

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POHYBOVÁ GRAMOTNOST, MOTIVACE K POHYBOVÉ AKTIVITĚ
A VNÍMANÁ OSOBNÍ ÚČINNOST U MLÁDEŽE NA VÍCELETÉM GYMNÁZIU
Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Řezáčová, UTVma-UMmi
Vedoucí práce: Mgr. Hana Pernicová, PhD.
Olomouc 2021

Jméno a příjmení autora: Bc. Barbora Řezáčová
Název diplomové práce: Pohybová gramotnost, motivace k pohybové aktivitě a vnímaná osobní účinnost u mládeže na víceletém gymnáziu
Pracoviště: Katedra přírodních věd v kinantropologii
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Hana Pernicová, PhD.
Rok obhajoby diplomové práce: 2021

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá pohybovou gramotností, motivy pro vykonávání pohybové aktivity a self-efficacy v oblasti pohybových aktivit u mládeže. Jejím hlavním cílem je porovnat úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti, motivaci k pohybové aktivitě a self-efficacy v oblasti pohybových činností mezi žáky nižšího a vyššího stupně Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna. Výzkum se uskutečnil v květnu roku 2021 a zúčastnilo se jej 106 žáků. Pro realizaci výzkumu byly použity čtyři 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). V sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahují žáci vysoké úrovně na nižším i vyšším stupni gymnázia. V úrovni self-efficacy nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly jak při porovnání žáků nižšího a vyššího stupně gymnázia, tak i při porovnání dle pohlaví. Oblíbenost tělesné výchovy se na jednotlivých stupních liší, na nižším stupni patří tělesná výchova mezi oblíbené předměty, na vyšším stupni nikoli. U dívek i u chlapců byl jako dominantní k pohybové aktivitě zjištěn motiv zdatnosti a dobré fyzické kondice.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, self-efficacy (vnímaná osobní účinnost), motivace, pohybová aktivita, zdraví, starší školní věk, dospívání

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Bc. Barbora Řezáčová
Title of the master thesis: Physical literacy, motivation for physical activity and self-efficacy among youth at a perennial grammar school
Department: Department of Natural Sciences in Kinanthropology
Supervisor: Mgr. Hana Pernicová, PhD.
The year of the presentation: 2021

Abstract:

The diploma thesis deals with physical literacy, motives for physical activity and self-efficacy in the sphere of physical activities within youth. Its main aim is to compare the level of physical literacy self-evaluation, motivations to physical activity and self-efficacy in the sphere of physical activities according within lower and higher grammar school pupils from Městské víceleté gymnázium v Kloboukách u Brna. The research was realized in May 2021 and it got involved 106 pupils. For realization of the research were used four questionnaires: PLAYself (Physical Literacy Assessment for Youth), MPAM-R (questionnaire for physical activity motivation), DOVE (General self-efficacy scale) and DOPA (Physical Exercise Self-Efficacy Scale). In physical literacy self-evaluation achieve pupils relatively high level at both lower and higher grammar school we have found similar results. At self-efficacy level I did not found significant statistical differences within comparing lower and higher grammar school and sex. Popularity of physical education differs at lower and higher grammar school. At lower grammar school is physical education popular but at higher grammar school it is not. Withing girls and boys I found dominant motive. It was fitness and good physical condition.

Key words: physical literacy, self-evaluation, self-efficacy, motivation, physical activity, health, adolescence, among youth

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Hany Pernicové, PhD., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30.6.2021

.....

Poděkování patří vedoucí práce Mgr. Haně Pernicové, PhD. za pomoc, trpělivost a odborné vedení mé diplomové práce, které mi poskytla při jejím zpracování. Dále bych ráda poděkovala MěVG v Kloboukách u Brna za umožnění výzkumu a všem žákům, kteří se výzkumu zúčastnili.

OBSAH

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | ÚVOD | 8 |
| 2 | SOUHRN POZNATKŮ | 10 |
| 2.1 | POHYB A POHYBOVÁ AKTIVITA | 10 |
| 2.1.1 | <i>Zdraví a pohybová aktivita</i> | 10 |
| 2.1.2 | <i>Pohybová inaktivita</i> | 11 |
| 2.1.3 | <i>Pohybová aktivita v rámci tělesné výchovy</i> | 11 |
| 2.1.4 | <i>Pohybová aktivita ve volném čase</i> | 12 |
| 2.2 | POHYBOVÁ GRAMOTNOST | 13 |
| 2.2.1 | <i>Historie pojmu pohybová gramotnost</i> | 14 |
| 2.2.2 | <i>Atributy pohybové gramotnosti</i> | 15 |
| 2.2.3 | <i>Změna pohybové gramotnosti v průběhu života</i> | 17 |
| 2.2.4 | <i>Pohybová gramotnost z kanadského pohledu</i> | 17 |
| 2.2.5 | <i>Rozvoj pohybové gramotnosti</i> | 18 |
| 2.3 | MOTIVACE | 19 |
| 2.3.1 | <i>Motivy a potřeby</i> | 20 |
| 2.3.2 | <i>Maslowova teorie potřeb</i> | 21 |
| 2.3.3 | <i>Motivace k pohybovým aktivitám a sportu</i> | 22 |
| 2.3.4 | <i>Motivace ve školní tělesné výchově</i> | 23 |
| 2.3.5 | <i>Motivace a pohybová gramotnost</i> | 23 |
| 2.4 | SELF-EFFICACY | 24 |
| 2.4.1 | <i>Sebesystém</i> | 24 |
| 2.4.2 | <i>Pojem self-efficacy</i> | 25 |
| 2.4.3 | <i>Zdroje self-efficacy</i> | 26 |
| 2.4.4 | <i>Psychické procesy aktivované self-efficacy</i> | 27 |
| 2.4.5 | <i>Self-efficacy a pohybová aktivita</i> | 27 |
| 2.5 | CHARAKTERISTIKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 28 |
| 2.5.1 | <i>Charakteristika vývojového období staršího školního věku</i> | 28 |
| 2.5.2 | <i>Tělesný vývoj a motorický rozvoj</i> | 29 |
| 2.5.3 | <i>Psychický vývoj</i> | 30 |
| 2.5.4 | <i>Sociální vývoj</i> | 31 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 2.6 | CHARAKTERISTIKA ADOLESCENCE | 32 |
| 2.6.1 | <i>Charakteristika vývojového období adolescence</i> | 33 |
| 2.6.2 | <i>Tělesný a motorický vývoj</i> | 33 |
| 2.6.3 | <i>Psychický vývoj adolescenta</i> | 34 |
| 2.6.4 | <i>Sociální vývoj adolescenta</i> | 35 |
| 3 | CÍL PRÁCE | 36 |
| 3.1 | HLAVNÍ CÍL PRÁCE | 36 |
| 3.2 | DÍLČÍ CÍLE | 36 |
| 3.3 | VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 36 |
| 4 | METODIKA | 37 |
| 4.1 | VÝZKUMNÝ SOUBOR | 37 |
| 4.2 | METODY A ORGANIZACE SBĚRU DAT | 37 |
| 4.2.1 | <i>Dotazník-Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself)</i> | 38 |
| 4.2.2 | <i>Dotazník hodnocení motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)</i> | 38 |
| 4.2.3 | <i>Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA)</i> | 39 |
| 4.2.4 | <i>Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)</i> | 39 |
| 4.3 | METODY ZPRACOVÁNÍ DAT | 40 |
| 5 | VÝSLEDKY | 41 |
| 5.1 | VÝSLEDKY K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM | 41 |
| 6 | DISKUSE | 55 |
| 6.1 | LIMITY PRÁCE | 56 |
| 7 | ZÁVĚRY | 57 |
| 8 | SOUHRN | 58 |
| 9 | SUMMARY | 59 |
| 10 | REFERENČNÍ SEZNAM | 60 |
| 11 | PŘÍLOHY | 68 |

1 ÚVOD

Pohyb je naší součástí už od chvíle našeho narození. U dětí můžeme nejdříve pozorovat reflexní pohyby, které později doplňuje lezení, chůze a běh. Toto jsou nejpřirozenější pohyby člověka. Pohyb je tedy součástí naší přirozenosti, stejně jako tomu je i u mnohých jiných živočichů (Whitehead, 2010). Pohyb je jev, který můžeme pozorovat v celém našem okolí. Patří mezi charakteristické vlastnosti jakékoliv živé hmoty a tvoří základ všech aktivních činností, které vykonávají jak lidé, tak i jiní živočichové (Gajdošová, 2005).

Pohybová aktivita je jeden z prostředků, sloužící k prevenci nemocí, srdečních chorob nebo onemocnění pohybového aparátu (Whitehead, 2010). Pravidelný pohyb je důležitý především v období dětství, kdy přispívá k pevnosti a pružnosti kostí, správnému rozvoji svalového aparátu a udržování vhodné tělesné hmotnosti. Později pravidelný pohyb přispívá k podpoře zdraví v dospělosti i ve staří (Sigmundová, Sigmund, & Šnoblová, 2012).

Dětství a dospívání patří ke klíčovým obdobím, kde se spolu s přirozeným psychomotorickým a biologickým vývojem formuje vztah dětí a adolescentů k pohybové aktivitě. Především se v tomto období formuje jejich vztah k sobě samotným, a také to, jak se v rámci pohybové aktivity cítí (Sigmundová et al., 2012). Vztah člověka k sobě samému se promítá do všech oblastí jeho života, tedy i do pohybové aktivity. V souvislosti s vlastním sebepojetím a sebehodnocením se mění, udržují a vznikají vztahy s ostatními lidmi, na nichž závisí celková životní spokojenost a emoční naladění člověka (Macek, 2003). S emocemi dále souvisí motivace. Motivace patří mezi další důležité procesy, které výrazně ovlivňují, zda jedinec setrvá u dlouhodobé pohybové aktivity, či nikoliv (Robinson & Randall, 2017).

Emoce sebevědomého člověka působí pozitivně na citovou pohodu a s tím spojenou výkonnost, nejen ve sportu (Pfefferová, 2003). Sebedůvěra a sebevědomí pak úzce souvisí s kladným sebehodnocením, které je pro duševní zdraví velmi významné. Mnoho psychoterapeutů se shoduje na tom, že základ mnoha psychických obtíží vzniká právě z nejistoty o vlastní hodnotě (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jak jedinec vnímá sám sebe a jaké má sebehodnocení pohybové gramotnosti se pak může promítat do množství pohybové aktivity, kterou bude vykonávat. Dítě, které lépe hodnotí samo sebe a má dostatečnou pohybovou gramotnost, bude mít větší zájem o pohybovou aktivitu. Nejčastěji jsou k pohybové aktivitě vnitřně motivováni především takoví jedinci, kteří mají vysokou úroveň sebehodnocení pohybové aktivity (Jansa, Jůva, Kocourek, Svozil, & Kovář,

2019). Naopak lidé, kteří jsou sami přesvědčeni o nedostatku svých schopností a dovedností, mají tendence se pohybově náročnějším činností vyhýbat. Překonávání takových překážek, zvládnutí problému a úspěch však v jedinci vytvářejí pocit vlastní účinnosti (Bandura, 1997). Problémy ve vývoji sebehodnocení mládeže se pak projevují ve všech oblastech jejich života (Jansa et al., 2019).

Zdroje pozitivního sebehodnocení nás ovlivňují komplexně, ale nejvíce nás ovlivňují především výchova a osobní cíle (Hayesová, 1998). Kromě našeho vlastního ideálu a vlastních požadavků na nás samotné je pro sebehodnocení důležité i to, co si o nás myslí lidé, na jejichž názoru nám záleží (Macek, 2003). Člověk by se ale neměl upínat jen na názory svého okolí, ale být aktivní a pracovat na pozitivním vztahu k sobě samému. Musíme pracovat na své sebedůvěře i přes vnější nepříznivé podmínky a okolnosti, které nemůžeme nikdy zcela ovlivnit. Přístup, který k těmto okolnostem zaujmeme se pak následně podílí i na tom, jak nás vnímá okolí (Blatný, Osecká, Macek, 1993).

Diplomová práce se zabývá pohybovou gramotností, motivací k pohybové aktivitě a self-efficacy žáků na nižším, ale i na vyšším stupni gymnázia. Za pomoci dotazníkového šetření se snažím zjistit, jak hodnotí svoji pohybovou gramotnost žáci nižšího i vyššího stupně gymnázia, a to vzhledem k různým prostředím, aktivitě během celého roku, důležitosti v rámci různých sociálních prostředí a jejich self-efficacy uspět v dané činnosti, či čelit případným problémům. Budu se v ní zabývat jak porovnáním pohybové gramotnosti, motivace k pohybové aktivitě tak i self-efficacy mezi žáky nižšího stupně gymnázia a vyššího stupně gymnázia v současné době.

2 SOUHRN POZNATKŮ

2.1 Pohyb a pohybová aktivita

Pohyb člověka je základním a nejdůležitějším projevem jeho života a patří mezi základní lidské potřeby (Slepička, Hošek & Hátlová, 2006). Pohyb patří k základním biologickým projevům člověka, řadíme ho mezi první formy prastaré lidské komunikace. Pohyb vyjadřuje život a prolíná se do všech složek lidského bytí a zároveň i do moderní společnosti (Blahutová, Řehulka, & Dvořáková, 2005).

„Pohyb je pro lidský organismus nezbytný, zaručuje funkčnost jeho orgánů, pomáhá vyrovnávat energie a stabilizuje dobrou náladu. Endorfiny a serotonininy 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, 37).

Pohybová aktivita je na rozdíl od samotného pohybu „sumou všech skutečně realizovaných pohybových činností“ (Hodaň, 1997, 8). Pohybovou aktivitu charakterizuje také Cuberek (2019) jako libovolný pohyb uskutečněný pomocí kosterně-svalového aparátu, který spolu s fyziologickými funkcemi vede ke zvýšení energetického výdeje. Podobně ji popisuje Světová zdravotnická organizace (World Health Organisation, 2018b) jako „jakýkoli tělesný pohyb produkovaný kosterními svaly, který vyžaduje výdaje na energii – včetně aktivit prováděných při práci, hraní, provádění domácích prací, cestování a zapojení do rekreačních aktivit.“

„Pohybovou aktivitu lze definovat jako soubor cílevědomě vykonávaných pohybových činností jednotlivce, skupiny, s upřesněním druhu (tělovýchovná, sportovní) a s konkrétním vyjádřením (hrát fotbal, cvičit aerobní gymnastiku apod.)“ (Komeščík, 2006, 58).

Člověk může využívat pohybovou aktivitu ze zdravotních či kondičních důvodů. Může v ní nalézt uspokojení a psychickou pohodu získanou prostřednictvím samotného pohybu (Blahutová, Řehulka, & Dvořáková, 2005). Pohybově aktivní člověk má vyšší produkci některých nervových přenašečů a modulátorů, jako jsou endorfiny a serotonininy, které mohou snižovat bolest nebo zlepšovat náladu (Stejskal, 2004).

2.1.1 Zdraví a pohybová aktivita

Podle WHO (World Health Organisation, 1946) zdraví není pouze nepřítomnost nemoci nebo vady. Jedná se o stav celkové pohody člověka – tělesné, duševní i sociální. Dalšími faktory, které ovlivňují zdraví jsou životní podmínky (tzn. prostředí, kde člověk žije a

pracuje) a životní styl. Životní styl lze snadno ovlivnit na rozdíl od životních podmínek, které mohou být obtížně změnitelné (Simovska et al., 2010).

Pravidelná pohybová aktivita je považována za jeden ze základních prvků zdraví (Blahutová, Řehulka, & Dvořáková, 2005). Pohybová aktivita je zejména v období dětství a dospívání považována za klíčový faktor pro správný vývoj kosterního a svalového systému (Sigmund & Sigmundová, 2011). Období adolescence pak bývá označováno za rizikové. V tomto období často dochází k největšímu poklesu celkové úrovně pohybové aktivity (Valach, Frömel, Jakubec, Benešová, & Salcman, 2017).

Pravidelná pohybová aktivita pomáhá ke zlepšení efektivity práce srdce, ke snížení zvýšené hladiny cholesterolu, a naopak ke zvýšení snížené hladiny cholesterolu, nebo také ke snížení tepové frekvence a krevního tlaku (Stejskal, 2004).

2.1.2 Pohybová inaktivita

V dnešní době dochází k výraznému vývoji nových moderních technologií, využívání většího množství automobilů a tím je omezena potřeba a možnost lidí se pohybovat. Tímto se zvyšuje sedavý životní styl, který je spojován s pohybovou inaktivitou (Bouchard, Blair, & Haskell, 2007). Dopad této pohybové inaktivity lze pozorovat i na naší společnosti, například na kratší délce života, horších zdravotních výsledcích a celkově snížené kvalitě života (Williams & Ayres, 2020). Ministerstvo zdravotnictví České republiky (2015) potvrdilo, jak důležitá je pohybová aktivita v prevenci a léčbě řady onemocnění, mezi které spadají duševní onemocnění, nadváha a obezita, diabetes mellitus 2. typu, osteoporóza, nádorová onemocnění, kardiovaskulární onemocnění, poškození svalové a kosterní soustavy. I proto je nedostatek pohybové aktivity uváděn jako 4. nejrizikovější faktor celosvětové úmrtnosti (World Health Organization, 2010).

2.1.3 Pohybová aktivita v rámci tělesné výchovy

Žáci ve škole tráví většinu času sezením, možnosti pohybové aktivity se jim dostává pouze o přestávkách a v hodinách tělesné výchovy (Fox, Cooper, & McKenna, 2004). Tělesná výchova je považována za nezbytnou při podpoře zdraví a zvyšování úrovně pohybové gramotnosti mládeže. Dále je důležitá pro udržení dlouhotrvající pohybové aktivity až do pozdější fáze života (Valach et al., 2017). Tělesná výchova však se svou dotací dvou povinných hodin týdně nemůže nijak významněji ovlivnit neuspokojivou úroveň tělesné zdatnosti mládeže (Slepička, 1994).

Pro značnou část žáků tvoří tělesná výchova jediný zdroj pohybové aktivity (Jarolímek & Lustigová, 2018). Doporučená denní dávka pohybové aktivity, která je 60 minut střední intenzity, tak nemůže být pouze v hodinách tělesné výchovy neplněna. U pubescentů se dále doporučuje pohybová aktivita vysoké intenzity 3x týdně a chůze alespoň 5x týdně (Macek, 2003). Doporučení, která se týkají objemu pohybové aktivity podle WHO, tedy alespoň 60 minut denně, nedosáhne ani celá pětina školáků ve věku 11–15 let (Kalman, 2020).

Hodiny tělesné výchovy by proto měly být vhodně řízeny. Nejen z těchto důvodů je nesmírně důležité, aby tyto hodiny vedli kvalifikovaní a motivovaní pedagogové tělesné výchovy. Pedagogové tělesné výchovy tak tvoří nutný předpoklad k tomu, aby byla naplněna podstata pohybového vzdělání, díky které se budou chtít žáci pohybové aktivity účastnit po celý život (Čechovská & Dobrý, 2010). Úkolem pedagogů tělesné výchovy je vzdělávat žáky především tak, aby si oni sami uvědomili, že by pohybová aktivita neměla být omezena pouze na předmět školní tělesné výchovy (Mandigo, Francis, Lodewyk, & Lopez, 2009). Učitelé se tak mohou stát vzorem pro své svěřence nejen tím, jaký mají oni vztah k pohybové aktivitě, ale také tím, jak vypadají nebo i svým chováním v rámci zdravého životního stylu, jako je například nekuřáctví nebo minimální konzumace alkoholu (Jansa & Kovář, 2010). Podle Vašíčkové (2017) mají dále učitelé zajistit motivaci mládeže o udržování jejich sebejistoty a sebedůvěry ve své pohybové schopnosti. Učitelé by také měli pomoci žákům zjistit, ve kterých oblastech jsou zdatní a baví je, a naopak jim pomáhat se zlepšovat v těch oblastech, ve kterých si nejsou tolik sebejistí.

2.1.4 Pohybová aktivita ve volném čase

Mimo tělesnou výchovu hraje důležitou roli rodina, která může přispět při zapojení mládeže do pohybových aktivit (Damian, M., Oltean, & Damian, C., 2018). Rodiče jsou do značné míry zodpovědní za to, zda má jejich dítě dostatek příležitostí účastnit se pohybových aktivit (Ryan, Forde, Hussey, & Gormley, 2015).

U mládeže je rodičovská podpora jedním z důležitých motivů pro účast v pohybových aktivitách i ve sportu. I přesto může být v některých případech příliš velká angažovanost ze strany rodičů nežádoucí. Jedinec může pociťovat nátlak a výsledkem pak může být negativní změna postoje k pohybové aktivitě. Nejvhodnějším východiskem je pro ideální rozvoj pohybové aktivity pozitivní postoj rodiny k pohybu (Henriksen, Ingholt, Rasmussen, & Holstein, 2016). To, jak mládež tráví volný čas je tedy odrazem životního stylu rodiny, ale také odrazem životního stylu jeho vrstevníků (Kalman & Vašíčková, 2013).

Jedinci, kteří navštěvují sportovní kluby a oddíly mají až trojnásobnou šanci splnit doporučení pro denní pohybovou aktivitu, kterou stanovilo WHO (Kalman, 2020). Pravidelná pohybová aktivita, uskutečněná v rámci tréninkových jednotek, pomáhá k navýšení denní míry pohybové aktivity vykonávané střední až vysokou intenzitou (Vindiš, Pelclová, & Pechová, 2020).

2.2 Pohybová gramotnost

Nejprve k tomu, co je to samotná gramotnost. Pod tímto pojmem si každý představí něco jiného. Většina lidí si však představí schopnosti čtení, psaní a počtů. Pojmem gramotnost se rozumí soubor znalostí a dovedností, které jsou potřebné k životu v moderní společnosti (Hartl & Hartlová, 2010). Gramotným se člověk nestává od narození, nebo po absolvování školy. Jedná se o stav, který člověk získává celý život (Vašíčková, 2016). V dnešní době se řada oborů snaží popsat gramotnost vlastními prostředky (Metelková-Svobodová, 2012) a proto se můžeme setkat s gramotností čtenářskou, matematickou, počítačovou, přírodovědnou nebo i zdravotní (Výzkumný ústav pedagogický, 2010).

Všechny nároky dnešní společnosti na jedince shrnuje funkční gramotnost. Funkční gramotnost v sobě obsahuje gramotnost čtenářskou, informační, sociální, matematickou, uměleckou, dokumentovou, přírodovědnou i jazykovou. Je však velmi nepravděpodobné, že by nějaký jedinec dosahoval stejné úrovně ve všech oblastech funkční gramotnosti (Janík, Knecht, & Najvarová, 2007).

Další gramotností, která vystupuje v životě člověka je pohybová gramotnost. Pohybovou gramotnost lze chápat jako motivaci, důvěru, pohybové schopnosti, znalosti a porozumění, že se jednatel vyvíjí, aby byl schopný udržet fyzickou aktivitu na odpovídající úrovni po celý svůj život (Whitehead, 2010).

Podle Vašíčkové (2016) pohybová gramotnost blízce souvisí s procesem vzdělávání a pohybovou aktivitou:

1. Vzdělání v pohybových aktivitách:

Už od útlého dětství se jedinec v kojeneckém věku učí jednoduchým pohybům, jako jsou: zvedání hlavičky, přetáčení, lezení po čtyřech, krůčky, chůze, běh. V předškolním věku se děti učí pohybovým dovednostem záměrně. Takto staré děti se již učí jezdit na kole nebo na koloběžce, lyžovat či bruslit, podle toho, jaké aktivity si dítě nebo jeho rodič zvolí. Úroveň těchto naučených pohybových dovedností se u každého jedince liší, neboť ne každé dítě umí např. jezdit na kole nebo bruslit.

Od mladšího školního věku se vzdělávání v pohybových aktivitách stává součástí školní tělesné výchovy, volnočasových aktivit nebo sportovních tréninků.

2. Vzdělávání o pohybových aktivitách

Součástí tělesné výchovy by mělo být vzdělávání týkající se benefitů, významu a využití pohybové aktivity ve svém životě. Dále by měli žáci získávat informace o sportovních disciplínách, pravidlech, historii sportu či o olympijském hnutí. Žáci by měli vědět o důležitosti pohybové zdatnosti, pohybovém režimu, zdravého životního stylu, první pomoci při zraněních dle rámcových vzdělávacích programů.

3. Vzdělávání prostřednictvím pohybových aktivit

Pomocí pohybových aktivit se žáci v tělesné výchově učí spolupráci, komunikaci i fair play. Žáci se za pomoci pohybových aktivit učí respektu vůči druhým nebo vzájemné podpoře. Taktéž získávají správné hygienické návyky, učí se bezpečnosti při pohybové aktivitě a pravidlům, která jim objasňují, co vyžaduje pravidelná pohybová zátěž.

2.2.1 *Historie pojmu pohybová gramotnost*

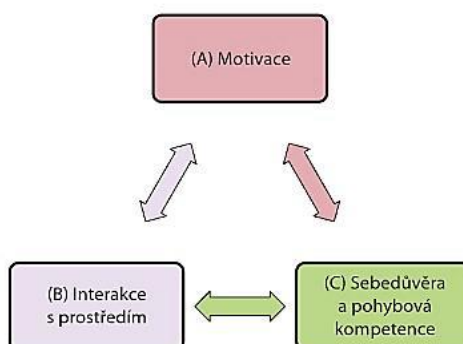
Termín pohybová gramotnost se v literatuře vyskytuje již od roku 1991, kdy jej představila známá britská profesorka Margaret Whitehead. Jejím záměrem bylo změnit základní filozofii tělesné výchovy, a to pomocí podrobnějšího konceptu pohybové gramotnosti (Robinson, Randall, & Barrett, 2018). Byla to právě M. Whitehead která svými publikacemi, zaměřenými na pohybovou gramotnost, uvedla tento koncept do podvědomí veřejnosti.

Pohybová gramotnost postupně získávala na popularitě, především však v západních tělovýchovných systémech. Zejména to byla Kanada, která se stala významným propagátorem pohybové gramotnosti. Právě zde byla přijata dvěma nejpodstatnějšími národními tělovýchovnými a sportovními organizacemi, konkrétně Physical and Health Education Canada a Canadian Sport for Life (Robinson & Randall, 2017).

V roce 2009 na Whitehead navázali Mandigo, Francis, Lodewyk a Lopez, kteří pozměnili její koncept pro dnešní myšlení v oblasti pohybové gramotnosti (Lodewyk & Mandigo, 2017). V roce 2013 byla ve Spojených státech amerických vydána norma pro tělesnou výchovu, kde pojem "pohybově gramotný" nahradil pojem "pohybově vzdělaný" (McKenzie & Lounsbury, 2014). Mezi lety 1998 až 2014 vzrostl počet studií, zabývajících se tímto tématem, z 1 na 29 (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan, & Jones, 2017).

2.2.2 Atributy pohybové gramotnosti

Motivace, sebedůvěra a pohybové kompetence a interakce s prostředím jsou tři základní atributy (Obrázek 1), které tvoří jádro konceptu pohybové gramotnosti (Whitehead, 2010). Tyto základní atributy fungují všechny dohromady jako jeden celek a společně utváří pohybovou gramotnost. Samotné pohybové kompetence nebo jiný atribut bez ostatních atributů není dostatečný k zajištění účasti na celoživotní pohybové aktivitě. Pro podporu pohybové gramotnosti jsou důležité všechny výše zmíněné atributy, z nichž každý hraje svou roli (Robinson & Randall, 2017).



Obrázek 1. Klíčové atributy pohybové gramotnosti a jejich vztahy (Vašíčková, 2016).

Motivace je považována za společensko-kognitivní proces, ve kterém je jedinec motivován či demotivován, a to vlastním posouzením svých kompetencí při dosahování cílů a ve významu pro člověka (Whitehead, 2010). Motivaci k pohybové aktivitě charakterizuje pozitivní přístup a touha účastnit se každodenních pohybových aktivit, neboť je jedinec vnímá jako pozitivní (Robinson & Randall, 2017).

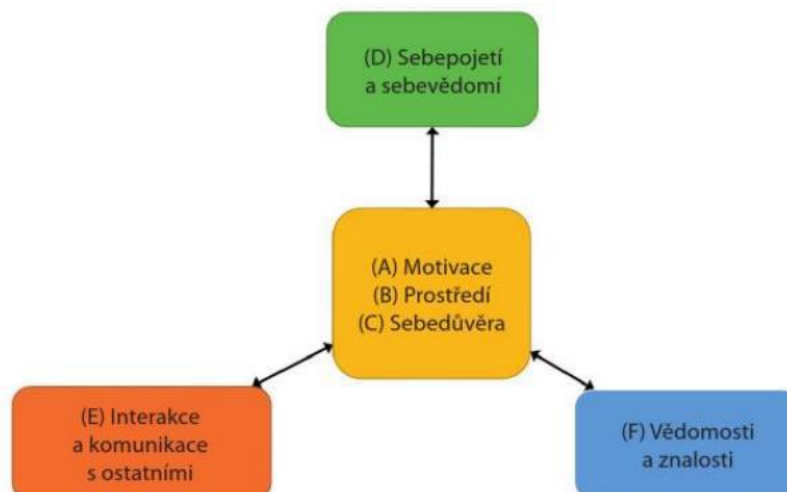
Sebedůvěra a pohybové kompetence jsou spjaty s vírou ve vlastní efektivní využití pohybových schopností (Robinson & Randall, 2017). Rozvoj a udržování pohybové gramotnosti je závislý na zkušenostech, které jedinec nabývá při zapojení se do pohybových aktivit. Díky získaným zkušenostem vzrůstá jedinci sebevědomí a sebehodnocení (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014). Mezi pohybové kompetence řadíme rovnováhu, koordinaci, flexibilitu, rychlost, vytrvalost a časově-prostorovou orientaci (Whitehead, 2010).

Jedinec a prostředí na sebe vzájemně působí, přičemž jedinec později čerpá ze svého genetického základu pohybové zkušenosti, které nabyt během psychomotorického vývoje (Bursová & Rubáš, 2001). Schopnost vnímat okolní prostředí a vyvolat jemu odpovídající pohybovou reakci je výsledkem předchozích zkušeností (Vašíčková, 2016).

Známkou pohybově gramotného člověka je interakce pohybové aktivity s prostředím v každodenním životě. Plynulá interakce v různých prostředích je schopnost jedince efektivně přizpůsobit svůj pohyb tak, jak to vyžaduje okolní prostředí (Robinson & Randall, 2017). Takový jedinec pak lépe rozpozná úskalí prostředí, ve kterém se pohybuje. Je také schopen snadněji předvídat, jaký druh pohybu je vhodnější a efektivnější. Na člověka v závislosti na prostředí působí například gravitační síla, klimatické podmínky (teplota okolního vzduchu, odpor větru, déšť), různé povrchy (hladký, drsný, kluzký, měkký, tvrdý), prostředí s pevně umístěnými nebo přenosnými překážkami, neustále se měnící nebo nepředvídatelné prostředí (Vašíčková, 2016).

Existují další tři, tzv. doplňkové atributy, které se vyskytují vedle již zmíněných základních atributů a které je specificky rozvíjejí (Obrázek 2).

Prvním z nich je sebepojetí a sebevědomí. Pokud má osoba při provádění pohybových aktivit dobrou zkušenost a kladně se při pohybu hodnotí, může tím zvyšovat své sebevědomí. Interakce a komunikace s ostatními vyjadřují schopnost neverbálně komunikovat se svým okolím, umět se vcítit do dalších osob a odpovídajícím způsobem reagovat na jejich pocity (Whitehead, 2010). Vědomosti a znalosti jsou pak posilovány účastí na pohybových aktivitách (Vašíčková, 2016). Pohybově gramotní jedinci dokáží popisovat a vyhodnocovat své pohybové schopnosti a chápou, jak pohyb ovlivňuje jejich zdraví a životní styl (Whitehead, 2010).



Obrázek 2. Doplňkové atributy rozvíjející hlavní atributy pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016).

2.2.3 Změna pohybové gramotnosti v průběhu života

V průběhu života můžeme rozlišit šest fází, které jsou spojeny s individuálním rozvojem pohybové gramotnosti. Tyto fáze rozvoje jsou zcela individuální a nemají jasně dány hranice (Whitehead & Murdoch, 2006). Tyto fáze rozdělili Čechovská a Dobrovský (2010) na:

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

Za vývoj pohybové gramotnosti jsou v první fázi zodpovědní převážně rodiče, členové rodiny a také osoby, se kterými je dítě nejčastěji v kontaktu. Už od útlého dětství dítě vyjadřuje své pocity řečí těla. Matka posuzuje stav dítěte především výrazem v obličeji a to doby, než se dítě naučí mluvit mateřským jazykem. Řeč těla pak přechází v druhořadý komunikační faktor, i když je využívána k vyjádření nevyřčených pocitů a myšlenek. K rozvoji pohybové gramotnosti v tomto věku slouží především domácnost, prostředí mateřských škol, nebo centra pro volnočasové aktivity dětí (Vašíčková, 2016).

Pohybová gramotnost ve školním věku na základní i střední škole by měla být rozvíjena v rámci hodin tělesné výchovy, ve volném čase v rámci sportovních klubů či organizací, nebo by za rozvoj pohybové gramotnosti měli převzít zodpovědnost rodiče. To, co se jedinec naučí v dětství, může využít v dospělosti i stáří. Pokud je dospělý jedinec pohybově gramotný, snáze se učí novým dovednostem (Vašíčková, 2016).

V pozdějším věku slouží pohyb k redukci rizika zhoršení zdravotního stavu nebo ochabování svalů. Pohybová aktivita v tomto věku může dodat seniorům energii do života a mohou se cítit více vitální (Cuberek et al., 2014).

2.2.4 Pohybová gramotnost z kanadského pohledu

Lloyd, Colley a Tremblay (2010) pohlíží na pohybovou gramotnost a předpokládají, že obsahuje čtyři na sebe vzájemně působící oblasti (Obrázek 3). Pohybovou gramotnost definují jako model, který zachycuje podstatu toho, čeho by měly dosáhnout pohybové programy nebo školní tělesná výchova. Tento model obsahuje tělesnou zdatnost, základní pohybové dovednosti, pohybově aktivní chování a vědomosti, povědomí a porozumění. Podle tohoto

kanadského pohledu na pohybovou gramotnost by měl pohybově gramotný jedinec rozvíjet své kompetence ve všech čtyřech oblastech a měl by být schopen pohybové dovednosti aplikovat v různých prostředích.



Obrázek 3. Schéma kanadského pohledu na pohybovou gramotnost (Vašíčková, 2016).

2.2.5 Rozvoj pohybové gramotnosti

Whitehead a Murdoch (2006) uvádějí, že mezi pohybovou gramotností a tělesnou výchovou je důležité propojení. Tělesná výchova by měla dopomáhat k rozvoji a udržování pohybové gramotnosti. Tělesná výchova by dále měla jedinci zajistit pohybové zkušenosti, které mohou být získány pouze v průběhu školní docházky. V tělesné výchově by se žáci měli naučit významu pohybových aktivit a jejich užití v běžném životě (Vašíčková, 2016). V České republice je tělesná výchova povinná pro všechny žáky. Tělesná výchova by si měla klást za cíl podporu každého jednotlivce na rozvoji jeho porozumění pohybovým schopnostem propojeným i s jejich praktickým uskutečněním (Jurbala, 2015).

Rozvoj pohybové gramotnosti není problém jen školského systému, ale je potřeba i zapojení rodiny nebo organizací, které se věnujících pohybové aktivitě a nabízející další sportovní, turistické či volnočasové aktivity (Vašíčková, 2016).

Období předškolního, mladšího a staršího školního věku je stěžejní pro čerpání zkušeností, které jedinec využije v dospělosti a svou pohybovou aktivitu si reguluje sám. V období puberty je potřeba pubescentovi taktně vysvětlit, jak je pohybová aktivita důležitá. Kromě rodiny a školních pedagogů jedince ovlivňují i trenéři, vrstevníci nebo jejich sportovní vzory (Čechovská & Dobrý, 2010).

Podle Vašíčkové (2016) by mohlo pomoci k rozvoji pohybové gramotnosti:

- více možností pro děti aktivně si hrát;
- lepší znalosti nekvalifikovaných pedagogů o významnosti a pohybového rozvoje dětí;
- aktivní využívání přestávek mezi hodinami na školách;
- motivování dětí, podpora rozvoje pohybové gramotnosti a celoživotní účast na pohybových aktivitách;
- provádění různých druhů pohybových aktivit, aby mohli všichni jedinci využít svůj potenciál;
- podpora pohybové aktivity i u handicapovaných a starších osob;
- podpora svobodného a zároveň bezpečného pohybu dětí.

2.3 Motivace

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“ (Čáp, 1997, 84).

Motivace je považována za společensko-kognitivní proces, ve kterém je jedinec motivován nebo demotivován, tím, že posoudí své kompetence při dosahování cílů, dle významu kontextu pro daného člověka. Označuje tedy všechny podněty (potřeby, hodnoty, ideály, návyky, zájmy, hodnotové orientace), které směřují jedince k určitému chování (Plháková, 2006). Motivace je definována velmi široce, i proto je vnímaná jako proces udržování a usměrňování chování, vycházející z biologických potřeb (Hartl & Hartlová, 2000).

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

Vnitřně podmíněné motivace vychází z jedince samotného, vnější motivace vychází z vnějších zdrojů, jako jsou příjem za práci, povýšení, či nějaká odměna (Hayes, 2003). Vnitřní motivace je motivace něco udělat pro činnost samotnou, bez jakýchkoliv vnějších příčin a odměn (Biddle & Wang, 2003). Vnitřně nás může motivovat například potřeba dosáhnout úspěchu, která je však pro každého jedince odlišná. Pro někoho je to naučení se a zvládnutí dané dovednosti, pro jiného to znamená vydat ze sebe maximum (Hayes, 2003).

Vnější motivace popisuje účast osoby na nějaké činnosti, která je prováděna pro naplnění vnějšího úkonu (Ryan & Deci, 2000a). Mezi vnější činitele můžeme zařadit například snahu o slíbenou odměnu, medaile, diplom, titul nebo pochvala. I taková ocenění jsou nedílnou součástí sportu, neboť naplňují jedince pocitem z dobrého výkonu. Vnější motivace však k dlouhodobému úsilí nestačí a musí být doprovázená motivací vnitřní (Hayes, 2003).

2.3.1 Motivy a potřeby

Motivy charakterizují jednotlivé části motivace. Lze je popsat jako snahu narovnat určitý nevyvážený stav (Říčan, 2010). Lidské motivy určují, zda bude jedinec směřovat k danému cíli nebo se mu bude naopak vyhýbat (Plháková, 2004). Motivy jsou tedy vnitřní činitele, kteří vedou náš organismus k aktivitě, a zároveň rozhodují o její síle a směru (Říčan, 2013).

Motivy můžeme rozdělit do čtyř okruhů. První okruh představují sebezáchovné motivy, které mají biologický základ. Souvisí se základním pudem všech živých bytostí, který se je snaží udržet při životě. Někdy bývají nazývány jako pud sebezáchovy. Druhou oblast tvoří stimulační motivy, které se projevují hravostí, zvědavostí či vyhledáváním neobvyklých zážitků. Do třetího okruhu patří sociální motivy, které výrazně ovlivňují mezilidské vztahy. Čtvrtou oblast tvoří individuální psychické motivy, které zahrnují hledání smyslu života a potřebu se svobodně rozhodovat (Plháková, 2004).

Kohoutek (2018) uvádí, že mezi motivy řadíme potřeby, zájmy, pudy, hodnoty, afekty a ideály. Zájmy jsou činnosti, které jsou prováděny, protože člověka baví, uspokojují ho a má z nich radost. Zájmy odrážejí zaměření osobnosti člověka, ale lze je částečně ovlivnit i výchovou (Říčan, 2010). Mezi motivy dále řadíme hodnoty a ideály. Za hodnotu lze považovat cíl, kterého chce jedinec dosáhnout. U různých lidí mají hodnoty odlišnou důležitost, proto má každý člověk rozdílnou hierarchii hodnot. Ideály jsou oproti motivům blíže oblasti ducha. Za ideál lze považovat potřebu mravního dobra, naopak i potřebu mravního zla, potřebu svobody, pravdy a spravedlnosti. Afekt vyvolá nečekaný emoční podnět, na který jedinec reaguje emočním výbuchem. Afekty tedy označují krátkodobé, silné a bouřlivé emoce, ovlivňující naši osobnost v určitých životních situacích. Afekty se projevují změnami životních funkcí, jako jsou například zrychlená srdeční frekvence a zrychlené dýchání, gestikulace či mimika. Pudy tvoří souhrn instinktů, které jsou spojeny s emocemi. Pudy se během celého života mění a jedinec by se měl naučit pudy ovládat a pracovat s nimi tak, aby naše cíle byly dosaženy společensky přijatelnou formou (Říčan, 2013). Nejdůležitějšími motivy jsou potřeby. Hovoříme-li o potřebě, jedná se o chvíli, kdy člověk cítí nadbytek nebo nedostatek. Pokud

někdo nebo něco brání uspokojení lidských potřeb vede to u člověka ke strádání. Potřeby jsou u každého člověka individuální, dokonce si je jedinec nemusí ani plně uvědomovat. Potřeby utvářejí složitý celek ovlivněný například věkem, výchovou, profesí nebo životní úrovní (Kohoutek, 2018).

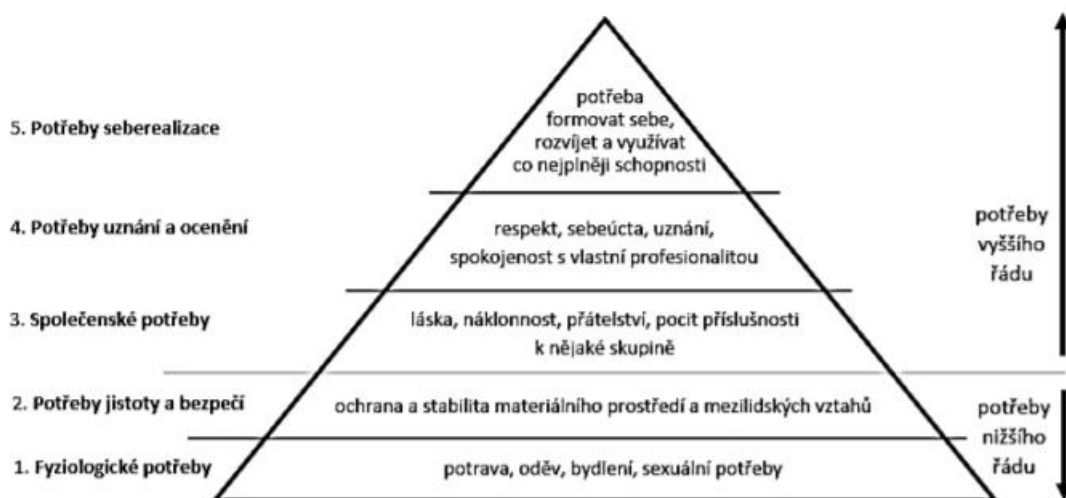
Říčan (2013) rozděluje potřeby na primární a sekundární. Primární potřeby zahrnují biologické a psychologické potřeby. Biologické potřeby můžeme rozdělit na potřeby pozitivní, které jsou naplněny, pokud získáme určitý předmět, například strava, pití, sexuální partner, nebo potřeby negativní, k jejichž uspokojení je nutné uniknout nežádoucímu vlivu, například potřeba klidu při spánku, bezpečí a jiné. Psychologické potřeby jsou zakotveny hluboko v každém z nás, konkrétně v našich pudech. Řadíme sem potřeby hrát si, bavit se a poznávat, nebo potřeby spojené s ostatními lidmi – být s nimi v kontaktu, potřeba pečovat o jiné, potřeba něhy, ovládání jiných lidí či se jim podřídit. Sekundární potřeby jsou takové, přes které lze uspokojit další potřeby, například prostřednictvím peněz, za které si koupíme jídlo, můžeme uspokojit primární potřebu hladu.

V historii se někteří významní myslitelé pokoušeli o uspořádání lidských motivů a potřeb do různých schémat z hlediska komplexní teorie motivace. Kromě známých psychologů, jako byli Freud a Murray, vytvořil nejnámější teorii motivace také Abraham M. Maslow (Čáp & Mareš, 2007).

2.3.2 Maslowova teorie potřeb

Uspořádání potřeb zpracoval americký psycholog A. H. Maslow, který všechny motivy člověka roztrídil podle důležitosti pro jednotlivce do jednotlivých skupin na pěti úrovních vzestupně od nejdůležitější. Toto uspořádání znázorňuje Maslowova pyramida potřeb (Obrázek 4). První čtyři potřeby z pyramidy jsou označovány jako tzv. nedostatkové potřeby a jejich neuspokojení ohrožuje biologickou i psychologickou existenci člověka (Blatný & Plháková, 2003). Nejvýše umístěné, tzv. růstové potřeby, směřují k nadosobním cílům člověka (Čáp & Mareš, 2007). Jsou-li uspokojeny základní potřeby, usiluje jedinec o naplnění dalších, výše postavených potřeb. Samotné uspokojení potřeby však nevede jedince k těm vyšším automaticky (Fontana, 2014). Mezi primární – fyziologické potřeby, řadíme například příjem tekutin, stravy, kyslíku a dostatek spánku. Pro přežití jsou důležité potřeby bezpečí jako je zdraví, bydlení, jistota stálého zaměstnání a zabezpečení rodiny. Na dalším stupni v této hierarchii se nachází lidská potřeba lásky, přátelství a zapojení do sociálních skupin. Čtvrtý stupeň tvoří potřeba úcty, uznání a sebeúcty. Na nejvyšší úrovni Maslowovy

hierarchie potřeb se nachází seberealizace. Člověk, který dosáhne této úrovně se zajímá o svůj osobní růst, a tím se snaží naplnit svůj potenciál (Zakaria & Malek, 2014).



Obrázek 4. Maslowova pyramida potřeb (upraveno dle Maslow, 2017).

2.3.3 *Motivace k pohybovým aktivitám a sportu*

Pro realizaci pohybové aktivity a sportu je jedním z klíčových faktorů právě motivace. Motivace představuje hnací sílu a nadšení, které je potřebné k účasti na pohybových aktivitách. Hlavním důvodem, proč se lidé v dnešní době nezapojují do pohybových aktivit, je nedostatek motivace. Tělesná výchova vede k rozvoji pohybových dovedností, může se však stát, že zkušenosti z těchto situací nevyústí v zájem jedince pokračovat v dané pohybové aktivitě. Důvodem může být předcházející negativní zkušenost, která jedince odrazuje od pokračování v pohybových aktivitách. Tato negativní zkušenost nemusela pro daného jedince znamenat dostatečné uspokojení nebo v ní nezažil úspěch. Takové negativní zkušenosti mohly narušit sebedůvěru jedince. Motivace však vzniká z důvěry člověka v sama sebe a ze sebeúcty získané prostřednictvím úspěšných pohybových zkušeností (Vašíčková, 2016).

Větším problémem než nedostatek motivace pro zahájení aktivity, je problém s motivací v pokračování a vytrvání u dané pohybové aktivity. Pro zahájení cvičení je častěji charakteristická skupina vnějších motivů, jako jsou lepší vzhled a zdatnost. Pro vytrvání u pohybové aktivity jsou důležité motivy vnitřní, mezi které může spadat uspokojení z dané aktivity či sociální interakce (Vašíčková & Pernicová, 2018).

Dobrovolnost, kladné prožívání a radost při pohybové aktivitě řadíme mezi rozhodující faktory pro dobrovolnou, pravidelnou a dlouhodobou pohybovou aktivitu v dospělosti a pro její pevné postavení v aktivním životním stylu (Sigmundová et al., 2012).

2.3.4 Motivace ve školní tělesné výchově

Jedním z nejdůležitějších zdrojů motivace pro děti a mládež je školní tělesná výchova, která ovlivňuje trávení volného času a díky ní se pohybová aktivita stává součástí životního stylu (Laroche, Girard, & Lemoyne, 2019). Proto hraje motivace důležitou roli pro osoby v edukačním procesu, neboť jejím prostřednictvím mobilizují edukátoři své edukanty k určitému jednání a chování (Deci & Ryan, 2000). Pozitivní motivace lze dosáhnout pomocí příjemných zážitků spojených s úspěchem. Ve školní tělesné výchově má značný vliv například atmosféra ve vyučování. Pozitivní prožitky spojené s úspěchem v pohybových aktivitách v rámci hodin tělesné výchovy mohou pozitivně posilovat motivaci, což má za následek žákův zájem o tuto činnost (Řepka, 2005).

Problémy s motivací provází nejen učitelé, ale také trenéry ve sportovních klubech. Zejména učitelé a trenéři by měli vědět, jak správně motivovat své žáky a svěřence. Nejsou-li děti motivovány, nedosahují dobrých výsledků v žádné činnosti. Je důležité nezapomínat, že každé dítě je individuální a od ostatních se liší například osobností, motivací nebo i způsobem učení (Kubiatko, Hsieh, Ersozlu, & Usak, 2018). Abychom jako učitelé tělesné výchovy nebo trenéři ve sportovních klubech mohli pomáhat svým svěřencům s tím, jak se mají naučit motivovat sami sebe ale i ostatní, měli bychom zahrnout takové pohybové úkoly, které rozhodují při vývoji a udržování motivace (Chen, 2015). Proto je důležité, aby učitelé a trenéři byli plně kvalifikovaní a důmyslně přemýšleli o způsobech výuky, výběru učiva, podporovali kreativitu svých svěřenců, napomohli k vytvoření kvalitních zážitků z tělesné výchovy, a především tímto vším motivovali svěřence, aby sami projevovali zájem o pravidelné a dlouhodobé pohybové aktivity (Deci & Ryan, 2000).

2.3.5 Motivace a pohybová gramotnost

Touha být aktivní, zkoušet nové a zlepšovat se v již známých pohybových aktivitách tvoří základ pohybové gramotnosti. Bez motivace, jenž je jedním z hlavních atributů pohybové gramotnosti, bychom se neobešli (Vašíčková, 2016). Součástí pohybové gramotnosti je zjistit hlavní důvody a motivy, které vedou jedince k vykonávání pohybových aktivit (Hendl, 2009).

Pohybově gramotní jedinci mají důvěru ve své pohybové schopnosti. S lehkostí plní každodenní pohybové úkony a dobrovolně se účastní pohybových aktivit, které jim zajišťují radost. Takoví jedinci si udržují pozitivní přístup k pohybovým aktivitám a udržují si jej po celý život. Motivace je u nich pak nepostradatelná k tomu, aby jedinec udržoval své schopnosti a dovednosti na určité úrovni a zároveň se mohl neustále zlepšovat. Motivovaný člověk zaujímá

pozitivní postoj k účasti na pohybových aktivitách a sám podniká kroky, které vedou k pravidelnému zapojování do sportovních činností. Situace, v níž je motivace podporována, jsou takové, kde se kladně hodnotí úsilí a pozitivní progres jedince, čímž se zároveň rozvíjí jeho sebevědomí (Whitehead, 2010).

Existuje několik teorií, které vysvětlují motivaci k provádění jakékoli činnosti, zejména motivaci k pohybové aktivitě (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014). V souvislosti s konceptem pohybové gramotnosti uvádí Vašíčková (2016) dvě z těchto teorií: teorie sebeurčení nebo sebepojetí a teorii úspěšného dosažení cíle. Teorie sebeurčení navrhuje kontinuum motivace, kde jsou identifikovány různé typy motivace s různými stupni sebeurčení – vnitřní motivace, vnější motivace a motivace (Sevil, Sánchez-Miguela, Pulida, Práxedese, & Sánchez-Olivy, 2018). Teorie úspěšného dosažení cíle nám říká, že motivaci člověka ovlivňují celkem tři faktory: dosažení cíle, vnímaná schopnost a chování vedoucí k úspěchu (Vašíčková, 2016).

2.4 Self-efficacy

2.4.1 Sebesystém

V souvislosti s různými psychickými i fyzickými změnami v období pubescence dochází k vytváření základních osobnostních vlastností, z nichž nejpodstatnější je sebepojetí a sebehodnocení. Objevuje se nadměrné zaujetí sebou samým, které je nazýváno adolescentní egocentrismus. Se sebepojetím souvisí také sebehodnocení, které si jedinec utváří na základě srovnání sebe a svého ideálního obrazu, nebo srovnávání sebe sama s ostatními (Petřková, 1991). K souhrnnému označení všech aspektů obsahu sebereflexe nám slouží pojem sebesystém neboli self-system. Sebesystém obsahuje pojmy jako sebedůvěra, sebevědomí, sebehodnocení, sebepojetí (Macek, 2008).

Sebehodnocení a sebepojetí představují podstatné a neoddělitelné složky sebesystému, který se buduje v průběhu celoživotního procesu socializace. Tento sebesystém se neustále formuje pod vlivem interpersonálních i intrapersonálních událostí v životě jedince (Výrost & Slaměník, 1998). Protikladné strany sebehodnocení, spokojenost a nespokojenost jedince se sebou samotným, prožívá jedinec také jako větší nebo menší sebedůvěru, či větší nebo menší sebevědomí. Sebevědomí pubescent nabývá především díky vědomí své fyzické síly, tělesného vzhledu a také díky tendenci vyrovnávat se dospělým i po stránce psychické (Příhoda, 1977). Motivace a sebevědomí mohou být posilovány skrze sebepojetí. Zvýšené

sebepojetí se promítá do vnitřní motivace jedince a do jeho ochoty přijímat výzvy života (Vašíčková, 2016).

A. Bandura (1997) tvůrce pojmu self-efficacy, neuzívá pojem sebedůvěra, sebevědomí ani sebehodnocení. Podle něj jsou pojmy příliš obecné, nepřesné, nepotřebné a lze je daleko vhodněji nahradit termínem self-efficacy. Tento pojem je do českého jazyka překládán jako vnímaná osobní účinnost.

2.4.2 Pojem self-efficacy

Self-efficacy je přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení daného cíle. Přesvědčení o vlastní účinnosti určuje, jak lidé cítí, myslí, motivují sami sebe a jak se chovají (Bandura, 1997).

Je nutné si povšimnout, že pojem self-efficacy se liší od pojmu sebedůvěra, což je neurčitý, nevyhraněný pojem poukazující na sílu přesvědčení, avšak blíže neurčuje, o čem toto přesvědčení je. Uvědomované self-efficacy odkazuje na vlastní schopnosti jedince dosahovat dané úrovně výsledků. Self-efficacy zahrnuje jak úroveň schopností, tak i sílu tohoto přesvědčení (Bandura, 1997). Podle Vičara (2018) však nejde v konceptu self-efficacy o to, jak uspět, ale spíše jak vytrvat, když se úspěch nedostaví. Self-efficacy neposkytuje takové dovednosti potřebné k úspěchu, aby člověk měl šanci uspět v úkolu, který je za hranicemi jeho možností. Self-efficacy může člověku dodat úsilí a vytrvalost, aby tyto dovednosti nabyl a potom je použil.

Self-efficacy má význam pro lidské chování, protože ovlivňuje myšlení, motivaci i city člověka, které rozhodují o určení cíle. Dosažení nebo nedosažení tohoto cíle ovlivňuje naši self-efficacy. Být něčeho schopen ještě neznamena být přesvědčen o tom, že je jedinec schopný tuto činnost provést (Urbánek & Čermák, 1997). Vnímání vlastní účinnosti se vztahuje k přesvědčení jedince o kontrole průběhu jednotlivých událostí a o možnosti ovlivnit každodenní život. Lze říci, že lidé, kteří jsou schopni kontrolovat chod dění, zvládají lépe své emoce a také se jim daří stavět proti nepříjemnostem běžného života (Pajares, 2006).

Pokud jedinec má vysoké přesvědčení o vlastní účinnosti, tak se rychleji vzpamatovává z výkonů, které se mu nepodařily, náročné situace bere jako výzvy a při překonávání překážek disponuje vyšší vytrvalostí. Dále lze říci, že člověk s vysokou self-efficacy se lépe staví náročnějším životním nástrahám (Hoskovcová, 2006). Z toho vyplývá, že čím silnější je self-efficacy, tím vyšší cíle si lidé kladou a tím pevnější je i jejich touha je splnit (Novák, 2015). Vysoká úroveň self-efficacy u pubescentů prokazatelně snižuje depresi (Urbánek

& Čermák, 1997). Naopak nízká self-efficacy často souvisí s psychickou zranitelností, sklony k depresím a nezvládnutím stresových situací. Takový jedinec pak trpí sebeobviňováním za vlastní neschopnost a raději se předčasně vzdává (Pajares, 2006).

Zejména raná adolescence přináší řadu tělesných a emocionálních změn, které jsou novými výzvami pro sebehodnocení pubescenta. Zapadat mezi své vrstevníky je pro jejich sebehodnocení důležitější než kdykoli předtím. V období pozdní adolescence se hlavním zdrojem sebedůvěry nebo nejistoty stává vztah s opačným pohlavím (Strickland, 2001).

Self-efficacy v podstatě funguje jako sebenaplňující se předpověď. Čím víc věříme, že něco dokážeme, tím je větší pravděpodobnost, že to opravdu dokážeme (Aronson, Wilson, & Akert, 2010). Pygmalion efekt je jev, při kterém pozitivní očekávání vede ke kladnému výsledku, funguje na stejném principu. Stejně je to i na školách, kdy pozitivní očekávání učitelů vede ke zvyšování výkonnosti žáků, růstu jejich sebedůvěry a tím se zlepšují i jejich výkony (Lauster, 1993).

2.4.3 Zdroje self-efficacy

Podle Bandury (1997) je self-efficacy rozvíjeno prostřednictvím čtyř hlavních zdrojů:

1. Zážitek úspěchu je nejúčinnější metoda posílení self-efficacy. Překonání daných překážek, zvládnutí problému a úspěch vytvářejí v jedinci silný pocit vlastní účinnosti. Naopak neúspěch může self-efficacy snižovat, zejména v případech, kdy není pocit vlastní účinnosti pevně zajištěn.

2. Zástupná zkušenost nebo také pozorování jiných lidí při zvládnutí určitého úkolu. Nepřímým vlivem, kdy jedinec vidí své vrstevníky, nebo lidi s podobnými schopnostmi, tyto překážky překonávat posiluje jedinec self-efficacy.

3. Sociální přesvědčení, zpětná vazba od druhých lidí a jejich hodnocení. Lidé, kteří jsou podporováni a verbálně povzbuzováni vyvíjejí větší úsilí k překonání problému a mají menší tendence se vzdát. Tím, že vytrvají a nakonec překonají daný problém, se dále zvýší self-efficacy. Lidé, kteří byli přesvědčováni o nedostatku svých schopností a dostávají pouze negativní zpětnou vazbu mají tendence se náročným činnostem vyhýbat, a na problém reagují rychlou kapitulací.

4. Redukce stresu a ovlivnění svých emočních stavů. Úzkost, stres, vzrušení nebo dobrá nálada mohou být vnímány jako indikátory toho, zda jedinec zvládne daný úkol. Činnosti, které vyžadují sílu a výdrž jsou ovlivněny únavou, vyvolaným stresem, které si pak lidé mohou vyložit jako svou fyzickou slabost a svoji neschopnost. Na hodnocení osobní účinnosti má

také vliv naše nálada. Dobrá nálada a radost self-efficacy zvyšují, smutek a vztek ji naopak snižují.

2.4.4 Psychické procesy aktivované self-efficacy

Podle Bandury (1997) self-efficacy ovlivňuje psychické procesy kognitivní, motivační, afektivní a selektivní. Kognitivní procesy ovlivňuje míra self-efficacy při stanovování cílů. Čím vyšší má člověk self-efficacy, tím větší cíle si stanovuje. Pro lidskou mysl je typické předvídání událostí a představování si různých scénářů průběhu události. Lidé si při setkání s problémem sestavují scénáře, které mohou v dané situaci nastat. U lidí s vysokým self-efficacy fungují jako návod podporující výkon, oproti tomu lidé s nízkým self-efficacy si představují neúspěšné scénáře. Motivace člověka je silnější, pokud se jedinec domnívá, že lze těchto cílů dosáhnout. Self-efficacy ovlivňuje to, jaké cíle si lidé stanoví, jak dlouho vytrvají a kolik námahy využijí při jejich dosahování. Self-efficacy má dále vliv na to, jakou míru stresu daný jedinec prožívá, pokud je vystaven náročnému problému nebo překážce. Lidé s vyšší self-efficacy jsou schopni v takové situaci relaxovat, odklonit svou pozornost, zklidnit se a najít řešení daného problému. Lidé s nižší self-efficacy většinou tomuto stresu podlehnou, což může vést až k afektivnímu jednání. Selektivní procesy zahrnují naše volby. Jedinec si vybírá činnosti, které si myslí, že zvládne, a naopak se vyhýbá činnostem, o kterých si myslí, že jsou pro něj příliš náročné.

2.4.5 Self-efficacy a pohybová aktivita

Bylo zjištěno, že působení self-efficacy a výkonu je vzájemné a funguje oběma směry. U mužů však bylo zjištěno, že míra self-efficacy neovlivňuje nadcházející výkon. To, co ovlivňuje nadcházející výkon je právě předcházející výkon, ale také self-efficacy během této pohybové aktivity (Feltz & Mungo, 1983). Sportovci sportující na národní úrovni, ve věku 13–19let, vykazovali lepší pohybové schopnosti a sebevědomí. Tito sportovci měli ve srovnání se sportovci krajské úrovně vyšší self-efficacy (Singh, Bhardwaj, & Bhardwaj, 2009).

Albert Bandura (1997) identifikoval pozitivní vztah mezi self-efficacy a výkonem. Také zjistil, že self-efficacy může hrát významnou roli při odhodlání a dosahování dlouhodobých cílů. Talent na určitý sport, nemusí být jasným předpokladem k úspěchu. Je třeba zmínit skutečnost, že talentovaný jedinec může mít pochybnosti o sobě samém, kdežto jedinec s menším talentem se do daného úkolu pustí bez těchto pochybností. Méně talentovaní jedinci

s vyšším self-efficacy se při dosahování cíle mohou setkat s různými překážkami, avšak většinou je neberou v úvahu a drží se svojí vytrvalosti a odhodlání.

2.5 Charakteristika staršího školního věku

Výraz pubescence pochází z latinského pubes, což znamená chmýří, nebo také ohanbí a získání ochlupení dospělého typu (Vágnerová, 2005).

V této fázi vývoje přechází dítě na 2. stupeň základní školy, nebo na nižší stupeň střední školy (Vágnerová, 2012). Pubescence je životní úsek, který začíná prvními náznaky pohlavního zrání, tedy výskytem prvních sekundárních pohlavních znaků, akcelerací tělesného růstu a končící úplnou pohlavní zralostí spolu s ukončením růstu. Celé období dospívání dělí Langmeier a Krejčířová (2006) na 2 fáze:

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

Fáze prepuberty je první pubertální fází, která začíná výskytem prvních sekundárních pohlavních znaků a zároveň i výkyvem ve zrychlení tělesného růstu. Tato fáze končí při menarce u dívek (přibližně mezi 11–13 lety) a první emisí semene – noční polucí u chlapců (o 1–2 roky později než u dívek) (Labusová, 2011).

Fáze vlastní puberty navazuje na ukončení prepuberty a trvá až do dovršení vývoje reprodukčních schopností. První menstruace bývají většinou nepravidelné a anovulační, proto se schopnost oplodnění dostavuje až 1–2 roky po menarce. Obdobně tomu tak je i u chlapců, jejichž reprodukční schopnost je možná až po ukončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Vlastní pubertu lze tedy definovat v období mezi 13–15 lety (Říčan, 2014).

2.5.1 Charakteristika vývojového období staršího školního věku

Podle Eriksonovy psychosociální teorie se v tomto období jedinec setkává s tzv. krizí identity, jež se vyznačuje zejména v sexuální, sociální a profesionální sféře (Erikson, 2002). Psychické, tělesné i sociální změny v tomto období jsou na sobě nezávislé a probíhají zároveň. Tento rychlý vývoj všech schopností vede k hledání nových a hlubších zájmů, které přetrvávají až do dospělosti. Například sport, četba, zájem o filmy a divadlo. Mládež se v tomto období

začíná zajímat o počítačové hry, módu a styl, poslech hudby, což do značné míry ovlivňuje i parta kamarádů a vrstevníků, s nimiž se jedinec nejčastěji setkává (Kopecká, 2011).

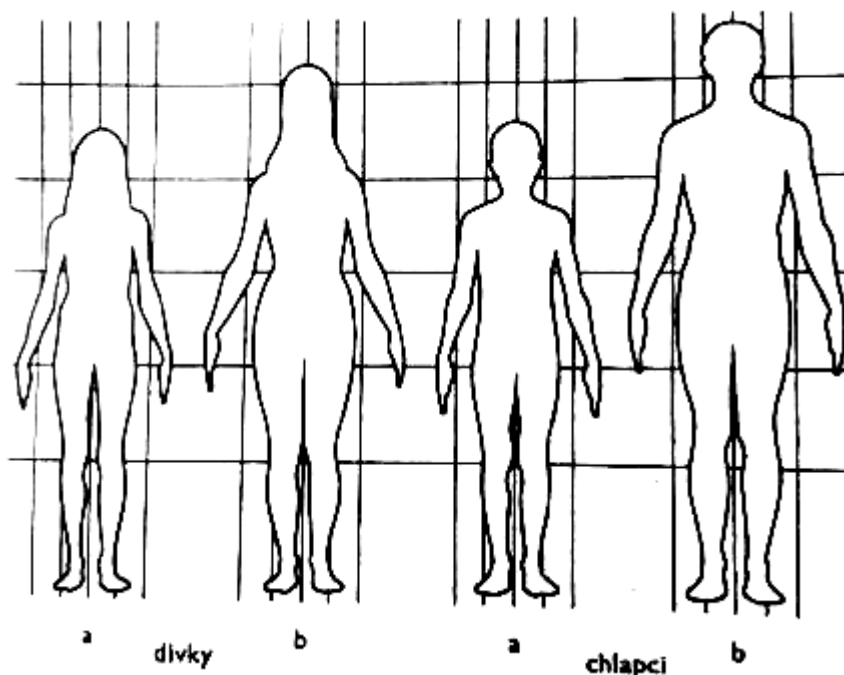
Pro toto období je typická rozdílná akcelerace ve vývoji chlapců a dívek, ale i rozdílná akcelerace u stejného pohlaví. Velkou roli hraje interindividuální variabilita, která je viditelná například u vývoje dívek. Některé dívky vykazují první sekundární pohlavní znaky již v mladším školním věku, okolo osmi let, zatímco jiné až v patnácti letech, aniž by se jednalo o patologickou poruchu. U chlapců bývá tato variabilita méně znatelná, avšak výskyt chlapeckých sekundárních pohlavních znaků může nastat v období od 9 do 17 let (Marshall & Tanner, 1969). Lze pozorovat kolísání jak v nástupu, tak i rychlosti dospívání. Za posledních 100 let se vývoj i růst urychlil. Tělesné změny, mezi které řadíme i růst do výšky a změnu hmotnosti, pozorujeme v současnosti dříve než u předešlých generací u stejně starých jedinců (Říčan, 2014).

2.5.2 Tělesný vývoj a motorický rozvoj

V pubertě prochází lidské tělo zásadní přeměnou dětského těla v tělo dospělé, a to nejen velikostí a sexuálním dimorfizmem – rozdíly mužské a ženské postavy (Kaprás, Vymlátíl & Topinková, 1998). Období puberty se vyznačuje především hormonálními změnami, ale také změnou tělesné výšky. Tento tělesný růst je však nerovnoměrný, kde horní a dolní končetiny rostou na začátku tohoto období rychleji než zbytek těla, čímž dochází k disharmonii postavy (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dívky i hoši během období puberty hodně vyrostou, průměrně to je u dívek asi 20 cm a u chlapců asi 30 cm (Labusová, 2011). Díky dřívějšímu nástupu puberty dívky většinou chlapce nejdříve předrostou. Později přicházející růstový spurt u chlapců je však prudší a jeho výsledkem je trvalý rozdíl mezi výškou muže a ženy. Od 15 roku života růst pokračuje, avšak pomalejším tempem (Říčan, 2014). Významně se od sebe liší tělesná stavba dívek, u nichž dochází k zaoblování postavy, a chlapců, kterým rostou ramena a vystupuje jim svalová hmota (Obrázek 5). Tyto viditelné změny postavy působí na psychiku jedince, vyvolávají reakce v sociálním okolí i v jedinci samotném. Pubescent je buď se svým zevnějškem spokojen, nebo není, což určuje jeho subjektivní pojetí atraktivity. Reakce okolí však mohou být rozmanité a velmi ovlivňují sebepojetí jedince (Vágnerová, 2012).

Celé období puberty je spojeno s výraznou endokrinní aktivitou, které se kromě pohlavních žláz účastní také nadledvinky, štítná žláza a především hypofýza. Významnou roli v tomto období hraje také centrální nervový systém, zejména pak mezimozek.

Právě z mezimozku vycházejí signály pro uvolňování gonadotropních hormonů (Machová, 2016).



Obrázek 5. Změna tělesných proporcí u chlapců a dívek (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vyspělá hrubá motorika je důležitá pro získávání tělovýchovných dovedností. Rozvoj motoriky jedince je v průběhu pubescence výraznější než v předchozích etapách vývoje, ovlivňuje jej částečně genetika a zralost nervového systému (Riegrová & Ulbrichová, 1998). Jedinec si rychleji osvojuje dovednosti vyžadující sílu, hbitost, rovnováhu a koordinaci (Langmeier & Krejčířová, 2006). Výbušná síla dolních končetin se zvyšuje u dívek do 14. roku a u chlapců do 16 let. Dále se zlepšují flexibilita a obratnost, a to až do 15 let. Mezi 10. a 13. rokem života dochází ke zlepšení přesnosti pohybu (Riegrová & Ulbrichová, 1998).

2.5.3 Psychický vývoj

Mezi psychologické aspekty dospívání patří pudy a hledání způsobů jejich uspokojení, emoční nestabilita a zároveň vývoj vyspělého myšlení. Pohlavní vývoj spolu s pudy vnáší do života mladistvého nové vnitřní podněty a nutí ho tak k přecitlivělosti. Tyto vnitřní citové rozpory jsou tak intenzivní a nápadné, že je podle nich pojmenována celá fáze jako období „bouří a krizí“. V tomto období ovlivňují jedince psychické pochody jako sebeuvědomování a hledání sama sebe (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, konkrétně se rozvíjí abstraktní myšlení. Hlavní změnu můžeme pozorovat v kvalitě myšlenkových operací. Před 11–12 rokem života zvládne jedinec logicky třídit a srovnávat různé konkrétní informace a dokáže z nich vyvodit následek. Takový jedinec však není schopný uvažovat o věcech fiktivních a pro něj nepředstavitelných (Vágnerová, 2012).

Na základě logických souvislostí je jedinec schopný efektivněji se učit. Na druhé straně však klesá schopnost naučit se látku, která člověku nedává smysl a je tedy nutné naučit se ji nazpaměť. Kolísá však jejich schopnost se soustředit, což se může projevovat nekoncentrovaností při učení, emočním kolísáním nebo střídáním zájmů. Vývoj inteligence se táhne od puberty, přes dospívání a není ukončen ani na začátku dospělosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Na tento vývoj navazuje i rozvoj řeči. Pubescentovi se zvětšuje slovní zásoba, je schopen vytvářet složitější větné stavby a zlepšuje se i jeho výrazová schopnost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Řeč pubescenta je mírně hlasitá, někdy přechází v křik, u hochů, kteří zrovna mutují je pak spíše skřehotavá. Lépe se jim daří písemný projev, kde snadněji vyjádří své myšlenky a pocity (Petřková, 1991).

2.5.4 Sociální vývoj

Rozdílné očekávání společnosti na jedincovo chování, výkony i jeho vlastní uchopení sociální role způsobují nové sociální zařazení člověka do společnosti. V období puberty se jedinec snaží oprostít od rodičů a navazuje významnější vztahy s vrstevníky obojího pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006). Na základě společných zájmů se mezi vrstevníky se vytváří skupinky, které bývají pouze chlapecké nebo dívčí. Jedinec se vzdává své identity na úkor identity skupinové, což má za následek přebírání skupinových vzorů a hodnot. Jedinec cítí, že mu skupina poskytuje oporu a jistotu, zároveň spolu s členy může sdílet své zájmy a starosti (Petřková, 2009). Většina pubescentů se bouří proti rodičům, kritizují je za jejich nedostatky, stydí se za ně a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Za běžných okolností si však takový jedinec udržuje kladný vztah k rodičům i přes jeho touhu po emancipaci. Na tomto příkladu lze pozorovat, že se mění spíše vnější projevy chování jedince, nemění se však jeho základní hodnoty a morální postoje převzaté od rodičů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Morální myšlení se u dítěte začíná vyvíjet na začátku puberty a svého vývojového vrcholu dosahuje zpravidla kolem 15 roku života. Mravní soudy beroucí ohled na druhého

jedince nyní člověk vztahuje i sám na sebe. Toto pro něj nové zaměření pozornosti na sebe, cítění a myšlení je důležitým znakem dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.6 Charakteristika adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat, vyvíjet se. Adolescenci lze označit za životní úsek, který je na jedné straně ohraničený prvními známkami pohlavního zrání a na druhé straně je ukončen dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Adolescenci lze chápat jako období mezi dětstvím a dospělostí. V tomto období se jedinec připravuje na nové sociální role v dospělosti, přičemž se v něm odehrává množství biologických, psychických a sociálních změn. Jedná se o období hledání a přehodnocování, v němž musí jedinec zvládnout vlastní proměnu a nalézt subjektivně uspokojivou formu vlastní identity (Vágnerová, 2005).

Podle Macka (2003) lze adolescenci rozdělit do tří základních etap:

- Časná adolescence, která se časově vymezuje mezi 11–13 rokem života. Pro toto období jsou charakteristické fyzické a biologické změny, které vedou ke schopnosti reprodukce. Některé psychické a sociální změny v rané adolescenci probíhají v důsledku pubertálních změn. Typické chování adolescentů se projevuje zvýšeným zájmem o vrstevníky opačného pohlaví a výskytem sekundárních pohlavních znaků (Petersen, 1988).
- Střední adolescenci datujeme do období od 14 do 16 let. Období je charakteristické hledáním vlastní identity, kterou dospívající hledají u svých vrstevníků a od rodičů se straní. Sami si volí vlastní styl oblékání, preferují specifickou hudbu, jazyk, aby se odlišili od ostatních (Abma, 1992).
- Pozdní adolescenci časově vymezujeme od 17 do 20 roku života. Jedná se o fázi, která nejvíce směřuje k dospělosti (Petersen, 1988). Většina adolescentů v této době ukončuje své vzdělávání a snaží se nalézt pracovní uplatnění. Dospívající mají potřebu někam patřit, na něčem se podílet s druhými lidmi. Adolescenti se v tomto období již zamýšlí nad svými budoucími cíli a plány. Sociální změny jsou v tomto období individuální, dospívající pokračují ve studiu, ekonomicky se osamostatňují, nebydlí s rodiči nebo se rodiči stávají (Macek, 1999).

2.6.1 Charakteristika vývojového období adolescence

Adolescence je podle Eriksona ukotvena do totožného období, jako tomu bylo u pubescence, tedy mezi 12–18. Období je charakteristické hledáním vlastní identity a nejistotou ohledně své role mezi ostatními lidmi. Jedná se o období vývoje dospělé osobnosti člověka. Adolescenti procházejí tzv. psychologickým moratoriem, během kterého si mohou vyzkoušet nejrůznější sociální role, z nichž si pak mohou zvolit takové, ve kterých se cítí dobře a chtějí je přejímat. Jedinec je zmaten z toho, kým je, kým by chtěl a kým by měl v životě být. V konečné fázi moratoria si pak člověk osvojí stabilní identitu, s níž vstupuje do dospělosti (Erikson, 2002). Ještě před několika desítkami let bylo trendem, že adolescenti již byli v manželství a disponovali finanční nezávislostí na rodičích. V současné době však přibývá adolescentů, kteří jsou v období rané dospělosti stále zcela finančně závislí na rodičích a o založení vlastní rodiny ani neuvažují. Tento trend by mohl souviset s nárůstem počtu adolescentů, kteří studují na vysokých školách (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.6.2 Tělesný a motorický vývoj

Typickým aspektem adolescence je růst do výšky, který je u chlapců výraznější než u dívek. Průměrně vyroste chlapec mezi 15–17 rokem o 7 centimetrů, ovšem dívka pouze o 1 centimetr. Trup v tomto období roste více než končetiny, takže adolescenti již nejsou „samá ruka – samá noha“ jako tomu bylo na počátku pubescence. Dívčí postava se stává ryze ženskou, díky ukládání tuků do oblasti ňader, stehen a boků. Většině chlapců již začínají růst vousy, avšak také se začínají vyskytovat problémy s akné. To souvisí s nadměrnou produkcí kožních žláz, které zvyšují svou produkci a tělo tak dostává i výrazný dráždivý pach (Říčan, 2014). V období adolescence jsou tělesná atraktivita a síla vysoce hodnoceny a slouží jako prostředek k dosažení určitého sociálního postavení. Dospívající se proto více věnují péči o své tělo, než tomu bylo dříve (Dolejš & Orel, 2017). Tato změna těla je doprovázena i změnou chování ostatních lidí v blízkém okolí. Sociální reakce na tělesné změny jedince částečně ovlivňuje také jejich sebepojetí (Vágnerová, 2012). Dospívající bývají tímto vlivem často náchylní k rizikovému chování. V tomto období se nejčastěji začínají objevovat poruchy příjmu potravy (Thorová, 2015).

Vztah adolescenta ke sportu a pohybu je ovlivněn faktory endogenními neboli dědičností, a exogenními mezi které spadá prostředí a výchova. Období adolescence je poslední fází vývoje před vstupem do dospělosti. Období adolescence je, co se týče sportu obdobím vrcholových výkonů nebo bezprostřední přípravy na ně. V adolescenci dochází k rozvoji všech orgánů, což

se projevuje dosažením plné výkonnosti srdce a plic, zesílením kostí, šlach a v přírůstku svalstva. Jedná se o období rozvoje všech pohybových schopností, zejména rychlosti, obratnosti, síly a vytrvalosti (Svoboda, 2000). Období adolescence lze považovat za druhý vrchol motoriky (Lehnert, Kudláček, Háp, & Bělka, 2014). Rozdíly mezi děvčaty a chlapci jsou však viditelné ve všech pohybových schopnostech. Dívky vynikají lepší kloubní pohyblivostí, rytmickými schopnostmi a rovnováhou. Chlapci mají lepší silové a rychlostní schopnosti (Vobr, 2013).

2.6.3 Psychický vývoj adolescenta

V souvislosti s fyzickými změnami adolescenti mohou pociťovat vyšší míru stresu. Vnější změny vzhledu mohou ovlivnit vývoj jejich identity a sebepojetí. To, jak jedinec vnímá sám sebe a jaký vztah má k sobě samému, ovlivňuje především hodnocení vrstevníků. Po výbušném období pubescence přichází v druhé polovině adolescence jisté zklidnění. Adolescenty však mohou rozrušit důležitá životní rozhodnutí, jako jsou například výběr školy, volba budoucí profese, nebo první partnerské vztahy. Hormonální změny, které v těle adolescenta probíhají mají za následek i změny v citovém prožívání. Díky pohlavnímu dozrávání dochází k tlaku pudů, které dávají jedinci nové vnitřní podněty, což má někdy za následek až přecitlivělé chování na podněty z vnějšího prostředí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Nedostatek zkušeností v životě dospívajícího má za následek, že mladiství více riskují a vrhají se do nových a neznámých situací bez rozmyslu (Novotná, Hříchová, & Miňhová, 2012). Adolescent pak v průběhu dospívání upravuje a mění způsoby svého chování, podle toho, jak získává nové zkušenosti. Později si upevňuje ty způsoby jednání, které vyústily v úspěch a posilují tím jeho sebehodnocení. Tímto jedinec postupně získává typičnost svého chování, a vytváří si tak vlastní identitu (Šimíčková-Čížková, 2008).

Na začátku období adolescence dochází z hlediska kognitivního vývoje ke změně myšlení, které je označováno jako stadium formálních operací. Zatímco pubescent přemýšlí pouze o konkrétních věcech, které reálně existují, dospívající začíná přemýšlet hypoteticky o možnostech, které by mohly nastat, či které jsou jen málo pravděpodobné (Piaget & Inhelderová, 1970). Na významu nabývá právě budoucnost, o které může adolescent hypoteticky přemýšlet. Rozvíjí se schopnost myslet abstraktně jak s konkrétními, tak s naprosto abstraktními pojmy. Dále zde probíhá rozvoj hypoteticko – deduktivního myšlení, díky kterému je jedinec schopný vyvozovat logické závěry z obecných výroků a teorií (Vágnerová, 2012).

Ačkoli je člověk od osmnácti let dospělý a za sebe plně právně odpovědný, z ekonomického, sociálního a často i psychického hlediska se stává dospělým až o něco později (Rozsypalová, Čechová, & Mellanová, 2004).

2.6.4 Sociální vývoj adolescenta

Adolescent se na začátku tohoto období pokouší zapadnout mezi své vrstevníky a „patřit někam“. Tyto sklony ke sdružování však přetrvávají v celém období (Skorunková, 2011). Blízké přátelské vztahy v tomto období častěji nalezneme u dívek. Chlapci jsou naopak více kolektivní a více se identifikují se skupinou (Macek, 2003). Období je charakteristické navazováním prvních sexuálních vztahů. V průběhu adolescence se pak naplňují první sexuální zkušenosti, které jsou dovršené prvním pohlavním stykem. Většinou se však jedná o první lásky, nebo také lásky platonické, proto většina těchto vztahů nemá dlouhé trvání. U některých jedinců je znatelná chuť ke svobodnému způsobu života bez závazků (Skorunková, 2011). Sexualita má odlišný kontext u dívek a u chlapců. Sexuální chování chlapců je spojeno s dobýváním a určitou mírou agresivity. Dívky naopak prožívají sexualitu prostřednictvím hodnocení vlastního těla a sexuální atraktivity pro druhé pohlaví (Macek, 2003).

Adolescence je tedy charakterizována jako polygammí stádium sexuálního vývoje. Adolescenti, zejména pak chlapci, často střídají sexuální partnery. Tímto způsobem života jedinec poznává nové lidi a tím se plně rozvíjí jeho sociální sféra. Citová nezávislost na rodičích, zároveň citová sounáležitost a potřeba partnerství je příčinou touhy být členem nějaké skupiny nebo touhy po společenských zážitcích (Novotná, Hříchová, & Miňhová, 2012).

Významným sociálním mezníkem je dovršení plnoletosti. Od tohoto věku již může adolescent uzavírat sňatek, osamostatnit se, pít alkohol apod. Dalším sociálním mezníkem v tomto období je ukončení studia, po kterém následuje nástup do zaměstnání nebo další výběr studia. S tím souvisí dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti, které dosahují nejdříve lidé v dělnických profesích a nejpozději vysokoškolsky vzdělaní jedinci, které obvykle během studia živí rodiče (Vágnerová, 2005).

3 CÍL PRÁCE

3.1 Hlavní cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce je porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti, motivace k pohybové aktivitě a self-efficacy pro oblast pohybových aktivit mezi žáky nižšího a vyššího stupně Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna.

3.2 Dílčí cíle

1. Vyhodnocení dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti a porovnání výsledků mezi žáky nižšího a vyššího stupně gymnázia.
2. Vyhodnocení dotazníku MPAM-R pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě u žáků nižšího a vyššího stupně gymnázia.
3. Vyhodnocení dotazníku DOVE pro hodnocení vlastní efektivity a dotazníku DOPA pro hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit a porovnání výsledků u žáků nižšího a vyššího stupně gymnázia.

3.3 Výzkumné otázky

VO1: Jaké je vlastní sebehodnocení pohybové gramotnosti u všech žáků Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna?

VO2: Existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek a chlapců víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna?

VO3: Existují rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků nižšího a vyššího stupně gymnázia?

VO4: Existují rozdíly v self-efficacy pro oblast pohybových aktivit mezi žáky nižšího a vyššího stupně gymnázia?

VO5: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení self-efficacy pro oblast pohybových aktivit mezi žáky nižšího stupně a vyššího stupně gymnázia vzhledem k jejich pohlaví?

VO6: Kolik procent žáků na nižším a vyšším stupni gymnázia uvádí tělesnou výchovu jako svůj oblíbený předmět?

VO7: V jakém ročním období jsou žáci nejvíce pohybově aktivní?

VO8: Který z motivů, jenž vede dívky k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?

VO9: Který z motivů, jenž vede chlapce k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?

4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v květnu roku 2021 na Městském víceletém gymnáziu v Kloboukách u Brna. Polovina souboru zahrnuje žáky nižšího stupně MěVG Klobouky u Brna ve věku 11–15 let, navštěvující I.–IV. třídu gymnázia. Druhá polovina souboru zahrnuje žáky tříd vyššího stupně MěVG Klobouky u Brna ve věku 15–19 let, navštěvující V.–VIII. třídu gymnázia. Celkem dotazníky vyplnilo 106 respondentů, přičemž 55 respondentů bylo z nižšího stupně gymnázia a zbylých 51 respondentů bylo z vyššího stupně gymnázia. Na nižším stupni gymnázia vyplnilo dotazník 33 dívek a 22 chlapců, na vyšším stupni vyplnilo dotazník 24 dívek a 27 chlapců.

Tabulka 1

Počty žáků podle pohlaví, školy a průměrné hodnoty jejich věku

| škola | dívky | chlapci | průměrný věk |
|---------------------|--------------|----------------|---------------------|
| nižší stupeň | 33 | 22 | 13,31 |
| vyšší stupeň | 24 | 27 | 16,65 |
| celkem | 57 | 49 | |

4.2 Metody a organizace sběru dat

Data pro diplomovou práci byla získána metodou dotazníkového šetření. Celkem byly použity 3 dotazníky. Projekt základního výzkumu byl dne 16. 3. 2017 schválen etickou komisí FTK UP pod číslem 15/2017 (Příloha 4). Dotazník PLAYself (Příloha 1) byl využit pro zjišťování úrovně sebehodnocení pohybové gramotnosti, dále dotazník MPAM-R (Příloha 2) byl využit pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě a dotazníky DOVE a DOPA (Příloha 3) hodnotily obecnou vlastní efektivitu a vlastní efektivitu pro oblast pohybových aktivit u žáků. Všichni zúčastnění žáci byli předem poučeni, jak dotazníky správně vyplnit a po celou dobu šetření byl k dispozici administrátor, který zodpovídal na případné dotazy. Dotazníky byly vyplňovány písemnou formou v průběhu vyučovací hodiny.

4.2.1 Dotazník-Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself)

Dotazník nazvaný Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (Physical Literacy Assessment for Youth), jenž pochází od Kanadského hnutí Canadian Sport for Life, se používá pro děti a mládež, pro zjištění, jak žáci vnímají vlastní pohybovou gramotnost.

V hlavičce dotazníku respondenti vyplňují své jméno a příjmení, které jsou možné nahradit identifikačním kódem, pohlaví a věk. Poté si zvolí ze tří možností období, kdy jsou pohybově nejaktivnější: v zimě, v létě, nebo po celý rok. Dotazník se skládá ze čtyř hlavních oblastí:

1. Prostředí – (otázky č.: 1–6) kde žáci hodnotí, jak jsou zdatní ve sportu a pohybových aktivitách v tělocvičně, ve vodě, na ledu, na sněhu, v přírodě a na hřišti.
2. Vlastní popis pohybové gramotnosti – (otázky č.: 7–18) kde žáci hodnotí vlastní sebedůvěru v pohybových aktivitách a sportu.
3. Relativní význam jednotlivých gramotností v sociálním prostředí (čtenářská, matematická, pohybová gramotnost) – (otázky č.: 19–21) kde žáci vybírají, jak je pro ně důležité čtení, matematika a pohyb v prostředí: školy, doma s rodinou a s přáteli.
4. Zdatnost – (otázka č.: 20) kde žáci posoudí, zda jsou schopni věnovat se všem pohybovým aktivitám na základě své zdatnosti.

Vyhodnocení dotazníku se provádí zadáním výsledků do tabulky MS Excel. Celkový bodový zisk z dotazníku Sebehodnocení pohybové gramotnosti se zjišťuje bez otázky na zdatnost. Maximální možné skóre je tedy 2700 bodů (100 %). Ideální je poskytnout zpětnou vazbu každému zapojenému respondentovi, aby zjistil, jaká je jeho úroveň pohybové gramotnosti.

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

Dotazník, který hodnotí motivaci k pohybové aktivitě zjišťuje důvody, proč lidé sportují, nebo se věnují jiné pohybové aktivitě. Jedinec by měl své odpovědi vztahovat ke své prioritní aktivitě, kterou vykonává nejčastěji a má ji v největší oblibě.

Dotazník se skládá z hlavičky, ve které žáci vyplní jméno a příjmení, školu, na které studují, třídu, datum vyplňování dotazníku, svoji hmotnost a výšku. Dotazník obsahuje 30 položek, jejichž vyplňování zabere 5–7 minut. Tvzení, která nám udávají otázky, se posuzují za pomoci sedmibodové Likertovy škály, na níž se hodnotí 1 = vůbec není pravda až 7 = velmi

pravdivé tvrzení. Závěrečným výstupem vyhodnocení je dominantní motiv, který jedince vede k pohybové aktivitě. Pokud je nejvyšší průměrná hodnota získána u více skupin motivů, pak se jedinec nezahrnuje do výsledků, protože u něj nelze určit tento dominantní motiv.

Dotazník MPAM-R rozlišuje 5 různých motivů, které nás vedou k pohybové aktivitě:

1. Zájem/prožitek – obsahující 7 položek, které určují, že pro jedince je dominantní motiv k pohybové aktivitě prožitek a potěšení spojené s pohybem. Pohybová aktivita takovému člověku přináší radost a je pro něj příjemná.
2. Kompetence/výzvy – obsahující 7 položek, tvoří skupinu motivů, které jedince vedou k pohybové aktivitě z důvodů naučení se nové pohybové dovednosti, zlepšení nebo udržení úrovně dosavadní pohybové dovednosti.
3. Vzhled – obsahující 6 položek, udává motivy jedincům, pro něž je pohybová aktivita nástroj k tomu, aby lépe vypadali, udrželi nebo dosáhli konkrétní tělesné hmotnosti.
4. Zdatnost – obsahující 5 položek, tvoří soubor motivů, kdy je pro jedince pohybová aktivita využita k udržení kondice, fyzického zdraví, či slouží k tomu, aby se člověk cítil plný energie.
5. Sociální motiv – obsahující 5 položek, charakterizuje skupinu lidí, u níž je hlavním motivem k pohybové aktivitě jejich okolí. Takový jedinec se účastní pohybové aktivity, aby byl se svými přáteli nebo poznal nové lidi.

4.2.3 Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA)

Dotazník nesoucí označení jako Dotazník vlastní efektivity oblasti pohybových aktivit (Physical Exercise Self-Efficacy Scale) zjišťuje, do jaké míry jedinec věří ve své schopnosti překonat danou překážku. Respondenti zde odpovídají na otázky ohledně překonávání překážek jako jsou obavy, deprese, napětím únava nebo zaneprázdněnost. Tento psychomotorický nástroj byl vytvořen podle sociálně kognitivní teorie a je soustředěný na oblast zdraví (Schwarzer & Renner, 2009). Nejčastěji je doplněn o dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE).

4.2.4 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

V poslední řadě je využit dotazník s názvem Dotazník obecné vlastní efektivity (General self-efficacy scale), který byl přeložen Mary Wegnerovou a Jarem Křivohlavým z originální německé verze Schwarzera a Jerusalema. Zároveň se zabývá mírou optimistického sebepojetí

a vnímané schopnosti zvládnání problémů a překonávání překážek (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

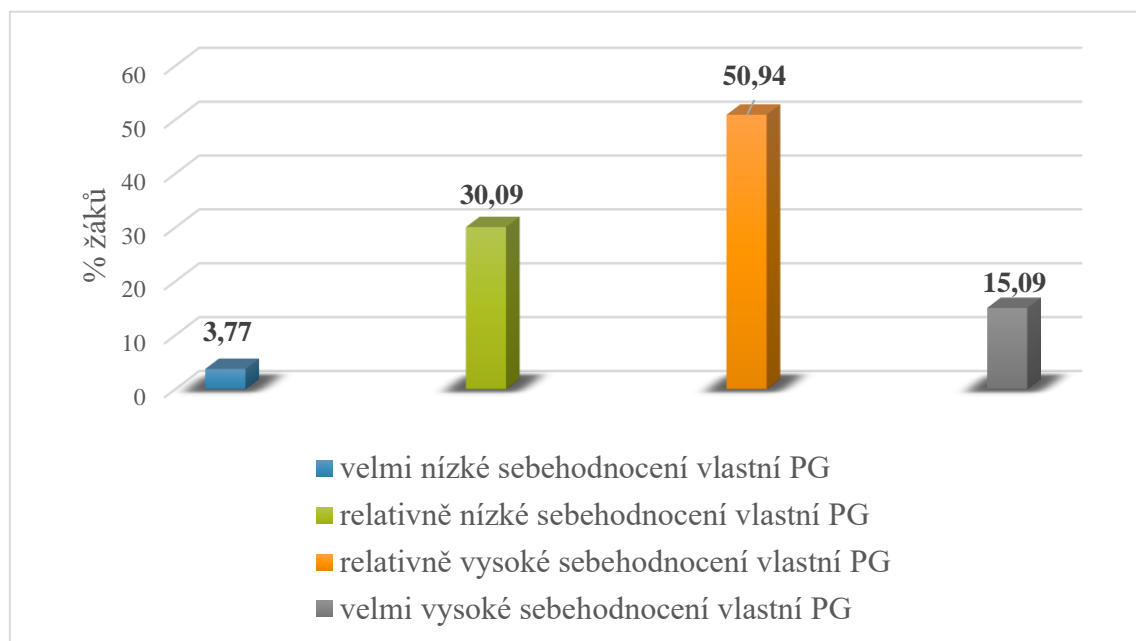
4.3 Metody zpracování dat

Po sesbírání dotazníků byla data vložena do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Poté bylo provedeno jejich statistické zpracování v programu STATISTICA CZ. Odpovědi jednotlivých dotazníků byly podle manuálů ohodnoceny patřičným bodovým skóre, byly vypočítány sumy a výsledné hodnoty byly převedeny na procenta. Analýza dat byla provedena dle stanovených základních statistických veličin. Statistická signifikance byla stanovena na úrovni $\alpha = 0,05$. Z neparametrických statistických testů byl použit Mann-Whitney U test a dále parametrický ANOVA a neparametrický Kruskal-Wallis test.

5 VÝSLEDKY

5.1 Výsledky k výzkumným otázkám

VO1: Jaké je vlastní sebehodnocení pohybové gramotnosti všech žáků Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna?



Obrázek 6. Procentuální vyjádření sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti.

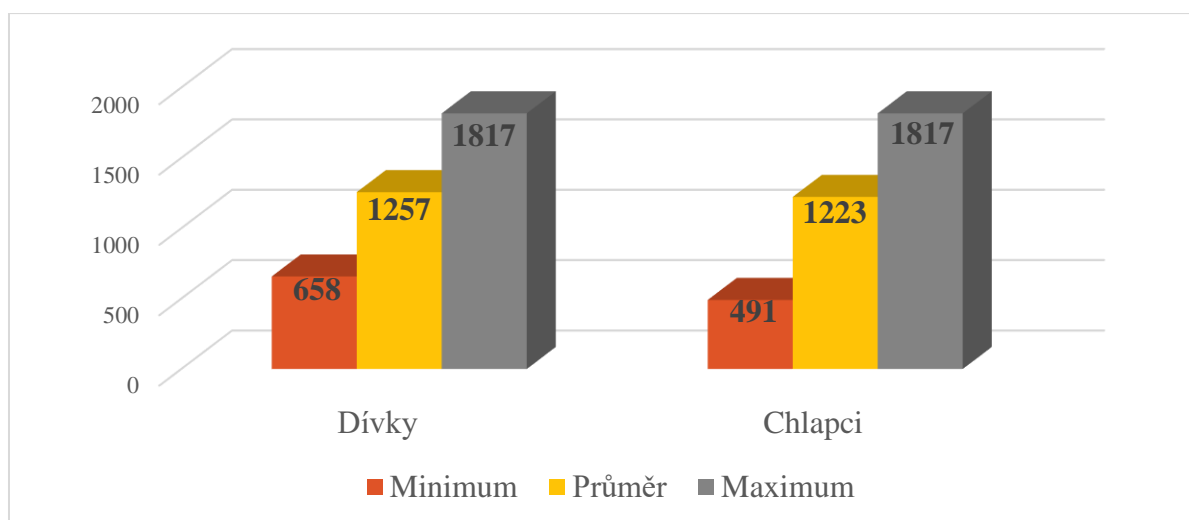
Na výše uvedeném grafu (Obrázek 6) je uvedena odpověď na první výzkumnou otázku. Nejvíce žáků, tedy přes 50 %, se hodnotí jako relativně pohybově gramotní. Nízké sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti má podle tohoto výzkumu 30 % respondentů. Velmi vysoké sebehodnocení ve vztahu k pohybové aktivitě má 15 % žáků a velmi nízkého sebehodnocení pohybové gramotnosti dosáhly pouze necelá 4 % dotazovaných žáků a studentů. Jedinci byli rozděleni do kategorií dle bodů získaných z 12 otázek týkajících se vlastního popisu pohybové gramotnosti.

Výsledné skóre je posuzováno dle kategorií Canadian Sport for Life (2016):

- 900–1200 bodů: velmi vysoké sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti
- 600–899 bodů: relativně vysoké sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti
- 300–599 bodů: relativně nízké sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti
- 0–299 bodů: velmi nízké sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti

VO2: Existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebehodnocení pohybové gramotnosti u dívek a chlapců víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna?

Respondenti hodnotí v otázkách 1–18 a 21 vnímanou míru své pohybové gramotnosti. Maximální možné dosažené skóre je 2100 bodů. Maximálního bodového zisku nedosáhla žádná ze studentek ani studentů. Na obrázku 7 lze vidět sebehodnocení pohybové gramotnosti rozdělené podle pohlaví. Nejméně (491) bodů dosáhl chlapec a nejvyššího skóre (1817) dosáhla obě pohlaví. Minimum u skupiny dívek pak bylo 658 bodů.



Obrázek 7. Úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti dle pohlaví.

Tabulka 2

Rozdíl sebehodnocení pohybové gramotnosti mezi chlapci a dívkami

| Pohlaví | Průměr | Medián | Standartní odchylka |
|---------|--------|--------|---------------------|
| Dívka | 1257 | 1259 | 301,496 |
| Chlapec | 1223 | 1261 | 305,928 |

Tabulka 3

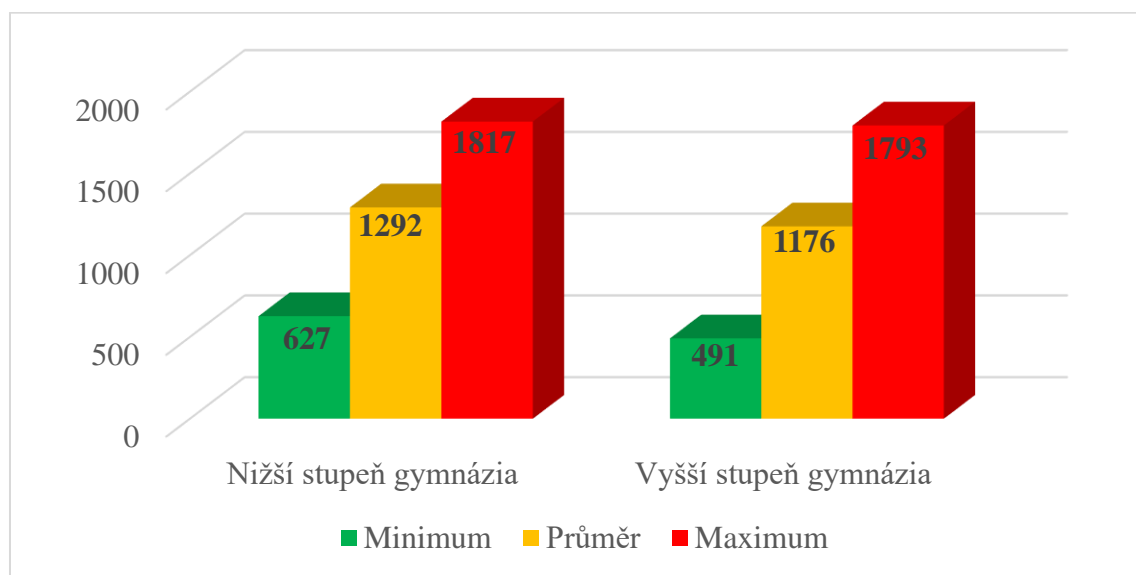
Rozdíl sebehodnocení pohybové gramotnosti chlapců a dívek pomocí Mann-Whitney U testu

| | |
|-----------|--------|
| Z Score | -0,139 |
| p hodnota | 0,889 |

Rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti u chlapců a dívek není statisticky významný, $p > 0,05$.

VO3: Existují rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků nižšího a vyššího stupně gymnázia?

Na obrázku 8 můžeme vidět rozdíly v maximálních, minimálních a průměrných hodnotách, které nasbírali žáci na nižším a vyšším stupni Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna.



Obrázek 8. Úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti na nižším a vyšším stupni gymnázia.

Tabulka 4

Rozdíl sebehodnocení pohybové gramotnosti na nižším a vyšším stupni gymnázia

| Typ školy | Průměr | Medián | Standartní odchylka |
|--------------|--------|--------|---------------------|
| Nižší stupeň | 1292 | 1267 | 260,678 |
| Vyšší stupeň | 1176 | 1157 | 333,773 |

Tabulka 5

Rozdíl sebehodnocení pohybové gramotnosti na nižším a vyšším stupni gymnázia podle Mann-Whitney U testu

| | |
|-----------|--------|
| Z Score | -1,625 |
| p hodnota | 0,104 |

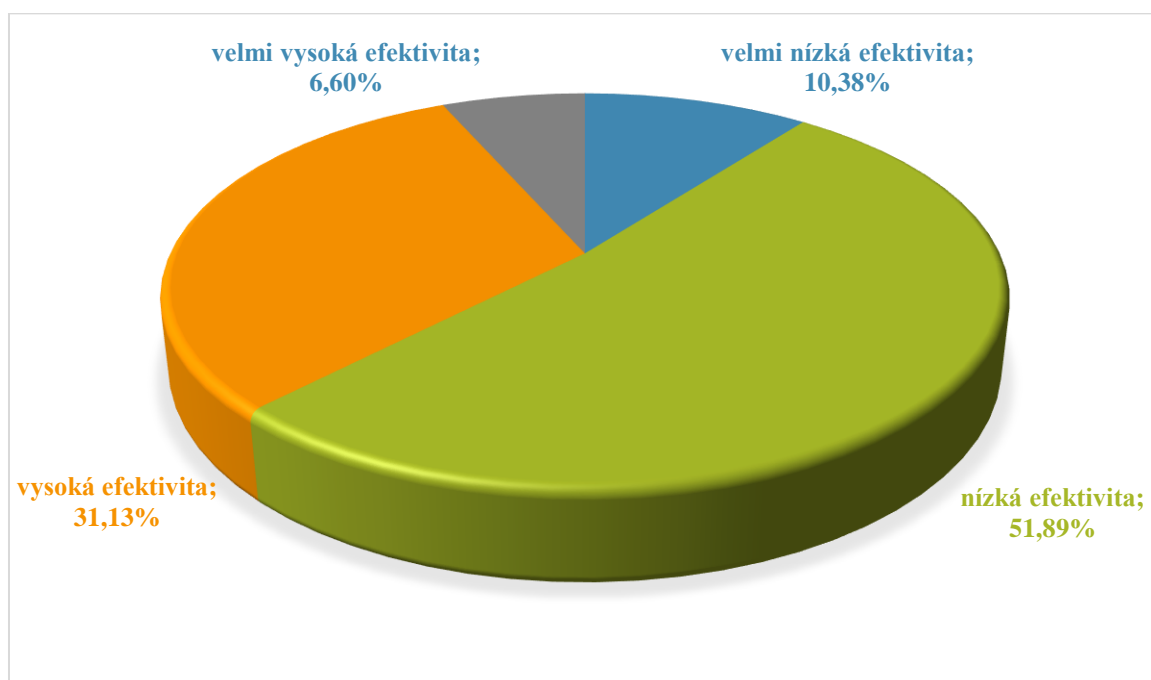
Tabulky č. 5 ukazuje, že rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků na nižším a vyšším stupni gymnázia není statisticky významný, $p > 0,05$.

VO4: Existují rozdíly v self-efficacy pro oblast pohybových aktivit mezi žáky nižšího a vyššího stupně gymnázia?

Respondenti se ztotožňovali s pěti výroky, které se vztahují k uskutečnění plánů, týkajících se cvičení, i přes přítomnost určité překážky. Odpovídají na čtyř–bodové škále: s výrokem naprosto nesouhlasím (1 bod), spíše nesouhlasím (2 body), spíše souhlasím (3 body), naprosto souhlasím (4 body). Skóre všech pěti položek jsou následně sečteny, skóre dotazníku tedy může být od 5 do 20. Všechny výsledky byly následně převedeny na procenta.

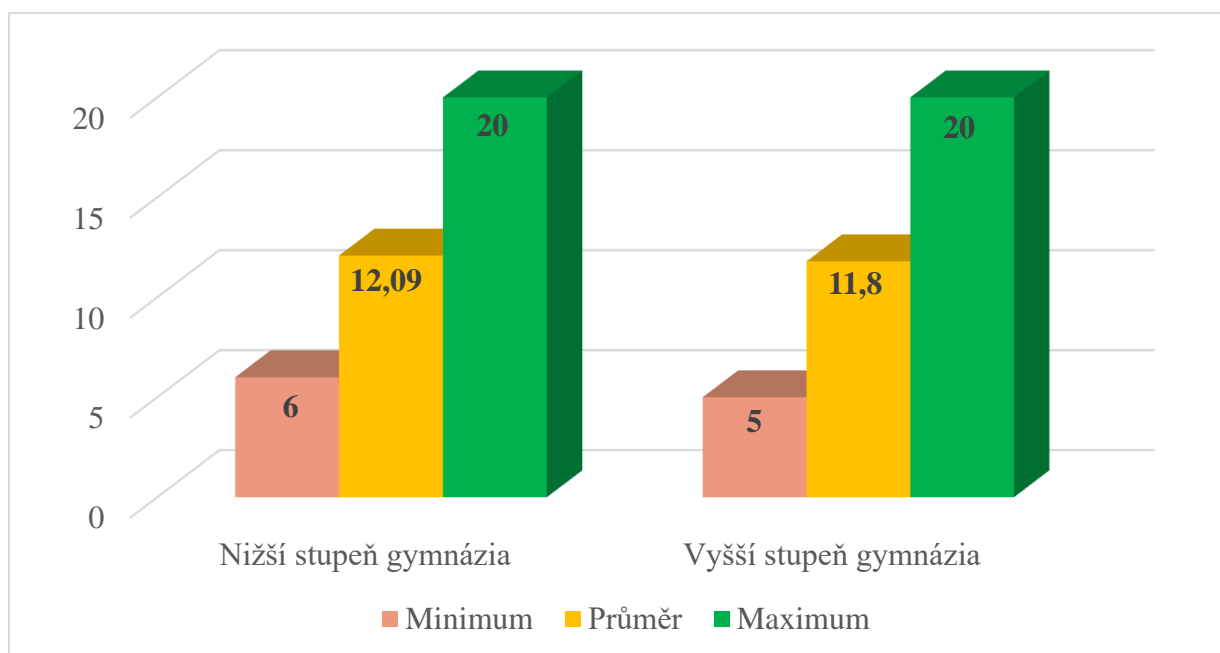
Kategorie pro hodnocení jsou pak následující:

- 5–8 bodů odpovídá kategorii – velmi nízká efektivita
- 9–12 bodů – nízká efektivita
- 13–16 bodů – vysoká efektivita
- 17–20 bodů – velmi vysoká efektivita



Obrázek 9. Procentuální vyjádření self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u žáků na Městském víceletém gymnáziu v Kloboukách u Brna.

Na celém Městském víceletém gymnáziu v Kloboukách u Brna převažovala nízká efektivita pro oblast pohybových aktivit, a to přes 50 % (Obrázek 9). Vysokou efektivitu mělo 31 % žáků. Hraničních hodnot, tedy velmi vysoké efektivity dosáhlo necelých 7 % a velmi nízké efektivity pro oblast pohybových aktivit dosáhlo přes 10 % respondentů.



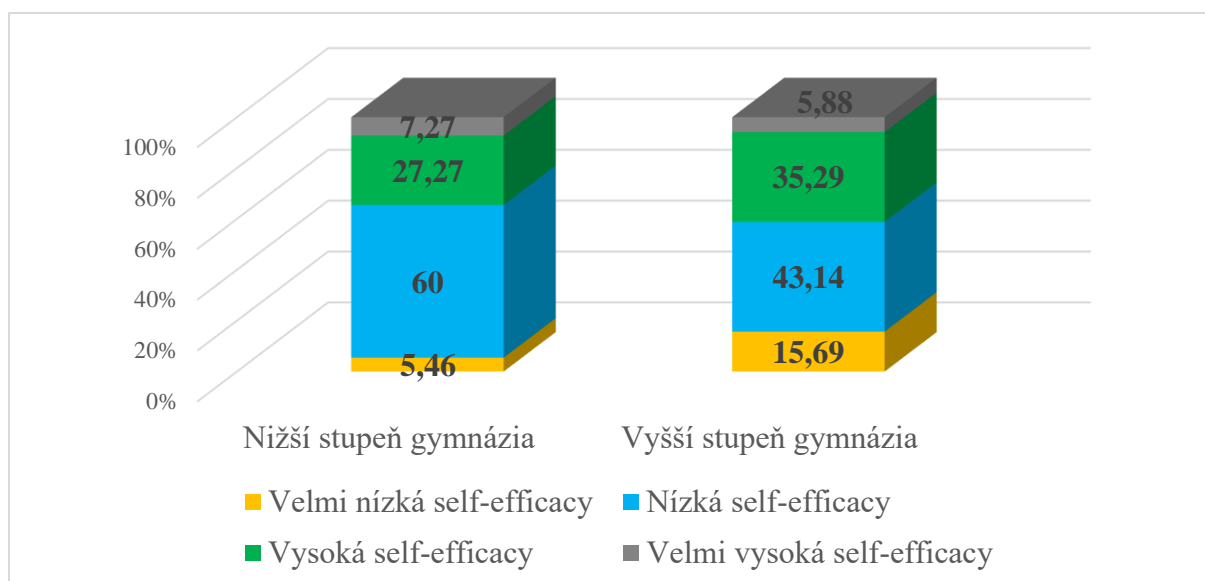
Obrázek 10. Úroveň self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia.

Tabulka 6

Rozdíl v self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia

| Typ školy | Průměr | Medián | Standartní odchylka |
|--------------|--------|--------|---------------------|
| Nižší stupeň | 12,09 | 12 | 2,908 |
| Vyšší stupeň | 11,80 | 12 | 3,274 |

Na obrázku 10 můžeme vidět rozdíly v maximálních, minimálních a průměrných hodnotách, kterých žáci dosáhli na nižším a vyšším stupni. Maximální dosažené hodnoty odpovídají maximu, kterého je možno dosáhnout a získali je žáci jak na nižším stupni, tak i na vyšším stupni gymnázia. Minimální možné hodnoty dosáhli žáci na vyšším stupni gymnázia, na nižším stupni gymnázia dosáhli žáci o bod vyšší, tedy 6 bodů.



Obrázek 11. Procentuální vyjádření self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia.

Na nižším i vyšším stupni má nejvíce žáků nízkou self-efficacy pro oblast pohybových aktivit. Vysokou míru self-efficacy pro oblast pohybových aktivit má okolo 30 % na obou stupních gymnázia. Minimálních hodnot je dosaženo jak ve velmi vysoké self-efficacy tak i ve velmi nízké self-efficacy pro oblast pohybových aktivit (Obrázek 11).

Tabulka 7

Rozdíl v self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia podle Mann Whitney testu

| | |
|-----------|--------|
| Z Score | -0,220 |
| p hodnota | 0,826 |

Z tabulky č. 7 lze odečíst, že rozdíl v self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia není statisticky významný, protože $p > 0,05$.

VO5: Existují statisticky významné rozdíly v hodnocení self-efficacy pro oblast pohybových aktivit mezi žáky nižšího stupně a vyššího stupně gymnázia vzhledem k jejich pohlaví?

Tabulka 8

Self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u dívek na nižším stupni gymnázia

| Pohlaví/Typ školy | Minimum | Průměr | Maximum | Standartní odchylka |
|---------------------|---------|--------|---------|---------------------|
| Dívka/ Nižší stupeň | 6 | 12,48 | 20 | 3,318 |

Tabulka 9

Self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u chlapců na nižším stupni gymnázia

| Pohlaví/Typ školy | Minimum | Průměr | Maximum | Standartní odchylka |
|-----------------------|---------|--------|---------|---------------------|
| Chlapec/ Nižší stupeň | 8 | 11,50 | 16 | 2,087 |

Tabulka 10

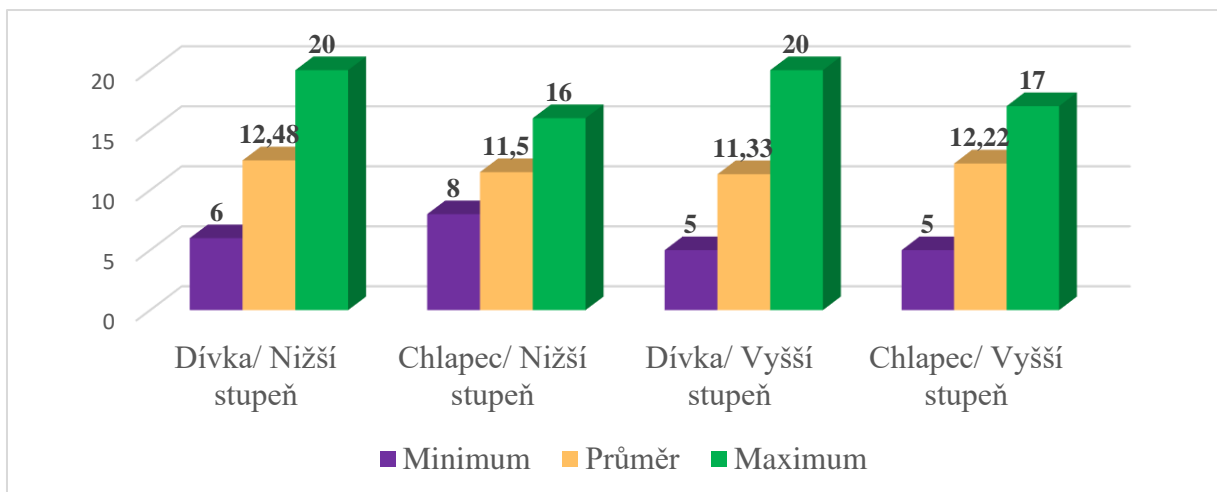
Self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u dívek na vyšším stupni gymnázia

| Pohlaví/Typ školy | Minimum | Průměr | Maximum | Standartní odchylka |
|---------------------|---------|--------|---------|---------------------|
| Dívka/ Vyšší stupeň | 5 | 11,33 | 20 | 3,510 |

Tabulka 11

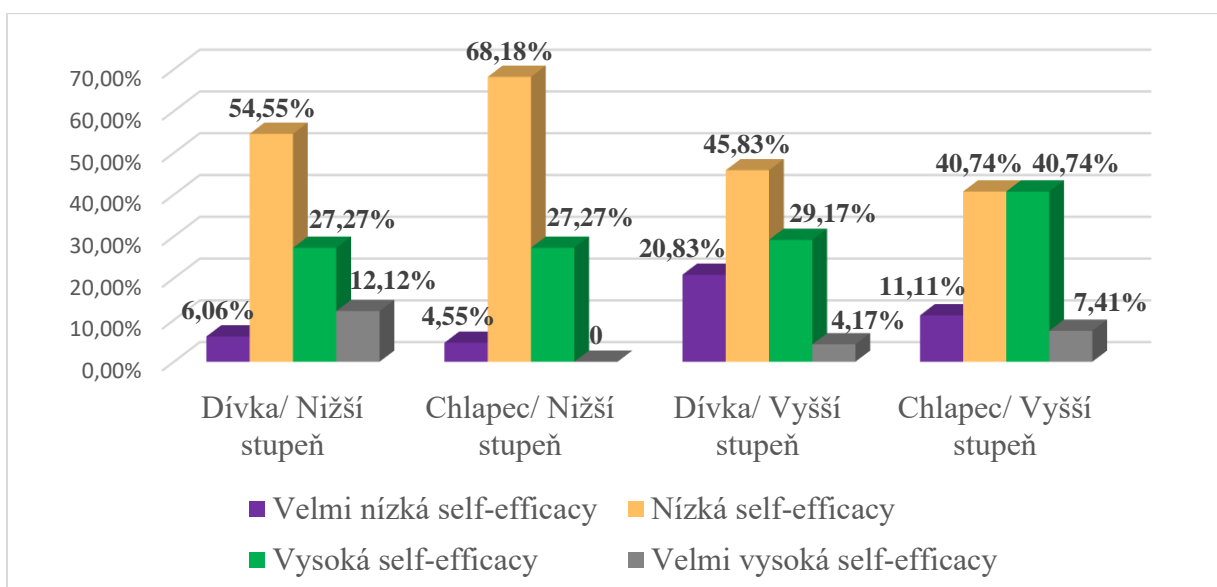
Self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u chlapců na vyšším stupni gymnázia

| Pohlaví/Typ školy | Minimum | Průměr | Maximum | Standartní odchylka |
|-----------------------|---------|--------|---------|---------------------|
| Chlapec/ Vyšší stupeň | 5 | 12,22 | 17 | 3,055 |

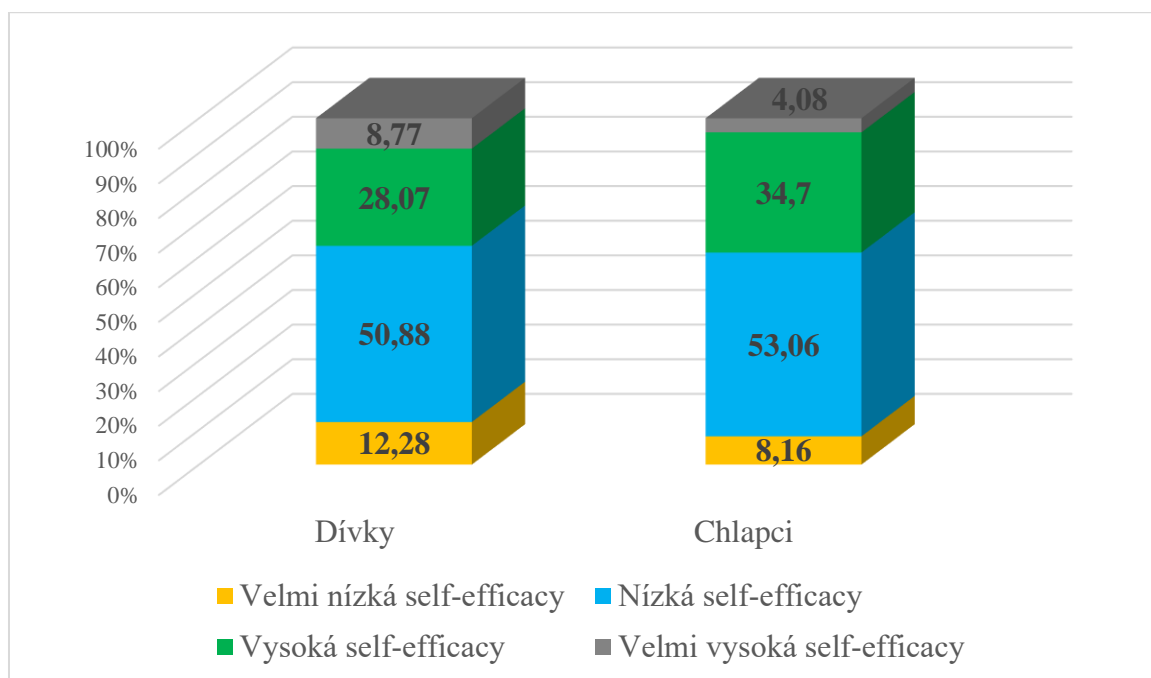


Obrázek 12. Úroveň self-efficacy pro oblast pohybových aktivit vzhledem k pohlaví a typu školy.

Na obrázku 12 můžeme vidět porovnání self-efficacy dívek a chlapců na nižším i vyšším stupni Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna. Dívky dosahovali maximálních hodnot 20 bodů, kdežto chlapci dosahovali maximálně 16–17 bodů. Na vyšším stupni se vyskytovaly i minimální možné hodnoty, na nižším stupni se minimální hodnoty pohybovaly nad možným minimem. Procentuální zastoupení jednotlivých stupňů self-efficacy pro oblast pohybových aktivit nám ukazuje, že u všech dívek i chlapců na nižším i vyšším stupni gymnázia je nízká self-efficacy. Pouze u chlapců na vyšším stupni je stejné procento, 40,27 %, s nízkou i vysokou self-efficacy pro oblast pohybových aktivit (Obrázek 13).



Obrázek 13. Procentuální vyjádření self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia dle pohlaví.



Obrázek 14. Procentuální vyjádření self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u chlapců a dívek.

U obou pohlaví má nejvíce žáků nízkou self-efficacy pro oblast pohybových aktivit. Vysokou míru self-efficacy pro oblast pohybových aktivit má okolo 30 % u chlapců i dívek. Minimálních hodnot je dosaženo jak ve velmi vysoké self-efficacy tak i ve velmi nízké self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u chlapců i dívek (Obrázek 14).

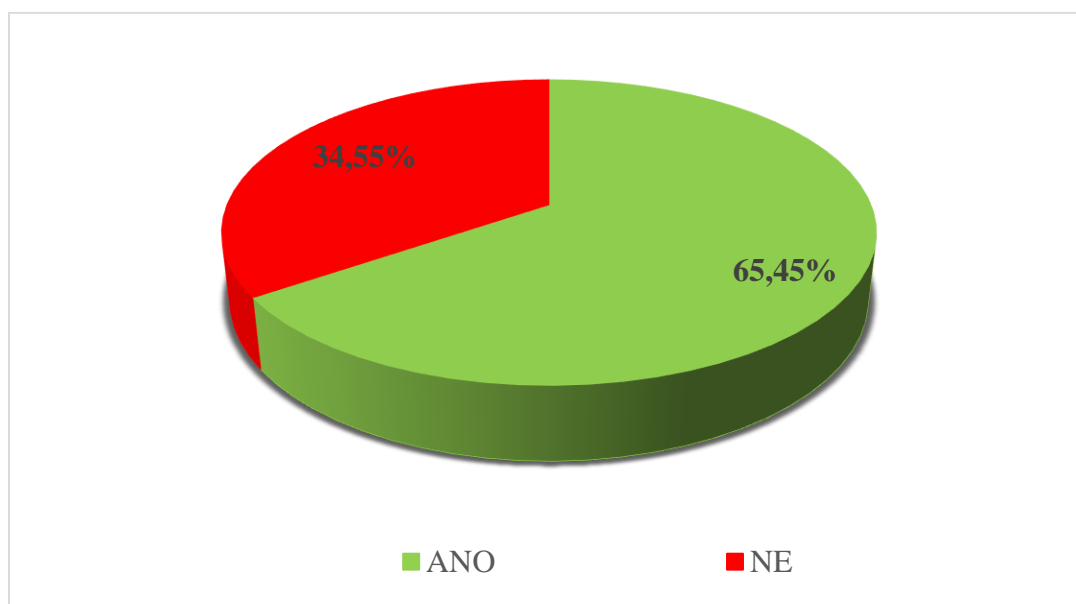
Tabulka 12

Rozdíl v self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nižším a vyšším stupni gymnázia podle ANOVA a Kruskal-Wallis testu

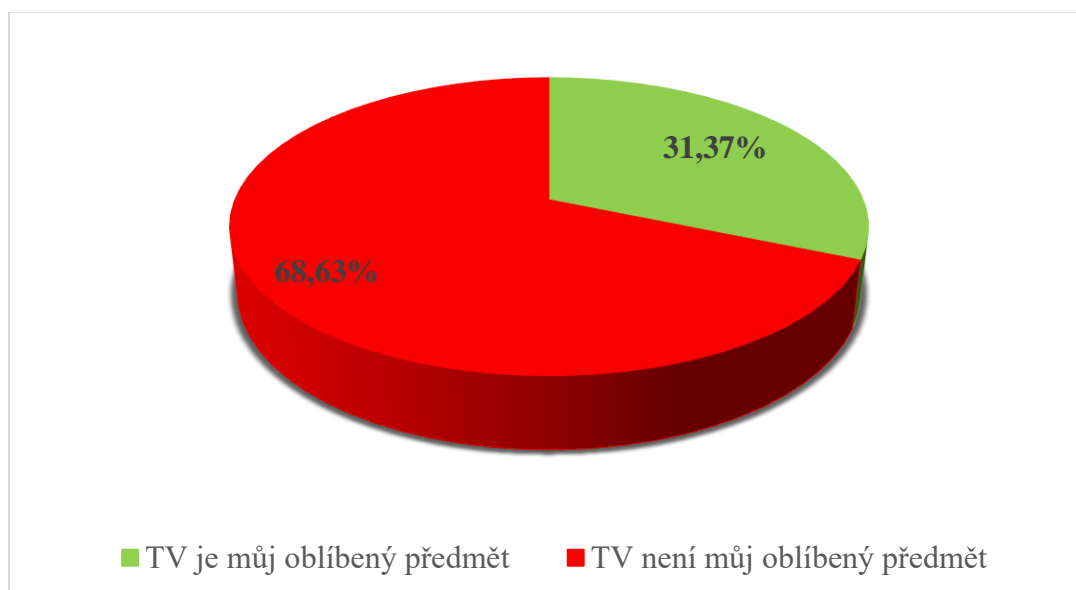
| Test | P hodnota |
|----------------|-----------|
| ANOVA | 0,456 |
| Kruskal-Wallis | 0,443 |

Ani jeden z použitých testů – parametrický ANOVA a neparametrický Kruskal-Wallis nezjistil významný rozdíl mezi skupinami.

VO6: Kolik procent žáků na nižším a vyšším stupni gymnázia uvádí tělesnou výchovu jako svůj oblíbený předmět?



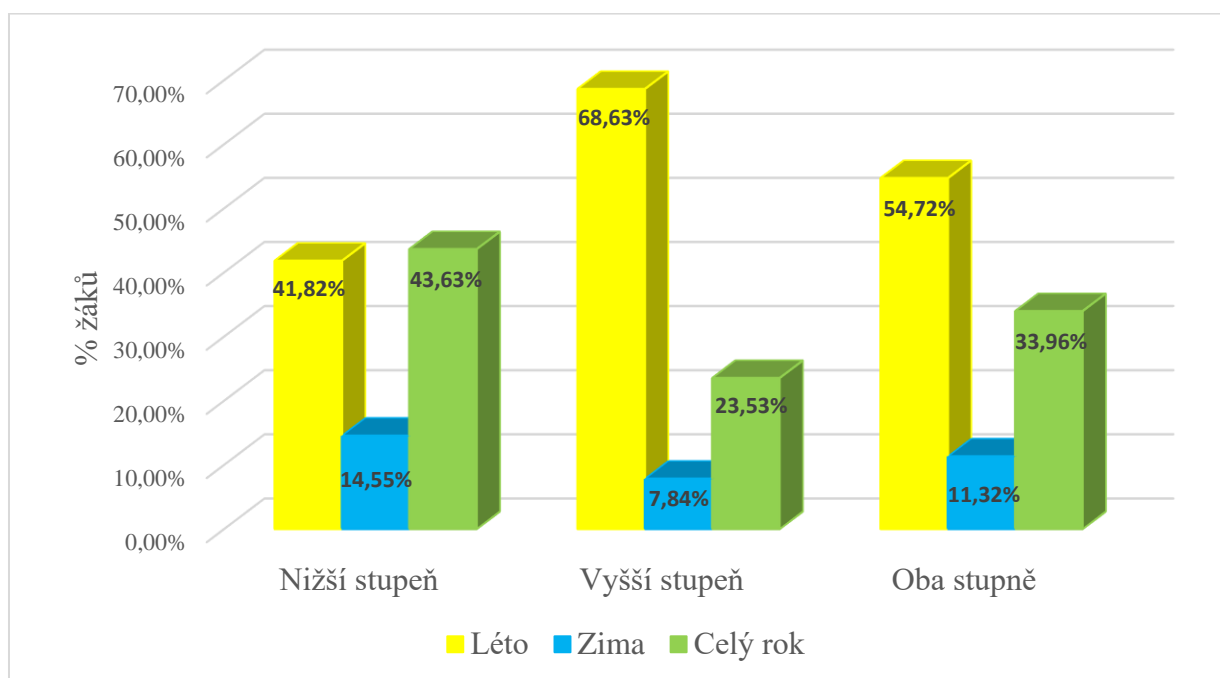
Obrázek 15. Procentuální vyjádření oblíbenosti tělesné výchovy na nižším stupni gymnázia.



Obrázek 16. Procentuální vyjádření oblíbenosti tělesné výchovy na vyšším stupni gymnázia.

Na grafu (Obrázek 15) je možné vidět, že na nižším stupni je tělesná výchova oblíbeným předmětem pro 65,45 % respondentů a pro téměř 35 % respondentů tělesná výchova nepatří mezi oblíbené. Na vyšším stupni (Obrázek 16) naopak uvedlo téměř 69 % respondentů, že nemá v oblíbě tělesnou výchovu a jen 31 % respondentů má tělesnou výchovu rádo.

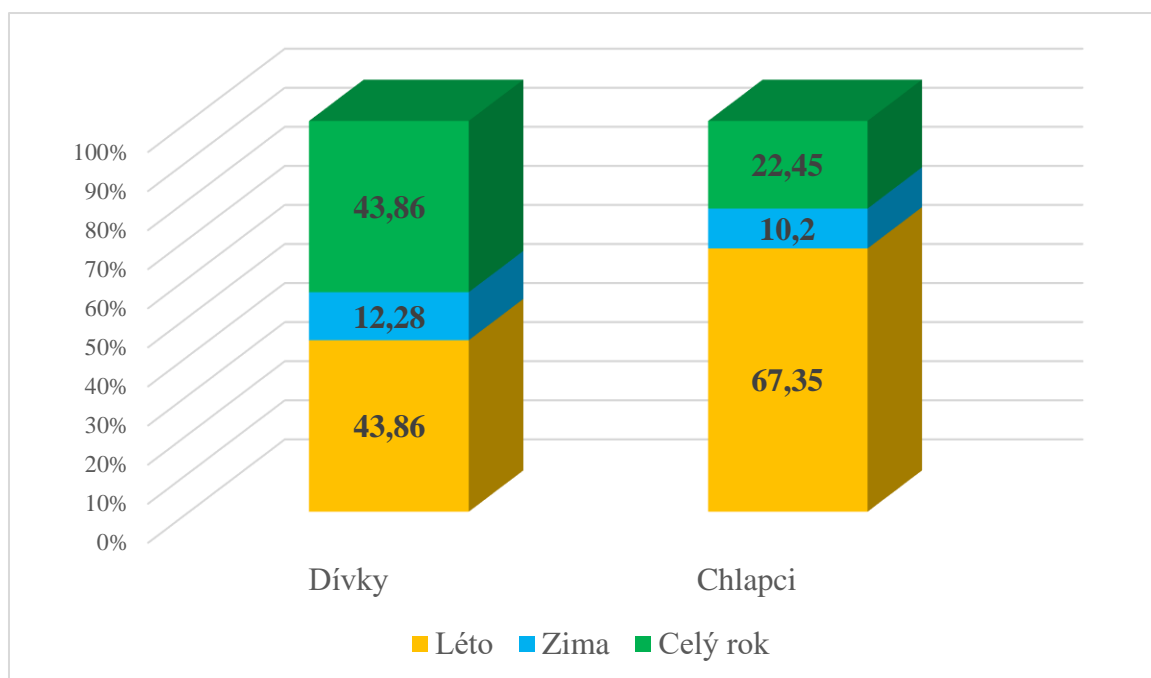
VO7: V jakém ročním období jsou žáci nejvíce pohybově aktivní?



Obrázek 17. Procentuální vyjádření pohybové aktivity vzhledem k ročnímu období.

Z uvedených výsledků (Obrázek 17) vyplývá, že se na nižším stupni gymnázia nejvíce žáků věnuje pohybovým aktivitám po celý rok a v létě. Pouze necelých 15 % žáků se nejvíce pohybuje v zimě. Na vyšším stupni gymnázia však při provádění pohybových aktivit převažuje období letních měsíců. Po celý rok je pohybově aktivní 24 % respondentů a v zimě jen 8 % žáků. Pokud budeme hodnotit odpovědi všech žáků Městského víceletého gymnázia, zjistíme, že největší procento žáků, tedy 55 %, je pohybově aktivní především v létě. Téměř 34 % je aktivní po celý rok a v zimě je aktivní pouze 11 % respondentů.

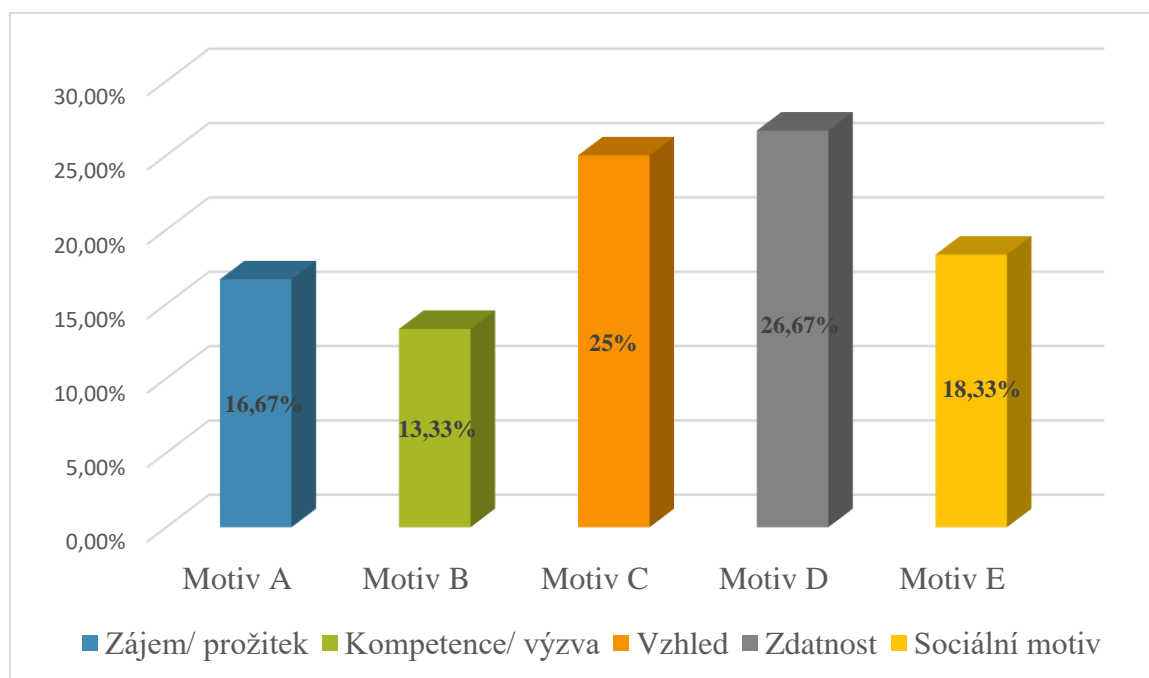
Fyzická aktivita dětí je rozdílná v rámci sezónnosti také vlivem počasí, které může být překážkou k pohybovým aktivitám v různých ročních obdobích. V dnešní době je však možné využití indoorových aktivit při nepříznivém počasí (Tucker & Gilliland, 2007).



Obrázek 18. Procentuální vyjádření pohybové aktivity v průběhu ročních období vzhledem k pohlaví.

Dívky jsou nejvíce pohybově aktivní jak v létě, tak i po celý rok. Oproti nim jsou chlapci nejvíce aktivní v průběhu celého roku. V zimě je u obou pohlaví aktivní jen minimum respondentů. Porovnání lze shlédnout na obrázku 18.

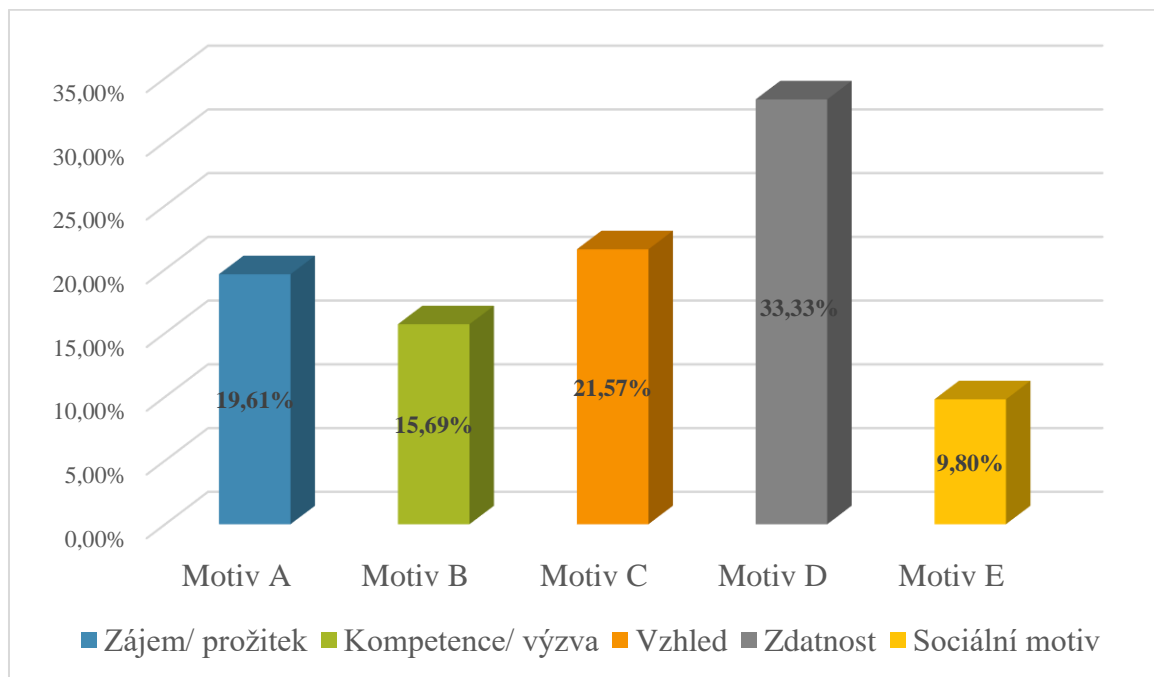
VO8: Který z motivů, jenž vede dívky k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?



Obrázek 19. Procentuální vyjádření převažujících motivů k pohybové aktivitě u dívek.

Procentuální rozložení motivů k pohybové aktivitě můžeme shlédnout na obrázku 19. U dívek je nejčastějším motivem k pohybové aktivitě zdatnost. Jako druhý nejčastější motiv k pohybové aktivitě byla vyhodnocena potřeba ovlivňovat svůj vzhled – hubnout, zpevňovat postavu, připadat si atraktivnější. Dále to byl sociální motiv, což znamená, že dívky se do značné míry nechají ovlivnit skupinou, se kterou se ztotožňují, ohledně pohybových aktivit. Až jako čtvrtý motiv byl uveden zájem, nebo také zábava při pohybové aktivitě. Nejméně častým motivem k pohybové aktivitě dívek bylo zlepšování svých kompetencí nebo pohybová výzva.

VO9: Který z motivů, jenž vede chlapce k pohybové aktivitě, můžeme považovat za dominantní?



Obrázek 20. Procentuální vyjádření převažujících motivů k pohybové aktivitě u chlapců.

Výsledky u chlapců se oproti dívkám liší v pořadí motivů, které je vedou k pohybovým aktivitám (Obrázek 20). Stejně jako u dívek i u chlapců je nejčastějším motivem k pohybové aktivitě touha být zdatný a v dobré fyzické kondici. Jako druhý nejčastější motiv se i u chlapců ukázal motiv vnímání svého zevnějšku. Chlapci provozují pohybové aktivity, aby si připadali atraktivnější. Na třetím místě vystoupil motiv prožitku či zábavy, kterou chlapci prožívají v průběhu pohybové aktivity. Jako čtvrtý nejčastější motiv k pohybové aktivitě se ukázalo zlepšování svých dovedností, či touha postavit se něčemu novému a zdolávat pohybové výzvy. Nejméně častým motivem k pohybové aktivitě se u chlapců ukázal sociální motiv.

6 DISKUSE

V tomto výzkumu byla za pomoci dotazníku PLAYself (dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti) zjišťována úroveň vlastního sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků na Městském víceletém gymnáziu v Kloboukách u Brna, které bylo u více jak 50 % žáků relativně vysoké. K podobnému výsledku dospěl se svým výzkumem také Potěšil (2018). V sebehodnocení pohybové gramotnosti dosahovaly dívky průměrně vyšších hodnot než chlapci. Dívky dosáhly průměrně 1257 bodů, kdežto chlapci 1223. Porovnáme-li můj výzkum s výzkumem Hudecové (2020) zjistíme, že v jejím výzkumu dosahovali chlapci průměrně vyšších hodnot (1286 bodů) než dívky, které dosahovaly 1222 bodů. Porovnání výsledků může zkreslovat nestejný počet respondentů.

Self-efficacy pro oblast pohybových aktivit se u nadpoloviční většiny žáků ukázala díky výzkumu jako nízká. U dívek i u chlapců je nízká self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u více jak 50 % dotazovaných. Oproti tomu ve výzkumech u žáků jiných škol byla zjištěna self-efficacy pro oblast pohybových aktivit jako vysoká (Brožovičová 2020; Balaščík 2020). Průměrný bodový zisk respondentů z nižšího stupně gymnázia byl 12,09 bodů, což převýšilo průměrný bodový zisk žáků z vyššího stupně gymnázia, kteří získali průměrně 11,8 bodů. U výzkumu Hrňové (2019) tomu bylo přesně naopak, kdy žáci na střední škole dosáhli průměrně 12,92 bodů, což bylo více než získali žáci na základní škole (11,67 bodů). Rozdílnost výsledků může být mimo jiné zapříčiněna také nestejným počtem respondentů.

V tomto výzkumu byla pomoci dotazníku MPAM-R (dotazník motivace k pohybové aktivitě) hodnocena motivace k pohybové aktivitě a také oblíbenost tělesné výchovy. Bylo zjištěno, že 65,45 % žáků nižšího stupně gymnázia a 31,37 % žáků vyššího stupně gymnázia považuje tělesnou výchovu za oblíbený předmět. Obliba tělesné výchovy je tedy u žáků na vyšším stupni gymnázia výrazně nižší. Dle mého názoru může být důvodem vyšší oblíby tělesné výchovy na nižším stupni to, že žáci se v tomto věku ještě rádi pohybují a věnují se sportu. V období puberty a adolescence úroveň pohybové aktivity výrazně klesá, především vlivem vývojových změn v pubertě, do kterých může spadat změna zájmů nebo vliv vrstevnické skupiny. Na nižším stupni byla oblíbenost tělesné výchovy podobná jako zjistili Hudecová (2020). Na vyšším stupni je tomu naopak. Žáci vlivem mnoha faktorů inklinují spíše k sedavému chování. Dalším možným důvodem může být vyšší zájem studentů o vzdělávání se.

Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že žáci jsou nejvíce pohybově aktivní v průběhu léta. Toto zjištění je stejné, jako výsledky, které uvádí ve svém výzkumu Potěšil (2018).

Součástí provedeného výzkumu bylo zjištění dominantního motivu vedoucího k pohybové aktivitě u dívek a chlapců. Výsledky ukazují, že u 27 % dívek je hlavním motivem zdatnost. Tímto zjištěním se výsledky mohou připodobnit s výsledky výzkumu Vrtílka (2019). Potěšil (2018) ve svém výzkumu dospěl k závěru, že dominantním motivem k vykonávání pohybové aktivity u dívek je vzhled, a to pro 42 % dívek výzkumného souboru. V tomto výzkumu byl vzhled na druhém místě, kdy jej zvolilo 25 % dívek. Podle Vašíčkové (2016) jsou třemi nejvýznamnějšími motivy dívek pro vykonávání pohybové aktivity: tělesná zdatnost, vzhled a zájem nebo prožitek. Tento poznatek se shoduje s výsledky tohoto výzkumu ve dvou motivech, jako třetí nejvýznamnější v tomto výzkumu však vyšel sociální motiv na místo zájmu a prožitku.

Ve tomto výzkumném šetření bylo zjištěno, že dominantním motivem u chlapců je stejně jako u dívek motiv zdatnosti, který je nejvýznamnější pro 33 % chlapců. Tento výsledek se shoduje s výzkumem provedeným Vrtílkem (2019), který stejně také uvádí motiv zdatnosti jako dominantní u chlapců i dívek. Za motivem zdatnosti následovaly v našem výzkumu motivy: vzhledu (21 %), zájmu a prožitku (20 %), kompetence a výzvy (16 %) a sociálního motivu (10 %).

Získané výsledky jsou pro mne jak pro budoucího učitele tělesné výchovy velmi cenné a přínosné. Zajímavé pro mě bylo zjištění oblíbenosti tělesné výchovy na jednotlivých stupních, či ve které části roku jsou žáci nejvíce pohybově aktivní. Nejužitečnější do mé budoucí profese však bylo zjištění hlavního motivu k pohybové aktivitě, které lze využít v praxi pro motivaci žáků v hodinách tělesné výchovy.

6.1 Limity práce

Za limity své práce považuji nízký počet respondentů u sledovaného souboru, kdy v důsledku koronavirové situace bylo možné provést sběr dat až v měsíci květnu po otevření škol. Mezi další limity své práce mohu zařadit samotné dotazníkové šetření, které zachycuje subjektivní hodnocení respondentů, nemusí tedy přesně hodnotit reálný obraz zjišťovaného jevu. Dále dotazníky neumožňují člověku individuálně a subjektivně se vyjádřit k dané otázce. Výsledné odpovědi tedy mohou být tímto vlivem zkreslené. Dalším limitem může také být nízká motivace žáků vyplňovat dotazník se 100 % pečlivostí. Výsledky taktéž může ovlivnit nežádoucí snaha žáka o co nejlepší výsledek, nebo naopak co nejhorší výsledek. Respondenti si také mohou špatně vyložit otázky, které jsou jim položeny.

7 ZÁVĚRY

- Vlastní sebehodnocení pohybové gramotnosti u všech žáků Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna je relativně vysoké.
- Chlapci i dívky dosahují podobných průměrných hodnot při sebehodnocení pohybové gramotnosti.
- Mezi zjištěnými hodnotami sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků nižšího a vyššího stupně gymnázia nejsou statisticky významné rozdíly.
- U všech žáků Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna je průměrná self-efficacy pro oblast pohybových aktivit na nízké úrovni.
- Na nižším i vyšším stupni gymnázia dosahují žáci podobných výsledků úrovně self-efficacy pro oblast pohybových aktivit.
- Výsledky neukazují na statisticky významné rozdíly v úrovni self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u žáků na nižším a vyšším stupni vzhledem k jejich pohlaví.
- Na nižším stupni uvádí 65 % žáků tělesnou výchovu jako svůj oblíbený předmět.
- Na vyšším stupni nemá tělesnou výchovu v oblibě 69 % žáků.
- Žáci Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna jsou nejvíce pohybově aktivní v létě.
- U dívek jsou převažující motivy k pohybové aktivitě zdatnost a vzhled.
- Hlavní motiv k pohybové aktivitě u chlapců je zdatnost.

8 SOUHRN

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti, motivace k pohybové aktivitě a self-efficacy v oblasti pohybových aktivit mezi žáky nižšího a vyššího stupně Městského víceletého gymnázia v Kloboukách u Brna.

Přehledová část diplomové práce shrnuje poznatky týkající se důležitosti pohybové aktivity a jejích zdravotních benefitů, podstaty pohybové gramotnosti a jejích atributů, problematiky motivace a motivace k pohybové aktivitě a také self-efficacy a self-efficacy v oblasti pohybových aktivit u mládeže. Je také uvedena charakteristika vývojových období, ve kterých se nacházejí účastníci výzkumu.

Sběr dat proběhl v období měsíce května roku 2021. Výzkumu se zúčastnilo 106 žáků (57 dívek, 49 chlapců) ve věku 11–18 let. Každý žák vyplnil dotazník PLAYself týkající se sebehodnocení pohybové gramotnosti, dotazníky DOVE a DOPA týkající se self-efficacy a self-efficacy vzhledem k pohybovým aktivitám a také dotazník MPAM-R vztahující se k motivaci k pohybové aktivitě. Získaná data byla zpracována pomocí MS Excel, statistického programu STATISTICA CZ a manuálů pro vyhodnocení dotazníků.

Výsledky ukazují, že sebehodnocení pohybové gramotnosti žáků Městského víceletého gymnázia je relativně vysoké. Úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti je podobná u chlapců i dívek. Stejně je tomu porovnáváme-li nižší a vyšší stupeň gymnázia, mezi jejichž vlastním sebehodnocením pohybové gramotnosti nejsou statisticky významné rozdíly. Self-efficacy u všech žáků gymnázia je spíše nízká, pokud porovnáme self-efficacy u studentů nižšího a vyššího stupně gymnázia, opět nenalezneme statisticky významné rozdíly. Podobnost úrovně self-efficacy najdeme i při porovnání žáků z nižšího a vyššího stupně gymnázia vzhledem k jejich pohlaví. Výsledky dále ukazují, že na nižším stupni gymnázia je tělesná výchova oblíbeným předmětem, naopak pro většinu žáku z vyššího stupně gymnázia tělesná výchova mezi oblíbené předměty nepatří. Na nižším stupni gymnázia jsou žáci pohybově aktivní v průběhu léta i celého roku, na vyšším stupni jsou pak žáci nejvíce pohybově aktivní převážně v létě. Porovnáme-li chlapce a dívky, tak dívky upřednostňují pohybovou aktivitu v létě i po celý rok, kdežto chlapci se zapojují do pohybových aktivit hlavně v létě. Co se týče motivů k pohybové aktivitě u dívek dominuje touha být zdatná a vypadat atraktivně. U chlapců patří mezi hlavní motivy vykonávání pohybové aktivity především zdatnost a dobrá fyzická kondice.

9 SUMMARY

Main aim of this diploma thesis is to compare results of physical literacy self-evaluation, motivation to physical activity and self-efficacy according to physical activities within lower and higher grammar school from Městské víceleté gymnázium v Kloboukách u Brna.

This diploma thesis summarize knowledge about the importance of physical activity and its medical benefits, principle of physical literacy and its attributes, problematics of motivation and physical activity motivation and also self-efficacy within youth.

Data collection took place in May 2021. 120 pupils participated in the research and data were used from 106 of them (57 girls, 49 boys) aged 11-18 years old. Every pupil filled PLAYself questionnaire which was related to self-evaluation of physical literacy, questionnaire DOVE and DOPA which was related to basic underlying self-efficiency and self-efficiency according to physical activities and at last, but not least MPAM-R questionnaire related to physical activity motivation. Obtained data were processed per MS Excel, statistical program, and questionnaire evaluation manual.

According to results physical literacy self-evaluation within pupils from Městské víceleté gymnázium is relatively at high level. Physical literacy self-evaluation within boys and girls are similar. Results from physical literacy self-evaluation within lower and higher grammar school are not statistically significant. Self-efficacy from almost all pupils from that school are at low level. Within comparison self-efficacy at pupils from lower and higher grammar school, we do not find statistically significant differences. Similar level of self-efficacy we can find within comparing pupils from lower and higher grammar school according to sex. Results also shows that at lower grammar school is physical education more popular than at higher grammar school. At lower grammar school are pupils physically active during the summer and during whole year. At higher grammar school are pupils physically active mostly during summer. When comparing boys and girls, girls give priority to summer physical activity and during whole year. Boys are physically active mostly during summer. Within physical activity motives by girls dominates desire for fitness and attractiveness. By boys dominates fitness and good physical condition.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Abma, R. (1992). *Working-class heroes: A review of youth subculture theory of the centre for contemporary culture studies*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2010). *Social psychology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Balašík, A. (2020). *Pohybová gramotnost a vnímaná osobní účinnost v oblasti pohybových aktivit u žáků na ZŠ Brána jazyků, Praha*. Bakalářská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Biddle, S. J. H., & Wang, C. K. J. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26(6), 687-701.
- Blahutová, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blatný, M., Osecká, L., & Macek, P. (1993). Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 36(6), 444-454.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2007). Why study physical activity and health. In C. Bouchard, S. N. Blair, & W. L. Haskell (1994). *Physical activity and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brožovičová, M. (2020). *Hodnocení pohybové gramotnosti a sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků Střední Pedagogické školy v Boskovicích*. Bakalářská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Bursová, M., & Rubáš, K. (2001). *Základy teorie tělesných cvičení*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Cathala, H. (2007). *Wellness od vnějšího pohybu k vnitřnímu klidu*. Praha: Grada
- Cuberek, R. (2019). *Výzkum orientovaný na pohybovou aktivitu: Metodologické ukotvení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cuberek, R., Gába, A., Svoboda, Z., Pelclová, J., Chmelík, F., Lehnert, M., Šafář, M. & Fröml, K. (2014). *Chůze v životě starších žen se sedavým zaměstnáním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Damian, M., Oltean, A., & Damian, C. (2018). The impact of sedentary behaviour on health and the need for physical activity in children and adolescents. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 71-83.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social-development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine*, 47(1), 113-126.
- Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Feltz, D. L., & Mugno, D. A. (1983). A Replication of the Path Analysis of the Causal Elements in Bandura's Theory of Self-efficacy and the Influence of Autonomic Perception. *Journal of Sport Psychology*, 5, 263-277.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál
- Fox, K. R., Cooper, A., & McKenna, J. (2004). The school and promotion of children's health-enhancing physical activity: Perspectives from the United Kingdom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 338-358.
- Gajdošová, J. (2005). Pohybová aktivita a zdraví [Abstract]. In XXIX. Brněnské onkologické dny a XIX. *Konference pro sestry a laboranty*. Retrieved from: <https://www.linkos.cz/lekar-a-multidisciplinari-tym/kongresy/po-kongresu/databaze-tuzemskych-onkologickych-konferencnich-abstrakt/pohybova-aktivita-a-zdravi/>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2009). Význam teorie při přípravě a implementaci programů pro zvýšení pohybové aktivity. In V. Mužík & Suss (Eds.), *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století* (pp. 34-44). Brno: Masarykova univerzita.

- Henriksen, P. W., Ingholt, L., Rasmussen, M., & Holstein, B. E. (2016). Physical activity among adolescents: The role of various kinds of parental support. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 927-932.
- Hodaň, B. (1997). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hrňová, N. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace žáků k pohybové aktivitě na základní a střední škole*. Magisterská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Hudecová, M. (2020). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u mládeže přerovského regionu*. Magisterská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Chen, A. (2015). Operationalizing physical literacy for learners: Embodying the motivation to move. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 125-131.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvarová, V. (2007). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 77-84.
- Jansa, P., Jůva, V., Kocourek, J., Svozil, Z., & Kovář, K. (2019). *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Jansa, P., & Kovář, K. (2010). Vybrané determinanty životního stylu učitelů základních škol. *Tělesná kultura*, 33(1), 57-68.
- Jarolímek, J., & Lustigová, M. (2018). Zdravotní gramotnost je i u mladých vysokoškoláků stále velmi nízká. *Praktický lékař*, 98(1), 12-17.
- Jurbala, P. (2015). What is physical literacy, really? *Quest*, 67(4), 367-383.
- Kalman, M. (2020). Děti se hýbou a sportují. Ale nestačí to. *Healthy Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. Retrieved from: <https://zdravagenerace.cz/reporty/pohyb/>
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kapras, J., Vymlátíl, J., & Topinková, E. (1997). *Biologie člověka pro bakalářské studium na lékařských fakultách: Vývoj a růst člověka*. Praha: Karolinum.
- Kohoutek, R. (2018). *Osobnost její zájmy a hodnoty*. Retrieved from <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-jeji-zajmy-a-hodnoty>
- Komeščík, B. (2006). *Kinantropologie – Antropomotorika – Metodologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Kopecká, I. (2011). *Psychologie I. díl*. Praha: Grada.

- Kubiatko, M., Hsieh, M. Y., Ersozlu, Z. N., & Usak, M. (2018). The motivation toward learning among Czech high school students and influence of selected variables on motivation. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 60, 79-93.
- Labusová, E. (2011). *Starší školní věk (puberta)*. Retrieved from <http://www.evalabusova.cz/vyvoj/puberta.php>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Laroche, J. A., Girard, S., & Lemoyne, J. (2019). Tracing adolescent girl's motivation longitudinally: From FitClub participation to leisure-time physical activity. *Perceptual and motor skills*, 126(5), 986-1005.
- Lauster, P. (1993). *Sebevědomí: Jak získat sebejistotu a neztratit cit*. Praha: Knižní klub.
- Lehnert, M., Kudláček, M., Háp, P., & Bělka, J. (Eds.). (2014). *Sportovní trénink 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the debate on fitness testing for children: Perhaps we're riding the wrong animal. *Paediatric Exercise Science*, 22(2), 176-182.
- Lodewyk, K. R., & Mandigo, J. L. (2017). Early Validation Evidence of a Canadian Practitioner-Based Assessment of Physical Literacy in Physical Education: Passport for Life. *The Physical Educator*, 74(3), 441-475.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu Já. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (pp. 181-209). Praha: Grada.
- Machová, J. (2016). *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova.
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education Journal*, 75(3), 27-30.
- Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1969). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Archives of disease in childhood*, 44(235), 291-303.
- Maslow, A. H. (2017). *A theory of human motivation*. Lanham: Dancing Unicorn Books.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. (2014). The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 287-292.
- 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.

- Novák, T. (2015). *Sebedůvěra – cesta k úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2012). *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence*. Implications for Teachers and Parents. Retrieved from <https://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy/>
- Peterková, M. (2009). *Období dospívání – pubescence*. Psychotesty a testy osobnosti online. Retrieved from <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/obdobidospivani-pubescence.htm>
- Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 39, 583-607.
- Petřková, A. (1991). *Nástin ontogeneze dětství a dospívání: určeno pro posluchače oboru andragogika v denním studiu a studiu při zaměstnání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pfefferová, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Plháčková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Plháčková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. 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.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: SPN.
- Riegrová, J., & Ulbrichová, M. (1998). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2017). Marking physical literacy or missing the mark on physical literacy? A conceptual critique of Canada's physical literacy assessment instruments. *Measurement in physical education and exercise science*, 21(1), 40-55.
- Robinson, D. B., Randall L., & Barrett, J. (2018). Physical literacy (mis)understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy? *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 288-298.
- Rozsypalová, M., Čechová, V., & Mellanová, A. (2004). *Psychologie a pedagogika*. Praha: Informatorium.
- Ryan, J. M., Forde, C., Hussey, J. M., & Gormley, J. (2015). Comparison of patterns of physical activity and sedentary behaviour between children with cerebral palsy and children with typical development. *Physical Therapy*, 95(12), 1609-1616.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theoretical and methods*. New York, NY: Wiley.
- Řepka, E. (2005). *Motivace žáků ve školní tělesné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Říčan, P. (2013). *Psychologie*. Praha: Portál
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál
- Sevil, J., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., Práxedes, A., & Sánchez-Oliva, D. (2018). Motivation and physical activity: Differences between high school and university students in Spain. *Perceptual & Motor Skills*, 125(5), 894-907.
- Schwarzer. R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Casual and control beliefs*, 35-37. Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Renner, B. (2009). *Health-specific self-efficacy scales*. Retrieved from <https://userpage.fu-berlin.de/~health/healsself.pdf>
- Singh, T. D., Bhardwaj, G., & Bhardwaj, V. (2009). Effect of Self-Efficacy on the Performance of Athletes. *Journal of Exercise Science and Physiotherapy*, 5(2), 110-114.
- Simovska, V., Dadaczynski, K., Viia, N. G., Tjomslund, H.E., Bowker, S., Woynarowska, B., de Ruiter, S., & Buijs, G. (2010). *HEPS Tool for schools a guide for school policy development on healthy eating and physical activity*. Woerden: NIGZ
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2012). Statistická a věcná významnost a použití dat o pohybové aktivitě. *Tělesná kultura*, 35(1), 55-72.
- Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnobllová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), 9-27.
- Skorunková, R. (2011). *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Slepička, P. (1994). Úvod. In *Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita* (p. 5). Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2006). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Břeclav: Presstempus.
- Strickland, B. B. (2001). *The Gale encyclopaedia of psychology*. Detroit, MI: Gale Group.

- Svoboda, B. (2000). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public health, 121*(12), 909-922.
- Urbánek, T. & Čermák, I. (1997). Vliv self-efficacy na depresi a agresi u dětí. *Československá psychologie, 41*(3), 193-199.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Valach, P., Frömel, K., Jakubec, L., Benešová, D., & Salcman, V. (2017). Pohybová aktivita a sportovní preference západočeských adolescentů. *Tělesná kultura, 40*(1), 45-53.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vašíčková, J. (2017). Pohybová gramotnost na úrovni škol (průvodce studiem) [učební texty]. Retrieved from: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odb_orne_seminare/FTK_Pohybova_gramotnost_na_urovni_skol.docx.
- Vašíčková, J., & Pernicová, H. (2018). Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R): Vnitřní konzistence a vnitřní validita české verze dotazníku. *Tělesná kultura, 41*(2), 74-81.
- Vašíčková, J., Hřebíčková, H., & Groffik, D. (2014). Gender, age and body mass differences influencing the motivation for physical activity among Polish youths. *Journal of Sports Science, 2*(1), 1-12.
- Vičar, M. (2018). *Sportovní talent – komplexní přístup*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vindiš, J., Pelclová, J., & Pechová, J. (2020). Přínos volnočasové organizované pohybové aktivity k celkové denní pohybové aktivitě v kontextu sezónnosti. *Tělesná kultura, 42*(2), 35-40.
- Vobr, R. (2013). *Antropomotorika*. Brno: Masarykova univerzita
- Vrtílek, L. (2019). *Pohybová gramotnost mládeže na ZŠ a SŠ ve vztahu k motivaci k pohybovým aktivitám a vlastní efektivitě v oblasti pohybových aktivit*. Magisterská práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I. (Člověk a sociální instituce)*. Praha: Portál.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnost ve vzdělání*. Praha: Výzkumný ústav

pedagogický.

- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London; New York, N.Y.: Routledge.
- Whitehead, M. E., & Murdoch, E. (2006). Physical literacy and physical education: Conceptual mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9.
- Williams, W. M., & Ayres, C. G. (2020). Can active video games improve physical activity in adolescents? A review of RCT. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 669.
- World Health Organisation. (2018b). *Physical activity*. Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Switzerland: World Health Organization.
- Zakaria, M., & Malek, N. A. A. (2014). Effects of human needs based on the integration of needs as stipulated in Maqasid Syariah and Maslow's hierarchy of needs on Zakah distribution efficiency of asnaf assistance business program. *Journal Pengurusan (UKM Journal of Management)*, 40, 41-52.

11 PŘÍLOHY

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

Příloha 2: Dotazník obecné vlastní efektivity + Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit (DOVE + DOPA)

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

Příloha 3: Dotazník Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

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

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

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

Příloha 4: Vyjádření etické komise FTK UP



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz