

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

**SEBEHODNOCENÍ POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI A VLASTNÍ REALIZACE
POHYBOVÉ AKTIVITY U ŽÁKŮ 2. STUPNĚ VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Ondřej Kašlík, učitelství pro střední školy

tělesná výchova – učitelství společenských věd.

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

Olomouc 2019

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Ondřej Kašík

Název diplomové práce: Sebehodnocení pohybové gramotnosti a vlastní realizace pohybové aktivity u žáků 2. stupně vybraných základních škol

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

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

Rok obhajoby diplomové práce: 2019

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizovanou pohybovou aktivitou. Výzkumný soubor tvoří 100 žáků, z toho 59 chlapců a 41 dívek, ve věku 12 – 16 let. Jedná se o mladistvé, kteří navštěvují ZŠ Gorkého Olomouc, ZŠ Rokytnice a ZŠ 1. máje v Hranicích na Moravě. Výzkumné měření probíhalo od října 2018 do ledna 2019. Informace o sebehodnocení pohybové gramotnosti byly zjištěny pomocí dotazníku PLAYself. Pomocí náramků Garmin Vivofit a dotazníku PAQ-C byly odhaleny hodnoty a informace o realizované pohybové aktivitě. Statistické zpracování dat pomocí Pearsonova testu nepotvrdilo korelaci mezi realizovanou pohybovou aktivitou a sebehodnocením pohybové gramotnosti. Data byla zpracována pro každé pohlaví zvlášť. Pro dívky byl korelační koeficient 0,052 ve školní dny, 0,196 ve víkendové dny ($p = 0,752$; $0,231$) a u chlapců -0,059 ve školní dny, 0,094 ve víkendové dny ($p = 0,650$; $0,471$). Výsledky diplomové práce mohou být přínosné pro učitele, trenéry, fyzioterapeuty i pro samotné žáky.

Klíčová slova: sebehodnocení, pohybová gramotnost, pohybová aktivita, puberta, základní škola, sedavé chování

Diplomová práce byla zpracována v rámci GAČR (17-24378S) – Intervence založená na sociálních normách v prevenci sedavého chování a podpoře pohybové aktivity u českých adolescentů.

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Ondřej Kašlík

Title of the thesis: Self-assessment of movement literacy and self performance of physical activity of students in selected primary schools

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

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

The year of presentation: 2019

Abstract:

The diploma thesis concerns about the self-assessment of physical literacy and performance physical activities. The researched subject group is formed of 100 students from which 59 are of male gender and 41 are of female gender, in span of 12 to 16 years. The students in question are mainly adolescents, who attend the elementary school of Gorkého in Olomouc, elementary school in Rokytnice and elementary school 1. Máje in Hranice na Moravě. The research was conducted from October 2018 to January. The research of self-assessment of physical literacy was conducted via questionnaire PLAYself. Results and information about realised physical activity was reached with the help of Garmin Vivofit bracelets and PAQ-C questionnaire. Statistical data processing, using the Pearson's test, did not show any correlation between performance physical activity and self-assessment of physical literacy. The data was processed for each gender individually. For the female gender, the correlation coefficient was 0.052 in school days, 0.196 in weekend day ($p = 0.752$; 0.231) and for the male gender the coefficient was 0.059 in school days, 0.094 in weekend day ($p = 0.650$; 0.471). The results of this diploma thesis can be beneficial for teachers, coaches, physiotherapists also for the students themselves.

Key words: self-assessment, physical literacy, physical activity, puberty, elementary school, excessive sitting

Diploma thesis was done under the project of Grant Agency of the Czech Republic (1724378S) – Social Norms Intervention in the prevention of excessive sitting and physical activity promotion among Czech adolescents.

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

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

V Olomouci dne.....

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

Obsah

1	Úvod	9
2	Přehled poznatků	11
2.1	Osobnost člověka	11
2.1.1	Rysy osobnosti.....	11
2.1.2	Sebepojetí	12
2.1.3	Sebehodnocení.....	17
2.2	Gramotnost.....	20
2.2.1	Historický exkurz	20
2.2.2	Definice pojmu	21
2.2.3	Základní druhy gramotnosti	22
2.2.4	Faktory a podmínky ovlivňující gramotnost	23
2.3	Tělesný pohyb	25
2.3.1	Lidská motorika.....	25
2.3.2	Tělocvičná aktivita	26
2.3.3	Historický vývoj tělesného pohybu	29
2.4	Pohybová gramotnost.....	34
2.4.1	Atributy pohybové gramotnosti.....	35
2.4.2	Pohybová gramotnost v průběhu života	37
2.4.3	Pohybová gramotnost z pohledu kanadského.....	39
2.4.4	Vztah tělesné výchovy a pohybové gramotnosti	39
2.5	Pohybová aktivita.....	40
2.5.1	Zdravotní přínos pohybové aktivity	40
2.5.2	Doporučená pohybová aktivita.....	41
2.5.3	Doporučená pohybová aktivita pro děti staršího školního věku	42
2.5.4	Sedavé chování	42
2.6	Puberta.....	43
2.6.1	Vývoj motoriky	43

2.6.2	Vývoj poznávacích procesů.....	44
2.6.3	Emocionální vývoj.....	44
2.6.4	Sociální vývoj.....	45
3	Cíle, hypotézy a výzkumné otázky.....	46
3.1	Hlavní cíl.....	46
3.2	Dílčí cíle.....	46
3.3	Výzkumné hypotézy.....	46
3.4	Výzkumné otázky.....	47
4	Metodika.....	48
4.1	Popis výzkumného souboru	48
4.2	Sběr dat.....	48
4.2.1	Měření pohybové aktivity.....	48
4.2.2	Dotazníkové šetření	49
4.3	Zpracování dat.....	53
5	Výsledky.....	54
5.1	Rozdělení pohlaví výzkumného souboru	54
5.2	Výzkumné otázky.....	54
5.3	Výzkumné hypotézy.....	69
6	Diskuse	73
7	Limity a doporučení práce.....	75
8	Závěry.....	76
9	Souhrn.....	77
10	Summary.....	78
11	Referenční seznam.....	79
12	Seznam příloh.....	82

1 Úvod

Správné sebehodnocení je základem rozvoje osobnosti jedince. Pohled na sebe sama určuje mnoho aspektů. Mezi důležité patří charakterové rysy člověka (extraverze, neuroticismus, svědomitost, přívětivost, otevřenost novým zkušenostem). Každý z těchto rysů představuje určitý vzorec chování jedince, který působí na jeho sebehodnocení (Blatný, 2010). Dalším významným aspektem je prostředí, ve kterém se jedinec realizuje. Prostor dává člověku zpětnou vazbu k jeho chování, úspěchům či neúspěchům a má také značný vliv na jeho motivaci (Vágnerová, 2004).

Sebehodnocení jedince v období školního věku a dospívání je výrazně ovlivňováno povinou školní docházkou. Klasifikace žáka pomocí známek a následné srovnání se spolužáky má významný dopad na jeho sebehodnocení. (Vágnerová, 2004).

Pohybová gramotnost sice nepatří mezi základní druhy gramotnosti (čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční a ICT), přesto důležitost, kterou v životě člověka i společnosti představuje, je nenahraditelná (Vašíčková, 2016). Již v dávné historii, v období starověkého Řecka, naši předkové věděli, že pokud chtějí vychovat zdravého, zdatného a schopného občana, hraje častá pohybová aktivita významnou roli (Grexa & Strachová, 2011).

Dnes tomu není jinak. Všeobecně je známo, že pohyb prospívá zdraví a zkvalitňuje život. Avšak znalost těchto informací nezabraňuje v populaci stagnujícím tendencím pohybové aktivity (Blahutková, Jonášov, & Ošmera, 2015).

Nárůst kardiovaskulárních onemocnění, obezity, rakoviny, diabetu II. typu nebo zvýšení krevního tlaku jsou důsledkem sedavého chování a pohybové inaktivity populace (Sigmundová & Sigmund, 2015). Je potřeba klást důraz na častější, dlouhodobější a intenzivnější pohybovou aktivitu nejen dospělých, ale převážně dětí a mladistvých (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Technologický pokrok spolu s nezájmem rodičů o volnočasové aktivity svých potomků způsobují, že děti školního věku čím dál méně tráví svůj volný čas pohybovými aktivitami a raději si sednou doma k televizi, počítači či mobilnímu telefonu (Kalman et al., 2011).

Je nezbytné vést děti k vyšší pohybové gramotnosti. Měly by si uvědomit smysl aktivního životního stylu, jeho kladný vliv nejen pro fyzickou zdatnost, ale také

pro psychickou, která je často přehlížena. Úkolem a cílem školní tělesné výchovy by měla být výchova jedince, jehož pozitivní přístup k pohybu a tělesnému zdraví bude inspirací svému okolí.

Cílem této práce je zjistit, na základě provedeného měření počtu kroků a dotazníkového šetření PAQ-C a PLAYself, zda realizovaná pohybová aktivita žáků 2. stupně vybraných škol odpovídá jejich sebehodnocení pohybové gramotnosti.

V teoretické části stručně popíši a definuji osobnost člověka, utváření jeho sebepojetí a sebehodnocení. Dále se budu zabírat gramotností, jejím historickým vývojem, druhy a faktory, které ji ovlivňují. V neposlední řadě vymezím pojem tělesný pohyb, jeho definici, tělocvičnou aktivitu a dějiny tělesného pohybu. Jelikož se moje práce v praktické části věnuje pohybové gramotnosti dětí, v další kapitole a podkapitolách se zaměřuji právě na pohybovou gramotnost, její atributy a vliv v průběhu lidského života, jaká je představa pohybové gramotnosti v Kanadě nebo její provázanost se školní tělesnou výchovou. V následující kapitole popisuji pohybovou aktivitu, její pozitivní vliv na zdraví jedince a negativní dopad sedavého chování. Na závěr teoretické části jsem pokládal za důležité se detailněji zabírat obdobím puberty.

V praktické části popisuji a hodnotím výzkumné měření pohybové gramotnosti a pohybové aktivity žáků 2. stupně ZŠ, které je tvořeno dotazníky PLAYself a PAQ-C a počtem kroků naměřených pomocí náramků Garmin Vivofit. Dále diskutuji nad výsledky naměřených dat a shrnuji obsah práce.

2 Přehled poznatků

2.1 Osobnost člověka

Jestliže se má jedinec co nejobjektivněji hodnotit, je pro něj nezbytně nutné znát sebe sama, svoji osobnost a vlastní já. K otázce „kdo jsem“ je potřeba se ptát i „jaký jsem“. Svoji osobnost chápeme nejen jako reálnou ale i možnou (Čačka, 2002).

Pojem osobnost je tak obsáhlý, že je velmi náročné najít jednu definici, která by jasně vymezovala tento pojem. Přičemž každá z definic se snaží postihnout hlavní znaky a nedá se říct, že by nějaká definice byla přesnější a lepší. (Blatný, 2010). Pro ukázkou dvě definice:

„Osobnost je charakteristika člověka, která je podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami se rozumí myšlenky, city a pozorovatelné (navenek vyjádřené) chování“ (Blatný, 2010, p. 12).

„Termínem osobnost zpravidla vyjadřujeme dva podstatné momenty – souhrn, ucelenost, uspořádání psychických jevů v určitém člověku a vedle toho jeho odlišnost, jedinečnost“ (Gillernová & Buriánek, 1995, p. 39).

2.1.1 Rysy osobnosti

Rys osobnosti je cokoliv, čím se jedinec odlišuje od druhých. Je to dispozice chovat se určitým způsobem. Od 90. let 20. století psychologové dospěli ke shodě, že existuje pět úrovní rysů osobnosti, tzv. „Big Five“:

1. Extraverze – obsahuje na jednom pólu charakteristiky, jako jsou např. společenskost či snadná sociální adaptace, a na opačném pólu vlastnosti vyjadřující zaměření na vnitřní svět, preferování samoty a horší adaptování se ve společnosti.
2. Neuroticismu – vyjadřuje emoční stabilitu jedince, zda je jedinec klidný, rozvážný a stálý, nebo má časté kolísání nálad, vnitřní neklid či přecitlivělost.
3. Svědomitosti – na jedné straně popisuje jedince jako pečlivého, zásadového a svědomitého, na opačné straně jako lhostejného k práci a jejím cílům.

4. Přívětivosti – dimenze postihující vztahy jedince k druhým lidem. Zda jedinec vyjadřuje podporu a péči druhým, nebo naopak nepřátelství, nevraživost či lhostejnost.
5. Otevřenosti novým zkušenostem – zahrnuje charakteristiky jako kultivovanost, zvědavost, tvořivost a nekonvenčnost, na opačném pólu nekulturnost, omezenost a netvořivost (Blatný, 2010).

Ovšem Eysenck a jeho následovníci zastávali názor, že jsou pouze tři typy rysů osobnosti:

- introverze-extraverze – je označována jako zaměření jedince na vnější nebo vnitřní svět.
- neuroticismus – představuje dimenzi emoční lability nebo stability.
- psychoticismus – určuje u jedince náchylnost k psychóze a tvoří kontinuum od normality přes psychopatii až po psychózu. (Blatný, 2010)

Jako formu odlišení oproti pojmenování „Big Five“ říkali svým třem rysům osobnosti „Giant Three“. Nynější psychologický výzkum rysů osobnosti se primárně zamýšlí nad otázkami jejich stability a vývoje v průběhu celého života. (Blatný, 2010).

2.1.2 Sebepojetí

Poznávat a vnímat svoji osobnost je stejně tak důležité, jako poznávání a vnímání lidí kolem sebe. Čím více informací o sobě člověk ví, tím lépe se může seberealizovat, hodnotit a zkvalitňovat pro společnost, ve které žije. Formování osobnosti také obsahuje utváření představy o sobě. Sebepojetí je složitý psychologický jev, který napomáhá k uvědomění si svých vlastností, dovedností a schopností (Gillernová & Buriánek, 1995).

Sebepojetí nepředstavuje pouze nynější pohled člověka sám na sebe, ale také jakýsi výhled do budoucnosti, kde se chce vidět za určitou dobu. Touha, co všechno chce dokázat, která přesahuje častokrát až za hranice reálných možností a představ. (Čačka, 2002).

Dle Vágnerové (2004) má sebepojetí určitou kontinuitu, to znamená, že zahrnuje minulost, aktuální stav i jakousi anticipaci budoucího sebepojetí - a to vše v rámci

zachování osobní totožnosti. Kontinuita sebepojetí jedince je udržována pomocí stabilních znaků osobnosti jako je jméno, pohlaví, trvalý pocit vlastního těla, určitá sociální příslušnost, místo, kde se člověk narodil a kde žije, popř. sociální příslušnosti či rodinná identita. Tato kontinuita je posilována reakcemi lidí z okolí, které jedinci jeho totožnost průběžně potvrzují.

Stav sebepojetí je dán vlivem nesčetných vnějších i vnitřních podnětů a jejich pochopením, tudíž vnímání sebe sama je silně subjektivní a obtížně měřitelnou záležitostí. Tento stav poté ovlivňuje veškeré jednání a chování jedince (Čačka, 2002).

Dle Gillernové a Buriánka (1995) má sebepojetí složku poznávací (sebepoznávání), emočně hodnotící (sebehodnocení) a volní (seberealizace). Lze také mluvit o třech skupinách postojů souvisejících se sebepojetím:

- reálné já (jak vidí člověk sám sebe v současné době),
- zrcadlové já (jak vidí jedince jeho sociální okolí),
- ideální já (souvisí s přáním, jaký by jedinec chtěl být a kým by se toužil stát).

Již od raného dětství se utváří sebepojetí jedince. Převážně se rozvíjí v rámci kontaktu s osobami blízkého i širšího okolí jako je rodina, přátelé či jiní dospělí. Dále také v činnostech, které jedinec koná, např. různé hry, učení nebo práce. Dítě si hraje, pracuje, učí se novým věcem a jeho okolí ho přímo i nepřímo hodnotí. Dává mu zpětnou vazbu k jeho chování a napomáhá tak k utváření jeho sebepojetí (Gillernová & Buriánek, 1995).

2.1.2.1 Úloha a význam sebepojetí

Každý člověk má potřebu poznat nejen oblast sebe sama, ale také oblast svého okolí. Ve všech sférách si jedinec vybírá ty informace, které jsou pro něj relevantní, přitažlivé a z předešlých zkušeností je zpracovává a dále interpretuje. Ostatní informace se naopak snaží vědomě či nevědomě odstranit, neboť jsou pro něj rušivé. Tímto způsobem si člověk vytváří představu sebe sama v prostředí kolem sebe. Nabyté sebepojetí pak slouží k potřebě orientace, pocitu jistoty a bezpečí. Pokud se jedinec dobře orientuje ve světě kolem sebe a sobě samém, dodává mu to pocit bezpečí (Vágnerová, 2004).

Významným faktorem je relativní stálost osobní identity. Působí jako stabilizující a integrující činitel veškeré psychické aktivity jak poznávací, tak hodnotící. Díky této stabilitě je jedinec odolný na podněty, které by byly v rozporu s jeho přesvědčením o sobě samém. Na příklad člověk nezačne měnit pohled na sebe sama při první nepříznivé reakci ze strany svého okolí, nedá se ovlivnit jedním neúspěchem, krátkodobou nemocí či odřeninou na obličeji. Na druhou stranu to jistě platí i pro proměnu v zásadě pozitivní, jako např. vstup do manželství, rodičovství apod.. Osobnost, která je stabilní, tuto změnu role po čase zvládne a upraví své sebepojetí. Lze tedy konstatovat, že sebepojetí prochází neustálým vývojem (Vágnerová, 2004).

2.1.2.2 Vývoj sebepojetí

Člověk se nenarodí s pocitem vlastního já, nýbrž si jej v průběhu života vytváří převážně na základě vnějšího prostředí, zejména s jeho sociální složkou. Důležité v procesu utváření sebepojetí jsou zkušenosti, jež odpovídají danému vývojovému stupni jedince (Vágnerová, 2004).

Podle Vágnerové (2004) se sebepojetí utváří v následujících životních etapách.

- **V kojeneckém věku** je jedinec přibližně půl roku v symbiotickém vztahu s matkou a jednoznačně nerozlišuje sám sebe. Poté začne vnímat matku jako samostatnou bytost a tím vymezuje i chápání sebe sama - převážně své vlastní tělo. Děje se tak na základě smyslových informací a postupně se rozvíjejících motorických kompetencí.
- **V batolecím věku** se dítě především učí ovládat své vlastní tělo a vstřebávat reakce okolí, do něhož svou činností zasahuje. Dále se rozvíjí jeho vědomí vlastních možností, schopností a samostatné nezávislé aktivity, jež se uplatňuje a potvrzuje v sebeprosazování. V tomto období batole rozlišuje své já a okolní svět pomocí slovních znaků. Dítě má jméno, a tím i svou vlastní identitu.
- **Předškolní věk** je charakteristický schopností dětí si zafixovat potřebné normy chování, se kterými se dokáží identifikovat i přes absenci dospělého, který by je kontroloval. Kritériem sebepojetí se stává i pocit viny, vyvolaný neplněním těchto norem. Rozvíjí se sebevědomí a citové hodnocení, které dává míru spokojenosti se sebou samým.

- **Ve školním věku** se dítě díky povinné školní docházce dostává do nové role a situací, které mají na jeho sebepojetí značný vliv. Jedinec začíná být hodnocený za svůj výkon a srovnáván se svými vrstevníky. V sebepojetí dítěte začíná mít větší vliv vrstevnická skupina, která do té doby byla spíše v pozadí rodiny.
- **V období dospívání** bývá sebepojetí nejasné a proměnlivé. Toto období je charakteristické hledáním a vytvářením vlastní identity. Jedinci se v rámci dospívání mění jeho zevnějšek a musí si zvykat na novou představu o svém těle. Styl chování a oblékání, jakým se rozhodne prezentovat ve společnosti, určuje sociální skupinu, ve které se bude pohybovat. Identifikace se zvolenou vrstevnickou skupinou již téměř nahrazuje identifikaci s rodinou. Jedinec začíná uvažovat o sobě samém, své budoucnosti a díky značnému množství možností, které se mu v životě nabízí a mezi kterými nedokáže úplně rozlišit, co je dobré a co špatné, často pociťuje pocit nejistoty.
- **V období dospělosti** je pro rozvoj sebepojetí důležitá schopnost něco vytvořit. Ať už se jedná o profesní úspěch nebo plození potomků, dává to člověku další rozměr pohledu na sebe sama. Součástí sebepojetí dospělého člověka se stává jeho partnerství, rodičovství i profesní role.
- **Ve stáří** je potřeba přijmout úbytek kompetencí bez ztráty sebeúcty. Vymezení minulostí je pro starého člověka značně důležité, tj. tím, kým byl, i když už to takové není. Ve stáří mají svoji důležitost vztahy k nejbližším, zejména k dětem a vnukům, kteří jsou také často nositeli společné rodové identity (Vágnerová, 2004).

Výstižně vyjadřuje vývoj sebepojetí v ontogenezi jedince Fialová (2001):

- | | |
|----------------------------|---------------------------------|
| • věk batolecí: | jsem to, co mohu svobodně dělat |
| • věk předškolní: | jsem to, co učiním |
| • věk školní: | jsem to, co dovedu |
| • období dospívání: | jsem to, čemu věřím |
| • období mladé dospělosti: | jsem to, co miluji |
| • střední věk: | jsem to, co poskytuji |
| • období zralosti: | jsem to, co po mně zůstane |

2.1.2.3 Tělesné sebepojetí

Lidské tělo prochází kulturním i sociálním vývojem. Normy a kritéria na tělesný vzhled se v průběhu dějin měnily, což také ovlivňovalo lidské sebepojetí. V současné době se na tělo kladou značné nároky (aby bylo krásné, štíhlé, zdatné, svalnaté, opálené, apod.). Štíhlé tělo bývá dnes, na rozdíl od dřívějších dob, chápáno jako symbol úspěchu. Tudíž vlastní i obecný názor na tělo hraje významnou roli v našem sebepojetí (Fialová, 2001).

„Pod pojem tělesné sebepojetí jedince řadíme všechny představy jedince, které mají vztah k jeho vlastnímu tělu. Proto má tělesné sebepojetí (body image) kognitivní, afektivní i konativní komponenty, které ho charakterizují.“ (Fialová, 2001, p. 37)

Vzhled jedince má významný vliv na jeho celkové sebepojetí. Jelikož je vnímání našeho těla ovlivněno nejen vlastní zkušeností a prožíváním, ale také vlivem kulturního prostředí a jeho požadavky, může se stát, že nebude existovat spojení mezi subjektivním prožitkem těla a tím, co vnímá vnější pozorovatel. Pro správné sebepojetí těla jsou nezbytné znalosti o něm, uvědomování si těla a jeho částí, jejich hodnocení a z toho plynoucí vize jednání zaměřené na tělo (Fialová, 2001).

Tělesné sebepojetí se odlišuje i v závislosti na pohlaví. V případě žen a jejich tělesného sebepojetí, se v každé době kladl značný vliv na jejich vzhled a bylo od nich vyžadováno, aby svůj tělesný vzhled přizpůsobovaly soudobým trendům. V dnešní době je kladen důraz, aby ženy vypadaly štíhle, elegantně, společensky a mladě. To dnes vede ženy k dodržování přísných diet, různým zákrokům plastických chirurgů a častějším návštěvám kosmetických salónů. Ženy jsou častokrát nespokojeny se svým tělem, zejména s břichem, boky a stehny. Již od základní školy ženy pocítují tlak na vzhled jejich těla. V adolescenci, kdy probíhá v těle žen nejvíce změn, poukazuje výzkum na fakt, že většina dívek ve věku 13-16 let si připadá tlustá a chtěly by být štíhlejší. Znamky stárnutí jsou u žen chápány odlišněji než u mužů. Zatímco u mužů jsou chápány jako přirozené, u žen jsou chápány jako negativní projevy, které zatlačují do pozadí jejich schopnosti a dovednosti (Fialová, 2001).

Tělesné sebepojetí mužů je za poslední desetiletí stále častěji zkoumáno psychology a sociology. I na muže začíná být společností vyvíjen tlak skrz jejich postavu. Za žádoucí se považuje svalnatá, středně vysoká postava, která má dobře vyvinuté svaly na hrudi, ramenou, pažích a zároveň však štíhlý pas. Chlapci si začínají

uvědomovat rozdíly přibližně od pěti let života. Třebaže jsou se svým tělem obecně spokojenější než dívky, i oni procházejí fyzickými a psychickými změnami spojenými s pubertou, které vedou k menší spokojenosti se svým tělem. V období dospělosti muži označují za problémové partie na svém těle: břicho, bicepsy, ramena či hrudník. Na rozdíl od žen, které se snaží být štíhlejší pomocí nejrůznějších diet, volí muži cestu k dokonalé postavě pomocí cvičení. Dle průzkumu z roku 2000 uvedlo 65 % britských a 41 % amerických vysokoškoláků, že cvičí výhradně proto, aby si zlepšili tvar a proporce postavy (Fialová, 2001).

Dle Fialové (2001) nás současná společnost učí, že vzhled jedince má veliký význam. Cítit se přitažlivý je velmi důležité pro naše sebehodnocení.

2.1.3 Sebehodnocení

Pod pojmem sebehodnocení si můžeme představit celkové posouzení sebe sama. Základem je dobrá znalost svých schopností a dovedností, zkušenost s úspěchy i neúspěchy, s hodnocením a názory ostatních lidí (Vágnerová, 2004). Dle Suché a Dolejše (2016) v určení a vymezení sebehodnocení panují jisté neshody, neboť někteří autoři mají tendence jej považovat jako ekvivalent k sebepojetí. Určitá skupina autorů se dokonce domnívá, že většina lidí nerozlišuje mezi pojmy sebehodnocení a sebepojetí.

Kritériem sebehodnocení jsou často společenské normy. Pokud jedinec ve svém jednání koná v souladu s těmito normami, které jsou v dané společnosti považovány jako žádoucí, společnost mu oplácí kladným oceněním, uznáním a takovou zpětnou vazbou, která vede k pozitivnímu sebehodnocení jedince. V takovém případě si člověk dodržování norem či pravidel spojí se svou vnitřní potřebou, reprezentovanou svědomím, a sám usiluje o opakování stejné zpětné vazby od svého okolí. A tak, pokud jedinec jedná podle svého nejlepšího svědomí, které je ve většině případů shodné se společenskými normami, je schopen se zároveň i sám pozitivně ohodnotit (Vágnerová, 2004).

2.1.3.1 Zdroje sebehodnocení

Pod pojmem sebehodnocení se rozumí výsledek srovnávání a posuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Tato činnost je značně posílená z prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Nejbližší lidé jsou zdrojem jeho sebehodnocení.

Již od doby brzkého dětství je sebehodnocení ovlivňováno rodiči, osobami blízkými nebo osobami zastávajícími výchovné funkce. Rodičovská opora v tomto

ohledu hraje významnou roli až do období rané adolescence, kdy ji postupně ztrácí na úkor vrstevnické skupiny. V období dětství je významným zdrojem sebehodnocení též školní úspěšnost. Důležitá změna nastává až v období dospělosti s příchodem zaměstnání a založení vlastní rodiny. V tomto období nejvíce ovlivňují sebehodnocení spolupracovníci jedince, následují významné osoby z rodiny (zvláště rodiče či partner) a dále důvěrní přátelé nebo vlastní děti (Blatný, 2010; Čáčka, 2002).

Dle Blatného (2010) jsou dalšími zdroji sebehodnocení následující kognitivní chyby:

- Nepodložené závěry – utváření závěrů „skokem“, třebaže fakta těmto závěrům neodpovídají: depresivní nálada vede k nerozumným záporným hodnocením situace.
- Zkreslený výběr faktů – znamená zaměření se na méně důležitý fakt, který si jedinec vytrhl z kontextu a zároveň tak opomenul důležitější charakteristiky situace.
- Nepřiměřená zobecnění – navazuje na předchozí chybu a vede k posouzení jednoho záporného zážitků na další obdobné situace. Menší nezdár může být zobecněn na celý život.
- Černobílé myšlení – tendence všechno kategorizovat pouze do dvou skupin a to buď negativní, nebo pozitivní zkušenosti. Tato chyba vede ke strachu ze selhání. Každý dílčí omyl totiž potom může znamenat celkový neúspěch.
- Pozitivní a negativní afektivita je dalším zdrojem sebehodnocení. Do značné míry souvisí s psychologií osobní pohody, jež dokumentuje význam emocí pro vnímání reality. Pozitivní a negativní afektivita jsou na sobě navzájem nezávislé, ale jsou do značné míry ovlivňovány rysy temperamentu. Negativní emoce jsou spojené s neuroticismem, oproti tomu pozitivní s extravertizací (Blatný, 2010).

Výzkum opakovaně zjistil, že lidé emočně stálější a extraverti mají pozitivnější sebehodnocení a jsou se životem spokojenější než introverti a neurotici. Je zajímavé, že z dlouhodobého hlediska jsou temperamentové charakteristiky spolehlivějším ukazatelem celkové spokojenosti než jednotlivé životní události a zkušenosti. Úroveň subjektivní pohody jedince ovlivňuje nejen hodnocení současného stavu, ale i pohled

na ten minulý či výhled na budoucí. Vědci zjistili, že šťastnější lidé si vybavují více pozitivních událostí a lépe je i interpretují než lidé nešťastní (Blatný, 2010)

2.1.3.2 Aspekty sebehodnocení

Dle Blatného (2010) jsou snad nejdůležitějšími aspekty sebehodnocení pozitivita, negativita a jeho stabilita, jež jsou spojovány s pocitem spokojenosti a psychického zdraví člověka.

Přestože se v poslední době ukazuje negativní vliv vysokého sebehodnocení, psychologové se častěji zaměřují na negativní důsledky nízkého sebehodnocení. Vysoké sebehodnocení ovšem vede lidi k nadhodnocení svých schopností, přemrštěným cílům a konečné nespokojenosti s jejich nenaplněním. Pocit selhání má poté značný vliv na celkové sebehodnocení. Naopak pocit úspěchu má slabší psychologický dopad na spokojenost jedince, neboť získaná odměna je pro takového člověka menší než u lidí s nižším sebehodnocením. Ti si stavují takové cíle, kterých mohou reálně dosáhnout, se záměrem vyhnout se neúspěchu (Blatný, 2010).

Současné výzkumy ukazují, že aspekt stability je důležitější než to, zda je sebehodnocení vysoké či nízké. Lidé se stabilním sebehodnocením nemají tendence hodnotit vlastní osobu převážně dle dílčích úspěchů a také lépe snáší kritiku (Blatný, 2010).

2.1.3.3 Některé metody výzkumu sebehodnocení

Je důležité závěrem zmínit alespoň některé metody, kterými se zkoumá sebehodnocení jedince. Dle Čáčky (2002) a Blatného (2010) jsem vybral ty nejpoužívanější.

„K tradičním metodám výzkumu můžeme zařadit třídící techniky a sebesposuzovací škály, metodu volné výpovědi, sledování reakčního času na podnětová slova a strukturované dotazníky“ (Blatný, 2010, p. 133).

Metoda Q-třídění, používaná např. Carlem Rogersem, je velmi známá. Respondent v ní třídí sebes popisné výroky do kategorií podle vhodnosti pro své sebehodnocení. Každá kategorie zastupuje určitý popis výroků o sobě sama (Blatný, 2010).

Sebesposouzení na adjektivních škálách je další hojně využívanou metodou. Tato škála obsahuje buď jeden pól, nebo dva póly s protichůdným významem adjektiv. Míru

souhlasu s jednotlivými výroky jedinec zobrazuje na pěti až devíti bodových škálách (Blatný, 2010).

U obou výše zmíněných metod výzkumu sebehodnocení je problémem to, že hodnotící škály jsou vybírány výzkumníkem. Proto byla vytvořena další metoda výzkumu sebehodnocení – metoda volné výpovědi, ve které má respondent za úkol o sobě vypovědět libovolný výrok. Ten je posléze pomocí základní kategorizace statisticky vyhodnocován (Blatný, 2010).

Obecně velmi známou a používanou výzkumnou metodou je také Rosbergova škála sebehodnocení, která měří celkovou úroveň vztahu k sobě. Byla vyvinuta původně pro adolescenty, avšak je dodnes využívána ve všech věkových kategoriích. Metoda obsahuje deset položek, které jsou respondenty hodnoceny na čtyřbodové škále: souhlasím – nesouhlasím. Celkové skóre sebehodnocení je vyjádřeno součtem (Blatný, 2010; Čačka, 2002).

Blatný a kol. (2010) tvrdí, že v posledních dvaceti letech se výzkumy změnily a byla zkoumána nová témata, jako komplexita Já či stabilita sebehodnocení. Druhé zmíněné téma, stabilita sebehodnocení, spočívá v délce výzkumného období a pevně stanovených časech, kdy respondent vyplňuje některou ze sebehodnotících škál. Tato stabilita sebehodnocení je posléze vypočtena jako směrodatná odchylka celkových výsledků jednotlivých opakujících se měření. Například měření mohlo trvat čtyři dny a respondent vyplňoval sebehodnotící škálu vždy v deset a v dvaadvacet hodin (Blatný, 2010).

Dle Čačky (2002) existují mezi lidmi individuální rozdíly v adekvátním hodnocení sebe sama, tudíž zjištěné sebehodnocení není zcela přesné a jen do jisté míry nabývá reality.

2.2 Gramotnost

2.2.1 Historický exkurz

Gramotnost, jako jev samotný, nemá hluboké kořeny v historii. Avšak z hlediska lepšího porozumění je důležité pochopit chápání vzdělanosti i z dávné historie. Navíc se nedá říct, že by byla rozšířena po celém světě stejnou měrou (Bartošová, 2014; Rabušicová, 2002)

Do 15. století byla výsadou převážně bohaté vrstvy společnosti, která si mohla dovolit, ať už z časových nebo finančních prostředků, vzdělání. Gramotnost do této

doby souvisela vždy do velké míry s písmem, jeho chápáním, porozuměním, ale převážně s jeho čtením - ať se jednalo o hieroglyfy, hláskové písmo Féníčanů (složené z 22 znaků), sumerské, arabské a židovské texty až po dnešní typy písem. Teprve od 18. století se postupně začala gramotnost více rozšiřovat po Evropě především v severních oblastech jako je Skotsko, severní část Francie či Švýcarsko. Nejpozději se gramotnost v Evropě rozšířila v jižních oblastech, což dokládají i dobové statistiky. O velmi dobrém stavu gramotnosti obyvatelstva žijícího na území Čech a Moravy na počátku 20. století vypovídá i průzkum z roku 1921, ve kterém bylo 97 % občanů považováno za vzdělané (Bartošová, 2014; Rabušicová, 2002).

Je potřebné zmínit důvody, které vedly k šíření gramotnosti, která šla vždy ruku v ruce s kulturním a sociálním vývojem společnosti. Ať se jednalo o zavedení povinné školní docházky, různá národní a jazyková hnutí, průmyslovou revoluci, vynález knihtisku, psacího stroje a užívání počítačových textových editorů, vše mělo vliv i na tento fenomén zvaný gramotnost. Do značné míry se o rozvoj gramotnosti zasloužil i protestantismus, který podporoval vzdělanost obyčejných lidí - vzdělávání žen a to i formou domácího vzdělávání. Od devadesátých let dvacátého století se mezinárodní vzkazy PISA zabývají gramotností různých věkových skupin žáků, díky čemuž se i v České republice stále více mluví o gramotnosti a její kategorizaci na všech vzdělávacích stupních (Bartošová, 2014; Rabušicová, 2002).

2.2.2 Definice pojmu

Jak na gramotnost pohlížíme a jak ji definujeme, následně odráží postoj, který k ní zaujímáme (Gavora & Zápotočná, 2003). Dle Bartošové (2014) je definice pojmu gramotnost nejednoznačná, neboť neexistuje žádný výklad, který by se dal považovat za univerzální. Především je to díky různým vlivům ve společnosti jako např. politickým, společensko-ekonomickým či kulturním. Většinou se k objasnění pojmu gramotnost využívají příklady osob a jejich charakteristiky. V rozvojových zemích je za gramotného člověka považován ten, který dokáže číst a psát. Ve vyspělejších zemích jsou kritéria hodnocení přísnější a gramotným se stává člověk, který je schopen pracovat s informacemi uvedenými v textu.

Blanchett, Powis a Webb (2012) popisují gramotnost jako „vědění, kdy a proč informace potřebujeme, kde je najít, jak je hodnotit, použít a komunikovat pomocí nich“ (p.7). Dále uvádějí schopnosti a kompetence, které jsou pro gramotnost potřebné:

- potřeba získávat informace;
- vědění, kde najít informace;
- schopnost hodnotit získané informace;
- dovednost zpracovat získané informace;
- schopnost využít získané informace.

Pedagogický slovník pojem gramotnost definuje jako „dovednost číst a psát získávaná v počátečních ročnících školní docházky“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, p. 77). Obdobně definuje tento pojem sociologický slovník: „*schopnost a dovednost čtení a psaní v mateřském jazyce*“. (Petrusek, Vodáková, & Maříková, 1996, p. 351). V roce 1958 byla vytvořena asi nejznámější a nejrozšířenější definice organizací UNESCO, která pojednává o gramotném člověku jako o někom, kdo dokáže s porozuměním přečíst a sepsat krátký výrok ze svého každodenního života (Rabušicová, 2002).

2.2.3 Základní druhy gramotnosti

Dle Bartošové (2014) existují následující druhy gramotnosti:

- Čtenářská gramotnost – je schopnost zamýšlet se a porozumět psanému textu, využívat jej k dosažení stanovených cílů, rozvoji vědomostí a socializaci.
- Matematická gramotnost – schopnost poznat roli matematiky ve světě, její funkci pro naplnění životních potřeb tvořivého a přemýšlivého člověka.
- Přírodovědná gramotnost – je důležitá pro správné pochopení a začlenění jedince do sociálního a kulturního prostředí, ve kterém žije.
- Finanční gramotnost – je soubor znalostí a dovedností jedince správně využívat finanční prostředky, které slouží k zabezpečení jeho i ostatních v dané skupině. Dále orientace v problematice peněz a cen, správné hospodaření s hmotnými statky a schopnost přizpůsobovat se měnícím životním situacím.
- ICT (Information and Communication Technologies) – je druh gramotnosti, kdy je jedinec schopen využívat informační technologie pro rozvoj sebe sama a přizpůsobení se novým životním situacím.

Rabušicová (2002, p. 18) uvádí a definuje další druh gramotnost - gramotnost funkční:

„Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje“.

Rabušicová (2002) dále uvádí v několika bodech, v čem se tato gramotnost odlišuje od obecně chápané gramotnosti.

- Funkční gramotností se nemyslí populace mladší 15 let, tudíž se převážně jedná o gramotnost dospělých.
- Funkční gramotnost není dávána do souvislostí s rozvojovými zeměmi, ale pouze s těmi vyspělými.
- Funkční gramotnost je chápána všeobecně jako schopnost se dorozumívat.
- Funkční gramotnost je upravena podle kulturního kontextu, v němž se užívá. Čemuž odpovídá náročnost gramotnostních dovedností.
- Funkční gramotnost předpokládá dovednosti, které jsou obtížnější než jen pouhé zvládnutí základních technik psaní a čtení.

2.2.4 Faktory a podmínky ovlivňující gramotnost

Existuje velké množství faktorů, jež ovlivňují gramotnost jedince. Lze je rozdělit do dvou skupin na vnitřní a vnější podle oblastí, skrze které na jedince působí (Bartošková, 2014).

2.2.4.1 Faktory vnitřní

Do vnitřních faktorů řadíme takové činitele, jež se přímo podílejí na ontogenetickém vývoji jedince a souvisejí s jeho subjektivní složkou osobnosti. Je nutné se jimi zaobírat, pokud chceme lépe pochopit proces utváření gramotnosti. Patří mezi ně věk, intelektuální úroveň jedince, pohlaví, volní vlastnosti jedince, vnitřní motivace a zdraví (Bartošková, 2014).

- Věk – výzkumy ukázaly, že nejvyššího stupně funkční gramotnosti lze dosáhnout ve věku 16-24 let. Poté ve velké míře záleží na povolání, kdy je gramotnost více či méně rozvíjena. Až v seniorském věku celková gramotnost většinou klesá.
- Intelektuální úroveň jedince – má velký vliv na porozumění textu, orientaci v něm, slovní zásobu či vyhledávání informací. Pokud jedinec již má určité znalosti z dané problematiky, má se o co opřít a dovednost porozumění čteného textu se zlepšuje oproti jedinci, který v dané oblasti nemá žádné poznání.
- Pohlaví – průzkumy PISA ukazují, že dívky dosahují v testech oproti chlapcům daleko vyšší úrovně čtenářské gramotnosti. Příčinou může být fakt, že dívky čtou obecně raději než chlapci. Do jisté míry za to může i jejich rodičovský vzor, kterým pro dívky častěji bývá matka než otec. Většinou je to matka, která dětem předčítá a také ženy častěji sáhnou po knize než muži.
- Volní vlastnosti – představují schopnosti jedince se soustředit, míru důslednosti, pečlivosti a vytrvalosti, které jsou pro práci s textem a rozvoj gramotnosti nezbytné.
- Vnitřní motivace – do velké míry ovlivňuje volní vlastnosti jedince, neboť správná motivace a vnitřní naladění je nosným faktorem pro dosažení stanoveného cíle. Vnitřní motivaci může často i ovlivnit okolí jako např. vyučující, rodič nebo nadřízený.
- Zdraví – stav úplné psychické, fyzické i sociální rovnováhy bez přítomnosti nemoci. Gramotnost jako takovou mohou negativně ovlivnit různé smyslové poruchy (zrakové, sluchové, apod.), poruchy učení či úrazy mozku (Bartošková, 2014).

2.2.4.2 Faktory vnější

Ve výčtu vnějších faktorů musíme v první řadě zmínit prostředí, ve kterém se daný jedinec realizuje. Toto prostředí ovlivňuje jeho psychický stav a volní vlastnosti. Každé prostředí může mít odlišné aspekty kulturně – sociální, politické nebo ekonomické. Dle Bartoškové (2014) k vnějším faktorům můžeme zařadit především vzdělávací systém státu, jeho kulturní úroveň, ekonomickou a sociální úroveň země, výchovu a vzdělávání jak ve škole, tak v rodině.

- Vzdělávací systém státu – je nejvíce určujícím faktorem vzdělanosti obyvatelstva státu. Skutečnost, zda je v daném státu povinná školní docházka, zda, popř. do jaké míry, je zpoplatněna.
- Přátelé – mají značný vliv na utváření osobnosti jedince. Gramotnost může jedinec pomocí svých přátel rozvíjet v různých zájmových kroužcích, návštěv čtenářských klubů, divadel, knihoven nebo vzdělávacích programů.
- Rodina – má primární roli v procesu formování gramotnosti člověka, avšak v posledních desetiletích její vliv postupně stagnuje. Sociální postavení a finanční možnosti rodiny ovlivňují budoucí úroveň gramotnosti dítěte potažmo dospělého jedince, jelikož již v raném věku si jedinec utváří postoj k sebevzdělávání (Bartošková, 2014).

2.3 Tělesný pohyb

2.3.1 Lidská motorika

Motorika je kompletní pohybová hybnost organismu, spojení všech částí těla v konkrétní pohyby. Nejedná se pouze o výčet, nýbrž zahrnuje nejen souhrn všech pohybů, ale i jejich předpokladů. Do čehož se řadí pohybové schopnosti, dovednosti, zkušenosti i vztah se sociálními vazbami (Zvonař & Duvač, 2012).

Zvonař a Duvač (2012) popisuje, že motoriku můžeme dělit podle rozsahu na:

- jemnou motoriku – představena pohyby ruky a prstů,
- hrubou motoriku – prostorově rozsáhlejší, tvořena velkými svalovými skupinami.

Lidskou motorikou se zabývá vědní disciplína, zvaná antropomotorika. Pojem antropomotorika se skládá ze spojení řeckého slova „anthropos“ (člověk) a latinského „motus“ (pohyb), nebo „motor“ (hnací stroj). Tato vědní disciplína představuje název jedné z disciplín vědního oboru kinantropologie. Obsahem antropomotoriky je studium pohybů člověka z jeho vnitřní a vnější stránky. Vnitřní stránku představují pohybové schopnosti, dovednosti, zkušenosti a vědomosti. Vnější stránka je zastoupena konkrétními pozorovatelnými projevy pohybové aktivity, jako jsou tělesná cvičení, sport či pohybová terapie. (Hájek, 2012; Zvonař & Duvač, 2012).

Definice antropomotoriky, dle Zvonaře a Duvače (2012), zní následovně: „Antropomotorika je vědní disciplína, která zkoumá struktury a vztahy mezi vnitřními předpoklady a vnějšími pohybovými projevy člověka“ (p. 7).

Hodaň (1997, p. 8) ve své knize Úvod do teorie tělesné kultury rozděluje lidskou motoriku do pěti oblastí:

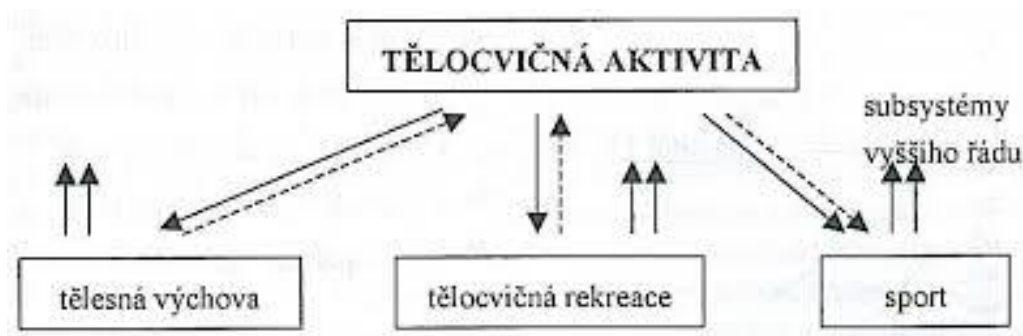
- základní motorika člověka,
- pracovní motorika,
- bojová motorika,
- kulturně-umělecká motorika,
- tělocvičná motorika.

S motorikou souvisí také další pojmy, jako psychomotorika, senzomotorika, ideomotorika či motilita (Hájek, 2012).

Součet všech možných tělesných cvičení představuje specifický druh lidské motoriky – tělocvičná motorika. Jedná se o komplexní rozvoj lidského jedince po stránce fyzické, psychické i sociální. Dále tělocvičná motorika zlepšuje zdraví, pohybové schopnosti, dovednosti a sociální úroveň člověka (Hodaň, 1997).

2.3.2 Tělocvičná aktivita

Tělocvičná aktivita se odvíjí od mnoha aspektů, které zahrnují možnost jedince vykonávat jakoukoliv pohybovou aktivitu, motivaci a vůli. Tělocvičná aktivita se dále dělí na druhy (jak znázorňuje obrázek 1): tělesná výchova, pohybová rekreace a sport (Hodaň, 1997).



Obrázek 1. Druhy tělocvičné aktivity (Hodaň, 1997, p. 49)

2.3.2.1 Tělesná výchova

Hodaň (1997) definuje pojem tělesná výchova následovně: „Tělesná výchova je druh tělocvičné aktivity s dominujícím formativním a vzdělávacím zaměřením, ve kterém prostřednictvím specifických prostředků (zejména tělesná cvičení) spolupůsobí (s ostatními složkami výchovy) v procesu harmonického vývoje člověka tím, že zajišťuje jeho fyzický, psychický a sociální rozvoj, reprezentovaný fyzickou a psychickou výkonností a sociální přizpůsobivostí, odpovídající požadavkům aktivního života. Je přitom upevňováno zdraví, fyzická a psychická zdatnost, rozvíjeny pohybové schopnosti, dovednosti i morální kvality a schopnost navozování odpovídajících společenských vazeb. To vše představuje oblast celkové socializace a kultivace člověka (konečný cíl výchovy), čímž jsou spoluutvářeny všestranné předpoklady pro seberealizaci člověka odpovídající celospolečenským a individuálním zájmům“ (p. 57).

Tělesná výchova se stala neodmyslitelnou součástí přípravy jedince na život (Hodaň, 1997).

Dle Hodaň (1997) patří mezi úkoly tělesné výchovy následující:

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

2.3.2.2 Tělocvičná rekreace

Pojem Tělocvičná rekreace se objevil v odborné literatuře v průběhu minulého století. Nejedná se však o druh pohybové činnosti jedince, který by nebyl provozován lidmi již od nepaměti. Můžeme zde zařadit: např. rekreační sport, rekreační tělovýchova, pohybová rekreace nebo sport pro všechny (Hodaň, 1997).

Cílem tělocvičné rekreace je obnova a rozvoj sil jedince, která je spojená s kulturním prožíváním volného času. Díky své náplni a cílovému zaměření plní mezi lidmi tělocvičná rekreace jeden z nejvyhledávanějších druhů pohybové aktivity. Pojem Tělocvičná rekreace zahrnuje mnoho tělesných cvičení (Hodaň, 1997).

Dle Hodaň (1997, p. 71-72) lze tělocvičnou rekreaci rozdělit do tří základních kritérií:

1. Podle organizovanosti:
 - a. organizovaná
 - b. částečně organizovaná
 - c. neorganizovaná (spontánní)
2. Podle časové struktury:
 - a. každodenní
 - b. víkendová
 - c. dlouhodobá
3. Podle prostoru realizace:
 - a. sídliště, pracoviště, resp. domov
 - b. příměstské zařízení
 - c. rekreační oblast, zařízení mimo obec

Mezi úkoly tělocvičné rekreace patří:

- zdravotní úkol,
- vzdělávací úkol,
- výchovný úkol (Hodaň, 1997).

2.3.2.3 Sport

Specifický druh tělocvičné aktivity, který provází lidstvo dlouhou etapou jeho historického vývoje. „Sport je pohybová hra, zábava původně rekreačního charakteru, provozovaná na čerstvém vzduchu, nyní pohybová činnost jednak za účelem soutěžním, závodním, tato se vyznačuje snahou po nejvyšším tělocvičném výkonu (rekordu) a po vítězství nad soupeřem podle pevných mezinárodně platných pravidel.“ (Hodaň, 1997, p. 76-77)

Dle Hodaň (1997, p. 79) dělíme sport na základě dosahované úrovně na:

- sport vrcholový,
- sport výkonnostní,
- sportovní výchovu mládeže.

Sport vrcholový se svojí náročností vyhýbá sféře volného času. Snahou vrcholového sportu je dosáhnout absolutně nejvyšších výkonů na nejvyšších

a mezinárodních úrovních. Časovou náročností se rovná pracovní době, tudíž sportovci na této úrovni jsou placeni profesionálně (Hodaň, 1997).

Sport výkonnostní nevyžaduje takovou časovou náročnost jako sport vrcholový. Jelikož je zaměřen na dosahování relativně nejvyšších výkonů, je činností vykonávanou převážně ve volném čase. Výkonnostní sport je mimo jiné tvořen účastníky dvojího druhu – kategorie dorůstajících sportovců a kategorie sportovců, kteří již nejsou na vrcholu své výkonnosti (Hodaň, 1997).

Sportovní výchova mládeže je časově náročná a má vlastní strukturu. Je zaměřena na hledání talentů, které dále připravuje na sport vrcholový nebo výkonnostní (Hodaň, 1997).

I přes svůj společenský význam se ve sportu objevují negativní jevy, které na něj nezanechávají dobrý pohled. Kvůli snaze dosáhnout co nejlepších výkonů, být rychlejší, silnější, přesnější než soupeři nebo vyhrát za každou cenu, užívají často sportovci zakázané chemické látky, kterými porušují pravidla fair play. Nejenže tyto látky poškozují zdraví samotných sportovců, ale působí negativně i ve sféře sociální (Hodaň, 1997).

Dle Hodaň (2007) je sport výjimečný oproti jiným tělocvičným aktivitám, jelikož si zde může jedinec vyzkoušet dvojí roli – sportovce a diváka.

2.3.3 Historický vývoj tělesného pohybu

Abychom mohli ještě lépe porozumět tělesnému pohybu, je dobré krátce nahlédnout na jeho vývoj v období lidských dějin.

Hodnověrné doklady o počátcích pohybových aktivit poskytují už jeskynní kresby a malby v období pravěku datovány přibližně 2,5 mil. až 4000 let před n. l., které pocházejí především z oblasti severní a východní Afriky, kde má lidstvo své historické kořeny. Dříve, než se lidstvo rozšířilo na jiné kontinenty, je známo, že člověk už dokázal chodit vzpřímeně, vyrobit si různé nástroje a využívat oheň. Pohyb byl v prvních etapách lidstva velmi účelný, byl řízen především instinkty, kdy jej člověk využíval k vyhledávání potravy (Grexa & Strachová, 2011).

Pohyb je základním projevem lidské existence, a tak byla úroveň života člověka do velké míry odvozena jeho pohybovými dovednostmi. Existenční zápas o přežití spojený s prací (především lovem) jej postupně nutila se na tuto práci připravovat. Opakované imitační pohyby se časem zlepšovaly a vedly k větší efektivitě při práci, čímž docházelo k nárůstu volného času, který lidstvo využívalo k nejrůznějším

činností jako například obřadními rituály či hrám. Hry se staly opakem práce a byly jakousi formou zábavy. Tento jev dal za vznik tělesným cvičením, které dnes již nazýváme sport (Grexa & Strachová, 2011).

Řečeno lapidárně - záměrně realizovaný pohyb sloužící k přežití (chůze, běh, skok, plavání překonávání překážek aj.) a tvoří základní předpoklad vzniku tělesných cvičení. Druhým předpokladem vzniku můžeme chápat pohyb se zbraní, jízda na zvířeti či plavidle. Postupně narůstající činnost nepracovního charakteru formou estetických pohybů jako například tanec či nejrůznější obřadní rituály, můžeme považovat za třetí předpoklad vzniku tělesných cvičení (Grexa & Strachová, 2011).

Tělesná cvičení, hry, rituály a zábavy plnily v tehdejší době socializační funkci, upevňovaly organizačně a mentálně formování konkrétní společnosti (Grexa & Strachová, 2011).

V období starověku, datovaném 4000 let př. n. l. až 476 let n. l., sloužil pohyb k systematické přípravě pěšího, jezdeckého i námořního vojska, jež bylo vyžadováno k častým válečným konfliktům. Vojenská příprava čerpala z klasických tělesných cvičení. Ovlivňovala další rozvoj tělesných cvičení včetně školního vzdělávání. Z této doby je důležité neopomenout vliv antického Řecka a Říma na rozvoj pohybu (Grexa & Strachová, 2011).

Blahobytná část Řecké společnosti byla postavena na mase bezprávných otroků a polosvobodného lidu, který utvářel více možností pro řecké obyvatelstvo, které bylo zbaveno každodenní těžké práce. Získali prostor a volný čas, díky čemuž častěji provozovali pohybové aktivity. V antickém Řecku se vytvořily dva základní výchovné systémy - spartský a aténský (Kössl, Waic, & Štumbauer, 2004).

Sparta byla zemědělským státem závislým na práci jejich otroků (heilótů). Měla jasné vojenské tendence, snahu získávat nová zemědělská území a heilóty. To vedlo k výchově tvrdých a bezohledných bojovníků, kteří vedli války s nepřáteli. Výchova ve Spartě se zakládala na tělesných cvičeních a vojenském výcviku. Pozitivem na tomto systému byl fakt, že výchově byli podrobeni jak chlapci, tak i dívky ve věku 7 až 18 let. Dívky měly stejnou výchovu jako chlapci jen s menší intenzitou. Třebaže museli po většinu času být aktivní ve vojenské službě a obvykle se nemohli zúčastnit, byli spartané velmi úspěšní na tradičních všereckých hrách (Kössl et al., 2004).

Oproti Aténám byla ve Spartě tělesná cvičení zaměřená pouze jednostranně. Cílem tedy nebyla kultivace člověka, jen příprava vojáka na válku (Kössl et al., 2004).

Jak již bylo řečeno, v Aténách bylo tělesné cvičení dvoustranné. Atéňané se zaměřovali vedle vojenské pohybové činnosti i na tu rozumovou a mravní. Razili známé myšlení tzv. kalokagátie, která klade důraz na harmonicky tělesný i duševní rozvoj. Její součástí byli následující tři složky: gymnastika, základy branné výchovy a muzika. Přičemž podle potřeby doby tvořila gymnastika nejméně 50% náplně výchovy. Oproti spartánskému systému bylo v Aténách velkým nedostatkem vyloučení dívek ze systematické výchovy. Dívky byly vychovávány k domácím pracím, aby byly schopné zastávat v budoucnu roli matky a manželky. Dostalo se jim pouze nejzákladnějšího vzdělání, a tak se často věnovaly i různým pohybovým hrám nebo se učily tancovat a hrát na hudební nástroj. Z toho vyplývá, že systematickou výchovou v Aténách procházeli pouze chlapci. Chlapci se v nejútlejším věku učili nejprve psát a počítat, později potom hrát na nástroj a rétorice. Až do adolescentního věku byl jejich pohyb spíše formou hry. Ve věku čtrnácti let se začali věnovat pohybovým hrám, které měly spíše vojenský než zábavní charakter. Nejvyšším výchovným zařízením v antickém Řecku byla gymnázia. Od počátku ovšem nebyla pro všechny svobodné občany, nýbrž pouze pro tu nejbohatší vrstvu. V gymnáziu se chlapci učili literatuře, politice, filozofii, ale poměrně mnoho času jim zabrala také příprava na závody či gymnastika. Gymnázia se stala nejen centry výchovy a vzdělání, ale i politického života města (Kössl et al., 2004).

Tělesná výchova byla nezbytnou součástí každého svobodného řeka. Každý měl povinnost cvičit a stát se snažil připravit svým občanům vhodné podmínky pro pohybové aktivity. Téměř každé město mělo vedle palaister a gymnázií, lázně, plavecké bazény a speciální zařízení, na kterých se konaly veřejné soutěže – stadiony, kam se obvykle vešlo až 40 tisíc diváků. Každý městský stát pořádal sportovní hry, které v některých případech přerostly jeho význam a staly se velmi populárními. Mezi takové lze jistě zmínit hry olympijské, které se staly nejslavnější ze čtveřice panhelénských her. Tyto olympijské hry se konaly každé čtyři roky v posvátném okrsku na západě poloostrova Peloponésos v Olympii. Oficiálně první olympijské hry se datují roku 776 př. n. l. ačkoliv později bylo dodatečně určen skutečný počátek olympijských her v 5. století př. n. l. Z počátku měly olympijské hry charakter náboženský, jelikož byly doprovázeny obřadu na počest božstva nebo mrtvých hrdinů. Postupem času však tento ráz ustoupil a byl nahrazen charakterem sportovním, ačkoliv náboženské obřady vždy zůstaly nedílnou součástí her. Na těchto hrách si mládež z celého Řecka měřila své pohybové dovednosti, připravenost k boji a demonstrovala zde svoji sílu. První soutěži

byl obvykle běh na jeden stadion (192,27 m). Ženy se těchto her nemohly aktivně účastnit, avšak měly své vlastní hry (Kössl et al., 2004).

Řekové přípravě obětovali velké množství času a vzdělání a zlepšili své tréninkové metody na vysokou úroveň. Vznikl propracovaný čtyřletý cyklus spojený s lékařskou péčí, správnou životosprávou, masážemi či rehabilitací. Pro Řeky hry nebyly jen podívanou, ale spíše jakousi prezentací výchovného systému, kterým každý prošel a kterému každý z nich rozuměl. Postupně se však hry staly převážně podívanou, kde závodili profesionálové, pro které znamenaly hlavní způsob obživy (Köss et al., 2004).

Římská říše byla největším státním útvarům středověku a její kultura vycházela z civilizace Etrusků. Také tělesná kultura byla ovlivněná touto civilizací, která byla známá svojí péčí o tělo, hygienou, boxem, šermem, tancem, zápasem, během, plaváním, skoky do vody a závody vozů. Z počátku převládala výchova v rodině, ve které se kladl důraz na lidové hry a cvičení. Až s nástupem do vojenské služby v sedmnácti letech, která byla povinností a právem každého občana, se začala pohybová aktivita výrazněji měnit. Chlapci byli vyučováni v první řadě práci s mečem a kopím. Pozdější vytvoření profesionální armády vedlo k tělesné pasivitě řadových občanů, kteří tak začali upřednostňovat pasivnější formy pohybu: např. hygienu, masáže nebo zdravotní gymnastiku (Grexa & Strachová, 2011).

Snad nejznámější a nejtypičtější pohybovou aktivitou ve starověkém Římě byly tzv. gladiátorské hry, které inspirovala etruská kultura, kde byla při duchovních obřadech prolévána krev pro získání přízně bohů. Z gladiátorských her se stal fenomén té doby zaměstnávající tisíce lidí. Bojovali zde převážně otroci či váleční zajatci v souboji na život a na smrt. Nejznámější místo pro boj, Římské Colosseum, pojmul až osmdesát tisíc lidí. Mimo tuto formu gladiátorských her existovaly i další, např. venatio – boje lidí se zvířaty či naumachie – realistické napodobení námořní bitvy (Grexa & Strachová, 2011).

Ve středověké evropské společnosti vládl feudalismus - společenská a ekonomická forma, jež byla založená na vlastnictví půdy. Od této formy se utvářelo i rozvrstvení společnosti, která se dělila na feudály (šlechtu), měšťany a poddané. Každá vrstva měla svou vlastní kulturu a typické pohybové aktivity. Tělesná cvičení, hry a zábavy se tudíž utvářely na třech úrovních (Grexa & Strachová, 2011).

Vojenský charakter obsahovaly především pohybové aktivity šlechty a měšťanstva, kde převládala snaha vychovat rytíře, který byl členem královské nebo knížecí družiny, jehož životní náplní byl boj. Mimo tuto představu měl však rytíř být i zbožný, velkorysý, statečný, věrný své dámě či králi a pomáhat bezbranným. Už od útlého věku byli chlapi vychováni a vedeni, aby se z nich jednou mohli stát právoplatní rytíři. Ti se poté museli se účastnit válečných tažení a mezi válkami se mohli utkávat v rytířských turnajích. Velmi populární byl především tjost (Grexa & Strachová, 2011; Kössl et al., 2004).

Poddaní měli nejméně volného času, i přesto si dokázali najít čas na pohybové aktivity. Převážně to bylo v době, kdy nebylo mnoho práce na poli nebo v různých svátečních dnech. Jelikož žili v blízkosti přírody, často se tyto aktivity odehrávaly právě zde: např. lov drobné zvěře, ptactva a ryb. Mezi mužské záliby také patřilo vzpírání různě objemných předmětů. Ženy obvykle tančily a děti hrály míčové, pálkovací nebo běžecké hry (Kössl et al., 2004).

Pro období středověku je typické, oproti starověku, odklon od všeho tělesného. Na tělo se pohlíželo jako na něco nečistého až hříšného. Nahota byla nepřipustná a fyzická láska netolerující. Tento názor zastávalo v první řadě křesťanství, které zbrojilo proti čemukoliv tělesnému a naopak vyzdvihovalo duševní krásu, čistotu a zbožnost. Tento vliv křesťanské církve postupně ochaboval a v období pozdního středověku se objevovaly snahy o rozvoj tělesné kondice. Obnovily se základy školské tělesné výchovy, teorie sportu, moderní podoby sportu a sportovních her (Grexa & Strachová, 2011; Kössl et al., 2004).

V osvícenství, které již spadá do období novověku, se věnovala velká pozornost šíření osvěty, školnímu vzdělávání a forem výchovy, ve které měla své místo i pravidelná tělesná výchova. Filantropisté (G. Ulrich, A. Veith a J. Ch.Guts-Muts) se zasloužili o zavedení tělesné výchovy do škol jako předmětu rovnocenného ostatním. Mimo jiné položili základy moderní evropské gymnastiky. V Anglii vzniká moderní sport, který se začíná dělit na amatérský (gentlemanský) a profesionální (patronátní). Sportovní klub se zde stává základní organizační jednotkou. Mezi první patří Jockey Club (1750) a Golf Club (1754) (Grexa & Strachová, 2011).

S rozvojem kapitalismu se rozvíjí i jednotlivé tělovýchovné systémy. V Německu vzniklo díky Friedrichu Ludwigovi Jahnovi turnerské hnutí. Per Henrik Ling založil ve Švédsku Královský ústřední tělocvičný ústav, který kladl důraz

na dobrou znalost stavby lidského těla, zdůrazňoval jednoduchost a harmoničnost. Ve Francii byl nejvýznamnější osobností tělovýchovného systému španělský důstojník Francisco Amoros, který založil Vojenský tělovýchovný ústav v Paříži. Tělovýchovné spolky napomáhaly budovat a utvářet národní hrdost, sebevědomí a národního ducha, což šlo ruku v ruce s národní nesnášenlivostí. Do škol se zavádí povinná tělesná výchova, u které se klade větší důraz na zdravotní, ekonomické i politické principy. Na konci 19. století pak začínají vznikat první národní sportovní svazy a první mezinárodní sportovní styky (Grexa & Strachová, 2011).

Rok 1896 se stal významný pro sport v celosvětovém měřítku, neboť proběhly první novodobé olympijské hry. Předně se o to zasloužil Francouz Pierre de Coubertin, který byl také jedním z hlavních představitelů Mezinárodního olympijského výboru (MOV) založeného roku 1894. Jednalo se o zastřešující organizaci suplující funkci mezinárodních sportovních federací sportů (Grexa & Strachová, 2011).

2.4 Pohybová gramotnost

Společnost v dnešní době rozlišuje pět základních gramotností, na které je kladen největší důraz - matematická, čtenářská, finanční, ICT (počítačová) a přírodovědná gramotnost. Za gramotného jedince není považován ten, jenž ovládá jednu z daných gramotností, ale který minimálně do jisté úrovně obsáhne všechny tyto gramotnosti. Rozumí jejich vztahům a dokáže tuto znalost přenést do svého běžného praktického života (Vašíčková, 2016).

Mezi výčtem základních gramotností ovšem chybí jedna, jež je velmi důležitá a stěžejní pro tělesný pohyb a tělesnou výchovu. Jedná se o pohybovou gramotnost. Tento mladý pojem, který není tak obecně známý jako výše zmíněné gramotnosti. Poprvé se objevil již v roce 1991. Avšak důležitost, osvětu a propagaci mu přinesla až britská učitelka tělesné výchovy, filozofka a profesorka Margaret Whitehead. Na její články navazují i další autoři z řad odborníků TV, převážně anglosaského původu (např. Tremblay & Lloyd, 2010; Sullivan, Whitaker-Cambell & Mackay, 2010). Také na území České republiky působí autoři, kteří se zabývají pohybovou gramotností (např. Vašíčková & Hříbňák, 2013; Nováková & Čechovská, 2012), (Vašíčková, 2016).

Dle Vašíčkové (2016) pohybová gramotnost znamená jev, kdy jedinec chápe svůj pohybový potenciál, možnosti a pohyby, které mu jeho tělo dovoluje. Zároveň si je vědom zdravotních aspektů, které pohyb přináší a čím přispívá ke kvalitě života.

Významnou roli v pohybové gramotnosti hraje kultura a společnost, ve které se daný jedinec nachází.

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

Whitehead (2010) popisuje pohybovou gramotnost jako univerzální koncept aplikovatelný na kohokoliv, kdykoliv a kdekoliv, kde se dá žít. Individuální věk, čas věnovaný zlepšování tělesných schopností a kultura, ve které daný jedinec existuje, má významný vliv na jeho chování a pohybovou gramotnost.

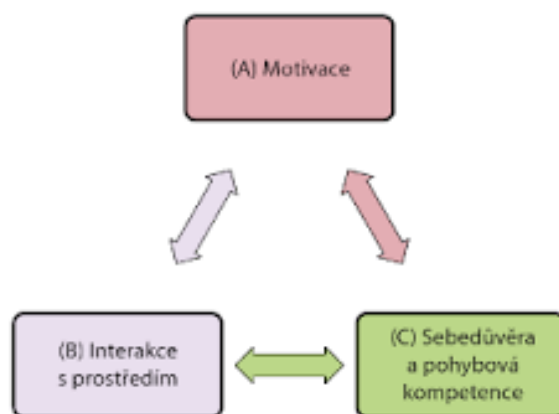
Pohybovou gramotnost se nelze naučit za krátký čas, jelikož se jedná o celoživotní proces pohybového a vědomostního učení (Vašíčková, 2016).

Díky pojmu „pohybová gramotnost“ můžeme:

- identifikovat vnitřní hodnotu PA (pohybové aktivity);
- vypořádat se s potřebou ospravedlňovat PA jako prostředek k dosažení dalších cílů;
- poskytnout jasný cíl, na kterém by se mělo pracovat ve všech formách PA;
- potvrdit význam a hodnotu PA ve školním kurikulu;
- popřít představu, že PA je něco navíc s pouze rekreačním významem;
- zdůvodnit význam PA pro všechny, nejen pro ty nejschopnější;
- upřesnit důvody pro celoživotní účast na PA;
- identifikovat řadu dalších významných osob, které mohou hrát roli při podpoře PA (Vašíčková, 2016, p. 18).

2.4.1 Atributy pohybové gramotnosti

Mezi hlavní tři atributy pohybové gramotnosti patří, podle Vašíčkové (2016), motivace, sebedůvěra (pohybová kompetence) a interakce s prostředím. Všechny tyto atributy mají značný vliv na utváření pohybové gramotnosti jedince. Ačkoliv jsme schopni se jimi zabývat jednotlivě, do značné míry spolu souvisejí. Jsou navzájem propojeny, jak ukazuje následující obrázek:



Obrázek 2. Vztahy mezi klíčovými atributy pohybové gramotnosti jedince (upraveno dle Whitehead, 2010b; in Vašíčková, 2016)

Pokud je jedinec v interakci s prostředím (B) skrz pohybovou aktivitu, prožívá pocit sounáležitosti, úspěchu či neúspěchu, což ho může dále motivovat (A), aby s PA pokračoval, zlepšoval se v ní nebo se snažil dosáhnout vyšších cílů, které poté mají také vliv na jeho sebedůvěru a pohybovou kompetenci (C). Jedná se o jinou situaci, pokud člověk nevykonává PA a rozhodne se s nějakou začít na základě vnitřní motivace (A) k zlepšení kvality svého života. Časem se jeho dovednosti v PA zlepší, čímž se jedinci zvýší pocit sebedůvěry a pohybové kompetence (C). Začne svou PA projevovat ve svém prostředí (B) (Vašíčková, 2016).

Pohybová gramotnost též znamená touhu jedince být aktivní, něčeho dosáhnout a to i přes náročnost situace či předchozí neúspěchy. **Motivace** je jakýmsi hnacím motorem jedince k pohybovým aktivitám. Pohybově gramotný člověk je charakteristický svým pozitivním přístupem k PA. Typickým ukazatelem je zařazování pohybové aktivity do svého programu i několikrát týdně. Mezi hlavní důvody ztráty motivace k PA jsou předchozí negativní zkušenosti. Často z dob navštěvování školní tělesné výchovy ve škole, která nevzbudila v jedinci zájem o pohyb nebo nedostatečně poukázala na jeho důležitost. Velmi potřebné pro správnou a dostatečnou motivaci je vedení učitele, který by měl být vzorem pohybové gramotnosti svým svěřencům. Měl by zajistit, aby se méně zdatní jedinci nestali posměchem zdatnějších žáků. Motivace v podstatě vzniká v důvěry v sebe sama a ze sebeúcty získané prostřednictvím zkušeností (Vašíčková, 2016).

Pohybová kompetence nemůže být jediným a samostatným atributem pohybové gramotnosti, neboť i pro zlepšení pohybových schopností a dovedností, které lze chápat jako pohybové kompetence, je zapotřebí též motivace k pohybové aktivitě a prostředí, kde by bylo možné tyto nově nabyté dovednosti prakticky provozovat. Proces učení a postupné osvojování si pohybu je započato v dětství. Již od brzkého věku jsou pohybové schopnosti postupně rozvíjeny od jednoduchých (rovnováha, koordinace, flexibilita) přes kombinované (držení těla, obratnost) až ke složitým (periferní vidění, orientace v prostoru). V rámci pohybových dovedností jsou rozvíjeny nejprve obecné (chytání a odbíjení míče), následují konkrétní (chytání na krátkou vzdálenost, odbíjení jednou či oběma rukama) a nejnáročnější formou jsou specifické (konkrétní pohyby v konkrétním prostředí). U specifických pohybových dovedností se často uplatňují i pravidla daného sportu. Jedná se tedy o aplikaci pohybových schopností a dovedností do mnohem propracovanějších technik. V běžném životě pohybové kompetence využíváme neustále: např. při chůzi, běhu, nošení břemen nebo každodenních činností spojených se zaměstnáním. Stejně jako obecná gramotnost, jsou i pohybové kompetence úzce propojeny s kulturou a společností, ve které se jedinec nachází (Vašíčková, 2016).

Pro pohybovou gramotnost jedince hraje **prostředí** velkou roli. Člověk by měl sám od sebe chtít rozvíjet svoje pohybové schopnosti a dovednosti, aby dokázal správněji reagovat na interakci v různém prostředí. Každé prostředí je do jisté míry ovlivňováno kulturou, politickou situací, která podporuje či nepodporuje rozvoj pohybové gramotnosti ve společnosti. Pohybově gramotný člověk dokáže lépe „číst“ prostředí a vhodně reagovat s určitou představivostí a inteligencí. Tato inteligence se nazývá kinestetická inteligence. Pokud je jedinec kinesteticky inteligentní, vyznačuje se jeho pohybová gramotnost sebedůvěrou v různě se měnícím prostředí. Příkladem může být herní činnost jednotlivce v kolektivních sportech (fotbal, basketbal, házená), v rámci kterých je schopen rychle reagovat na míč, ostatní hráče a svoji polohu vůči hrací ploše. Má dobrou prostorovou orientaci a periferní vidění. V každodenních činnostech se pohybová gramotnost v prostředí uplatňuje například při chůzi po nerovném chodníku či nošení neskladného předmětu (Vašíčková, 2016; Whitehead, 2010).

2.4.2 Pohybová gramotnost v průběhu života

Dle Whitehead a Murdocha (2006) prochází člověk ve svém životě postupně šesti fázemi vývoje pohybové gramotnosti. Tyto fáze nemají pevně dané hranice, ale

jsou do velké míry ovlivňovány individuálním vývojem jednotlivce. Následující rozdělení slouží k lepšímu porozumění vzájemného vztahu pohybové gramotnosti a tělesné výchovy (Vašíčková, 2016). Jedná se o fáze (Čechovská & Dobrý, 2010):

- od narození do 4 let,
- rané dětství jako základ a období školního věku na základní škole,
- adolescence na úrovni středoškolského vzdělávání,
- raná dospělost v rámci vzdělávání,
- dospělost,
- starší věk (senioři).

V nejútlejším věku člověka, v raném dětství, mají největší vliv na pohybovou gramotnost a její rozvoj rodina a osoby, se kterými je dítě nejčastěji v kontaktu. Nejprve se jedná o tělesnou formu, díky které novorozenec komunikuje se svým okolím. Než se dítě naučí verbálně komunikovat, matka rozpoznává potřeby svého potomka převážně z jeho výrazů v obličeji. Nejvíce podněcující místa pro rozvoj pohybové gramotnosti jsou v tomto věku domácnost, mateřské školy, volnočasová centra či místa okolí bydliště (Vašíčková, 2016).

V období mladšího a staršího školního věku působí na pohybovou gramotnost dítěte především školní pohybové aktivity - zejména hodiny tělesné výchovy, také zájmové kroužky, různé sportovní kluby nebo odpovědní rodiče, stále se snažící pozitivně působit na pohybovou gramotnost svých potomků (Vašíčková, 2016).

„Co se v mládí naučíš, ...“ je začátek známého rčení, které můžeme lehce aplikovat i do problematiky pohybové gramotnosti. Pokud si člověk osvojí určité kladné návyky a postoje k PA již v době svého mládí, snadněji je aplikuje v období dospělosti. V pozdějším věku pohybová gramotnost napomáhá v předcházení zdravotním problémům spojených především s inhibicí pohybové aktivity, stárnutím těla, dlouhodobými nemocemi, zraněními či opotřebením kloubů. Věková skupina dospělých a seniorů je velmi široká a různorodá. Pokládáme za důležité, aby podpora jejich pohybové aktivity byla více adresná. Pro příklad si uveďme, že bude vyžadována jiná pohybová aktivita u dospělého, kterému je 40 let, než u člověka, který právě započal důchodový věk. Pojítkem pro všechny věkové kategorie ovšem zůstává důraz na časté vykonávání pohybové aktivity aerobního charakteru, který je pro zdraví velmi důležitý a prospěšný (Vašíčková, 2016).

2.4.3 Pohybová gramotnost z pohledu kanadského

Podle referencí v Kanadě (Lloyd & Tremblay, 2010) je pohybová gramotnost mnohoúrovňový a interaktivní konstrukt, který se týká všech lidí ve společnosti a který je nutné měřit. Dále také tvrdí, dle Vašíčkové (2016), že pohybová gramotnost znamená, že je dítě schopno pomocí svých pohybových dovedností se orientovat a zapojit do jakékoliv pohybové či sportovní aktivity.

Předpokládá se, že pohybová gramotnost obsahuje oblasti, které na sebe navzájem působí a jedinec pohybově gramotný je schopen tyto oblasti propojit a rozvíjet. Jedná se o oblasti:

- tělesná zdatnost - svalové, kosterní, kardio-respirační schopnosti;
- základní pohybové dovednosti - odvíjející se od věku, pohlaví nebo úrovně soutěže;
- pohybově aktivní chování - lze zjistit objektivním měřením denní pohybové aktivity;
- psychosociálně/kognitivní faktory – znalosti a porozumění, souvisí s intelektem (Vašíčková, 2016, p.30).

2.4.4 Vztah tělesné výchovy a pohybové gramotnosti

Vzájemný vztah mezi školní tělesnou výchovou a pohybovou gramotností dle Whitehead a Murdocha (2006) existuje a je velmi důležitý ve dvou aspektech:

1. zlepšení a stabilizace pohybové gramotnosti;
2. rozvoj pohybové gramotnosti celý život (Vašíčková, 2016, p. 36).

Správně organizovaná vyučovací jednotka tělesné výchovy je jistě správným předpokladem pro kvalitní rozvoj pohybových schopností, dovedností a celkové zdatnosti žáka. Samozřejmě se nejedná pouze o organizační aspekt, nýbrž zde hraje významnou roli také aspekt vyučujícího, který by měl své žáky cíleně vychovávat v pohybové gramotnosti, motivovat je a být jim vzorem, aby v životě pohybové aktivity sami vyhledávali a věděli, jaký přínos pro ně představují (Vašíčková, 2016).

2.5 Pohybová aktivita

Pokud chce člověk předejít vzniku řady nemocí, zlepšit si kvalitu života a společenskou konektivitu, není nic lepšího než pravidelná pohybová aktivita (Kalman et al., 2011). Podle Frömela, Novosada a Svozila (1999) zahrnuje pohybová aktivita veškeré pohyby těla počínaje posedáváním na židli a konče např. účastí v atletickém desetiboji.

Pohybová aktivita souvisí s jakýmkoliv tělesným pohybem vyžadující vyšší kalorickou spotřebu (Marcus & Forsyth, 2010). Pro Kalmana et al. (2011) je pohybová aktivita jakákoliv činnost, díky které dochází ke zvýšení srdeční frekvence a jedinec se zadýchá. Jako příklady takových pohybových aktivit uvádí: jízdu na kole nebo kolečkových bruslích, běh, tanec, fotbal nebo plavání. Pohybová aktivita zlepšuje fyzickou zdatnost, snižuje váhu těla, prodlužuje aktivní dlouhověkost a celkově podporuje zdraví člověka. Věk, pohlaví, aktuální zdravotní stav, typ zaměstnání či socioekonomický status jsou aspekty, které ovlivňují pohybovou aktivitu jedince (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Stejskal (2004) tvrdí, že pokud sledujeme množství denní pohybové aktivity, měli bychom se zaměřit na tzv. habituální (obvyklou) pohybovou aktivitu, která je základní a každodennímu životu nezbytnou složkou. Jedná se např. o cestu do zaměstnání, obstarávání nákupu, práce v domácnosti, práce na zahradě atp. Technický rozvoj společně s koncentrací obyvatel do velkých měst má totiž za důsledek úbytek habituální pohybové aktivity a vznik řady civilizačních nemocí.

2.5.1 Zdravotní přínos pohybové aktivity

Nedostatečná pohybová aktivita byla posouzena jako čtvrtý nejrizikovější faktor celosvětové úmrtnosti. První se umístil vysoký krevní tlak. Na druhém místě vysoká hladina krevního cukru a na třetím kouření. Díky pohybové inaktivitě můžeme v mnoha zemích sledovat častější výskyt cukrovky II typu, rakoviny, kardiovaskulárních onemocnění, zvýšeného krevního tlaku nebo nadváhy. Odhaduje se, že až třetina vzniku ischemické choroby srdeční je zapříčiněna nedostatečnou pohybovou aktivitou (Sigmundová & Sigmund, 2015).

Pravidelné cvičení i přirozená (obvyklá, habituální) pohybová aktivita jsou s kvalitním příjmem stravy nejlepším, ekonomicky nepřijatelnějším a nejbezpečnějším preventivním prostředkem většiny civilizačních nemocí. Bylo prokázáno, že pravidelná

a dlouhodobá pohybová aktivita zkvalitňuje lidské populaci zdraví, prodlužuje život a snižuje úmrtnost (Stejskal, 2004). Dle Blahutkové, Řehulky a Daňhelové (2005) má přiměřená pohybová aktivita nezaměnitelný vliv na naše zdraví, které je významným stavem pro naši spokojenost a naplnění našich tužeb.

Řada vědeckých studií poukazuje na fakt, že pohybová aktivita odbourává stres a lze ji úspěšně využívat na léčbu depresí nejen onkologicky léčených pacientů. Působí také příznivě na kvalitu zdraví ve stáří (Blahutková, Jonášová & Ošmera, 2015). Stejskal (2004) tvrdí, že pravidelné a dlouhodobé cvičení zvyšuje aktivitu ANS (autonomního nervového systému), jehož vyšší aktivita působí na organismus opačně nežli stárnutí a nemoci, což může mít za důsledek nesoulad kalendářního a biologického věku člověka.

Pohybová aktivita má také pozitivní účinky proti výskytu Alzheimerovy choroby, demence či astmatu. Aerobní aktivity mají významný zdravotní přínos pro kardiovaskulární a dýchací systém. Tyto aktivity zahrnující poskoky či skoky zvyšující hustotu kostí (Sigmundová & Sigmund, 2015).

2.5.2 Doporučená pohybová aktivita

Podle Sigmunda a Sigmundové (2011) existují čtyři základní principy pro podporu zdraví skrz realizovanou pohybovou aktivitu:

- Jakákoliv pohybová aktivita je lepší než pohybová neaktivita.
- Zdravotní přínos pohybové aktivity jasně převyšuje její zdravotní rizika.
- Dlouhodobější, intenzivnější a frekventovanější pohybová aktivita má mnohé zdravotní přínosy.
- Zdravotní přínos pohybové aktivity je nezávislý na rasové a národnostní příslušnosti, pohlaví či věku jedince.

Dle Stejskala (2004) by pohybová aktivita člověka měla být komplexní, každodenní a měly by zahrnovat protahování, aerobní cvičení a posilování. Četnost aerobního cvičení vůči posilovacím cvikům se doporučuje v poměru 3:1. Například v pondělí, ve středu a v pátek zařadíme aerobní cvičení a v neděli cviky posilovací. Další variantou je výrazně zkrátit čas aerobního cvičení (na 15 min) a po něm ještě zařadit posilování, třeba kruhový trénink.

Pro dospělou populaci je vhodné ve většině dnů v týdnu provozovat alespoň 30 minut pohybové aktivity střední intenzity nad rámec běžné pohybové aktivity v zaměstnání nebo v domácnosti. Pokud dospělí lidé vykonají 10 000 kroků denně, splní tak doporučení pro podporu svého zdraví. (Sigmund & Sigmundová, 2011).

2.5.3 Doporučená pohybová aktivita pro děti staršího školního věku

Pohybová aktivita dětí staršího školního věku by měla být alespoň střední intenzity po dobu minimálně 60 minut denně nebo nejméně 30 minut alespoň 5x týdně. Podle měření počtu kroků, je považováno za žádoucí, aby chlapci, ve většině dnů v týdnu, ušli alespoň 13 000 kroků, děvčata 11 000 kroků (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Sigmundová a Sigmund (2011) doporučují:

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

2.5.4 Sedavé chování

Je spojeno s pohybovou inaktivitou, která je opakem pohybové aktivity. Jedná se o stav organismu, na který nejsou kladeny vyšší energetické nároky. Jedinci s vysokým podílem pohybové inaktivity bývají označováni jako sedaví. Civilizační onemocnění, např. obezita, kardiovaskulární problémy nebo diabetes II. typu, jsou často dávány za vinu sedavému chování. Díky globálně rostoucímu fyzicky nenáročnému životnímu stylu narůstá pohybová inaktivita ve společnosti (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Sigmund a Sigmundová (2011, p. 7) jsou přesvědčeni, že mezi hlavní příčiny nárůstu inaktivity ve vyspělých zemích patří:

- úbytek potřeb pohybových aktivit nejen v domácnosti, ale také v zaměstnání a společnosti,
- převahou pasivní motorizovanou dopravou,
- samozřejmá součást informačních technologií (televize, počítač atd.), kdy je jedinec nucen trávit čas sedavým způsobem,
- využívání automatických spotřebičů a přístrojů minimalizujících tělesnou námahu.

2.6 Puberta

Období nazýváno též jako léta „bouří a stresů“ je spojováno s přechodem mezi dětstvím a dospělostí, které je typické většími společenskými nároky na jedince. Je od něj očekávána volba budoucího povolání, utvoření si vlastní filozofie života či navazování prvních heterosexuálních vztahů. Zároveň však u dítěte v tomto období probíhají významné biologické a psychologické změny, což má za následek rozkolísanost a konfliktnost (Šimíčková-Čížková et al., 2011).

Dle Čápa a Mareše (2007) je puberta obdobím pronikavých změn ve vývoji osobnosti a značných problémů v rodinné i školní výchově. Puberta se ohraničuje somatickými změnami. Začátek je u dívek spojen především s první menstruací, u chlapců s první noční polucí a končí dosažením reprodukční zralosti (Čáp & Mareš, 2007). Puberta má odlišný nástup u dívek než u chlapců. Obecně platí, že u chlapců začíná o rok později. Zároveň je však dosti individuální, což může způsobit rozdíl i dvou stejně starých dívek, kdy jedna vypadá vyspěle (má rozvinuté druhotné sexuální znaky), kdežto druhá má ještě stále dětský vzhled (Šimíčková-Čížková et al., 2011).

Podle Šimíčkové-Čížkové et al. (2011) se přesné vymezení období puberty v literatuře liší. Tvrdí, že u dívek začíná ve věku 12,5 let a u chlapců ve 13 letech. Čáp a Mareš (2007) vymezuje období puberty mezi třináctým až patnáctým rokem dítěte.

2.6.1 Vývoj motoriky

V pubertě probíhají významné biologické změny – dochází s vyvažování tělesných proporcí, růstu postavy, která se již více podobá tvarům dospělých mužů a žen (Čáp & Mareš, 2007). Dle Šimíčkové-Čížkové et al. (2011) zároveň mohutní svalstvo a zvětšují se též vnitřní orgány. Dochází k postupnému zlepšování koordinace, u chlapců mizí neohrabanost. Dívky zvládnou složitější koordinační pohyby, mají

ladnější pohyby a dokonce jsou již schopny podávat špičkové sportovní výkony. Fyzická výkonnost pubescentů má vzrůstající tendenci.

Rozvíjí se motorické uvědomování dětí, vědomosti o dané tělocvičné aktivitě, pohybové schopnosti a tělocvičné dovednosti (Měkota, 1985).

2.6.2 Vývoj poznávacích procesů

U pubescentů se výrazně zlepšuje logická paměť. Fakta a obsahy, které mají logické souvislosti, si pamatují lépe a dlouhodoběji. Avšak většinou se jedná o fakta, která je zajímavá, ve kterých mohou dosáhnout až hlubokých znalostí. Ve fantazii se začíná projevovat nápaditost a originalita. Jedinci dokáží pro vyřešení úkolu zvolit jedinečné postupy (Šimíčková-Čížková et al., 2011).

V myšlení dokáže pubescent přemýšlet o abstraktních pojmech. Začíná hledat smysl života, zkoumá hodnoty nejen ve společnosti, ale také u lidí, kteří se vyskytují v jeho blízkém okolí. Zabývá se jejich hloubkou a významem pro jeho osobní život. I přesto, že často pod vlivem svých emocí a citových pohnutek, lpí na rozumových zdůvodněních a racionálnu. Myšlení se vyznačuje radikalismem, kdy jedinec často volí unáhlené závěry a generalizuje jednu zkušenost na obecně platný fakt. Navíc neakceptují kompromis a ve složitosti jevů nerozeznávají všechny působící vlivy (Šimíčková-Čížková et al., 2011).

2.6.3 Emocionální vývoj

Citová labilita, tolik charakteristická pro období prepuberty (11-13let), pozvolna ustupuje a objevuje se více pozitivnějšího přístupu většiny pubescentů. Emoce v období puberty se projevují převážně ve vztazích. Citové projevy ze strany rodičů jsou vesměs odmítány. Jedinci vůči svým rodičům neprojevují vřelost a hodnotí je více racionálně. Podle aktuálních reakcí rodičů si k nim může pubescent vytvořit pocit úcty a obdivu, nebo nenávisti a pohrdání. Vznikají silnější vazby na vrstevnickou skupinu a kamarády, které mohou často vést až k jejich idealizaci a nekritickému pohledu na nové přátele. Ve vztahu k druhému pohlaví dochází k většímu zájmu a touze navazovat hlubší citový vztah. Dochází k prvnímu zamilování se a velké idealizaci milovaného partnera (Šimíčková-Čížková et al., 2011).

Šimíčková-Čížková et al. (2011) tvrdí, že pubescenti mají tendence pohlížet kriticky na sebe sama, pochybovat o svých kvalitách a až přecitlivěle reagovat

na kritiku vůči své osobě, což může zapříčinit uzavřenost a pocit osamělosti jedince. Samozřejmě se může projevit i druhý extrém, kdy se určití jedinci silně sebeobdivují až k projevům narcismu.

„Typické pro období dospívání je rozvoj vyšších citů morálních, estetických, přijímání mravních hodnot vlastní rodiny a celé společnosti.“ (Šimíčková-Čížková et al., 2011, p. 123).

2.6.4 Sociální vývoj

Je značně ovlivněn potřebou jedince navazovat nové vztahy, ve kterých hraje nové role. Pro vrstevnickou skupinu je charakteristická uniformita nejen ve stylu oblékání, ale také v chování a názorech. V této skupině pubescent do jisté míry ztrácí svoji individualitu. Přejímá vzory a hodnoty skupiny vrstevníků, o kterých s nimi častěji vede diskuze. Tento skupinový vliv má významnou roli pro rozvoj osobnosti, neboť se posiluje sebepojetí (Šimíčková-Čížková et al., 2011).

Charakteristickým jevem vývoje dospívajících jedinců je jejich snaha po nezávislosti. Chtějí se samostatně rozhodovat a uplatnit vlastní názor v diskusi s dospělými, což může často vést ke konfliktům. Svoji potřebu po nezávislosti mohou projevovat napodobováním chování dospělých, např. kouřením, vulgární mluvou či pitím alkoholu.

3 Cíle, hypotézy a výzkumné otázky

3.1 Hlavní cíl

Cílem diplomové práce je zjistit, na základě počtu naměřených kroků a dále dotazníků o PAQ-C a PLAYself, zda sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků 2. stupně vybraných základních škol odpovídá realizaci jejich vlastní pohybové aktivity.

3.2 Dílčí cíle

- Vyplnit s žáky dotazníky o pohybové aktivitě a PLAYself – dotazník o sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže.
- Změřit pomocí krokoměrů Garmin pohybovou aktivitu žáků přes školní týden a o víkendových dnech.
- Zjistit, kterým pohybovým aktivitám se žáci nejčastěji věnují.
- Zjistit, ve kterém ročním období jsou žáci pohybově nejaktivnější.
- Porovnat rozdíly v pohybové aktivitě mezi pohlavími.

3.3 Výzkumné hypotézy

H₁: Pohybová aktivita žáků odpovídá jejich sebehodnocení pohybové gramotnosti.

Poznámky: Závisle proměnnou představuje pohybová aktivita zjišťovaná pomocí krokoměrů Garmin. Nezávisle proměnnou sebehodnocení pohybové gramotnosti z dotazníku PLAYself.

H₂: Chlapci jsou pohybově aktivnější než dívky.

Zjišťováno pomocí náramku Garmin, na základě průměrného počtu kroků za den.

H₃: Domnívám se, že tvrzení: „Netrvá dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu“ je pravdivé pro více než 60% zúčastněných žáků.

Vysvětlení: Za pravdivé pokládáme kategorie „Pravdivé“ a „Velmi pravdivé“.

H₄: Dívky jsou pohybově gramotnější než chlapci.

Celkový součet bodů z dotazníku PLAYself.

3.4 Výzkumné otázky

VO1: Jsou žáci pohybově aktivnější v létě nebo v zimě?

VO2: Kterým třem pohybovým aktivitám se žáci nejčastěji věnují?

Otázka 1 z dotazníku PAQ-C.

VO3: Jsou pohybově aktivnější dívky nebo chlapci?

Otázky 1-10 z dotazníku PAQ-C.

VO4: Věří žáci, že pohybová aktivita souvisí s pocitem štěstí?

Otázka 10 z dotazníku PLAYself.

VO5: V jakém prostředí sportu nebo pohybových aktivit jsou žáci, na základě sebehodnocení, nejlepší?

Otázky 1-6 z dotazníku PLAYself.

VO6: Mívají žáci obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity?

Otázka 13 z dotazníku PLAYself.

VO7: Znájí žáci pojmy, které používá jejich učitel/ka TV?

Otázka 14 z dotazníku PLAYself.

VO8: Jaká gramotnost je podle žáků nejdůležitější?

Otázky 19-21 z dotazníku PLAYself.

VO9: Jak často se žáci věnují pohybové aktivitě ve večerních hodinách (tzn. 18-22h)?

Otázka 6 z dotazníku PAQ-C.

VO10: Ve který den jsou žáci pohybově nejaktivnější?

Otázka 9 z dotazníku PAQ-C.

VO11: Na jakém multimediálním zařízení (televize, počítač, mobil) tráví žáci denně nejvíce času?

Otázky 11, 13 a 14 z dotazníku PAQ-C.

VO12: Jsou žáci pohybově aktivnější přes školní týden nebo o víkendu?

Zjišťováno na základě počtu kroků naměřených pomocí náramků Garmin.

4 Metodika

4.1 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili žáci ze ZŠ Gorkého v Olomouci, ZŠ Rokytnice a ZŠ 1. máje v Hranicích na Moravě. Celkový počet testovaných a dotazovaných žáků byl 100 osob, z toho 39 dívek a 61 chlapců sedmých až devátých tříd ve věku 12-16 let.

4.2 Sběr dat

Výzkumné měření bylo provedeno v rozmezí měsíců října 2018 až ledna 2019 na školách ZŠ Gorkého v Olomouci, ZŠ Rokytnice a ZŠ 1. máje v Hranicích na Moravě.

Sběr dat byl proveden pod hlavičkou projektu Intervence založená na sociálních normách v prevenci sedavého chování a podpoře pohybové aktivity u českých adolescentů, financován GAČR (Grantová agentura České republiky). Žákům byl nejprve představen celý výzkum, jeho účel i průběh. Přihlášeným žákům byl rozdán dokument o souhlasu se zpracováním osobních údajů „GDPR“ (příloha 1), který měli za úkol dát svým zákonným zástupcům k podpisu a přinést zpět. Poté byly žákům rozdány náramky Garmin Vivofit a začalo samotné měření. Po jeho ukončení respondenti vyplnili dotazník PLAYself a PAQ-C, čímž skončila jejich účast na tomto výzkumu. Všechny data byly poté přeneseny do elektronické podoby.

4.2.1 Měření pohybové aktivity

Měření pohybové aktivity probíhalo v rozmezí měsíců října 2018 až ledna 2019. Žákům byly rozdány náramky Garmin Vivofit a sděleny pokyny pro jejich obsluhu. Každý den tyto zařízení zaznamenávaly počet jejich kroků. Výhodou pro žáky bylo, že nemuseli nijak hlídat a zaznamenávat počet kroků, ale náramek sám odesílal data na vzdálený server a po půlnoci se nuloval pro nové měření. Po skončení měřicího období, byly náramky vysbírány a pomocí aplikace Garmin Express extrahovány do počítače.

4.2.2 Dotazníkové šetření

Pro zjištění vlastní realizace pohybové aktivity u žáků jsem použil dotazník o pohybové aktivitě - PAQ-C (příloha 3) a pro sebehodnocení pohybové gramotnosti jsem použil dotazník PLAYself (příloha 2). Dotazníky byly převedeny do prostředí UNIPARK a vyplňovány online po měření.

4.2.2.1 Dotazník PAQ-C

Dotazník PAQ-C (The Physical Activity Questionnaire for Older Children) je vhodný pro posouzení obecné úrovně pohybové aktivity dětí navštěvující základní školu, kteří jsou přibližně ve věku od osmi do čtrnácti let. Byl vytvořen v reakci na potřebu platného a proveditelného měřítka pro rozsáhlý výzkum dětí a dospívajících. PAQ-C může být výhodný pro použití v dlouhotrvajícím výzkumu. Nízké náklady, spolehlivé a platné hodnocení fyzické aktivity od dětství až do konce dospívání a snadnost administrace dělají PAQ-C proveditelný pro rozsáhlé studie (Kowalski, Crocker, a Donen, 2004).

Dříve než žáci začali vyplňovat dotazník PAQ-C, jim bylo sděleno, že se nejedná o vzdělávací test, aby se zamysleli nad jejich pohybovou aktivitou v uplynulém týdnu a nezapomněli vyplnit všechna pole dotazníku.

Dotazník PAQ-C je tvořen následujícími částmi:

- Hlavička – zahrnující jméno, věk, pohlaví, ročník, třídu, identifikační kód náramku, lateralitu a ruku (pravá, levá), na které byl náramek nošen
- Realizovaná pohybová aktivita za posledních 7 dní (v minulém týdnu)
- Nemožnost pohybové aktivity v minulém týdnu
- Čas věnovaný sedavému chování

Realizovaná pohybová aktivita za posledních 7 dní (v minulém týdnu)

Otázky 1-9 zjišťují četnost pohybové aktivity žáků, která je hodnocena od jedné do pěti bodů na stupnici. Čím častěji je respondent pohybově aktivní, tím má vyšší skóre (Kowalski et al., 2004).

Nemožnost pohybové aktivity v minulém týdnu

Žák odpovídá „ano“ nebo „ne“ podle toho, zda byl v minulém týdnu nemocen, nebo mu něco bránilo ve vykonávání pohybových aktivit, kterým se obvykle věnuje.

Skóre:

Ano = 1

Ne = 0

Čas věnovaný sedavému chování

Na otázky 11- 15 respondent odpovídal, podle času stráveného sezením, mimo dobu školního vyučování, u televize, videoher, počítače nebo mobilního telefonu. Otázky byly opět hodnoceny 1-5 body na stupnici. Čím častěji žák využíval multimediální zařízení, tím získal vyšší skóre (Kowalski et al., 2004).

4.2.2.2 Dotazník PLAYself

Dotazník PLAYself spadá pod soubor PLAY (Physical Literacy Assessment for Youth) Jedná se o sbírku pracovních sešitů, formulářů a výsledkových listin, které obsahují nástroje určené pro hodnocení pohybové gramotnosti dětí a mládeže (Canadian Sport Institute, 2014).

Obsahuje nástroje:

- PLAYfun - Používá vyškolený odborník k posouzení dítěte v 18 základních dovednostech / úkolech, jako je např. běh, házení, kopání a rovnováha.
- PLAYbasic - může provádět i rychle vyškolený profesionál, aby zjistil úroveň pohybové gramotnosti dítěte.
- PLAYself - Používán dětmi a mládeží k posouzení vlastní fyzické gramotnosti.
- PLAYparent - Používají rodiče dětí školního věku k posouzení úrovně pohybové gramotnosti svého dítěte.

- PLAYcoach - Používají trenéři, fyzioterapeuti, terapeuti, cvičební profesionálové a odborníci na rekreaci, aby zaznamenali vnímání pohybové gramotnosti svých svěřenců.
- PLAYinventory - Formulář používaný k zaznamenávání a sledování volnočasových aktivit dítěte během celého roku (Canadian Sport Institute, 2014).

Dříve než žáci začali vyplňovat dotazník PLAYself, byli obeznámeni, že neexistuje správná ani špatná odpověď a že je důležité, aby odpovídali podle svého nejlepšího uvážení.

Dotazník PLAYself je tvořen následujícími částmi:

- Hlavičkou zahrnující jméno a příjmení, pohlaví a věk
- Období v roce, kdy je žák pohybově nejaktivnější
- Prostředí
- Osobní názor žáka o sportovních a pohybových aktivitách
- Důležitost gramotnosti čtenářské, matematické a pohybové
- Sebehodnocení vlastní zdatnosti

Období v roce

Žák má za úkol zvolit, ve kterém ročním období je podle něj pohybově nejaktivnější a vybrat si z následujících možností: „v létě“, „v zimě“ či „po celý rok“.

Prostředí

Otázky 1 - 6. Zde žák volí, jak je dobrý ve sportech a aktivitách, které se odehrávají v různém prostředí (v tělocvičně, na nebo ve vodě, na ledě, na sněhu, v přírodě nebo venku na hřišti). U každého prostředí se nachází nápověda v podobě typického sportu pro dané prostředí.

Skóre:

Nikdy jsem to nezkoušel/a = 0

Ne moc dobrý = 25

OK = 50

Velmi dobrý = 75

Vynikající = 100

Osobní názor žáka o sportovních a pohybových aktivitách

Na otázky 7 - 18 žák uvádí, co si myslí o svém sportování a pohybových aktivitách. Otázky jsou zaměřené např. na uvědomění si svých pohybových dovedností, obav z nových pohybových aktivit či naopak, chuti zkoušet nové sporty a pohybové aktivity, ale také na znalost pojmů využívaných učitelem/kou při hodinách tělesné výchovy.

Skóre:

Vůbec to není pravda = 0

Obvykle to není pravda = 33

Pravdivé = 67

Velmi pravdivé = 100

U otázky 13 je hodnocení obrácené (Canadian Sport Institute, 2014).

Důležitost gramotnosti čtenářské, matematické a pohybové

V otázkách 19 – 21 žák srovnává důležitost jednotlivých gramotností (čtenářské, matematické a pohybové) v souvislosti s nabízeným prostředím (ve škole, doma s rodinou, s přáteli).

Skóre:

Rozhodně nesouhlasím = 0

Nesouhlasím = 33

Souhlasím = 67

Rozhodně souhlasím = 100

Sebehodnocení vlastní zdatnosti

V poslední otázce č. 22 volí, zda souhlasí nebo nesouhlasí s tvrzením „Jsem zdatný/á natolik, že se mohu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.“

Skóre:

Souhlasím x Nesouhlasím

4.3 Zpracování dat

Výstupní data z fitness náramků Garmin Vivofit byly přeneseny do programu MS Excel. Z původních 108 respondentů jsem byl nucen 8 žáků vyřadit, důvodem byly chyby v získaných datech, nevyhovující osoby (učitelé) či nedostatek naměřených dat.

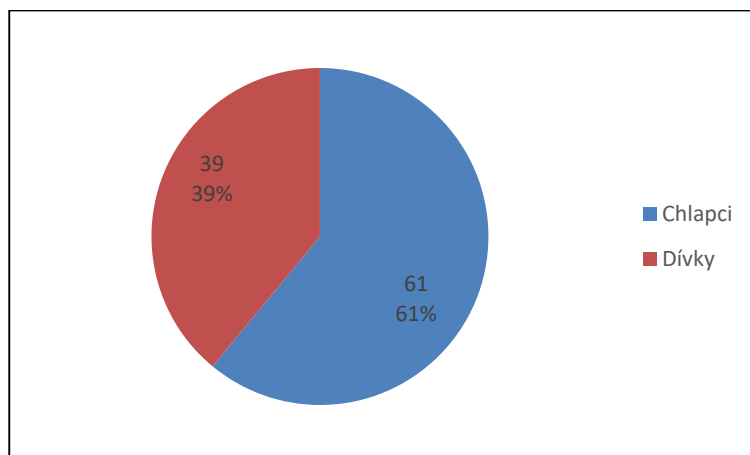
Pokud se u respondenta objevil den, kdy byl počet kroků 0 až 1000, doplnil jsem tento chybějící údaj průměrem z ostatních dnů. U chlapců se jednalo o 16 chybějících údajů, u dívek 7.

Ze získaného vzorku jsem pomocí funkcí MS Excel vypočítal průměrný počet kroků v rámci víkendových a školních dnů u dívek i chlapců dohromady a zvlášť.

Dotazníky PLAYself a PAQ-C byly převedeny do prostředí UNIPARK a vyplňování online po měření export byl proveden do programu IBM SPSS verze 22. Následně převedeny do programu MS Excel, kde byla ke každé odpovědi probanda přiřazena příslušná bodová hodnota. Počet bodů za jednotlivé odpovědi byl přepsán ze skórovacího archu dotazníkového šetření PLAYself a PAQ-C. Následně došlo k vypočtení celkových bodů a procentuálního vyjádření za jednotlivé části dotazníku. Ze získaných hodnot byl proveden grafický výstup. Pro zjištění korelace mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizovanou pohybovou aktivitou jsem použil Pearsonův korelační test v programu STATISTICA 12.

5 Výsledky

5.1 Rozdělení pohlaví výzkumného souboru



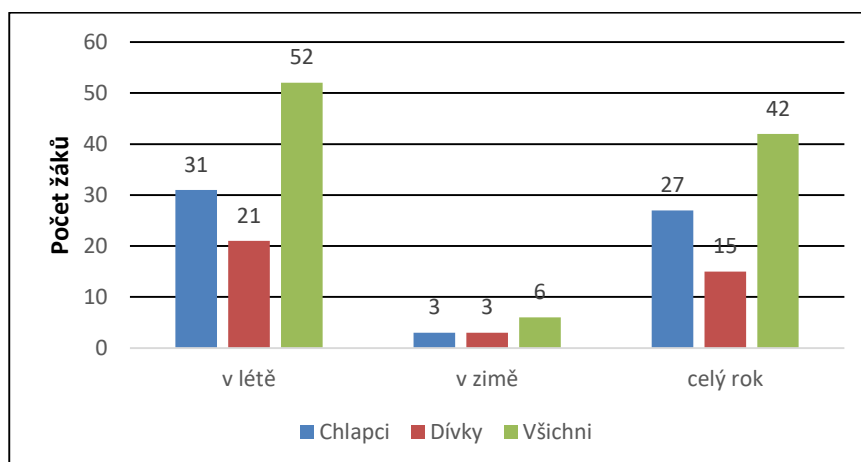
Obrázek 3. Zastoupení dívek a chlapců ve výzkumném souboru

Výzkumný soubor byl tvořen 61 (61 %) chlapci a 39 (39 %) dívkami, jak je patrné z Obrázku 3.

5.2 Výzkumné otázky

VO1: Jsou žáci pohybově aktivnější v létě nebo v zimě?

Podle Obrázku 4 zjistíme, že jak chlapci, tak dívky jsou pohybově mnohem aktivnější v létě než v zimě. Jako častou odpověď také žáci uváděli „po celý rok“.

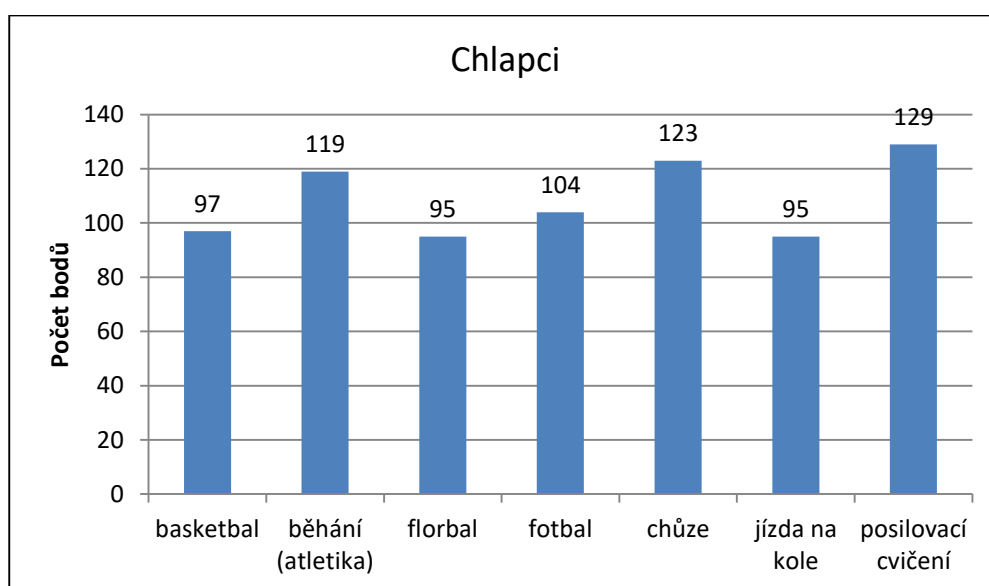


Obrázek 4. Pohybová aktivita žáků v různém ročním období

VO2: Kterým třem pohybovým aktivitám se žáci nejčastěji věnují?

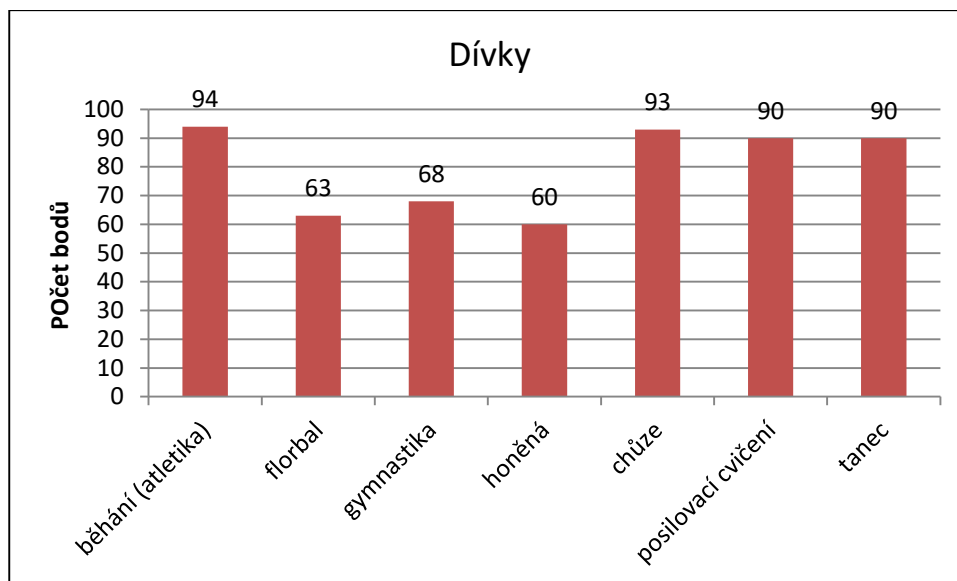
Žáci měli za úkol napsat k vybraným aktivitám, z dotazníku PAQ-C (otázka 1.), jaké sporty provozují a jak často. Jelikož bylo 26 pohybových aktivit na výběr, zvolil jsem sedm nejčastěji vybíraných. Dle skórování získala každá pohybová aktivita příslušný počet bodů. Tzn. čím vyšší počet bodů, tím častěji je daná pohybová aktivita žáky provozována.

Mezi chlapci (Obrázek 5) je nejčastěji provozovaná pohybová aktivita posilovací cvičení, na druhém místě chůze a na třetím běhání.



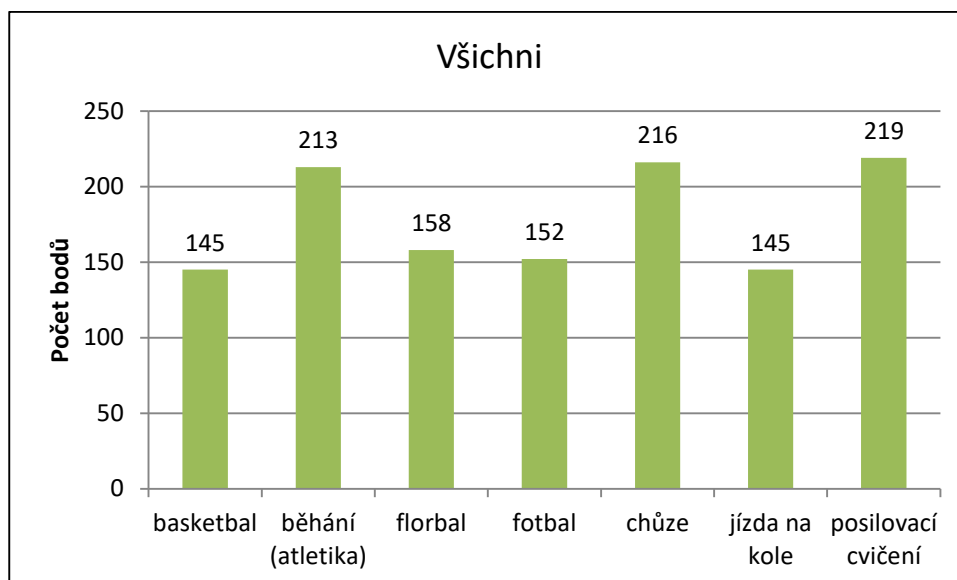
Obrázek 5. Nejčastější pohybové aktivity chlapců

Nejčastější pohybová aktivita dívek je běh (atletika). Stejně jako u chlapců následuje také u dívek chůze. Třetí místo si po stejném bodovém zisku rozdělilo posilovací cvičení a tanec. Vše je znázorněno na Obrázku 6.



Obrázek 6. Nejčastější pohybové aktivity dívek

Jak je zřejmé z Obrázku 7, tři nejčastěji provozované aktivity, bez ohledu na pohlaví jsou: posilovací cvičení, chůze a běhání (atletika).

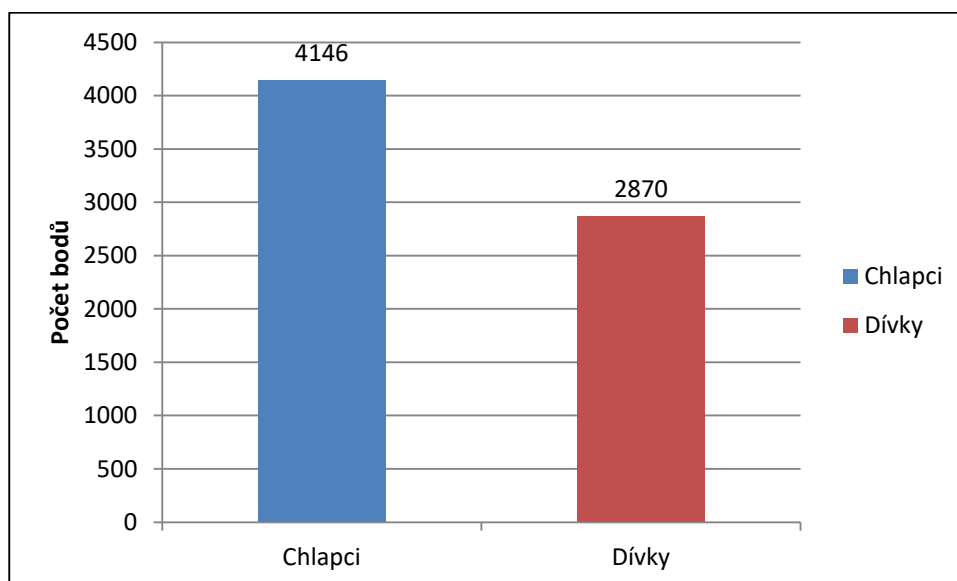


Obrázek 7. Nejčastější pohybové aktivity bez ohledu na pohlaví

VO3: Jsou pohybově aktivnější dívky nebo chlapci?

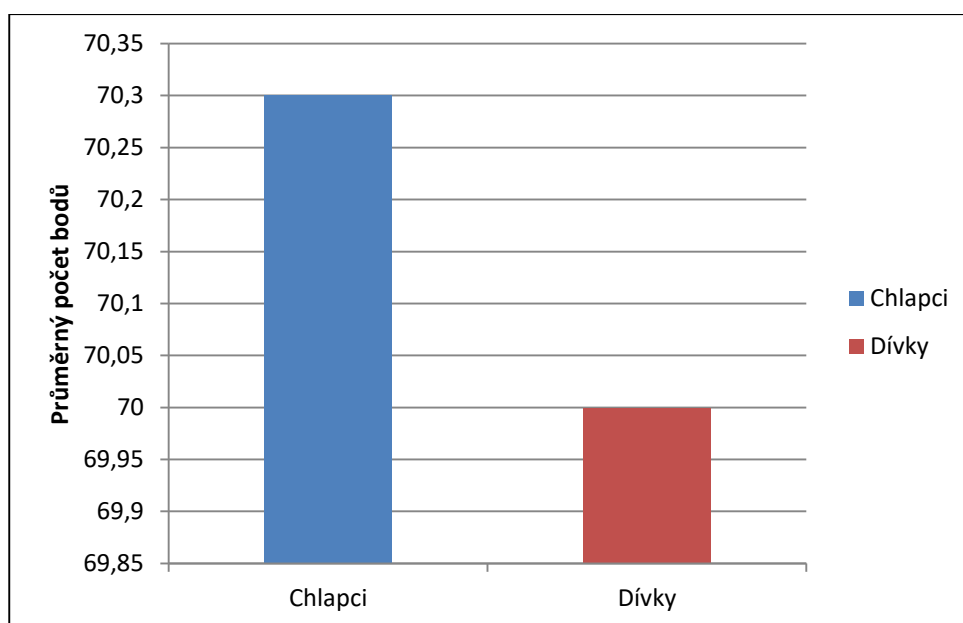
Odpovědi z otázek 1-10 dotazníku PAQ-C ukazují, jestli jsou pohybově aktivnější dívky nebo chlapci. Dle skórování získalo každé pohlaví příslušný počet bodů.

V absolutním bodovém skóre (Obrázek 8) měli výrazně vyšší počet bodů chlapci než dívky. Je však potřebné zmínit, že dívek je ve výzkumném souboru o 22 méně, tudíž se nedá očekávat vyrovnané skóre nebo dokonce v prospěch dívek.



Obrázek 8. Absolutní bodové skóre otázek 1-10 PAQ-C

Aby bylo srovnání co nejvěrohodnější, spočítal jsem ještě průměrné bodové skóre obou pohlaví (Obrázek 9) a zjistil jsem, že výsledek je mnohem vyrovnanější. Chlapci v něm získali pouze o 0,3 bodu více (70,3 bodů) než dívky (70 bodů).



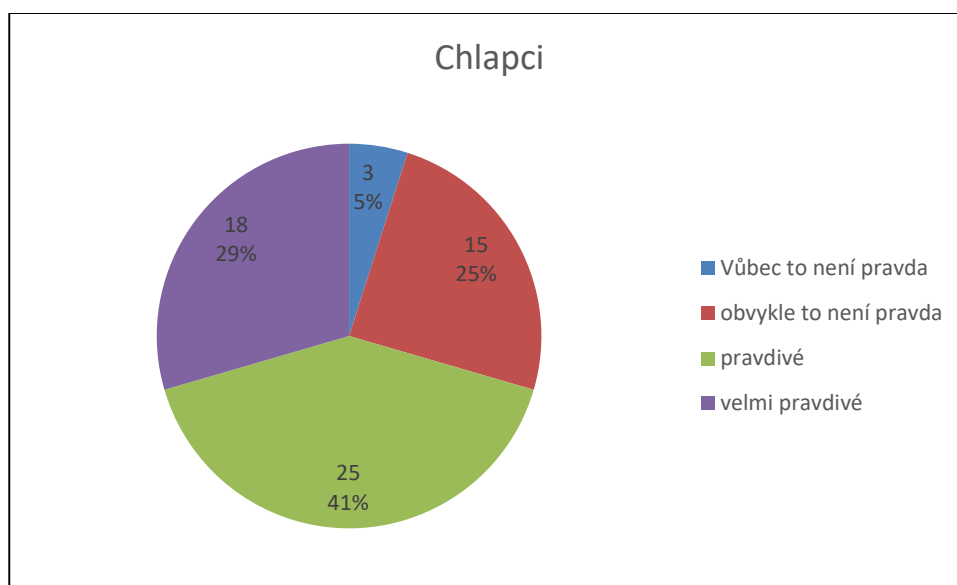
Obrázek 9. Průměrné bodové skóre otázek 1-10 PAQ-C

VO4: Věří žáci, že pohybová aktivita souvisí s pocitem štěstí?

Vysvětlení: Za přijatelné označujeme kategorie hodnocení „pravdivé“ a „velmi pravdivé“.

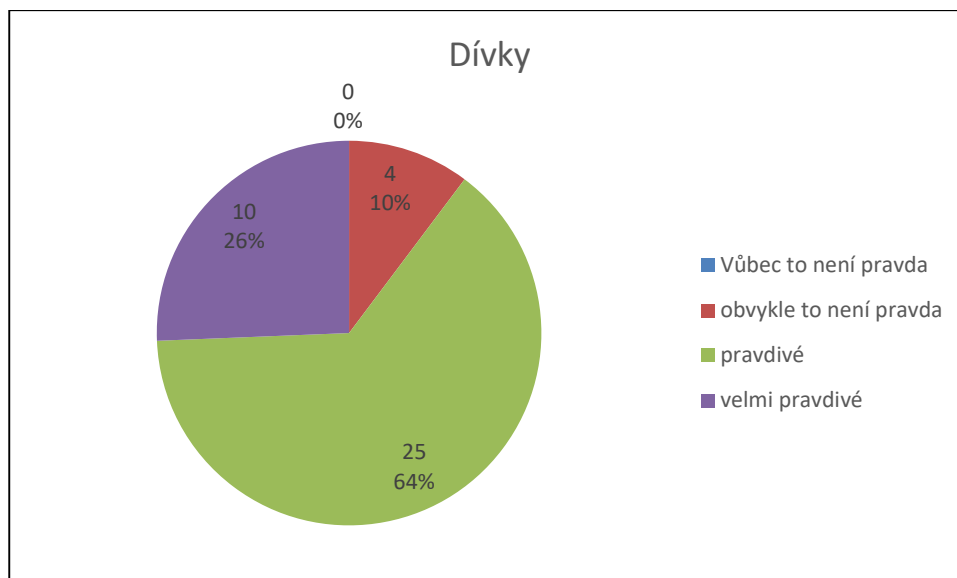
Respondenti měli v otázce 10 dotazníku PLAYself odpovědět, zda věří, že je vykonávání pohybové aktivity činí šťastnějšími.

70 % chlapců věří, že pohybová aktivita má vliv na jejich pocit štěstí. Odpovědi shrnuje Obrázek 10.



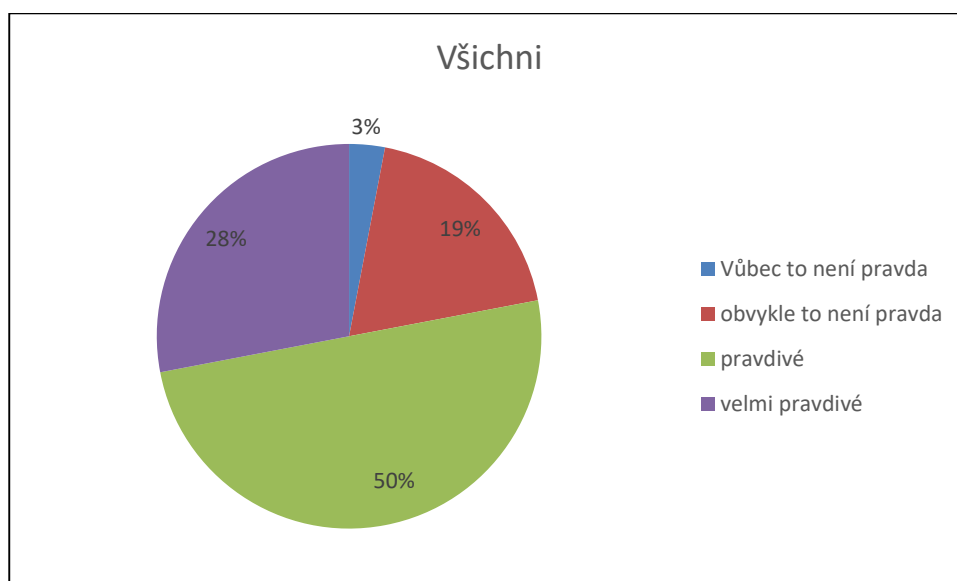
Obrázek 10. Hodnocení chlapců, zda věří, že je pohybová aktivita dělá šťastnějšími

Dívky (Obrázek 11) tomuto tvrzení věří ještě více než je tomu v případě chlapců, když odpověď „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ zvolilo 90 % dívek.



Obrázek 11. Hodnocení dívek, zda věří, že je pohybová aktivita dělá šťastnějšími

Před tři čtvrtiny (78 %) všech dotázaných vybralo možnost „pravdivé“ nebo „velmi pravdivé“, tudíž můžeme říct, že respondenti věří, že pohybová aktivita souvisí s pocitem štěstí. Odpovědi shrnuje obrázek 12.



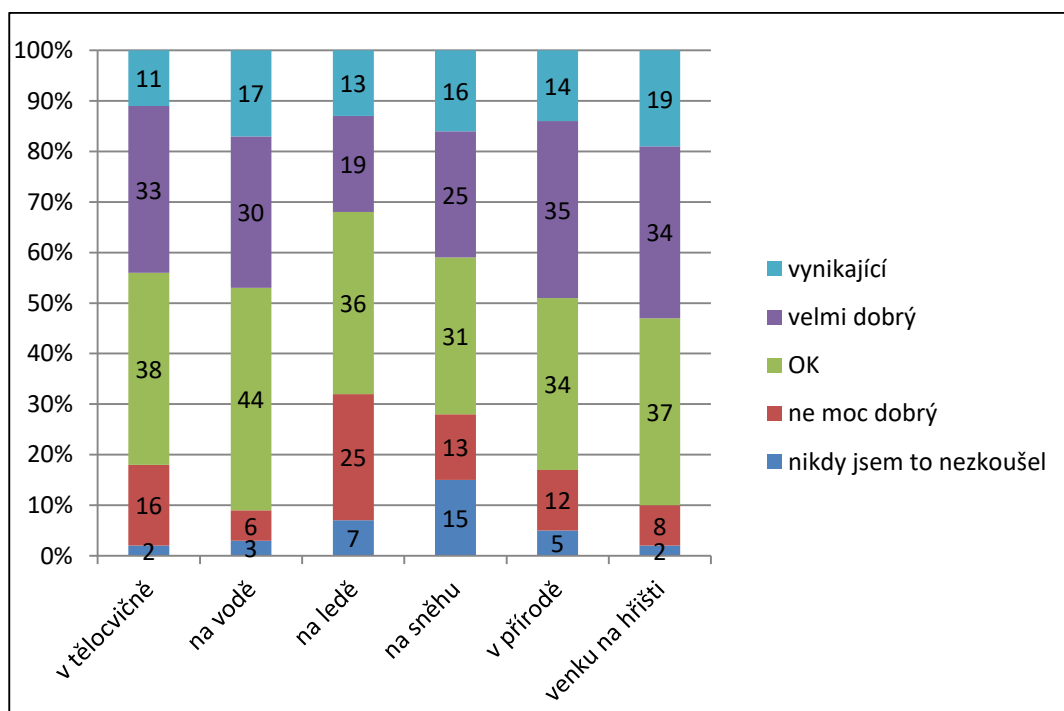
Obrázek 12. Hodnocení respondentů, bez ohledu na pohlaví, zda věří, že je pohybová aktivita dělá šťastnějšími

VO5: V jakém prostředí sportu nebo pohybových aktivit jsou žáci, na základě sebehodnocení, nejlepší?

Vysvětlení: Za přijatelné označujeme kategorie hodnocení „velmi dobrý“ a „vynikající“.

Na základě otázek 1-6 z dotazníku PLAYself měli žáci za úkol odpovědět, jak jsou dobří ve sportech a aktivitách v různém typu prostředí. Označením políčka „velmi dobrý/á“ nebo „vynikající“, lze usoudit, že se žáci v daném prostředí cítí pohybově zdatní. Jestliže jim některé prostředí nesedí, volili odpověď „ne moc dobrý/á“ či „nikdy jsem to nezkoušel/a“. Odpověď OK zvolili, pokud si nebyli jistí, nebo se v daném prostředí cítí průměrně dobří.

Z Obrázku 13 lze zjistit, že 53 % žáků se považují za nejzdatnější v aktivitách venku na hřišti, 49 % v přírodě a 47 % žáků v aktivitách na vodě.

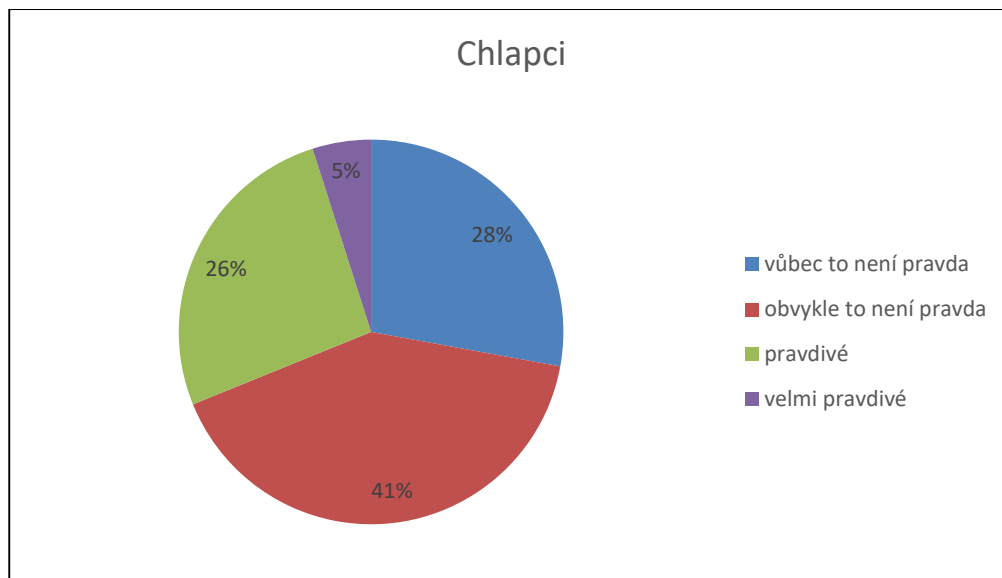


Obrázek 13. Hodnocení prostředí, ve kterém se žáci cítí pohybově nejzdatnější.

VO6: Mívají žáci obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity?

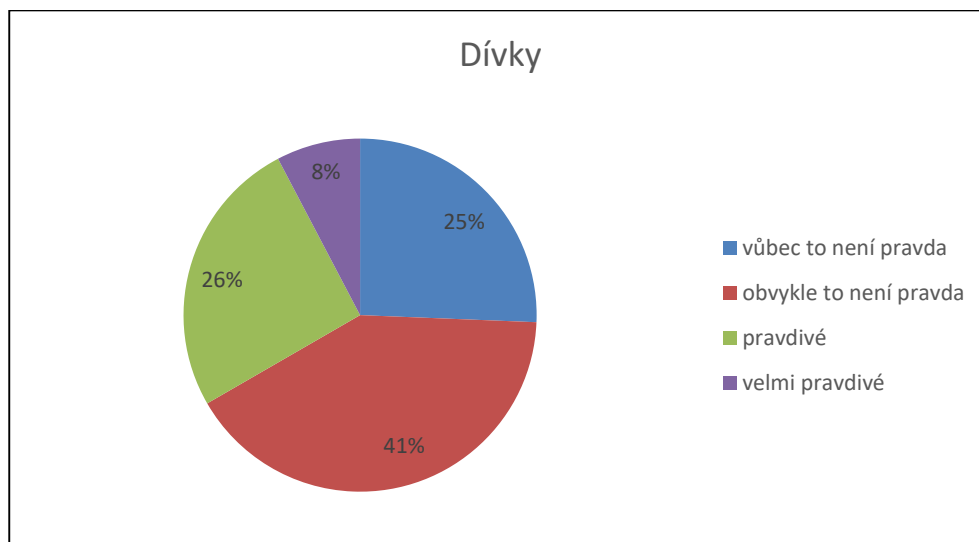
Na tvrzení „Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity“ otázky 13 z dotazníku PLAYself, respondenti odpovídali podle jeho pravdivosti.

28 % chlapců vůbec nepovažuje tento výrok za pravdivý, 41 % chlapců odpovědělo „obvykle to není pravda“, 26 % shledává výrok pravdivým a pouhých 5% velmi pravdivým. Vše je patrné z Obrázku 14.



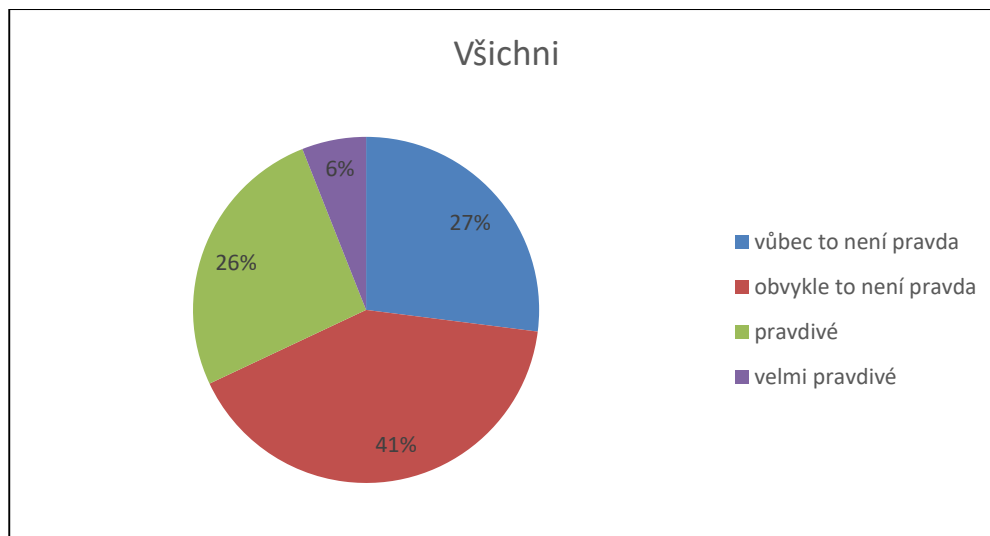
Obrázek 14. Hodnocení obav chlapců z nových sportů a aktivit

Dívky (Obrázek 15) volily odpovědi obdobně jako chlapci. 25 % dívek vůbec nesouhlasí s daným výrokem, 41 % dívek zvolilo odpověď „obvykle to není pravda“. 26 % shledává tvrzení pravdivým a 8 % velmi pravdivým.



Obrázek 15. Hodnocení obav dívek z nových sportů a aktivit

Pokud obavy zkoušet nové sporty a aktivity zhodnotíme bez ohledu na pohlaví (Obrázek 16), zjistíme, že 68 % žáků nepocítuje obavy zkoušet nové sporty a aktivity, oproti 32 % dotazovaných, kteří obavy mají.



Obrázek 16. Hodnocení obav z nových sportů a aktivit, bez ohledu na pohlaví.

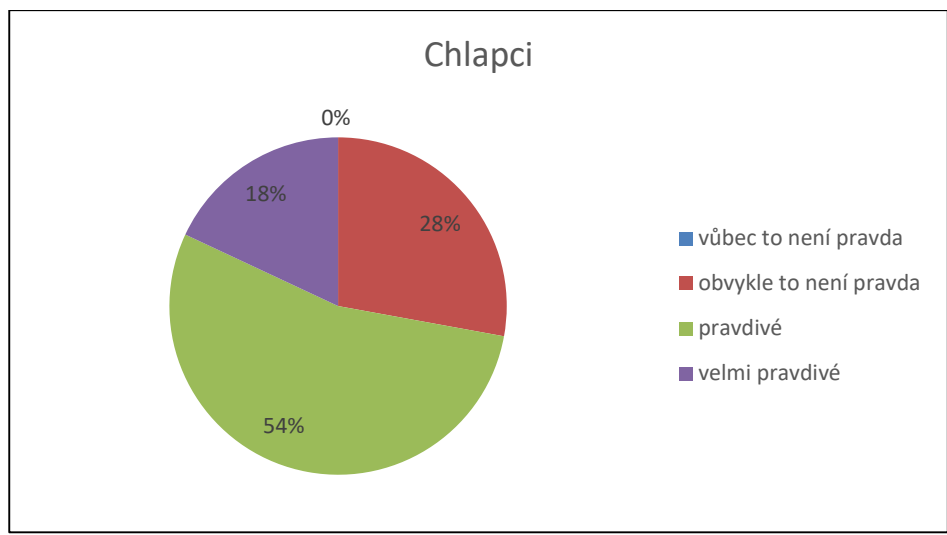
VO7: Znají žáci slova, která používá jejich učitel/ka TV?

Vysvětlení: Za přijatelné označujeme kategorie hodnocení „Pravdivé“ a „Velmi pravdivé“.

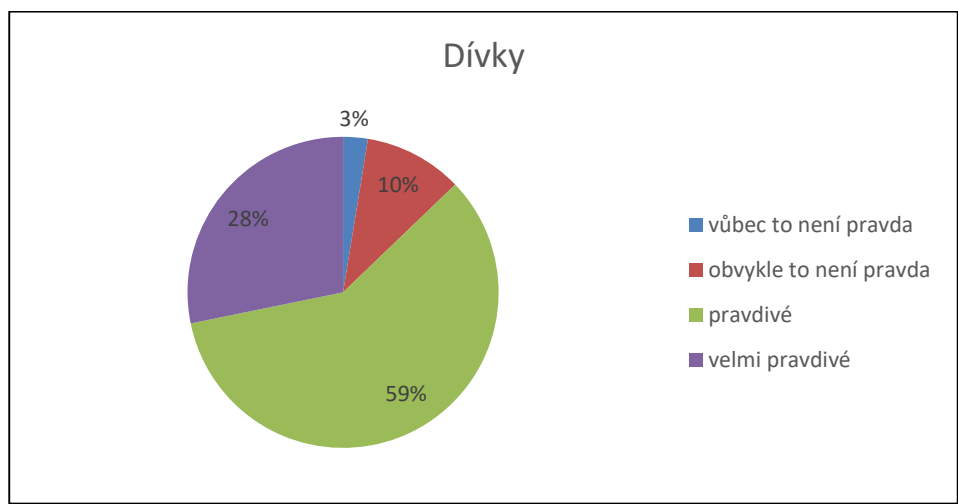
Respondenti měli za úkol zhodnotit, zda rozumí slovům, která učitel/ka používá v hodinách tělesné výchovy. Pokud vybrali odpověď „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ tvrdili, že nemají problémy porozumět. V opačném případě žáci volili odpovědi „vůbec to není pravda“ a „obvykle to není pravda“.

Z Obrázků 17 a 18 lze zjistit, že dívky (87 %) častěji rozumí slovům učitele TV než chlapci (72 %).

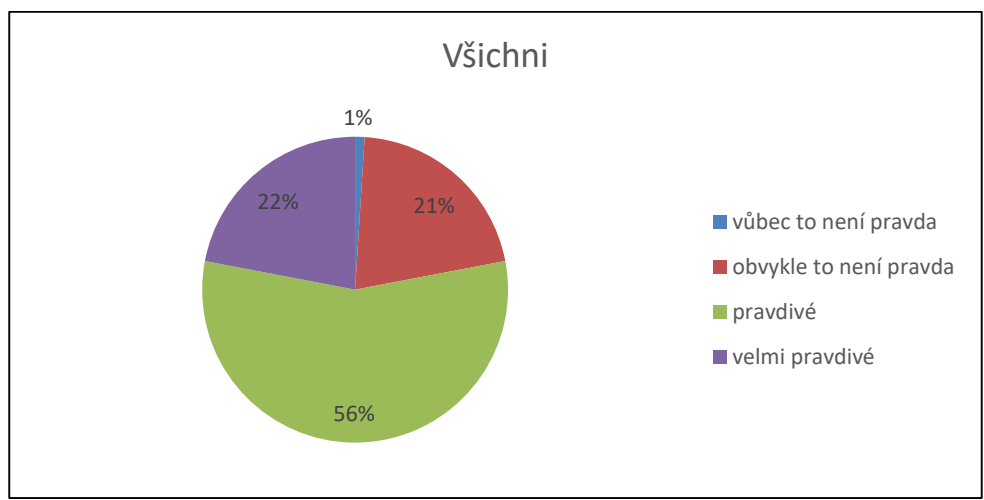
Bez ohledu na pohlaví (Obrázek 19) lze říci, že 78 % všech dotazovaných rozumí slovům učitele/ky TV. Výsledek lze považovat za přijatelný.



Obrázek 17. Znalost slov, která používá učitel/ka TV. (Chlapci)



Obrázek 18. Znalost slov, která používá učitel/ka TV. (Dívky)

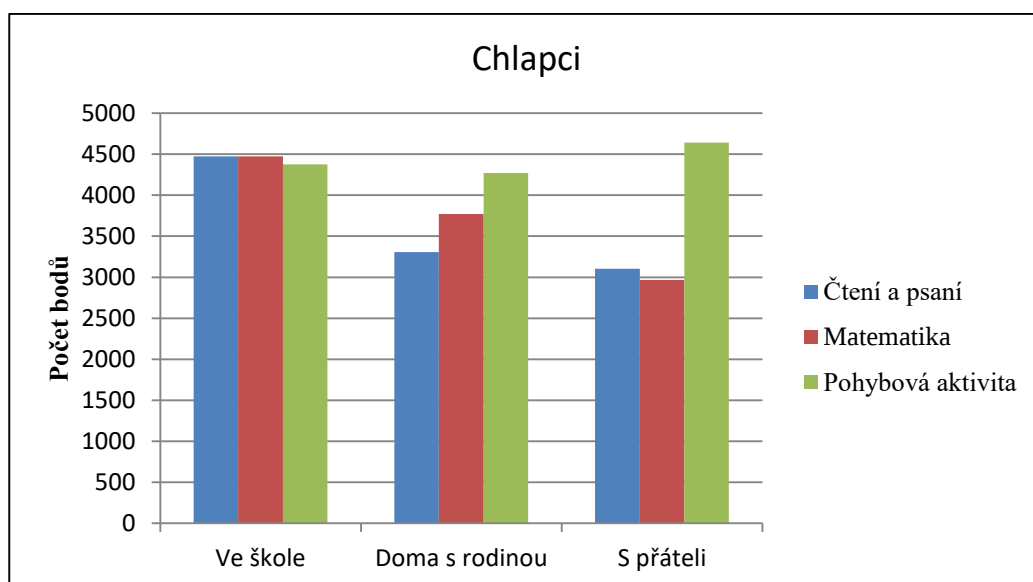


Obrázek 19. Znalost slov, která používá učitel/ka TV. (Bez ohledu na pohlaví)

VO8: Jaká gramotnost je podle žáků nejdůležitější?

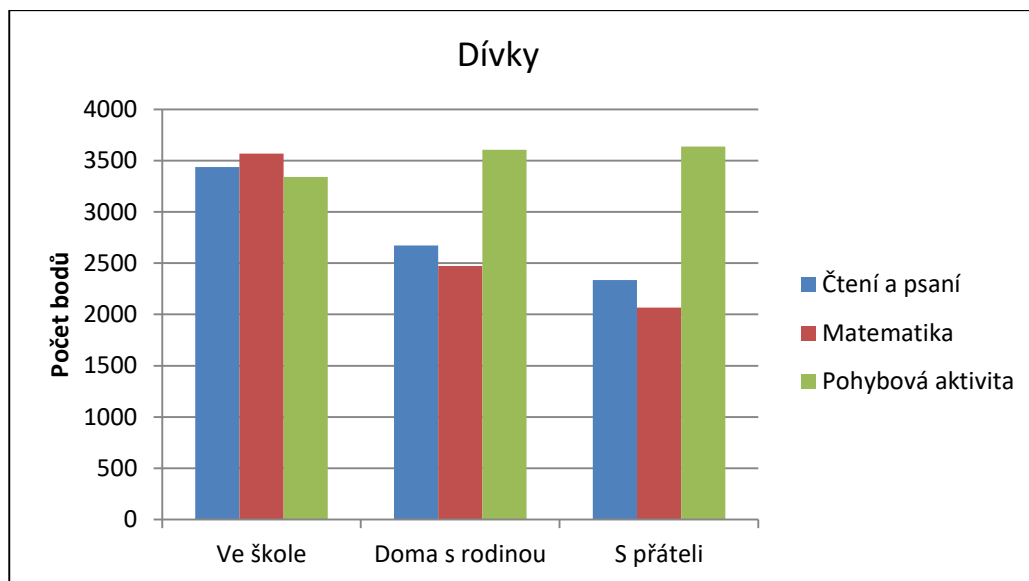
Na otázky 19-21 z dotazníků PLAYself, odpovídali respondenti podle důležitosti, kterou má vybraná gramotnost v prostředí školy, domova a přátel. Dle skórování každé prostředí získalo počet bodů.

Z obrázku 20 lze usoudit, že pro chlapce je ve školním prostředí shodně nejdůležitější čtení a psaní s matematikou (4475 bodů) a s menším odstupem pohyb (4374 bodů). Naopak doma s rodinou získal nejvíce bodů (4272) pohyb, následovaný matematikou (3773 bodů) a čtením a psaním (3308 bodů). Nejdominantnější je pohyb (4640 bodů) prostředí s přáteli, kde měl jasně navrch nad čtením a psaním (3104 bodů) a matematikou (2969 bodů).



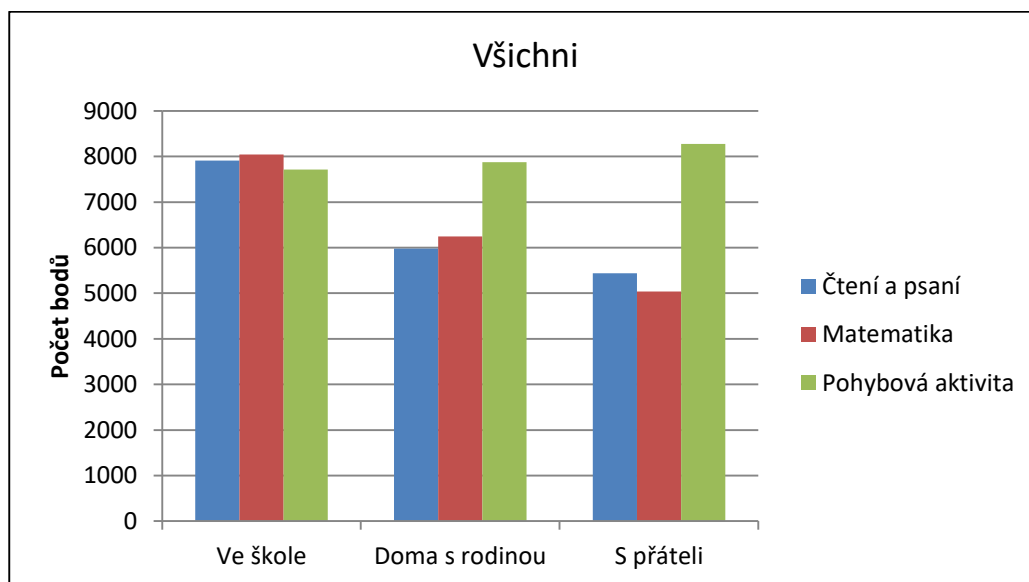
Obrázek 20. Hodnocení důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti v různém prostředí pro chlapce.

V prostředí s přáteli a doma s rodinou je pro dívky (Obrázek 21) vždy nejdůležitější pohyb, následovaný čtením a psaním a matematikou. Jen ve školním prostředí dívky považují jako nejvýznamnější matematiku (3569 bodů).



Obrázek 21. Hodnocení důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti v různém prostředí pro dívky.

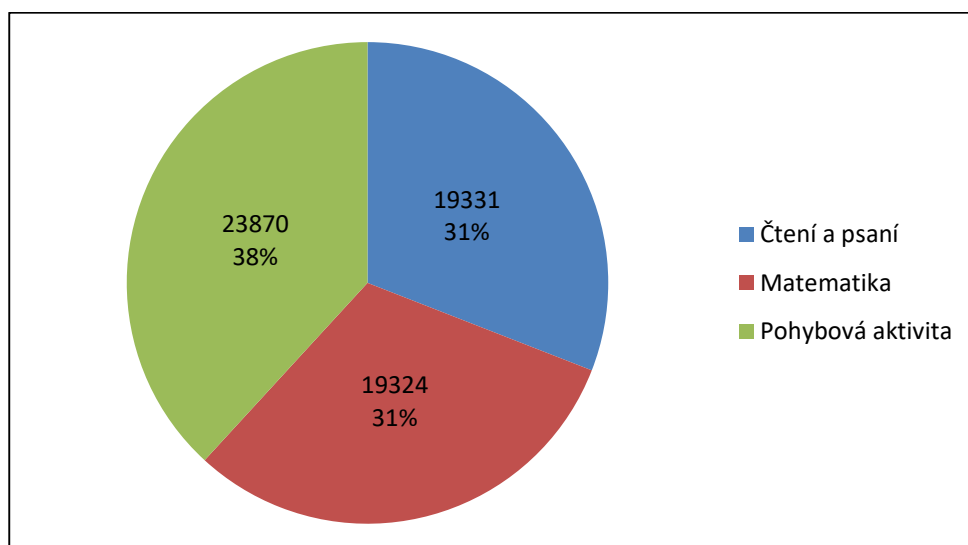
V hodnocení bez ohledu na pohlaví (Obrázek 22), získala ve škole nejvíc bodů matematika (8044 bodů). Doma s rodinou a s přáteli pak zcela jasně dominoval pohyb.



Obrázek 22. Hodnocení důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti v různém prostředí bez ohledu na pohlaví.

Na Obrázku 23 lze zjistit, že v celkovém počtu bodů, bez ohledu na prostředí, byla žáky považována pohybová aktivita (23870 bodů) za nejdůležitější, na druhém

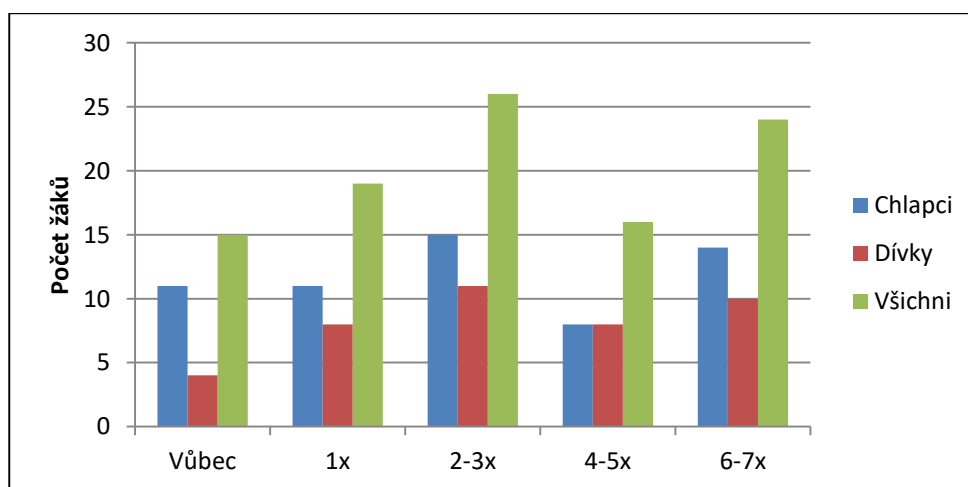
místě čtení a psaní (19331 bodů) a s minimální bodovým rozdílem následovala matematika (19324 bodů).



Obrázek 23. Hodnocení důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti ve všech prostředích bez ohledu na pohlaví.

VO9: Jak často se žáci věnují pohybové aktivitě ve večerních hodinách (tzn. 18-22h)?

Na otázku 6 z dotazníku PAQ-C žáci odpovídali podle četnosti jejich pohybové aktivity ve večerních hodinách. Nejvíce respondentů (26) volilo možnost „2-3x“. Možnost „6-7x“ vybralo 24 respondentů. Odpovědi shrnuje Obrázek 24.

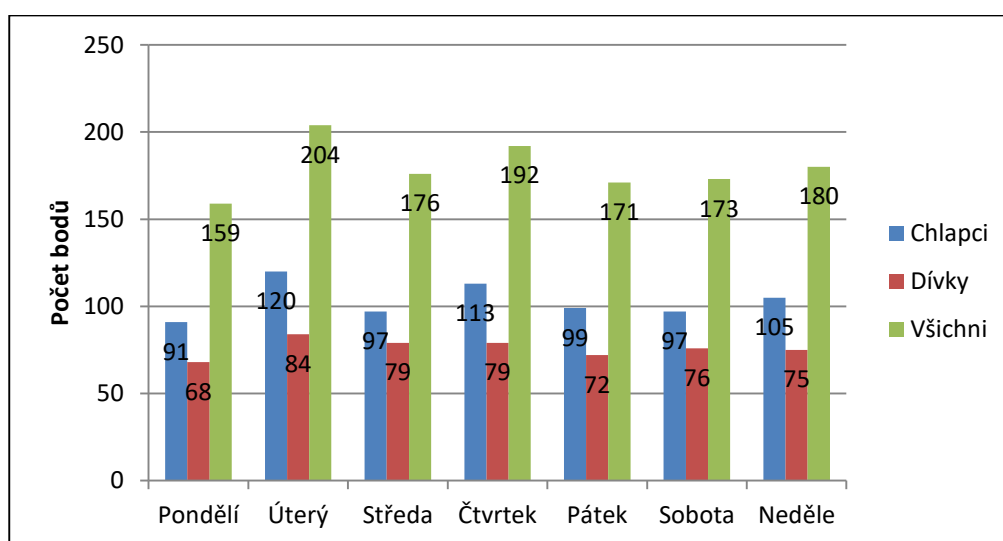


Obrázek 24. Hodnocení četnosti pohybové aktivity u žáků ve večerních hodinách

VO10: Ve který den jsou žáci pohybově nejaktivnější?

V otázce 9 z dotazníku PAQ, žáci vybírali, kolikrát jsou ve který den pohybově aktivní. Dle skórování získal každý den počet bodů.

Chlapci jsou pohybově nejaktivnější v úterý. Naopak nejméně se chlapci hýbou v pondělí. Dívky shodně jako chlapci měly nejvíce pohybové aktivity v úterý a nejméně v pondělí. Je tudíž jasné, že bez ohledu na pohlaví, se žáci nejvíce hýbou v úterý a nejméně v pondělí. Odpovědi shrnuje Obrázek 25.

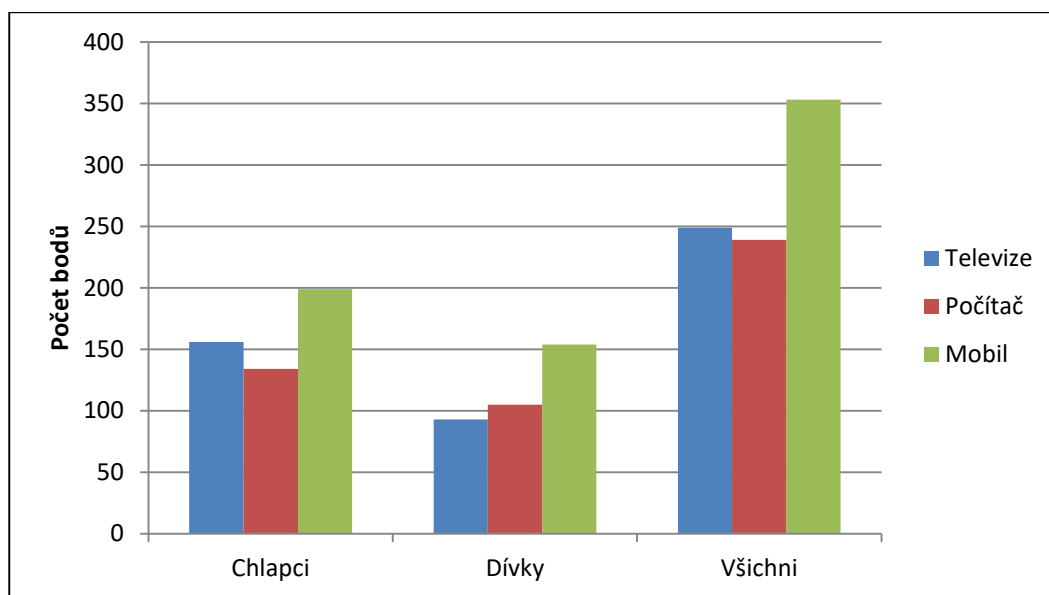


Obrázek 25. Hodnocení dnů, dle četnosti pohybové aktivity

VO11: Na jakém multimediálním zařízení (televize, počítač, mobil) tráví žáci denně nejvíce času?

Na otázky 11, 13 a 14 z dotazníku PAQ žáci odpovídali, kolik hodin denně, mimo dobu školního vyučování, tráví před televizí, počítačem a s mobilním telefonem. Vybíraly z možností „vůbec“, „méně než 1h denně“, „1-2h/denně“, „2-3h/denně“ a „více než 3h denně“. Dle skórování získal každý typ multimediálního zařízení počet bodů. Čím vyšší počet bodů, tím více času žáci zařízení využívali.

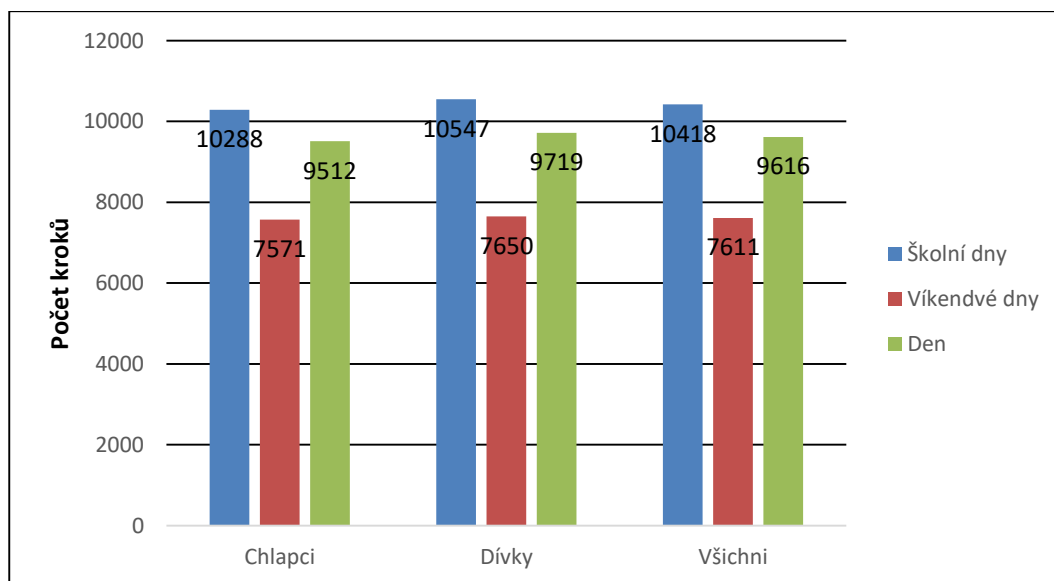
Z Obrázku 26 můžeme zjistit, že jak chlapci (199 bodů), tak dívky (154 bodů) tráví nejvíce času s mobilním telefonem. Chlapci jsou nejméně u počítače (134 bodů), dívky naopak před televizí (93).



Obrázek 26. Hodnocení multimediálních zařízení, z hlediska četnosti využívání

VO12: Jsou žáci pohybově aktivnější přes školní týden nebo o víkendu?

Z Obrázku 27 je patrné, že chlapci jsou v průměru kroků pohybově aktivnější ve školní dny než o víkendu. Shodně dívky, které ve školní dny nachodily v průměru více kroků než přes víkendové dny. Z výsledů je patrné, že žáci jsou pohybově aktivnější ve školní dny.



Obrázek 27. Průměrný počet kroků žáků ve školních a víkendových dnech

5.3 Výzkumné hypotézy

H₁: Pohybová aktivita žáků odpovídá jejich sebehodnocení pohybové gramotnosti.

Poznámky: Závisle proměnnou představuje pohybová aktivita zjišťovaná pomocí krokoměrů Garmin. Nezávisle proměnnou sebehodnocení pohybové gramotnosti z dotazníku PLAYself.

Tabulka 1. Statistická korelace mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizovanou pohybovou aktivitou u chlapců

Čas měření	N	<i>r</i>	<i>p</i>
Školní dny	61	-0,059	0,650
Víkendové dny	61	0,094	0,471

Poznámka. N = rozsah souboru, *r* = korelační koeficient, *p* = statistická signifikance.

Tabulka 2. Statistická korelace mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizovanou pohybovou aktivitou u dívek

Čas měření	N	<i>r</i>	<i>p</i>
Školní dny	39	0,052	0,752
Víkendové dny	39	0,196	0,231

Poznámka. N = rozsah souboru, *r* = korelační koeficient, *p* = statistická signifikance.

Tabulka 3. Statistická korelace mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizovanou pohybovou aktivitou bez ohledu na pohlaví

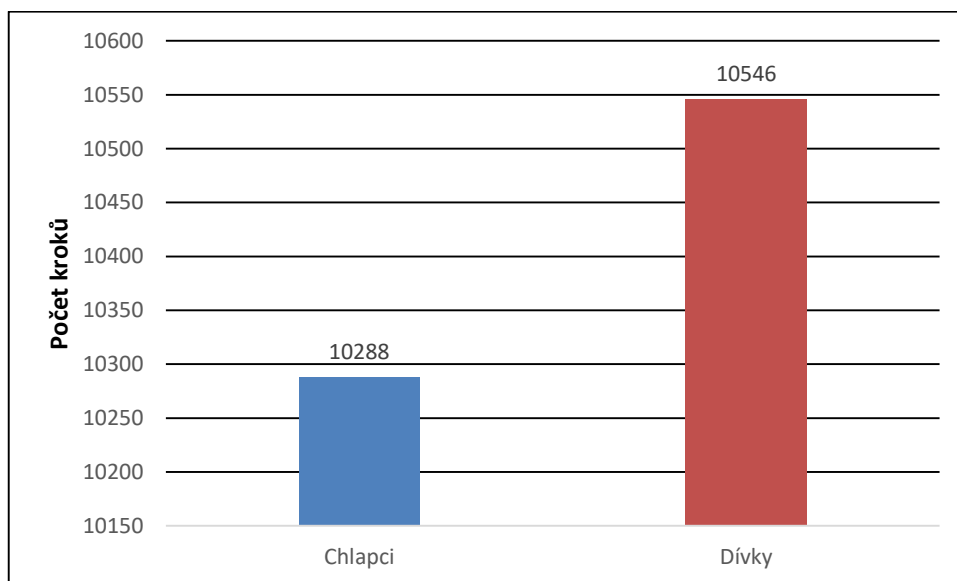
Čas měření	N	<i>r</i>	<i>p</i>
Školní dny	100	-0,011	0,642
Víkendové dny	100	0,126	0,213

Poznámka. N = rozsah souboru, *r* = korelační koeficient, *p* = statistická signifikance.

Na základě výsledků uvedených v Tabulce 1, 2 a 3 **nepřijímám hypotézu H₁**. Nebyla zjištěna korelace mezi pohybovou gramotností a realizovanou pohybovou aktivitou u chlapců, ani u dívek.

H₂: Chlapci jsou pohybově aktivnější než dívky.

Zjišťováno pomocí náramku Garmin, na základě průměrného počtu kroků za den.

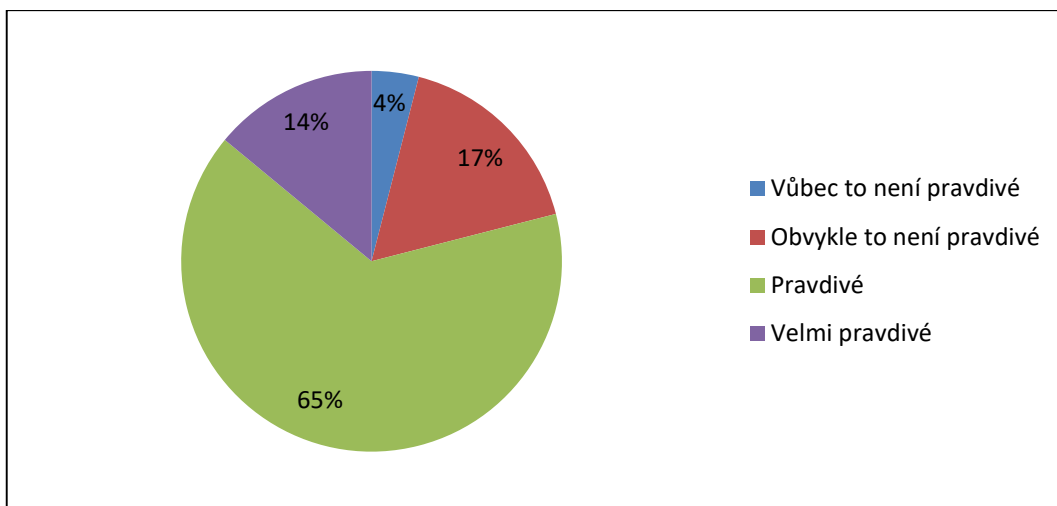


Obrázek 28. Průměrný počet kroků chlapců a dívek za den

Dívky dosáhly průměrně vyššího počtu kroků než chlapci, tudíž jsou pohybově aktivnější. **Nepřijímám hypotézu H_2 .**

H_3 : Domnívám se, že tvrzení: „Netrvá dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu.“ je pravdivé pro více než 60 % zúčastněných žáků.

Vysvětlení: Za pravdivé pokládáme kategorie „Pravdivé“ a „Velmi pravdivé“.

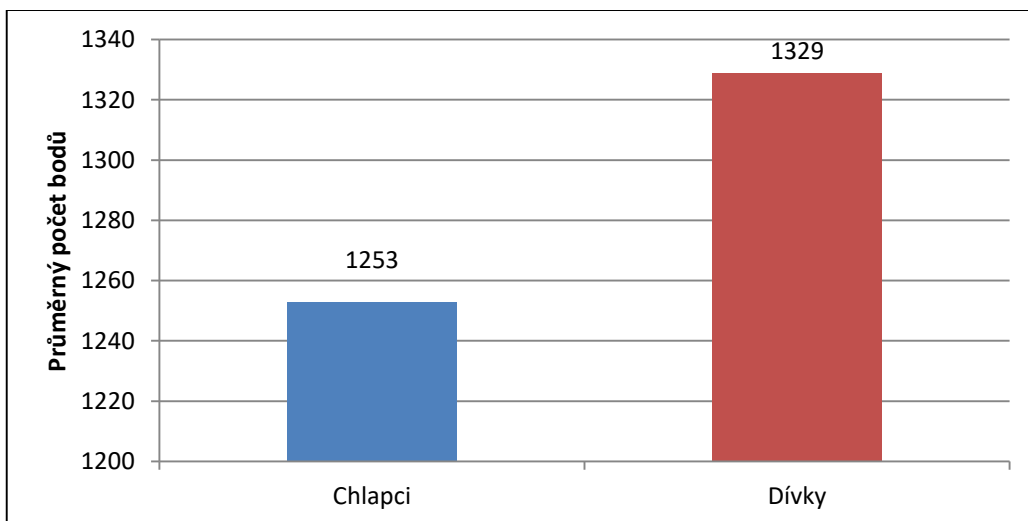


Obrázek 29. Sebehodnocení pohybové gramotnosti otázky 7 z dotazníku PLAYself

Ve tvrzení: “ Netrvá dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu.“ je pravdivé pro 79 % zúčastněných žáků. **Přijímám hypotézu H_3 .**

H_4 : Dívky jsou pohybově gramotnější než chlapci.

Hodnoceno na základě součtu průměrného bodového zisku z otázek 1-18 a 21 v rámci dotazníku PLAYself.



Obrázek 30. Sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti dívek a chlapců

Na základě vyššího dosaženého skóre dívek než chlapců, můžeme říci, že dívky jsou pohybově gramotnější než chlapci. **Přijímám hypotézu H₄.**

6 Diskuse

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, na základě počtu naměřených kroků fitness náramky Garmin Vivofit a dále kanadského dotazníku PLAYself, zda existuje vztah mezi sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků 2. stupně vybraných základních škol a realizaci vlastní pohybové aktivity.

Pohybovou gramotnost jako koncepci poprvé představila britská filozofka a profesorka Margaret Whitehead. (Vašíčková, 2016). Od té doby se PG stala obecně známým tématem, získala na popularitě a začala být rozebíraná mnohými autory nejen v zahraničí. Velký zájem vzbudila problematika pohybové gramotnosti v Kanadě, kde se jimi také zabývaly organizace Physical and Health Education Canada a Canadian Sport for Life, které hledaly způsob, jak pohybovou gramotnost měřit a klasifikovat. Vzniklo proto několik nástrojů (PLAY, CAPL aj.), jenž přes pozitivní reakce neunikly pozornosti kritiků. Robinson a Randall (2017) rozebírali, na základě konceptu PG, použitelnost a důvěryhodnost kanadských nástrojů pro posouzení pohybové gramotnosti. Závěry tohoto zkoumání tvrdí, že se nástroje liší v jejich užitečnosti a některé nedokáží zachytit pohybovou gramotnost, jak to Whitehead zamýšlela.

I přes nesouhlasné články ze strany kritiků věřím, že nástroje (dotazníky) zjišťující pohybovou gramotnost, jsou prospěšné nejen učitelům, trenérům, fyzioterapeutům, ale i rodičům a dětem samotným. Jedná se minimálně o sebereflexi nad svojí pohybovou zdatností a aktivitou.

Hypotéza H1, předpokládající souvislost pohybové gramotnosti a realizované pohybové aktivity, se statisticky nepotvrdila. Příčina, proč hypotéza nebyla přijata, je obtížně definovatelná. Domnívám se, že výsledek může být ovlivněn subjektivním chováním žáků při vyplňování dotazníku PLAYself. Dle Šimíčková-Čížková et al., (2010) mohou mít děti, zvláště v období puberty, která je známá labilitou a tendencemi se podceňovat, výrazně více zkreslené sebehodnocení než v jiném věkovém období. Dále mohl korelaci ovlivnit problém při měření kroků, ačkoliv samotné měření probíhalo dostatečně dlouhou dobu (říjen 2018 – leden 2019) a dle Sigmundové a Sigmunda (2015) jsou krokoměry považovány za reliabilní a validní přístroje pro hodnocení pohybové aktivity, ne všechny dny byly náramky Garmin poctivě nošeny a doplnění nízkých nebo nulových hodnot průměrným denním počtem kroků, mohlo výsledné měření ovlivnit.

Obecně stagnující pohybová aktivita dětí, o které se zmiňuje Sekot (2015), se projevila i v mém výzkumu. Žáci nedosáhli v průměrném počtu kroků za den doporučené hodnoty, která by měla být, dle Sigmundové a Sigmunda (2015), pro chlapce 13 000 kroků denně a 11 000 kroků pro dívky. Dle mého názoru je tento výsledek, do jisté míry zapříčiněn technickým rozvojem, kdy děti čím dál více času věnují multimediálním zařízením, hlavně mobilnímu telefonu, jak potvrzuje výzkumná otázka č. 11. Hypotéza H2 se rovněž nepotvrdila, neboť průměrně vyššího počtu kroků za den dosáhly dívky namísto chlapců. Rozdíl nebyl nijak výrazný (258 kroků), ale samotný výsledek je pro mě osobně překvapivý. Dle mého názoru, může být jedním z důvodů počet úspěšných mužských sportovních vzorů České republiky, kterých v současné době není tolik jako ženských. Dalším důvodem nepotvrzení hypotézy může být emancipace a z ní plynoucí častější účast žen na pohybových aktivitách (Sekot, 2015), nebo za tento výsledek do jisté míry nese zodpovědnost věkové období puberty a s ním horší koordinační schopnosti chlapců (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Hypotéza H3 byla přijata, neboť 79% žáků se domnívá, že nepotřebují velké množství času, než se naučí novým pohybovým dovednostem, sportu a aktivitám. Z výsledků této hypotézy se domnívám, že žáci věří svým pohybovým schopnostem, jsou si jich vědomi a nemají strach z nových zkušeností. Mnozí mohou pohybovou sebedůvěru získat z fyzických změn, které právě prodělávají - nárůst svalové hmoty, síly a postupně se zlepšující koordinační schopnosti jistě pozitivně působí na sebevědomí jedince (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Dle mého názoru, za vysokou důvěru žáků ve své pohybové schopnosti do určité míry zodpovídá i správný přístup výchovného působení v oblasti pohybových aktivit. Role učitele, trenéra či rodiče má významný vliv na postoj a motivaci jedince vůči pohybové aktivitě a jeho sebedůvěře. (Vašíčková, 2016).

V poslední hypotéze H4 jsem zkoumal, zda jsou na základě sebehodnocení pohybově gramotnější chlapci nebo dívky. Dívky (1329 bodů) v bodovém skóre dopadly lépe než chlapci (1253 bodů). Výsledek potvrdil hypotézu H4. Domnívám se, že dívky jsou pohybově gramotnější než chlapci z důvodu obecně dřívějšího dospívání a s ním spojených lepších koordinačních schopností (Blatný, 2016).

Dle Vašíčkové (2016) stále ještě není povědomí o pohybové gramotnosti u žáků na dostatečné úrovni. Ztotožňuji se s tímto názorem a věřím, že jednou této úrovně děti, nejen v České republice, dosáhnou.

7 Limity a doporučení práce

Výzkumný soubor čítající početnější vzorek respondentů, by jistě zvýšil věrohodnost výsledků. Limitujícím faktorem byl počet dostupných fitness náramků Garmin Vivofit, který znemožňoval měření kompletního vzorku probandů po celou dobu měření. Limit práce shledávám v subjektivitě žáků při posuzování otázek v dotazníku. Momentální sebevědomí a motivace respondentů, může mít za následek nechuť hlubšího zamyšlení se nad otázkami.

Doporučil bych neprovádět měření přes vánoční svátky a Nový rok. Žáci tráví více času doma, nenavštěvují sportovní kluby nebo zájmové kroužky, tudíž je jejich pohybová aktivita nižší. Velká míra motivace žáků při zadávání dotazníků a rozdávání krokoměrů je žádoucí.

Výsledky práce mohou být obohacujícím zdrojem informací pro učitele, rodiče, trenéry i samotné žáky.

8 Závěry

1. Nebyla zjištěna korelace mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizovanou pohybovou aktivitou.
2. Pohybově nejaktivnější jsou žáci v létě.
3. Nejčastější pohybové aktivity žáků jsou: posilovací cvičení, chůze a běhání (atletika).
4. Na základě dotazníku PAQ-C jsou nepatrně pohybově aktivnější chlapci.
5. 78 % žáků věří, že pohybová aktivita souvisí s pocitem štěstí.
6. Voda je prostředí, ve kterém se žáci považují pohybově nejzdatnější.
7. 68 % žáků nemá obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity.
8. Dívky více než chlapci rozumí slovům, která učitel/ka TV používá.
9. Dle chlapců je ve škole nejdůležitější čtení, psaní a matematika. Doma s rodinou a s přáteli považují za nejdůležitější pohybovou aktivitu.
10. Dle dívek je ve škole nejdůležitější matematika. Doma s rodinou a s přáteli je pro dívky primární pohybová aktivita.
11. V celkovém skóre považují žáci za nejdůležitější pohybovou aktivitu, poté čtení, psaní a matematiku.
12. Dívky i chlapci jsou nejvíce pohybově aktivní v úterý, nejméně v pondělí.
13. Dívky i chlapci tráví denně nejvíce času, mimo dobu školního vyučování, na mobilu. Následuje televize a počítač.
14. Žáci jsou pohybově nejaktivnější ve školní dny.
15. Dívky jsou pohybově aktivnější než chlapci, neboť v denním průměru nachodí téměř o více než 258 kroků více.
16. 79 % žáků je přesvědčeno, že nepotřebují mnoho času, než se naučí novou dovednost, sport či aktivitu.
17. Na základě skóre z dotazníku PLAYself jsou dívky pohybově gramotnější než chlapci.

9 Souhrn

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda sebehodnocení pohybové gramotnosti souvisí s realizovanou pohybovou aktivitou žáků vybraných základních škol.

Teoretická část obsahuje popis a definici osobnosti člověka. Dále jsem se zabýval procesem rozvoje, utvářením sebehodnocení jedince, gramotností z obecného pohledu, jejím historickým vývojem a faktory, které ji ovlivňují. Mezi obsáhlejší kapitoly mé diplomové práce patří část o tělesném pohybu. Konkrétněji jsem zde přiblížil jeho dějinný přehled, tělocvičnou aktivitu a její rozdělení. Pohybová gramotnost (PG) je následujícím a důležitým oddílem v přehledu poznatků. Zaměřuji se na vliv PG v průběhu života jedince, na její propojenost se školní tělesnou výchovou a také na PG z kanadského pohledu. V neposlední řadě popisuji pohybovou aktivitu, její kladné účinky na zdraví člověka i narůstající trend sedavého chování a pohybové inaktivity. Na závěr teoretické části se detailněji zabírám vývojovým obdobím puberty.

Výzkumná část je dělena na cíle, hypotézy, výzkumné otázky a metodiku. Výzkumný soubor byl tvořen celkem 100 žáky, z nich bylo 39 dívek a 61 chlapců, ve věku 12-16 let. Měření pohybové aktivity bylo realizováno nejen pomocí fitness náramků Garmin Vivofit, ale také dotazníkovým šetřením PAQ-C, které zjišťovalo realizovanou pohybovou aktivitu respondentů. Sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků bylo realizováno dotazníkovým šetřením kanadského vzoru PLAYself. Naměřená data a hodnoty byly následně přeneseny do počítačového programu MS Excel. Statistické zpracování dat proběhlo v programu STATISTICA a MS Excel.

Korelace mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a realizované pohybové aktivity nebyla zjištěna, tudíž hypotéza H1 nemohla být přijata. Výsledky nepotvrdily hypotézu H2, neboť dívky nachodily denně v průměru o 258 kroků více než chlapci. Hypotéza H3 potvrdila, že více než 60 % (79 %) zúčastněných je přesvědčeno, že jim netrvá dlouho, než se naučí novou dovednost, sport či aktivitu. Hypotéza H4 byla také potvrzena, když dívky (1329 bodů) získaly vyšší průměrné bodové skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než chlapci (1253 bodů).

10 Summary

The main goal of this diploma thesis was to find out, whether self-assessment of physical literacy has any correlation with performance physical activity of students of selected elementary schools.

Theoretical part contains descriptions and definitions of human personality. Additionally, I have researched the process of development, self-assessment of individual, literacy from the general point of view, its historical development and factors, which might influence the process. The most comprehensive chapter of my dissertation thesis would be the part concerning the human exercises. Specifically, I have further detailed its historical outline, exercising activities and its division. Physical literacy (PL) is the next issue and an important section in the outline of knowledge. My focus is the influence of PL on the progress of an individual, its connection with physical education and PL from the Canadian point of view as well. Last, but not least, I describe physical activity, its positive effects on the human health as well as the trend of excessive sitting and the physical inactivity. In conclusion of the theoretical part, I take a detailed look into the matter of evolution period, puberty.

Research part is divided into goals, hypotheses, research questions and methods. The research group consisted of 100 students, which 39 were of female gender and 61 were of male gender, in span of 12 to 16 years. The measurement of the motor activity was realized not only via the Garmin Vivofit bracelet, but also using the PAQ-C questionnaire, which measured the realised physical activity of the respondents. Self-evaluation of physical literacy of the students was researched via the questionnaire survey of the Canadian model PLAYself. Measured data and reading were in turn registered in the computer program MS Excel. Statistical process was completed in the program STATISTICA and MS Excel.

Correlation between self-assessment of physical literacy and performed physical activity was never detected, ergo hypothesis H1 could not be accepted. Results have not confirmed hypothesis H2, as female gender walked daily on average of 258 steps more than did the male gender. Hypothesis H3 confirmed, that more than 60% (79%) of participants believe it does not take a long time for them to learn a new skill, sport or activity. Hypothesis H4 was also confirmed, when the female gender (1329 points) scored more on average than the male gender (1253 points) in terms of self-assessment of physical literacy.

11 Referenční seznam

- Blahutková, M., Řehulka, E., & Daňhelová, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Blahutková, M., Jonášová, D., & Ošmera, M. (2015). *Duševní zdraví a pohyb*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Blanchett, H., Powis, C., & Webb, J. (2012). *A guide to teaching information literacy: 101 practical tips*. London: Facet Publishing.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Blatný, M. (2016) *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: nakladatelství Karolinum.
- Canadian Sport Institute (2014). Physical literacy assessment for youth: PLAYself. Retrieved 25. 3. 2019 from http://physicalliteracy.ca/wpcontent/uploads/2016/08/PLAYself_Workbook.pdf
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika* (3rd ed.). Brno: Doplněk.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2nd ed.). Praha: Portál, s.r.o.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Randall, L., & Robinson, D.B. (2017). *Marking Physical Literacy or Missing the Mark on Physical Literacy? A Conceptual Critique of Canada's Physical Literacy Assessment Instruments, Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21:1, 40-55, DOI: 10.1080/1091367X.2016.1249793
- Fialová, L. (2001). *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Garmin. (2018). *Garmin vívofit je monitorovací náramek/hodinky, bez nutnosti nabíjení*. Retrieved from <https://www.garmin.cz/garmin-vivofit-black/75004>
- Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.

- Gillernová, I., & Buriánek, J. (2003). *Základy psychologie, sociologie: pro střední školy* (3ed ed.). Praha: Fortuna.
- Grexa, J., & Strachová, M. (2011). *Dějiny sportu: přehled světových a českých dějin tělesné výchovy a sportu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hájek, J. (2012). *Antropomotorika* (2nd ed.). Praha: Univerzita Karlova.
- Hodaň, B. (1997). *Úvod do teorie tělesné kultury* (2nd ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalman, M., Sigmund, E., Sigmundová, D., Hamřík, Z., Beneš, L., & Csémy, L. (2011). *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků: na základě mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2010 v rámci mezinárodního projektu "Health behaviour in school-aged children: WHO collaborative cross-national study (HBSC)"*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Košek Bartošová, I. (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Donen, R. M. (2004). The physical activity questionnaire for older children (PAQ-C) and adolescents (PAQ-A) manual. *College of Kinesiology, University of Saskatchewan*, 87(1), 1-38.
- Kössl, J., Waic, M., & Štumbauer, J. (2004). *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury* (2nd ed.). Praha: Karolinum.
- 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.
- Marcus, B. H., & Forsyth, L. A. H. (2010). *Psychologie aktivního způsobu života: motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Praha: Portál.
- Měkota, K. (1985). *Ontogeneze lidské motoriky: Soubor referátů z 5. semináře antropomotoriky konaného ve dnech 29.-31. 5. 1985 v Olomouci*. Praha: Olympia.
- Petrusek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta.
- Sekot, A. (2015). *Pohybové aktivity pohledem sociologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Břeclav: Presstempus.
- Suchá, J., & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová, I., & Pugnerová, M. (2010). *Přehled vývojové psychologie* (3rd ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. V Praze: Nakladatelství Karolinum.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Whitehead, M. (Ed.) (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Whitehead, M. E., & Murdoch, E. (2006). Physical literacy and physical education: Conceptual mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9
- Zvonař, M., & Duvač, I. (2011). *Antropomotorika pro magisterský program tělesná výchova a sport*. Brno: Masarykova univerzita.

12 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti PLAYself.

Příloha 2: Dotazník o pohybové aktivitě PAQ-C.

Příloha 3: Fitness náramek Garmin Vivofit

Příloha 1: Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti PLAYself

Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

ID respondenta: _____ 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	Vel mi dobrý	Vy nikající
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.	Souhlasíš nebo nesouhlasíš s tímto tvrzením?				
	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
20. Matematika a čísla jsou velmi důležitá.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
21. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
22.		Nesouhlasím	Souhlasím		
Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.					

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.

Příloha 2: Dotazník o pohybové aktivitě PAQ-C.

Dotazník o pohybové aktivitě

Snažíme se zjistit informace o úrovni Tvé pohybové aktivity v posledních 7 dnech (během minulého týdne). Mezi pohybové aktivity se řadí například sporty nebo tanec, při nichž se zpotíš nebo budeš pociťovat únavu (např. nohou), nebo hry, u kterých se zadýcháš, jako například honěná, skákání, běhání, lezení a tak podobně.

Křestní jméno: _____ Příjmení: _____

Věk: _____ Pohlaví: Ch D Ročník: _____ Třída: _____

Pohybová aktivita ve Tvém volném čase:

1. Věnoval/a ses během posledních 7 dní (v minulém týdnu) některým z uvedených aktivit? Pokud ano, kolikrát?

Označ jednu odpověď v každém řádku křížkem:

	E	1- 2krát	3- 4krát	5- 6krát	7krát nebo vícekrát
Aerobik (taneční, sportovní)					
Alpské lyžování/snowboarding					
Badminton					
Basketbal					
Běhání (atletika)					
Běžecské lyžování					
Bruslení					
Florbal					
Fotbal					
Gymnastika (sportovní, moderní)					
Házená					
Hokejbal					
Honěná					
Chůze jako forma cvičení					
In-line bruslení					
Jízda na kole (cyklistika)					
Lední hokej					
Plavání					
Posilovací cvičení					
Skákání přes švihadlo					
Skateboarding					
Softball (pákové hry)					
Tanec					
Tenis (soft-tenis)					
Úpolové sporty (judo, karate, kick-box atd.)					
Volejbal					
Jiné, napiš jaké:					
Jiné, napiš jaké:					
Jiné, napiš jaké:					

2. Kolikrát jsi byl/a v posledních 7 dnech během hodin tělesné výchovy velmi aktivní (intenzivní hraní, běhání, skákání, házení)? Označ, prosím, jednu odpověď:

- ☐ nechodím na hodiny tělesné výchovy
☐ velmi zřídka
☐ občas
☐ docela často
☐ pořád

3. Co jsi v posledních 7 dnech dělal/a po většinu času o přestávkách?

Označ, prosím, jednu odpověď:

- ☐ Seděl/a (povídal/a, četl/a, plnil/a školní povinnosti)
☐ Postával/a nebo se procházela
☐ Běhal/a nebo si lehce hrál/a

- _____ Běhal/a a docela se zapojoval/a do různých her
- _____ Většinu času běhal/a a intenzivně hrál/a různé hry
4. **Co jsi v posledních 7 dnech dělal/a obvykle během přestávky na oběd mezi vyučováním (kromě samotného obědvání)? Označ, prosím, jednu odpověď:**
- _____ Seděl/a (povídal/a, četl/a, plnil/a školní povinnosti)
- _____ Postával/a nebo se procházela
- _____ Běhal/a nebo si lehce hrál/a
- _____ Běhal/a a docela se zapojoval/a do různých her
- _____ Většinu času běhal/a a intenzivně hrál/a různé hry
5. **V kolika dnech z posledních 7 dní ses hned po škole (asi 15-18h) věnoval/a nějakému sportu, tanci nebo hrál/a hry, u kterých jsi byl/a velmi aktivní?**
Označ, prosím, jednu odpověď:
- _____ Vůbec
- _____ Jednou za poslední týden
- _____ Dvakrát nebo třikrát za poslední týden
- _____ Čtyřikrát za poslední týden
- _____ Pětkrát za poslední týden
6. **V kolika dnech z posledních 7 dní ses navečer (asi 18-22h) věnoval/a nějakému sportu, tanci nebo hrál/a hry, u kterých jsi byl/a velmi aktivní?**
Označ, prosím, jednu odpověď:
- _____ Vůbec
- _____ Jednou za poslední týden
- _____ Dvakrát nebo třikrát za poslední týden
- _____ Čtyřikrát nebo pětkrát za poslední týden
- _____ Šestkrát nebo sedmkrát za poslední týden
7. **Kolikrát ses během posledního víkendu věnoval/a nějakému sportu, tanci nebo hrál/a hry, u kterých jsi byl/a velmi aktivní?**
Označ, prosím, jednu odpověď:
- _____ Vůbec
- _____ Jednou
- _____ Dvakrát nebo třikrát
- _____ Čtyřikrát nebo pětkrát
- _____ Šestkrát nebo vícekrát
8. **Které z následujících tvrzení nejlépe popisuje, co jsi během posledních 7 dní dělal/a?**
Pečlivě si, prosím, přečti všech pět tvrzení předtím, než vybereš jednu odpověď.
- _____ Všechno nebo většinu svého volného času jsem se věnoval/a věcem, které vyžadovaly pouze malou fyzickou námahu.
- _____ Párkrát (jednou až dvakrát za poslední týden) jsem se ve svém volném čase věnoval/a pohybovým aktivitám.
- _____ Ve svém volném čase jsem se často (třikrát až čtyřikrát) věnoval/a pohybovým aktivitám.
- _____ Ve svém volném čase jsem se dost často (pětkrát až šestkrát) věnoval/a pohybovým aktivitám.
- _____ Ve svém volném čase jsem se velmi často (sedmkrát či vícekrát) věnoval/a pohybovým aktivitám.
9. **Uveď, prosím, jak často ses v jednotlivých dnech minulého týdne věnoval/a pohybovým aktivitám (sportování, hraní pohybových her, tanec nebo jiné druhy pohybových aktivit).**

	Ne	1-2krát	3-4krát	5-6krát	7krát nebo vícekrát
Pondělí					
Úterý					
Středa					
Čtvrtek					
Pátek					
Sobota					

Neděle					
--------	--	--	--	--	--

10. Byl/a jsi v minulém týdnu nemocný/á nebo Ti něco bránilo věnovat se pohybovým aktivitám, kterým se normálně věnuješ?

Označ, prosím, jednu odpověď:

_____ Ano: _____ (upřesni)

_____ Ne

SEDAVÉ CHOVÁNÍ

Následující otázky se týkají času, který strávíš odpočinkem a sezením. Pravděpodobně sedíš, když jíš, děláš domácí úkoly nebo hraješ na hudební nástroj. Sedět ale můžeš i kdy se díváš na televizi, hraješ videohry, používáš počítač nebo svůj telefon či iTouch/iPad. Prosím, zodpověz tyto otázky o době, kterou jsi strávil/a sezením při těchto uvedených činnostech během posledních 7 dní.

11. Čas strávený u televize: Kolik času jsi strávil/a díváním se na televizi mimo dobu školního vyučování? Patří sem čas strávený sledováním filmů či sportů, ale NE hraní videoher.

vůbec jsem se nedíval/a	méně než 1h denně	1- 2h/denně	2- 3h/denně	více než 3h denně

12. Čas strávený u videoher: Kolik času jsi strávil/a hraním videoher mimo dobu školního vyučování? Patří sem hraní her na konzolích Nintendo DS, wii, Xbox, PlayStation, iTouch, iPad nebo her na Tvém telefonu.

vůbec jsem nehrál/a	méně než 1h denně	1- 2h/denně	2- 3h/denně	více než 3h denně

13. Čas strávený u počítače: Kolik času jsi strávil/a na počítači mimo dobu školního vyučování? Nepatří sem čas strávený domácími úkoly, ale započítej čas strávený na Facebooku, surfování po internetu, chatováním hraním online her nebo počítačových her.

vůbec nepoužíval/a	jsem	méně než 1h denně	1- 2h/denně	2- 3h/denně	více než 3h denně

14. Čas strávený s telefonem: Kolik času jsi strávil/a používáním svého mobilního telefonu v době po škole? Prosím, započítej čas strávený telefonováním, psaním zpráv, chatováním nebo surfování po internetu.

vůbec nepoužíval/a	jsem	méně než 1h denně	1- 2h/denně	2- 3h/denně	více než 3h denně

15. Celkové sedavé chování: Které z následujících tvrzení nejlépe popisuje Tvé typické návyky týkající se doby strávené sezením, když jsi doma? Snaž se myslet na svůj běžný týden a nejen na posledních 7 dní.

- _____ Ve svém volném čase téměř vůbec nesedím.
 _____ Ze svého volného času strávím jen malou část sezením.
 _____ Ze svého volného času strávím střední část sezením (asi 50%).
 _____ Ze svého volného času strávím velkou část sezením.
 _____ Ve svém volném čase skoro pořád sedím.

Děkujeme ti za spolupráci

Příloha 3: Fitness náramek Garmin Vivofit (Garmin, 2018)

