

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

POHYBOVÁ GRAMOTNOST A MOTIVACE K POHYBOVÉ AKTIVITĚ U  
MLÁDEŽE PŘEROVSKÉHO REGIONU

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Markéta Hudecová, učitelství pro 2. stupeň základních škol,  
tělesná výchova – přírodopis a environmentální výchova

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

Olomouc 2020

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autorky:** Bc. Markéta Hudecová

**Název závěrečné písemné práce:** Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u mládeže přerovského regionu

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii

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

**Rok obhajoby:** 2020

### **Abstrakt:**

Diplomová práce je zaměřena na zjištění úrovně sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivace k pohybové aktivitě u mládeže přerovského regionu. Pro realizaci výzkumu byly použity dotazníky PLAYself (sebehodnocení pohybové gramotnosti) a MPAM-R (motivace k pohybové aktivitě). Data byla zpracována od 185 žáků 6.–9. třídy ZŠ Kojetín a ZŠ Přerov ve věku 11–16 let. Mládež dosáhla vysoké míry efektivity při sebehodnocení pohybové gramotnosti, převažujícím motivem pro pohybovou aktivitu byla zdatnost a mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivací k pohybové aktivitě byl zjištěn významný vztah. Výzkum se dále zabýval hodnocením tělesné výchovy, preferencí ročního období pro pohybovou aktivitu a hodnocením tělesné výkonnosti.

**Klíčová slova:** dotazníky, pohyb, sebehodnocení, zájem, základní škola, žáci

## **Bibliographical identification**

**Author's first name and surname:** Bc. Markéta Hudecová

**Title of the thesis:** Physical literacy and motivation for movement activity among youth of the Přerov region

**Department:** Department of Social Sciences in Kinantropology

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

**The year of presentation:** 2020

### **Abstract:**

The diploma thesis is focused on finding out the level of self-evaluation of physical literacy and motivation for physical activity among youth of the Přerov region. The questionnaires PLAYself (self-evaluation of physical literacy) and MPAM-R (motivation for physical activity) were used for the research. The data were processed from 185 pupils 6th–9th class of elementary school Kojetín and elementary school Přerov aged 11–16 years. Youth achieved a high level of effectiveness in self-evaluation of physical literacy, the prevailing motive for physical activity was fitness and a significant relationship was found between self-evaluation of physical literacy and motivation for physical activity. The research also dealt with evaluation of physical education, preference of the season for physical activity and evaluation of physical performance.

**Keywords:** questionnaires, movement, self-evaluation, interest, elementary school, pupils

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně s odbornou pomocí doc. Mgr. Jany Vašíčkové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. 4. 2020

.....

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za odborné vedení, rady a pomoc při zpracování této práce, dále panu řediteli ZŠ nám. Míru Kojetín a ZŠ Svisle Přerov za umožnění provedení výzkumu na jejich škole, všem žákům, kteří se výzkumu zúčastnili.

## OBSAH

<b>1 ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>2 PŘEHLED POZNATKŮ</b> .....	<b>10</b>
2.1 Pohybová aktivita.....	10
2.1.1 <i>Chůze</i> .....	10
2.1.2 <i>Zdraví a pohybová aktivita</i> .....	11
2.1.3 <i>Pohybová inaktivita</i> .....	12
2.1.4 <i>Pohybová aktivita ve školním prostředí</i> .....	13
2.1.5 <i>Adolescenti a životní styl</i> .....	14
2.2 Gramotnost .....	16
2.2.1 <i>Pohybová gramotnost</i> .....	18
2.2.2 <i>Aplikace a vliv pohybové gramotnosti</i> .....	19
2.2.3 <i>Atributy pohybové gramotnosti</i> .....	19
2.2.4 <i>Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti</i> .....	20
2.2.5 <i>Pohybová gramotnost z kanadského pohledu</i> .....	22
2.3 Motivace .....	23
2.3.1 <i>Motivy a potřeby</i> .....	24
2.3.2 <i>Teorie sebeurčení</i> .....	25
2.3.3 <i>Maslowova teorie potřeb</i> .....	25
2.3.4 <i>Murrayho teorie potřeb</i> .....	26
2.3.5 <i>Typy motivace</i> .....	27
2.3.6 <i>Motivace k pohybovým aktivitám a ve sportu</i> .....	28
2.3.7 <i>Motivace ve školní tělesné výchově</i> .....	28
2.3.8 <i>Motivace ve sportu</i> .....	29
2.3.9 <i>Výkonová motivace</i> .....	30
2.4 Sebehodnocení .....	30
2.4.1 <i>Utváření a úroveň sebehodnocení</i> .....	31
2.5 Charakteristika staršího školního věku .....	32
2.5.1 <i>Vývojová charakteristika mládeže</i> .....	33
<b>3 CÍLE</b> .....	<b>34</b>
3.1 Hlavní cíl práce.....	34
3.2 Úkoly práce.....	34
3.3 Dílčí cíle .....	34
3.4 Hypotézy.....	34
3.5 Výzkumné otázky .....	35
<b>4 METODIKA</b> .....	<b>36</b>
4.1 Charakteristika výzkumu.....	36
4.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	36
4.3 Charakteristika dotazníku Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself) .....	36
4.4 Charakteristik dotazníku Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R) .....	37
4.5 Charakteristika zpracování dat .....	38
4.6 Charakteristika ZŠ náměstí Míru, Kojetín .....	39
4.7 Charakteristika ZŠ Svisle, Přerov .....	39
<b>5 VÝSLEDKY</b> .....	<b>40</b>
5.1 Přehled sebehodnocení PG mládeže .....	40
5.2 Převažující motivy podle pohlaví .....	41
5.3 Převažující motivy podle jednotlivých tříd a pohlaví .....	41
5.4 Převažující motivy dle sebehodnocení tělesné výkonnosti v závislosti na pohlaví .....	43

5.5	Převažující motivy z hlediska školy v závislosti na pohlaví .....	45
5.6	Vyhodnocení výzkumných otázek .....	46
5.7	Vyhodnocení hypotéz.....	51
<b>6</b>	<b>DISKUZE.....</b>	<b>53</b>
6.1	Limity studie.....	56
<b>7</b>	<b>ZÁVĚRY.....</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>SOUHRN.....</b>	<b>59</b>
<b>9</b>	<b>SUMMARY .....</b>	<b>60</b>
<b>10</b>	<b>REFERENČNÍ SEZNAM .....</b>	<b>61</b>
<b>11</b>	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>70</b>

## 1 ÚVOD

Pohyb je neodmyslitelnou součástí biologických projevů a potřeb lidského života. Pravidelná pohybová aktivita by měla být součástí každodenního života. Je přirozenou a finančně nenáročnou formou zdravotní prevence, vztah mezi chováním a výskytem nemocí je prokázán v mnoha studiích (Pastucha et al., 2019). Pohybově aktivní děti a dospívající mají mnohem vyšší šanci být pohybově aktivními dospělými, proto je důležité podporovat účast na pohybové aktivitě již od dětství. Rodina, škola, vrstevníci, trenéři a další činitelé mají důležitou roli při formování aktivního životního stylu, pozitivních postojů k pohybové aktivitě a sportu (Ntovolis, Barkoukis, Michelinakis, & Tsorbatzoudis, 2015).

Pohybová aktivita se však z životního stylu dětí a dospělých postupně vytrácí. V současném životním stylu dochází k významným proměnám trávení volného času. V souvislosti s velkým rozvojem moderních technologií v posledních více než 20 letech se objevuje sedavé chování a konzumní životní styl. Toto neaktivní chování zahrnuje čas strávený u televizních obrazovek, hraním počítačových her, surfování po internetu, sociálních sítích apod. Rodiče vozí své děti do školy autem, z tělesné výchovy bývají často omluveni, o přestávkách tráví čas u smartphonu apod. (Hamřík, 2015). Pohybová nečinnost je považována za jednu z největších zdravotních výzev 21. století (Williams & Ayres, 2020).

Díky pravidelné pohybové aktivitě střední až vysoké intenzity realizované ve školní tělesné výchově získávají děti a mládež základní prostředek pro podporu zdraví. Na základní škole má tělesná výchova významnou roli při podpoře pohybové aktivity ve volném čase. Učitelé mají významnou roli v zabezpečování mimotřídních a mimoškolních sportovních a pohybových aktivit v životním stylu žáků (Ntovolis, Barkoukis, Michelinakis, & Tsorbatzoudis, 2015). Vhodně zaměřený obsah tělesné výchovy připravuje žáky na potřeby každodenního života, na realizování celoživotní aktivity, a především na aktivní trávení volného času (Kudláček & Frömel, 2012).

Také motivace je důležitý proces, který ovlivňuje účast a setrvání jedince na dlouhodobé pohybové aktivitě různého druhu. Je klíčovým faktorem zapojení do cvičení, neboť pozitivně ovlivňuje dlouhodobou pohybovou aktivitu, avšak problémy s motivací zůstávají jedním z hlavních problémů moderního života (Robinson & Randall, 2017). Obvykle jsou k pohybové aktivitě vnitřně motivováni především jedinci, kteří mají vyšší úroveň pohybového sebehodnocení.



Problematické tendence se ve vývoji sebehodnocení projevují v jednání mládeže ve všech oblastech (Jansa, Jůva, Kocourek, Svozil, & Kovář, 2019).

Poznatky o konceptu pohybové gramotnosti, který se postupně se dostává do povědomí širší populace. Pohybově gramotný jedinec je takový, který je schopný převzít zodpovědnost za své zdraví, má dostatečné znalosti a dovednosti, které rozšiřuje a je schopný je využít nezávisle na podmínkách. Pohybová gramotnost je pro jedince důležitá tak jako další gramotnosti, které se jedinci vybaví, zejména pokud jde o stanovení návyků pohybově aktivního životního stylu. Člověk se nenarodí jako sportovec, bez pohybového vzdělávání se od sportu i pohybu vzdaluje (Vašíčková, 2016).

Definice se často liší, ale souhrnně jde o to, aby lidé měli potřebné znalosti a dovednosti, které povedou k pohybově aktivnímu a zdravému životnímu stylu (Blailey, Glibo, & Koenen, 2019). Povědomí o důležitosti pohybové gramotnosti u učitelů a žáků zatím není na adekvátní úrovni. Pohybová gramotnost úzce souvisí s procesem vzdělávání, formulace obsahu je důležitá především pro žáky předškolního a mladšího školního věku. Pohybově gramotný člověk má v neposlední řadě kladný přístup k pohybové aktivitě a k aktivnímu životnímu stylu, umožňuje dětem a mládeži zapojit se do pohybové aktivity a zkrátit čas fyzické nečinnosti (Süss et al., 2008).

Diplomová práce je zaměřena na současné pojetí konceptu pohybové gramotnosti a s tím spojených náležitostí a na problematiku motivace mládeže k pohybové aktivitě v přerovském regionu. Cílem je prostřednictvím dotazníků, které jsou vyplněny na základě vlastního názoru, zjistit hodnotu sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků na 2. stupni základní školy a jejich primární motiv pro realizaci pohybové aktivity. Práce je také zaměřena na porovnání oblíbenosti školní tělesné výchovy, preference ročního období k realizaci pohybových aktivit a tělesné zdatnosti žáků. Práce také zabývá vztahem mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivací k pohybovým aktivitám.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Pohybová aktivita

Vymezení pojmu pohybové aktivity (PA) je relativně ustálené, představuje jeden ze základních konceptů oboru kinantropologie. Často se setkáváme s definicí, která pohybovou aktivitu charakterizuje jako libovolný pohyb uskutečněný pomocí kosterně-svalového systému a který vede ke zvýšení energetického výdeje ve spolupráci s fyziologickými funkcemi (Cuberek, 2019). Pohyb patří k základním biologickým projevům člověka, je první formou prastaré lidské komunikace, základním vyjádřením života a prolíná se do všech složek moderní společnosti (Blahutová, Řehulka, & Dvořáková, 2005).

Dle Cuberka (2019) v rámci pohybové aktivity rozlišujeme 4 typy:

- volnočasová,
- v zaměstnání nebo ve škole,
- v domácnosti,
- při aktivním transportu.

Člověk využívá pohybovou aktivitu ze zdravotních nebo kondičních důvodů, nachází v ní uspokojení a psychický benefit získaný prostřednictvím vlastního pohybu (Blahutová, Řehulka, & Dvořáková, 2005). Pohybově aktivní člověk má vyšší produkci některých nervových přenašečů a modulátorů, které snižují bolest, zlepšují náladu a přinášejí člověku pocit štěstí (Stejskal, 2004). Reakci na použité pohybové zatížení ovlivňuje aktuální úroveň pohybových dovedností a stav rozhodujících svalových souborů, které zajišťují potřebnou pohybovou aktivitu (Mužík & Süß, 2007).

#### 2.1.1 Chůze

Chůze zaujímá významné místo v pohybovém režimu člověka a její dostatek by měl být základem pohybové aktivity všech jedinců. Jedná se o nejstarší pohybový stereotyp pro lokomoci člověka, při které se zapojuje velké množství svalů a jejichž spolupráce je přesně načasována. Chůze je nejpřístupnějším a nejfrekventovanějším způsobem, jak vykonávat PA, přičemž významným faktorem je její relativní bezpečnost i s ohledem např. na příliš vysoký věk jedince (Novák, 2018). Navíc se jedná o formu pohybu, jež je snadno zapojitelná do dalších pohybových činností,

např. běh, fotbal, volejbal (Sekot, 2015). Dle Stejskala (2004) pak chůze tvoří např. u adolescentů 60 % každodenního pohybu.

Množství kroků vyjadřuje vzdálenost a tím odráží celkovou energetickou náročnost tohoto denního pohybového programu (Hendl & Dobrý, 2011). Novák (2018) řadí co do objemu chůze českou populaci ve srovnání s jinými vyspělými státy na vysokou úroveň. Se zvyšující se popularitou používání krokoměrů pro hodnocení pohybové aktivity roste i počet publikací a doporučení pro denní počet kroků, např. dle Sigmunda a Sigmundové (2015):

- dívky 11 až 15 let: 11 tisíc kroků denně,
- chlapci 11 až 15 let: 13 tisíc kroků denně.

Za sedavý způsob života je pokládán denní počet kroků nižší než 5 tisíc. Nízký počet celkových denních kroků proto také znamená, že nejvíce času adolescenti strávili sedavým způsobem (Tudor-Locke, Craig, Thyfault, & Spence, 2013).

### **2.1.2 Zdraví a pohybová aktivita**

Zdraví je jedním z nejdůležitějších předpokladů plnohodnotného a kvalitního lidského života, znamená optimální stav tělesné, duševní a sociální pohody (Hendl & Dobrý, 2011). Být zdravý a fit patří k významným životním hodnotám a k velmi často diskutovaným tématům (Novotná, Čechovská, & Bunc, 2006).

Pohybová aktivita je považována za základní prvek zdraví (Blahutová, Řehulka, & Dvořáková, 2005), přičemž Dostálová (2011) zdůrazňuje nenahraditelnost jejího působení na zdraví u jedinců všech věkových kategorií. Na tomto se shodují i další autoři (Dostálová, 2011; Valach, Frömel, Jakubec, Benešová, & Salcman, 2017), kteří navíc zmiňují důležitost působení PA v otázce prevence veřejného zdraví. Zejména v dětství a dospívání je považována pravidelná PA jako významná pro správný vývoj kosterního systému a funkčnosti svalového systému (Sigmund & Sigmundová, 2011). Období adolescence bývá označováno za rizikové, jelikož v něm často dochází k největšímu poklesu celkové úrovně PA (Valach, Frömel, Jakubec, Benešová, & Salcman, 2017).

Pravidelná pohybová aktivita podle Stejskala (2004) napomáhá např.:

- snížení zvýšené hladiny LDL – cholesterolu a zvýšení snížené hladiny HDL – cholesterolu,
- snížení tepové frekvence a krevního tlaku,

- zlepšení plnění a vyprazdňování srdce, tím je zlepšena efektivita práce srdce.

Kalman, Hamřík a Pavelka (2009) uvádí další příklady pozitivního vlivu pohybové aktivity, mezi které patří např.:

- stimulace produkce endorfinů v mozku,
- úprava biochemické hodnoty tuků v krvi,
- preventivní vliv na úbytek vápníku z kostí,
- snižování stresu a redukce rizikových symptomů a četnosti depresí,
- zlepšování sebeúcty a kognitivních funkcí a další.

### **2.1.3 Pohybová inaktivita**

S vývojem vědecko-technického růstu a změny životního stylu v posledních desetiletích značně klesá celkové množství PA (Pastucha et al., 2019). Dle Gáby et al. (2019) je fyzická nečinnost odůvodněně pokládána za jednu z největších zdravotních výzev 21. století, a návaznosti na tuto skutečnost Světová zdravotnická organizace (WHO) vyzvala k 10% celosvětovému snížení převahy pohybové nečinnosti do roku 2025. Být pohybově neaktivní nebo nesplnit doporučení týkající se denní PA je považováno za jeden z hlavních rizikových faktorů pro vznik mnoha onemocnění.

Dopad fyzické nečinnosti na naši společnost lze pozorovat na kratší délce života, horších zdravotních výsledcích a celkově snížené kvalitě života (Williams & Ayres, 2020). Jako příklady onemocnění uvádí Sekot (2015) např. diabetes, vysoký krevní tlak, nadváhu, obezitu, diabetes mellitus, srdeční choroby, deprese, osteoporózu. Například v ČR v důsledku hypokineze zemře celkem 6 % populace (Lee, Shiroma, Lobelo, Puska, Blair, & Katzmarzyk, 2012). Celosvětově jsou onemocnění spojená s pohybovou inaktivitou jsou příčinou až 60 % úmrtí (Kalman, Hamřík, & Pavelka, 2009). Nedostatek PA je uváděn jako 4. nejrizikovější faktor celosvětové úmrtnosti, a s ním související nadváha a obezita zapříčiňují 5 % celkové úmrtnosti (World Health Organization, 2010).

Česká republika se roku 2016 stala členem projektu Aktivní zdravé děti globální aliance, který pravidelně vydává národní karty pro hlášení o PA dětí a mládeže. První Česká karta o fyzické aktivitě pro děti a mládež byla vydána v roce 2019. Součástí výzkumné skupiny je i Univerzita Palackého v Olomouci. Cílem

projektu je shrnout proces vývoje a poskytnout přehled výsledků české zprávy na základě syntézy nejnovějších dostupných důkazů zveřejněných v letech 2013 až 2018. Obsahuje několik zjištění a doporučení pro odborníky založené na důkazech, ale také se snaží povzbudit rodiče, učitele, ředitele škol, trenéry a různé zúčastněné strany tím, že poskytuje řadu inspirativních nápadů a doporučení ke snížení výskytu fyzické nečinnosti a souvisejících zdravotních rizik (Gába et al., 2019).

Inaktivita se prokazuje nejen v kondiční podpůrné fyzické zátěži, ale i v běžné chůzi, běhu, jízdě na kole, lyžování a dalších činnostech. Na druhou stranu stále roste množství příležitostí být aktivním, otevírají se nová fitcentra, budují se cyklostezky, venkovní fitness vybavení, venkovní tělocvičny nebo fitness zóny apod. (Chow & Ho, 2018; Sekot, 2015).

#### **2.1.4 Pohybová aktivita ve školním prostředí**

Školy vytvářejí vhodné a důležité místo pro rozvoj a ochranu zdraví, mohou měnit vztah a pohled dítěte na pohybovou aktivitu (Kalman, Hamřík, & Pavelka, 2009). Mnoho výzkumů poukazuje na pozitivní přínosy plynoucí z PA uskutečněné v průběhu adolescence na PA a zdraví v pozdějším období života (Kudláček & Frömel, 2012).

Ve škole děti tráví většinu svého času sezením, v podstatě se setkávají s možností pohybové aktivity pouze o přestávkách a v hodinách tělesné výchovy (TV) (Fox, Cooper, & McKenna, 2004). Miklánková, Elfmarka a Sigmund (2013) ve své práci uvádějí zjištěnou stejnou úroveň aktivního výdeje energie na konci školního vyučování jak u dětí středního školního věku, tak u dětí v raném školním věku. Školáci by měli být povzbuzováni k tomu, aby se zapojili do pozitivní a příjemné fyzické aktivity a udržovali k nim pozitivní přístup (Kudláček, Sigmund, Kvitová, & Junek, 2017). V průběhu školní docházky se však často nedaří vytvořit zálibu, která by odrážela zájem mládeže o cvičení i do volného času (Valach, Frömel, Jakubec, Benešová, & Salcman, 2017).

Tělesná výchova je vyučovací předmět, který může přímo ovlivnit zdraví mladých lidí (Kudláček, Sigmund, Kvitová, & Junek, 2017). Je pokládán za nezbytný prvek směřující k podpoře zdraví a zvyšování úrovně pravidelné PA mládeže s možností jejího udržení až do pozdější fáze života (Valach, Frömel, Jakubec, Benešová, & Salcman, 2017). Kudláček a Frömel (2012) uvádějí přínosy spojené s využitím preferovaných sportovních aktivit v rámci tělesné výchovy, které

mohou být zásadní pro zlepšení vztahu adolescentů celkově k pohybově aktivnímu životnímu stylu.

Rozsah povinné školní tělesné výchovy i přes určité snahy je nedostatečný. Reálným výsledkem je, že řada méně talentovaných dětí je po počátečních selháních v tělesné výchově velmi frustrovaná, což může vést k vážným proměnám života jako ztráta identity, sebevědomí, a motivace a také ke snížení přirozené touhy jednotlivce po pohybu (Kudláček, Sigmund, Kvintová, & Junek, 2017). Pro značnou část studentů se u hodin TV jedná o jediný zdroj pohybové aktivity (Fox, Cooper, & McKenna, 2004), navíc v současnosti omezená docházka do hodin tělocviku platí pro každého pátého školáka (Kalman, 2020).

### **2.1.5 Adolescenti a životní styl**

Důležitou roli pro vytvoření vhodných podmínek zdravého vývoje dítěte nese rodina, škola a chování vrstevníků. Způsob trávení volného času mládeže odráží životní styl rodiny (Kalman & Vašíčková, 2013) a rozvinuté návyky tohoto období mohou přetrvávat až do dospělosti. Stále častěji je také osobní kontakt nahrazován virtuálním světem (Mayorga-Vega, Casado-Robles, & López-Fernández, 2019).

Světová zdravotnická organizace (2010) doporučuje, aby se adolescenti věnovali denně alespoň 60 minut střední až vyšší intenzitou pohybovým aktivitám. Jejich formou může být např. svižná procházka, běh, plavání či další sporty. Kromě dodržování zmíněných doporučení byly do směrnic v oblasti veřejného zdraví pro mladé lidi začleněny také doporučení týkající se sedavého chování. Jedná se o omezení času stráveného u obrazovek a v motorizované dopravě (Mayorga-Vega, Casado-Robles, & López-Fernández, 2019). Pro 11–18leté adolescenty uvádí Sigmund a Sigmundová (2011) tato doporučení:

- pohybová aktivita alespoň střední intenzity po dobu minimálně 60 minut denně,
- pohybová aktivita střední intenzity nebo chůze nejméně 30 minut alespoň 5× týdně,
- pohybová aktivita vysoké intenzity podporující rozvoj a udržení kardiopulsační zdatnosti nejméně 20 minut alespoň 3× týdně,
- věnovat se intenzivní aktivitě 3× týdně (běh, jízda na kole, in-line bruslení),
- sledovat televizi méně než 2 hodiny denně.

Gába (2018) navíc doplňuje již zmíněná doporučení, např.:

- vyhýbat se dlouhotrvajícímu sezení (sezení alespoň na chvíli přerušit a protáhnout se),
- být aktivní v průběhu přestávek mezi vyučováním,
- využít schody místo výtahu,

S rozvojem společnosti se stále navyšuje počet činností, které lze vykonávat vsedě, což znamená nárůst sedavého chování (Lowry, Michael, Demissie, Kann, & Galuska, 2015). Výzkumy naznačují, že přibližně 80 % dospívajících na celém světě nedosahuje doporučené úrovně denní pohybové aktivity (World Health Organization, 2014) a v průměru také tráví více než dvě třetiny dne zapojením se do sedavého chování (Mayorga-Vega, Casado-Robles, & López-Fernández, 2019). Evropané ve věku 11, 13 a 15 let dávají přednost sedavému způsobu života a pouze 34 % z nich splňuje současné pokyny pro PA. Doporučení týkající se objemu pohybové aktivity podle WHO (tzn. 60 minut denně) dosáhne jen necelá pětina školáků ve věku 11–15 let (Kalman, 2020). Téměř každý čtvrtý chlapec tráví během dne 4 a více hodin hraním her na počítači či telefonu/tabletu. O víkendech je tento rozdíl ještě výraznější (Kalman, 2019).

Vědecké důkazy jasně potvrzují pozitivní účinek pravidelné PA na zdraví dětí a mládeže (Gába et al., 2019), což koresponduje se závěry Janssena a Leblanca (2010) dle výzkumů provedených v posledních 10 letech, ukazujících výhody spojené s pravidelnou organizovanou PA u dětí a adolescentů. Pravidelná pohybová aktivita v rámci tréninkových jednotek pomáhá jak ke zvýšení denní míry PA střední až vysoké intenzity, tak i k možnosti realizování některých jiných doporučení (Vindiš, Pelclová, & Pechová, 2020). Děti, které navštěvují sportovní kluby a oddíly mají až trojnásobně vyšší šanci splnit doporučení pro denní pohybovou aktivitu dle WHO (Kalman, 2020).

Nedostatečné zapojení do pravidelné PA mezi dětmi a mládeží je způsobeno zejména nízkou účastí aktivního trávení volného času (např. organizovaný sport, volná hra) a také sníženým využíváním aktivních způsobů dopravy (např. do školy) (Gába et al., 2019). Jako jednu z možností, jak zvýšit pohybovou aktivitu u mládeže, uvádí Williams a Ayres (2020) využití moderních technologií, které zahrnují použití aktivních videoher nazvaných Exergames vyžadujících pohyb a fyzickou námahu při

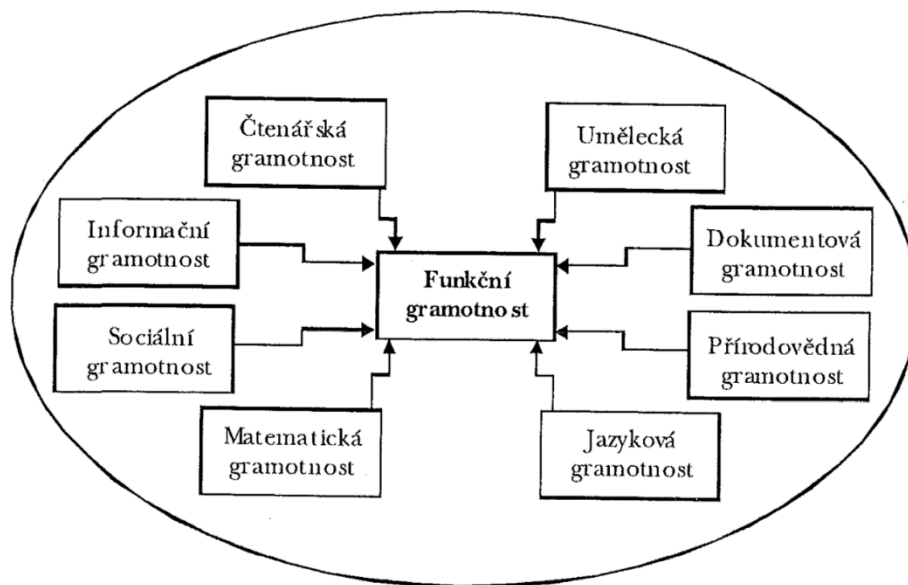
hraní. V dnešní éře technologií by nastávající generace počítačových her mohla hrát hlavní roli při podpoře a povzbuzování dospívajících k zapojení do fyzických aktivit.

## 2.2 Gramotnost

Pod pojmem gramotnost rozumíme soubor dovedností, vědomostí a porozumění potřebných k efektivnímu životu člověka v moderní společnosti. Každý si pod tímto pojmem zřejmě jako první vybaví schopnost číst, psát a i počítat (Hartl & Hartlová, 2010). Gramotnost tvoří jistý základ pro všechny stupně vzdělávání, je charakterizována zejména jako kvalita nebo stav být gramotný, který se získává po celý život (Vašíčková, 2016), a to nejen ve škole, ale také v interakci s ostatními lidmi, při jednání s nejbližším okolím, rodinou, kolegy, apod. (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, & Šlapal, 2010). Kromě znalosti pojmů určitého oboru dochází též k porozumění a pochopení dané problematiky, souvislostí a aplikace v praktickém životě v měnících se podmínkách (Palečková & Tomášek, 2001). Vašíčková (2016) shledává gramotnost jako interakci mezi nároky společnosti a kompetencemi jedince, jako prostředek jedinců k dosažení vlastních cílů, rozvoje vlastních znalostí a plného začlenění se do společnosti. To zahrnuje být schopný identifikovat, pochopit, interpretovat, tvořit, komunikovat, počítat a využívat tištěné i jiné materiály související s různými kontexty (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

V dnešní době, kdy znalostí a dovedností potřebných k zapojení do společnosti stále přibývá, je gramotnost rozšířena o mnoho jiných základních dovedností, např. matematickou, počítačovou, finanční gramotnost aj. (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, & Šlapal, 2010). V literatuře se často setkáváme s označením funkční gramotnost, která vyjadřuje nároky společnosti na schopnosti jedince aktivně se podílet na světě informací (Doležalová, 2005). Model funkční gramotnosti (Obrázek 1) koresponduje s nároky rozvíjejících se oborů, což klade vyšší nároky i na jedince. Dále slouží k lepšímu zobrazení vztahů mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti. Je nepravděpodobné, že by jedinec dosahoval stejné úrovně funkční gramotnosti ve všech oblastech, jedná se o dlouhodobý proces (Janík, Knecht, & Najvarová).





Obrázek 1. Model funkční gramotnosti (Janík, Knecht, & Najvarová).

Dělení gramotností, dle různých druhů (Výzkumný ústav pedagogický, 2010):

- a) Matematická gramotnost: získání základních matematických dovedností a vědomostí, jedinec zná roli matematiky ve světě, analyzuje a formuluje problémy a vniká do světa matematiky (Palečková & Tomášek, 2001).
- b) Čtenářská gramotnost: jedná se o užívání všech druhů textů v rozdílných souvislostech, prolínání několik rovin – vztah ke čtení, dovednost číst mezi řádky, znalost slov, přemýšlení o textu a použití ho k vlastnímu rozvoji (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, & Šlapal, 2010), přičemž Janík, Knecht a Najvarová (2007) uvádí čtení jako prostředek získávání informací a jejich efektivního zpracování.
- c) Přírodovědná gramotnost: Janík, Knecht a Najvarová (2007) ji charakterizuje jako schopnost jedince používat přírodovědné vědomosti a porozumět jim, pokládat otázky a vyvozovat vědecké závěry.
- d) Finanční gramotnost: tvoří soubor kompetencí, dovedností a postojů jedince, aby se orientoval v prostředí finančních služeb, produktů a finančně zabezpečil sebe a svou rodinu (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).
- e) ICT gramotnost: soubor znalostí potřebných k efektivnímu využití ICT (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Dále můžeme dělit dle následujících autorů na další druhy:

- f) Holčík (2011) uvádí Zdravotní gramotnost, kterou hodnotí jako základní složku 21. století, kdy je velmi důležité věnovat vyšší pozornost zdraví, zapojení lidí do péče o zdraví a zvýšení zdravotní výchovy ve školách.
- g) Jirák a Woolák (2007) uvádí mediální gramotnost, důležitou pro plnohodnotný společenský život vzhledem ke stále většímu vlivu médií na chování jedince i společnosti.

Existuje mnoho dalších gramotností, např. informační, jazyková, umělecká atd. (Janík, Knecht, & Najvarová). Řada gramotností (textová, numerická a další) je testována v oblasti vzdělávání pomocí mezinárodních výzkumů, např. PISA 2000, PISA 2003, PIRLS, IALS (Palečková & Tomášek 2005).

### **2.2.1 Pohybová gramotnost**

Pojem, který se v předchozím souhrnu různých druhů gramotností neobjevuje, se nazývá pohybová gramotnost (PG) (Vašíčková, 2016). Termín pohybová gramotnost se v literatuře objevil již v minulém století – roku 1991, nezpůsobil však žádnou větší pozornost. Známa britská profesorka tělesné výchovy Margaret Whitehead představila se záměrem změnit základní filozofii tělesné výchovy přesvědčivější a podrobnější koncept pohybové gramotnosti, který vedl k rozvoji znalosti a užívání tohoto pojmu (Robinson, Randall, & Barrett, 2018). Jedna z jejich počátečních definic uvádí, že podle toho, co je vhodné pro každého jednotlivce, lze pohybovou gramotnost charakterizovat jako motivaci, sebevědomí, fyzické kompetence, znalosti a porozumění pro udržení pohybové aktivity po celý život. Pohybové gramotnosti jakožto neustále se měnícímu konceptu je v České republice věnována pozornost zejména v posledních letech (Robinson & Randall, 2017; Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014).

Pohybová gramotnost může být chápána jako základní pohybové dovednosti, které se vykonávají v různých prostředích. Úzce souvisí s procesem vzdělávání, doprovází nás již od narození (např. zvedání hlavičky, první kroky, učení jízdy na kole či na lyžích). Pohybově gramotný člověk je ten, který dokáže efektivně využít své pohybové schopnosti, znalosti, převzít zodpovědnost za své vlastní zdraví, má kladný přístup k pohybové aktivitě (Vašíčková, 2016) a k celoživotní pohybové aktivitě orientované na podporu zdraví. Ta představuje jistou prevenci zdravotních a psychosociálních problémů (Novotná, Holá, & Doležalová, 2014).

### **2.2.2 Aplikace a vliv pohybové gramotnosti**

Vývoj pohybové gramotnosti je ovlivněn jedincem, mikroprostředím, ve kterém se člověk nachází, a do značné míry i makroprostředím (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014). Čechovská a Dobrý (2010) pokládají za nepostradatelnou součást běžného života vědomě koordinovat své tělo v různých měnících se podmínkách a situacích.

Formulace určitého obsahu pohybové gramotnosti je nejpodstatnější pro skupiny předškolních dětí a žáků mladšího školního věku. Pozornost je zaměřena na zvládnutí základních poloh, pohybů a pohybových celků, které se stanou tzv. pohybovým základem pro další pohybové aktivity a sporty (Süss et al., 2008). Novotná, Holá a Doležalová (2014) uvádějí jako riziko nízkou pohybovou gramotnost v pohybovém projevu u dětí, což má za následek zapomenutí činnosti do takové míry, že je nutno s ní na jisté úrovni v dospělosti začínat téměř od znova. Bez ovládnutí tohoto základního komplexu pohybové gramotnosti by mohlo docházet k problémům působícím na rozvoj výkonnosti u dětí orientovaných na budování sportovní kariéry (Whitehead, 2010).

Pro zvýšení pohybové gramotnosti je důležité zajistit správnou znalost tohoto pojmu (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014), a právě díky zavedení termínu pohybová gramotnost od Margaret Whitehead se pozornost na celém světě soustředila na pohybovou aktivitu, sport a tělesnou výchovu (Mithell & Le Mausurier, 2014). Zvyšování úrovně PG se u mládeže uskutečňuje pohybovým vzděláváním ve školní tělesné výchově (Mužík & Mužíková, 2014). Tělesná výchova by měla napomáhat pozitivní motivaci pro volbu aktivního způsobu života. Z motivace, pozitivní zkušenosti a prožitků získaných v předcházejících letech bude člověk v rané dospělosti čerpat pro udržování či rozšiřování pohybové gramotnosti (Čechovská & Dobrý, 2010).

### **2.2.3 Atributy pohybové gramotnosti**

Dle Robinsona a Randalla (2017) Margaret Whitehead uvádí tyto hlavní atributy pohybové gramotnosti:

- motivace,
- sebedůvěra a kompetence,
- interakce v různých prostředích.

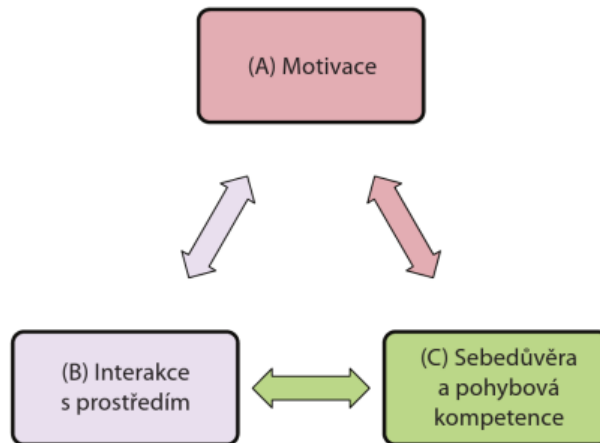
Motivace představuje důležitý krok k udržení PG po celý život (Brian et al., 2019). Je prezentována pozitivním přístupem, touhou účastnit se a plnit každodenní pohybové aktivity, protože jsou vnímány jako pozitivní (Robinson & Randall, 2017). Díky pohybu se lidé cítí šťastní a mohou se spolehnout na své fyzické schopnosti, protože si jsou vědomi toho, že mohou uspět. Jedním z hlavních důvodů, proč se lidé nezúčastňují pohybových aktivit, je právě nedostatek motivace (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014).

Sebedůvěra a pohybová kompetence souvisí s vírou ve vlastní efektivní využití pohybových schopností (Robinson & Randall, 2017). Rozvoj a udržování pohybové gramotnosti je vysoce závislé na zkušenostech, které jednotlivec získá při zapojení do pohybových aktivit. Díky tomuto zapojení získá zkušenost, která se odráží na vyšším sebevědomí a sebehodnocení (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014).

Plynulá interakce v různých prostředích je schopnost jedince efektivně přizpůsobovat své pohyby tak, jak to vyžaduje prostředí (Robinson & Randall, 2017). Takový člověk je schopen lépe reagovat a předvídat, jaký pohyb je vhodný a potřebný pro dané podmínky (např. sníh, moře, řeka, led) (Vašíčková, 2016).

#### **2.2.4 Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti**

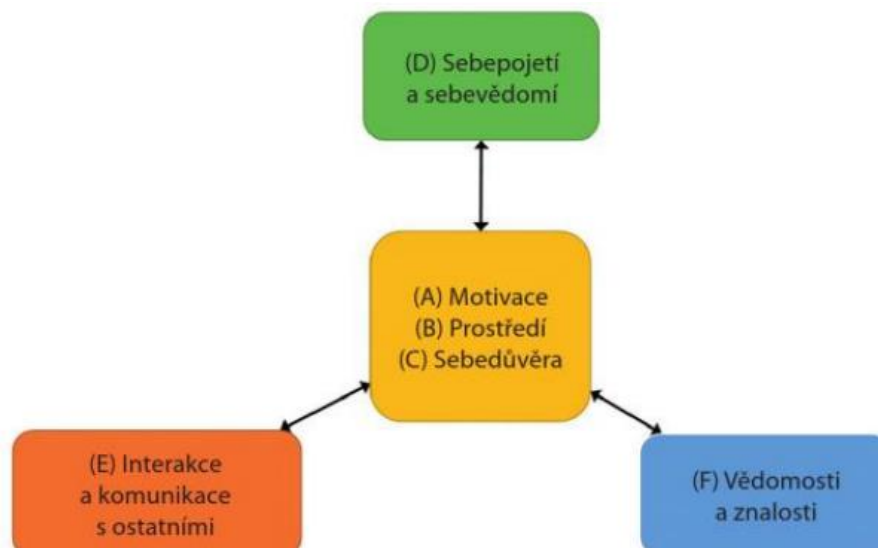
Bude-li člověk dostatečně motivovaný k pohybové aktivitě, bude se zvyšovat i jeho sebevědomí a víra ve vlastní schopnosti a současně i jeho pohybové kompetence. Jestliže má jedinec dostatečnou sebedůvěru využít vlastní a dostatečně jisté pohybové dovednosti, dokáže je využít v různých prostředích. Prostředí s sebou přináší odlišné výzvy, které současně zvyšují jedincovu sebedůvěru a pohybové kompetence. Úspěch při prosazování svých dovedností v rozdílném prostředí může opět zvyšovat motivaci. Motivace může povzbudit jedince, aby se pokusil prozkoumávat uplatnitelnost pohybu v různých prostředích (Vašíčková, 2016; Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014). Propojení vzájemných vztahů znázorňuje Obrázek 2.



Obrázek 2. Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016)

Existují další tři, tzv. doplňkové atributy, které se objevují vedle již zmíněných hlavních atributů a které je specificky rozvíjejí (Obrázek 3).

Jedná se o sebepojetí a sebevědomí. Pokud má osoba při provádění pohybových aktivit dobrou zkušenost, může pozitivně prožít své vlastní já a zvýšit tak své sebevědomí. Kromě toho vědomí o vlastním ztělesněném rozměru spolu s určitou úrovní sebevědomí může podpořit sebevyjádření a jeho vnímavou interakci a komunikaci s ostatními. Vědomosti a znalosti budou posíleny jakoukoli účastí na pohybových aktivitách (Vašíčková, 2016; Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014).



Obrázek 3. Další atributy rozvíjející pohybovou gramotnost (Vašíčková, 2016)

### 2.2.5 Pohybová gramotnost z kanadského pohledu

Lloyd, Colley a Tremblay (2010) navrhují, aby pohybová gramotnost měla čtyři vzájemně se ovlivňující základní oblasti:

- tělesná zdatnost (kardio-respirační, svalově-kosterní),
- pohybově dovednosti,
- pohybově aktivní chování (objektivně měřená každodenní aktivita),
- psychosociální/kognitivní faktory (znalost, porozumění).

Vzájemné vztahy jsou znázorněny na Obrázku 4, který znázorňuje, že pohybově gramotné dítě by se mělo rozvíjet v každé z těchto 4 základních oblastí. Zároveň by bylo schopné tuto širokou škálu dovedností uplatnit v různých prostředích jako je zem, led, voda i vzduch (Mithell & Le Mausurier, 2014). Autoři pohybovou gramotnost definují jako konstrukci, která zachycuje podstatu toho, čeho by měla kvalitní tělesná výchova nebo pohybové programy dosáhnout (Lloyd, Colley, & Tremblay, 2010).



Obrázek 4. Základní oblasti pohybové gramotnosti z kanadského pohledu (Vašíčková, 2016)

Kanada vytvořila koncept „Passport for Life“, jehož cílem je pomáhat učitelům tělesné a zdravotní tělesné výchovy a rozvíjet tak u dětí aktivní a zdravý životní styl, který vydrží po celý život (Mithell & Le Mausurier, 2014). V roce 2013 Kanada zahájila analýzu pohybové gramotnosti pomocí dotazníku PLAY (Physical Literacy Assessment for Youth), které jsou dostupné pro rodiče, učitele, trenéry atd. (Mithell & Le Mausurier, 2014). Podle americké Společnosti pro zdraví a tělesnou výchovu (SHAPE) dle národních norem z roku 2014 termín pohybová gramotnost znamená, že jedinec:

- se naučil dovednosti potřebné k účasti na různých PA,
- zná důsledky a přínosy zapojení do různých typů PA,
- pravidelně se účastní PA,
- cítí se v dobré kondici,
- oceňuje fyzickou aktivitu a její přínos ke zdravému životnímu stylu (Mithell & Le Mausurier, 2014).

Termín pohybová gramotnost je široce používán v oblasti sportu, pohybové aktivity a tělesné výchovy. Všechny profesionální organizace a programy ve vybraných zemích, které se zabývají rozvojem všech forem pohybových aktivit, mají společný cíl. Ačkoliv se definice mnohdy liší, vždy jde o to, aby mladí lidé získali potřebné dovednosti a znalosti, které povedou k fyzicky aktivnímu a zdravému životnímu stylu (Blailey, Glibo, & Koenen, 2019).

### **2.3 Motivace**

Slovo motivace pochází z latinského slova *movere*, které znamená hýbat, pohybovat. Označuje všechny podněty (potřeby, návyky, zájmy, hodnoty, ideály, hodnotové orientace) směřující jedince k určitému chování (Plháková, 2006). Motivace je ústředním a trvalým tématem v oblasti psychologie. Je definována tak široce, že zahrnuje celou její oblast, je vnímaná jako proces udržování a usměrňování chování, které vychází z biologických potřeb (Hartl & Hartlová, 2000). Někteří věří, že vítězný postoj motivuje k lepšímu výkonu, jiní věří, že motivace je jednoduchá záležitost pozitivního myšlení (Roberts & Treasure, 2012). Většina autorů se shodla, že motivace je označována jako proces energetizace chování (tedy ne vždy vědomé či uvědomělé vnitřní hnací síly psychického charakteru), který uvádí do pohybu lidské chování a jednání pro dosažení určitého cíle (Hartl & Hartlová, 2010).

Nevzniká sama o sobě, jejím vnitřním zdrojem je motiv neboli pohnutka a vnějším zdrojem jsou incentivy neboli pobídky (Smékal, 2004). Pobídky ovlivňují chování prostřednictvím kladných nebo záporných vnitřních zkušeností, které jedinec získal z původně neutrálních podnětů (Blatný & Plháková, 2003).

Motivace má různou intenzitu, která se s průběhem času mění. Netýká se pouze jednotlivce, ale i skupin lidí (Mareš, 2013). Problémy s motivací zůstávají jedním z hlavních problémů moderního života. V dnešní době se pojmu motivace přikládá stále větší důležitost, neustále se setkáváme se způsoby, jak ji podporovat, abychom dosáhli požadovaných výsledků (Roberts & Treasure, 2012), mnoho autorů (Fontana, 2014; Roberts & Treasure, 2012; Smékal, 2004) však tvrdí, že je pojem motivace nadužíván, zejména ve třídách, v tělocvičnách, na pracovištích.

V současnosti existuje řada přednáškových okruhů a motivačních rozhovorů. K pochopení motivace je třeba mít na paměti význam chování pro dosažení úspěchu (Roberts & Treasure, 2012).

### **2.3.1 Motivy a potřeby**

Motiv charakterizuje jednotlivé části motivace. Lze jej psychologicky popsat jako snahu narovnat určitý nevyvážený stav (Říčan, 2010). Síla motivu ovlivňuje kvalitu a intenzitu určitého lidského chování či jednání (Blatný & Plháková, 2003).

Motivy dle Blatného a Plhákové (2003) dělíme na:

- biologické – primární, sebezáchovné,
- stimulační – optimální úroveň aktivace, variabilita vnějších podnětů,
- sociální – regulace mezilidských vztahů,
- individuální psychické – hledání životního smyslu, svobodné rozhodování.

Výrost a Slaměnik (2008) dále motivy rozděluje jako:

- přímé (touha po růstu, dobrý pocit při pochvale, uspokojení z dobře odvedeného výkonu),
- nepřímé (dobré pracovní prostředí, příjemné okolí, přátelé).

Nezákladnější formou motivů jsou potřeby, které se vzájemně překrývají, prolínají a jsou spjaté funkčně i vývojově. Potřeba je stav, kdy jedinci něco chybí (pocit nedostatku, prázdnoty) nebo přebývá (pocit něčeho se zbavit, vybit se), což vede k takovému chování, aby došlo k uspokojení potřeby (Kudláček & Frömel,



2012). Potřeby jsou různou silou vyjádřeny jednáním jedince a jeho aktivací (Čáp & Mareš, 2007). Potřeba může být uspokojena (tzn. úplně saturována), uspokojena jen částečně (tzn. jedinec to pociťuje nepříjemně, nastupuje deprivace) nebo neuspokojena vůbec (objevuje se frustrace) (Mareš, 2013). Rozdíly ve směřování motivace na základě potřeb lze vyjádřit druhem potřeby, např. zda se jedná o potřebu bezpečí, poznání atd. (Čáp & Mareš, 2007). V terminologii se objevují potřeby primární (biologické – související s fyziologickým chodem organismu) a sekundární (sociální, kulturní a duchovní atd.) (Petrová & Plevová, 2004).

### **2.3.2 Teorie sebeurčení**

V mnoha studiích se objevuje teorie sebeurčení (self determination theory – STD) (Deci & Ryan, 2002; Laroche, Girard, & Lemoyne, 2019; Ntovivolis, Barkoukis, Michelinakus, & Tsorbatzoudis, 2015; Wallhead, Hagger, & Smith, 2010). Teorie, definována americkými profesory Edwardem L. Decim a Richardem M. Ryanem, se zaměřuje na motivaci se snahou vysvětlit lidské chování. Definují chování člověka ovlivněné dvěma protichůdnými stranami – určitými povinnostmi, závazky a vlastní vůlí, přesvědčením. Mezi základní potřeby patří potřeba kompetence, potřeba vztahu s druhými lidmi, potřeba autonomie (Deci & Ryan, 2002).

### **2.3.3 Maslowova teorie potřeb**

Mezi nejznámější teorie motivace patří Maslowova hierarchie potřeb, jejímž autorem je americký humanistický psycholog Abraham Maslow. Definoval seskupení základních lidských potřeb na pěti úrovních vzestupně od nejdůležitější (Čáp & Mareš, 2007). Tyto potřeby tak tvoří na dle své důležitosti pomyslnou pyramidu (Obrázek 5) (Zakaria & Malek, 2014). První čtyři potřeby z hierarchie jsou označovány jako tzv. nedostatkové a jejich neuspokojení ohrožuje biologickou a psychologickou existenci člověka (Blatný & Plhánková, 2003). Nejvýše umístěné, tzv. růstové potřeby, směřují k nadosobním cílům člověka (Čáp & Mareš, 2007).

Jakmile člověk uspokojí základní potřeby, usiluje o naplnění dalších, vyšších potřeb (Mettes, 2018), samotné jejich uspokojení potřeby však nepovede jedince k těm vyšším automaticky (Fontana, 2014). Zjednodušeně lze říci, že základní potřebou je udržet tělo při životě, následuje potřeba bydlet, být milován, uznáván a teprve po těchto potřebách následuje potřeba seberealizace atd. (Acevedo, 2018).

Mezi primární, což jsou fyziologické potřeby, řadíme např. příjem vody, kyslíku, potravy, spánek atd. Pro přežití jsou důležité potřeby bezpečí, např. jistota stálého zaměstnání, bydlení, zdraví, zabezpečení rodiny. Na další stupeň v hierarchii je lidská potřeba lásky, náklonnosti, přátelství, pouta rodiny a zapojení do sociálních skupin. Čtvrtou úrovní potřeby je úcta, uznání i sebeúcta. Nejvyšší úrovní Maslowovy hierarchie potřeb je již zmíněná seberealizace. Jedinec, který této úrovně dosáhne, se zajímá o osobní růst, což jej vede k naplnění jeho potenciálu (Zakaria & Malek, 2014).



Obrázek 5. Maslowova pyramida potřeb (upraveno dle Zakaria & Malek, 2014)

### 2.3.4 Murrayho teorie potřeb

Henry Murray, autor stejnojmenné metody začal používat pro pojem potřeba synonymum pud. Uvádí se, že Murray je odpovědný za rozšíření používání označení potřeba v psychologii. Autor rozděluje potřeby do 2 hlavních skupin:

- primární (viscerogenní) – kyslík, voda, potrava, optimální teplota prostředí,
- sekundární (psychogenní) – úspěch, sdružování se, zábava, objevování (Blatný & Plháková, 2003).

Podle Murrayho mají všichni lidé všechny potřeby, avšak existují individuální rozdíly v jejich úrovni a intenzitě. Dále se autor zabývá významem tlaků a témat. Jestliže se potřeby neprosazují spontánně, jsou aktivovány na základě pozitivních

(snaha něco získat) nebo negativních (snaha něčemu se vyhnout) tlaků. Téma je následkem vzájemného působení mezi tlaky a potřebami (Plháková, 2006). Murray k základním lidským potřebám zařazuje potřebu afiliace (hledání přátelství, spolupráce s druhými). Dále autor zdůrazňuje touhu po překonávání překážek a dosahování cílů, které se zdají být namáhavé, tzv. potřebu úspěchu. Dále existuje potřeba někoho obdivovat, mít jej za vzor (Hartl & Hartlová, 2010).

### **2.3.5 Typy motivace**

Často se lze v literatuře setkat pouze se dvěma základními typy motivace – vnitřní a vnější (Mareš, 2013). Pokud dochází k relativní absenci motivace, označuje se tento stav jako amotivace, amotivovaný člověk nemá potřebu danou činnost vykonávat (Řepka, 2005). Jansa et al. (2019) pojmenovávají stav, kdy u člověka dojde ke ztrátě vnitřního vztahu a zájmu o danou činnost, jako demotivaci.

#### **2.3.5.1 Motivace vnitřní a vnější**

Vnitřní motivace vychází z organismu, tedy z jedince (např. hlad, žízeň, tužba) (Hartl & Hartlová, 2010). Člověk vykonává tyto činnosti z vlastního zájmu, zvědavosti, snahy učit se, z vlastní vůle a bez vnějších pobídek či očekávání odměny (Deci & Ryan, 2000). Takto motivovaný jedinec je odměněn vnitřně, např. pocitem hrdosti, že něco dokázal (Mareš, 2013). Vnitřní motivace se zabývá aktivitou pro potěšení a uspokojení. Vnitřně motivovaní jedinci prožívají kladné emoce, minimální tlak a napětí (Řepka, 2005). Fontana (2014) definuje tzv. intrinsickou motivaci u člověka jako přirozený instinkt objevování. Je-li toto objevování podporováno, např. u dětí ze strany rodičů, bude zvědavost nadále rozvíjena. Dochází-li však ze strany rodičů k potlačování, bude se snaha dětí objevovat, zkoumat a poznávat vyskytovat méně často.

Vnější motivace je vyvolána vnějšími činiteli, roční a denní dobou, impulzem od jiných lidí a podnětů v okolí (Hartl & Hartlová, 2010). Činnosti jsou vykonávány bez zájmu a vnitřního uspokojení a jedinec k nim musí být povzbuzován různými formami odměny nebo trestu (Mareš, 2013). Tzv. extrinsická motivace se vyskytuje při nedostatečné motivaci intrinsické. Příkladem může být souhrn známkování, testů, pochval a zkoušení ve škole. Pokud je působení této motivace příliš silné, děti se přiklánějí ke strategiím podvádění a předstírání z důvodu vyhnout se následkům selhání (Fontana, 2014).

### **2.3.5.2 Motivace primární a sekundární**

Autoři Hartl a Hartlová (2010) rozlišují motivaci primární a sekundární. K primární motivaci patří vrozené biologické potřeby, které působí jako instinkty a rozvíjejí se podmiňováním.

Motivace sekundární vychází z motivace primární, jedná se o naučené sklony chování, které se týkají jeho síly, směru i způsobu.

### **2.3.6 Motivace k pohybovým aktivitám a ve sportu**

Klíčovým faktorem pozitivního vlivu na dlouhodobou pohybovou aktivitu je motivace (Downs, Savage, & DiNallo, 2013), neboť je odrazem vztahů jedince k pohybové aktivitě (Jansa et al., 2019). Motivace ke cvičení je obecně pojata jako vytrvalost, úsilí a volba (Roberts & Treasure, 2012). V současnosti však u problematiky motivace dochází k rozšířenému stereotypu, kdy lidé sice znají přínosy pohybových aktivit, ale namísto samotné realizace PA často hledají výmluvu pro svou nečinnost (Kudláček & Frömel, 2012). Vašíčková a Pernicová (2018) však uvádí větší problém, který je spojený nikoliv s motivací zahájit PA, ale s motivací v provádění zvolené PA pokračovat a vytrvat. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby jedinci byli k pohybovým aktivitám motivováni vnitřně. Tomu může dopomoci méně kontrolovaný a organizovaný výběr činnosti a podpora vlastní aktivity (Řepka, 2005). Nejčastější motivy pro zapojení se do cvičení jsou např. prevence onemocnění, stresu a deprese, tvorba zábavy a socializace, redukce tělesné hmotnosti (Kudláček & Frömel, 2012). Motivace k pohybové aktivitě a ke sportu je spojována s vlastnostmi lidí jako je ctižádostivost, sebeuplatnění, zodpovědnost aj. (Jansa et al., 2019).

Motivaci k činnosti lze ovlivňovat, s věkem se však mění a význam pohybu může ztrácet u jedince svou prioritou. Nejsnáze lze motivaci ovlivnit u mladších věkových kategoriích (Řepka, 2005).

### **2.3.7 Motivace ve školní tělesné výchově**

Důležitým zdrojem motivace pro děti a mládež je školní tělesná výchova, která má vliv na trávení volného času a pohybová aktivita se tak stává součástí životního stylu (Laroche, Girard, & Lemoyne, 2019; Ntovolis, Barkoukis, Michelinakis, & Tsorbatzoudis, 2015). Pozitivní motivace lze dosáhnout na základě příjemných prožitků spojených s úspěchem, pocitem vlastní kompetence apod., tzn. ve školní

tělesné výchově má značný vliv mj. atmosféra vyučování. Prožitky a činnosti spojené s úspěchem v pohybových aktivitách v tělesné výchově mohou působit zpětně pozitivně na motivaci, tzn. jedinec sám tuto činnosti vyhledává a provádí ji z vlastního přesvědčení (Řepka, 2005). Především s ohledem na zdravotní dopady by mělo docházet ke zvyšování motivace v kritickém období mládeže, jelikož v tomto období dochází k poklesu pohybových aktivit (Deci & Ryan, 2000).

V mnoha studiích (Laroche, Girard a Lemoyne, 2019; Ntovolis, Barkoukis, Michelinakis, & Tsorbatzoudis, 2015; Wallhead, Hagger, & Smith, 2010) se objevuje tzv. trans-kontextuální model motivace, který zkoumá, jak motivace ve školní tělesné výchově ovlivňuje motivaci k pohybové aktivitě ve volném čase. Je prokázáno, že školní tělesná výchova ovlivňuje význam pohybu v mimoškolních aktivitách a motivace ve školní tělesné výchově vede k vyššímu zájmu o pohybovou aktivitu mimo školu. Také pozitivní zkušenost, atmosféra, okolí, prožitek, postoje rodičů, vliv učitelů, názor vrstevníků a mnoho dalších faktorů je odrazem motivace ve volném čase (Ntovolis, Barkoukis, Michelinakis, & Tsorbatzoudis, 2015). Proto je důležité, aby kvalifikovaní učitelé přemýšleli mnohem podrobněji o způsobu výuky, výběr učiva, poskytovali žákům autonomii, podpořili jejich kreativitu, umožnili jim se zapojit do hodnocení, celkově napomohli k vytvoření kvalitnějšího zážitku z tělesné výchovy, a především motivovali cvičence, aby sami projevíli zájem o pravidelné, dlouhodobé pohybové aktivity (Deci & Ryan, 2000; Roberts & Treasure, 2012; Wallhead, Hagger, & Smith, 2010). Neboť je prokázáno, že způsob aktivního trávení volného času v dětství přináší benefity do dospělosti (Lee, Shiroma, Lobelo, Puska, Blair, & Katzmarzyk, 2012).

Jansa et al. (2019) uvádí, že nejen učitelé tělesné výchovy, ale i trenéři a další osoby, kteří působí na své svěřence, musí počítat s proměnlivostí motivace a nespokojit se s vysokou motivací pouze na začátku edukačního procesu. Dále autoři uvádí několik zásad pro udržení pozitivní motivace cvičenců: nesnižovat význam účastníků, umožňovat svobodu projevů a názorů, chválit účastníky, nemít oblíbence, pomáhat cvičencům ve zlepšování, šířit kolem sebe dobrou náladu atd.

### **2.3.8 Motivace ve sportu**

Dle Slepíčky, Hoška a Hátlové (2006) existují následující vývojová stádia motivační struktury ve sportu:

- Generalizace: motivace na začátku sportovní kariéry začíná již při volbě sportu a je ovlivněna okolnostmi (školní TV, vliv okolí aj.).
- Diferenciace: sportující jedinec rozděluje svůj postoj ke sportovní činnosti na základě úspěchu či neúspěchu.
- Stabilizace: vliv mají motivy soutěžní, sebeuplatnění, sociální odezva.
- Involuce: hlavní vliv má prožitek ze sportovní činnosti bez ohledu na výkon.

Velkou motivaci pro další pohybovou aktivitu přináší povýkonové analýzy, ve kterých jedinec pátrá po příčinách, které vedly k dosažení výkonu. To, co vedlo k úspěchu, zůstává motivací i pro budoucnost, a to, co vedlo k neúspěchu, je pro další aktivity odmítáno. Každý sportovec je ovlivňován řadou motivačních seskupení (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2006).

### **2.3.9 Výkonová motivace**

Teorie výkonové motivace vznikla v šedesátých letech minulého století v USA (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2006). S nízkou motivací bývají spojovány sportovní neúspěchy nebo neochota absolvovat náročnější trénink, výkonová motivace se zabývá nadějí na úspěch a zároveň strachem z neúspěchu, minimalizací obav a zvýšením motivace ve sportu (Řepka, 2005). Sportovci s vyšším motivem dosáhnout úspěchu budou motivovaní při značné nejistotě výsledku. Sportovci s velmi silnou potřebou vyhnout se selhání budou vybírat činnosti velmi lehké nebo naopak velmi těžké, kde neúspěch nikoho nepřekvapí (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2006). Mezi motivací a výkonem lze hodnotit 3 doporučení: je-li jedinec málo motivovaný, podává nízký výkon, jeli přemotivovaný, nepodává nejlepší výkon, a má-li jedinec optimální úroveň motivace, pak podává nejlepší výkon. Pro optimální úroveň motivace je třeba, aby jedinec bral úkol jako výzvu a ne jako příliš obtížný nebo velmi lehký úkol (Mareš, 2013).

### **2.4 Sebehodnocení**

Sebehodnocení (self-esteem, self-evaluation) je považováno za všeobecně známé téma, avšak charakteristika tohoto pojmu není úplně jednoznačná. Poprvé se s tímto pojmenováním setkáváme v roce 1892 u autora Williama Jamese, který definuje sebehodnocení jako podíl úspěchu a nároků člověka na sebe sama (Suchá & Dolejš, 2016). Hartl a Hartlová (2010) definují sebehodnocení jako vědomé

prožívání vlastní sociální pozice, podle Jansy a kol. (2019) jej definuje jako názory a soudy o sobě samém na základě porovnání s druhými lidmi. Souhrnně lze sebehodnocení definovat jako emoční vztah k sobě samému (Blatný & Plháková, 2003).

#### **2.4.1 Utváření a úroveň sebehodnocení**

Rosenbergova škála sebehodnocení vznikla jako metoda v roce 1965 autorem Morrisem Rosenbergem a byla zformována pro měření úrovně sebehodnocení (Halama & Bieščad, 2006; Huang & Dong, 2012). Setkáváme se s termíny pozitivní a negativní sebehodnocení, vysoké a nízké sebehodnocení. Pozitivní sebehodnocení je důležité pro celkové duševní zdraví a ovlivňuje motivaci i výkon (Muldoon, 2000). Mnoho výzkumů se zabývá nízkým sebehodnocením a výhodami spojenými s vyšším sebehodnocením (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vosh, 2003; La Mela et al., 2015; Orth, Robins, & Roberts, 2008; Rieger, Göllner, Trautwein, & Roberts, 2016).

Úroveň sebehodnocení se mění v závislosti na věku a dle působení různých vlivů prostředí. Základy sebehodnocení jsou založeny již v dětství (Suchá & Dolejš, 2016). V průběhu vývoje dětí a adolescentů dochází ke změnám sebehodnocení, sebezpetí, motivace, kritičnosti, apod. (Vágnerová & Klégrová, 2008). Výkyvy jsou patrné především na začátku období adolescence (cca mezi 11. a 12. rokem), kdy u jedinců dochází k dočasnému, ale výraznému poklesu úrovně sebehodnocení (Langmeier & Krejčířová, 2006; Robins & Trzesniewski, 2005). Názory vrstevníků mohou ovlivňovat sebehodnocení, snižuje se schopnost samostatně hodnotit sebe i druhé (Fialová, 2001). Autoři tento pokles vysvětlují zhoršeným vnímáním vlastního těla, přemýšlením nad sebou, nad možností neúspěchu, na který má vliv školní výkon.

Dle Vágnerové (2012) je v pubertě (cca 13–15 let) sebehodnocení ovlivněné sociálně, závisí na přijetí a reakcích okolí. Míra sebehodnocení v adolescenci se mění vlivem fyzických změn, působením zpětné vazby a srovnáváním se s druhými (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vnímání vlastního výkonu a zážitek spojený s úspěchem i neúspěchem je důležitým zdrojem sebehodnocení. K nárůstu sebehodnocení dochází opět kolem 14. roku života (Macek, 2003), tento nárůst sebehodnocení může být spojen např. s přijetím do skupiny vrstevníků (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš, & Fac, 2015). Ke stabilizaci sebehodnocení

v adolescenci dochází díky setkávání se a komunikaci s vrstevníky (Vágnerová, 2012). Nejvyšších hodnot dosahuje v dospělosti, kdy je sebehodnocení stále méně závislé na názorech druhých (Macek, 2003).

Řada dopadů sníženého sebehodnocení může vést k množství psychopatologických nemocí, stavů a narušení, proto by se ve školní praxi mělo pracovat na jejich rozvoji (Orel et al., 2015).

## **2.5 Charakteristika staršího školního věku**

Výzkum probíhal u žáků 2. stupně základních škol, drtivá většina respondentů (98 %) byla ve věku 11–15 let. Toto časové období lze nazvat jako starší školní věk – puberta (Jansa et al., 2019). Různí autoři definují toto věkové rozmezí v literatuře odlišně.

Macek (2003) řadí uvedený výzkumný soubor do časně a střední adolescence. Rozdělení adolescence do třech fází dle Macka:

- od 10 do 13 let – časná adolescence,
- od 14 do 16 let – střední adolescence,
- od 17 do 20 let i více – pozdní adolescence.

Vágnerová (2005) řadí výzkumný soubor této práce do období rané adolescence, které nazývá jako pubescenci a za důležité sociální rozhraní považuje ukončení povinné školní docházky. Fáze dle Vágnerové:

- od 11 do 15 let – raná adolescence,
- od 15 do 20 let. – pozdní adolescence.

Rozdělení Langmeiera s Krejčířovou (2006) charakterizuje výzkumný soubor jako období pubescence, kterou dále dělí na 2 fáze:

- od 11 do 15 let – pubescence
  - první pubertální fáze (fáze prepuberty),
  - druhá pubertální fáze (fáze vlastní puberty).
- od 15 do 22 let – adolescence.

Kopecká (2011) nazývá věk 11–15 let jako období pubescence, a její dělení se dále člení také podle pohlaví:

- od 11 do 13 let u dívek, u chlapců o 1 až 2 roky později – prepuberta,
- od 12 do 15 let u dívek, u chlapců od 13 do 16 let – puberta,



- od 15 do 22 let u dívek, u chlapců od 16 do 22 let – adolescence.

Slovo adolescence má původ z latinského slova adolescere (dorůstat, mohutnět), slovo pubescence z latinského pubes – chmýří (přeneseně ohanbí, získání dospělého typu ochlupení) (Vágnerová, 2005).

Respondenti této práce v souladu s výše uvedenými autory spadají dle Kopecké (2011) a Jansy et al. (2019) do vývojového období prepuberty a puberty, dle hodnocení Macka (2013) do časně a střední adolescence, dle vymezení Vágnerové (2005) a Langmeiera a Krejčířové (2006) do stádia pubescence.

### **2.5.1 Vývojová charakteristika mládeže**

Přechod mezi dětstvím a dospíváním, tak bývá označován tento věk (Jansa et al., 2019). Kopecká (2011) charakterizuje zmíněná období jako období bouřlivých změn a to především v pubertě. Dochází k celkovému nerovnoměrnému tělesnému růstu (rozdíly intersexuální a interindividuální), fyziologickému dozrávání chlapců i dívek, tělo podléhá výrazným proměnám. Tělesná změna navozuje tělesnou atraktivitu, projevující se u chlapců především v oblasti síly a u dívek v oblasti vzhledu. U chlapců i dívek dochází k rozvoji vytrvalosti a vůle (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2006). Vyšší tělesná výkonnost se odráží i ve zvýšeném zájmu o sportovní činnost. Především u chlapců dochází k rozvoji soutěživosti a sebepřeceňování, které je spojené s vyšší úrazovostí. Obě pohlaví v tomto věku již zvládají na vysoké technické úrovni i specializované sportovní dovednosti (Jansa et al., 2019).

V průběhu celého dospívání, jak můžeme podle Langmeiera a Krejčířové (2006) nazvat toto období, dochází k výrazným změnám na úrovni tělesné, psychické i sociální. Do popředí zájmu se u mládeže dostávají počítačové hry, móda a styl, poslech hudby a značný vliv party kamarádů a vrstevníků. Dochází k rozvoji abstraktního myšlení, mozek dosahuje dospělé struktury i funkce. S obdobím ukončení povinné školní docházky se zvyšuje zájem o vlastní budoucnost, rodina má význam při volbě profese (Kopecká, 2011).

Macek (2003) uvádí, že se setkáváme v tomto období s jistou disharmonií a výšnou emoční labilitou. Změny v emoční oblasti jsou způsobeny hormonální změnou. Jedná se období hledání a rozvoje vlastní identity, přípravy na dospělost a plnohodnotný společenský život.

### 3 CÍLE

#### 3.1 Hlavní cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivaci k pohybové aktivitě u mládeže přerovského regionu.

#### 3.2 Úkoly práce

- a) Zajištění výzkumného souboru, získání souhlasu k provedení výzkumu.
- b) Vyplnění dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti.
- c) Vyplnění dotazníku MPAM-R pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě.

#### 3.3 Dílčí cíle

- Porovnat převažující motivy k pohybové aktivitě u mládeže vzhledem k pohlaví a věku.
- Porovnat převažující motivy k pohybové aktivitě u mládeže z hlediska sebehodnocení úrovně tělesné výkonnosti a pohlaví.
- Porovnat převažující motivy k pohybové aktivitě u mládeže z hlediska školy a pohlaví.
- Porovnat skóre sebehodnocení pohybové gramotnosti mezi mládeží.

#### 3.4 Hypotézy

**H<sub>01</sub>:** Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřenými z dotazníku MPAM-R u dívek neexistuje významný vztah.

- Závislá proměnná: vztah mezi dotazníkem PLAYself a MPAM-R.
- Nezávislá proměnná: dívky.
- Zdůvodnění: vztah mezi dotazníkem PLAYself a MPAM-R bude zjišťován pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a koeficientu determinace.

V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní – **H<sub>A1</sub>**: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřené z dotazníku MPAM-R u dívek existuje významný vztah.

**H<sub>02</sub>**: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřenými z dotazníku MPAM-R u chlapců není žádný významný vztah.

- Závislá proměnná: vztah mezi dotazníkem PLAYself a MPAM-R.
- Nezávislá proměnná: chlapci.
- Zdůvodnění: vztah mezi dotazníkem PLAYself a MPAM-R bude zjišťován pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a koeficientu determinace.

V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní – **H<sub>A2</sub>**: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřené z dotazníku MPAM-R u chlapců existuje významný vztah.

**H<sub>03</sub>**: Převažující motiv k pohybové aktivitě se u dívek a chlapců neliší.

- Závislá proměnná: motiv zjištěný z dotazníku MPAM-R.
- Nezávislá proměnná: pohlaví.
- Testováno na hladině statistické významnosti  $p < 0,05$ .

V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní – **H<sub>A3</sub>**: Převažující motiv k pohybové aktivitě se liší u chlapců a dívek.

### 3.5 Výzkumné otázky

**VO1**: Patří tělesná výchova k nejoblíbenějším předmětům žáků?

**VO2**: Jsou rozdíly mezi pohlavími v oblibě tělesné výchovy?

**VO3**: V jakém ročním období jsou žáci nejvíce pohybově aktivní?

**VO4**: Řadí se žáci častěji do horní nebo dolní poloviny třídy z hlediska tělesné výkonnosti?

**VO5**: Jak žáci hodnotili svoji zdatnost (fitness, zda se mohou věnovat všem pohybovým aktivitám)?

## 4 METODIKA

### 4.1 Charakteristika výzkumu

Výzkum byl realizován na ZŠ náměstí Míru v Kojetíně a na ZŠ Svisle v Přerově v období únor – březen 2019. Výsledky byly získány od žáků 2. stupně obou škol. Každý žák dostal dva dotazníky – PLAYself (Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže) a MPAM-R (Motivace k pohybové aktivitě) (viz Příloha 1 a 2), které anonymně vyplnil. Před oslovením žáků jsem o svém záměru informovala vedení škol a učitele. Dotazníky byly vyplněny v rámci předmětu občanská výchova a tělesná výchova. Žáci dostali dostatek času na vyplnění dotazníků, případné nejasnosti v otázkách byly vysvětleny.

### 4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se celkem zúčastnilo 196 žáků 2. stupně ze ZŠ Svisle, Přerov (96 celkem; 49 dívek a 47 chlapců) a ZŠ náměstí Míru, Kojetín (89 celkem, 53 dívek a 36 chlapců). Papírovou formou distribuce dotazníků bylo docíleno 100% návratnosti a 94 % dotazníků bylo následně zahrnuto do analýz. Výsledky byly zpracovány od 185 žáků. Při třídění dat nebylo 11 žáků zahrnuto do výsledků z důvodu nekompletního vyplnění dotazníků.

Tabulka 1. Charakteristika výzkumného souboru

Věk	Počet žáků		
	všichni	dívky	chlapci
11 let	16	7	9
12 let	58	40	18
13 let	37	23	14
14 let	40	15	25
15 let	31	17	14
16 let	3	0	3
Celkem	185	102	83
Průměrný věk žáků	13,11±1,30	12,95±1,22	13,31±1,37

### 4.3 Charakteristika dotazníku Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

Dotazník je určený jako sebehodnotící prostředek především pro děti a mládež. Původní název dotazníku zní The Physical Literacy Assessment for Youth (PLAY)

a slouží ke zjištění, jak cílová skupina hodnotí vlastní pohybovou gramotnost a umožňuje určit její úroveň (viz Příloha 1).

Dotazník obsahuje 22 otázek a je rozdělen do 4 hlavních oblastí:

1. Prostředí – (otázky č.: 1–6) žáci hodnotí, jak jsou zdatní v PA a sportu v tělocvičně, ve vodě, na ledu, na sněhu, v přírodě a na hřišti.
2. Vlastní popis pohybové gramotnosti – (otázky č. 7–18) oblast týkající se vlastní sebedůvěry v pohybových aktivitách a sportu. Žáci odpovídají na otázky typu, např. zda jsou v PA nejlepší ve třídě, nepotřebují procvičovat pohybové dovednosti, protože mají přirozený talent nebo věří, že být pohybově aktivními je pro ně důležité apod.
3. Relativní význam jednotlivých gramotností v sociálním prostředí (čtenářská, matematická, pohybová gramotnost) – (otázky č. 19–21) žáci vybírají, jak je čtení, matematika a pohyb důležitý: ve škole, doma s rodinou a s přáteli.
4. Zdatnost – (otázka č. 20) žáci posoudí, zda se mohou věnovat všem pohybovým aktivitám na základě své zdatnosti.

#### **4.4 Charakteristik dotazníku Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)**

Dotazník slouží k získávání důvodů, proč se lidé zapojují do pohybových aktivit, sportu a cvičení. Zabývá se přesnými motivy, které ovlivňují účast dotazovaných na pohybových aktivitách a sportu. Odpověď testovaného by tedy měla odpovídat přednostní pohybové aktivitě. Škála určuje předpovědi různých výsledků chování, např. účast, vytrvalost, trvalá účast v některých sportech nebo cvičebních aktivitách, také předpovědi duševního zdraví a celkové pohody.

Výsledky dotazníku jsou vyhodnoceny pomocí Indares.com a pomocí zadání výsledků do MS Excel. Pro další zpracování výsledků byly data převedeny o statistického softwaru.

Dotazník je složen z 30 položek (tvrzení), které se vztahují k 5 skupinám motivů, proč se lidé věnují pohybovým aktivitám. Probandi hodnotí jednotlivá tvrzení pomocí sedmibodové Likertovy škály (1 = vůbec není pravda až 7 = velmi pravdivé tvrzení), odpovídají dle vlastního názoru (viz Příloha 2). Závěrečným výstupem je dominantní motiv.

Dotazník zahrnuje těchto 5 skupin motivů:

1. Zájem/prožitek (7 položek: 2, 7, 11, 18, 22, 26, 29) – jedinec je pohybově aktivní pro prožitek a potěšení spojené s danou činností.
2. Kompetence/výzva (7 položek: 3, 4, 8, 9, 12, 14, 25) – člověk je pohybově aktivní, aby se naučil nové, zlepšil nebo udržel dosavadní pohybové dovednosti.
3. Vzhled (6 položek: 5, 10, 17, 20, 24, 27) – jedinec je pohybově aktivní, aby lépe vypadal, zvýšil, udržel nebo dosáhl konkrétní tělesné hmotnosti.
4. Zdatnost (5 položek: 1, 13, 16, 19, 23) – jedinec je pohybově aktivní, aby si udržel danou kondici, fyzické zdraví a cítil se plný energie.
5. Sociální motiv (5 položek: 6, 15, 21, 28, 30) – člověk se účastní pohybové aktivity, aby byl s přáteli nebo poznal nové lidi.

Pokud je nejvyšší průměrná hodnota získána u více skupin motivů, pak se daný proband do výsledků nezařazuje, protože u něj nelze určit převažující motiv.

#### 4.5 Charakteristika zpracování dat

Analýza dat byla provedena dle stanovených základních statistických veličin. Statistická signifikance byla stanovena na úrovni  $\alpha = 0,05$ . Pro posuzování korelační závislosti byl použit Spearmanův korelační koeficient, který nabývá hodnot v intervalu  $(-1, 1)$ . Pro zjištění koeficientu effect size u korelačního koeficientu lze použít koeficient determinace  $r^2$ , který při dosažení hodnoty  $\geq 0,1$  lze považovat za významný (Sigmundová & Sigmund, 2012). Z neparametrických statistických testů byl použit Mann-Whitney U test, velikost efektu (tzv. effect size) byla určena pomocí Cohenova koeficientu významnosti  $d$ . Pro porovnání 2 neznámých proměnných byly využity výsledky Z-testu a následně dopočítaný příslušný koeficient  $d$ , díky rovnici  $d = 2xZ/\sqrt{N}$ . Běžně používané hodnocení velikosti effect size (Tabulka 2). Data byla zpracována v programu Statistica CZ a Microsoft Excel.

Tabulka 2. Interpretace intervalového rozložení effect size (Sigmundová & Sigmund, 2012).

$d \in (0,20 - 0,50)$	malý efekt
$d \in (0,50 - 0,80)$	střední efekt
$d \geq 0,80$	velký efekt

#### **4.6 Charakteristika ZŠ náměstí Míru, Kojetín**

Škola se nachází ve městě Kojetín (okres Přerov, Olomoucký kraj), kde žije přibližně 6 100 obyvatel. Město Kojetín i přes svou poměrně malou rozlohu nabízí řadu sportovních vyžití, např. fotbal, volejbal, tenis, florbal, badminton, cyklistika, kanoistika, plavání na místním koupališti a řadu dalších. V zimních obdobích je využívána místní posilovna, sportovní hala a sokolovna, kde je možné vykonávat další sportovní aktivity, např. kruhové cvičení, spinning. Do školy dojíždí mj. i žáci z místních částí a okolních vesnic. Školu navštěvuje přibližně 460 žáků. Škola se účastní nejrůznějších sportovních soutěží a sportovních dnů, spolupracuje s místním Domem dětí a mládeže, který se také podílí na doprovodných akcích školy. Škola vlastní tělocvičnu a v nedaleké blízkosti se nachází atletický ovál, hřiště a sportovní hala, která je školou často využívána.

#### **4.7 Charakteristika ZŠ Svisle, Přerov**

Škola se nachází ve statutárním městě Přerov (Olomoucký kraj), kde žije přibližně 43 tisíc obyvatel. Město Přerov nabízí řadu sportovišť a prostorů, jak trávit volný čas aktivně. Mezi nabízené sportovní aktivity patří např. hokej, plavání, inline bruslení, cyklistika, kanoistika, basketbal, florbal, fotbal, ale i řada pohybových aktivit během zimních měsíců, např. spinning, jumping, crossfit a mnohé další v místních fitness a sportovních centrech. Do školy dojíždí také žáci z místních částí a spádových okolních vesnic. Školu navštěvuje přibližně 430 žáků. Nachází se v blízkosti zimního i atletického stadionu, nabízí řadu vlastních zájmových kroužků a spolupracuje se střediskem volného času Atlas a Bios Přerov. Škola se účastní řady sportovních akcí a pořádá sportovní dny pro žáky. Disponuje vlastní tělocvičnou i atletickým hřištěm.

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Přehled sebehodnocení PG mládeže

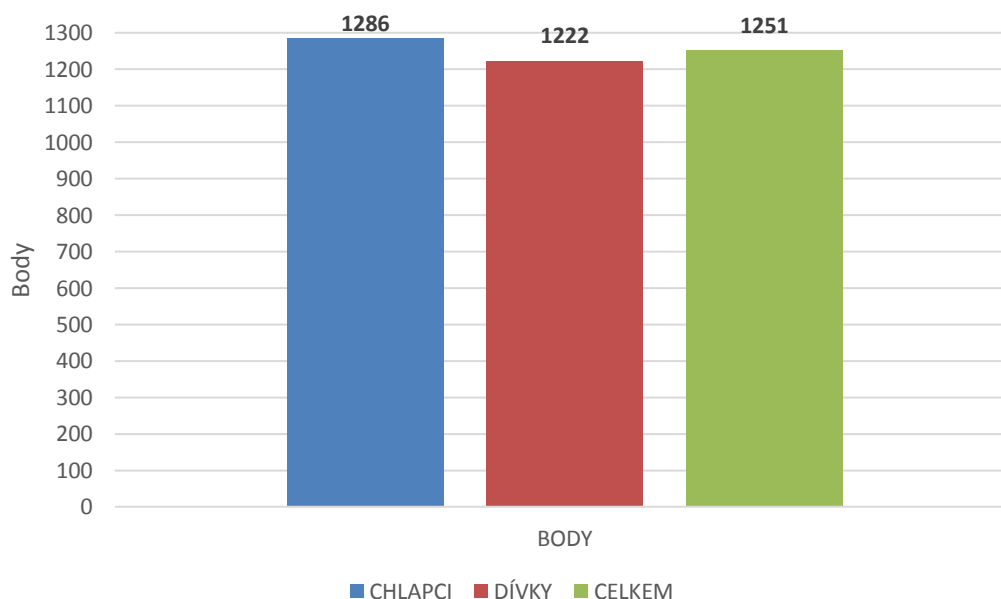
Ke zjištění vlastní pohybové gramotnosti slouží výsledky uvedené v Tabulce 3, pro niž platí: žáci hodnotili, jak jsou dobří v provozování pohybových aktivit a sportu v různých prostředích. Dle vlastního názoru se vyjádřili ke sportování a pohybovým aktivitám, tyto výsledky jsou považovány za velmi vysoce efektivní ve vztahu k PA. Celkové skóre, uvedené v posledním řádku tabulky, žáci získali z celého dotazníku (vyjma otázky týkající se zdatnosti). Chlapec s nejlepším skóre dosáhl 87% úrovně a dívka s nejlepším skóre 86% úrovně.

Tabulka 3. Přehled získaných bodů mládeže v dotazníku

Oblast	Rozpětí bodů	CHLAPCI body		DÍVKY body	
		min	max	min	max
Prostředí	0–600	175	600	125	550
Vlastní názor	0–1200	133	1101	166	1068
<b>Celkem</b>	<b>0–2700</b>	<b>705</b>	<b>2343</b>	<b>891</b>	<b>2319</b>

*Vysvětlivky: min – minimální počet získaných bodů, max – maximální počet získaných bodů*

Průměrné skóre hodnocení pohybové gramotnosti probandů a rozdíl mezi pohlavími vyjádřené z otázek 1 až 18 a 21 (Obrázek 6).



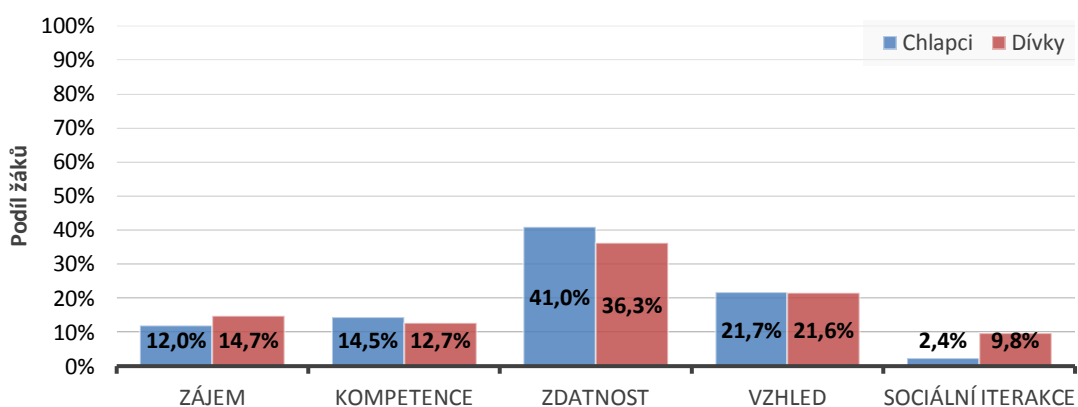
Obrázek 6. Průměrné sebehodnocení PG celkem a mezi pohlavími



## 5.2 Převažující motivy podle pohlaví

Převažujícím motivem pro pohybovou aktivitu je u 34 chlapců *zdatnost*. U 18 chlapců převažuje motiv *vzhledu*, následuje 12 chlapců, u kterých jsou převažujícím motivem *kompetence*. U dalších 10 chlapců převažuje *zájem* a pouze u 2 chlapců jsou to *sociální interakce* (Obrázek 7).

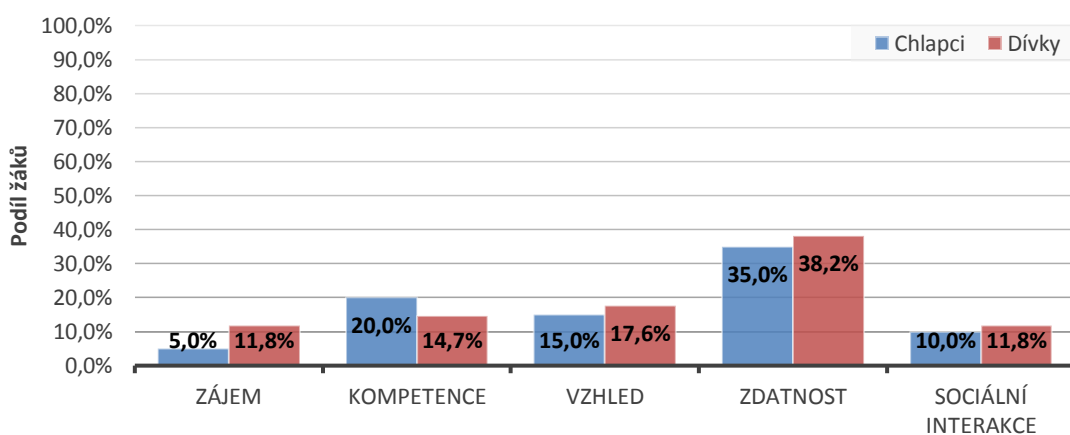
Pořadí u dívek je podobné. U 37 dívek je převažujícím motivem *zdatnost*. Druhým převažujícím motivem 22 dívek je *vzhled*. *Zájem* převažuje u 15 dívek, *kompetence* jako hlavní motiv nacházíme u 13 dívek, *sociální interakce* u 10 dívek (Obrázek 7).



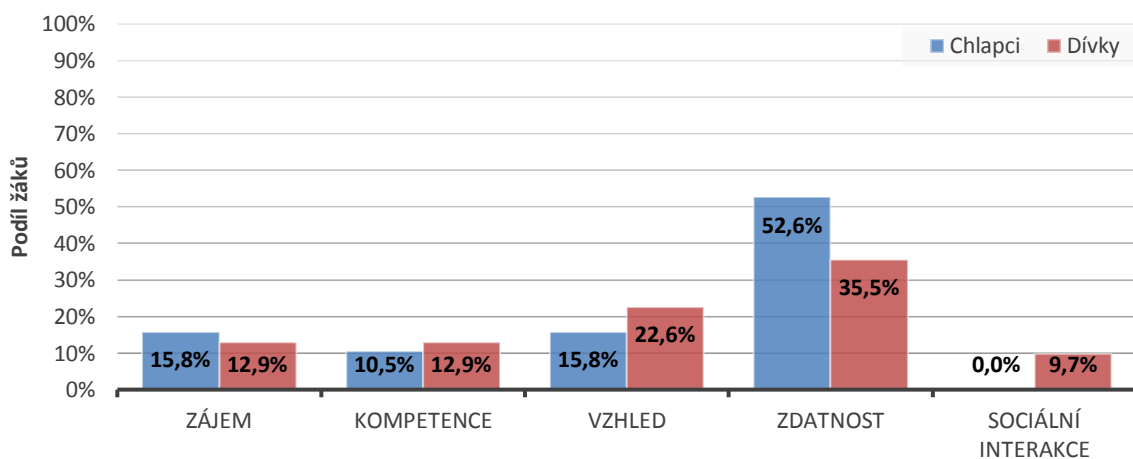
Obrázek 7. Procentuální znázornění převažujících motivů a jejich rozdíly mezi pohlavími

## 5.3 Převažující motivy podle jednotlivých tříd a pohlaví

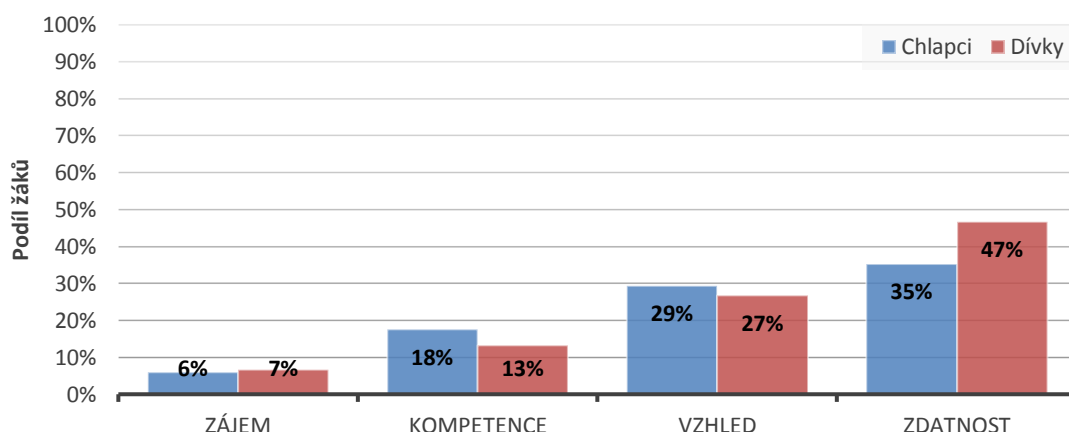
Zdatnost je převažujícím motivem u chlapců 6., 7., 8. i 9. tříd. U dívek je převažujícím motivem také *zdatnost* s výjimkou 9. třídy, kde *zdatnost* a *zájem* mají stejné zastoupení. Obrázky 8, 9, 10, 11 znázorňují rozdíly v převažujících motivech mezi třídami a pohlavími.



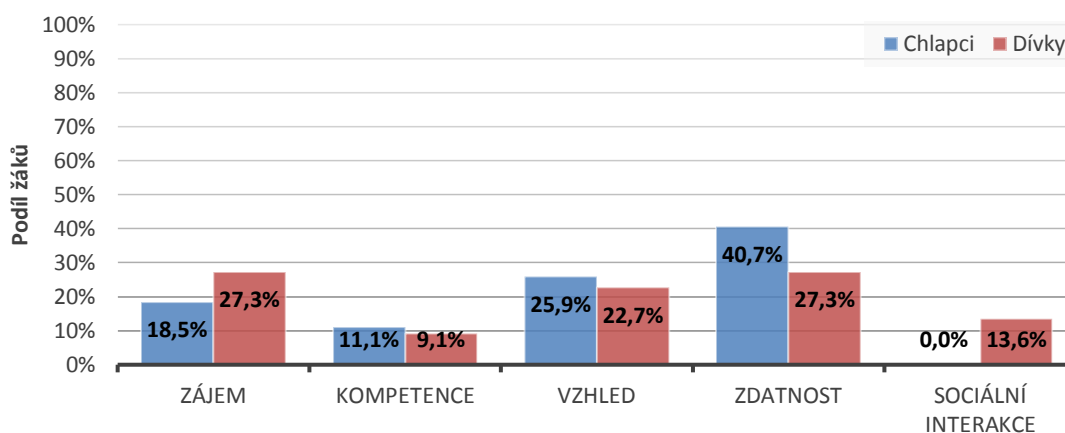
Obrázek 8. Procentuálně vyjádřené rozdíly v převažujících motivech mezi pohlavími v 6. třídách



Obrázek 9. Procentuálně vyjádřené rozdíly v převažujících motivech mezi pohlavími a 7. třídami



Obrázek 10. Procentuálně vyjádřené rozdíly v převažujících motivech mezi pohlavími a 8. třídami



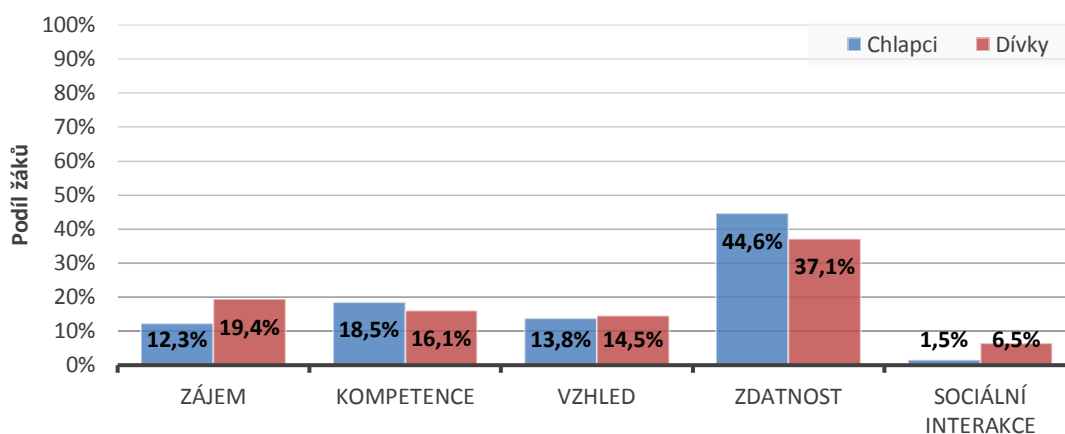
Obrázek 11. Procentuálně vyjádřené rozdíly v převažujících motivech mezi pohlavími a 9. třídami

#### 5.4 Převažující motivy dle sebehodnocení tělesné výkonnosti v závislosti na pohlaví

U chlapců, kteří se sebehodnotí dle úrovně tělesné výkonnosti do horní poloviny třídy (celkem 65), je převažujícím motivem *zdatnost*, a to v zastoupení 29 chlapců. Následujícím motivem jsou *kompetence*, které převažují u 12 chlapců, poté *vzhled* u 9 chlapců, *zájem* u 8 chlapců a *sociální interakce* převažují u 1 chlapce (Obrázek 12).

U dívek, které se sebehodnotí dle úrovně tělesné výkonnosti do horní poloviny třídy (celkem 62), je převažujícím motivem *zdatnost*, a to u 23 dívek. Následuje

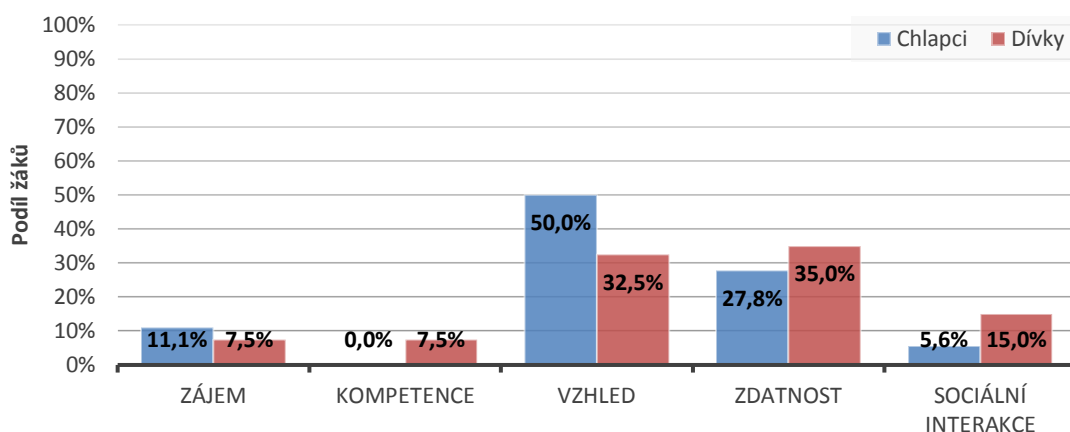
motiv *zájem* u 12 dívek, poté *kompetence* u 10 dívek, *vzhled* u 9 dívek, *sociální interakce* (Obrázek 12).



Obrázek 12. Procentuálně vyjádřené převažující motivy dle pohlaví a sebehodnocení žáků tělesné výkonnosti do horní poloviny třídy

Chlapci, kteří se sebehodnotí dle úrovně tělesné výkonnosti do dolní poloviny třídy (celkem 18), mají převažujícím motivem *vzhled* – ten je převažující u 9 chlapců, na druhém místě je *zdatnost* převažující u 5 chlapců. Následuje *zájem* u 2 chlapců a *sociální interakce* (Obrázek 13).

Dívky, které se sebehodnotí dle úrovně tělesné výkonnosti do dolní poloviny třídy (celkem 40), hodnotí jako převažující motiv *zdatnost* v zastoupení u 14 dívek, na druhém místě v hodnocení u 13 dívek je *vzhled*. Následují *sociální interakce* u 6 dívek, *zájem* a *kompetence* u 3 dívek (Obrázek 13).



Obrázek 13. Procentuálně vyjádřené převažující motivy dle pohlaví a sebehodnocení žáků dle tělesné výkonnosti do dolní poloviny třídy

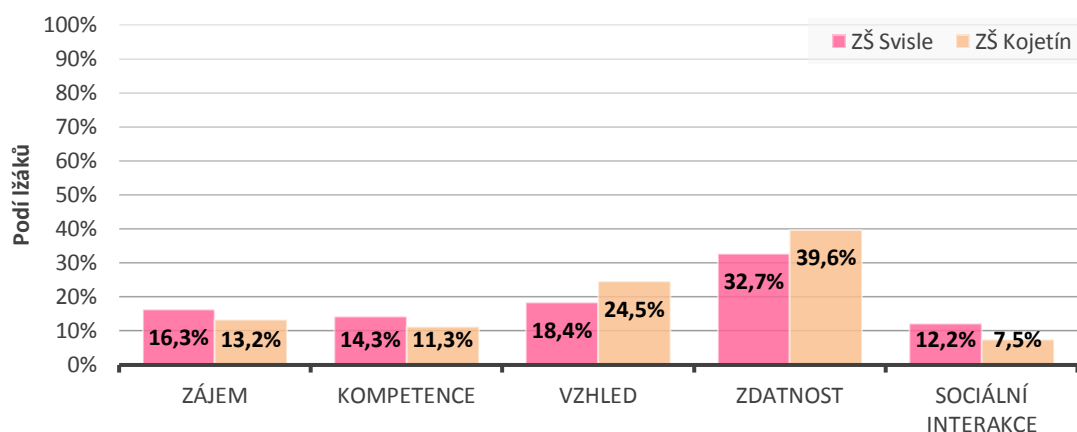
### 5.5 Převažující motivy z hlediska školy v závislosti na pohlaví

U dívek ZŠ Kojetín (celkem 53) je převažujícím motivem *zdatnost*, a to u 21 dívek. Následuje motiv *vzhled* u 13 dívek, *zájem* u 7 dívek, *kompetence* u 6 dívek, *sociální interakce* u 4 dívek (Obrázek 14).

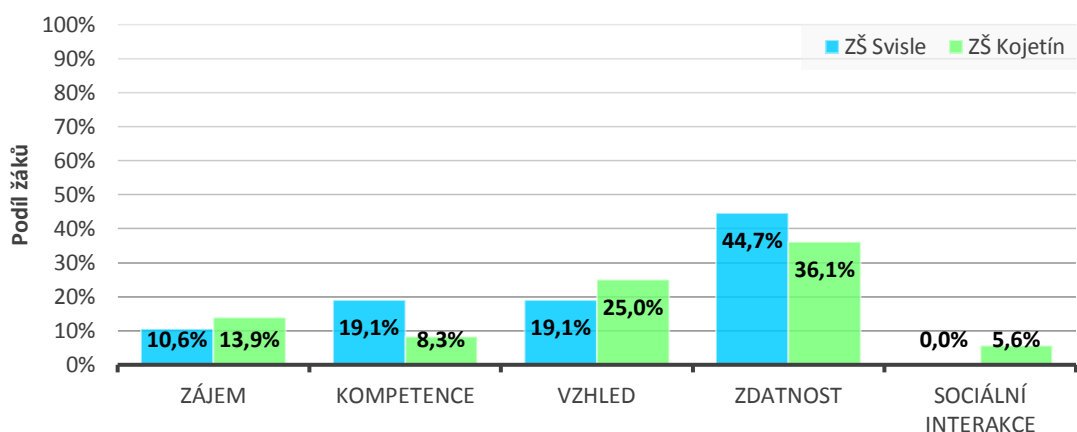
*Zdatnost* je převažujícím motivem také u dívek ZŠ Svisle Přerov (celkem 49). Tento motiv převažuje u 16 dívek. U 9 dívek převažuje *vzhled*, *zájem* převažuje u 8 dívek, *kompetence* u 7 dívek, *sociální interakce* u 6 dívek (Obrázek 14).

Také u chlapců je převažujícím motivem ZŠ Kojetín (celkem 36) *zdatnost*, převažuje u 13 chlapců. Následuje *vzhled*, který převažuje u 9 chlapců a *zájem* u 5 chlapců. *Kompetence* převažují u 3 chlapců a nejméně zastoupená odpověď jsou *sociální interakce* převažující 2 chlapců (Obrázek 15).

*Zdatnost* je převažujícím motivem také u chlapců ZŠ Svisle Přerov (celkem 47). Tato odpověď převažuje u 21 chlapců, na druhém místě jsou *kompetence* a *vzhled*. Obě odpovědi jsou zastoupeny u 9 chlapců. Následuje *zájem* u 5 chlapců (Obrázek 15).



Obrázek 14. Procentuálně vyjádřené převažující motivy mezi školami u dívek

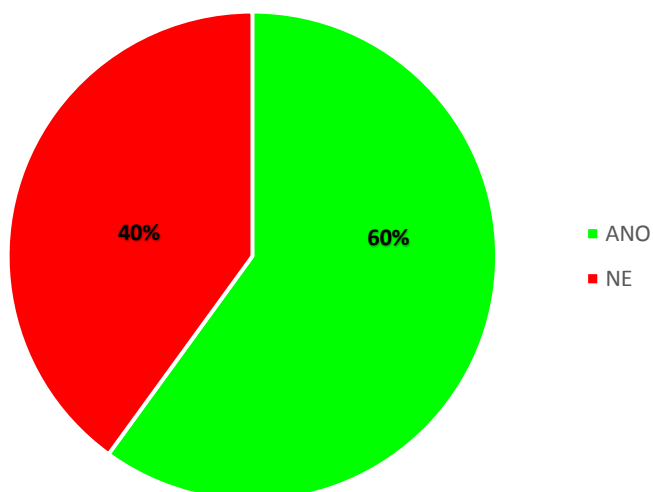


Obrázek 15. Procentuálně vyjádřené převažující motivy mezi školami u chlapců

## 5.6 Vyhodnocení výzkumných otázek

VO1: Patří tělesná výchova k nejoblíbenějším předmětům žáků?

Na otázku, zda je tělesná výchova nejoblíbenějším předmětem žáků (Obrázek 16) odpovědělo 111 žáků Ano (je mým nejoblíbenějším předmětem) a 74 žáků Ne (není mým nejoblíbenějším předmětem). 20% rozdíl vyjádřený z grafu je věcně významný.

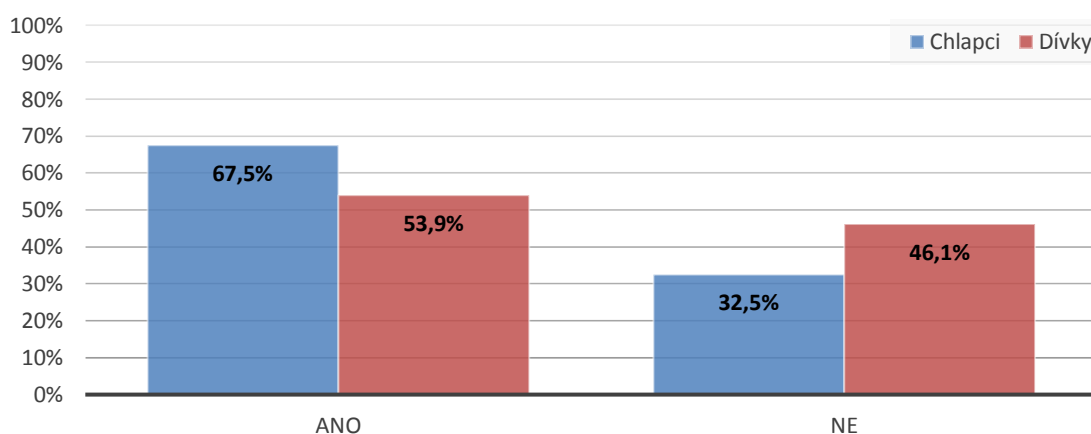


Obrázek 16. Procentuální zastoupení odpovědí žáků na otázku oblíbenosti tělesné výchovy

VO2: Jsou rozdíly mezi pohlavími v oblíbenosti tělesné výchovy?

Tělesná výchova je nejoblíbenějším předmětem 56 chlapců a u 27 chlapců není tělesná výchova nejoblíbenějším předmětem (Obrázek 17).

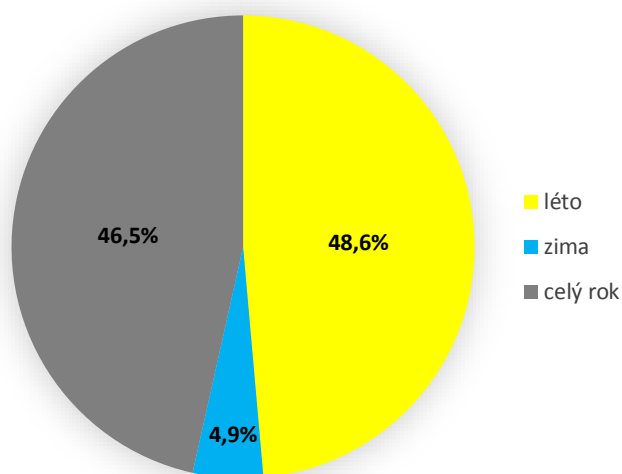
U dívek je tělesná výchova nejoblíbenějším předmětem u 55 žákyň a u 47 dívek nepatří tělesná výchova k nejoblíbenějším předmětům. Oblíbenost TV převažuje u obou pohlaví nad neoblíbeností (Obrázek 17).



Obrázek 17. Procentuální vyjádření oblíbenosti tělesné výchovy mezi pohlavími

VO3: V jakém ročním období jsou žáci nejvíce pohybově aktivní?

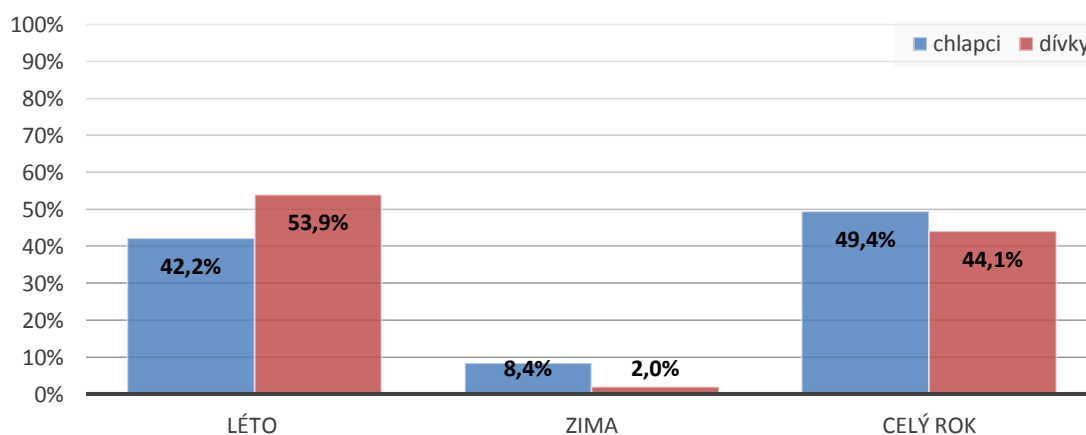
Na otázku, kdy jsou žáci pohybově nejméně aktivní (Obrázek 18) odpovědělo 90 žáků v létě, 9 žáků v zimě a 86 žáků po celý rok.



Obrázek 18. Procentuální vyjádření preference ročního období pro pohybovou aktivitu

Z celkového počtu odpovědělo 35 chlapců v létě, 7 chlapců v zimě a 41 chlapců preferují pohybovou aktivitu po celý rok (Obrázek 19).

Z celkového počtu preferuje 55 dívek pro pohybovou aktivitu léto, pouze 2 dívky preferuje zimní období a 45 dívek odpovědělo, že preferují k pohybové aktivitě celý rok. Dívky preferují spíše léto, než pohybovou aktivitu po celý rok (Obrázek 19).

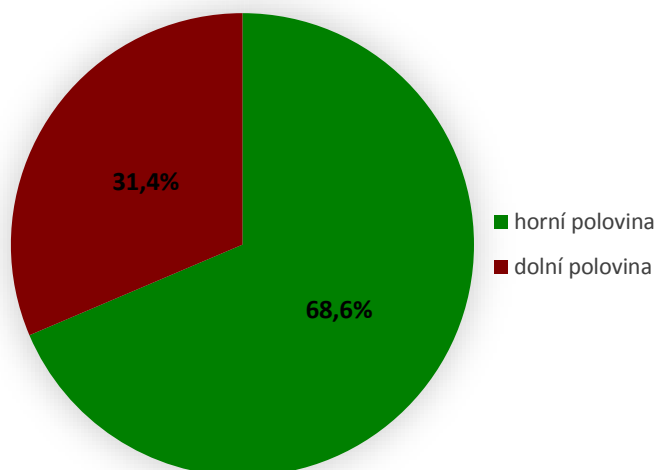


Obrázek 19. Procentuální vyjádření preference ročního období mezi pohlavími



VO4: Řadí se žáci častěji do horní nebo dolní poloviny třídy z hlediska tělesné výkonnosti?

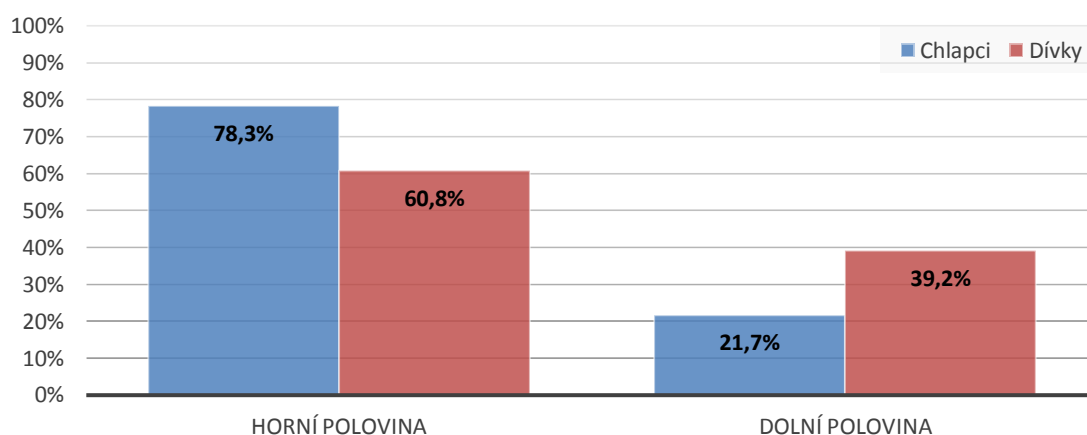
Na otázku: Uveď, dle svého názoru, úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům se řadí 127 žáků do horní poloviny třídy a 58 žáků do dolní poloviny třídy. Lze tvrdit, že žáci se častěji řadí do horní poloviny třídy (Obrázek 20).



Obrázek 20. Procentuální sebehodnocení tělesné výkonnosti – horní a dolní polovina třídy

Z celkového počtu žáků (celkem 185) tvoří horní polovinu třídy 65 chlapců a 18 chlapců dolní polovinu třídy (Obrázek 21).

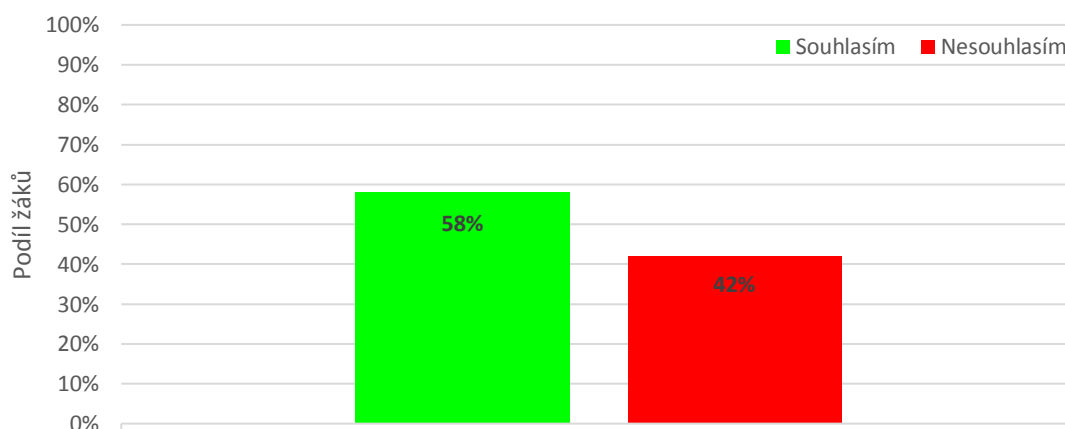
Dívky tvoří horní polovinu třídy v zastoupení 62 a 40 dívek tvoří dolní polovinu třídy. Lze pozorovat vyšší zařazení obou pohlaví do horní poloviny třídy (Obrázek 21).



Obrázek 21. Procentuální sebehodnocení tělesné výkonnosti mezi pohlavími

VO5: Jak žáci hodnotili svoji zdatnost (zda se mohou věnovat všem pohybovým aktivitám)?

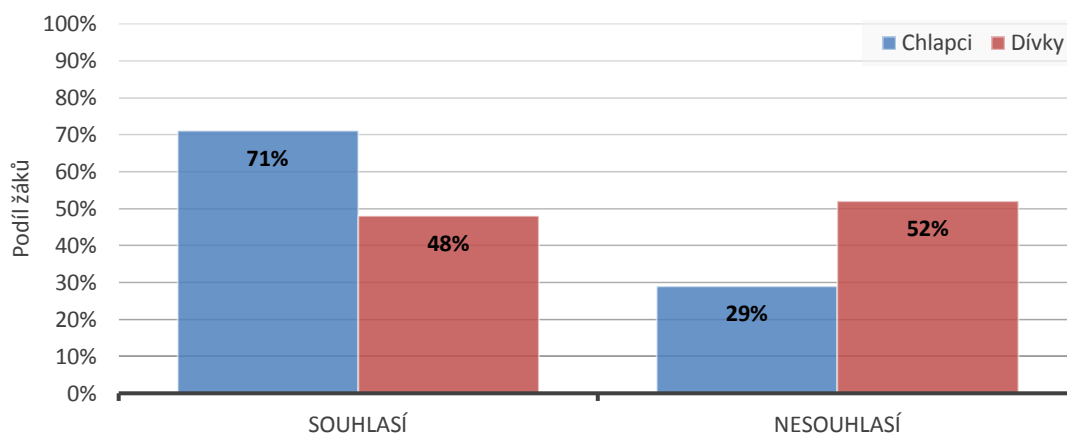
Na otázku zda se žáci cítí zdatní natolik, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou odpovědělo 108 žáků, že souhlasí s tímto tvrzením a 77 žáků nesouhlasí s tímto tvrzením (Obrázek 22).



Obrázek 22. Procentuální sebehodnocení zdatnosti žáků

Z celkového počtu odpovědělo 59 chlapců a 49 dívek ano souhlasím, že jsem zdatný/á natolik, že se mohu věnovat všem aktivitám, které si vyberou. Naopak

24 chlapců a 53 dívek nesouhlasí s tímto tvrzením. Lze pozorovat vyšší záporné hodnocení dívek (Obrázek 23).



Obrázek 23. Procentuální sebehodnocení zdatnosti žáků dle pohlaví

## 5.7 Vyhodnocení hypotéz

**H<sub>01</sub>:** Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřené z dotazníku MPAM-R u dívek neexistuje významný vztah.

- Výsledky neparametrického testu Spearmanovy korelace ukázaly pozitivní vztah mezi celkovým skóre z dotazníku PLAYself a MPAM-R u dívek ( $r_p = 0,46$ ;  $r^2 = 0,21$ ). Korelace je signifikantní, protože hodnota  $p < 0,01$  ( $p < 0,05$ ).
- Neparametrický test Spearmanova korelace u dívek ze ZŠ Kojetín je na hranici významnosti, potvrzeno koeficientem determinace ( $r_p = 0,32$ ;  $r^2 = 0,105$ ;  $p = 0,05$ ).
- Neparametrický test Spearmanova korelace u dívek ze ZŠ Svisle je na hranici významnosti, potvrzeno koeficientem determinace ( $r_p = 0,54$ ;  $r^2 = 0,29$ ;  $p = 0,01$ ).

Nulovou hypotézu  $H_{01}$  můžeme zamítnout a přijmeme alternativní hypotézu:

**H<sub>A1</sub>:** Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřené z dotazníku MPAM-R u dívek existuje významný vztah.

Všechny testované vztahy mezi dotazníky dosahují pozitivní závislosti, tzn. čím vyšší hodnoty v jednom testu, tím vyšší hodnoty v druhém testu.

**H<sub>02</sub>:** Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřené z dotazníku MPAM-R u chlapců není významný vztah.

- Výsledky ukázaly pozitivní vztah mezi celkovým skóre z dotazníku PLAYself a dotazníku MPAM-R u chlapců ( $r_p = 0,77$ ;  $r^2 = 0,59$ ). Korelace je signifikantní, protože hladina  $p < 0,01$  ( $p < 0,05$ ).
- Neparametrický test Spearmanova korelace dosahuje u chlapců ze ZŠ Kojetín významného efektu potvrzeného koeficientem determinace ( $r_p = 0,84$ ;  $r^2 = 0,71$ ;  $p < 0,01$ ).
- Neparametrický test Spearmanova korelace dosahuje také u chlapců ze ZŠ Svisle významného efektu potvrzeného koeficientem determinace ( $r_p = 0,72$ ;  $r^2 = 0,52$ ,  $p = 0,01$ ).

Nulovou hypotézu H<sub>02</sub> zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu **H<sub>A2</sub>**: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti vyjádřené z dotazníku PLAYself a motivy vyjádřené z dotazníku MPAM-R u chlapců existuje významný vztah.

Všechny testované vztahy mezi dotazníky u dívek i chlapců vykazují pozitivní závislosti, tzn. čím vyšší hodnoty v jednom testu, tím vyšší hodnoty v druhém testu.

**H<sub>03</sub>:** Převažující motiv k pohybové aktivitě se u dívek a chlapců neliší.

Ze všech testovaných položek u dívek i chlapců je převažujícím motivem k pohybové aktivitě zdatnost. Důležitým kritériem pro hodnocení věcné významnosti je 5% rozdíl v odpovědích.

- Zdatnost u chlapců činí 41 % odpovědí a u dívek 36,3 %.
- Dalším motivem po zdatnosti je vzhled, a to u 21,7 % chlapců a 21,6 % dívek.

Přijímáme nulovou hypotézu H<sub>03</sub>: Převažující motiv k pohybové aktivitě se u dívek a chlapců neliší.

## 6 DISKUZE

Cílem práce bylo zjistit úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti u mládeže a jejich motivaci k pohybové aktivitě. Pohybová gramotnost je rozvíjející se prvek podpory zdraví dětí, který může mít dopad na jejich celoživotní pohybové návyky. Děti, které jsou pohybově aktivní, se dokážou pohybovat s důvěrou v různých prostředích (Belanger et al., 2018).

Respondenti této práce dosáhli výsledků týkajících se sebehodnocení pohybové gramotnosti v průměru 1251 bodů, což znamená vysokou míru efektivity. Kašlík (2019), který hodnotil výsledky od 100 respondentů (ve věku 12–16 let), uvádí také vysokou míru efektivity, průměrné skóre dívek – 1329 bodů a chlapců 1253 bodů. Javůrek (2018) a jeho výsledky týkající se celkem 38 žáků věkové kategorie 14–16 let vyhodnocuje sebehodnocení PG všech jeho testovaných žáků jako relativně vysokou vlastní efektivitu (23,6 %). Studie Belangera et al. (2018) se zabývala spojením mezi pohybovou gramotností a dodržováním pokynů pro pohybovou aktivitu a sedavé chování. Uvádí, že zvýšená úroveň pohybové gramotnosti umožňuje dětem zapojit se více do pohybových aktivit a zkrátit čas strávený sedavou aktivitou. Naopak děti s nízkou úrovní pohybové gramotnosti se mohou zapojovat do pohybových aktivit nedostatečně.

Výzkum této práce byl realizován u žáků staršího školního věku. Kalman (2020) uvádí, že existují velké skupiny dětí, které jsou pravidelně dostatečně pohybově aktivní, dle Chow a Ho (2018) stále rostou příležitosti k realizaci pohybových aktivit, výzkum Nováka (2018) uvádí, že v české společnosti má PA a sport velmi dobrou pozici. I přes tyto výsledky sedavé a pasivní trávení volného času neustále převažuje (Novák, 2018). Valach, Frömel, Jakubec, Benešová a Salcman (2017) dokonce hovoří o krizi pohybového režimu mládeže. Proto je důležité dbát na preventivní opatření již u dětí a mládeže. Pravidelnou realizaci pohybových aktivit střední až vysokou intenzitou nabízí školní tělesná výchova, a proto je důležité, aby k ní žáci měli pozitivní přístup.

Školní předmět tělesná výchova je v této práci hodnocen jako nejoblíbenější předmět u obou pohlaví. Takto tělesnou výchovu hodnotí 60 % z dotazovaných. Pozitivní hodnocení předmětu TV potvrzuje také výzkum Balgy, Antaly a Argajové (2019) realizovaný u 8–13 letých žáků ZŠ v Bratislavě, kterého se zúčastnilo 438 dětí. Z celkového počtu respondentů uvádí 68 % TV jako oblíbený předmět a ve

výsledcích neshledávají rozdíly v hodnocení oblíbenosti mezi pohlavími. Navíc uvádí, že čím méně se žáci věnují PA a sportu ve svém volném čase, tím více hodnotí TV negativně. Výsledky oblíbenosti tohoto předmětu uvádí také práce Halamíčkové (2018), týkající se věkové kategorie 11–13 let. TV jako nejoblíbenější předmět uvedlo 89 % z 18 dívek a 58 % z 12 chlapců. Z nejnovějších prací se také Stránský (2019) zabýval oblíbeností tohoto předmětu u věkové kategorie 11–16 let (celkem 100 respondentů). Došel k výsledkům, kde oblíbenost (52 %) nad neoblíbeností (48 %) převažuje pár procenty.

Školní tělesná výchova z dlouhodobého hlediska může utvářet kladné postoje dětí k pravidelné PA, protože je jeden z potvrzených účinných programů sloužící ke zvýšení PA a tělesné zdatnosti mládeže (Sigmund, Frömel, Chmelík, Lokvencová, & Groffík, 2009). Navíc pravidelná PA v dětství a u mládeže pozitivně ovlivňuje její vyšší provádění v dospělosti. Pro mnohé adolescenty je tento předmět jediným zdrojem pravidelného intenzivnějšího pohybu (Kudláček, Sigmund, Kvintová, & Junek, 2017). Balga, Antala a Argajová (2019) potvrzují výsledky, že oblíbenost TV s věkem klesá a roste negativní hodnocení tohoto předmětu. Sigmund, Frömel, Chmelík, Lokvencová a Groffík (2009) uvádí, že oblíbenost vyučovacího předmětu TV spočívá na obsahu učiva, stylu vedení a kolektivu spolužáků. Proto je zapotřebí nabídnout žákům např. takový druh PA, který je shodný s jejich preferencí a neměla by se omezovat pouze na výkon (Kudláček, Sigmund, Kvintová, & Junek, 2017). V současnosti má každý čtvrtý 11letý žák nějaké omezení ve školní tělesné výchově (Kalman, 2020).

Motivace je důležitý proces, který ovlivňuje iniciaci a udržování pohybově aktivního chování jednotlivců (Albuquerque et al., 2017). Zapojení mládeže do pravidelné pohybové aktivity vyžaduje určitou úroveň motivace, její množství a kvalitu. Motivované chování přináší jedinci spokojenost (Kudláček, Sigmund, Kvintová, & Junek, 2017). V této práci bylo zkoumáno 5 motivů pro PA pomocí dotazníku Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R), který slouží k porozumění motivů k pohybové aktivitě.

Ve výsledcích této práce u obou pohlaví je převažujícím motivem pro PA zdatnost a to u 41 % chlapců a 36,3 % dívek. Stejně výsledky získala i Hrňová (2019), která zjistila převažující motiv u mládeže ZŠ (136 respondentů celkem, 9–15 let) shodný s výsledky této práce, tedy zdatnost. Tento motiv převládá také ve

výzkumném souboru Halamíčkové (2018) (celkem 30 respondentů, 11–13 let), zdatnost je na prvním místě u 86,51 % dívek a 75,71 % chlapců. Woodsová, Boltová, Graberová a Crulla (in Vašíčková & Pernicová, 2018) se zabývají převažujícími motivy u věkové kategorie 7–12 let (celkem 49 respondentů), ve výsledcích uvádí získané nejvyšší průměrné skóre u motivu zájmu. Ve studii však chybí procentuální vyjádření jednotlivých skupin motivů, které mohou být rozdílné. Vašíčková (2016) ve své práci, která byla realizována u 1316 respondentů věkové kategorie 15–20 let, uvádí převažující motiv u 15–16letých dívek a chlapců – zdatnost.

Vnější motivy (chci dobře vypadat, chci být zdatný) jsou charakteristické pro zahájení cvičení a PA. Pro dlouhodobost trvání činnosti jsou důležité vnitřní motivy (prožitok, sociální interakce, kompetence). Je možné předpokládat, že vyšší úroveň zábavy, zážitku by byla spojována s vyšší úrovní účasti PA mládeži (Vašíčková & Pernicová, 2018).

Lidé věří, že zdatnost je u dětí a mládeže důležitá, alespoň na určité úrovni, také dochází k jejímu neustálému testování. Tělesná výchova, sport a obecně PA nejsou však založeny pouze na dobré kondici (Lloyd, Colley, & Tremblay, 2010). Motivy pro PA se liší, pokud se jedná o sportování v rámci organizace, volnočasových aktivit i školní tělesné výchovy (Roberts & Treasure, 2012). Ve výzkumu Piola et al. (2019) uvádí, že na vyšší motivaci účasti adolescence na PA působí pozitivně přítomnost rodičů a přátel. Je podstatné, aby pozitivní vliv motivace působil na jedince v širších souvislostech, a to jak v rodinném prostředí, tak ve škole (Řepka, 2005).

Pokud zhodnotíme výsledky, kdy jsou respondenti této práce nejvíce aktivní v průběhu roku, tak zjistíme, že jsou pohybově nejaktivnější v létě (48,6 %). Stejných výsledků, kdy letní období převažuje u respondentů, dosahuje i Halamíčková (2018) – 50 % odpovědí (celkem 30 respondentů, 11–13 let), Kašlík (2019) (celkem 100 respondentů, 12–16 let) – 52 % odpovědí a Javůrek (2018) (celkem 38 respondentů celkem, 14–15 let) – 19,50 % odpovědí.

Důležité však je, aby žáci byli aktivní v průběhu celého roku. Těchto výsledků dosahuje ve své práci Hrňová (2019) (celkem 136 respondentů ZŠ, 9–15 let a 136 respondentů SŠ 15–20 let), která ve výsledcích uvádí 50,37 % žáků ZŠ i SŠ je aktivních po celý rok. Cheadle (2006) zabývající se poklesem PA uvádí také jistý

pokles během zimních měsíců. Konkrétně uvádí letní měsíc červen a zimní měsíc prosinec. Také uvádí jako nejstabilnější aktivitu v průběhu celého roku chůzi.

Tucker a Gilliland (2007) také uvádí rozdíly v úrovni PA během roku. Mezi nejruznější faktory, které ovlivňují míru PA patří sezónní výkyvy PA. Doporučují zvýšit poskytování indoorových PA v průběhu chladných a deštivých měsíců. Za výkyvy v účasti na PA považují špatné i extrémní počasí. Meteorologické podmínky (např. množství denního světla, množství srážek, změny počasí) mohou silně podporovat nebo odradit účastníky na PA. Pokles nečinnosti během chladnějších období je vysvětlován zkráceným časem, který děti tráví venku, menším pohodlím a menší přístupností (např. z hlediska financí).

V této práci se respondenti řadí dle své tělesné výkonnosti častěji do horní poloviny třídy (dívký 60,8 %, chlapci 78,3 %), již nedošlo k rozlišení, jak toto hodnocení souvisí s množstvím vyvinuté aktivity v TV. Hrňová (2019) dospěla k výsledkům, kde se žáci také častěji řadili do horní poloviny třídy, konkrétně se jednalo o 65 % respondentů ZŠ i SŠ z celkových 272 žáků.

Sigmund, Frömel, Sigmundová a Skalík (2009) naznačují, že chlapci a dívky s vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti jsou v tělesné výchově aktivnější než žáci s nižším sebehodnocením. Ve svých výsledcích uvádí, že i dívky s nižším sebehodnocením sportovní výkonnosti dosahují vyšších úrovně PA a jejich celkového hodnocení TV, pokud se jedná o progresivní vyučování. Progresivní výuka u chlapců minimalizuje rozdíly v úrovni PA mezi chlapci s nižším a vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti. Tzv. inovované vyučovací jednotky by se měly zařazovat častěji nad obsahem klasické formy výuky.

Výsledky obou dotazníků mohou sloužit např. pro učitele, rodiče, trenéry a odborníky v oblasti pohybových aktivit. Spolu s dalšími obdobnými nástroji mohou sloužit pro sledování zlepšování úrovně hodnocení pohybové gramotnosti.

## **6.1 Limity studie**

Odpověď pomocí sedmibodové škály v dotazníku MPAM-R může být jistým limitem, protože by mohlo docházet k uchýlení se probandů k zaznamenávání prostředních nebo pouze krajních hodnot.

Důležitý je také postoj respondentů a jejich ochota se zapojit a dle skutečnosti odpovídat na otázky v dotaznících. Dotazníky by na některé žáky mohly působit jako



časově náročné a každý žák na vyplnění potřebuje individuální čas a určitou úroveň motivace, aby se nad odpověďmi dostatečně zamysleli.

Dalšími potenciálními limity studie je případná ukvapenost, nepečlivost při zaznamenávání odpovědí či neporozumění významu otázek. Toto lze předpovídat z důvodu testování žáků na základní škole, kdy se s takovým testováním často ještě nesetkali a některé otázky se jim mohly jevit jako složité.

Ve výzkumu nejsou zastoupeny stejně početné skupiny z hlediska pohlaví a věkových kategorií. Navíc početnější zastoupení obou kategorií by zvýšilo objektivnost výsledků.

## 7 ZÁVĚRY

- Celkové sebehodnocení pohybové gramotnosti u daného souboru žáků je v průměru 1251 bodů, což znamená vysokou míru efektivity.
- Převažující motiv pro pohybovou aktivitu je u obou pohlaví stejný, významně převažuje zdatnost (41 % u chlapců a 36,3 % u dívek).
- U žáků, kteří se zařadili při sebehodnocení tělesné výkonnosti do horní poloviny třídy, je u obou pohlaví významně převažující motiv k pohybové aktivitě zdatnost (44,6 % u chlapců a 37,1 % u dívek).
- Chlapci, kteří se zařadili při sebehodnocení tělesné výkonnosti do dolní poloviny třídy, mají jako významně převažující motiv k pohybové aktivitě z 50 % vzhled a dále z 27,8 % zdatnost.
- Dívky, které se zařadily při sebehodnocení tělesné výkonnosti do dolní poloviny třídy, mají jako převažující motiv k pohybové aktivitě z 35 % zdatnost a z 32,5 % vzhled.
- Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy k pohybové aktivitě u chlapců i dívek existuje významný vztah. Korelace u dívek je na hranici významnosti a u chlapců dosahuje významného efektu.
- Žáci jako své pohybově neaktivnější období uvedli léto (48,6 %) a celý průběh roku (46,5 %). Nejvýraznější preferencí bylo období léta u dívek (53,9 %).
- Tělesnou výchovu jako svůj nejoblíbenější předmět uvádí většina u obou pohlaví, a to 67,5 % chlapců a 53,9 % dívek.
- Z hlediska tělesné výkonnosti se do horní poloviny třídy řadí většina u obou pohlaví, a to 78,3 % chlapců a 60,8 % dívek.
- S tvrzením, že se mohou věnovat všem pohybovým aktivitám, souhlasí 71 % chlapců a pouze 48 % dívek.

## 8 SOUHRN

Hlavním cílem této práce bylo zjistit úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivaci k pohybové aktivitě u mládeže přerovského regionu.

Tato diplomová práce přináší poznatky týkající se důležitosti pohybové aktivity a s ní spojených benefitů, současného životního způsobu mládeže, podstatou pohybové gramotnosti a jejich atributů, charakteristikou a problematikou motivace a sebehodnocení mládeže.

Sběr dat proběhl od žáků 6.–9. tříd ZŠ náměstí Míru, Kojetín a ZŠ Svisle, Přerov v období měsíce dubna a května 2019. Výzkumu se zúčastnilo 196 žáků a data byla zpracována od 185 žáků (102 dívek, 83 chlapců) ve věku 11–16 let. Každý žák vyplnil dle svého názoru dotazník PLAYself týkající se sebehodnocení pohybové gramotnosti a dotazník MPAM-R vztahující se k motivaci k pohybové aktivitě. Získaná data byla zpracována pod číselným označením a pomocí MS Excel, statistického programu a manuálů pro vyhodnocení dotazníků. Výsledky byly porovnávány mezi žáky a s jinými studii.

Mládež dosáhla vysoké míry efektivity při sebehodnocení pohybové gramotnosti. Jako nejčastější motiv pro pohybovou aktivitu mládež uváděla motiv tělesné zdatnosti. Překvapivý výsledek byl patrný ve vyhodnocení motivů z hlediska sebehodnocení výkonnosti, kdy chlapci, kteří se zařadili do dolní poloviny třídy, měli převažujícím motivem k PA vzhled. Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivy k pohybové aktivitě existoval významný vztah u dívek i chlapců. Žáci této práce jsou pohybově nejaktivnější v létě. Tělesná výchova je nejoblíbenějším předmětem u více než poloviny respondentů, chlapci vykazují vyšší oblibu než dívky. Z hlediska sebehodnocení tělesné výkonnosti se mládež radila častěji do horní poloviny třídy. Rozdíl byl patrný v hodnocení, zda se žáci cítí být zdatní natolik, že se mohou věnovat všem aktivitám – chlapci dosáhli více pozitivních odpovědí než dívky.

## 9 SUMMARY

The main aim of this work was to find out the level of self-evaluation of physical literacy and motivation for physical activity among youth of the Přerov region.

This diploma thesis brings knowledge concerning the importance of physical activity and its associated benefits, contemporary lifestyle of youth, essence of physical literacy and their attributes, characteristics and problems of motivation and self-evaluation of youth.

The data were collected from pupils 6th–9th class of elementary school Náměstí Míru, Kojetín and elementary school Svisle, Přerov in the period of April and May 2019. 196 pupils took part in the research and data were processed from 185 pupils (102 girls, 83 boys) aged 11–16 years. In their opinion, each pupil completed the PLAYself questionnaire on self-evaluation of physical literacy and the MPAM-R questionnaire relating to motivation for physical activity. Obtained data were processed under numerical designation and using MS Excel, statistical program and manuals for evaluation of questionnaires. The results were compared between pupils and other studies.

The youth achieved a high level of efficiency in self-evaluation of physical literacy. The most frequent motive for physical activity was the motive of physical fitness. A surprising result was evident in the evaluation of motives in terms of performance self-evaluation, where boys who classified themselves to the lower half of the class had the appearance as a predominant motive for PA. There was a significant relationship between girls and boys between physical literacy self-esteem and physical activity motives. The pupils of this work are the most physically active in the summer. Physical education is the most popular subject in more than half of the respondents; for boys it is more popular than for girls. In terms of self-assessment of physical performance, young people were more often putting themselves in the upper half of the class. The difference was apparent in the assessment of whether pupils felt fit enough to do all the activities - boys had more positive responses than girls.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Acevedo, A. (2018). A personalistic appraisal of Maslow's needs theory of motivation: From humanistic psychology to integral humanism. *Journal of business ethics*, 148, 741–763.
- Albuquerque, M. R., Lopes, M. C., de Paula, J. J., Faria, L. O., Pereira, E. T., & da Costa, V. T. (2017). Cross-cultural adaptation and validation of the MPAM-R to Brazilian Portuguese and proposal of a new method to calculate factor scores. *Frontiers in psychology*, 8, 261.
- Bailey, R. P., Glibo I., & Koenen, K. (2019). Some questions about physical literacy. *International Journal of Physical Education*. 56(4), 2–6.
- Balga, T., Antala, B., & Argajová, J. (2019). Attitudes of elementary school pupils towards physical education and their differentiation from the point of view of age, sporting level and gender. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 552–559.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest (Wiley Blackwell)*, 4(1), 1–44.
- Belanger, K., Barnes, J. D., Longmuir, P. E., Anderson, K. D., Bruner, B., Copeland, J. L., ... & Law, B. (2018). The relationship between physical literacy scores and adherence to Canadian physical activity and sedentary behaviour guidelines. *BMC public health*, 18(2), 1042.
- Blahutová, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Brian, A., Meester, A. D., Klavina, A., Irwin, J. M., Taunton, S., Pennell, A., & Lieberman, L. J. (2019). Exploring children/adolescents with visual impairment's physical literacy: A preliminary investigation of autonomous motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 155–161.
- Cuberek, R. (2019). *Výzkum orientovaný na pohybovou aktivitu: Metodologické ukotvení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2–5.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social-development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dostálová, I. (2011). Teorie a praxe zdravotní tělesné výchovy. *Tělesná kultura*, 34(2), 114–126.
- Downs, D. S., Savage, J. S., & DiNallo, J. M. (2013). Self-determined to exercise? Leisure-time exercise behavior, exercise motivation, and exercise dependence in youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(2), 176–184.
- Fialová, L. (2001). *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (4th ed.). Praha: Portál.
- Fox, K. R., Cooper, A., & McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 338–358.
- Gába, A. (2018). *Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci. Retrieved from: <https://activehealthykids.upol.cz/>
- Gába, A., Rubín, L., Sigmund, E., Badura, P., Dygrýn, J., Kudláček, M., ... & Suchomel, A. (2019). Executive summary of the Czech Republic's 2018 Report card on physical activity for children and youth. *Acta Gymnica*, 49(2), 92–102.
- Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 50(6), 569–583.

- Halamíčková, D. (2018). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Hamřík, Z. (2015). Akční plán podpory pohybové aktivity České republiky 2016–2020. *Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí (Zdraví 2020)*. Retrieved from: <http://kin-ball.cz/narodni-strategie-zdravi-2020>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Dobrý, L. (2011). *Zdravotní benefity pohybových aktivit: monitorování, intervence, evaluace*. Praha: Univerzita Karlova.
- Holčík, J. (2011). Systém péče o zdraví a zdravotní gramotnost. In E. Řehulka (Ed.), *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hrňová, N. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace žáků k pohybové aktivitě na základní a střední škole*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Huang, C., & Dong, N. (2012). Factor structures of the Rosenberg self-esteem scale: A meta-analysis of pattern matrices. *European Journal of Psychological Assessment, 28*(2), 132–138.
- Cheadle, A. (2006). The effect of season on physical activity among older adults in King County, Washington. *Journal of Physical Activity and Health, 3*(3), 304–313.
- Chow, H. W., & Ho, C. H. (2018). Does the use of outdoor fitness equipment by older adults qualify as moderate to vigorous physical activity? *PloS one, 13*(4), 11–14.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvarová, V. (2007). *Príspevky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 77–84.
- Jansa, P., Jůva, V., Kocourek, J., Svozil, Z., & Kovář, K. (2019). *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*, 40.

- Javůrek, J. (2018). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti a realizovaná pohybová aktivita u žáků gymnázia Havířov-Podlesí*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Jiráček, J., & Woolák, R. (2007). *Mediální gramotnost*. Praha: Radioservis.
- Kalman, M. (2019). Mladí Češi jsou ve volném čase aktivní. *Healthy Behavior in School-aged Children (HBSC)*. Retrieved from: <https://zdravagenerace.cz/reporty/volny-cas/>
- Kalman, M. (2020). Děti se hýbou a sportují. Ale nestačí to. *Healthy Behavior in School-aged Children (HBSC)*. Retrieved from: <https://zdravagenerace.cz/reporty/pohyb/>
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut.
- Kašlík, O. (2019). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti a vlastní realizace pohybové aktivity žáků 2. stupně vybraných základních škol*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Kopecká, I. (2011). *Psychologie 1. díl*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI.
- Kudláček, M., & Frömel, K. (2012). *Sportovní preference a pohybová aktivita studentek a studentů středních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kudláček, M., Sigmund, M., Kvintová, J., & Junek, T. (2017). Urban-rural contrasts in attitudes, motives and sport preferences in adolescents. *E-Pedagogium, 4*, 119–137.
- La Mela, C., Maglietta, M., Caini, S., Casu, G. P., Lucarelli, S., Mori, S., & Ruggiero, G. M. (2015). Perfectionism, weight and shape concerns, and low self-esteem: Testing a model to predict bulimic symptoms. *Eating Behaviors, 19*, 155–158.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.



- Laroche, J. A., Girard, S., & Lemoyne, J. (2019). Tracing adolescent girl's motivation longitudinally: From FitClub participation to leisure-time physical activity. *Perceptual and motor skills*, 126(5), 986–1005.
- Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P. Blair, S. N., & Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: An analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380, 219–229.
- Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the debate on fitness testing for children: Perhaps we're riding the wrong animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 176–182.
- Lowry, R., Michael, S., Demissie, Z., Kann, L., & Galuska, A. D. (2015). Associations of physical activity and sedentary behaviors with dietary behaviors among U. S. high school students. *Journal of Obesity*. doi: 10.1155/2015/876524
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mayorga-Vega, D., Casado-Robles, C., Viciano, J., & López-Fernández, I. (2019). Daily step-based recommendations related to moderate-to-vigorous physical activity and sedentary behavior in adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18(4), 586.
- Mettes, S. (2018). Ministry after Maslow: Maslow's hierarchy of needs has leavened the teaching in American churches. That's a problem. *Christianity Today*, 62(5), 38–43.
- Miklánková, L., Elfmark, M., & Sigmund, E. (2013). Specifika pohybové aktivity dětí raného a středního školního věku. *Studia Sportiva*, 7(1), 7–14.
- Mithell, B., & Le Mausurier, G. C. (2014). Current applications of physical literacy in Canada, the United States, the United Kingdom and Australia. *International Journal of Physical Education*, 51(2), 2–19.
- Muldoon, O. T. (2000). Social group membership and self-perception in northern Irish children: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 65–80.
- Mužík, V., & Mužíková, L. (2014). *Pohyb a výživa: šest priorit v pohybovém a výživovém režimu žáků na 1. stupni ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání,

školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

- Mužík, V., & Süß, V. (2007). *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novák, J. (2018). Význam chůze jako nejpřirozenější pohybové aktivity v životním stylu člověka. *Praktický Lékař*, 98(4), 158–165.
- Novotná, V., Čechovská, I., & Bunc, I. (2006). *Fit programy pro ženy*. Praha: Grada.
- Novotná, V., Holá, I., & Doležalová, K. (2014). Přínos pohybové gramotnosti a gymnastiky pro pohybové vzdělávání starších dospělých a seniorů. *Lifelong Learning. Celoživotní vzdělávání*, 4, 49–59.
- Ntovolis, Y., Barkoukis, V., Michelinakis, E., & Tsorbatzoudis, H. (2015). An application of the trans-contextual model of motivation in elementary school physical education. *Physical Educator*, 72(5), 123–141.
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty*, 6(2), 65–77.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695–708.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2001). Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách. *Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS*. Praha: ÚIV.
- Pastucha, D., Chmelík, F., Canibal, H., Dabrowska, M., Struhalová, A., Konečný, P., & Pařízková, J. (2019). Pohybová aktivita v prevenci a terapii dětské obezity. *Česko–Slovenská Pediatrie*, 74(2), 102–105.
- Petrová, A., & Plevová, I. (2004). *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Piola, T. S., Bacil, E., Watanabe, P., Camargo, E., Fermino, R., & Campos, W. (2019). Sexual Maturation, social support and physical activity in adolescents. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 125–138.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.

- Rieger, S., Göllner, R., Trautwein, U., & Roberts, B. W. (2016). Low self-esteem prospectively predicts depression in the transition to young adulthood: A replication of Orth, Robins, and Roberts (2008). *Journal of personality and social psychology, 110*(1), 16–22.
- Roberts, G. C., & Treasure, D. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science (Wiley-Blackwell), 14*(3), 158–162.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2017). Marking physical literacy or missing the mark on physical literacy? A conceptual critique of Canada's physical literacy assessment instruments. *Measurement in physical education and exercise science, 21*(1), 40–55.
- Robinson, D. B., Randall L., & Barrett, J. (2018). Physical literacy (mis)understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy? *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(3), 288–298.
- Řepka, E. (2005). *Motivace žáků ve školní tělesné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada.
- 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.
- Sigmund, E., Frömel, K., Chmelík, F., Lokvencová, P., & Groffík, D. (2009). Oblíbený obsah vyučovacích jednotek tělesné výchovy – pozitivně hodnocený prostředek vyššího tělesného zatížení děvčat. *Tělesná kultura, 32*(2), 45–63.
- Sigmund, E., Frömel, K., Sigmundová, D., & Skalík, K. (2009). Vliv progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy na tělesné zatížení a celkové hodnocení adolescentů s nižším a vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti. *Tělesná kultura, 32*(2), 79–99.

- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2012). Statistická a věcná významnost a použití dat o pohybové aktivitě. *Tělesná kultura*, 35(1), 55–72.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2006). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (2nd ed.). Brno: Barrister & Principal.
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Břeclav: Presstempus.
- Stránský, M. (2019). *Úroveň pohybové gramotnosti u dětí staršího školního věku na Pocihlínsku*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Suchá, J., & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Süss, V., Matošková, P., Novotná, V., Čechovská, V., Kolčítarová, J., & Kaplan, A. (2008). Kultivace pohybového základu. *Tělesná výchova a sport mládeže v biologickém, psychologickém, sociálním a didaktickém kontextu*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: a systematic review. *Public Health*, 121(12), 909–922.
- Tudor-Locke, C., Craig, C. L., Thyfault, J. P., & Spence, J. C. (2013). A step-defined sedentary lifestyle index: < 5000 steps/day. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 38(2), 100–114.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Valach, P., Frömel, K., Jakubec, L., Benešová, D., & Salcman, V. (2017). Pohybová aktivita a sportovní preference západočeských adolescentů. *Tělesná kultura*, 40(1), 45–53.

- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vašíčková, J., & Pernicová, H. (2018). Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R): Vnitřní konzistence a vnitřní validita české verze dotazníku. *Tělesná kultura*, 41(2), 74–81.
- Vašíčková, J., Hřebíčková, H., & Groffík, D. (2014). Gender, age and body mass differences influencing the motivation for physical activity among Polish youths. *Journal of Sports Science*, 2(1), 1–12.
- Vindiš, J., Pelclová, J., & Pechová, J. (2020). Přínos volnočasové organizované pohybové aktivity k celkové denní pohybové aktivitě v kontextu sezónnosti. *Tělesná kultura*, 42(2), 35–40.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie 2* (přepracované a rozšířené vydání). Praha: Grada.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnost ve vzdělání*. Praha: VÚP.
- Wallhead, T. L., Hagger, M., & Smith, D. T. (2010). Sport education and extracurricular sport participation: An examination using the trans-contextual model of motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(4), 442–455.
- Whitehead, M. (Ed.).(2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Williams, W. M., & Ayres, C. G. (2020). Can active video games improve physical activity in adolescents? A review of RCT. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 669.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Switzerland: World Health Organization.
- World Health Organization (2014). *Global status report on noncommunicable diseases*. Geneva: World Health Organization.
- Zakaria, M., & Malek, N. A. A. (2014). Effects of human needs based on the integration of needs as stipulated in Maqasid Syariah and Maslow's hierarchy of needs on Zakah distribution efficiency of asnaf assistance business program. *Jurnal Pengurusan (UKM Journal of Management)*, 40, 41–52.

## **11 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1. Dotazník PLAYself

Příloha 2. Dotazník MPAM-R

Příloha 3. Vyjádření etické komise FTK UP

## Příloha 1.

## Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

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

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij ✕).

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

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

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.

Příloha 2.

### Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano –  Ne

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

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

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

**2) Protože je to legrace.**

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

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

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

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

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

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

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

**6) Protože chci být s přáteli.**

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

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

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

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

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

**9) Protože mám rád(a) výzvu.**

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

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

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

**11) Protože mě to uspokojuje.**

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

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

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

**13) Protože chci mít víc energie.**

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



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



Fakulta  
tělesné kultury

### Vyjádření Etické komise FTK UP

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

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

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

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

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

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

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

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

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury  
Komise etická  
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc