

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POHYBOVÁ GRAMOTNOST MLÁDEŽE NA ZŠ A SŠ VE VZTAHU K MOTIVACI
K POHYBOVÝM AKTIVITÁM A VLASTNÍ EFEKTIVITĚ V OBLASTI
POHYBOVÝCH AKTIVIT

Diplomová práce

Autor: Bc. Luděk Vrtílek, učitelství pro střední školy,
tělesná výchova-geografie

Vedoucí práce: Mgr. Hana Pernicová, Ph.D.

Olomouc 2019

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Luděk Vrtílek

Název závěrečné písemné práce: Pohybová gramotnost mládeže na ZŠ a SŠ ve vztahu k motivaci k pohybovým aktivitám a vlastní efektivitě v oblasti pohybových aktivit

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí: Mgr. Hana Pernicová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2019

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá pohybovou gramotností a hlavními motivy pro vykonávání pohybové aktivity. Jejím hlavním cílem je zjistit jak se žáci ZŠ Purkyňova ve Vyškově a studenti Gymnázia a SOŠZE Vyškov hodnotí v oblasti vlastní pohybové gramotnosti. Výzkum se uskutečnil na přelomu roku 2018/2019 a zúčastnilo se jej 134 žáků. Sběr dat probíhal formou dotazníkového šetření. Žáci vyplnili celkem čtyři standardizované dotazníky: *PLAYself* (dotazník pro sebehodnocení pohybové gramotnosti), *MPAM-R* (dotazník motivace k pohybové aktivitě), *DOVE* (dotazník obecné vlastní efektivity) a *DOPA* (dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit). Bylo zjištěno, že v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahují žáci sportovních i nesportovních tříd ZŠ téměř totožných výsledků. Stejně tak vnímaná osobní účinnost v oblasti pohybových aktivit je podobná u žáků sportovních i nesportovních tříd, přičemž žáci sportovních tříd se ukazují jako sebekritičtější. Dívky hodnotí své pohybové schopnosti a dovednosti nejhůře při pohybových aktivitách a sportech vykonávaných na hřišti, zatímco chlapci na ledu. Nejoblíbenějším prostředím pro vykonávání pohybové aktivity nebo sportu je pro chlapce hřiště a pro dívky příroda. Jako dominantní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je u 31 % dívek a u 33 % chlapců motiv *zdatnosti*. Výsledky této práce mohou být nápomocné k rozvoji povědomí o pohybové gramotnosti a jejího výzkumu v ČR. Dále mohou sloužit pedagogům k rozvoji pohybové gramotnosti, motivace nebo pohybové kompetence žáků.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, vnímaná osobní účinnost, motivace, zdraví, tělesná výchova

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Luděk Vrtílek

Title of the thesis: Physical Literacy of young people at primary and secondary schools in relation to motivation for physical activities and efficiency in physical activities

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Supervisor: Mgr. Hana Pernicová, Ph.D.

The year of presentation: 2019

Abstract:

Diploma thesis deals with physical literacy and main motives for exercising physical activity. Main goal of the thesis is to determine how the pupils of elementary school ZŠ Purkyňova in Vyškov and students at grammar school SOŠZE Vyškov rate themselves in the area of physical literacy. Research was conducted at the turn of the year 2018/2019 with (134 pupils as test sample/134 pupils as participants). Data collection was carried out in the form of a questionnaire survey. In total pupils filled in four standardized questionnaires: *PLAY self*, MPAM-R, DOVE and DOPA. It was found that the pupils from sport classes and non-sport classes of ZŠ Purkyňova achieve almost identical results in self-evaluation of physical literacy. Self-efficacy in the area of physical activity is perceived similarly by pupils from sport and non-sport classes while sport class pupils appear to be more self-critical. Girls evaluate their physical abilities and skills the worst in physical activities and sports performed on the playground, while boys on ice. The most popular environment for physical activity or sports is a playground for the boys and nautre for the girls. Fitness motive is the dominant motive for exercising physical activity for 31 % of girls and 33 % of boys from the tested sample. The results of this thesis can help to develop awareness of physical literacy and its research in the Czech Republic. Furthermore, they can be used by teachers for the development of physical literacy, motivation or physical competence of pupils.

Keywords: physical literacy, self-efficacy, motivation, health, physical education

I agree with lending my diploma thesis in library services.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí Mgr. Hany Pernicové, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 18. června 2019

.....

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

Obsah

1 Úvod	8
2 Přehled poznatků	10
2.1 Zdraví.....	10
2.1.1 Determinanty zdraví	12
2.1.2 Štěstí a kvalita života	13
2.1.2.1 Životní styl	15
2.1.3 Osobní pohoda (well-being)	16
2.2 Volný čas	17
2.2.1 Výchova ve volném čase dětí a mládeže	19
2.3 Pohyb a pohybová aktivita.....	20
2.4 Pohybová inaktivita a sedavé chování	22
2.5 Tělesná kultura.....	24
2.5.1 Historie tělesné kultury	25
2.6 Tělocvičná aktivita.....	28
2.7 Charakteristika vývojových období dospívání	28
2.7.1 Pubescence (raná adolescence).....	30
2.7.2 Pozdní adolescence	30
2.7.3 Fyzické změny	31
2.7.4 Zrání mozku a psychický vývoj.....	33
2.8 Gramotnost.....	34
2.9 Pohybová gramotnost	35
2.9.1 Atributy pohybové gramotnosti a vztahy mezi nimi	37
2.9.1.1 Motivace.....	38
2.9.1.2 Pohybová kompetence.....	41
2.9.1.3 Interakce s prostředím	42
2.9.1.4 Sebevědomí, sebepojetí a sebedůvěra	45
2.9.1.5 Interakce s ostatními a vědomosti	47
2.9.2 Pohybová gramotnost v průběhu života.....	48
2.9.2.1 Pohybová gramotnost a tělesná výchova.....	48
2.10 Sebehodnocení a vnímaná osobní účinnost	49
3 Cíle a výzkumné otázky	51

3.1	Hlavní cíl.....	51
3.2	Dílčí cíle.....	51
3.3	Výzkumné otázky	51
4	Metodika.....	52
4.1	Charakteristika výzkumného souboru	52
4.2	Metody sběru dat	52
4.2.1	Dotazník PLAYself.....	53
4.2.1.1	Prostředí.....	53
4.2.1.2	Vlastní hodnocení pohybové gramotnosti.....	54
4.2.1.3	Srovnání jednotlivých gramotností v sociálním prostředí.....	54
4.2.1.4	Tělesná zdatnost	54
4.2.2	Dotazník motivace k pohybové aktivitě	54
4.2.3	Dotazník obecné vlastní efektivity	56
4.2.4	Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit.....	56
4.3	Realizace sběru dat	57
4.4	Metody zpracování dat.....	58
5	Výsledky	59
5.1	Výsledky k výzkumné otázce č.	59
6	Diskuse.....	77
6.1	Limity práce	80
7	Závěry.....	82
8	Souhrn	83
9	Summary	84
10	Referenční seznam.....	85
11	Přílohy	94

1 Úvod

Pohybová gramotnost je nový koncept, který se v České republice postupně dostává do povědomí širší populace. Podle pilotní studie (Hřibňák, 2013) můžeme říct, že stav vědomostí o konceptu pohybové gramotnosti se v případě žáků základních a středních škol, i učitelů tělesné výchovy různí a představa o tomto termínu je často nejednotná a neúplná.

„Problematika pohybové gramotnosti je v České republice prozatím nepříliš probádaná a objasněná“ (Vašíčková, 2016, p. 7). U různých autorů se můžeme setkat s odlišnými definicemi. Široké veřejnosti je známá např. gramotnost čtenářská, matematická nebo počítačová. Na tyto a další druhy gramotnosti je v současném vzdělávacím systému kladen největší důraz (Výzkumný ústav pedagogický, 2010). Pojem pohybová gramotnost se však ve výčtu gramotností prozatím neobjevuje, přesto že je neméně důležitý (Vašíčková, 2016).

Pohybově gramotný člověk je zodpovědný za své vlastní zdraví a má pohybové schopnosti, dovednosti a sebedůvěru těšit se z celoživotně prováděné pohybové aktivity v různém prostředí. Takový člověk si osvojil různé pohybové dovednosti prostřednictvím motorického učení, zná výhody zapojení se do různých typů pohybové aktivity a je motivovaný pravidelně se pohybové aktivity účastnit, je tělesně zdatný a váží si pohybové aktivity a jejího přínosu pro zdravý životní styl (Vašíčková, 2016).

Jako budoucí učitel tělesné výchovy mám zájem o zdraví a pohybovou aktivitu mládeže. Koncept pohybové gramotnosti mě zaujal pro svůj komplexní úhel pohledu na vzdělání jedince v oblasti pohybové aktivity. Mám možnost bavit se s učiteli tělesné výchovy, kterým se jeví, že pohybová gramotnost dětí má klesající tendenci. Učitelé musejí v hodinách tělesné výchovy často slevit ze svých požadavků. Příčinou jsou moderní technologie, sedavý způsob trávení volného času, způsob výchovy, změna životního stylu, špatné stravovací návyky a další faktory související s vývojem společnosti. Děti tráví čím dál více času před obrazovkami a v denním režimu jim mnohdy chybí přirozená pohybová aktivita.

Z uvedeného vyplývá, že fyzická aktivita v rámci školní tělesné výchovy nabývá na významu, a to zejména v období dospívání dítěte. Stejně tak se zvyšuje úloha učitelů, kteří by měli využít potenciál tělesné výchovy a motivovat mládež do přirozeného pohybu a mimoškolních, zájmových pohybových aktivit. Dobrá úroveň pohybové gramotnosti totiž přispívá k udržování a rozvíjení fyzického zdraví, psychosociálního

zdraví, podporuje utváření návyků pohybově aktivního životního stylu, ovlivňuje život prokazatelně nižším výskytem civilizačních a chronických onemocnění, přispívá k prevenci úrazů a celkové životní spokojenosti.

Diplomovou prací bych rád přispěl ke zlepšení informovanosti o úrovni pohybové gramotnosti dětí a mládeže na základních a středních školách ve Vyškově. Práce je zaměřena na výzkum sebehodnocení žáků v oblasti pohybové gramotnosti, zhodnocení jejich vlastní účinnosti a také jejich motivace k pohybovým aktivitám. V práci budou porovnány výsledky nespportovních tříd ZŠ s výsledky stejně starých dětí navštěvující sportovní třídy ZŠ ve Vyškově. V práci budou navrženy možnosti zlepšení pohybové gramotnosti dětí a mládeže na základních a středních školách.

2 Přehled poznatků

2.1 Zdraví

„Zdraví je slovo, které se v běžné mluvě užívá v přerůzném významu. Proto je třeba snažit se pochopit ideu, která tvoří jádro tohoto pojmu a je – třeba i jen skrytě – nedílnou součástí různých významů tohoto slova.“

D. Seedhouse

Koncept pohybové gramotnosti primárně souvisí s hodnotou zdraví. Účelem této kapitoly je pokusit se o ujasnění pojmu „zdraví“, neboť je potřeba porozumět tomu, na jakých základech je vše postaveno.

Zdraví považujeme za jednu z nejdůležitějších hodnot v životě člověka. Je podmínkou kvalitního, plodného a smysluplného života. Jestliže jsme zdraví, můžeme realizovat naše přání, životní plány, ideje, cíle atp. (Machová & Kubátová, 2015). Podle Seedhouse (1995) je člověk bytostí, která je zaměřena ke konkrétním cílům. Aby mohli lidé dělat to, co dělat chtějí (realizovat se), potřebují být zdraví. Zdraví je tedy chápáno jako prostředek k dosažení cíle. Je důležité pro naši spokojenost a naplnění našich životních tužeb. Machová a Kubátová (2015) uvádějí, že kromě významné hodnoty individuální má zdraví také hodnotu společenskou, neboť přispívá k hospodářskému a sociálnímu vývoji společnosti. Zdraví je tedy významnou životní hodnotou individuální i sociální.

Význam a chápání pojmu zdraví (latinsky salus = zdraví, blaho, štěstí nebo valetudo = zdraví, zdravotní stav) se dodnes mění a vyvíjí. Etymologické slovníky, které sledují vývoj slov a jejich významů v průběhu staletí, se shodují v tom, že slovo „zdraví“ původně znamenalo (v řečtině, latině a dalších jazycích) „celek“ (řecké holos = celý, celek, vše). Antická filozofie přikládala velký význam tomu, „jak moudře žít“. K moudrému způsobu života patřilo i pojetí zdraví – „žít zdravě“ znamenalo „žít moudře a dobře“. Řecké slovo „ischio“ vyjadřovalo „být zdrav a silný“. Také řecké „hygiaio“, které známe z našeho slova hygiena, znamenalo „být zdrav a schop života“. Slovem „holokteria“ bychom vyjádřili dokonalé zdraví (Křivohlavý, 2001).

Berry (1995) uvádí, že slovo „zdraví“ (health) má stejné indoevropské kořeny jako slovo „celek“ (whole), „vyléčit se“ (heal) nebo „svatý“ (holy). Idea celku se v dnešní době objevuje v názvu směru, který chápe zdraví komplexně z celostního

hlediska, tzv. holismus (termín je odvozen od anglického slova „whole“ – celek) (Čeledová & Čevela, 2010).

Naši předkové si moc dobře uvědomovali význam a hodnotu zdraví. Svědčí o tom etymologická souvislost se zdravením (Zvírotský, 2014). „Kořen slov „zdravit“ a „pozdrav“ je od slova „zdraví“ odvozen“ (Machová & Kubátová, 2015, p. 10). Pozdravy již odpradávná vyjadřují naše pozitivní přání druhým lidem při vzájemném setkání. Např. v Babylonii se zdravili pozdravem „šalamum“, čímž Babyloňané vyjadřovali česká slova „být zdrav, uzdravit se, být v pořádku“ (Sýkora, 2006). S „širším“ významem zdraví se můžeme setkat i v hebrejštině. Slovo שלום [šalom] znamenalo kromě „uceleného zdraví“, také vnitřní klid a mír, harmonii, celost a neporušenost člověka jako nedílného tělesného, duševního a duchovního celku. Židé – a nejen oni – tímto slovem vyjadřovali také „spění ke zralosti“ a prosperitě i „bezpečného počínání si v životě“ a uskutečňování toho, co si daná osoba předsevzala.

„Bud' zdrav“ je častý pozdrav ve všech jazycích. U nás se rozšířil po 2. světové válce pod vlivem ruského „zdravstvujtě“ (Novotný, 2005). Také kořeny latinských výrazů pro zdraví – salus i valetudo – daly vzniknout slovům pozdravu“ (Zvírotský, 2014). Staří Římané si při setkání obvykle říkali „salve“ a při rozloučení „vale“, což obojí znamená doslova „bud' zdrav“. Oba výrazy jsou rozkazovacím způsobem od sloves valere a salvere, které mají stejný význam: být zdrav, být silný, být mocný. Zajímavá je také souvislost slovesa salutovat, které používáme v českém jazyce pro vojenský pozdrav. Ve starém Římě znamenalo salutare jednoduše zdravit, a to nejen vojensky. Do příbuzenstva slov salutare a salutování patří také salva. Původně se významově jednalo o hromadný výstřel na něčí počet, popř. pozdravný výstřel (Novotný, 2005).

Podle World Health Organisation (WHO, 1946), je zdraví stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody (well-being), a nikoli pouze nepřítomnost nemoci nebo vady. Jedná se patrně o nejznámější definici zdraví, která byla přijata v roce 1946 na Mezinárodní konferenci zdraví v New Yorku. Ještě téhož roku byla podepsána zástupci 61 zemí a následně v 7. dubna 1948 uvedena v platnost. V roce 1977 WHO doplnila charakteristiku zdraví jako schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život.

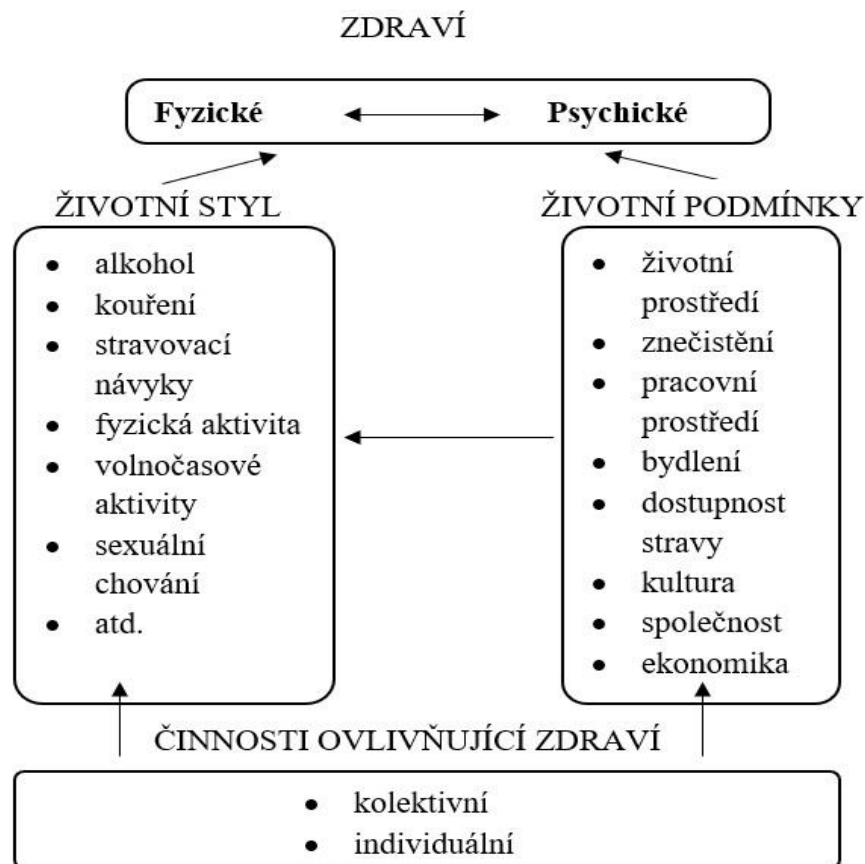
Definice WHO vymezuje zdraví mezioborově (holistickým přístupem) jako bio-psycho-sociální pohodu, která je determinována mnoha faktory (Holčík, 2010). Také Liba (2008) uvádí, že zdraví člověka je zapotřebí chápat jedinečně (celistvě),

a to v aspektech bio-psychických, socio-kulturních, spirituálních (duchovních) a ekologických.

Machová a Kubátová (2015) uvádí, že definice WHO však neobjasňuje, co se myslím termínem pohoda. Pocit pohody v souvislosti se zdravím prožívá každý člověk jiným způsobem, z čehož vyplívá, že zdraví je subjektivní a jeho podoba je u každého člověka originální a relativní.

2.1.1 Determinanty zdraví

Celistvé vnímání zdraví jedince se nazývá holistický model zdraví a vychází z prací mnoha autorů. Např. S. D. Kobasová označuje své pojetí termínem hardiness (odolnost). Její složky představují oddanost určitému přesvědčení (commitment), zvládnutelnost (control) a chápání životních úkolů jako výzev (challenge). Další velice známá definice zdraví podle T. Parsonsa, definuje zdraví jako schopnost dobrého fungování (fitness): „Zdraví je stav optimálního fungování člověka (individua) vzhledem k efektivnímu plnění role a úkolů, k nimž byl socializován“ (Čeledová & Čevela, 2010, p. 16).



Obrázek 1. Holistický model zdraví (Jensen, 1997, p. 424).

Jensenův holistický model zdraví (1997) poukazuje na propojení jednotlivých faktorů (determinant) zdraví. Z obrázku je zřejmá propojenost mezi jednotlivými determinanty zdraví, které se navzájem ovlivňují a blízce spolu souvisí. Mnoho studií se shoduje v tom, že z uvedených determinantů působí na zdraví lidí dominantně jejich životní styl (Kalman et al., 2011; Kalman & Vašíčková, 2013; Liba, 2010; Machová a Kubátová, 2015). Podle Simovské et al. (2010) je životní styl způsob jakým lidé žijí. Zahrnuje jejich chování, návyky a volby, které dělají ve vztahu ke zdraví. Liba (2013) uvádí, že zdravý životní styl je dynamický jev, který startuje všechny dimenze zdraví a prostřednictvím osobní zodpovědnosti je předpokladem harmonického života a uskutečňování životních cílů.

Na zdraví člověka dále působí genetický základ a životní podmínky, které se týkají prostředí, ve kterém lidé žijí a pracují včetně životního prostředí, úrovně zdravotnictví apod. Životní styl může člověk na rozdíl od životních podmínek snáze ovlivnit. Arnoštová et al. (2014) uvádí, že vliv činitelů na zdraví člověka, které jedinec nemůže svým životním stylem aktivně ovlivňovat, je odhadem pouhých 20 %. Simovská et al. (2010) uvádí příklad, kdy lidé žijící v komunitě se snadnou dostupností ovoce a zeleniny, jedí pravděpodobně zdravěji, což ovlivňuje jejich zdraví.

Determinanty zdraví se dají rozlišit na vnější a vnitřní, přičemž vnitřními se rozumí dědičné faktory neboli genetická výbava. Zděděné dispozice získává každý jedinec od svých rodičů již při splynutí jejich pohlavních buněk. „Do tohoto genetického základu se promítají vlivy přírodního a společenského prostředí i určitý způsob života“ (Machová & Kubátová, 2015, p. 11).

Vnější determinanty člení Machová a Kubátová (2015) do tří základních skupin:

- životní styl
- kvalita životního a pracovního prostředí
- zdravotnické služby (kvalita a úroveň zdravotní péče)

2.1.2 Štěstí a kvalita života

„Touha po štěstí – po klidu, vyrovnanosti, radosti, naplnění –, je vlastní všem lidským bytostem“ (Slezáčková, 2012, p. 21). Etymologický původ slova „štěstí“ je pravděpodobně z praslovanštiny, ve které slovo *szęczęstje* je vyjadřovalo něco jako dobrý úděl (Rejzek, 2001). Velký psychologický slovník uvádí, že štěstí, je „pocit tělesného i duševního blaha bez tlaku neuspokojené potřeby; plnost bytí, charakterizované

emocemi v rozsahu od spokojenosti až k intenzivní radosti“ (Hartl & Hartlová, 2010, p. 583).

Pod slovem „štěstí“ si každý může představit odlišný obsah, neboť pro každého z nás znamená pocit štěstí něco originálního. Někdo je šťastný v přítomnosti milované osoby, jiný na dovolené a někdo další má štěstí spojeno s prožíváním klidu při četbě oblíbené knihy (Slezáčková, 2012).

Podle autorů Diener a Biswas-Diener (2008) štěstí není vytoužený a pozitivní emocionální stav, který vzejde z naplnění tužeb, dosažení konečného cíle nebo příznivých životních podmínek a okolností. Stejně jako se při cestě k obzoru nedosažitelný horizont neustále vzdaluje, i štěstí je potřeba chápat nikoli jako konkrétní cíl, ale spíše jako neustálý průběh, který pramení z prožívání života a světa způsobem, který zahrnuje pozitivní postoje, smysl i duchovní rovinu. Skutečné vnitřní bohatství a štěstí sice do určité míry ovlivňují vnější podmínky života, ale především souvisí s naším vnitřním postojem.

Prožívané štěstí a spokojenost jsou užitečné pro naši efektivní činnost. Tzn., že štěstí může být příčinou i následkem životní úspěšnosti a spokojenosti člověka. Výzkumy pozitivní emocionality prokazují, že pozitivní emoce mají vliv na udržování pozitivních vztahů, napomáhají ke kreativnímu myšlení a zájmu o nové aktivity (Diener, Biswas-Diener, 2008).

V současné době se studium faktorů, přispívajících ke šťastnému a spokojenému životu, realizuje jako součást výzkumu osobní pohody (well-being) a kvality života (quality of life) (Slezáčková, 2012).

Podle WHO je kvalita života to, jak člověk vnímá svoji pozici v životě v souvislosti se svou kulturou a hodnotovým systémem, přičemž se zohledňují jeho cíle, očekávání a normy (WHOQOL Group, 1995). WHO rozlišuje šest základních aspektů kvality života, jsou jimi:

- fyzická stránka a úroveň samostatnosti (zhodnocení míry únavy, bolesti, pohyblivosti, závislosti na lékařské pomoci, způsobilosti pracovat atp.)
- psychické zdraví a duchovní oblast (sebepojetí a sebehodnocení, poměr negativního a pozitivního prožívání, funkce myšlení, schopnost koncentrace, víra a spiritualita atp.)
- sociální vztahy (osobní vztahy, intimní soužití apod.)

- životní prostředí (finanční zdroje, dostupnost zdravotnické a sociální péče, podmínky domácího prostředí i vnějšího prostředí – hluk, znečištění apod.)

Podle Slezáčkové (2012) může být předmětem studia kvality života jednotlivce jeho způsob prožívání a myšlení, postoje, potřeby, přání, sebehodnocení, možnost seberealizace apod. Mohou to však být i negativní jevy, jako je míra bolesti, negativní prožívání v osobní krizi atp.

Posoudit kvalitu života můžeme ze subjektivního i objektivního hlediska. Objektivní hodnocení kvality života odpovídá životním podmínkám konkrétního člověka (jeho zdravotnímu stavu, socioekonomické situaci apod.), subjektivní hodnocení vychází z jeho osobní pohody a životní spokojenosti. Pro zhodnocení kvality života konkrétního člověka je zapotřebí znát jeho hodnotový systém, očekávání a zároveň to, nakolik se jeho očekávání shodují s tím, jak jeho život skutečně probíhá. V této souvislosti je důležité hledat a porozumět faktorům, které podporují dobrý, smysluplný život a lidské štěstí (Slezáčková, 2012).

2.1.2.1 Životní styl

Pokud se zeptáme člověka, co je životní styl, můžeme dostat mnoho odpovědí, např. jak žijeme, jak se oblékáme, jak bydlíme, pracujeme nebo jak trávíme náš volný čas. Životní styl jednotlivce můžeme chápat jako kompaktní životní způsob člověka, jehož dílčí části jsou ve vzájemném vztahu, vycházejí ze společného základu a mají jednotné jádro, které se prolíná všemi důležitými činnostmi (Čeledová & Čevela, 2010). Pojmy životní způsob a životní styl můžeme považovat za synonyma, avšak pojem životní styl je konkrétnější. Podle Machové a Kubátové (2015) není vhodné obecně vymezit obsah pojmu životní styl a životní způsob.

Genetická výbava není jediným rizikem vážnějších onemocnění. Často jde o kombinaci genetických predispozic, vlivu prostředí a volby životního stylu. Na rozdíl od prostředí si však životní styl volíme sami. Proto se na životní styl jako na determinantu zdraví klade tak velký důraz.

Životní styl zahrnuje formy dobrovolného chování v konkrétních životních situacích, ve kterých máme možnost svobodně se rozhodnout a vybrat si z různých alternativ, které se nabízejí. Můžeme přijmout a rozhodnout se pro zdravé varianty z možností, které se nám nabízejí, a odmítnout ty, jež zdraví škodí. Znamená to tedy, že životní styl je charakterizován výběrem chování a životních možností (Čeledová & Čevela, 2010).

2.1.3 Osobní pohoda (well-being)

Anglický termín well-being se skládá ze dvou slov, kdy well znamená v překladu „dobře“ a being je „žití, existence“. Tímto pojmem se v psychologii rozumí v užším slova smyslu „pohoda“ nebo „pocit blaha“, jako jedna ze základních charakteristik člověka. Well-being se vztahuje k tomu, jak je konkrétnímu člověku dobře (Křivohlavý, 2013). Pro popis stavu, kdy je člověku dobře a daří se mu, používá pozitivní psychologie v současné době několik příbuzných termínů. Kromě pohody (well-being) je to např.: spokojenost (satisfaction), štěstí (happiness), psychologické (duševní) bohatství (psychological wealth), vzkvétání (flourishing) atp. Autoři jednotlivých termínů sice vymezují každý z nich odlišným způsobem, avšak v jádru zrcadlí různé aspekty toho stejného (Slezáčková, 2012). Např. vzkvétáním (flourishing) se má na mysli všestranné optimální prospívání osobnosti: míra spokojenosti se zdravím, vztahy, pracovní výkon, využití volného času, spokojenost se sebou sama apod.

Podle WHO je osobní pohoda významná složka a ukazatel kvality života (WHOQOL Group, 1995). Deiner, Lucas a Oishi (2002) chápou termín osobní pohoda (subjective well-being) jako výsledek racionálního i emocionálního zhodnocení vlastního života. Deiner a Biswas-Diener (2008) řadí mezi složky tohoto konceptu:

- subjektivní stav duševní pohody s převahou pozitivních emocí nad negativními emocemi
- racionální zhodnocení spokojenosti se životem
- zhodnocení spokojenosti v důležitých oblastech života

Křivohlavý (2013) uvádí, že na základním stavu well-being daného člověka podílí také genetické vlivy (např. temperament).

Úroveň osobní pohody se může v průběhu života měnit, např. vlivem aktuálních okolností, do kterých se daný člověk dostává (např. těžké onemocnění, autonehoda, ztráta blízkého člověka atp.). Z toho plyne, že při zjišťování míry osobní pohody je třeba brát ohled na okolnosti, ve kterých se daná osoba nachází (Křivohlavý, 2013).

Z názvu termínu osobní pohoda (subjective well-being) vyplývá, že toto hodnocení je viděno ze subjektivního pohledu konkrétního člověka, který hodnotí své „blaho“ podle svých osobních měřítek a pocitů. Nejde tedy o objektivní údaj, který by se dal přesně změřit. Ten, kdo se dívá na daného člověka si může myslet, že stav jeho blaha je ubohý, protože žije v bídě s nedostatek financí, ale daná osoba je přitom v hloubi duše šťastná a spokojená. Naopak bohatý člověk s hodně penězi a dostatkem

majetku, který se nám jeví jako šťastný, je v hloubi duše nešťastný, protože jeho vztahy s druhými lidmi ho deprimují. Jiný člověk nežije v luxusu, ani nedře bídu, ale smyslem jeho života je pomáhat druhým lidem, kteří na tom nejsou tak dobře jako on. Na tohoto člověka se dívají bohatí a mocní lidé jako na blázna, avšak on je šťastný (Křivohlavý, 2013).

Kromě osobní pohody (subjective well-being) rozlišují badatelé v oblasti pozitivní psychologie také duševní pohodu (psychological well-being). Ryffová a Singer (2002) uvádějí šest základních složek (dimenzí) duševní pohody, které jsou zároveň považovány za její významné zdroje. Tyto dimenze objasňují faktory podporující duševní pohodu.

- sebezřetiví – kladný postoj k sobě samému, poznání sebe sama, přijetí svých vlastností (pozitivních i negativních) i vlastní minulosti;
- osobní rozvoj – pocit stálého růstu a rozvoje, otevřenost novým zkušenostem, využití vlastního potenciálu, schopnost měnit své chování k lepšímu;
- smysl života – pocit smysluplnosti svého života, schopnost dávat si životní cíle, uvažovat o smyslu a účelu života;
- zvládnání prostředí – pocit způsobilosti zvládnout své prostředí, přehled o tom, co se děje kolem, efektivní využívání příležitostí, způsobilost zvolit nebo vytvořit si prostředí vhodné pro uspokojení svých potřeb a dosažení hodnot;
- autonomie – nezávislost a sebeurčení, schopnost odolávat sociálním tlakům a zachovat si vlastní způsob myšlení a jednání, nezávislost na posuzování druhých
- pozitivní vztahy s druhými lidmi – vřelé, uspokojující a důvěrné vztahy s druhými lidmi, zájem o blaho druhých, schopnost empatie, intimity a vzájemnosti ve vztazích (Ryffová a Singer, 2002).

2.2 Volný čas

Pro definování termínu volný čas je možné vyjít z rozdělení veškerého času, kterým člověk disponuje. Do sféry povinností patří činnosti, které člověk musí vykonat bez ohledu na to, zda jsou příjemné, či nepříjemné. Jedná se především o povinnosti spojené se zaměstnáním a v souvislosti s ním u dětí školního věku vyučování a veškeré povinnosti, které z něho vyplývají. Dále do oblasti povinností patří péče o domácnost a rodinné členy, činnosti nutné k zajišťování a uspokojování základních biologických

potřeb a časové ztráty, které s tím souvisejí (Pávková, 2014). Sféra volného času obsahuje odpočinek, rekreaci, dobrovolné vzdělávání, zájmové činnosti (koníčky, hobby), zábavu, dobrovolnou veřejně prospěšnou činnost a časové ztráty související s těmito činnostmi (např. doba strávená na cestě za zájmovou činností, čekání u pokladen apod.) (Bláha, 1990). Z těchto skutečností vychází mnoho různých definic pojmu volný čas.

O definici volného času se pokoušejí mnozí odborníci. Odlišný pohled na volný čas mají sociologové, pedagogové, filosofové, psychologové atp. Němec (2002) definuje volný čas jako „čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu“ (p. 17).

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) uvádí několik ukázek vymezení pojmu volný čas:

- časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností (člověk dělá to, co chce, ne to, co musí);
- volný čas v negativním pojetí – čas zbývající po splnění rozmanitých povinností;
- volný čas v pozitivním pojetí – čas nezávislého a svobodného rozhodování pro činnosti;
- čas, se kterým člověk může naložit podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, o vlastní fyzické potřeby včetně spánku;
- čas, ve kterém se můžeme věnovat činnostem, které máme rádi, baví nás, jsou příjemné (přinášejí radost, potěšení a uvolnění), chceme a můžeme je dělat.

Hofbauer (2004) uvádí za hlavní funkce volného času: odpočinek (regenerace fyzická), zábava (regenerace duševní), rozvoj osobnosti (podílení se na vytváření kultury), sociální prevence a výchova.

2.2.1 Výchova ve volném čase dětí a mládeže

Výchova ve volném čase je specifickou oblastí výchovy. Pávková (2014) vymezuje funkce výchovy ve volném čase následovně:

- **Výchovně vzdělávací funkce:** spočívá v záměrném a cílevědomém ovlivňování osobnosti vychovávaných jedinců. Volný čas dává možnost působit na psychickou, fyzickou i sociální stránku osobnosti, rozvíjení rozumových schopností, emocí i volních schopností.
- **Zdravotní funkce:** všechny výchovné vlivy a všechny aktivity ve volném čase podporují zdravý, tělesný, duševní i sociální vývoj vychovávaných jedinců.
- **Sociální funkce:** zajištění bezpečnosti, dozor nad dětmi v čase mimo vyučování, který děti netráví s rodiči. Navazovat pestré sociální vztahy, přátelství, setkávat se s novými autoritami, zaujímat ve skupinách rozličné postavení a sociální role. Děti zdokonalují své sociální vnímání a mezilidskou komunikaci.
- **Preventivní funkce:** předcházení nežádoucím jevům, jako jsou neukázněnost, lhaní, šikana, krádeže, útoky z domova, záškoláctví, agresivita, vandalismus, drogovému experimentování, gamblerství, rasismus apod.

V posledním desetiletí můžeme pozorovat rozvoj moderní informačních a komunikačních technologií, které se čím dál více využívají ve volném čase dětí i mládeže. Děti mají běžně přístup k počítači s internetem, televizi, vlastní nejnovější mobilní telefony, fotoaparáty apod. (Hofbauer, 2004). Mezinárodní doporučení říkají, že přijatelná denní doba sledování televize by neměla přesahovat 2 hodiny denně (American Academy of Pediatrics, 2001). Podle Kalmana et al. (2011) však za posledních 10 let výrazně vzrostl počet dětí, které obětují počítači 2 a více hodin denně.

Výsledky studie Hamřík, Kalman, Babáková a Sigmund (2012), zabývající se pasivním trávením volného času českých školáků ukazují, že u televize nebo DVD tráví 2 a více hodin nadpoloviční většina dětí, a to ve všech věkových kategoriích. Třináctiletí školáci tráví sledováním TV, DVD a videa nejvíce času. Podle této studie chlapci tráví čas u počítače především hraní počítačových her, zatímco pro dívky je

obvyklejší „chatování“, „surfování po internetu“, e-mailová korespondence“ a aktivity spíše sociálního charakteru.

Podle Pávkové (2014) rodina a rodinné prostředí mají zásadní vliv na utváření osobnosti dětí i ostatních členů rodiny. Rodina velkou měrou ovlivňuje životní styl svých členů, jehož ukazatelem je i využívání volného času. Od svých rodičů se děti učí chápat volný čas jako hodnotu, vhodně jej využívat a hospodařit s ním a naplňovat ho konkrétními činnostmi. Rodiče slouží svým dětem jako vzory pro napodobování. Je důležité, aby rodiče věnovali pozornost dětským zájmům a podporovali je v zájmových činnostech.

„Rodiče by měli působit jako pozitivní vzory. Sami by měli umět s volným časem dobře hospodařit. Z jednání rodičů má být zřejmé, že plnění povinností i volný čas jsou přirozenou součástí života, že do volného času kromě odpočinku a relaxace patří i osobní zájmy, koníčky, hobby. Je dobré, když dítě vidí, že otec i matka mají své záliby a navzájem si je tolerují, že mají i společné zájmy“ (Pávková, 2014, p. 30).

Děti tráví volný čas v různých prostředích: domov, škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování, veřejná prostranství, sportoviště. Všechny tyto druhy prostředí mají svá pozitiva i negativa (míra organizovanosti a možnost spontaneity, bezpečnost, pedagogické vedení, pestrost nebo jednotvárnost prostředí, dozor, míra soukromí, kontakt s vrstevníky, výběr aktivit, pozitivní i negativní vzory) (Hofbauer et. al., 2011). Zařízení, ve kterých děti tráví volný čas mají možnost vyrovnávat různorodé podmínky rodinného prostředí. Všechny děti mají stejné právo na pozornost pedagoga či trenéra, využívání pomůcek, prostoru, vybavení, hraček apod. Tímto způsobem lze pomoci dětem, jež pocházejí z problematičtějšího rodinného prostředí (Pávková, 2014).

2.3 Pohyb a pohybová aktivita

„Pohyb zahrnuje všechny procesy probíhající v přírodě i ve společnosti. Pohybem je rozuměna jakákoliv změna vůbec, jakékoliv vzájemné působení objektů vůči sobě, ale i uvnitř jich. Je to tedy změna ve vnějších i vnitřních vztazích“ (Hodaň, 1997, p. 7).

Hodaň (1997) dospěl k názoru, že pohyb můžeme rozdělit do tří skupin: mechanický pohyb (týká se neživé hmoty), biologický pohyb (vztahuje se k živým organismům) a společenský pohyb, který se týká člověka. Společenský pohyb však musí respektovat zákonitosti pohybu biologického i mechanického.

„Lidský pohyb je jedním ze základních projevů vztahu mezi člověkem a světem, mezi organismem a vnějším prostředím, je to základní atribut a způsob lidské existence“ (Hrabinec et al., 2017).

„Pohyb je pro lidský organismus nezbytný, zaručuje funkčnost jeho orgánů, pomáhá vyrovnávat energie a stabilizuje dobrou náladu. Endorfiny a serotoninu vylučované na určité úrovni pohybové činnosti jsou nazývány hormony radosti. K příjemné svalové únavě, pocitu vylučování toxinů a zážitku v průběhu aktivity se připojuje i jejich účinek a doplňuje se pocit spokojenosti“ (Cathala, 2007, p. 37).

„Pohyb je neoddělitelně spjat s životem člověka fylogeneticky i ontogeneticky“ (Hodaň, 2000, p. 65). Lidský pohyb byl v průběhu historického vývoje výrazně odlišen od pohybu jiných živočichů. Vyvíjel se díky dědičnosti, do které jsou zakódované genotypické základy motoriky po všech biologických předcích člověka, především po primátech. Motorický rozdíl mezi zvířaty a člověkem tkví v kvalitativních rozdílech jejich mozku, jeho stavbou a lepší schopností zaznamenávat nové zápisy do hmoty přenášející dědičnost (Čelikovský, 1979).

Pohyb člověka je základním a nejdůležitějším projevem jeho života (existence). Pohyb je nejen projevem individua vzhledem k okolí, ale i nositelem informace o procesech ve vnitřním prostředí (o stavu vnitřních orgánů i stavu mysli). Rozborem pohybového projevu člověka je možné předpokládat úroveň současného tělesného i duševního stavu (Slepička, Hošek & Hátlová, 2006).

„Motorika se promítá do schopnosti vnímat, hodnotit a užívat prostorové vztahy. Tělo je hlavním prostředkem sebevnímání, sebepochopení a interakce s okolím. Prostřednictvím pohybu těla je umožněno vnímání změn. To, jak se vnímáme a hodnotíme, ovlivňuje zásadním způsobem naše chování a prožívání“ (Slepička, Hošek & Hátlová, 2006, p. 32).

Hodaň (1997) chápe pojem lidská motorika, jako souhrn všech pohybových činností a pohybů člověka, kterou je teoreticky schopen v průběhu svého života realizovat. Jedná se tedy o veškerý pohybový potenciál člověka.

Pohybová aktivita je na rozdíl od toho „sumou všech skutečně realizovaných pohybových činností“ (Hodaň, 1997, p. 8). Komešník (1998) definuje pohybovou aktivitu jako „soubor cílevědomě vykonávaných pohybových činností jednotlivce, skupiny, s upřesněním druhu (tělovýchovná, sportovní) a s konkrétním vyjádřením (hrát fotbal, cvičit aerobní gymnastiku apod.)“ (p. 58).

Dostálová (2011) uvádí, že:

pohybová aktivita je významným činitelem, který ovlivňuje život člověka. Přiměřená pohybová činnost působí pozitivně a stimulačně na organismus člověka a má nenahraditelný vliv na zdraví člověka. Naopak nepřiměřená, jednostranně zaměřená a mnohdy nevhodně prováděná pohybová aktivita vyvolává v organismu člověka nežádoucí změny, které se projevují především na podpůrně-pohybovém systému. (p. 7)

Tělesná cvičení můžeme definovat jako „záměrné pohybové chování, jehož cílem je zdokonalování a rozvoj člověka v oblasti fyzické, psychické i sociální ve smyslu jeho socializace“ (Hodaň, 2000, p. 110). Podle Slepíčky, Hoška & Hátlové (2006) tělesná cvičení zvyšují vnímání sebe sama prostřednictvím vlastního těla. Tělesná cvičení také vytvářejí situace k vyjadřování svých pocitů a k prožívání prostřednictvím svého těla. Učí nás zůstat v kontaktu se svým tělem při řešení myšlenkových operací. Díky tělesnému prožitku můžeme lépe pochopit sebe sama i smysl vlastní existence. Na základě změny prožívání jsou vytvářeny nové způsoby jednání. Poznání vlastního prožívání dává prostor cílevědomému jednání, k aktivní tvorbě vlastního světa.

2.4 Pohybová inaktivita a sedavé chování

Pohybová aktivita hraje významnou roli v životním stylu nejen dětí a mládeže. Její význam si uvědomují čeští i zahraniční odborníci, lékaři, trenéři, učitelé i většina laické veřejnosti. Obecně známá jsou také fakta, jenž potvrzují důležitost pohybové aktivity v prevenci i léčbě řady chronických onemocnění, jako jsou nadváha a obezita, diabetes mellitus 2. typu, osteoporóza, kardiovaskulární onemocnění, hypertenze, nádorová onemocnění, poškození svalové a kosterní soustavy, duševní onemocnění atd., a to jak u dětí, tak u dospělých (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2015).

V životním stylu dětí i dospělých se ve spojitosti s rychlým rozvojem informačních technologií objevuje na pohybové aktivitě nezávislý fenomén – tzv. sedavé chování (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2015). Nedostatečná úroveň pohybové aktivity a sedavé chování v dětském věku jsou zásadními faktory pro pohybovou inaktivitu v dospělosti, která je spojená s vzrůstající pravděpodobností výskytu neinfekčních onemocnění v populaci České republiky (dále jen ČR) (Hamřík, Kalman, Babáková & Sigmund, 2012).

Mnohé prameny zmiňují fakt zhoršujícího se životního stylu žáků. Zvyšuje se především výskyt nadváhy a obezity u dětí a mládeže (Bradley, McMurray, Harrell & Deng, 2000). Nadváha a obezita souvisí s životním stylem, v němž má velké zastoupení sedavý způsob života a nevhodné stravování s velkým podílem cukrů, tuků a soli. Ne všichni rodiče věnují obezitě svých dětí pozornost, protože mnoho z nich doufá, že obezita jejich dětí během růstu sama od sebe zmizí, většinou však tento stav končí jako nebezpečná obezita dospělých, metabolický syndrom s komplikacemi, jako je hyperinzulinemie, hypertenze, hypercholesteremie a ISCH (Máček & Máčková, 2013).

Světová zdravotnická organizace uvedla v roce 2007 fakt, že v evropském prostoru má přibližně 20 % dětí a mladistvých nadváhu nebo obezitu, a to stále častěji ve spojení s kardiovaskulárními nemocemi, diabetem 2. typu a dalšími nemocemi (Havel, Janíková, Mužík & Mužíková, 2016). Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2010) spolu s Evropskou komisí uvádí, že v EU trpí průměrně 13 % dětí nadváhou nebo obezitou, přičemž v ČR je to 15 %.

Onemocněním související s obezitou se dá velice dobře předcházet, přičemž chybou stravování není pouze nevhodná skladba potravin, ale i množství a nerovnoměrnost během dne (Havel, Janíková, Mužík & Mužíková, 2016). Máček a Máčková (2013) uvádějí, že pouze přesně definovaná intenzivní zátěž aplikovaná delší dobu je úspěšnou metodou bránící vzniku obezity u prepubertálních dětí.

Následující výsledky se týkají 1. stupně ZŠ a vycházejí z řešení výzkumných záměrů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2005-2011). Bunc (2010) uvádí, že u 17 % byla zjištěna nadváha a u 10 % obezita. Mužík a Vlček (2010) zase přicházejí s alarmujícím zjištěním, že na 45 % škol ze vzorku 146 ZŠ byli žáci pohybově aktivní pouze 3 až 5 min. denně z celého času stráveného ve škole (bez času stráveného v hodinách tělesné výchovy), protože v těchto školách nejsou zavedeny pohybově rekreační přestávky.

V souvislosti s mimoškolní pohybovou aktivitou dětí uvádějí Mužík a Vlček (2010) zjištění, že jedna třetina (cca 30 %) sledovaných dětí neměla v denním režimu doporučené pohybové zatížení, které představuje podle mezinárodního doporučení lékařů (National association for sport and physical education & American heart association, 2010) alespoň 60 min. řízené pohybové aktivity a 60 min. spontánní pohybové aktivity denně.

Podle Vrbase (2010) mělo přes 50 % žáků vadné, popř. velmi špatné držení těla. Riegrová (2004) uvádí, že je zcela logické, že již u dětí školního věku vznikají funkční

poruchy. Příčinou jsou hypokinetické trendy s vysokým podílem statické zátěže v sedu. Děti udržují své tělo velkou část dne v tzv. flekční poloze.

2.5 Tělesná kultura

Hrabinec et al. (2017) uvádí, že:

Tělesná kultura jako součást kultury lidstva je sociokulturní jev (systém), který má společenský i osobní rozměr. Provází člověka jeho vývojem, jak fylogeneticky (z hlediska jednotlivých etap kulturního vývoje lidstva), tak ontogeneticky (z hlediska vývoje jedince od narození až do stáří). Je to nejobecnější pojem, který zahrnuje všechny cílevědomé činnosti, hodnoty a normy zaměřené na tělesné zdokonalování člověka a cílevědomé využívání tělovýchovných aktivit k všestrannému rozvoji jeho osobnosti, k uspokojování jeho společenských i individuálních potřeb. Cílem je kultivace, socializace a zdravotní prevence a tím i zlepšování kvality života jedince i společnosti prostředky pohybové aktivity. Zejména přitom jde o upevňování zdraví a tělesné a pohybové zdokonalování. Jejimi základními subsystemy jsou tělesná výchova, vrcholový a výkonnostní sport, pohybová (tělocvičná) rekreace, pohybová rehabilitace (eventuálně i pohybové umění). Všechny tyto subsystemy využívají tělesných cvičení, avšak s různým cílovým zaměřením. (p. 23)

Hodaň (1997) dospěl k závěru, že:

Tělesná kultura je sociokulturní systém, v jehož rámci se jako výsledek činností, tvorby hodnot, vztahů a norem zabezpečuje specifickými tělocvičnými prostředky (tělesná cvičení) uspokojování zvláštních biologických a sociálních potřeb člověka v oblasti fyzické a z něj vyplívajícího psychického a sociálního rozvoje s cílem jeho socializace a kultivace. Je součástí kultury a kulturního dědictví každého národa. Objektem jejího působení je kulturní a společenský člověk jako plnohodnotný člen společnosti. (p. 34-35)

2.5.1 Historie tělesné kultury

„Tělesná cvičení jsou stará jako člověk. Hrála vždy důležitou úlohu v životě společnosti a byla v úzkém vztahu s její úrovní ideologickou, hospodářskou a duchovní.“

J. Švec

Kössl, Štumbauer a Waic (2018) uvádějí, že člověk byl v dávné minulosti nedílnou součástí přírody. Hlavním úkolem bylo přežít. Nejvíce času člověk věnoval shánění potravy (sběr potravin, lov). Švec (1996) zdůrazňuje, že tělesná výchova (jako součást TK) se vyvíjí z přirozených pohybů: chůze, běh, skok, lezení, šplhání, veslování, plavání apod. Jednotlivé kmeny mezi sebou bojovaly o loviště a výsledky práce. Nejlepší školou je příroda a život v ní. Hry tvořivým způsobem napodobovaly tradice, obyčeje a společenské vztahy. „Člověk tohoto období nebyl jednoduchý primitiv, ale tvor obdařený tvůrčími schopnostmi nejen po stránce fyzické, ale i duševní“ (Švec, 1996, p. 10).

V období pohlavního dospívání jedinci prostřednictvím tzv. iniciačních slavností prokazovali schopnost zajišťovat všechny potřeby života. Probíhaly slavnosti naplněné extatickým tancem a hrami, dále rituály, ve kterých fyzická zdatnost a dovednost hráli významnou úlohu (rituální běh, tanec, zápas, lov). Kultivací instinktivních činností, her, prací a rozvíjejícími se náboženskými představami docházelo k vyčleňování člověka z živočišné říše. Po ochočení prvních zvířat člověk přecházel k pastevectví, zemědělství a usedlému způsobu života (tzv. neolitické revoluce). V období 10. – 9. tisíciletí př. n. l. se začala primitivní společnost v nejvyspělejších oblastech světa rozpadat. První státní útvary vzkvétaly v blízkosti velkých řek, kde úrodná půda poskytovala vhodný předpoklad pro zemědělství (Mezopotámie, Egypta, Indie a Čína) (Kössl, Štumbauer & Waic 2018).

Kössl, Štumbauer a Waic (2018) uvádějí, že v Číně již roku 2 689 př. n. l. vytvořil císař Chuang-ti systém léčebné a zdravotní gymnastiky Kung-fu (Umělec – muž), jehož významnými centry rozvoje byly kláštery. V Číně jsou taktéž doloženy počátky bojových umění se zbraní a beze zbraně.

V Indii vznikl v 2. tisíciletí př. n. l. systém Jógy. „Indové zdůrazňovali spojení ducha s pohybem“ (Švec, 1996, p. 13). V indické Ajurvédě můžeme nalézt rady k tělesným cvičením. V Indii byla tělovýchova součástí obecné výchovy hl. vyšších společenských vrstev (Kössl, Štumbauer & Waic 2018).

Mezopotámie byla po rozšíření koně (od 18. stol. př. n. l.) oblastí, ve které byl bojový vůz typickou zbraní. Obyvatelé Mezopotámie (Sumerové, Babyloňané i Asyřané) byli skvělými lukostřelci, šermíři, jezdci i vozataji (Kössl, Štumbauer & Waic 2018).

V Egyptě dokládají vysokou úroveň zápasu slavné malby zápasnických hmatů z hrobky Bení Hasan (ze 3 tis. př. n. l.). V 18. stol. př. n. l. se v Egyptě začalo rozvíjet jezdeckví a vozatajství v důsledku dobytí Egypta Hyksóky. Byly rovněž pořádány rozličné slavnosti a soutěže (jezdecké, veslařské, v zápase apod.) (Kössl, Štumbauer & Waic 2018). Základem všech těchto civilizací byla péče o výchovu a fyzickou zdatnost vojáků prostřednictvím různých tělesných cvičení.

Švec (1996) uvádí, že Minójská kultura ostrova Kréty, měla velký vliv na rozvoj řecké tělesné kultury. Nejznámější byly krétské býčí hry s přeskoky běžících býků.

„V 8. stol. př. n. l. se začala rozvíjet antická kultura. V antickém Řecku se vytvořily dva základní výchovné systémy, spartský a aténský. Těžiště výchovy spartského systému bylo v tělesných cvičeních, ve vojenském výcviku a v otužování“ (Kössl, Štumbauer a Waic, 2018, p. 15). „Sparta se stala nejsilnější vojenskou mocností Řecka. Spartané si vážili dobrého zdraví a fyzické síly, protože se ze všech mužů měli stát vojáci. Umělce a filozofy se Sparta snažila od jejich činnosti odradit“ (Binghamová et al., 2004, p. 194). „Život ve Spartě byl těžký i pro malé děti. Slabé a nemocné děti byly zabíjeny. Ve věku od sedmi do dvaceti let procházeli chlapci náročným vojenským výcvikem. Poté vstoupili do armády. V kasárnách byli až do třiceti let“ (Encyklopedie historie světa, 2001, p. 55).

Naproti tomu aténský systém lze charakterizovat uplatňováním řeckého ideálu všestranné a harmonické výchovy slučující fyzickou zdatnost s rozumovou a mravní vyspělostí, tj. kalokagathii“ (Kössl, Štumbauer & Waic, 2018, p. 15). Slovo kalokagathia pochází z řečtiny. „Kalos“ znamená krásný, slušný, vhodný, příznivý, čestný, dokonalý, chytrý, příjemný, prospěšný, šťastný. Řecké „agathos“ vyjadřuje následující ekvivalenty: dobrý, statný, mocný, zdárný, šlechtitný, urozený, řádný, zdravý, čestný (Svoboda, 1973). Výchova byla soukromá a pouze pro chlapce. Zahrnovala: gymnastiku (tzn. tělesná cvičení), základy branné výchovy, muziku (hl. výuka hry na lyru a píšťalu), zpěv, sborový tanec a gramatika (tzn. výuka čtení a psaní). Gymnastika tvořila nejméně 50 % náplně výchovy. Z této výchovy byly téměř vyloučeny dívky (Kössl, Štumbauer & Waic, 2018).

Nejslavnější ze starořeckých „sportovních“ soutěží byly Olympijské hry. První historické olympijské hry se konaly v r. 776 př. Kr. (Švec, 1996). Trvaly pět dní a konaly se každý čtvrtý rok v Olympii jak součást oslav svátků boha Dia. Jedním z nejvýznamnějších závodů byl penthátlon (pětiboj), z řeckého pente (pět) a áthlon (soutěž), který se skládal z pěti disciplín: hodů diskem a oštěpem, běhu na vzdálenost jednoho stadia (jedna délka dráhy dlouhá cca 192 m), skoku a zápasu. Existovaly tři typy zápasu: vzpřímený, pozemní a kombinace zápasu a boxu (pankration). Závodilo se i v jezdeckví a velice oblíbené byly závody vozů (Binghamová et al., 2004). „Soutěžilo se také v běhu na dvě stadia (diaulos), 7 - 24 stadia (dolichos), což přibližně odpovídá dnešním tratím na 1500 m - 5000 m“ (Prukner & Machová, 2011, p. 33-34).

„V 8. století bylo Etrusky založeno město Řím. Římská společnost a kultura byla militaristická. Základem římské armády byly pěší legie a celkem malé ale elitní jezdecké jednotky zřizované z příslušníků nejvyšších vrstev Říma“ (Kössl, Štumbauer & Waic, 2004, p. 24). Římská tělesná kultura se více podobala spartské než athénské, ale nedosáhla řecké duchovní úrovně. Obsahem vojenského výcviku byl: běh, skok, šplh, házení, lezení atd. Vojáci si zlepšovali kondici plaváním, pořádali dlouhé pochody, zápasili, házeli oštěpem, stříleli lukem, šermovali apod. Římané věnovali velkou pozornost hygieně, stavěli lázně. Původně pěstovali Římané tělesnou kulturu proto, aby byli dobrými a zdravými občany (Švec, 1996).

Od pol. 3. stol. př. n. l. se začaly konat zápasy dvojic jako zábava pro diváky, tzv. gladiátorské hry (od gladius - meč). Hry se rychle ujaly a jejich počet postupně narůstal. Ve spojení s Colosseem vznikly v 1. stol. n. l. čtyři gladiátorské školy. Gladiátoři byli cvičeni ve zbrani, pro boj s protivníkem a s dravou zvěří. Koncem 3. stol. n. l. se říše římská dostala do krize. Šířilo se nové náboženství – křesťanství a začal postupný rozpad římského státu (Kössl, Štumbauer & Waic, 2004).

V období středověku je tělesná kultura zanedbávaná. Církevní filozofie dává přednost péči o duši. Je odmítána římská tělesná kultura i vzdělanost. Církev vnímá lidské tělo jako hříšné, nahota je nemravná. Ničí se sochy, stavby, knihy. Harmonická výchova upadla v zapomnění a zůstává pouze církevní a rytířská tělesná výchova (Švec, 1996). Od sedmi let začínala u chlapců systematická výchova rytíře. Pážata se učila společenskému chování, otužovali se, učili se pohybům se zbraní apod. Základem výchovy rytíře se stalo sedm rytířských ctností: jízda na koni, střelba z luku, zápas, šerm, lov, šachy, veršování (Kössl, Štumbauer & Waic, 2004).

Hodaň (2000) dospěl k názoru, že novověká renesance tělesných cvičení souvisela s rozmachem průmyslové společnosti. Tato společnost iniciovala nutnost rozvoje člověka, upevnění jeho zdraví, fyzické zdatnosti a pracovní výkonnosti. Zdravý, výkonný člověk byl chápán jako potenciál rozvoje průmyslové společnosti. Biologický význam tělesných cvičení podporoval i intenzivní rozvoj biologických věd. S postupným vývojem společnosti, s její kultivací a humanizací začaly být pro rozvoj tělesných cvičení objevovány i další důvody: psychologické, sociální, individuálně-společenské, politické atd. Význam tělesných cvičení se rozšířil a začal být srovnáván s původními antickými, resp. olympijskými ideály. „S rozvojem psychosociální dimenze tělesných cvičení, s chápáním jejich socializačních a kultivačních funkcí, se začal objevovat i pojem tělesná kultura“ (Hodaň, 2000, p. 10).

2.6 Tělocvičná aktivita

Hodaň (1997) uvádí, že tělocvičnou aktivitou nazýváme „sumu všech skutečně realizovaných tělesných cvičení“ (p. 8). Jedná se o realizovanou aktivitu v oblasti tělocvičné motoriky a člověk s ní prosazuje prostřednictvím vlastní aktivity. Tělocvičná aktivita zahrnuje tři hlavní složky, kterými jsou: rekreace, sport a tělesná výchova.

2.7 Charakteristika vývojových období dospívání

„Být normální v období dospívání je samo o sobě nenormální. Adolescent se může během dospívání chovat nekonzistentně a nepředvídatelně, může trpět, ale terapii nepotřebuje. Jsou to spíš rodiče, kteří potřebují pomoc, aby se dokázali s dospíváním svých dětí vyrovnat.“

A. Freudová

Thorová (2015) uvádí, že adolescence (z lat. adolescens = dospívající, mladý) je několik let trvající životní období, ve kterém se z dítěte stává dospělý člověk. Počátek adolescence koresponduje s nástupem puberty, kterou signalizují specifické tělesné změny. Spouští je zvýšená produkce pohlavních hormonů, a kromě nápadných fyzických změn pokračuje i emoční, kognitivní a sociální vývoj. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je možné stanovit období dospívání v biologickém smyslu jako životní období vymezené na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání (především objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků) a vyznačenou

akcelerací růstu, na druhé straně završení plné pohlavní zralosti a dokončení tělesného růstu.

Vágnerová (2005) uvádí, že období dospívání zahrnuje dekádu života, od 10 do 20 let. V této životní etapě dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické, sociální. Mnoho změn je primárně podmíněno biologicky, avšak vždy je významně ovlivňují psychické a sociální faktory.

Dospívající jedinci vnímají dětství jako dobu, kterou je zapotřebí co nejrychleji přežít a dosáhnout svobody. Adolescenti mají sklon co nejdříve opustit dětské rysy a sociální podřízenost. Snaží se co nejrychleji získat větší práva a svobodu rozhodování. Na druhou stranu povinnosti a zodpovědnost dospělosti přijímají velmi neochotně (Vágnerová, 2012).

Steinberg (2001) uvádí, že část dospívajících neprožívá období adolescence vůbec dramaticky a majorita projde dospíváním, aniž by sociální vztahy vnímali jako napjaté. Období dospívání vnímají jako problémové spíše rodiče než děti. Podle CEA (2000) však adolescenti své rodiče v období dospívání velmi potřebují. Pro budoucí vývoj a chování dospívajícího je důležitá pozornost a výchovná pomoc v podobě povzbuzování ke školnímu úspěchu, vysvětlování hranic, učení a sdílení hodnot nebo podpora při rozhodovacím procesu. Thorová (2012) podotýká, že brzké odloučení od rodičů a zcela autonomní fungování v době adolescence má na vývoj dospívajícího spíše negativní vliv. Stattin a Kerr (2000) dospěli k závěru, že častější výskyt delikventního chování se vyskytuje u adolescentů, kteří mají vysoce kontrolující rodiče. Tito adolescenti se brání rodičovskému dozoru a informace před nimi tají. Thorová (2012) podotýká, že v případě příliš autoritativního výchovného vedení rodičů mohou být reakce na rodičovské názory vyhraněné nebo až extrémní. Dospívající je v případě pocitu bezmoci a frustrace náchylný k různým verbálním provokacím, vulgaritám až agresivitě. Borkowsky, Ramey a Bristol-Power (2002) naopak uvádějí, že kvalitní vztah rodiče se svým dítětem předurčuje dobré sociální, mentální a emoční fungování v době mladé dospělosti.

Vágnerová (2005) uvádí, že „období dospívání je účelné rozdělit na dvě fáze: raná adolescence (označována jako pubescence) a pozdní adolescence“ (p. 323).

2.7.1 Pubescence (raná adolescence)

Raná adolescence neboli pubescence zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově vymezená zhruba mezi 11.-15. rok s individuální variabilitou (Vágnerová, 2005; Langmeier a Krejčířová, 2006). Velkou změnou je především tělesné dospívání související s pohlavním dozríváním (pubertou). V návaznosti na to se mění vzhled dospívajícího, díky kterému dochází ke změně sebepojetí i chování okolí. Biologické zrání má i svoje psychosociální důsledky. Dochází ke změně způsobu myšlení (např. schopnost abstraktního myšlení) a hormonálním změnám, které podněcují změny emočního prožívání. Výkyvy emočního prožívání mohou ovlivňovat hodnocení dospívajícího. Pubescent se snaží o nezávislost na rodičích a začíná se osamostatňovat. Pro dospívajícího mají velký význam vrstevníci, se kterými se ztotožňuje, přátelství a první lásky. Pubescenti usilují o diferencování od dětí i dospělých a na tuto potřebu upozorňují prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu, zájmů, hodnot apod. (Vágnerová, 2012).

Významným sociálním předělem je ukončení povinné školní docházky většinou v 15 letech a specializace dalšího profesní směřování k budoucímu sociálnímu postavení. Změny související s dospíváním vedou ke ztrátě starých jistot a podněcují potřebu nové stabilizace. V období dětství uspokojovala potřebu jistoty závislost na rodině. Charakter této vazby potřebuje dospívající změnit, jelikož tato dětinská forma, kdy rodiče dítě ochraňují a rozhodují za něho, by dalšímu osobnostnímu rozvoji bránila. Po dosažení žádoucí vývojové úrovně je třeba větší svoboda v rozhodování o sobě samém. S tím koresponduje snižování pocitu jistoty, který vyplýval ze závislosti na rodině. Autonomii v pubescenci umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí (Vágnerová, 2005). Nové kompetence musejí pubescenti vyjednat s rodiči, často i přes jejich nesouhlas a odpor, což vyústí ke konfliktům a porušování daných pravidel (Thorová, 2015).

2.7.2 Pozdní adolescence

Pozdní adolescence zahrnuje podle Vágnerové (2005) dalších pět let života. Je časově vymezená zhruba mezi 15.-20. rok s určitou individuální variabilitou v oblasti psychické a sociální. Počátek pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním. Je to doba, ve které většinou dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Dochází také ke komplexnější psychosociální proměně, mění se osobnost jedince a jeho

společenská pozice. Významný sociální přelom je ukončení profesní přípravy s následným nástupem do zaměstnání nebo pokračování v dalším studiu. Ekonomická nezávislost je v našich sociokulturních podmínkách chápána jako jeden z důkazů dospělosti. Rozvíjejí se partnerské vztahy. V 18 letech života dosahuje adolescent z právního hlediska plnoletosti. Tento věk však zároveň funguje jako sociální mezník dospělosti. Podle práva získává 18letý jedinec svobodu pro své rozhodování, může uzavřít manželství a je plně zodpovědný za své konání (Vágnerová, 2005).

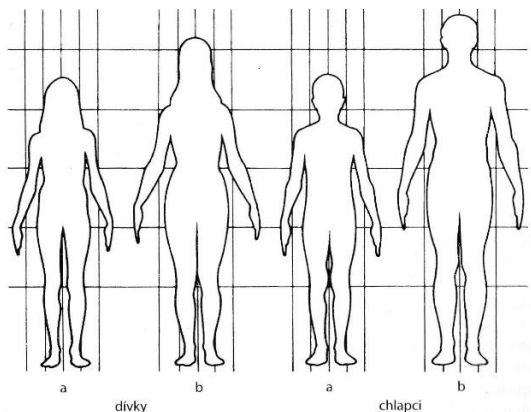
Podle Eriksona (2002) je pozdní adolescence orientována na hledání a rozvoj vlastní identity. Projevuje se úsilím o sebepoznání v rámci kolektivu vrstevníků, který dává možnost sebevymezení, ale také prostřednictvím experimentace s partnerstvím. Thorová (2015) vystihuje osobní identitu jako hluboký pocit vlastní totožnosti („kdo jsem, kam směřuji a proč jsem na světě“) a formování vztahu k okolnímu světu, který adolescent vyjadřuje svým světonázorem a životním stylem. Dále uvádí, že vytvoření identity je primárním úkolem adolescence. Umožní odpoutání dospívajícího od rodičů a dosažení autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě. Vágnerová (2012) podotýká, že významnou změnou je vědomí možnosti řídit svůj život. Adolescent usiluje o změnu a snaží se ji prosadit. Pozdní adolescence je charakterizována jako období volnosti, ve kterém má jedinec dostatek svobody, ale minimální zodpovědnost. Smyslem pozdní adolescence je dát jedinci čas a možnost porozumět sám sobě a zvolit si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnit se ve všech oblastech.

2.7.3 Fyzické změny

Puberta je dobou prudkých tělesných změn. Období pubescence znamená významný biologický mezník, neboť dítě se mění v dospělého člověka schopného reprodukce. Období počátku dospívání je omezená geneticky a projevuje se viditelnými i pocíťovanými důsledky, jako je: růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů a sexuální prožitky. Proměna dětského těla je doprovázena změnou chování lidí vůči pubescentovi. Je to dáno tím, že zevnějšek je první informací, kterou člověk při kontaktu získává. Sociální reakce na tělesné změny ovlivňují sebepojetí dospívajícího, a jestliže jsou spíše negativní, zvýší se jeho nejistota a zhorší sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Významný je rychlý pubertální růst, tzv. spurt, kdy dospívající naroste o 20 % celkové výšky (zhruba 9-14 cm za rok). Růst jde ruku v ruce se zhoršením motorické koordinace a snadnou unavitelností. Díky rozvoji svalů především u chlapců se zvyšují

silové schopnosti. Růst končí zhruba v 15 letech u dívek a u chlapců v 17-18 letech (Thorová, 2015). Tělesný růst není rovnoměrný. Horní a dolní končetiny rostou v počátcích dospívání rychleji, tzn., že dochází k disharmonii postavy. Říká se, že dítě je „samá ruka a samá noha“ a působí dojmem tělesné nevyváženosti a pohybové neobratnosti. U dívek dochází k zaoblování postavy (Langmeier & Krejčířová, 2006).



Obrázek 2. Změna tělesných proporcí u dívek a chlapců: a) před nástupem puberty b) po ukončení pubertálních změn (Langmeier & Krejčířová, 2006, p. 144).

S počátkem puberty korespondují hormonální změny. Santrock (2012) uvádí, že ke změnám hormonální činnosti dochází již 2-3 roky před prvními viditelnými tělesnými změnami. Mohou se projevit méně nápadnou změnou v prožívání a chování.

Růst regulují růstový hormon (IGF) i pohlavní hormony, které jsou rovněž zodpovědné za pohlavní zrání, tzn., že dochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků. V důsledku hormonálních změn se zvyšuje činnost mazových žláz. Kožní onemocnění nazývané akné potká kolem 85 % adolescentů. Způsobuje jej ucpaní vývodů mazových žlázek následované zánětem. Běžná je rovněž zvýšená potivost (Thorová, 2015).

Dívky průměrně dospívají dříve než chlapci. První známkou nástupu puberty u dívek je vývoj prsů (telarché). Kolem 11. roku bývají zjevné první známky pubického ochlupení (pubarché). Po objevení prvních známek dospívání se začíná zrychlovat růst, přičemž maximálních hodnot dosahuje kolem 12. roku. Axiální ochlupení se objevuje zhruba v 11.-13. roce. Významným kritériem pro začátek menstruace je množství tělesného tuku. V západních zemích dívky poprvé menstruuji průměrně ve 13 letech (Thorová, 2015).

Počátek puberty u chlapců se začíná projevovat mezi 11.-12. rokem zvětšením objemu varlat. Pubické ochlupení se začíná objevovat po 12. roce. Dochází také k první ejakulaci, a to průměrně kolem 14. roku. Dochází k růstu hrtanových chrupavek, především chrupavky štítné a mění se rozměr hlasivkové štěrbiny. Důsledkem jsou změny zbarvení a hloubka hlasu, kterým se říká mutace hlasu a dochází k nim kolem 14. roku. Ve stejném období se objevuje axiální ochlupení. S ustálením hlubšího hlasu se zpomaluje růst. V 15-17 letech většinou začínají růst vousy. Růst varlat a penisu bývá individuální. Někteří chlapci mají genitály vyvinuté již ve 13 letech, u jiných dojde k proměně až v 15 letech (Thorová, 2015).

Vágnerová (2012) uvádí, že adolescent porovnává své tělo s fyzickými vlastnostmi vrstevníků i určitým ideálem. Jestliže odpovídá fyzická kvalita ideálu, slouží jako podpora sebevědomí, vyvolává pocity jistoty a pomáhá dosáhnout prestiže. Dospívající, jehož fyzická atraktivita neodpovídá normě, bude pociťovat nespravedlnost, zklamání nebo úzkost, to ve chvílích, kdy má zevnějšek určitý význam. Adolescent se musí líbit druhým i sobě, aby se ujistil o svých hodnotách. Dokáže plánovitě pracovat na získání fyzických kvalit: cvičí, posiluje, dodržuje zdravou stravu apod. Menší atraktivita může paradoxně znamenat výhodu, neboť se stane iniciativou pro další osobnostní rozvoj. Významnou kompetencí je fyzická síla, která podporuje sebejistotu (Vágnerová, 2012).

2.7.4 Zrání mozku a psychický vývoj

Souběžně s biologickým zráním probíhá mnoho důležitých a výrazných psychických změn v důsledku dozrávání mozku. V průběhu adolescence dochází k zefektivnění neurálního propojení, což umožňuje rychlejší zpracování informací. Mění se také produkce neurotransmiterů a zvyšuje se hladina dopaminu v prefrontální kůře a limbickém systému. Postupně také dozrává prefrontální mozková kůra, která se považuje za centrum rozhodování a má významný vliv na uvažování i chování adolescentů, které rovněž ovlivňuje dozrávající limbický systém. Limbický systém je centrem emočního prožívání, proto u dospívajících narůstá tendence reagovat emocionálně (Vágnerová, 2012).

Psychické změny se vyznačují ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, emoční labilitou a současně nástupem vyspělého způsobu myšlení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Myšlení vyspívá a adolescent je schopen abstraktních závěrů. Uvědomuje si, že jiní lidé nemohou

ovládat a kontrolovat jeho mentální aktivitu. Myšlení se proměňuje a stává se pružnější, komplexnější a systematictější. Ve střední adolescenci již dítě dokáže uvažovat vědeckým způsobem. Adolescenti rozumí relativnosti. U adolescenta se rovněž vyvíjí morální myšlení. Pro adolescenty je charakteristická „intenzivní emotivita, emoční labilita, snížená sebekontrola a zvýšená náchylnost k rizikovému chování a psychopatologickým procesům“ (Thorová, 2015, p. 430). V období puberty dozrávají mozkové oblasti a okruhy, které mají vliv na motivaci a umožňují člověku prožívat jídlo, sex, lásku, peníze, drogy jako velice příjemné (Volkow, Fowler & Wang, 2004). Pomalu se vyvíjející regulační dovednosti v kombinaci s intenzivními emocemi jsou důvodem, proč je psychika dospívajících zranitelnější a náchylnější k patopsychologii (Thorová, 2015).

2.8 Gramotnost

Před definováním pojmu pohybová gramotnost je třeba vymežit termín gramotnost, jehož význam se v průběhu historického vývoje měnil.

Pojem gramotnost bývá v obecném pojetí chápán jako schopnost číst a psát (Svobodová, 2012; Rabušicová, 2002). Někteří autoři (např. Doležalová, 2005) rozšiřují obsah gramotnosti ze způsobilosti číst a psát také na schopnost počítat.

Metelková-Svobodová (2012) uvádí, že v dnešní době pozorujeme snahu jednotlivých oborů pojmenovat i popsat gramotnost vlastními prostředky. Gramotnosti je přisuzován specifický obsah a oborově se stává diferencovanou. Výsledkem je vznik nových pojmů – gramotnosti s různými přívlasky, např. matematická, přírodovědecká či čtenářská.

Je potřeba chápat skutečnost, že obsah pojmu gramotnost se s vývojem společnosti posouvá do zcela odlišných souvislostí. Podle Metelkové-Svobodové (2012) je „vnímání gramotnosti jako ovládnutí trivia dnes již neaktuální a překonané. Zcela nezbytně ji musíme považovat za důležitý předpoklad celoživotního učení a za lidskou dovednost vyžadovanou společností“ (p. 13).

Podle Průchy (2009) znamená pojem gramotnost „schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“ (p. 223). Doležalová (2005) dodává i další účel osvojených druhů komunikace, kterým je „začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti“ (p. 14).

„Gramotnost (myšleno schopnost číst, psát a počítat) je základem pro všechny úrovně vzdělávání, a to prostřednictvím všech dostupných prostředků. Gramotný člověk také znamená kultivovaný nebo vzdělaný jedinec v daném oboru“ (Vašíčková, 2016, p. 17). V dnešní době je gramotnost vnímána jako podmínka svobodného a nemanipulovaného života, který umožňuje sociální účast jednotlivce na dění ve společnosti, je stěžejní podmínkou prospívání v osobním životě a v návaznosti na to i prospívání celé společnosti (Rabušicová, 2002).

2.9 Pohybová gramotnost

Čechovská, Chrudimský, Novotná a Vindušková (2011) uvádí, že pojem pohybová gramotnost (physical literacy) se již dlouhou dobu používá ve Velké Británii v rámci profese učitelů tělesné výchovy. Vašíčková (2016) dodává, že termín pohybová gramotnost poprvé uvedla britská filozofka, učitelka TV a profesorka Margaret Whitehead v roce 2001. „Problematika pohybové gramotnosti je v České republice prozatím nepříliš probádaná a objasněná“ (Vašíčková, 2016, p. 7). Široké veřejnosti je známá např. gramotnost čtenářská, matematická nebo počítačová. Na tyto a další druhy gramotnosti je v současném vzdělávacím systému kladen největší důraz (Výzkumný ústav pedagogický, 2010). Pojem pohybová gramotnost se však ve výčtu gramotností prozatím neobjevuje, přesto že je neméně důležitý.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, gramotnost v obecném pojetí je běžně dávána do souvislosti s dovedností číst a psát, což neznámá pouze schopnost rozpoznat jednotlivá písmena. Klíčové je rovněž rozeznat je v jednotlivých slovech, identifikovat slova významově, umísťovat je do vět a ve finále i do souvislého textu. Gramotný člověk čtený i psaný text chápe a může ho interpretovat. Pojem pohybová gramotnost evidentně sleduje obdobu s předchozí charakteristikou obecné gramotnosti. Tuto obdobu chápeme tak, že pohybově gramotný člověk nebude mít pouze mechanicky osvojené dílčí pohybové dovednosti, ale bude je umět účinně využívat k individuálně preferovanému cíli. Pohybově gramotný člověk bude za pomoci odborníků vnímat účinky určitého pohybu, určité intenzity a délky trvání. Bude znát benefity pohybu a svoji pohybovou gramotnost bude využívat k aktivnímu životnímu stylu. Pohybová gramotnost určité kvality by měla být životním cílem v rámci vzdělávání (Čechovská et al., 2011).

Vašíčková (2016) uvádí, že pohybová gramotnost velice blízce souvisí s procesem zdělávání a pohybovou aktivitou:

1. Vzdělání v pohybových aktivitách

Již malé děti se v kojeneckém věku učí jednoduchým pohybům, kterými jsou: zvedání hlavičky, „pasení koníků“, přetáčení vleže, krůčky, chůze, běh. V pozdějším věku se děti učí pohybům a pohybovým dovednostem záměrně a vědomě prostřednictvím uvědomělé činnosti, učí se např. jezdit na kole nebo koloběžce, lyžovat nebo bruslit. Tyto pohybové aktivity si dané dítě nebo jeho rodič vybírá. Úroveň pohybových dovedností u každého jedince liší, neboť ne každý umí např. jezdit na kole nebo lyžovat. Vzdělávání v pohybových aktivitách se od mladšího školního věku stává součástí školní tělesné výchovy, individuálního pohybového režimu, volnočasových aktivit nebo sportovních tréninků.

2. Vzdělávání o pohybových aktivitách

V tělesné výchově by se žáci měli učit o benefitech, významu a využití pohybové aktivity ve svém životě, dále by měli získávat informace o sportovních disciplínách, pravidlech, historii, olympijském hnutí, důležitosti pohybové zdatnosti, pohybovém režimu, první pomoci při úrazech atd. podle rámcových vzdělávacích programů.

3. Vzdělávání prostřednictvím pohybových aktivit

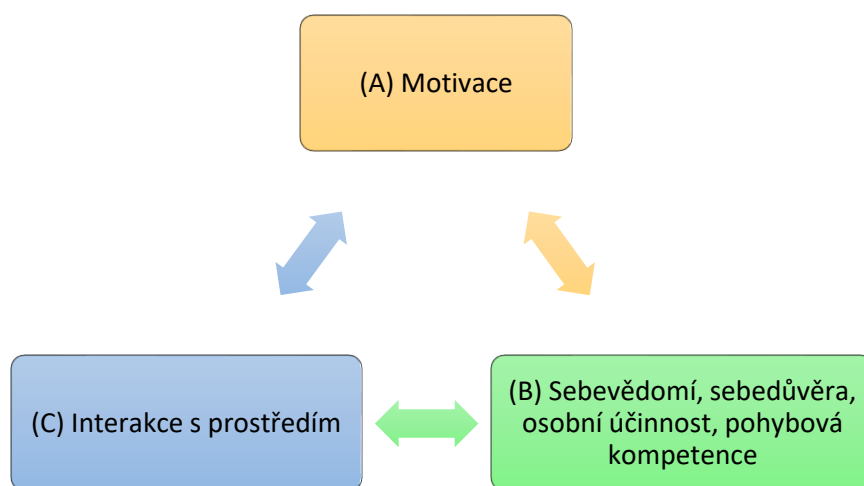
Díky pohybovým aktivitám v tělesné výchově se žáci učí spolupráci, komunikaci nejen v týmu, osvojují si základy pravidel i „fair play“, které se následně promítají do společenského života. Žáci se učí respektu vůči druhým lidem, poznávat jejich schopnosti a dovednosti či je podporovat. Děti se učí správné hygieně a pravidlům, které vyžaduje pravidelná pohybová zátěž a výkon. V neposlední řadě se mládež učí prostřednictvím pohybové aktivity o svalové disbalanci, kompenzaci jednostranného zatížení i o bezpečnosti při pohybové aktivitě.

Whiteheadová (2010) definuje pohybovou gramotnost (physical literacy) jako připravenost k pohybu a zároveň úroveň zvládnutí pohybových dovedností. Stafford a Balyi (2005) uvádějí, že pohybová gramotnost je vědomé ovládnutí pohybů vlastního těla, které člověku poskytuje radost, uspokojení, vědomosti, naplňuje jeho biologické potřeby a přispívá ke kvalitě života a ke zdravému životnímu stylu. Podle Vašíčkové (2016) je pohybová gramotnost „koncept, který popisuje celoživotní kvalitativní úroveň člověka; jde o schopnost a snahu založenou na motivaci uplatňovat pohybové dovednosti, schopnosti a vědomosti prakticky prostřednictvím tělesné zdatnosti jedince,

jež vyústí v pohybové chování přispívající ke zdravému životnímu stylu a aplikované do každodenního režimu“ (p. 36). Zjednodušeně definuje Vašíčková (2016) pohybovou gramotnost jako schopnost, důvěru a touhu být pohybově aktivní po celý život.

2.9.1 Atributy pohybové gramotnosti a vztahy mezi nimi

Whitehead (2010) uvádí, že pohybovou gramotnost jedince ovlivňují následující atributy:



Obrázek 3. Klíčové atributy pohybové gramotnosti jedince a vztahy mezi nimi (upraveno dle Vašíčkové, 2016)

Pokud bude mít člověk motivaci (A) k pohybovým aktivitám a bude je provádět, pak se bude zvyšovat jeho sebevědomí (self-confidence), sebedůvěra (self-reliance), vnímaná osobní účinnost či zdatnost (self-efficacy) a zároveň i pohybová kompetence (B), tzn. zlepšování vlastních pohybových dovedností. S nárůstem sebedůvěry (self-reliance) (B) je pak zpětně ovlivňována vlastní motivace (A). Pokud má člověk zvládnuté určité pohybové dovednosti a sebedůvěru je využívat (B), pak je bude využívat v rozmanitém prostředí (C), které sebou přináší různé výzvy, a tím se bude opět zvyšovat jeho sebedůvěra a pohybová kompetence (B). Úspěch při uplatňování se v různém prostředí (C) může zase zvyšovat motivaci (A). Motivace může zároveň podporovat jedince ke zkoušení a objevování užitečnosti pohybu v různých prostředích (C).

2.9.1.1 *Motivace*

„Motivace účastnit se pohybové aktivity patří mezi základní atributy toho být pohybově gramotný. Pohybově gramotný jedinec má zpravidla pozitivní vztah ke své vlastní ztělesněné dimenzi, důvěru ve své fyzické schopnosti, provádí každodenní úkoly jednoduše a většinou se účastní PA s jistotou a předpokladem, že to bude pozitivní a uspokojující zkušenost“ (Vašíčková, 2016, p. 19).

Podle Čápa (1997) je motivace „souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal“ (p. 84).

Vašíčková (2016) dospěla k názoru, že:

Motivace je vnímána jako „pohon“, ochota a nadšení účastnit se příslušné činnosti. Jádrem pohybové gramotnosti je touha být aktivní, vytrvat v činnosti, zlepšit si své pohybové dovednosti, rozvíjet schopnosti a také vyzkoušet nové PA.

Hlavním důvodem, proč se lidé nezapojují do PA, je nedostatek motivace. Může nastat situace, kdy předchozí zkušenosti, zejména školní TV, vedly k rozvoji pohybových dovedností, ale tyto zkušenosti nevyústily v touhu či zájem jedince pokračovat v dané PA. Jedním z důvodů může být předchozí negativní zkušenost, která odrazuje jedince od pokračování v účasti na PA. Minulá zkušenost např. neposkytla jedinci dostatečné uspokojení, protože jedinec nezažíval úspěch. V horším případě byl vystaven ponížení, kritice a výsměchu od okolí, např. od rodičů, učitelů či kamarádů. To mohlo „narušit“ jeho sebedůvěru. Motivace v podstatě vzniká z důvěry v sebe sama a ze sebeúcty získané prostřednictvím zkušeností. (p. 22)

Dobry (2006) uvádí, že motivace je významným prvkem zvýšení zájmu o určitou činnost. Vychází ze základních potřeb jednotlivce, jejichž uspokojení je motorem činnosti. Jedná se o potřebu:

- poznání (poznávat nové věci)
- činnosti (člověk potřebuje něco dělat)
- sociálního styku (člověk potřebuje společenství lidí)
- výkonu a sociálního uznání (člověk potřebuje získat postavení ve společnosti)
- vytváření cíle (potřeba smysluplnosti dané činnosti)

Tradiční členění motivace rozlišuje tzv. vnější a vnitřní motivaci. Vnitřní motivací se myslí motivy související přímo s nějakou činností, např. radost z činnosti, líbí se mi to, mám danou činnost rád. Vnější motivací rozumíme motivy zprostředkované, tzn.: odměna, trest, pochvala, prestiž, perspektiva dosažení osobní hodnoty (Dobry, 2006).

Patrick, Ryan a Kaplan (2007) uvádějí podobné členění, avšak aplikované čistě na učební proces. Motivy ke školní práci člení na:

1. zaměřené na zvládnutí úkolu
2. zaměřené na podání výkonu

Ames (1992) uvádí, že žáci, kteří jsou orientovaní na zvládnutí úkolu, se snaží svoji práci pochopit a zdokonalit se v ní. Jejich motivace vychází zevnitř, věnují pozornost celému procesu učení, dávají najevo zájem o další rozvoj schopností a dovedností. Motivace zaměřená na zvládnutí úkolu přispívá k všeobecnému sebepojetí a posiluje pocit sounáležitosti se skupinou. Naopak že žáci zaměření na podání výkonu se koncentrují hlavně na vnější prezentaci své práce. V jejich případě je cílem udržení dobrého sebe-obrazu před vnějšími pozorovateli. Důležitou úlohu zaujímá vědomí, že druzí si všimnou jejich úspěchu. V tomto případě mají žáci větší sklon porovnávat se a soutěžit s druhými o lepší výsledek, který je pro ně zásadnější než samotné učení.

Jelínek (2018) uvádí, že nejlepší výsledky v dějinách lidstva nepocházejí z motivace, ale ze seberealizace, z emoční vazby. Rybáře taky nikdo nemusí motivovat, aby v neděli ve 4 hodiny ráno vstal a šel chytat ryby. Jednoduše tam jde rád, má k dané činnosti silnou emoční vazbu. Nejsilnější energií do činnosti je emoce neboli touha, nadšení, vášně, a tu motivací nezískáte.

Jelínek a Jetmarová (2017) uvádějí, že:

Když si představíme nejrůznější činnosti, je jasné, že něco úplně jiného je dělat je proto, že mě baví, či že jsem do té či oné věci „blázen“, než když to dělám pouze pod tíhou slova „musíš“, protože jde o „nutnost“ nebo „povinnost“. Správně cítíme, že emoční vazba k činnosti, její síla, je předstíní seberealizace každého člověka. Že se v oné činnosti sami realizujeme, vnímáme jako propojení toho, že má pro nás nejen logický smysl, ale také má navíc jakousi emoční atraktivnost, která v nás vzbuzuje nadšení a vášně. Tato symbióza může vést k naplnění, k prožitku pocitu flow. Vnímáme to jako určitou rovnováhu mezi ratiem a emocemi, chcete-li mezi egem a duší. (p. 128)

Jelínek a Jetmarová (2017) uvádí, že tato rovnováha je při výuce dětí velmi důležitá. Informace podávané ve vyučovací jednotce by proto měly být racionálně uchopitelné (tzn., aby dítě pochopilo, co se danou informací myslí nebo co po něm chceme) a emočně atraktivní.

Ames (1992) uvádí tři klíčové kompetence, které mohou ovlivnit motivaci studentů:

1. Úkoly, které jsou různorodé, variabilní a mající význam, který je studentům vysvětlen. Motivace studentů navíc stoupá, pokud je látka prezentována v širším kontextu a jsou aktivováni k hledání řešení a poznávají souvislosti se svým životem.
2. Hodnocení učiteli hraje taktéž zásadní roli. Jestliže studenti vědí, že jsou úkoly orientovány na vítězství, je podpořena motivace k podání výkonu. Pokud je však upřednostněn individuální pokrok, zdokonalení se a snaha, potom vede motivace ke kompletnímu osvojení a pochopení konkrétní problematiky.
3. Edukační styl učitelů zastupuje třetí klíčovou kompetenci, která hraje významnou roli z hlediska podpory autonomie studentů nebo v opačném případě nekompromisní kontroly.

Na motivaci žáka působí i vnímaná náročnost zadaného úkolu a jeho přesvědčení, že dokáže úkol zvládnout, přičemž příliš složité nebo příliš jednoduché úkoly motivaci většinou snižují (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000).

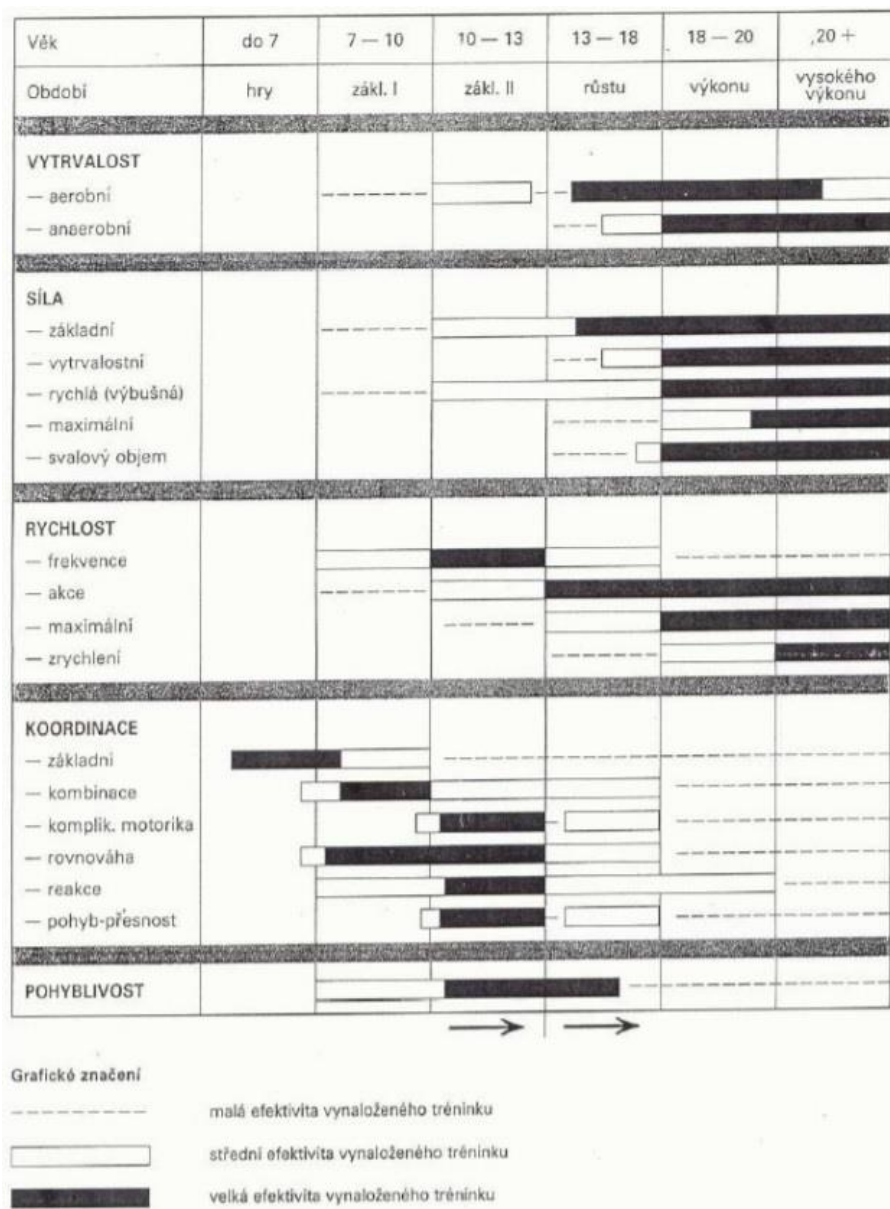
Podle Larsona (2006) potřebují dospívající ke své práci učitele, kteří je dokážou podpořit v jejich aktivitách a zvládnou v nich probudit zdroje vnitřní motivace. Pokud učitelé a trenéři vedou činnost příliš striktně, jejich zájem upadá. Pokud se ovšem všechna aktivita nechá pouze v režii adolescentů, vzniká nebezpečí, že dojde k dezorganizaci a žáci opět ztratí motivaci k práci.

Podle Wentzela (1997) souvisí zájem studentů uspět v daném předmětu s kvalitou vztahu mezi učitelem a žáky. Edukačním stylem, který rozvíjí motivaci žáků, je pozitivní emocionální vztah a jasně dané požadavky.

V neposlední řadě má na motivaci žáků vliv motivace učitelů k vlastní pedagogické práci. Míra motivace učitele má vliv na každodenní interakce se studenty. Žáci moc dobře rozpoznají zaujetí učitele pro práci, která následně ovlivní i jejich vlastní (Ames, 1992).

2.9.1.2 Pohybová kompetence

Pohybovou kompetencí se rozumí soubor pohybových schopností a dovedností, kterými člověk disponuje, s cílem pohybovat se ekonomicky a s důvěrou v rozmanitých pohybových situacích. Tzn., že pohybová kompetence zahrnuje souhrn pohybových dovedností, které jsou založené na pohybových schopnostech jedince (Bell, 1997).



Obrázek 4. Senzitivní období pro rozvoj určité pohybové schopnosti (Perič, 2008).

Vašíčková (2016) uvádí, že pohybová kompetence je předpokladem člověka být pohybově gramotný a rozvíjí se postupným osvojováním si pohybu od narození (jednoduchý pohybový „rejstřík“ malého dítěte) přes rozvoj specifických pohybových

dovedností, které jsou charakteristické pro konkrétní specifické prostředí (zapojení konkrétních pohybů do složité herní činnosti, kterou je např. házená).

Pohybové kompetence jsou pro všechny společné, avšak jejich rozvoj bude podmíněn kulturou, ve které člověk žije. Pohybová gramotnost by měla být založena na:

- pohybovém rejstříku malého dítěte
- rozvoji všech pohybových schopností
- přenesení těchto pohybových schopností do co největšího rozsahu obecných pohybových dovedností vzhledem ke kultuře dané společnosti

Whitehead (2010) uvádí, že na uvedené pohybové průpravě může následně jedinec „stavět“ osvojování složitějších, specifických pohybových dovedností. Tento základ dovolí člověku, aby využil svých silných stránek a vybral si PA, která ho nejvíce uspokojuje a vyhovuje jeho zájmům. Osobní zájmy nezůstávají celý život stejné, nýbrž se s věkem mění, stejně jako tělesný potenciál. Díky dobrému pohybovému základu může člověk využít dřívějších pohybových zkušeností a nalézt uspokojení v jiné PA. Z toho plyne, že při plánování vyučovacích jednotek pro děti by měla být nabídka PA co nejširší a nejvšestrannější, aby mohl jedinec dosáhnout určité úrovně pohybové kompetence a v budoucnu z ní čerpat. Široký základ pohybové kompetence je dobrým předpokladem vysoké úrovně pohybové gramotnosti.

2.9.1.3 Interakce s prostředím

„Pohybově gramotný jedinec by měl umět využívat svých pohybových schopností a dovedností v interakci s různým prostředím tak, aby se sám rozvíjel. Čím bohatší bude jeho pohybová kompetence, tím lépe bude schopen reagovat na konkrétní pohybové potřeby v konkrétním prostředí“ (Vašíčková, 2016, p. 26).

Tabulka 1

Kategorizace prostředí s příklady z každodenního života a pohybových aktivit (upraveno podle Vašíčková, 2016).

Přírozené prostředí	Příklady z každodenního života	Příklady z prostředí pohybových aktivit
Prostředí, kde působí jen gravitační síla	Chůze, běh	Tanec, gymnastika, bojová umění, šplhání
Prostředí s gravitační silou a rozdílným povrchem či	Chůze na kluzkém povrchu, v silném větru,	Bruslení, plavání, orientační běh

počasím		brodění se vodou	
Prostředí umístěnými objekty	s pevně	Umývání oken, lezení na stromy	Gymnastika, horolezectví, parkur, slalomové lyžování
Prostředí s těžkými, ale pohyblivými předměty		Stěhování nábytku	Vzpírání
Prostředí s přenosnými objekty		Nesení tácu nebo kufru, chytání padajícího talíře	Vrh koulí, přehazovaná, chytání v softbale
Prostředí které vyžadují zručnost	s instrumenty,	Hraní na hudební nástroj, psaní perem, řízení auta	Šipky, žonglování
Prostředí, které vyžaduje práci rameny		Řízení orchestru, sekání dřeva	Cvičení se stuhou v rytmické gymnastice
Prostředí, které vyžaduje práci paží ve vztahu k statickému objektu		Plácnutí mouchy, krájení chleba	Golf, kulečnick
Prostředí, které zahrnuje použití nástroje na létající objekt		Střelba na bažanta	Hokej, tenis, odpal v baseballu, střílení na holuby
Prostředí s osobami pouze s gravitační silou		Projetí zaplněné a složité dopravní křižovatky	Skupinové tance
Neustále se měnící prostředí s osobami, nástrojem a /nebo přenosným objektem		Aktivní transport v provozu	Basketbal, hokej, lakros, šerm
Nepředvídatelné prostředí, často s dalšími osobami		Opuštění zaplněné budovy v případě požáru	Plachtění, jeskyňáření

Pohybově gramotný jedinec vnímá prostředí všemi smysly a díky tomu je schopen vyhodnotit všechny podstatné informace. Po vyhodnocení informací jedinec intuitivně ví, jak se má pohybovat vzhledem ke konkrétnímu prostředí. Dané prostředí poskytuje jedinci množství výzev a příležitostí, kterým pohybově gramotný člověk rozumí a vzbuzují v něm vhodnou pohybovou odezvu na základě předešlých zkušeností (Vašíčková, 2016).

Tzv. schopnost „číst“ prostředí je předpokladem vhodně reagovat za daných okolností s určitou představivostí, sebedůvěrou a inteligencí, které se říká kinestetická inteligence (Killingbeck, Bowler, Golding & Sammon, 2007).

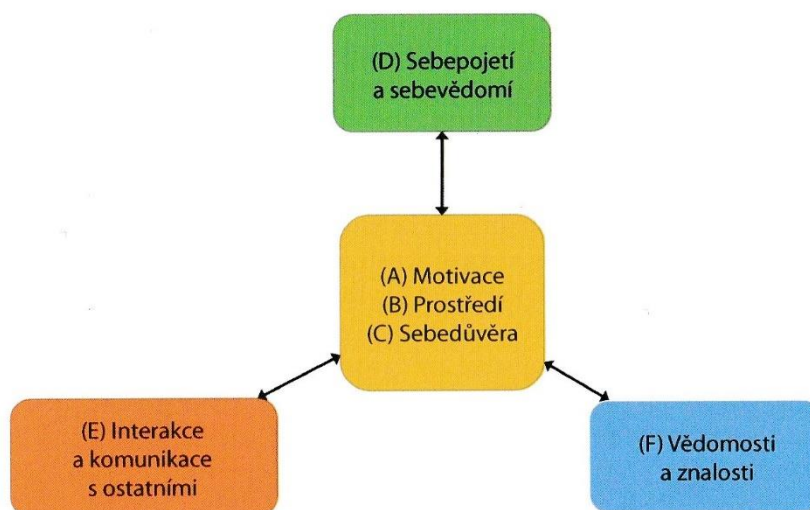
Člověk, který dokáže „číst“ herní prostředí by měl umět:

- reagovat na pozici míče, soupeře, vlastních hráče

- předvídat možné herní situace vyplývající ze hry a strategie vlastní i protihráčů
- prostorové vidění
- rychle zpracovat informace a reagovat podle potřeb

Pro takové počínání musí mít jedinec dostatečnou zásobu možných herních variací, které je schopen se sebejistotou využít (Vašíčková, 2016).

Klíčové atributy ovlivňují a rozvíjejí ještě další tři atributy, mezi které patří: sebepojetí a sebevědomí (D), interakce a komunikace s ostatními (E), vědomosti a znalosti (F). Jestliže bude mít jedinec pozitivní zkušenost při provádění PA, potom může kladně prožívat i sám sebe a zvyšovat svoje sebevědomí (D). Povědomí o vlastní fyzické dimenzi spolu se sebevědomím (D) může podporovat sebevyjádření jedince jeho komunikaci s ostatními (E). Účastí jedince na PA bude zároveň získávat vědomosti a znalosti (F). Podle obrázku zde existuje vzájemný vztah a tyto tři atributy mohou mít pozitivní vliv na motivaci, sebevědomí a pohybovou kompetenci a plynulou interakci s prostředím. Např. zvýší-li se sebepojetí, promítne se to do zvýšené vnitřní motivace a ochoty akceptovat výzvy (Vašíčková, 2016).



Obrázek 5. Další atributy, které ovlivňují pohybovou gramotnost jedince

2.9.1.4 Sebevědomí, sebepojetí a sebedůvěra

„Sebevědomí, sebepojetí, sebedůvěra, vnímání vlastní účinnosti, sebeobraz, vnímání sebe sama, sebepřijetí, sebeúcta, sebehodnota. Všechna tato slova se vztahují k aspektům vnímání sebe sama, k tomu, jak o sobě smýšlíme, jakou sebehodnotu si přisuzujeme. Význam každého z pojmů se mírně liší“ (Fennell, 2014, p. 12).

Fennell (2014) uvádí, že pojem sebevědomí (self-confidence) se vztahuje k našemu celkovému mínění o sobě, vyjadřuje, jak se hodnotíme a jakou hodnotu si přisuzujeme. Podle Orla, Obereignerů a Mentela (2016) můžeme sebevědomí (self-confidence) definovat jako:

- vědomí vlastní ceny, kvality a schopností, sebedůvěru a víru v úspěšnost budoucích výkonů
- přesvědčení o správném jednání
- nepřítomnost ostychu, nejistoty, rozpaků a sebedoceňování provázenou klidnou vírou v sebe sama

Pohybová gramotnost je důležitým konceptem v rozvoji sebevědomí. Pokud bude člověk pohybově gramotný, bude připraven zvládat pohybové výzvy z okolí. Díky náročným pozitivním zkušenostem s pohybem může vzrůstat sebevědomí a sebepotvrzení jedince. Platí, že pohybově gramotní jedinci většinou řídí svoji ztělesněnou dimenzi s jistotou a sebevědomím, protože se cítí být pohybově kompetentní. Takový lidé jsou schopni „číst“ obtíže okolního prostředí a snáze předvídat, jaký pohyb je vhodný, účinný a potřebný pro konkrétní podmínky (např. vodní prostředí, jako je potok, řeka, jez, moře, vyžaduje jiné pohybové chování) (Vašíčková, 2016). Zdravé sebevědomí je součástí psychologické životní pohody (well-being) a jde ruku v ruce s emocionální stabilitou, která je základem pro rozvoj a učení se. Nízké sebevědomí může vyústit v depresivní nálady, deprese, nestabilitu, smutek nebo jiné negativní mentální stavy. Zvyšování sebevědomí je cílem mnohých podpůrných terapeutických a edukačních programů (Burgess, Grogan & Burwitz, 2006). Vývoj sebevědomí je proces komplexní povahy – závisí na činitelích sociálních, psychických i tělesných, respektive neuroanatomických (Cakirpaloglu, 2009). Vlastní sebehodnocení a sebevědomí vychází z hodnocení, které dítě přijímá ze svého okolí. Je spojeno s pozitivním nebo negativním emočním prožitkem. Sebehodnocení a sebevědomí má následně velký vliv na psychiku, výkon i výkonnost člověka – tvoří

regulační prvek psychiky a spoluvytváří základní předpoklady úspěšnosti jedince. V individuálním sebevědomí se odráží poměr sebedůvěry a ambicí daného jedince. Míra sebevědomí je u každého jiná, přičemž lidé s nízkým i vysokým sebevědomím mohou mít v budoucnu potíže s volbou a dosahováním cíle (Urbanovská & Škobrtal, 2012). Školní hodnocení žáky často znepokojuje, zúzkostňuje a snižuje jejich sebevědomí. Škola má nesporný vliv na sebevědomí dítěte. Určité situace žákovu představu o sobě snižují více než ostatní. Jsou to: příliš obtížné úkoly, výchovné vedení se záporným emočním vztahem, zesměšňování, tresty nebo nespravedlivé hodnocení (Sedláčková, 2009).

Stejně jako u mnoha jiných pojmů i v případě sebepojetí (self-concept) existuje celá řada definic, ze kterých vyplývá společná podstata pojmu: Jedná se o souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém (Blatný et al., 2010). Psychologický slovník uvádí, že sebepojetí je hlavně představa o sobě, tzn. jak jedinec vidí sám sebe (Hartl & Hartlová, 2000). Podle Čápa a Mareše (2001) je sebepojetí i sebehodnocení komplexního charakteru a závisejí na řadě aspektů – osobnosti člověka, úspěších a nezdarech, názorech a hodnocení druhých, psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, širších sociálních vlivech, způsobu a průběhu života konkrétního člověka.

Podle Vymětala (2003) je neoddelitelnou součástí sebepojetí představa a hodnocení vlastního tělesného schématu, které obsahuje dimenzi hodnocení „jaký/á jsem pro sebe“ a „jaký/á jsem pro druhé“. Z toho vyplývá, že problémy související se sebehodnocením se mohou objevit např. v období dospívání (změna tělesného schématu a proporcí) nebo při somatické nemoci, úrazu nebo po operaci, která vzhled ovlivňuje. I Vašíčková (2016) uvádí, že ve formování našeho vlastní sebepojetí a vztahu k sobě samému hraje důležitou roli naše ztělesnění, které je významným aspektem naší osobnosti a skrze níž jsme v interakci s okolním světem. Svě sebepojetí může jedinec začít rozvíjet pouze skrze pohyb a své ztělesnění. Grohan (2008) uvádí, že sebepojetí hraje důležitou roli v probíhajícím vývoji a je prvotně založeno na tom, jaký pocit máme ze svého těla a ze způsobu, jakým nás tělo propojuje se světem. Z toho vyplývá, že i cvičení může mít pozitivní vliv na mentální zdraví, well-being nebo uvědomění si vlastní hodnoty. Vašíčková (2016) v tomto kontextu doplňuje, že abychom posílili sebepojetí je vhodné, aby bylo cvičení spojeno s pozitivním prožitkem a efektivním zapojením a zlepšováním se.

Sebepojetí jedince ohrožuje tlak médií na ideál muskulaturního muže a ideál ženské krásy, který je v rozporu s konceptem pohybové gramotnosti. Je to dáno tím, že i přes veškeré úsilí jedinec nemusí takového ideálu dosáhnout a „vystavování“ takového „nepřirozeného“ ideálu lidského těla může být faktorem, který brání účasti na PA. V rámci konceptu pohybové gramotnosti by proto měl být kladen důraz na přijetí různorodosti tvarů a rozměrů lidského těla a méně se zabývat estetikem, a naopak více se zaměřit na funkční stránku ztělesnění (Vašíčková, 2016).

Pojem sebedůvěra (self-reliance) znamená především pozitivní postoj k sobě samému, k vlastním možnostem a výkonnosti (Hartl & Hartlová, 2000). Nedostatečnou sebedůvěru může provázet řada psychopatologických stavů – úzkostné poruchy dítěte, narušení emočního prožívání, poruchy řeči nebo smyslového vnímání nebo různé psychické poruchy. Může se jednat o projevy pocházející z nefunkčního rodinného zázemí, které jedinci nedává pocit bezpečí a jistoty. Velký význam má přístup autorit rodiny, které snižují sebehodnocení, sebejistotu a víru ve vlastní schopnosti (Vágnerová, 2005).

2.9.1.5 Interakce s ostatními a vědomosti

Prostřednictvím PA v TV se učíme spolupráci a komunikaci v týmu s jednotlivými spoluhráči nebo trenéry, ale i se soupeři, rozhodčími, získáváme základy pravidel, a tím se učíme principům „fair play“, který se odráží ve společenském životě. Učíme se respektovat jednotlivé aktéry, využívat jejich schopností a dovedností nebo je podporovat. Sebevědomí člověk v rámci komunikace s ostatními, doplňuje verbální projev neverbálními gesty. Pokud však bude mít člověk nízkou sebedůvěru, může se v neverbálním projevu dopouštět chyb, o nichž ani nebude vědět. Neverbální projev může být např. v rozporu s mluveným projevem. Pohybová gramotnost je tedy důležitá v rozvoji sebevědomí a druhotně se projeví i v komunikačních schopnostech jedince (Vašíčková, 2016).

Při rozvoji konceptu pohybové gramotnosti je důležité mj. rozvíjet znalosti o pohybu, tzn. umět terminologii jednotlivých poloh těla a postojů, pohybů končetin, znát informace o jednotlivých sportovních disciplínách (názvosloví, pravidla, možné modifikace pravidel, historii apod.) a olympijském hnutí, učit se o významu tělesné zdatnosti, pohybovém režimu, uvědomovat si význam pohybu jako součásti zdravého životního stylu, vědět o výhodách pohybu pro well-being, o svalové nerovnováze,

korekci či kompenzaci jednostranného zatížení, o bezpečnosti při PA v nestandardních podmínkách nebo o základech první pomoci při úrazech (Vašíčková, 2016).

2.9.2 Pohybová gramotnost v průběhu života

V průběhu života můžeme rozlišit šest fází, které souvisejí s rozvojem individuální pohybové gramotnosti. Tyto fáze podléhají osobnímu rozvoji a nemají striktně dané hranice, pokud se jedná o zvyšování úrovně nebo udržování pohybové gramotnosti (Whitehead & Murdoch, 2006). Tyto fáze rozlišuje Čechovská a Dobrý (2010):

1. od narození do 4 let
2. rané dětství jako základ a období školního věku na základní škole
3. adolescence na úrovni středoškolského vzdělávání
4. raná dospělost v rámci vzdělávání
5. dospělost
6. starší věk

Vašíčková (2016) uvádí, že v první fázi jsou to především rodiče a příslušníci rodiny, kdo je zodpovědný za růst úrovně pohybové gramotnosti. Tělesno je důležitým komunikačním prostředkem (mimika, gesta), které symbolicky vyjadřuje, co si dítě myslí. Prostředí, které podněcuje rozvoj pohybové gramotnosti je: domácnost, okolí místa bydliště, prostředí dětských center, mateřských škol a center pro volnočasové aktivity.

V období školního věku na ZŠ a SŠ by měla být pohybová gramotnost rozvíjena jako součást školní PA v rámci hodin TV. Ve volném čase by měl být rozvoj inicializován ve sportovních klubech a organizacích nebo by za rozvoj měli být zodpovědní rodiče. To, co se dítě naučí v dětství, může využít v dospělosti a stáří. Pokud je dospělý jedinec pohybově gramotný, snáze se učí novým dovednostem a PA, které jsou pro něj výzvou (Vašíčková, 2016).

2.9.2.1 Pohybová gramotnost a tělesná výchova

Tělesná výchova má zásadní význam v rozvoji pohybové gramotnosti. Tělovýchovné vzdělávání v České republice je povinné až do ukončení povinné školní docházky a pro adolescenty i v době studia na středních školách. Dobře naplánovaná, strukturovaná a řízená TV musí být základem pro rozvoj pohybové gramotnosti žáků.

Pokud vzdělání a uvědomění učitelé pracují s úmyslem vytvořit kvalitní TV, pak se díky nim zvyšuje úroveň pohybové gramotnosti a potenciálně i PA (Červinka, 2013).

Tělesná výchova má velký potenciál podporovat a propagovat zdravý životní styl. Učitelé TV mají možnost vytvářet pro žáky příležitosti, aby bylo možné určit oblasti, ve kterých jsou dobří a které je baví, a naopak pomáhat jim v oblastech, ve kterých se silně necítí. Týká se to: jejich kompetence, motivace, důvěry, vědomostí apod. Vyhýbání se PA během života je potřeba zabránit, pokud máme zájem o to, aby se z žáka stal šťastný a zdravý dospělý. Podpora pohybové gramotnosti v rámci vzdělávání je důležitá pro posilování touhy studentů, jejich zájmů, důvěry a kompetence participovat na PA v průběhu života (Vašíčková, 2016).

2.10 Sebehodnocení a vnímaná osobní účinnost

Vymezení termínu sebehodnocení (self-esteem) není v odborné literatuře jednotné. Zemanová a Dolejš (2015) ho stručně charakterizují jako zvažování hodnoty vlastní osoby. Lopez a Snyder (2009) definují sebehodnocení jako „součást kultury, která živí víru v důležitost individuálního já“ (p. 135). Blatný et al. (2010) definuje sebehodnocení jako „mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě, jedná se o představu sebe z hlediska vlastní hodnoty a kompetence (v jakékoliv oblasti, tj. sociální, morální nebo výkonové)“ (p. 125).

Podle Kołola, Guszowské, Mazura a Dzielské (2012) může být sebehodnocení posuzováno buď záměrně z informací, které jedinec získá ze svých schopností (např. při plnění pohybového úkolu), anebo nezáměrně na základě zhodnocení výsledků svých vykonaných činností, přičemž toto hodnocení připadá buď konkrétnímu jedinci, nebo ostatním. Macek (2003) uvádí, že z pohledu adolescence je sebehodnocení výsledkem vnímání vlastního chování a prožívání a sociálního srovnávání, které se týká všech oblastí, které adolescent považuje za významné. Na pozitivní nebo negativní vnímání sebe sama má vliv míra sebereflexe. Čím je v ní člověk detailnější, tím víc se může polarizovat oběma směry.

Bandurův pojem „self-efficacy“, překládaný jako: vědomí vlastní účinnosti, vnímaná osobní účinnost, vlastní účinnost, vnímaná osobní zdatnost, sebeuplatnění aj., je často ponecháván v původním, anglickém znění. Je to z toho důvodu, že „rodná řeč“ sociálně-kognitivní psychologie je angličtina – nejvýznamnější představitelé jsou Američané. Pojem „self-efficacy“ a řada dalších, v české odborné literatuře

frekventovaných pojmů, nemá dosud ustálený český ekvivalent. V takových případech uvádíme s českým překladem i originální pojem (Blatný et al., 2010).

Podle Bandury (1997) je vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy) celkové osobní přesvědčení o vlastní schopnosti vyrovnávat se s životními těžkostmi a výzvami. U dvou lidí s podobnou úrovní znalostí či dovedností můžeme předpokládat, že jejich odlišné výsledky budou významně souviset s jejich přesvědčením, že jsou schopni konkrétní úkol úspěšně zvládnout. Vědomí vlastní účinnosti je založeno především na osobní zkušenosti, přičemž k vysokému přesvědčení o vlastní účinnosti přispívá obzvláště zážitek mistrovství (mastery). Ovlivňováno však může být také druhými lidmi a upevňováno prostřednictvím tzv. zástupné zkušenosti (vicarious experience), jejíž podstata je zřejmá z výroku „když to svedou jiní, proč bych to nesvedl já“. Lidé s vysokou mírou přesvědčení o vlastní účinnosti si vytyčují obtížnější cíle, jsou flexibilnější při jejich dosahování, při obtížích nepovolují ve snaze, a tím, že mají pocit kontroly nad situací, snižují své negativní emocionální stavy.

Podle Bandury (1997) je vědomí vlastní účinnosti rozvíjeno prostřednictvím čtyř hlavních zdrojů:

1. Zkušenost se zvládnutím úkolu je nejvýznamnějším zdrojem. Jestliže člověk vnímá, že v daném úkolu nebo výzvě uspěl, roste jeho vlastní účinnost, vnímaný neúspěch ji naopak snižuje.
2. Zástupná zkušenost neboli pozorování druhých lidí při zvládnání určitého úkolu. Pokud si člověk není jistý úrovní svých schopností nebo má s daným úkolem omezené zkušenosti, často interpretuje chování jiných lidí jako zdroj informací o možnostech vlastního úspěchu.
3. Zpětná vazba od druhých lidí a jejich hodnocení. K vyšší úrovni vědomí vlastní účinnosti přispívá pozitivní zpětná vazba o možnosti zvládnout konkrétní výzvu nebo dosáhnout cíle.
4. Interpretace tělesných a emočních stavů. Úzkost, stres, vzrušení nebo dobrá nálada mohou být vnímány jako informace o pravděpodobnosti zvládnout úkol. Např. negativní myšlenky nebo obavy týkající se budoucího úkolu mohou snižovat úroveň vědomí vlastní účinnosti.

3 Cíle a výzkumné otázky

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, za využití kanadského dotazníku *PLAYself*, jak se žáci základní a střední školy hodnotí v oblasti vlastní pohybové gramotnosti.

3.2 Dílčí cíle

Provést sběr dat, při kterém žáci vyplní dotazník *PLAYself* – sebehodnocení pohybové gramotnosti, dotazník MPAM-R – motivace k pohybové aktivitě a dotazníky DOVE – obecná vlastní efektivita a DOPA – vlastní efektivita v oblasti pohybových aktivit. Ze získaných dat zjistit:

- sebehodnocení žáků v oblasti pohybové gramotnosti
- motivaci žáků k pohybové aktivitě
- vnímanou obecnou vlastní efektivitu
- vnímanou vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit

3.3 Výzkumné otázky

VO1: Mají žáci sportovních tříd ZŠ vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci nespportovních tříd ZŠ?

VO2: Hodnotí žáci sportovních tříd ZŠ vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit lépe než žáci nespportovních tříd ZŠ?

VO3: Jak se žáci SŠ hodnotí v oblasti obecné vlastní efektivity v porovnání s žáky ZŠ?

VO4: Mají žáci SŠ vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci ZŠ?

VO5: Je předmět TV více oblíbený na ZŠ než na SŠ?

VO6: Který z motivů, jenž vede dívky k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?

VO7: Který z motivů, jenž vede chlapce k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?

VO8: V jakém prostředí se děvčata a chlapci v PA hodnotí nejhůře?

4 Metodika

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován v rámci navazujícího magisterského studia na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, a to ve dnech 13. 12. 2018 na Gymnáziu a Střední odborné škole zdravotnické a ekonomické ve Vyškově a 3. 1. 2019 na Základní škole Purkyňova ve Vyškově.

Osloveno bylo celkem 134 žáků základní a střední školy. První výzkumný soubor obsahoval 87 žáků (z nichž 58 bylo chlapců a 29 dívek) druhého stupně základní školy ve věkovém rozpětí 12 až 14 let, kteří v době výzkumu studovali 7. - 8. ročník. Druhý výzkumný soubor obsahoval 47 žáků (z nichž 18 bylo chlapců a 29 dívek) čtyřletého gymnázia ve věkovém rozmezí 16 až 18 let., kteří v roce 2018 studovali 1. - 2. ročník. Průměrný věk žáků ZŠ byl 13,6 let a žáků SŠ 15,6 let. Z celkového počtu 134 žáků všichni vyplnili a odevzdali. Response rate je tedy 100 %.

Tabulka 2

Počty žáků podle pohlaví, školy a průměrné hodnoty jejich věku, hmotnosti a výšky.

škola	chlapci	dívky	průměrný věk [roky]	průměrná hmotnost [kg]	průměrná výška [cm]
ZŠ	n = 58	n = 29	13,62	54,61	165,58
SŠ	n = 18	n = 29	15,63	62,42	171,77
celkem	76	58			

4.2 Metody sběru dat

Data pro výzkumnou část diplomové práce byla získána formou dotazníkového šetření. Byly použity 4 typy dotazníků. Dotazník *PLAYself*, který sloužil pro sběr dat týkajících se sebehodnocení pohybové gramotnosti, dotazník *MPAM-R* zjišťoval motivaci žáků k pohybové aktivitě a dotazníky *DOVE* a *DOPA* sloužily k hodnocení obecné vlastní efektivity a vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit. Dotazníky byly realizované v papírové verzi ve vyučovacích hodinách různých předmětů.

4.2.1 Dotazník PLAYself

Dotazník *PLAYself* je nástrojem vyvinutý Kanadskou společností Sport pro život a náleží do kanadského programu PLAY, který se zabývá vzděláváním a sportovními programy. Dotazník slouží k sebehodnocení dítěte v oblasti pohybové gramotnosti. Žák si díky němu může uvědomit vnímání vlastní pohybové gramotnosti. Při využití dotazníku spolu s dalšími nástroji je možné stanovení základní úrovně pohybové gramotnosti.

Kriellar (2013) uvádí, že hodnocení pomocí dotazníku *PLAYself* není určeno pro srovnávání dětí. Jeho cílem je sledování úrovně pohybové gramotnosti dítěte a jeho úkolem je zvyšovat pohybovou pohodu dětí a mládeže po stránce fyzické i psychické. Nástroj *PLAYself* je proto doporučován učitelům, trenérům, odborníkům v oblasti pohybových aktivit a dalším výchovně-vzdělávacím pracovníkům. Obsahuje 21 otázek, na které je možno odpovědět určitou mírou souhlasu či nesouhlasu.

Před zahájením vyplňování je nutné, aby vedoucí dotazníkového šetření sdělil žákům informace k vyplnění. Kriellaar (2013) doporučuje zejména požádat žáky, aby odpověděli na všechny otázky nejlépe, jak dovedou. Důležité je taky sdělit žákům, že odpovědi v dotazníku se nerozlišují na správné nebo špatné. Jestliže žák nějaké otázce nerozumí, měli bychom ji umět vysvětlit, ale přitom neovlivnit jejich odpověď. Samostatné vyplňování dotazníku je nutné.

Dotazník je rozčleněn na čtyři hlavní části:

- 1) Prostředí;
- 2) Vlastní hodnocení pohybové gramotnosti;
- 3) Srovnání jednotlivých gramotností v sociálním prostředí:
 - a. Čtenářská gramotnost,
 - b. Matematická gramotnost,
 - c. Pohybová gramotnost.
- 4) Tělesná zdatnost.

4.2.1.1 Prostředí

Otázky číslo 1 až 6 se žáků ptají na vlastní hodnocení úrovně jejich pohybových schopností a dovedností (tedy toho, jak jsou dobří) v provozování pohybových aktivit a sportu v daném prostředí. Pomocí těchto otázek můžeme posuzovat úroveň

sebedůvěry dítěte v daném prostředí. Na výběr jsou následující prostředí:
a) v tělocvičně, b) ve vodě, c) na ledě, d) na sněhu, e) v přírodě, f) na hřišti.

4.2.1.2 Vlastní hodnocení pohybové gramotnosti

Otázky číslo 7 až 18 zahrnují různá tvrzení, která žáci hodnotí podle vlastního názoru. Tato část dotazníku se týká např. důvěry ve vlastní schopnosti a jejich víry v úspěšné zvládnutí určité situace. Jednotlivé odpovědi žáků se hodnotily na škále:

Tabulka 3

Hodnocení otázek 7-18

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

Pouze otázka č. 13 se hodnotí opačně. Celkem je možné získat 1200 bodů.

4.2.1.3 Srovnání jednotlivých gramotností v sociálním prostředí

V otázkách č. 19-21 se mimo pohybovou gramotnost porovnává gramotnost i čtenářská a matematická gramotnost. Relativní důležitost jednotlivých gramotností se hodnotí ve třech sociálních prostředích: ve škole, doma s rodinou a s přáteli. Žáci se v této části vyjadřují k tomu, jak moc je čtení, matematika nebo pohyb důležitý v jednotlivých prostředích a kterou z těchto gramotností upřednostňují.

4.2.1.4 Tělesná zdatnost

Poslední oblastí dotazníku tělesná zdatnost, která zahrnuje pouze jednu otázku. V té se žáci hodnotí, zda jsou natolik zdatní, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou.

4.2.2 Dotazník motivace k pohybové aktivitě

Dotazník je určen ke zjišťování důvodů, proč se žáci věnují pohybovým aktivitám, sportu nebo cvičení, jinými slovy, jaké motivy ovlivňují jejich účast na pohybových aktivitách. Žák by měl odpovídat ve vztahu ke své prioritní pohybové aktivitě nebo sportovní činnosti.

Dotazník zahrnuje 30 odpovědí, které posuzují význam pěti skupin motivů, které jsou důvodem proč se žáci zapojují do pohybových aktivit, sportu nebo cvičení. U jednotlivých odpovědí posuzují žáci úroveň jejich pravdivosti pomocí 7 bodů Likertovy škály (1 = vůbec to není pravda až 7 = velmi pravdivé). Každý z pěti skupin motivů obsahuje pět až sedm položek. Skupiny motivů jsou následující:

A. Zájem/prožitek

Žák vykonává pohybovou aktivitu, sport nebo cvičení dominantně proto, že ho činnost baví, má z ní radost a přináší mu potěšení, uspokojení i prožitek. Činnost je pro něj zajímavá, stimulující a příjemná. Tato skupina motivů je v dotazníku zahrnuta do sedmi otázek (č.: 2, 7, 11, 18, 22, 26, 29);

B. Kompetence/výzva

Žák provádí pohybovou aktivitu, protože je to pro něj výzva, chce se naučit nové pohybové dovednosti, chce se zlepšit v dané činnosti a přijímat nové výzvy související s pohybovou činností. Tato skupina motivů zahrnuje sedm otázek (č.: 3, 4, 8, 9, 12, 14, 25);

C. Vzhled

Při tomto motivu je žák pohybově aktivní, protože chce lépe vypadat, tzn. chce zvýšit svoji fyzickou atraktivitu, mít „vyrýsovanou“ muskulaturu, dosáhnout nebo si zachovat určitou tělesnou hmotnost. Motiv zahrnuje otázky č.: 5, 10, 17, 20, 24, 27.

D. Zdatnost

Motivem jedince pro vykonávání pohybové aktivity je v tomto případě zachování určitého stupně fyzického zdraví, kondice, zachování pocitu síly a energie. Motiv zdatnost se týká otázek č. 1, 13, 16, 19, 23.

E. Sociální motiv

Žák vykonává pohybovou aktivitu, protože chce poznat nové lidi nebo chce být se svými přáteli. Sociální motiv se v dotazníku objevuje v 5 otázkách č.: 6, 15, 21, 28, 30.

4.2.3 Dotazník obecné vlastní efektivity

Dotazník slouží pro orientační zjištění úrovně vnímané osobní účinnosti. Zjišťuje míru optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy. Existují totiž obecná přesvědčení o vlastní schopnosti efektivně reagovat a kontrolovat nároky výzvy prostředí, ve kterém žijeme (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Dotazník obsahuje deset položek, na které se odpovídá na čtyřbodové škále. Hodnotí sílu přesvědčení ve vlastní schopnosti reagovat na nové nebo náročné situace a vypořádat se se souvisejícími překážkami. Žáci odpovídají na deset výroků týkajících se obecné vnímané osobní účinnosti (self-efficacy).

Tabulka 4

Hodnocení výroků odpovídá čtyř-bodové škále

Naprost nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Naprost souhlasí
1 bod	2 body	3 body	4 body

Vyplnění dotazníku trvá cca 2-3 minuty. Žáci se mají za úkol vyjádřit k tomu, do jaké míry pro ně konkrétní tvrzení platí. Ke každému tvrzení se vyjádří výběrem jedním ze čtyř možných odpovědí od „Zcela nesouhlasí“, za kterou obdrží jede bod po „Zcela souhlasí“, která odráží skóre čtyři body. Všech deset položek je následně sečteno a vypočten celkový výsledek. Výsledné skóre se může pohybovat od 10 do 40 bodů. Platí vztah, že čím vyšší skóre, tím větší vlastní efektivita. Studie Scholze a kol. (2002), které se zúčastnilo téměř 20 tis. účastníků z 25 zemí, dospěla k závěru, že mezinárodní průměrná hodnota je 29,55 bodů.

4.2.4 Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit

Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit je psychomotorický nástroj, který byl vytvořen v návaznosti na sociálně kognitivní teorie. Škála dotazníku je jednoduchá a krátká. Obsahuje pět položek, kterými žáci hodnotí sílu přesvědčení o vlastní schopnosti vykonávat pohybová cvičení nebo pohybové aktivity vzhledem k možným překážkám, ke kterým patří:

- Otázka 1: obavy
- Otázka 2: deprese

- Otázka 3: napětí/tenze
- Otázka 4: únava
- Otázka 5: zaneprázdněnost

Žáci odpovídají na 5 tvrzení, které jsou zaměřené na schopnost uskutečnit své plány týkající se cvičení, i přesto, že se objeví určité překážky nebo komplikace. Odpovídají na čtyř-bodové škále: naprosto nesouhlasím (1 bod), spíše nesouhlasím (2 body), spíše souhlasím (3 body), naprosto souhlasím (4 body). Žáci mají tedy za úkol vyjádřit se do jaké míry souhlasí nebo nesouhlasí s daným tvrzením. Skóre všech pěti odpovědí se sečte pro dosažení výsledného skóru. Výsledek se tedy může pohybovat v rozmezí od 5 do 20 bodů. Čím vyšší výsledné bodové skóre, tím je žák schopnější se vyrovnat s překážkami, které mu zabraňují ve vykonávání pohybové aktivity. Bodový výsledek je rozdělen do čtyř kategorií:

Tabulka 5

Kategorie bodového hodnocení

velmi nízká efektivita	nízká efektivita	vysoká efektivita	velmi vysoká efektivita
5-8,99 bodů	9-12,99 bodů	13-16,99 bodů	17-20 bodů

4.3 Realizace sběru dat

Jako první krok bylo učiněno oslovení ředitele školy, kterému byly podány informace o účelu diplomové práce, dotaznících i následujícím průběhu realizace sběru dat. Po schválení následovalo individuální setkání a konzultace se všemi učiteli v jejichž vyučovacích hodinách mělo dotazníkové šetření probíhat. Formou dialogu bylo domluveno, jakým třídám budou dotazníky předloženy a v jakých časech. Sběr dat formou dotazníků probíhal zhruba polovinu vyučovací jednotky. Před rozdělením dotazníků byly žákům sděleny pokyny a informace týkající se diplomové práce, konceptu pohybové gramotnosti, obsahu dotazníků i samotného vyplňování. Nutné bylo především požádat žáky, aby odpověděli na všechny otázky nejlépe, jak dovedou a samostatně. Bylo jim také sděleno, že odpovědi v dotazníku se nerozlišují na správné nebo špatné. Pokud žáci nějaké otázce nerozuměli, byla jim vysvětlena tak, aby neovlivnila jejich názor. U dotazníků byla zachována anonymita tím, že v kolonce

se jménem žáci uvedli kód. Kolonka pohlaví a věk však byla vyplněna. Ze 134 žáků všichni žáci dotazník vyplnili a odevzdali. Tzn., že response rate je 100 %.

4.4 Metody zpracování dat

Všechna data z dotazníků byla přepsána do tabulek v programu Microsoft Office Excel. Odpovědi jednotlivých dotazníků byly podle manuálů ohodnoceny patřičným bodovým skóre. Byly vypočítány sumy a výsledné hodnoty se převedly na procenta. Následně byla bodová ohodnocení statisticky zpracována v programu STATISTICA CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0 (IBM Corp., 2013). Výsledné hodnoty byly převedeny na procenta, následně prezentovány v grafické podobě a porovnávány mezi sebou.

Mann-Whitney U test a Cohenův koeficient významnosti d („effect size“) byly použity k nalezení statisticky významného rozdílu mezi:

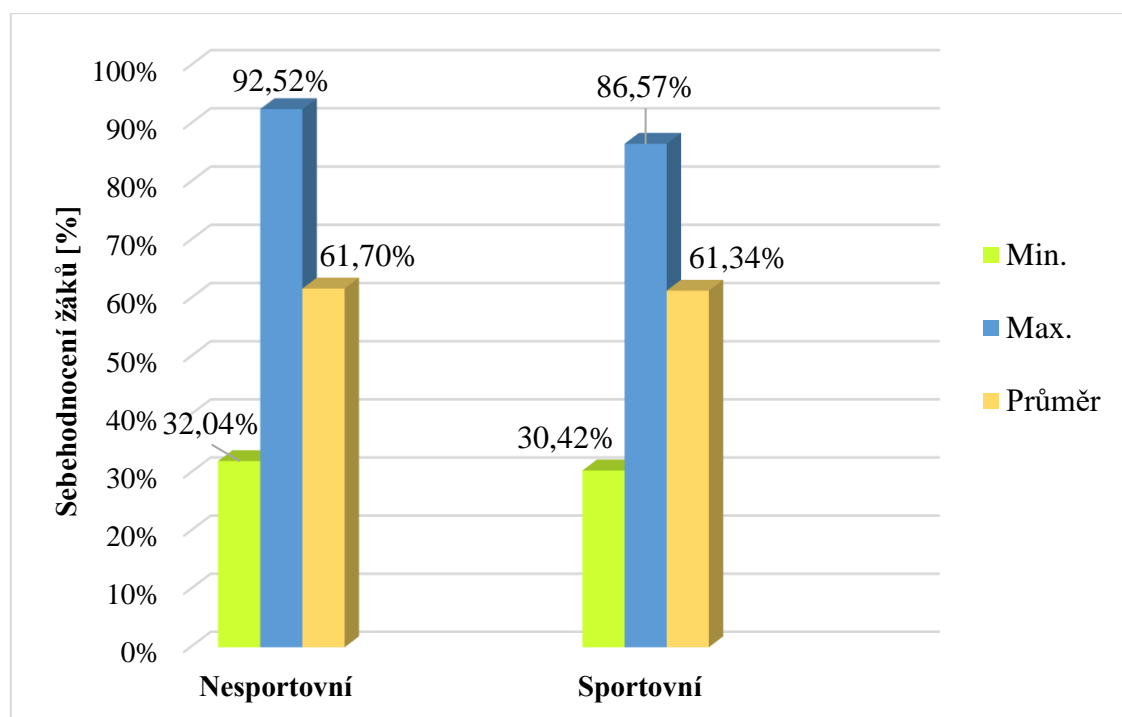
- oblibou TV na ZŠ a SŠ
- pohybovou gramotností žáků ZŠ a SŠ
- chlapci a dívkami v hodnocení jednotlivých prostředí

Pro určení rozdílu v sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků na ZŠ a SŠ byl použit test rozdílu v programu Statistica. Výzkumné otázky byly posuzovány určením hladiny statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Cohenovo d („effect size“) lze využít při hodnocení efektu mezi dvěma nezávislými proměnnými (Sigmundová & Sigmund, 2012).

5 Výsledky

5.1 Výsledky k výzkumným otázkám

VO 1: Mají žáci sportovních tříd ZŠ vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci nespportovních tříd ZŠ?



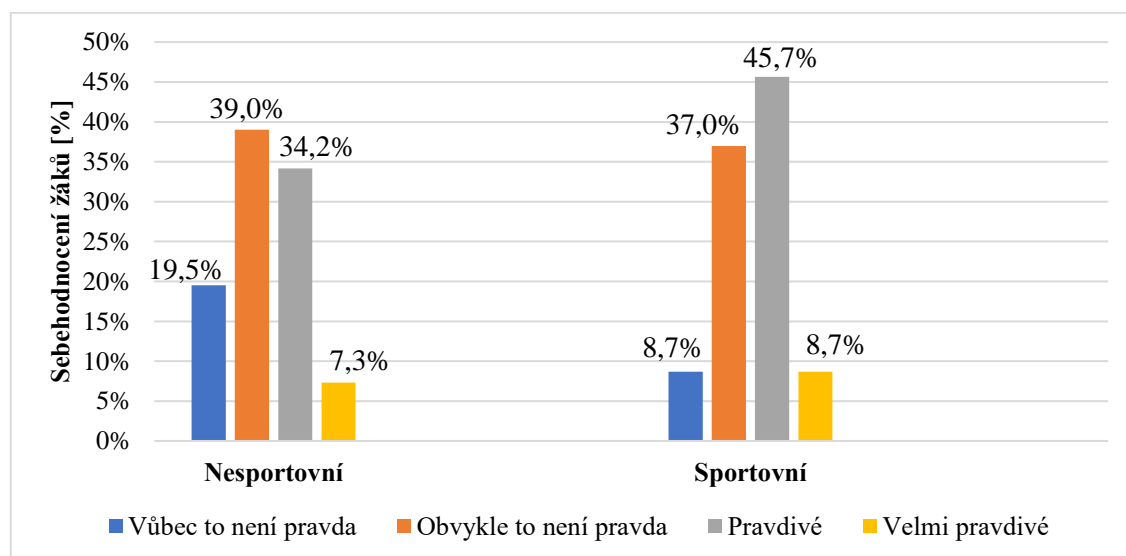
Obrázek 6. Procentuální sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti (součet otázek 1-18 + 21) u žáků sportovních a nespportovních tříd ZŠ

Obrázek 6 znázorňuje procentuální skóre v sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti, kterého dosáhli žáci sportovních a nespportovních tříd ZŠ v dotazníku *PLAYself*. Maximální možné skóre (součet maxima bodů u otázek 1-18 + 21) bylo 2100 bodů, což odpovídá 100 %. Dosažené skóre bylo převedeno na procenta. Žáci nespportovních tříd dosáhli průměrného skóre 1295,70 bodů, což odpovídá 61,70 % a žáci sportovních tříd 1288,32 bodů, což se rovná 61,34 %. Z výsledků vyplývá, že žáci nespportovních tříd mají o 0,36 % vyšší průměrné skóre než žáci sportovních tříd. Tak malý rozdíl v desetinách procent je však statisticky nevýznamný ($p = 0,845$ a stanovená hladina statistické významnosti je $p > 0,05$).

Odpověď na výzkumnou otázku číslo 1 tedy zní: **Žáci sportovních a nespportovních tříd ZŠ se v sebehodnocení pohybové gramotnosti hodnotí podobně, neboť rozdíl 0,36 % není statisticky významný.**

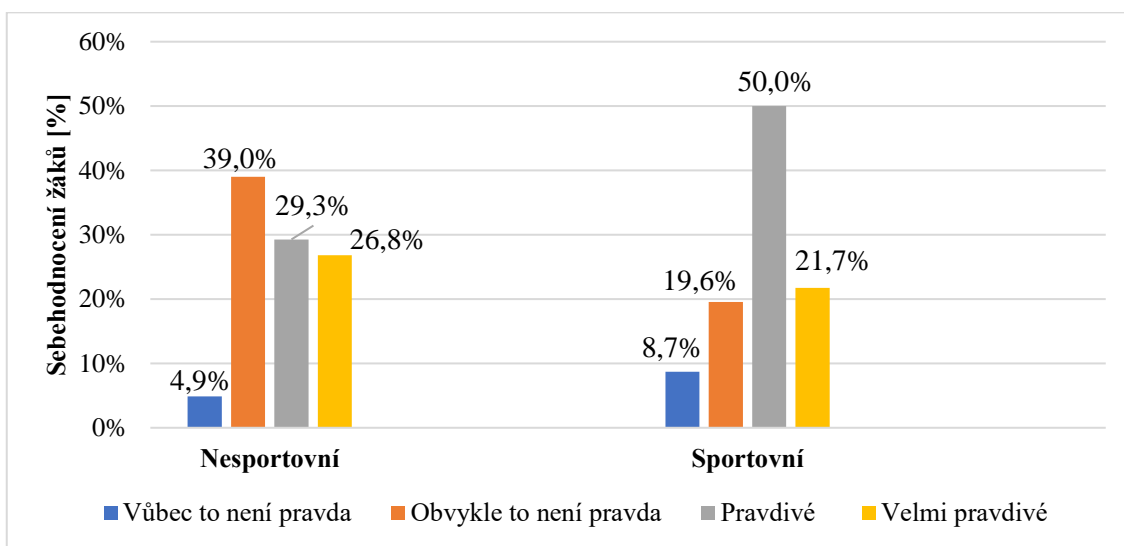
Za vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti se považují odpovědi „pravdivé“ a „velmi pravdivé“. Nižší skóre naopak koresponduje s odpovědí „obvykle to není pravda“ a „vůbec to není pravda“. Otázka č. 13 je výjimkou, neboť u ní se odpovědi hodnotí naopak.

Pro níže uvedené odpovědi žáků sportovních a nespportovních tříd ZŠ byla zjištěna logická významnost při stanovené hladině logické (neboli praktické) významnosti 10 % rozdíl.



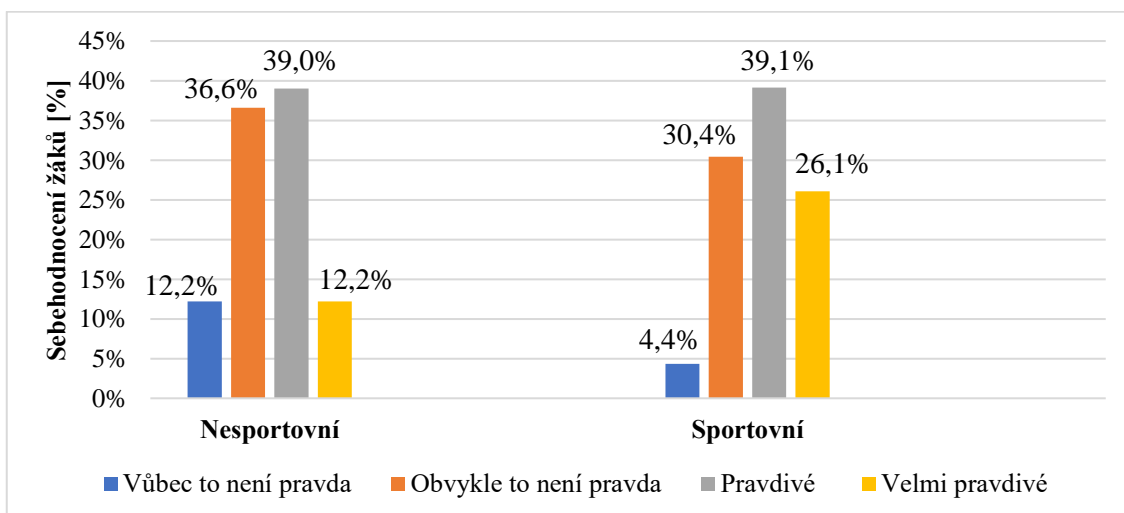
Obrázek 7. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 8: „Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci“.

Žáci výběrových tříd s rozšířenou výukou tělesné výchovy mají u otázky č. 8 vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci s běžnou výukou tělesné výchovy. U žáků sportovních tříd je součet odpovědí s vyšším skórem 54 %, zatímco žáků nespportovních tříd 41 % (rozdíl je 13 %).



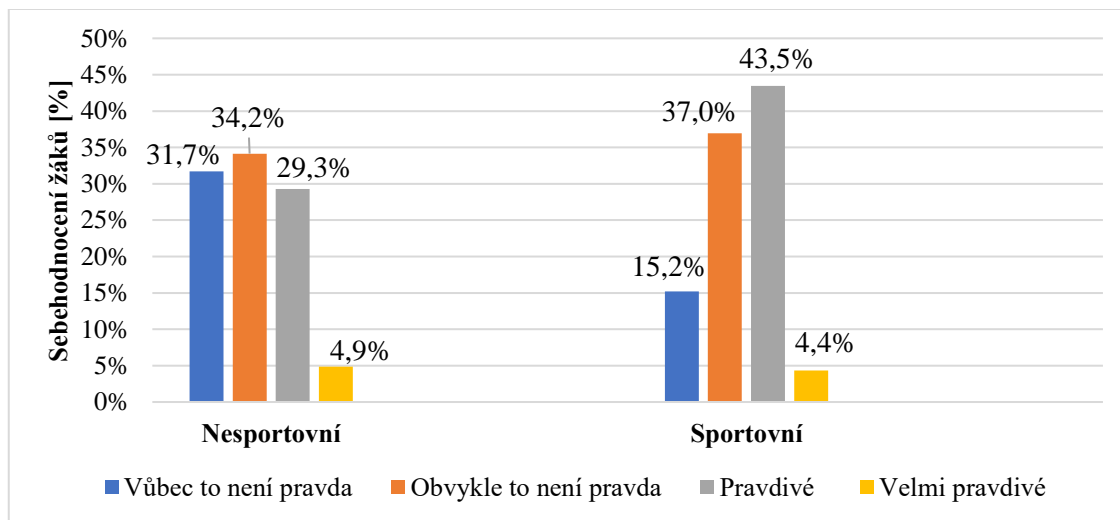
Obrázek 8. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 11: „Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu“.

Žáci sportovně zaměřených tříd mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti u výše uvedené otázky než žáci s běžnou výukou tělesné výchovy. U žáků sportovních tříd je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 72 %, zatímco žáků nespportovních tříd 56 % (rozdíl je 16 %).



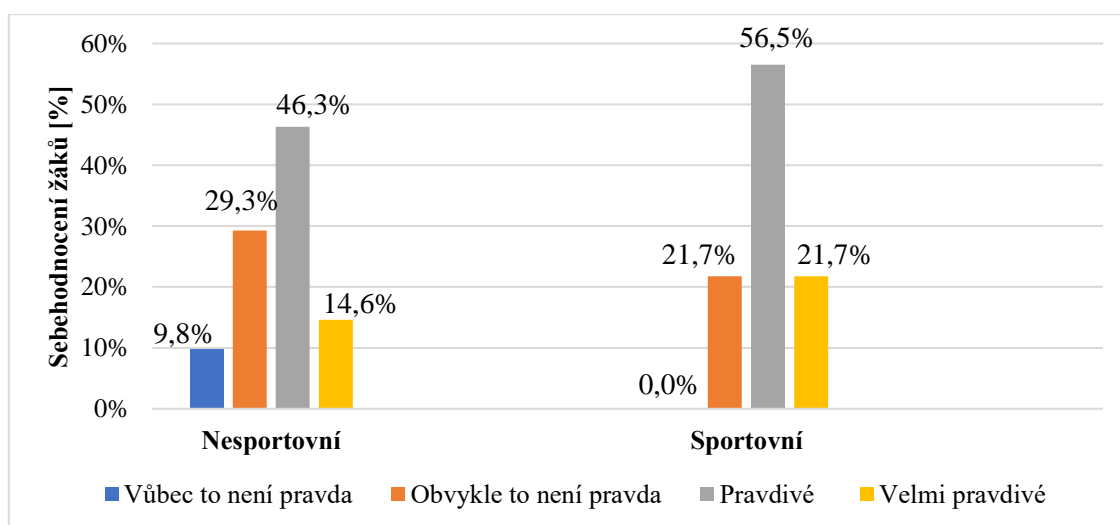
Obrázek 9. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 12: „Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberu“.

Žáci sportovních tříd mají u dvanácté otázky vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti. U žáků sportovních tříd je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 65 %, zatímco u žáků nespportovních tříd 51 % (rozdíl je 14 %).



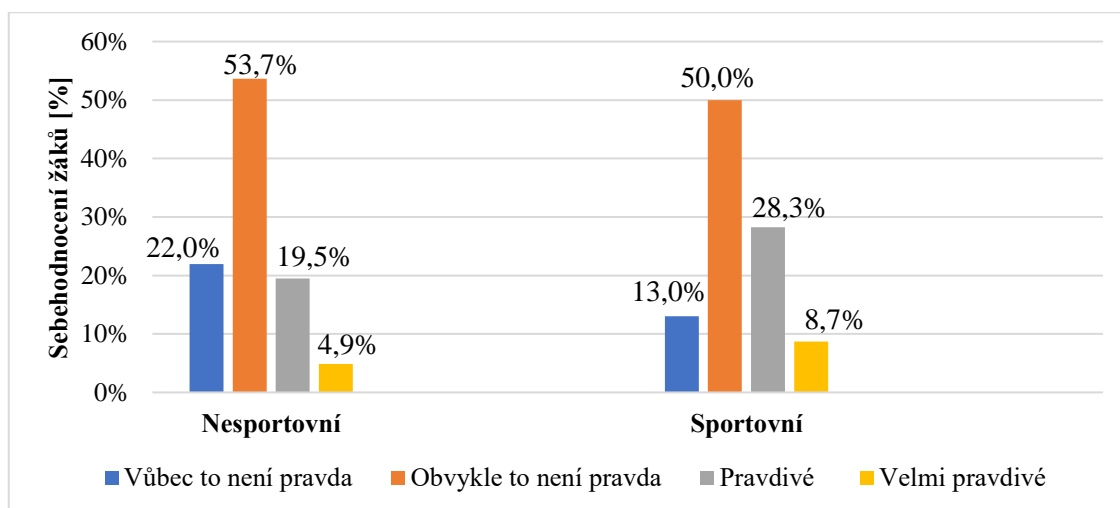
Obrázek 10. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 13: „Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity“.

Žáci nespportovních tříd mají u výše uvedené otázky vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti. U žáků nespportovních tříd je součet odpovědí „vůbec to není pravda“ a „obvykle to není pravda“ 66 %, zatímco u žáků sportovních tříd 52 % (rozdíl je 14 %).



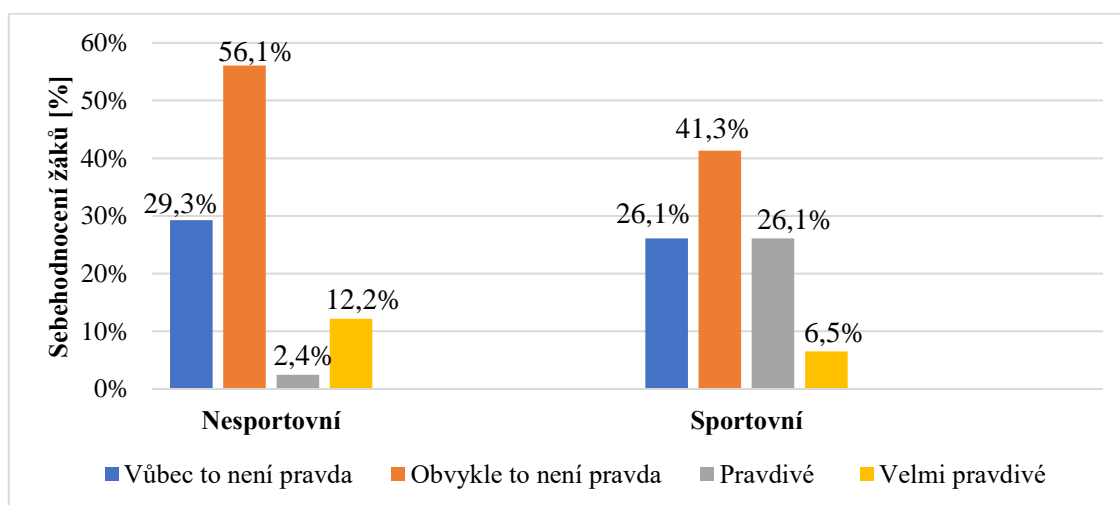
Obrázek 11. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 15: „Při cvičení a sportování se cítím jistý/á“.

Žáci výběrových tříd s rozšířenou výukou tělesné výchovy mají u otázky č. 15 vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci s běžnou výukou tělesné výchovy. U žáků sportovních tříd je součet odpovědí s vyšším skórem 78 %, zatímco žáků nespportovních tříd 61 % (rozdíl je 17 %).



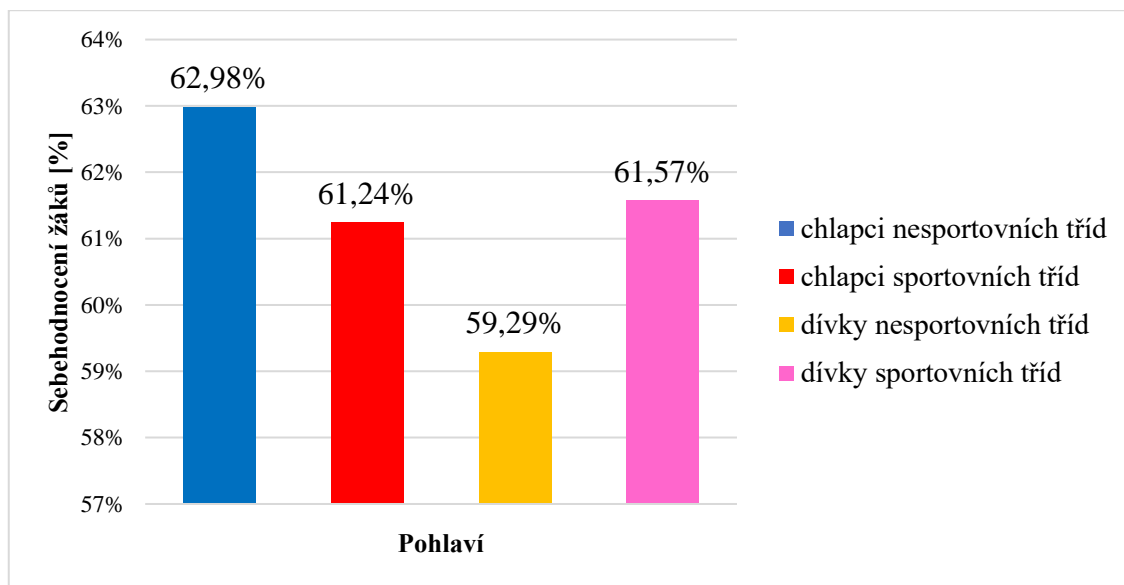
Obrázek 12. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 17: „V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy“.

Žáci tříd s rozšířenou výukou tělesné výchovy mají u otázky č. 17 vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci nespportovních tříd. U žáků sportovních tříd je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 37 %, zatímco žáků nespportovních tříd 24 % (rozdíl je 13 %).



Obrázek 13. Srovnání odpovědí nespportovně a sportovně zaměřených tříd na otázku 18: „Nepotřebuji procvičovat pohybové dovednosti, protože mám přirozený talent“.

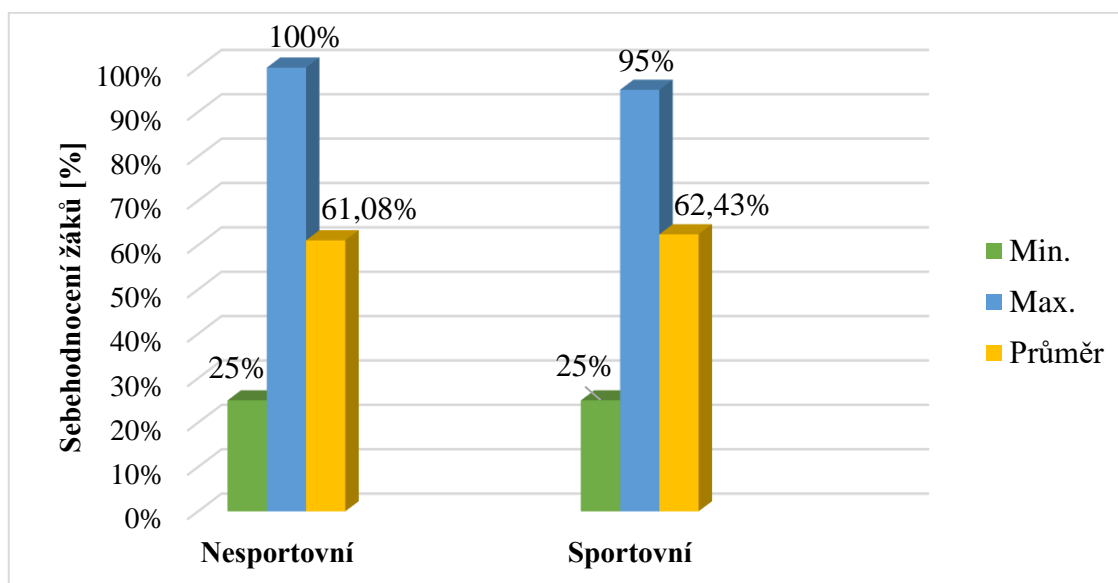
Žáci sportovních tříd mají u otázky č. 18 vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci nespportovních tříd. U žáků sportovních tříd je součet odpovědí „pravdivé“ a „velmi pravdivé“ 33 %, zatímco žáků nespportovních tříd 15 % (rozdíl je 18 %).



Obrázek 14. Procentuální sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků sportovních a nespportovních tříd vzhledem k pohlaví

Výsledky na obrázku 14 ukazují, že chlapci nespportovních tříd hodnotí v průměru svoji pohybovou gramotnost nejlépe. Z výsledků také vyplývá, že dívky sportovních tříd měly lepší výsledky v sebehodnocení pohybové gramotnosti než dívky nespportovních tříd.

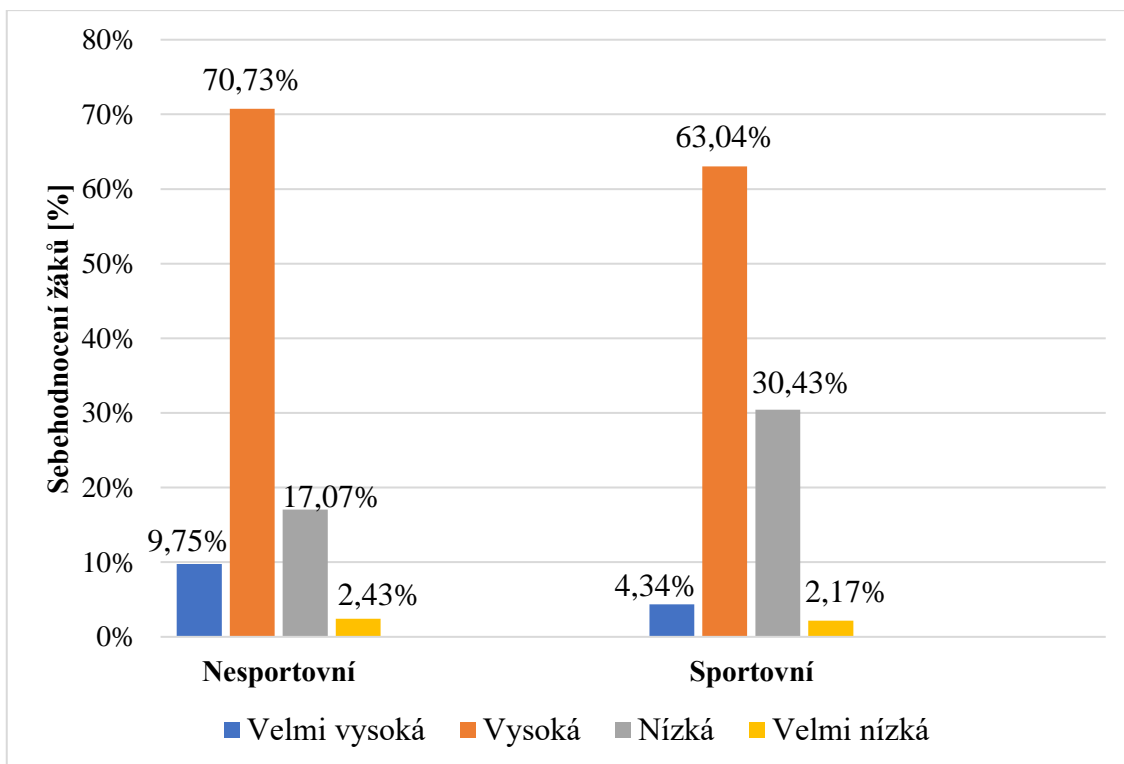
VO 2: Hodnotí žáci sportovních tříd ZŠ vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit lépe než žáci nespportovních tříd ZŠ?



Obrázek 15. Procentuální sebehodnocení vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit u žáků sportovních a nespportovních tříd ZŠ

Žluté sloupce na obrázku č. 15 znázorňují průměrné procentuální hodnoty vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit u žáků sportovních a nespportovních tříd ZŠ. Bodové rozpětí v testu DOPA je od 5 do 20 bodů, přičemž počet dosažených bodů odpovídá jedné ze čtyř kategorií (viz. kapitola 4.2.4). Dosažené bodové skóre bylo převedeno na procenta. Procentuální rozdíl průměrného sebehodnocení je 1,35 % ve prospěch žáků sportovních tříd ZŠ. Hodnota 1,35 % je statisticky nevýznamná ($p = 0,694$ a stanovená hladina statistické významnosti je $p > 0,05$).

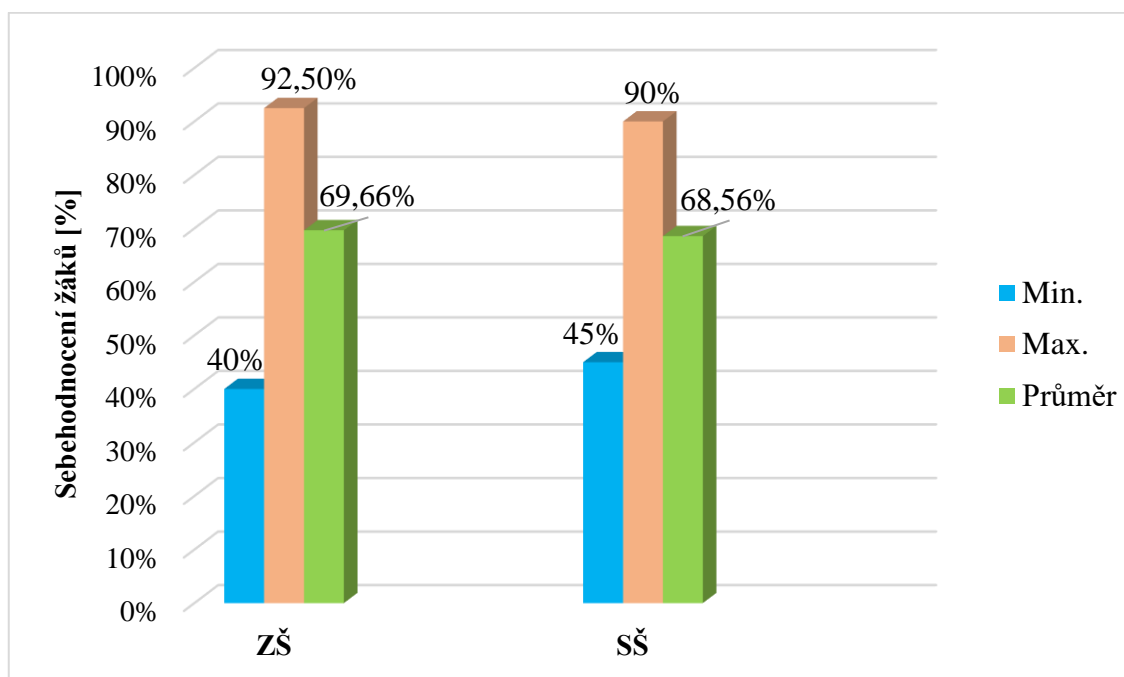
Odpověď na druhou výzkumnou otázku zní: **Žáci sportovních i nespportovních tříd ZŠ hodnotí vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit podobně, neboť rozdíl 1,35 % není statisticky významný.**



Obrázek 16. Procentuální sebehodnocení vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit u žáků sportovních a nesportovních tříd ZŠ

Výsledky na obrázku č. 16 ukazují, že žáci sportovních i nesportovních tříd ZŠ hodnotí nejčastěji svoji vlastní efektivitu pro oblast pohybových aktivit jako vysokou.

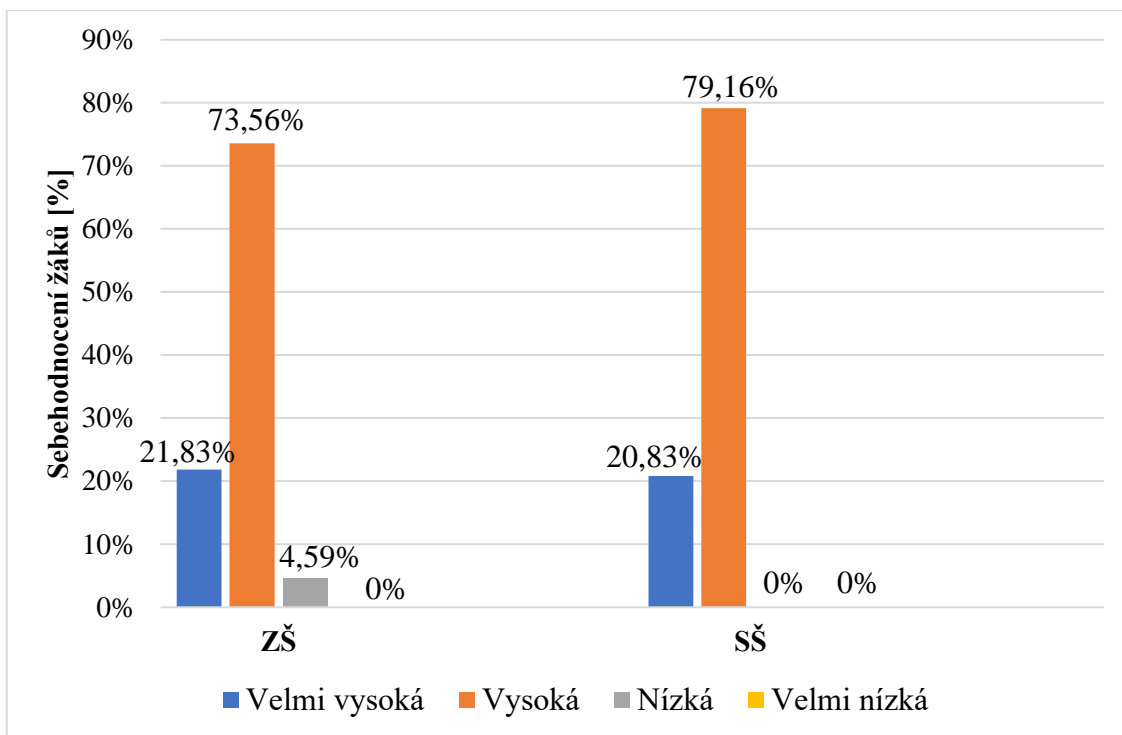
VO 3: Jak se žáci SŠ hodnotí v oblasti obecné vlastní efektivity v porovnání s žáky ZŠ?



Obrázek 17. Sebehodnocení obecné vlastní efektivity u žáků ZŠ a SŠ

Zelené sloupce na obrázku č. 17 znázorňují průměrné procentuální hodnocení obecné vlastní efektivity u žáků ZŠ a SŠ. Celkově se výsledky mohly pohybovat na škále 10-40 bodů, přičemž čím vyšší skóre, tím větší vlastní efektivita. Dosažené bodové skóre bylo převedeno na procenta. Z grafu je zřejmé, že průměrné procentuální skóre žáků ZŠ je o 1,1 % vyšší než průměrné skóre žáků SŠ. Rozdíl 1,1 % ($p = 0,562$) je při hladině významnosti $p > 0,05$ statisticky nevýznamný. Podle studie Scholze et al (2002) je mezinárodní průměrná hodnota 29,55 bodů. Z výsledků vyplývá, že průměrné hodnoty žáků ZŠ a SŠ (27,9 bodů a 27,4 bodů) jsou nižší než mezinárodní průměrná hodnota.

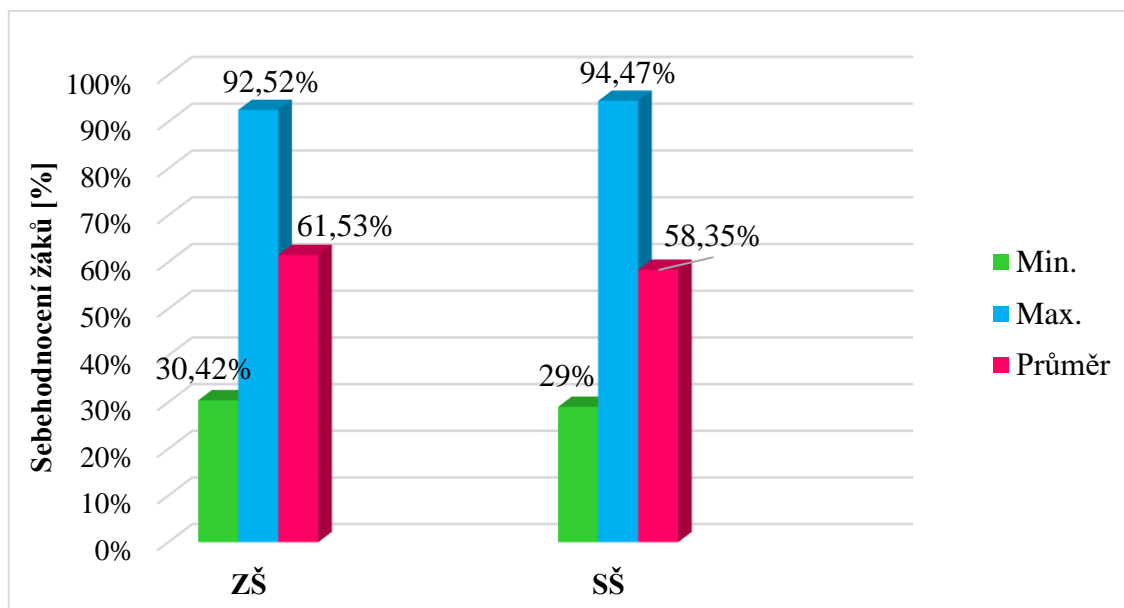
Odpověď na třetí výzkumnou otázku zní: **Žáci SŠ a SŠ se v oblasti obecné vlastní efektivity hodnotí podobně, neboť rozdíl 1,1 % není statisticky významný.**



Obrázek 18. Sebehodnocení obecné vlastní efektivity u žáků ZŠ a SŠ

Výsledky na obrázku č. 18 ukazují, že žáci ZŠ i SŠ hodnotí nejčastěji svoji obecnou vlastní efektivity jako vysokou.

VO 4: Mají žáci SŠ vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci ZŠ?



Obrázek 19. Procentuální sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti (součet otázek 1-18 + 21) u žáků ZŠ a SŠ

Obrázek 19 znázorňuje procentuální sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti, kterého dosáhli žáci ZŠ a SŠ v dotazníku *PLAYself*. Maximální možné skóre (součet maxima bodů u otázek 1-18 + 21) bylo 2100 bodů, což odpovídá 100 %. Dosažené skóre bylo převedeno na procenta. Průměrné procentuální hodnocení žáků ZŠ je 61,53 %, což odpovídá 1292,22 bodům, zatímco žáků SŠ 58,35 % (1225 bodů). Z výsledků lze vyčíst, že žáci ZŠ mají průměrné skóre o 3,18 % (67 bodů) vyšší než žáci SŠ. Rozdíl 3,18 % ($p = 0,131$) je při hladině významnosti $p > 0,05$ statisticky nevýznamný. Odpověď na výzkumnou otázku číslo 4 zní: **Žáci SŠ nemají statisticky významně vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než žáci ZŠ.**

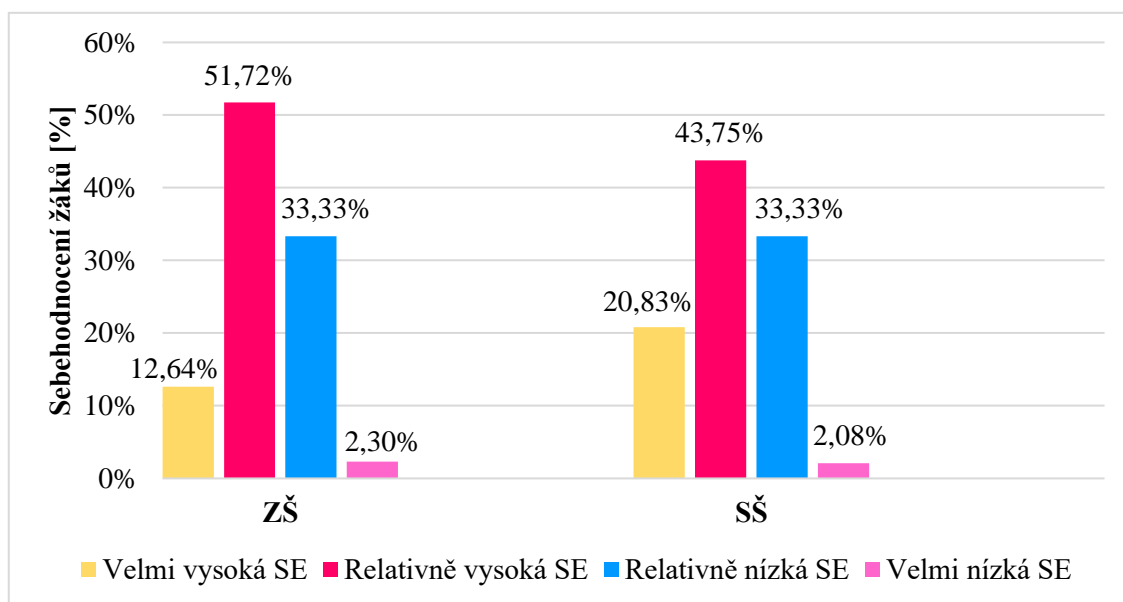
Tabulka 6

Statistické hodnocení rozdílů mezi ZŠ a SŠ v sebehodnocení pohybové gramotnosti hodnocené dle Mann–Whitney U testu

	N	M	SD	 Z 	p	d
ZŠ	87	1292,22	284,63	1,51	0,13	0,26
SŠ	47	1225,36	304,51			

Vysvětlivky: N = počet žáků, M = aritmetický průměr, SD = směrodatná odchylka, Z = Mann-Whitney U test, p = hladina významnosti testu, d = koeficient effect size

Rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti na ZŠ a SŠ byl potvrzen malým koeficientem effect size.

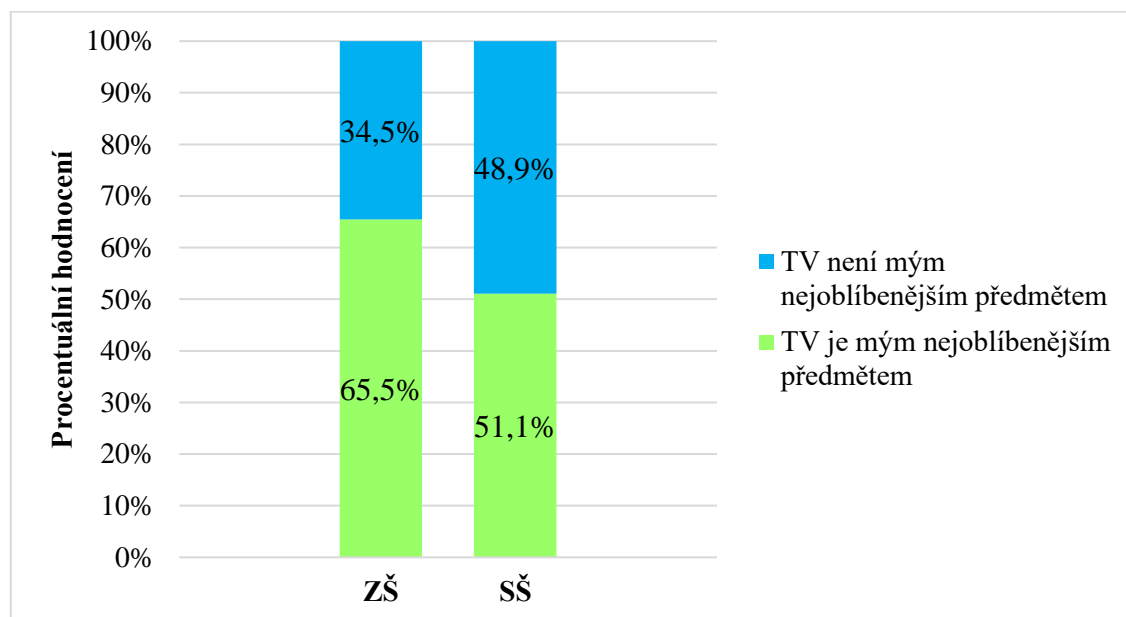


Obrázek 20: Celkové skóre sebehodnocení žáků ZŠ s SŠ podle Canadian Sport for Life u otázek 7-18

Výsledné skóre v sebehodnocení je vyjádřením součtu otázek 7-18 na pohybovou gramotnost. V těchto otázkách se žáci vyjadřovali k vlastní efektivitě ve vztahu k pohybovým aktivitám. Dosažené skóre se posuzuje dle kategorií uvedených na obrázku.

Velmi vysokého sebehodnocení ve vztahu k pohybové aktivitě dosáhlo 13 % žáků ZŠ a 21 % studentů střední školy. Žáků s relativně vysokým sebehodnocením je 52 % na ZŠ a 44 % na SŠ. Relativně nízké sebehodnocení je charakteristické pro 33 % dotázaných žáků. Velmi nízké sebehodnocení bylo zjištěno u 2 % žáků.

VO 5: Je předmět TV více oblíbený na ZŠ než na SŠ?



Obrázek 21. Procentuální hodnocení oblíbenosti předmětu TV u žáků ZŠ a SŠ

Obrázek 21 znázorňuje, že Odpověď „TV je mým nejoblíbenějším předmětem“ zaznamenalo 65,5 % žáků ZŠ a 51,1 % žáků SŠ. Odpověď na pátou výzkumnou otázku zní: **Ano, předmět TV je více oblíbený na ZŠ než na SŠ.**

Tabulka 7

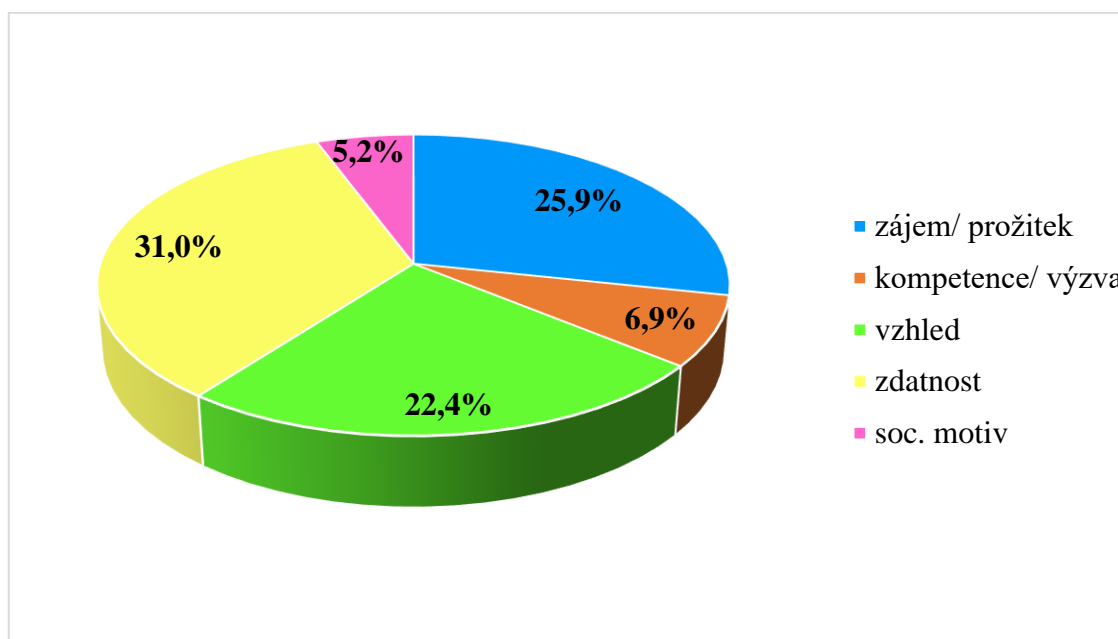
Statistické hodnocení rozdílů u žáků ZŠ ($n = 87$) a SŠ ($n = 47$) v oblíbenosti předmětu TV hodnocené dle Mann–Whitney U testu

		N	%	Z	p	d
ZŠ	Ano	57	65,5	1,63	0,10	0,28
	Ne	30	34,5			
SŠ	Ano	24	51,1			
	Ne	23	48,9			

Vysvětlivky: N = počet žáků, Z = Mann-Whitney U test, p = hladina významnosti testu, d = koeficient effect size

Pro rozdíl mezi oblibou TV na ZŠ a SŠ byl zaznamenán malý koeficient effect size ($d = 0,281$).

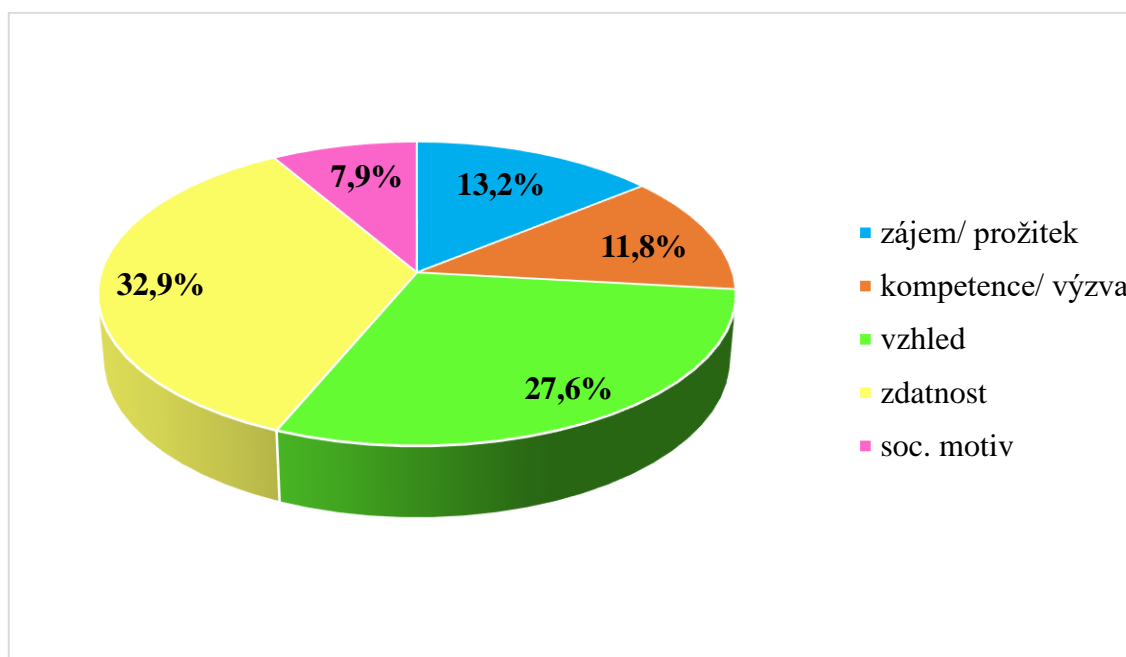
VO 6: Který z motivů, jenž vede dívky k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?



Obrázek 22. Průměrné procentuální hodnocení jednotlivých skupin motivů k pohybové aktivitě u dívek ZŠ a SŠ

Za dominantní a rozhodující motiv, jenž vede dívky k pohybové aktivitě můžeme považovat motiv zdatnosti, který převažoval nad ostatními čtyřmi motivy u 18 dívek (31 %) z celkového počtu 58. Vzhled je určující motiv pro 22,4 % dívek. Pohybovou aktivitu pro zájem/prožitek vykonává 25,9 % dívek. Nejslabším motivem je sociální motiv, který volilo pouze 5,2 % dívek.

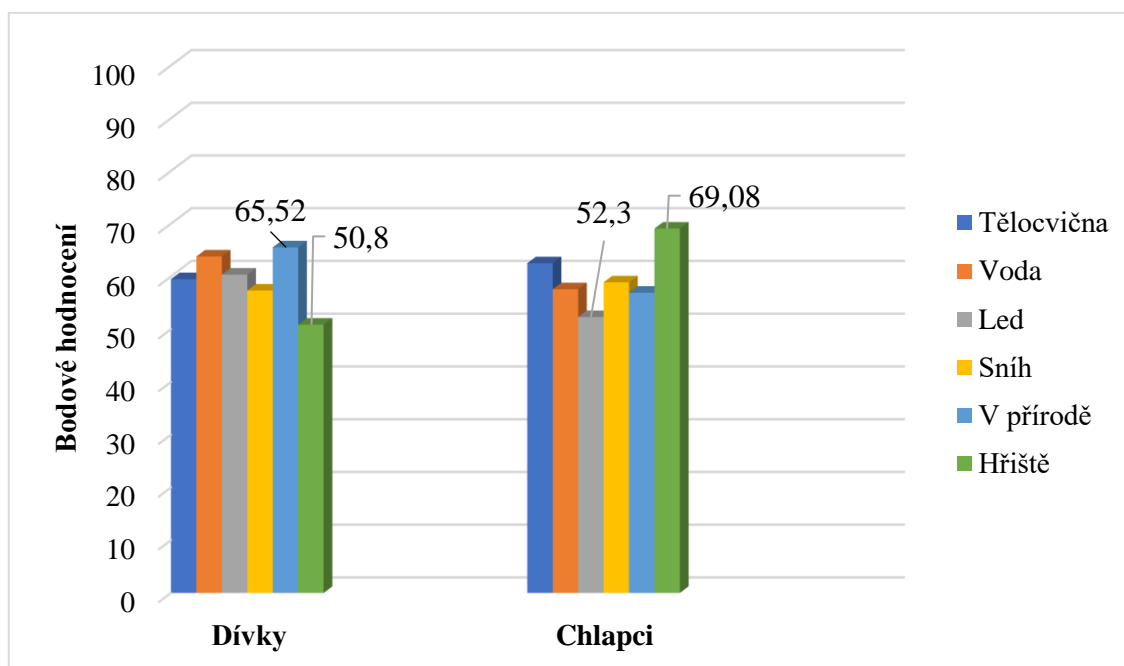
VO 7: Který z motivů, jenž vede chlapce k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?



Obrázek 23. Průměrné procentuální hodnocení jednotlivých skupin motivů k pohybové aktivitě u chlapců ZŠ a SŠ

Za dominantní motiv, jenž vede chlapce k pohybové aktivitě, můžeme považovat motiv zdatnosti (kondice), který převažoval nad ostatními čtyřmi motivy u 25 chlapců (32,9 %) z celkového počtu 76. Vzhled jako hlavní motiv k pohybové aktivitě volilo o 5,2 % více chlapců než dívek. Stejně tak motiv kompetence/výzvy označilo jako dominantní motiv k pohybové aktivitě o 5 % více chlapců než dívek. Chlapce tedy častěji vede k pohybové aktivitě jejich vzhled a chuť překonávat výzvy. Naopak zájem a prožitek, jako hlavní motiv k pohybové aktivitě je u chlapců o 13,2 % méně častější než u dívek.

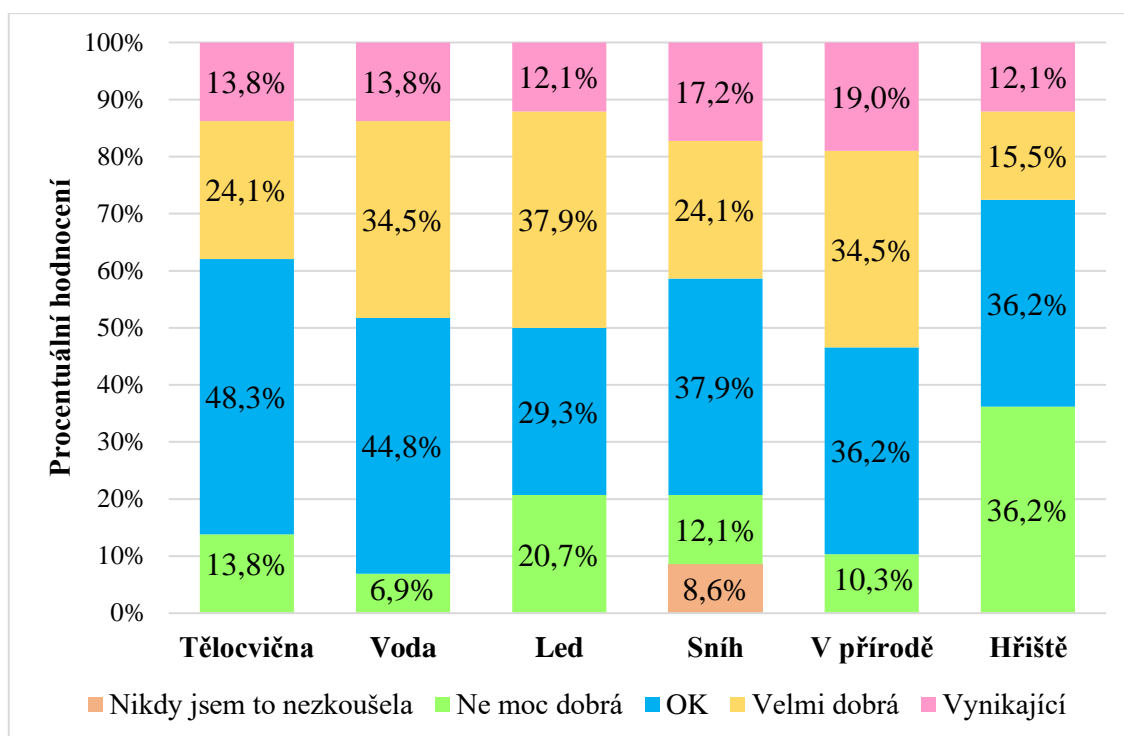
VO 8: V jakém prostředí se dívky a chlapci hodnotí nejhůře v případě pohybové gramotnosti?



Obrázek 24. Průměrné bodové hodnocení pohybové gramotnosti v daném prostředí u chlapců a dívek ZŠ a SŠ

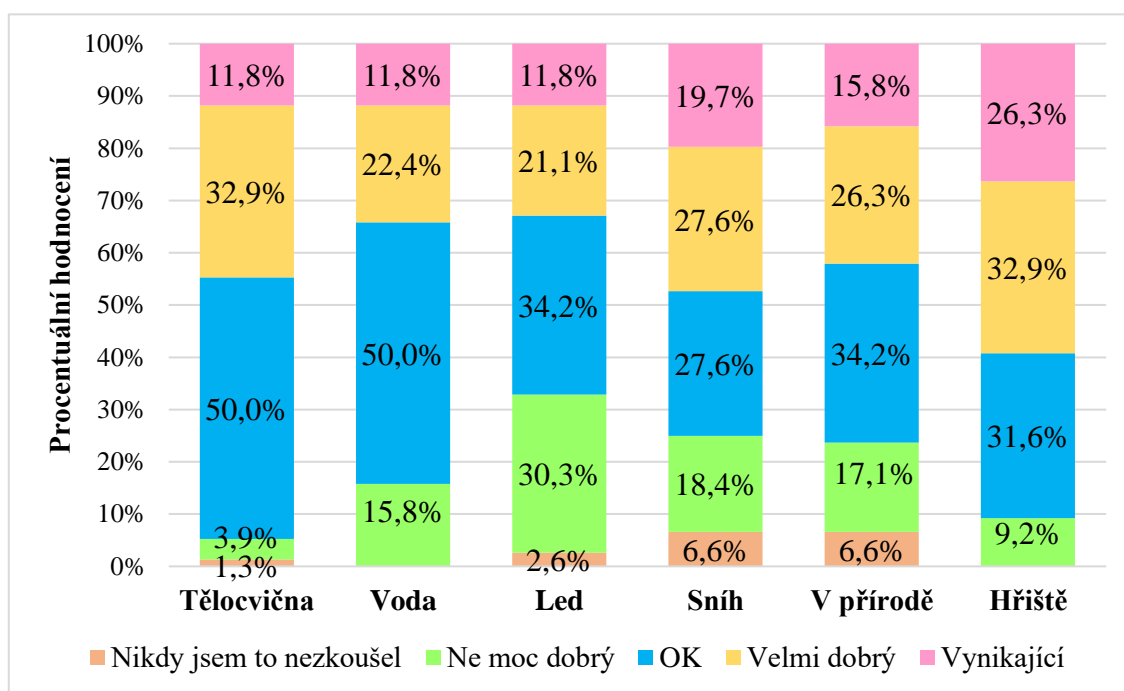
Z výsledků vyplývá, že průměrně se dívky hodnotí nejhůře ve sportech nebo aktivitách vykonávaných na hřišti. Průměrná hodnota 50,8 bodů ze 100 možných odpovídá tvrzení: „Při hrách venku na hřišti (např. fotbal, basketbal) jsem ok.“ Chlapci se naopak hodnotí v případě sportovních her na hřišti nejlépe, kdy průměrná hodnota 69,08 bodů se blíží tvrzení: „Při hrách venku na hřišti (fotbal, basketbal) jsem velmi dobrý.“ Nejhůře se chlapci hodnotí při vykonávání sportů nebo aktivit na ledu (52,30 bodů).

Podle PLAYself Workbook je přijatelným hodnocením odpověď „*velmi dobrý*“ a „ *vynikající*“. Taková odpověď znamená, že se student při pohybové aktivitě v konkrétním prostředí cítí jistý a schopný. Jestliže se žák hodnotil jako „*OK*“, „*ne moc dobrý*“ nebo „*nikdy jsem to nezkoušel*“, tak ve svých schopnostech potřebuje podporu.



Obrázek 25. Hodnocení prostředí pro pohybovou aktivitu u děvčat

Z výsledků vyplývá, že 9 % dívek nikdy nezkusilo pohybové aktivity na sněhu. Sloupec hřiště ukazuje, že 72 % dívek by v tomto prostředí potřebovalo podporu. V prostředí přírody se 54 % dívek cítí jistě a schopně.



Obrázek 26. Hodnocení prostředí pro pohybovou aktivitu u chlapců

Výsledky ukazují, že 7 % chlapců nikdy nezkusilo pohybové aktivity na sněhu a v přírodě. Dalším prostředím, ve kterém někteří chlapci doposud nezkusily žádný ze sportů, je led (3 % dotázaných chlapců). V prostředí ledu se chlapci hodnotí nejhůře a 67 % z nich by potřebovalo podporu. Naopak v prostředí hřiště se 60 % chlapců cítí jistě a schopně.

Tabulka 8

Porovnání rozdílů mezi chlapci a dívkami v hodnocení jednotlivých prostředí

Všichni žáci	Tělocvična	Voda	Led	Sníh	V přírodě	Hřiště
Z	0,10	1,78	1,88	0,31	1,71	4,09
d	0,172	0,31 ⁺	0,32 ⁺	0,053	0,30 ⁺	0,71 ⁺⁺
p	0,32	0,08	0,06	0,76	0,09	0,00*

Vysvětlivky: Z = Mann-Whitney U test; d = koeficient effect size: ⁺ malý efekt; ⁺⁺ střední efekt, p = hladina významnosti testu. Statistická významnost: * p<0,05.

Při porovnání všech chlapců a dívek byl podle zadané hladiny statistické významnosti zjištěn statisticky významný rozdíl u prostředí hřiště, potvrzený středním koeficientem effect size. U prostředí Voda, Led a V přírodě byl zaznamenán malý koeficient effect size.

6 Diskuse

V našem výzkumu jsme pomocí dotazníku MPAM-R (motivace k pohybové aktivitě) zjistili, že 65,5 % žáků ZŠ a 51,1 % žáků SŠ považuje předmět TV za nejoblíbenější ze všech předmětů. Tzn., že obliba TV je nižší u žáků střední školy, a to i přes skutečnost, že tito žáci mají v časovém rozvrhu vyučovacích hodin více předmětů, a tudíž v lavici „prosedí“ více času. Dle mého názoru může být důvodem nižší obliby TV na gymnáziu vyšší zájem studentů o vzdělání. Gymnázium navštěvují především žáci se studijními předpoklady a nadaní studenti se zájmem o široké spektrum vědomostí a s předpokladem budoucí specializace na vysoké škole.

Podle Vašíčkové (2016) by měl žák být schopen využívat svých pohybových schopností a dovedností v interakci s různým prostředím tak, aby se sám rozvíjel. Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že dívky hodnotí nejlépe své pohybové schopnosti a dovednosti v případě pohybových aktivit a sportů realizovaných v přírodě, kdy 35 % dívek hodnotí své schopnosti a dovednosti v tomto prostředí jako velmi dobré a 19 % dívek jako vynikající. Nejhůře se děvčata hodnotí ve sportech nebo aktivitách vykonávaných na hřišti (72 % dotazovaných dívek by v tomto prostředí potřebovalo podporu). Na otázku: jak jsi dobrá ve sportech a aktivitách na hřišti, odpovědělo 36,2 % žákyň „na hřišti nejsem moc dobrá“. K zamyšlení je, že 8,6 % žákyň nikdy nezkoušelo sporty nebo PA na sněhu. Naopak chlapci se hodnotí v případě sportů a PA na hřišti nejlépe, kdy 33 % chlapců odpovědělo „na hřišti jsem velmi dobrý“ a 26 % chlapců odpovědělo „jsem vynikající“. Pastucha et al. (2014) uvádí, že nejoblíbenějším sportem na hřišti je fotbal. Nejhůře se chlapci hodnotí v PA a sportech vykonávaných na ledu, kdy 30 % chlapců odpovědělo „na ledu nejsem moc dobrý“ a celkově 67 % z nich by potřebovalo podporu. K zamyšlení rovněž je, že 7 % chlapců nikdy nezkusilo PA nebo sporty v přírodě a na sněhu. Přitom Pastucha et al. (2014) uvádí, že mezi nejoblíbenější sporty českých chlapců patří právě i lyžování a bruslení, z čehož vyplývá, že tyto sporty mají velký potenciál vzbudit u chlapců zájem a nadšení ke zdokonalování se v těchto aktivitách.

Doporučením pro vyučující TV může být realizace např. lyžařského/snowboardového výcvikového kurzu nebo zařadit vyučovací jednotky na ledě (např. bruslení, hokej), abychom zvyšovali úroveň pohybové gramotnosti žáků. V případě pohybových aktivit v přírodě se přímo nabízí např. realizace vícedenní terénní výuky, do jejíhož programu je možné zařadit (kromě výuky např. přírodopisu

nebo zeměpisu) mnoho pohybových aktivit (např. slackline, pétanque, turistika, horská turistika, orientační běh, ježdění na koni, splouvání řeky, horolezectví, slaňování apod.).

Pokud bychom seřadili prostředí od nejoblíbenějšího k nejméně oblíbenému, bude řada vypadat u děvčat následovně: v přírodě, voda, led, tělocvična, sníh, hřiště. U chlapců bude řada vypadat takto: hřiště, tělocvična, sníh, voda, v přírodě, led.

Zjištění dominantního motivu, který vede chlapce a dívky k pohybové aktivitě bylo součástí našeho výzkumu. Výsledky ukazují, že u dívek je nejvýznamnějším motivem *zdatnost*, který je určující pro 31 % všech dívek. Tímto zjištěním se můžeme ztotožnit s výsledkem výzkumu Halamíčkové (2018), která stejně tak uvádí motiv *zdatnosti* jako dominantní. Potěšil (2018) však ve svém výzkumu dospěl k závěru, že nejvýznamnějším motivem k vykonávání pohybové aktivity u dívek je *vzhled*, a to pro 42 % dívek výzkumného souboru. V našem výzkumu byl *vzhled* na třetím místě a za určující motiv jej zvolilo 22 % dívek. Vašíčková (2016) uvádí, že třemi nejvýznamnějšími motivy adolescentek pro vykonávání pohybové aktivity jsou: tělesná zdatnost, vzhled a zájem nebo prožitek. Tento poznatek se shoduje s výsledky našeho výzkumu. Vašíčková (2016) ještě doplňuje, že u dívek s normální tělesnou hmotností dominuje vzhled, zatímco dívky s nadváhou uvádějí jako nejvýznamnější motiv tělesnou zdatnost.

Kalman et al. (2011) uvádí, že v české populaci je sice pouze 9 % adolescentek s nadváhou či obezitou, avšak se svojí postavou není spokojená každá třetí až čtvrtá dívka, přičemž s věkem rostou snahy adolescentek o redukci tělesné hmotnosti. Kalman et al. (2015) také uvádí, že pro dívky je velice silným motivem k pohybové aktivitě *vzhled* („vypadat dobře“). Pohybovou aktivitu dívek tedy silně ovlivňují *motivы sociálního charakteru*.

V naší práci jsme zjistili, že dominantním motivem u chlapců je stejně jako u dívek motiv *zdatnosti*, který je nejvýznamnější pro 33 % chlapců. Tento výsledek se shoduje s Halamíčkovou (2018), která stejně tak uvádí motiv *zdatnosti* u chlapců jako dominantní. Za motivem *zdatnosti* následovali v našem výzkumu motivy: vzhledu (28 %), zájmu a prožitku (13 %), kompetence a výzvy (12 %) a sociálního motivu (8 %). Kalman et al. (2015) uvádí, že u chlapců vzhled jako hlavní motiv k pohybové aktivitě není zdaleka tak častý jako u dívek, protože u nich převládá motivace výkonná, nicméně výsledky našeho výzkumu ukazují, že motiv vzhledu je určující o 5 % více pro chlapce než pro dívky.

Další měření se týkalo vlastní účinnosti (self-efficacy), a to jak v obecném smyslu, tak specificky v oblasti pohybových aktivit. Významnou částí výzkumu bylo také hodnocení vlastní pohybové gramotnosti.

Podstatná část našeho výzkumu byla zaměřena na sledování úrovně pohybové gramotnosti dětí ZŠ se sportovním zaměřením a tříd ZŠ bez sportovní specializace. Sportovní třídy jsou výběrovými třídami s rozšířenou výukou tělesné výuky pro žáky s pohybovými předpoklady, které vyvíjejí svoji činnost na druhém stupni základní školy, tzn. od 6. do 9. třídy (Hrabinec, 2017; Kovářová, 2012).

Jednou ze tří úrovní systému výběru talentů v ČR je základní výběr, který se realizuje kolem dvanáctého roku života a v mnoha případech je spojován se vstupem dětí právě do sportovních tříd. Výběr probíhá z velké části na základě jednoduchého pedagogického pozorování (Kovářová, 2012).

Na základě těchto skutečností jsme předpokládali, že sebehodnocení pohybové gramotnosti i hodnocení vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit žáků sportovních tříd ZŠ bude dosahovat z logických důvodů vyšších hodnot.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že sebehodnocení pohybové gramotnosti je u žáků sportovních a nespportovních tříd podobné a rozdíl o 0,36 % je statisticky nevýznamný. Předpoklad významně vyššího sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků sportovních tříd se tudíž nepotvrdil. Dle mého názoru je tato podobnost dána kvalitou výuky a edukačním stylem učitelů TV na ZŠ Purkyňova, kde se žáci nespportovních tříd dokáží bez problému vyrovnat žákům tříd se sportovním zaměřením. Podle Larsona (2006) potřebují dospívající ke své práci učitele, kteří je dokážou podpořit v jejich aktivitách a zvládnou v nich probudit zdroje vnitřní motivace.

Výsledky ukazují, že žáci bez s běžnou výukou tělesné výchovy mají v porovnání s žáky s rozšířenou výukou tělesné výchovy menší obavy zkoušet nové sporty a aktivity.

Naopak žáci sportovních tříd, v porovnání s žáky nespportovních tříd:

- si více věří, že mají dostatečné dovednosti k tomu, aby se mohli účastnit všech sportů a aktivit, kterých chtějí a rovněž, že se mohou účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberou;
- si častěji myslí, že jejich tělo jim dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberou;
- se při cvičení a sportování cítí víc jistí;

- častěji odpovídali, že jsou v pohybových aktivitách nejlepší ze třídy;
- častěji odpovídali, že nepotřebují procvičovat pohybové dovednosti, protože mají přirozený talent.

V případě vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit je procentuální rozdíl průměrného sebehodnocení 1,35 % ve prospěch žáků sportovních tříd ZŠ. Tak malý rozdíl je však statisticky nevýznamný a vlastní účinnost v oblasti pohybových aktivit u žáků sportovních a nesportovních tříd ZŠ tak můžeme považovat podobnou. Žáci sportovních tříd ZŠ se hodnotili velice přísně, kdy 30 % z nich hodnotilo vlastní účinnost jako nízkou. Naopak u žáků nesportovních tříd hodnotilo vlastní účinnost jako nízkou pouze 17 % žáků. Můžeme tedy říct, že žáci sportovních tříd jsou k sobě více sebekritičtí. Dle našeho názoru může být self-efficacy žáků se sportovním zaměřením snižována, a to v důsledku srovnávání a výsledkovému (výkonnostnímu) hodnocení ve sportu. Vealeyová (2001) uvádí, že kultura sportovní organizace ovlivňuje způsoby rozvíjení a projevy sebedůvěry sportovců. Podle Toda, Thatcher a Rahmana (2012) se úspěšní a neúspěšní sportovci liší mírou sebedůvěry. Durandová-Bushová, Salmela a Green-Demers (2001) ve svém výzkumu zjistili, že sportovci na nižších úrovních soutěží mají nižší sebedůvěru.

Další částí výzkumu bylo sledování obecné vlastní efektivity u žáků ZŠ a SŠ. V tomto případě odpovědělo 79 % žáků SŠ a 74 % žáků ZŠ, že jejich obecná vlastní efektivita je vysoká. Důvodem 5 % rozdílu ve prospěch žáků gymnázia může být skutečnost, že se jedná o výběrovou školu, kde studenti mají povědomí o tom, že jsou „nadprůměrní“ oproti ostatním a jejich self-efficacy tudíž může být vyšší než u žáků ZŠ. Dalším důvodem může být vyšší frustrační tolerance žáků středních škol. Janošová (2008) uvádí, že s věkem dětí se mírně zvyšuje jejich frustrační tolerance k nepříjemným úkolům a situacím.

6.1 Limity práce

Za limity této práce považuji ne příliš velký statistický soubor, tzn. nižší počet respondentů a nepoměr mezi počtem dotazovaných žáků na ZŠ a SŠ a také nepoměr mezi počtem dívek a chlapců ve výzkumném souboru.

Dalším litem práce je samotné dotazníkové šetření, které nepatří mezi nejdůvěryhodnější metody výzkumu. Dotazníky jsou nepřesné z hlediska variability odpovědí a neumožňují jedinci individuálně a subjektivně se vyjádřit k dané otázce.

Výsledné odpovědi mohou být zkreslené i z toho důvodu, že ne všichni žáci mají chuť a motivaci vyplnit dotazník se 100 % svědomitostí a pečlivostí. Negativy může být rovněž snaha žáka vyplňovat dotazník s cíle dosáhnout co největšího počtu bodů nebo špatné pochopení otázky žákem.

7 Závěry

- Průměrné sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahuje podobných výsledků u žáků sportovních i nespportovních tříd ZŠ.
- Žáci sportovních tříd si v porovnání s žáky nespportovních tříd více věří, že mají dostatečné dovednosti k tomu, aby se mohli účastnit všech sportů a aktivit, kterých chtějí.
- Žáci sportovních tříd si v porovnání s žáky nespportovních tříd častěji myslí, že jejich tělo jim dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberou.
- Žáci sportovních tříd se v porovnání s žáky nespportovních tříd cítí víc jistí při cvičení a sportování.
- Vlastní účinnost v oblasti pohybových aktivit je vysoká u žáků sportovních i nespportovních tříd, přičemž žáci sportovních tříd se ukazují jako sebekritičtější.
- Dívky hodnotí své pohybové schopnosti a dovednosti nejhůře při pohybových aktivitách a sportech vykonávaných na hřišti, zatímco chlapci na ledu.
- Celkem 9 % dívek a 7 % chlapců nikdy nezkusilo pohybové aktivity nebo sporty na sněhu. Z celkového počtu chlapců rovněž 7 % nikdy nezkusilo PA nebo sporty v přírodě.
- Nejoblíbenějším prostředím pro vykonávání PA nebo sportu je pro chlapce hřiště a pro dívky příroda.
- Sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahuje podobných výsledků u žáků ZŠ i SŠ.
- Žáci ZŠ i SŠ hodnotí svou obecnou vlastní účinnost převážně jako vysokou.
- Celkem 51 % žáků na ZŠ a 66 % žáků na SŠ uvádí tělesnou výchovu jako svůj nejoblíbenější předmět.
- Dominantním motivem pro vykonávání pohybové aktivity je u dívek i chlapců motiv *zdatnosti*.
- Nejméně významným motivem pro vykonávání pohybové aktivity u dívek i chlapců je sociální motiv.

8 Souhrn

Hlavním cílem je zjistit, jak se žáci ZŠ Purkyňova ve Vyškově a studenti Gymnázia a SOŠZE Vyškov hodnotí v oblasti vlastní pohybové gramotnosti.

Teoretická část diplomové práce zpočátku popisuje souvislosti mezi zdravím, kvalitou života, osobní pohodou (well-being) a životním stylem. Následně se zabývá problematikou výchovy dětí ve volném čase, pohybovou aktivitou a vlivem pohybové inaktivity a sedavého chování na zdraví člověka. Další kapitoly se týkají tělesné kultury a její stručné historie. Jelikož se diplomová práce týká žáků základních a středních škol, jsou dále zařazeny kapitoly charakteristik vývojových období dospívání. Konkrétně se jedná o období pubescence a adolescence. Jsou v nich obsaženy informace o fyzických i psychických změnách, ke kterým v jednotlivých obdobích dochází. Další oblastí teoretické části jsou kapitoly zabývající se gramotností v obecném smyslu, dále pohybovou gramotností, jejími atributy a vztahy mezi nimi. Práce zkoumá také míru vlastní účinnosti (self-efficacy), a proto teoretická část představuje tento teoretický koncept.

Ve výzkumné části stanovujeme cíle a výzkumné otázky. V metodice jsou popsány výzkumné soubory a potup, jakým byla data získána a vyhodnocena. Osloveno bylo celkem 134 žáků základní a střední školy. První výzkumný soubor obsahoval 87 žáků (z nichž 58 bylo chlapců a 29 dívek) druhého stupně ZŠ. Druhý výzkumný soubor obsahoval 47 žáků (z nichž 18 bylo chlapců a 29 dívek) čtyřletého gymnázia. Byly použity 4 typy dotazníků. Dotazník *PLAYself*, který sloužil pro sběr dat týkajících se sebehodnocení pohybové gramotnosti, dotazník MPAM-R zjišťoval motivaci žáků k pohybové aktivitě a dotazníky DOVE a DOPA sloužily k hodnocení vnímané vlastní účinnosti obecné a specifické pro oblast pohybových aktivit. Data z dotazníků byla přepsána do MS Excel a následně zpracována do grafů.

Výsledky ukazují, že sebehodnocení v oblasti pohybové gramotnosti je podobné v případě sportovních i nespportovních tříd ZŠ. Hlavním motivem pro vykonávání pohybové aktivity u dívek i chlapců je motiv zdatnosti a žáci tedy chtějí být především v kondici. Specifickou i obecnou vlastní efektivitu hodnotili žáci ZŠ i SŠ převážně jako vysokou. Celkem 9 % dívek a 7 % chlapců nikdy nezkusilo pohybové aktivity nebo sporty na sněhu.

9 Summary

The main aim is to find out how pupils of the Purkyňova Elementary School in Vyškov and students of the High School and vocational school of economical and medical disciplines evaluate themselves in their own physical literacy.

The theoretical part of the thesis describes connection between health, quality of life, well-being and lifestyle. Subsequently, it deals with the issue of upbringing children in their free time, physical activity and the influence of physical inactivity and sedentary behavior on human health. The next chapters deal with physical culture and history of physical culture. Since the thesis deals with pupils of primary and secondary schools, chapters of characteristics of developmental periods of adolescence are also included. Specifically, it is a period of pubescence and adolescence. It contains information about physical and psychological changes that occur in individual periods. Another area of the theoretical part are chapters dealing with literacy in the general sense. followed by movement literacy, its attributes and relations between them. The thesis also examines the level of self-efficacy, and for this reason the theoretical part was enriched.

In the research part I set goals and research questions. The methodology describes research files and procedure by which I acquired and evaluated input data. A total of 134 primary and secondary school pupils completed questionnaire. In the first research group were 87 pupils (58 were boys and 29 girls) of the second grade of primary school. The second research group consisted of 47 pupils (18 were boys and 29 girls) from 3rd year at four-year high school. Four types of questionnaires were used. The PLAYself questionnaire, which was used to collect data on self-assessment of physical literacy, the MPAM-R questionnaire, was used to identified pupils' motivation for physical activity, and the DOVE and DOPA questionnaires were used to assess perceived self-efficacy in general and specific to physical activity. Data from questionnaires were transcribed into MS Excel and then processed into graphs.

The results show that self-assessment in the area of physical literacy is similar in the case of sports and non-sports classes of primary schools. The main motive for exercising physical activity for girls and boys is the fitness motive, and the pupils want to be primarily fit. Pupils from primary and secondary schools rated their specific and general activity as very high. A total 9 % of girls and 7 % of boys never tried physical activities or sports in the snow.

10 Referenční seznam

- American Academy of Pediatrics. (2001). Policy statement: Children, adolescents and television. *Pediatrics*, 107(2), 423-426.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arnoštová, D. et al. (2014). *Zpráva o zdraví obyvatel České republiky*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bell, K. W. (1997). *The relationship between perceived physical competence and the physical activity patterns of fifth and seventh grade children*. Doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, US.
- Berry, W. (1995). *Another Turn of the Crank*. Berkeley, CA: Counterpoint.
- Binghamová, J., Chandlerová, F., Chisholmová, J., Harvey, G., Milesová, L., Reid, S., & Taplin, S. (2004). *Encyklopedie starověkého světa s odkazy na internet*. Bratislava: Perfekt.
- Bláha, V., & Navarová, V. (1990). *Výchova mimo vyučování: Učební text pro 4. roč. středních pedagog. škol, stud. obor vychovatelství*. Praha: SPN.
- Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Borkowsky, J., Ramey, S., & Bristol-Power, M. (2002). *Parenting and the Child's World: Influences on Academic, Intellectual, and Social-emotional Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bradley, C. B., McMurray, R. G., Harrell, J. S., & Deng, S. (2000). Changes in common activities of 3rd through 10th grades: The CHIC study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(12), 2071-2078.

- Bunc, V. (2010). Obezita a nadváha dětí – důsledek jejich neadekvátního pohybového režimu. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body Image*, 3(1), 57-66.
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- CEA, The Council of Economic Advisers on the Changing American Family. (2000). *Population and Development Review*, 26(3), 617-628.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechovská, I., Chrudimský, J., Novotná, V., & Vindušková, J., (2011). Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*, 15(3), 47-55.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Čeledová, L., & Čevela, R. (2010). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada.
- Čelikovský, S. (1979). *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Červinka, P. (2013). Možnosti využití dat získaných z internetu v kinantropologickém výzkumu na příkladu studie o vztahu školáků k tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 17(3), 47-59.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (63-67). New York: Oxford University Press.

- Dobrý, L. (2006). Může ovlivnit vnitřní motivace dětí a dospívajících jejich vztah k pohybovým aktivitám? *Tělesná výchova a sport mládeže*, 72(2), 9-17.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvsostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dostálová, I. (2011). Teorie a praxe zdravotní tělesné výchovy. *Tělesná kultura*, 34(2), 114–126.
- Durand-Bush, N., Salmela, J. H., & Green-Demers, I. (2001). The Ottawa mental skills assessment tool. *The sport Psychologist*, 15, 1-19.
- Encyklopedie historie světa. (2001). Praha: Cesty.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužík, V. (2015). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Fennel, M. (2014). *Jak překonat nízké sebevědomí: Osobní průvodce pro změnu nezdravých vzorců myšlení a chování*. Praha: Grada.
- Grohan, S. (2008). *Body Image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. Hove, UK: Routledge.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Praha: Portál.
- Halamičková, D. (2018). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí*. Magisterská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havel, J., Janíková, M., Mužík, V., & Mužíková, L. (2016). *Analýza a perspektivy utváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hamřík, Z., Kalman, M., Bobáková, D., & Sigmund, E. (2012). *Sedavý životní styl a pasivní trávení volného času českých školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Hofbauer, B. (2004). *Děti mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Hodaň, B. (1997). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hodaň, B. (2000). *Tělesná kultura-sociokulturní fenomén: východiska a vztahy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Holčík, J. (2010). *Systém péče o zdraví a zdravotní gramotnost*. Brno: MSD.
- Hrabinec J. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Karolinum.
- Hřibňák, M. (2013). *Pohybově vzdělaný člověk v kontextu současné tělesné výchovy*. Magisterská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada.
- Jelínek, M. (2018). *Nejsilnější energií je emoce*. Retrieved: 19. 3. 2019 from <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/marian-jelinek-nejsilnejsi-energii-je-emoce>
- Jelínek, M., & Jetmarová, K. (2017). *Neztraťte motivaci v době blahobytu*. Praha: Portál.
- Jensen, B. B. (1997). A case of two paradigms within health education. *Health education research*, 12(4), 419-428.
- Kalman, M., Sigmund, E., Sigmundová, D., Hamřík, Z., Beneš, L., Benešová, D., & Černý, C. (2011). *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků: na základě mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2010 v rámci mezinárodního projektu „Health Behaviour in School-aged Children: WHO collaborative Cross-National study (HBSC)“*: HBSC, Česká republika, 2010. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (Eds.). (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalman, M., Hamřík, Z., Sigmund, E., Sigmundová, D., Salonna, F., & Czech National HBSC team (2015). Physical activity of Czech adolescents: Findings from the HBSC 2010 study. *Acta Gymnica*, 45(1), 3-11.

- Killingbeck, M., Bowler, M., Golding, D., & Sammon, P. (2007). Physical education and physical literacy. *Physical Education Matters*, 2(2), 20-24.
- Kołoło, H., Guskowska, M., Mazur, J., & Dzielska, A. (2012). *Self-efficacy, self-esteem and body image as psychological determinants of 15-year-old adolescents' physical activity levels*. *Human Movement*, 13(3), 264-270.
- Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2004). *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum.
- Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2018). *Kapitoly z dějin tělesné kultruy*. Praha: Karolinum.
- Kovářová, L. (2012). *K identifikaci předpokladů v triatlonu*. Praha: Karolinum.
- Kriellaar, D. (2013). *Canadian Sport for Life*. Canadian Sport Institute – Pacific; Victoria, B. C.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitu štěstí*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualizvané vydání. Praha: Grada.
- Larson, R. W. (2006). Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689.
- Liba, J. (2008). *Výchova k zdraví jako súčasť výchovného komplexu v školách*. *Pedagogická orientace*, 18(3), 53-62.
- Liba, J. (2010). *Výchova k zdraviu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Liba, J. (2013). *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved: 24. 3. 2019 from <https://www.slideshare.net/koccintosbor9/snyder-c-r-lopez-s-j-eds-handbook-of-positive-psychology>

- Máček, M., & Máčková, J. (2013). Pohybová aktivita a dětská obezita. *Medicina Sportiva Bohemica et Slovaca*, 22(2), 96-102.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Machová, J., & Kubátová, D. (2015). *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada.
- Metelková-Svobodová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost – cesta ke vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2015). *Zdraví 2020: Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky.
- Mužík, V., & Vlček, P. (2010). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- National Association for Sport and Physical Education, & American Heart Association. (2010). *2010 Shape of the national report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Němec, J. (2002). *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.
- Novotný, M. (2005). *Vale valutám*. Retrieved: 30. 10. 2018 from <https://region.rozhlas.cz/vale-valutam-7291166>
- Orel, M., Obereignerů, R., & Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Health at a Glance: Europe 2010*. OECD Publishing.
- Pastucha, D. (2014). *Tělovýchovné lékařství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Pražák, J. M., Novotný, F., & Sedláček, J. (1955). *Latinsko-český slovník*. Praha: SPN.
- Perič, T. (2008). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.

- Potěšil, P. (2018). *Pohybová gramotnost, vnímaná účinnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí na ZŠ ve Šternberku*. Magisterská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, s. 223.
- Prukner, V., & Machová, I. (2011). *Didaktika atletiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rabušicová, M. (2002). Gramotnost: Staré téma v novém pohledu. Brno: George Town MU
- Rejzek, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
- Riegerová, J. (2004). Hodnocení posturálních funkcí a pohybových stereotypů u dětské populace nesportovců a dětí zabývajících se různými druhy sportovní činnosti. *Česká antropologie*, 54, 161–171.
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (Eds.). (2008). *The global literacy challenge*. Paris: UNESCO.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2002). From social structure to biology: Integrative science in pursuit of human health and well-being. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (541–555). New York: Oxford University Press.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Santrock, J. (2002). *Adolescence*. New York: McGraw Hill.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
- Seedhouse, D. (1995). *Health: The Foundations of Achievement*. New York: John Wiley nad Sond.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user' portfolio. Casual and control beliefs*, 35-37. Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Simovska, V., Dadaczynski, K., Viig, N. G., Tjomsland, H. E., Bowker, S., Woynarowska, B., de Ruitter, S., & Buijs, G. (2010). *HEPS Tool for Schools: A Guide for School Policy Development on Healthy Eating and Physical Activity*. Woerden: NIGZ.
- Stafford, I., & Balyi, I. (2005). *Coaching for Longterm Athlete Development*. Leeds:
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Steinberg, L. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátová, B. (2006). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada.
- Švec, J. (1996). *Stručná historie tělesné kultury pro studenty oboru tělesná výchova*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Sýkora, K. (2006). *Pozdravy a jejich význam*. Retrieved: 21. 10. 2018 from <https://legacy.blisty.cz/art/27365.html>
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.
- Urbanovská, E., & Škobrtal, P. (2012). *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágenrová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

- Vealey, R. S. (2001). Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In Singer, R. N., Hausenblas, H. A., Janelle, C. M. (eds.). *Handbook of sport psychology* (550-565). New York: Wiley.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Volkow, N. D., Fowler, J. S., & Wang, G. J. (2004). The addicted human brain viewed in the light of imaging studies: Brain circuits and treatment strategies. *Neuropharmacology*, 47(1), 3-13.
- Vrbas, J. (2010). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku: analýza vybraných ukazatelů*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnosti ve vzdělání*. Praha: VÚP.
- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge
- Whitehead, M. E., & Murdoch, E. (2006). Physical literacy nad physical education: Conceptual mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9.
- WHOQOL Group (1995). The World Health Organization quality of life assessment (The WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 41, 1403–1409.
- World Health Organisation. (22. 7 1946). *Frequently asked questions*. Retrieved: 30. 10. 2018 from <http://www.who.int/suggestions/faq/en/>
- Zvírotsky, M. (2014). *Zdravý životní styl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Zemanová, V., & Dolejš, M. (2015). *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

11 Přílohy

Příloha 1: Anketa – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

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 si dobrý/a ve sportech a aktivitách...	Nikdy jsem to nezkoušel/a	Ne moc dobrý	OK	Velmi dobrý	Vynikající
1. V tělocvičně? (např. hry, gymnastika)					
2. Na vodě a ve vodě? (např. plavání)					
3. Na ledě? (např. bruslení)					
4. Na sněhu? (např. lyžování)					
5. V přírodě? (např. turistika)					
6. Venku na hřišti? (např. fotbal, basket)					
Co si myslíš o sportování a pohybových aktivitách?		Vůbec to není pravda	Obvykle to není pravda	Pravdivé	Velmi pravdivé
7. Netrvá mi dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu					
8. Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci					
9. Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu					
10. Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější					
11. Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu					
12. Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity					
14. Rozumím slovům, která učitel/ka TV používá					
15. Při cvičení a sportování se cítím jistý/á					
16. Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či pohybové aktivity					
17. V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy					
18. Nepotřebuji procvičovat pohybové dovednosti, protože mám přirozený talent					
19. Čtení a psaní je velmi důležité.		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: Anketa – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

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

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

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

Příloha 3: Anketa – Dotazník obecné vlastní efektivity + Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

Dotazník obecné vlastní efektivity

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

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

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

Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

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

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

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

Příloha 4: Průvodní dopis ředitelům škol s informacemi o projektu

Informovaný souhlas

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

(Informovaný souhlas k účasti dětí na projektu)

Vážený pane řediteli/ paní ředitelko, vážení vyučující,

jako hlavní řešitelka projektu se na Vás obracím s žádostí o účast **Vašich** žáků na projektu zaměřeného na sledování pohybové aktivity, motivace a osobní účinnosti dítěte ve vztahu k pohybovým aktivitám. Cílem projektu je ověření asociací mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti, vlastní účinností a motivací k účasti na pohybových aktivitách u české mládeže.

Žáci vyplní dva dotazníky týkající se motivace a sebehodnocení pohybové gramotnosti a dále dotazník zjišťující vlastní účinnost ve vztahu se cvičením. Žáci následně obdrží zpětnou vazbu. Podrobnější informace Vám ochotně sdělíme prostřednictvím e-mailu jana.vasickova@upol.cz nebo Vám dotazy zodpoví přímo pověřený pracovník na Vaší škole – Bc. Luděk Vrtílek.

V souladu s etickými a odbornými zásadami potvrzuji, že:

- účastníci budou seznámeni se cílem šetření,
- účast všech dětí bude dobrovolná, bezplatná,
- účastníci budou moci kdykoliv dotazníkové šetření přerušit,
- data budou zpracována a publikována anonymně,
- všichni účastníci projektu, kteří se zúčastní dotazníkového šetření, budou seznámeni s výsledky šetření.



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



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