

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POHYBOVÁ GRAMOTNOST A MOTIVACE K POHYBOVÉ AKTIVITĚ U ŽÁKŮ
NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE TĚRLICKO

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. Dominika Trzaskalíková, učitelství pro 2. stupeň základních škol,
tělesná výchova – matematika

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

Olomouc 2021

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Dominika Trzaskalíková

Název diplomové práce: Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u žáků na Základní škole Těrlicko

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

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

Rok obhajoby diplomové práce: 2021

Abstrakt:

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivace k pohybové aktivitě u žáků 7.-9. tříd ZŠ Těrlicko. Data byla získána od žáků ve věku 13-15 let. K získání dat byly využity 2 standardizované dotazníky, a to DSPG (Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti) a MPAM-CZ (motivace k pohybové aktivitě). Výzkum byl realizován v rámci povinné magisterské praxe na Základní škole Těrlicko v listopadu 2020. Data byla zpracována od 60 žáků, z toho 35 dívek a 25 chlapců. Byla zjištěna relativně vysoká vlastní efektivita ve vztahu k pohybové aktivitě u žáků. Hlavním motivem pro vykonávání pohybové aktivity (PA) se stala zdatnost. Dále jsme se zabývali hodnocením tělesné výchovy (TV), preferovaným obdobím pro vykonávání PA, sebehodnocením vzhledem ke zdatnosti a také nevhodnějším sociálním prostředím pro rozvoj čtenářské, matematické či pohybové aktivity.

Klíčová slova: pohybová gramotnost, motivace, zdraví, sebehodnocení

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc. Dominika Trzaskalíková

Title of the master thesis: Physical literacy and motivation for physical activity among youth from ZŠ Těrlicko

Department: Department of Social Sciences in Kinantropology

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

The year of the presentation: 2021

Abstract:

The main aim of this diploma thesis was to determine the level of self-assessment and motivation to physical activity in pupils from grades 7-9 of primary school in Těrlicko. Data were obtained from pupils of 13-15 years of age. Two standardized questionnaires were used to obtain data, namely PLAYself (Physical literacy assessment for youth) and MPAM-CZ (motivation for physical activity). The research was carried out as part of the compulsory master's pedagogical practice at the Těrlicko Primary School in November 2020. Data were processed from 60 pupils, of which 35 were girls and 25 were boys. The degree of effectiveness of self-assessment among pupils was found, which overall appeared to be relatively high. Fitness or competence was the main motive for performing physical activity (PA). Subsequently, we also dealt with the evaluation of physical education (PE), the preferred period for performing PA, self-assessment with regard to fitness and also the most suitable social environment for the development of reading, mathematical or physical activity.

Keywords: physical literacy, motivation, health, self-evaluation

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

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Jany Vašíčkové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 20. 4. 2021

.....

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za ochotu, odborné vedení, trpělivost a cenné rady při zpracovávání, dále panu řediteli ZŠ Těrlicko za umožnění výzkumu na jejích škole, studentům, kteří se výzkumu zúčastnili a v neposlední řadě také rodině a přátelům za plnou podporu.

Obsah

1	ÚVOD	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ	9
2.1	Pohybová aktivita.....	9
2.1.1	<i>Pohybová inaktivita</i>	10
2.1.2	<i>Pohybová aktivita a zdraví</i>	11
2.1.3	<i>Životní styl mládeže</i>	12
2.2	Gramotnost.....	13
2.2.1	<i>Rozdělení gramotnosti</i>	14
2.2.2	<i>Pohybová gramotnost</i>	16
2.2.3	<i>Atributy pohybové gramotnosti</i>	18
2.3	Motivace.....	19
2.3.1	<i>Motivy a potřeby</i>	20
2.3.2	<i>Teorie motivace podle A. H. Maslowa</i>	22
2.3.3	<i>Výkonová motivace ve sportu</i>	23
2.3.4	<i>Motivace ve školní tělesné výchově</i>	24
2.4	Sebehodnocení a sebepojetí	25
2.5	Periodizace lidského věku.....	25
2.5.1	<i>Vývojová charakteristika mládeže</i>	26
3	CÍLE	28
3.1	Hlavní cíl práce	28
3.2	Úkoly práce	28
3.3	Dílčí cíle	28
3.4	Výzkumné hypotézy.....	28
3.5	Výzkumné otázky.....	29
4	METODIKA	30
4.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	30
4.2	Charakteristika výzkumu	30
4.3	Charakteristika dotazníku DSPG – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže	30
4.4	Charakteristika dotazníku MPAM-CZ – Motivace k pohybové aktivitě.....	32
4.5	Charakteristika zpracování dat	33
4.6	Charakteristika ZŠ Těrlicko	34
5	VÝSLEDKY	35

5.1	Vyhodnocení výzkumných otázek	35
5.2	Vyhodnocení výzkumných hypotéz	42
6	DISKUZE	47
7	ZÁVĚRY	50
8	SOUHRN	52
9	SUMMARY	54
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	56
11	PŘÍLOHY.....	64

1 ÚVOD

Pohyb, konkrétněji lidský pohyb, je jedna z nejzákladnějších samozřejmostí, potřeb a projevů lidského bytí. Člověk, aby se byl schopný vůbec pohybovat, potřebuje pouze jednu myšlenku, jeden záměr, který se přenesení díky nervům do našeho mozku a pohyb může být realizován (Poláková, 2019). Lidské tělo není stroj, a proto bychom se na pohyb neměli dívat pouze jako na objekt, který je schopen se přemísťovat v prostoru spojený s psychickými procesy (Křištofič, 2006).

Pokud se podíváme do historie sportu či pohybových aktivit celkově, dostaneme se ke staré řecké kultuře. Musíme podotknout, že za položení základu Olympijských her před více než 2000 lety patří dík právě Řekům. Navíc již i oni dobře věděli, že pohybové aktivity a sport upevňuje a povznáší nejen samotné tělo, ale také ducha (Vondruška & Barták, 1999). Naše tělo je stvořeno k pohybu a potřebuje pravidelnou pohybovou aktivitu (PA), aby bylo schopno optimálně fungovat bez jakýchkoliv onemocnění a také přispívá k delšímu životu. Zdravý a kvalitní životní styl je blízce spojen s PA. Naopak právě pohybová inaktivita neboli sedavý způsob života vede ke zvýšení rizika výskytu chronických onemocnění, ale rovněž také je jedním z hlavních příčin úmrtí v západní Evropě (Andersen et al., 2008). V dnešní době je celosvětovým problémem, že u dětí ve školním věku pozorujeme zhoršující se zdravotní stav (Butenko et al., 2017). Mladá generace této moderní doby není již tak pohybově aktivní, to znamená, že výrazně klesá i pohybová gramotnost (Paur, 2014) a častěji se u nich objevuje nadváha či obezita (World Health Organization, 2018). Proto je žádoucí, aby se děti vedlo ke zdravému životnímu stylu a pozitivnímu vztahu k pohybové aktivitě (Kalman et al., 2011). Stejně jako je důležité umět psát, číst a počítat, tak stejně je pro děti podstatné rozvíjení pohybové gramotnosti (Whitehead, 2007). Pohybovou aktivitou rovněž můžeme předcházet onemocněním jakéhokoli druhu, a přispívá ke zkvalitnění zdraví, jak z hlediska psychického, tak i fyziologického (Verstraete, Cardon, De Clercq, & De Bourdeaudhuij, 2007).

Ač informace, že škola zcela ovlivňuje vztah žáka k tělesné výchově není novinkou, jedná se o stále zásadní fakt (Lambdin & McKenzie, 2013). Klíčovým faktorem v tělesné výchově je pozice učitele (Fintor, 2017), nicméně se ale mnohdy učitelům nedaří u dětí vybudovat kladný vztah k pohybové aktivitě (Slepička, 1994). Domnívám se, že tělesná výchova u dětí zásadně přispívá k vytvoření pozitivního vztahu, který se pak následně promítá i v dospělém věku.

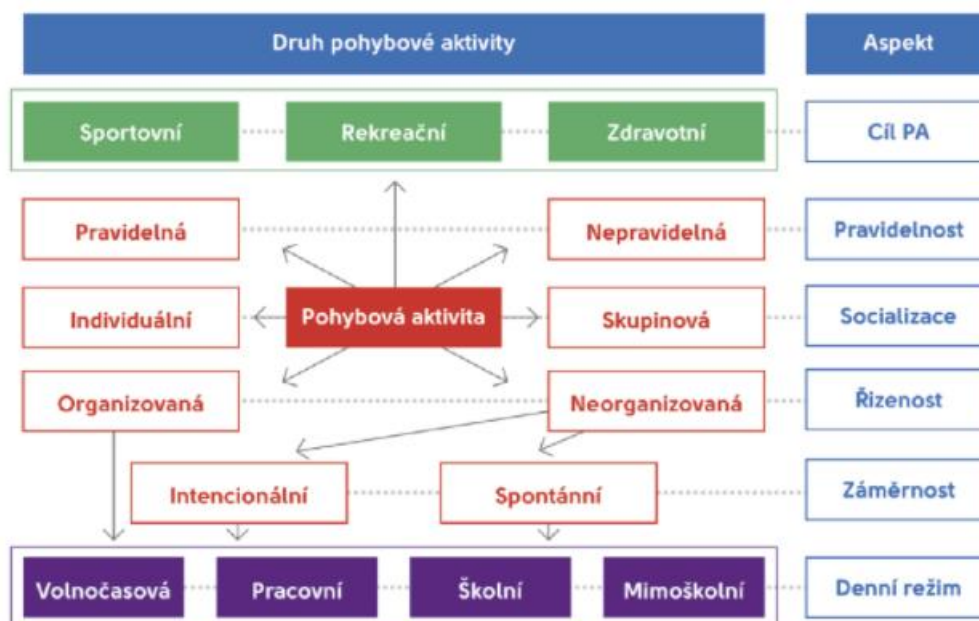
2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Pohybová aktivita

Před samotným vymezením pojmu pohybová aktivita (PA), je vhodné zmínit obor kinantropologie. Vymezuje se jako samostatný vědní obor zaměřující se na pohyb člověka, jeho strukturu a funkci. Ačkoli můžeme najít vícero definic pohybové aktivity, je vymezení tohoto pojmu v řadě zemí relativně ustálené a podobné (Cuberek, 2019). Jedna z definic tento termín vymezuje jako veškerý fyzický pohyb, který je zajišťován kosterním svalstvem (Rubín et al., 2018). Jiná ji charakterizuje jako soubor lidského chování, který v sobě zahrnuje veškeré pohybové aktivity, které by nebyly realizovány bez zapojení kosterního svalstva (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999). Do tohoto souboru se řadí volnočasové pohybové činnosti, fyzická cvičení, sport, ale rovněž pracovní pohybová aktivita zahrnující domácí práce, stručněji řečeno různorodý pohyb, který je možno vyjádřit energetickým výdejem (Neuls & Frömel, 2016). Cuberek (2019) uvádí, že různá pojetí pohybové aktivity souvisí s tím, o kterou teoretickou koncepci vzhledem k PA se daní autoři opírají.

Pohybovou aktivitu lze rovněž rozdělit podle následujících hledisek, a to z pohledu *socializace* (individuální a skupinová PA), *záměrnosti* (intencionální a spontánní), *pravidelnosti* (pravidelná a nepravidelná) a *řízenosti* (Rubín et al., 2018). Z hlediska organizovanosti (řízenosti) se jedná o pohybovou aktivitu *organizovanou* a *neorganizovanou* (Fox & Riddoch, 2000). Organizovanou pohybovou aktivitu lze charakterizovat jako promyšlenou a záměrnou, a je vedena pedagogem, trenérem či jinou zodpovědnou osobou, přičemž základ tvoří vyučovací či tréninkové jednotky. Oproti tomu druhý typ pohybové aktivity neprobíhá pod vedením pedagogického pracovníka, je zcela spontánní a obecně je realizována ve volném čase. Podobně, jako tito autoři, dělí také Cuberek (2019) pohybovou aktivitu na následující 4 typy:

- 1) volnočasová,
- 2) ve škole či v práci,
- 3) v domácnosti (např. úklid či jiné domácí práce),
- 4) při aktivním transportu.



Obrázek 1. Klasifikace jednotlivých druhů pohybové aktivity (Sigmundová, 2005, upraveno).

2.1.1 Pohybová inaktivita

Pojem pohybová inaktivita se z anglického jazyka překládá jako pohybová nečinnost či sedavé chování (Sigmundová & Sigmund, 2015). Můžeme ji také definovat jako „chování jedince, projevující se velmi nízkým objemem běžných pohybových aktivit“ (Mužik & Vlček, 2010, 14).

Tyto dva již zmíněné termíny představují problém v řadě zemí po celém světě. V globálním pohledu se jedná o čtvrtý nejdůležitější rizikový faktor všech druhů úmrtí. Jde o důležitý faktor při výskytu kardiovaskulárních onemocnění, vysokého krevního tlaku, cukrovky typu 2., ale také psychických onemocnění. V mnoha zemích po celém světě se procento fyzické aktivity u lidí stále snižuje. Tyto ukazatele se úzce souvisí se zhoršujícím se zdravotním stavem obyvatelů (Flemer, Němec, & Novotný, 2014). Sedavé chování a pohybová inaktivita má za následek také nadváhu či obezitu, a to u obou pohlaví (Farinola & Bazan, 2011). Například ve Velké Británii se od roku 1961 snížilo procento PA o 20 %, a naopak se zvýšila obezita u mužů až od 79 %, 47 % u žen a o 56 % u dětí ve věku 2-10 let (Flemer, Němec, & Novotný, 2014). Také v České republice problém nadváhy a obezity stále stoupá. Zatímco se v letech 2008-2009 potýkalo s nadváhou 34 % a obezitou 23 % dospělé populace (Matoulek, Svačina, & Lajka, 2010), podle novějších informací je to už více než 60 % (Urban et al., 2020).

Prokázání inaktivity nesouvisí pouze v oblasti fyzické zátěže, nýbrž se projevuje také v běžných každodenních pohybových úkonech, jako je například běh, chůze či jízda na kole (Sekot, 2015). Sedavý způsob života se přiřazuje k lidem (nazývaní též „sedaví“), kteří během dne nachodí 4999 a méně kroků (Tudor-Locke & Bassett, 2004). Podle Andersen et al. (2008) se podle některých dostupných zdrojů uvádí, že v EU sedavým způsobem života trpí 40–60 % obyvatel.

2.1.2 Pohybová aktivita a zdraví

Pohybová aktivita mládeže spolu s aktivním životním stylem představuje prevenci proti mnoha zdravotním problémům, které se mohou objevovat v dospělosti (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004). Pravidelná pohybová patří do skupiny nejdůležitějších faktorů působících na změnu zdravotního stavu každého jedince v jakémkoli věku. Výskyt PA v mladém věku navíc přispívá také k dobrému vývoji kosterní i svalové soustavy (Sigmund & Sigmundová, 2011). Z toho vyplývá fakt, že pohybová aktivita, který je každodenní součástí, představuje pro lidské tělo řadu pozitivních zdravotních přínosů, mezi které se řadí například snižování rizika kardiovaskulárních onemocnění, předcházení sklonům k nadváze či obezitě, udržování tělesné hmotnosti, fyzické či svalové síly, vytrvalosti a rovnováhy, zvýšení úrovně kvality spánku, sebehodnocení a optimismu (Hamplová, 2019).

Pohybová aktivita (PA) je velmi úzce spjata se zdravím. Proč také ne, vždyť PA má velmi pozitivní vliv na lidské tělo a je prevencí mnoha onemocnění (Hamplová, 2019).

Nejvíce preferovaným druhem PA převažuje u mládeže chůze, která podle Stejskala (2004) tvoří až 60 % každodenního pohybu. Podle Rubín et al. (2018) zde uvádím v Tabulce 1 doporučení z různých zdrojů vzhledem k PA pro věkové období adolescentů:

Tabulka 1. Vybraná doporučení vzhledem k PA u mládeže

ZDROJ	VĚK	DOPORUČENÍ
Colley, Janssen a Tremblay (2012)	6–19 let	Střední až intenzivní PA přibližně 1 hod denně, která odpovídá 12 000 krokům
Sigmund a Sigmundová (2011)	11–18 let	1. Střední intenzita PA nebo chůze, 30 min, 5x týdně. 2. Vysoká intenzita PA, minimálně 20 min alespoň 3x týdně, podporuje kardiorespirační schopnost. 3. Minimálně 3x týdně - 13 000 kroků chlapeci, 11 000 kroků dívky
		1. Nejméně 60 min PA střední intenzity každý den

World Health Organization (2010)	5–17 let	2. Dále trvající Více 60minutová PA přináší další zdravotní výhody 3. Nejlepší je PA aerobního charakteru 4. v rámci PA by se měly objevit také cviky na posílení kostí a svalů, minimálně 3x do týdne
----------------------------------	----------	--

V Tabulce 1 se vyskytují názvy jako střední, vysoká či intenzivní pohybová aktivita. Tyto termíny vycházejí ze subjektivního pocitu jedince při realizaci PA nebo z monitorované úrovně intenzity (Sigmundová & Sigmund, 2015). Přičemž pro hodnocení pohybové aktivity se využívá index Metabolický ekvivalent, tzv. MET (Cuberek, 2019). Díky tomuto metabolickému ekvivalentu můžeme charakterizovat intenzitu pohybové aktivity nebo sedavé chování. Podle definice se MET označuje jako násobek klidového metabolismu, tj. při nečinnosti (sezení). V takovém případě, kdy jedinec sedí a nevyvíjí žádnou aktivitu, se jeho energetický výdej počítá jako 1 kcal na 1 kg tělesné hmotnosti za 1 hodinu (Vilikus et al., 2015).

Rubín et al. (2018) uvádí rozdělení míry intenzity na základně metabolického ekvivalentu (MET) následovně:

- 1) mírná intenzita PA (méně než 3 MET),
- 2) střední intenzita PA (3–6 MET),
- 3) vysoká intenzita PA (více než 6 MET).

2.1.3 Životní styl mládeže

Je známo, že rozvoj dnešního moderního světa se stále posouvá vpřed a s ním také moderní komunikační a informační technologie, které vedou k narušení zdravotního stylu a k sedavému způsobu života (Kalman et al., 2012). Taková úroveň pohybové inaktivity se jeví jako klíčová determinanta ovlivňující naše zdraví, a především u dětí a mládeže. Bylo zjištěno, že více než 55 % dívek a 60 % chlapců (11-15 let) během pondělí až pátku jsou schopné strávit více než 2 hodiny denně před televizí, PC či videi. U chlapců se jedná spíše o hraní her na PC či Playstationu, u dívek se setkáváme s preferencí komunikace na sociálních sítích či „brouzdání internetem“ (Hamřík, Kalman, Bobáková, & Sigmund, 2012). V dnešním světě se mládež řadí mezi nejméně pohybově aktivní mladou generaci v historickém vývoji (Dobry, 2008).

Pravidelná pohybová aktivita ve smyslu organizovaného sportu či volné hry, se v dnešním světě mladých lidí vyskytuje velmi málo. Do pravidelné PA se rovněž řadí aktivní forma dopravy (do škol), která rovněž zaznamenala pokles (Gába et al., 2019).

Podle studie, která se zabývala aktivním transportem u českých adolescentů, bylo zjištěno, že právě díky aktivní docházce, by se alespoň mohl zvětšit počet celkových kroků za den a tím splňovat zdravotní doporučení pro pohybovou aktivitu (Vorlíček, Rubín, Dygrýn, & Mítáš, 2017).

Je vhodné také podotknout, že rozdíly nacházíme i ve srovnání dívek a chlapců v jakémkoli věkovém období vzhledem k PA. Za nejvíce rizikové věkové období se považuje adolescence, kdy nastává největší pokles frekvence pohybové aktivity (Valach, Frömel, Jakubec, Benešová, & Salcman, 2017). Z hlediska pohlaví, jsou většinou pohybově aktivnější chlapci než dívky (Neuls & Frömel, 2016).

2.2 Gramotnost

Není novinkou, že pojem „gramotnost“ jde ruku v ruce spolu s vývojem kultury a společnosti. V době 19. století gramotnost znamenala schopnost pouhého podepsání se, v 1. polovině 20. století pak dostačující gramotností bylo napsání či přečtení dopisu a v 2. polovině téhož století už doba vyžadovala aktivní práci s texty, a to jak v každodenním, tak pracovním životě (Rabušicová, 2002).

Pod pojmem gramotnost asi každého nejčastěji napadne schopnost číst, psát a počítat (Nováková, 2016). Přičemž Vašíčková (2016) uvádí, že úroveň těchto znalostí jsou záležitostí každého z nás. Bývá také definována jako soubor vědomostí a dovedností, které jsou nezbytné pro plnohodnotný život každého jedince v dnešní novodobé společnosti (Hartl & Hartlová, 2010). Tento termín vymezuje stav být gramotný, tedy určitou kvalitu, která se získává po celý život. To tedy znamená, že tento pojem v sobě ukrývá nejen znalosti různých pojmů v dané oblasti oboru, ale především jejich využití v praktickém životě. Na tomto tvrzení se rovněž shoduje Rabušicová (2002), která uvádí, že podle znalců nespočívá gramotnost jen v těchto schopnostech, nýbrž v praktickém využití způsobem, který plně umožňuje zařazení jedince do společnosti. Ve zkratce pak dle Vašíčkové (2016) můžeme takového člověka označit za gramotného, který se pojí s pojmy kultivovaný či znalec v daném oboru.

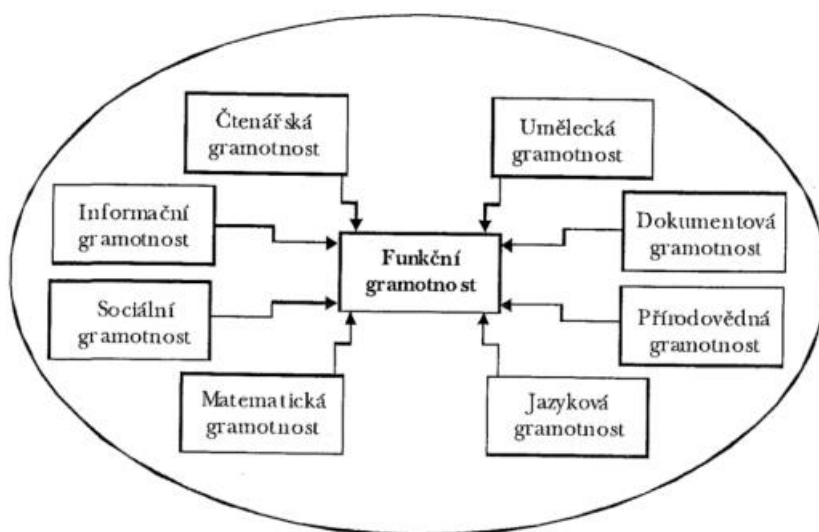
Samotnou gramotnost rovněž chápeme jako soubor několika klíčových složek (Mandigo, Francis, & Lodewyk, 2007):

- znalost a pochopení – porozumění obsahu,
- uvažování – způsobilost využití kritického a kreativního myšlení v dané situaci,
- komunikace – schopnost sdělovat informace určitým způsobem,

- aplikace – praktické využití poznatků a dovedností.

2.2.1 Rozdělení gramotnosti

V dnešním moderním světě se s čím dál tím větším rozvíjením vzdělanosti pohlíží na gramotnost i z různých hledisek. Zejména to bývá gramotnost finanční a počítačová (Vašíčková, 2016). V literatuře se můžeme setkat také s termínem funkční gramotnost (Obrázek 2), která podle Rabušínové (2002) značí schopnost jedince se účastnit aktivním způsobem na světě informací a klade tak rovněž požadavky na celé společnosti.



Obrázek 2. Model funkční gramotnosti (Janík, Knecht, & Najvarová, 2007).

Model funkční gramotnosti, který je znázorněn výše (Obrázek 2), nám poukazuje na blízký vztah mezi dalšími obory a funkční gramotností. Rozvíjení těchto jednotlivých oborů vede k vyšším nárokům na každého jedince, ačkoli je pochopitelné, že žádný jedinec nebude dosahovat stejné úrovně ve všech uvedených oblastech (Janík et al., 2007).

Rozdělení jednotlivých druhů dle Obrázku 2:

- 1) Čtenářská gramotnost: zde můžeme zařadit vědomosti, schopnosti a dovednosti, kterými člověk disponuje a jsou potřebné k práci s texty ve všech rovinách, například zde patří vztah ke čtení, porozumění, hodnocení, usuzování apod. (Výzkumný pedagogický ústav, 2010), přičemž čtení slouží jako prostředek individuálnímu rozvoji (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, & Šlapal, 2010).
- 2) Matematická gramotnost: jde o schopnost jedince porozumět smyslu postavení matematiky ve světě a vidět ji kolem sebe, jedná se také o porozumění

matematického textu, znalost symbolů a znaků, postupů a teorií, rovněž o rozvíjení kritického myšlení a efektivní aplikování této disciplíny v praxi (Janík et al., 2009).

- 3) Přírodovědná gramotnost: jedná se o gramotnost jedince porozumění světu přírody, která zahrnuje rovněž pochopení změn způsobené lidskou činností, využívání přírodovědných poznatků a informací (Palečková, & Tomášek, 2005).
- 4) Informační gramotnost: znalost potřebná k praktickému používání dostupných ICT (informační a komunikační technologie) v různých situacích v životě (Výzkumný pedagogický ústav, 2010). Zahrnuje v sobě také využívání počítačů, mobilů a dalších elektronických zařízení, vyhledávání informací pomocí informačních technologií, práci s texty, obrázky, apod... (Janík et al., 2007).
- 5) Sociální gramotnost: tuto gramotnost můžeme charakterizovat jako komplex schopností, dovedností, postojů a znalostí, které se rozvíjejí u každého individuálně v průběhu celého života. Řadíme zde dovedností komunikační, spolupráci, empatii a úctu k lidem kolem nás, kritické myšlení a schopnost řešení konfliktů (Protivínský & Dokulilová, 2012).
- 6) Umělecká gramotnost: jak už nám název napovídá, bude sem patřit oblast kulturní, a to hudební, výtvarná, literární a dramatická tvorba. Součástí jsou rovněž vědomosti a znalosti o významných osobnostech a dílech celosvětové historie (Janík et al., 2007).
- 7) Dokumentová gramotnost: schopnost jedince se orientovat v nesouvislých textech jako jsou dotazníky, objednávky, složenky, formuláře, apod... (Janík et al., 2007).

Kromě výše uvedených gramotností existují také další, mezi které například patří:

- 1) Finanční gramotnost (VPÚ, 2010): dnešní moderní svět vyžaduje být finančně gramotný, což znamená spravovat a řídit vlastní finance a rozpočet, finančně se postarat o sebe a rodinu, rozumět finančním produktům na finančním trhu, apod... (Bohanesová, 2018). Výzkumný pedagogický ústav (2010) uvádí dále tři složky, které je nutné v rámci osobní či rodinné správy znát – *peněžní gramotnost* (správa hotovostní a bezhotovostní platby, transakce), *cenová gramotnost* (inflace a cenové mechanismy) a *rozpočtová gramotnost* (vedení osobního/rodinného rozpočtu, vytyčování si finančních cílů a zvládání různých finančních situací v životě).

- 2) Zdravotní gramotnost (Holčík, 2011): poukazuje na důležitost zájmu lidí o své zdraví a význam zdravotní výchovy ve školách. Za zdravotně gramotného člověka pak považujeme jedince, který o vlastním zdraví dokáže smysluplně rozhodovat.

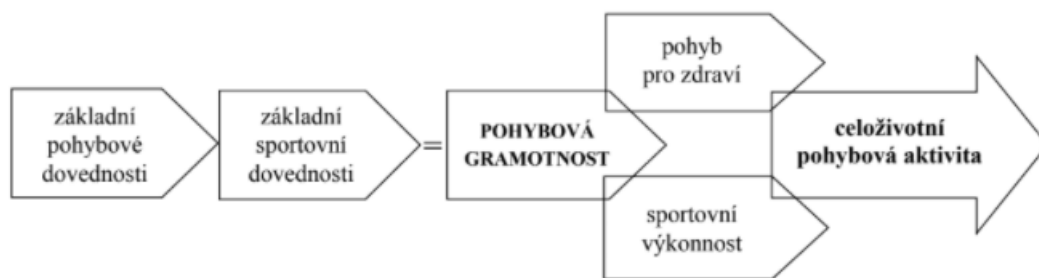
Existuje samozřejmě mnoho dalších gramotností (Janík et al., 2007) a řada z nich je podle Palečkové a Tomáška (2005) hlavním bodem zkoumání v rámci mezinárodních výzkumů, tj. PISA 2000, PISA 2003, PIRLS, IALS.

2.2.2 Pohybová gramotnost

Z hlediska vědy o pohybu člověka, tj. kinantropologie, můžeme pohybovou gramotnost (PG) definovat jako pochopení účelu, smyslu a přínosu pohybu pro kultivaci každého jedince v rámci pohybové, společenské, estetické a zdravotní stránky, avšak také schopnost vytvářet a využívat pohyb při řešení různých životních situací“ (Novotná, 2020, 85).

Pohybovou gramotnost jako takovou, se nejdříve začala zabývat britská profesorka tělesné výchovy Margaret Whitehead. Za účelem změnit základní chápání tělesné výchovy vytvořila podrobný koncept pohybové gramotnosti, díky kterému začal být tento termín více známější a užívanější (Robinson, Randall, & Barret, 2018). Z hlediska lidské existence se fyzická aktivita a pohybová gramotnost stala nedílnou součástí každého jedince a hraje významnou roli v rozvoji seberealizace, sebevědomí a sebeúcty (Whitehead, 2001). Navíc můžeme zmínit důležitost této pohybové gramotnosti, která se může rovnat například s gramotností matematickou (Lloyd, Colley & Tremblay, 2010).

Pohybová gramotnost je tvořena základními pohybovými dovednostmi, které se uskutečňují v různých prostředích, tj. na zemi, ve vzduchu, ve vodě či na ledě. Představuje základní stavební kámen pro složitější pohybové dovednosti využitelné pro zaměření na specifickou sportovní oblast. (Nováková, Čechovská, Pathyová, & Obytová, 2015). Novotná (2020) uvádí, že předpokladem pro zvládnutí dalších pohybových dovedností a sportovních činností, je osvojení si pohybových vzorců vycházejících z úspěšného zvládnutí základních pohybů. Na to poukazuje i následující schéma (Obrázek 3).



Obrázek 3. Systém pohybové gramotnosti (Novotná et al., 2020).

Pro to, abychom si mohli vytvořit určitý základ pohybové gramotnosti, je k tomu potřeba zvládnutí „rovnováhy těla v polohách a postojích, osvojení si pohybově-ekonomické lokomoce, znalost základních pohybových dovedností (kompetencí)“ (Novotná, 2020, 85). Podrobnější náhled vidíme v Tabulce 2, ve které je vyobrazen výčet některých pohybových dovedností.

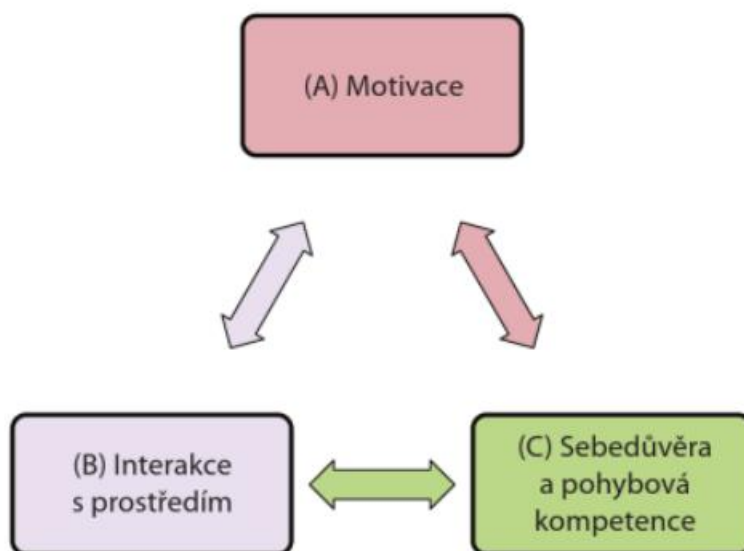
Tabulka 2. Základní dovednosti PG (Novotná et al., 2020)

Uvědomení si sebe v prostoru	Základní lokomoce	Manipulace s předměty
agility	chůze	držení
rovnováha	běh	předávání
koordinace	poskoky	posílání
rytmus a rytmizace	plavání	házení a chytání
rychlost	jízda na kole	odbíjení
vedení pohybu těla	jízda na bruslích	kopání

2.2.3 Atributy pohybové gramotnosti

Podle Whitehead (2010) mezi hlavní atributy, které ovlivňují pohybovou gramotnost, patří:

- 1) motivace,
- 2) sebevědomí a fyzická kompetence,
- 3) interakce s prostředím.



Obrázek 4. Vztahy mezi hlavními atributy pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016).

Pojmem **motivace** můžeme vyjádřit jako něco, co nás žene vpřed. Je to pohon a touha vykonávat určitou aktivitu. Motivace představuje základ pro pohybovou gramotnost jedince. Být pohybově gramotný totiž vypovídá o tom, že jedinec má kladný vztah k PA, důvěru ve svou fyzickou schopnost, nebojí se zkusit novou pohybovou činnost, má radost a uspokojení z pohybu (Whitehead, 2010). Benefitem pohybově gramotných lidí je celkové zkvalitnění a prodloužení aktivního života (Vašíčková, 2016). A právě díky motivaci si můžeme pohybovou gramotnost udržet po celý život (Brian et al., 2019). Vždyť také podle Vašíčkové (2016), pokud si udržíme pozitivní přístup jako pohybově gramotní jedinci, můžeme se různých forem pohybových aktivit účastnit až do stáří. Právě nedostatek tohoto hlavního atributu PG bývá důvodem neúčasti lidí na pohybových aktivitách (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffík, 2014).

V neposlední řadě a neméně důležitým atributem je **interakce s prostředím**, který je spojen se schopnostmi přizpůsobit své pohyby podle daného prostředí (Robinson & Randall, 2017). Schopnost „čtení“ prostředí nemusí nastat jen při pohybových aktivitách, jako je například herní prostředí (fotbal, volejbal, basketbal, hokej apod.), ale také v běžném životě (Vašíčková, 2016).

Sebedůvěra a pohybová kompetence znamená, že jedinec se může s jistotou spolehnout na své pohybové schopnosti a dovednosti a efektivně je využít pro další pohybové vzorce (Whitehead, 2010). Vašíčková (2016) navíc uvádí, že takový pohybově gramotný jedinec má víru ve své fyzické schopnosti a je schopen zvládat každodenní úkoly bez jakýchkoliv větších problémů. Velmi důležitou roli u tohoto atributu hrají získané zkušenosti ze zapojení do pohybových aktivit, jelikož právě ony zajišťují rozvoj pohybové gramotnosti a rovněž zvyšování sebevědomí spojené s lepším sebehodnocením (Vašíčková et al., 2014).

2.3 Motivace

V dnešní moderním světě se pojem „motivace“ stává jedním z hlavních problémů. Příkladá se jí neustále čím dál tím větší význam (Roberts & Treasure, 2012). Už v dětství se s tímto pojmem setkáváme, ač možná nevědomky. Pokud se zaměříme na motivované děti, ty stále chtějí něco poznávat, zvědavě se na vše ptají, hledají a uchopují, jen aby něco nového objevily nebo zjistily „proč to tak je“. Takhle motivace malých dětí není nikterak složitá, problém nastává již v mladém věku, kdy se snažíme některé jedince tzv. „namotivovat“ nejrůznějšími prostředky (Hanus & Chytilová, 2009). Jedna z možných charakteristik motivace je pospána jako soubor vnitřních dynamických sil, které člověka aktivizují a směřují k určitému chování (Plháková, 2006).

Smyslem motivace je vytvoření pozitivního přístupu, buď k výkonu nebo typu chování. Motivaci můžeme nazývat ať už proces nebo výsledek něčeho (Plamínek, 2007).

Motivace představuje důležitý faktor lidského chování, jak jsme si uvedli výše, ale rovněž se týká vzdělávací oblasti (Burgueño, Sicilia, Medina-Casabón, AlcarazIbáñez, & Lirola, 2017).

Základní a jedno z možných dělení motivace je na *vnější* a *vnitřní* (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Autorka Pavelková (2002) uvádí, že vnitřní zdroje motivace označujeme jako potřeby, vnějšími zdroji jsou popudy, nazývané též incentive.

Lidské chování je právě ovlivňování skrze vnitřní motivaci prostřednictvím vnitřních potřeb. Tyto potřeby neboli pohnutky ovlivňují naše chování, vedou nás k tomu, co chceme dělat a zároveň nás tyto činnosti vnitřně uspokojují (Kopřiva, 2008). Pokud bychom se zaměřili na školní prostředí, mezi incentive (pobídky), které většinou přichází z okolního prostředí, řadíme úkol, školní známky, odměnu či trest (Smékal, 2002).

Mezi příklady vnitřní motivace můžeme uvést například radost z učení, využití vědomostí a zkušeností v rámci daného předmětu apod. (Kyriacou & Coulthard, 2010).

Problematika motivace se nevyskytuje pouze ve škole, ale také ve sportovních klubech (Kubiatko, Hsieh, Ersozlu, & Usak, 2018). Klíčovými prvky motivace u dětí a mládeže bude touha po pohybu a hravost. S přibývajícím věkem a výkonností se však bude přidávat potřeba dosažení co nejlepšího výkonu (Blažej, 2019). Především učitelé a trenéři by měli znát své žáky a svěřence a vědět, jak je motivovat. Ke každému svěřenci bychom měli přistupovat individuálním způsobem a vytvářet pro něj podmínky, které by vedly ke zvýšení motivace a dosažení požadovaných, či lepších výsledků, a to nejen ve školním, ale také ve sportovním prostředí (Kubiatko et al., 2018). Často se setkáváme s tím, že děti jsou přirozeně motivovány touhou soutěžit, a odnášení si pozitivní zážitky ze sportovní aktivity. Nicméně tato touha bývá snižována ze stran rodičů, kteří se snaží své děti „namotivovat“ vnějšími podněty (sladkost jako odměna). Dítě se pak sice stále účastní aktivit, ba dokonce i rádo soutěží, ale motivace, která doposud vycházela z jeho vnitřního uspokojení je často nevědomě potlačována těmito vnějšími stimuly, a tak se může stát, že si dítě vytvoří závislost na těchto odměnách. Pozitivním argumentem autora ale může být fakt, že vnitřní motivace může kdykoli v průběhu života vzniknout z vnějších pobídek. U řady dospělých se totiž prokázalo, že v začátcích provozování pohybové aktivity převažovaly motivy vnější (uznání, pochvaly), které se časem staly motivy vnitřními – tudíž, že jedinec danou pohybovou aktivitu dělá, protože z ní má radost a baví jej (Blažej, 2019).

2.3.1 *Motivy a potřeby*

Jako učitelé, trenéři či rodiče, se budeme potýkat s otázkami o modelech a motivech jednání, reagování či chování našich dětí, svěřenců či žáků. Termín motivace je odvozený z latinského slova *motivus*, který má dvě formy, a to *moveo* („hýbám“) a *movere* („pohybovat“). To znamená, že existují určité hybné síly, nazývané motivy, které podněcují naše chování a jednání. Jsou to též příčiny vedoucí k určitému chování jedince

(Hanuš & Chytilová, 2009). Hybné momenty mají dva protichůdné póly – na jednu stranu nás pobízí, potlačují, abychom nějak reagovali nebo něco udělali, a právě z druhého hlediska nás také brzdí od určitého konání či reagování (Čáp & Mareš, 2011).

Motivace nepředstavuje pouze jeden motiv, který působí na chování či jednání jedince, nýbrž se jedná o celý soubor motivů. Navíc každý z těchto motivů má svůj specifický cíl, směr, intenzitu či trvání (Kohoutek, 2018).

Za nejzákladnější formu motivů se považují **potřeby** (Kudláček & Frömel, 2012). Jak už bylo řečeno výše, potřeba značí zdroj vnitřní motivace (Pavelková, 2002). Blažej (2019) uvádí, že potřebou označujeme stav nedostatku, který bývá spojován s celkovým procesem motivace. Můžeme konstatovat, že *potřeba* vyjadřuje stav, kdy jedinec pociťuje, že mu něco chybí nebo naopak přebývá. Zároveň pak ale takové stavy chování vedou k uspokojení lidských potřeb (Kudláček & Frömel, 2012). Můžeme tedy konstatovat, že potřeby jsou nezbytné pro lidskou existenci, jelikož mají podíl na pocitu životní pohody, jak se stránky fyzické, tak psychické (Jarošová, 2000).

Dle Jarošové (2000) se potřeby rozdělují na *primární* a *sekundární*. Na tom se shodují také autorky Petrová a Plevová (2004), které označují potřeby primární za biologické, tudíž ty, které souvisejí s fyziologickým fungováním organismu. Všechny ostatní potřeby, které nepatří do tzv. základních potřeb (primárních), považujeme na sekundární (Maslow, 2014). Sekundární potřeby jsou založeny na těch primárních a jsou spjaty s procesy socializace (Čechová, 2001). Z toho vyplývá, že zde nejen řadíme potřeby sociální, ale potřeby duchovní či ty, které jsou spojené s kulturou (Petrová & Plevová, 2004). Podle Plhákové (2007) lze tyto potřeby označit jako sociálně-psychologické a jsou zde řazeny například:

- potřeba citového využití (mít jistotu, být v bezpečí),
- potřeba sebeuplatnění/seberealizace (dosažení úspěchů, obdiv či uznání),
- potřeba výkonu,
- potřeba sociálního kontaktu (komunikace či blízkost jiných lidí),
- potřeba prožívání (zábava, dojmy, zážitky),
- potřeba poznávací (touha něco vědět, objevit).

2.3.2 Teorie motivace podle A. H. Maslowa

Jednou z nejznámějších teorií v oblasti motivace je tzv. Maslowova hierarchie potřeb, pojmenována podle amerického psychologa Abrahama H. Maslowa (Tureckiová, 2004). Abraham Maslow rozdělil lidské potřeby na pět základních a seskupil je vzestupně podle hodnoty důležitosti (Říčan, 2009).



Obrázek 5. Maslowova hierarchie potřeb (Veber, 2009).

Potřeby v pyramidě můžeme dle Tureckiové (2004) rozdělit na *potřeby nižší* (fyziologické potřeby, potřeba jistoty) a *potřeby vyšší* (sociální potřeby, potřeba uznání a ocenění druhých lidí, potřeba seberealizace). Můžeme si všimnout, že na Obrázku 5 jsou na dně pyramidy v hierarchii umístěny základní biologické potřeby. Ačkoli se nacházejí nejnižše, podle Maslowa jsou nejzákladnější a svou intenzitou nejsilnější (Zakaria, Ahmad, & Malek, 2014). Navíc je naplnění těchto potřeb upřednostňováno, jelikož jsou pro přežití člověka nejdůležitější (Maslow, 2014). Jakmile se totiž jedinci povede uspokojit primární biologické potřeby, může postupovat dál v pomyslné pyramidě a usiluje o naplnění těch výše položených (Mettes, 2018). Rovněž Hood (2001) uvádí, že v první řadě by měly být dostatečně uspokojeny právě tyto potřeby před těmi, které se nacházejí výše a slouží jako motivátory.

Na druhé úrovni se v hierarchii nachází potřeba jistoty a zabezpečení, které jsou důležité pro přežití. Jedinec potřebuje mít jistotu v zaměstnání, zdraví či ve finančním zabezpečení rodiny. Dalšímu stupni patří potřeba lásky, přátelství, rodiny či různá interakce se sociálními skupinami (Zakaria et al., 2014). Nad sociálními potřebami se nachází potřeba uznání a respektu druhých lidí (Maslow, 2014). Pokud tato potřeba nedojde uspokojení, může se objevit pocit méněcennosti, pasivity a slabosti (Vágnerová, 2004). Na úplném vrcholku pyramidy stojí potřeba seberealizace. Pokud jedinec dojde až sem, je schopen si uvědomovat svůj osobní růst a uplatňovat své potenciály a schopnosti v praktickém životě (Zakaria et al., 2014).

2.3.3 Výkonová motivace ve sportu

Mezi dominantní složky ve sportu se řadí prožitek a výkonová motivace. Ve srovnání s tělesnou výchovou, která je zaměřená na jedince (ať už individuálně či skupinově), se ve sportovním prostředí člověk stává nástrojem s cílem podat či dosáhnout nejlepšího sportovního výkonu (Hodaň, 1992). Z obecného hlediska je známo, že každý jedinec je motivován, pokud dosáhne určitého úspěchu ve smyslu zlepšení svého výkonu či zvládnutí daného úkolu. Potřeba úspěchu je zde spojována se soutěživostí, jelikož se ve sportovní oblasti často měří výkonnost (úspěch) sportovců s porovnáváním výkonů s protivníky (Tod, Thatcher, & Rahman, 2012).

Teorii výkonové motivace můžeme charakterizovat ze dvou úhlů pohledu. Jednak je to potřeba dosahování úspěchu, ale rovněž potřeba vyhnout se neúspěchu (Hrabal & Pavelková, 2011). Podle těchto dvou rozdělení motivů, můžeme členit také dva typy lidí, s kterými se již můžeme setkat na základní škole. Jedna skupina žáků se snaží o dosažení nějakého výkonu (úspěchu), druhou skupinu studentů vystihuje vyhnutí se neúspěchu (Nakonečný, 1997). Jestliže je u jedinců silná převaha potřeby dosažení úspěchu, pak se dá říct, že mají vysokou výkonovou motivaci (Slepička et al., 2009). Přirozeným cílem snad každého sportovce je získání úspěchu pomocí mnoha absolvovaných intenzivních tréninků. Ty vedou mimo jiné k uspokojení společenských a osobních cílů, mezi které se řadí celkový vzhled, tělesná zdatnost, zdravotní benefity, a na vyšší úrovni může jít také o reprezentaci, finanční či jiné výhody). Zmíněné skutečnosti značně působí na motivační strukturu sportovce (Blahutková & Pacholík, 2006). Motivační struktura tvoří sportovní kariéru sportovce a můžeme ji dle Slepičky et al. (2009) rozdělit na 4 stádia:

1. generalizace motivační struktury – rozhodování mezi sporty je často ovlivněno okolními podněty,
2. diferenciace motivační struktury – na základě úspěchů/neúspěchů se jedinec začíná ubírat směrem k určité sportovní činnosti, motivací je rovněž seberealizace v dané oblasti, objevuje se také zájem o obsah či teoretické základy,
3. stabilizace motivační struktury – již už zkušený jedinec směřuje k vysoké výkonnosti a stává se stabilním bodem a oporou v týmu, dominují zde sekundární motivy (osobní, společenské a řada dalších cílů),
4. involute motivační struktury – dosažení výkonu už nepředstavuje dominantu, nýbrž se do popředí dostává prožitek a vyrovnání s úrovní svého výkonu.

2.3.4 Motivace ve školní tělesné výchově

Škola patří mezi velmi důležité prostředí ovlivňující vztah žáků a studentů ke sportu a pohybovým aktivitám (Department of Health, 2004).

Hlavním cílem školní tělesné výchovy je rozvíjet u žáků aktivní pohybový režim, pohybové schopnosti, dovednosti a zdravotní prevenci, rovněž znalosti a vědomosti, a především pozitivní vztah k pohybové aktivitě (Fialová, 2010). Nakonečný (2014) navíc přidává fakt, že tělesná výchova kladně ovlivňuje a přispívá k všestrannému rozvoji jedince.

I když je obecně známo, že právě aktivní pohyb ve smyslu pohybových činností a sportovních aktivit, výrazně přispívá ke kvalitnímu a zdravému způsobu života (Sekot, 2006), zájem o vykonávání pohybových aktivit v dnešní době stále klesá (U. S. Department of Health and Human Services, 2000), a to jak u dospělé populace, tak u dětí školního věku (Pate et al., 2002). Navíc u mladé generace, především u děvčat, se projevuje stále více negativní postoj k školní tělesné výchově, sportu a pohybovým aktivitám (Fialová, 2010). V důsledku poklesu pohybové aktivity u mládeže bychom měli usilovat o navýšení motivace v tomto kritickém období (Deci & Ryan, 2000). Motivace mládeže, následné získání, a především udržení sebedůvěry ve vykonávání pohybových aktivit, představuje velkou výzvu (Čechovská & Dobrý, 2010). Ústředním faktorem vytvoření pozitivního postoje k pravidelné pohybové aktivitě je úroveň vnitřní motivace mladých jedinců (Lonsdale et al., 2009).

2.4 Sebehodnocení a sebepojetí

Sebehodnocení bychom mohli definovat jako „*mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě, jedná se o představu sebe z hlediska vlastní hodnoty a kompetence*“ (Blatný et al., 2010, 125). Na sebehodnocení můžeme nahlížet ze dvou hledisek, a to záměrně či nezáměrně. Záměrné posuzování plyne ze schopností jedince pro něj samotného, například z realizace zadaného úkolu, nezáměrné pak ze subjektivního či objektivního posouzení výsledků činností daného jedince (Kořalo, Guszowska, Mazur, & Dzielska, 2012). Macek (2003) zahrnuje do sebehodnocení nejen vlastní percepci prožívání a chování, ale také oblast, kterou mladiství považují za důležitou, a to sociální srovnávání. Sebehodnocení lze rozdělit na *pozitivní* a *negativní*, spojené se sebehodnocením *vysokým* a *nízkým* (Blatný et al., 2010).

S termínem sebehodnocení se pojí také sebepojetí, a to tak, že dílčím aspektem sebepojetí je právě zmiňované sebehodnocení (Vágnerová, 2010). Na sebepojetí můžeme nahlížet jako na „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“ (Blatný & Plháková, 2003, 92). Dle Blatného (2003) se sebepojetí dělí na složku kognitivní, konativní a afektivní.

Nejpoužívanější a nejznámější metodou k sebehodnocení, je tzv. Rosenbergova škála (Křivohlavý, 2004). S touto metodou se setkáváme již od roku 1965, která obsahuje škálu od jedné do deseti. Původně měla sloužit k hodnocení pro skupinu dospívajících jedinců, ale uplatnění našla rovněž v dalších věkových skupinách (Blatný, 2010).

2.5 Periodizace lidského věku

Podle Riegerové, Přidalové a Ulbrichové (2006) rozdělujeme lidský věk takto:

1. první dětství – do 7 let života
 - novorozenec (do 28 dní),
 - kojeneček (do 12 měsíců),
 - batole (1 rok – 3 roky),
 - předškolní věk (4 roky – 6-7 let),
2. druhé dětství – do 14-15 let života,
 - mladší školní věk (6-7 let – 11 let),
 - **starší školní věk (11 let – 15 let),**
3. dospělost
 - dorostenecký věk (15 let – 18 let),

- plná dospělost (30 let a výše).

Jelikož v mé diplomové práci se výzkumný soubor skládal z respondentů ve věku 11-15 let, zaměřím se právě na toto období. V literatuře se můžeme setkat s následujícími rozděleními různých autorů:

- Riegerová et al. (2006) toto věkové období nazývá jako *starší školní věk*, stejně jako Jansa et al. (2019);
- Vágnerová (2005) jej řadí do *rané adolescence*, po které nastává *adolescence pozdní* (15-20 let);
- *adolescenci* zmiňuje rovněž Macek (2003), který ji dále dělí do 3 skupin:
 - časná adolescence (10 let – 13 let),
 - střední adolescence (14 let – 16 let),
 - pozdní adolescence (17 let – 20 let);
- Langmeier a Krejčířová (2006) charakterizuje toto období jako *pubescence*, která se podle autorů dále dělí:
 - první pubertální fáze (prepuberta),
 - druhá pubertální fáze (vlastní puberta).

2.5.1 Vývojová charakteristika mládeže

Ať už toto období 11-15 let nazveme jakkoli (viz kapitola 2.4.), je známo, že v tomto období dochází k anatomicko-fyziologickým změnám, které jsou důvodem značné rozdílnosti mezi pohlavími (Slepička et al., 2006). Tělo v této fázi vývoje prochází výraznými změnami, a to jak po stránce tělesné, psychické, tak i sociální (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kopecká (2011) zkrátka označuje tento věk jako bouřlivý, kdy dochází podle Slepičky et al. (2006) ke změnám intersexuálním, ale také interindividuálním.

Pokud se zaměříme na změny po stránce tělesné, je pro toho období charakteristické výrazné zrychlení růstu, který působí na celou kostru či svaly, s tím související i změna motorické výkonnosti jedince (Purenović-Ivanović, Popović, & Moskovljević, 2017). Podle Jansy et al. (2019) zvýšení tělesné výkonnosti s sebou nese i vyšší zaujetí pro sportovní či pohybovou činnost.

Z hlediska psychického vývoje se začíná rozvíjet tzv. introspekce, díky které si jedinec uvědomuje vlastní city, myšlenky i duševní prožitky (Matějček & Pokorná,

1998). Dalším důležitým znakem je hledání vlastní identity. Pubescent se orientuje především sám na sebe, na to, co potřebuje, co prožívá, co momentálně cítí, na své myšlení a rovněž i na své sebehodnocení. Hledá vlastní sociální roli, která s sebou přináší nejistotu či strach ze ztráty této identity (Vágnerová & Valentová, 1994).

Z pohledu sociálního, jsou vztahy v tomto období velmi důležité, jelikož nabývají nový význam. Vrstevníci často spolu tráví svůj volný čas, jejich názorům přikládají větší hodnotu (Masten, Eisenberger, Pfeifer, Colich, & Dapretto, 2013), a taky díky tomu se mezi nimi začínají vztahy více prohlubovat (Kodým, 1985). Jedinci se shlukují do různých skupinek, které spojují společné zájmy (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl práce

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit úroveň sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivace k pohybové aktivitě u žáků 7.-9. tříd ZŠ Těrlicko.

3.2 Úkoly práce

- 1) Zajistit výzkumný soubor.
- 2) Vyplnit se žáky dotazník DSPG – Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti.
- 3) Vyplnit se žáky dotazník MPAM-CZ – motivace k pohybové aktivitě.

3.3 Dílčí cíle

- 1) Zjistit, které z nabízených prostředí pro vykonávání PA žákům vyhovuje nejvíce.
- 2) Zjistit, které období, vzhledem k realizaci pohybových aktivit, vyhovuje nejvíce.
- 3) Porovnat rozdíly oblíbenosti tělesné výchovy mezi pohlavími.
- 4) Zjistit převažující motiv pro vykonávání PA.

3.4 Výzkumné hypotézy

H₀₁: Převažující motiv pro vykonávání pohybové aktivity (PA) je u žáků všech ročníků stejný.

- Nezávislá proměnná: třídy
- Závislá proměnná: motiv pro PA zjišťovaný z dotazníku MPAM-R

V případě zamítnutí nulové hypotézy H_{01} bude řešena hypotéza alternativní H_{A1} .

H_{A1}: Převažující motiv pro vykonávání PA je u žáků ve všech ročnících odlišný.

H₀₂: Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PG) je stejné u žáků všech ročníků.

- Nezávislá proměnná: třídy

- Závislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti z celkového počtu bodů v dotazníku PLAYself

V případě zamítnutí nulové hypotézy H_{02} bude řešena hypotéze alternativní H_{A2} .

H_{A2}: Sebehodnocení pohybové gramotnosti se u žáků různých ročníků liší.

3.5 Výzkumné otázky

VO1: Které roční období žáci preferují nejvíce?

VO2: Které prostředí pro vykonávání pohybové aktivity žákům daných tříd vyhovuje nejvíce?

VO3: Jaké sociální prostředí je podle žáků nejdůležitější pro rozvoj čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti?

VO4: Jak se žáci hodnotí vzhledem ke zdatnosti?

VO5: Hodnotí žáci předmět tělesná výchova jako nejoblíbenější?

VO6: Jaký motiv převažuje k vykonávání pohybové aktivity u obou pohlaví?

4 METODIKA

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Celkem se výzkumu zúčastnilo 64 žáků, z toho 28 chlapců a 36 dívek. Výsledky byly získány od žáků 7.-9. tříd ve věku 12-15 let ze ZŠ Těrlicko. Výsledky však byly zpracovány od 60 žáků z důvodu nevyplnění jednoho z daných dotazníků (jedná se o 3 chlapce a 1 dívku).

Tabulka 3. Charakteristika výzkumného souboru

Ročník	Počet žáků		
	Dívky	Chlapci	Dohromady ve třídě
7.	16	4	20
8.	16	10	26
9.	3	11	14
Celkem	35	25	60

4.2 Charakteristika výzkumu

Výzkum byl realizován v rámci povinné magisterské pedagogické praxe na ZŠ Těrlicko na přelomu září a října roku 2020. Před zahájením výzkumu jsem byla domluvena s panem ředitelem uvedené Základní školy, který mi tento výzkum umožnil zrealizovat. Data byla získána pomocí dotazníkového šetření. Dohromady byly použity dva dotazníky a jednalo se o dotazník DSPG (Sebehodnocení pohybové gramotnosti) a MPAM-R, které byly anonymně vyplňovány papírovou formou.

4.3 Charakteristika dotazníku DSPG – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

Dotazník DSPG se používá jako sebehodnotící prostředek pohybové gramotnosti pro cílovou skupinu dětí a mládeže od 7 let. Dříve byl tento dotazník používán pod názvem PLAYself, v anglickém překladu The Physical Literacy Assessment for Youth Self. Na základě výsledků z dotazníku si lze individuálně určit úroveň pohybové gramotnosti, vlastní cíle a pozorovat možné zlepšování v případě, že se vyplnění dotazníku bude v pravidelných intervalech (např. ročních) opakovat.

Před samotným vyplňováním je potřeba se ujistit, zda každý žák je srozuměn s tím, jak dotazník vyplňovat, popřípadě zodpovědět na možné nejasnosti. Je vhodné pohlídat,

aby každý z dětí zodpovídal na otázky dle svého nejlepšího uvážení, nikoli jako skupinou práci s dalšími kamarády. Vyplnění dotazníku trvá zhruba 5-7 min.

Součástí dotazníku je hlavička, kde žáci vyplnění identifikační údaje (přidělené číslo, iniciály, ...), poté vyplní pohlaví a věk. Před samotnými otázkami si určí, opět individuálně, ve kterém ročním období jsou pohybově nejaktivnější, a to buď v létě, v zimě či po celý rok. Pokud možno, žáci vyplňují políčka s nejvhodnější odpovědí křížkem. Dotazník je tvořen dohromady 22. otázkami a je rozdělen na 4. oblasti:

- 1) **Prostředí** – v prvních šesti podotázkách děti hodnotí, jak jsou zdatní v různých prostředích, konkrétněji v tělocvičně, na vodě a ve vodě, na ledě, na sněhu, v přírodě a venku na hřišti. Hodnotíme pomocí následující škály (Tabulka 1):

Tabulka 4. Hodnocení otázek 1-6

Nikdy jsem to nezkoušela	Ne moc dobrý	OK	Velmi dobrý	Vynikající
0 bodů	25 bodů	50 bodů	75 bodů	100 bodů

- 2) **Vlastní popis pohybové gramotnosti** – v následujících 12 otázkách (7-18) zodpovídali na jednotlivá tvrzení, co si myslí o sportování a pohybových aktivitách, a to opět na škále (Tabulka 2):

Tabulka 5. Hodnocení otázek 7-18

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

U otázky č. 13 – Míváme obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity, bylo hodnocení bodů opačně: vůbec to není pravda – 100 bodů, obvykle to není pravda – 67 bodů, pravdivé – 33 bodů, velmi pravdivé – 0 bodů.

- 3) **Relativní význam gramotností v sociálním prostředí** – tato podotázka je hodnocena ve třech sociálních prostředích, a to ve škole, s rodinou a s přáteli. Žáci posuzují, jak moc považují čtení (otázka č. 19), matematika (otázka č. 20) a pohyb, pohybové aktivity a sport (otázka č. 21) za důležité v jednotlivých, výše uvedených, prostředích. Rozhodují se na škále (Tabulka 3):

Tabulka 6. Hodnocení otázek 19-21

Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
0 bodů	33 bodů	67 bodů	100 bodů

- 4) **Zdatnost** – v poslední otázce dotazovaní posuzují nakolik se cítí být zdatní, aby se mohli věnovat všem pohybovým aktivitám, které si vyberou. K hodnocení se používá škála (Tabulka 4):

Tabulka 7. Hodnocení otázky 22

Nesouhlasím	Souhlasím
0 bodů	100 bodů

4.4 Charakteristika dotazníku MPAM-CZ – Motivace k pohybové aktivitě

Cílem dotazníku MPAM-CZ je zjistit, co konkrétně vede jedince k provozování pohybových aktivit, sportu či cvičení. Přesněji řečeno se zabývá motivy, které podněcují respondenty k účasti na PA a sportu. Odpovědi by se tedy měly vztahovat k preferované sportovní činnosti.

Škála byla stanovená pro předpovědi odlišných výsledků chování, mezi které se řadí účast či trvalá účast ve sportech/pohybových aktivitách, vytrvalost nebo také předpovědi duševního zdraví a celkové pohody. To rovněž znamená, že různé motivy souvisejí s různými výsledky.

Podobně jako u předchozího dotazníku DSPG, má i tento dotazník MPAM-CZ hlavičku, která je potřebná k vyplnění. Respondenti uvádějí v prvním sloupečku navštěvovanou školu a třídu, jméno (číslo či iniciály) a datum. V druhém sloupečku vyplní své pohlaví, hmotnost a výšku. Před samotným vyplňováním motivů, žák určí dle svého uvážení a podle své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům, jestli se cítí být v horní či dolní polovině třídy. Poté ještě následuje otázka, zda je tělesná výchova jeho nejoblíbenějším předmětem. Vyplnění dotazníku zabere zhruba 5-7 minut. Lze ho distribuovat papírově či pomocí Indares.com. Data jsou následně převedeny do MS Excel a zpracovány v statistickém softwaru.

Dotazník se skládá z 30 tvrzení (otázek) zahrnující pět kategorií motivů, které hodnotí, z jakého důvodu respondent sportuje. Skupiny motivů se vyhodnocují zvlášť, výsledky se uvádí v průměrných hodnotách, přičemž ta nejvyšší představuje dominanci

dané kategorie motivů podněcující jedince k pohybové aktivitě. Tvrzení se vyhodnocují dle Likertovy škály pomocí čísel 1-7 (1=vůbec není pravda až 7=velmi pravdivé). Opět žáci odpovídají dle svého nejlepšího uvážení.

Jedná se o tyto skupiny motivů:

- 1) **Zájem/prožitek** – jedinec se věnuje pohybovým činnostem, protože mu přináší radost, prožitek a je pro něj zajímavá. Motiv zahrnuje 7 otázek – 2, 7, 11, 18, 22, 26, 29.
- 2) **Kompetence/výzva** – být pohybově aktivní jedince motivuje touha po naučení nové pohybové dovednosti, zlepšení se v dané činnosti či výzva spojená s touto aktivitou. Motiv zahrnuje 7 otázek – 3, 4, 8, 9, 12, 14, 25.
- 3) **Vzhled** – v tomto ohledu je motivací, jak daný člověk vypadá, zvýšení své fyzické kondice nebo také udržení či dosažení cílené tělesné hmotnosti. Motiv zahrnuje 6 otázek – 5, 10, 17, 20, 24, 27.
- 4) **Zdatnost** – jedinec je pohybově aktivní z důvodu, aby si udržel určitou úroveň fyzického zdraví, energie a kondice. Motiv zahrnuje 5 otázek – 1, 13, 16, 19, 23.
- 5) **Sociální motiv** – odkazuje na to, že jedinec rád tráví čas s přáteli či poznává nové lidi. Motiv zahrnuje 5 otázek – 6, 15, 21, 28, 30.

4.5 Charakteristika zpracování dat

Data byla zpracována pomocí standardizovaných dotazníků DSPG (Příloha č. 1) a MPAM-CZ (Příloha č. 2). Data byla následně zaznamenána do programu MS Excel a následně převedena do statistického programu. K statistické analýze byl použit software IBM SPSS verze 26.

Pro stanovení statistické významnosti byla stanovena hladina $\alpha = 0,05$. K vyhodnocení výzkumných otázek a byly vytvořeny grafy v programu Excel na základě četnosti výskytu jednotlivých skupin. Tento postup jsme použili rovněž u obou výzkumných hypotéz a následně byly z neparametrického Kruskal-Wallis testu zjišťovány rozdíly mezi skupinami a statistická významnost. Podle McKight a Najab (2010) tento statistický test hodnotí rozdíly mezi třemi nebo více skupinami a je obecnější formou dvouskupinového Mann-Whitney testu.

4.6 Charakteristika ZŠ Těrlicko

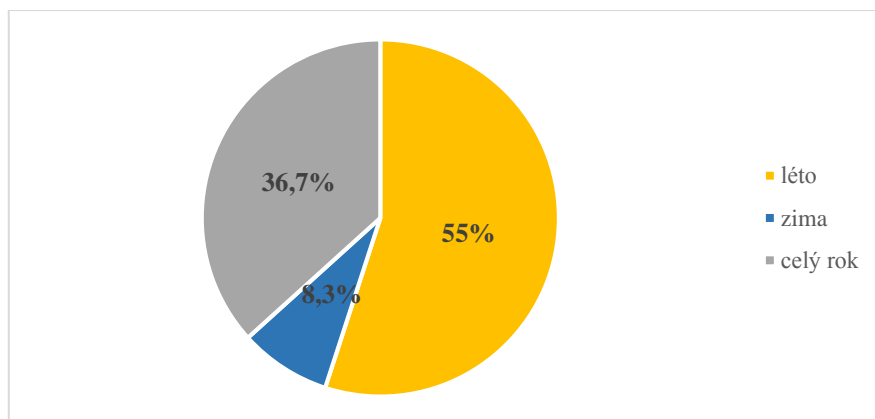
Základní škola Těrlicko se nachází v centru obce Těrlicka, které leží na spojnici měst Českého Těšína a Havířova. V každém ročníku je jedna či dvě paralelní třídy. U školy se nachází vyasfaltovaná plocha s basketbalovými koši a stoly pro stolní tenis. K dispozici má škola obecní hřiště, které může sloužit pro atletické disciplíny, jelikož je vybaveno čtyřmi běžeckými dráhami s umělým povrchem, vrhačským sektorem, doskočištěm, anebo také pro míčové hry díky umělému trávníku. V zimním období může posloužit plocha jako kluziště. Škola je zapojena do několika různých projektů. Pravidelná sbírka školy rovněž přispívá například na léčbu onkologických pacientů a rehabilitace postižených žáků. Také je v úzké spolupráci s tělovýchovnou jednotou Lavina.

Studenti mohou reprezentovat školu nejen ve vědomostních a uměleckých soutěžích, ale rovněž v těch sportovních. Dlouhodobou tradici má tzv. Liga vesnických škol, které je škola součástí. Setkávají se v ní žáci ZŠ Těrlicka s ostatními studenty a dětmi z Horní Suché, Albrechtic a Stonavy. Soutěží mezi sebou ve sportovních disciplínách a hrách. Ve škole působí několik kroužků (např. atletiky, odbíjené, programování, florbalu).

5 VÝSLEDKY

5.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

VO1: Které roční období žáci preferují nejvíce?

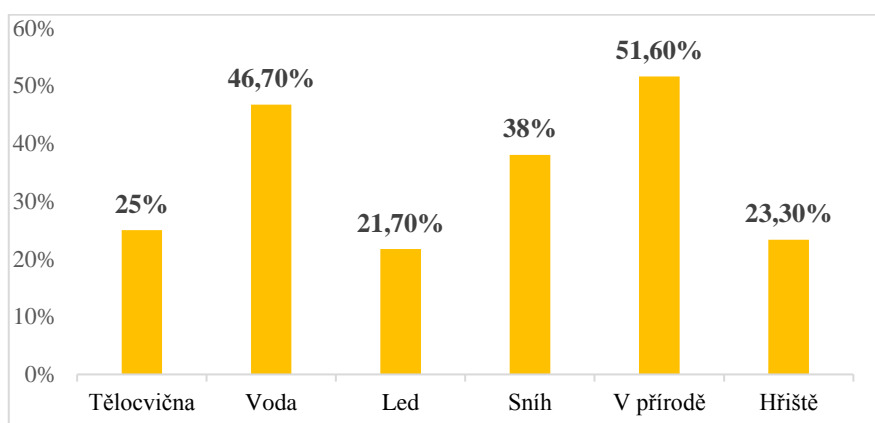


Obrázek 6. Procentuální znázornění preference pohybové aktivity v jednotlivých obdobích.

Na otázky odpovídalo celkem 60 žáků. Z výsledků lze vyčíst, že pohybově neaktivnější jsou žáci *v létě*. Konkrétně se jedná o 33 žáků, což odpovídá 55 % všech respondentů. Pouze 5 žáků (8,3 %) má nejvíce v oblibě pohybovou aktivitu *v zimě*, a 22 žáků (36,7 %) preferuje provozování pohybové aktivity (PA) *po celý rok*.

VO2: Ve kterém prostředí se žáci cítí být dobří ve sportech a pohybových aktivitách?

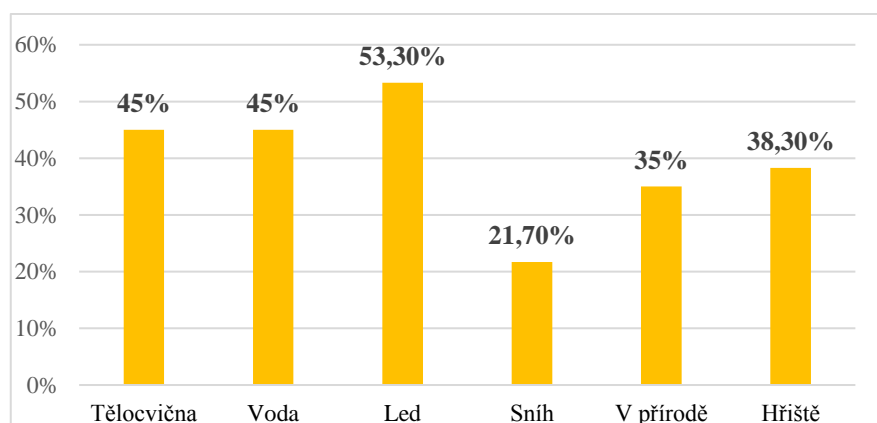
V úvahu bereme odpovědi „Velmi dobrý“ a „Vynikající“.



Obrázek 7. Procentuální zastoupení jednotlivých prostředí pro vykonávání PA.

U otázky „Jak jsi dobrý/á ve sportech a pohybových aktivitách“ se cítí být dobří nejvíce žáků „V přírodě“, kde jako příklad je uvedena turistika. Dá se předpokládat, že v tomto prostředí se respondenti cítí nejvíce komfortně a s dostatečnými schopnostmi. Konkrétně se jedná o 51,6 %, které odpovídají 31 žákům.

S mým zaměřením na Tělesnou výchovu, zde uvádím pro zajímavost, také procentuální zastoupení odpovědi „OK“ (Obrázek 8) na jednotlivá prostředí, především mě ale zajímá prostředí *tělocvičny* a *hřiště*. Dá se považovat, že touto odpovědí se cítí žáci být průměrní, rovněž je tato odpověď bodovaná 50 body. V dotazníku DSPG (Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti) byly jako příklad uvedeny hry a gymnastika v tělocvičně, fotbal a basket na hřišti. Můžeme vidět, že vzhledem k prostředí *tělocvičny* se cítí být žáci spíše průměrní než „velmi dobří“ či „vynikající“. Podobně je to s prostředím *hřiště*. 45 % tělocvičny odpovídá 27 žáků, 38,3 % pak 23 žáků.

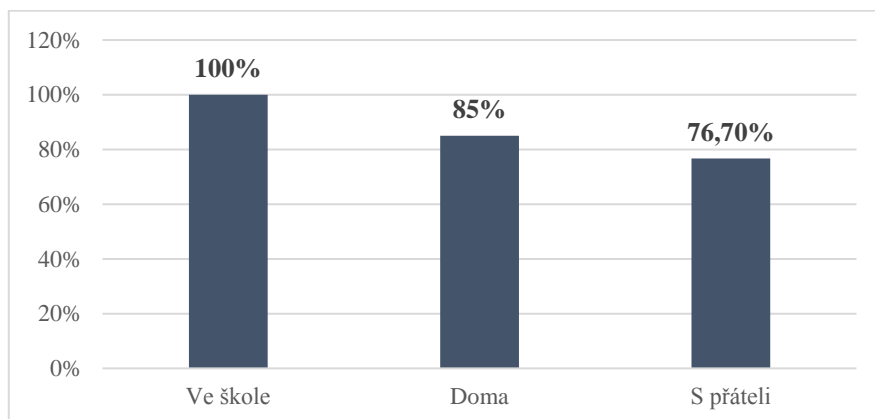


Obrázek 8. Procentuální zastoupení jednotlivých prostředí pro vykonávání PA s odpovědí „OK“.

VO3: Jaké sociální prostředí je podle žáků nejdůležitější pro rozvoj čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti?

Za důležité bereme v úvahu odpovědi „Souhlasím“ a „Rozhodně souhlasím“ u hodnocení důležitosti jednotlivých gramotností – čtenářské, matematické a pohybové.

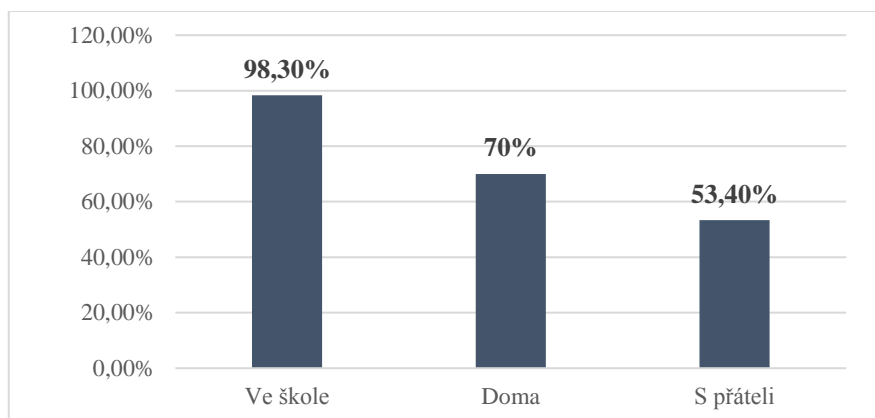
1) Čtení a psaní je velmi důležité.



Obrázek 9. Procentuální zastoupení čtenářské gramotnosti v sociálních prostředích.

Vidíme z grafu, že všech 60 respondentů (100 %) považuje za nejdůležitější prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti školu. Čtení a psaní v domácím prostředí je důležité pro 51 respondentů, čtení s přáteli uvedlo za důležité 46 žáků.

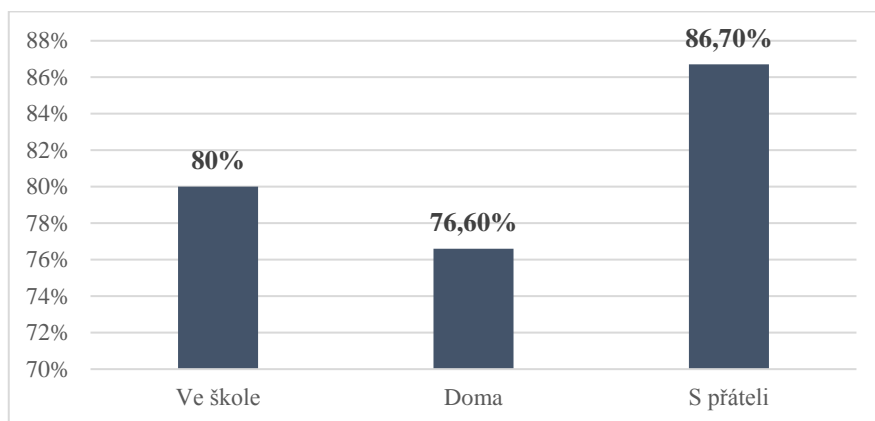
2) Matematika a čísla jsou velmi důležitá.



Obrázek 10. Procentuální zastoupení matematické gramotnosti v sociálních prostředích.

S tvrzením „matematika a čísla jsou velmi důležitá“ v prostředí školy souhlasilo a rozhodně souhlasilo 59 žáků. Důležitost matematiky a čísel v prostředí domova považuje 42 respondentů, 32 pokládá za důležité prostředí s přáteli.

3) Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.

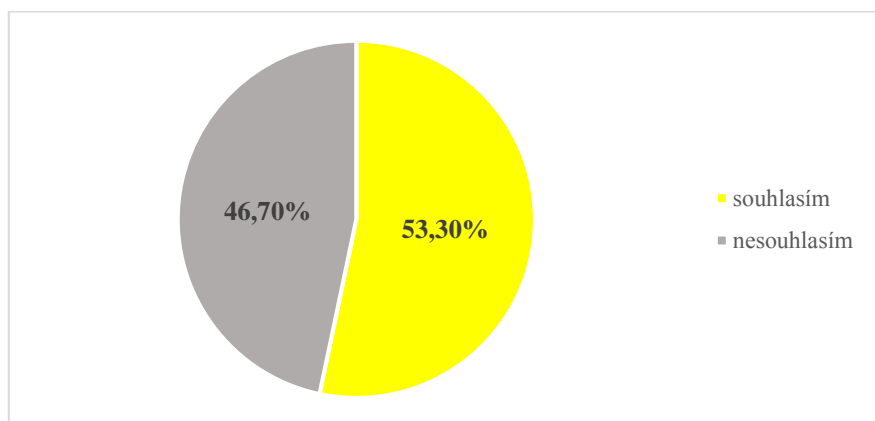


Obrázek 11. Procentuální zastoupení pohybové gramotnosti v sociálních prostředích.

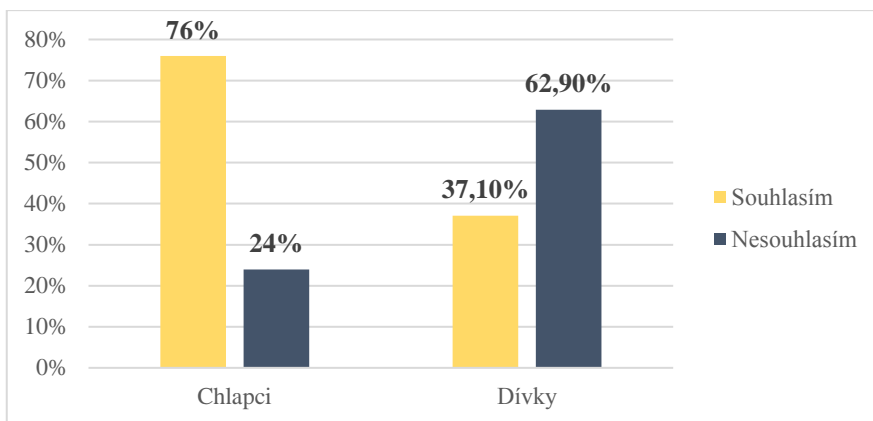
Pro žáky je nejdůležitější vykonávání pohybové aktivity či sportu *s přáteli* (52 žáků). Významnou roli hraje rovněž prostředí školy (48 žáků) a prostředí domova (44 žáků).

VO4: Jak se žáci hodnotí vzhledem ke zdatnosti?

Žáci se hodnotili na základě otázky, zda jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu. Kladně se ohodnotilo 32 respondentů, s otázkou pak nesouhlasilo 28 žáků.



Obrázek 12. Procentuální vyjádření sebehodnocení zdatnosti žáků.

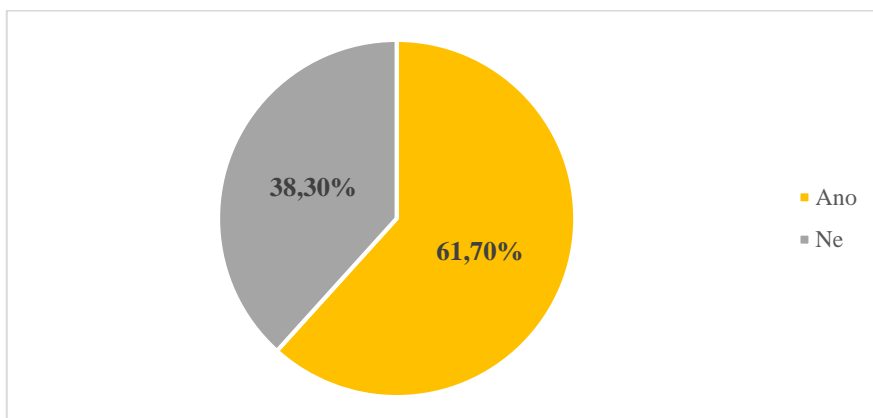


Obrázek 13. Procentuální vyjádření sebehodnocení zdatnosti žáků mezi pohlavími.

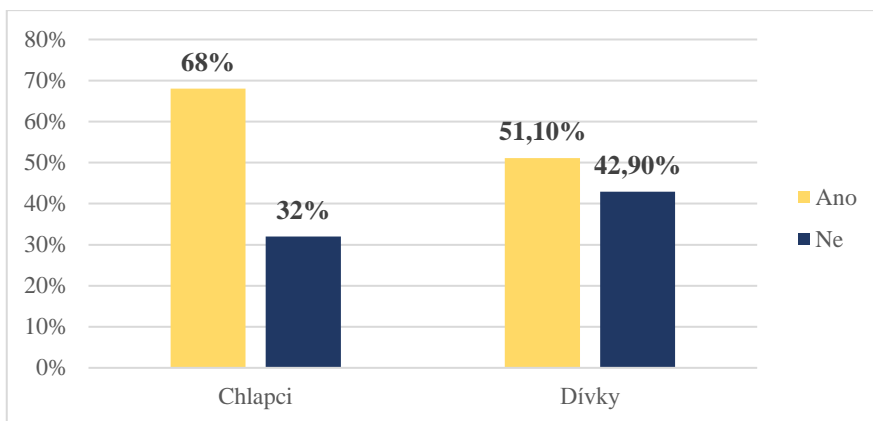
Pokud se zaměříme na chlapce (Obrázek 13), u těch převažovala odpověď „Souhlasím“ (19 chlapců) a pouze 6 z 25 (24 %) nesouhlasili s tvrzením, že se můžou věnovat všem aktivitám, které si vyberou. Naopak, jestliže se podíváme na opačné pohlaví, pak zjistíme, že u dívek převažovala odpověď „Nesouhlasím“, konkrétně u 22 žáků. Jen 13 dívek s tvrzením souhlasilo.

VO5: Hodnotí žáci předmět tělesná výchova jako nejoblíbenější?

Na otázku, zda je tělesná výchova (TV) nejoblíbenějším předmětem žáků, odpovědělo 37 respondentů Ano (je mým nejoblíbenějším předmětem) a 23 žáků Ne (není mým nejoblíbenějším předmětem).



Obrázek 14. Procentuální vyjádření celkové oblíbenosti TV.



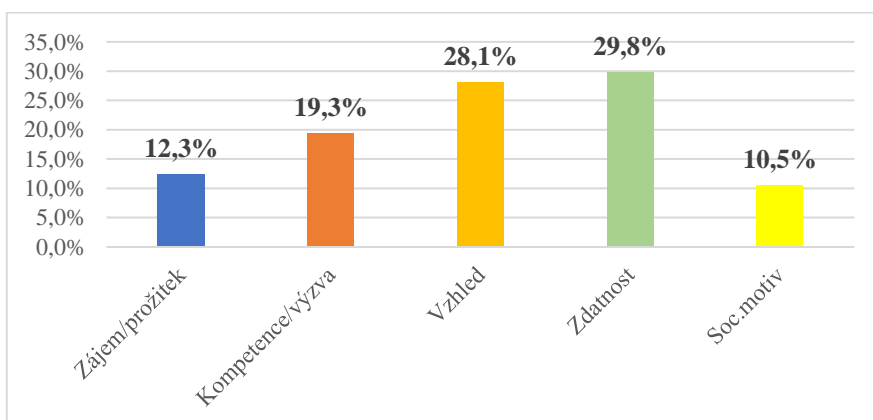
Obrázek 15. Procentuální zastoupení oblíbenosti TV mezi pohlavími.

Na Obrázku 14. lze vyčíst, že většina žáků považuje předmět tělesné výchovy jako nejoblíbenější. Z hlediska pohlaví (Obrázek 15) rovněž TV patří mezi nejoblíbenější předměty, jak u chlapců, tak dívek.

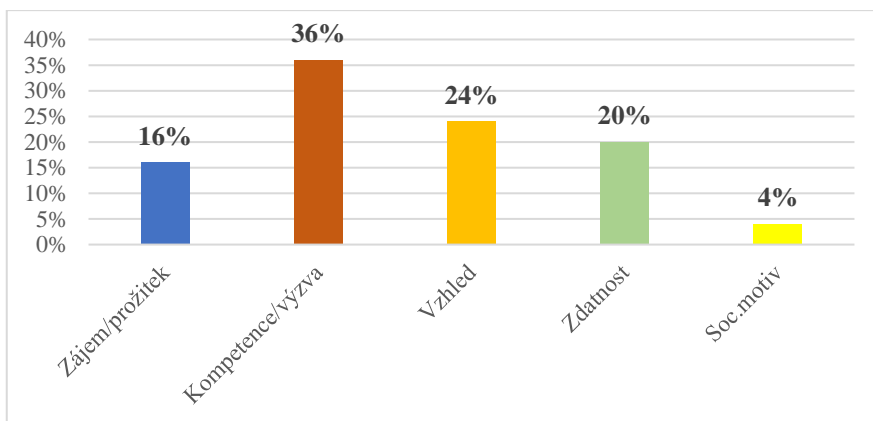
VO6: Jaký motiv převažuje k vykonávání pohybové aktivity u obou pohlaví?

V dotazníku MPAM-CZ jsme zjišťovali z odpovědí žáků na škále 1-7 (1 – vůbec není pravda; 7 – velmi pravdivé), jako jsou motivy k vykonávání pohybové aktivity (PA).

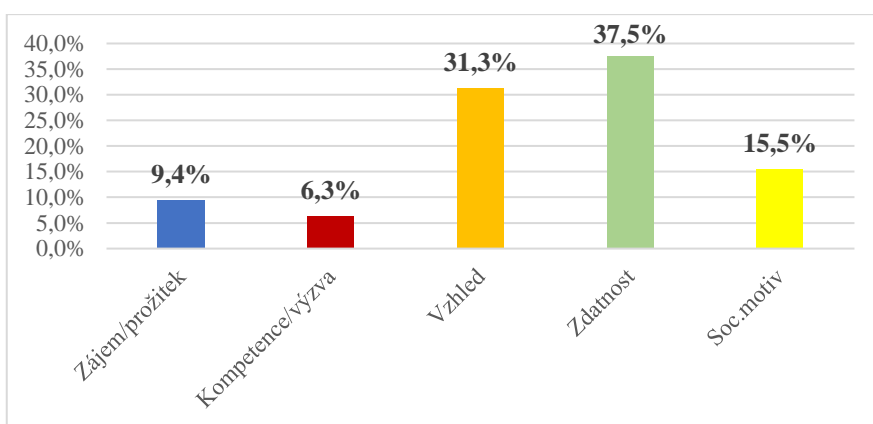
Nejčastějším důvodem pro provádění pohybové aktivity celkově je motiv zdatnosti, který motivuje 17 žáků. Hned za zdatností figuruje motiv vzhledu, který je důvodem pro 16 respondentů.



Obrázek 16. Procentuální zastoupení jednotlivých motivů.



Obrázek 17. Procentuální zastoupení jednotlivých motivů u chlapců.



Obrázek 18. Procentuální zastoupení jednotlivých motivů u dívek.

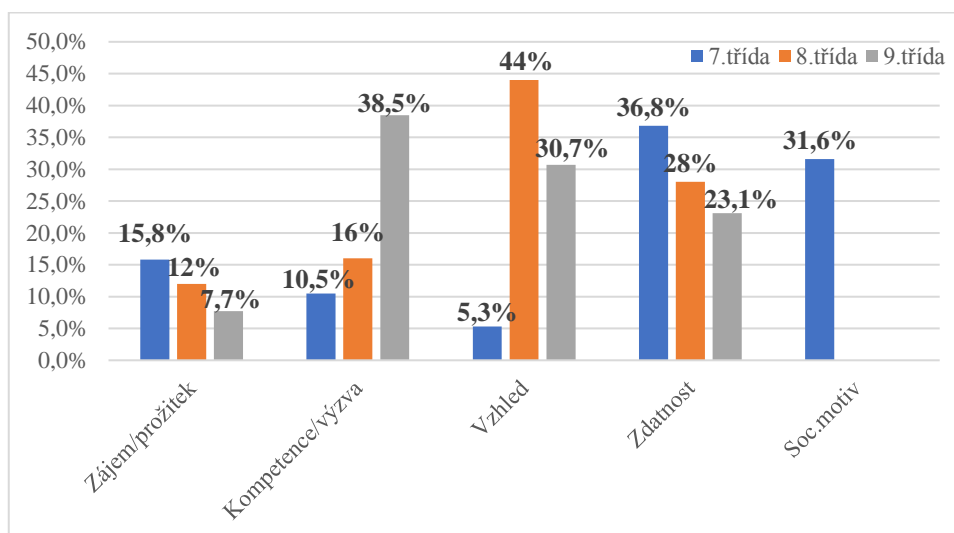
Nejčastějším motivem pro vykonávání PA u chlapců se stala po vyhodnocení *kompetence* či *výzva*. Naopak u dívek figuruje motiv *zdatnosti*, který převládá u 12 respondentek, nicméně těsně za ním s počtem 10 žákyň se vyskytuje motiv *vzhledu*. Ačkoli celkově největší procentuální zastoupení měla „Zdatnost“, u obou pohlaví se vyskytují značné procentuální rozdíly mezi jednotlivými motivy.

5.2 Vyhodnocení výzkumných hypotéz

H₀₁: Převažující motiv pro vykonávání pohybové aktivity (PA) je u žáků všech ročníků stejný.

Pomocí Kruskal-Wallis testu pro jsme dopočítali rozdíly mezi třídami pro k nezávislých proměnných:

- k nezávislé proměnné: 3 třídy;
- závislá proměnná: motivy.



Obrázek 19. Procentuální zastoupení motivů v jednotlivých ročnících.

Pokud se podíváme na celkové vyhodnocení motivů u všech žáků ve výzkumné otázce 6 (viz VO6), zjistíme, že převažujícím motivem se stala zdatnost. Ovšem, zaměříme-li se na jednotlivé třídy, vidíme následující poznatky:

- V 7.třídě je hlavním motivem **zdatnost** (36,8 %), ovšem velkou roli zde hraje rovněž sociální motiv 31,6 %,
- V 8. třídě se mezi zásadní motiv řadí **vzhled** s 44 %,
- V 9. ročníku převažuje **kompetence/výzva** s 38,5 %.

Hodnota testovacího kritéria H byla určena na $H=6,37$ a statistická významnost $p=0,041$ ($p \leq 0,05$). Hladina statistické významnosti je v našem případě menší než stanovená ($\alpha = 0,05$), a proto se jedná o statisticky významný rozdíl (výsledek je statisticky signifikantní). A tedy zamítáme nulovou hypotézu **H₀₁** a přijímáme hypotézu

alternativní H_{A1} : Převažující motiv pro vykonávání PA je u žáků ve všech ročnících odlišný.

H_{02} : Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PG) je stejné u žáků všech ročníků.

Tato hypotéza se vyhodnocovala na základě otázek 7-18. Nejprve byla k vyhodnocení H_{02} použita tabulka v Excelu na základě frekvence získaných bodů k vyhodnocení vlastní efektivity ve vztahu k PA. Pro určení efektivity slouží následující tabulka:

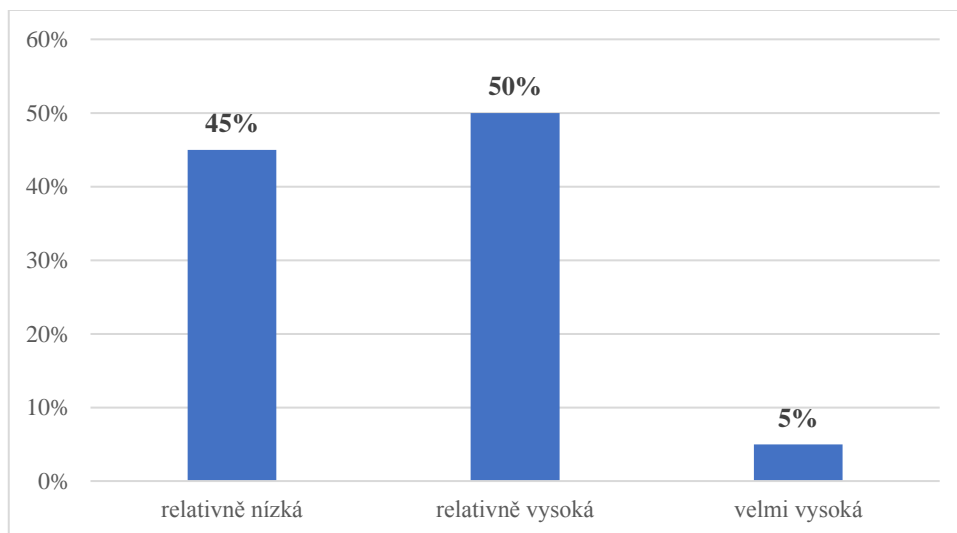
Tabulka 8. Body k vyhodnocení efektivity

Vlastní popis pohybové gramotnosti	
900-1200	velmi vysoká efektivita
600-900	relativně vysoká efektivita
300-600	relativně nízká efektivita
0-300	velmi nízká efektivita

7. TŘÍDA

Tabulka 9. Vyhodnocení výsledků vlastní efektivity u žáků 7.třídy

efektivita	počet procent	počet žáků
relativně nízká	45 %	9
relativně vysoká	50 %	10
velmi vysoká	5 %	1

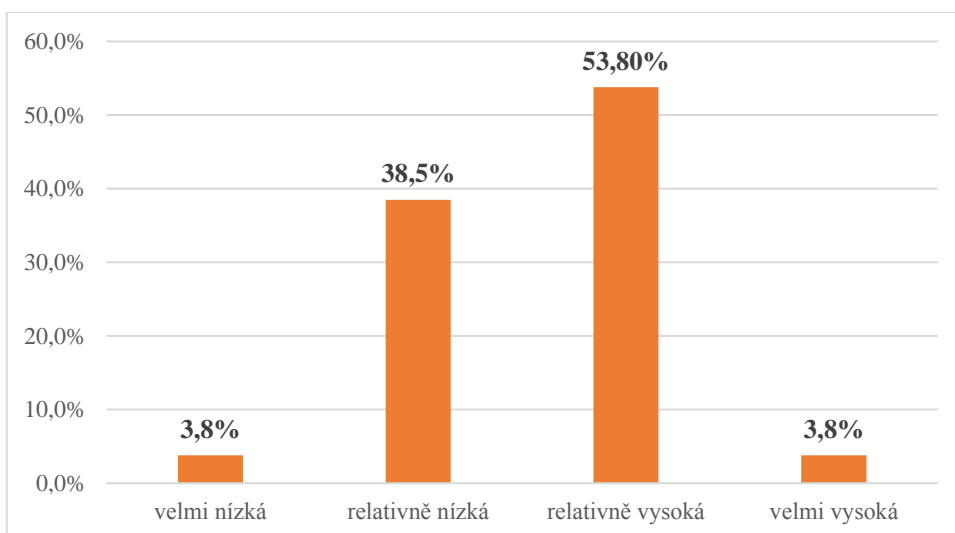


Obrázek 20. Grafické znázornění výsledků vlastní efektivity u žáků 7.třídy.

8. TŘÍDA

Tabulka 10. Vyhodnocení výsledků vlastní efektivity u žáků 8.třídy

efektivita	počet procent	počet žáků
velmi nízká	3,8 %	1
relativně nízká	38,5 %	10
relativně vysoká	53,80 %	14
velmi vysoká	3,8 %	1

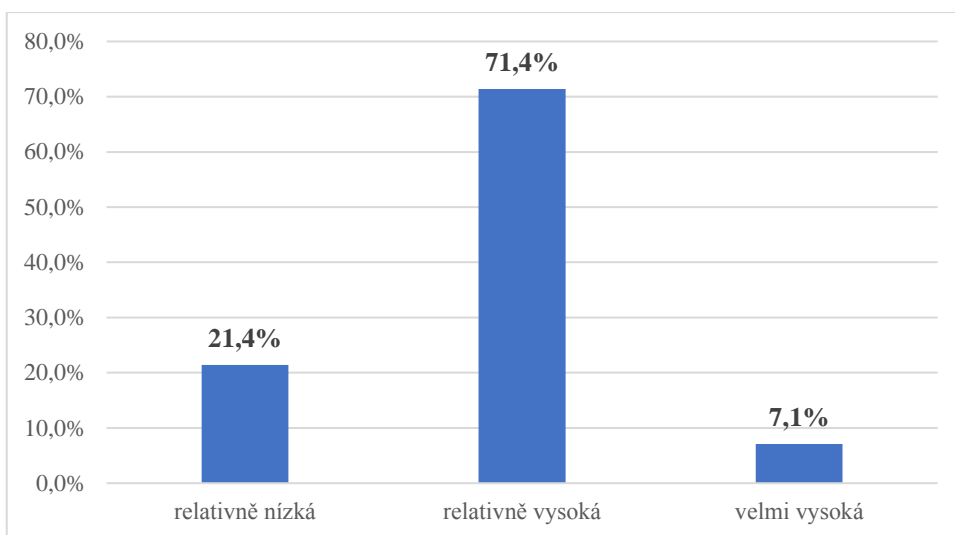


Obrázek 21. Grafické znázornění výsledků vlastní efektivity u žáků 8.třídy.

9. TŘÍDA

Tabulka 11. Vyhodnocení výsledků vlastní efektivity u žáků 9.třídy

efektivita	počet procent	počet žáků
relativně nízká	21,4 %	3
relativně vysoká	71,4 %	10
velmi vysoká	7,1 %	1

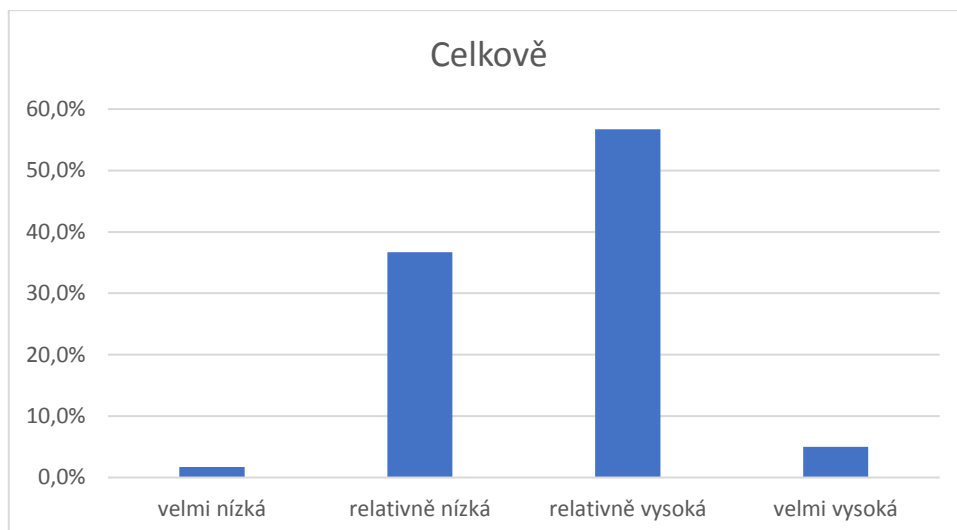


Obrázek 22. Grafické znázornění výsledků vlastní efektivity u žáků 9.třídy.

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ

Tabulka 12. Vyhodnocení výsledků vlastní efektivity u žáků celkově

efektivita	počet procent	počet žáků
velmi nízká	1,7 %	1
relativně nízká	36,7 %	22
relativně vysoká	56,7 %	34
velmi vysoká	5 %	3



Obrázek 23. Grafické znázornění výsledků vlastní efektivity u žáků celkově.

V grafech a tabulkách můžeme vidět, že nejvyšší procento sebehodnocení pohybové gramotnosti v každém ročníku je „relativně vysoké“. Z toho vyplývá, že celkové hodnocení vlastní efektivity PG je rovněž „relativně vysoká“. Hladina významnosti byla určena na $p=0,33$ ($p \leq 0,05$) a hodnota rozdílu H pomocí Kruskal-Wallis testu mezi třemi skupina byla vyhodnocena na 2,21 ($H=2,21$).

Na základě vyhodnocené a stanové hladiny významnosti a testové statistiky H můžeme říct, že výsledek je statisticky nesignifikantní a přijímáme nulovou hypotézu **H₀₂**: Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PG) je stejné u žáků všech ročníků.

6 DISKUZE

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit úroveň sebehodnocení a motivace vzhledem k pohybové aktivitě u žáků 7.-9. tříd na Základní škole Těrlicko. Na základě výsledků jsme hodnotili šest výzkumných otázek a dvě výzkumné hypotézy.

Je známo, že pohybová aktivita má velmi důležitý význam, jak pro tělesné, tak duševní zdraví (Slepička, 1994). Součástí zdravého životního stylu je vykonávání pravidelné pohybové aktivity, která zlepšuje kvalitu života. K dobrému zdraví a prevenci proti onemocněním může docházet prostřednictvím tělesných cvičení (Gajdošová, 2005). Ovšem podle Mehmeti a Halihaj (2018) dnešní generace mladých lidí nerozumí souvislostem, že pravidelná pohybová činnost přispívá rovněž k fyzické, sociální, ale i mentální vyrovnanosti.

V rámci sebehodnocení zdatnosti v této práci dosáhli žáci celkově relativně vysokého hodnocení vlastní efektivity. Při vyhodnocování každé třídy zvlášť se rovněž největší procento nacházelo u odpovědi „relativně vysoká efektivita“. Podle Belangera et al. (2018) jsou žáci kompetentnější k zapojování do pohybových aktivit, pokud se u nich objevuje pohybová gramotnost na zvýšené úrovni, pokud je tomu opačně, zapojují se nedostatečně. Neuls a Frömel (2016) ve své práci uvádí, že v dětském a adolescentním věku, jsou chlapci mnohem více aktivnější ve smyslu pohybu než dívky. Tento fakt se dále může promítat do frekvence i různorodosti pohybových činností, které vedou ke zvýšení úrovně zdatnosti. Také v naší práci se hodnocení zdatnosti projevuje ve prospěch chlapců. Pouze 6 chlapců z 25 (24 %) nesouhlasilo s tvrzením, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou. Naopak děvčata se hodnotila především záporně, jen 13 dívek z 35 (37,1 %) tvrzením souhlasilo. Dle Fontana (2003) je známo, že dívky mívají nižší sebevědomí než chlapci, a ačkoli mohou dosahovat stejných výsledků, dochází u nich často k podceňování sebe sama.

Ačkoli se následující fakt v této práci neobjevoval, je podle výzkumu známo, že mezi důležité faktory ovlivňující oblíbenost a motivaci v tělesné výchově se řadí také role učitele. Bylo zjištěno, že více než 54 % z celkového počtu 1153 účastníků, hodnotí jako nejdůležitější faktor právě kantora (Fintor, 2017). Podle Slepičky (1994) se jedná o zásadní činitel, neboť v dospělém věku může docházet k nezájmu o sportování. Vašíčková (2016) uvádí, že vnější faktory, mezi které se řadí vzhled a zdatnost, napomáhají k motivaci v začátcích vykonávání pohybové aktivity, naopak vnitřní motivace (výzva/kompetence, sociální charakter a prožitek) slouží k udržení si

vykonávání pohybové činnosti dlouhodobě. Dle Kalmana et al. (2015) je u dívek převládající motiv sociální, kdežto u chlapců faktor výkonu. V naší diplomové práci nejvíce u respondentů převládal celkově motiv zdatnosti, a to u 29,8 % (17 žáků), těsně za ním se nacházel u 28,1 % (16 žáků) žáků motiv vzhledu. Při rozdělení na pohlaví – dívky (35) rovněž motivuje zdatnost (37,5 %) a vzhled (31,3 %), chlapce (25) pak kompetence a výzva (36 %). Stejně jako uvádí ve své práci Hudecová (2020) (185 studentů, 11-16 let), kde celkový faktor u mládeže k vykonávání PA je rovněž zdatnost, stejné výsledky se shodují také u Hrňové (2019) (136 studentů, 9-15 let).

Ve věku, kdy děti navštěvují základní a střední školu, je zejména tělesná výchova (TV) předmětem, kde může docházet ke zvyšování úrovně pohybové gramotnosti. Mělo by se tedy usilovat o oblibu tělesné výchovy, neboť je klíčovým místem, jak podporovat a rozvíjet pohybovou gramotnost (Vašíčková, 2016). Jak je uvedeno výše, role učitele je mnohdy zásadní. Dnešní pedagogové mají mnohem více možností a alternativ, jak udělat výuku pestrou a atraktivní, rovněž do faktorů můžeme zahrnout také sociální vazby mezi učiteli a žáky. Dle Amese (1992) studenti také upřednostňují a rychle si všimnou, zda učitel vykazuje zaujetí pro svůj předmět. Ačkoli v naší práci převažovaly pozitivní ohlasy na oblibu tělesné výchovy, a to konkrétně u 37 žáků, značná část respondentů nemá tento předmět nejoblíbenější. Otázkou je, zda se jedná o nedostatečnou motivaci ke sportu obecně, nebo jen konkrétně o tento daný předmět, ve kterém může sehrát roli několik faktorů, anebo tito žáci jsou jednoduše nasměrování jiným směrem, než je pohybová aktivita a dávají přednost jiným teoretickým předmětům. Pokud se podíváme na pohlaví zvláště, tuto „neoblibu“ vykazují spíše dívky. Dle výsledků z výzkumu Fintora (2017), větší obliba tělesné výchovy se rovněž nachází u chlapců.

Bylo zjištěno, že pohybová aktivnost mládeže je závislá ročních obdobích, kdy v průběhu letních měsíců je PA vyšší než v chladnějších měsících (Bélangera, Gray-Donald, O'loughlina, Paradise & Hanleye, 2009). Tento fakt byl potvrzen i v našem výzkumu, kdy žáci preferují sportování v létě, a to z 55 %. Pohybovým aktivitám pouze v zimě dává přednost jen 8,3 %. Celý rok však volilo 36,7 % respondentů. Každopádně můžeme říct, že pohybová aktivita je více vykonávána v teplejších měsících, naopak její frekvence klesá v těch chladnějších, konkrétně dle Cheadle (2006) je to právě prosinec. V nejlepším případě by mělo docházet ke sportování po celý rok. Takových výsledků dosáhla ve své práci Hrňová (2019).

Odpovědi, které pro mě byly nejvíce překvapivé se týkaly jednotlivých prostředí pro vykonávání pohybové aktivity, konkrétně ve kterých se žáci cítí být dobří. V úvahu

jsme brali odpovědi „velmi dobrý“ a „vynikající“, které poukazují na to, že v prostředích s těmito odpověďmi se žáci cítí komfortně a s jistou sebedůvěrou. Po vyhodnocení pro mě byly překvapující výsledky u prostředí tělocvičny a hřiště, které neměli velké procentuální zastoupení. Právě školní tělesná výchova se odehrává převážně v těchto prostředích. A pokud dítě prochází kritickým obdobím ve školním věku, je podle Červinky (2013) zmiňovaná školní tělesná výchova jediným místem, kde můžeme děti zainteresovat do pohybových aktivit. Navíc se tento předmět odehrává převážně v tělocvičně. Předpokládala jsem tedy, že tato dvě prostředí budou mít procentuální zastoupení s odpověďmi „velmi dobrý“ a „vynikající“ mnohem vyšší, ale v žáci se cítí být pohybově lepší v prostředí přírody (např. turistika). V práci Skypalové (2019) (91 žáků, 7.-9. třída) se uvádí, že dokonce tělocvična se stala nejméně oblíbeným místem pro vykonávání pohybové aktivity.

S mým zaměřením na Tělesnou výchovu mě tato otázka zaujala nejvíce, proto jsem uvedla v kapitole Výsledky také procentuální zastoupení odpovědi „OK“, hodnocenou 50 body. Podle zpracovaných odpovědí daná dvě prostředí už měla větší procentuální zastoupení, a dá se předpokládat, že se většina žáků v těchto prostředích cítí být spíše průměrní než tedy velmi dobří.

7 ZÁVĚRY

- Žáci jako své nejpreferovanější období pro pohybovou aktivitu uvedli léto (55 %). Celý rok je nejméně oblíbeným je zimní období, které vykazuje pouze 8,3 %.
- Vyhodnocením otázky, ve kterém prostředí se žáci cítí být dobří ve sportech a PA, jsme zjistili, že žáci se cítí nejlépe v prostředí přírody (51,6 %). Následovalo prostředí vody (46,7 %), sněhu (38 %), tělocvičny (25 %), hřiště (23,3 %) a ledu (21,7 %).
- Následovala otázka na důležitost čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti vzhledem jednotlivým prostředím. Z vyhodnocení plyne, že respondenti za nejdůležitější prostředí pro matematickou a čtenářskou gramotnost školu, vykonávání pohybu a pohybových aktivit jsou pro žáky nejdůležitější s přáteli.
 1. Čtení a psaní je velmi důležité – **ve škole (100 %)**, doma (85 %), s přáteli (76,7 %);
 2. Matematika a čísla jsou velmi důležitá – **ve škole (98,3 %)**, doma (70 %), s přáteli (53,4 %);
 3. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité – **ve škole (80 %)**, doma (76,6 %), **s přáteli (86,7 %)**.
- Zda se žáci cítí být natolik zdatní, že se můžou věnovat všem aktivitám, které si vyberou, souhlasilo 32 respondentů (53,3 %). Zásadní rozdíl byl u zhodnocení mezi pohlavími, kdy chlapci prokazovali vyšší sebehodnocení (76 %) než dívky (37,1 %). U dívek dokonce převažovala odpověď „nesouhlasím“ (62,9 %).
- Větší část žáků, konkrétně 37, hodnotí tělesnou výchovu jako svůj nejoblíbenější předmět (61,7 %). Vyšší oblíbenost pak figuruje opět u chlapců (68 %) než u dívek (51,1 %). U obou pohlaví však převažuje kladná odpověď oblíbenosti.
- Nejčastějším důvodem k vykonávání PA je pro žáky zdatnost (29,8 %) a vzhled (28,1 %). Pokud se zaměříme na rozdíl mezi pohlavími, u chlapců figuruje motiv výzvy a kompetence (36 %). U dívek převažuje zdatnost (37,5 %).
- Zjistili jsme, že motiv je v každé třídě odlišný. Konkrétně u žáků 7.třídy převažuje důvod pro vykonávání pohybové aktivity zdatnost (36,8 %), ovšem velkou roli zde hraje také motiv sociální (31,6 %). V 8. ročníků se mezi zásadní motiv řadí

vzhled (44 %) a v 9. ročníku převažuje kompetence/výzva (38,5 %). Na základě testovacího kritéria a hladiny statistické významnosti jsme zamítli nulovou hypotézu H_{01} a přijali H_{A1} .

- Celková efektivita sebehodnocení pohybové gramotnosti je u žáků „relativně vysoká“, a to konkrétně u 34 žáků (56,7 %). V každé třídě se vždy objevil 1 respondent, který vykazoval velmi vysokou efektivitou.

8 SOUHRN

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit úroveň sebehodnocení a motivace vzhledem k pohybové aktivitě u žáků 7.-9. tříd ZŠ Těrlicko.

Teoretická část popisuje poznatky vzhledem k výzkumu. Ze začátku se syntéza poznatků věnuje pohybové aktivitě, zdraví a životnímu stylu mládeže. Nese v sobě také doporučení pro mládež z hlediska pohybu. Následuje pohled na téma gramotností obecně, kde se rovněž vyskytuje pohybová gramotnost a její atributy. Na tuto kapitolu navazuje samotná motivace, která je velmi úzce spjata právě s pohybovou gramotností. V závěru teoretické části se vyskytuje téma sebehodnocení a sebepojetí. Tento přehled poznatků uzavírá charakteristika období staršího školního věku.

Výzkumná část je rozdělena do čtyř částí, kterými jsou cíle, úkoly, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy. V následující kapitole pod názvem Metodika, se věnujeme charakteristice výzkumného souboru, charakteristice výzkumu, popisu dotazníku MPAM-CZ (motivace k pohybové aktivitě) a DSPG (Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže), popisu zpracování dat a rovněž informacím o Základní škole Těrlicko.

Výzkum probíhal v rámci magisterské pedagogické praxe. Data byla získána od žáků 7.-9. tříd, na již výše uvedené Základní škole Těrlicko. Výzkumu se zúčastnilo 60 respondentů, z toho 35 děvčat a 25 chlapců ve věku 13-15 let. Všichni žáci vyplňovali oba dotazníky, data pak byla zpracována v MS Excel a pomocí statistického programu.

Nejčastější příčinou, proč žáci provozují pohybovou aktivitu, byla vyhodnocena zdatnost. Pokud jsme výsledky rozdělili mezi dívky a chlapce, nejčastějším motivem u chlapců byla kompetence/výzva, u děvčat figurovala zdatnost, a druhým nejvíce hodnoceným motivem byl vzhled. Za nejpreferovanější období pro sportování žáci odpovídali převážně léto, a nejoblíbenější prostředí pro pohybovou aktivitu velká část studentů volila přírodu, s uvedeným příkladem turistiky. Na otázku, zda tělesná výchova patří mezi nejoblíbenější předměty, u více než poloviny všech respondentů převažovala odpověď „ano“. Chlapci ovšem vykazují větší oblíbenost tohoto předmětu než dívky. Z pohledu sebehodnocení jsem se ptali, zda se žáci hodnotí být zdatní natolik, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou. S tvrzením souhlasila víc než polovina všech respondentů. Nicméně jsme zjistili rozdíly mezi pohlavími, přičemž chlapci s tvrzením ve většině případů souhlasí, dívky nikoli. Dokonce větší procento u dívek je u odpovědi „nesouhlasím“

U studentů byla zjištěna relativně vysoká míra efektivity, která se ve všech třídách objevovala u více než 50 % žáků, a tedy jsme přijali nulovou hypotézu H_{02} . Pouze 3 respondenti z celkového počtu (60) vykazovali míru efektivity velmi vysokou, naopak pouze u jednoho žáka z celkového počtu byla vyhodnocena velmi nízká míra efektivity. Dále jsme zkoumali hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity u žáků všech ročníků. Zjistili jsme, že hlavní důvod motivující žáky je v těchto třech třídách různý, konkrétně se jedná o motiv zdatnosti, vzhledu a kompetence/výzvy, a u velkého procenta žáků můžeme nalézt rovněž sociální motiv.

V rámci dotazníku DSPG jsme zjišťovali, které prostředí je pro žáky nejvíce vyhovující z hlediska gramotností, jako je čtenářská, matematická a pohybová. Zjistili jsme, že žáci z hlediska důležitosti volili pro rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti prostředí školy, kdežto u rozvoje pohybové gramotnosti převažovala procentuální část v prostředí přátel.

9 SUMMARY

The main aim of this diploma thesis was to determine the level of self-assessment and motivation with regard to physical activity in pupils from grades 7-9 of primary school in Těrlicko.

The theoretical part describes the findings regarding the research. At the beginning, the synthesis of findings focuses on physical activity, health and lifestyle of youth. It also contains recommendations for young people in terms of physical activity. The following is a look at the topic of literacy in general, where physical literacy and its attributes also occur. This chapter is followed by the motivation itself, which is very closely connected to the physical literacy. At the end of the theoretical part there is the topic of self-assessment and self-concept. This overview of findings is concluded with a description of the period of the older school age.

The research part is divided into four parts, which are goals, tasks, research questions and research hypotheses. In the following chapter, called Methodology, we deal with the characteristics of the research group, the characteristics of the research, the description of the MPAM-CZ questionnaire (motivation for physical activity) and PLAY-self (youth self-assessment of physical literacy), the description of data processing and information about the Těrlicko Primary School.

The research took place within the framework of master's pedagogical practice. Data were obtained from pupils from grades 7-9 at the above-mentioned primary school in Těrlicko. The research involved 60 respondents, of which 35 were girls and 25 boys between 13-15 years of age. All pupils filled in both questionnaires, the data were then processed in MS Excel and a statistical program.

The most common reason why students engage in physical activity was assessed for physical competence or fitness. If we divided the results between girls and boys, the most common motive for boys was competence / challenge, for girls it was fitness, and the second most evaluated motive was appearance. As the most preferred period for sports pupils indicated the summer, considering the most popular setting for physical activity, a large part of students chose nature with regard to tourism. When asked whether physical education is one of the most popular subjects, the answer "yes" prevailed in more than half of all the respondents. However, boys considered it more popular than girls.

From the viewpoint of self-assessment, we asked them if they are able to be in all activities they choose. More than half of all respondents agreed with this statement.

However, we found out differences between girls and boys. Boys agreed with that in most cases, but the higher percent of girls do not agree with that.

Students were found to have a relatively high level of efficiency, which appeared in more than 50 % of students in all classes, therefore we accepted the null hypothesis H_{02} . Only 3 respondents out of the total number (60) showed a very high level of efficiency, on the contrary, only one pupil out of the total number was evaluated for a very low level of efficiency. We also examined the main motives for performing physical activity in students of all grades. It was discovered that the main reason for motivating pupils is different in these three classes, namely the motive of fitness, appearance and competence / challenge, and we were also able to find a social motive in a large percentage of pupils.

As part of the PLAY-self questionnaire, we found out which environment is still suitable for pupils in terms of literacy, such as reading, mathematics and movement. We found that in terms of importance, students chose the school environment for the development of reading and mathematical literacy, while the percentage of the development of movement literacy was in the environment of friends.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Ames, C. (1992), Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Andersen, L., Anderssen, S., Bachl, N., Banzer, W., Brage, S., Brettschneider, W., ... & Vass, H. (2008). *EU Sport Activity Guidelines*. Biarritz: EU.
- Bélanger, M., Gray-Donald, K., O'loughlin, J., Paradise, G., & Hanley, J. (2009). Influence of weather conditions and season on physical activity in adolescents. *Annals of Epidemiology*, 19(3), 180–186. doi: 10.1016/j.annepidem.2008.12.008
- Blahutková, M., & Pacholík, V. (2006). *Vrcholový sportovní výkon a reakce okolí. Psychologie sportu: Studijní text*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií.
- Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Bohanesová, E. (2018) *Finanční gramotnost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Brian, A., Meester, A. D., Klavina, A., Irwin, J. M., Taunton, S., Pennell, A., & Lieberman, L. J. (2019). Exploring children/adolescents with visual impairment's physical literacy: A preliminary investigation of autonomous motivation. *Journal of Teaching in Physical Educatio*, 38(2), 155–161.
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casaubón, J., Alcaraz-Ibáñez, M., & Lirola, M. J. (2017). Academic motivation scale revised. Inclusion of integrated regulation to measure motivation in initial teacher education. *Anales de Psicología*, 33(3), 670–679.
- Butenko, H., Goncharova, N., Salienco, V., Tolchieva, H., & Vako, I. (2017). Physical condition of primary school children in school year dynamics. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 543–549.
- Colley, R. C., Janssen, I. A. N., & Tremblay, M. S. (2012). Daily step targer to measure adherence to physical aktivty guidelines in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(5), 977–982. doi: 10.1249/MSS.0b013e31823f23b1
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *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.
- Červinka, P. (2013). Možnosti využití dat získaných z internetu v kinantropologickém výzkumu na příkladu studie o vztahu školáků k tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 17(3), 47–59.
- Cheadle, A. (2006). The effect of season on physical activity among older adults in King County, Washington. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(3), 304–313.
- 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.
- Department of Health (2004). *Choosing health: A booklet about plans for improving people's health – easy read summary*. London: COI Communications.
- Dobrý, L. (2008). Krátká historie pohybové aktivity a zdravotních benefitů. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 74 (2), 7–18.
- Farinola, G. M., & Bazan, E. N. (2011). Sedentary behavior and physical activity in university students: A pilot study. *The Argentine Journal of Cardiology*, 79, 351–354.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Flemer, L., Němec, J., & Novotný, O. (2014). *Pohybové aktivity ve vědě a praxi*. Praha: Karolinum.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 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/>
- Gába, A., Rubín, L., Sigmund, E., Badura, P., Dygrýn, J., Kudláček, M., ... & Suchomel, A. (2019). Executive summary of the Czech Republic's 2018 Report card on physical activity for children and youth. *Acta Gymnica*, 49(2), 92–102.
- Hájek, J., & Novosad, J. (2012). *Antropomotorika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hamplová, L. (2019). *Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví*. Praha: Grada.

- Hamřík, Z., Kalman, M., Bobáková, D., & Sigmund, E. (2012). Sedavý životní styl a pasivní trávení volného času českých školáků. *Tělesná kultura*, 35(1), 28–39. doi: 10.5507/tk.2012.002
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hodaň, B. (1992). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Holčík, J. (2011). Systém péče o zdraví a zdravotní gramotnost. In E. Řehulka (Ed.), *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem*. 9–17. Brno: Masarykova univerzita.
- Hrabal, V. & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Hrňová, N. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace žáků k pohybové aktivitě na základní a střední škole*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Hudecová, M. (2020). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u mládeže přerovského regionu*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Janík, T., Knecht, P., & Najvarová, V. (2007). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 77–84.
- Janík, T. et al. (2009). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido.
- Jansa, P., Jůva, V., Kocourek, J., Svozil, Z., & Kovář, K. (2019). *Pedagogika sportu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Jarošová, D. (2000). *Teorie moderního ošetřovatelství*. Praha: ISV.
- Kalman, M., Hamřík, Z., Sigmund, E., Sigmundová, D., Salonna, F., & National HBSC team, C. (2015). Physical activity of Czech adolescents: Findings from the HBSC 2010 study. *Acta Gymnica*, 45(1), 3–11. doi: 10.5507/ag.2015.001
- Kodým, M. (1985). *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kohoutek, R. (2018). *Osobnost její zájmy a hodnoty*. Retrieved from: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-jeji-zajmy-a-hodnoty>

- Kołodziej, H., Guszowska, M., Mazur, J., & Dzielska, A. (2012). Self-efficacy, self-esteem and body image as psychological determinants of 15-year-old adolescents' physical activity levels. *Human Movement, 13*(3), 264–270. doi: 10.2478/v10038-012-0031-4
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI.
- Křištofič, J. (2006). *Pohybová příprava dětí*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- 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.
- Kudláček, M., & Frömel, K. (2012). *Sportovní preference a pohybová aktivita studentek a studentů středních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 26*(2), 117–126.
- Lambdin, D., & McKenzie, T. L. (2003). Analysis in wonderland: Wickets and winners in elementary school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 74*(4), 20–23,40.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the debate on fitness testing for children: Perhaps we're riding the wrong animal. *Pediatric Exercise Science, 22*(2), 176–182.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., & Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine, 48*, 63–79.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Malina, M. R., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Mandigo, J., Francis, N., & Lodewyk, K. (2007). *Physical literacy concept paper: Ages 0-12 years*. Vancouver, Canada: Canadian Sport Centres.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Masten, C. L., Eisenberger, N. I., Pfeifer, J. H., Colich, N. L., & Dapretto, M. (2013). Associations among pubertal development, empathic ability, and neural responses while witnessing peer rejection in adolescence. *Child Development, 84*(4), 1338–1354.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H.
- Matoulek, M., Svačina, Š., & Lajka, J. (2010). Výskyt obezity a jejích komplikací v České republice. *Vnitřní lékařství, 56*(10), 1019–1027.
- Mehmeti, I., & Halilaj, B. (2018). How to increase motivation for physical activity among youth. *Sport Mont, 16*(1), 29–32.
- Mettes, S. (2018). Ministry after Maslow: Maslow's hierarchy of needs has leavened the teaching in American churches. That's a problem. *Christianity Today, 62*(5), 38–43.
- McKight, P. E., & Najab, J. (2010). Kruskal-Wallis Test. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. doi:10.1002/9780470479216.corpsy0491
- Mužík, V., & Vlček, P. (2010). *Škola a zdraví 21*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
- Nakonečný, M. (1997). *Psychologie lidského chování*. Praha: Academia.
- Neuls, F., & Frömel, K. (2016). *Pohybová aktivita a sportovní preference adolescentek*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nováková, T., Čechovská, I., Pathyová, M., & Obytová, P. (2015). *Předpoklady primární plavecké gramotnosti v raním věku*. Praha: Karolinum.
- Novotná, V. et al. (2020). *Programy gymnastiky a tance*. Praha: Karolinum.
- Palečková, J. & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Pate, R. R., Freedson, P. S., & Sallis, J.F., et al. (2002). Compliance with physical activity guidelines: Prevalence in a population of children and youth. *Annals of Epidemiology, 12*(5), 303–308.
- Paur, M. (2014). *Pohybová gramotnost – výzva. Český svaz kin-ballu*. Retrieved from: <http://kin-ball.cz/pohybova-gramotnost-vyzva>

- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova.
- Petrová, A., & Plevová, I. (2004). *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Plamínek, J. (2007). *Tajemství motivace. Jak zařídit, aby pro vás lidé pracovali*. Praha: Grada.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Praha: Grada.
- Protivínský, T. & Dokulilová, M. (2012). *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách: závěry šetření sociální gramotnosti žáků*. Brno: Centrum občanského vzdělávání.
- Purenović-Ivanović, T., Popović, R., & Moskovljević, L. (2017). The contribution of pubertal development to performance scores in high-level rhythmic gymnasts. *Acta Gymnica*, 47(3), 122–129.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita & Georgetown.
- Riegerová, J., Přidalová, M., & Ulbrichová, M. (2006). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu: Příručka funkční antropologie*. Olomouc: Hanex.
- 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 & Exercise Science*, 21(1), 40–55.
- Rubín, L., Mitáš, J., Dygrýn, J., Vorlíček, M., Nykodým, J., Řepka, E., ... & Frömel, K. (2018). *Pohybová aktivita a tělesná zdatnost českých adolescentů v kontextu zastavěného prostředí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Říčan, P. (2009). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Sekot, A. (2015). *Pohybové aktivity pohledem sociologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sekot, A. (2006). *Sociologie sportu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sigmundová, D. & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Sigmundová, D. (2005). *Semilongitudinální monitorování pohybové aktivity gymnaziálních studentů*. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Skypalová, M. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí na Základní škole v Kravařích*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Slepička, P., Hošek, V., & Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Univerzita Karlova, Karolinum.
- Slepička, P. (1994). Úvod. In *Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita* (p. 5). Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Břeclav: Presstempus.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.
- Tudor-Locke, C., & Bassett, D. R. Jr. (2004). How many steps/day are enough? Preliminary pedometer indices for public health. *Sports Medicine*, 34(1), 1–8.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Urban, M., Kádě, O., Pavlík, V., Šafka, V., Lašák, P., Pravdová, L., & Matoulek, M. (2020). Telemedicina v léčbě obezity. *Military Medical Science Letters*, 89(2), 74–79. doi: 10.31482/mmsl.2020.007.
- U. S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M (2004). *Základy psychologie*. 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., Hřebíčková, H., & Groffík, D. (2014). Gender, age and body mass differences influencing the motivation for physical activity among Polish youths. *Journal of Sports Science*, 2(1), 1–12.

- Veber, J. et al. (2009). *Management*. Praha: Management Press.
- Verstraete, S. J. M., Cardon, G. M., De Clercq, D. L. R., & De Bourdeaudhuij, I. M. M. (2007). A comprehensive physical activity promotion programme at elementary school: The effects on physical activity, physical fitness and psychosocial correlates of physical activity. *Public Health Nutrition*, 10(5), 477–484.
- Vilikus, Z. et al. (2015). *Výživa sportovců a sportovní výkon*. Praha: Karolinum.
- Vondruška, V., & Barták, K. (1999). *Pohybová aktivita ve zdraví a v nemoci*. KTL FN a LFUK: Hradec Králové.
- Vorlíček, M., Rubín, L., Dygrýn, J., & Mitáš, J. (2017). Pomáhá aktivní docházka/dojíždka českým adolescentům plnit zdravotní doporučení pro pohybovou aktivitu? *Tělesná kultura*, 40(2), 112–116. doi: 10.5507/tk.2017.005
- Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnost ve vzdělání*. Praha: VÚP.
- Whitehead, M. E. (Ed.) (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. New York: Routledge.
- Whitehead, M. E. (2007). *Physical literacy and its importance to every individual, National Disability Association Ireland*. Dublin, Ireland.
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127–138. doi: 10.1080/1740898010060205
- World Health Organisation. (2018). *Physical activity*. Retrieved from: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/en/>
- Zakaria, M., Ahmad, J. H., & Malek, N. A. A. (2014). The effects of Maslow's hierarchy of needs on Zakah distribution efficiency in Asnaf assistance business program. *Malaysian Accounting Review*, 13(1), 27–44.

11 PŘÍLOHY

Příloha 1. Dotazník DSPG

Příloha 2. Dotazník MPAM-CZ

Příloha 3. Vyjádření etické komise FTK UP

Příloha 1.

Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti (DSPG)

ID respondenta: _____ Pohlaví: Muž – Žena Věk: _____

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij **X**).

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 trenér nebo 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	
a) Ve škole					
b) Doma s rodinou					
c) S přáteli					
20. Matematika a čísla jsou velmi důležitá.					
a) Ve škole					
b) Doma s rodinou					
c) S přáteli					
21. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.					
a) Ve škole					
b) Doma s rodinou					
c) S přáteli					
22. Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.			Nesouhlasím	Souhlasím	

Děkujeme za spolupráci při vyplňování dotazníku.

Příloha 2.

Dotazník motivace k pohybové aktivitě (MPAM-CZ) – M

Kód účastníka:		Třída:	
Pohlaví:	Ch D	Škola:	
Věk:		Datum:	

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. Kroužkujte nebo křížkujte příslušné číslo.

Vůbec to není pravda

Velmi pravdivé

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

Vůbec to není pravda Velmi pravdivé

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



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