

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

POHYBOVÁ GRAMOTNOST A MOTIVACE ŽÁKŮ K POHYBOVÉ AKTIVITĚ  
NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Nikol Hrnová, učitelství pro střední školy,  
tělesná výchova-biologie

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

Olomouc 2019

## **Bibliografická identifikace**

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Nikol Hřňová

**Název diplomové práce:** Pohybová gramotnost a motivace žáků k pohybové aktivitě na základní a střední škole

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v kinantropologii

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2019

### **Abstrakt:**

Diplomová práce má za hlavní cíl porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity mezi žáky Základní školy Větrná v Uherském Hradišti a žáky studujícími na čtyřletém Gymnáziu ve Starém Městě. Výzkum byl realizován v rámci povinné učitelské praxe magisterského studia v březnu a na přelomu září a října v roce 2018. Výzkumu se zúčastnilo celkem 272 žáků z obou škol ve věku od 9 do 20 let. Pro získání dat byly použity celkem 4 standardizované dotazníky, *PLAYself* (dotazník pro sebehodnocení pohybové gramotnosti, sestavený podle kanadského nástroje - Physical Literacy Assessment for Youth), *MPAM-R* (dotazník pro zjišťování motivace k pohybové aktivitě), *DOVE* (dotazník pro hodnocení obecné vlastní efektivity) a *DOPA* (dotazník pro hodnocení vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit). Z výsledků vyplývá, že v sebehodnocení pohybové gramotnosti dosáhli lepších výsledků žáci střední školy než žáci základní školy. Při porovnávání hlavních motivů pro vykonávání pohybové aktivity bylo zjištěno, že společným převažujícím motivem pro obě pohlaví u obou typů škol je motiv *Zdatnost*. Naopak nejméně zastoupeným motivem u respondentů na ZŠ byl *Zájem/prožitek* a u respondentů na SŠ *Sociální motiv*.

**Klíčová slova:** pohybová gramotnost, motivace, pohybová aktivita, zdraví, sebehodnocení, starší školní věk, dospívání

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographical identification**

**Author's first name and surname:** Bc. Nikol Hřňová

**Title of the master thesis:** Physical literacy and physical activity motivation of pupils at elementary and secondary school

**Department:** Department of Social Sciences in Kinanthropology

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

**The year of presentation:** 2019

### **Abstract:**

The main aim of this diploma thesis is to compare the results of self-assessment of physical literacy and the main motives for physical activity between the students of ZŠ Větrná in Uherské Hradiště and the students studying on the four-year Grammar school in Staré Město. The research was conducted as a part of the compulsory teaching practice at the master's programme in March and September and October 2018. The body of the research was 272 students from both schools in the age of 9 to 20 years. Four standardized questionnaires were used to gather the data: *PLAYself* (questionnaire for self-assessment of physical literacy made according to a Canadian tool Physical Literacy Assessment for Youth), MPAM-R (questionnaire for detection of motivation for physical activity), DOVE (questionnaire for the assessment of the personal general efficiency) and DOPA (questionnaire for the assessment of personal efficiency in physical activity). It is evident from the results that the students of the grammar school got better results than the students of the elementary school at self-assessment of physical literacy. In comparison of the main motives for physical activity, it has been found that the common overall motive to both genders in both schools is the motive of "fitness". On the contrary, the least chosen motive in the respondents at the elementary school was "interest/enjoyment" and in the respondents of the grammar school it was the "social motive".

**Keywords:** physical literacy, motivation, physical activity, health, self-assessment, older school age, adolescence

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou 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 18. dubna 2019

.....

Poděkování patří vedoucí mé práce, doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D., za odborné vedení, pomoc, trpělivost a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

## OBSAH

1	ÚVOD .....	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ .....	10
2.1	Zdraví a pohybová aktivita .....	10
2.2	Rozvoj pohybové aktivity u dětí a mládeže.....	12
2.3	Pohybová gramotnost .....	14
2.3.1	Atributy pohybové gramotnosti .....	16
2.4	Motivace .....	19
2.4.1	Motivy a potřeby .....	21
2.4.2	Motivace a pohybová aktivita .....	23
2.4.3	Motivace a pohybová gramotnost .....	24
2.5	Sebepojetí, sebehodnocení a vlastní účinnost.....	26
2.6	Starší školní věk (puberta).....	27
2.6.1	Anatomický a fyziologický vývoj .....	27
2.6.2	Psychický vývoj .....	28
2.6.3	Sociální vývoj.....	29
2.7	Adolescence.....	30
3	CÍLE A HYPOTÉZY .....	31
3.1	Hlavní cíl .....	31
3.2	Úkoly práce.....	31
3.3	Dílčí cíle .....	31
3.4	Hypotézy.....	31
3.5	Výzkumné otázky .....	32
4	METODIKA .....	33
4.1	Výzkumný soubor.....	33
4.2	Metody sběru dat .....	34
4.2.1	Dotazník – Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself) .....	34
4.2.2	Dotazník – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R).....	36
4.2.3	Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE) .....	38
4.2.4	Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA).....	39
4.3	Metody zpracování dat .....	40
5	VÝSLEDKY .....	41
5.1	Hypotézy.....	41
5.2	Výzkumné otázky .....	45

6	DISKUSE.....	55
6.1	Limity práce.....	59
7	ZÁVĚRY .....	60
8	SOUHRN .....	61
9	SUMMARY .....	62
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	63
11	PŘÍLOHY.....	70

# 1 ÚVOD

Pohyb je nejrozšířenějším jevem v živé přírodě. Patří mezi základní vlastnosti živé hmoty a představuje nezbytnost pro správný vývoj každého živého tvora. U člověka tvoří základ veškeré aktivní činnosti, napomáhá při seberealizaci a kontaktu s okolím. Pohyb člověka provází po celý život, na každém kroku a každou vteřinu (Gajdošová, 2005).

Pohybová aktivita je přírodou vytvořený lék na většinu chorob (Gajdošová, 2005). Pro dobrou výkonnost svalového aparátu a pevnost kostí je pravidelný pohyb důležitý zejména v období dětství. Zároveň napomáhá k udržování správné tělesné hmotnosti a přispívá k podpoře zdraví v dospělosti i ve stáří (Sigmundová, Sigmund, & Šnoblová, 2012).

Dětství a dospívání jsou klíčovými obdobími, kdy se souvisle s biologickým a psychomotorickým vývojem formují vztahy a postoje dětí a mládeže k pohybové aktivitě (Sigmundová et al., 2012). Úroveň pohybové aktivity a způsob trávení volného času hrají v životě mládeže důležitou roli z hlediska fyzického, psychického i sociálního rozvoje (Kalman & Vašíčková, 2013). Pravidelná účast dětí a mládeže v organizované či volnočasové pohybové aktivitě (PA) příznivě ovlivňuje její provádění i v dospělosti (Sigmundová et al., 2012).

Problém dnešní doby představuje stále se snižující množství spontánní pohybové aktivity dětí již od raného věku (Nováková, 2016). Zdá se, že udržování kondice a cvičení patří až mezi poslední věci v prioritách generací dnešní mládeže (Mehmeti & Halilaj, 2018). Děti a mládež totiž tráví příliš mnoho času ve virtuálním světě (smartphony, videohry atd.) a velmi málo se věnují fyzické aktivitě, hrám na dětském hřišti a pohybu venku s kamarády. To má za důsledek negativní dopad na jejich morfologický, funkční a biologický rozvoj (Damian, M., Oltean, & Damian, C., 2018).

Paurová (2015) tvrdí, že současně s poklesem pohybové aktivity u dospělé i dětské populace se objektivně zhoršuje také fyzická zdatnost obyvatel a pohybová gramotnost dětí. V České republice dochází ke zhoršení pohybové gramotnosti u celé populace, nejdramatičtěji však u dětí a mládeže (Vašíčková, 2016). Předseda Českého olympijského výboru Jiří Kejval prohlásil, že „úroveň pohybové gramotnosti naší mládeže neustále klesá. Za posledních 15 let klesl čas strávený pohybem z třech hodin na 45 minut. To je samo o sobě alarmující“ (Anonymous, 2016).



Přítom pohybová gramotnost je pro jedince stejně důležitá jako čtenářská gramotnost nebo znalost psaní. Člověk by si měl vytvořit pozitivní vztah k pohybu a osvojit si základní pohybové i sportovní dovednosti (Paurová, 2015).

Na nedostatku pohybové aktivity se podílí také hektický životní styl dnešních lidí, odlišné životní priority a nedostatek kvalitních společenských vazeb (Kalman & Vašíčková, 2013). Příležitostí k pohybové aktivitě stále ubývá a ve většině zemí se rozmáhá sedavý způsob života, který vzniká nadměrným používáním internetu, sociálních či audiovizuálních médií a velmi negativně ovlivňuje organismus člověka (Gajdošová, 2005). Pro jeho redukci bychom měli podporovat zdravý životní styl a zvyšovat fyzickou aktivitu u dětí a mládeže (Damian et al., 2018).

Diplomová práce pojednává o problematice pohybové gramotnosti a motivace k pohybové aktivitě u dětí a mládeže v současné době. Za pomoci dotazníkového šetření se snažíme zjistit, jak sebehodnotí svoji pohybovou gramotnost žáci na základní i střední škole vzhledem k různým prostředím, sezónnosti, důležitosti v rámci různých sociálních prostředí a z hlediska získaných zkušeností a dovedností v pohybových aktivitách. Také zde zkoumáme, co nejvíce motivuje děti a mladistvé k provádění spontánní pohybové aktivity. Přesněji řečeno je zde analyzováno procentuální zastoupení každého jednotlivého primárního motivu u naší skupiny respondentů.

## 2 PŘEHLED POZNATKŮ

### 2.1 Zdraví a pohybová aktivita

V dnešní době není pochyb o tom, jak důležitý význam má celoživotní pohybová aktivita pro tělesné a duševní zdraví, ale také pro plnohodnotný rozvoj osobnosti člověka (Slepička, 1994). Podle Nazaruka, Waszczuka, Marchela, Kowaluk-Nikitina a Klim-Klimaszewska (2018) se v současné době stále více prohlubuje přesvědčení o potřebě pohybové aktivity jako trvalého a nezbytného faktoru pro udržení zdraví. Mezi všemi faktory, které mohou posilovat a udržovat zdraví člověka, zaujímá prioritní místo.

Těmto skutečnostem však neodpovídá zapojení dnešní populace do pravidelné pohybové aktivity. Největší rezervy se ukazují zejména u mladé generace. Tělesná výchova ve školách se svými dvěma povinnými hodinami týdně nemůže nijak významněji ovlivnit neuspokojivou úroveň tělesné zdatnosti mládeže. Ve většině případů se učitelům v hodinách tělesné výchovy nedaří vytvořit u dětí pozitivní postoj k PA, což se v pozdějším věku projevuje tak, že značná část dospělé populace nejeví o aktivní sportování téměř žádný zájem (Slepička, 1994).

Pravidelná a přiměřená pohybová aktivita je důležitou součástí zdravého životního stylu, vede ke zvýšení úrovně zdatnosti a zvyšuje kvalitu života. Základním a vysoce účinným prostředkem prevence, případně léčby řady závažných onemocnění a současně i prostředkem pro zlepšení zdraví, je cvičení. Pravidelným cvičením lze získat tělesnou i duševní pohodu a dobré zdraví (Gajdošová, 2005).

Dnešní generace mládeže bohužel nechápe podstatu pravidelného cvičení a jeho významný přínos pro zdraví člověka. Přesněji řečeno dospívající nerozumějí faktu, že být zdravý neznamená pouze absenci chronických onemocnění. Znamená to fyzickou, mentální i sociální vyrovnanost (Mehmeti & Halilaj, 2018).

Zdraví, fyzická aktivita a kvalita života spolu úzce korelují a ovlivňují se navzájem (Damian et al., 2018). Kalman a Vašíčková (2013) ve své práci uvádí, že životní styl a chování významně působí na zdraví člověka. Nejdůležitější je období během dětství, jelikož úroveň rozvoje pohybové aktivity a správný vývoj v raném věku se projevuje v chování a životním stylu v dospělosti. Právě dětství a dospívání patří mezi etapy lidského života, ve kterých každý člověk prochází významným tělesným i duševním vývojem, získává sociální a zdravotní návyky, a ty si poté uchovává po celý život. Schopnost mladých lidí odpovědně si volit svůj vlastní zdravý životní styl posilují jejich možnosti podílet se na rozhodování

i na konkrétních změnách podmínek, ve kterých žijí. Vinou moderních technologií, urbanizace, sedavého zaměstnání a závislosti na automobilech se z našeho života z velké části vytratila každodenní pohybová aktivita.

Děti a dospívající nepraktikují dostatek fyzické aktivity a mají nevyváženou stravu. Důsledkem těchto špatných a nezdravých návyků může být například nadváha, která může vést až k obezitě (Damian et al., 2018). Nedostatečná fyzická aktivita ve spojení se snadným přístupem k energeticky husté stravě vede k dramatickému zvýšení výskytu obezity (Zan, Senlin, Haichun, Xu, & Ping, 2018). Společně s tím dochází ke zhoršení zdravotního stavu a implicitně i ke zhoršení kvality života (Damian et al., 2018).

Costa, Oliveira, Mota, Santos a Ribeiro (2017) tvrdí, že fyzická neaktivita celosvětově způsobuje 6-10 % ze všech případů kardiovaskulárních chorob, cukrovky, rakoviny a 9 % předčasných úmrtí. Údaje z průzkumu evropské iniciativy pro dohled nad dětskou obezitou dokazují, že v některých zemích více než 40 % chlapců ve věku 7-8 let trpí nadváhou a více než 20 % patří mezi obézní. Proto by se měly rozvíjet a realizovat strategie primární prevence obezity a kardiovaskulárních onemocnění už v raném věku. Existuje dostatek důkazů o tom, že dospívající jedinci vykonávající větší množství mírné až intenzivní fyzické aktivity vykazují nižší hladinu tělesného tuku, a s tím spojených metabolických rizik.

V prevalenci obezity a preobezity hraje spolu s dostatečnou pohybovou aktivitou významnou roli také stravování. Nadváha se v České republice stává celospolečenským problémem a její nárůst je v posledních letech enormní (Jarolímek & Lustigová, 2018). S tím souvisí i fakt, že v posledních deseti letech se vlivem obrovského rozvoje moderních informačních technologií ve zvýšené míře začal objevovat fenomén – sedavé chování. Sedavé chování zahrnuje jakékoli aktivity (mimo spánek) s energetickým výdejem nižším než 1,5 MET. Tyto činnosti lze obecně charakterizovat jako prováděné v sedě nebo v leže (sledování TV, hraní her, PC atd.) Pro zdraví člověka představuje sedavé chování velmi negativní a zdraví ohrožující jev (Kalman & Vašíčková, 2013).

Školy patří k důležitým místům, kde lze rozvíjet a chránit zdraví dětí i dospívajících. To, jak žáci vnímají zdraví, může být významně ovlivněno obsahem používaných osnov. Prostředí školy také patří mezi důležité determinanty zdraví. V širším pojetí může škola ovlivnit také vnímání, postoje, aktivitu a chování nejen žáků, ale i učitelů, rodičů a místní komunity (Bailey, 2006).

Sport a fyzická aktivita obecně snižují čas strávený sezením spolu se zlepšením tvořivosti a rozvojem důležitých sociálních dovedností u dětí. Jedině tak můžeme přispívat k redukci negativního a stále více se rozmáhajícího sedavého chování (Chiarlitti & Kolen, 2018).

## 2.2 Rozvoj pohybové aktivity u dětí a mládeže

Pohybovou aktivitu lze definovat jako jakýkoli druh pohybu lidského těla spojený se svalovou kontrakcí, která zvyšuje výdej energie nad klidovou hodnotu (Damian et al., 2018). Počáteční roky života člověka představují ideální čas pro podporu úrovně pohybové aktivity. Na základě důkazů o vztahu mezi tělesnou aktivitou a vývojem dítěte roste potřeba nalézt způsob, jak pravidelně podporovat pohybovou aktivitu u dětí (Ostrosky, Yang, Stalega, Favazza, & Mclaughlin, 2018).

Předškolní věk bývá považován za důležité období pro stanovení návyků fyzické aktivity a rozvoj připravenosti v mnoha oblastech, např. v oblasti motorické, sociální, komunikační nebo kognitivní (Ostrosky et al., 2018). Studie dokazují, že z hlediska zdraví je velmi žádoucí zavést pohybové chování včetně pravidelného zapojení do pohybových aktivit již v předškolním věku (Suen, Cerin, Barnett, Huang, & Mellecker, 2017). Pozitivní zkušenosti s tělesnou aktivitou v dětství mohou povzbudit děti, aby zůstaly aktivní v dospělosti i mimo ni (Ryan, Forde, Hussey, & Gormley, 2015).

Pohybová aktivita v předškolním věku je důležitá nejen pro vývoj motoriky, ale také pro další oblasti vývoje (Ostrosky et al., 2018). Poskytuje také prostředí pro primární rozvoj pohybových dovedností. Pohyb tvoří základ pro veškerou pohybovou aktivitu během těchto prvních let života dítěte (Jones et al., 2011).

Děti v předškolním a školním věku dávají přednost zejména pohybovým hrám se svými vrstevníky. Bohužel dnešní doba moderní technologie výrazně ubírá dětem čas k pohybu a aktivní činnosti (Nováková, 2016).

Celosvětový pokles pohybové aktivity v dnešní době se projevuje převážně u dospělých jedinců, ale také u dětí a mládeže, přičemž tyto trendy doprovází snižující se objem celkové pohybové aktivity a zvyšující se výskyt dětské nadváhy a obezity (Kalman & Vašíčková, 2013).

Děti a mládež ve věku od 5 do 18 let by se měly věnovat fyzické aktivitě nejméně 60 minut za den. Globální doporučení týkající se fyzické aktivity pro děti a mladistvé mají za cíl zdůraznit a podpořit její potřebu a přínosy pro zdraví, kvalitu života a zdatnost do budoucna. Intenzivní fyzický trénink spojuje většina autorů s lepší fyzickou kondicí, ale i lepším pocitem ze sebe samého (Damian et al., 2018).

Bohužel mnoho dětí i dospívajících v dnešní době není dostatečně fyzicky aktivních a ani se velmi nepodílí na rozvoji svých pohybových schopností (Jones et al., 2011). Přitom vyvážená strava, dostatečné množství pohybové aktivity a lékařská péče tvoří základní faktory prevence vzniku nadváhy a obezity (Sigmundová et al., 2012).

S touto prevencí se musí začít už v raném dětství, neboť preference jídla a úroveň fyzické aktivity mají časný původ. Naopak špatná strava a nízká úroveň fyzické aktivity mohou mít důsledky na současný i budoucí rozvoj dětí (Tandon et al., 2016).

Škola se pro mládež může stát primárním prostředím pro prevenci obezity během tělesné výchovy prostřednictvím vzdělávání o zdravé výživě a motiváním k pohybové aktivitě. Pro mnoho mladistvých v dnešní době představuje právě školní aktivita jedinou příležitost pro rozvoj úrovně fyzické aktivity (Jarolímek & Lustigová, 2018). Česká republika v současné době vykazuje stoupající trend v osvobození dětí od školní tělesné výchovy, které tak přicházejí o možnost být aktivní, potažmo zvýšit svou tělesnou zdatnost (Kalman & Vašíčková, 2013).

Podle Ostrosky et al. (2018) mohou učitelé poskytnout dětem příležitost k tomu, aby se během fyzické aktivity naučily mnoho různých dovedností. Proto by měla být pohybová aktivita pro děti a mládež atraktivní, různorodá a přiměřená jejich věku a tělesné zdatnosti.

Kromě tělesné výchovy ve škole hraje důležitou roli v zapojení dětí a mládeže do pohybové či sportovní činnosti také rodina (Damian et al., 2018). Rodiče do značné míry zodpovídají za to, zda mají děti příležitost účastnit se fyzické aktivity, a dochází tak u nich ke snížení sedavého chování (Ryan et al., 2015).

U dospívajících jedinců je rodičovská podpora jedním z důležitých motivů a zároveň i prediktem pro účast v pohybové aktivitě a ve sportu. Zejména sociální procesy v rodině ovlivňují účast mladistvých v PA. Intimní vazby vytvořené v dětství poskytují prototypy pro pozdější sociální vztahy do budoucna a podporují u dětí pocit bezpečí a sebeúcty. Sebevědomí a pocit jistoty patří mezi rozhodující faktory, které dítěti pomáhají účastnit se fyzických aktivit spolu s ostatními lidmi. V některých případech však může přílišná angažovanost ze strany rodičů, zejména v oblasti sportu, vyvíjet na dítě nátlak. Výsledkem pak může být negativní změna postoje ke sportu a celkový odpor k pohybové aktivitě. Nejlepším východiskem pro optimální rozvoj PA je pozitivní postoj k pohybu v rodině, a také životní styl rodiny (Henriksen, Ingholt, Rasmussen, & Holstein, 2016).

Rozvoj pravidelné pohybové aktivity u dětí a mládeže hraje důležitou roli v jejich přirozeném vývoji i zlepšení fyzické zdatnosti. Zkušenosti získané v raných fázích života formují zdraví a vývojovou dráhu dítěte (González et al., 2018).

Aby všechny děti měly stejnou příležitost účastnit se pohybových aktivit, musíme jim poskytnout různorodé možnosti pro rozvoj motorických schopností a pro podporu vysoké úrovně fyzicky aktivního chování (Ostrosky et al., 2018). To platí zvláště v současné době, kdy je více než 107 miliónů dětí po celém světě obézních (González et al., 2018).

## 2.3 Pohybová gramotnost

Pojem gramotnost nejčastěji vnímáme jako schopnost jedince číst nebo psát (Nováková, 2016). Ve většině definicích je popsána zejména jako kvalita nebo stav být gramotný, tedy mít určitou schopnost. Můžeme ji však chápat také jako znalost určité oblasti či oboru. V dnešní době se s rozvojem vzdělanosti pohlíží na gramotnost i z jiných úhlů a tento pojem dostává nové přívlastky, jako například finanční nebo počítačová gramotnost (Vašíčková, 2016).

V životě člověka existuje i pohybová gramotnost, která se rozvíjí už od raného dětství. Z jejích základů pak čerpáme po celý život (Nováková, 2016). Všeobecně můžeme pohybovou gramotnost chápat jako individuální kapacitu vést zdravý a aktivní životní styl (Francis et al., 2016).

Analogii pohybové gramotnosti s obecnou gramotností lze chápat tak, že pohybově gramotný člověk nedisponuje pouze jednotlivými pohybovými dovednostmi, ale dovede je také efektivně využívat k naplňování svého pohybového režimu (Fialová, Flemr, & Marádová, 2015). Pojem pohybová gramotnost označuje spíše úroveň vzdělání v této oblasti, tedy nejedná se pouze o druh pohybu, ale i o úroveň (kvalitu) pohybových dovedností a schopností, vědomostí o pohybu, pohybové zdatnosti a zahrnuje do jisté míry i postoje a pohybové chování jedince. Pohybová gramotnost se nedá naučit, protože odpovídá spíše kvalitativní úrovni získané pohybovým i vědomostním učením v celoživotním procesu (Vašíčková, 2016). Z tohoto důvodu by se mohla stát obecně přijatelným cílem životně důležitého pohybového vzdělávání přiměřeného věkovým kategoriím (Fialová et al., 2015).

Pojem pohybová gramotnost poprvé představila britská filozofka, profesorka a učitelka TV Margaret Whiteheadová před 20 lety (Robinson & Randall, 2017). Definovala ji jako motivaci, sebevědomí, fyzickou kompetenci, vědomosti, porozumění hodnotnosti a zapojení se do aktivního životního stylu (Longmuir et al., 2015). Díky úsilí M. Whiteheadové a jejím článkům zaměřeným na pohybovou gramotnost se dostalo tomuto pojmu zasloužené pozornosti (Vašíčková, 2016).

Postupně si pohybová gramotnost získávala popularitu, nejvíce pak mezi západními tělovýchovnými systémy a v oblasti sportu. Zejména Kanada se stala významným propagátorem a pohybová gramotnost zde byla přijata dvěma nejpodstatnějšími národními tělovýchovnými a sportovními organizacemi (Physical and Health Education Canada, Canadian Sport for Life). Od té doby vzbuzovala pohybová gramotnost zájem ve společnosti a různé organizace začaly rychle hledat metody, jak ji měřit. Podle nedávného globálního

skenování pohybové gramotnosti bylo zjištěno, že Kanada dosáhla více pokroků v hodnocení pohybové gramotnosti než jakýkoli jiný národ na světě (Robinson & Randall, 2017).

Francis et al. (2016) tvrdí, že jedinec, který chápe pohybovou gramotnost, má dostatečnou motivaci, sebevědomí, schopnosti a kondici potřebnou pro zapojení se do fyzických aktivit. Člověk s dobrou pohybovou gramotností se umí orientovat v přínosech pravidelného pohybu a svou pohybovou gramotnost celoživotně využívá k pohybově aktivnímu způsobu života (Mužík & Mužíková, 2014). Také by pohybově gramotný jedinec měl umět převzít zodpovědnost za své vlastní zdraví, měl by mít dostatečné znalosti, dovednosti a pozitivní přístup k pohybové aktivitě (Vašíčková, 2016).

Pohybová gramotnost se od raného věku zvyšuje v souvislosti s vývojovým zráním dítěte (Nováková, 2016) a velmi úzce souvisí s procesem vzdělávání (Vašíčková, 2016). Zpočátku k jejímu rozvoji dochází v souvislosti se spontánní pohybovou aktivitou (Nováková, 2016). Už malé děti se od narození učí prvním pohybům. Nejdříve se jedná o zvedání hlavičky, pak přetáčení vleže, až se dostává pomalu k prvním krůčkům, chůzi, a nakonec i běhání. Vesměs se jedná o charakteristiku motorických fází vývojových stádií člověka. Později se učíme pohybovým dovednostem už jako uvědomělým a záměrným činnostem, které mohou být řízeny a podporovány rodiči, učiteli a jinými odborníky (Vašíčková, 2016). Dítě si tak osvojuje základy pohybových i sportovních aktivit do budoucna (Nováková, 2016).

V souvislosti s touto skutečností tedy můžeme hovořit o vzdělávání v pohybových aktivitách, které se od mladšího školního věku stává součástí školní TV, vlastního individuálního pohybového režimu, volnočasových aktivit či sportovních tréninků. Výsledkem vzdělávání by měly být zkušenosti a vědomosti, kterých jedinec nabyde během školní docházky, a tedy i v tělesné výchově, kde by se ideálně měla rozvíjet jeho pohybová gramotnost. Rozvoj by měl být nenásilný a měl by probíhat tak, aby byl člověk schopen využívat výhody pohybových aktivit po celý svůj život, a nejen v době plnění školní docházky (Vašíčková, 2016).

Díky pohybové gramotnosti si můžeme po celý život vybírat správný druh pohybu, který je pro nás vhodný a zdravý (Nováková, 2016). Proto by se pohybová gramotnost měla stát nedílnou součástí standardů pro TV, a současně by TV měla převzít mnohem důležitější roli v podpoře veřejného zdraví ve smyslu rozvoje pohybově gramotných jedinců (Castelli, Centeio, Beighle, Carson, & Nicksic, 2014).

K osvojení základních dovedností tvořících předpoklad pro pohybovou gramotnost, by mělo dojít v co nejlepší kvalitě přiměřeného věku (Nováková, 2016).

Bez dostatečné pohybové gramotnosti může být jedinec v budoucnu výrazně pohybově limitován, dokonce i ohrožen na zdraví. Podobně jako čtenář, který i přes rozeznání písmen a přečtení slov nedokáže porozumět textu (Nováková, 2016).

Pohybová gramotnost představuje relativně nový pojem, jehož definice, konceptuální pochopení a způsob měření patří mezi jedny z mnoha základních otázek, kterým chybí součinnost. Výzkum spojený s pohybovou gramotností je stále ve svém raném období a mnoho důležitých, dokonce základních výzkumných otázek a priorit, zůstává nezodpovězených (Longmuir & Tremblay, 2016).

### 2.3.1 Atributy pohybové gramotnosti

M. Whitehead vytyčila základní a vzájemně propojené atributy pohybové gramotnosti. Patří mezi ně: *motivace, sebedůvěra a fyzická kompetence* a *plynulá interakce v rámci různých prostředí*. Tyto klíčové atributy všechny společně fungují jako jeden celek a utváří a ovlivňují pohybovou gramotnost. Samotná fyzická kompetence nebo jakýkoli jiný atribut bez účasti ostatních atributů nestačí k zajištění účasti na celoživotní fyzické aktivitě. Proto jsou pro podporu pohybové gramotnosti důležité všechny atributy, z nichž každý hraje určitou roli (Robinson & Randall, 2017).

*Motivace* povzbuzuje k pohybové aktivitě a bývá spojována s pozitivním a obohacujícím zážitkem (Ntoumanis, 2001). Pohybově gramotný jedinec má pozitivní vztah ke své vlastní ztělesněné dimenzi, důvěřuje svým fyzickým schopnostem, každodenní úkoly provádí jednoduše a pohybové aktivity se většinou účastní s jistotou a předpokladem, že to pro něj bude uspokojující zkušenost (Vašíčková, 2016).

*Sebedůvěra a fyzická kompetence* souvisí s vírou ve vlastní schopnost efektivně využívat a aplikovat různé obecné, rafinované a specifické pohybové vzorce (Robinson & Randall, 2017). Pohybově gramotní jedinci řídí svou ztělesněnou dimenzi s jistotou a sebevědomím, protože se cítí pohybově kompetentní. Mezi klíčové schopnosti pro ovládání celého těla patří koordinace a řízení, které lze uplatnit jak v činnostech a přesunech těla celého (např. chůze, běh, skákání), tak i v jemnějších pohybech (psaní, hra na hudební nástroj). Jedinci s vysokou úrovní pohybové gramotnosti dovedou rozvíjet tyto činnosti založené na pohybových schopnostech v různých prostředích a za různých podmínek (Whitehead, 2010).

*Plynulá interakce v rámci různých prostředí* se týká schopnosti účinně a výkonně přizpůsobovat své pohyby požadavkům prostředí (Robinson & Randall, 2017). Díky tomuto atributu je pohybově gramotný jedinec schopen „přečíst“ úskalí okolního



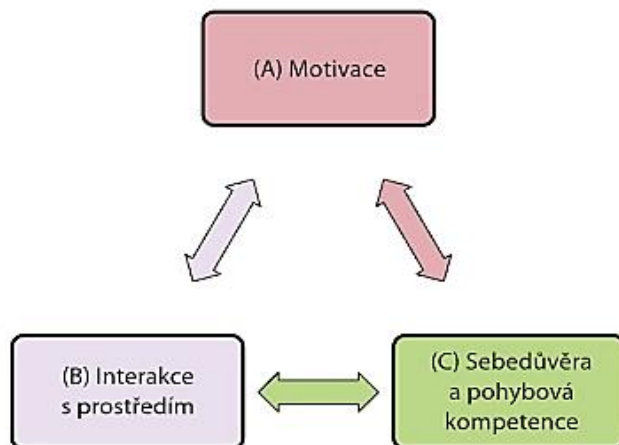
prostředí a snáze předvídat, jaký pohyb bude nejvíce efektivní, ale také potřebný z hlediska konkrétních podmínek (Vašíčková, 2016).

Jednotlivé klíčové atributy se navzájem ovlivňují a vztahy mezi nimi jsou důležité pro rozvoj pohybové gramotnosti. Vztahy lze charakterizovat tak, že pokud bude mít člověk motivaci k pohybové aktivitě, kterou bude vykonávat, bude se zároveň zvyšovat jeho sebevědomí, důvěra ve vlastní schopnosti i pohybová kompetence. S nárůstem sebedůvěry je zase zpětně ovlivňována vlastní motivace. Pokud má člověk jistou míru sebedůvěry a pohybových dovedností, dokáže je využívat v různém prostředí, které může přinášet různé výzvy, čímž se zase bude zvyšovat jeho sebedůvěra a pohybová kompetence. Dosažení úspěchu při uplatňování se v různém prostředí může zároveň zvyšovat motivaci. A motivace může podporovat jedince v objevování a zkoušení užitečnosti pohybu v různých prostředích. Propojení všech klíčových atributů pohybové gramotnosti zachycuje Obrázek 1 (Vašíčková, 2016).

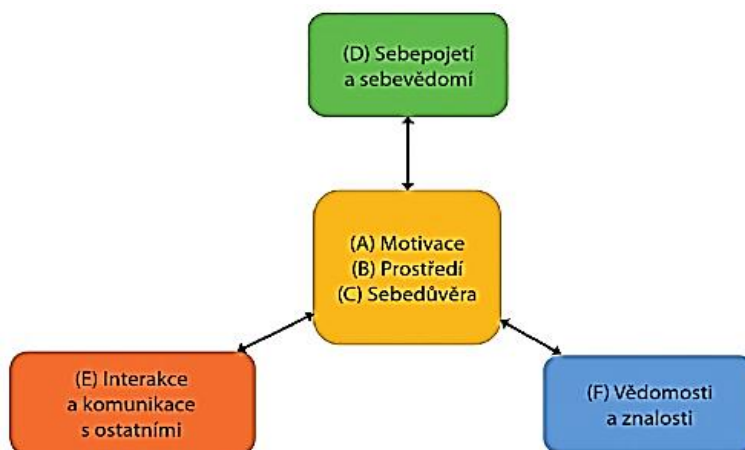
Ke klíčovým atributům pohybové gramotnosti se přidávají ještě další tři atributy, tzv. doplňkové, které klíčové atributy rozvíjejí (Obrázek 2). Mezi doplňkové atributy patří: *sebepojetí a sebevědomí, sebevycíření a komunikace s ostatními a znalosti a vědomosti* (Vašíčková, 2016). Příznivá úroveň *sebepojetí a sebevědomí* mluví z fyzicky gramotného jedince, který má optimální míru sebejistoty, jež vyplývá z jeho vlastních schopností nebo vlastností. *Sebe výraz a komunikace s ostatními* souvisí se schopností vyjádřit se nonverbálně, cítit to, co cítí ostatní a odpovídajícím způsobem také reagovat. Atribut *znalosti a vědomosti* znamená, že jedinec má povědomí o svém ztělesnění a to tak, že dokáže přesně popsat a vyhodnotit své pohybové schopnosti a podat návrhy na jejich zlepšení. (Robinson & Randall, 2017).

Lloyd, Colley a Tremblay (2010) pohlíží na pohybovou gramotnost podle kanadského pohledu, tedy z multidimenzionálního hlediska, a předpokládají, že obsahuje čtyři vzájemně působící oblasti (Obrázek 3). Podle tohoto pohledu na pohybovou gramotnost by měl skutečně pohybově gramotný jedinec rozvíjet své kompetence ve všech čtyřech oblastech a měl by být schopen aplikovat pohybové dovednosti v rámci různých prostředí, např. na ledě, na zemi, ve vodě nebo ve vzduchu.

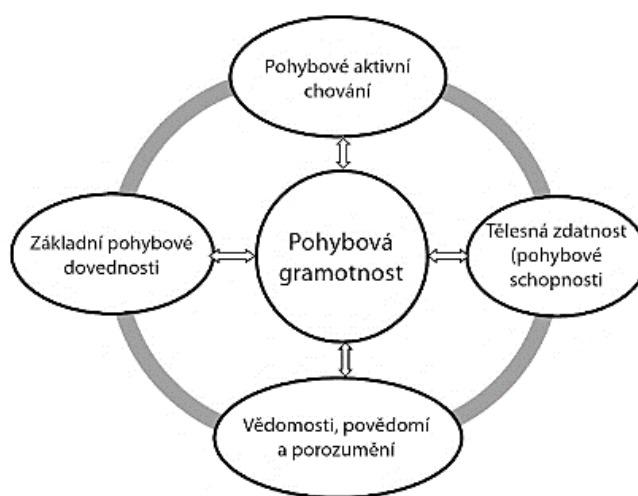
Pohybová gramotnost by se u dětí měla rozvíjet v raném věku komplexním způsobem. To však vyžaduje mnohem více než jen provádět pohybovou aktivitu, dítě by také mělo mít potřebné znalosti a mělo by chápat, proč je pro něho pohyb důležitý, a jaké benefity člověku přináší, případně jaká rizika hrozí při jeho nedostatku (Whitehead, 2010).



Obrázek 1. Klíčové atributy pohybové gramotnosti a jejich vztahy (Vašíčková, 2016, 20)



Obrázek 2. Doplnující atributy pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016, 21)



Obrázek 3. Schéma multidimenzionálního přístupu k pohybové gramotnosti podle kanadského pohledu (Vašíčková, 2016, 31)

## 2.4 Motivace

Pojmu motivace přikládáme v dnešní době a současném společenském uspořádání čím dál větší důležitost (Mehmeti & Halilaj, 2018). Teorie motivace představuje početný soubor relativně nezávislých a vnitřně rozmanitých koncepcí. Důvodem je fakt, že tyto teorie byly vytvářeny v různých oborech (filozofii, psychologii, biologii). Fyziologie s biologií mají blízké přístupy k motivaci. Z biologického pohledu lze považovat motivované chování za vrozené, které se vyvíjí současně s evolucí biologického druhu v přirozených podmínkách. Fyziologie s psychologií mají společnou hranici, která zůstává neostrá. Psychologové se pokoušejí své nálezy podepřít nálezy fyziologů kdykoli se mezi jevy, které pozorují a popisují, vyskytne nějaký analogon procesů fyziologických. Oba obory popisují tytéž jevy a projevy organismu, ovšem každý z nich na jiné úrovni (Chýlová, Rymešová, & Kolman, 2012).

Obvykle chápeme projevy mysli v souvislosti s procesy na biologické (tj. též na fyziologické) úrovni. Výzkumy souvislostí mezi tělesnou reakcí, emocí a motivací vedly k řadě dalších zjištění týkajících se úlohy a funkcí mozkového kmene při prožívání emocí a při motivačních procesech. Hnutí mysli mohou podobně vyvolávat či požadovat, aby proběhly některé procesy fyziologické, které pak můžeme analyzovat na úrovni chemických a případně i fyzikálních procesů (Chýlová et al., 2012).

Z psychologického hlediska na motivaci pohlížíme jako na vrozený, autonomní duševní proces. Z tohoto pohledu se motivace spoléhá na vnitřní duševní reakce potřeb, emocí a poznávání. Tyto procesy, zejména kognitivní proces, pohání duševní události člověka (myšlenky, přesvědčení a očekávání). Většina těchto událostí však vychází také z informací, které jedinec získává z nejbližšího okolí. Pokud dosáhneme cíle, kterého má být dosaženo nebo chování, jenž má být rozvíjeno a udržováno, je vnitřní proces motivace s největší pravděpodobností řízen a ovlivňován i vnějšími silami (Chen, 2015).

Motivace vychází z procesů uvnitř osoby i ze síly prostředí (Coe, 2017). Vzniká ze sebedůvěry a sebeúcty, kterou získáváme prostřednictvím zkušeností (Vašíčková, 2016). Proto můžeme vnitřní motivy považovat za zkušenosti, které člověka energizují, zatímco okolní prostředí poskytuje jedinci pobídky, které odměňují nebo trestají různé chování vybrané k uspokojení nebo usnadnění individuálních potřeb, emocí nebo poznání (Coe, 2017).

Kromě fyziologických, etických, filozofických a psychologických stránek má motivace také aspekty sociální. Můžeme ji chápat jako soubor procesů, které dávají chování člověka určitou energii a směr a pohání nás tak k provedení nebo neprovedení různých akcí (Coe, 2015).

Podle behavioristického přístupu zahrnuje teorie motivace dvě primární domény: *vnitřní motivaci* a *vnější motivaci* (Coe, 2017).

*Vnější motivace* vychází z externího zdroje (peníze, prospěch nebo přijetí ostatními) a můžeme ji považovat za vynucenou vůči prostředí (Coe, 2017). Např. učitelé nebo trenéři používají efektivní pobídky k tomu, aby motivovali jedince k dosažení cíle nebo přijetí požadovaného chování. Tento přístup považuje motivaci za něco, co poskytuje člověku určitý směr, aby dosáhl žádaného výsledku a vyhnul se tomu nežádoucímu (Chen, 2015).

*Vnitřní motivace* naopak nepochází z externího zdroje, ale je vnitřně spjata s prováděnou činností. Tato činnost bývá sama o sobě považována za dobrou nebo dokonce příjemnou (Coe, 2017). Podle Asifa, Kamala, Fahima, Naveena a Yousafa (2018) představuje vnitřní motivace určitou sebedůvěru pokusit se čelit novým výzvám a nevychází z vnějšího tlaku nebo touhy po odměně. Tento přístup považuje motivaci za vývojový proces, jehož základ tvoří autonomní vrozené procesy.

Oba přístupy sdílejí společný předpoklad, že ačkoli motivaci považujeme za vrozený autonomní duševní proces, dá se naučit a to zejména v situacích, kde vnější síly poskytují jedincům možnost, co nejlépe využít své vnitřní motivační zdroje (Asif et al., 2018). Tato perspektiva odpovídá perspektivě pohybové gramotnosti, která motivaci považuje za kritickou část znalostní základny, kterou lze naučit (Chen, 2015).

Motivace patří do skupiny faktorů, které nejlépe vysvětlují lidské chování v různých životních kontextech, včetně vzdělávání (Burgueño, Sicilia, Medina-Casabón, Alcaraz-Ibáñez, & Lirola, 2017). Problémy s motivací mají nejenom učitelé, ale také trenéři ve sportovních klubech. Zejména oni by měli vědět, jak správně motivovat své žáky či svěřence. Pokud nejsou děti motivovány, nedosahují dobrých výsledků v žádné činnosti. Musíme však brát v potaz, že každé dítě je individuální a od ostatních se odlišuje např. svou osobností, motivací, způsobem učení atd. Z tohoto důvodu je důležité orientovat se v těchto individuálních rozdílech a vytvářet pro každé dítě tvůrčí podmínky, které zvýší jeho motivaci a umožní dosažení lepších výkonů jak ve školním, tak i sportovním prostředí (Kubiatko, Hsieh, Ersozlu, & Usak, 2018).

Abychom jako učitelé TV nebo trenéři ve sportovních klubech pomohli dětem s tím, jak se mají naučit motivovat sami sebe i ostatní, měli bychom do učebních osnov i pohybových úkolů zahrnout několik kritických zdrojů motivačních informací, u nichž výzkumy prokázaly jejich rozhodující roli při vývoji a udržování motivace. Jedná se o informace týkající se kompetencí, zájmové informace a informace týkající se regulace (Chen, 2015).

### 2.4.1 Motivy a potřeby

Jedná se o souhrn vnitřních dynamických sil, které aktivizují a organizují chování i prožívání člověka. Jejich cílem je změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního (Plháková, 2004).

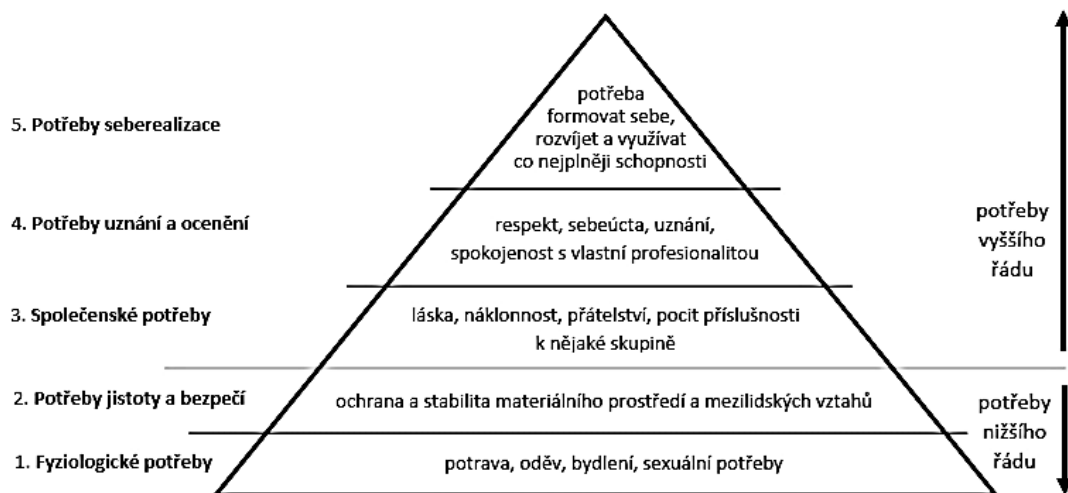
Lidské motivy určují, zda člověk bude směřovat k určitému cíli či mentálnímu stavu nebo zda se tomu bude naopak vyhýbat (Plháková, 2004). Tito vnitřní činitelé vedou náš organismus k aktivitě, a zároveň také rozhodují o jejím směru a síle (Říčan, 2013).

Motivy můžeme rozdělit do čtyř velkých okruhů. První okruh představují *sebezáchovné motivy*, jenž mají jasný biologický základ. Souvisí se základní snahou všech živých bytostí, a tou je udržení se při životě. Někdy bývají pojmenovány jako pud sebezáchovy. Druhou oblast tvoří *stimulační motivy*, k nimž patří potřeba optimální úrovně aktivace a variabilních vnějších podnětů. Tyto motivy se projevují hravostí, zvědavostí či vyhledáváním neobvyklých zážitků. Do třetího okruhu patří *sociální motivy*, které regulují a ovlivňují mezilidské vztahy. Čtvrtá oblast zahrnuje *individuální psychické motivy*, které představují hledání životního smyslu, obranu sebepojetí a potřebu svobodně se rozhodovat a jednat (Plháková, 2004).

V podobném smyslu jako motiv se používá také pojem potřeba. Potřebou rozumíme nedostatek nebo naopak nadbytek něčeho. Tento stav vyvolává u člověka vnitřní napětí, kterého se snaží zbavit. Výsledná změna v chování vede k uspokojení dané potřeby (Říčan, 2013).

Všechny potřeby mají společnou jednu základní vlastnost, jejich motivační dynamiku většinou aktivuje nějaký deficit. Některé z motivačních faktorů, např. potřeba jíst, sexuality, sobectví, agresivita, tvoří nedílnou součást biologické podstaty druhu, a považujeme je za *potřeby primární*. Všechny ostatní potřeby nazýváme jako *sekundární* nebo také *odvozené*, jelikož se neprojevují jako základní potřeba u celého druhu, ale pouze u několika málo jedinců, např. touha po kráse (Maslow, 2014).

Z hlediska komplexní teorie motivace se v historii někteří významní myslitelé pokusili uspořádat různé pohnutky lidského chování do všezahrnujících schémat. Kromě Freuda a Murrayho, vytvořil vlivnou teorii motivace také americký psycholog Abraham M. Maslow (Plháková, 2004). Je nejlépe známý svou prací na lidské motivaci, a zejména díky své hierarchii potřeb (Guest, 2014). Teorie potřeb patří k nejvlivnějším motivačním teoriím (Acevedo, 2018). Maslow hierarchii sestavil z pěti skupin základních lidských potřeb (Obrázek 4): *potřeby fyziologické, potřeby bezpečí a jistoty, potřeba sounáležitosti (sociální), potřeba úcty a sebeúcty a potřeba seberealizace* (Hood, 2001).



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

Nejnižší v hierarchii se nachází *fyziologické potřeby*, mezi které patří např. potrava, voda, sexuální potřeby nebo pohybová aktivita. Maslow věří, že tyto potřeby jsou nejzákladnějšími a nejintenzivnějšími v hierarchii. Všechny ostatní se stávají až druhotnými, dokud nebudou fyziologické potřeby naplněny. Po jejich uspokojení se lidé snaží o zajištění bezpečnosti a jistoty. *Potřeby bezpečí a jistoty* jsou důležité pro přežití, ale nepatří mezi tak náročné, jako potřeby fyziologické. Tyto potřeby zahrnují touhu po trvalém zaměstnání, jistotě zdraví, bezpečném okolí domova atd. Lidé však potřebují v životě také lásku, pocit sounáležitosti a náklonnosti. *Sociální potřeby* Maslow považuje za méně základní než fyziologické a bezpečnostní potřeby. Vztahy jako přátelství, romantická přitažlivost a rodinná pomoc splňují tyto potřeby pro společnost a přijetí, stejně jako zapojení do společenské, komunitní nebo náboženské skupiny. *Potřeby sebeúcty a uznání* se objevují poté, co lidé naplní své sociální potřeby. *Potřeba seberealizace* se nachází na nejvyšší úrovni Maslowovy hierarchie potřeb. Ti, kteří dosáhnou této potřeby, si uvědomují svůj osobní růst a tyto atributy je přimějí k tomu, aby využili svůj potenciál v životě (Zakaria, Ahmad, & Malek, 2014).

Potřeby, které se v hierarchii nachází níže, by měly být dostatečně uspokojeny před potřebami, které se v hierarchii nachází výše jako motivátory (Hood, 2001). Obecně platí, že potřeby „vyššího řádu“ se vůbec nedostanou do vědomí člověka, dokud nebudou uspokojeny potřeby „nižšího řádu“ (Acevedo, 2018).

Mezi základními lidskými potřebami však nesmíme zatracovat také potřebu tělesného pohybu. Patří mezi základní biologické potřeby a má různé intenzivní projevy v rámci věkových skupin. U mládeže je nejvyšší, u starších lidí naopak nejnižší. Dnešní doba s sebou však přináší sníženou potřebu tělesného pohybu vlivem zvyšující se pohodlnosti populace (Slepička, Hátlová, & Hošek, 2009).

## 2.4.2 Motivace a pohybová aktivita

Vztahy mezi pohybem a psychikou byly známy už od počátků různých kultur. Tělo člověka představuje významný prostředek sebevímání, sebepochopení a interakce s okolím. Analýzou pohybového projevu člověka lze předpokládat úroveň aktuálního tělesného a duševního stavu (Slepička et al., 2009).

Pro realizaci pohybové aktivity je motivace jedním z klíčových faktorů (Vašíčková, 2016). Awruk a Janowski (2016) uvádí, že fyzicky aktivní jedinci mají obecně vytyčených více životních cílů, mají pozitivnější mezilidské vztahy, větší psychickou pohodu, vyšší sebepojetí a autonomii. Fyzická aktivita zlepšuje náladu a kvalitu života, a zároveň snižuje pocity deprese a úzkosti (Chiarlitti & Kolen, 2018). Proto vzrůstá potřeba motivovat lidi k tomu, aby prováděli více fyzické aktivity (Roychowdhury, 2018).

Mehmeti a Halilaj (2018) zjistili, že během období dospívání se množství fyzické aktivity výrazně snižuje. Výzkumy dokazují, že fyzická aktivita klesá s věkem, přičemž nejsilnější pokles nastává ve věku od 13 do 18 let (Erdvik, Øverby, & Haugen, 2014).

Důvodem, proč se lidé dnes nezapojují do pohybové aktivity, je nedostatek motivace. Většinou nastává situace, kdy předchozí zkušenosti, zejména ze školní TV, vedly k rozvoji pohybových dovedností, ale tyto zkušenosti nevyústily v touhu či zájem jedince pokračovat v dané PA. Dalším z důvodů může být předchozí negativní zkušenost, která jedince odrazuje od pokračování v pohybové aktivitě i nadále. Kvůli výraznému poklesu fyzické aktivity u dospívajících, zejména u dívek, je nezbytné zkoumat faktory, které mohou ovlivnit pravděpodobnost, že adolescenti budou pohybově aktivní (Vašíčková, 2016).

Největším problémem není ani tak motivace pro zahájení aktivity, ale spíše motivace k pokračování a vytrvání u zvolené PA. Výzkumy dokazují, že pro zahájení cvičení či PA je charakteristická spíše skupina vnějších motivů (vypadat dobře a být tělesně zdatný), ovšem tyto počáteční motivy nemusí být dostačující pro vytrvání u dané činnosti. Zde pak nastupují motivy vnitřní, např. prožitek z dané aktivity, sociální interakce a zvýšení kompetence, jež jsou spojovány s větší adhezí k pohybové aktivitě (Vašíčková, 2016).

Motivace se liší také podle druhu PA a samotné počáteční motivy se mohou různě měnit, např. pokud někdo začíná cvičit z důvodu zlepšení či vytvarování svalstva, může se po čase tato aktivita stát příjemnou a jedinec u ní vytrvá díky příjemnému prožitku ze samotného cvičení (Vašíčková, 2016).

Jinými slovy, jedinci se zapojují do specifických forem PA v závislosti na jejich primární motivaci k účasti na těchto aktivitách. Například sportovec, který se věnuje taekwondou,

se může účastnit bojových umění na základě jeho vnitřní motivace, za kterou považuje dosažení určitého stupně osvojení pohybových dovedností. Naopak jedinec pravidelně posilující ve fitness centru se může zapojovat do zvedání závaží a cvičení na strojích kvůli vnější motivaci, kterou tvoří zvýšení fyzické přitažlivosti a zlepšení vzhledu (Roychowdhury, 2018).

Zvýšit motivaci k pohybové aktivitě a sportovní rekreaci u dnešní mládeže není jednoduchá úloha. Rozvoj motivace je proces, který si vyžaduje čas (Mehmeti & Halilaj, 2018). Proto by mělo jít utváření motivační struktury a postojů ke zdravému způsobu života u mladých lidí jinými cestami. Z hlediska pestré nabídky atraktivních pohybových aktivit by se mělo působit zejména na ty potřeby, které mládež pocítuje jako aktuální, a přes jejich uspokojování, spojené s pozitivní emoční odezvou, tak zprostředkovaně utvářet základ uvědomělého a zdravého životního stylu i efektivní zdravotní prevence (Fialová, 1994).

Pozitivní motivace, dobrovolnost, kladné prožívání a spokojenost při pohybové aktivitě představují rozhodující faktory pro její dobrovolnou, pravidelnou a dlouhodobou realizaci v dospělosti a pro pevné zakotvení v životním stylu (Sigmundová et al., 2012).

### **2.4.3 Motivace a pohybová gramotnost**

Pohybová gramotnost představuje koncept, jenž zahrnuje sjednocený pohled na tělo a mysl. Úkolem tohoto konceptu je, aby vysvětlil, prosazoval a pomáhal udržovat základní funkci lidské bytosti, kterou nazýváme pohyb (Chen, 2015). Za jádro pohybové gramotnosti je považována touha být aktivní, vytrvat v činnosti, vyzkoušet nové pohybové aktivity, zlepšit si své dovednosti a rozvíjet schopnosti. Nic z toho by nebylo možné bez motivace, která patří mezi klíčové atributy pohybové gramotnosti. Můžeme ji chápat jako ochotu a nadšení účastnit se určité činnosti (Vašíčková, 2016).

Podle M. Whitehead by pohybově gramotný člověk měl prokázat následující atributy při provádění různých činností: *motivaci, dovednost a výkonnost, důvěru, inteligenci o životním prostředí, citlivost ke společenskému kontextu a znalosti o funkcích fyzického pohybu (např. zdraví)*. Mezi všemi těmito atributy tvoří motivace základ, na němž ostatní atributy fungují. Whiteheadová definuje pohybovou gramotnost na základě motivace, a to zejména motivace založené na kompetenci a zájmu (Chen, 2015). Pohybová gramotnost je dispozice charakterizovaná motivací k využití vrozeného pohybového potenciálu, jenž významně přispívá ke kvalitě života (Whitehead, 2010).

Pro rozvíjení a udržování pohybové gramotnosti jsou velmi důležité zkušenosti, které jedinec získává při účasti v pohybové aktivitě. Zejména se jedná o situace,

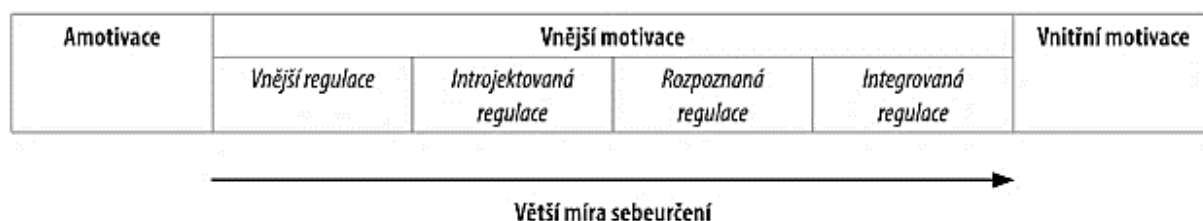


kdy je oceňována jeho snaha a zlepšení, jelikož ty podporují motivaci nejvíce, a zvyšují tak vlastní hodnotu a sebedůvěru člověka (Vašíčková, 2016).

Existuje několik teorií vysvětlujících motivaci k provádění jakékoli činnosti, zejména motivaci k pohybové aktivitě (Vašíčková, Hřebíčková, & Groffik, 2014). Z hlediska souvislosti s konceptem pohybové gramotnosti zmiňuje Vašíčková (2016) ve své knize dvě z těchto teorií: *teorie sebeurčení nebo sebepojetí* a *teorii úspěšného dosažení cíle*.

Podle Sevila, Sánchez-Miguela, Pulida, Práxedese a Sánchez-Olivy (2018) je *teorie sebeurčení nebo sebepojetí* nejrozšířenějším teoretickým rámcem pro studium motivace a její souvislosti s úrovní pohybové aktivity. Na základě motivačního kontinua, navrženého teorií sebeurčení, byly identifikovány různé typy motivace s různými stupni sebeurčení – vnitřní motivace, vnější motivace a amotivace (Obrázek 5).

O člověku se říká, že je vnitřně motivován, když vykonává pohybovou aktivitu pro pocity radosti, potěšení, zájmu a uspokojení. Zevně motivován je člověk v případě, kdy aktivitu řídí nepředvídatelné události dějící se okolo něj, mezi které patří např. získání odměn, vyhýbání se trestům nebo splnění vnějších očekávání. A nakonec nejnižší úrovní sebeurčení je amotivace, reprezentovaná nepřítomností motivace, a to buď vnitřní nebo vnější (Sevil et al., 2018).



Obrázek 5. Kontinuum motivace podle teorie sebeurčení (Vašíčková, 2016, 22)

*Teorie úspěšného dosažení cíle* pojednává o tom, že motivaci člověka ovlivňují celkem tři faktory: *dosažení cíle, vnímaná schopnost a chování vedoucí k úspěchu*. Klíčovými faktory této teorie jsou individuální význam úspěchu a neúspěchu a jejich interakce s vlastním vnímáním sebeúcty, kompetence a schopností (Vašíčková, 2016).

Whiteheadová opakovaně uvedla, že motivace k pohybu spolu s důvěrou ve své schopnosti tvoří jádro pohybové gramotnosti (Robinson, Randall, & Barrett, 2018). Aby se děti a dospívající staly pohybově gramotnými, musí se motivaci vysloveně naučit společně s vědomostmi a dovednostmi, aby mohly ocenit své vnitřní hodnoty i celoživotní význam účasti na fyzické aktivitě (Chen, 2015).

## 2.5 Sebepojetí, sebehodnocení a vlastní účinnost

Sebepojetí může být definováno mnoha způsoby. Jeden z nich například tvrdí, že se jedná o základ jáství člověka, souhrn názorů na sebe, na místo ve světě a souhrn pocitů, kterými prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš, & Fac, 2015). Jak člověk hodnotí sám sebe má všudypřítomný vliv na jeho pocity a zjevné akce v různých sociálních kontextech (Wong, Vallacher, & Nowak, 2016).

V duševním životě člověka představuje sebepojetí také významný stabilizátor činnosti a nástroj orientace. Vlastní sebehodnocení vychází ve svém základu z hodnocení, které dítě nejprve jednoznačně přijímá ze svého okolí, a to zejména od rodičů a jiných autorit (Orel et al., 2015).

Sebehodnocení a sebepojetí se mění nejen v závislosti na věku člověka, ale také v závislosti na vývoji kognitivních schopností, zkušeností i vlastní interpretaci. Míra sebehodnocení se mění jak vlivem tělesných a hormonálních změn, tak i pod vlivem působení zpětné vazby a srovnávání s druhými (Orel et al., 2015).

Nedílnou součástí sebepojetí tvoří spokojenost či nespokojenost s vlastním tělem. Tělesný vzhled je zároveň určujícím faktorem úcty člověka k sobě samému (Fialová, 1994). S počátkem dospívání (kolem 11-12 roku) dochází k výraznému a dočasnému poklesu úrovně sebehodnocení a i sebepojetí se stává diferencovanější. Po prudkém poklesu začíná úroveň sebehodnocení kolem 15-16 roku opět narůstat. Pozitivní vliv na stabilizaci a vývoj sebehodnocení a sebepojetí má zejména otázka přijetí vrstevnickou skupinou (Orel et al., 2015).

Sebepojetí a sebevědomí také patří mezi tzv. *doplňkové* atributy pohybové gramotnosti. Zvýšené sebepojetí se u lidí promítá do jejich vnitřní motivace a ochoty akceptovat výzvy během života. Pokud je jedinec pohybově gramotný, dokáže zvládat pohybové výzvy z okolí, v důsledku čehož dojde i k nárůstu jeho sebevědomí a sebestvrzení (Vašíčková, 2016).

V oblasti motivace k pohybové aktivitě se setkáváme také s pojmem vnímaná osobní účinnost. Koncept vychází ze sociálně-kognitivní teorie A. Bandury, který vnímanou osobní účinnost označil jako přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech potřebných k dosažení určitého cíle. Vnímaná osobní účinnost ovlivňuje výběr aktivit i motivační úroveň jedince, a významně tak přispívá k tvorbě znalostních struktur, na nichž se zakládají dovednosti jedince. Poznatky z raných studií o vlastní účinnosti se později začaly využívat a zkoumat v oblasti psychologie zdraví, psychologie sportu, pedagogické psychologie a psychologie práce (Draberová, 2016).

## 2.6 Starší školní věk (puberta)

Školní věk u dítěte obvykle začíná od 6 let a trvá až do ukončení základní školy, což odpovídá 14. až 15. roku dítěte. Celkově se tedy jedná o 8 až 9 let, doslova nabitých vývojem tělesným a duševním, ale také problémy z obou těchto oblastí. Toto dlouhé časové období se také často rozděluje na *mladší školní věk* (od 6 do 10 let) a na *starší školní věk* (od 10 do 14 až 15 let). Psychologové se někdy přiklání i k dělení na fáze tři – *mladší, střední* a *starší* (Matějček & Pokorná, 1998).

Starší školní věk je obdobím přerůstání z dětství do dospělosti, doprovázeného značnými tělesnými i psychickými změnami. Přesněji začíná nástupem žáků do 5. třídy (mezi 10. a 11. rokem) a pokračuje do ukončení povinné školní docházky (tj. asi do 15 let). V tomto věkovém rozmezí probíhá puberta (Kodým, 1985). Období pubertálního vývoje ovlivňuje několik aspektů fyziologie i chování (Eun-Young, Carson, & Spence, 2017).

### 2.6.1 Anatomický a fyziologický vývoj

Dospívání není přesně vymezeno věkovými hranicemi. U chlapců přichází mezi 10. a 19. rokem, u dívek mezi 8. až 18. rokem. V období mezi 10. a 15. rokem dítě vstupuje do tzv. vývojového finišu, který je založen na nesčetných fyziologických procesech probíhajících uvnitř jeho organismu. Některé z těchto procesů plynule pokračují z předcházejících období, ovšem s výrazným zrychlením, např. růst hmotnosti nebo výšky. Toto období zrání charakterizované výrazným růstem ovlivňuje prakticky celou kostru a svaly, a tím i motorickou výkonnost jedince (Purenović-Ivanović, Popović, & Moskovljević, 2017). Jiné procesy jsou typické výhradně až pro období puberty, jako je např. sexuální vývoj (Matějček & Pokorná, 1998).

Počátek puberty začíná kaskádou hormonálních změn v těle (Koukolík, 2013). Jde o vývojové období od objevení sekundárních pohlavních znaků do dosažení schopnosti rozmnožování (Kodým, 1985). Mezi hlavní hormony regulující tělesné změny a vznik sekundárních pohlavních znaků patří testosteron, estradiol a DHEA (Koukolík, 2013). Rozdíly ve vývoji puberty z hlediska pohlaví se projevují tak, že u dívek nastupuje puberta v průměru dříve, a také dříve končí (Matějček & Pokorná, 1998).

Začátek a průběh puberty ovlivňuje řada dalších okolností, např. genetika, tělesná konstituce dospívajícího (děti podsadité, obézní mívají pubertu dříve) nebo vliv prostředí (dříve mají pubertu děti dobře živené, žijící v hygienickém prostředí a bez nadměrné

námahy – městské děti). Z fyziologického hlediska lze pubertální období rozdělit do tří fází: *prepuberta, puberta a postpuberta* (Kodým, 1985).

Celý tento obdivuhodný proces zrání a růstu se skládá z tisíce dějů, které se odehrávají ve všech orgánech, vzájemně do sebe zapadají a ovlivňují se. Hlavním spouštěčem a koordinátorem celého procesu i dílčích dějů je podvěsek mozkový – hypofýza, spolu s nejbližšími částmi mozku, které vytvářejí hlavní řídicí hormony. Toto úzké spojení stojí také za prudkými a hlubokými psychickými změnami, jimiž se puberta vyznačuje (Matějček & Pokorná, 1998).

## 2.6.2 Psychický vývoj

Lidské duševní dospívání – puberta – představuje narůstání a zrání duševních funkcí, které tu byly už dávno předtím. Rozumový a citový vývoj chlapce nebo dívky na sklonku školní docházky plynule navazuje na to, co tomuto vývoji předcházelo. (Matějček & Pokorná, 1998).

Z psychologického hlediska v tomto věkovém období dochází k dozrávání intelektových funkcí. Přesně se jedná o schopnost abstraktního myšlení, které se rychle rozvíjí. Dítě se osvobozuje z vázanosti na konkrétní zkušenosti a dovede vytvářet teorie, dovede tzv. generalizovat, tedy zobecnit pozorované jevy a dobře rozumí pojmem příčina a následek. Ve starším školním věku dítě již dovede soudit, hodnotit i kriticky uvažovat (Veronica, 2017).

V tomto věkovém období se také začíná objevovat jedna důležitá duševní funkce, kterou nazýváme *introspekce*. Jedná se o schopnost uvědomovat si a sledovat své vlastní duševní prožitky (Matějček & Pokorná, 1998). Obecný úsudek říká, že dítě v pubertě má v důsledku vývoje svých duševních funkcí více příležitostí uvědomovat si samo sebe (Harrison et al., 2018). Díky introspekci se dokáže zaměřit na vlastní prožívání a hodnotit své vlastní city a myšlenky (Matějček & Pokorná, 1998).

Pokud se lidská osobnost nachází ve stadiu urychleného vývoje v oblasti tělesné i duševní, jako je tomu u puberty, neobejde se toto období bez určitého napětí a vnitřních rozporů. Ty se vyrovnávají až v další, klidnější vývojové fázi života. Typicky se mohou objevit velké výkyvy v sebevědomí jak u dívek, tak i u chlapců. První úspěch může vzbudit představu, že všechno dovedou a nemusí se nic učit. První neúspěch je naopak může srazit tak, že už nechtějí dělat nic, dokonce se ani o něco pokusit (Matějček & Pokorná, 1998).

Protože mají mladiství v tomto věku mnoho elánu a vytvoří si mnoho situací, kdy musí narazit, učí se od života velmi intenzivně. Až po dvacátém roku se jejich sebevědomí ustálí a nabude své dospělé, zralé podoby (Kodým, 1985).

### 2.6.3 Sociální vývoj

V souladu s psychickým vývojem bylo zmíněno, že puberta představuje období, kdy život dětí dostává nový citový náboj. Dítě se zajímá o city své, ale i city druhých, umí se na ně zaměřit a poznávat je. Dovede lépe pochopit, jak souvisí jeho vlastní jednání s prožíváním, a podle tohoto modelu umí také soudit pohnutky a jednání druhých (Matějček & Pokorná, 1998).

Neznamená to však, že by se děti v tomto věku více ponořovaly samy do sebe, do svého nitra, ale hledají a navazují hlubší a intimnější citové vztahy i se svým společenským okolím, a to především se svými vrstevníky (Kodým, 1985). Vzájemné vztahy v období puberty nabývají na novém významu, jelikož mladiství tráví více času se svými vrstevníky a přikládají jejich názorům větší hodnotu (Masten, Eisenberger, Pfeifer, Colich, & Dapretto, 2013). Zažívají zpravidla i své první lásky (Kodým, 1985). A právě tvorba sexuální identity a intimních vztahů představuje důležitý aspekt sociálního rozvoje v tomto období (Harrison et al., 2018).

Už pro dítě v tzv. středním školním věku je společnost jejich vrstevníků důležitým činitelem. Představují pro ně významnou školu života (Matějček & Pokorná, 1998). Na začátku puberty dítě začíná vnímat své postavení v třídní hierarchii prostřednictvím sociálního srovnávání založeného na školní práci a školních výsledcích. Může si tak vyvodit závěry o míře jeho přijetí, sociální adaptaci či kvalitě mezilidských vztahů (Veronica, 2017). Pochopení rolí pubertálního vývoje a empatických schopností vytváří základ pro pochopení sociálních interakcí v dospělosti (Masten et al., 2013).

V době puberty přetrvává tendence přijetí vrstevníky, ale získává ještě navíc některé nové rysy. Děti více touží být samy sebou a uniknout kontrole dospělých. Chtějí se více bavit se svými přáteli a sdílet své zážitky (Kodým, 1985). V mladším a středním školním věku mluvíme spíše o kamarádství, které obvykle školu dlouho nepřetrvává. Naopak přátelství, která se navazují v době dospívání, mnohdy vydrží po celý život. V přátelském vztahu se totiž mladiství vzdělávají a kultivují své vyšší společenské city, mezi které patří soucit, smysl pro spravedlnost, solidarita, smysl pro humor, ctižádost atd. To vše uplatní v době, kdy budou tvořit dospělou vrstvu své společnosti a budou vychovávat své děti (Matějček & Pokorná, 1998).

## 2.7 Adolescence

Dospívání tvoří přechodnou fázi mezi pubertou a ranou dospělostí (Koukolík, 2013). Tato fáze bývá ohraničena 15. až 20. rokem (Kodým, 1985). Můžeme ji nazývat jako období „bouře a stresu“, protože mladiství v něm prožívají různé vývojové změny, ale také zažívají nové životní události, např. změny struktury rodiny a přechody mezi školami. Tyto zkušenosti se pro ně obvykle stávají stresujícími a ovlivňují jejich duševní zdraví a životní pohodu. Adolescenti se tak musí dokázat úspěšně přizpůsobit těmto změnám (Iimura & Taku, 2018).

Změny se liší v rámci pohlaví, a to jak v tělesné, tak i psychické oblasti. Chlapci teprve postpubertálně dozrávají, jsou tedy ještě nevyzrálí a neobratní, hodně rostou a jí, nabírají váhu i vědomosti a touží poznat život v celé jeho šíři. Dívky jsou již tělesně i duševně zralejší, avšak růst u nich ustává, dominuje citové prožívání a touha po kráse (Kodým, 1985).

Období rychlého růstu, který započal v pubertě, se ke konci adolescence zastavuje. U chlapců se dokončuje pohlavní vývoj a výrazně nabývají na síle ve svých výkonech oproti dívkám. V tělesné výkonnosti se uplatňuje všestranná zdatnost a trénovanost. Psychická zátěž se snáší lépe než v předchozích obdobích (Kodým, 1985).

V tomto věku probíhá také vývoj základních povahových rysů a jedinec se začíná chovat jako kandidát dospělosti (Kodým, 1985). Pro adolescenty je významný obdiv, souhlas, odmítnutí, a hlavně přijetí jejich věkovými vrstevníky (Koukolík, 2013). Dochází i k prudkému rozvoji inteligence, a to zejména díky vývoji mozku, který je v tomto období relativně nejvýkonnější za celý život (Matějček & Pokorná, 1998).

V období adolescence se projevuje rozhodování o budoucím zaměstnání, snaha o nalezení partnera, u některých jedinců také vývoj zdravotního stavu (Matějček & Pokorná, 1998). Jakmile se dospívající oddělí od své rodiny, musí všechna důležitá životní rozhodnutí dělat samostatně. Rozhodují sami o svém zdraví, kvalitní stravě, fyzické aktivitě i spánku. Tyto hodnoty závisí méně na rodičovské péči a více na jejich vlastním chování, pravděpodobně ovlivněném motivy, cíli, myšlenkami a pocity (Issner, Mucka, & Barnett, 2017). Nový způsob života a ostrá přestavba sociálních vztahů se snáší lépe, naskytne-li se možnost sportovat, event. vyskytnou-li se i jiné zdravé a ušlechtilé zájmy. Sociální adaptace tvoří významnou součást integrace celé osobnosti jedince, která postupně ztrácí egoistický charakter a mění se v dospělého, altruisticky jednajícího člověka (Kodým, 1985).

Oproti minulosti se období adolescence výrazně prodloužilo. Současní adolescenti prožívají delší období ve škole spolu se svými věkovými vrstevníky (Koukolík, 2013).

### 3 CÍLE A HYPOTÉZY

#### 3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity mezi žáky Základní školy Větrná v Uherském Hradišti a žáky studujícími na čtyřletém Gymnáziu ve Starém Městě.

#### 3.2 Úkoly práce

- a) Vyplnění dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti.
- b) Vyplnění dotazníku MPAM-R pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě.
- c) Vyplnění dotazníku DOVE pro hodnocení vlastní efektivity a dotazníku DOPA pro hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit.

#### 3.3 Dílčí cíle

1. Vyhodnocení dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti.
2. Vyhodnocení dotazníku MPAM-R pro hodnocení motivace k pohybové aktivitě.
3. Vyhodnocení dotazníku DOVE pro hodnocení vlastní efektivity a dotazníku DOPA pro hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit.

#### 3.4 Hypotézy

$H_{01}$ : Sebehodnocení pohybové gramotnosti je stejné u žáků na střední i základní škole.

Nezávislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti – celkový počet bodů z dotazníku

Závislá proměnná: typ školy

$H_{02}$ : Hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je stejný u žáků na střední i základní škole.

Nezávislá proměnná: převažující motiv pro pohybovou aktivitu zjišťovaný dotazníkem MPAM-R

Závislá proměnná: typ školy

*Hlavní motiv byl zjišťován jako nejvyšší průměrná (procentuální) hodnota ze zjišťovaných motivů dotazníku MPAM-R na jednotlivých typech škol.*

*V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní.*

H<sub>A1</sub>: Sebehodnocení pohybové gramotnosti vykazuje u žáků na střední škole lepší výsledky než u žáků na základní škole.

H<sub>A2</sub>: Hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je odlišný u žáků na střední a základní škole.

### 3.5 Výzkumné otázky

**VO1:** Kdy jsou žáci pohybově nejaktivnější?

**VO2:** Kolik procent žáků na základní a střední škole uvádí TV jako oblíbený předmět?

**VO3:** Hodnotili úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům jako lepší spíše chlapci nebo dívky?

**VO4:** Existují statisticky významné rozdíly při porovnávání jednotlivých skupin motivů u žáků ZŠ i SŠ, u chlapců a u dívek?

**VO5:** Jaká je vlastní efektivita pro oblast pohybových aktivit u žáků ZŠ a SŠ?

**VO6:** Jaké jsou rozdíly v hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit u žáků ZŠ a SŠ vzhledem k jejich pohlaví?



## 4 METODIKA

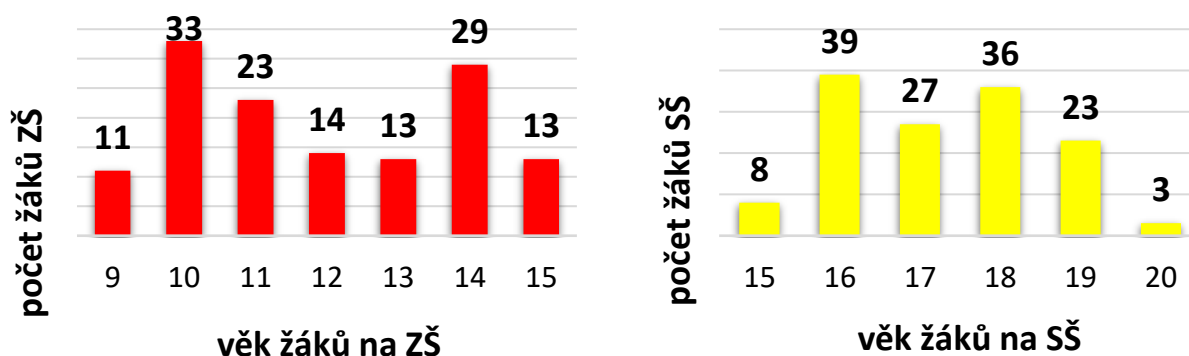
### 4.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v rámci povinné učitelské praxe magisterského studia v březnu roku 2018 na Gymnáziu ve Starém Městě a na přelomu září a října v roce 2018 na Základní škole Větrná v Uherském Hradišti. Výzkumné soubory tvořili žáci z obou zmíněných škol.

První výzkumný soubor zahrnoval celkem 136 žáků gymnázia (46 chlapců a 90 dívek) ve věku 15-20 let, studujících 1.-4. ročník. Druhý výzkumný soubor tvořilo rovněž 136 žáků převážně 2. stupně základní školy (82 chlapců a 54 dívek) ve věku 9-15 let, navštěvujících 4.- 9. třídu. Průměrné hodnoty věku, hmotnosti, výšky a BMI u obou pohlaví, v závislosti na typu školy, zobrazuje Tabulka 1. Obrázek 6 charakterizuje věkové rozmezí všech dotazovaných žáků na ZŠ i SŠ. U žáků ZŠ se rozmezí pohybovalo od 9 do 15 let. Nejvíce ze všech bylo 10 letých respondentů, a těsně za nimi byli žáci ve věku 14 let. Průměrný věk pro ZŠ vyšel na 12 let. Žáci SŠ byli ve věku od 15 do 20 let. Převažovali zde žáci ve věku 16 a 18 let. Průměrnou hodnotou bylo 17 let.

Tabulka 1. Průměrné hodnoty žáků podle typu školy

	chlapci	dívky	průměrný věk [roky]	průměrná hmotnost [kg]	průměrná výška [cm]	průměrné BMI [kg/m <sup>2</sup> ]
ZŠ	n = 82	n = 54	11,91	48,07	158,58	18,79
SŠ	n = 46	n = 90	17,27	62,57	171,31	21,24
celkem	128	144				



Obrázek 6. Věkové rozmezí všech respondentů

## 4.2 Metody sběru dat

Data do diplomové práce byla získána metodou dotazníkového šetření. Celkem byly použity 4 dotazníky. Všechny dotazníky včetně projektu základního výzkumu byly dne 16. 3. 2017 schváleny etickou komisí FTK UP pod číslem 15/2017 (Příloha 4). Dotazník PLAYself (Příloha 1) byl použit pro sebehodnocení pohybové gramotnosti, dotazník MPAM-R (Příloha 2) zjišťoval motivaci žáků k pohybové aktivitě a pomocí dotazníků DOVE a DOPA (Příloha 3) žáci zhodnotili svou obecnou vlastní efektivitu a vlastní efektivitu pro oblast pohybových aktivit. Dotazníky byly vyplňovány v průběhu pedagogické praxe písemnou formou vždy po ukončení vyučovací hodiny.

### 4.2.1 Dotazník – Sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself<sup>1</sup>)

Dotazník slouží jako sebehodnotící nástroj a používá se cíleně pro děti a mládež, které díky němu mohou zjistit, jak vnímají vlastní pohybovou gramotnost. Je součástí nástrojů pro posuzování pohybové gramotnosti pro mládež neboli The Physical Literacy Assessment for Youth (PLAY). Pokud dotazník využijeme spolu s dalšími nástroji, umožňuje stanovení základní úrovně pohybové gramotnosti dětí a na jejím základě si může každý stanovit své vlastní cíle a sledovat své zlepšování.

Před testováním se musí žákům podat přesné instrukce, jakým způsobem mají dotazník vyplnit. Každý z žáků by měl dotazník vyplňovat samostatně, podle svého nejlepšího uvážení. Dotazník je vhodné distribuovat papírově při návštěvě třídy na škole nebo jako součást možného hodnocení v tělesné výchově pro učitele. Vyplnění dotazníku trvá 5-7 minut. Dotazník lze uplatňovat každoročně a sledovat tak dlouhodobě rozvoj pohybové gramotnosti.

V hlavičce dotazníku respondenti vyplní své jméno a příjmení (možno nahradit identifikačním kódem), pohlaví a věk. Poté si vyberou ze tří možností období, kdy jsou pohybově neaktivnější: v létě, v zimě nebo po celý rok. Dotazník se skládá ze čtyř hlavních oblastí:

- 1) Prostředí,
- 2) Vlastní popis pohybové gramotnosti,
- 3) Relativní význam gramotností v sociálním prostředí:
  - a. čtenářská gramotnost,
  - b. matematická gramotnost,

---

<sup>1</sup> Physical Literacy Assessment Tool-Self – anglický název

c. pohybová gramotnost.

4) Zdatnost.

**Ad 1)** V prvních šesti podotázkách žáci hodnotí svoji zdatnost v provozování pohybových aktivit a sportu: a) v tělocvičně, b) ve vodě, c) na ledě, d) na sněhu, e) v přírodě a f) na hřišti. Jejich zdatnost v provozování pohybových aktivit v různých prostředích se hodnotí na škále (Tabulka 2):

Tabulka 2. 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>
0 bodů	25 bodů	50 bodů	75 bodů	100 bodů

*Poznámka.* Za otázky 1-6 je možné získat celkem 600 bodů (minimum 0 bodů).

**Ad 2)** V následujících dvanácti otázkách se žáci vyjadřují k příslušným tvrzením, které hodnotí podle vlastního názoru na škále (Tabulka 3):

Tabulka 3. Hodnocení otázek 7-18

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

*Poznámka.* Za otázky 7-18 je možné získat celkem 1200 bodů (minimum 0 bodů).

Jedna z otázek (otázka č. 13 – Mívám obavy zkusit nové sporty nebo aktivity) se hodnotí opačně podle škály (Tabulka 4):

Tabulka 4. Hodnocení otázky č.13

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

**Ad 3)** Relativní význam jednotlivých gramotností se hodnotí ve třech sociálních prostředích: ve škole, s rodinou a s přáteli. Dotazovaní mají za úkol se vyjádřit, jak moc považují čtení (matematiku, pohyb) za důležité v jednotlivých prostředích. Rozhodují se na škále (Tabulka 5):

Tabulka 5. Hodnocení otázek 19-21

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

*Poznámka.* Hodnocení probíhá pro každé sociální prostředí zvlášť. Žáci mohou získat maximálně 900 bodů (minimum 0 bodů).

**Ad 4)** V poslední otázce respondenti posuzují, zda jsou natolik zdatní, že se mohou věnovat všem aktivitám, které si vyberou. K hodnocení se používá škála (Tabulka 6):

Tabulka 6. Hodnocení otázky 22

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

Celkové vyhodnocení dotazníku se provádí zadáním výsledků do tabulky MS Excel. Pro další analýzy se doporučuje převést výstup do statistického softwaru. Celkové skóre z dotazníku Sebehodnocení pohybové gramotnosti se uskutečňuje bez otázky na zdatnost. Maximální možné skóre je 2700 bodů (100 %). Dotazník lze vyhodnocovat pro jednotlivé oblasti zvlášť a výsledky v bodech převést na procenta. Ideální je poskytnout zpětnou vazbu každému zapojenému respondentovi, aby věděl, jaká je jeho úroveň pohybové gramotnosti.

#### **4.2.2 Dotazník – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)**

Dotazník umožňuje zjistit důvody, proč se lidé věnují pohybovým aktivitám, sportu a cvičení. Přesněji řečeno prozkoumává, které konkrétní motivy ovlivňují účast respondentů na pohybových aktivitách a sportu. Dotazník se zakládá na teorii sebeurčení (Ntoumanis, 2001). Respondent by měl odpovídat vzhledem ke své prioritní pohybové aktivitě, tzn. vztáhnout odpovědi k prvořadě pohybové či sportovní činnosti podle svého vlastního uvážení. Škála byla použita pro předpovědi různých výsledků chování, mezi které patří vytrvalost, účast nebo trvalá účast v některých sportech nebo cvičebních aktivitách či k předpovědi duševního zdraví a celkové pohody. Bylo zjištěno, že různé motivy souvisejí s různými výsledky.

V hlavičce dotazníku respondenti vyplní školu, třídu, jméno i příjmení (možno nahradit identifikačním kódem), datum, hmotnost a výšku. Dotazník lze distribuovat papírově v rámci návštěvy třídy na škole nebo je také součástí systému [www.indares.com](http://www.indares.com) sekce Dotazníky. Vyplnění trvá přibližně 5-7 minut. Dotazník obsahuje 30 položek, hodnotících sílu 5 skupin motivů, které odpovídají na otázku, proč se lidé zapojují do pohybové aktivity, sportu a cvičení. Tvrzení se posuzuje pomocí 7 bodů Likertovy škály (1 = vůbec není pravda až 7 = velmi pravdivé tvrzení). MPAM-R má 5 skupin motivů, které obsahují 5–7 položek. Jedná se o tyto skupiny:

- A. Zájem/prožitek** (zahrnuje 7 položek, které tvoří otázky číslo: 2, 7, 11, 18, 22, 26, 29) znamená, že člověk se věnuje pohybové aktivitě, protože mu daná činnost přináší potěšení a je pro něho zajímavá, stimulující a příjemná;
- B. Kompetence/výzva** (zahrnuje 7 položek, které tvoří otázky číslo: 3, 4, 8, 9, 12, 14, 25) tvoří skupinu motivů, podle kterých jedinec provozuje pohybovou aktivitu z toho důvodu, že se touží naučit nové pohybové dovednosti, zlepšit se v dané činnosti nebo přijímá nové výzvy spojené s další činností;
- C. Vzhled** (zahrnuje 6 položek, které tvoří otázky číslo: 5, 10, 17, 20, 24, 27) odkazuje na to, že člověk provozuje pohybovou aktivitu proto, aby zvýšil svou fyzickou atraktivitu, ale také proto, aby měl vytvarovanou muskulaturu, lépe vypadal nebo dosáhl či si udržel konkrétní tělesnou hmotnost;
- D. Zdatnost** (zahrnuje 5 položek, které tvoří otázky číslo: 1, 13, 16, 19, 23) představuje motiv, podle něhož je snaha jedince cvičit a pohybovat se, aby si zachoval určitý stupeň fyzického zdraví a kondice a aby se cítil silný a plný energie;
- E. Sociální motiv** (zahrnuje 5 položek, které tvoří otázky číslo: 6, 15, 21, 28, 30) znamená, že jedinec se účastní pohybové aktivity, protože chce poznat nové lidi nebo trávit čas s přáteli.

Vyhodnocování dotazníku se uskutečňuje zadáním výsledků do tabulky MS Excel. Pro další analýzy se doporučuje hodnoty převést do statistického softwaru. Zde se analyzují výsledky procentuálního zastoupení jednotlivých skupin primárních motivů u skupiny respondentů. Pokud nastane shoda a primárních motivů se vyskytne více než jeden, pak se dotýčný dotazník z analýzy vyloučí.

### 4.2.3 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE<sup>2</sup>)

Většina studií zabývajících se self-efficacy následuje Bandurův (1986) přístup a měří situačně specifickou self-efficacy podle přesvědčení o vlastní schopnosti provést specifickou akci. Na základě toho dnes vzrůstá zájem o zjišťování generalizované vnímané vlastní efektivity (self-efficacy). Existují obecná přesvědčení o vlastní schopnosti efektivně reagovat a kontrolovat nároky a výzvy prostředí, ve kterém žijeme. Práce na této problematice byla rozvíjena Ralfem Schwarzerem a Jerusalemem (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

DOVE je deseti-položková samostatně administrovatelná škála, která byla přeložena Mary Wegnerovou z originální německé verze Schwarzera a Jerusalema (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Tato nová škála byla zatím testována pouze u německé populace. Byla přeložena do dalších 8 jazyků a začíná se šířeji využívat. U anglické verze však neexistují normativní ani jiná psychometrická data. Jelikož se jedná o nástroj měřící dispozice, lze jej srovnávat s některými dalšími nástroji popsány u „Individuálních a Demografických rozdílů“ zvláště u sebehodnocení a optimismu.

Vyplnění dotazníku obvykle zabere 2-3 minuty. Respondenti mají za úkol určit, do jaké míry pro ně platí dané tvrzení. Měří sílu přesvědčení o vlastní schopnosti reagovat na nové nebo náročné situace a vypořádávat se se souvisejícími překážkami nebo protivenstvími. Respondenti reagují na 10 výroků vztahujících se k obecné vnímané osobní účinnosti (self-efficacy). Odpovídají na čtyř-bodové škále (Tabulka 7):

Tabulka 7. Bodová škála pro dotazník DOVE

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

Ke každé položce je přiřazen výběr ze čtyř možných odpovědí od „Naprostó nesouhlasím“, která skóruje hodnotou 1 až po „Naprostó souhlasím“, která skóruje hodnotou 4. Poté se sečtou hodnoty všech deseti položek pro obdržení celkového výsledku. Výsledky se mohou pohybovat na škále od 10-40 bodů. Čím vyšší skóre, tím větší vlastní efektivita.

Studie Scholze, Doña, Suda a Schwarzera (2002), která zahrnovala téměř 20 tisíc účastníků z 25 zemí zjistila, že mezinárodní průměrná hodnota činí 29,55 bodů.

<sup>2</sup> Generalized Self-Efficacy Scale (GSES) – anglický název

#### 4.2.4 Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA<sup>3</sup>)

Podle sociálně kognitivní teorie byly vytvořeny další psychomotorické nástroje pro oblast zdraví (Schwarzer & Renner, 2009). K nim patří i Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit (DOPA). Škála je krátká a jednoduchá a slouží k účelu posuzování tohoto aspektu v kontextu rozsáhlých studií, zabývajících se diagnostikou zdravého životního stylu. Jedná se o samostatně administrovatelnou škálu. Vyplnění obvykle zabere 2-3 minuty. Respondenti mají za úkol určit, do jaké míry souhlasí či nesouhlasí s daným tvrzením. Čím vyšší výsledné skóre vychází, tím je jedinec připravenější se vyrovnat s překážkami, které mu brání v provozování pohybových aktivit. Nejčastěji se používá společně s dotazníkem obecné vlastní efektivity (DOVE).

DOPA představuje pěti-položkovou škálu, na které respondenti hodnotí sílu přesvědčení o vlastní schopnosti provádět pohybová cvičení či pohybové aktivity vzhledem k možným překážkám. Mezi tyto překážky patří u otázky číslo 1 – obavy, u otázky číslo 2 – deprese, u otázky číslo 3 – napětí/tenze, u otázky číslo 4 – únava a u otázky číslo 5 – zaneprázdněnost.

Respondenti reagují na 5 výroků vztahujících se k uskutečnění plánů a týkajících se cvičení, i když se mohou objevit určité překážky. Odpovídají na 4 bodové škále (Tabulka 8):

Tabulka 8. Bodové hodnocení dotazníku DOPA

<b>S výrokem naprosto nesouhlasím</b>	<b>Spíše nesouhlasím</b>	<b>Spíše souhlasím</b>	<b>Naprosto souhlasím</b>
1 bod	2 bod	3 body	4 body

Ke každé položce je přiřazen výběr ze čtyř možných odpovědí od „Naprosto nesouhlasím“, která skóruje hodnotou 1 po „Naprosto souhlasím“, která skóruje hodnotou 4. Skóre všech pěti položek se následně sečte, abychom obdrželi výsledné skóre. Hrubé skóre dotazníku se tedy může pohybovat od 5 do 20 bodů.

Rozmezí 5-20 bodů z dotazníku DOPA je rozděleno do čtyř kategorií:

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

<sup>3</sup> Physical Exercise Self-Efficacy Scale (PESE) – anglický název

### 4.3 Metody zpracování dat

Po absolvování pedagogických praxí byla všechna získaná data vložena do tabulky v programu Microsoft Office Excel. Poté bylo provedeno jejich statistické zpracování v programu STATISTICA CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0 (IBM Corp., 2013).

Pro posouzení věcné významnosti u hypotéz byla stanovena 5% hranice rozdílu mezi hodnotami. Použitím testu rozdílu dvou relativních hodnot (Statistica) byl stanoven rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků na střední i základní škole. Pro porovnání hlavních motivů k provádění pohybové aktivity bylo v programu Statistica analyzováno, jaké je procentuální zastoupení každého jednotlivého primárního motivu u naší skupiny respondentů. Statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami motivů byly zjišťovány pomocí statistického Mann-Whitney U testu a Cohena koeficientu významnosti  $d$  („effect size“). Pro testování výzkumných otázek byla stanovena hladina statistické významnosti  $\alpha = 0,05$  a  $0,01$ . Neparametrický Mann-Whitney U test je alternativou k parametrickému t-testu a používá se k prokázání existujících rozdílů mezi dvěma skupinami s kvantitativními proměnnými a s nepravidelným rozložením (Bindak, 2014). Coheno  $d$  lze uplatnit při hodnocení efektu mezi dvěma nezávislými proměnnými (Sigmundová & Sigmund, 2012).

Příslušný koeficient byl vypočítán pomocí transformační rovnice:  $d = 2xZ/\sqrt{N}$ . Výsledná hodnota koeficientu byla stanovena podle nejčastějšího intervalového rozložení effect size (Sigmundová & Sigmund, 2012):

$$d \in (0,20 - 0,50) \rightarrow \text{malý efekt}$$

$$d \in (0,50 - 0,80) \rightarrow \text{střední efekt}$$

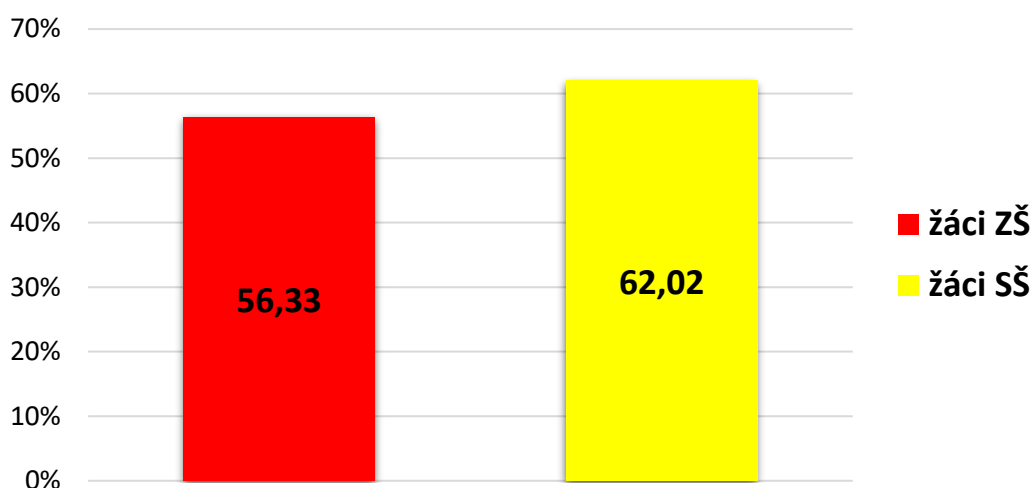
$$d \geq 0,80 \rightarrow \text{velký efekt}$$



## 5 VÝSLEDKY

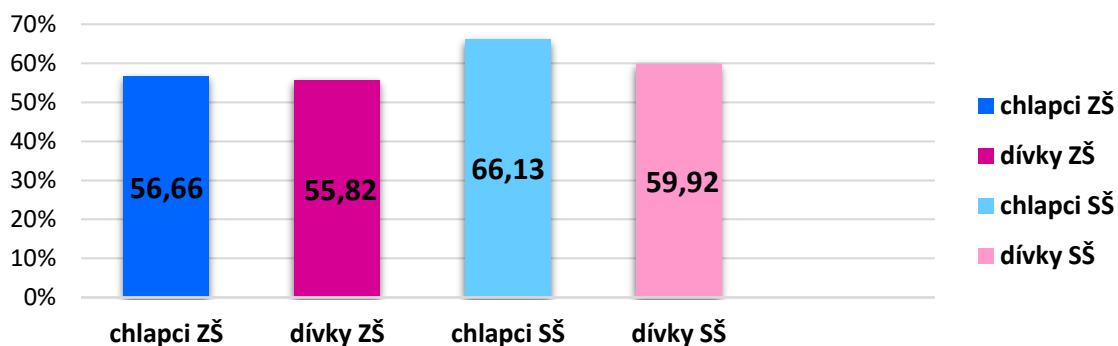
### 5.1 Hypotézy

**H<sub>01</sub>: Sebehodnocení pohybové gramotnosti je stejné u žáků na střední i základní škole.**



Obrázek 7. Procentuální sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků na ZŠ a SŠ

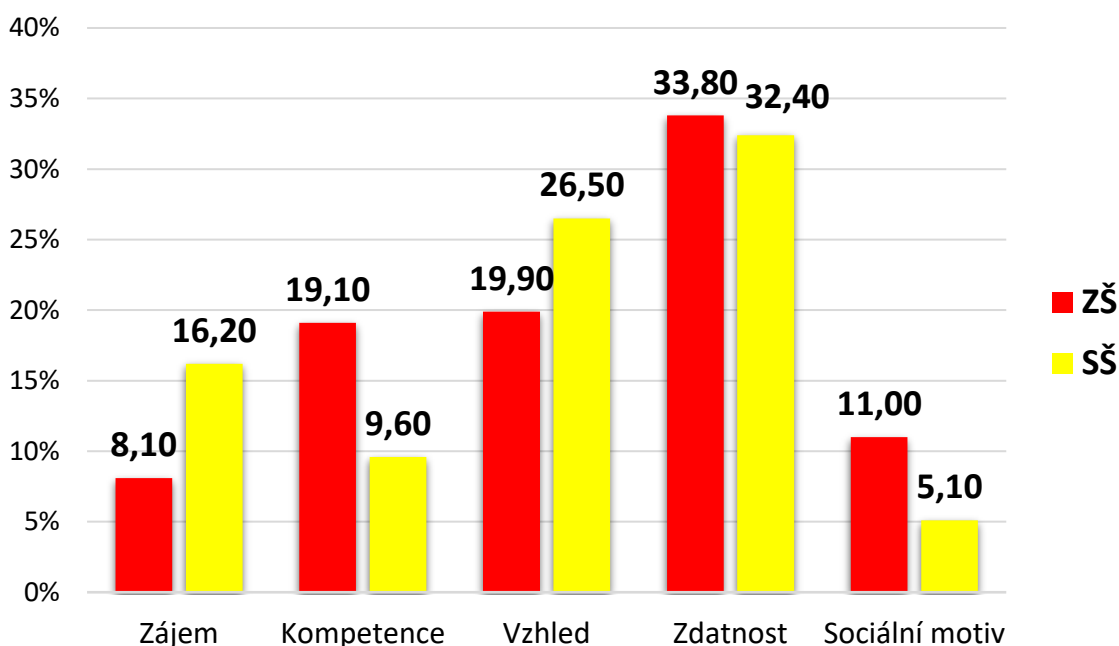
Rozhodujícím kritériem pro posouzení věcné významnosti je 5% rozdíl v odpovědích u žáků ZŠ a SŠ. Výsledky na Obrázku 7 ukazují rozdíl mezi hodnotami, který činí 5,69 %. Jelikož rozdíl mezi hodnotami vychází větší než 5 %, zamítá se nulová hypotéza H<sub>01</sub> a potvrzuje hypotéza alternativní H<sub>A1</sub>: **Sebehodnocení pohybové gramotnosti vykazuje u žáků na střední škole lepší výsledky než u žáků na základní škole.**



Obrázek 8. Procentuální sebehodnocení pohybové gramotnosti u respondentů ZŠ a SŠ vzhledem k pohlaví

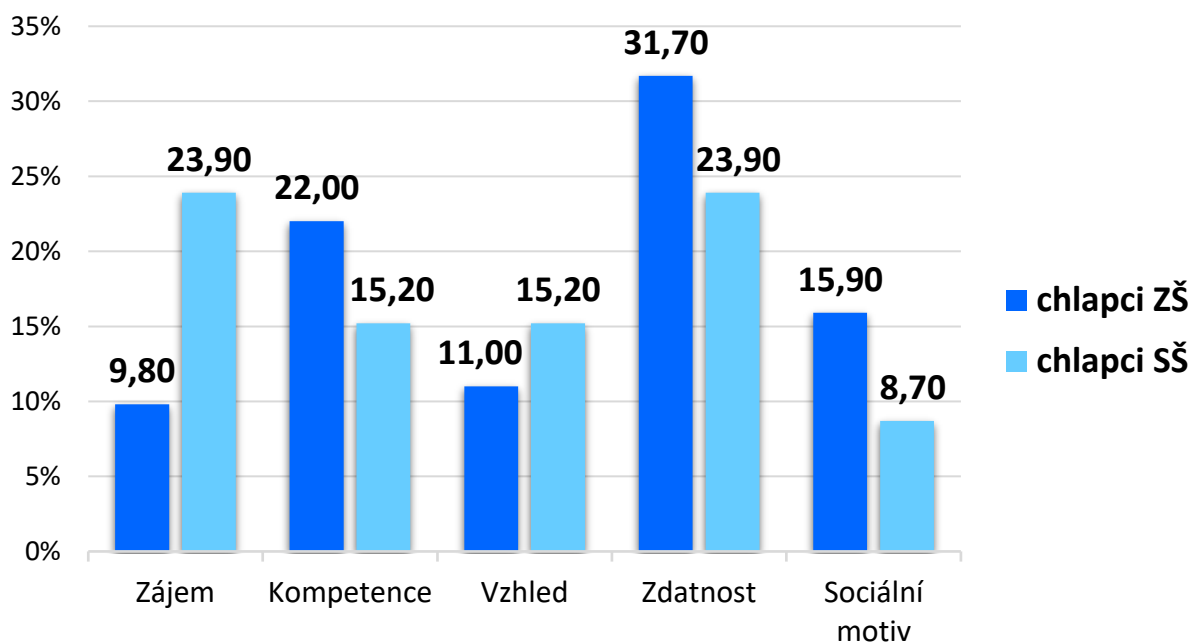
Obrázek 8 charakterizuje procentuální sebehodnocení u obou pohlaví zvláště pro ZŠ a SŠ. Z výsledků tedy vyplývá, že z obou pohlaví dosáhli lepšího sebehodnocení pohybové gramotnosti chlapci. Vyšší procentuální zastoupení bylo u chlapců na SŠ než na ZŠ. Žákyně SŠ měly také lepší výsledky sebehodnocení oproti žákyním ZŠ.

**H02: Hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je stejný u žáků na střední i základní škole.**



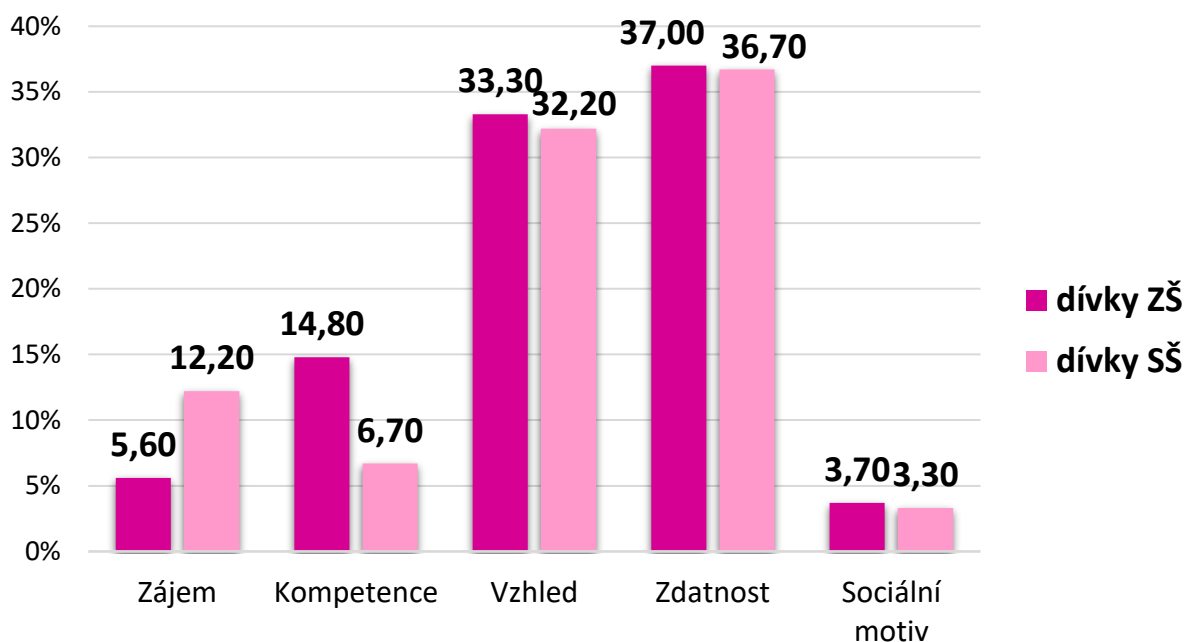
Obrázek 9. Procentuální zastoupení převažujících motivů pro vykonávání pohybové aktivity u žáků na ZŠ a SŠ

Z hlediska procentuálního zastoupení (Obrázek 9) převažoval na ZŠ i SŠ motiv *Zdatnost*. Druhým nejčastěji zastoupeným motivem pro obě skupiny respondentů byl motiv *Vzhled*. Třetím nejvíce zmiňovaným motivem pro žáky ZŠ se stala *Kompetence/výzva*, pro žáky SŠ *Zájem/prožitek*. Jako čtvrtý nejčastější motiv v pořadí volili žáci na ZŠ *Sociální motiv* a žáci na SŠ motiv *Kompetence/výzva*. Nejméně zastoupeným motivem byl u žáků na ZŠ *Zájem/prožitek*, zatímco u žáků na SŠ *Sociální motiv*. Celkem 11 dotazníků (8,10 %) na ZŠ a 14 dotazníků (10,30 %) na SŠ bylo vyloučeno z celkové analýzy, jelikož nastala shoda a primárních motivů pro vykonávání pohybové aktivity bylo více než jeden. Dosažené výsledky tedy potvrzují nulovou hypotézu **H02: Hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je stejný u žáků na střední i základní škole.**



Obrázek 10. Procentuální zastoupení převažujících motivů pro vykonávání pohybové aktivity u chlapců

Obrázek 10 ukazuje, že u chlapců na ZŠ se převažujícím motivem stal motiv *Zdatnost*, u chlapců na SŠ byly nejčastěji zmiňované motivy dva, a to motiv *Zdatnost* a motiv *Zájem/prožitek* se stejným procentuálním zastoupením. Jako druhý nejčastější motiv volili žáci ZŠ *Kompetenci/výzvu* a žáci SŠ volili další v pořadí opět dva motivy zároveň, motiv *Vzhled* a motiv *Kompetence/výzva*, rovněž se stejným procentuálním zastoupením. Na ZŠ byl třetím nejčastěji zodpovězeným motivem pro vykonávání pohybové aktivity *Sociální motiv* a čtvrtým motiv *Vzhled*. Nejméně zmiňovaný motiv pro žáky ZŠ byl *Zájem/prožitek*, u žáků SŠ *Sociální motiv*. Celkem 8 dotazníků (9,80 %) u chlapců na ZŠ a 6 dotazníků (13,00 %) u chlapců na SŠ bylo vyloučeno z celkové analýzy, jelikož nastala shoda a primárních motivů pro vykonávání pohybové aktivity bylo více než jeden.

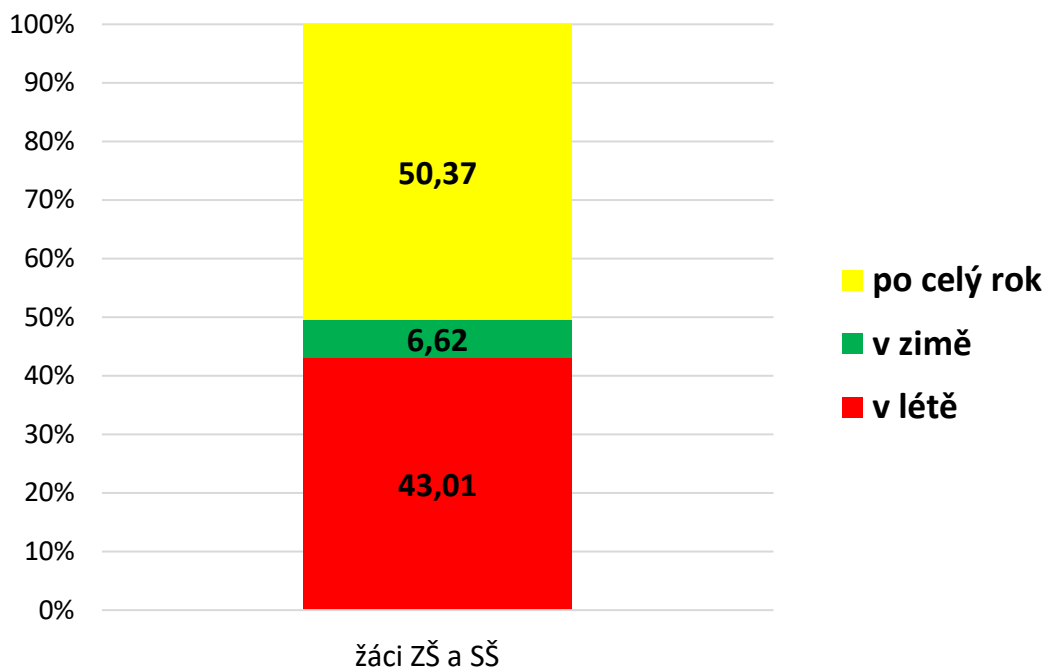


Obrázek 11. Procentuální zastoupení převažujících motivů pro vykonávání pohybové aktivity u dívek

Obrázek 11 znázorňuje procentuální zastoupení motivů u dívek na ZŠ a SŠ. Za převažující motiv dívky všeobecně označily *Zdatnost*. Druhým společným nejčastěji zmiňovaným motivem pro dívky byl *Vzhled*. Třetí nejčastěji zastoupený motiv nesl název *Kompetence/výzva* pro dívky na ZŠ, u dívek na SŠ byl třetím motivem v pořadí *Zájem/prožitek*. Čtvrtým motivem pro dívky na ZŠ byl *Zájem/prožitek*, na SŠ byl čtvrtý nejčastěji zastoupený motiv *Kompetence/výzva*. Společným nejméně voleným motivem pro vykonávání pohybové aktivity se stal u obou skupin dívek *Sociální motiv*. Celkem 3 dotazníky (5,60 %) u dívek na ZŠ a 8 dotazníků (8,90 %) u dívek na SŠ muselo být vyloučeno z celkové analýzy, jelikož nastala shoda a primárních motivů pro vykonávání pohybové aktivity bylo více než jeden.

## 5.2 Výzkumné otázky

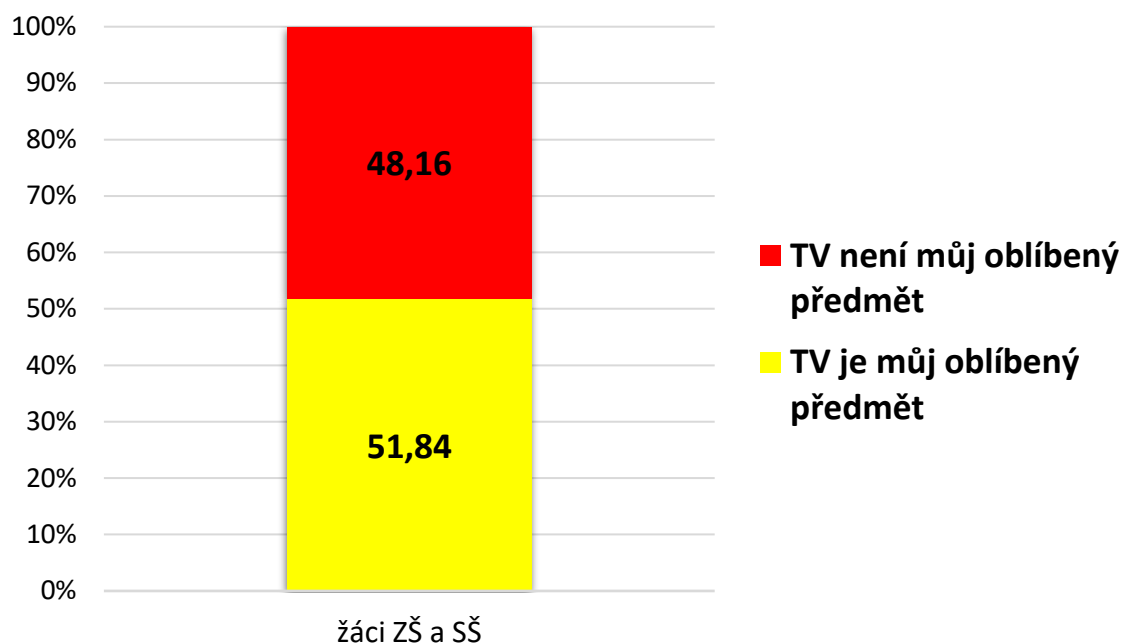
**VO1:** Kdy jsou žáci pohybově neaktivnější?



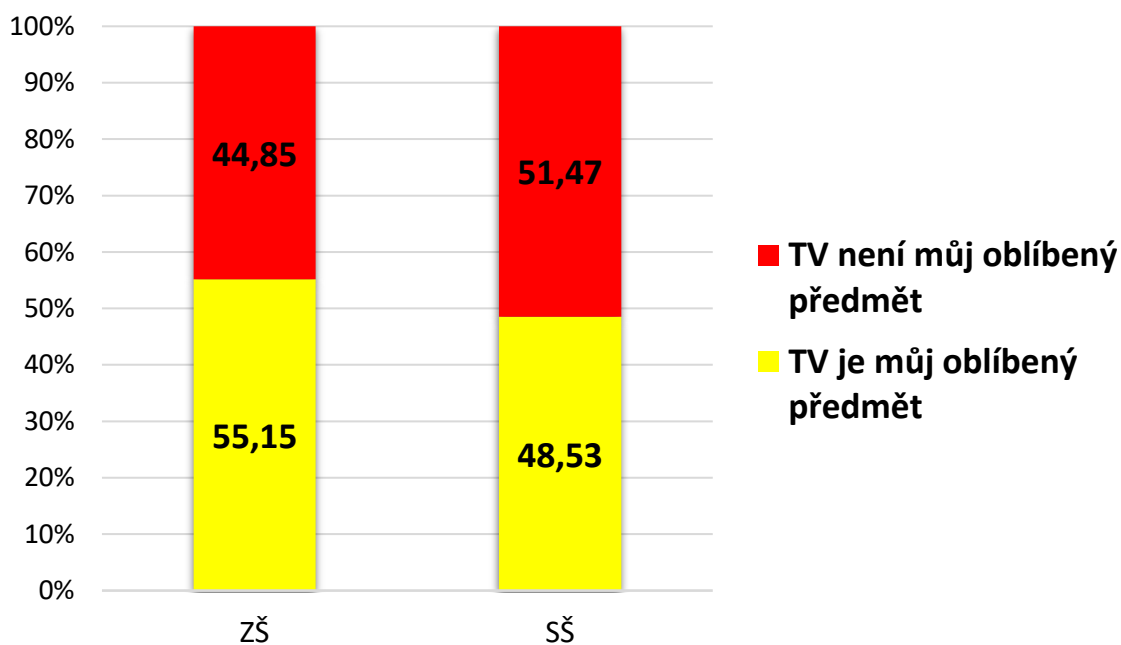
Obrázek 12. Pohybová aktivita u žáků ZŠ a SŠ v průběhu roku

Z uvedených výsledků (Obrázek 12) vyplývá, že největší procento žáků na ZŠ a SŠ se pohybovým aktivitám věnuje v průběhu celého roku. Přesně se jedná o polovinu ze všech žáků. V letním období je pohybově aktivních přes 40 % respondentů. Nejméně z dotazovaných je pohybově neaktivnějších pouze v zimním období. Odpověď na první výzkumnou otázku zní: **Pohybově neaktivnější jsou žáci po celý rok.**

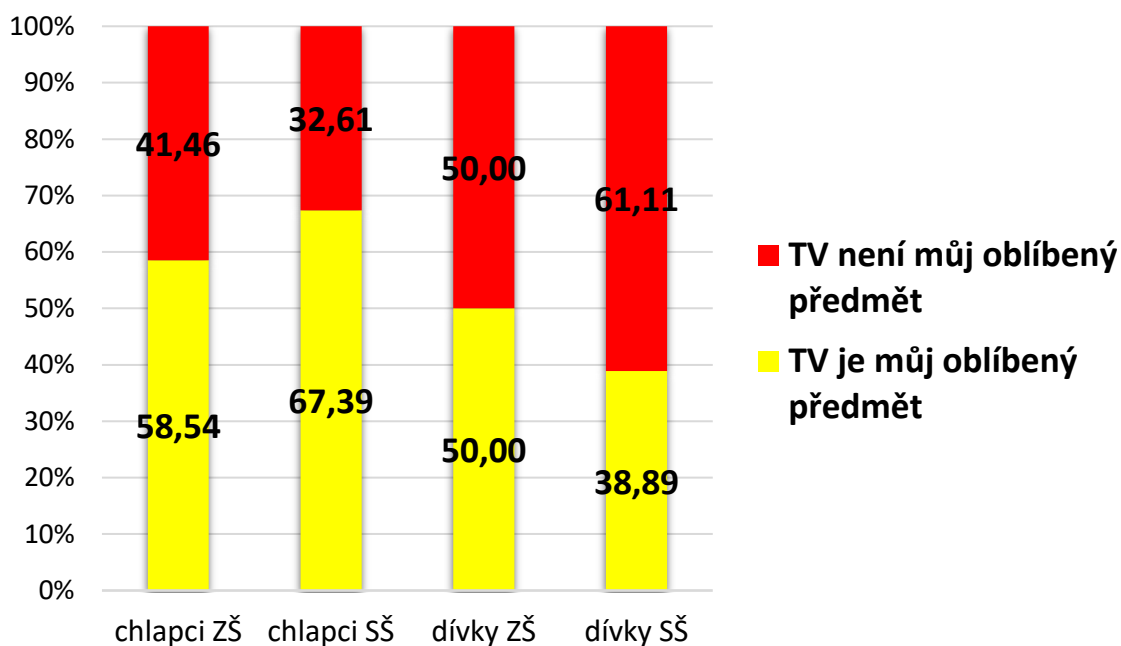
**VO2:** Kolik procent žáků na základní a střední škole uvádí TV jako oblíbený předmět?



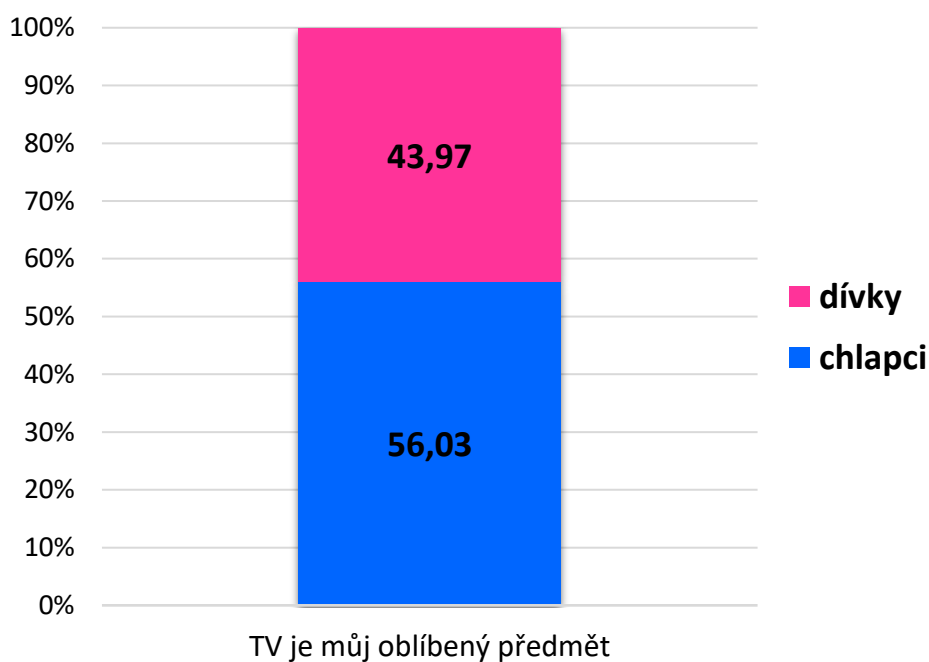
Obrázek 13. Procentuální hodnocení oblíbenosti předmětu TV u žáků na ZŠ a SŠ



Obrázek 14. Procentuální hodnocení oblíbenosti předmětu TV zvlášť u žáků ZŠ a SŠ



Obrázek 15. Procentuální hodnocení oblíbenosti předmětu TV u žáků ZŠ a SŠ vzhledem k pohlaví



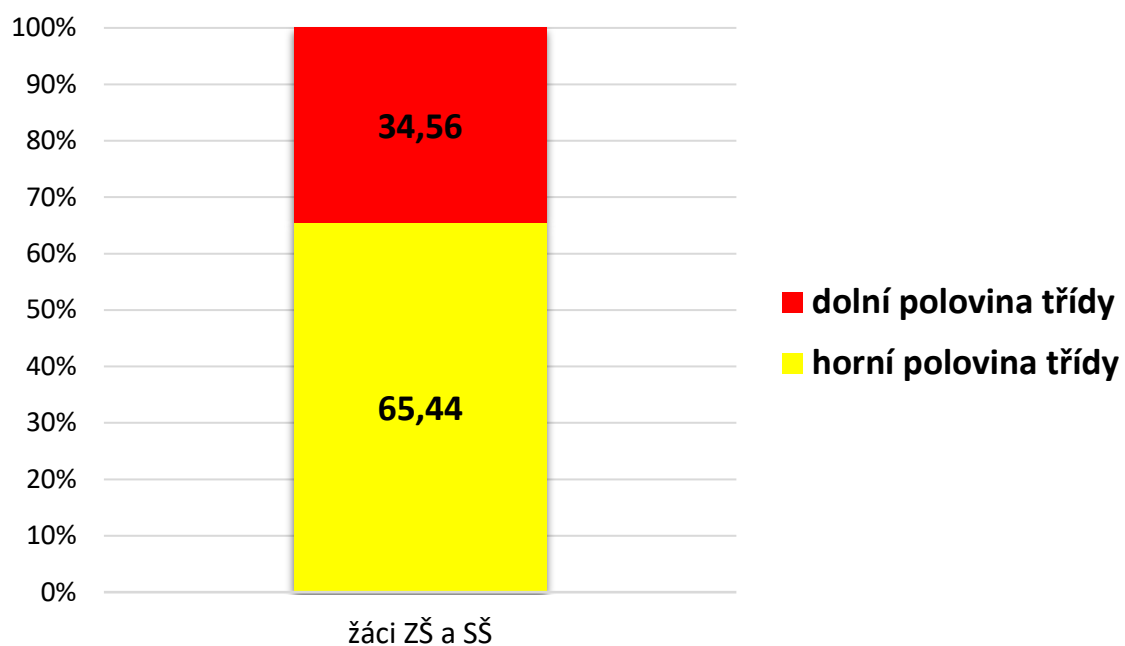
Obrázek 16. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u chlapců a dívek

Obrázek 13 znázorňuje procentuální zastoupení oblíbenosti a neoblíbenosti předmětu tělesná výchova na ZŠ a SŠ. Celkově na obou školách převažovali žáci považující TV za svůj oblíbený předmět. Obrázek 14 popisuje procentuální zastoupení oblíbenosti a neoblíbenosti předmětu TV zvláště pro žáky ZŠ a SŠ. Na Obrázku 15

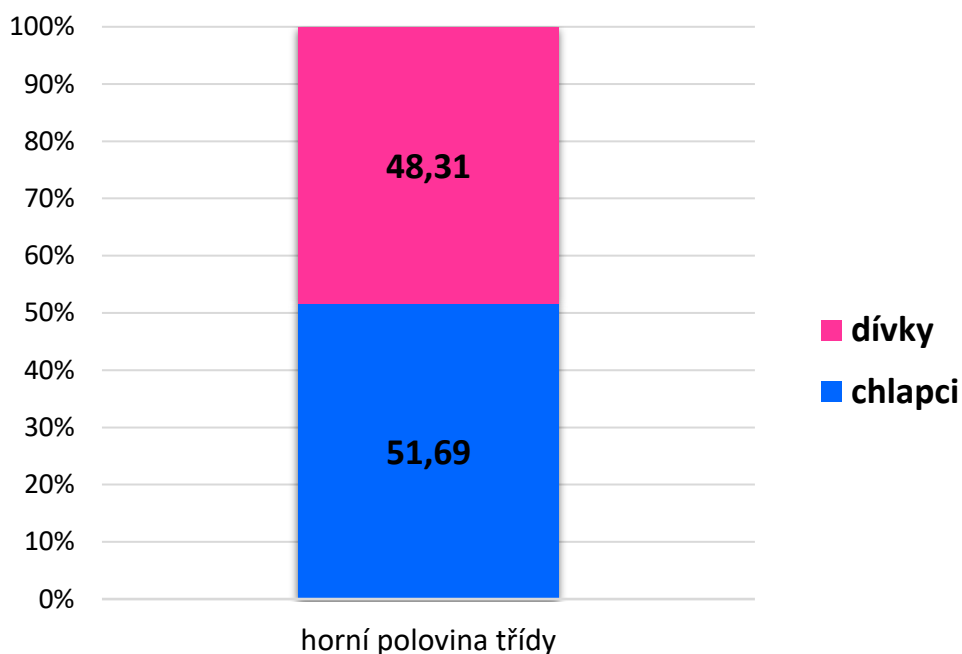
je procentuální hodnocení oblíbenosti TV rozděleno podle pohlaví i typu školy. Odpověď na druhou výzkumnou otázku zní: **Celkem 51,84 % žáků na základní a střední škole uvádí TV jako oblíbený předmět.** Žáci, kteří TV v oblíbenosti nemají, tvořili zbylých 48,16 %. Výsledky zobrazené na Obrázku 16 ukazují, že z respondentů, kteří označili TV za svůj oblíbený předmět (celkem 141 žáků), bylo více chlapců (celkem 79) než dívek (celkem 62).



**VO3:** Hodnotili úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům jako lepší spíše chlapci než dívky?



Obrázek 17. Celkové procentuální hodnocení sportovní tělesné výkonnosti u žáků ZŠ a SŠ



Obrázek 18. Procentuální hodnocení sportovní tělesné výkonnosti u chlapců a dívek

Celkové hodnocení úrovně sportovní tělesné výkonnosti žáků vystihuje Obrázek 17. Z celkového počtu 272 respondentů zvolilo celkem 178 z nich možnost horní polovina třídy a 94 žáků se zařadilo do dolní poloviny třídy. Obrázek 18 zahrnuje žáky patřící do horní poloviny třídy rozdělené podle pohlaví. Z celkového počtu 178 žáků, volících možnost horní polovina třída, bylo celkem 92 chlapců a 86 dívek. Odpověď pro třetí výzkumnou otázku zní: **Ano, spíše chlapci hodnotili úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům jako lepší.**

**VO4:** Existují statisticky významné rozdíly při porovnávání jednotlivých skupin motivů u žáků ZŠ i SŠ, u chlapců a u dívek?

Tabulka 9. Porovnání jednotlivých skupin motivů u všech žáků ZŠ (n=136) a SŠ (n=136)

Všichni žáci	Zájem/prožitek	Kompetence/výzva	Vzhled	Zdatnost	Sociální motiv
Z	3,22**	1,20	2,57**	2,93**	0,57
d	0,39 <sup>#</sup>	0,15	0,31 <sup>#</sup>	0,36 <sup>#</sup>	0,07

*Poznámka.* Z = Mann-Whitney U test; d = Cohenovo d: <sup>#</sup> malý efekt; <sup>##</sup> střední efekt; p = statistická signifikance: \*\*p < 0,01; \* p < 0,05

Rozdíly mezi skupinou motivů Zájem, Vzhled a Zdatnost lze považovat za statisticky významné (Tabulka 9) podle zadané hladiny statistické významnosti a potvrzené malým koeficientem effect size.

Tabulka 10. Porovnání motivů k pohybové aktivitě u chlapců ZŠ (n=82) a SŠ (n=46)

Chlapci	Zájem/prožitek	Kompetence/výzva	Vzhled	Zdatnost	Sociální motiv
Z	3,56**	2,47*	2,34*	2,70**	1,21
d	0,63 <sup>##</sup>	0,44 <sup>#</sup>	0,41 <sup>#</sup>	0,48 <sup>#</sup>	0,21 <sup>#</sup>

*Poznámka.* Z = Mann-Whitney U test; d = Cohenovo d: <sup>#</sup> malý efekt; <sup>##</sup> střední efekt; p = statistická signifikance: \*\*p < 0,01; \* p < 0,05

Při porovnávání u chlapců (Tabulka 10) byly zjištěny statisticky významné rozdíly u čtyř z pěti hlavních motivů pro vykonávání PA. Pro motiv Zájem byl zaznamenán střední koeficient effect size, u ostatních motivů se výsledná hodnota koeficientu rovnala malému efektu.

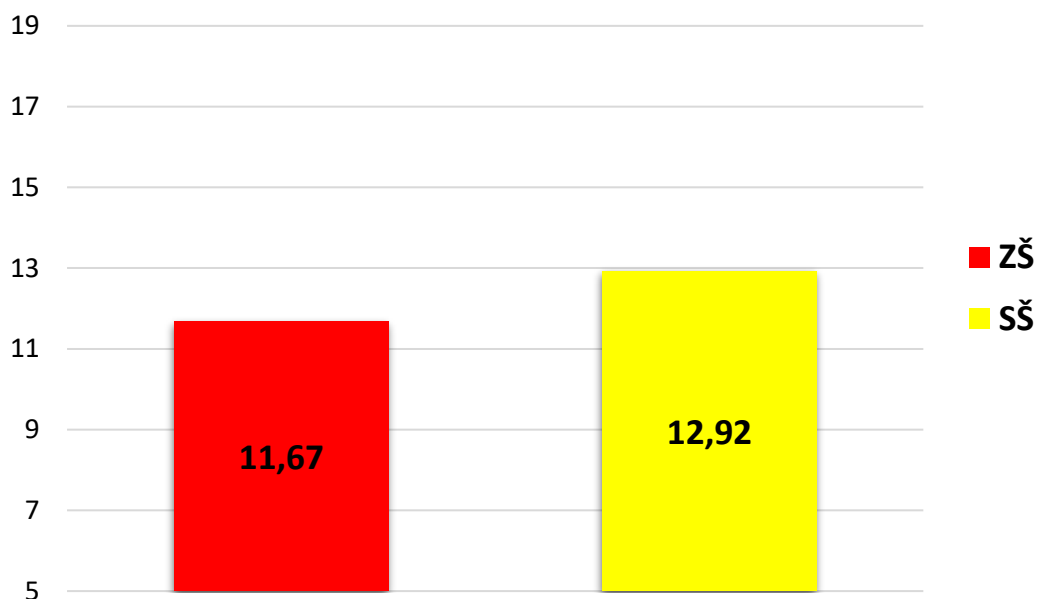
Tabulka 11. Porovnání motivů k pohybové aktivitě u dívek ZŠ (n=54) a SŠ (n=90)

Dívky	Zájem/prožitek	Kompetence/výzva	Vzhled	Zdatnost	Sociální motiv
Z	1,46	0,18	0,68	1,23	0,98
d	0,24 <sup>#</sup>	0,03	0,11	0,21 <sup>#</sup>	0,16

*Poznámka.* Z = Mann-Whitney U test; d = Cohenovo d: <sup>#</sup> malý efekt; <sup>##</sup> střední efekt; p = statistická signifikance: \*\* p < 0,01; \* p < 0,05

U dívek nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými motivy (Tabulka 11). U motivů Zájem/prožitek a Zdatnost byl zaznamenán malý koeficient effect size. Odpověď na čtvrtou výzkumnou otázku zní: **Statisticky významné rozdíly při porovnávání jednotlivých skupin motivů existují u žáků ZŠ a SŠ, a také u chlapců ZŠ a SŠ.**

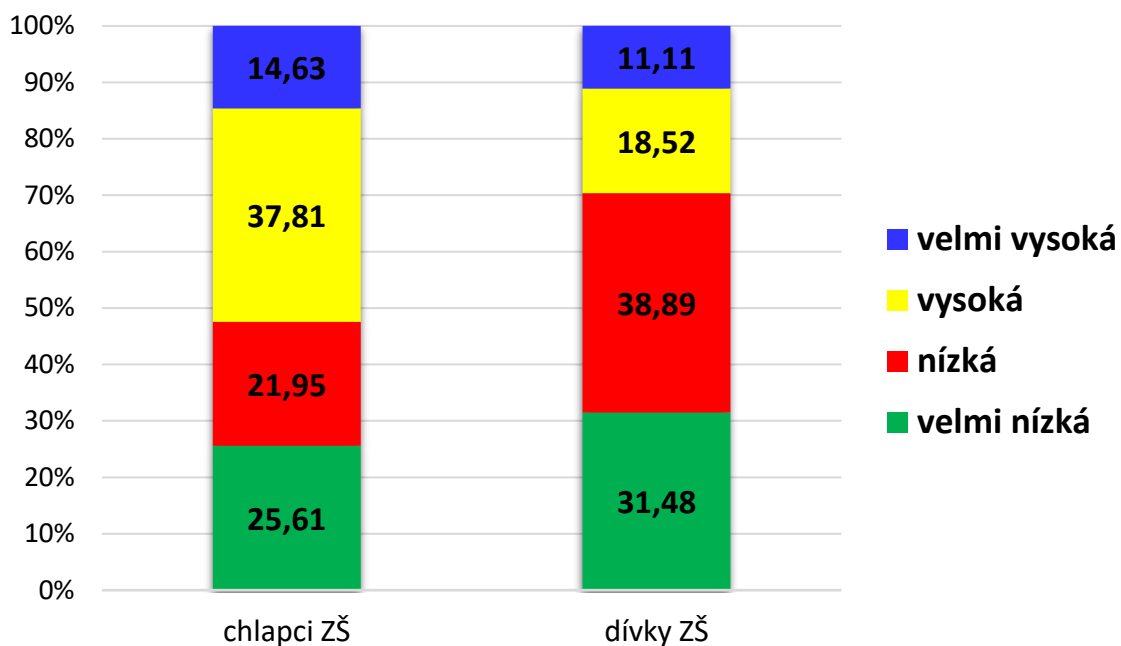
**VO5: Jaká je vlastní efektivita pro oblast pohybových aktivit u žáků na ZŠ a SŠ?**



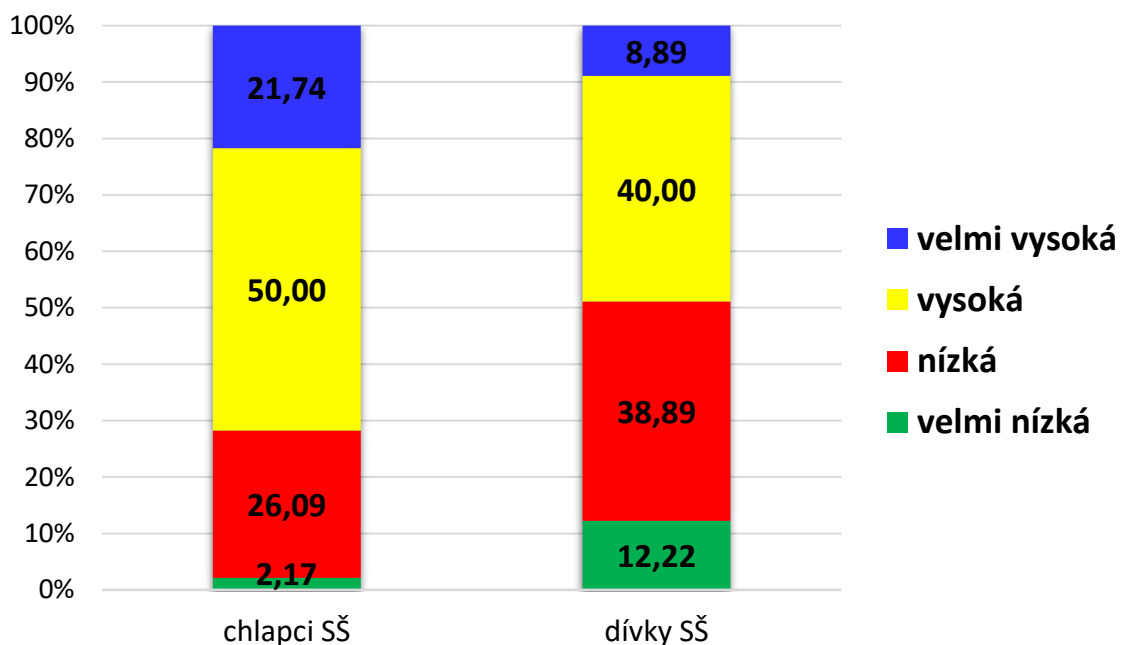
Obrázek 19. Sebehodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit u žáků na ZŠ a SŠ

Průměrné hodnoty vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit u respondentů ZŠ a SŠ popisuje Obrázek 19. Bodové rozmezí v testu DOPA se mohlo pohybovat od 5 do 20 bodů a bylo rozděleno do čtyř kategorií (viz. Metodika - test DOPA). Z výsledků tedy vyplývá, že studenti ZŠ i SŠ hodnotí svoji vlastní efektivitu pro oblast pohybových aktivit jako nízkou. Odpověď na pátou výzkumnou otázku zní: **Vlastní efektivita pro oblast pohybových aktivit je u žáků na ZŠ i SŠ nízká.**

**VO6:** Jaké jsou rozdíly v hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit u žáků ZŠ a SŠ vzhledem k jejich pohlaví?



Obrázek 20. Procentuální sebehodnocení vlastní efektivity pro oblast PA u chlapců a dívek na ZŠ



Obrázek 21. Procentuální sebehodnocení vlastní efektivity pro oblast PA u chlapců a dívek na SŠ

Hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit bylo rozděleno do čtyř kategorií podle počtu dosažených bodů v testu DOPA (viz. Metodika – test DOPA). Podle získaných výsledků můžeme konstatovat, že na ZŠ bylo největší procento chlapců, kteří hodnotili svoji vlastní efektivity pro oblast PA jako vysokou. Dívky na ZŠ naopak svoji efektivity zařazovaly převážně do kategorie nízké efektivity. U obou pohlaví na ZŠ byla nejméně zastoupena kategorie velmi vysoké efektivity pro oblast PA (Obrázek 20). Na SŠ se u obou pohlaví vyskytovalo největší procento žáků s vysokou efektivitou. Nejméně procentuálního zastoupení u chlapců na SŠ měla kategorie velmi nízké efektivity, u dívek naopak kategorie velmi vysoké efektivity (Obrázek 21). Odpověď na šestou výzkumnou otázku zní: **Na ZŠ hodnotilo nejvíce chlapců svoji efektivity pro oblast PA jako vysokou, zatímco u dívek převládala nízká efektivity. U obou pohlaví byla nejméně zastoupena velmi vysoká efektivity. Na SŠ společně u dívek i chlapců nejvíce převažovala vysoká efektivity. Chlapci nejméně hodnotili svoji efektivity pro oblast PA jako velmi nízkou, děvčata jako velmi vysokou.**

## 6 DISKUSE

Pohybová gramotnost představuje nový koncept, který se postupně dostává do povědomí širší populace (Vašíčková, 2016). Whitehead (2010), první představitelka pojmu pohybová gramotnost, ji definovala jako motivaci, fyzickou kompetenci, důvěru, znalosti a porozumění důležitosti rozvoje a udržení fyzické aktivity v průběhu celého života.

Kromě této definice však pohybovou gramotnost můžeme interpretovat i jako schopnost dítěte vést zdravý a aktivní životní styl. Fyzicky aktivní životní styl je důležitý pro zdraví dětí a dospívajících jak z krátkodobého, tak i z dlouhodobého hlediska (Longmuir et al., 2015). Být aktivní však není pouze názor nebo rozhodnutí, jedná se především o nutnost k žití, tedy pokud chceme žít zdravý plnohodnotný život (Kalman & Vašíčková, 2013).

Výzkumy dokazují, že pravidelná účast v mírné až intenzivní fyzické aktivitě poskytuje zdravotní přínosy v každém věku (Sevil et al., 2018). Lidské tělo zkrátka potřebuje pravidelnou fyzickou aktivitu pro své optimální fungování (Damian et al., 2018). Pokud člověk není zdravý, není schopen podávat dostatečně kvalitní výkon, a to jak ve škole, tak i v pracovním procesu. Nedostatečně pohybově aktivní životní styl se navíc odráží v nákladech zdravotních pojišťoven na péči o nemocné a přináší zvýšené riziko úmrtí (Marešová, 2014).

Pro optimální zdraví je potřebné, aby dítě vykonávalo minimálně 60 minut středně těžké fyzické aktivity každý den. Nedávné výzkumy tvrdí, že velmi málo dětí v dnešní době splňuje tuto doporučenou úroveň denní fyzické aktivity, čímž se zhoršuje tělesná zdatnost populace (Longmuir et al., 2015). Z toho vyplývá, že s poklesem tělesné zdatnosti se výrazně zhoršuje také pohybová gramotnost (Francis et al., 2016). Se zanedbáváním dětí v oblasti pohybové aktivity se začíná už ve velmi raném věku – od 3 let (Longmuir et al., 2015).

Podle výzkumu Tuckera a Gillilanda (2007) se úroveň fyzické aktivity u dětí a mládeže liší v rámci sezónnosti vlivem počasí, které se může stát překážkou v účasti na pohybových aktivitách v různých obdobích. Avšak poskytováním indoorových aktivit během chladných a mokrých měsíců můžeme podporovat pravidelnou fyzickou aktivitu po celý rok. Toto tvrzení podporují také výsledky našeho výzkumu, v němž bylo zjištěno, že nejvíce dětí provozuje pohybovou aktivitu v průběhu celého roku. Za důvod lze považovat fakt, že dnešní doba přináší dětem a dospívajícím stále více možností pro provozování pohybových aktivit i za nepříznivého počasí. Proto se dnes mládež může věnovat sportům jak v letním, tak zároveň i v zimním ročním období, a může se tak účastnit pravidelné pohybové aktivity během celého roku.

V období školního věku na základní a střední škole by měla být primárně rozvíjena pohybová gramotnost jako nedílná součást školní pohybové aktivity, zejména v hodinách TV. Pro rozvoj a podporování pohybové gramotnosti je školní tělesná výchova stěžejním předmětem, a proto by se měla zvyšovat její oblíbenost u žáků (Vašíčková, 2016). Podle výzkumu Fintora (2017) patří vliv učitele tělesné výchovy v Maďarsku k nejvíce motivujícím faktorům pro žáky na základní škole. Z celkového počtu 1153 respondentů 95 % z nich uvedlo TV jako oblíbený předmět, a z toho 54,8 % z dotazovaných uvedlo roli učitele TV jako nejdůležitější faktor ovlivňující ocenění předmětu. Výsledky také dokazují, že vztah chlapců k tělesné výchově je v dnešní době stále mnohem lepší v porovnání s dívkami.

V našem výzkumu bylo rovněž více žáků základní i střední školy, kteří považují tělesnou výchovu za svůj oblíbený předmět, celkem se jednalo o 51,84 % ze všech respondentů. Novodobí učitelé tělesné výchovy mají mnohem více možností, jak zpestřit výuku a vytvořit motivující atmosféru. Mohou využívat různých moderních pomůcek či nových a vylepšených metod, cviků a odprostit se tak od dřívějších zastaralých způsobů. Díky tomu je možné u žáků zlepšit postoj k tělesné výchově a pohybové aktivitě samotné. Výsledky diplomové práce také potvrzují fakt, že chlapci mají obecně větší zájem o tělesnou výchovu a tento předmět je baví mnohem více než děvčata.

Ve volném čase by rozvoj pohybové gramotnosti měl být inicializován ve sportovních klubech či organizacích nebo by za rozvoj měli být odpovědni rodiče, pokud děti nesportují organizovaně. To, co si člověk osvojí v dětství, může pak úspěšně využít v dospělosti i v pozdějším věku. Zdraví dnešních dětí bývá spojováno s vážným rizikem obezity a pohybové nedostatečnosti vyvolané současným moderním životním stylem. Proto nastává potřeba mnohem masivnějšího a uceleného zhodnocení pohybové gramotnosti (Vašíčková, 2016).

Pohybově gramotné dítě se pohybuje se sebevědomím a kompetencemi napříč celým spektrem fyzických aktivit, zahrnujících pozemní aktivity, aktivity na sněhu, na ledě, ve vodě či ve vzduchu (Longmuir et al., 2015). Pohybově gramotný jedinec má také znalosti, dovednosti a postoje vést vlastní zdravý životní styl, a pomáhat i ostatním dosáhnout tohoto cíle (Bailey, 2006).

V Kanadě, kterou jednoznačně řadíme mezi největší propagátory, je pohybová gramotnost chápána jako rozvoj základních pohybových schopností a sportovních dovedností, které dítěti dovolují pohybovat se kontrolovaně a s jistotou v různých prostředích, různých typech pohybových aktivit i sportovních nebo rytmických situacích. Zahrnuje také schopnost vhodně reagovat na vzniklé situace, což je ve shodě s konceptem Margaret Whiteheadové



(Harber & Schleppe, 2010). Pohybová gramotnost si postupně získala pozornost nejen v Kanadě, ale také po celém světě (Vašíčková, 2016).

Jakmile koncept pohybové gramotnosti nabral na důležitosti, vznikla i potřeba ji monitorovat (Longmuir et al., 2015). Vašíčková (2016) ve své knize zmiňuje, že pohybová gramotnost představuje multidimenzionální a interaktivní konstrukt, který se nás týká, a který bychom měli měřit. Tento konstrukt popisuje podstatu či cíl, kterého by kvalitní TV a kvalitní pohybově aktivní program měly dosáhnout.

Zatímco existuje mnoho zhodnocení týkajících se denní fyzické aktivity, sedavého životního stylu, kondice nebo pohybových schopností, zhodnocení, které by usměřovalo a kombinovalo elementy pohybové gramotnosti zatím není k dispozici. Platný, spolehlivý a informativní nástroj, který lze použít pro monitorování základních domén v rámci pohybové gramotnosti, může poskytnout komplexnější přístup pro pochopení faktorů ovlivňujících aktivní životní styl. Komplexní zhodnocení pohybové gramotnosti by taktéž poskytlo průzkum populace s ohledem na zdravotní benefity a případně i rizika spojené s fyzickou ne/aktivitou. Zlepšení našeho pochopení týkajícího se zapojení dětí do fyzických aktivit a agregované motivace, sebevědomí, vědomostí a fyzické kompetence pro fyzickou aktivitu, nám umožní lépe podporovat rozvoj pohybové gramotnosti u dětí na vyšší úroveň (Longmuir et al., 2015).

Kanadská tělovýchovná a sportovní organizace (Canadian Sport for Life) vyvinula program hodnocení pohybové gramotnosti pro mládež (PLAY<sup>4</sup>), který by se měl používat pro děti ve věku od 7-12 let v raných stádiích fyzického rozvoje, kdy se pohybové funkce snadno rozvíjí. Soubor PLAY zahrnuje 6 nástrojů: PLAYfun, PLAYself, PLAYbasic, PLAYparent, PLAYinventory a PLAYcoach. Každý z nástrojů se používá pro jinou výkonnostní sféru (Green, Roberts, Sheehan, & Keegan, 2018).

Ve výzkumu byl aplikován nástroj PLAYself, který se používá u dětí a mládeže pro zhodnocení jejich vlastní pohybové gramotnosti (Green et al., 2018). Nástroj PLAYself je zkonstruovaný do dotazníku, který klade otázky týkající se prostředí, v němž se jedinci účastní pohybových aktivit (Robinson & Randall, 2017).

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity mezi žáky Základní školy Větrná v Uherském Hradišti a žáky studujícími na všeobecném čtyřletém Gymnáziu ve Starém Městě. Z hlediska sebehodnocení pohybové gramotnosti měli lepší výsledky žáci střední školy

---

<sup>4</sup> Physical Literacy Assessment for Youth

než žáci základní školy. Podle mého názoru mohly být konečné výsledky ovlivněny úrovní pohybové gramotnosti v dnešní době, která se bohužel u mladších generací čím dál více zhoršuje. Dnes děti tráví mnohem méně času volnočasovými aktivitami a upřednostňují sezení u notebooků, televizi nebo tabletů (Damian et al., 2018).

Důvodem vyššího sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků střední školy mohla být také vyšší úroveň sebevědomí a větší množství pohybové aktivity ve volném čase, protože většina žáků na zmíněné střední škole patří mezi vrcholové sportovce a pravidelně se věnuje pohybové aktivitě ve svých sportovních disciplínách. Dalšími důvody nízkého sebehodnocení pohybové gramotnosti u žáků základní školy mohla být neobliba tělesné výchovy, celkový negativní postoj k pohybové aktivitě nebo nedostatečná motivace při vyplňování dotazníku.

Porovnávání hlavních motivů bylo realizováno pomocí dotazníku motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R). Tímto dotazníkem se zjišťovalo, které motivy žáci upřednostňují při provádění pohybové aktivity. K celkovému zhodnocení bylo použito procentuální zastoupení jednotlivých skupin motivů u žáků ZŠ i SŠ. Stejný dotazník, do kterého se zapojilo celkem 1411 žáků středních škol v České republice ve věku 15-20 let, využila při výzkumu také Vašíčková (2016). Dotazníky, v nichž se vyskytovaly dva a více motivů jako primární, byly z analýzy vyřazeny, takže výsledný analyzovaný soubor tvořilo celkem 1316 dotazníků. Žáci dotazníky vyplnili v internetovém systému INDARES.COM. Výsledky ukázaly, že bez ohledu na pohlaví nejčastěji zmiňovaným motivem pro vykonávání pohybové aktivity se stal motiv *Zdatnost*.

Tělesná zdatnost tvoří součást pohybové gramotnosti, a je stejně důležitá jako základní pohybové dovednosti, postoje, znalosti a přesvědčení. Patří mezi vnější motivační faktory, které nejsou vnímány jako negativní (Vašíčková, 2016), ale podle Ryana, Fredericka, Lepese, Rubia a Sheldona (1997) zdatnost a vzhled negativně korelují s celkovým časem stráveným cvičením za týden.

Výsledky našeho výzkumu souhlasí s výše uvedenými výsledky, rovněž převažoval u obou skupin žáků motiv *Zdatnost*. Naopak nejméně zastoupeným motivem pro žáky ZŠ byl motiv *Zájem/prožitek*, pro žáky SŠ *Sociální motiv*. I když v dnešní době postupně ubývá množství pohybové aktivity, přesto některé děti a mladiství vykonávají pohyb, protože si chtějí zachovat určitý stupeň fyzického zdraví i kondice do budoucna. Chtějí být silní a plní energie. Příkladem mohou být respondenti z našeho výzkumu, kteří nejčastěji volili jako hlavní motiv pro vykonávání PA *Zdatnost*. Tento fakt zároveň odpovídá i na otázku, proč byl jako nejméně zvolený motiv pro žáky na SŠ *Sociální motiv*. V tomto věkovém období děti a mladiství

každodenně vykonávají pohybovou aktivitu ve společnosti ostatních spolužáků v TV nebo spoluhráčů ve sportovních klubech a chtějí se více zaměřit na své vlastní výkony a zdokonalovat se ve svých dovednostech a schopnostech, aby mohly dosáhnout úspěšných výsledků. Teprve s přibývajícím věkem se více začnou orientovat i na sociální složku PA a chtějí poznávat nové lidi nebo trávit více volného času se svými přáteli. Žáci ZŠ nejméně volili motiv *Zájem/prožitek*. Důvodem může být fakt, že v dnešní době všeobecně klesá zájem o PA ve volném čase i v rámci tělesné výchovy u mladších dětí. V souvislosti s tím zároveň dochází i k poklesu pohybové gramotnosti u mladší populace, což negativně ovlivňuje jejich životní styl a zdraví do budoucna (Francis et al., 2016).

## 6.1 Limity práce

Za hlavní slabé stránky diplomové práce lze považovat samotné dotazníkové šetření, které v rámci porovnání s jinými typy výzkumu z odborného hlediska nepatří mezi nejspolehlivější metody. Problémem je, že dotazníky mohou značně zkreslovat výsledné odpovědi respondentů a nemohou podávat možnost čistě subjektivního posouzení jednotlivých otázek v dotazníku. Rozdílný počet dívek a chlapců u obou skupin žáků také mohl ovlivnit výsledky výzkumu. U dotazníkového šetření také významně záleží na celkové motivaci žáků k vyplnění dotazníků. Někteří žáci si jednotlivé otázky pečlivě pročítají a nad svými odpověďmi se zamýšlejí. Pro jiné znamenají dotazníky pouze ztrátu času a chtějí mít otázky co nejdříve zodpovězeny, proto v dotaznících vybírají u všech otázek stejné odpovědi a příliš se nezamýšlejí nad svými preferencemi. Další limit představuje fakt, že pro některé žáky mohou být otázky v dotaznících složité, a i přes vysvětlení špatně pochopitelné. Tento problém nastal v našem případě zejména u dětí na základní škole, kdy některé z nich neznaly pojmy uvedené v otázkách a nechápaly formulaci otázek.

Silnými stránkami dotazníkového šetření je rychlejší zpracování výsledků a časová nenáročnost v porovnání s ostatními metodami. Také považuji za pozitivum, že bylo možné dotazníky zpracovat v rámci povinné pedagogické praxe, což nelze tvrdit o všech ostatních metodách testování ve výzkumu.

## 7 ZÁVĚRY

- Sebehodnocení pohybové gramotnosti vykazuje lepší výsledky u žáků na SŠ než u žáků na ZŠ. Rozdíl mezi celkovým procentuálním sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků ZŠ a SŠ vyšel větší než 5 %. Z tohoto důvodu byla zamítnuta nulová hypotéza  $H_{01}$  a přijata hypotéza alternativní  $H_{A1}$ .
- Hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je stejný u žáků na SŠ a ZŠ. Z hlediska procentuálního zastoupení převažoval u žáků ZŠ i SŠ motiv – *Zdatnost*, proto byla přijata nulová hypotéza  $H_{02}$ . U ostatních skupin motivů byly hodnoty přibližně podobné. Nejméně zastoupeným motivem se stal u žáků ZŠ motiv *Zájem/prožitek* a u žáků SŠ *Sociální motiv*.
- Nejvíce pohybově aktivní jsou žáci v průběhu celého roku.
- Celkem 51,84 % žáků na základní i střední škole uvádí tělesnou výchovu jako svůj oblíbený předmět.
- Chlapci hodnotili úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům jako lepší na rozdíl od děvčat.
- Statisticky významné rozdíly při porovnávání jednotlivých skupin motivů existují u žáků ZŠ a SŠ, a také u chlapců ZŠ a SŠ. U všech žáků obecně se jednalo o skupinu motivů *Zájem/prožitek*, *Vzhled* a *Zdatnost*. U chlapců byly nalezeny rozdíly u čtyř motivů z pěti.
- Vlastní efektivita pro oblast pohybových aktivit je u žáků na ZŠ i SŠ nízká.
- Na ZŠ hodnotilo nejvíce chlapců svoji efektivitu pro oblast PA jako vysokou, zatímco u dívek převládala nízká efektivita. U obou pohlaví byla nejméně zastoupena velmi vysoká efektivita. Na SŠ společně u dívek i chlapců nejvíce převažovala vysoká efektivita. Chlapci nejméně hodnotili svoji efektivitu pro oblast PA jako velmi nízkou, děvčata jako velmi vysokou.

## 8 SOUHRN

Hlavním cílem diplomové práce bylo porovnat výsledky sebehodnocení pohybové gramotnosti a hlavní motivy pro vykonávání pohybové aktivity mezi žáky Základní školy Větrná v Uherském Hradišti a žáky studujícími na čtyřletém Gymnáziu ve Starém Městě.

Teoretická část diplomové práce nejprve popisuje základní poznatky o vztahu mezi pohybovou aktivitou a zdravím. Poté se zabývá rozvojem pohybové aktivity u dnešních dětí a mládeže. Další kapitola se věnuje pohybové gramotnosti a jejím hlavním atributům. Následující kapitola řeší problematiku motivace, která velmi úzce souvisí s pohybovou gramotností. Nezbytná pro pohybovou gramotnost je také otázka sebepojetí, sebehodnocení a vlastní účinnosti žáků. Poslední dvě kapitoly teoretické části diplomové práce charakterizují vývojová období pro oba soubory respondentů z našeho výzkumu, tedy období staršího školního věku (puberty) a období adolescence.

Výzkumná část diplomové práce začíná stanovením cílů, úkolů práce, hypotéz a výzkumných otázek. Následuje metodika, v níž jsou popsány oba výzkumné soubory i způsob, jakým byla získána a vyhodnocena data. Také se zde nachází přesný popis jednotlivých dotazníků použitých při našem výzkumu. Další kapitola obsahuje výsledky práce. Výzkumnou část uzavírá diskuze.

Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci povinné učitelské praxe magisterského studia v březnu roku 2018 na gymnáziu a na přelomu září a října roku 2018 na základní škole. Výzkumné soubory tvořilo celkem 272 žáků z obou zmíněných škol. První výzkumný soubor tvořilo celkem 46 chlapců a 90 dívek ve věku 15- 20 let, navštěvujících 1.-4. ročník gymnázia. Druhým výzkumným souborem bylo 82 chlapců a 54 dívek převážně 2. stupně základní školy ve věku 9-15 let. Data do diplomové práce byla získána metodou dotazníkového šetření. Respondentům byly předány čtyři dotazníky, zjišťující sebehodnocení jejich pohybové gramotnosti, motivaci k pohybové aktivitě a vnímanou vlastní účinnost obecnou i specifickou pro oblast pohybových aktivit. Data z dotazníků byla po výzkumu přepsána do MS Excel a poté zpracována do grafů.

Výsledky ukázaly, že rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti mezi žáky základní a střední školy byl věcně významný (větší než 5 %), a proto byla zamítnuta nulová hypotéza a přijata hypotéza alternativní. Hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity je stejný u žáků základní i střední školy, čímž byla potvrzena druhá nulová hypotéza. Tímto motivem je zdatnost. Naopak nejméně zmiňovaným motivem k vykonávání pohybové aktivity pro žáky ZŠ byl zájem/prožitek a pro žáky SŠ sociální motiv.

## 9 SUMMARY

The main aim of the diploma thesis was to compare the results of self-assessment of physical literacy and the main motives for PA among the students of ZŠ Větrná in Uherské Hradiště and the students studying on the four-year of the Grammar school in Staré Město.

The theoretical part of this thesis describes the essential knowledge of the relation between physical activity and health. Afterwards, it deals with development of physical activity in today's children and youth. The next chapter is on physical literacy and its main attributes. In the following chapter, the issue of motivation is dealt with. This is very closely knit to physical literacy. The questions of self-awareness, self-assessment, and efficiency of the students are also crucial for physical literacy. The last two chapters of the diploma thesis' theoretical part characterize the developmental age spans of both bodies of respondents from this research, therefore the periods of puberty/late childhood and adolescence.

The research part of the thesis starts with setting the aims of the work, the hypotheses, and the research questions. These are followed by the methodology part, where both bodies of the research, and the method used to gather and analyse the data are described. A precise description of the questionnaires used in the research is added here, too. The next chapter offers the result of the research. The whole part is ended by discussion. The research was conducted as a part of the compulsory teaching practice at the master's programme in March 2018 at the grammar school, and in September and October 2018 at the elementary school. The body of the research was made of 272 students from both aforementioned schools. In the first research body there were 46 boys and 90 girls, students of the 1<sup>st</sup>-4<sup>th</sup> grade of the grammar school, at the age of 15-20. The second body consisted of 82 boys and 54 girls, from 9 to 15 years old. The data was gathered via a questionnaire survey. Four questionnaires were given to the respondents, which probed self-assessment of their physical literacy, motivation to physical activity, and the efficiency the respondents perceive, both in general and specifically towards physical activities. The data from these questionnaires was processed in MS Excel and put into graphs.

The results showed that the difference in self-evaluation of physical literacy between students of the elementary and grammar school was significant (more than 5%), hence we rejected the initial hypothesis and applied an alternative one. The main motive for performing physical activity was identical in both students of the elementary and the grammar school, which confirmed the second initial hypothesis. This motive was "fitness". On the other hand, the least mentioned motive for PA in the students of the elementary school was "interest/enjoyment", and for those at grammar school it was "social motive".

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Acevedo, A. (2018). A personalistic appraisal of Maslow's needs theory of motivation: From "humanistic" psychology to integral humanism. *Journal of Business Ethics*, 148(4), 741-763.
- Anonymous. (2016). *Jiří Kejval: Úroveň pohybové gramotnosti naší mládeže neustále klesá*. Retrieved 7. 9. 2018 from: <http://www.sportovnilisty.cz/sport-a-stat/jiri-kejval-uroven-pohybove-gramotnosti-nasi-mladeze-neustale-klesa/>
- Asif, S., Kamal, A., Fahim, M., Naveen, N., & Yousaf, F. (2018). Exploring gender differences in academic motivation among adolescents. *Ophthalmology Update*, 16(4), 918-922.
- Awruk, K., & Janowski, K. (2016). Motivation for physical activity and mental health indicators in male gym attendees. *Physical Culture & Sport. Studies & Research*, 69(1), 65-73.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bindak, R. (2014). Mann-Whitney U ile Student's t testinin I.Tip Hata ve Güç bakımından Karşılaştırılması: Monte Carlo Simülasyon Çalışması. *Afyon Kocatepe University Journal of Science & Engineering*, 14(1), 4-10.
- Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casabón, 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.
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Beighle, A. E., Carson, R. L., & Nicksic, H. M. (2014). Physical literacy and comprehensive school physical activity programs. *Preventive Medicine*, 66, 95-100.
- Coe, D. F. (2017). Why people play table-top role-playing games: A grounded theory of becoming as motivation. *Qualitative Report*, 22(11), 2844-2863.
- Costa, M., Oliveira, T., Mota, J., Santos, M. P., & Ribeiro, J. (2017). Objectively measured physical activity levels in physical education classes and body mass index. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 271-274.
- Damian, M., Oltean, A., & Damian, C. (2018). The impact of sedentary behavior on health and the need for physical activity in children and adolescents. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 71-83.

- Draberová, J. (2016). Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*, (1/2), 81-94.
- Erdvik, I. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation: The role of perceived competence and identity. *Journal of Physical Education & Sport*, 14(2), 232-241.
- Eun-Young, L., Carson, V., & Spence, J. C. (2017). Pubertal development, physical activity, and sedentary behavior among South Korean adolescents. *Acta Gymnica*, 47(2), 64-71.
- Fialová, L. (1994). Představa vlastního těla jako motivační činitel pro zdravý způsob života adolescentní mládeže. In *Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita* (pp. 7-10). Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- Fialová, L., Flemr, L., & Marádová, E. (2015). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Fintor, G. (2017). The implementation of everyday physical education among upper primary pupils in the north grate plain. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Educatio Artis Gymnasticae*, 62(1), 81-93.
- Francis, C. E., Longmuir, P. E., Boyer, C., Andersen, L. B., Barnes, J. D., Boiarskaia, E., ... Hay, J. A. (2016). The Canadian assessment of physical literacy: Development of a model of children's capacity for a healthy, active lifestyle through a Delphi process. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(2), 214-222.
- Gajdošová, J. (2005). Pohybová aktivita a zdraví [Abstract]. In *XXIX. Brněnské onkologické dny a XIX. Konference pro sestry a laboranty*. Retrieved 5. 9. 2018 from: <https://www.linkos.cz/lekar-a-multidisciplinari-tym/kongresy/po-kongresu/databaze-tuzemskych-onkologickych-konferencnich-abstrakt/pohybova-aktivita-a-zdravi/>
- Gao, Z., Chen, S., Sun, H., Wen, X., & Xiang, P. (2018). Physical activity in children's health and cognition. *BioMed Research International*, Vol 2018 (2018).
- González, S. A., Barnes, J. D., Abi Nader, P., Susana Andrade Tenesaca, D., Brazo-Sayavera, J., Galaviz, K. I., ... Mileva, B. (2018). Report card grades on the physical activity of children and youth from 10 countries with high human development index: Global matrix 3.0. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(Supplement 2), S284-S297.
- Green, N. R., Roberts, W. M., Sheehan, D., & Keegan, R. J. (2018). Charting physical literacy journeys within physical education settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 272.



- Guest, H. S. (2014). Maslow's hierarchy of needs—The sixth level. *The Psychologist*, 27(12), 982-983.
- Harber, V., & Schleppe, S. (2010). Promoting early physical literacy in Alberta. *WellSpring*, 21(4), 1-4.
- Harrison, M. E., van Zanten, S. V., Noel, A., Gresham, L., Norris, M. L., Robinson, A., ... Boafo, A. (2018). Sexual health of adolescent patients admitted to a psychiatric unit. *Journal of the Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(2), 122-129.
- Henriksen, P. W., Ingholt, L., Rasmussen, M., & Holstein, B. E. (2016). Physical activity among adolescents: The role of various kinds of parental support. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 927-932.
- Chen, A. (2015). Operationalizing physical literacy for learners: Embodying the motivation to move. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 125-131.
- Chiarlitti, N. A., & Kolen, A. M. (2018). Are children and their parents more active when children engage in more structured activities? *International Journal of Exercise Science*, 11(5), 106-115.
- Chýlová, H., Rymešová, P., & Kolman, L. (2012). Motivace lidského chování -- Vývoj a přehled základních pojetí. *Psychologie pro praxi*, (3/4), 71-82.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iimura, S., & Taku, K. (2018). Gender differences in relationship between resilience and big five personality traits in Japanese adolescents. *Psychological Reports*, 121(5), 920-931.
- Issner, J., Mucka, L., & Barnett, D. (2017). Increasing positive health behaviors in adolescents with nutritional goals and exercise. *Journal of Child & Family Studies*, 26(2), 548-558.
- Jarolímek, J., & Lustigová, M. (2018). Zdravotní gramotnost je i u mladých vysokoškoláků stále velmi nízká. *Praktický lékař*, 98(1), 12-17.
- Jones, R. A., Riethmuller, A., Hesketh, K., Trezise, J., Batterham, M., & Okely, A. D. (2011). Promoting fundamental movement skill development and physical activity in early childhood settings: A cluster randomized controlled trial. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 600-615.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (Eds.) (2013). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kodým, M. (1985). *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Koukolík, F. (2013). Neurobiologie dospívání. *Praktický lékař*, 93(6), 247-253.

- Kubiátko, 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.
- 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.
- Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., & Tremblay, M. S. (2015). The Canadian assessment of physical literacy: Methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years). *BMC public health*, 15(1), 767.
- Longmuir, P. E., & Tremblay, M. S. (2016). Top 10 research questions related to physical literacy. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 87(1), 28-35.
- Marešová, K. (2014). The costs of physical inactivity in the Czech republic in 2008. *Journal of Physical Activity & Health*, 11(3), 489-494.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Maslow, A. H. (2017). *A theory of human motivation*. Lanham: Dancing Unicorn Books.
- 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.
- Mehmeti, I., & Halilaj, B. (2018). How to increase motivation for physical activity among youth. *Sport Mont*, 16(1), 29-32.
- Mužik, V., & Mužíková, L. (2014). *Pohyb a výživa: šest priorit v pohybovém a výživovém režimu žáků na 1. stupni ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Nazaruk, S., Waszczuk, J., Marchel, J., Kowaluk-Nikitin, H., & Klim-Klimaszewska, A. (2018). The level of physical activity of children in kindergarten in the light of selected individual factors. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 58-68.
- Nováková, T. (2016). *Význam pohybových aktivit u dětí*. Retrieved 6. 9. 2018 from: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/vyznam-pohybovych-aktivit-u-deti.shtml>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.

- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty*, 6(2), 65-77.
- Ostrosky, M. M., Yang, H. W., Stalega, M., Favazza, P. C., & McLaughlin, K. (2018). Let's get moving: Using children's literature to support physical activity and readiness skills. *Palaestra*, 32(1), 39-44.
- Paurová, A. (2015). *Pohybová gramotnost aneb pojďme obrátit sport z hlavy na nohy*. Retrieved 6. 9. 2018 from: <https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politico-volicum/Paurova-STAN-Pohybova-gramotnost-aneb-pojdme-obratit-sport-z-hlavy-na-nohy-401976>
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- 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.
- 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.
- Robinson, D. B., Randall, L., & Barrett, J. (2018). Physical literacy (mis)understandings: What do leading physical education teachers know about physical literacy? *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 288-298.
- Roychowdhury, D. (2018). A comprehensive measure of participation motivation: Examining and validating the physical activity and leisure motivation scale (PALMS). *Journal of Human Sport & Exercise*, 13(1), 231-247.
- Roychowdhury, D. (2018). Functional significance of participation motivation on physical activity involvement. *Psychological Thought*, 11(1), 9-17.
- Ryan, J. M., Forde, C., Hussey, J. M., & Gormley, J. (2015). Comparison of patterns of physical activity and sedentary behavior between children with cerebral palsy and children with typical development. *Physical Therapy*, 95(12), 1609-1616.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lipes, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.
- Říčan, P. (2013). *Psychologie*. Praha: Portál.

- Sevil, J., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., Práxedes, A., & Sánchez-Oliva, D. (2018). Motivation and physical activity: Differences between high school and university students in Spain. *Perceptual & Motor Skills*, 125(5), 894-907.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Casual and control beliefs*, (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R., & Renner, B. (2009). *Health-specific self-efficacy scales*. Retrieved from <https://userpage.fu-berlin.de/~health/healsself.pdf>
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2012). Statistická a věcná významnost a použití dat o pohybové aktivitě. *Tělesná kultura*, 35(1), 55-72.
- Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnoblová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), 9-27.
- Slepička, P. (1994). Úvod. In *Školní tělesná výchova a celoživotní pohybová aktivita* (p. 5). Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- Slepička, P., Hátlová, B., & Hošek, V. (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.
- Suen, Y. N., Cerin, E., Barnett, A., Huang, W. Y., & Mellecker, R. R. (2017). Development of physical activity-related parenting practices scales for urban Chinese parents of preschoolers: Confirmatory factor analysis and reliability. *Journal of Physical Activity & Health*, 14(9), 692-700.
- Tandon, P. S., Tovar, A., Jayasuriya, A. T., Welker, E., Schober, D. J., Copeland, K., ... Ward, D. S. (2016). The relationship between physical activity and diet and young children's cognitive development: A systematic review. *Preventive medicine reports*, 3, 379-390.
- Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public health*, 121(12), 909-922.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vašíčková, J., Hřebíčková, H., & Groffik, D. (2014). Gender, age and body mass differences influencing the motivation for physical activity among Polish youths. *Journal of Sports Science*, 2(1), 1-12.

- Veronica, S. S. (2017). Parental autonomy support for psychosocial development in puberty. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 8, 343-348.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London; New York, N.Y.: Routledge.
- Wong, A. E., Vallacher, R. R., & Nowak, A. (2016). Intrinsic dynamics of state self-esteem: The role of self-concept clarity. *Personality and Individual Differences*, 100, 167-172.
- 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: Anketa – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

## Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

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

Zaškrtni vždy jen jedno odpovídající políčko (použij ✕).

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

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

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.

Příloha 2: Anketa – Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R)

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

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

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



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



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

### Dotazník obecné vlastní efektivity

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

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

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

### Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

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

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

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

## Příloha 4: 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  
Štábla Míru 117 | 771 11 Olomouc

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

**Informace o projektu**

***Pohybová gramotnost a motivace k pohybové aktivitě u české mládeže***

**Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,**

jako hlavní řešitelka projektu se na Vás obracím s prosbou o spolupráci při zapojení vybraných žáků do projektu zaměřeného na zjišťování sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivaci dětí k pohybové aktivitě.

V průběhu učitelské praxe žáci vyplní tři dotazníky, týkající se sebehodnocení pohybové gramotnosti, hodnocení vlastní účinnosti ve vztahu ke cvičení a motivace.

Všechny dotazníky jsou jednoduché s možností výběru odpovědí. Žáci následně obdrží zpětnou vazbu. Podrobnější informace Vám ochotně sdělíme prostřednictvím e-mailu [jana.vasickova@upol.cz](mailto:jana.vasickova@upol.cz) nebo Vám dotazy zodpoví přímo pověřená studentka magisterského programu – Bc. Nikol Hrněová.



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



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