

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

DIPLOMOVÁ PRÁCE  
(bakalářská)

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

SEBEHODNOCENÍ POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI A VNÍMANÉ OSOBNÍ  
ÚČINNOSTI U ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ V KLOBOUKÁCH U BRNA

Diplomová práce  
(bakalářská)

Autor: Barbora Řezáčová, Tělesná výchova – Matematika se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: Mgr. Hana Pernicová, PhD.

Olomouc 2019

**Jméno a příjmení autora:** Barbora Řezáčová  
**Název diplomové práce:** Sebehodnocení pohybové gramotnosti a vnímané osobní účinnosti u žáků 2.stupně ZŠ v Kloboukách u Brna  
**Pracoviště:** Katedra společenských věd v Kinantropologii  
**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Hana Pernicová, PhD.  
**Rok obhajoby diplomové práce:** 2019

**Abstrakt:**

Bakalářská práce zkoumá sebehodnocení pohybové gramotnosti a vnímanou osobní účinnost (self – efficacy) u dětí ve věku od 11 do 15 let na Základní škole v Kloboukách u Brna. Hlavním cílem výzkumné části je analýza sebehodnocení žáků v oblasti pohybových aktivit a jejich vnímané osobní účinnosti obecně a specificky v pohybových aktivitách. Výzkum byl proveden metodou dotazníkového šetření. K výzkumu byla užitá česká verze standardizovaného dotazníků Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself), Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE) a Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA). Výzkumu se celkem zúčastnilo 45 dětí. Z výsledků výzkumu vyplývá, že sebehodnocení pohybové gramotnosti i vnímaná osobní účinnost jsou u těchto žáků na dobré úrovni.

**Klíčová slova:** starší školní věk, pubescence, pohybová gramotnost, sebesystém, self-efficacy

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and surname:** Barbora Řezáčová  
**Title of the master thesis:** Self-image of physical literacy and self-efficacy of students from the secondary school in Klobouky u Brna  
**Department:** Department of Natural Sciences in Kinanthropology  
**Supervisor:** Mgr. Hana Pernicová, PhD.  
**The year of the presentation:** 2019

**Abstract:**

This bachelor thesis is examining the self-evaluation of the physical literacy and consciousness of self-efficacy within children in the age bracket 11-15 years from the secondary school in Klobouky u Brna. The main object of the examination part is the analysis of self-evaluation of students in physical activities and their perceptiveness of solving problem. Research was done with the method of a questionnaires in Czech language Physical Literacy Assessment for Youth, General self-efficacy scale and Physical Exercise Self-Efficacy Scale. Total of 45 children participated and the research results were mostly positive. The results of the research show that the self-evaluation of physical literacy and self-efficacy are positive for these students.

**Key words:** adolescence, pubescence, physical literacy, self-system, self-efficacy

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



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

V Olomouci dne 19. června 2019

.....







Děkuji Paní Mgr. Haně Pernicové, Ph.D. za vedení, pomoc, obrovskou trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi poskytovala při zpracování bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala ZŠ Klobouky u Brna za umožnění provedení výzkumu.

## **OBSAH**

1	Úvod.....	7
2	Souhrn poznatků.....	9
2.1	POHYBOVÁ GRAMOTNOST.....	9
2.1.1	<i>Zavedení pojmu pohybová gramotnost.....</i>	9
2.1.2	<i>Definice pohybové gramotnosti.....</i>	10
2.1.3	<i>Atributy pohybové gramotnosti.....</i>	10
2.1.4	<i>Změna pohybové gramotnosti v průběhu života.....</i>	14
2.1.5	<i>Rozvoj pohybové gramotnosti.....</i>	15
2.2	STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	16
2.2.1	<i>Charakteristika vývojového období.....</i>	17
2.3	SELF-EFFICACY.....	21
2.3.1	<i>Sebesystém.....</i>	21
2.3.2	<i>Pojem self-efficacy.....</i>	22
2.3.3	<i>Asertivita.....</i>	25
3	Cíl práce.....	27
3.1	HLAVNÍ CÍL PRÁCE.....	27
3.2	DÍLČÍ CÍLE.....	27
3.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	27
4	Metodika.....	28
4.1	METODIKA SBĚRU DAT.....	28
4.1.1	<i>Dotazník – Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself).....</i>	28
4.1.2	<i>Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE).....</i>	30
4.1.3	<i>Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA).....</i>	30
4.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	30
4.3	ZPŮSOB STATISTICKÉHO ZPRACOVÁNÍ.....	31
5	Výsledky a diskuze.....	32
5.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	32
5.2	LIMITY PRÁCE.....	38
6	Závěry.....	39
7	Souhrn.....	40
8	Summary.....	41
9	Referenční seznam.....	42
10	Přílohy.....	46

## 1 ÚVOD

Od okamžiku, kdy se narodíme, prožíváme veškeré dění pohybem. Nejdříve jsou to pohyby reflexní, následně se naučíme ložit, chodit a časem i běhat. Pohyb je naší přirozeností, díky které poznáváme svět i sami sebe. Pohybová činnost je jedním z nejučinnějších prostředků prevence nemocí, zejména srdečních chorob nebo onemocnění pohybového aparátu (Whitehead, 2010).

V naší historii je pohyb zmiňován už od prvních předchůdců dnešního člověka. Ve starověku sloužil pohyb většinou jen jako nutnost k přežití. Pohybová zdatnost byla na vysoké úrovni, neboť jí bylo zapotřebí k lovu a útěku před nebezpečnými tvory. Ve staré Mezopotámii byli fyzicky zdatné spodní vrstvy obyvatelstva, které se starali o zemědělství a lov pro vyšší vrstvy, pro které byl sport poměrně častou zábavou, a příležitost pro rekreaci měli téměř všichni obyvatelé. Mezopotámský kalendář stanovoval 6 dní v každém měsíci pro oslavy, které zahrnovaly například běžecké závody nebo míčové hry. Ve starověkém Řecku se pohybu začalo i vyučovat. Řecko kladlo velký důraz na tělesnou výchovu během dětství a adolescence, stejně jako ve Spartě, kde byla fyzická zdatnost rozvíjena především jako bojový výcvik. Nejvíce pohybové gramotnosti přispěli právě Řekové založením olympijských her. Ve středověku byl pohyb využíván k lovu, který sloužil nejen pro obživu ale i pro pobavení šlechty. Dále ho bylo zapotřebí pro ochranu hradů, opatství a malých městských států. Během bitev museli být rytíři v dobré fyzické kondici kvůli těžkému brnění, které nosili na svoji ochranu. Mezi válečnými taženími se rytíři udržovali v dobré fyzické zdatnosti pomocí rytířských klání. V dalším období renesance se dále rozvíjeli sporty jako například lov, plavání, běh, tenis, raná forma badmintonu nebo tanec. Významnou roli v rozvoji pohybové gramotnosti hrál také Jan Amos Komenský. Ten kladl důraz na to, aby učitelé brali v úvahu přirozenou povahu dětí a do vzdělávacího procesu zařazovali také pohyb. Pohybovou gramotnost a vztah mladistvých ke sportu se dále snaží lidstvo rozvíjet v rámci mezinárodních Spartakiád. V další historické etapě se v naší zemi rozvíjí přístup ke sportu zejména v tělovýchovných oddílech, jako byli Sokol a Orel. V postmoderní éře stoupla popularita zejména adrenalinových sportů, jako jsou snowboarding, windsurfing, parašutismus a horolezectví (Kašpar, 2009).

Problémem dnešní doby je stále se snižující pohybová aktivita dětí. Děti dnes tráví více času ve virtuálním světě a velmi málo se věnují fyzické aktivitě, hram a celkově pohybu

venku s kamarády. Tím, že dítě tráví spoustu času i na internetu, který je přeplněný fotkami ideálních postav dívek nebo vyrýsovaných sportovců, si může jedinec připadat méněcenný. Jeho dosavadní neaktivita ho demotivuje k pohybu, a tudíž nemá ani zdroj, kde by si mohl zvýšit vědomí osobní účinnosti. V dnešní době není problém jen ve snížené pohybové aktivitě mladistvých, ale také v jejich nízkém sebevědomí, které se může projevovat různými psychickými problémy jako například deprese, anorexie nebo bulimie.

Bakalářská práce pojednává o problematice pohybové gramotnosti a vnímané osobní účinnosti ve vztahu k pohybové aktivitě u dětí staršího školního věku. Za pomoci dotazníkového šetření se snažíme zjistit, jak žáci hodnotí svoji pohybovou gramotnost vzhledem k různým prostředím, sezónnosti, důležitosti v rámci různých sociálních prostředí a jejich vnímanou osobní účinnost uspět v dané činnosti a čelit případným problémům.

## 2 SOUHRN POZNATKŮ

### 2.1 Pohybová gramotnost

#### 2.1.1 Zavedení pojmu pohybová gramotnost

Koncept pohybové gramotnosti byl přijat v Kanadě, kde byl později interpretován a propagován kanadským hnutím Sport for Life.

„Koncept pochází z existenčních a fenomenologických filozofií a považuje pohybovou gramotnost jako základní součást lidské existence“ (Button, Collins & Giblin, 2014, 1).

Pohybová gramotnost byla uznána jako nový přístup k tělesné výchově a dalším stavebním kamenem k vytvoření dokonalosti sportu (Jurbala, 2015). Dalším důvodem, proč byla pohybová gramotnost přijata jako koncept, bylo proto, že je klíčovou dispozicí pro studenty všech schopností, k udržení celoživotní pohybové aktivity (Hastie & Wallhead, 2015). I když byla pohybová gramotnost považována za nový pojem, mluvilo se o něm již roku 1930 ve vzdělávacích časopisech ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii, kde sloužil jako metafora pro porovnání s jazykovou gramotností (Corbin, 2016).

Tím, že byl tento koncept vysoce propagován se dostal do povědomí všech lidí. To mělo za následek nárůst zájmu o tento pojem, a proto se zvýšila i konkurence o jeho definování. Dalším následkem byla diskuze, jak nejlépe tohoto poznatku využít. Tato diskuze přijala za výchozí bod kritickou pedagogiku a zaměřila se na sociální stránku pohybových schopností. Vědci se pokoušeli objasnit, které pohybové schopnosti podporují a vytvářejí pohybovou gramotnost v praxi (Lundvall, 2015).

Vztah pohybové gramotnosti k tělesné výchově je také diskutován s potenciálními důsledky pro učitele a studenty, kteří by měli přijmout pohybovou gramotnost jako cíl předmětu (MacDonald & Roetert, 2015). Ke stálé debatě o definici přispívá i nedostatek koncepčních podkladů (Longmuir & Tremblay, 2016).

Mezi ty, kteří se zasloužili o zavedení pojmu pohybová gramotnost, patřila například britská profesorka Margaret Whitehead. Clark Hetherington, Luther Gulick, Thomas Wood, Rosalind Cassidy, Jay B. Nash a Jesse Feiring Williams byli vůdci úsilí o vytvoření "nového tělesného vzdělání" (1959), kde opět definovali pohybovou gramotnost (Jurbala, 2015). V roce 2009 navázali na Whitehead Mandigo, Francis, Lodewyk a Lopez, kteří pozměnili její koncept pro dnešní myšlení v oblasti pohybové gramotnosti (Lodewyk & Mandigo, 2017). V roce 2013 byla ve Spojených státech amerických vydána norma pro tělesnou výchovu, kde

pojem "pohybově gramotný" nahradil "pohybově vzdělaný" (Lounsbury & McKenzie, 2015, 1). Mezi lety 1998 až 2014 vzrostl počet studií, zabývajících se tímto tématem, z 1 na 29 (Bryant, Edwards, Jones, Keegan & Morgan, 2017).

### **2.1.2 Definice pohybové gramotnosti**

Pohybová gramotnost může být definována jako schopnost a motivace využít náš pohybový potenciál, který významně přispívá ke kvalitě života. Jako lidé máme všichni tento pohybový potenciál; jeho specifický význam je však různý podle kultury, v níž žijeme, a podle pohybových schopností, jimiž disponujeme (Janura, 2015, 2-3).

Osoba, která je pohybově gramotná, se pohybuje s rovnováhou, důvěrou a pohybově ekonomicky v široké škále pohybově náročných situacích. Dále jedinec vnímá všechny aspekty pohybového prostředí, potřeby nebo možnosti odpovídajícím způsobem na ně reaguje (Janura, 2015, 3).

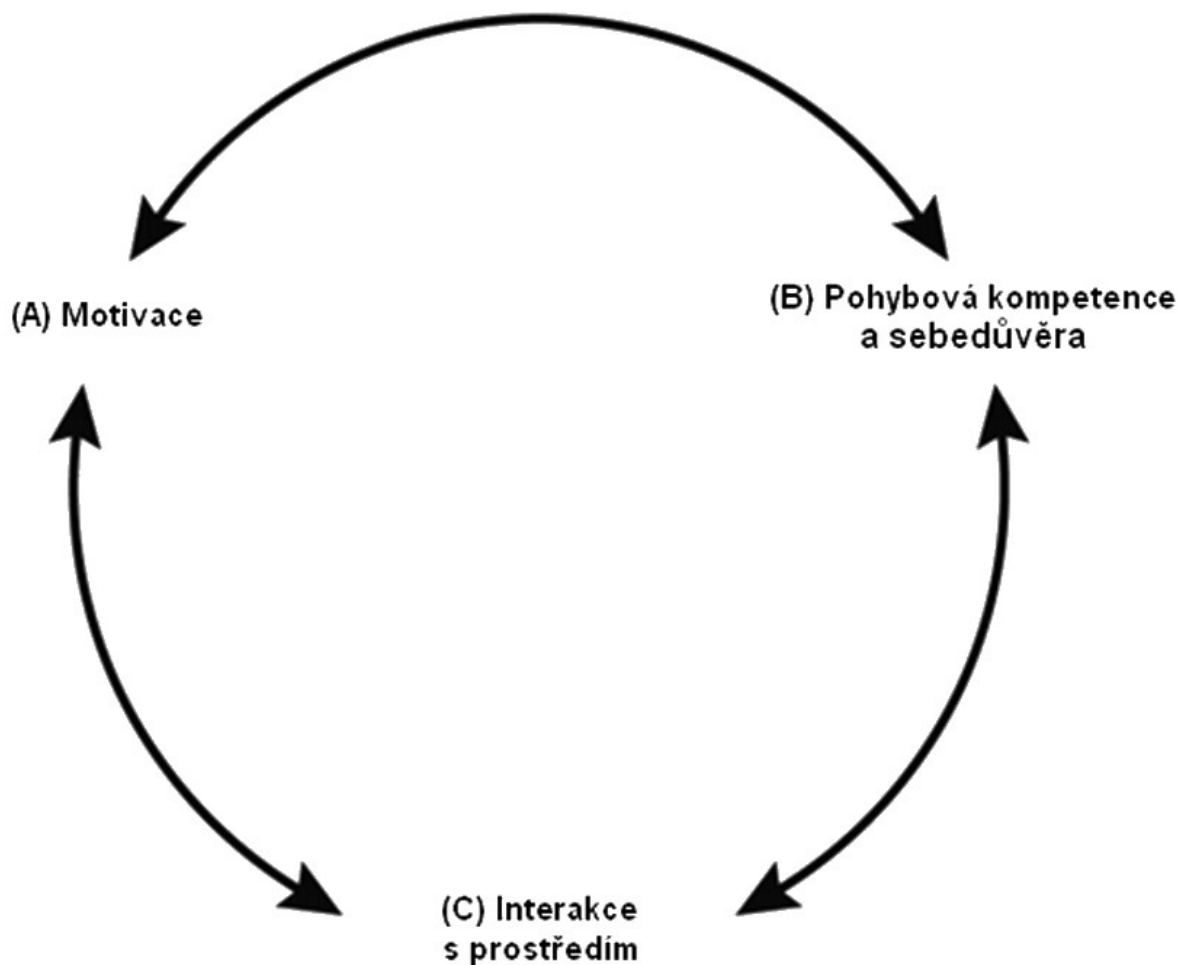
„Termín „pohybová gramotnost“ popisuje motivaci, důvěru, pohybové schopnosti, znalosti a porozumění, že se vyvíjíme, abychom udrželi fyzickou aktivitu na odpovídající úrovni po celý život“ (Whitehead, 2010, 11).

Pohybová gramotnost je rozvoj základních pohybových a sportovních dovedností, které dítěti umožňují pohybovat se se sebedůvěrou a kontrolou v široké škále pohybových, rytmických a sportovních situacích. Zahrnuje také schopnost „číst“, co se děje v okolí během aktivity a vhodně na to reagovat (Higgs, Balyi, Way, Cardinal, Norris, & Bluechardt, 5).

Českou definici pohybové gramotnosti sestavili Čechovská a Dobrý (2010) „Pohybová gramotnost zahrnuje osvojené základní pohybové dovednosti, motivaci a porozumění, jak udržovat pohybovou aktivnost na individuálně vhodné úrovni v průběhu celého života.“

### **2.1.3 Atributy pohybové gramotnosti**

Motivace, sebedůvěra a pohybové kompetence, a interakce s prostředím jsou tři základní atributy (Obrázek 1), které tvoří jádro konceptu pohybové gramotnosti a které se vzájemně ovlivňují (Whitehead, 2010).



Obrázek 1. Atributy pohybové gramotnosti (Whitehead, 2010)

### 2.1.3.1 Motivace

„Motivace je hypotetický konstrukt sloužící popisu vnitřních a vnějších sil působících na zahájení, směr, intenzitu a trvání určitého chování“ (Vallerand & Thill, 1993, 18).

„Motivaci lze chápat i jako průnik všech dynamických činitelů, jež určují iniciaci, směr, intenzitu i stabilitu chování sportovce“ (Dovalil, 2008, 118).

Motivace je považována za společenský kognitivní proces, ve kterém je jedinec motivován nebo demotivován, a to posouzením jeho kompetencí v dosahování cílů a ve významu kontextu pro člověka. (Roberts, 2001). Celkovou motivaci utvářejí biologické, psychologické a sociální faktory (Sekot, 2006). Biologické faktory zahrnují pohybové kompetence, které popisují dále. Psychologické faktory zahrnují předpoklad, že každý z nás si přeje být úspěšný, a naopak se vyhnout neúspěchu (Tod, Thatcher & Rahman, 2012). Sociální činitel se skládá z kultury, v níž se vyvíjíme a z prostředí, které nás ovlivňuje.

Do psychologických činitelů můžeme dále zahrnout osobnost. Introvertní jedinci přebírají zodpovědnost jak za úspěch, tak neúspěch. Proto se více snaží, takže mají i větší pravděpodobnost, že uspějí. Na druhé straně extrovertní jedinci dosahují vrcholových výkonů jen zřídka. Neúspěch totiž připisují smůle či jiným nešťastným okolnostem, příp. špatnému vybavení a na zdokonalení výkonu nepracují tak tvrdě. Proto obvykle plně nerealizují své možnosti (Hayes, 2003).

Výkonná motivace je postavena na předpokladu, že lidé jsou motivováni zlepšováním výkonu, zvládnáním úkolů a dosažením úspěchu. Teorie výkonné motivace, jako jsou například teorie potřeby úspěchu a teorie cíle snažení, se zabývají tím, jak se liší lidé s vysokými a nízkými potřebami úspěchu v jejich osobnostních dispozicích, motivačních pohnutkách a ve výběru úkolů (Tod, Thatcher & Rahman, 2012).

Motivaci můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřně podmíněné motivace vychází ze samotného jedince, vnější motivace vychází z vnějších zdrojů, jako jsou příjem za práci, povýšení (Hayes, 2003). Vnitřní motivace je motivace něco udělat pro činnost samotnou, bez jakýchkoliv vnějších příčin a odměn (Biddle & Multrie, 2001). Vnitřně nás může motivovat například potřeba dosáhnout úspěchu, která je však pro každého jedince odlišná. Pro někoho je to naučení se a zvládnutí dané dovednosti, pro někoho vydat ze sebe maximum (Hayes, 2003).

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

„Specifické místo při zkoumání motivačních faktorů sportovních aktivit mládeže patří otázce významu a kreditu školní tělesné výchovy. Právě ona by měla účinně přispívat k motivům celoživotní sportovní aktivity jedince“ (Sekot, 2006, 114).

Touha po aktivitě, provádět danou činnost, zlepšit se ve svých pohybových dovednostech a rozvíjet pohybové schopnosti jsou znaky motivace, která je základním kamenem pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016).

Nakonečný (1997) uvádí za nejdůležitějšího činitele ovlivňujícího motivaci k určité činnosti úspěch, nebo naopak neúspěch. Je zřejmé, že s úspěšnou zkušeností roste sebevědomí, zároveň i motivace do další takové činnosti a vnitřní podpora pohybových kompetencí jedince. Naopak neúspěch vyústí ve stagnaci a prožívání negativních emocí, které narušují sebevědomí.



### 2.1.3.2 *Pohybové kompetence a sebedůvěra*

„Pohybová kompetence je chápána jako soubor pohybových schopností a dovedností, kterými člověk disponuje, aby se pohyboval ekonomicky a s důvěrou v rozličných pohybových situacích“ (Vašíčková, 2016, 24).

Pohybová kompetence patří mezi biologické činitele motivace. Člověk musí být nejen kompetentní, ale i si být jistý sám sebou při pohybu, a navíc motivovaný k pohybové aktivitě. Mezi pohybové kompetence řadíme rovnováhu, koordinaci, flexibilitu, rychlost, vytrvalost, časově-prostorovou orientaci (Whitehead, 2010). Pohybové kompetence jsou společné pro všechny jedince, ale jejich rozvoj je podmíněn kulturou, ve které se daný jedinec nachází (Vašíčková, 2016).

„Sebedůvěra je kladný postoj člověka k sobě samému, svým možnostem a výkonnosti“ (Hartl & Hartlová, 2000, 523).

Sebedůvěra se vytváří po celý život a je vystavována zkouškám při různých událostech a setkáních, při úspěších i prohrách. Její základy se však budují už v prvních letech života. Později při hledání nebo obnovování sil dospělý nevědomky čerpá z dětství. Setkává se s problémy a řeší je podle toho, jak v raném dětství reagoval na ... obtížné situace, a zejména podle toho, jak tyto zkušenosti zpracovával. Setká-li se dospělý se situací, s níž se vyrovnával v dětství... navrací se ke svým nejranějším zkušenostem se sebedůvěrou, ke způsobu, jak se formoval, uplatňoval a prosazoval (Chicaud, 2002, 101-102).

### 2.1.3.3 *Interakce s prostředím*

„Vzor skutečnosti, že kamarádské kontakty jako motiv sportování s věkem mládeže slábnou, je formování pozitivních postojů ke sportu nezastupitelnou součástí všestranného rozvoje mladého člověka, které je umocňováno i mírou sportovní asertivity jedince“ (Sekot, 2006, 114).

Jedinec a prostředí na sebe vzájemně působí. Člověk čerpá z genetického základu své pohybové zkušenosti, které nasbíral během psychomotorického vývoje. Koordinační schopnosti určují, jakým způsobem se bude jedinec vyrovnávat s vlastním pohybem v různém prostředí. Jedná se o to, jak je kvalitní přijímaný podnět, jeho následné vyhodnocení v centrální nervové soustavě s odezvou ve formě výsledného pohybu. (Bursová & Rubáš 2001). Tato schopnost vnímat okolní prostředí a vyvolat odpovídající pohybovou reakci je výsledkem předchozích zkušeností (Vašíčková, 2016).

Plynulá interakce pohybové aktivity s prostředím v každodenním životě je známkou pohybově gramotného člověka. Takový jedinec pak lépe rozpozná úskalí prostředí, ve kterém

se pohybuje. Je také schopen snadněji předvídat, jaký druh pohybu je vhodnější a efektivnější. Na člověka v závislosti na prostředí působí například gravitační síla, klimatické podmínky (teplota okolního vzduchu, odpor větru, déšť), různé povrchy (hladký, drsný, kluzký, měkký, tvrdý, variabilní), prostředí s pevně umístěnými nebo přenosnými překážkami, neustále se měnící nebo nepředvídatelné prostředí (Vašíčková, 2016).

Představitost a flexibilita pohotově řešit pohybové situace je znakem pohybově gramotného jedince (Jelínek & Zicháček, 2003). Čím bohatší je jeho pohybová kompetence, tím lépe je jedinec schopen reagovat na konkrétní pohybové situace v konkrétním prostředí (Vašíčková, 2016).

Člověk, který je schopen „číst“ prostředí dokáže adekvátně reagovat s určitou představivostí a inteligencí. Taková inteligence se nazývá kinestetickou inteligencí, tedy je to schopnost jedince jednat se sebedůvěrou v měnícím se prostředí (Killingbeck, Bowler, Golding & Sammon, 2007).

Například v herním prostředí musí takový jedinec vnímat sebe sama v prostoru, pozici protihráče a spoluhráčů, pozici míče a reagovat na ně. Musí umět předvídat možné herní situace, které mohou vyplynout ze strategie protihráčů nebo z vlastní strategie. Musí mít nejen prostorové vidění, ale také by měl být schopen co nejrychleji zpracovat herní informace a patřičně na ně zareagovat. „Čtení“ prostředí může být bráno ze dvou hledisek. Nejprve musí být jedinec schopen přizpůsobit vlastní pohyb dané situaci. Taková fyzická odpověď může nastat nejen při PA, ale také v každodenním životě. „Čtení“ a reakce na dané prostředí se vztahují ke způsobu, jakým se člověk pohybuje v daném prostředí bez jakéhokoliv zastavení nebo bez přemýšlení. Automatické provádění určitých pohybů je možné proto, že jsou součástí našeho rejstříku naučených dovedností. V takovýchto případech je jen pouze výjimečně potřeba zamýšlet se nad pohybem v daném prostředí, zejména jedná-li se o nečekané nebo neznámé situace. Pokud si však takovou zkušenost jedinec osvojí, stane se součástí jeho automaticky prováděných pohybů (Vašíčková, 2016).

#### ***2.1.4 Změna pohybové gramotnosti v průběhu života***

V průběhu života Whitehead a Murdoch (2006) pozorují šest fází, které mají vliv na individuální rozvoj pohybové gramotnosti. Tyto fáze rozvoje jsou zcela individuální, obecné, přibližné nemají jasně dány hranice, jde-li o vytváření a udržování pohybové gramotnosti. Tyto fáze rozdělili Čechovská a Dobrovský (2010) na:

- od narození do 4 let života;

- rané dětství a období školního věku na základní škole;
- adolescence na úrovni střední školy;
- raná dospělost;
- dospělost;
- starší věk (senioři).

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

Pohybová gramotnost ve školním věku na základní i střední škole by měla být rozvíjená v rámci hodin tělesné výchovy a ve volném čase v rámci sportovních klubů či organizací, nebo by rozvoj pohybové gramotnosti měli převzít zodpovědnost rodiče, pokud jejich děti organizovaně nesportují (Vašíčková, 2016).

V pozdějším věku slouží pohybová gramotnost k redukci rizika zhoršení zdravotního stavu nebo ochabování svalů (Sallis & Owen, 1999). Pohybová aktivita v tomto věku může dodat seniorům energii do života a mohou se cítit více vitální (Almond, 2010).

### ***2.1.5 Rozvoj pohybové gramotnosti***

Pohybovou gramotnost lze rozdělit na čtyři oblasti. První z nich je tělesná zdatnost, která je ovlivněna kardiovaskulárním systémem, respiračním systémem, svalovou silou a flexibilitou. Další složkou pohybové gramotnosti jsou základní pohybové dovednosti a třetí oblastí je samotná pohybová aktivita. Poslední složku tvoří psychosociální a kognitivní vlastnosti, jako jsou postoje jedince nebo znalosti v této oblasti. Pro rozvoj pohybové gramotnosti je nutné působit na všechny její složky (Lloyd & Tremblay, 2010).

Pohyb řadíme mezi základní dětské potřeby, je spojován s vývojem nejen tělesným, ale i s psychickým a sociálním, proto bychom se měli snažit o jeho zařazení do všech oblastí při výchově. Pohyb bychom měli do programu dětí zařazovat každodenně, pravidelně a soustavně (Dvořáková, 2002, 17).

Whitehead a Murdoch (2006) uvádějí, že mezi pohybovou gramotností a tělesnou výchovou je důležité propojení. Tělesná výchova by měla dopomáhat k rozvoji a udržování

pohybové gramotnosti a dále by jedinci měla zajistit pohybové zkušenosti, které mohou být získány pouze v průběhu školní docházky. V tělesné výchově by se žáci měli naučit významu pohybových aktivit a jejich užití v běžném životě. Měli by v těchto hodinách také získat informace o sportovních disciplínách a jejich pravidlech (Vašíčková, 2016).

Rozvoj pohybové gramotnosti není problém jen školského systému, ale je potřeba i zapojení rodiny nebo organizací věnujících se pohybové aktivitě a nabízející další sportovní, turistické a volnočasové aktivity pro všechny věkové kategorie. Pohybová gramotnost by mohla být rozvíjena snadněji například pomocí zvyšováním příležitostí her s dětmi, aktivním využíváním času o přestávkách ve škole, větší nabídkou pohybových aktivit pro mladé lidi (Vašíčková, 2016).

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

## 2.2 Starší školní věk

Výraz pubescence pochází z latinského pubes, tedy chmýří, vousy a přeneseně pak ochlupení vnějších pohlavních orgánů (Říčan, 2004).

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

### A. Období pubescence (od 11 do 15 let):

- I. Fáze prepuberty: Jedná se o první pubertální fázi, která začíná výskytem prvních sekundárních pohlavních znaků a zároveň i výkyvem ve zrychlení tělesného růstu. Tato fáze končí při menarce u dívek (přibližně od 11-13 let) a první emisí semene – noční polucí u chlapců (o 1-2 roky později než u dívek).
- II. Fáze vlastní puberty: Druhá pubertální fáze navazuje na ukončení prepuberty a trvá až do dovršení vývoje reprodukčních schopností. První menstruace bývají většinou nepravidelné a anovulační, proto se schopnost oplodnění dostavuje až 1-2 roky po menarce. Obdobně je tomu tak i u chlapců, jejichž reprodukční

schopnost je možná až po ukončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Vlastní pubertu lze tedy definovat v období mezi 13-15 lety.

#### B. Období adolescence (15-22 let):

Až v tomto období nastává úplná reprodukční zralost a ukončení tělesného růstu. V závislosti na přechodu ze základní na střední školu se mění i postavení jedince ve společnosti.

### **2.2.1 Charakteristika vývojového období**

Psychické, tělesné i sociální změny v tomto období jsou na sobě nezávislé a probíhají zároveň. Tento rychlý vývoj všech schopností vede k hledání nových a hlubších zájmů, které přetrvávají až do dospělosti například sport, četba, zájem o filmy a divadlo atd. Změny v pohlavním zrání tudíž i hormonální výkyvy působí na nervovou soustavu. Zároveň s tímto hormonálním vývojem na sobě jedinec pozoruje změnu tělesné stavby, postoj, jaký k němu zaujímají dospělí a touhu po vlastní dospělosti spojenou s nejistotou. V tomto období hraje velkou roli interindividuální variabilita, která je viditelná například u vývoje dívek. Některé dívky vykazují první sekundární pohlavní znaky již v mladším školním věku, okolo osmi let, zatímco jiné až v patnácti letech, aniž by šlo o patologickou poruchu. U chlapců je tato variabilita méně znatelná, avšak výskyt jejich sekundárních znaků může nastat v období od 9 do 17 let. To, jak rychle u jedince dochází ke změnám v průběhu zrání je nazýváno jako pubertální tempo/rychlost (Mendle, Harden, Brooks-Gunn & Graber, 2012). Obdobně je na tom i intelektuální vývoj, formální řešení problémů a abstraktní myšlení přichází u některých jedinců velmi brzo, zatímco u jiného člověka zůstává tento vývoj pouze naznačen i v pozdějších letech. S přihlédnutím k této interindividuální a intraindividuální variabilitě lze období dospívání definovat s počáteční hranicí mezi 11-12 lety a končící zhruba v 20-22 letech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V souvislosti s vývojem jedince musíme zmínit i sekulární akceleraci. Langmeier a Krejčířová (2006) ji definují takto „Termínem sekulární akcelerace je označováno celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu staletí.“

Za posledních století se ve všech amerických a evropských zemích urychlil příchod dospívání. Například u dívek se menarche objevuje stále v nižším věku, přibližně o 4-5 měsíců dříve (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dále díky vlivu sekulární akcelerace dochází ke zvyšování konečné výšky mladistvých (Kapras et al., 1998).

### 2.2.1.1 Tělesný vývoj

Puberta je zásadní proměna dětského těla v dospělé tělo, a to nejen velikostí a sexuálním dimorfizmem – rozdíly mužské a ženské postavy (Kaprás, Vymlátil & Topinková, 1998). Období puberty se vyznačuje především hormonálními změnami, ale také změnou tělesné výšky. Tento tělesný růst je však nerovnoměrný, kde horní a dolní končetiny rostou na začátku tohoto období rychleji než zbytek těla, čímž dochází k disharmonii postavy (Langmeier & Krejčířová, 2006). Významně se od sebe liší tělesná stavba dívek zaoblování postavy a chlapců vystoupení svalové hmoty (Obr. 2). Puberta souvisí více s tzv. kostním biologickým věkem než s věkem kalendářním, což má za následek různý nástup puberty. V toto období rostou všechny struktury těla, jako jsou kosti, svaly i orgány (Kaprás et al., 1998).

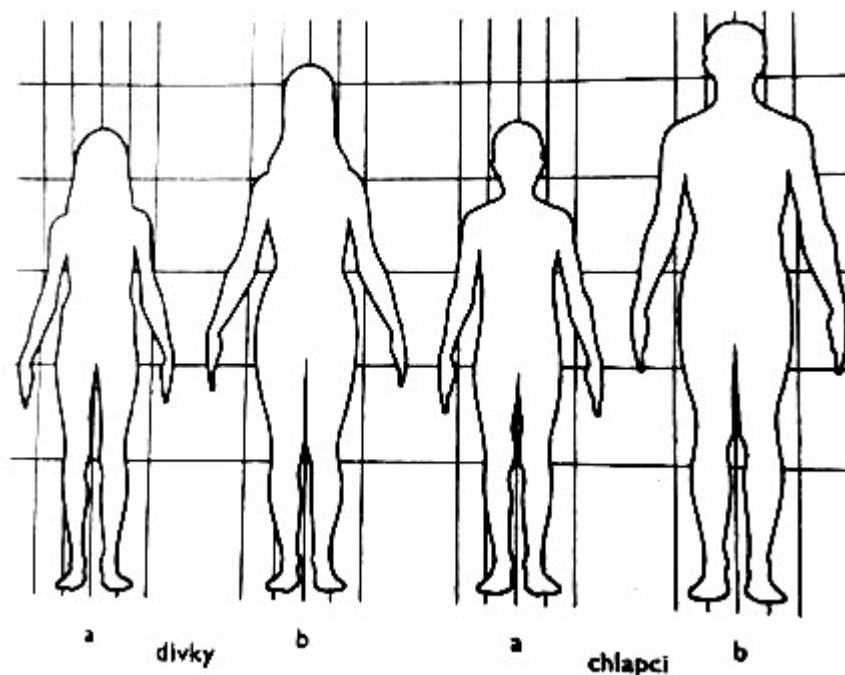
Výjimkou jsou však lebka, mozek a lymfatická tkáň. Lebka a mozek dosáhly téměř plné velikosti již v 5 letech a lymfatická tkáň se zvětšovala do 11 roku života (Machová, 2016).

Celé období puberty je spojeno s výraznou endokrinní aktivitou, které se kromě pohlavních žláz účastní také nadledvinky, štítná žláza a především hypofýza. Významnou roli v tomto období hraje také centrální nervový systém, zejména pak mezimozek. Právě z mezimozku vycházejí signály pro uvolňování gonadotropních hormonů (Machová, 2016).

Na začátku pubescence lze objevit pomalejší vlny v EEG. Až v 16 letech se ustavuje převaha alfa vln. U chlapců se pak zvětšuje srdce, plíce, s nimiž pak souvisí vyšší systolický krevní tlak a nižší klidový tep. Ke změnám v období puberty patří také zvýšení unavitelnosti, střídavé stavy lhostejnosti a vystupňované aktivity, zhoršení spánku a poruchy chuti k jídlu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

U většiny jedinců, hlavně pak chlapců, roste množství svalstva a svalová síla (Langmeier & Krejčířová, 2006). U mužů tento nárůst svalové hmoty přetrvává až do 22. roku (Riegrová & Ulbrichová, 1998). U dívek patří k prvním projevům puberty růst prsou, růst ochlupení a první menstruace – menarche (Kaprás et al., 1998). Během následujících dvou let se uzavírají růstové štěrby (Riegrová & Ulbrichová, 1998). Tyto viditelné změny postavy působí na psychiku jedince. Viditelné tělesné změny vyvolávají reakce v sociálním okolí i v jedinci samotném. Pubescent je buď se svým zevnějškem spokojen, nebo není, což určuje na jeho subjektivním pojetí atraktivity. Reakce okolí však mohou být rozmanité a velmi ovlivňují sebepojetí jedince (Vágnerová, 2012).

Obrázek 2. Změna tělesných proporcí u chlapců a dívek (Langmeier & Krejčířová, 2006)



### 2.2.1.2 Motorický vývoj

Vyspělá hrubá motorika je důležitá pro získávání tělovýchovných dovedností (Šimíčková-Čížková et al., 2010). Rozvoj motoriky jedince je v průběhu pubescence dán částečně geneticky a je ovlivněn zralostí nervového systému (Riegrová & Ulbrichová, 1998). Vývoj motoriky je v období prepubescence výraznější než v předchozích etapách života. Jedinec si rychleji osvojuje dovednosti vyžadující sílu, hbitost, rovnováhu a koordinaci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Výbušná síla dolních končetin s zvyšuje u dívek do 14. roku a u chlapců 16 let. Dále flexibilita a obratnost rostou až do 15 let. Stabilita postoje se rozvíjí během tří stádií. Zlepšuje se v období od 11 do 12let. Pak přichází období stagnace, které je u chlapců ve věku 11 až 13let a u dívek od 12 do 15let. Ve třetí fázi se stabilita opět zlepšuje. Mezi 10. a 13. rokem dochází naopak ke zlepšení přesnosti pohybu (Riegrová & Ulbrichová, 1998).

S nástupem puberty klesá zájem o pohybovou aktivitu. Motorika se mírně zhoršuje díky disproportionálnosti a akceleraci růstu (Riegrová & Ulbrichová, 1998). Odtud může plynout jejich zájem či nezájem o sport, který je podpořen úspěšnou pohybovou aktivitou, při které jedinec posiluje i své oslabené sebehodnocení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Možnost volného pohybu a spontánní aktivity jedince jsou důležitým faktorem pro rozvoj pohybových aktivit. V tomto věku mají děti potřebu pohybu 4-5 hodin denně (Riegrová & Ulbrichová, 1998). Správně vyvinutá pohybová koordinace umožňuje vykonávat efektivní a energeticky

úsporné pohyby, kdy jedinec zbytečně neplýtvá silami a jeho pohyby jsou celkově klidnější (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

### 2.2.1.3 *Psychický vývoj*

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

Psychický vývoj je ovlivněn schopností vnímání a množstvím informací v jedincově okolí (Riegrová & Ulbrichová, 1998).

Rozvíjí se konkrétně abstraktní myšlení. Hlavní změnu můžeme pozorovat v kvalitě myšlenkových operací. Před 11-12 rokem života svede jedinec logicky třídít a srovnávat různé konkrétní informace a dokáže z nich vyvodit následek. Takový jedinec však není schopný uvažovat o věcech fiktivních a pro něj nepředstavitelných. Na základě logických souvislostí je jedinec schopný efektivněji se učit. Na druhé straně však klesá schopnost naučit se látku, která člověku nedává smysl a je tedy nutné naučit se ji nazpaměť. Vývoj inteligence se táhne od puberty, přes dospívání a není ukončen ani na začátku dospělosti. Po pubertě se rozvoj inteligence zastavuje, ale pokračuje rozrůžňování intelektuálních zájmů. Přesto se však jedinec v dospívání přibližuje maximálnímu vrcholu inteligence (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jedinec je schopný oddělit od sebe formu a obsah sdělení, kombinovat mezi sebou předměty, myšlenky a výroky (Piaget & Inhelderová, 2010).

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

### 2.2.1.4 *Sociální vývoj*

Rozdílné očekávání společnosti na jedincovo chování, výkony i jeho vlastní uchopení sociální role a jeho sebepojetí způsobují nové sociální zařazení člověka do společnosti. V období puberty se jedinec snaží oprostit od rodičů a navazuje významnější vztahy



s vrstevníky obojího pohlaví. Přemístění těchto citových vztahů bývá doprovázeno přeháněním rozdílů v chování rodičů a vrstevníků onoho člověka. Většina pubescentů se bouří proti rodičům, kritizují je za jejich nedostatky, stydí se za ně i za jejich projevy lásky na veřejnosti a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Za běžných okolností si však takový jedinec udržuje kladný vztah k rodičům i přes jeho touhu po emancipaci. Na tomto příkladu lze pozorovat, že se mění spíše vnější projevy chování jedince, nemění se však jeho základní hodnoty a morální postoje převzaté od rodičů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Morální myšlení se u dítěte začíná vyvíjet na začátku pubescence a svého vývojového vrcholu dosahuje zpravidla kolem 15 roku života. Mravní soudy beroucí ohled na druhého jedince nyní člověk vztahuje i sám na sebe. Toto pro něj nové zaměření pozornosti na sebe, své cítění a myšlení je důležitým znakem dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 2.3 Self-efficacy

### 2.3.1 Sebesystém

V souvislosti s různými psychickými i fyzickými změnami v období pubescence dochází k vytváření základních osobnostních vlastností, z nichž nejpodstatnější je sebepojetí a sebehodnocení. Objevuje se nadměrné zaujetí sebou samým, které je nazýváno adolescentní egocentrismus. Se sebepojetím souvisí také sebehodnocení, které si jedinec utváří na základě srovnání sebe a svého ideálního obrazu, nebo srovnávání sebe sama s ostatními (Petřková, 1991).

K souhrnnému označení všech aspektů obsahu sebereflexe nám slouží pojem sebesystém neboli self-system. Sebesystém obsahuje pojmy jako sebedůvěra, sebevědomí, sebehodnocení, sebepojetí (Macek, 1997).

„Sebedůvěra je kladný postoj člověka k sobě samému, svým možnostem a výkonností“ (Hartl & Hartlová, 2000, 523).

Sebevědomí je vědomí vlastní ceny ...přesvědčení, že člověk jedná správně, vhodně a účinným způsobem ...stav mysli nebo pocit, který se vyznačuje nepřítomností nejistoty, ostychu nebo rozpaků a je provázený klidnou vírou v sebe a své schopnosti, beze stop podceňování nebo nadutosti (Hartl & Hartlová, 2000, 525).

Sebevědomí pubescent nabývá především díky vědomí své fyzické síly, tělesného vzhledu a také díky tendenci vyrovnávat se dospělým i po stránce psychické (Příhoda, 1977).

„Sebepojetí je představa o vlastních jedinečných vlastnostech a znacích.“ (Shaffer, 1999)

Sebehodnocení a sebepojetí představují podstatné a neoddelitelné složky sebesystému, který se buduje v průběhu celoživotního procesu socializace a neustále se formuje pod vlivem interpersonálních i intrapersonálních událostí v životě jedince (Výrost & Slaměník, 2008).

Smékal (2004) uvádí, že protikladné strany sebehodnocení, spokojenost a nespokojenost jedince se sebou samotným, prožíváme také jako větší nebo menší sebedůvěru, či větší nebo menší sebevědomí. Zdroje kladného sebehodnocení jsou komplexní, ale vyniká mezi nimi zvláště styl výchovy a osobní cíle (Hayes, 1998). Sebehodnocení je také do určité míry spojeno s hodnocením, které dostáváme od druhých lidí (Macek, 1997).

A. Bandura (1997) tvůrce pojmu self-efficacy, neužívá pojem sebedůvěra, sebevědomí ani sebehodnocení. Podle něj jsou pojmy příliš obecné, nepřesné, nepotřebné a lze je daleko vhodněji nahradit termínem self-efficacy.

### **2.3.2 Pojem self-efficacy**

Self-efficacy je přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení daného cíle (Bandura, 1995).

Jedním z nejvýznačnějších rysů sebepercepce je důvěra ve vlastní schopnosti a zdatnost. Vlastní zdatnost (self-efficacy) se týká vnímání vlastních schopností – čeho se cítíme být schopni dosáhnout“ (Hayesová, 1998).

Je nutné si povšimnout, že pojem self-efficacy se liší od hovorového pojmu sebedůvěra, což je neurčitý, nevyhraněný pojem poukazující na sílu přesvědčení, avšak blíže neurčuje, o čem tato jistota je. Mohu si být svrchovaně jistý, že mé úsilí selže. Uvědomované self-efficacy odkazuje na vlastní schopnosti jedince dosahovat dané úrovně výsledků. Self-efficacy zahrnuje prohlášení o úrovni schopností a zároveň i sílu tohoto přesvědčení. Sebedůvěra je spíše než pojmem začleněným do teoretického systému pouhou frází (Bandura, 1997, 382).

Self-efficacy má význam pro lidské chování, protože ovlivňuje myšlení, motivaci i city člověka, které rozhodují o určení cíli, jehož dosažení nebo nedosažení ovlivňuje naši self-efficacy. Self-efficacy neovlivňuje pouze vrozené schopnosti. Být něčeho schopen ještě neznamená být přesvědčen o tom, že je jedinec schopný tuto činnost provést (Čermák & Urbánek, 1997). Self-efficacy ovlivňuje naši vytrvalost a úsilí při plnění úkolu. Lidé s nízkým self-efficacy se vzdávají rychleji než ti, kteří si díky vysokému self-efficacy stanovují vyšší

cíle, při jejichž dosahování jsou usilovnější a vytrvalejší, čímž zvyšují pravděpodobnost úspěchu (Aronson, Wilson, & Akert, c2010). Vysoká úroveň self-efficacy u pubescentů prokazatelně snižuje depresi (Čermák & Urbánek, 1997).

Zejména raná adolescence přináší řadu tělesných a emocionálních změn, které jsou novými výzvami pro sebehodnocení pubescenta. Zapadat mezi své vrstevníky je pro jejich sebehodnocení důležitější než kdykoli předtím a v pozdní adolescenci se hlavním zdrojem sebedůvěry nebo nejistoty stává právě vztah s opačným pohlavím (Strickland, c2001).

Self-efficacy v podstatě funguje jako sebenaplňující se předpověď. Čím víc věříme, že něco dokážeme, tím je větší pravděpodobnost, že to opravdu dokážeme (Aronson, Wilson, & Akert, c2010). Pygmalion efekt je jev, při kterém pozitivní očekávání vede ke kladnému výsledku, funguje na stejném principu. Stejně je to i na školách, kdy pozitivní očekávání učitelů vede ke zvyšování výkonnosti žáků, roste jejich sebedůvěra a s ní i jejich výkony (Lauster, 1993).

### *2.3.2.1 Sociálně kognitivní teorie*

Jedním ze zdrojů vnímané osobní účinnosti je sociální modelování. Na základě tohoto pojmu je třeba uvést teorii sociálního učení, též nazvanou Sociálně kognitivní teorie, jejímž autorem je Albert Bandura. Základem pro tuto teorii bylo Bandurovo odmítnutí humanisticko-existencialistický názor, že člověk je bytost svobodná, a zároveň odmítnutí behavioristického přístupu, který nám říká že lidské chování je kontrolováno vnějším prostředím. Tato teorie je zaměřená na vysvětlení lidského chování, vývoje chování a také to, jakým způsobem může být modifikováno. Jedním z hlavních rysů této teorie je observační učení neboli získání určitého chování imitací chování někoho jiného. Jedná se o zdroj posílení self-efficacy, který spočívá v napodobování jedinců s podobnými schopnostmi a dovednostmi, nebo pokus o zvládnutí problému podobně jako jedincův vzor (Hoskovcová, 2006).

### *2.3.2.2 Zdroje self-efficacy*

Vnímaná osobní účinnost se primárně utváří ze 4 hlavních zdrojů. Prvním z nich je zážitek úspěchu. Jedná se o nejúčinnější metodu posílení vnímané osobní účinnosti. Překonání daných překážek, zvládnutí problému a úspěch vytvářejí v jedinci silný pocit vlastní účinnosti. Naopak neúspěch může vnímanou osobní účinnost snižovat, zejména v případech, kdy není pocit vlastní účinnosti pevně zajištěn. Dalším zdrojem, jak posilovat self-efficacy je nepřímým vlivem, kdy jedinec vidí své vrstevníky, nebo lidi s podobnými schopnostmi, tyto

překážky překonávat. Třetí způsob, jak posílit své vědomí osobní účinnosti je sociální přesvědčení. Lidé, kteří jsou podporováni a verbálně povzbuzováni vyvíjejí větší úsilí k překonání problému a mají menší tendence se vzdát. Tím, že vytrvají, a nakonec překonají daný problém, se dále zvýší self-efficacy. Lidé, kteří byli přesvědčováni o nedostatku svých schopností, mají tendenci se náročným činnostem vyhýbat a na problém reagují rychlou kapitulací. Poslední možnost, jak lze zvýšit vnímanou osobní účinnost je redukcí stresu a ovlivněním svých emočních stavů. Činnosti, které vyžadují sílu a výdrž jsou lidé ovlivněni reakcí na únavu, vyvolaný stres, které si pak vykládají jako fyzickou slabost a svoji neschopnost. Na hodnocení osobní účinnosti má také vliv naše nálada. Dobrá nálada a radost vnímanou osobní účinnost zvyšují, smutek a vztek ji naopak snižují. Čtvrtým způsobem modifikace vnímané osobní účinnosti je zmírnění reakce na stres, změna vnímání negativních emocí, nebo například zvýšením asertivity (Bandura, 1994).

### 2.3.2.3 *Psychické procesy aktivované self-efficacy*

Podle Bandury (1997) self-efficacy ovlivňuje psychické procesy kognitivní, motivační, afektivní a selektivní.

Kognitivní procesy ovlivňuje míra vnímané osobní účinnosti při stanovování cílů (čím vyšší self-efficacy, tím větší cíle). Jednou z hlavních funkcí myšlení je předvídání událostí. Lidé si při čelení problému sestavují scénáře, které mohou nastat – u lidí s vysokým self-efficacy fungují jako návod podporující výkon, oproti lidem s nízkým self-efficacy, kteří si představují neúspěšné scénáře.

Motivace člověka je silnější, pokud se jedinec domnívá, že může těchto cílů dosáhnout. Self-efficacy ovlivňuje to, jaké cíle si lidé stanoví, jak dlouho vytrvají a kolik námahy využijí při jeho dosahování.

Self-efficacy má vliv na to, jakou míru stresu daný jedinec prožívá, pokud je vystaven náročnému problému nebo překážce. Lidé s vyšší self-efficacy jsou schopni v takové situaci relaxovat, odklonit svou pozornost, zklidnit se a najít řešení daného problému. Lidé s nižší vnímanou osobní účinností většinou tomuto stresu podlehnou, což může vést až k afektivnímu jednání.

Selektivní procesy zahrnují naše volby. Jedinec si vybírá činnosti, které si myslí, že zvládne, a naopak se vyhýbá činnostem, o kterých si myslí, že jsou pro něj příliš náročné.

#### 2.3.2.4 *Self-efficacy a pohybová aktivita*

Bylo zjištěno, že působení vnímané osobní účinnosti a výkonu je vzájemné a funguje oběma směry. U mužů však bylo zjištěno, že míra self-efficacy neovlivňuje nadcházející výkon, ale sám výkon předešlý ovlivňuje výkon následující a také self-efficacy během této pohybové aktivity (Feltz & Mungo, 1983). Singh, Bhardwaj G. a Bhardwaj V. (2009) provedli výzkum, který byl zaměřen na sportovce ve věku 13-19 let, a to u hráčů kriketu, volejbalu, softbalu a atletů. Sportovci na národní úrovni vykazující lepší pohybové schopnosti a sebevědomí měli ve srovnání se sportovci krajské úrovně vyšší self-efficacy. Sám autor konceptu self-efficacy.

Albert Bandura (1997) identifikoval pozitivní vztah mezi self-efficacy a výkonem. Také zjistil, že self-efficacy může hrát významnou roli při odhodlání a dosažení dlouhodobých cílů. Talent na určitý sport, nemusí být jasným předpokladem k úspěchu. Je třeba zmínit skutečnost, že talentovaný jedinec může mít pochybnosti o sobě samém, kdežto jedinec s menším talentem se do daného úkolu pustí bez těchto pochybností. Méně talentovaní jedinci s vyšším self-efficacy se při dosahování cíle mohou setkat s různými překážkami, avšak většinou je neberou v úvahu a drží se svojí vytrvalosti a odhodlání. Self-efficacy také předvídá chování jedince, jeho myšlení a jeho emocionální reakce v náročných situacích.

#### 2.3.3 *Asertivita*

Slovo asertivita vzniklo z latinského slova *assere*, tedy osobovat si něco, tvrdit a ujišťovat. Vstup tohoto pojmu do světa má na svědomí Američan Andrew Salter, který o tomto pojmu napsal vlastní knihu. Po jejím vydání se strhl obrovský zájem o tuto problematiku v USA v 70. letech 20. století, kdy se objevují nejrůznější programy a kurzy jednání s lidmi. Do našich zemí se pak pojem asertivita přesunul až počátkem 90. let 20. století (Paulík, 2005).

Otec asertivity, americký psycholog A. Salter ji definoval jako umění něco jasně tvrdit a stát na svém slovu...je založena na dostatečném sebevědomí, na souboru komunikačních a sociálních dovedností, které člověku umožňují prosazovat vlastní zájmy a přitom respektovat přání a zájmy druhých; asertivní dovednosti zahrnují umění odmítat, a to bez pocitu viny, nepřebírat odpovědnost zbytečně nebo za věci, které nelze ovlivnit, čelit nátlaku, přiměřeně projevovat příjemné i nepříjemné pocity; být asertivní znamená vědět, že každý má právo na chybu, na změnu názoru, říct nevím či nerozumím a nenechat se vydírat (Hartl & Hartlová, 2000, 48).

Asertivita je termín, jenž zahrnuje širokou škálu lidského jednání v sociální interakci s dalšími lidmi (Vališová, 2002). Podstatou asertivního jednání je porozumění, že každý jedinec má právo na vlastní rozhodnutí o svých myšlenkách, potřebách, citech a projevit je nahlas (Rector, 2001).

Smyslem asertivního jednání je získat a uchovat si zdravé sebevědomí. Asertivita přináší větší sebedůvěru a vytváří předpoklady pro úspěšnost v kariéře i jiných aspektech života, která často úzce souvisí s uvědoměním si vlastních schopností a vlastní efektivity stejně jako respektování a uznání schopností druhých (O'Brien, 1998).

Za předpokladu, že je jedinec schopný si osvojit schopnosti, dovednosti a techniky, které mu umožňují překonávat působení emocí, můžeme mluvit o asertivním jednání, díky kterému může jedinec efektivně vyjádřit své zájmy, názory, pocity a postoje. Nejdůležitější je schopnost ovládat pocity úzkosti, tísně, strachu a stresu (O'Brien, 1998). Naše jednání je však ovlivněno faktory vrozenými ale i získanými v průběhu života (Vališová, 2002).

Jednat asertivně znamená uvědomovat si své jednání, kontrolovat jej a být za své jednání odpovědný. Dále naslouchat jiným osobám, vnímat a porozumět jejich pocitům a potřebám a hledat vzájemně přijatelná řešení neboli kompromis (O'Brien, 1998).

### **3 CÍL PRÁCE**

#### **3.1 Hlavní cíl práce**

Cílem práce je zjistit míru sebehodnocení pohybové gramotnosti a vnímané osobní účinnosti u žáků Základní školy v Kloboukách u Brna.

#### **3.2 Dílčí cíle**

1. Vyhodnocení dotazníku PLAYself, určeného pro sebehodnocení pohybové gramotnosti.
2. Vyhodnocení dotazníku DOVE pro hodnocení obecné vlastní efektivity a dotazníku DOPA pro hodnocení vlastní efektivity v pohybových aktivitách.

#### **3.3 Výzkumné otázky**

**VO1:** Jaké je vlastní sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků ZŠ Klobouky u Brna?

**VO2:** Hodnotí se žáci ZŠ Klobouky u Brna jako dostatečně zdatní pro pohybové aktivity, které si zvolí?

**VO3:** Jak žáci ZŠ Klobouky u Brna hodnotí svoji vnímanou osobní účinnost?

**VO4:** Jaká je vnímaná osobní účinnost v oblasti pohybových aktivit u žáků 2. stupně na ZŠ Klobouky u Brna??

**VO5:** Jak žáci ZŠ Klobouky u Brna hodnotí své pohybové dovednosti vzhledem k prostředí, ve kterém je pohybová aktivita vykonávána?

**VO6:** Kdy jsou žáci pohybově nejaktivnější?

## 4 METODIKA

### 4.1 Metodika sběru dat

Ke zjištění úrovně sebehodnocení pohybové gramotnosti, obecné vlastní efektivity a vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit u dětí ve věku 11-15 let byla použita kvantitativní metoda dotazníkového šetření, ke kterému byl použita česká verze standardizovaných dotazníků Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (Physical Literacy Assessment for Youth), Dotazník obecné vlastní efektivity (General self-efficacy scale) a Sběr těchto dat probíhal v jarním období roku 2019 na Základní škole v Kloboukách u Brna. Do výzkumu se zapojilo 45 respondentů z celkem tří tříd.

Limitem pro zařazení do studie byly děti ve věku od 11 do 15 let. Všichni zúčastnění byli řádně poučeni, jak dotazníky správně vyplnit a po celou dobu šetření byl k dispozici administrátor, který zodpovídal případné dotazy.

Úvodní část dotazníku obsahuje otázky ohledně osobních údajů respondentů, konkrétně pohlaví a věk.

Výzkum je tvořen 3 dotazníky, které obsahují celkem 37 otázek s různým zaměřením. Jedná se o dotazník, kde jsou všechny otázky identické pro všechny respondenty. Předpokládaná doba na vyplnění dotazníku činila 15-20 minut.

#### 4.1.1 Dotazník – Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself)

První dotazník nazvaný Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (Physical Literacy Assessment for Youth), jenž pochází od Kanadského hnutí Canadian Sport for Life, zkoumá to, jak žák hodnotí sám sebe ve sportech, jeho pohled na svoje výkony v pohybových aktivitách a srovnání důležitosti vybraných předmětů ve škole a pohybem. Lze jej rozdělit na 4 oblasti – prostředí, vlastní popis pohybové gramotnosti, relativní význam gramotností v sociálním prostředí (Čtenářská gramotnost, Matematická gramotnost, Pohybová gramotnost) a zdatnost. V prvních šesti podotázkách děti hodnotí, jak jsou dobří v pohybových aktivitách a sportech v tělocvičně, ve vodě, na ledu, na sněhu, v přírodě a na hřišti. Jejich dovednosti v pohybových aktivitách v různých prostředích se hodnotí na této škále (Tabulka 1):

Tabulka 1. Bodové hodnocení otázek 1-6

<b>Nikdy jsem to nezkoušel/ a</b>	<b>Ne moc dobrý</b>	<b>OK</b>	<b>Velmi dobrý</b>	<b>Vynikající</b>
-----------------------------------	---------------------	-----------	--------------------	-------------------



<b>0 bodů</b>	<b>25 bodů</b>	<b>50 bodů</b>	<b>75 bodů</b>	<b>100 bodů</b>
---------------	----------------	----------------	----------------	-----------------

V dalších dvanácti podotázkách se žáci vyjadřují k příslušným tvrzením ohledně pohybové aktivity (Tabulka 2):

*Tabulka 2. Bodové hodnocení otázek 7-18*

<b>Vůbec to není pravda</b>	<b>Obvykle to není pravda</b>	<b>Pravdivé</b>	<b>Velmi pravdivé</b>
<b>0 bodů</b>	<b>33 bodů</b>	<b>67 bodů</b>	<b>100 bodů</b>

Výjimku tvoří otázka číslo 13 (Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity), která je hodnocena obráceně (Vůbec to není pravda- 100 bodů, Obvykle to není pravda- 67 bodů, Pravdivé- 33 bodů a Velmi pravdivé- 0 bodů).

Výsledné skóre se posuzuje dle kategorií:

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

Následují 3 podotázky, které určují relativní význam jednotlivých gramotností ve třech sociálních prostředích (Tabulka 3).

*Tabulka 3. Bodové hodnocení otázek 19-21*

<b>Rozhodně nesouhlasím</b>	<b>Nesouhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>	<b>Rozhodně souhlasím</b>
<b>0 bodů</b>	<b>33 bodů</b>	<b>67 bodů</b>	<b>100 bodů</b>

V poslední otázce respondenti posoudí, zda jsou zdatní natolik, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou (Tabulka 4):

*Tabulka 4. Bodové hodnocení otázky 22*

<b>Nesouhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>
<b>0 bodů</b>	<b>100 bodů</b>

Vyhodnocení dotazníku se provádí zadáním výsledků do tabulky MS Excel. Celkový bodový zisk z dotazníku Sebehodnocení pohybové gramotnosti se zjišťuje bez otázky na zdatnost. Maximální možné skóre je tedy 2700 bodů (100 %). Ideální je poskytnout zpětnou

vazbu každému zapojenému respondentovi, aby zjistil, jaká je jeho úroveň pohybové gramotnosti.

#### **4.1.2 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)**

Druhý dotazník nazván Dotazník obecné vlastní efektivity (General self-efficacy scale) je deseti-položková škála, která byla přeložena Mary Wegnerovou a Jarem Křivohlavým z originální německé verze Schwarzera a Jerusalema. Tato část dotazníku zkoumá míru optimistického sebepojetí a vnímané schopnosti zvládnout daný problém. Respondenti reagují na 10 výroků na čtyř-bodové škále (Tabulka 5). Výsledky se pohybují na škále od 10 do 40 bodů. Čím vyšší skóre, tím vyšší osobní účinnost.

*Tabulka 5. Bodové hodnocení dotazníku DOVE a DOPA*

<b>Nesouhlasím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Souhlasím</b>
<b>1 bod</b>	<b>2 body</b>	<b>3 body</b>	<b>4 body</b>

#### **4.1.3 Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA)**

Poslední dotazník s otázkami nazvaný jako Dotazník vlastní efektivity oblasti pohybových aktivit (Physical Exercise Self-Efficacy Scale) zjišťuje, zda-li je jedinec přesvědčen o své schopnosti překonat danou překážku. Pěti-položkový dotazník ukazuje, jak respondenti hodnotí sílu přesvědčení o vlastní schopnosti provádět pohybové aktivity na čtyř bodové škále, stejně jako dotazník DOVE (Tabulka 5). Skóre dotazníku se tedy může pohybovat od 5 do 20 bodů. Rozmezí 5-20 bodů z dotazníku DOPA je rozděleno do čtyř hodnotících kategorií. 5-8,99 bodů spadá do kategorie – velmi nízká efektivita, 9-12,99 bodů – nízká efektivita, 13-16,99 bodů – vysoká efektivita a 17-20 bodů – velmi vysoká efektivita.

## **4.2 Charakteristika výzkumného souboru**

Z původních 60 dotazníků byla návratnost 88,3 %. Z 53 dotazníků, které se vrátily, bylo nutné 8 dotazníků vyřadit, z důvodu nesprávného vyplnění. Výzkumný soubor byl tedy tvořen 45 účastníky ve starším školním věku z 6., 7. a 8. třídy. Výzkumu se zúčastnilo 75,6 % dívek (n = 34) a zbylých 24,4 % chlapců (n = 11). Průměrný věk dotazovaných byl 13,2 let.

### **4.3 Způsob statistického zpracování**

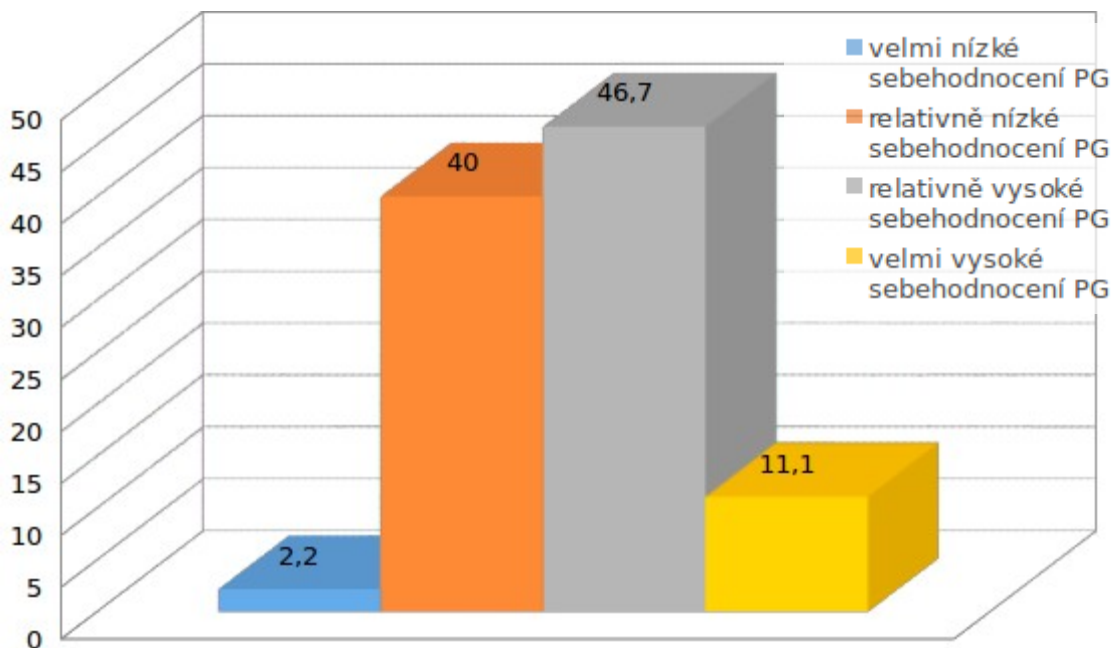
Získaná data z dotazníkového šetření jsem uspořádala v Microsoft Excel do tabulky.

Výsledky byly následně podrobeny statistickému zkoumání a vyhodnocení.

## 5 VÝSLEDKY A DISKUZE

### 5.1 Výzkumné otázky

K VO1: Jaké je vlastní sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků ZŠ Klobouky u Brna?



Obrázek 3. Procentuální vyjádření sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti

Z výše uvedeného grafu (Obrázek 3) lze vyčíst odpověď na první výzkumnou otázku. Nejvíce žáků, téměř 50 %, se hodnotí jako relativně pohybově gramotní. Nízké sebehodnocení vlastní pohybové gramotnosti má podle tohoto výzkumu 40 % respondentů. Hraničních hodnot nabývá jen velmi malé procento žáků. Velmi vysoké sebehodnocení ve vztahu k pohybové aktivitě má 11 % žáků a velmi nízkého sebehodnocení pohybové gramotnosti dosáhly jen 2 % dotazovaných žáků. Za vyšší skóre bereme odpovědi „pravdivé“ a „velmi pravdivé“. Do nižšího skóre hodnocení pohybové gramotnosti patří odpovědi „obvykle to není pravda“ a „vůbec to není pravda“. Výjimku tvoří otázka č.13, kde se odpovědi hodnotí obráceně.

Pohybová gramotnost představuje relativně nový koncept, který se teprve začíná dostávat do podvědomí lidí (Vašíčková, 2016). Margaret Whitehead (2010) byla první, která tento pojem definovala jako motivaci a schopnost dítěte vést zdravý aktivní životní styl.

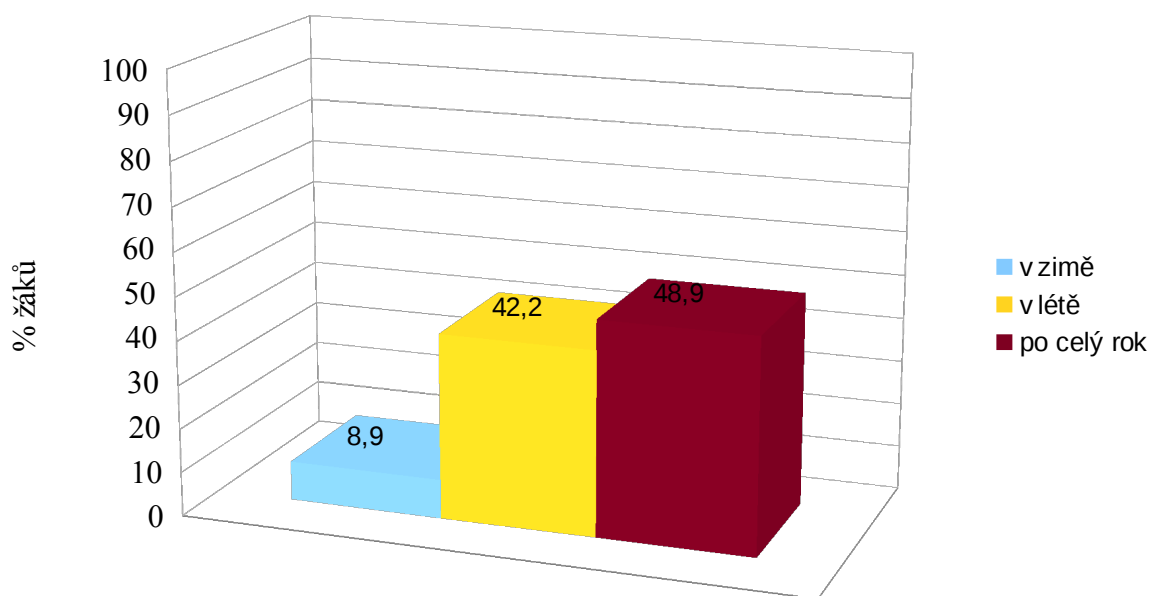
K VO2: Hodnotí se žáci ZŠ Klobouky u Brna jako dostatečně zdatní pro pohybové aktivity, které si zvolí?



Obrázek 4. Procentuální vyjádření hodnocení zdatnosti žáků

Více než polovina respondentů se hodnotí jako zdatní pro jakoukoli pohybovou aktivitu, kterou si zvolí, jak nám ukazuje Obrázek 4. Necelých 47 % žáků si však myslí, že nejsou zdatní pro všechny pohybové aktivity, které si vyberou.

### K VO3: Jak žáci ZŠ Klobouky u Brna hodnotí svoji vnímanou osobní účinnost?



Obrázek 5. Procentuální vyjádření vnímané osobní účinnosti

Podle Obrázku 5 žádný z respondentů se nehodnotí tak, že je jeho vnímaná osobní účinnost velmi nízká. Nízkou vnímanou osobní účinnost pociťuje 11,1 %. Oproti tomu 80 % žáků má podle svých odpovědí vysokou vnímanou osobní účinnost. Velmi vysokou úroveň vnímané osobní účinnosti má necelých 9 % dotazovaných.

Self-efficacy, překládaný jako „vnímaná osobní účinnost“, poprvé definoval Albert Bandura (1997). Ten tvrdí, že člověka ovlivňuje především jeho přesvědčení o vlastní osobě. Vysoká self-efficacy je dobrým předpokladem do úspěšného života, a naopak nízká self-efficacy může jedince, který má dobré předpoklady pro úspěch. Dokonce i brzdit. Self-efficacy se vztahuje k přesvědčení jedince o kontrole nad životními událostmi. Lze říci, že pokud se lidé domnívají, že jsou schopni kontrolovat dění okolo sebe, lépe pak zvládají vlastní emoce a také se staví čelem k nepříznivým událostem. Psychická odolnost je v současné době často diskutovaným tématem. Psychická a fyzická zátěž a její případné nezvládnutí se podílí na vzniku nežádoucích jevů, se kterými se potýkají nejen psychologové (Hoskovcová, 2009). Asertivní jednání nám pomáhá zmírnit působení těchto negativních vlivů a s nimi spojených emocí. Asertivita nám pomáhá uchovat si zdravé sebevědomí a ovládat pocity úzkosti, strachu a stresu (O'Brien, 1998).

**KVO4:** Jaká je vnímaná osobní účinnost v oblasti pohybových aktivit u žáků 2.stupně na ZŠ Klobouky u Brna??

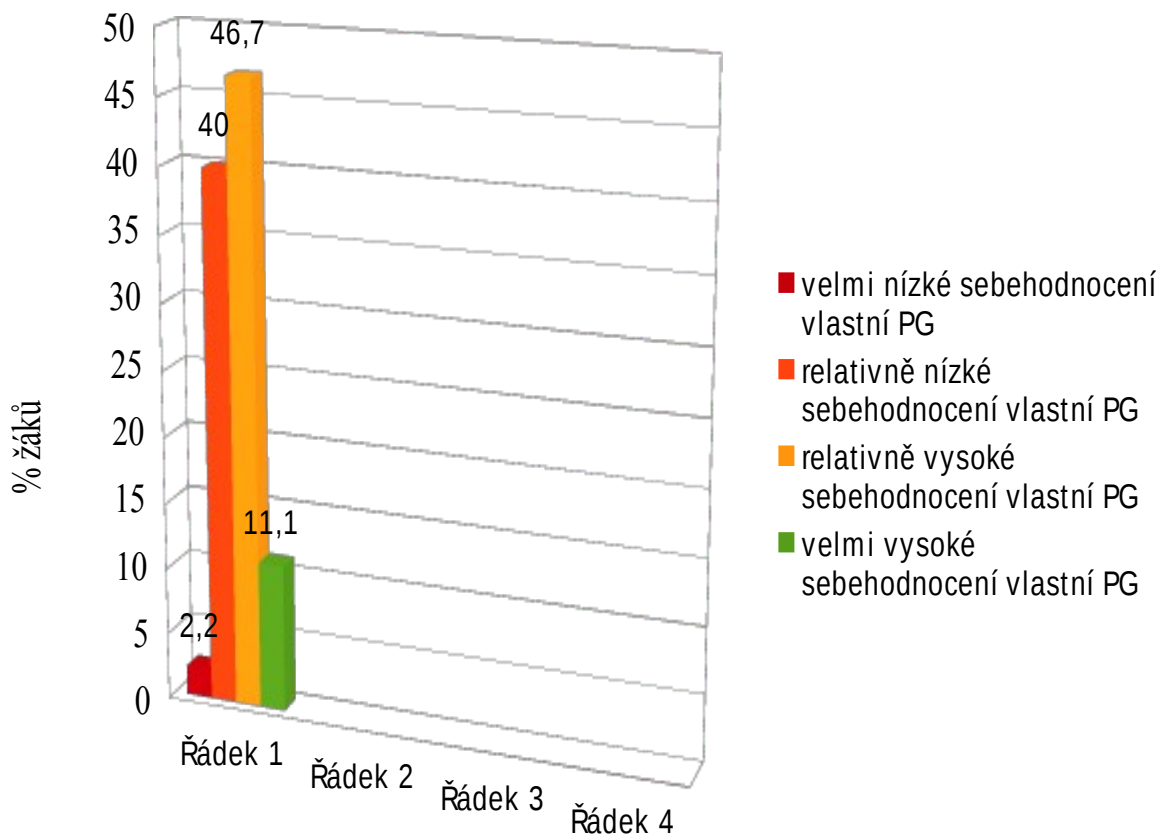


Obrázek 6. Procentuální vyjádření vnímané osobní účinnosti v oblasti pohybových aktivit

V oblasti pohybových aktivit má necelých 9 % žáků velmi vysokou vnímanou osobní účinnost a přesně 60 % respondentů vysokou vnímanou osobní účinnost. V záporných hodnotách se pohybuje 26,7 % žáků s nízkou vnímanou osobní účinností a 4,4 % žáků s velmi nízkou vnímanou osobní účinností.

Vysoká vnímaná osobní účinnost v této oblasti je dobrým předpokladem pro zájem o pohybovou aktivitu a pro samostatný rozvoj pohybové gramotnosti. Jedinci s vyšší vnímanou osobní účinností si častěji stanovují vyšší cíle, které jsou pro ně náročné, ale jsou schopni je zvládnout díky vytrvalosti, a právě díky vyšší vnímané osobní účinnosti. Naopak lidé s nižší vnímanou osobní účinností si stanovují nižší cíle. Při jejich dosahování však nemají takovou trpělivost, snáze se vzdávají a cíle tak nedosáhnou, což opět sníží jejich vnímanou osobní účinnost.

K VO5: Jak žáci ZŠ Klobouky u Brna hodnotí své pohybové dovednosti vzhledem k prostředí, ve kterém je pohybová aktivita vykonávána?



Obrázek 7. Procentuální vyjádření sebehodnocení pohybových dovedností vzhledem k prostředí

Nejvíce žáků zvolilo střední odpověď „OK“ v prostředí tělocvičny, ve vodě, na ledě a v přírodě (Obrázek 7). Nejvyšší hodnotu pohybových aktivit na sněhu získalo hodnocení „velmi dobrý“, kterou volilo 35,6 % respondentů. Venku na hřišti se cítí podprůměrně téměř 38 % dotazovaných žáků. Nejvíce žáků, kteří nikdy nezkoušeli pohybovou aktivitu je v prostředí na sněhu, ale najdou se i jedinci, kteří nikdy nezkoušeli pohybovou aktivitu na ledě a v přírodě- 4,4 %.

PLAYselfWorkbook udává za přijatelné hodnocení „velmi dobrý“ a „vynikající“. Takové hodnocení znamená, že si je žák jistý při pohybové aktivitě v daném prostředí. Pokud žáci zvolili hodnocení „OK“, „ne moc dobrý“ nebo „nikdy jsem to nezkoušel“, je potřeba je v jejich schopnostech podpořit a rozvíjet je.





Obrázek 8. Procentuální vyjádření žáků, kteří považují/ nepovažují za úspěšné v pohybových aktivitách vzhledem k prostředí

Obrázek 8 nám ukazuje že nejlépe hodnotí žáci svoji pohybovou gramotnost na sněhu-48,9 %. Druhým prostředím, ve kterém se respondenti cítí nejvíce schopní je příroda. Při pohybových aktivitách ve vodě si je 35,6 % žáků jistý svoji pohybovou gramotností. Pouze 31,1 % žáků se hodnotí jako dobří v nejčastějších pohybových aktivitách v tělocvičně a na hřišti. Nejhůře respondenti hodnotí svoje pohybové dovednosti na ledě a to 77,8 %.

V období školního věku na základní škole by měla být pohybová gramotnost rozvíjena pomocí pohybové aktivity, zejména v hodinách tělesné výchovy. Ve volném čase by se pohybová gramotnost měla rozvíjet především prostřednictvím sportovních klubů a organizací. Pokud dítě nesportuje organizovaně, měla by být jeho pohybová gramotnost podporována ze strany rodiny. To, co si člověk osvojí v dětství, může pak využít v dospělosti i ve starším věku. Zdraví dnešních dětí bývá spojováno s vážným rizikem obezity a pohybové ne-aktivity vyvolané současným životním stylem ve virtuální realitě (Vašíčková, 2016).

## K VO6: Kdy jsou žáci pohybově neaktivnější?



Obrázek 9. Procentuální vyjádření pohybové aktivity vzhledem k ročnímu období

Z uvedených výsledků (Obrázek 9) vyplývá, že největší procento žáků na ZŠ Klobouky u Brna se pohybovým aktivitám věnuje během celého roku. Jedná se téměř o polovinu ze všech žáků. V létě je pohybově aktivních přes 42 % respondentů. Nejméně žáků je pohybově aktivních v zimě, a to jen necelých 9 % z dotazovaných. Tento výsledek je rozdílný oproti výzkumu Pavla Potěšila, kterému vyšlo, že žáci staršího školního věku jsou pohybově aktivní spíše v létě (Potěšil, 2018). Stejně výsledky, tedy že žáci jsou nejvíce pohybově aktivní po celý rok, zjistila i Nikol Hrněová (Hrněová, 2019).

Fyzická aktivita dětí je rozdílná v rámci sezónnosti také vlivem počasí, které může být překážkou k pohybovým aktivitám v různých ročních obdobích. V dnešní době je však možné využití indoorových aktivit, které může využít při nepříznivém počasí. V našem výzkumu bylo zjištěno, že nejvíce dětí sportuje v průběhu celého roku. Jedním z důvodů může být to, že dnešní doba přináší dětem více možností pro pohybové aktivity i za nepřízně počasí (Tuckera & Gillilanda, 2007).

### 5.2 Limity práce

Hodnocení mého výzkumu mohlo být zkresleno na základě subjektivního hodnocení u jednotlivců nebo nepravdivým vyplněním náležitých hodnot. Dalším kritériem, které mohlo ovlivnit výsledky je malý počet korespondentů, také nepoměr mezi počtem chlapců a dívek a nepoměr žáků v jednotlivých třídách.

## 6 ZÁVĚRY

- U 57,8 % žáků je jejich sebehodnocení pohybové gramotnosti vysoké. U zbylých 42,2 % žáků je sebehodnocení pohybové gramotnosti nízké.
- 53,3 % žáků ZŠ Klobouky u Brna se hodnotí jako dostatečně zdatných pro pohybové aktivity, které si zvolí.
- V oblasti vnímané osobní účinnosti a vnímané osobní účinnosti vzhledem k pohybovým aktivitám hodnotí žáci svou vnímanou osobní účinnost převážně jako vysokou.
- Ve všech prostředích (tělocvična, voda, na ledě, na sněhu, příroda, hřiště) žáci ZŠ Klobouky u Brna hodnotí svoji pohybovou gramotnost jako nízkou.
- Nejvíce jsou žáci pohybově aktivní v průběhu celého roku.
- U žáků ZŠ Klobouky u Brna bych doporučila rozvíjet především sebehodnocení pohybové gramotnosti a pohybovou gramotnost samotnou v prostředí na ledě, na hřišti, v tělocvičně a ve vodě kde se žáci hodnotili jako nejslabší.

## 7 SOUHRN

Teoretická část bakalářské práce popisuje základní poznatky o pohybové gramotnosti, jejích atributech a možnostech jejího rozvoje. Další kapitolu tvoří charakteristika vývojového období staršího školního věku, zejména popis tělesného, motorického, psychického a sociálního vývoje. Nezbytná pro pohybovou gramotnost je také otázka sebepojetí, sebehodnocení a osobní účinnosti žáků. Nejen o tomto tématu pojednává poslední kapitola teoretické části mé bakalářské práce. Tato kapitola charakterizuje sociálně kognitivní teorii, ze které vychází pojem self-efficacy. Dále jsou zde uvedeny možnosti, jak svoji vnímanou osobní účinnost zvyšovat, jaké procesy self-efficacy ovlivňuje a její propojení s pohybovou aktivitou a pohybovou gramotností.

Výzkumná část bakalářské práce začíná stanovením cílů, úkolů práce a výzkumných otázek. Hlavním cílem bakalářské práce bylo stanovit míru sebehodnocení pohybové gramotnosti a vnímané osobní účinnosti u žáků Základní školy v Kloboukách u Brna. V následující kapitole metodika, je popsán postup vyhodnocení dotazníkového šetření, jež bylo použito ke zjištění míry pohybové gramotnosti a vnímané osobní účinnosti. Nachází se zde přesný popis jednotlivých dotazníků použitých při tomto výzkumu. Další kapitola obsahuje výsledky, ke kterým jsem dospěla v rámci dotazníkového šetření. Výzkumnou část uzavírají výsledky a diskuze a z nich vyvozené závěry.

Výzkumný soubor tvořilo 45 účastníků ve starším školním věku. Výzkumu se zúčastnilo 34 dívek a 11 chlapců. Data do této práce byla získána metodou dotazníkového šetření. Respondentům byly rozdány tři dotazníky, zjišťující jejich sebehodnocení pohybové gramotnosti, vnímanou osobní účinnost obecnou a jejich vnímanou osobní účinnost pro oblast pohybových aktivit. Data z dotazníků byla po výzkumu zadána do MS Excel a poté zpracována do grafů. Výsledky nám ukazují, že nadpoloviční většina respondentů hodnotí svoji pohybovou gramotnost jako vysokou a hodnotí se jako zdatní pro libovolné pohybové aktivity. V oblasti vnímané osobní účinnosti a vnímané osobní účinnosti vzhledem k pohybovým aktivitám ve výsledcích vyšlo, že žáci hodnotí svou vnímanou osobní účinnost převážně jako vysokou. Ve všech prostředích pohybových aktivit hodnotí žáci ZŠ Klobouky u Brna svoji pohybovou gramotnost jako nízkou. Dále jsme zjistili, že nejvíce žáků je pohybově aktivních po celý rok.

## 8 SUMMARY

The theoretical part of the thesis describes the basic knowledge of movement literacy, its attributes and possibilities of its development. Next chapter is characteristic of developmental period of older school age, especially description of physical, motorial, psychical and social development. The issue of self-esteem and personal efficacy is also essential to physical literacy. The last chapter of the theoretical part of my bachelor thesis deals not only with this topic. This chapter characterizes the social-cognitive theory underlying the concept of self-efficacy. Furthermore, there are possibilities how to increase its perceived personal effectiveness, which processes influence self-efficacy and its connection with physical activity and movement literacy.

The research part of the thesis begins with the setting of goals, tasks and research questions. The main aim of this bachelor thesis was to determine the level of self-esteem of physical literacy and perceived personal effectiveness in primary school pupils in Klobouky u Brna. In the next chapter of the methodology describes the procedure of evaluation of the questionnaire, which was used to determine the level of physical literacy and perceived personal effectiveness. There is an exact description of each questionnaire used in this research. The next chapter contains the results that I reached in the questionnaire survey. The research part concludes results and discussions and conclusions drawn from them.

The research group consists of 45 participants in older school age. 34 girls and 11 boys, which participated in the research. Data for this work was obtained by the questionnaire survey. Three questionnaires were distributed to respondents to determine their self-assessment of physical literacy, perceived personal effectiveness, and their perceived personal effectiveness in the area of physical activity. Data from questionnaires were entered to MS Excel after the research and then processed into graphs. The results show that more than a half of the respondents rate their physical literacy as high and are considered proficient for any physical activity. In terms of perceived personal efficacy and perceived personal efficacy in terms of physical activity in results, I found that pupils perceive their perceived personal efficacy mostly as high. Pupils at Klobouky u Brna assess their movement literacy as low in all areas of physical activity. Furthermore, we found that most pupils are physically active throughout the year.

## 9 REFERENČNÍ SEZNAM

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (c2010). *Social psychology* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Alderman, B. L., Benham-Deal, T., Beighle, A., Erwin, H. E., & Olson, R. L. (2012). Physical Education's Contribution to Daily Physical Activity Among Middle School Youth [Online]. In *Pediatric Exercise Science* (Vol. 24, 116-129). <https://doi.org/10.1123/pes.24.4.634>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2007). *Psychology of Physical Activity* [Online]. In (2nd Edition). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019320>
- Bursová, M., & Rubáš, K. (2001). *Základy teorie tělesných cvičení*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical Literacy: Importance, Assessment and Future Directions [Online]. In *Sports Medicine* (Vol. 44, 1177-1184). <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0205-7>
- Corbin, Ch. (2016). *Implications of Physical Literacy for Research and Practice: A Commentary*. *Research quarterly for exercise and sport*, 87, 14–27.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1997). Vliv Self-efficacy na agresi a depresi u dětí [Online]. In *Československá psychologie*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Dovalil, J. (2008). *Lexikon sportovního tréninku* (2., upr. vyd). Praha: Karolinum.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Medicine*, 47(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7>
- Feltz, D. L., & Mugno, D. A. (1983). A Replication of the Path Analysis of the Causal Elements in Bandura's Theory of Self-efficacy and the Influence of Autonomic Perception [Online]. In *Journal of Sport Psychology* (5 ed., pp. 263-277). Michigan State University.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

- Hastie, P. A., & Wallhead, T. L. (2015). Operationalizing physical literacy through sport education [Online]. In *Journal of Sport and Health Science* (Vol. 4, 132-138). <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.001>
- Hayes, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. 173
- Higgs, C., Balyi, I. & Way, R. (2008). Developing physical literacy: A guide for parents of children ages 0 to 12: A supplement to Canadian sport for life. Vancouver, Canada: Canadian Sport Centres
- Hoskovicová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hrňová, N. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě na základní a střední škole* (Diplomová práce). Olomouc.
- Chicaud, M. (2002). *Sebedůvěra*. Praha: Portál.
- Jelínek, J., & Zicháček, V. (2014). *Biologie pro gymnázia: (teoretická a praktická část)* (11. vyd). Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Jurbala, P. (2015). What Is Physical Literacy, Really?. *Quest*, 67(4), 367-383. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1084341>
- Kapras, J., Vymlátíl, J., & Topinková, E. (1997). *Biologie člověka pro bakalářské studium na lékařských fakultách: Vývoj a růst člověka*. Praha: Karolinum.
- Kašpar, L. (2009). Dějiny tělesné výchovy a sportu ve světě a v českých zemích. In: *Sportovní příprava* (10-35). Praha: Q-art,
- Killingbeck, M., Bowler, M., Golding, D., & Sammon, P. (2007). Physical education and physical literacy. *Physical Education Matters*, 2(2), 20-24.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- Lloyd, M., Tremblay, M. (2010). Physical liteacy measurement – The missing piece. *Physical and Health Education Jurnal*, 76(1), 26-30.
- Lauster, P. (1993). *Sebevědomí: Jak získat sebejistotu a neztratit cit*. Praha: Knižní klub.
- Lodewyk, K. R., & Mandigo, J. L. (2017). Early Validation Evidence of a Canadian Practitioner-Based Assessment of Physical Literacy in Physical Education: Passport for Life. *The Physical Educator*, 74(3), 441-475. <https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74-I3-7459>
- Longmuir, P. E., & Tremblay, M. S. (2016). Top 10 Research Questions Related to Physical Literacy [Online]. In *Research Quarterly for Exercise and Sport* (Vol. 87, 28-35). <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1124671>

- Lounsbery, M. A. F., & McKenzie, T. L. (2015). Physically literate and physically educated: A rose by any other name? [Online]. In *Journal of Sport and Health Science* (Vol. 4, 139-144). <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.002>
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education – A challenge and a possibility [Online]. In *Journal of Sport and Health Science* (Vol. 4, 113-118). <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Macek, P. (1997). Sebesystém. Vztah k vlastnímu Já. In *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd, 181-209). Praha: Grada.
- Machová, J. (2016). *Biologie člověka pro učitele* (Druhé vydání). Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Mendle, J., Harden, K. P., Brooks-Gunn, J., & Graber, J. A. (2012). Peer relationships and depressive symptomatology in boys at puberty [Online]. In *Developmental Psychology* (Vol. 48, 429-435). <https://doi.org/10.1037/a0026425>
- Murdoch, E., & Whitehead, M. (2006). Physical literacy and physical education – conceptual mapping. [Online]. In *Physical Education Matters:* (Vol. 1, 6-9).
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- O'Brien, P. (1998). *Asertivita: pracovní sešit*. Praha: Management Press.
- Paulík, K. (2005). *Asertivita v jednání s lidmi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- Petřková, A. (1991). *Nástin ontogeneze dětství a dospívání: určeno pro posl. oboru andragogika v denním studiu a studiu při zaměstnání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte* (Vyd. 5). Praha: Portál.
- Potěšil, P. (2018). *Pohybová gramotnost, vnímaná účinnost a motivace k pohybové aktivitě u dětí na ZŠ ve Šternberku* (Diplomová práce). Olomouc.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky 1: Vývoj člověka do 15 let* (4. ed.). Praha: SPN.
- Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*, 42(3), 234-235.
- Riegerová, J., & Ulbrichová, M. (1998). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu* (2. vyd). Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Roetert, E. P., & MacDonald, L. C. (2015). Unpacking the physical literacy concept for K-12 physical education: What should we expect the learner to master? [Online]. In *Journal of Sport and Health Science* (Vol. 4, 108-112). <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.002>



- Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being [Online]. In (68-78). University of Rochester: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Sekot, A. (2006). *Sociologie sportu*. Brno: Masarykova univerzita – Paido.
- Singh, T. D., Bhardwaj, G., & Bhardwaj, V. (2009). Effect of Self-Efficacy on the Performance of Athletes [Online]. In *Journal of Exercise Science and Physiotherapy* (pp. 110-114).
- Strickland, B. B. (2001). *The Gale encyclopedia of psychology* (2nd ed). Detroit, MI: Gale Group.
- Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová, I., & Pugnerová, M. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého.
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public health*, 121(12), 909-922.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – Dětství a dospívání*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova.
- Vališová, A. (2002). *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické problémy v teorii a praxi*. Praha: ISV.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Viau, R. (1994). Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval: Éditions Études Vivantes [Online]. In *Revue des sciences de l'éducation* (Vol. 20). <https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Grada.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. New York: Routledge.

Whitehead, M. E., & Murdoch, E. (2006). Physical literacy and physical education: Conceptual mapping. *Physical Education Matters*, 1(1), 6-9.

## 10 PŘÍLOHY

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

### Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

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

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij **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 jakéhokoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity					
14. Rozumím slovům, která učitel/ka TV používá					
15. Při cvičení a sportování se cítím jistý/á					
16. Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či pohybové aktivity					
17. V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy					
18. Nepotřebuji procvičovat pohybové dovednosti, protože mám přirozený talent					
19. Čtení a psaní je velmi důležité.	Souhlasíš nebo nesouhlasíš s tímto tvrzením?				
	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
20. Matematika a čísla jsou velmi důležitá.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
21. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
22.		Nesouhlasím	Souhlasím		
Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.					

Děkujeme za spolupráci při vyplňování anket.

Příloha 2: Dotazník-Dotazník obecné vlastní efektivity + Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

### Dotazník obecné vlastní efektivity

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

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

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

### Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

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

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

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

## Příloha 3: Vyjádření etické komise FTK UP



Fakulta  
tělesné kultury

### Vyjádření Etické komise FTK UP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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