člověka podněcuje k provozování pohybové činnosti (Ntoumanis, 2001).

Pro výzkumné potřeby je u dotazníku vypočítán Cronbach's alpha o hodnotě 0,80. Pro jednotlivé skupiny motivů jsou spočítány vnitroskupinové korelační koeficienty:

- Zájem = 0,83;
- Kompetence = 0,88;
- Vzhled = 0,61;
- Zdatnost = 0,83;
- Sociální motiv = 0,62 (Ntoumanis, 2001).

#### 4.2.3 Dotazník vlastní efektivity

Jelikož větší část vědeckých studií zabývajících se sebehodnocením (self-efficacy) měří specifické sebehodnocení, které ukazuje, jaké jsou naše představy o vlastních schopnostech ve specifických situacích, je vyšší zájem o studie měřící generalizované tedy obecné vnímání osobní úspěšnosti v self-efficacy (Schwarzer, 1992).

Dotazník obecné vlastní efektivity, který jsme pro náš výzkum u žáků na základní škole použili, měří, do jaké míry jsou respondenti přesvědčení o tom, že zvládnou reagovat na nové či náročné situace, a jak se vypořádávají s překážkami.

Respondenti při vyplňování dotazníku reagují na deset tvrzení a výroků, které se vztahují k obecné vnímané účinnosti. Jejich úkolem je určit, do jaké míry platí u nich dané tvrzení. Vyplnění dotazníku trvá 2-3 minuty. Respondent své odpovědi nanáší na tuto čtyřbodovou škálu: 1 = naprosto nesouhlasím; 2 = spíše nesouhlasím; 3 = spíše souhlasím; 4 = naprosto souhlasím. Skóre dotazníku se tedy ve výsledku pohybuje mezi hodnotou 10 a 40.

Tato škála dotazníku se zatím testovala pouze v Německu. I když začíná být více využívána, neexistují jiná psychometrická data v anglické literatuře. Přestože tento nástroj lze srovnávat s některými dalšími zvláště u sebehodnocení, tak přestože jsou si podobné, Schwarzer (1992) doporučuje jejich oddělení.

### **4.3 Realizace sběru dat**

Sběr dat probíhal, jak už bylo výše zmíněno, v rámci pedagogické praxe z tělesné výchovy, a to v závěrečných 15 minutách vyučovací jednotky. S tímto vyplňováním dotazníků byli seznámeni všichni pedagogové, kteří v daných vyučovacích jednotkách byli ve funkci odborného dozoru. Před rozdělením dotazníků byli všichni žáci seznámeni s pokyny a byly jim sděleny informace ohledně tohoto výzkumu.

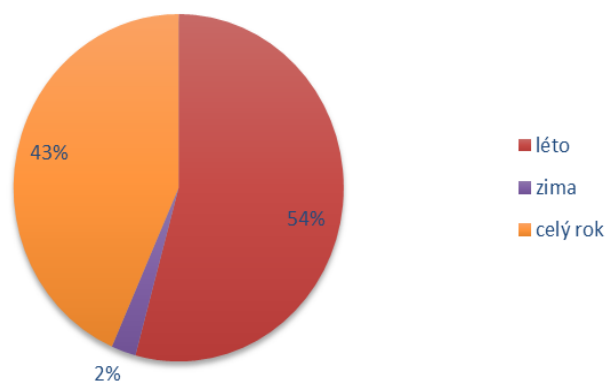
### **4.4 Metody zpracování dat**

Získaná data byla z vybraných dotazníků přepsána do tabulky v MS Excel a k odpovědím bylo přiřazeno bodové ohodnocení podle dotazníku *PLAYself*. Jednotliví žáci i jejich pohlaví bylo pro lepší práci očíslováno. Výsledné hodnoty se převedly na procenta zaokrouhlená na celé jednotky. Tyto údaje se následně prezentovaly v grafické podobě. Jednotlivé výsledky se mezi sebou porovnávaly a při zjišťování vztahu mezi pohybovou gramotností a vlastní účinností žáků byl pro výpočet zvolen Pearsonův korelační koeficient v softwaru STATISTICA.CZ.

## 5 VÝSLEDKY

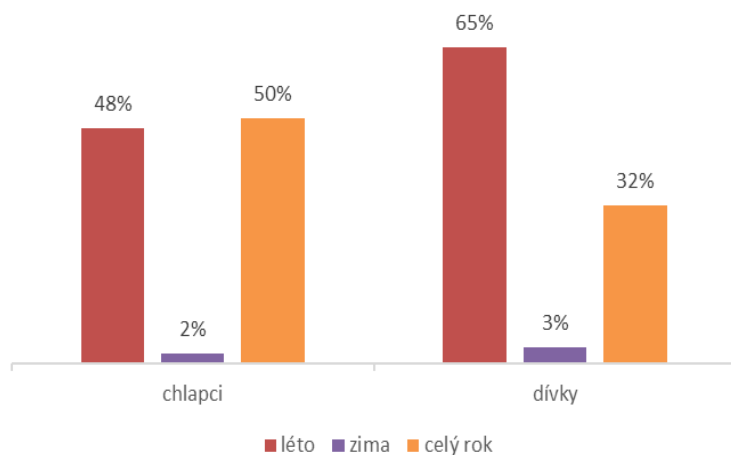
### 5.1 Výzkumné otázky

#### VO 1: V jakém ročním období jsou žáci aktivnější?



Obrázek 5: Preference ročního období všech respondentů.

Pouze 2 % žáků jsou pohybově aktivnější v zimě, 43 % žáků je pohybově aktivní po celý rok a 54 % žáků upřednostňuje pohybovou aktivitu v létě.



Obrázek 6: Preference ročního období u chlapců a dívek

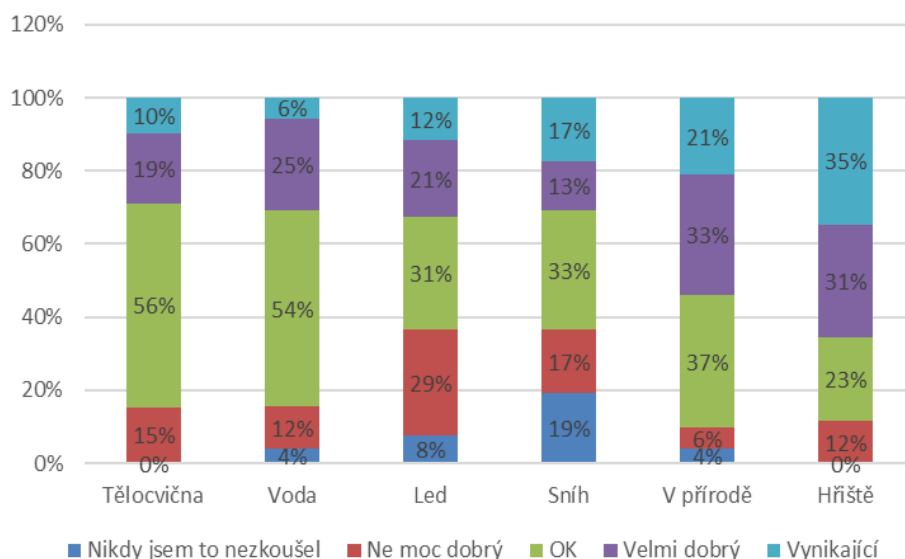
Z chlapců 2 % preferuje aktivity v zimě, 50 % je pohybově aktivní celoročně a 48 % chlapců preferuje pohyb v létě.

Dívky se v porovnání s chlapci liší výrazně mezi letním a celoročním pohybem. V létě je raději pohybově aktivních 65 % dívek a celoročně jen 32 % z dotázaných dívek.

## VO 2: Jaké prostředí žáci upřednostňují pro pohybovou aktivitu?

Podle PLAYself Workbook za přijatelné označujeme hodnocení jako „*velmi dobrý*“ a „ *vynikající*“. Takové hodnocení znamená, že se žák při pohybové aktivitě v daném prostředí cítí dostatečně jistý a schopný.

Pokud žák zvolil hodnocení jako „*OK*“, „*ne moc dobrý*“ nebo „*nikdy jsem to nezkoušel*“, tak ve svých schopnostech potřebuje podpořit.

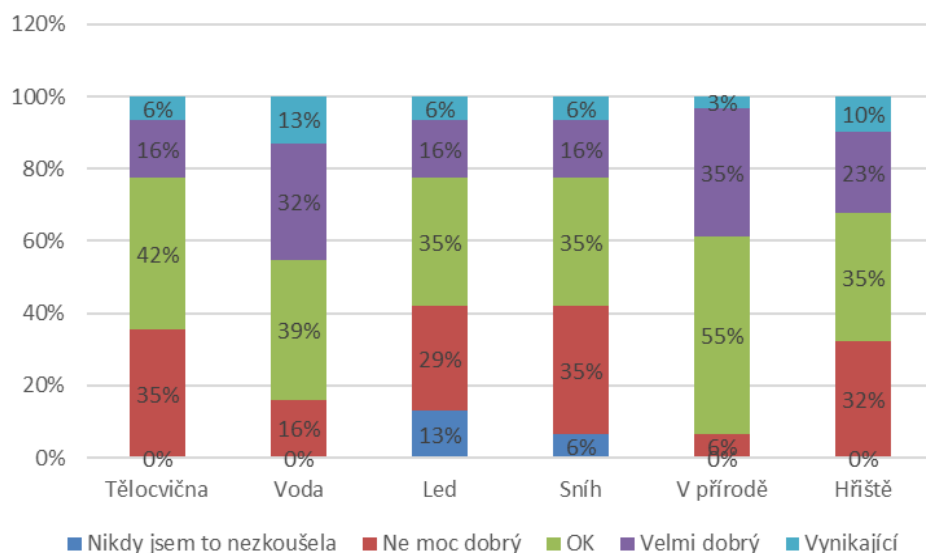


Obrázek 7: Hodnocení prostředí pro pohybovou aktivitu u chlapců

Tělocvičnu jako prostředí pro pohybovou aktivitu hodnotí 29 % chlapců za přijatelné. Ve vodě se cítí schopně 31 % chlapců. Led hodnotí přijatelně 33 %. Sněhové prostředí je přijatelné pro 30 % chlapců. V přírodě se cítí schopně 54 % chlapců a na hřišti ještě více, a to 66 % chlapců.

Naopak chlapců, kteří by potřebovali podpořit své pohybové schopnosti v tělocvičně je 71 %. V případě vodního prostředí takhle hodnotilo 69 % z nich. Na ledním prostředí si není úplně jisto 67 % chlapců. Na sněhu pak 70 %, v přírodě 46 % a na hřišti se cítí nejistě jen 34 % dotázaných chlapců

Zajímavostí je, že 19 % chlapců nikdy nezkoušelo PA na sněhu.



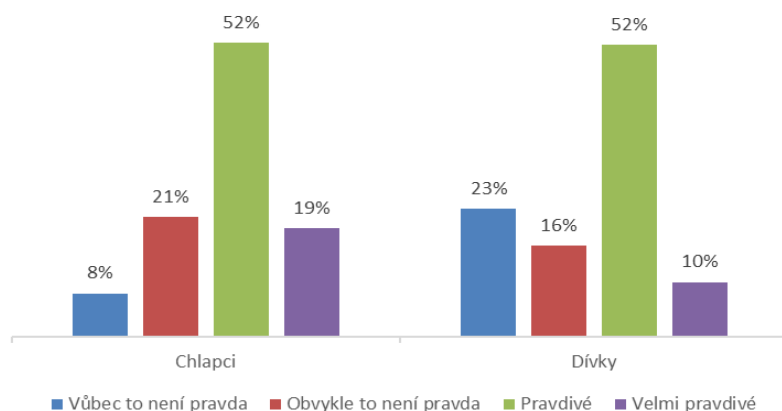
Obrázek 8: Hodnocení prostředí pro pohybovou aktivitu u dívek

Tělocvičnu jako prostředí, které je přijatelné pro pohybovou aktivitu hodnotilo 22 % dívek. Vodní prostředí je přijatelné pro 45 % dívek. Na ledě i na sněhu se cítí sebejistě 22 % dívek, což je stejný poměr jako u aktivity v tělocvičně. V přírodě se cítí přijatelně nejvíce dotázaných dívek, a to 38 % a na hřišti 33 %.

Pouze prostředí na ledu (13 %) a na sněhu (6 %) označily dívky odpovědí „nikdy jsem to nezkoušela“.

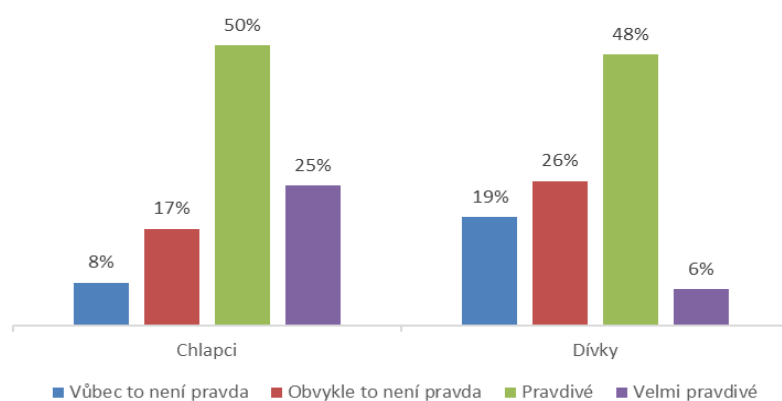
### VO 3: Hodnotí se chlapci v sebehodnocení pohybové gramotnosti lépe než dívky?

Za vyšší skóre považujeme odpovědi „pravdivé“ a „velmi pravdivé“. Do nižšího skóre spadají odpovědi „obvykle to není pravda“ a „vůbec to není pravda“. Výjimkou je otázka č. 13, kde se odpovědi hodnotí opačně.



Obrázek 9: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 7: „Netrvá mi dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu“.

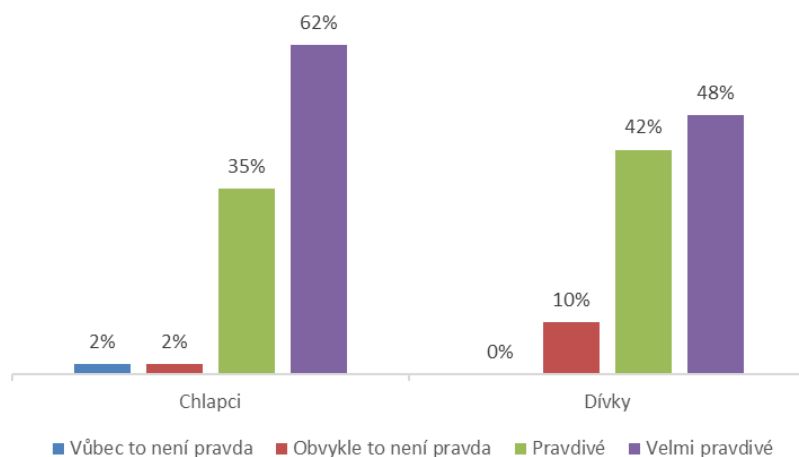
Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky. U chlapců je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 71 %, zatímco u dívek 62 %.



Obrázek 10: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 8: „Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci“.

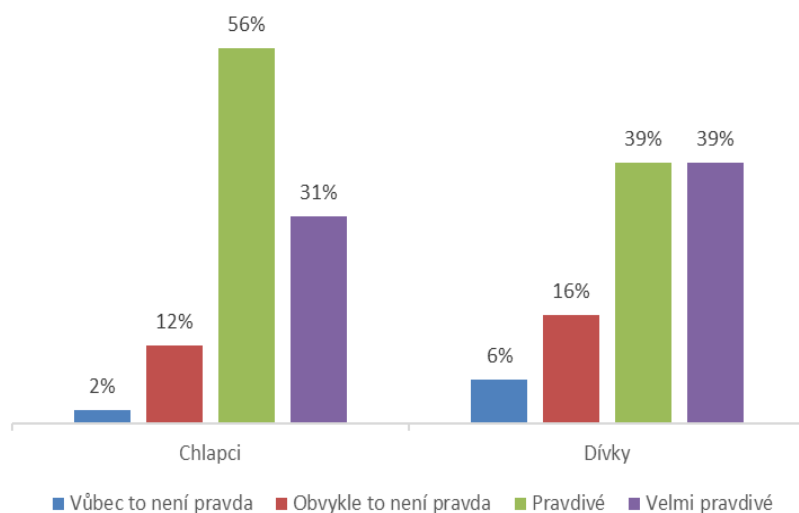
Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 75 %, zatímco u dívek 54 %.





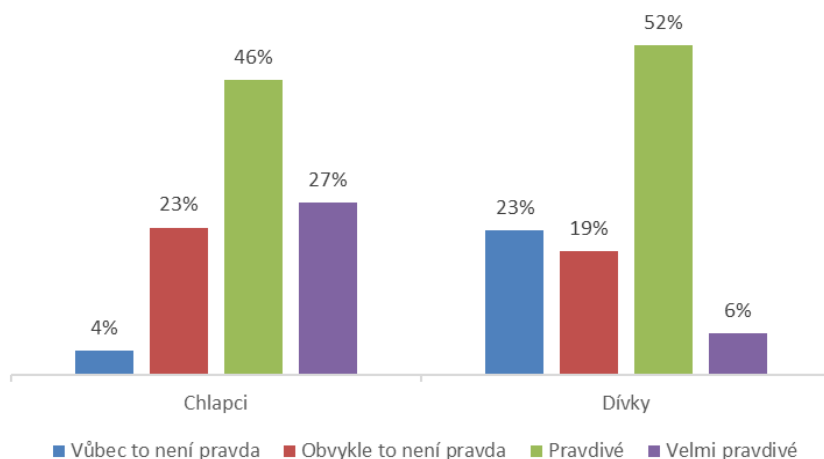
Obrázek 11: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 9: „Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 97 %, zatímco u dívek 90 %.



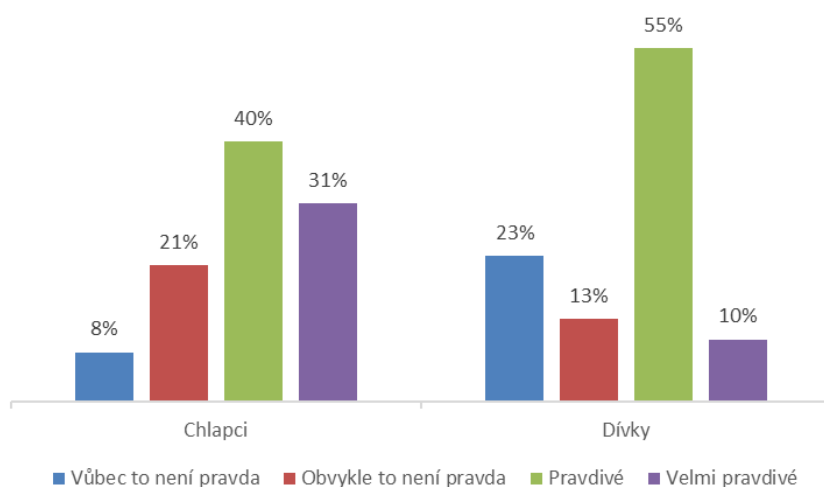
Obrázek 12: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 10: „Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 87 %, zatímco u dívek 78 %.



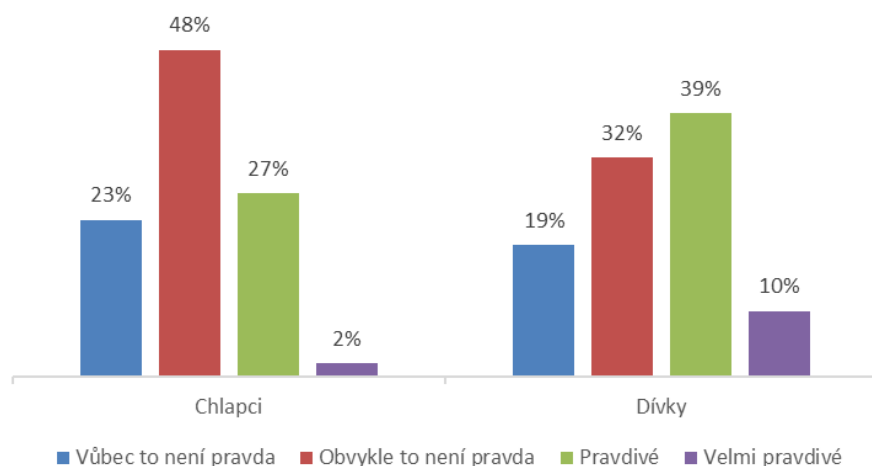
Obrázek 13: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 11: „Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 73 %, zatímco u dívek 58 %.



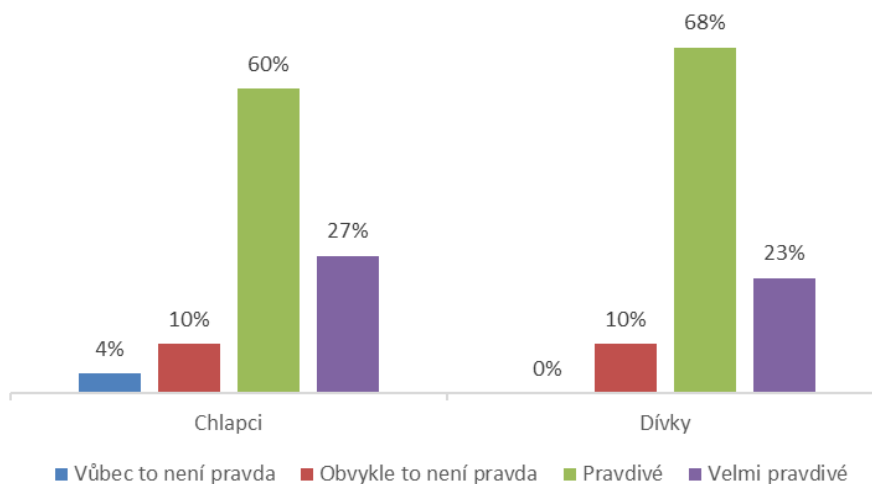
Obrázek 14: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 12: „Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberu“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 71 %, zatímco u dívek 65 %.



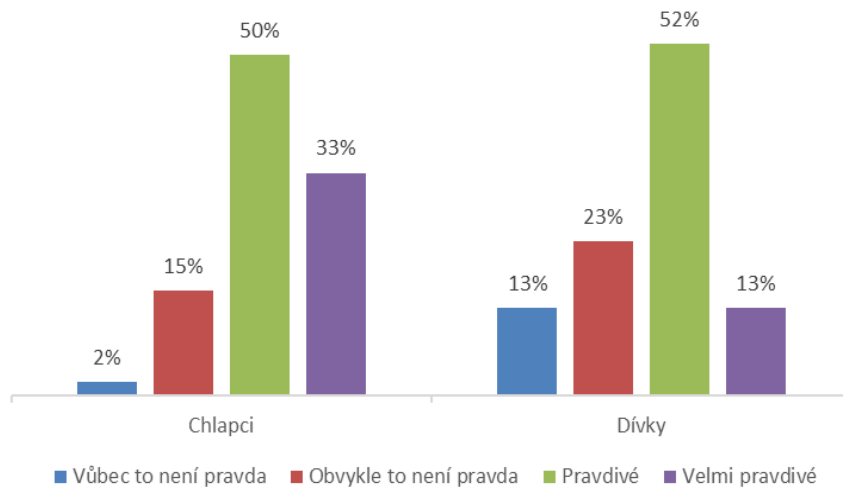
Obrázek 15: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 13: „Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „*vůbec to není pravda*“ a „*obvykle to není pravda*“ 71 %, zatímco u dívek 51 %.



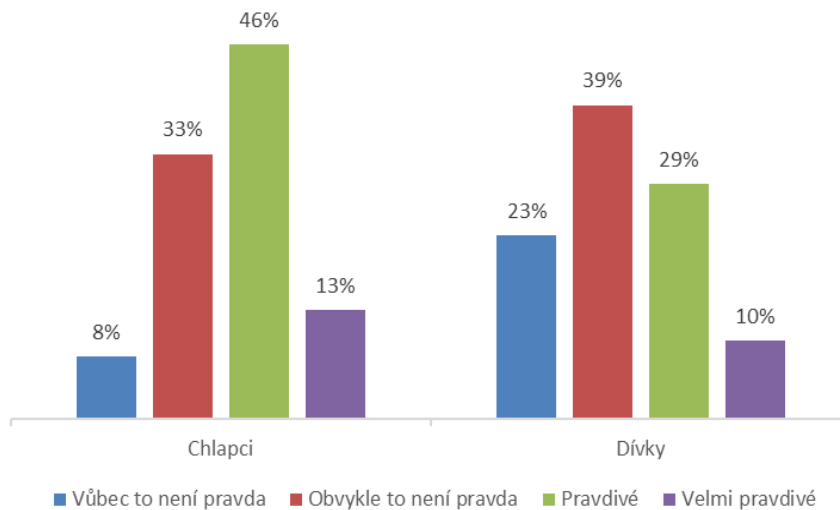
Obrázek 16: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 14: „Rozumím slovům, které učitel/ka TV používá“.

Chlapci mají nižší skóre než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „*velmi pravdivé*“ a „*pravdivé*“ 87 %, zatímco u dívek 91 %.



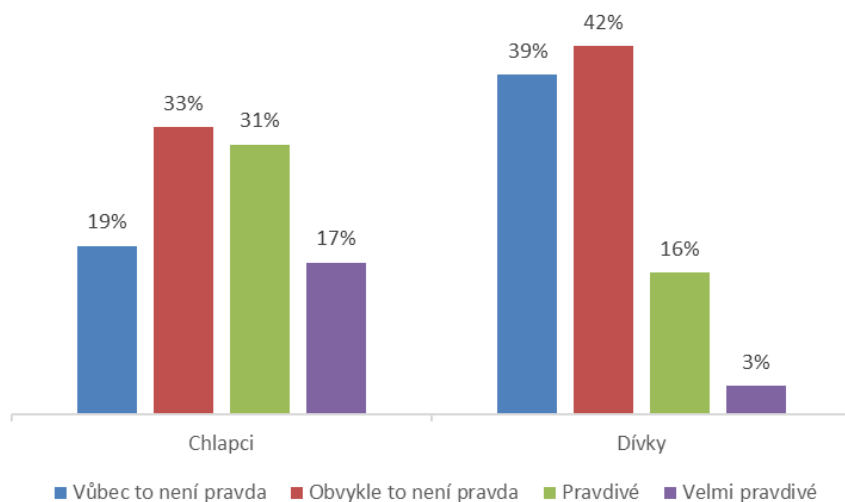
Obrázek 17: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 15: „Při provádění pohybových aktivit se cítím jistý/á“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „*velmi pravdivé*“ a „*pravdivé*“ 83 %, zatímco u dívek 65 %.



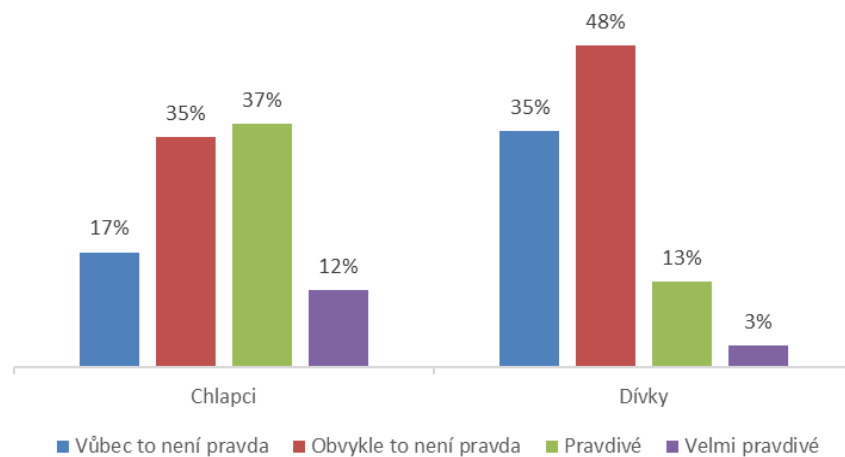
Obrázek 18: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 16: „Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či aktivity“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „*velmi pravdivé*“ a „*pravdivé*“ 59 %, zatímco u dívek 39 %.



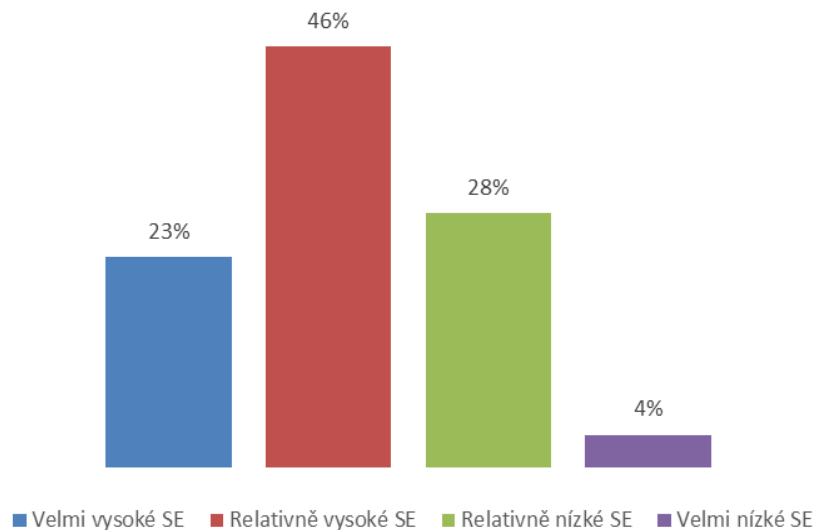
Obrázek 19: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 17: „V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „*velmi pravdivé*“ a „*pravdivé*“ 48 %, zatímco u dívek 19 %.



Obrázek 20: Srovnání odpovědí chlapců a dívek na otázku 18: „Nepotřebuji procvičovat dovednosti, protože mám přirozený talent“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky u výše zmíněné otázky. U chlapců je součet odpovědí „*velmi pravdivé*“ a „*pravdivé*“ 49 %, zatímco u dívek 16 %.



Obrázek 21: Celkové skóre sebehodnocení všech respondentů podle Canadian Sport for Life u otázek 7–18 (PLAYself Workbook, 2013, 16-17)

Celkové skóre vyjadřuje součet otázek 7–18 na pohybovou gramotnost, ve kterých žáci vyjadřovali vlastní self-efficacy.

Do skupiny žáků, kteří dosáhli velmi vysokého sebehodnocení ve vztahu k pohybové aktivitě, se řadí 23 % respondentů.

Jako 46 % dotázaných žáků se jeví jako jedinci s relativně vysokým sebehodnocením.

Relativně nízké sebehodnocení v celkovém skóre dosáhlo 28 % respondentů.

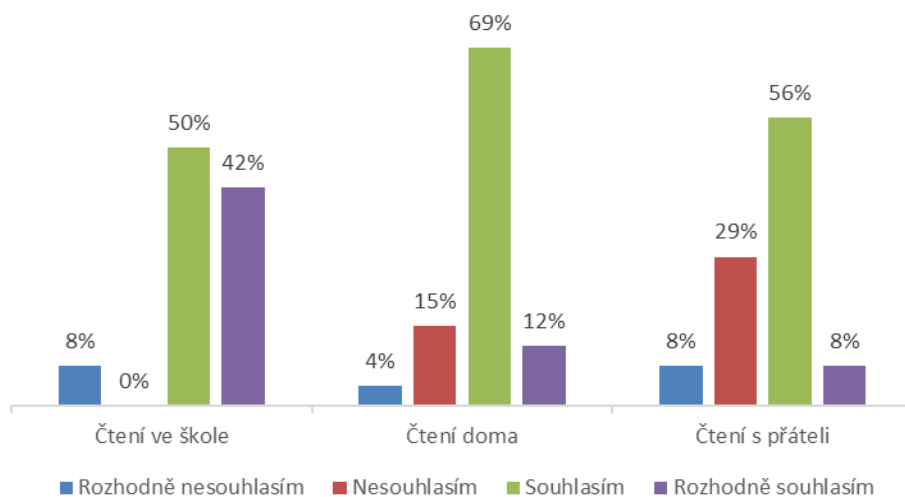
Celkové sebehodnocení k pohybové aktivitě, které značí velmi nízké sebehodnocení je charakteristické pro 4 % dotázaných žáků.

U žáků s velmi vysokým a relativně vysokým self-efficacy je pro rodiče a trenéry doporučováno, aby dětem představovali nové pohybové aktivity. Dále aby vytvořili nové příležitosti pro rozvoj dalších dovedností.

U žáků s nízkým a relativně nízkým self-efficacy je pro rodiče a trenéry doporučeno, aby děti povzbuzovali, eliminovali co nejvíce bariér a podporovali účast a pokrok dítěte.

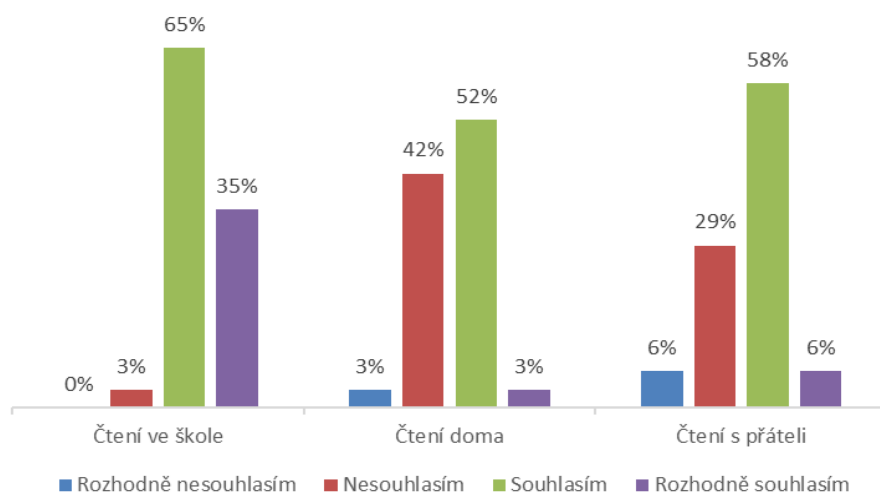
#### VO 4: Jaké sociální prostředí je důležité pro rozvoj jednotlivých druhů gramotností?

Jako důležité prostředí pro rozvoj žáků označujeme takové, na které respondenti odpovídali „*souhlasím*“ nebo „*rozhodně souhlasím*“.



Obrázek 22: Hodnocení čtenářské gramotnosti chlapců u otázky 19: „Souhlasíš, že čtení a psaní je velmi důležité?“

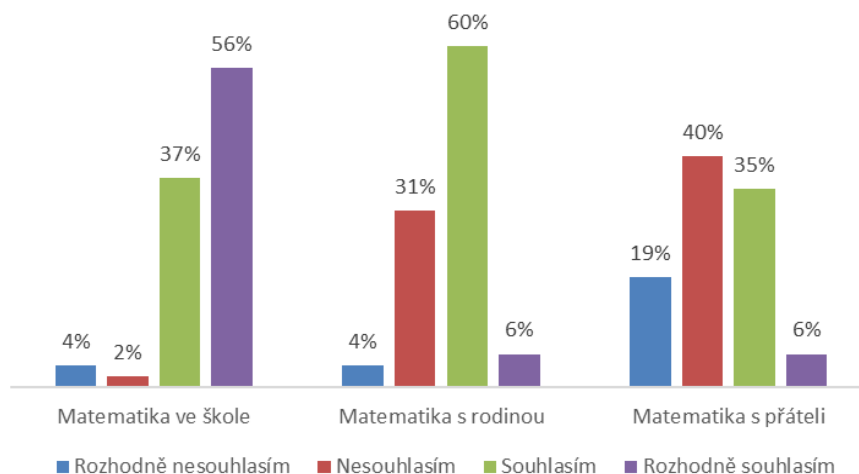
Škola jako důležité prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti je pro 92 % chlapců. Domácí prostředí hodnotí 81 % chlapců jako důležité a prostředí s přáteli je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité pro 64 % dotázaných chlapců.



Obrázek 23: Hodnocení čtenářské gramotnosti dívek u otázky 19: „Souhlasíš, že čtení a psaní je velmi důležité?“

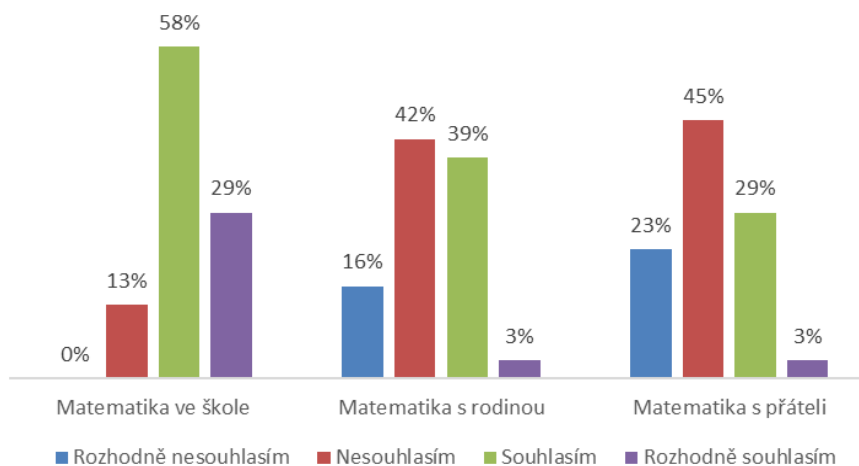
Škola jako důležité prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti je pro 98 % dívek. Domácí prostředí hodnotí 55 % dívek jako důležité a prostředí s přáteli je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité pro 64 % dotázaných dívek, což je stejný poměr jako u chlapců.





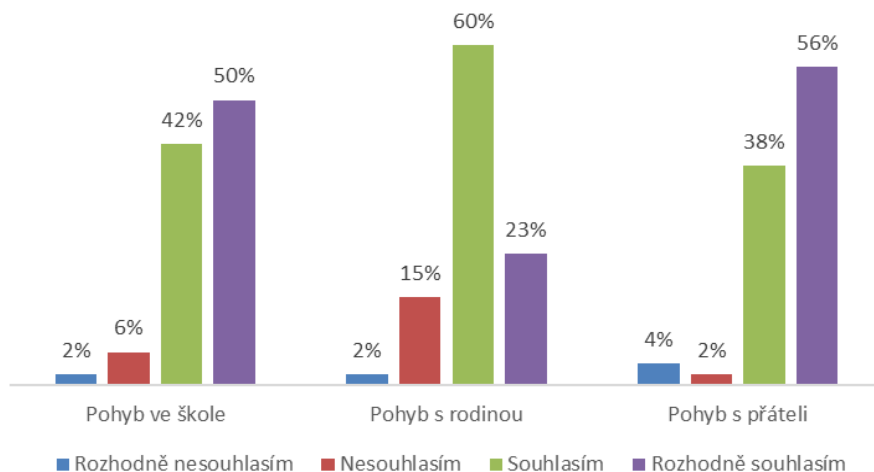
Obrázek 24: Hodnocení matematické gramotnosti chlapců u otázky 20: „Souhlasíš, že matematika a čísla jsou velmi důležité?“

Škola jako důležité prostředí pro rozvoj matematické gramotnosti je pro 93 % chlapců. Domácí prostředí hodnotí 66 % chlapců jako důležité a prostředí s přáteli je pro rozvoj matematické gramotnosti důležité pro 41 % dotázaných chlapců.



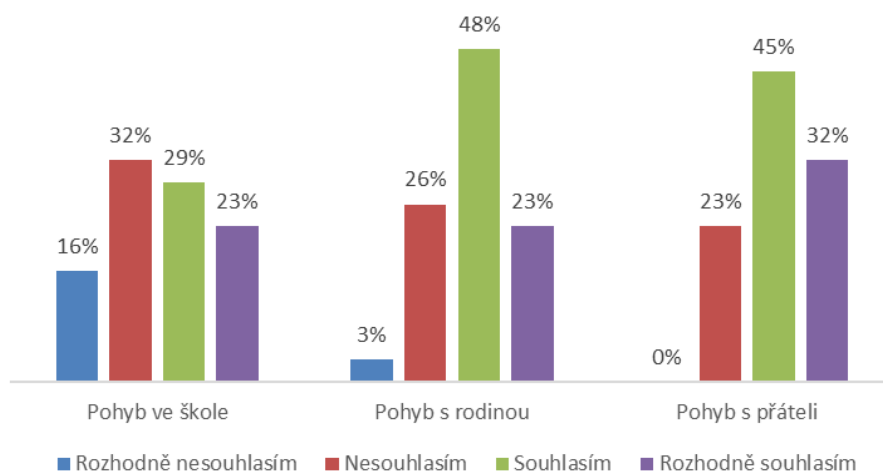
Obrázek 25: Hodnocení matematické gramotnosti dívek u otázky 20: „Souhlasíš, že matematika a čísla jsou velmi důležité?“

Škola jako důležité prostředí pro rozvoj matematické gramotnosti je pro 87 % dívek. Domácí prostředí hodnotí 42 % dívek jako důležité a prostředí s přáteli je pro rozvoj matematické gramotnosti důležité pro 32 % dotázaných dívek.



Obrázek 26: Hodnocení pohybové gramotnosti chlapců u otázky 21: „Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité?“

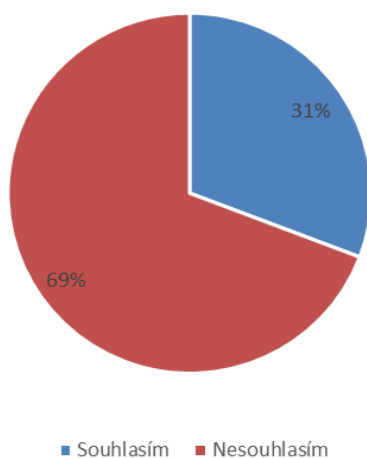
Škola jako důležité prostředí pro rozvoj pohybové gramotnosti je pro 92 % chlapců. Domácí prostředí hodnotí 83 % chlapců jako důležité a prostředí s přáteli je pro rozvoj pohybové gramotnosti důležité pro 94 % dotázaných chlapců.



Obrázek 27: Hodnocení pohybové gramotnosti dívek u otázky 21: „Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité?“

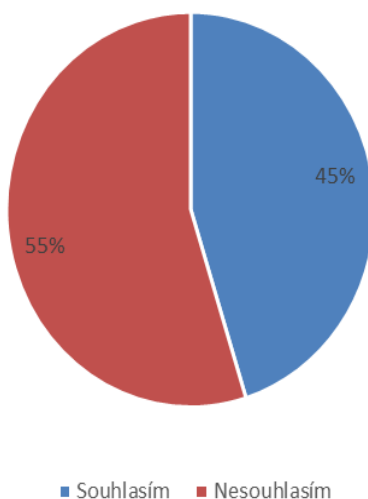
Škola jako důležité prostředí pro rozvoj pohybové gramotnosti je pro 52 % dívek. Domácí prostředí hodnotí 71 % dívek jako důležité a prostředí s přáteli je pro rozvoj pohybové gramotnosti důležité pro 77 % dotázaných dívek.

## VO 5: Hodnotí se žáci jako dostatečně zdatní pro pohybové aktivity, které si zvolí?



Obrázek 28: Odpovědi chlapců na otázku 22: „Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.“

Z dotázaných chlapců 31 % odpovědělo „souhlasím“ a zbylých 69 % chlapců nesouhlasí s tím, že mohou provozovat všechny aktivity, které si vyberou.

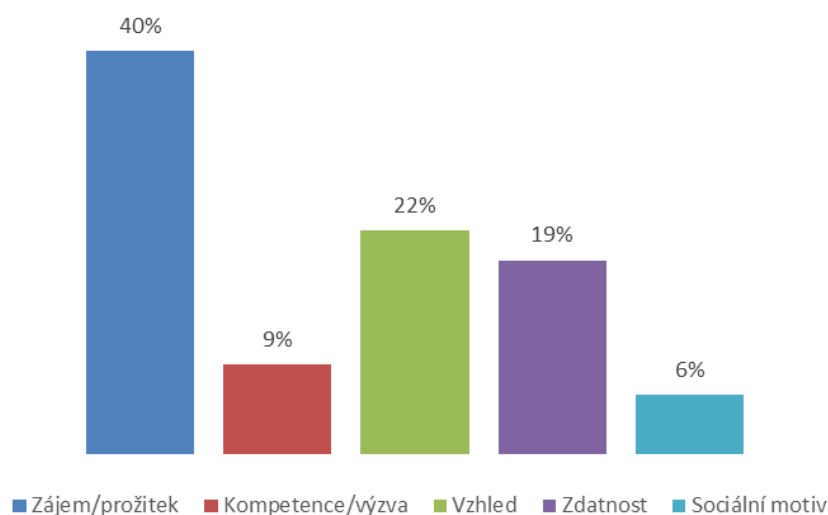


Obrázek 29: Odpovědi dívek na otázku 22: „Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.“

Z dotázaných dívek 45 % odpovědělo „souhlasím“ a zbylých 55 % dívek nesouhlasí s tím, že mohou provozovat všechny aktivity, které si vyberou.

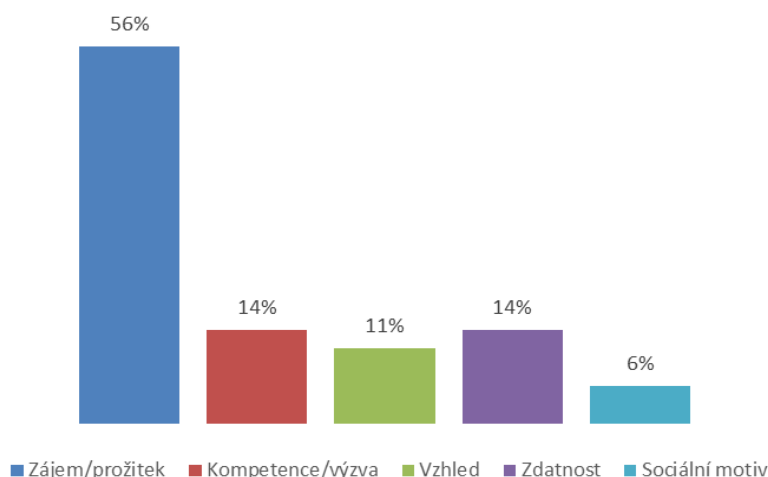
## VO 6: Co je hlavním motivem žáků vedoucím k pohybové aktivitě?

Na základě odpovědí žáků k motivaci k pohybové aktivitě (MPAM-R) byl z pěti základních motivů (zájem/prožitek; kompetence/výzva; vzhled; zdatnost; sociální motiv) vybrán u nich ten převažující.



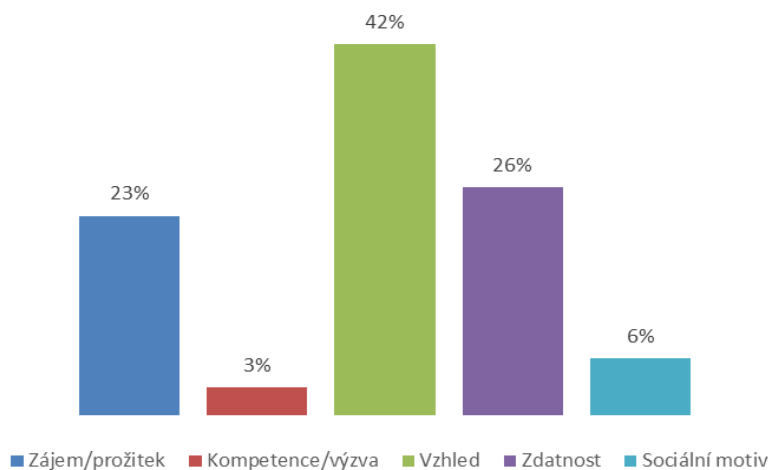
Obrázek 30: Co je rozhodujícím motivem všech respondentů k pohybové aktivitě.

Nejvíce rozhodujícím motivem pro pohybovou aktivitu je zájem/prožitek, který charakterizuje 40 % respondentů. Kompetence/výzva je určující motiv pro 9 % žáků. Pohybovou aktivitu kvůli vzhledu provozuje 22 % respondentů. Pohybovou aktivitu pro vyšší zdatnost provozuje 19 % žáků a nejslabším motivem je sociální motiv, který je rozhodující jen pro 6 % všech respondentů.



Obrázek 31: Co je rozhodujícím motivem chlapců k pohybové aktivitě.

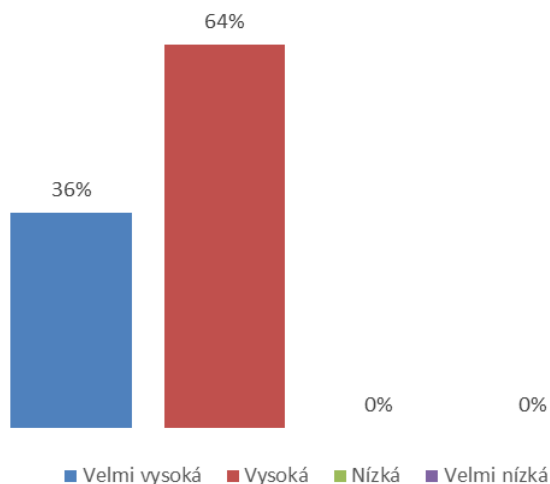
Nejvíce rozhodujícím motivem pro pohybovou aktivitu je zájem/prožitek, který charakterizuje 56 % chlapců. Kompetence/výzva je určující motiv pro 14 % chlapců. Pohybovou aktivitu kvůli vzhledu provozuje 11 % chlapců. Pohybovou aktivitu pro vyšší zdatnost vykonává 14 % chlapců a nejslabším motivem je sociální motiv, který je rozhodující jen pro 6 % chlapců.



Obrázek 32: Co je rozhodujícím motivem dívek k pohybové aktivitě.

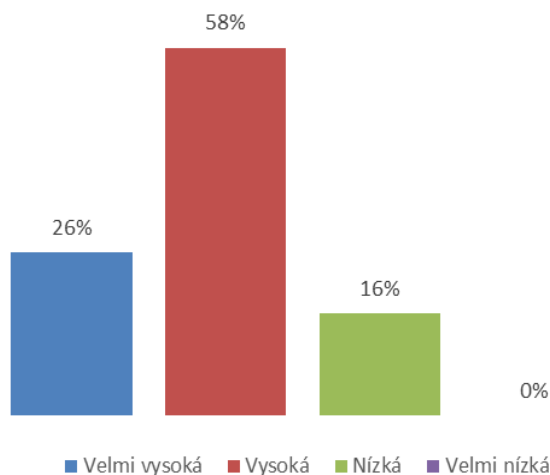
Zájem/prožitek jako rozhodující motiv pro pohybovou aktivitu je u 23 % dotázaných dívek. Kompetence/výzva je nejslabším motivem u dívek a zvolilo jej 3 % z nich. Nejvíce rozhodující motiv je vzhled, a ten je určující pro 42 %. Pohybovou aktivitu pro vyšší zdatnost vykonává 26 % dívek a sociální motiv je rozhodující pro 6 % dívek.

## VO 7: Jak se žáci hodnotí v oblasti obecné vlastní efektivity?



Obrázek 33: Sebehodnocení chlapců v oblasti obecné vlastní efektivity.

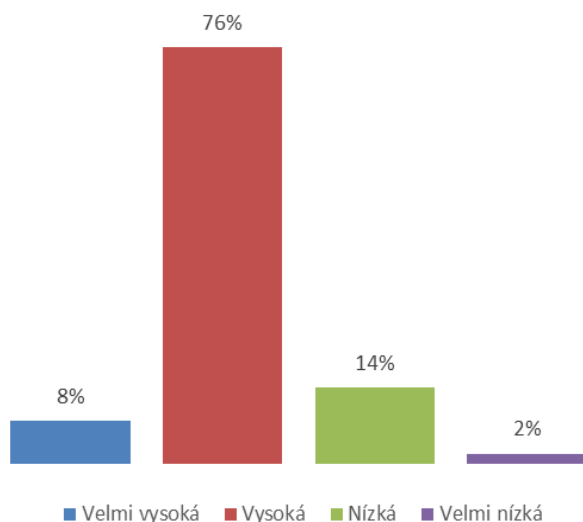
Žádný z respondentů se nehodnotí tak, že jeho úroveň je nízká nebo velmi nízká. Oproti tomu 36 % žáků mají podle svých odpovědí velmi vysokou sebeúčinnost a dalších 64 % respondentů mají sebeúčinnost na vysoké úrovni.



Obrázek 34: Sebehodnocení dívek v oblasti obecné vlastní efektivity.

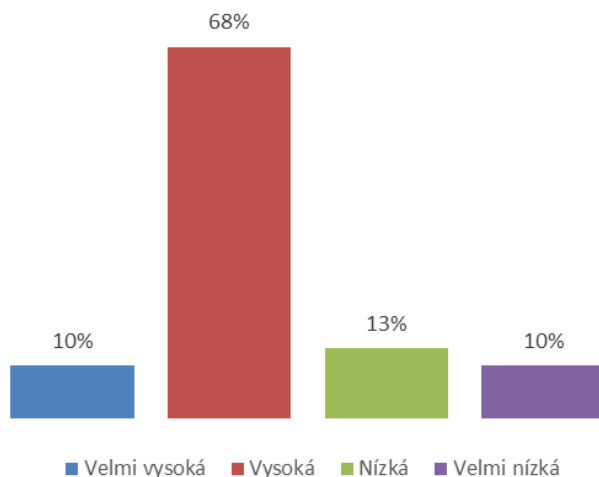
Žádná z dotázaných dívek se nehodnotí tak, že je její sebehodnocení velmi nízké. 16 % dívek však odpovídalo tak, že můžeme jejich self-efficacy (SE) označit za nízké. Vysoké SE má 58 % dívek a velmi vysoké SE má 26 % dívek.

## VO 8: Jak žáci hodnotí vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit?



Obrázek 35: Sebehodnocení chlapců.

U vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit 2 % chlapců mají velmi nízkou a 14 % má nízkou vlastní efektivitu. Oproti tomu 8 % dotázaných chlapců má velmi vysokou a 76 % chlapců má vysokou vlastní efektivitu v pohybových aktivitách.



Obrázek 36: Sebehodnocení dívek.

U dívek 10 % má velmi nízkou a 13 % má nízkou vlastní efektivitu. Oproti tomu 10 % dotázaných dívek má velmi vysokou a 68 % dívek má vysokou vlastní efektivitu v pohybových aktivitách.

### **VO 9: Existuje vztah mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a self-efficacy?**

Bylo zjištěno, že s vyšší pohybovou gramotností žáků roste i jejich sebehodnocení v oblasti *obecné vlastní efektivity* (0,613;  $p < 0,000$ ; statisticky významný rozdíl).

Stejně tak s vyšší pohybovou gramotností respondentů se ukazuje i jejich vyšší sebehodnocení vlastní efektivity v oblasti *pohybových aktivit* (0,504;  $p < 0,000$ ; statisticky významný rozdíl).

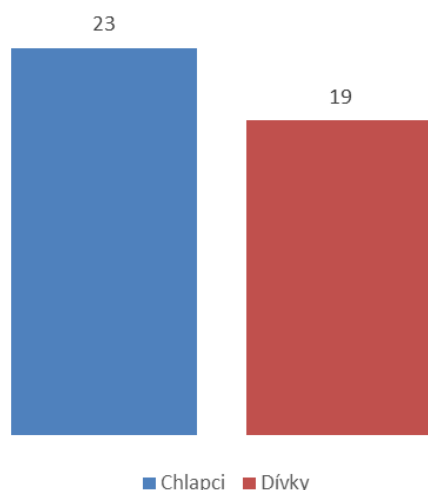
**Poznámka:** Statistické výsledky byly počítány Pearsonovým korelačním koeficientem.



## 5.2 Hypotézy

**H<sub>0</sub>**: Chlapci i dívky budou v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahovat stejného skóre.

**H<sub>A</sub>**: Chlapci v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahují vyššího celkového skóre než dívky.



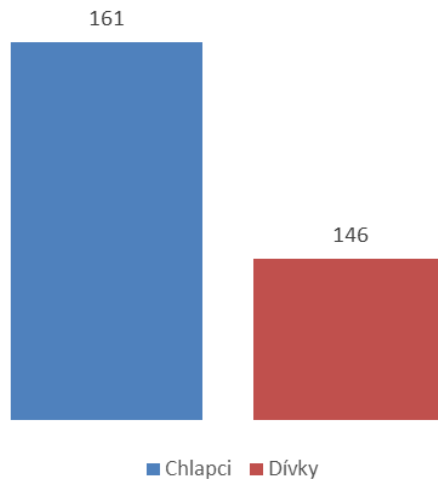
Obrázek 37: Porovnání průměrného skóre mezi chlapci a dívky v sebehodnocení pohybové gramotnosti.

U hodnocení vlastní pohybové gramotnosti se chlapci v průměru ohodnotili celkovým skóre 23, zatímco dívky se ohodnotili pod celkovým skóre 19 bodů, kdy maximum tvořilo 36 bodů. Rozdíl mezi chlapci a dívky je 11,1 %.

**Tímto můžeme zamítnout nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní, že chlapci se v pohybové gramotnosti hodnotí více optimisticky než dívky.**

**H0<sub>1</sub>:** Chlapci i dívky se neliší v celkovém skóre týkající se motivace k pohybové aktivitě.

**HA<sub>2</sub>:** Celkové skóre z dotazníku o motivaci k pohybové aktivitě bude u chlapců vyšší než u dívek.



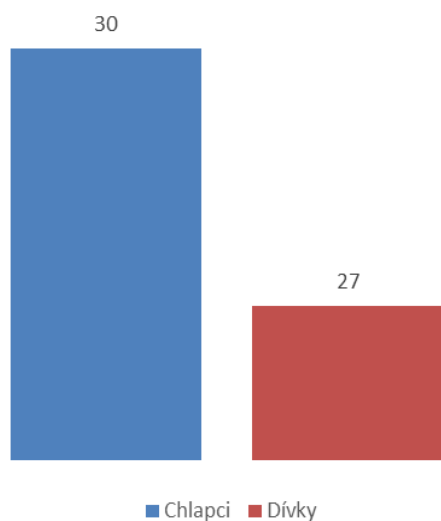
Obrázek 38: Porovnání průměrného skóre mezi chlapci a dívky v oblasti motivace k pohybové aktivitě.

U sebehodnocení motivace k pohybové aktivitě se chlapci v průměru ohodnotili celkovým skóre 161, zatímco dívky se ohodnotili pod celkovým skóre 146 bodů, kdy maximum tvořilo 210 bodů. Rozdíl mezi chlapci a dívky je 7,1 %.

**Tímto můžeme zamítnout nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní, že celkové skóre z dotazníku o motivaci k pohybové aktivitě je u chlapců vyšší než u dívek.**

**H0<sub>3</sub>:** Chlapci mají s dívkami shodné celkové skóre ve vnímané vlastní účinnosti.

**HA<sub>3</sub>:** Chlapci mají vyšší vnímanou vlastní účinnost než dívky.



Obrázek 39: Porovnání průměrného skóre mezi chlapci a dívky ve vlastní vnímané účinnosti.

U vlastní vnímané účinnosti se chlapci v průměru ohodnotili celkovým skóre 30, zatímco dívky se ohodnotili pod celkovým skóre 27 bodů, kdy maximum tvořilo 40 bodů. Rozdíl mezi chlapci a dívky je 7,5 %.

**Tímto můžeme zamítnout nulovou hypotézu a potvrdit hypotézu alternativní, že chlapci mají vyšší vlastní vnímanou účinnost než dívky.**

## 6 DISKUSE

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň pohybové gramotnosti žáků na druhém stupni Základní školy nám. Svobody ve Šternberku.

Už od roku 1991 se používal termín pohybová gramotnost, ovšem až po roce 2000 se pohybové gramotnosti dostávalo větší pozornosti, a to díky britské filozofce a učitelce tělesné výchovy Margaret Whitehead. Ta již některé ze svých článků zaměřovala pouze na pohybovou gramotnost. Pohybová gramotnost tímto získávala popularitu zejména v Kanadě, ale i v dalších západních zemích. Vznikly tak nástroje pro měření úrovně pohybové gramotnosti, které nyní spadají do tzv. skupiny PLAY. O těchto nástrojích se někteří autoři domnívají, že se jedná o nástroje, které mohou být i chybné co se týče důvěryhodnosti. Některým nástrojům se zase údajně nepovedlo uchopit pohybovou gramotnost, jak ji stanovila Margaret Whitehead (Whitehead, 2007, 2008, 2009; Robinson & Randall, 2017).

Vašíčková (2016) uvádí, že abychom mohli tento koncept zviditelňovat, je důležité rozšiřovat povědomí o pohybové gramotnosti. Byla proto zrealizována pilotní studie, u které se zjišťovalo, jak žáci a učitelé vnímají pohybovou gramotnost. Výsledky studie říkají, že pro žáky je pohybová gramotnost vnímána jako pohyb člověka. Dále si žáci pohybovou gramotnost spojovali s ovládním sportů (Hřibňák, 2013).

Podle našeho výzkumu, ve kterém jsme použili dotazník *PLAYself* jsme zjistili, že pouze 2 % žáků jsou nejvíce aktivní v zimě, 43 % ze všech respondentů jsou aktivní po celý rok a 54 % žáků jsou nejvíce aktivní v letním období

U pohybových aktivit v tělocvičně se cítí přijatelně 29 % chlapců a 22 % dívek. To je právě prostředí, kde se pohybová aktivita při tělesné výchově v zimním období vykonává nejčastěji. V tělocvičně děti v hodinách tělesné výchovy nejčastěji hrají basketbal, volejbal, fotbal, házenou a florbal. Dále se v tělocvičně setkají často s gymnastikou nebo atletikou (Hřibňák, 2013). Zajímavé je, že v zimním období mohou žáci ve svém volném čase být mimo tělocvičnu pohybově aktivní na ledě či na sněhu. Přesto 8 % chlapců nikdy nezkoušelo pohybovou aktivitu (PA) na ledě a 19 % chlapců

nemá zkušenosti s PA na sněhu. Dívky odpovídaly tak, že 13 % z nich se v zimě nepohybuje na ledě a 6 % dotazovaných dívek nikdy nezkoušelo pohybovou aktivitu na sněhu.

Doporučením tak může být, aby vyučující tělesné výchovy v zimním období realizovali více vyučovacích jednotek na ledě či sněhu pro větší zkušenosti žáků s jiným prostředím, a tím přispívat k růstu jejich pohybové gramotnosti.

V letním období se preference mezi chlapci a dívkami liší. Chlapci provozují PA nejčastěji na hřišti, a to 66 % z celkového počtu respondentů. Oproti tomu je pro dívky nejvhodnější pro PA vodní prostředí. Odpovědělo tak 45 % dotázaných dívek. Pavelková (2010) ve své studii uvádí, že v letním období jsou nejčastější aktivity in-line bruslení (pro 52 % respondentů), plavání (pro 48 % respondentů), cyklistika (také pro 48 % respondentů) a fotbal u 42 % dotazovaných žáků. Zajímavostí je, že 4 % dotázaných chlapců se nesetkalo s vodním prostředím, zatímco u dívek neodpověděla žádná, že by neměla zkušenosti s pohybem ve vodě. I co se týče přírodního prostředí, tak 4 % chlapců údajně nemá žádné zkušenosti s PA v přírodě a u dívek opět neodpověděla žádná, že nikdy nezkoušela provozovat v přírodě pohybovou aktivitu.

Pokud se podíváme na nejvíce optimistické tvrzení žáků, tak odpovědi „vynikající“ prostředí pro PA volili spíše chlapci. Vynikající prostředí pro PA je pro nejvíce chlapců hřiště, a to pro 35 % chlapců, kteří nejraději sportují právě na hřišti. U dívek je to vodní prostředí, které zvolilo 13 % z dívek, které se nejraději pohybují ve vodě. Chlapci volili nejméně odpověď „vynikající“ právě u vody, a to pouze 6 % z chlapců. Vynikající prostředí pro PA u dívek, které bylo zastoupeno nejméně, je příroda, pouze u 3 %.

Pokud seřadíme nejoblíbenější prostředí chlapců od nejvíce oblíbeného po nejméně oblíbené prostředí, tak výsledek vypadá takto: hřiště, příroda, led, voda, sníh, tělocvična. Při takovém seřazení nejoblíbenějšího prostředí u dívek je pořadí následující: voda, příroda, hřiště a následně jsou stejně oblíbené prostředí tělocvična, led a sníh.

Pro adolescenty je nejoblíbenější individuální sport dle výzkumů plavání. Další rozdíly v preferencích daného sportu jsou dána hlavně prostředím, ve kterém respondenti žijí a podmínkami, které mají k provozování dané PA (Frömel, Novosad & Svozil, 1999; Křen, Kudláček, Wasowicz, Groffíková & Frömel, 2012).

Nejčastější odpovědí u vhodného prostředí pro PA byla u respondentů odpověď „Dobrý (OK)“. Jedná se o průměrné hodnocení, které značí, že žáci se v daném prostředí

cítí průměrně zdatní nebo odpovídali bez rozmýšlení a volili automaticky prostřední hodnotu.

Pouze 31 % chlapců se ohodnotilo tak, že nejsou dostatečně zdatní pro jakoukoliv PA, kterou si vyberou. Oproti tomu zbylých 69 % chlapců věří, že jsou dostatečně zdatní pro každou aktivitu, kterou si zvolí. Co se týče opačného pohlavní, tak 45 % dívek souhlasí a 55 % dívek nesouhlasí, že jsou dostatečně zdatní pro PA, kterou si zvolí.

Tohle zjištění koresponduje s tím, že obecně muži jsou v oblasti tělesné atraktivity sebevědomější než ženy. Dále co se týče motivu k PA, tak zásadním rozdílem je, že muži sportují pro vyšší sílu tedy vyšší tělesnou zdatnost, zatímco dívky hlavně pro atraktivnější vzhled – pro větší štíhlost (Kolář & Dylevský, 2001 in Trunečková, 2016).

Ryan, Frederick, Lepas, Rubio a Sheldon (1997) ve svém výzkumu uvádí, že u chlapců i dívek je nejvýznamnějším motivem k PA vyšší *zdatnost*. Druhým největším motivem je pak *zájem*.

Právě zjištění převažujícího motivu k PA byl další částí našeho výzkumu. U chlapců se z pěti různých motivů ukázal jako určující motiv *zájem a prožitek*. Ten je charakteristický pro 56 % chlapců. Až na druhém místě jsou pro chlapce hlavními motivy *zdatnost a kompetence a výzva*, pro které se přiklonilo celkem 28 % chlapců. Tyhle nejsilnější dva motivy jsou v opačném pořadí, než ve výzkumu Ryana et al. (1997). Dále *vzhled* jako hlavní motiv k PA si zvolilo 11 % chlapců a pouze pro 6 % chlapců je určující *sociální motiv*.

V naší práci můžeme potvrdit, že pro dívky je nejvýznamnějším motivem k provozování pohybové aktivity *vzhled*, čímž se můžeme ztotožnit s Kolářem & Dylevským (2001), avšak Ryan et al. (1997) přisuzují dívkám jiné hlavní motivy k PA. *Vzhled* je primárním motivem pro 42 % dívek. Druhým nejvýznamnějším motivem je *zdatnost*, a to pro 26 % dotázaných dívek. Dále to je *zájem a prožitek* pro 23 % dívek a dva nejméně významné motivy k PA jsou pro dívky *sociální motiv a kompetence a výzva* (celkem jen u 9 % dívek). I ve výzkumu Ryana et al. (1997) bylo zjištěno, že *sociální motiv* je nejslabším motivem k PA u chlapců i dívek.

Dále jsme u žáků měřili vnímanou vlastní účinnost (self-efficacy) jak v obecné rovině, tak i specifickou vnímanou účinnost, a to v oblasti pohybových aktivit.

U obecné vlastní efektivity se dokonce žádný z chlapců neohodnotil tak, že má nízkou vlastní účinnost. Z dívek se 16 % vnímá tak, že u sebe vidí nižší obecnou vlastní účinnost.

U self-efficacy v oblasti pohybových aktivit u sebe vidí 16 % chlapců nízkou vlastní účinnost. Z dotázaných dívek 23 % z nich má nízké self-efficacy v oblasti pohybových aktivit. Tím můžeme potvrdit, že dívky jsou vůči sobě více sebekritické.

Jestliže se žák hodnotí v této oblasti vysoce, můžeme o něm říci, že je emočně stabilní a odolnější vůči stresu. Na druhou stranu nadměrně vysoké sebehodnocení vede i k agresivnímu a netolerantnímu chování. Žáci s nízkým sebehodnocením se projevují zase více pesimisticky, nevěří si a převažuje u nich snaha vyhnout se neúspěchu místo tendenci dosažení úspěchu. Je tak zapotřebí některé žáky umírnit a pracovat s jejich „přemotivováním“, aby například nezranili sebe nebo ostatní žáky. Edukanty s nízkým sebehodnocením je zase přínosné více povzbudit k pohybové aktivitě (Blatný, 2003; Campbel et al., 1996).

## 6.1 Limity práce

Za limity této diplomové práce můžeme označit nepříliš vysoký počet respondentů, a nepoměr mezi počtem chlapců a dotázaných dívek.

Dále při dotazníkovém šetření záleží na naladění respondentů a jejich zájmu o vyplňování a zamýšlení se nad svými preferencemi a pohybovými schopnostmi a dovednostmi. Žáci, kteří nemají motivaci k vyplňování dotazníků, volí cestu nejmenšího odporu a v dotazníku kroužkují neutrální odpovědi jako například „*OK – dobrý*“.

Dalším limitem práce je, že i přes vysvětlení mohou žáci otázky a tvrzení z dotazníků špatně pochopit. Záměrem žáků může být odpovídat na otázky co nejlépe, aby dosáhli co nejlepších výsledků jako v písemných testech ve škole.



## 7 ZÁVĚRY

- Pohybovou aktivitu (PA) preferuje 65 % dívek spíše v letním období. Oproti tomu 50 % chlapců je pohybově aktivních po celý rok.
- Nejoblíbenějším prostředím k PA je pro chlapce hřiště, zatímco dívky upřednostňují zejména vodní prostředí.
- Chlapci při sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahují vyššího skóre než dívky.
- Žáci si myslí, že rozvoj matematické a čtenářské gramotnosti je nejdůležitější ve škole. Rozvoj pohybové gramotnosti vidí jako více důležitý mezi přáteli.
- Slovům, která pedagog tělesné výchovy říká, rozumí více dívky než chlapci.
- Nadpoloviční většina respondentů se hodnotí tak, že díky svým dostatečným pohybovým dovednostem se mohou účastnit všech aktivit, které si vyberou.
- Rozhodujícím motivem k PA je u chlapců zájem a prožitek z pohybu. U dívek je hlavním motivem krásnější vzhled plynoucí z pravidelné PA.
- V oblasti obecné i specifické vlastní efektivity žáci svou vlastní účinnost hodnotili převážně jako vysokou.
- S vyšší pohybovou gramotností žáků se ukazuje, že roste i jejich sebehodnocení u vlastní vnímané účinnosti.
- Chlapci disponují vyšší motivací k PA než dívky.

## 8 SOUHRN

Teoretická část diplomové práce obsahuje zpočátku poznatky o tělesné kultuře, a jak ji můžeme definovat.

Dále se setkáváme s pojmem tělocvičná aktivita, u které si uvádíme, jaké je její vymezení. Tělocvičnou aktivitu následně rozdělujeme na tělesnou výchovu, sport a rekreaci a opět popisujeme, co se pod těmito termíny konkrétně skrývá.

Jelikož se pohybujeme v tělesné výchově u žáků druhého stupně základní školy, popisujeme, jaký je obsah rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Postupně se v těchto teoretických poznatcích dostáváme k vývojovým období mládeže. Jednotlivá vývojová období charakterizujeme, čím jsou specifická. Jedná se o období pubescence, adolescence a následně období mladší dospělosti.

Dostáváme se k obeznámení se s pojmem pohybová gramotnost. Určujeme, jak ji můžeme dělit a zmíníme i další druhy gramotností. Navazuje se na atributy pohybové gramotnosti, mezi které patří motivace, prostředí a pohybové schopnosti a dovednosti.

Jelikož ve výzkumné části měříme i vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy), tak se těmto termínům nejprve věnujeme právě v teoretických poznatcích.

Výzkumná část práce začíná stanovením cílů, výzkumných otázek a hypotéz a metodikou, jak jsme data získávali a vyhodnocovali. Výzkumu se zúčastnilo 84 žáků druhého stupně Základní školy nám. Svobody ve Šternberku. Tento výzkum byl realizován během pedagogické praxe. Respondentům byly předány tři různé dotazníky. Jeden dotazník pro zjištění pohybové gramotnosti. Dále dotazník pro zjištění motivace k pohybové aktivitě a také dotazník pro zjištění vnímané vlastní účinnosti obecné i specifické v oblasti pohybových aktivit. Data z dotazníků byly přepsány do MS Excel a následně zpracovány do grafů.

Výsledky potvrzují všechny stanovené hypotézy. Nejvíce žáků je aktivních v letním období. Většina chlapců se cítí natolik zdatných, aby mohli vykonávat aktivitu, kterou si zvolí, zatímco u dívek to je menšina. Chlapci provozují sport pro svůj zájem a dívky pro lepší vzhled. Chlapci i dívky mají vysokou vnímanou účinnost jak obecnou, tak i specifickou. S rostoucí pohybovou gramotností žáků roste i jejich self-efficacy.

## 9 SUMMARY

The theoretical part of the diploma thesis contains initially knowledge about physical culture and how we can define it.

Next we come to the concept of gymnastic activity, where we define what its definition is. We then divide physical activity into physical education, sports and recreation and again describe what lies behind these terms.

As we are in physical education at primary school pupils, we describe what the content of the Framework Educational Program is for Elementary Education.

Gradually, in this theoretical knowledge we get to the youth development period. Individual developmental periods characterize what is specific. This is a period of pubescence, adolescence and consequently a period of younger adulthood.

We are getting familiar with the notion of movement literacy. We determine how we can divide it and mention other types of literacy. It builds on the attributes of movement literacy, including motivation, environment and physical abilities and skills.

As we measure the perception of self-efficacy in the research part, we first address these terms in theoretical knowledge.

The research part of the thesis starts with the setting of goals, research questions and hypotheses and methodology as we get the data and evaluate it. The research was attended by 84 pupils of the Second Grade of Basic School nám. Svobody in Šternberk. This research was carried out during pedagogical practice. Respondents were given three different questionnaires. One questionnaire for learning movement literacy. Further, a questionnaire for finding motivation for physical activity and a questionnaire for finding perceived self-efficacy general and specific in the area of physical activity. Data from questionnaires were rewritten into MS Excel and then processed into charts.

The results confirm all the established hypotheses. Most pupils are active in the summer. Most boys feel so proficient that they can perform the activity they choose, while in girls it is a minority. Boys run sport for their interest and girls for a better look. Boys and girls have high perceived efficacy, both general and specific. With increasing pupils movement literacy, their self-efficacy also increases.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Boková, L., Bukovská, L., Katrňák, T., Masáková, V., Procházková, J., & Schmidová, K. (2011). *Rodiče, děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka bezpečí.

Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.

Blatný, M. (2003). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný & A. Plháková (Eds.), *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*, (pp. 87-130). Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR; Sdružení SCAN.

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalle, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141–156.

Council of Europe. (2003). *Recommendation Rec (2003) 6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries*. Strassbourg: Council of Europe.

Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.

Československá akademie věd. (1981). *Ilustrovaný encyklopedický slovník*. Brno: Akademia.

Dohnal, T., & Hobza, V. (2007). *Vybrané kapitoly z komunální rekreace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dovalil, J. et al. (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.

Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada.

Fialová, L. (2001). *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum.

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.

Fialová, L., & Rychtecký, A. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.

Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Gajda, V., & Fojtík, I. (2008). *Úvod do kinantropologie*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Hájek, J. (2012). *Antropomotorika*. Praha: Univerzita Karlova.

Hardman, A. E., & Stensel, D. J. (2009). *Physical activity and health: The evidence explained*. London, UK: Routledge.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Haydn-Davies, D. (2005). How does the concept of physical literacy relate to what is and might be the practice of physical education. *British Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 48-58.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: Cíle a metody osobnostní výchovy ve škole*. Praha: Portál.

Hobza, V. & Rektořík, J. (2006). *Základy ekonomie sportu*. Praha: Ekopress.

Hodaň, B. (1997). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hodaň, B. (2009). *K problému filozofické kinantropologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Hříbňák, M. (2013). *Pohybově vzdělaný člověk v kontextu současné tělesné výchovy*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury Olomouc.

Choutka, M., & Dovalil, J. (1987). *Sportovní trénink*. Praha: Olympia.

Jandourek, J. (2003). *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.

Jansa, P., Slepíčka, P., Hošek, V., Kovář, R., Chytráčková, J., & Slepíčková, I. (1994). Physical education and the development interests of children's in physical activities. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 30(2), 53-66.

Kohoutek, R. (2000). *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM.

Komešník, B. (2006). *Kinantropologie - Antropomotorika - metodologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Konzelmann, A., & Lehrer, K. (2011). *Self-evaluation: affective and social grounds of intentionality*. London and New York: Springer.

Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2008). *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum.

Kriellaar, D. (2013). *Canadian Sport for Life*. Canadian Sport Institute – Pacific; Victoria, B. C. Retrieved from <http://canadiansportforlife.ca/>

Křen, F., Kudláček, M., Wąsowicz, W., Groffik, D., & Frömel, K. (2012). Gender differences in preferences of individual and team sports in Polish adolescents. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 42(1), 43-52.

Kudelová, K. (2016). *Pohybové schopnosti na 1. stupni základní školy v kontextu environmentálních podmínek*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lloyd, M., & Tremblay, M. S. (2010). *Introducing the Canadian assessment of physical literacy*. Paper presented at the 25th Pediatric Work Physiology Congress, Le Touquet, France.

Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing to debate on Fitness Testing for children: Perhaps We're riding the wrong animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 176-182.

Macek, P. (1999). *Adolescence*. Praha: Portál.

Machač, M., Hoskovec, J., & Macháčová, H. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Mečíř, J. (1989). *Starosti s dospíváním*. Praha: Mona.

Měkota, K., & Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Měkota, K., & Novosad, J. (2007). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Meyer, H. D., & Brightbill, Ch. K. (1964). *Community Recreation*. New York: Prentice-Hall.

MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha.

Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.

Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.

Perič, T. (2008). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.

Petrovskij, A., V. (1977). *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: SPN.

Philips, S. R., & Silverman, S. (2015). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461-473.

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 88 Instruments. *Journal Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(1), 40-45. doi: 10.1080/1091367X.2016.1249793.



Roučka, L. (2013). *Pohybová gramotnost*. Diplomová práce, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova, Praha.

Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (Ed.). (2008). *The global literacy challenge*. Paris: UNESCO.

Řičan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.

Řičan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.

Ryan, R. M., Frederick, Ch. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.

Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.

Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Berlín: Freie Universität Berlin.

Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada.

Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.

Suchomel, A. (2006). Tělesně nezdatné děti školního věku: (Motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy). Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Šafaříková, J. (2010). Vytváření pohybové gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(2), 43-45.

Slepička P., Hošek, V., & Hátlová B. (2011). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.

Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.

Telford, D., Cunningham, R., Abhayratna, W., Telford, R., & Olive, L. (2014). Physical activity, physical education and academic performance. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, e65-e66. doi: 10.1016/j.jsams.2014.11.292.

Trunečková, L. (2016) *Sebehodnocení pohybové výkonnosti žáků a jejich vztah k vyučovacími jednotkami TV na základních školách*. Diplomová práce, Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.

UNESCO. (1978). *International charter of physical education and sport*. Paris: UNESCO.

Vašutová, M. (2005). *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie: [člověk a sociální instituce]. I*. Praha: Portál.

Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP.

Whitehead, M. E. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6, 127-138.

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>.

Zvonař, M., et al. (2011). *Antropomotorika pro magisterský program tělesná výchova a sport*. Brno: Masarykova univerzita.

## 11 SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha 1

### Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

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

Věk: \_\_\_\_\_

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij ✕).

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

Jak jsi dobrý/á ve sportech a aktivitách...	Nikdy jsem to nezkoušel/a	Ne moc dobrý	OK	Velmi dobrý	Vynikající
1. V tělocvičně? (např. hry, gymnastika)					
2. Na vodě a ve vodě? (např. plavání)					
3. Na ledě? (např. bruslení)					
4. Na sněhu? (např. lyžování)					
5. V přírodě? (např. turistika)					
6. Venku na hřišti? (např. fotbal, basket)					
Co si myslíš o sportování a pohybových aktivitách?	Vůbec to není pravda	Obvykle to není pravda	Pravdivé	Velmi pravdivé	
7. Netrvá mi dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu					
8. Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci					
9. Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu					
10. Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější					
11. Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu					
12. Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity					
14. Rozumím slovům, která učitel/ka TV					

používá				
15. Při cvičení a sportování se cítím jistý/á				
16. Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či pohybové aktivity				
17. V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy				
18. Nepotřebuji procvičovat pohybové dovednosti, protože mám přirozený talent				
19. Čtení a psaní je velmi důležité.	<b>Souhlasíš nebo nesouhlasíš s tímto tvrzením?</b>			
	<b>Rozhodně nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>	<b>Rozhodně souhlasím</b>
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				
Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.		<b>Nesouhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>	

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.

## Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

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

### 1) Protože chci být v dobré fyzické kondici.

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

### 2) Protože je to legrace.

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

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

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

### 4) Protože se chci naučit novým dovednostem.

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

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

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

### 6) Protože chci být s přáteli.

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

### 7) Protože rád(a) provozuji tuto činnost.

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

### 8) Protože si chci vylepšit svoje dovednosti.

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

**9) Protože mám rád(a) výzvu.**

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

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

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

**11) Protože mě to uspokojuje.**

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

**12) Protože si chci udržet stávající úroveň dovedností.**

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

**13) Protože chci mít víc energie.**

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

**14) Protože mám rád(a) aktivity, které jsou fyzicky náročné.**

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

**15) Protože jsem rád(a) s ostatními, kteří se také zajímají o tuto aktivitu.**

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

**16) Protože chci zlepšit svou kardiovaskulární zdatnost.**

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

**17) Protože chci zlepšit svůj vzhled.**

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

**18) Protože si myslím, že je to zajímavé.**

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

**19) Protože si chci udržet fyzickou sílu a žít zdravě.**

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

**20) Protože chci být přitažlivý(á) pro druhé.**

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

**21) Protože se chci setkávat s novými lidmi.**

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

**22) Protože mě tato aktivita baví.**

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

**23) Protože chci udržet své fyzické zdraví a duševní pohodu.**

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

**24) Protože chci zlepšit svou postavu.**

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

**25) Protože se chci v této aktivitě zlepšit.**

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

**26) Protože mě tato aktivita povzbuzuje.**

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

**27) Protože když nesportuji, cítím se fyzicky nepřitažlivý(á).**

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

**28) Protože to chtějí mí přátelé.**

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

**29) Protože mám rád(a) vzrušení z účasti na této aktivitě.**

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

**30) Protože mě baví trávit čas s ostatními při této činnosti.**

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



## Dotazník obecné vlastní efektivity

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

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

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

## Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

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

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

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