

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury



Fakulta
tělesné kultury

**POHYBOVÁ GRAMOTNOST S DŮRAZEM NA BEHAVIORÁLNÍ
SLOŽKU U STŘEDOŠKOLSKÉ MLÁDEŽE**

Diplomová práce

Autor: Bc. Jiří Horák

Studijní program: Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ

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

Olomouc 2023

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Jiří Horák

Název práce: Pohybová gramotnost s důrazem na behaviorální složku u středoškolské mládeže

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

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Rok obhajoby: 2023

Abstrakt:

Tato diplomová práce se zabývá sebehodnocením pohybové gramotnosti a dalších vybraných atributů pohybové gramotnosti u žáků ve věku 15-20 let. Výzkum se prováděl celkem dvakrát, a to v roce 2021 a následně opět znovu v roce 2022. Časový interval zde hraje důležitou roli, protože právě na základě něj byly následně stanoveny hypotézy výzkumu. Výzkumný soubor tvořilo v prvním roce šetření 119 respondentů SOU a SOŠ Prostějov, v druhém roce poté 96 respondentů s tím, že do druhého šetření byly připuštěni pouze žáci, kteří se zúčastnili i šetření prvního. Pro sesbírání dat byly vybrány dotazníky DOVE, DOPA, DSPG, MPAM-CZ-M, PAQ-C/CZ a data z těchto dotazníků byly použity pro zodpovězení výzkumných otázek a stanovených hypotéz. Hlavním motivem pro vykonávání pohybové aktivity byla v obou šetřeních zdatnost. Vlastní účinnost žáků ve vztahu k pohybovým aktivitám se s časovým odstupem zvýšila. Žáci jsou pohybově neaktivnější v létě. Výsledky této práce posloužily jako zpětná vazba pro vyučující na dané střední škole s důrazem na možné oblasti zlepšení.

Klíčová slova:

Pohybová gramotnost, pohybová aktivita, motivace, self-efficacy, adolescence

Bibliographical identification

Author: Bc. Jiří Horák

Title: Physical literacy with an emphasis on the behavioral component in high school youth

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

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

Year: 2023

Abstract:

This thesis deals with the self-assessment of physical literacy and other selected attributes of physical literacy among pupils aged 15-20. The research was conducted twice in total, in 2021 and then again in 2022. The time interval plays an important role here because it was based on it that the research hypotheses were subsequently established. In the first year of the survey, the research group consisted of 119 respondents from the high school in Prostějov, in the second year then 96 respondents, with the fact that only pupils who participated in the first survey were admitted to the second survey. DOVE, DOPA, DSPG, MPAM-CZ-M, PAQ-C/CZ questionnaires were selected for data collection and the data from these questionnaires were used to answer the research questions and established hypotheses. Fitness was the main motive for physical activity in both surveys. Pupils' self-efficacy in relation to physical activities increased over time. Pupils are most physically active in the summer. The results of this work served as feedback for the teachers at the given high school with an emphasis on possible areas of improvement.

Keywords:

Physical literacy, physical activity, motivation, self-efficacy, adolescence

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracoval samostatně pod vedením doc. Mgr. Jany Vašíčkové, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne [Zadejte datum]

.....

Děkuji vedoucí práce doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této závěrečné práce a děkuji také Mgr. Jiřímu Horákovi za pomoc při distribuci dotazníků na škole SOŠ a SOU Prostějov.

OBSAH

1	Úvod	9
2	Přehled poznatků	10
2.1	Pohybová aktivita	10
2.1.1	Význam PA.....	11
2.1.2	Druhy pohybových aktivit.....	12
2.2	Gramotnost.....	13
2.2.1	Základní rozdělení gramotnosti.....	14
2.3	Pohybová gramotnost	15
2.3.1	Pohybová gramotnost v České republice	18
2.4	Atributy pohybové gramotnosti	19
2.4.1	Motivace.....	20
2.4.2	Osobnost a sebepojetí.....	25
2.4.3	Interakce s prostředím	27
2.5	Self-efficacy.....	28
2.5.1	Obecná a specifická self-efficacy	29
2.5.2	Faktory ovlivňující self-efficacy	29
2.6	Adolescence.....	30
2.6.1	Psychomotorický vývoj.....	31
2.6.2	Emoční vývoj.....	32
2.6.3	Sociální vývoj	32
3	Cíle.....	34
3.1	Hlavní cíl.....	34
3.2	Dílčí cíle.....	34
3.3	Výzkumné otázky případně hypotézy.....	34
4	Metodika	36
4.1	Výzkumný soubor	36
4.2	Metody sběru dat	36
4.3	Statistické zpracování dat	40

5	Výsledky	41
	5.1 Výzkumné otázky	41
	5.2 Hypotézy	52
6	Diskuse	54
	6.1 Limity práce	56
7	Závěry	58
8	Souhrn	59
9	Summary	60
10	Referenční seznam	61
11	Přílohy	68

1 ÚVOD

Pohyb dle Polákové (2019) stojí na počátku lidského života a znamená vývoj, progres, dynamiku a tvůrčí sílu. Jednoduše tím pádem můžeme konstatovat, že kde není pohyb, není ani život. Dle Blažeje (2019) lze pohyb také klasifikovat jako jednu ze základních potřeb člověka, bez které bychom neměli důvod existovat a kterou je neustále potřeba uspokojovat. Je zřejmé, že v každé etapě historie lidé potřebovali něco objevovat. Tato touha mimo jiné také souvisí s potřebou pohybu.

Pohybovou gramotnost hojně rozšířila Margaret Whitehead a postupně se z toho stal široce zkoumaný pojem. Britská profesorka tvrdí, že všichni lidé mají schopnost stát se pohybově gramotnými bez ohledu na své životní podmínky. Být pohybově gramotný znamená mít schopnost vykonávat různé aktivity s jistotou a zároveň mít znalosti o tom, jaký vliv mají pohybové aktivity a zdravý životní styl na naše tělo a mysl. Toto je možné dosáhnout prostřednictvím vzdělávání a praxe, a to bez ohledu na to, kde se člověk nachází nebo jaké okolnosti ovlivňují jeho život (Whitehead, 2010).

Nada a Iacob (2022) dodávají, že pohybová gramotnost je pojem, který se v posledních letech proslavil v oblasti tělesné výchovy a stal se středobodem školních programů tělesné výchovy a sportu. Hodiny tělesné výchovy jsou totiž ideálním prostředím pro podporu a rozvoj pohybové gramotnosti, a právě učitel hraje v jejím rozvoji zásadní roli. Volby rozhodnutí učitelů tělesné výchovy během hodiny následně ovlivňují, co se žáci naučí a zda je dosaženo cíle.

Z výše uvedeného je jasné, že důležitou roli zde plní také pohybová aktivita, která je s pohybovou gramotností úzce spjata. Tu bychom měli brát jako běžnou součást růstu a vývoje mladého člověka. Navíc podle Mališe et al. (2022) období adolescence patří mezi důležité životní etapy, během kterých se vytváří pozitivní vztah právě k pohybovým aktivitám. V dnešní době ovšem můžeme vyzorovat inklinaci k činnostem, které fyzicky namáhavé zase až tolik nejsou, protože člověk se snaží si vše zjednodušit. Sigmund a Sigmundová (2015) tvrdí, že důležité je si ale uvědomit, že hlavně u dětí a mládeže sehrává pohybová aktivita klíčovou roli jak ve fyzickém, sociálním, tak i mentálním vývoji a také úzce souvisí s vyšší sebedůvěrou a zvýšeným sociálním vlivem rodiny a přátel na realizaci pohybové aktivity.

Rozhodl jsem se tedy zaměřit na problematiku pohybové gramotnosti a motivaci k pohybovým aktivitám u žáků na Střední odborné škole průmyslové (SOŠ) a Středním odborném učilišti strojírenském (SOU) v Prostějově, protože se jedná o typ školy, kde tělesná výchova v porovnání s ostatními předměty není brána jako až tak důležitá, narozdíl třeba od sportovního gymnázia či školy sportovně založené.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Pohybová aktivita

Pohyb společně s pohybovou aktivitou patří mezi základní projevy člověka. Nicméně většiny věcí, které v nynější době používáme, jako jsou auta, počítače, vedou k tomu, že dochází k postupnému odstraňování tělesné námahy a pohybu v našem životě. Sice nám tyto vymoženosti život svým způsobem zjednodušují, ovšem pouze do té doby, než se jejich neblahý vliv projeví na našem těle (Kaplan & Válková, 2009).

Cuberek (2019) říká, že aktuálně užívaná metodologie v oblasti pohybové aktivity (PA) není zcela ukotvena a stále prochází výrazným vývojem. Dle Boucharda et al. (2012) pohybová aktivita patří k ústředním pojmům v kinantropologii a lze ji definovat jako jakýkoliv tělesný pohyb, který je zabezpečovaný kosterním svalstvem a jehož výsledkem je zvýšení výdeje energie na klidovou úroveň metabolismu. Rychtecký et al. (2006) říkají, že pohybová aktivita je jako první v kategorii posloupnosti: pohybová aktivita – tělesná zdatnost – zdraví – životní styl a významně také ovlivňuje úroveň tělesné zdatnosti a výkonnosti.

Pohybová aktivita dle Marcuse a Forsytha (2010) v sobě skrývá mnoho zdravotních benefitů, jako jsou redukce vzniku kardiovaskulárních chorob, vyšší odolnost imunitního systému, potlačování a snižování obezity, vysokého krevního tlaku, deprese a úzkostných stavů nebo třeba navozování pocitů duševní a tělesné pohody a dobré nálady. K těmto autorům se přidávají i Jansa et al. (2007), kteří tvrdí, že pohybová aktivita je přínosem pro upevnění zdraví, dochází k rozvoji fyzické zdatnosti, uspokojení potřeb pohybu, zotavení po psychické zátěži a prožitku z pohybové aktivity.

Galloway (2007) uvádí velmi zajímavé poznatky o tom, jak se projevují pohybově aktivní děti:

- Děti většinou chtějí být fit,
- zdatné děti mají radost ze života,
- zdatné děti jsou zodpovědnější,
- zdatné děti mají správné stravovací návyky,
- pozitivní motivace přináší výsledky
- a zdatné děti jsou chytré.

Dle Kaplana a Válkové (2009) můžeme pohybovou aktivitu rozlišit na spontánní a řízenou. Spontánní pohybová aktivita převažuje v raném věku, a protože vychází pouze z potřeb dítěte, nikdy nemá negativní dopad na dětský organismus. Zatímco řízená pohybová aktivita je uskutečňována v podstatě v různé míře po celý život a lze ji zařadit do oblasti tělesné výchovy. To doplňuje také Máček et al. (2011), kteří tvrdí, že spontánní pohyb bývá právě následně doplňován pohybem řízeným, což lze pokládat za změnu do určité míry způsobem projevem zrání. Doporučené množství pohybové aktivity pro děti a adolescenty je poté dle World Health Organization (2010) 60 minut středně až vysoce intenzivní pohybové aktivity.

Podle Pišota (2021) je pohybová aktivita pro naše zdraví důležitější než kdy jindy, protože je jakousi pákou pro fyzickou zdatnost, pracovní výkonnost, odolnost imunitního systému a udržení psychofyzické rovnováhy a je také ústředním bodem evoluce. Kalman et al. (2009) tvrdí, že během evoluce se pohybová aktivita stala nedílnou součástí životního stylu člověka. V posledních sto letech však technologický pokrok výrazně usnadnil lidský život a adekvátní pohybová aktivita, která byla po tisíce let nezbytnou podmínkou přežití, se téměř vytratila z každodenního života většiny populace.

Existuje i pojem pohybová inaktivita, který se dle Sigmundové a Sigmunda (2015) ale vymezuje trochu komplikovaněji. Důvodem je překlad z anglického jazyka, který znamená pohybovou nečinnost nebo sedavé chování a dříve tyto pojmy byly brány jako ekvivalentní. To popisuje situaci, kdy lidské chování nepřináší žádný významný nárůst spotřeby energie nad úroveň běžného klidového metabolismu. Nyní se však tyto pojmy rozdělily a pohybová inaktivita znamená nedostatečné provádění středně až vysoce intenzivní pohybové aktivity. Tremblay et al. (2017) dodávají, že se jedná se o nedostatečnou úroveň pohybové aktivity z hlediska aktuálních doporučení pohybové aktivity. Pišot (2021) ještě dodává, že fyzická nečinnost se v dnešní společnosti stává prvním a nejhorším nepřítelem zdraví. Navíc uzavření domácností, škol a hřišť během pandemie Covid-19 mělo za následek nejvíce sedavé období v historii lidstva.

2.1.1 Význam PA

Pohybová aktivita je dle Kalmana et al. (2009) nezbytná pro naše zdraví, na čemž se shoduje mnoho expertů a mnoho vědeckých důkazů potvrzuje, že adekvátní pohybová aktivita přináší lidem širokou škálu užitku. Máček et al. (2011) dodává, že PA má kromě bezprostředního působení také hlubší význam, protože pro většinu je kvalita spontánního volného pohybu a účast na soutěžích podkladem pro budoucí dobrý zdravotní stav v dospělosti.

Podle Maliny et al. (2004) existují minimálně dva důvody, proč by měl být u dětí a mládeže podporován aktivní životní styl s adekvátním podílem pohybové aktivity:

- Pravidelná pohybová aktivita v dětství a adolescenci může předcházet mnoha zdravotním problémům, které se v dospělosti objevují a mají komplexní multifaktoriální etiologii, kde pohybová inaktivita hraje svou roli (např. obezita).
- Návyk na pravidelnou pohybovou aktivitu získaný v dětství a adolescenci se do určité míry může přenést do dospělosti, což může snížit riziko výskytu těchto zdravotních problémů v pozdějším životě.

2.1.2 Druhy pohybových aktivit

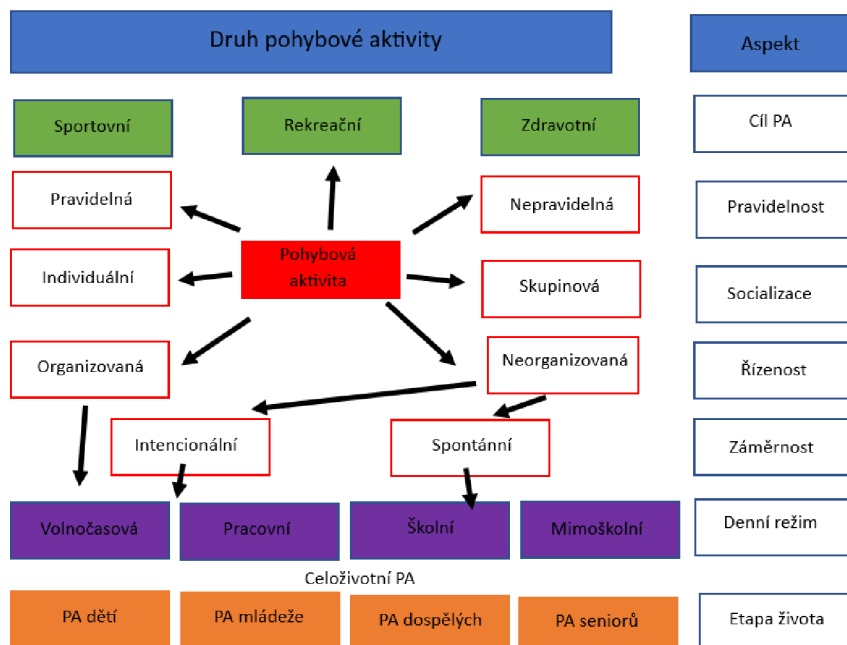
Gabriel et al. (2012) identifikují čtyři druhy pohybové aktivity:

1. volnočasová pohybová aktivita,
2. pohybová aktivita v práci nebo ve škole,
3. pohybová aktivita v domácnosti například při úklidu
4. a pohybová aktivita při aktivním transportu z místa na místo.

Sigmundová a Sigmund (2005) zase rozlišují tyto druhy pohybové aktivity (Obrázek 1.):

Obrázek 1

Druhy pohybové aktivity. (převzato od Sigmundová a Sigmund (2005)).



Tabulka 1

Klasifikace intenzity pohybové aktivity (upraveno dle Strath et al., 2013: in Sigmundová & Sigmund, 2015).

		Relativní intenzita		Absolutní intenzita	
Úroveň PA		Vo2max (%) % srdeční rezervy	Max. srdeční frekvence (%)	Úroveň PA (intenzita)	METy
Velmi mírná		<25	<30	Sedavá	1-1,5
Mírná		25-44	30-49	Mírná	1,6-2,9
Střední		45-59	50-69	Střední	3,0-5,9
Vysoká		60-84	70-89	Velmi intenzivní	>6,0
Velmi vysoká		>85	>90		
Maximální		100	100		

2.2 Gramotnost

Gramotnost je nezastupitelnou částí lidského života, a proto bez rozvinuté gramotnosti prakticky není možné zvládat nároky dnešní doby, učit se a poznávat. Z nejrůznějších definic je poté jasně zřejmé, že nejde jen o dovednost číst, psát a počítat, ale tento pojem má ve své podstatě mnoho významů, které můžeme klasifikovat a definovat dle toho, jaké je jejich zaměření (Kolektiv autorů, 2019).

Dle Gavory (2006) má gramotnost širokospektrální význam a odráží se v těchto klíčových kompetencích člověka: komunikace v mateřském a cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd, kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií, kompetence učit se, jak se učit, interpersonální a občanská kompetence, podnikatelské dovednosti a kulturní rozhled.

Tento pojem můžeme uplatnit zejména tam, kde se klade důraz na uplatnění znalostí, dovedností a postojů v různých životních souvislostech. Zvyšování těchto dovedností v oblasti základních gramotností pomáhá k úspěšnému celoživotnímu učení a rovněž také k tomu, aby lidé, zejména mladí, zažívali úspěch ve škole a následně také v pracovním životě (Národní ústav pro vzdělávání, n.d.).

Nicméně výklad tohoto pojmu není dle Bartošové (2014) zcela jednoznačný, protože neexistuje žádná definice, kterou bychom mohli považovat za univerzální a kterou bychom

využívali všude. Gramotnost se neváže jen na schopnost číst a psát, ale myslíme tím komplex neoddělitelných a rozvíjejících se jazykových kompetencí. Gramotnost byla co do historie až do 15. století výsadou vrcholu společnosti, těch nejbohatších. V 18. století se začala postupně rozšiřovat také v Evropě, především ve Skotsku a Švýcarsku a také v některých oblastech Francie.

Dnes můžeme konstatovat, že rozvoj gramotnostních kompetencí dětí se stále více přesouvá již do období předškolního vzdělávání, kde mluvíme o tzv. pregramotnosti (Švrčková & Šimík, 2012).

2.2.1 Základní rozdělení gramotnosti

Mezi základní druhy gramotnosti, které Vašíčková (2016) řadí spíše mezi funkční gramotnosti, patří dle Altmanové et al. (2010) tyto:

- čtenářská gramotnost,
- matematická gramotnost,
- přírodovědná gramotnost,
- ICT gramotnost (digitální),
- a finanční gramotnost.

Čtenářskou gramotnost lze definovat jako rozvíjející se vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které užívá ve všech druhů textů, a to v různých individuálních a sociálních kontextech (Altmanová et al., 2011). Tuto schopnost lze dle Janotové et al. (2020) popsat jako schopnost číst a porozumět textu, zvažovat jeho obsah, hodnotit jej a používat ho k dosažení vlastních cílů a rozvoji vlastních vědomostí a schopností. Jedná se také o schopnost aktivně se zabývat textem a používat ho k účasti ve společnosti. Nejde pouze o to, umět nahlas přečíst či dekodovat text, ale také porozumět gramatice a složitějším syntaktickým strukturám.

Matematická gramotnost je dle Palečkové a Tomáška (2005) jedincova schopnost pochopit význam a funkci matematiky v našem světě a umět kvalifikovaně posuzovat matematické informace, aby naplnil své potřeby jako kreativní, angažovaný a kritický občan. Dále tato schopnost zahrnuje schopnost proniknout do světa matematiky a využívat ji pro osobní rozvoj a naplnění svých životních cílů. Studií PISA byly v základním vzdělávání formulovány tři složky matematické gramotnosti:

- Situace a kontexty, kde jsou zasazeny problémy, které žáci řeší;
- kompetence, které jsou uplatňovány při řešení problémů;
- matematický obsah, který je tvořen strukturami a pojmy nutnými k formulaci matematické podstaty problémů.

V České školní inspekci (2017) je psáno, že přírodovědná gramotnost zahrnuje schopnost rozumět a aplikovat principy přírodních věd v různých situacích, a to s cílem aktivně se podílet na rozhodování týkajícím se přírodního prostředí jako součást občanské společnosti. Dále v rámci vymezení studie PISA 2015 se říká, že člověk, který přírodovědně gramotný, je schopen se zapojit do debaty o přírodních vědách a technologiích, ovšem musí mít tyto dovednosti:

- vysvětlovat jevy vědecky,
- vyhodnocovat a navrhnout přírodovědný výzkum,
- vědecky interpretovat data a důkazy.

Digitální gramotnost se dá popsat jako soubor schopností a dovedností potřebných k sebejistému a efektivnímu používání počítačových systémů a technologií. Zahrnuje kancelářské aplikace, Internet, sociální sítě, email a kreativní aplikace pro úpravu obsahu, jako jsou fotografie, video nebo hudba. Tato schopnost zahrnuje znalosti o bezpečnosti na internetu, práci s daty a informacemi a schopnost řešit problémy spojené s používáním technologií. V dnešní době je digitální gramotnost stále důležitější, protože mnoho pracovních pozic vyžaduje práci s počítačem a technologiemi a mnoho běžných činností, jako je placení účtů nebo nakupování, se stává závislým na používání digitálních technologií (Klement & Bártek, 2019).

Finanční gramotnost označuje schopnost a znalosti v oblasti financí a finančních produktů. Tento pojem zahrnuje obecné zásady, které by měl každý občan znát a uplatňovat při nakládání s penězi. To zahrnuje orientaci v problematice financí, schopnost posoudit nabídky finančních produktů, řízení osobních financí a správu rodinného rozpočtu. Důležitá je také schopnost rozlišit potenciálně nebezpečné finanční nabídky a odmítnout je, a to na základě odpovídajících znalostí. Tuto schopnost by měli mít jak mladí, tak staří, a také lidé v produktivním věku. V dnešní době je finanční gramotnost stále důležitější, protože se společnost stává stále více závislou na penězích a finančních produktech (Navrátilová et al., 2011).

2.3 Pohybová gramotnost

Pohybová gramotnost dle Gáby et al. (2022) označuje kvalitativní úroveň člověka, který je motivován praktickým využíváním svých pohybových schopností, dovedností a znalostí pro každodenní pohybovou aktivitu, která příznivě ovlivňuje jeho zdraví. Lidé s vysokou úrovní pohybové gramotnosti umí správně zacházet se svým tělem, aby minimalizovali riziko zranění. V dospělosti si dokáží vybrat vhodný typ pohybové aktivity, která kompenzuje fyzickou zátěž nebo nedostatek pohybu v práci. Rozvoj pohybové gramotnosti poté u dětí a mládeže zvyšuje jejich sebevědomí, motivaci ke cvičení v různých prostředích a podporuje spolupráci.

Obrázek 2

Základní pohybové dovednosti pro rozvoj pohybové gramotnosti (Gába et al., 2022).



Podle Vašíčkové (2016) je důležité si uvědomit, že pohybová gramotnost patří mezi neméně důležitou v porovnání s ostatními gramotnostmi jmenovanými v předchozí kapitole. Důvod je velmi jednoduchý, člověk si totiž utváří návyk pohybově aktivního životního stylu, který zlepšuje život, způsobuje nižší výskyt onemocnění a prodlužuje dobu nezávislosti jedince na okolí. Gába et al. (2022) dodávají, že pohybová gramotnost zkoumá pohyb jako celek a zahrnuje emoční, fyzické a duševní aspekty zapojení do pohybové aktivity. Rozvoj pohybové gramotnosti spočívá v tom, že si užíváme pohyb, máme k němu pozitivní vztah a chápeme, proč je důležité se pravidelně hýbat. Toto téma se týká všech bez ohledu na věk nebo pohybové schopnosti a pomáhá nám naplnit svůj vlastní potenciál.

Termín pohybová gramotnost zpopularizovala britská profesorka a učitelka Margaret Whitehead a to i přes to, že se termín vůbec poprvé objevil již v roce 1991, nicméně se mu nedostalo dostatečné pozornosti. Důležitou roli při chápání pohybové gramotnosti má také kultura a společnost. Jedná se však především o úroveň vzdělání v této oblasti, o úroveň pohybových dovedností a schopností, vědomostí o pohybu, o pohybové zdatnosti, a ne pouze

o druh pohybu. Pohybovou gramotnost se nelze naučit, protože odpovídá především kvalitativní úrovni získané pohybovým a vědomostním učením v celoživotním procesu (Vašíčková, 2016).

Pohybová gramotnost zahrnuje mnohem více než jen tělesnou výchovu ve školách nebo strukturované sportovní aktivity, místo toho nabízí širší pojetí pro různé pohybové aktivity (Whitehead, 2010).

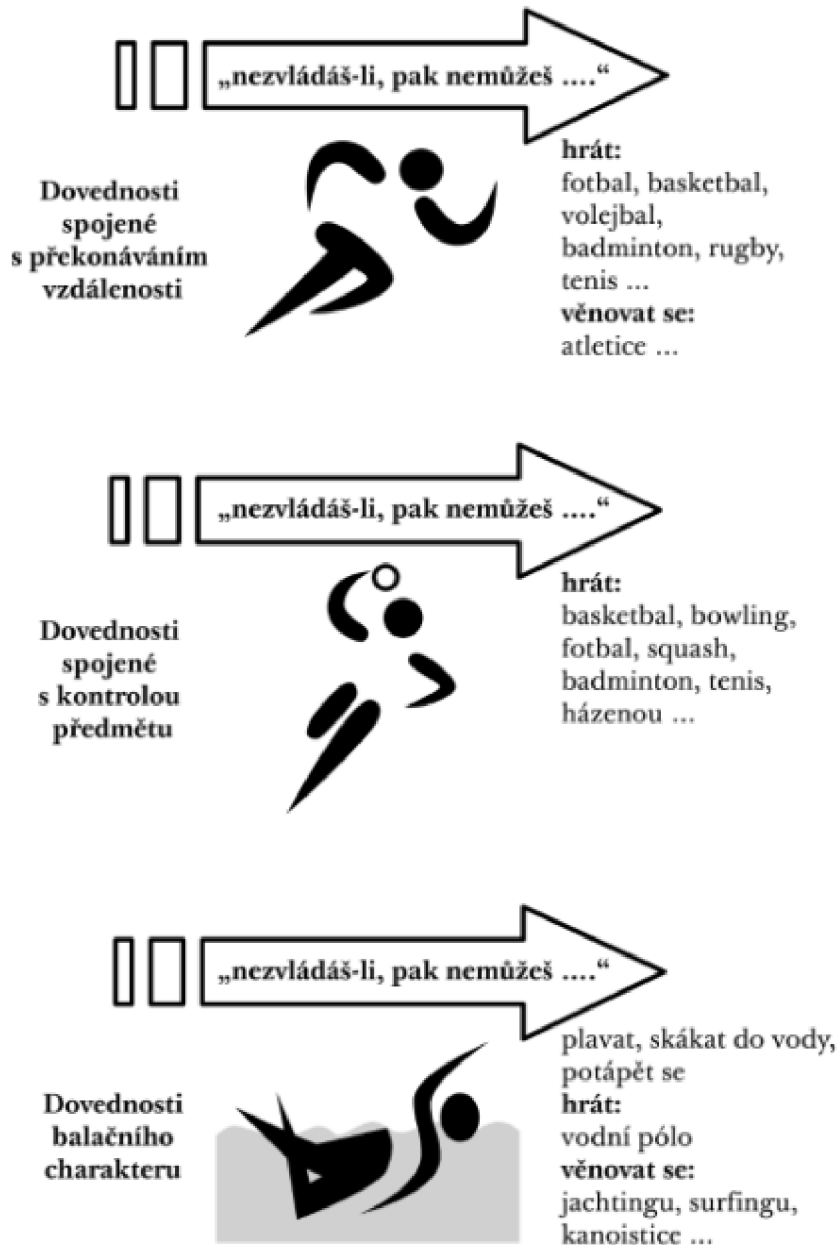
Ve studii od Capia et al. (2022) se autoři zaměřili na prozkoumání konceptualizace pohybové gramotnosti ze strany pedagogů a na to, jak je integrována do jejich pedagogické praxe. Účastníky tvořili třídní učitelé a ředitelé, kteří se účastnili rozhovorů a odpovídali na dotazníky. Výsledky ukázaly, že pedagogové formulovali neúplnou koncepci pohybové gramotnosti a zároveň uvedli nízké povědomí o této koncepci. Bylo zjištěno, že dostupnost zdrojů, školení učitelů, vzdělávací politika, rodinné prostředí a komunitní prostředí ovlivňují rozvoj pohybové gramotnosti v prostředí raného dětství, a proto bylo doporučeno, aby byla přehodnocena vzdělávací politika a aby byla poskytována systémová podpora pro posílení schopností učitelů a také rodinného a komunitního prostředí.

Něco podobného zkoumali i Nada a Iacob (2022), kdy účelem jejich studie bylo prozkoumat pomocí dotazníkového šetření chápání a vnímání pohybové gramotnosti mezi rumunskými učiteli tělesné výchovy a sportu. Výsledky, kterých dosáhli naznačují, že existuje pozitivní a mírná korelace mezi chápáním a vnímáním pojmu pohybová gramotnost.

V minulosti byl hlavním cílem konceptu pohybové gramotnosti jeho obhájení a implementace do vzdělávacího prostředí za účelem zlepšení pohybových schopností. Avšak v současnosti jsou cíle konceptu pohybové gramotnosti jasně zaměřeny na využití této koncepce pro zlepšení životního stylu a následné zlepšení zdravotního stavu (Bunc, 2022).

Obrázek 3

Pohybová gramotnost – podmíněnost pohybové aktivity a participace ve sportu elementárními dovednostmi (upraveno podle Balyi et al., 2013; in Čechovská & Miler, 2019).



2.3.1 Pohybová gramotnost v České republice

Vašíčková (2016) uvádí, že poprvé byl pojem pohybová gramotnost zmíněn v roce 2010 v časopise Tělesná výchova a sport mládeže, kde se jím jako první zabírali autoři Šafaříková (2010) a Čechovská a Dobrý (2010), kteří tvrdí, že pohybová gramotnost odkazuje na zvládnutí

základních pohybových dovedností, motivaci a schopnost udržovat vhodnou úroveň pohybové aktivity po celý život. V podstatě se jedná o to být pohybově vzdělaný.

Na ně poté navazují i autoři další, protože debaty na téma pohybové gramotnosti se stále více objevovaly na odborných seminářích. V květnu 2014 byl poté uspořádán seminář s názvem „Pohybová gramotnost“, po kterém se klíčová zjištění prezentovala dle Senátu Parlamentu České republiky (2014) do tři oblastí:

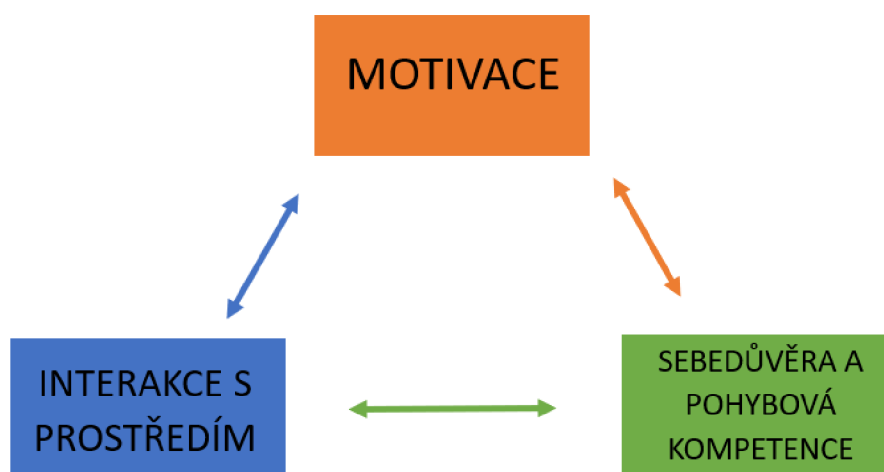
- Pohyb a zdravý životní styl.
- Pohybová gramotnost a vzdělání.
- Pohybová gramotnost a stát.

2.4 Atributy pohybové gramotnosti

Mezi základní, klíčové atributy pohybové gramotnosti patří dle Vašíčkové (2016) motivace, kterou můžeme definovat jako základní atribut toho být pohybově gramotný, dále sebevědomí a interakce s prostředím. Všechny tyto atributy mají významný dopad na vývoj pohybové gramotnosti u jedince. I když je můžeme analyzovat zvlášť, jsou vzájemně propojeny.

Obrázek 4

Vztahy mezi klíčovými atributy pohybové gramotnosti jedince (upraveno dle Whitehead, 2010b; in Vašíčková, 2016).

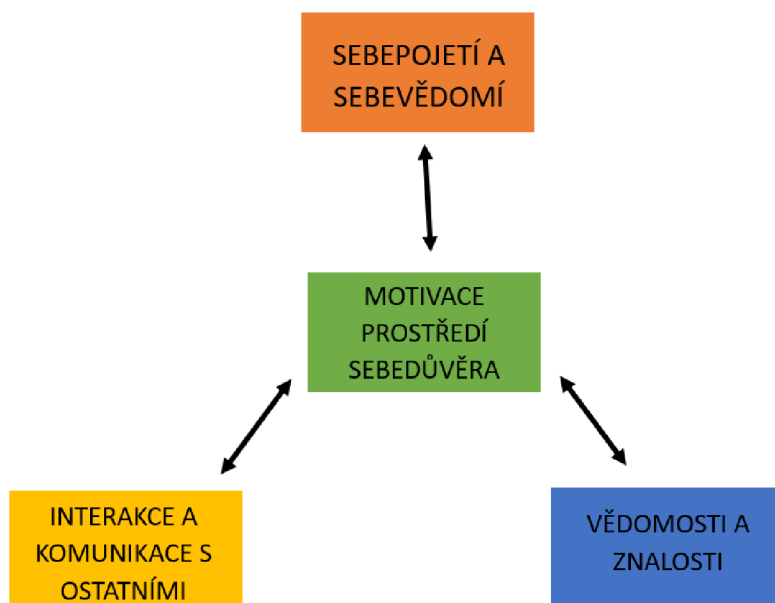


To ovšem není vše, jelikož k těmto hlavním atributům se přidávají další tři, které je charakteristickým způsobem rozvíjejí. Vašíčková (2016) sem řadí (Obrázek 5):

- sebepojetí a sebevědomí,
- komunikace s ostatními
- a vědomosti a znalosti.

Obrázek 5

Další atributy, které ovlivňují pohybovou gramotnost jedince (Vašíčková, 2016).



Co se týče rozvoje pohybové gramotnosti jedince, je důležité si také uvědomit, že jej ovlivňují především faktory člověka, a dále také mikroprostředí, ve kterém se jedinec pohybuje (škola, práce) a makroprostředí (kultura, společnost). Pro úspěšný rozvoj pohybové gramotnosti je proto důležité, aby všechna prostředí byla v souladu a měla jednotný cíl (Vašíčková, 2016).

2.4.1 Motivace

Motivace je dle Blažeje (2019) a Blažeje a Kostolonské (2020) proces, který determinuje sílu, zaměření a trvání chování a velmi často je spojována se stavem nedostatku, který označujeme jako potřeba. Obecným principem motivace je maximalizace příjemného a minimalizace nepříjemného a udržování psychické rovnováhy. Jedná se ale o zjednodušené chápání principu motivace, protože řada sportovců trénuje na hranici vyčerpání a v těchto momentech je to pro ně asi sotva příjemné. Nicméně si uvědomují budoucí efekt takto náročného tréninku díky vnitřní motivaci.

Motivace je v reálném světě vysoce ceněna kvůli svým důsledkům, protože produkuje, a proto je prvořadá u lidí v rolích, jako je manažer, učitel, náboženský vůdce, kouč, poskytovatel zdravotní péče nebo například rodič (Ryan & Deci, 2000).

Říčan (2010) tvrdí, že motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení, proto je důležité si vymezit pojem motiv. Ten je převzat z latiny, kde slovo motus znamená pohyb. Můžeme tedy říci, že motiv je faktor, který uvádí do pohybu. Můžeme jej chápat také jako vektor, který má sílu a směr. Může jít o pohyb buď ve fyzikálním prostoru nebo o pohyb psychický. Obecně však můžeme konstatovat, že motiv je faktor uvádějící do pohybu jakoukoliv činnost nebo proces. Dle Whitmora (2009) je tajemství motivace svatý grál, který každý lídr hledá. Pavel a Pavlová (2019) dodávají, že motivace je základní kámen při praktikování sportu a že bychom bez motivace ani ty nejtalentovanější sportovce neviděli na hřišti. Velký vliv na motivaci má stanovení cílů, protože právě jejich stanovení se stará o růst motivace a dosažení těchto cílů se způsobuje růst sebedůvěry.

Fiala (2009) uvádí tři roviny působení motivace:

- Dimenze směru – říká nám, co člověka motivuje a kam jej i jeho činnost následně tento motiv zaměřuje.
- Dimenze intenzity – říká nám, jak silně je člověk motivován, jak moc usiluje o dosažení cíle.
- Dimenze stálosti – tato dimenze se projevuje mírou schopnosti jedince překonávat nejrůznější vnější i vnitřní překážky, které se objevují při uskutečňování některé z činností.

Díky existenci dimenze směru je také dobré si uvědomit zdroje, odkud motivace přichází. Mezi ty základní dle Blažeje (2019) patří potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a ideály.

Vašíčková (2016) tvrdí, že hlavním důvodem, proč se lidé nezapojují do PA, je právě nedostatek motivace. Jedním z důvodů může být špatná dřívější zkušenost, která jedince odrazuje v tom, aby pokračoval. Nedostalo se mu například dostatečné uspokojení, protože jedinec nezažíval úspěch nebo v horším případě byl dokonce vystaven ponížení či kritice, která mohla narušit jeho sebedůvěru a vyvolat u něj pocit strachu.

Motivace ve škole

Mešková (2012) vysvětluje motivaci ve vztahu ke škole jako soubor pohnutek, které aktivují žáka k nějakému chování nebo jednání. Motivaci vysvětluje jako psychologický proces, který dává lidskému chování účel a směr a zároveň říká, že výkon žáka lze velice jednoduše vyjádřit touto rovnicí: výkon = schopnosti x motivace.

Špatné vyučování zabíjí motivaci a dobré vyučování naopak dokáže v žácích jakéhokoliv věku probudit jen to nejlepší, co v nich je. Žáci mají totiž větší zájem o činnosti, o kterých si myslí, že pro ně mají potřebné kompetence. Ovšem ani strach ze selhání automaticky nevede k pasivitě nebo k tomu, že bych se měl vyhýbat obávané činnosti (Mezinárodní akademie vzdělávání – UNESCO, 2005).

Dělení motivace

Nejtypičtější rozdělení motivace je na vnitřní a vnější. Pavel a Pavlová (2019) definují vnitřní motivaci takto: stojí v centru potěšení z činnosti samotné, jinými slovy člověk si vykonávaný pohyb užívá a motivace přichází zevnitř nebo dle Blažeje (2019) z potřeb samotného člověka. Je taktéž považována za důležitější než druhý typ motivace.

Touha něco chtít vychází z nás a motivace je vnitřní hnací silou, která způsobuje radost z práce či pohybu, protože efektivita a pocit uspokojení jsou ve velmi úzkém svazku (Hagemannová, 1995).

Vnitřně motivovaní žáci říkají, že se nemusí tolik snažit a že jsou činností, kterou provádějí, uspokojováni (Mezinárodní akademie vzdělávání – UNESCO, 2005).

Existují celkem čtyři zásady pro vyvolání vnitřní motivace žáka (Kopřiva et al., 2008):

- Smysluplnost – uspokojení potřeby, aby věci dávaly smysl.
- Spolupráce – nahrazení individuální práce prací ve dvojicích.
- Svobodná volba – mít možnost rozhodnout se.
- Zpětná vazba – informace o správnosti výsledných postupů, které ovlivňují rozhodnutí o tom, zda bude žák v činnosti pokračovat.

K vnitřní motivaci dle Pavla a Pavlové (2019) patří i tři psychologické touhy člověka, které se mohou různě prolínat a jedna druhou nevylučuje:

- Touha po schopnosti – toužím po tom, abych měl úspěch, který zažiji při dosažení svého cíle.
- Touha po autonomii – chci být vlastním pánem a sám si vybírat své cíle. Ty mohou být krátkodobé či dlouhodobé.
- Touha někam náležet – toužím po sounáležitosti, po kontaktu a po spojení s ostatními lidmi.

Ryan a Deci (2000) zkoumaly faktory, které posilují, a naopak podkopávají vnitřní motivaci, seberegulaci a pohodu. Zjištění vedla k třem vrozeným psychologickým potřebám – kompetenci, autonomii a příbuznosti, které, když jsou uspokojeny, zvyšují sebemotivaci a duševní zdraví, a když uspokojeny nejsou, vedou ke snížení motivace a celkové pohodě. Jejich teorie vnitřní

motivace se tedy netýká toho, co způsobuje vnitřní motivaci, ale spíše zkoumá podmínky, které vyvolávají a udržují, versus tlumí a zmenšují tento vrozený sklon.

Naproti tomu dle Pavla a Pavlové (2019) u motivace vnější jde o ocenění z okolí. Čili pokud netrénujeme, nebudeme vybráni do týmu, rodiče nám nekoupí to, co jsme chtěli atd. může se zde také projevit obava z trestu. Mešková (2012) ještě dodává, že vnější motivace má na rozdíl od vnitřní motivace nižší trvanlivost a Blažej (2019) říká, že vychází z pohnutek v podobě externích odměn, jako jsou například peníze nebo pochvala. Dle Whitmore (2009) vnější motivaci symbolicky zastupuje metoda cukru a biče, která se ovšem postupně snižuje. O tom, že vnitřní motivace je účinnější, již téměř nikdo nepochybuje.

Ve své studii publikované v roce 1971 Deci, experimentální psycholog s matematickým zázemím, zadal dvěma skupinám studentů psychologie ve třech různých lekcích vyřešit hádanku krychle. Ve druhém sezení byla jedna skupina zaplácena za každý úspěšně dokončený hlavolam, zatímco druhá skupina nikoli. Při třetím sezení se stejnými lidmi nebyla zaplácena ani jedna skupina. Když Deci oznámil, že čas vypršel, a nechal účastníky v každé ze dvou místností chvíli o samotě, členové skupiny, kteří byli za svou práci placeni, měli tendenci odcházet od úkolu a místo toho si číst časopisy, zatímco skupina, která nedostala zapláceno, pokračovala v práci na hádankách. Deci došel k závěru, že lidé, kterým byly nabídnuty peníze, už tuto vnitřní motivaci nezažili (O'Hara, 2017).

Maslowova pyramida potřeb

Velmi uznávanou teorii o motivaci známou jako „Maslowova pyramida potřeb“ (Obrázek 6) zmínil také Maslow, který tuto pyramidu potřeb dělí do pěti fází tzv. pater vzestupně od nejnutnějších po ty méně akutní s tím, že pocit seberealizace je situován na vrcholu pyramidy (Blažej, 2018). Jednalo se o rok 1950, kdy právě Maslow, americký psycholog, psychiatr a filozof opustil tradiční přístupy psychologie a místo toho, aby studoval psychické dysfunkce se začal zabývat sledováním zralých, vyrovnaných a úspěšných lidí (Whitmore, 2009).

Podle Maslowa nejsou nejvyšší motivací lidské činnosti peníze, ale uspokojování lidských potřeb. Ty jsou uspokojovány do pěti stupňů: základní (na které většinou potřebujeme peníze) a vyšší, sociální. Vrcholem pyramidy je poté potřeba seberealizace (Mešková, 2012).

Maslow (2021) sám ještě dodává, že se jedná o pozitivní teorii motivace, která uspokojí teoretické požadavky a současně bude se známými fakty z klinické praxe a pozorování, stejně tak jako z výzkumu. Patří sem:

1. Fyziologické potřeby – jedná se o výchozí bod teorie motivace, jsou to tzv. fyziologické pudy (jídlo, žízeň). Jedná se o nejdůležitější lidskou potřebu.

2. **Potřeba bezpečí** – tato potřeba bývá u zdravého a spokojeného dospělého člověka v naší kultuře převážně uspokojena, protože společnost dává svým členům zažívat dostatek bezpečí například před divokými zvířaty či extrémními teplotami.
3. **Potřeba náležitosti a lásky** – jsou-li potřeby fyziologické a potřeba bezpečí uspokojeny, vynoří se potřeba lásky a náklonnosti a celý cyklus se bude kolem těchto potřeb opakovat. Člověk zde cítí ještě více, než kdy dřív absenci přátel či milované osoby.
4. **Potřeba úcty** – téměř všichni lidé mají touhu po vysokém hodnocení sebe samých a potřebu úcty a sebeúcty ze strany druhých. Patří sem jako touha po moci či úspěchu, tak i touha po reputaci či prestiži.
5. **Potřeba seberealizace** – i když jsou výše zmíněné potřeby uspokojeny, i tak se v člověku může objevit něco, co jej vede k nespokojenosti a neklidu. Jedná se o sebenaplnění a zejména tendenci aktualizovat se v souladu se svým skutečným potenciálem.

Obrázek 6

Maslowova hierarchie lidských potřeb (Blažej, 2018).



2.4.2 Osobnost a sebepojetí

U osobnosti se nezabýváme pouze něčím, co je součástí člověka, ale zabýváme se tímto člověkem samotným, který se jakožto já projevuje a uplatňuje. Osobnost zde chápeme jako individualitu, s důrazem na já, respektive sebepojetí a na vlastnosti, které ji charakterizují (Helus, 2018).

Já je základním vztažným rámcem a centrem integrace a koordinace všech psychických projevů. Balcar (1983) jej chápe ze dvou hledisek:

- Já jako subjekt, aktivní činitel (poznávající, pociťující). Projevuje se v selekci a zpracování informací a také v rozhodování a regulaci vlastního jednání.
- Já jako objekt, receptivní složka já, která se prezentuje jako obraz sebe sama (vnímaný, poznávaný).

Blatný (2010) definuje sebepojetí jako souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová. Helus (2018) dodává, že sebepojetí označuje vztah jedince k sobě samému a že vytvářet si své sebepojetí a obracet pozornost k sobě samému patří mezi základní akty člověka. Prakticky to lze vysvětlit úplně jednoduše, protože máme-li se nějak rozhodnout, do čeho jít a čeho se zdržet, je třeba si ujasnit, co dokážu a na co mi stačí síly. Důležité je si také uvědomit, že sebepojetí se utváří, protože není neměnnou daností. Působí zde věk, vztahy s lidmi, zkušenosti. Významnou roli hraje také to, co je pro mě jako osobnost důležité.

Dle Vágnerové (2004) pojetí sebe sama lze vysvětlit jako výsledek zobecnění zkušenosti se sebou samým. Tato zkušenost se vytváří na základě sebezkušenosti a uvažování o sobě a také na základě reakcí a postojů jiných lidí. Tyto informace pak každý nějak prožívá, hodnotí. Můžeme zde rozlišit tyto základní složky:

- Tělesná identita – člověk své tělo nějak vnímá a hodnotí, ale také reguluje jeho aktivitu. Výsledkem zpracování těchto informací je tělové schéma, které je významnou součástí identity. Člověk totiž zaujímá ke svému tělu nějaký postoj, akceptuje jej nebo jej odmítá ale především je důležité, aby se se svým tělem identifikoval a aby byl sám sebou.
- Psychická identita – souhrn vlastností a procesů, které vytvářejí představu o sobě samém, o vlastní psychice. Člověk chápe své psychické procesy jako součást já, snaží se k nim zaujmout určitý postoj a odlišit je.
- Sociální identita – jedná se o příslušnost k určitým sociálním skupinám, protože i to je součástí sebepojetí. Patří sem také role, které zde člověk získal a míra jejich prestiže. Důležité jsou také názory a postoje ostatních lidí a jejich chování.

Sebepojetí se dle Heluse (2018) aktualizuje takto:

- Sebepoznávání – můžeme popsat jako snahu jedince orientovat se v sobě samotném. Jedince zajímá, jaké jsou jeho schopnosti a další vlastnosti, zejména když má před sebou nějaký úkol či zkoušku a také jej zajímá, jak vypadá. Někdy si klade otázky, jak je na tom se svým zdravím a potřebuje vědět, zda ob stojí v určitých životních situacích. Čerpáme zde z výkonů, kterých jsme dosáhli, ale také z reakcí druhých lidí na náš vzhled, výkony, způsoby chování.
- Sebehodnocení – úzce souvisí se sebepoznáváním. Lidé s optimistickým sebehodnocením mají tendenci vidět příčiny neúspěchu spíše ve vnějších okolnostech a tento neúspěch je neodrazuje od pokračování, kdežto lidé s pesimistickým sebepojetím spíše počítají s hrozbou neúspěchu, tuto hrozbu přičítají sobě a sami o sobě pochybují.
- Sebecit – sebepojetí zahrnuje i citové prožívání v širokém spektru podob. Nejen, že o sobě něco víme a to hodnotíme, ale máme k sobě také citový vztah, který může nabývat na intenzitě. Mluvíme například o sebelásce nebo sebenenávisti.
- Seberealizace – jedná se o nejaktivnější složku sebepojetí, kde jedinec poznává, hodnotí a i jedná. Hlavně je tímto pojmem myšleno uskutečňování potencialit, jinými slovy možnosti vývoje a výkonu, které v nás jsou a přibližování se k ideálu, kdy se jedinec zavazuje změnit, něco se sebou dělat, protože přijímá ideál jako výzvu. Mešková (2012) ještě dodává, že neuspokojení potřeby seberealizace vyúsťuje do celé palety bolestného prožívání svého já a své identity, které se může projevit pocity zbytečnosti, neschopnosti a někdy i ztrátou smyslu života.

Obsah sebepojetí

Obsah sebepojetí, který je dán sociální zkušeností jedince, je u každého jedince jiný. I tak ale můžeme vysledovat určité společné znaky obsahové stránky sebepojetí. Co se týče vývoje, obsah sebepojetí můžeme charakterizovat postupným narůstáním informací o sobě, a to buď na základě zpětné vazby z prostředí nebo na základě vlastního úsudku při pozorování vlastní činnosti. Tento proces je doprovázen zvyšující se schopností abstrakce a uvědomováním si sebe jako aktivního činitele v průběhu dospívání. U dětí raného věku se jako prostředky sebepopisu využívají vlastní činnosti, ovšem u adolescentů se jako základní prvky jeví demografické charakteristiky, sebehodnocení a fyzické rysy. Dalším významným znakem sebepojetí z hlediska obsahu je princip význačnosti, který vyjadřuje skutečnost, že jednotlivé obsahy sebepojetí se utvářejí kolem význačných aspektů Já, které člověka nějak odlišují od okolí nebo jsou pro něj důležité (Blatný, 2010).

Sebepojetí v období dospívání

Zde podle Vágnerové (2004) dochází k zásadní proměně a lze toto období označit jako období hledání a vytváření vlastní identity. Dospívající se v rámci dospívání mění a získává nový zevnějšek, který jej nutí změnit představu o vlastním tělovém schématu. Začíná se zde také více projevat styl oblečení, tj. úprava zevnějšku, protože vnější stylizace vyjadřuje sociální identitu a příslušnost k určité sociální skupině.

Na základě toho lze vyvodit, že jedinec nahrazuje identifikaci s rodinou identifikací s vrstevnickou skupinou. Velký význam mají také ideály a vzory. Člověku naskakuje hodně hypotetických úvah o sobě samém, o své identitě, z čehož ovšem vyplývá i určitá míra nejistoty způsobená zahlcením nespočetnými možnostmi. Sebepojetí bývá v této době nejasné a proměnlivé a najít nová kritéria je součástí úsilí o vytvoření uspokojující identity (Vágnerová, 2004).

Zajímavou informaci přinesla Vašíčková (2016), která říká, že sebepojetí se s narůstajícím věkem nezmenšuje, ale že spíše hraje důležitou úlohu v probíhajícím vývoji a je primárně založeno na tom, jaký pocit máme z vlastního těla. Pro posílení sebepojetí je poté podstatné, aby bylo spojeno s pozitivním prožitkem a efektivním zapojením, které jedinec ocení.

Kladný postoj k sobě i ke druhým pomáhá lidem se rozvíjet. Canfield a Wells (1995) zjistili, že například děti s nízkým sebepojetím se špatně učí číst nebo nečetly tak dobře jako děti s vysokým sebepojetím.

2.4.3 Interakce s prostředím

Člověk, který je pohybově gramotný, by měl být schopen také využívat své pohybové dovednosti a schopnosti v interakci s různým prostředím, aby se sám rozvíjel. Ten jedinec, který vnímá prostředí pomocí všech smyslů, vyhodnotí všechny relevantní informace, jako například tvar či rychlost, pohyb ostatních mnohem lépe a rychleji. Na základě tohoto vyhodnocení poté ví, jak se má pohybovat vzhledem k okolnostem konkrétního prostředí. Jedná se o jakousi odezvu, která je výsledkem předchozích zkušeností. Například v herním prostředí takovýto člověk musí umět reagovat jak na pozici míče, tak také na pozici soupeře a spoluhráčů, musí předvídat možné herní situace a reagovat na ně, proto by měl mít připravenou pro takovéto jednání dostatečnou zásobu možných herních variací, které je poté schopen se sebejistotou uplatnit v konkrétních situacích (Vašíčková, 2016).

2.5 Self-efficacy

V české literatuře se často používá anglický termín self-efficacy, aniž by byl přeložen do češtiny. Když se používá český překlad, obvykle se užívá termínu sebeúčinnost, i když to není v češtině běžně užívaný termín. Proto je vhodnější používat termín sebeuplatnění, který se v češtině lépe hodí a zahrnuje širší význam tohoto konceptu (Janoušek, 2006).

Pojem self-efficacy, také znám jako vnímaná osobní zdatnost, vlastní efektivita nebo sebeúčinnost, zavedl Albert Bandura (1997), podle kterého se jedná o koncept, který vychází ze sociálně kognitivní teorie. Tato teorie popisuje, že lidské chování je výsledkem interakce osobních faktorů, jako jsou kognitivní procesy a emoce, s chováním a podmínkami v prostředí. Vysoká míra self-efficacy pak znamená, že jedinec má pocit, že má potřebné schopnosti a nástroje, aby úspěšně zvládl různé situace.

Vičar et al. (2013) tvrdí, že self-efficacy znamená moc mít efekt, jinými slovy je to vědomí vlastní působnosti, víra ve vlastní schopnosti, dovednosti a jejich efektivitu. Utváří se především na základě zkušeností se zvládnutím či nezvládnutím nějakého úkolu. Lidé si utvářejí subjektivní názory na své schopnosti zvládnout určitou činnost v budoucnu na základě toho, jak interpretují své úsilí a výsledky při řešení daného problému. Podstatné tím pádem není úspěch či výjimečný výkon, ale osobní přesvědčení o výsledku. Subjektivní vnímání self-efficacy zvyšuje, zatímco vnímání neúspěchu ji snižuje.

Míra self-efficacy může být ukazatelem víry jedince v jeho vlastní schopnosti řešit různé životní situace a dosahovat osobních cílů. Lidé s vyšší mírou self-efficacy projevují vyšší sebevědomí, důvěru ve své schopnosti a jsou ochotni přijímat výzvy a snažit se je úspěšně zvládnout. To znamená, že self-efficacy může mít vliv na to, jak se člověk chová a jak se na různé situace dívá (Chen & Zimmeramn, 2007).

Schunk a Pajares (2005) se shodli, že když člověk s vysokou mírou sebeúčinnosti čelí obtížnému úkolu, bývá většinou schopen se s ním vyrovnat a cítí se při tom vyrovnaně. Naopak jedinci s nízkou mírou sebeúčinnosti mají tendenci přeceňovat obtížnost úkolu a mohou se potýkat s pocitem úzkosti, deprese nebo s omezeným pohledem na možná řešení daného problému. Mališ et al. (2022) uvádí, že lidé s vysokou mírou sebeúčinnosti mají silnou sebedůvěru a jsou ochotni čelit výzvám v životě. Tuto sebedůvěru získávají z pocitu, že mají kontrolu nad svým okolím. Pokud jde o tělesnou výchovu, úroveň self-efficacy u studentů poskytuje užitečné informace o tom, jak se na výuku tělesné výchovy dívají.

Podle Ryckmana et al. (1982) jsou lidé s vysokou mírou self-efficacy obvykle vynikající v různých fyzických schopnostech a mají tendenci hodnotit sebe sama kladně. Tito jedinci zpravidla pociťují menší úzkost při interakci s ostatními lidmi, mají vyšší sebevědomí a rádi se

účastní dobrodružných fyzických aktivit. Dle Matsuo et al. (2015) například hráči s úspěšnou zkušeností s cvičením chtějí cvičit i nadále, zatímco lidé s neúspěšným zázemím naopak nemusí v tréninku pokračovat. Yoon et al. (2013) ještě dodávají, že pozorování zvláště úspěšných lidí a jejich chování v konkrétním úkolu může být pozitivním zdrojem pro rozvoj vlastní účinnosti.

Pozitivní vliv sebeúčinnosti na sportovní výkon lze dokazovat i na mnoha dalších výzkumech zabývajících se touto problematikou. Například Llewellyn et al. (2008) porovnávali horolezce s vysokou a nízkou self-efficacy a přitom zjistil, že lezci s vyšší úrovní častěji volili trasy, které byli obtížnější než ti, kteří měli self-efficacy nižší. Důvod dle něj by velmi prostý, protože lezci s vyšší úrovní jednoduše více věřili svým schopnostem. Říčan (2010) zase tvrdí, že abychom mohli pomoci například basketbalistovi k vyššímu výkonu ve hře nebo mladému muži při kontaktu s děvčaty, musíme prozkoumat jeho efficacy, zaměřit se na dílčí kompetence, kterými si není jist a ty s ním poté nacvičit. Velkou roli zde hraje pojem agency, který můžeme přeložit jako působitelství. Luszczynska et al. (2005) poté rozdělují self-efficacy na obecnou a na specifickou.

2.5.1 Obecná a specifická self-efficacy

Obecná self-efficacy je dle Luszczynske et al. (2015) víra ve vlastní schopnost řešit nové úkoly a vypořádat se s nepřízní v široké škále stresujících nebo náročných setkání. Çetin (2020) uvádí, že přesvědčení o vlastní účinnosti, hlavně tedy motivace a výkon, se u hráčů zvyšuje. Je důležité, aby trenéři a manažeři klubů znali způsoby, jak zvýšit obecné vnímání a sebevědomí hráčů. Trenéři mohou zvýšit své obecné přesvědčení o self-efficacy díky výuce obohacené o nové tréninkové techniky, psychologickou podporu a vytváření efektivních učebních prostředí.

Specifická self-efficacy je pak dle Luszczynske et al. (2015) a Bandury (1997) omezena pouze na konkrétní úkol. V české a slovenské literatuře se přímo pojmy „obecná“ a „specifická“ self-efficacy vyskytují velmi zřídka, protože pojmem „obecná self-efficacy“ je myšleno pouze „self-efficacy“ a o „specifické self-efficacy“ hovoří například Wiegerová et al. (2012) a Majerčíková a Gavora (2013) jako o profesní zdatnosti, kterou autoři berou jako důležitou charakteristiku učitele, který má těsný vztah k úspěchu v jeho profesi. Dle nich učitelé s vysokou vnímanou zdatností projevují větší oduševnění pro svou práci a vyšší oddanost své profesi. Úroveň self-efficacy poté pozitivně ovlivňuje také efektivní rozvíjení vztahu učitele s rodiči.

2.5.2 Faktory ovlivňující self-efficacy

Podle Bandury (1997) jsou čtyři hlavní zdroje, které ovlivňují přesvědčení lidí o jejich self-efficacy:

- a) mistrovské (autentické) zkušenosti,
- b) zástupné zkušenosti,
- c) slovní přesvědčování a
- d) úsudek o vlastním fyziologickém stavu.

Mistrovské zkušenosti mají největší vliv na self-efficacy, protože představují autentický důkaz, že člověk dokáže být úspěšný. Naopak dřívější neúspěchy mohou snížit self-efficacy. Nicméně, dřívější úspěchy a neúspěchy nemusí vždy ovlivnit self-efficacy, protože mohou hrát roli i další faktory, jako například podmínky prostředí. Vičar et al. (2013) uvádí, že self-efficacy se vytváří převážně na základě zkušeností se zvládnutím nebo nezvládnutím úkolu. Jak jedinec interpretuje výsledek svého úsilí, ovlivňuje jeho subjektivní přesvědčení o tom, zda je schopen podobnou činnost zvládnout i v budoucnu.

2.6 Adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere*, což znamená dorůstat nebo dospívat. Počátek adolescence je spojován s plnou reprodukční zralostí, v průběhu se ukončuje tělesný růst. Z ontogenetického hlediska je základním atributem dokončení pohlavního dozrávání, fyzický a duševní rozvoj a sociální učení. Na rozdíl od předchozího období se výrazněji rozvíjí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace, přičemž poslední dvě jmenované hodnoty nabývají pro adolescenty hlubšího významu (Macek, 1999).

Dle Machové (2016) období adolescence začíná dosažením patnáctého roku, končí v osmnácti letech a jedná se o přechodný úsek v životě člověka mezi jeho dětstvím a dospělostí. Můžeme jej také nazvat obdobím kritickým a rizikovým, jelikož se člověk v krátké době rychle mění jak v biologické, tak i psychické a sociální sféře. Jedná se taktéž o přípravu na budoucí povolání. Dospívání představuje podle Sawyera et al. (2018) období mezi dětstvím a dospělostí, kdy dochází k biologickému růstu a sociálním změnám. V minulosti se puberta vyskytovala dříve a zrychlila nástup dospívání, zatímco v současnosti se konečný věk dospívání posunul až na 20 let. Změny v sociálních rolích, jako dokončení vzdělání, sňatek a rodičovství, se také posunuly do pozdějšího věku, což ovlivňuje, kdy začíná dospělost. Dospívání se tak stalo delším obdobím v životě než v minulosti.

Vágnerová (2000) také tvrdí, že adolescence je datována mezi 15 a 20 lety a je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Čáp (1997) upozorňuje, že dívky dospívají dříve než chlapci a že období dospívání patří k nejobtížnějším stádiím ve vývoji jedince. Macek (2003) vymezuje několik kritérií pro období adolescence:

- biologické kritérium (počátek je dán plnou reprodukční zralostí, v průběhu je ukončen růst),
- psychologické kritérium (dosažení osobní autonomie),
- sociologické kritérium (přijetí role dospělého),
- a pedagogické kritérium (ukončení vzdělání, získání profesní kvalifikace).

Jedná se především o dobu komplexnější psychosociální proměny, protože se mění jak osobnost dospívajícího, tak i jeho společenská pozice. Důležité je poté ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání nebo pokračováním studia. V 18 letech je adolescent plnoletý, a to jak ve smyslu právním, kde je jedinec v tomto věku plně zodpovědný za své jednání a může například uzavřít manželství, ale také funguje jako jeden ze sociálních mezníků společnosti (Vágnerová, 2012).

Adolescence patří podle Neulse a Frömela (2016) mezi rozhodující období z hlediska maturace neurobiologických procesů, kterým podléhají vyšší kognitivní funkce a sociální nebo emocionální chování. Poměrně zajímavý poznatek poté přináší Flemer (2008), který tvrdí, že u adolescentní mládeže můžeme očekávat úspěchy především v individuálních sportovních odvětvích v porovnání se sportovními hrami, jelikož progres v týmu vyžaduje i určitý stupeň zralosti, která není tak moc nezbytná pro individuální sporty.

Dle Sigmunda a Sigmundové (2021) riziko rozvoje obezity v adolescenci a dospělosti vzniká již v raném dětství. V tomto období se také tvoří struktura životního stylu, který následně převládá v dospělosti. Kwon et al. (2015) dodávají, že pokud převládá pohybově aktivní životní styl v dětství a dospívání, můžeme tak zabránit rozvoji obezity v rané dospělosti.

2.6.1 Psychomotorický vývoj

Ve fázi adolescence jsou již vyvinuty všechny formy myšlení, které charakterizují dospělost. Přidávají se zde také zkušenosti, dovednosti a individuální projevy. Nastává zde také pozvolné uklidnění, protože vývoj dospěl do stádia integrace, v němž se jednotlivé složky znovu formují v harmonickou psychickou strukturu (Machová, 2016).

Vágnerová (2012) uvádí, že charakteristické je poté postupné uvolňování se ze závislosti na konkrétní realitě. Dospívající je schopen uvažovat jak hypoteticky, o různých možnostech, tak i abstraktně, protože předmětem jejich úvah se může stát prakticky cokoliv.

Podle Keatinga (1991) můžeme typické znaky způsobu myšlení dospívajících shrnout takto:

- připouštějí variabilitu různých možností,
- dovedou uvažovat systematictěji,
- jsou schopni experimentovat s vlastními úvahami.

V motorice jsme taktéž schopni pozorovat známky uklidnění, protože prováděné pohyby jsou koordinovanější, plynulejší a vystupování je jistější a estetičtější (Machová, 2016).

2.6.2 Emoční vývoj

Dle Machové (2016) v období puberty v člověku zůstává rozkolísanost, a proto nálady a afekty se stále projevují ve značné intenzitě, z čehož vyplývá, že mladiství jsou emocionálně labilní. Macek (1999) uvádí, že se to projevuje kolísavostí emočního ladění, labilitou, dráždivostí nebo tendencí reagovat přecitlivěle. Nicméně v pozdní adolescenci je charakteristické odeznívání jak náladovosti, tak i vysoké lability.

Někteří adolescenti však zvládají svou frustraci a tenzi tak, že ji promítají do sociálních skupin, jako jsou například pouliční gangy. Ty jim totiž jsou schopné přinést pocit akceptace a vzájemnosti a také místo, kde se mohou uvolnit a vybit (Jedlička, 2017).

Dle Vágnerové (2012) dochází v adolescenci k stabilizaci emočního prožívání, protože starší adolescenti nebývají tak náladoví ani citově labilní. Důvodem je hormonální vyrovnání a také adaptace organismu na pohlavní dospělost. Kromě toho se zde dle Macka (1999) začínají projevovat i zkušenosti, které člověk posbíral. Původní nadšení ubývá, mnohé prožitky přestanou být neznámé a překvapující. Tuto fázi bychom mohli označit jako „období vystřízlivění“.

Úkolem adolescence je postupně se vyrovnat s náhlým vzrůstem sexuálních podnětů. Roste zájem o druhé pohlaví, které se projevuje brzy po dosažení pohlavní zralosti, což vede k postupnému sblížení mezi chlapci a dívkami. To vše vede k pozdějšímu sexuálnímu styku, protože se vytváří užší vztahy s citovou a erotickou náplní (Machová, 2016).

2.6.3 Sociální vývoj

Jelikož je dospívající čím dál více brán jako dospělý, očekává se od něj jak odpovídající chování, tak také zodpovědnost. Jedná se také o přípravu na profesní roli v životě jedince, nicméně z hlediska rozvoje je adolescence chápána jako nestabilní a proměnlivé období, kdy jedinec teprve hledá své postavení (Vágnerová, 2012).

Pro celé období adolescence je charakteristická zvýšená sebereflexe. Dospívající si uvědomuje sám sebe v nejrůznějších rolích a také jako někoho, kdo se nějak chová v nejrůznějších situacích. Následné vnímání vlastního chování a prožívání vede k sebehodnocení, které se týká veškerých charakteristik, které jsou pro adolescenta důležité a které se v průběhu adolescence spíše stabilizuje a podléhá menší měrou situačním změnám (Macek, 1999).

Machová (2016) uvádí, že do popředí zde vstupuje snaha po samostatnosti a uvolňování ze závislosti na rodičích. Přitom se zde objevuje kritičnost jak vůči rodičům, tak vůči společnosti. Macek (1999) ještě dodává, že vztahy k rodičům či jiným autoritám a k vrstevníkům mají odlišný význam. V případě rodiny jde totiž o snahu o zrovnoprávnění vlastní pozice, kdežto ve vztahu k vrstevníkům jde především o vlastní zhodnocení.

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem této diplomové práce bylo porovnání vybraných atributů pohybové gramotnosti na základě časového intervalu mezi prvním a druhým šetřením u žáků SOŠ a SOU Prostějov.

3.2 Dílčí cíle

- Zjistit, v jakém období jsou žáci pohybově nejaktivnější.
- Zjistit, jakou mají žáci motivaci k pohybu.
- Zjistit, jaká gramotnost je podle žáků nejdůležitější.
- Zjistit, v jakém prostředí při provádění pohybové aktivity se žáci cítí nejlépe.
- Zjistit, jakou efektivitu vykazují žáci ve vlastní pohybové gramotnosti ve vztahu k pohybové aktivitě.
- Zjistit, jaký byl rozdíl mezi pěti nejčastěji zmiňovanými pohybovými aktivitami mezi prvním a druhým měřením.
- Zjistit, jaký byl rozdíl v pohybové aktivitě žáků v jednotlivých dnech mezi prvním a druhým měřením.

3.3 Výzkumné otázky případně hypotézy

Výzkumné otázky byly stanoveny tyto:

1. Jaký byl rozdíl v motivaci k PA u žáků v letech 2021 a 2022?
2. V jakém období jsou žáci pohybově nejaktivnější?
3. Jaká gramotnost je podle žáků nejdůležitější?
4. Jakou efektivitu vykazují žáci ve vlastní pohybové gramotnosti ve vztahu k PA?
5. Jaký byl rozdíl v pěti nejčastěji zmiňovaných pohybových aktivitách, kterým se žáci nejvíce věnují mezi prvním a druhým měřením?
6. Jaký byl rozdíl v pohybové aktivitě žáků v jednotlivých dnech mezi prvním a druhým měřením?

Hypotézy byly poté následující:

H₀₁: Na hodnocení PA v různých prostředích neměl vliv časový interval výzkumného šetření.

Závislá proměnná: časový interval mezi prvním a druhým šetřením.

Nezávislá proměnná: hodnocení PA v různých prostředích z dotazníku DSPG.

Rozdíly budou porovnány statistickou metodou pro stejné soubory a opakované měření.

H₀₂: Na motivaci k PA neměl vliv časový interval výzkumného šetření.

Závislá proměnná: časový interval mezi prvním a druhým šetřením.

Nezávislá proměnná: data získaná z dotazníku MPAM-CZ-M.

H₀₃: Na hodnocení vlastní efektivity neměl vliv časový interval výzkumného šetření.

Závislá proměnná: časový interval mezi prvním a druhým šetřením.

Nezávislá proměnná: součet bodů v dotazníku DOPA.

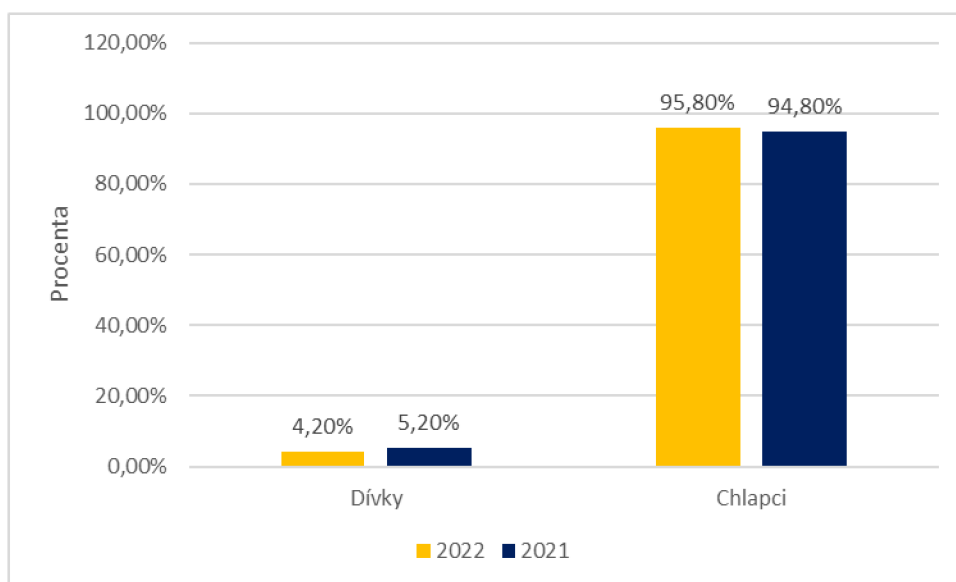
4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci Střední odborné školy průmyslové a Středního odborného učiliště strojírenského v Prostějově. Testování probíhalo celkem dvakrát. První šetření proběhlo v červnu roku 2021 a druhé poté na přelomu března a dubna roku 2022. Celkem se do dotazníkového šetření v roce 2021 zapojilo 119 žáků prvních až třetích ročníků střední školy, z toho 5 dívek a 114 chlapců (Obrázek 7) ve věku 15-19 let. Do druhého šetření vstoupilo 96 respondentů druhých až čtvrtých ročníků střední školy, z toho 5 dívek a 91 chlapců (Obrázek 7) ve věku 16-20 let. V druhém šetření odpovídali pouze ti žáci, kteří se účastnili i šetření prvního. Pro komparaci výsledků bylo spárováno 92 jedinců. Výzkumná studie byla schválena Etickou komisí FTK UP dne 16.3.2017 pod číslem 15/2017 (Příloha 5).

Obrázek 7

Procentuální zastoupení dívek a chlapců ve výzkumné souboru v prvním (2021) a druhém (2022) šetření.



4.2 Metody sběru dat

K získání potřebného množství dat bylo využito dotazníkové šetření, konkrétně dotazníky DOVE, DOPA, DSPG, MPAM-CZ-M a PAQ-C/CZ. Žákům byl nejprve celý výzkum představen a bylo jim také vysvětleno, co bude výzkumem sledováno. Následně bylo všem

žákům přiřazeno identifikační číslo a žáci byli upozorněni, že se vše bude provádět dvoukolově. Jinými slovy žáci dotazníky vyplní jednou v roce 2021 a následně poté vše znovu o rok později. Časový interval byl z tohoto pohledu při výzkumu klíčový, protože v roce 2021 v době, kdy jsem prováděl první kolo šetření, dobíhala ještě pandemie Covid-19 a žáci nesměli v hodinách tělesné výchovy cvičit v uzavřených prostorách, proto se chodilo na procházky ven nebo žáci hrály venkovní hry. Následující rok již hodiny tělesné výchovy mohly probíhat standardně v tělocvičně bez většího omezení.

Sběr dat probíhal vždy v prvních částech hodinách tělesné výchovy. Dotazníky byly distribuovány v papírové verzi. Po úspěšném vyplnění všech dotazníků a kontrole zadaných údajů a identifikačních čísel žáci navázali plynulým přechodem do praktické části vyučovací jednotky.

Dotazník DOVE

Dotazník DOVE (Příloha 1) vychází ze sociálně kognitivní teorie. Tímto dotazníkem mohou být testováni pouze lidé starší 11 let. DOVE je desetibodová škála sloužící k měření úrovně osobní sebeúčinnosti, tedy schopnosti jednotlivce úspěšně reagovat na nové a náročné situace a překonávat s nimi související překážky. Respondenti odpovídají na deset otázek, které se týkají obecného vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy), a hodnotí je na čtyřbodové škále od "naprosto nesouhlasím" (1) po "naprosto souhlasím" (4) (Mališ et al., 2022).

Výsledné hodnocení se získá součtem bodů ze všech deseti otázek a může se pohybovat na škále 10 až 40 bodů. Vyšší hodnocení znamená vyšší úroveň osobní sebeúčinnosti. Výsledky se dělí do čtyř kategorií podle následujícího rozpětí bodů: velmi nízká efektivita (10-16 bodů), nízká efektivita (17-24 bodů), vysoká efektivita (25-32 bodů) a velmi vysoká efektivita (33-40 bodů). DOVE je samostatná škála, kterou lze snadno administrativně vyplnit. Respondenti mohou odpovědět na otázky a vyplnění obvykle trvá pouze 2-3 minuty. Jejich úkolem je vyhodnotit, jak moc platí pro ně dané tvrzení.

Dotazník DOPA

Sociálně kognitivní teorie vedla k vývoji nových nástrojů zaměřených na psychomotorickou oblast zdraví, mezi něž patří i dotazník DOPA (Schwarzer & Renner, 2009). DOPA (Příloha 1) je pětibodová škála, na které respondenti vyjadřují svou schopnost provádět pohybovou aktivitu i přes překážky, jako jsou obavy, deprese, napětí, únava a zaneprázdněnost. Respondenti odpovídají na pět výroků, které se týkají plánování a uskutečňování cvičení, i když se objeví nějaká překážka. Bodové hodnocení je na čtyřbodové škále od naprosto nesouhlasím (1) po naprosto souhlasím (4). Hrubé skóre se poté vypočítá

jako součet bodů z pěti položek, a může se pohybovat od 5 do 20 bodů. Kategorie pro vyhodnocení výsledků jsou: velmi nízká efektivita (5-8 bodů), nízká efektivita (9-12 bodů), vysoká efektivita (13-16 bodů) a velmi vysoká efektivita (17-20 bodů). DOPA je samostatně administrovatelná škála, kterou lze vyplnit za 2-3 minuty. Používá se především společně s dotazníkem obecné vlastní efektivity (DOVE). Čím vyšší skóre, tím lépe se jedinec dokáže vyrovnat s překážkami, které mu brání v provozování pohybových aktivit.

Dotazník DSPG

Tento dotazník (Příloha 2) je určen pro sebehodnocení dětí a mladistvých, aby si mohli uvědomit, jak vnímají svou pohybovou gramotnost. Skládá se z 21 otázek a s konkrétním dítětem nebo skupinou dětí může tento dotazník používat kdokoli: rodiče, trenéři, fyzioterapeuti, atletičtí terapeuti a rekreační profesionálové. Při použití ve spojení s dalšími nástroji pomáhá dotazník vytvořit základní hodnocení aktuální úrovně fyzické gramotnosti dítěte a stanovit osobní cíle na zlepšení (Canadian Sport for Life, 2016). Dotazník je rozdělen do čtyř hlavních oblastí:

- 1) Prostředí – zde žáci v šesti podotázkách hodnotí, jak jsou dobří v provozování pohybových aktivit a sportu (v tělocvičně, ve vodě, na ledu, na sněhu, v přírodě a na hřišti), a to vše na škále: nikdy jsem to nezkoušel/a (0 bodů), ne moc dobrý (25 bod), OK (50 bodů), velmi dobrý (75 bodů) a vynikající (100 bodů). Celkem je tedy možné získat 600 bodů.
- 2) Vlastní popis pohybové gramotnosti – zde žáci ve dvanácti otázkách hodnotí příslušná tvrzení podle vlastního názoru na škále: vůbec to není pravda (0 bodů), obvykle to není pravda (33 bodů), pravdivé (67 bodů) a velmi pravdivé (100 bodů). Pouze otázka č. 13 (Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity) se hodnotí opačně (vůbec to není pravda = 100b, obvykle to není pravda = 67b, pravdivé = 33 b a velmi pravdivé = 0b). Celkem je tedy možné získat 1200 bodů. Výsledné skóre se posuzuje následovně: 900-1200 bodů velmi vysoká vlastní efektivita ve vztahu k PA, 600-900 bodů relativně vysoká vlastní efektivita ve vztahu k PA, 300-600 bodů relativně nízká vlastní efektivita ve vztahu k PA a 0-300 bodů velmi nízká vlastní efektivita ve vztahu k PA.
- 3) Relativní význam gramotností v sociálním prostředí – zde se hodnotí tři sociální prostředí: škola, doma s rodinou a s přáteli. Žáci mají vždy za úkol vyjádřit se, jak moc je čtení (matematika, pohyb) důležité v jednotlivých prostředích. Rozhodují se na škále: rozhodně nesouhlasím = 0 bodů (že jsou čtení a psaní/matematika a čísla/pohyb a sport velmi důležité), nesouhlasím = 33 bodů, souhlasím = 67 bodů, rozhodně souhlasím = 100 bodů, a to pro každé sociální prostředí zvlášť. Celkem mohou získat maximálně 900 bodů

a můžeme tak porovnat jednotlivé gramotnosti mezi sebou. Čím více se skóre blíží 300 bodům u jednotlivé gramotnosti, tím významnější gramotnost je.

- 4) Zdatnost – zde žáci posuzují, zda jsou dle vlastního názoru zdatní natolik, že se mohou věnovat všem pohybovým aktivitám, které si vyberou. Když souhlasí (100 bodů), když nesouhlasí (0 bodů).

Dotazník pro sebehodnocení pohybové gramotnosti je vhodné poskytovat na papíře jako součást hodnocení tělesné výchovy učitelům nebo jako součást třídní návštěvy na škole. Vyplnění dotazníku trvá 5-7 minut a lze ho opakovat každoročně pro sledování dlouhodobého vývoje pohybové gramotnosti u jednotlivce. Celkové skóre z dotazníku je hodnoceno bez zohlednění zdatnosti a maximální skóre je 2700 bodů, což odpovídá 100 %. Lze také hodnotit jednotlivé oblasti a výsledky převést na procenta. Kategorizace celkového hodnocení je následující: 2700-2025 bodů = velmi vysoká pohybová gramotnost, 2024-1350 bodů = vysoká pohybová gramotnost, 1349-675 bodů = nízká pohybová gramotnost, 674-0 bodů = velmi nízká pohybová gramotnost.

Dotazník MPAM-CZ-M

Tento dotazník (Příloha 3) má za cíl zjistit motivaci lidí, proč se věnují pohybovým aktivitám, sportu a cvičení. Každý respondent by měl odpovídat vzhledem k jeho nejvýznamnější pohybové/sportovní činnosti. Dotazník obsahuje 30 položek, které hodnotí sílu pěti skupin motivů. Respondenti posuzují tvrzení pomocí 7bodové Likertovy škály (1 = vůbec není pravda až 7 = velmi pravdivé tvrzení). Tyto motivy mají vliv na to, jak se lidé zapojují do pohybové aktivity, sportu a cvičení. Patří mezi ně – zájem/prožitek, kompetence/výzva, vzhled, zdatnost/kondice a sociální interakce (Vašíčková & Pernicová, 2020).

Dotazník má pět skupin motivů, jež obsahují pět až sedm položek. Jedná se ještě jednou o tyto skupiny:

- A. Zájem/prožitek – 7 položek (2, 7, 11, 18, 22, 26, 29), které znamenají, že člověk je pohybově aktivní pro čisté potěšení a prožitek z dané činnosti, nebo protože mu přináší mu určité uspokojení.
- B. Kompetence/výzva – opět 7 položek (3, 4, 8, 9, 12, 14, 25) a jedná se o skupinu motivů, kdy je jedinec pohybově aktivní, protože se touží naučit nové pohybové dovednosti nebo se zlepšit se v dané činnosti.
- C. Vzhled – 6 položek (5, 10, 17, 20, 24, 27), které odkazují na to, že člověk je pohybově aktivní, aby zvýšil svou fyzickou atraktivitu a lépe vypadal.

- D. Zdatnost – 5 položek (1, 13, 16, 19, 23), které zahrnují otázky, kde je snaha jedince cvičit a pohybovat se, aby si zachoval určitý stupeň fyzického zdraví a kondice.
- E. Sociální motiv – 5 položek (6, 15, 21, 28, 30), které znamenají, že jedinec se účastní PA, protože chce poznat nové lidi, nebo trávit čas s přáteli.

Dotazník PAQ-C/CZ

PAQ-C (Příloha 4) byl vyvinut pro hodnocení obecné úrovně pohybové aktivity za posledních sedm dní a poskytuje souhrnné skóre pohybové aktivity odvozené z devíti položek, z nichž každá je hodnocena na 5bodové škále (Kowalski et al., 2004). Cílem studie Cuberka et al. (2021) bylo adaptovat standardizovaný dotazník fyzické aktivity pro starší děti (PAQ-C) do českého jazyka a posoudit jeho psychometrické vlastnosti. Vzhledem k výsledkům jejich studie lze PAQ-C/CZ doporučit jako nástroj pro hodnocení střední až silné fyzické aktivity. V dotazníku se zjišťuje četnost realizování různých pohybových aktivit a jejich pohybově aktivní režim v segmentech dne.

Pro výpočet celkového skóre dotazníku je nutné nejprve přiřadit bodové hodnoty odpovědím na otázky 1 až 9 a určit položkové skóre. U otázky 1 se bodové hodnoty přiřazují podle toho, zda se žák aktivitě věnoval a jak často, u otázek 2 až 8 se body přiřazují podle toho, kterou možnost odpovědi si žák vybral, a u otázky 9 se body přiřazují podle toho, jak často se žák dané aktivity účastnil v průběhu týdne. Celkové skóre je hodnota v intervalu od 1 do 5, která označuje celkovou úroveň pohybové aktivity dítěte. Hodnota 1 ukazuje na nízkou, hodnota 5 na vysokou úroveň pohybové aktivity dítěte.

4.3 Statistické zpracování dat

Získaná data byla přepracována do přehledných tabulek programu Microsoft Excel, které se staly základem pro vytvoření příslušných grafů. Data byla následně vyhodnocena a seřazena dle jednotlivých roků, kdy bylo šetření prováděno. Celkový počet respondentů byl v prvním měření 119, v druhém měření 96. Do druhého šetření vstoupili pouze žáci, kteří se zúčastnili i prvního šetření. Bohužel během časového intervalu někteří z nich na škole skončili, byli vyloučeni nebo v době druhého šetření byli nemocní. Data byla podrobena testu normality pro jednotlivé výzkumné nástroje a po zjištění nenormálního rozložení pak použity neparametrický statistický test. Rozdíly mezi opakovaným měřením mezi skupinami byly zjištěny pomocí Wilcoxonova testu a Cohenova d (effect size) (Sigmundová & Sigmund, 2012), který znamenal v případě, že $d \geq 0,1$ – významný efekt. Pro zpracování hypotéz a výzkumných otázek byla stanovena hladina statistické významnosti $\alpha = 0,05$.

5 VÝSLEDKY

V této kapitole se zabývám hodnotami, které jsem získal ze zpracovaných dat. Tato data byla následně použita pro řešení stanovených hypotéz a také při hledání odpovědí na výzkumné otázky.

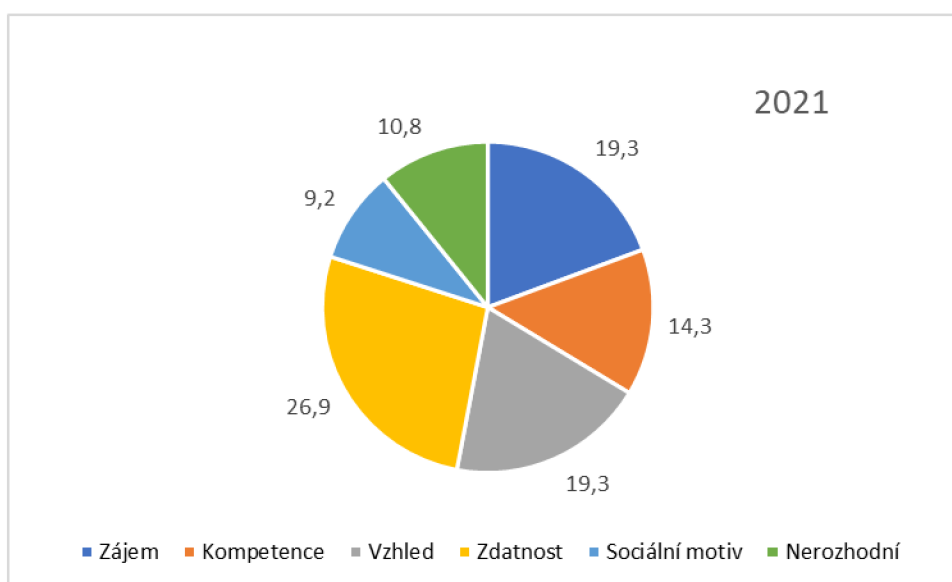
5.1 Výzkumné otázky

VO₁: Jaký byl rozdíl v motivaci k PA u žáků v letech 2021 a 2022?

Tato otázka se zabývá hodnocením motivů pro PA. Vycházel jsem z dat získaných z dotazníku MPAM-CZ-M.

Obrázek 8

Procentuální vyjádření jednotlivých motivů v roce 2021, které vedou žáky k PA.



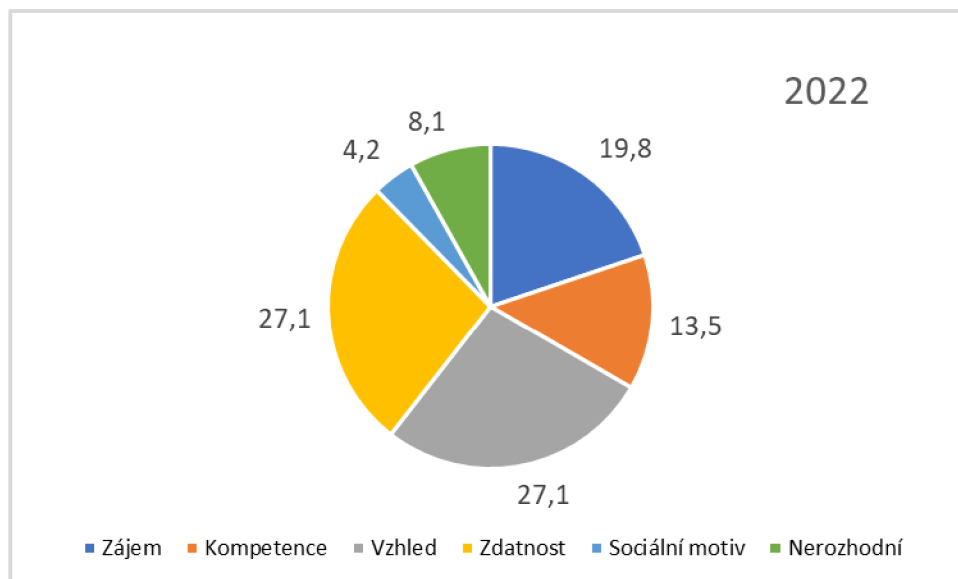
V roce 2021, čili v prvním šetření, vstoupilo do analýzy celkem 119 respondentů, z toho bylo pouze 5 dívek a zbytek chlapci. Třináct respondentů jsem byl nucen vyřadit, protože u nich nebylo možné určit převažující motiv. V grafu nám zastupují skupinu „Nerozhodní“ (10,8 %).

Jak můžeme vidět z grafu na Obrázku 8, hlavním motivem v roce 2021 při prvním šetření byla zdatnost, která měla téměř třetinové zastoupení (26,9 %). Druhým nejčastějším motivem byl zájem (19,3 %) a vzhled (19,3 %), které vycházejí procentuálně stejně. Třetím motivem byla poté kompetence (14,3 %). Nejméně zmiňovaný byl sociální motiv (9,2 %).

Můžeme tedy konstatovat, že hlavním motivem pro žáky na SOŠ a SOU v Prostějově v roce 2021 byla zdatnost.

Obrázek 9

Procentuální vyjádření jednotlivých motivů v roce 2022, které vedou žáky k PA.



V roce 2022, tedy v druhém šetření, vstoupilo do analýzy celkem 96 respondentů, z toho opět 5 dívek a zbytek chlapci. Osm respondentů jsem byl nucen vyřadit, protože u nich nebylo možné určit převažující motiv. V grafu nám zastupují skupinu „Nerozhodní“ (8,1 %).

Hlavním motivem v roce 2022 (Obrázek 9) při druhém šetření byla opět zdatnost (27,1 %), nicméně na rozdíl od prvního šetření nám zastupuje stejné procentuální zastoupení jako vzhled (27,1 %). Druhým nejčastějším motivem byl opět, stejně jako v předchozím šetření zájem (19,8 %) a následně třetím motivem byla kompetence (13,5 %). Nejméně zmiňovaný byl opět sociální motiv (9,2 %).

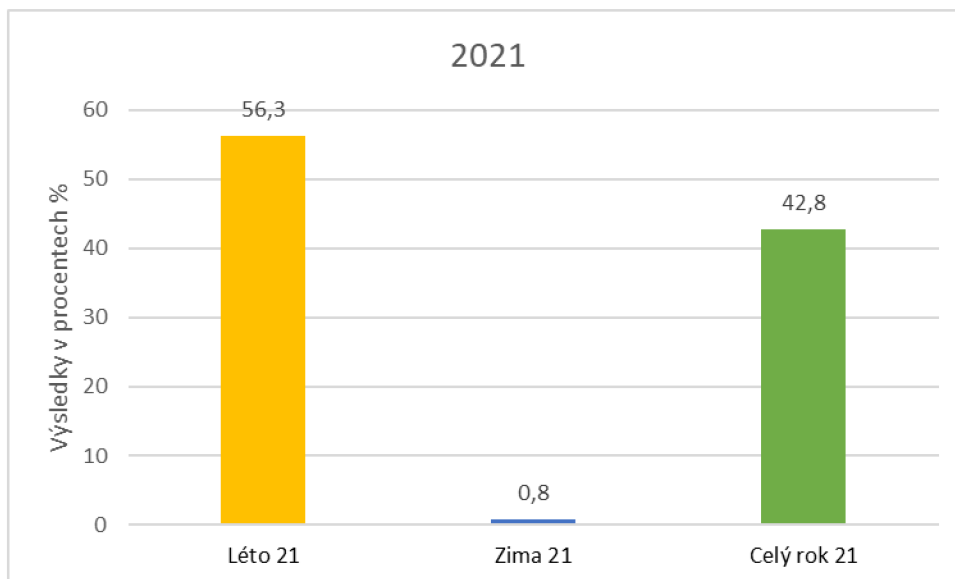
Můžeme tedy konstatovat, že hlavním motivem pro žáky na SOŠ a SOU v Prostějově v roce 2022 byla opět zdatnost, nicméně na rozdíl od prvního šetření dávali žáci větší váhu také vzhledu, který nám poskočil z předchozího druhého nejčastějšího motivu na první.

VO₂: V jakém období jsou žáci pohybově neaktivnější?

V této otázce jsem se zaměřil na období, kdy jsou žáci pohybově neaktivnější. Respondenti měli na výběr buďto zimu, léto anebo po celý rok.

Obrázek 10

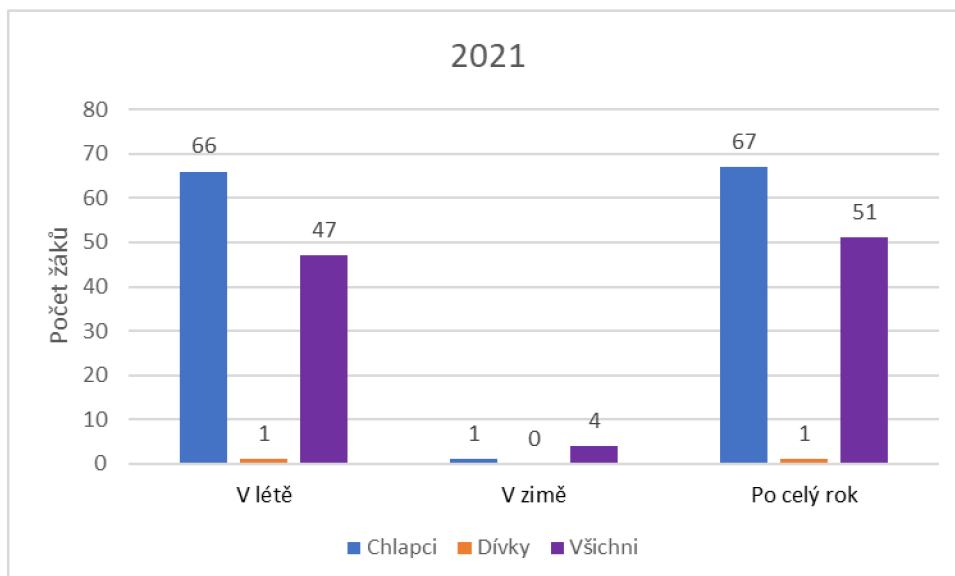
Procentuální vyjádření realizace PA v jednotlivých obdobích v roce 2021.



Jak lze vidět na Obrázku 10, dle procentuálního zastoupení jsou žáci nejvíce pohybově aktivní v létě (56,3 %), následuje celý rok (42,8 %) a nejméně jsou žáci pohybově aktivní v zimě (pouze 0,8 %).

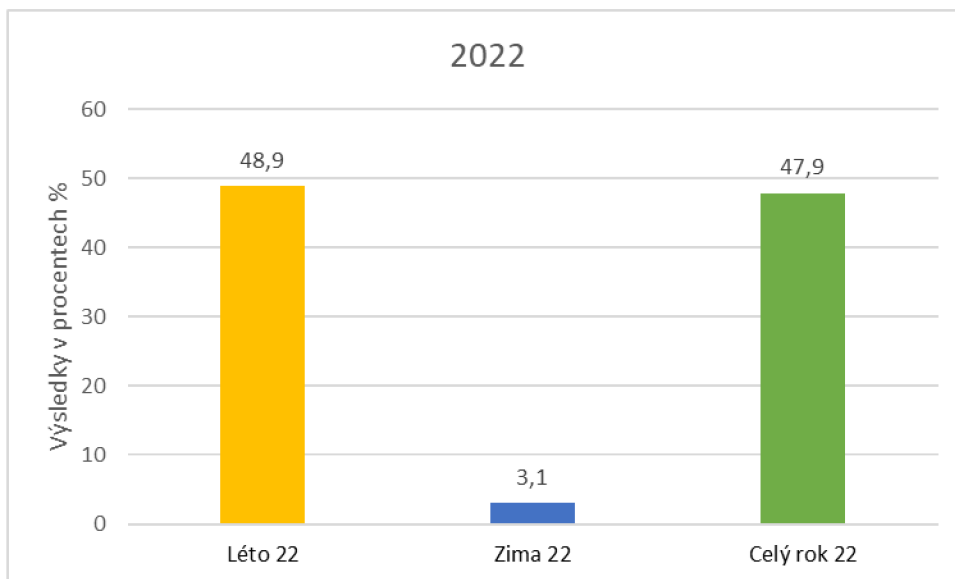
Obrázek 11

Realizace PA v jednotlivých období dle počtu žáků a pohlaví v roce 2021.



Obrázek 12

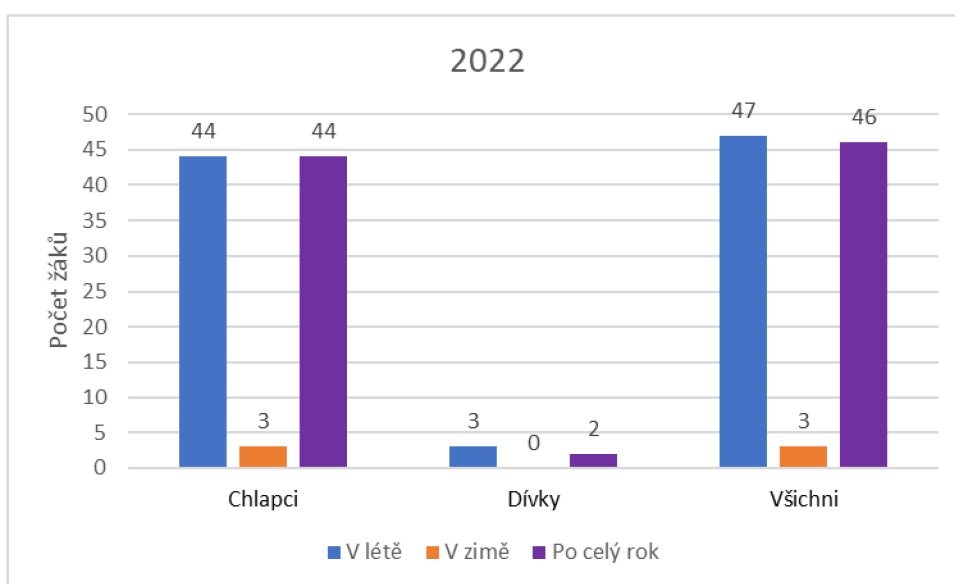
Procentuální vyjádření realizace PA v jednotlivých obdobích v roce 2022.



Na Obrázku 12 v porovnání s předchozím šetřením je jasně viditelné, že nám klesl počet odpovědí pro léto (z 56,3 % na 48,9 %) a vzrostlo nám procentuální zastoupení odpovědí pro celý rok (47,9 %). Dokonce se našlo i větší procentuální zastoupení respondentů, kteří odpověděli, že jsou většinou pohybově neaktivnější v zimě (3,1 %).

Obrázek 13

Realizace PA v jednotlivých obdobích dle počtu žáků a pohlaví v roce 2022.

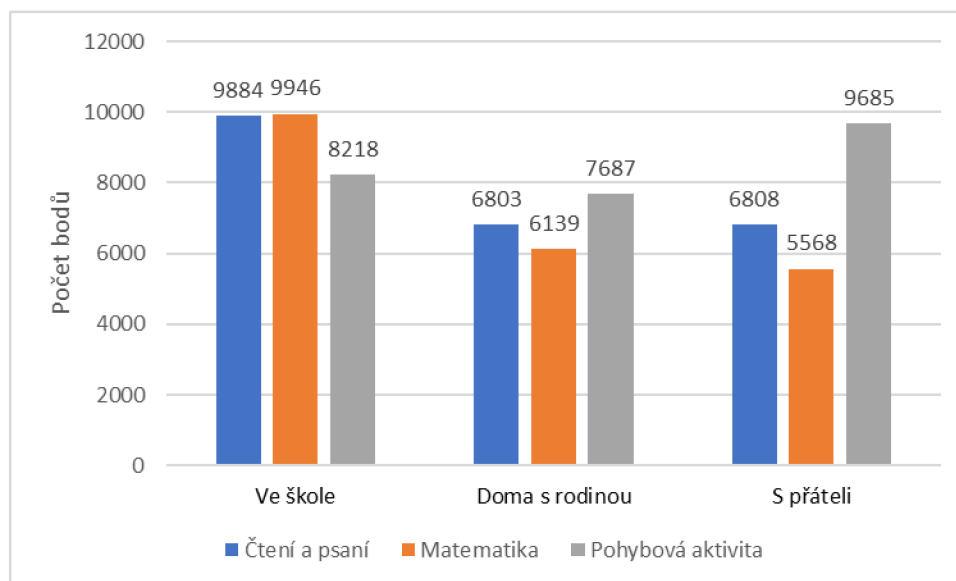


VO3: Jaká gramotnost je podle žáků nejdůležitější?

Tato otázka vychází z dotazníku DSPG z otázek 19-21, kde respondenti odpovídali podle toho, jak velkou důležitost má podle nich čtenářská, matematická a pohybová gramotnost v prostředí školy, domova a přátel. Obrázek 13 znázorňuje první šetření v roce 2021.

Obrázek 14

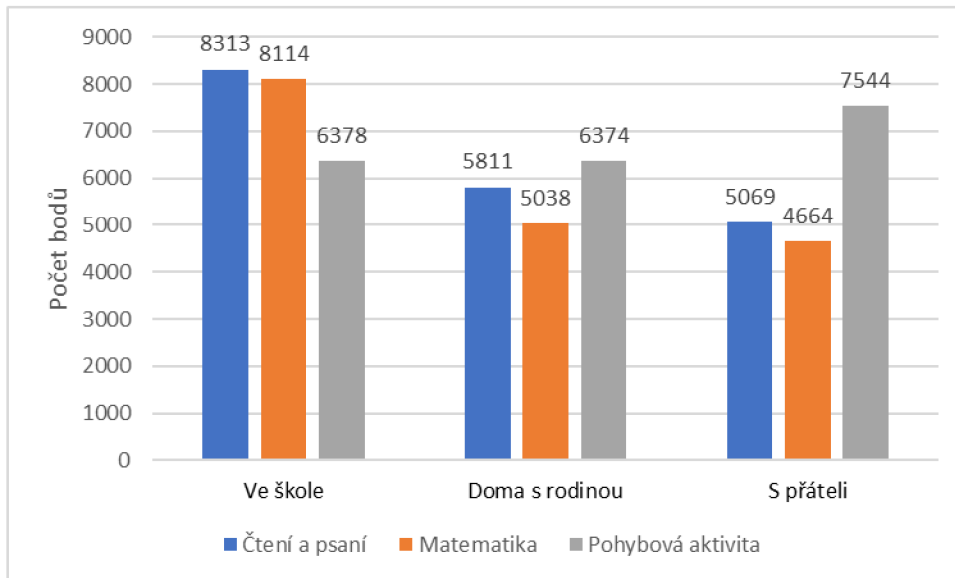
Hodnocení důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti v různých prostředích v roce 2021.



Z Obrázku 14 lze usoudit, že nejdůležitější je gramotnost matematická (9946 bodů) a čtenářská (9884 bodů), a to v prostředí školním. Doma s rodinou je nejdůležitější pohyb (7687 bodů), následován čtením a psaním (6803 bodů) a matematikou (6139 bodů). Stejně pořadí, akorát s jiným počtem bodů máme také u kolonky „s přáteli“, kde opět nejvíce bodů má zastoupení pohyb (9685), následuje čtení a psaní (6808 bodů) a matematika (5568 bodů).

Obrázek 15

Hodnocení důležitosti čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti v různých prostředích v roce 2022.



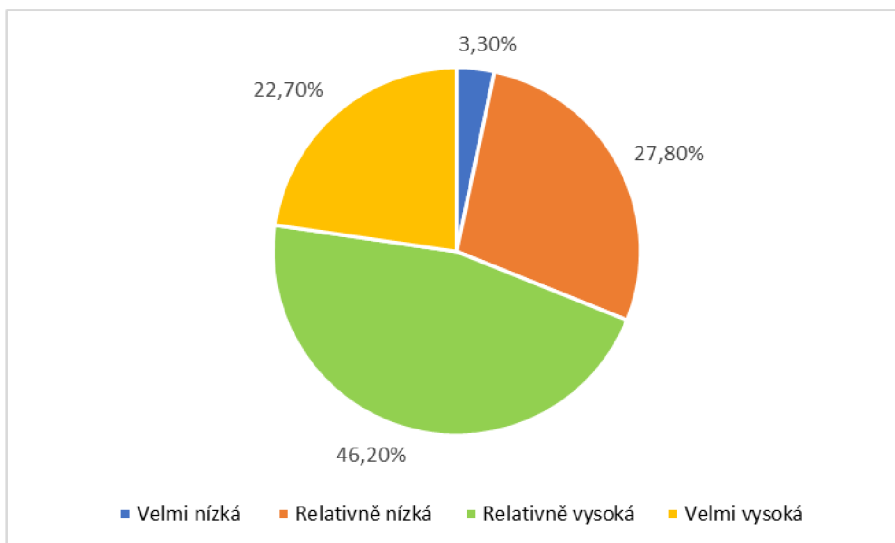
Na základě Obrázku 15 a jeho komparace s Obrázkem 14 můžeme konstatovat, že výsledky jsou téměř totožné. Respondenti i v tomto případě zvolili jako nejdůležitější gramotnost matematickou (8114 bodů) a čtenářskou (8313 bodů), a to v prostředí školním. Ovšem s jedním rozdílem, a to že tentokrát více odpovědí se přiklání ke gramotnosti čtenářské, narozdíl od prvního šetření, kde byla nejdůležitější gramotnost matematická. Doma s rodinou opět zůstal nejdůležitější pohyb (6374 bodů), následován, stejně jako v prvním měření, čtením a psaním (5811 bodů) a matematikou (5038 bodů). Stejné pořadí máme i u kolonky „s přáteli“, kde opět nejvíce bodů má zastoupení pohyb (7544), následuje čtení a psaní (5069 bodů) a matematika (4664 bodů).

VO4: Jakou efektivitu vykazují žáci ve vlastní pohybové gramotnosti ve vztahu k PA?

Na tuto otázku se opět vychází z dotazníku DSPG, konkrétně z otázek 7-18.

Obrázek 16

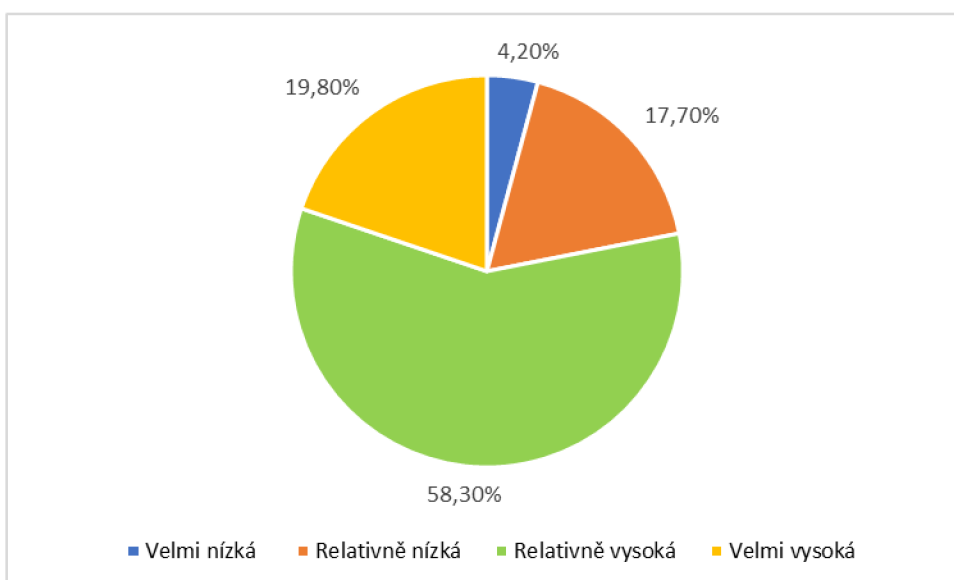
Procentuální vyjádření efektivity vlastní pohybové gramotnosti žáků ve vztahu k PA v roce 2021.



V prvním měření v roce 2021 (Obrázek 16) vyšla data získaná z dotazníku DSPG z otázek 7-18 následovně: největší zastoupení (46,2 %) měla relativně vysoká vlastní efektivita ve vztahu k PA, následována relativně nízkou vlastní efektivitou (27,8 %), velmi vysokou efektivitou (22,7 %) a nejmenší procentuální zastoupení měla velmi nízká efektivita (3,3 %).

Obrázek 17

Procentuální vyjádření efektivity vlastní pohybové gramotnosti žáků ve vztahu k PA v roce 2022.



Druhé měření (Obrázek 17) odhalilo pár změn oproti měření prvnímu. Největší zastoupení sice opět dosáhla relativně vysoká (58,3 %) vlastní efektivita ve vztahu k PA, nicméně druhé největší zastoupení měla na rozdíl od prvního měření velmi vysoká efektivita (19,8 %), která se

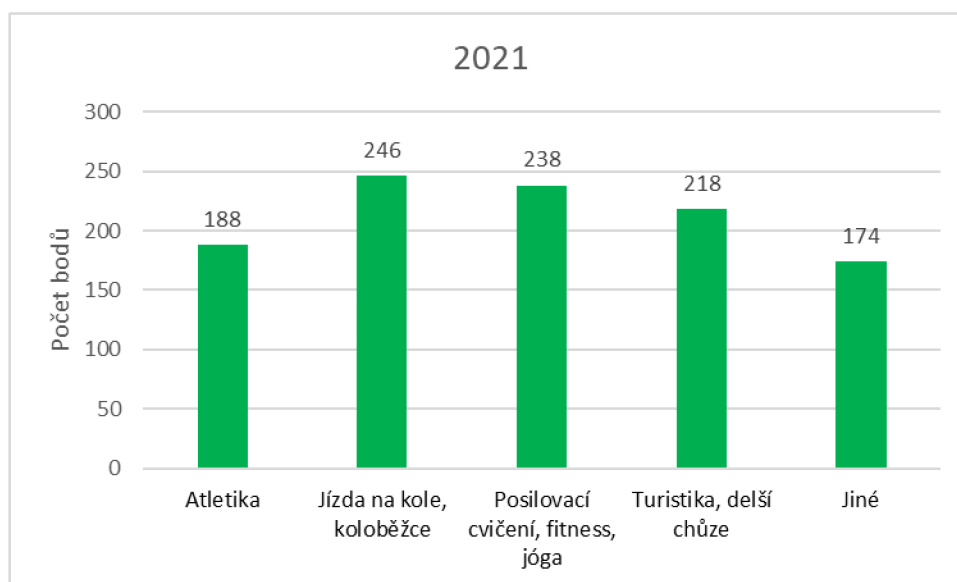
prohodila s relativně nízkou efektivitou (17,7 %) na druhém a třetím místě. Nejmenší procentuální zastoupení poté měla opět velmi nízká efektivita (4,2 %).

VO₅: Jaký byl rozdíl v pěti nejčastěji zmiňovaných pohybových aktivitách, kterým se žáci nejvíce věnují mezi prvním a druhým měřením?

Na tuto otázku jsem hledal odpovědi v první otázce dotazníku PAQ, kde měli žáci zatrhnout aktivitu, které se v posledních sedmi dnech věnovali alespoň půl hodiny. Měli na výběr celkem 22 aktivit stejně jako čtyři možnosti toho, jak často se v uplynulých dnech aktivitě věnovali (1-2krát, 3-4krát, 5-6krát nebo 7krát a více). Vybral jsem pět nejčastějších v každém roce.

Obrázek 18

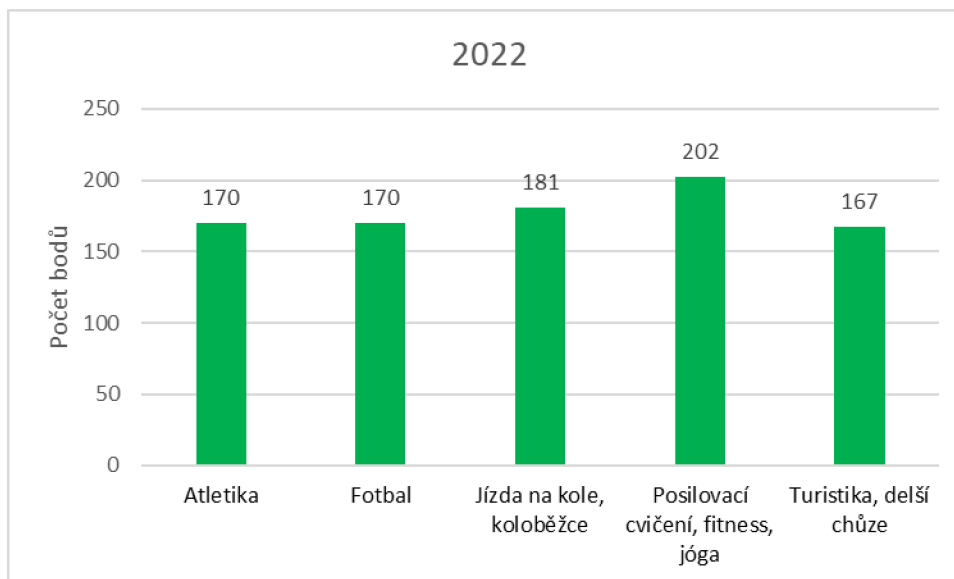
Nejčastěji zvolené pohybové aktivity dle bodů v roce 2021.



Nejčastěji zvolenou pohybovou aktivitou v prvním měření (Obrázek 18) byla jízda na kole nebo koloběžce (246 bodů). Jelikož se první sběr dat prováděl v červnu roku 2021, lze považovat tuto aktivitu za zcela pochopitelnou. Druhou nejčastější aktivitou bylo posilovací cvičení, fitness, jóga (238 bodů) a třetí nejčastěji zmiňovanou byla turistika nebo delší chůze (218 bodů).

Obrázek 19

Nejčastěji zvolené pohybové aktivity dle bodů v roce 2022.



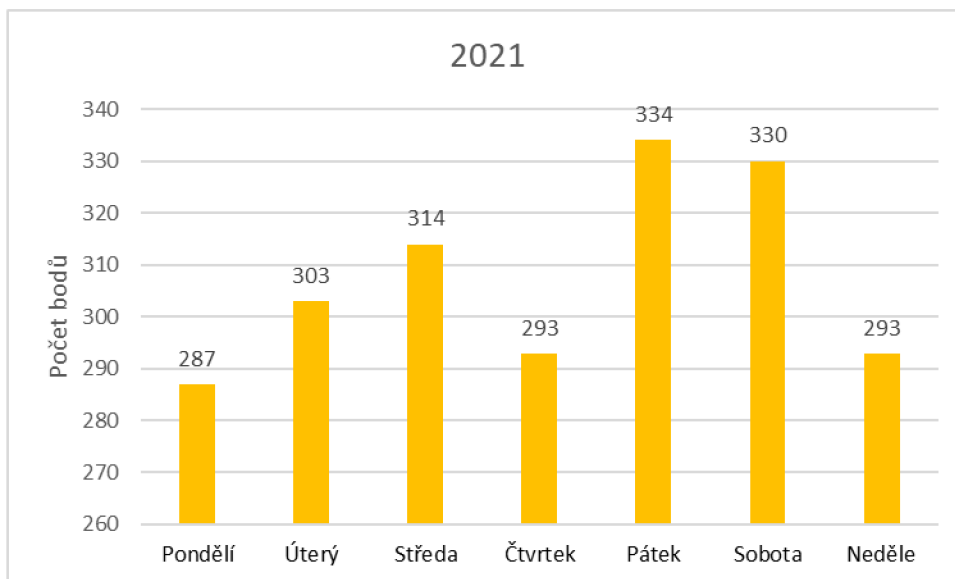
Nejčastěji zvolenou pohybovou aktivitou ve druhém měření (Obrázek 19) bylo na rozdíl od prvního šetření posilovací cvičení, fitness, jóga (202 bodů). Druhou nejčastější aktivitou byla jízda na kole, koloběžce (181 bodů) a třetí nejčastěji zmiňovanou byla atletika a fotbal (obě aktivity shodně 170 bodů).

VO₆: Jaký byl rozdíl v pohybové aktivitě žáků v jednotlivých dnech mezi prvním a druhým měřením?

Odpověď na tuto otázku jsem získal z otázky 9 v dotazníku PAQ-C/CZ, kde žáci vybírali mezi tím, kolikrát byli za posledních 7 dní jaký den pohybově aktivní. Na výběr měli z pěti možností: nikdy, občas, středně často, často a velmi často. Na základě jejich odpovědí jim byli následně přiřazeny body.

Obrázek 20

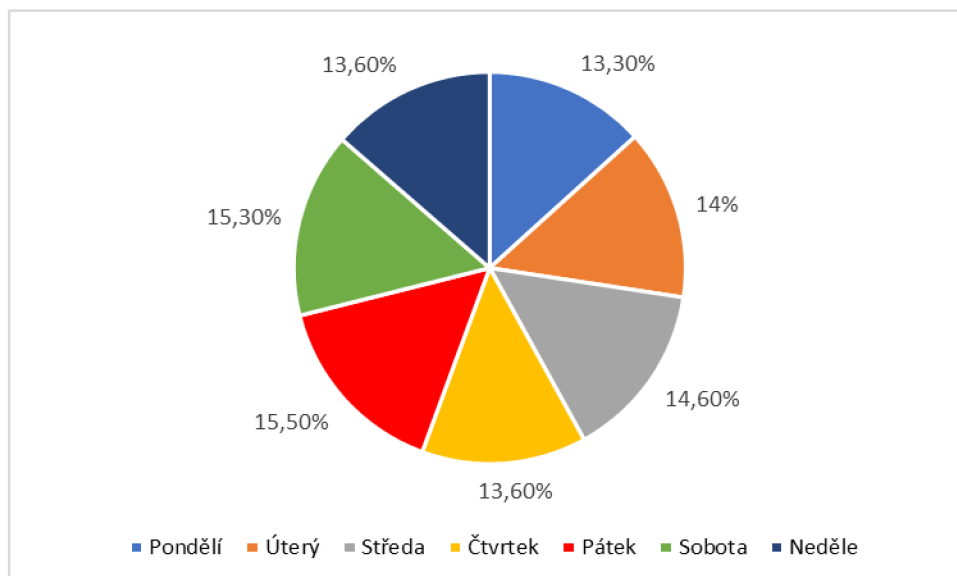
Jaký den byli žáci nejvíce pohybově aktivní. Data jsou z prvního šetření z roku 2021.



Jak můžeme vidět na Obrázku 20, neaktivnějším dnem byl pátek (334 bodů) a nejméně aktivním dnem bylo pondělí (287 bodů). Druhým neaktivnějším dnem z celého týdne byla poté sobota (330 bodů).

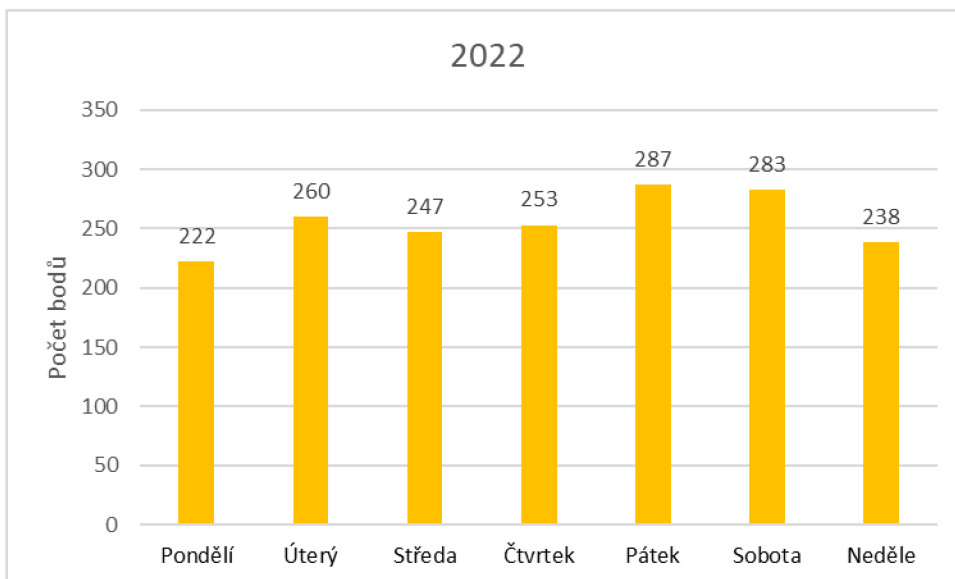
Obrázek 21

Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí z roku 2021.



Obrázek 22

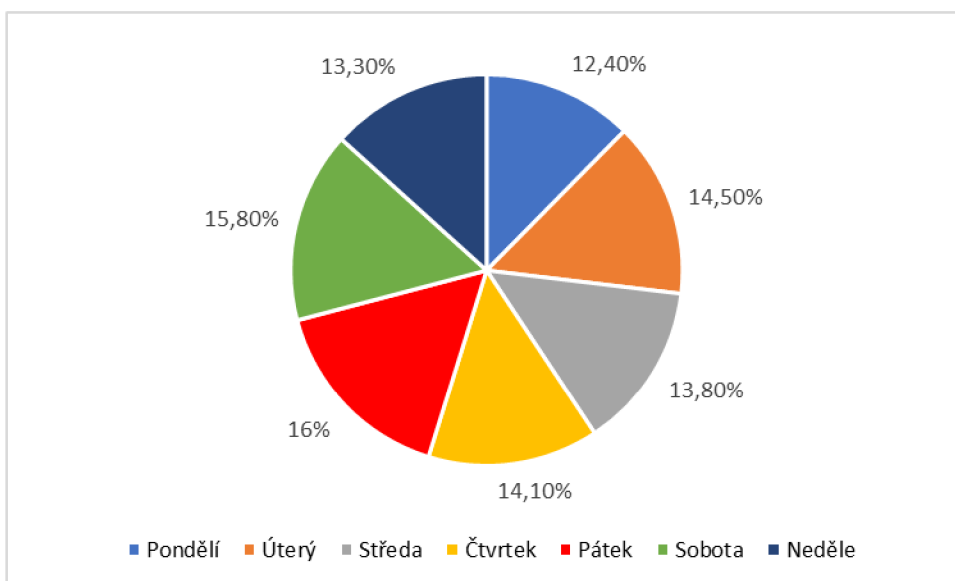
Jaký den byli žáci nejvíce pohybově aktivní. Data jsou z prvního šetření z roku 2022.



Výsledky z roku 2022 (Obrázek 22) odrážejí data získaná z prvního šetření, protože výsledky jsou totožné. Neaktivnějším dnem byl opět pátek (287 bodů) a nejméně aktivním dnem bylo pondělí (222 bodů). Druhým neaktivnějším dnem z celého týdne byla poté opět sobota (283 bodů).

Obrázek 23

Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí z roku 2022.



5.2 Hypotézy

H_{01} : Na hodnocení PA v různých prostředích neměl vliv časový interval výzkumného šetření.

Poznámky: Závislá proměnná: časový interval mezi prvním a druhým šetřením. Nezávislá proměnná: hodnocení PA v různých prostředích z dotazníku DSPG.

Tabulka 2

Rozdíly mezi hodnocením PA v různých prostředích s odstupem času u žáků střední školy (n=92)

Rok	M	Z	p	d
2021	316,85	3,09	<0,05	0,46
2022	340,22			

Poznámka: M = motivace, |Z| = Wilcoxonův test, p = hladina statistické významnosti, d = Cohenovo d (effect size)

K řešení této hypotézy jsem využil statisticky zpracovaná data, které byla získána z dotazníku DSPG. K analýze byl využit neparametrický Wilcoxonův test. Na základě výsledků uvedených v tabulce zamítáme hypotézu H_{01} , protože na hodnocení PA v různých prostředích měl vliv časový interval mezi prvním a druhým šetřením.

Na základě průměrných výsledků můžeme říct, že míra zvládnutí pohybových aktivit v různém prostředí se u žáků s odstupem času zvýšila.

H_{02} : Na motivaci k PA neměl vliv časový interval výzkumného šetření.

Poznámky: Závislá proměnná: časový interval mezi prvním a druhým šetřením. Nezávislá proměnná: data získaná z dotazníku MPAM-CZ-M.

Tabulka 3

Rozdíly mezi motivací k PA s odstupem času u žáků střední školy (n=92)

Rok	M	Z	p	d
2021	316,85	3,09	<0,05	0,46
2022	340,22			

Poznámka: M = motivace, |Z| = Wilcoxonův test, p = hladina statistické významnosti, d = Cohenovo d (effect size)

K řešení této hypotézy jsem využil statisticky zpracovaná data, které byla získána z dotazníku MPAM-CZ-M. K analýze byl opět využit neparametrický Wilcoxonův test. Na základě výsledků uvedených v tabulce znovu zmítáme hypotézu H_{02} , protože na motivaci k PA měl vliv časový interval mezi prvním a druhým šetřením.

Na základě průměrných výsledků můžeme říct, že v roce 2022 byla motivace k PA nižší než v roce 2021, kdy se mohla projevit pandemie COVIDu-19 a omezení možností sportovat.

H_{03} : Na hodnocení vlastní efektivity neměl vliv časový interval výzkumného šetření.

Poznámky: Závislá proměnná: časový interval mezi prvním a druhým šetřením. Nezávislá proměnná: součet bodů v dotazníku DOPA.

Tabulka 4

Rozdíly mezi hodnocením vlastní efektivity ve vztahu k PA s odstupem času u žáků střední školy (n=92)

Rok	M	Z	p	d
2021	12,38	1,878	0,060	0,28
2022	12,89			

Tuto hypotézu také zamítáme, protože časový interval měl vliv na výzkumné šetření, nicméně jednalo se o nepatrné rozdíly, které lze připsat vyzrálosti.

6 DISKUSE

Hlavním cílem této diplomové práce bylo porovnání vybraných atributů pohybové gramotnosti na základě časového intervalu mezi prvním a druhým šetřením u žáků SOŠ a SOU Prostějov.

Pohybová gramotnost poslední dobou nabírá na popularitě a stává se stále více a více probíraným pojmem, který diskutují nejen autoři ze všech koutů světa, ale i autoři čeští a slovenští. Nebál bych se přirovnat důležitost pohybové gramotnosti s gramotností čtenářskou či matematickou, zvláště v dnešní době, kdy je pohybová aktivita a pohyb celkově u mladších generací na sestupu. Bunc (2005) upozorňuje na skutečnost, že za poslední desetiletí došlo k poklesu realizovaných pohybových aktivit o 30 %. Doba se posunula tak kupředu, že mladí lidé nemají moc času věnovat se sportovním aktivitám, obzvláště pak děti, které jsou doslova ovládnuty technickými vymoženostmi. Je u nich velký problém vzbudit jakýkoliv zájem či motivaci o pohybovou aktivitu a také o to, aby pochopili, že pohybová aktivita má vliv na jejich fyzický a mentální stav, což deklaruje například Stejskal (2004). Ten tvrdí, že pravidelné cvičení a běžné pohybové aktivity spojené s adekvátním příjmem energie představují nejefektivnější, nejbezpečnější a ekonomicky nejméně náročnou prevenci a často i léčbu většiny civilizačních onemocnění.

V první výzkumné otázce jsem se zabýval rozdílem mezi motivy k PA. V obou měřeních byla nejčastější odpověď zdatnost. Jelikož se výzkumný soubor skládal z velkého procenta pouze z chlapců, můžeme výsledky měření porovnat například s výsledky, kterých dosáhly Vašíčková a Pernicová (2020). Ty totiž taktéž uvádí, že chlapci v jejich výzkumu nejčastěji uvedli, že právě zdatnost je jejich hlavním motivem k tomu vykonávat PA. Stodden et al. (2008) tvrdí, že se skutečná i vnímaná fyzická zdatnost stává důležitou pro motivaci k pohybové aktivitě a trvalé pohybové aktivitě u dětí nejpozději ve středním dětství. Studie Henninga et al. (2022) ukázala, že děti s vyšší fyzickou zdatností a vnímanou úrovní kondice mají tendenci mít silnější motivaci k pravidelnému pohybu a vykazují vyšší aktuální úroveň fyzické aktivity. Dále se ukázalo, že děti, které vnímají svou fyzickou zdatnost s větší přesností, jsou v pohybu aktivnější. Vašíčková (2016) uvádí, že třemi nejvýznamnějšími motivy adolescentek pro vykonávání pohybové aktivity jsou: tělesná zdatnost, vzhled a zájem nebo prožitek. Stejných výsledků dosáhl i Vrtílek (2019).

Další výzkumná otázka byla zaměřena na období, ve kterém jsou žáci pohybově neaktivnější. Respondenti měli na výběr ze tří možností: v létě, v zimě nebo po celý rok. Jako nejčastěji zmiňovaná odpověď byla možnost v létě. Ferguson et al. (2023) uvádějí, že počasí má potenciálně důležitý vliv na to, jak je čas přidělený spánku, sedavému chování a pohybové aktivitě během dne. Zjistili, že spánek byl negativně spojen s minimální teplotou, sedavé chování

bylo pozitivně spojeno s minimální teplotou a rychlostí větru a negativně spojeno se slunečním svitem, lehká PA byla pozitivně spojena s minimální teplotou a slunečním svitem a negativně souvisí s rychlostí větru a střední až intenzivní PA byla pozitivně spojena se slunečním svitem a negativně spojena s minimální teplotou, srážkami a větrem. Silva et al. (2011) zjistili, že v létě chlapci nashromáždili v průměru více minut pohybové aktivity za týden než dívky. V zimě byl tento vzorec obrácený. Dále zjistili, že mládež byla aktivnější v létě a úroveň aktivity byla vyšší po škole než ve škole. To potvrzuje i studie Turrisi et al. (2021), kteří zjistili, že objem pohybové aktivity i mírná až intenzivní pohybová aktivita byly vyšší v létě než v zimě. Sedavé chování bylo poté větší v zimě než na jaře nebo v létě.

V další otázce jsem se zabýval tím, jak žáci hodnotí důležitost gramotnosti. Tato otázka vychází z dotazníku DSPG z otázek 19-21, kde respondenti odpovídali podle toho, jak velkou důležitost má dle nich čtenářská, matematická a pohybová gramotnost v prostředí školy, domova a přátel. Nejdůležitější je čtení a psaní a matematika, a to ve školním prostředí. Naopak s rodinou a přáteli je pro respondenty primární pohybová aktivita. Výsledky studie Merisuo-Storma a Soininena (2012) ukazují, že dívky mají pozitivnější přístup ke čtení než chlapci. Obě pohlaví nejraději navštěvovala knihovnu, nejvíce negativní postoje měli k domácím úkolům a úkolům v sešitech a chlapci se při čtení nahlas ve třídě cítili více nepříjemně než dívky. Při hodnocení čtenářské kompetence však měli chlapci pozitivnější názory než dívky. I když uvedli, že naučit se číst bylo obtížné, usoudili, že čtení a porozumění textu pro ně bylo snadné. Tremblay a Lloyd (2010) jsou přesvědčeni, že je nutné zvýšit odpovědnost těch, kdo vyučují a dohlížejí na tělesnou výchovu. Srovnávají to právě s odpovědností těch, kteří vyučují čtenářskou a matematickou gramotnost. Pečlivé měření podle nich zlepší standardy, očekávání, profil, důvěryhodnost a sebevědomí profese, což povede k větší pohybové gramotnosti dětí.

V následné výzkumné otázce jsem se věnoval efektivitě hodnocení vlastní pohybové gramotnosti. Z výsledků vyplývá, že u respondentů převažuje relativně vysoká efektivita (v roce 2021 46,2 % a v roce 2022 58,3 %), následována v roce 2021 relativně nízkou efektivitou (27,8 %) a v roce 2022 vysokou efektivitou (19,8 %). Čechovská a Miler (2019) tvrdí, že v rané dospělosti přechází odpovědnost za udržování a další rozšiřování pohybové gramotnosti na každého jednotlivce. Následně v dospělosti bude pro takového jedince pravidelná pohybová aktivita již součástí jeho způsobu života a bude schopen ocenit její přínos pro zdraví a kvalitu života. Martinek et al. (2018) zjistili, že mnoho studentů často zjišťuje, že bez ohledu na to, jak moc se snaží, vidí malou naději v dosažení cílů stanovených učitelem. Podle nich to je způsobeno nízkým vnímáním jejich schopností.

Pátá výzkumná otázka se zabývala pěti nejčastějšími pohybovými aktivitami, které si žáci zvolili. V prvním roce šetření měla největší zastoupení jízda na kole nebo koloběžce. Údaje shromážděné z dotazníků ze studie Orsini a O'Brien (2006) uvádí studenty, kteří byli dost staří na to, aby mohli řídit, ale pravidelně jezdili do střední školy na kole. Účastníci studie začali sami jezdit na kole kolem deseti let, protože jim to umožnilo nezávislost, zábavu, rychlost a časovou efektivitu, a protože jejich rodiče se bránili obvyklému šoférování a používali jízdní kola jak k rekreaci, tak i k dopravě. Účastníci tím pádem pokračovali v jízdě na kole po celý svůj věk dospívání, protože tyto rané motivátory – spolu s kondicí a zdravím – byly silnější než negativní komentáře od vrstevníků. Druhý rok šetření se jako nejfrekventovanější odpověď ukázalo posilovací cvičení, fitness a jóga. González-Hernández et al. (2019) zjistili, že účastníci jejich výzkumu, kteří byli ve stejném věku jako žáci SOŠ a SOU Prostějov, také přikládali důležitou hodnotu fyzickému cvičení a posilování, protože se díky tomu cítili aktivní a energičtí. Van Sluijs et al. (2021) uvádí, že mladí lidé ve věku 10–24 let tvoří 24 % světové populace a investice do jejich zdraví by mohla přinést tři výhody: nyní, v jejich dospělosti a pro příští generaci. Celosvětově je dle autorů 80 % dospívajících nedostatečně aktivních a mnozí stráví více jak dvě hodiny denního času u obrazovky. Fyzická nečinnost dospívajících tak pravděpodobně přispívá ke klíčovým globálním zdravotním problémům, včetně kardio-metabolických a duševních poruch.

Poslední výzkumná otázka se věnovala pohybově nejaktivnějšímu dnu v týdnu. V obou měřeních jsme zjistili, že žáci byli nejvíce aktivní v pátek a v sobotu, a naopak nejméně aktivní den bylo pondělí. Výsledky Groffik et al. (2020) však tvrdí něco jiného. Autoři uvádí, že nejmenší rozdíly v denních počtech kroků podle úrovně PA byly zjištěny v pondělí a největší právě v pátek a sobotu. Nicméně nejvyšší podíl méně aktivních dívek během školního týdne splnil doporučení 11 000 kroků/den v pátek, statisticky významně méně než v ostatní školní dny. Podobně méně aktivní chlapci měli v pátek výrazně méně aktivity než v jiné školní dny s výjimkou pondělí. Obdobný vzorec byl patrný i u aktivnějších adolescentů.

6.1 Limity práce

Mezi limity této práce bych určitě zařadil samé dotazníkové šetření. Jelikož jsem se rozhodl s žáky udělat 5 dotazníkových šetření, nebylo to úplně snadné. Nejvíce času mi zabrala samotná distribuce a příprava, aby pro každého žáka byl připraven každý z dotazníků. Navíc v prvním roce měření byli žáci nuceni vyplňovat dotazník venku, jelikož hodiny tělesné výchovy nesměly probíhat v uzavřených prostorech. To poněkud ztížilo samotné vyplňování, nicméně si myslím, že žáci se s tím popasovali poměrně slušně. Z mé strany probíhala zvýšená kontrola,

zda jsou všechny otázky zodpovězené a zda je na všech dotaznících přiděleno identifikační číslo. I tak jsem se ovšem nevyhnul tomu, že jsem musel některé dotazníky vracet žákům zpět, aby je doplnili, protože na něco zapomněli. Za další, i když bylo žákům několikrát důrazně vysvětleno, že se nejedná o žádný test, který se bude známkovat a že neexistuje žádná špatná odpověď, že je důležité, aby odpovídali tak, jak to cítí a hlavně sami, z některých dotazníků je patrné, že odpovědi na některé otázky probíhaly tzv. "společnou formou", kdy byla nejčastěji zvolena průměrná odpověď.

Druhý rok již sběr dat probíhal v prostorách školy, což samozřejmě práci při vyplňování dotazníků žákům usnadnilo. Přemýšlel jsem i nad online verzi dotazníků, ale usoudil jsem, že bude lepší, když vše proběhne standardně papírovou formou jako předchozí rok. Jelikož žáci již dotazníky jednou vyplňovali, věděli, co je čeká, druhé šetření proběhlo rychleji a bez větších obtíží a z mé strany již nemusela probíhat tak zvýšená kontrola jednotlivých otázek a údajů.

7 ZÁVĚRY

- Žáci vybrané střední školy uvádí i s odstupem času jako hlavní motiv pro vykonávání pohybové aktivity zdatnost.
- Žáci vybrané střední školy uvádí s odstupem času jako roční období, kdy jsou pohybově nejaktivnější, léto.
- Žáci vybrané školy uvádí jako nejdůležitější čtení a psaní a matematika, a to ve školním prostředí. Naopak s rodinou a přáteli je pro žáky primární pohybová aktivita.
- Vlastní efektivita ve vztahu k pohybové aktivitě žáků vybrané školy byla v obou případech velmi vysoká.
- Pět nejčastějších pohybových aktivit u žáků vybrané školy v roce 2021 vzestupně bylo: jiné aktivity, atletika, turistika a delší chůze, posilovací cvičení, fitness, jóga a jízda na kole nebo koloběžce. V roce 2022 poté: turistika a delší chůze, atletika s fotbalem, jízda na kole nebo koloběžce a posilovací cvičení, fitness a jóga.
- Žáci byli v obou měřeních pohybově nejaktivnější v pátek a v sobotu.
- Na základě získaných dat měl časový interval vliv na hodnocení PA v různých prostředích.
- Na základě získaných dat měl časový interval vliv na motivaci k PA.
- Na základě získaných dat měl časový interval vliv na hodnocení vlastní efektivity, ovšem pouze nepatrný.

8 SOUHRN

Hlavním tématem celé práce, jak již vyplývá z názvu, byla „pohybová gramotnost“. Mým cílem bylo představit tento pojem čtenáři tak, aby si uvědomil, že se nyní jedná o poměrně důležité společenské téma. V práci jsou v kapitole „Přehled poznatků“ popsány informace, které čtenáři přiblíží pohybovou gramotnost aby mohl jednodušeji proniknout do této problematiky.

Postupně je vysvětlena pohybová aktivita (PA), která právě s pohybovou gramotností velmi úzce souvisí. Představen je význam PA a také její druhy. Následují informace o obecné gramotnosti, na které navazuje představení pojmu „pohybová gramotnost“ a jejich atributů, mezi které patří motivace, sebevědomí a interakce s prostředím. Důležitou část také zahrnují informace o pojmu self-efficacy, který zavedl Albert Bandura (1997) a podle kterého se jedná o koncept, který vychází ze sociálně kognitivní teorie. Dodal jsem také, jaký je rozdíl mezi obecnou a specifickou self-efficacy a jaké faktory ji ovlivňují. Neopomenul jsem ani charakteristiku věkové kategorie, které jsem se v diplomové práci věnoval. Proto poslední část v kapitole Přehled poznatků se zabývá adolescencí, konkrétně psychomotorickým, emočním a sociálním vývojem.

Ke sběru dat jsem využil celkem pět standardizovaných dotazníků: DOVE, DOPA, DSPG, MPAM-CZ-M a PAQ-C/CZ. Sběr dat probíhal celkem dvakrát. Nejdříve v roce 2021, kdy do šetření vstoupilo celkem 119 respondentů ze školy SOU a SOŠ Prostějov. Následně jsem o necelý rok později rozdál těm samým respondentům dotazníky znovu. Jelikož však několik z nich studium ukončilo nebo bylo v době sbírání dat nemocných, vstoupilo do šetření v roce 2022 celkem 96 respondentů. Data byla přetransformována do programu Microsoft Excel, kde následně sloužila pro statistický program a poté také pro přijmutí či zamítnutí hypotéz či odpovědí na stanovené výzkumné otázky.

Zjistili jsme, že v obou případech zvítězila jako motivace k PA u žáků zdatnost. Pohybově nejaktivnější jsou žáci hlavně v létě. Jako nejdůležitější gramotnost žáci uvedli gramotnost čtenářskou a matematickou, a to ve školním prostředí. Žáci mají relativně vysokou efektivitu hodnocení pohybové gramotnosti. Nejčastější pohybovou aktivitou byla v prvním roce jízda na kole, v druhém roce posilovací cvičení. Nejaktivnější jsou žáci v pátek a sobotu, naopak nejméně aktivní v pondělí. Dále jsme zamítli první dvě hypotézy, protože jsme zjistili, že v obou případech měl časový interval vliv jak na hodnocení PA v různých prostředích, tak i na motivaci k PA. Třetí hypotéza byla taktéž zamítnuta, protože časový interval výzkumného šetření měl vliv na hodnocení vlastní efektivitu, nicméně rozdíly byly pouze nepatrné, a navíc je lze přisuzovat vyzrálosti respondentů.

9 SUMMARY

The main theme of this thesis, as the title implies, was "Physical literacy". My goal was to introduce this concept to the reader so that they realize that it is now an important social issue. In the thesis, the chapter "Overview of knowledge" describes information that will bring the reader closer to physical literacy and thus penetrate this issue more easily.

Physical activity (PA), which is closely related to physical literacy, is gradually explained. The meaning of PA is introduced as well as its types. This is followed by information on general literacy, followed by an introduction to the concept of 'motor literacy' and its attributes, which include motivation, self-confidence and interaction with the environment. An important part also includes information about the concept of self-efficacy, which was introduced by Albert Bandura (1997) and according to which it is a concept based on social cognitive theory. I also added what is the difference between general and specific self-efficacy and what factors influence it. I also did not forget the characteristics of the age category, which I addressed in my diploma thesis. Therefore, the last part in the chapter Overview of knowledge deals with adolescence, specifically psychomotor, emotional and social development.

I used a total of five standardized questionnaires to collect data: DOVE, DOPA, DSPG, MPAM-CZ-M and PAQ-C/CZ. Data collection took place twice in total. The earliest in 2021, when a total of 119 respondents from SOU and SOŠ Prostějov entered the survey. Subsequently, less than a year later, I distributed the questionnaires to the same respondents again. However, since several of them had completed their studies or were ill at the time of data collection, a total of 96 respondents entered the survey in 2022. The data was transformed into the Microsoft Excel program, where it was subsequently used for a statistical program and then also for accepting or rejecting hypotheses or answers to set research questions.

We found that in both cases fitness was the winner as a motivation for PA among pupils. Pupils are the most physically active, especially in the summer. As the most important literacy, the students mentioned reading and math literacy, and that in the school environment. Pupils have a relatively high efficiency in motor literacy assessment. The most common physical activity was cycling in the first year, and strength training in the second year. Pupils are most active on Friday and Saturday, on the contrary, they are least active on Monday. Furthermore, we rejected the first two hypotheses, because we found that in both cases, the time interval influenced both the assessment of PA in different environments and the motivation to PA. The third hypothesis was also rejected, because the time interval of the research investigation influenced the assessment of self-efficacy, however, the differences were only slight, and moreover, they can be attributed to the maturity of the respondents.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Altmanová, J., Berki, M. J., Brdička, B., Brožová, M. I., Hausenblas, P. O., Hesová, M. A., & Janoušková, R. S. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka. *Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Retrieved from: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Balyi, I., Way, R., & Higgs, C. (2013). *Long-term athlete development*. Human Kinetics.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bartošová, I. K. (2014). *Elementární gramotnost a písmo Comenia Script*. Gaudeamus.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Blažej A. (2018). *Psychologie koučování pro trenéry a manažery*. Masarykova univerzita.
- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Masarykova univerzita.
- Blažej, A., & Kostolonská, K. (2020). *Flow ve sportu: O budování pozitivní motivace ve sportu i v životě*. Grada.
- Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2012). *Physical activity and health*. Human Kinetics.
- Bunc, V. (2005). *Role pohybových aktivit v životě dětí a mládeže. Závěrečná zpráva o řešení výzkumného záměru MSM 115100001*. Praha.
- Bunc, V. (2022). Pohybová gramotnost – minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 5(2), 7-16.
- Canadian Sport for Life. (2016). *PLAYself workbook*. Version 1.2 Retrieved from http://physicalliteracy.ca/wp-content/uploads/2016/08/PLAYself_Workbook.pdf
- Canfield, J., & Wells, H. C. (1995). *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: Příručka pro učitele, vychovatele a rodiče. Od 8 do 18 let*. Portál.
- Capio, C. M., Ho, H. C., Chan, C. C., & Ho, D. C. (2022). Understanding and awareness of physical literacy by early childhood educators in Hong Kong—a mixed-methods study. *Early Childhood Education Journal*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01409-z>
- Četin, A (2020). Examination of the table tennis players general self-efficacy perceptions and sources of sports motivation. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 52-61. <https://doi.org/10.33689/spormetre.634465>

- Cuberek, R. (2019). *Výzkum orientovaný na pohybovou aktivitu: metodologické ukotvení*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cuberek, R., Janíková, M., & Dygrýn, J. (2021). Adaptation and validation of the Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) among Czech children. *PLoS one*, 16(1), e0245256. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245256>
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Univerzita Karlova.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Čechovská, I., & Miler, T. (Eds.). (2019). *Didaktika plavání: vybrané kapitoly*. Karolinum.
- Česká školní inspekce. (2017). *Mezinárodní šetření PISA 2015: Konceptní rámec hodnocení přírodovědné gramotnosti*. Autor.
- Ferguson, T., Curtis, R., Frayssse, F., Olds, T., Dumuid, D., Brown, W., Esterman, A., & Maher, C. (2023). Weather associations with physical activity, sedentary behaviour and sleep patterns of Australian adults: a longitudinal study with implications for climate change. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 20(1), Article 30. <https://doi.org/10.1186/s12966-023-01414-4>
- Fiala, R. (2009). *Základy managementu*. Vysoká škola polytechnická Jihlava.
- Flemer, L. (2008). Adolescenti a sport. *Česká kinantropologie*, 12(3), 75-84.
- Gába, A., Baďura, P., Dygrýn, J., Hamřík, Z., Kudláček, M., Rubín, L., Sigmund, E., Sigmundová, D., Vašíčková, J. & Vorlíček, M. (2022). *Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže 2022*. Active Healthy Kids Czech Republic.
- Gabriel, K. K. P., Morrow, J. R., & Woolsey, A. L. T. (2012). Framework for physical activity as a complex and multidimensional behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(s1), S11-S18. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.s1.s11>
- Galloway, J. (2007). *Děti v kondici: zdravé, šťastné, šikovné*. Grada.
- Gavora, P. (2006). Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. *Slovo o slove*, 23.
- González-Hernández, J., Gómez-López, M., Pérez-Turpin, J. A., Muñoz-Villena, A. J., & Andreu-Cabrera, E. (2019). Perfectly active teenagers. When does physical exercise help psychological well-being in adolescents?. *International Journal of Environmental research and Public Health*, 16(22), 4525. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224525>
- Groffik, D., Fromel, K., & Badura, P. (2020). Composition of weekly physical activity in adolescents by level of physical activity. *BMC public health*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08711-8>
- Hagemannová, G. (1995). *Motivace*. Victoria Publishing.

- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Grada.
- Henning, L., Dreiskämper, D., & Tietjens, M. (2022). The interplay of actual and perceived physical fitness in children: Effects on motivation and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102055. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102055>
- Chen, P., & Zimmerman, B. J. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *Journal of Experimental Education*, 75, 221–244. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.221-244>
- Janotová, Z., Hanušová, J., Chrobák, T., Olšáková, M., Fiala, V., Pražáková, D., Fielierová, V., & Hlawatschke, P. (2020). Inspirace pro rozvoj gramotností PISA. *Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. ČŠI. Retrieved from: www.csicr.cz
- Janoušek, J. (2006). *Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory výkonnosti ve společenských podmínkách. Pražské sociálně vědní studie – Psychologická řada*. Univerzita Karlova.
- Jansa, P., Dovalil, J., Rychtecký, A., & Krauskopf, J. (2007). *Sportovní příprava: vybrané teoretické obory, stručné dějiny tělesné výchovy a sportu, základy pedagogiky a psychologie sportu, fyziologie sportu, sportovní trénink, sport zdravotně postižených, sport a doping, úrazy ve sportu a první pomoc, základy sportovní regenerace a rehabilitace, sportovní management*. Q-art.
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.
- Kaplan, A., & Válková, N. (2009). *Atletika pro děti a jejich rodiče, učitele a trenéry*. Olympia.
- Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity: pro odbornou veřejnost*. ORE-institut.
- Keating, D. (1991). Adolescent cognition. *Encyclopedia of Adolescence*, 1, 119-129.
- Klement, M., & Bártek, K. (2019). *Od digitální gramotnosti k informatickému myšlení: Koncepce, obsah a realizace výuky informatiky z pohledu jejich aktérů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolektiv autorů. (2019). *Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole*. Knihkupectví a antikvariát U radnice.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován* (3rd ed.) Spirála.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Donen, R. M. (2004). The physical activity questionnaire for older children (PAQ-C) and adolescents (PAQ-A) manual. *College of Kinesiology, University of Saskatchewan*, 87(1), 1-38.

- Kwon, S., Janz, K. F., Letuchy, E. M., Burns, T. L., & Levy, S. M. (2015). Active lifestyle in childhood and adolescence prevents obesity development in young adulthood. *Obesity*, 23(12), 2462-2469. <https://doi.org/10.1002/oby.21262>
- Llewellyn, D. J., Sanchez, X., Asghar, A., & Jones, G. (2008). Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing. *Personality and Individual differences*, 45(1), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.001>
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology*, 40(2), 80-89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Machová, J. (2016). *Biologie člověka pro učitele*. Univerzita Karlova.
- Macek, P. (1999). *Adolescence*. Portál.
- Macek, P. (2003). *Adolescence (2nd ed.)*. Portál.
- Máček, M., Radvanský, J., Brůnová, B., Daďová, K., Fajstavr, J., & Kolář, P. (2011). *Fyziologie a klinické aspekty pohybové aktivity*. Galén.
- Majerčíková, J., & Gavora, P. (2013). Vnímaná zdatnost (self-efficacy) učitele spolupracovat s rodiči: konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika*, 62(2), 128-146. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human kinetics.
- Mališ, J., Vašíčková, J., Pernicová, H., & Kavková, V. (2022). Obecná self-efficacy a self-efficacy pro oblast pohybových aktivit u českých dětí druhého stupně základních škol a středních škol. *Tělesná kultura*. <https://doi.org/10.5507/tk.2022.003>
- Marcus, B. H., & Forsyth, L. H. (2010). *Psychologie aktivního způsobu života: motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Portál.
- Martinek, T., Holland, B., & Seo, G. (2018). Understanding Physical Activity Engagement in Students: Skills, Values, and Hope. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 88-101. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05506>
- Maslow, A. H. (2021). *Motivace a osobnost*. Portál.
- Matsuo, Y., Miki, S., Takeda, T., & Kubota, N. (2015). Self-efficacy estimation for health promotion support with robot partner. In *2015 24th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)* (pp. 758-762). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ROMAN.2015.7333692>
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. In *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118).
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál.

- Mezinárodní akademie vzdělávání – UNESCO (2005). *Efektivní učení ve škole*. Portál.
- Nada, A. & Iacob, H. (2022). Study on the understanding and perception of physical literacy among physical education and sport teachers in Romania. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Educatio Artis Gymnasticae*, 67(4). [https://doi.org/10.24193/subbeag.67\(4\).29](https://doi.org/10.24193/subbeag.67(4).29)
- Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). *Gramotnosti*. Retrieved from <http://archiv-nuv.npi.cz/t/gramotnosti-1.html>
- Navrátilová, P., Jiříček, M., & Zlámal, J. (2011). *Finanční gramotnost: učebnice žáka*. Computer Media.
- Neuls, F., & Frömel, K. (2016). *Pohybová aktivita a sportovní preference adolescentek*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- O'Hara, D. (2017). The intrinsic motivation of Richard Ryan and Edward Deci. *American Psychological Association*.
- Orsini, A. F., & O'Brien, C. (2006). Fun, fast and fit: Influences and motivators for teenagers who cycle to school. *Children Youth and Environments*, 16(1), 121-132.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Pavel, J., & Pavlová, A. (2019). *Mentální trénink v individuálních sportech*. Grada.
- Pišot, R. (2021). Physical inactivity–The human health's greatest enemy. *Slovenian Journal of Public Health*, 61(1), 1-5. <https://doi.org/10.2478/sjph-2022-0002>
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Grada.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of personality and social psychology*, 42(5), 891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.5.891>
- Rychtecký, A., Maleňáková, Š., Tilinger, P., Chytráčková, J., Sloupová, A., Ungr, V., Klobouk, T., Cuberek, R., Dvořáková, H., Kutáč, P., Ryba, J., Suchomel, A., Řepka, E., & Vencovská, R. (2006). *Monitorování účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v České republice* (Vol. 1000). Univerzita Karlova v Praze.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Grada.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)

- Senát Parlamentu České republiky. (2014). *Pohybová gramotnost*. Retrieved from <http://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/htmlhled?action=doc&value=72572>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence and motivation* (p. 141-163), Guilford.
- Schwarzer, R., & Renner, B. (2009). Health-specific self-efficacy scales Retrieved from <https://userpage.fu-berlin.de/~health/healsef.pdf>.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2021). *Pohybová aktivita, sedavé chování a obezita rodičů a jejich dětí*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Silva, P., Santos, R., Welk, G., & Mota, J. (2011). Seasonal differences in physical activity and sedentary patterns: The relevance of the PA context. *Journal of sports science & medicine*, 10(1), 66.
- Stejskal, P. (2004). *Proč a jak se zdravě hýbat*. Presstempus.
- Strath, S. J., Kaminsky, L. A., Ainsworth, B. E., Ekelund, U., Freedson, P. S., Gary, R. A., Richardson, C. R., Smith, D. T., & Swartz, A. M. (2013). Guide to the assessment of physical activity: clinical and research applications: a scientific statement from the American Heart Association. *Circulation*, 128(20), 2259-2279. <https://doi.org/10.1161/01.cir.0000435708.67487.da>.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Šafaříková, J. (2010). Vytváření pohybové gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(2), 43-45.
- Švrčková, M., & Šimík, O. (2012). Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků pro 2. ročník základní školy. *Pedagogika*, 62(1-2), 53-64.
- Tod, D., Thatcher, J., Rahman, R., Holt, N., & Lewis, R. (2012). *Psychologie sportu*. Grada.
- Tremblay, M. S., Aubert, S., Barnes, J. D., Saunders, T. J., Carson, V., Latimer-Cheung, A. E., Chastin, M. F., Altenburg, T. M. & Chinapaw, M. J. (2017). Sedentary behavior research network (SBRN)–terminology consensus project process and outcome. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 1-17.
- Tremblay, M., & Lloyd, M. (2010). Physical literacy measurement: The missing piece. *Physical and Health Education Journal*, 76(1), 26-30. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0525-8>

- Turrise, T. B., Bittel, K. M., West, A. B., Hojjatinia, S., Hojjatinia, S., Mama, S. K., Lagoa, C. M., & Conroy, D. E. (2021). Seasons, weather, and device-measured movement behaviors: A scoping review from 2006 to 2020. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18, 1-26. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01091-1>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Dětství a dospívání. Vývojová psychologie*. Karolinum.
- van Sluijs, E. M., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: Current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, 398(10298), 429-442. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vašíčková, J., & Pernicová, H. (2020). Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R): Vnitřní konzistence a vnitřní validita české verze dotazníku. *Tělesná kultura*, 41(2), 74-81. <https://doi.org/10.5507/tk.2019.005>
- Vičar, M., Protić, M., & Válková, H. (2013). *Sportovní talent-psychologická perspektiva*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vrtílek, L. (2019). *Pohybová gramotnost mládeže na ZŠ a SŠ ve vztahu k motivaci k pohybovým aktivitám a vlastní efektivitě v oblasti pohybových aktivit*. Magisterská práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge
- Whitmore, J. (2009). *Koučování: Rozvoj osobnosti a výkonnosti: Mmetoda transpersonálního koučování*. (3rd ed.). Management Press.
- Wiegerová, A., Svatoš, T., Pavelková, I., Mareš, J., Hrabal, V., Ficová, L., & Gavora, P. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. SPN–Mladé letá.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO Press.
- Yoon, E., Chang, C. T., Kim, S., Clawson, A., Cleary, S. E., Hansen, M., Bruner, J. P., Chan, T. K. & Gomes, A. M. (2013). A meta-analysis of acculturation/enculturation and mental health. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 15-30. <https://doi.org/10.1037/a0030652>

11 PŘÍLOHY

Příloha 1- DOVE A DOPA

Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

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

Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit (DOPA)

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

Příloha 2 – DSPG

Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti (DSPG)

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

Děkujeme za spolupráci při vyplňování dotazníku.

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

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

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

Vůbec to není pravda

Velmi pravdivé

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

Vůbec to není pravda Velmi pravdivé

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

Příloha 4 – PAQ-C/CZ

OSOBNÍ ÚDAJE

Pohlaví dívka chlapec

Věk _____ let

Tělesná výška _____ cm

Tělesná hmotnost _____ kg

1. V posledních 7 dnech: Kterým aktivitám ses věnoval nepřetržitě alespoň půl hodiny?

Kolikrát během 7 dní to bylo?

KROK 1: v celém sloupci označ křížkem, kterým aktivitám ses věnoval (mimo tělocvik).

KROK 2: označ křížkem, jak často ses svým aktivitám věnoval v posledních 7 dnech.

ANO	KROK 2			
	1–2krát	3–4krát	5–6krát	7krát a více
<input type="checkbox"/> Atletika (běhání, skákání, házení)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Basketbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Bojové sporty (judo, karate a jiné)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Florbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Fotbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Gymnastika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Házená, vybíjená	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> In-line bruslení, bruslení na ledě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jízda na kole, koloběžce (ne e-kolo a e-koloběžka)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jízda na koni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Lední hokej	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Parkour, street workout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Plavání a jiné aktivity ve vodě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Posilovací cvičení, fitness, jóga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Lyžování, běžky, snowboarding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Skateboarding, penny board	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Softball, baseball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Tanec, aerobik, hip-hop, street-dance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Tenis, squash, stolní tenis, soft-tenis, badminton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Turistika, delší chůze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Volejbal, beach volejbal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Jiné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. V posledních 5 školních dnech: V kolika dnech ses ráno před školou věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses u nich zadýchal, zpotil a unavil)?

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- v žádném dni;
- v 1 dni;
- ve 2 nebo 3 dnech;
- ve 4 dnech;
- v 5 dnech.

3. V posledních 5 školních dnech: Kolikrát jsi byl v tělocviku velmi aktivní? Velmi aktivní je intenzivní hraní, běhání, skákání, házení, plavání, u kterého jsi byl hodně zadýchaný a zpotený.

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- neměl jsem tělocvik nebo jsem necvičil;
- málokdy;
- občas;
- docela často;
- skoro pořád nebo pořád.

4. V posledních 5 školních dnech: Co jsi dělal po většinu času o všech přestávkách ve škole? Počítej zde i dobu mezi příchodem do školy a začátkem vyučování.

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- seděl (povídal, četl, plnil školní povinnosti);
- postával jsem nebo se pomalu procházel;
- trochu jsem pobíhal nebo si hrál (bez výraznějšího zadýchání);
- docela hodně jsem pobíhal nebo si hrál (zadýchal jsem se víc, než při běžné chůzi);
- po většinu času jsem intenzivně běhal nebo si hrál (hodně jsem se zadýchal a zpotil).

5. V posledních 5 školních dnech: V kolika dnech ses hned po škole a odpoledne věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?

Jedná se o dobu mezi odchodem z budovy školy a přibližně 6 hodinou večer.

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- v žádném dni;
- v 1 dni;
- ve 2 nebo 3 dnech;
- ve 4 dnech;
- v 5 dnech.

6. V posledních 7 dnech: V kolika dnech ses navečer věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?

Navečer se rozumí doba mezi 6 hodinou večer a spánkem.

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- v žádném dni;
- v 1 dni;
- ve 2 nebo 3 dnech;
- ve 4 nebo 5 dnech;
- v 6 nebo 7 dnech.

7. Během víkendu: Kolikrát ses věnoval nějakému sportu, hraní her nebo jiným pohybovým aktivitám, u kterých jsi byl velmi aktivní (hodně ses zadýchal nebo zpotil)?

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

- vůbec;
- 1krát;
- 2 – 3krát;
- 4 – 5krát;
- 6 a vícekrát.

8. V posledních 7 dnech: Která z následujících vět nejlépe popisuje, co jsi během posledních 7 dní dělal?

Nejdříve si přečti všechny odpovědi. Potom vyber a označ křížkem pouze tu, která Tě nejvíc vystihuje.

- Všechno nebo většinu svého volného času jsem se věnoval aktivitám, které vyžadovaly malé fyzické úsilí.
- Občas (1–2krát za poslední týden) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.
- Často (3–4krát) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.
- Docela často (5–6krát) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.
- Velmi často (7 nebo vícekrát) jsem se ve svém volném čase věnoval pohybovým aktivitám, u kterých jsem byl hodně zadýchaný a zpocený.

9. V posledních 7 dnech: Označ, jak často ses během celého dne věnoval pohybovým aktivitám. Pozor na pořadí dnů v tabulce! Příklad: pokud je dnes čtvrtek, pak se ptáme na minulý čtvrtek až včerejší středu.

(V každém řádku označ křížkem pouze jednu odpověď.)

	nikdy	občas	středně často	často	velmi často
Pondělí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Úterý	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Středa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Čtvrtek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pátek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neděle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. V posledních 7 dnech: Byl jsi v průběhu posledních 7 dní nemocný nebo ti něco jiného bránilo věnovat se pohybovým aktivitám, kterým se normálně věnuješ?

(Označ křížkem pouze jednu odpověď.)

ANO

Napiš, co ti bylo: _____

NE

Nyní se ještě jednou podívej, zda jsi skutečně odpověděl na všechny otázky.

DĚKUJEME ZA VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU.



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

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

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

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

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

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

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

Řešitelé projektu splnili podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

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

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

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