

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Fakulta tělesné kultury

SEBEHODNOCENÍ POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI MLÁDEŽE

Diplomová práce

Autor: Soňa Krčálová

Aprobace: Aplikovaná tělesná výchova

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

Olomouc 2017

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Soňa Krčálová
Název diplomové práce: Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže
Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii
Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce: 2017

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá tématem sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže. Výzkumný soubor tvoří 120 žáků, z toho 52 chlapců a 68 dívek ve věku od 14 do 19 let. Žáci jsou z gymnázií Hejčín Olomouc, Slovanské gymnázium Olomouc a Gymnázium dr. Aleše Hrdličky v Humpolci. V lednu a říjnu 2016 v rámci učitelských praxí žáci vyplňovali dotazník Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže, který je kanadským nástrojem pro hodnocení pohybové gramotnosti mládeže (Physical Literacy Assessment for Youth - *PLAYself*). Dotazník se skládá z 21 otázek týkajících se oblasti této problematiky. Bylo zjištěno, že více jak polovina žáků je aktivní po celý rok. V prostředí sněhu se cítí přesně polovina dotazovaných nejlépe. Dívky více věří v důležitost pohybové aktivity pro jejich zdraví a pohodu, také více rozumí slovům, která učitel/ka tělesné výchovy používá. Čtení a matematika jsou pro respondenty důležité ve škole, zato důležitost pohybu spojují s přáteli. Více než polovina respondentů si myslí, že má dostatečné dovednosti k tomu, aby se mohla účastnit všech sportů a aktivit, kterých chtějí, také považují pohybovou aktivitu za důležitou pro jejich zdraví a pohodu. Mezi chlapci a děvčaty nejsou významné rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti. Výsledky práce mohou být užitečným vodítkem pro učitele, rodiče nebo trenéry, jak rozvíjet motivaci, sebevědomí, pohybové kompetence a znalosti u dospívající mládeže.

Klíčová slova: tělesná výchova, pohybové kompetence, pubescenti, kanadský nástroj

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname:	Soňa Krčálová
Title of the thesis:	Physical Literacy Self-Assessment for Youth
Department:	Department of Social Sciences in Kinantropology
Supervisor:	doc. Mgr. Jana Vašíčková Ph.D.
The year of presentation:	2017

Abstract:

The aim of this diploma thesis is the topic of the self-evaluation of the motor abilities of young people. The group of people for the research consists of 120 students, from which 52 are boys and 68 are girls between the years of 14 to 19. The students attend either Grammar School Hejčín Olomouc, Slovanské Grammar School in Olomouc or the Grammar School of Dr. Aleš Hrdlička in Humpolec. During teaching practices in January and October of 2016, these students filled a questionnaire that is used in Canada for the evaluation of the motor abilities of young people (Physical Literacy Assessment for Youth – PLAYself). The questionnaire consist of 21 questions interested in this topic. It was discovered that more than a half of the students questioned were active for the whole year. In the winter season, exactly half of the questioned students felt the best about sport. The girls saw movement more as an important means to achieve their health and well-being and they also more understand their PE teacher's expressions. Reading, writing and Mathematics were also of great importance for the respondents at school, nevertheless the importance of movement was more connected with their friends. More than half the respondents thought that they had enough abilities to participate in all the sports and activities that they wanted to participate in. They also thought that sport activity was important for their health and well-being. There were no major differences between the boys and the girls concerning self-evaluation of motor abilities. The results of this diploma thesis can help as an interesting tool for teachers, parents or personal trainers in the question of how to develop motivation, self-consciousness, motor competence and knowledge.

Key words: Physical Education, motor abilities, adolescents, Canadian questionnaire

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Jany Vašíčkové Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne

Děkuji své vedoucí práce doc. Mgr. Janě Vašíčkové Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Přehled poznatků.....	11
2.1 Historie tělesné kultury.....	11
2.2 Tělesná výchova a sport.....	13
2.2.1 Kvalita edukačního procesu.....	14
2.2.2 Rámcově vzdělávací program pro gymnázia.....	16
2.3 Pohybová gramotnost.....	18
2.3.1 Pohybová gramotnost v průběhu života.....	21
2.3.2 Přístup k pohybové gramotnosti v Kanadě.....	24
2.4 Atributy pohybové gramotnosti.....	26
2.4.1 Motivace.....	26
2.4.2 Pohybové schopnosti a dovednosti.....	28
2.4.3 Prostředí.....	30
2.5 Zjišťování pohybové gramotnosti u mládeže.....	31
2.6 Charakteristika sociální skupiny mládeže.....	34
2.6.1 Pubescence.....	35
2.6.2 Adolescence.....	37
2.6.3 Mladá dospělost.....	38
2.7 Sebepojetí, sebehodnocení.....	40
3 Cíle, hypotézy a otázky.....	43
3.1 Hlavní cíl.....	43
3.2 Dílčí cíle.....	43
3.3 Výzkumné hypotézy.....	43
3.4 Výzkumné otázky.....	44
4 Metodika.....	45
4.1 Popis výzkumného souboru.....	45

4.2 Metody sběru dat	45
4.2.1 Dotazník <i>PLAYself</i>	45
4.3 Realizace sběru dat	48
4.4 Metody zpracování dat	49
5 Výsledky.....	50
5.1 Výzkumné otázky.....	50
5.2 Výzkumné hypotézy.....	69
6 Diskuse	72
6.1 Limity a doporučení práce.....	75
7 Závěry.....	76
8 Souhrn	77
9 Summary	78
10 Referenční seznam	80
11 Seznam příloh.....	92

1 Úvod

Pohybová gramotnost se řadí mezi nejdůležitější gramotnost, kterou by měl člověk disponovat. Jedinec, který má přehled o svém těle, je zodpovědný za své schopnosti a dovednosti, může ovlivnit svůj zdravotní stav a žít tak kvalitní život (Vašíčková, 2016).

Je třeba podpořit děti a mládež jak v přirozeném pohybu, například chůzí do školy, tak k aktivnímu trávení volného času (např. využití tělocvičny ve škole o přestávkách). Samozřejmě tento proces podpory musí začínat již od útlých let dítěte, od stimulace elementárních pohybů k pohybově uvědomělé aktivitě. Výběr naučených pohybových dovedností souvisí v raném dětství nejvíce se zájmem rodičů, kteří dítěti vytvoří určitý pohybový vzor, vyberou nebo budou preferovat určitý druh pohybové aktivity. V období mladšího školního věku se k podpoře rodičovské přidává školní tělesná výchova, volnočasová aktivita či aktivita zájmových a sportovních kroužků (Vašíčková, 2016).

Tělesná výchova patří mezi vzdělávací odvětví, kde se utváří pohybová gramotnost a pohybová aktivnost. Tělesná výchova podporuje již rozvinutý základ pohybových dovedností, který si jedinci přenáší z rodiny. Samozřejmě je zde individuální základ, určité genetické dispozice, které vyžadují od pedagogického vedení podporu, jak v individuální potřebě, tak preferenci (Whitehead & Murdoch, 2006).

Další oblastí vzdělávání v tělesné výchově, je žáky učit o důležitosti pohybové aktivity, její uplatnění v běžném životě, dalšími tématy s tím související jsou hygienické návyky a celkové proniknutí do problematiky správné životosprávy. Rámcově vzdělávací program pro určitý stupeň vzdělávání vymezuje oblasti, se kterými by se žáci měli seznámit a osvojit si tyto znalosti (Výzkumný ústav pedagogický, 2007b).

Pravidelnost pohybové aktivity v ontogeneticky senzitivních obdobích, dětství a dospívání, má úlohu primární zdravotní prevence. Udržuje pevnost skeletu a funkčnost svalové soustavy v pokročilejším věku. Děti, které pravidelně sportují a netráví většinu času u počítačů, si udržují určitě lépe tělesnou hmotnost než ti, kteří tráví volný čas pasivně. Pohybová inaktivita je čtvrtým rizikovým faktorem neinfekčních onemocnění, řadí se k faktorům, které přispívají ke vzniku civilizačních chorob (Hardman & Stensel, 2009).

Problematika pohybové gramotnosti se řeší celosvětově, poprvé jsme se s tímto pojmem setkali díky britské profesorce Margaret Whitehead, na ní navazovali další osobnosti z oblasti sportu po celém světě. V Austrálii zjistili jasný důkaz o tom, že pohybová gramotnost úzce

souvisí s kognitivními funkcemi, přesněji řečeno, školními výsledky žáků na prvním stupni (Telford, Cunningham, Abhayaratna, Telford, & Olive, 2014).

I v České republice se v roce 2014 konalo veřejné slyšení na toto téma a hlavním závěrem bylo: „Státní podpora by se měla týkat všech oblastí tělesné kultury, které prioritně přispívají k zdravému životnímu stylu obyvatel. Podpora by měla být právně zakotvená, systémová a stabilní, zajišťující trvalý rozvoj podmínek pro pohybové aktivity a sport občanů České republiky“ (Zítka, 2014).

Cílem této práce je zjistit, jak mládež vnímá sebe sama v otázce pohybové gramotnosti. První oblastí je promítání vlivu prostředí na pohybové dovednosti, druhou je osobní zhodnocení pohybové gramotnosti, třetí charakterizuje srovnávání třech typů gramotnosti v závislosti na sociálním prostředí a ve čtvrté oblasti žáci zhodnocují svou vlastní zdatnost.

V teoretické části v souvislosti s touto problematikou uvedeme tělesnou kulturu, jak se promítala do života člověka, význam tělesné výchovy a úsilí o její zkvalitňování. Pokračovat budeme analyzováním problematiky pohybové gramotnosti včetně souvisejících atributů a kanadského pohledu. Dále se zaměříme na charakteristiku věkové skupiny, sebepojetí a vnímání pohybu.

Praktická část souvisí s realizací výzkumného šetření pomocí dotazníkové metody. V rámci absolvování povinné učitelské praxe na gymnáziích v Olomouci a Humpolci budou žákům pubescentního věku rozdány dotazníky hodnotící jejich pohybovou gramotnost. Výsledky z dotazníkového záznamu převedeme do elektronické podoby, příslušně zpracujeme a provedeme interpretaci dat. Tyto data porovnáme s obdobnými studii a shrneme obsah práce.

Dovolíme si tvrdit, že v tomto konceptu pohybové gramotnosti se skrývá veliký potenciál k řešení globálních problémů, se kterými se potýká naše společnost. Proto se na tuto problematiku podrobněji zaměříme.

2 Přehled poznatků

2.1 Historie tělesné kultury

Počátky tělesných cvičení jsou staré jako lidstvo samo. Člověk v pradávných dobách usiloval o svou existenci – přežití, obstarával si potravu. Bez využití fyzických a psychických sil by to nebylo možné. Jediněc si vylepšoval lovecké zbraně, které lov usnadnily. Při lovu člověk uplatňoval elementární dovednosti jako běh, chůzi, šplh nebo skok. Zdatnost prokazovali chlapci při iniciačních slavnostech, což pro ně byla zkouška z dospělosti.

Náplní nebyl jen lov a boj, ale také slavnosti – náboženské obřady, při kterých se tančilo, závodilo. Postupem času se z těchto obřadů vyvinuly panhelénské hry.

Doklady o historii tělesné kultury, dokládají archeologické nálezy. Mezi nejznámější naleziště patří ve světě například Čína nebo Tanzanie u nás Šipka u Štramberka (Kössl, Štumbauer & Waic, 2008).

Nejstarší soustava tělesné kultury je přiřazována Číně, zde se můžeme setkat se systémem léčebné zdravotní gymnastiky Kung-Fu. Je považována za 1. soustavu tělesné přípravy. Odsud také pochází bojová umění a masáže. V Indii se od 3. tisíciletí př. n. l. využívalo tělesných cvičení k přípravě vojáků. Dále zde byl požadavek již na harmonickou všestrannou výchovu (duše a těla). Vzniká systém tělesných cvičení – jóga. V Japonsku se rozvinulo kendo, judo, sumo, významně se pěstovala samurajská etika (Švec, Macura & Štol, 1996).

V 8. století př. n. l. vznikají dva systémy tělesné kultury athénský a spartánský. Ve Spartě převažovala vojenská výchova a příprava na armádu, slabí jedinci museli být odstraněni. Opačná výchova probíhala v Aténách, kde se uplatňovala tzv. kalokaghatia. Dívky měly rodinnou výchovu. Chlapci z vyšších společenských vrstev mohli navštěvovat gymnázia, která v té době vznikala, součástí gymnázií byla paleistra – zápasště.

První starořecké olympijské hry se konaly 776 př. n. l. Mezi disciplíny byl zařazen běh na 1 stadion, skok do dálky, hod oštěpem a diskem, zápas, box. Soubor těchto disciplín se nazýval pentathlon, další byl pankration čili všeboj (Švec, Macura & Štol, 1996).

V Římské říši dbali občané na hygienu, rozšířilo se lázeňství – thermy. Od 3. století př. n. l. Římané založili gladiátorské hry.

Ve středověku byl kladen důraz na 7 rytířských ctností - jízda na koni, lukostřelba,

šerm, zápas, plavání, lov, básnické umění.

V období humanismu a renesance se pozornost obrací k člověku, tento sloh čerpá opět z antiky. Rozvíjel se zájem o zdraví, otázky prevence a léčbu pohybem. Do popředí vstupuje zdravotní gymnastika. Důležitou osobností tohoto období je J. A. Komenský, který zařadil tělesnou výchovu jako povinný předmět do škol. Zde již v 17. století ve svých spisech prohlásil, že tělesné zdraví pokládá za hlavní podmínku úspěšné školní výchovy. Doporučoval pečovat o zdraví vydatnou stravou, pobytem v přírodě, tělesnými cvičeními a hrami (Kössl, Štumbauer, & Waic, 1994).

Se zájmem o zdravější způsob života a péči o tělo přišel také směr osvícenství - racionalismus, na něj navazoval filantropismus. Docházelo k ústupu vlivu církve a do popředí se dostával zájem o vzdělaného člověka. V 18. století se prosazoval pohyb na čerstvém vzduchu. Již bylo dokázáno, že pohyb má blahodárné vlivy na tělesný rozvoj a prevenci v boji proti nemoci. V době raně buržoazní pedagogiky byl významnou osobností John Locke, který kladl společnosti na srdce, že předpokladem úspěšné výchovy je dobrá fyzická kondice. V období filantropismu – lidumilství J. B. Basedow založil filantropinum, kde byl dětem dán základ všestranné harmonické výchovy (Kössl, Štumbauer, & Waic, 1994).

V 18. a 19. století vznikají tělovýchovné systémy v Německu, Anglii, Švédsku a Francii. Základní jednotkou německého tělovýchovného systému bylo turnerské hnutí. Za zakladatele gymnastiky určené mládeži je považován Friedrich Guts Muths. Veškerá tělesná příprava směřovala však k přípravě vojáků, kteří šli do armády. Další osobností byl F. L. Jahn, který založil prostná cvičení, začalo se také používat náradí. Proti se stavěla církev.

Zakladatelem švédského systému, ale i pohybové rehabilitace se stal P. H. Ling. Tradoval myšlenku, že aby člověk správně cvičil, je nezbytná znalost stavby lidského těla. Dbal na správné držení těla, rozeznával cvičení aktivní a pasivní. Posléze byla cvičení kritizována z fyziologického hlediska.

Ve Francii založil G. Hébert francouzskou přirozenou metodu, ve které se snažil člověk cvičit tak, aby cviky byly užitečné v běžném životě.

V Anglii vznikaly sportovní kluby a nové sportovní hry, které jsou dnes světovými fenomény. Na anglických školách se pěstoval fotbal, lehká atletika, veslování nebo kriket. Hlavní postavou univerzitního dění spojeného se sportem byl Thomas Arnold. Začaly vznikat národní sportovní svazy a také se řešila otázka amaterismus vs. profesionalismus, která čelila velkým problémům ještě za olympijského hnutí. Za všestrannou výchovu mládeže a rozvoj sportu se zasloužil Pierre de Coubertin, jež byl zakladatelem olympijských her (Kössl,

Štumbauerm, & Waic, 1998).

Na počátku 20. století vzniklo hnutí, které mělo za úkol vychovávat děti a mládež - skauting. Mimo jiné se zaměřoval na tělesný rozvoj jedince. V českých zemích vzniká Junák díky A. B. Svojsíkovi. Zaměřoval se též na dovednosti v přírodě a fyzickou kondici. Zásadou inspirace v turnéřských spolcích vzniká další významná tělovýchovná organizace Sokol. Zakladatel Miroslav Tyrš se opět navracel k antickým ideálům. Se vznikem Sokola se rozvíjela další hnutí spojená s tělovýchovou žen, které byly v tomto ohledu utlačovány. Na konci 19. století byly pořádány všesokolské slety, které napomáhaly organizaci k rozšíření do celého světa. V té době vznikala dělnická tělocvičná jednota nebo katolická tělovýchovná organizace Orel. Tato hnutí ovlivňovala sociální a politická situace, mj. i víra.

Vytvoření Československa pomohlo k rozvoji sportovních hnutí. Válečná situace kladla důraz v tělovýchově mládeže především na brannou výchovu. Mezi válkami si nejdůležitější post udržoval Sokol. Od roku 1919 již byly povinné dvě hodiny školní tělesné výchovy (TV) za týden, kde se cvičilo podle sokolské tělocvičné soustavy. Vlivy rakouské, francouzské školy nebo také domácího tělocviku se rozšířily na středních školách (Kössl, Štumbauer & Waic, 1998).

2.2 Tělesná výchova a sport

Sport je podle Hodaně (1997) definován jako pohybová činnost podřízená pravidly. Vychází z tréninkového procesu, jehož výsledkem jedinec předvádí sportovní výkon v soutěžích.

Dle mezinárodní komise, sport představuje pohybové aktivity, které zvyšují tělesnou zdatnost, udržují psychické zdraví, jsou součástí socializačního procesu a předkládají informace o dosažených výsledcích jedince v soutěžích (Committee of Ministers, 1992).

Od roku 1978, kdy UNESCO vydalo „Mezinárodní chartu TV a sportu“ má každý jedinec právo (bez ohledu na rasu, náboženství, pohlaví, zdravotního postižení, nadání) na tělesnou výchovu a všeobecně pohybovou aktivitu, která přispívá k rozvoji jedince a jeho zdraví (UNESCO, 1978; in Vašíčková 2016). Světová zdravotnická organizace charakterizuje zdraví jako „stav fyzické, psychické, sociální a estetické pohody“ (WHO, 2004). Mezinárodní charta nadále mluví o tom, že je kladen důraz na individuální a společenské potřeby dané země, na odborníky zajišťující tělesnou výchovu a pohybovou aktivitu, infrastrukturu a vybavení prostor, kde se odehrává pohybová událost. K dalšímu zaměření v oblasti výzkumu

a vývoje patří zájem o zdravotní životní styl a jeho propagace do institucionálního zařízení (UNESCO, 2005, b; in Vašíčková, 2016).

Mezinárodní instituce na podporu tělesné výchovy již od 90. let 20. století uvádějí koncepce, které se zabývají prožitkem z pohybu, zdravím a pravidelnou pohybovou aktivitou. S přílivem informací, kterými jsou žáci zahlceni v průběhu školní docházky, je přesunuta tělesná výchova na periferii všech vyučovaných předmětů a s tím i povědomí společnosti, která nahlíží na tuto záležitost až flegmaticky. Organizace zabývající se touto problematikou spojily síly a začaly řešit úkoly, které určují postavení TV po celém světě (Vašíčková, 2016).

2.2.1 Kvalita edukačního procesu

V souvislosti s transformačními změnami v českém školství se mluví o kvalitě edukačního procesu a o oborových specifikách tělesné výchovy. Oblastí, která se týká podpory zdraví v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) patří spolu s Tělesnou výchovou i obor Výchova ke zdraví. Obsah vzdělávání v tomto oboru zajišťují kurikulární dokumenty. Ke změnám, které ve školství probíhají, dochází i v zahraničí (srov. Semrád, 2006; Mužíková, 2010). Cíl těchto reforem je shodný, více zkvalitnit proces edukace.

Podle Mužíka a Janíka (2003, p. 30) můžeme charakterizovat čtyři pohledy na kvalitu edukace:

1. kvalita jako rovnováha mezi tím, co se očekává, a tím, čeho je dosahováno,
2. kvalita jako subjektivní kategorie vztahující se k předmětu našeho zájmu,
3. kvalita jako dynamická kategorie (potenciál k neustálému zvyšování kvality),
4. kvalita jako kategorie vztahující se k hodnotám (tj. k cílům a vůdčím idejím).

Podle Průchy et al. (2003, p. 105), je pojem koncepce tělesné výchovy charakterizován jako „pojetí podstaty vzdělávání v tělesné výchově, jeho hlavních principů a hodnot, cílů a funkcí.“ Pojetí tělesné výchovy můžeme vnímat jak z žákova nebo učitelova pojetí, tak na ně můžeme nahlížet objektivně, ve smyslu cílů, pojetí učiva atd.

Naul (2003) rozlišuje čtyři základní koncepce tělesné výchovy: sportovní, pohybovou, tělesnou a zdravotní. Každou z koncepcí charakterizuje hodnotové východisko, které se z historického pohledu značně proměňovalo.

Sportovní koncepce – HV (hodnotové východisko): sportovní výkon

Pohybová koncepce – HV: pohybová gramotnost

Tělesná koncepce – HV: výkonově orientovaná zdatnost

Zdravotní koncepce – HV: podpora zdraví

Podle Mužíka a Mužíkové (2006) česká koncepce tělesné výchovy probíhá v souladu se zahraničními trendy, ale školská praxe nekoresponduje s kurikulárními požadavky. K požadavku zdravého životního stylu a s tím souvisejícími tématy pohybové a zdravotní gramotnosti, patří vedle tělesné výchovy i výchova ke zdraví, na kterou je kladen stále větší akcent.

Nyní si představíme pro příklad finský model, který má tyto dvě složky propojené. Přehodnocení vzdělávacího systému vyústilo z problematické situace dnešní mládeže. Výchova ke zdraví je vyučována jako samostatný předmět. Studenti se učí o vzájemném vztahu mezi pohybovou aktivitou a zdravím (Heikinaro-Johansson, 2005).

Když bychom se měli podívat do Rakouska a dalších evropských a mimoevropských (mj. Kanada) zemí, je výchova ke zdraví součástí tělesné výchovy. Další témata z této oblasti jsou rozšířena do dalších předmětů. V osnovách se vyskytují aktivity orientované na dovednosti a výkon, hry a zábavné pohybové aktivity, kompenzační cvičení, aktivity zaměřené na rozvoj zdraví nebo na získání pohybových zkušeností. Do kategorie zabývající se zdravým životním stylem, učí tělesná výchova, jaké by měl mít žák nebo student postoje, chování, zdravotní přístupy v budoucnosti a co by ho mělo zajímat v ohledu na jeho zdravotní a tělesný stav (Grössing, Recla, & Recla, 2005).

Dle Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) má být tělesná výchova a výchova ke zdraví dvě samostatná vzdělávací odvětví v rámci oblasti Člověk a zdraví. Díky dotazníkovému šetření, bylo zjištěno, že toto pojetí není akceptováno řediteli základních škol ani učiteli tělesné výchovy. Nechápu složky tělesné výchovy komplexněji, jsou spíše orientováni výkonově u žáků na 2. stupni (Mužíková, 2006).

Ve výzkumném šetření (Mužík & Janík, 2007) byl zjištěn také rozpor mezi kurikulem a praxí. Podle žáků středních škol byla výuka nejvíce zaměřena na pohybové dovednosti ze sportovních her, gymnastiky nebo atletiky. Na vědomosti týkající se zdravé životosprávy se takový důraz nekladl, tvrdili dotazovaní žáci. U žáků základních škol byly odpovědi podobné, důraz byl kladen na vědomosti – pravidla z oblastí sportovních her a pohybové dovednosti, také na bezpečnost při pohybu. Učivo o stavbě těla nebo kompenzační cvičení žáci neuvádějí (Mužík & Hošková, 2010). Vzdělávací oblasti RVP vykazují nesoulad mezi teorií a

projektovanou formou kurikula. Podle Vlčka a Mužíka (2012) by měla být pozornost upírána hierarchii cílů v tělesné výchově s důrazem na zdravotní TV nebo pohybový režim.

Podle Šafaříkové (2010) je potřeba zvýšit podporu pohybové aktivity mládeže. Autorka upozorňuje na “alarmující“ situaci mládeže. Mění se spektrum činností ve volném čase, převažuje pasivita a špatná životospráva, nadměrná hmotnost, nižší tělesná zdatnost, horší zdravotní stav. Snižuje se počet mladých sportovců a jejich účast v soutěžích, především ve sportovních hrách. U žáků se vyskytuje spíše pohodlnost a nechuť k pohybové aktivitě. Autorka se domnívá, že společenské prostředí není natolik příznivé, aby docházelo k nějaké efektivnější podpoře v aktivitě mládeže.

Dobrá (2008) považuje tělesnou výchovu za klíčový nástroj k podpoře aktivity mládeže. Aktivnost souvisí s komplexním poznáním této problematiky, například učít žáka o orgánových funkcích nebo metodách zatěžování. Musíme ovlivnit vnitřní postoj žáka. Důraz na podporu aktivity žáků ve výuce můžeme rozvíjet pomocí různých didaktických stylů, přičemž bude potlačován příkazový styl. Žáci se více zapojí do edukačního procesu a začnou více vnímat, co se v hodině děje (Dobrá, 2007).

2.2.2 Rámcově vzdělávací program pro gymnázia

Jelikož se zabýváme problematikou mládeže a praktická část u dotazovaných je směřována na gymnázia, chtěla bych uvést státní úroveň systémů kurikulárních dokumentů zabývajících se vzděláváním v tělesné výchově na gymnáziích – Rámcově vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). Vzdělávací obsah je dělen na činnosti ovlivňující zdraví, úroveň pohybových dovedností a pohybové učení. Mezi očekávané výstupy žáka v první oblasti ovlivňující zdraví jsou uvedeny následující dovednosti:

- organizuje svůj pohybový režim a využívá v souladu s pohybovými předpoklady, zájmy a zdravotními potřebami vhodné a dostupné pohybové aktivity,
- usiluje o optimální rozvoj své zdatnosti; vybere z nabídky vhodné kondiční programy nebo soubory cviků pro udržení či rozvoj úrovně zdravotně orientované zdatnosti a samostatně je upraví pro vlastní použití,
- vybere z nabídky vhodné soubory vyrovnávacích cvičení zaměřených na kompenzaci jednostranného zatížení, na prevenci a korekci svalové nerovnováhy a samostatně je upraví pro vlastní použití,

- využívá vhodné soubory cvičení pro tělesnou a duševní relaxaci,
- připraví organismus na pohybovou činnost s ohledem na následné převažující pohybové zatížení,
- uplatňuje účelné a bezpečné chování při pohybových aktivitách i v neznámém prostředí,
- poskytne první pomoc při sportovních či jiných úrazech i v nestandardních podmínkách (Výzkumný ústav pedagogický, 2007a).

Učivo, které je zařazeno do této kategorie, se zaměřuje na problematiku zdravotně orientované zdatnosti, svalové nerovnováhy, zdravotně orientovaná cvičení, organismus a pohybovou zátěž, individuální pohybový režim (Výzkumný ústav pedagogický, 2007a).

Od žáka očekáváme následující výstupy v problematice pohybových dovedností:

- provádí osvojované pohybové dovednosti na úrovni individuálních předpokladů,
- zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalení,
- posoudí kvalitu stěžejních částí pohybu, označí zjevné příčiny nedostatků a uplatní konkrétní osvojované postupy vedoucí k potřebné změně,
- respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících.

Pedagog má za úkol žáka provést následujícím učivem vztahující se k pohybovým dovednostem: pohybové dovednosti a pohybový výkon, pohybové odlišnosti a handicap, průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jinak zaměřená cvičení, pohybové hry různého zaměření, gymnastika, kondiční a estetické formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem, úpoly, atletika, sportovní hry, turistika a pobyt v přírodě, plavání, lyžování, další moderní a netradiční pohybové činnosti (Výzkumný ústav pedagogický, 2007a).

Ve třetí oblasti podporující pohybové učení by žák měl prokázat následující dovednosti:

- užívá s porozuměním tělocvičné názvosloví (gesta, signály, značky) na úrovni cvičence, vedoucího pohybových činností, organizátora soutěží,

- volí a používá pro osvojované pohybové činnosti vhodnou výstroj a výzbroj a správně ji ošetřuje,
- připraví (ve spolupráci s ostatními žáky) třídní či školní turnaj, soutěž, turistickou akci a podílí se na její realizaci,
- respektuje pravidla osvojovaných sportů; rozhoduje (spolurozhoduje) třídní nebo školní utkání, závody, soutěže v osvojovaných sportech,
- respektuje práva a povinnosti vyplývající z různých sportovních rolí – jedná na úrovni dané role; spolupracuje ve prospěch družstva,
- sleduje podle pokynů (i dlouhodobě) pohybové výkony, sportovní výsledky, činnosti související s pohybem a zdravím – zpracuje naměřená data, vyhodnotí je a výsledky různou formou prezentuje,
- aktivně naplňuje olympijské myšlenky jako projev obecné kulturnosti.

Učivo, které má obsáhnout tuto oblast se zabývá: vzájemnou komunikací a spoluprací při pohybových činnostech, sportovní výstrojí a výzbrojí, pohybovými činnostmi a turistickými akcemi, pravidly osvojených pohybových činností, sportovními rolemi, měřitelnými a hodnotitelnými údaji souvisejícími s tělesnou výchovou a sportem, olympismem v současném světě: jednání fair play, úspěchy našeho sportu na pozadí nejdůležitějších historických sportovních událostí (Výzkumný ústav pedagogický, 2007a).

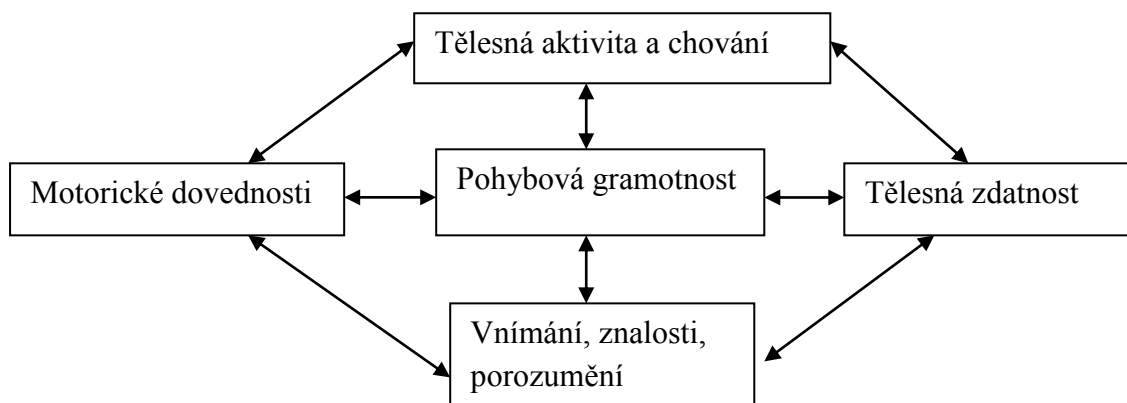
2.3 Pohybová gramotnost

V této kapitole se budeme zabývat konceptem pohybové gramotnosti, ve které se obnovuje a klade důraz na tělesnou výchovu. Definice pohybové gramotnosti jsou si podobné, ale úplná shoda nenastává v žádné z nich. Touto problematikou se zabývá řada zahraničních autorů: Haydn-Davies (2005), Lloyd, Colley a Tremblay, (in press), Lloyd a Tremblay, (in press), Mandigo, Francis, Lodewyk a Lopez (2009), Maude (2001), National Summit on Physical Education (2005), Penny a Chandler (2000), Sport Canada (2008), Whitehead (2001, 2007).

Autoři Lloyd a Tremblay (2010) říkají, že pohybová gramotnost je stejně důležitá jako matematická. Předkládají návrh, v němž popisují pohybovou gramotnost jako konstrukt,

kteřý zaujímá základ kvality tělesné výchovy, sportovní kvalitu nebo aktivní program vedoucí k dosažení vytyčeného cíle. Jsou to základní charakteristiky, atributy, chování, vnímání, znalosti a porozumění zdravému životnímu stylu, včetně podpory tělesné rekreace. Základem pohybové gramotnosti jsou pohybové dovednosti nebo sociálně-kognitivní nástroje, chování a zdatnost. Důležitý je rozvoj vlastních benefitů vedoucí z tělesné aktivity.

Lloyd et al. (2010) rozděluje pohybovou gramotnost na čtyři oblasti: tělesná zdatnost (kardiorespirační systém, svalová síla a flexibilita), pohybové chování (znalost základních pohybových dovedností), fyzická aktivnost (monitoring denní aktivity), psychosociální a kognitivní faktory (postoje, znalosti a porozumění).



Obrázek 1: Schéma čtyř oblastí kanadského hodnocení pohybové gramotnosti (Lloyd, Colley, & Tremblay, 2010).

Fisher et al. (2005), Okely, Booth a Patterson (2001b), Saakslahiti et al. (1999), Williams et al. (2008) tvrdí, že základní motorické dovednosti se vztahují k tělesné aktivitě, tělesná aktivita se vztahuje k fyzické zdatnosti (Boreham & Riddoch, 2001; Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Ruiz et al., 2006) a motorické dovednosti se také podobně vztahují k fyzické zdatnosti. Znalosti jsou kritické komponenty k provedení motorických dovedností (Bouffard, Watkinson, & Thompson, 1996; Wall, 2004; Wall, Reid, & Harvey, 2007). Pohybová gramotnost zahrnuje ztotožnění se s výše zmíněnými oblastmi. Nový program na evaluaci této problematiky by se měl stát součástí vzdělávacího kurikula v Kanadě. Autoři pokládají za limity, že doposud ještě není vypracovaný žádný objektivní protokol, který by hodnotil pohybovou gramotnost, ale doufají, že se tak již brzy učiní.

Uvažování nad pohybovou gramotností vychází z kontextu dnešní doby. Vzrůstá

obezita u dětí, snižuje se tělesná zdatnost a motorické dovednosti. Líbí se mi, že autoři poukazují na komplexnost této problematiky. Uvedu na demonstrativním příkladu: „Posiluji pravidelně břišní svaly, protože vím, že tyto svaly ochabují a také přispívají ke správnému držení těla. Snažím se cvičit správně a tak, abych se cítila dobře. Chci zpomalovat degenerativní procesy, které přichází ve stáří apod.“. To znamená, že člověk dokáže argumentovat na téma zdravý životní styl nebo pohybová aktivita, uvědomuje si klady a negativa. V dnešní společnosti je nutné vkládat do jedince takovéto postoje již od útlého dětství (Morrow, Fulton, Brener, & Kohl, 2008).

„Gramotnost je schopnost identifikovat, pochopit, interpretovat, tvořit, komunikovat, počítat, využívat tištěné i pasné materiály související s různými kontexty. Gramotnost zahrnuje kontinuum učení a potenciál a plně se zapojit do komunity lidí i širší společnosti“ (Richmond, Robinson, & Sachs-Israel, 2008, p. 18).

Gramotnost se v primárním znění překládá jako schopnost jedince umět číst, psát a počítat. V dnešní době můžeme gramotnost rozdělovat i do dalších odvětví, která jsou pro tuto dobu aktuální, mluvíme například o finanční nebo počítačové gramotnosti (VÚP, 2010). Každý člověk, který je vzdělaný a kultivovaný, je zároveň i gramotný. Nemusí tomu tak být v rozvojových zemích ani u sociálně slabších skupin, které ať už z důvodu kulturního, nemusí brát gramotnost jako primární záležitost pro život, tak finančního.

Jako gramotnost všeobecná dává jedinci možnost využívat poznatky a dovednosti v běžném životě, pochopit pojmy v souvislostech, ale i komplexně, chápe obsahovou stránku (Vašíčková, 2016).

Pohybová gramotnost se neobjevuje ve výčtu pěti základních druhů gramotnosti (čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční, počítačová), které předkládá VÚP (2010). Pohybová gramotnost, může mít tolik rozdělení, jaký je její obsah cvičení (například plavecká, atletická, gymnastická).

Margaret Whitehead (2001), jež je považována za tvůrkyní konceptu pohybové gramotnosti, tvrdí, že pohybově gramotný jedinec dokáže svůj pohyb vést ekonomicky i v situacích cvičebního diskomfortu (např. různé terénní povrchy), ví aspekty správné životosprávy, dokáže je vysvětlit a akceptovat. Poprvé bylo toto sousloví použito v letáku na shromáždění UK Sports Councils v roce 1991 (Council of Europe, 2003). Pohybově gramotný člověk má pestrou škálu pohybových dovedností, které dokáže využívat po celý život (Haydn-Davies, 2005).

„Chápeme ji jako způsobnost a motivaci využít osobní pohybový potenciál, a tím

významně přispět ke kvalitě života“ (Čechovská & Dobrý, 2010, p. 2).

Tělesná výchova jako jeden z nástrojů rozvíjení pohybové gramotnosti dokáže ovlivnit jen část osobnosti jedince. Jde však o jakousi vnitřní hodnotu pohybové aktivity, celoživotní proces rozvoje, zájem učit se a zdokonalovat. Tento zájem je nastaven z rodinného prostředí a okolí, které ovlivňuje jedince právě při vytváření charakteristik osobnosti.

Pohybová gramotnost vychází z filosofických směrů, jedním z nich je monismus, který vnímá člověka jako celek. Tento celek se rozvíjí jak tělesně, fyzicky, sociálně, tak afektivně. Při rozvoji těchto stránek člověka vstupují do kontextu atributy pohybové gramotnosti jako motivace, sebedůvěra či interakce s prostředím (Whitehead, 2010).

2.3.1 Pohybová gramotnost v průběhu života

Podle Čechovské a Dobrého (2010, p. 3) určujeme šest stádií vývoje pohybové gramotnosti. Tato stádia určují jen přibližné hranice, pak už záleží na osobním vývoji a rozvoji jedince.

V období od narození do 4 let mají hlavní úlohu rodiče a další blízcí příbuzní dítěte, kteří mají úlohu primární stimulace, co se týče pohybové gramotnosti. Z hlediska vývojové psychologie toto období tvoří základ pro další schopnosti a dovednosti dítěte. Sekundární socializaci zajišťuje institucionální zařízení mateřské školy, kde dítě poznává své vrstevníky. Úkolem pedagogů v MŠ je výchovně-vzdělávací proces. Již v tomto období na konci předškolního vzdělávání mohou do oblasti života dítěte vstoupit zájmové kroužky, které budou podporovat všestranný rozvoj.

V období raného dětství v předškolním věku a na 1. stupni ZŠ si dítě osvojuje nové pohybové dovednosti. Dítě již ovládá bezpečně elementární pohyby a snaží se zkoordinovat nové prvky. Pohybová gramotnost se rozvíjí díky tělesné výchově, rodičům a vrstevníkům. Šafaříková (2010) uvádí, že již děti v tomto věku by měly nad svým pohybem přemýšlet a dělat ho uvědoměle, učitel tvoří pedagogickou podporu. Pedagog jako činitel výchovně vzdělávacího procesu učí žáka osvojovat si nové dovednosti. Důležitý je pro dítě kladný prožitek, z něhož čerpá zkušenosti v pozdějším období. Autorka uvádí příklady pohybových dovedností, které utváří pohybovou gramotnost v tomto věkovém období. Pro příklad jsou to různé druhy lokomoce prováděny slalomově nebo základní manipulace s míčem. Cvičení musí být pestrá, aby žák udržel pozornost. Zároveň se pedagog snaží žáka zapojit do vyučovacího procesu, vymýšlí pro něj úkoly do další hodiny. Učitel primárně chválí a

povzbuzuje žáky v dovednosti, poté opravuje chyby v jeho pohybovém projevu. Zajímavou příležitostí prožít aktivní odpoledne, by bylo uspořádat pohybové soutěže pro rodiče a děti, kde by přínos nebyl pouze v tom, že se děti hýbou, ale zároveň by docházelo k utužování mezilidských vztahů (Šafaříková, 2010).

Období pubescence vyžaduje neméně důležitou podporu. Období provází tělesné a psychické změny, kterým je potřeba se věnovat a znát jejich specifika. Pohybový projev vykazuje též značné změny, z dětí se stávají dospělí, kteří už o sobě začínají přemýšlet a uvědomovat si takové informace, které by v dětství nepovažovali za důležité. Proto pedagogové a rodiče by měli s citlivostí apelovat na tuto věkovou kategorii, vysvětlovat důležitost pohybové aktivity. Ovlivnit efektivně jedince v tomto věku dokáže vrstevník, popřípadě trenér nebo nějaký sportovní vzor (Čechovská & Dobrý, 2010).

V rané dospělosti čerpáme z dříve nabitých prožitků a zkušeností, které nám pohybová aktivita přinášela. Jedinec je natolik psychicky zralý a ví, proč by měl být aktivní. Podle autorů by důležitou úlohu měla hrát veškerá média.

V dospělosti, tvoří pohybová aktivita již pravidelnou činnost v životě člověka (jsou-li úspěšně zvládnuty předchozí fáze). Jedinec dokáže pohyb ocenit jako aktivní odpočinek nebo regeneraci po práci. Využívá pohybovou aktivitu k trávení volného času s rodinou, přenáší pohybové vzorce a zkušenosti na své potomky. Samozřejmě plyne proces celoživotního poznávání a učení se i v pohybové oblasti.

Stáří charakterizují involuční změny. Pohybová gramotnost tvoří základ pro kvalitní stáří. Lidé v pokročilejším věku si zpravidla udržují kondici a přetváří svou pohybovou gramotnost podle jejich aktuálního stavu a možností účastnit se pohybových aktivit. Druhý pohled je absence pohybových aktivit v důsledku zdravotních obtíží, které mohou být paradoxně způsobené životní inaktivitou (Sallis & Owen, 1999). Z hlediska pohybové gramotnosti se mohou senioři zajímat o podpůrná cvičení, seznamovat se s kontraindikacemi nebo pomůckami, které jim zajistí bezpečnější aktivitu. Podle autorů záleží také na dostupnosti pohybových zařízení. Opět je ovlivňuje rodina, blízcí přátelé nebo lékař (Čechovská & Dobrý, 2010).

Tabulka 1: Schéma vytváření, rozšiřování a udržování celoživotní pohybové gramotnosti (Čechovská & Dobrý, 2010, p. 3)

Stádia vytváření, rozšiřování a udržování pohybové gramotnosti					
Pohybový vývoj – podpora, povzbuzování, rozvíjení	Rozvoj PG jako cíl TV		Udržení PG, dosažené zásluhou vlastní motivace, podílet se na vybraných PA jakou součástí pohybově aktivního způsobu života.	PG je vytvořena, přispívá k další prospěšné PA jako součást individuálního způsobu života. Pokračuje udržování pohybové kompetence, vedoucí k podpoře a pochopení zdraví.	PA adekvátní věku. Zvyšování znalostí o měnících se kapacitách a zdraví ve stáří, důležitosti pohybově aktivního způsobu života.
	Základy PG: pohybová kompetence, poznatky, porozumění.	Základy PG vytvářené v kontextu mnoha pohybových aktivit. Vytváření příležitostí k PA, po vyučování.			
Předškolní věk	Základní škola	Střední škola	Po skončení školní docházky	Dospělost	Stáří
Druhé osoby ovlivňující dosahování a udržování pohybové gramotnosti					
Rodiče, rodinní příslušníci, jiné osoby.	Učitelé, rodiče, rodina, kamarádi, koučové, zaměstnanci klubů, center a místních zařízení.		Kamarádi, rodina, kolegové v práci, lékaři, personál v klubech, ve fitness centrech, v zařízení pro volný čas.	Přátelé, rodina, personál v lékařských zařízeních, v centrech fitness a pro volný čas.	
Kontexty, situace, prostředí, kde může být PG podporována, rozšiřována a udržována					
Doma, okolí bydliště, celodenní péče o děti, jesle, předškolní kluby.	Školní TV, mimoškolní příležitosti, sportovní kluby. Doma, okolí bydliště, místní zařízení.		Školní TV, mimoškolní příležitosti, sportovní kluby. Doma, okolí bydliště, místní zařízení.		

Vysvětlivky: PG – pohybová gramotnost; PA – pohybové aktivity, pohybová aktivnost; TV – školní tělesná výchova.

2.3.2 Přístup k pohybové gramotnosti v Kanadě

Pouze 17 % Kanadčanů si uvědomuje a dokáže popsat, co to pohybová gramotnost je (Decima Research, 2008). Koncept apeluje na lepší postavení tělesné výchovy při vzdělávání na základních školách. Po léta se hledal universální „test“, který by jedinci zhodnotil (změřil) jeho pohybovou gramotnost. V roce 2002 kanadská asociace CAHPERD iniciuje proces k rozvoji nástrojů, které by hodnotily tuto problematiku. V roce 2009 byla rozvinuta nová testová baterie s názvem *Canadian Assessment of Physical Literacy*. Ministerstvo, zabývající se propagací zdraví v Ontariu bojuje proti dětské obezitě a pohybové inaktivitě dětí a mládeže. Zaměřilo se právě na sledování pohybové aktivity, hodnocení zdatnosti a na zdravotní faktory.

Podle Lloyda et al. (2010) by oblast vzdělávání ve vztahu k pohybové gramotnosti měla zasahovat do těchto oblastí: pohybově aktivní chování, tělesná zdatnost, vědomosti, povědomí a porozumění, základní pohybové dovednosti a schopnosti. Podle Vašíčkové (2016) nebylo do schématu zahrnuto motorické učení a motivace, bez které by nedocházelo k učení nových pohybových dovedností.

Dětská obezita a vzrůstající inaktivita se řadí mezi hrozby ohrožující zdravou budoucnost Kanady. Děti se musí stát pohybově aktivní, potřebují cítit jistotu v aktivním způsobu nastavení. S jistotou můžeme říci, že základní pohybové a sportovní dovednosti tvoří u dítěte pohybovou gramotnost. Pouze 7% kanadských dětí dostatečně pravidelně cvičí, přičemž průměrně dítě stráví u obrazovky šest hodin (Canadian Sport for Life, 2013).

Tak jako je nezbytné umět abecedu proto, abychom uměli číst, tak je důležité ovládat základní pohybové a sportovní dovednosti, včetně toho, že se umíme vypořádat s novými situacemi, které při pohybových aktivitách mohou nastat. Podle kanadského zdroje jsou považovány za nejdůležitější dovednosti hbitost, rovnováha, koordinace a rychlost. V ideálním případě je pohybová gramotnost rozvíjena od dětství do puberty. Děti by si měly osvojovat pohybové a sportovní dovednosti v následujícím prostředí: na zemi – základ pro většinu pohybových her, sportů, tanců, pohybových aktivit; ve vodě – základ pro vodní aktivity; na sněhu a ledu – základem pro zimní skluzné aktivity; ve vzduchu – základem pro gymnastiku, skoky do vody a další vzdušné aktivity. Významnou roli při rozvíjení dovedností v různém typu prostředí, hrají rodiče, vychovatelé, trenéři a učitelé.

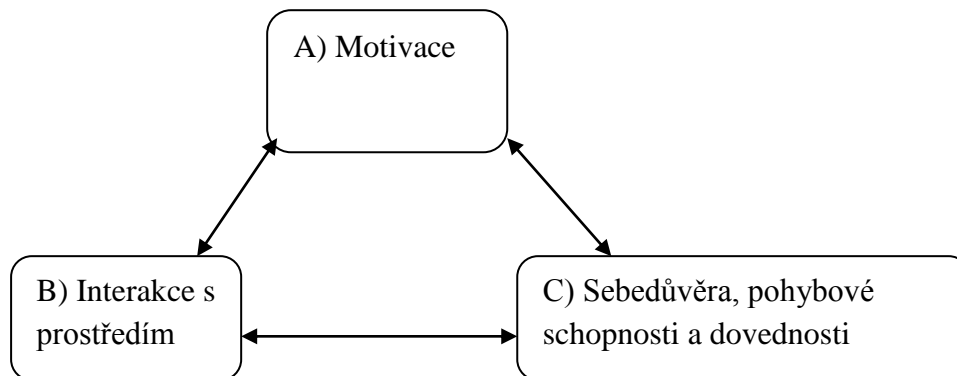
Lidé, kteří jsou pohybově gramotní, mají kompetence, sebevědomí, motivaci dělat mnoho sportovních aktivit a mají větší šanci, že zůstanou pohybově aktivními po celý život.

PLAY (Physical Literacy Assessment for Youth) znamená v překladu hodnocení pohybové gramotnosti mládeže. Představuje sbírku pracovních knih, forem a výsledkových listin (dotazníků), které se skládají z nástrojů, mající za cíl zhodnocení pohybové gramotnosti u dětí a mládeže. O tento projekt se zasloužil institut Canadian Sport for Life (CS4L), včetně hlavního podporovatele Dr. Deane Kriellaarse, který je členem School of Medical Rehabilitation, Department of Physical Therapy, at the University of Manitoba. Je ceněn pro jeho vynikající práci v oblasti pohybové gramotnosti a zdraví v Kanadě, též za jeho přínos pro CS4L a PLAY nástroje hodnotící pohybovou gramotnost (Canadian Sport for Life, 2013).

PLAY nástroje:

- *PLAYfun* – obsahuje zhodnocení dětí v 18 pohybových dovednostech/úkolech jako jsou běhání, házení, kopání, rovnováha,
- *PLAYbasic* – přehled o úrovni pohybové gramotnosti dítěte,
- *PLAYself* – tento nástroj používají děti a mladiství k ohodnocení vlastní pohybové gramotnosti, tato kategorie bude podrobněji rozebírána v praktické části práce (viz níže),
- *PLAYparent* – nástroj, který využívají rodiče k zhodnocení pohybové gramotnosti u jejich dětí ve školním věku,
- *PLAYcoach* – nástroj využívají – trenéři, fyzioterapeuti, sportovní terapeuti, profesionálové v oblasti cvičení, rekreační profesionálové – k zaznamenání vnímané dětské úrovni pohybové gramotnosti (Canadian Sport for Life, 2013).

2.4 Atributy pohybové gramotnosti



Obrázek 2: Vztahy mezi klíčovými atributy pohybové gramotnosti jedince (Whitehead, 2010b; in Vašíčková, 2016, p. 20)

2.4.1 Motivace

Prvním atributem pohybové gramotnosti je motivace. Motivací rozumíme proces, kterým se usměřuje naše chování k dosažení cíle. Jedince motivují vnější (incentivy) nebo vnitřní (impulsy) příčiny. Motivaci odvozujeme z latiny (moveo, -ere, movi, motum – hýbati, pohybovati), (Nakonečný, 1996).

Motivačními faktory jsou motivy, které ovlivňují podněcující tendence, potřeby a vnější pobídky. Každý člověk má různé motivy k dosahování cílů, liší se věkem, pohlavím, situací, zkušenostmi, schopnostmi nebo kulturou. Velkou roli při motivačních procesech hrají emoce (Slepička, Hošek, & Hátlová, 2011).

Jednou z hlavních primárních potřeb člověka je tělesný pohyb. Tato potřeba se mění v závislosti na věku, s věkem zpravidla ubývá. Motiv, které se promítají ve sportovní činnosti, jsou podle Madsena (1979; in Slepička, Hošek, & Hátlová, 2011): motiv společenského kontaktu, motivy dosahování něčeho, motivy prestiže, akvizace, emocionální motivy a motiv pocitu bezpečí. Velmi důležitý pojem související s motivací je zájem.

Nakonečný (1996) uvádí za důležité činitele ovlivňující motivaci k vykonávání určité činnosti (ne)úspěch. Je pochopitelné, že s úspěchem a zkušeností roste sebevědomí, vlastní hodnota jedince, motivace do další činnosti a podpora vlastních pohybových kompetencí. Neúspěch vede ke stagnaci a k prožívání negativních emocí (strach, apatie), které naše svědomí porušují.

„Mezi výkonové potřeby žáka patří potřeba samostatnosti, kompetence, úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu a někdy (paradoxně) potřeba vyhnout se úspěchu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, pp. 127-128).

Pokud člověk vykazuje pohybovou gramotnost, řekneme o něm, že se má odpovídající pohybové schopnosti, dovednosti, má motivaci se rozvíjet, učit se a vést kvalitní život doprovázený pohybovou aktivitou. Souhrnem řečeno jeho přístup je pozitivní a aktivní.

Magazín o zdravém životním stylu Elixír (Zlámalová et al., 2016, pp. 94-95) uvádí 16 důvodů, proč by měl převládat pohybově aktivní život. Pro někoho může být motivací právě těchto 16 následujících důvodů, se kterými se racionálně ztotožní.

Tabulka 2: Benefity pohybové aktivity (Zlámalová et al., 2016, pp. 94-95)

1. Zvyšuje dopamin v mozku	2. Snižuje úzkost a depresi
3. Zvyšuje energii	4. Redukuje stres
5. Zpomaluje pokles kognitivních funkcí	6. Zvyšuje sebevědomí
7. Učí nás být společenější	8. Zlepšuje spánek
9. Zlepšuje kreativní myšlení	10. Zvyšuje naši produktivitu
11. Zlepšuje paměť	12. Pomáhá při relaxaci
13. Zlepšuje schopnost zvládat různé životní situace	14. Pomáhá při závislostech
15. Vytváří vztah k přírodě	16. Zvyšuje kapacitu mozku

Rozeznáváme dva druhy motivace vnější a vnitřní. Při vnější motivaci na jedince působí někdo (subjekt) nebo něco (objekt) z vnějšího prostředí. Vnitřní motivace je však tou hodnotnější v souvislosti s pohybovou gramotností. Vnímáme ji jako vnitřní „motor“ motivující člověka k vykonávání činnosti, která mu přináší uspokojení (Tod et al., 2012).

Raná specializace a předčasný tréninkový proces může mít na jedince opačný vliv, klesá radost z pohybu a vnitřní motivace pohybovou aktivitu vykonávat, zvyšují se tendence vyhnout se neúspěchu. Psychický nátlak na výkon od rodiny, učitele, trenéra, se promítne do narušení sebedůvěry, sebevědomí, která ještě podpoří tendenci jedince vést k neúspěchu (Baker, Copley, & Fraser-Thomas, 2009).

Autoři Ryan, Frederick, Lepes, Rubio a Sheldon (1997) se zabývali pěti motivy, které se podílí při fyzické aktivitě. Užili dotazníkového šetření „Motives for Physical Activities Measures – Revised“ (Cull et al., 2002). Součástí jsou položky jako zájem/prožitek, kompetence/výzva, vzhled (fyzická atraktivita), zdatnost, a sociální motiv. Bylo zjištěno, že pro zahájení aktivity převažuje spíše vnější motivace (vzhled, zdatnost), poté již záleží na věku respondenta a druhu pohybové aktivity. Pro vytrvání být pohybově aktivní měl největší procentuální zastoupení prožitek, který má zastoupení ve vnitřní motivaci člověka (Frederick & Ryan, 1993).

2.4.2 Pohybové schopnosti a dovednosti

Pohybová kompetence je škála pohybových dovedností, které mají základ v pohybových schopnostech. Měkota a Blahuš (1983) pohybovou schopnost charakterizují jako soubor biologických predispozic vykonávat pohybovou činnost.

Burton a Miller (1998) pojmenovávají motorické schopnosti jako obecné rysy, kapacity, které jsou základem pro pohybové dovednosti. Vykazují relativní stálost během života jedince. Geneticky dané schopnosti jedinec v průběhu života rozvíjí (Měkota & Novosad, 2005).

Pohybové schopnosti rozdělujeme na kondiční a koordinační. Do kondičních schopností patří síla, rychlost, vytrvalost, jež charakterizují využívání energetického potenciálu. Avšak Měkota a Novosad (2005) považují rychlostní schopnost za hybridní, jelikož zde jedinec musí prokázat velkou míru koordinace (tzn. svalová souhra).

Koordinační schopnosti jsou předpokladem vést pohyb tak, aby byl v souladu s prostorovými a časovými charakteristikami, základem je kvalita přenosu nervového impulsu na motorickou ploténku (Chytráčková, 1989). Jsou to procesy percepce, kognice a paměťové operace. Koordinační schopnosti rozdělují autoři na diferenční, rovnovážové, rytmické nebo reakční, významnou úlohu při koordinačních schopnostech hrají regulátory centrální nervové soustavy (Měkota & Novosad, 2005). Dovalil et al. (2002) uvádí, že se v běžném životě setkáváme s 5-15 koordinačními schopnostmi.

Každá pohybová schopnost má období, které je pro její rozvoj nejvhodnější z hlediska psychomotorického vývoje, čili říkáme, že takové období je pro jedince senzitivní.

Tabulka 3: Senzitivní období z hlediska rozvoje pohybových schopností (Balyi & Way, 2005).

Pohybová schopnost	Senzitivní období
Aerobní vytrvalost	6–19 let
Rychlostně silová (anaerobní)	14–18 let
Staticko silová (max.)	14–18 let
Silová vytrvalost	14–18 let
Prostorová orientace	9–13 let
Pohyblivost	7–15 let
Akční a běžecká rychlost	7–15 let
Rychlostně silová	7–15 let
Rovnováha	7–11 let
Kinestetická – diferenciacní	6–8 let
Reakční a frekvenční rychlost	6–11 let
Obratnostně koordinační	6–11 let

Od souboru schopností odvíjíme pohybové dovednosti, které se učíme jak s věkem, tak podle vnímané důležitosti (jízda na kole, bruslení, lyžování aj. dovednosti). Tyto kompetence nerozvíjíme samostatně, záleží na pochopení kontextu v psychosociální oblasti. Spojením všech těchto atributů se přirozeně rozvíjí pohybová gramotnost, kterou neméně ovlivňuje kultura společnosti (Whitehead, 2010, a).

Pohybová dovednost je „učení získaný předpoklad účelně, rychle a úsporně řešit daný pohybový úkol“ (Choutka, Brklová, & Votík, 1999, p. 43).

Pohybové dovednosti jsou definovány jako účelné způsoby realizace pohybových schopností, jelikož se navzájem ovlivňují (Juřinová & Stejskal, 1987).

Psychomotorický vývoj dítěte probíhá na úrovni orgánové soustavy, tělesných proporcí a funkcí organismu, tzn., že dítě zraje. Přes podmíněné a nepodmíněné reflexy dochází od spontánních pohybů přes pohyby uvědomělé až k vytváření vzpřímeného držení těla a prvních krůčků. Dítě si osvojuje elementární pohyby, které jsou základem pro pohybové dovednosti. Proces osvojování si motorických vzorců nazýváme motorické učení (Allen & Marotz, 2005).

Nejvhodnější je všestranná pohybová základna, kterou dítěti v první řadě určují rodiče a blízké okolí, poté hrají roli institucionální zařízení. Dítě z předškolního období čerpá zkušenosti po celý život. Proto je vhodné zachytit včas negativní projevy v pohybové souhře. Pohyb dítěte v útlém věku považujeme za velmi důležitý, jelikož díky němu se dobře rozvíjí i

jiné funkce organismu (Bursová, 2005).

S věkem se může měnit spektrum pohybových dovedností, ale můžeme zůstat u těch, v kterých máme zálibu již od dětství. Budeme upřednostňovat ty aktivity, které nám přináší radost a uspokojení.

2.4.3 Prostředí

Prostředí a jedinec na sebe navzájem působí. Člověk navazuje na genetický základ čerpáním pohybových zkušeností během psychomotorického vývoje. Koordinační schopnosti určují, jak se jedinec bude vyrovnávat s vlastním pohybem v závislosti na prostředí. Jde vlastně o kvalitu přijímaného podnětu, vyhodnocení v centrální nervové soustavě a výsledný pohyb. Od dětství dochází k stimulaci regulačních mechanismů, adaptabilitě na vnější prostředí, s nímž se jedinec setkal (Bursová & Rubáš, 2001).

Pomocí pěti základních koordinačních schopností (které člověk rozvíjí v různých poměrech), ví, jak se má zachovat v daném prostředí a odpovídá optimální pohybovou reakcí.

Regulátory: a) kinesteticko-diferenciační schopnost: jedinec vnímá vlastní pohyb; b) rovnovážná schopnost: udržení těla stabilně v nestabilní poloze; c) rytmická schopnost: provedení pohybu v rytmu; d) orientační schopnost: prostorové řešení pohybu; e) reakční schopnost: provést daný pohyb v nejkratším čase (Bursová & Rubáš, 2001).

Smyslové ústrojí poskytuje centrální nervové soustavě informace z vnitřního a vnějšího prostředí. Analyzátoři (zrakový, sluchový, vestibulární, kinestetický, somatosenzorický, časový) prostřednictvím receptorů (interoreceptory, exteroceptory, proprioreceptory, nociceptory) z příslušné oblasti těla analyzují pohybovou informaci v mozku. Představivost a flexibilita řešit pohotově pohybové situace, je znakem pohybové gramotnosti (Jelínek & Zicháček, 2003).

Na jedince v závislosti na prostředí působí gravitační síla, počasí (teplota vzduchu, odpor větru, déšť), různé povrchy (hladký, drsný, kluzký, měkký, tvrdý, variabilní), prostředí s pevně umístěnými nebo přenosnými objekty, s nástroji vyžadující zručnost, prostředí, které vyžaduje práci rameny, paží, ve vztahu k nějakému statickému objektu, použití nástroje na létající objekt, prostředí s osobami pouze s gravitační silou, neustále se měnící nebo nepředvídatelné prostředí (Vašíčková, 2016).

2.5 Zjišťování pohybové gramotnosti u mládeže

Existuje široká škála nástrojů hodnotících pohybově dovednostní komponenty, které vycházejí z programů podpory pohybové aktivity. Jsou zde značné rozdíly v jejich posuzování, které mohou bránit v dalším rozvoji dlouhodobých studií a v následných intervencích (Giblin, Collins, & Button, 2014).

Níže si uvedeme programy podporující dlouhodobou pohybovou aktivitu a rozdílné přístupy a hodnocení těchto pohybových programů ve světě (viz. Tabulka 4). Pojem pohybové gramotnosti je značně rozsáhlý a již výše jsme si uváděli, do jakých atributů tato problematika zasahuje (kapitola 2.4). V současné době neexistuje žádný komplexní standardizovaný hodnotící systém, který by posuzoval všechny atributy pohybové gramotnosti najednou (motivace – motivy, prostředí, sebedůvěru – sebepojetí – sebevědomí, pohybové kompetence, vědomosti – znalosti). Při hodnocení pohybové gramotnosti se můžeme setkat odděleně s tématy hodnotícími danou problematiku.

Co se týče motivace a motivů uvádíme příklad validního dotazníku *Motives for Physical Activities Measures – Revised (MPAM – R)*, jehož autory jsou Ryan, Frederick, Lipes a Sheldon (1997). Cílem tohoto nástroje je zjistit motivy, které nás vedou k vykonávání pohybové aktivity. V dotazníku se setkáme se skupinami položek, mezi něž patří zájem/prožitek, kompetence/výzva, vzhled, zdatnost a sociální motiv (Woods, Bolton, Graber, & Crull, 2007). Na hodnocení různých typů motivů k pohybové aktivitě může být použit další dotazník *Self-presentation Motives for Physical Activity Questionnaire (SMPAQ)*, (Howle, Dimmock, Whipp, & Jackson, 2015).

Exercise Motivation Inventory -2 (EMI-2) se skládá z 51 témat, obsahující širokou škálu motivací. Pomocí škály od 0 do 5 měříme vlastní pohled, jakou máme motivaci k výkonu, včetně odlišných osobních vlivů, které rozhodují, jaká motivace je stěžejní při účasti se na pohybových aktivitách (Kilpatrick, Hebert, & Bartholomew, 2005).

Autoři zabývající se konceptem pohybové gramotnosti byli nuceni sestavit standardizovaný vědomostní test zjišťující znalosti a vědomosti o pohybové aktivitě a zdraví. Dotazník obsahuje 32 otázek na téma kondiční, energetické, nutriční a edukační. Možnost odpovědí představuje kategorie A, B, C, D. Je určený věkové kategorii 15 let a více. Cílem je zhodnotit aktuální stav vědomostí o pohybové aktivitě, nevztahuje se však ke splnění vzdělávacích cílů ve škole. Nastává problém s limitním množstvím zdrojů hodnotících kognitivní sféru v rámci problematiky pohybové aktivity a zdraví (Vašíčková, Neuls, &

Frömel, 2010).

„SLiCE je mezinárodní longitudinální studie zabývající se různými aspekty zdraví a zdravého chování studentů vysokých škol. Tato studie je realizována na univerzitách v 13 evropských zemích. Cílem studie je analyzovat zdraví, chování vztahující se ke zdraví, stejně jako životní perspektivy studentů vysokých škol a zaznamenat změny v těchto oblastech v průběhu vysokoškolského studia. Cílem je rovněž porovnat zdraví a se zdravím související chování studentů mezi jednotlivými evropskými zeměmi a identifikovat potřeby pro intervenční programy, které by mohly zlepšit zdraví studentů. Zkoumané okruhy studie SLiCE se zaměřují mimo užívání alkoholu, tabáku a drog i na problematiku vnímání tělesné hmotnosti, výživy, poruch příjmu potravy, sexuality, osobnosti, seberegulace, sociální opory, stresu a depresivních symptomů a patologického užívání internetu“ (Miovský, Jurystová, Burešová, & Holcnerová, 2011 – 2014).

K zjišťování pohybové aktivity se můžeme rozhodnout, buď pro krátkodobou, nebo dlouhodobou intervenci. U obou je možno využít monitoring přístroji, především krokoměry. Při dlouhodobé intervenci zaznamenáváme údaje do informačních či záznamových brožur (Vašíčková, 2016). Subjektivní metody monitoringu můžeme posuzovat dotazníkovými formami, například Physical Activity Scale for Individuals with Physical Disabilities (PASIPD), který je určen osobám se zdravotním postižením (Washburn, Zhu, McAuley, Frogley, & Figoni, 2002). Pro objektivní posouzení je možné použít krokoměr nebo akcelerometr. Krokoměry neměří aktivitu provozovanou ve vodním prostředí nebo aktivitu nelokomočního charakteru (Cuddihy, Pangrazi, & Tomson, 2005). Mohou být nepřesné při nejistém pohybu nebo u obézních jedinců (Cuddihy et al., 2005). V dnešní době existují aplikace, které si můžeme stáhnout do chytrých telefonů, k oblíbeným patří Runtastic Pedometer. Má mnoho výhod, mezi které patří: pracuje kdekoli (v kapse, v dlani, v tašce), zaznamenává rychlost, možnost prohlížení posledních pěti pěších aktivit, sdílení své aktivity na sociálních sítích aj. (Kilián, 2014).

Ve studiích zaměřených na množství a intenzitu pohybové aktivity se setkáváme s Mezinárodním dotazníkem pohybové aktivity (IPAQ). Dlouhá verze se užívá pro věkovou kategorii 15-16 let. Krátká verze je určena široké populaci ve věku 15 - 69 let (Frömel et al., 2003).

Tabulka 4: Programy podporující dlouhodobou pohybovou aktivitu (Giblin, Collins, & Button, 2014)

Název intervence	Cíl	Prostředí	Hodnocení	Limity hodnocení
CS4L (Canada Sports 4 Life)	Rozvíjí pohybovou gramotnost prostřednictvím sportu a atletického modelu	Sportovní kluby a spolky	PLAY (Physical Literacy Assessment for Youth)	Čas/ instrukce náročné na zdroje a vyhodnocení pohybu
Skills 4 sport (Northern Ireland)	Učení základní pohybové dovednosti, které vedou k rozvoji sportovních specifické dovednosti	Sportovní kluby a spolky	MAND (McCarron Assessment of Neuromuscular Development)	Není vhodné pro posouzení motorických dovedností z důvodu pohlaví, věku a kulturních faktorů zprostředkované psychometrickými vlastnostmi
Start to move (UK)	Základní škola – základní intervence pro trénování koučů/ školení učitelů k zařazení pohybové gramotnosti do vzdělávání	Školy	Poskytuje pokyny a školení pro učitele a trenéry k posouzení pohybové dovednosti založené na základních pohybech	Měření základních pohybů odděleně. Instrukce a demonstrace hodnocení založené na pohybu
Basic moves (Scotland)	Základní pohybový rozvoj	Sportovní kluby a spolky	TGMD (Test of Gross Motor Development)	Souhrnné skóre je stanoveno celkovou úrovní dovedností vycházející z dichotomického "úspěšného" nebo "neúspěšného"

				ratingu pohybových dovedností, zkoušené samostatně
Kiwi sport (New Zealand)	Rozvíjet základní pohybové dovednosti a pokrok ve vzdělávání modifikovaných sportů-specifické dovednosti	Sportovní kluby	Nestandardizované hry používané k testování základní úrovně základních a celkových motorických dovedností vyznačené na rubrice formuláře jako vysoké a nízké tělesné dovednosti	Údaje se nemohou porovnávat, jelikož je nedostatečně standardizované hodnocení
Nike designed to move (USA)	Univerzální program na podporu základních pohybových dovedností	Školy, sportovní kluby a spolky	Poskytuje databázi pro kluby, spolky a vzdělávací systémy k oznámení efektivnosti	Žádný standardizovaný způsob posuzování učení dovedností. Poskytuje omezené srovnávací údaje

2.6 Charakteristika sociální skupiny mládeže

Mládež považujeme za demografickou skupinu obyvatelstva, jež zahrnuje vývojová období od pubescence přes adolescenci, dále zasahuje do období mladé dospělosti. Věk této skupiny se pohybuje v rozmezí od 12 do 27 let (Smolík, 2010).

Podle Jandourka (2003) je vymezeno věkové období od 15 do 30 let. Dolní hranice věkového vymezení je spojována s pubertou a horní hranice charakterizuje jedince jako ekonomicky činného a finančně nezávislého. Konec věkové hranice je vnímán jako období vhodné pro založení vlastní rodiny.

„Mládež je termín označující buď nepřesně ohraničenou věkovou skupinu, nebo sociální kategorii vymezenou specifickými biologickými, psychickými a sociálními znaky“ (Linhart, Petrusek, Vodáková, & Maříková, 1996, p. 635).

Na mládež můžeme pohlížet z různých hledisek: teritoriální (z města, vesnice), biosociální (pohlaví), dle věkových vrstev, demografické (jedináček, sourozenci), sociálně-ekonomické (finanční stav rodiny, příslušnost k určité sociální vrstvě), sociálně-kulturní (podle příslušnosti k politickým, náboženským směrům), (Geist, 1992).

Mládež považují autoři za nejsložitější a nejcitlivější skupinu společnosti, někteří však ani tuto skupinu jako pojem nevymezují. Nejvíce reagují na společenské podmínky.

V této kapitole se zaměříme na tři oblasti psychického vývoje, které budou prolínat v následujících rovinách: biosociální, kognitivní a psychosociální. Dále tuto kapitolu rozdělíme na charakteristiky jednotlivých věkových období, čili pubescence, adolescence a mladou dospělost.

2.6.1 Pubescence

Období dospívání (pubescence) vymezujeme od 11(12) do 15 let. Freud nazývá toto období jako genitální, dochází k oživení sexuálního pudu, také k porušení osobní rovnováhy mezi id a egem, které se doplňují obrannými mechanismy intelektualizací a asketismem. Erikson nazývá období hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém a pozici ve společnosti (Vágnerová, 2007). Ukončujeme základní vzdělání a dochází k rozhodnutí o volbě budoucího povolání a zaměření. Cílem je hledání nové jistoty a stabilizace sociální pozice.

Dochází k pohlavnímu zrání, které se u chlapců objevuje o rok později než u děvčat. Období rozdělujeme na dvě fáze prepuberta a puberta. Prepuberta se u dívek objevuje první menstruací a sekundárními pohlavními znaky. V pubertě může dojít k reprodukci. Nejvýznačnější produkci mají žlázy s vnitřní sekrecí (pohlavní orgány, nadledviny, štítná žláza a příštítná tělíska, šišinka, Langerhansovy ostrůvky slinivky břišní), které mimo jiné působí na vnímání a zvýšenou emoční labilitu. Dalším důležitým faktorem jsou tělesné změny charakteristické růstovým sprintem, čímž dochází k většímu množství nekoordinovaných pohybů. Mozek a vnímání těla v závislosti na okolí, se přizpůsobuje velkým změnám (tělesným, psychickým, sociálním), které probíhají v tomto období (Jelínek & Zicháček, 2003).

Dochází zde k nesouladu mezi rozumovým vývojem a nedostatkem zkušeností. Jedinci mají pocit dospělosti, chtějí, aby i okolí je tak bralo. Sebevědomí může klesat nebo naopak stoupat s vývojem tělesných a psychických změn. Projevuje se větší zaměřenost na vlastní tělesný vzhled, tudíž i na celkovou image, týkající se oblečení, úprava obličeje, vlasy, vousy apod. Více nespokojenosti se svým tělesným vzhledem vidíme u dívek, ale může tomu tak být i u chlapců. Jsou zde určité sociokulturní stereotypy, které ukazují ideál krásy jak mužské, tak ženské. Podle toho společnost může přiřazovat jedinci sociální status, což je pro jedince v tomto citlivém období zpravidla stresující a negativně prožívané (Vágnerová, 2007).

Z hlediska kognitivního vývoje dokáží vnímat a představovat si abstraktní pojmy, více argumentují s autoritou, kritizují, uvažují, snaží se pochopit dění okolo sebe. Nejvíce je rozvíjeno zrakové vnímání. Zlepšuje se řečový projev, roste slovní zásoba, jedinec se dokáže efektivněji učit, hledat souvislosti, memoruje. Podle toho, jak jedinec vnímá a chápe vztahy mezi vrstevníky, dokáže adekvátně rozvíjet své sebehodnocení (Langmeier, 1991).

Dochází k větším výkyvům nálad a také sebehodnocení, objevují se tendence reagovat přecitlivěle na běžné podněty. Jedním ze znaků rozvoje nové identity je vztahovačnost. Pubescent se domnívá, že je okolím sledován, vytváří si tzv. „imaginární publikum“ (Vágnerová, 2007).

Jedinci jde především o to, aby zapadl do skupiny, proto se projevují konformně jako většina členů skupiny. Dává okázale najevo svojí existenci, užívá teatrálních výrazů a uplatňuje normy stanovené vrstevníky, které bere v tomto věku jako stěžejní pilíře rozvoje vlastní identity. Sebepojetí ovlivňuje sebedůvěra, která bývá snižována díky emocionální labilitě a rozporem mezi chtěným a skutečností (Vágnerová, 2007).

Vliv rodičovské autority má značný dopad na osobnost. Je-li v rodině převažující autoritativní ladění, může se stát, že se jedinec stane více pasivním a submisivním nebo se nedokáže zcela osamostatnit. V tomto věkovém období působí jako neformální autorita vrstevníci, kteří mohou dosáhnout většího vlivu než dospělí, ne vždy však ovlivní ku prospěchu. Vrstevníci jsou důležitou referenční skupinou, kde pubescent může porovnávat vlastní chování. Snáze se v kolektivu prosadí extroverti, s vyšší mírou sebevědomí, atraktivním vzhledem a přirozenou sympatií, než ti, co se jeví jako „podivíni“ introverti, málomluvní (Vágnerová, 2007).

2.6.2 Adolescence

Adolescence, dorost, mladiství, to vše jsou synonyma pro věkové období 15 až 20(22) let. Vyskytuje se variabilita v různých oblastech vývoje, každý jedinec je svým vývojem jedinečný. Pro toto vývojové období patří schopnost reprodukce, dozrávají pohlavní orgány, zvyšuje se zájem o opačné pohlaví. Tělové schéma se stává jednou z nejdůležitějších komponent vlastní identity. Společnost nastavuje určitý typ ideálního tělového schématu, podle něhož se adolescenti hodnotí nebo se chtějí přiblížit kladně hodnocenému ideálu. Podle spokojenosti se sebou samým roste i sebevědomí jedince a předpoklad dobré sociální pozice (Macek, 1999).

Langmaier a Krejčířová (1998) uvádí pojem sekulární akcelerace, jež spočívá v urychlení mentálního zrání a tělesného růstu, zkracuje se doba dětství a oddaluje se nástup plné dospělosti, chybí vnitřní předpoklady zkušenost a odpovědnost.

Sekulární vývojová akcelerace může být vidět na snižování věku při nástupu menstruace dívek. S rostoucí tělesnou výškou se může měnit vztah k autoritě, u chlapců dává význam k sebepotvrzení (Vágnerová, 2007).

Sebehodnocení se mění v závislosti na názorech druhých lidí, závěry mohou být ukvapené a chybné. Důležitý je důraz na citové hodnocení, které u adolescentů vykazuje velkou míru intenzity a autentičnosti v prožívání. Významně se podílí i partnerská intimita.

Soužití v sociální skupině ovlivňuje jedince v rozvoji určitých vlastností a projevů osobnosti, přijímá určitý typ sebevyjádření (hudební žánr, image, oblékání, vyjadřování) a zařazují se do určitého typu subkultury. „Zcela ojedinělý význam má jako atribut adolescentní subkultura hudba. Vyjadřuje hodnoty, názory a pocity adolescentů, je instrumentem pro sdělování a sdílení. Její specifická prezentace (koncerty, festivaly, diskotéky atd.) je zvláštním sociálním prostředím pro seznamování, sblížování, přátelské a erotické aktivity, stejně jako „prostorem“ pro vyjádření vlastní úzkosti, nejistoty, agrese či protestu“ (Macek, 1999, p. 51).

V tomto věku přichází riziko ovlivnění „partou“, která může strhnout jedince k patologickým jevům neakceptovaných společností (drogy, výtržnictví, krádeže).

Adolescence je obdobím přechodu do dospělosti, jedinec je čím dál víc akceptován jako dospělý a zároveň se od něho očekává odpovídající chování. Erikson a Kohlberg se shodují v tom, že jedinci uvažují o morálních principech a zaujímají k nim vlastní stanovisko. Potřeby rodičů odvrací na druhou „kolej“, neztotožňuje se s názory rodinných příslušníků, chtějí se osamostatnit. Dokáží však na druhé straně vyjádřit nesouhlas svým vrstevníkům, kteří jeho

stanovisko budou akceptovat (Vágnerová, 2007). Mladiství si vytváří vlastní kulturu, chtějí experimentovat a neztotožňují se s názory svých rodičů. Takové chování nazývá Erikson psychosociálním moratoriem (Vašutová, 2005).

Konec tohoto období je spojován s obavami o budoucnost (povolání, bydlení, manželství apod.). Při profesním zařazení se může objevit rozpor mezi očekáváním a realitou. Výběr povolání mnohdy souvisí s pozdější nespokojeností, jelikož v době, kdy se rozhodujeme pro určitý směr vzdělávání, nejsme zájmově vyhraněni. Nasměrování k volbě budoucího povolání by mělo přicházet již okolo 10. roku. Profesní uplatnění je součástí vlastní identity (Langmaier & Krejčířová, 1998).

K tomuto období neodmyslitelně patří sexualita, která tvoří důležitou část partnerského soužití. První pohlavní styk považuje (Macek, 2003) za biologický a psychosociální mezník. Vnímání sexuality se liší gendrově. V tomto směru přicházejí obavy z rodičovské strany, které vnímají dlouhodobý vztah jako něco negativního, jež může skončit například nechtěným rodičovstvím (Lloydová 1985, in Macek, 2003).

Sebehodnocení jedince ovlivňují nejdříve názory rodičů, učitelů a následně vrstevníků. Uvědomění si vlastních charakteristik, popřípadě nedostatků a krizí vyžaduje určitou míru kognitivní zralosti, přičemž tato schopnost narůstá kolem 16. roku (Langmeier & Krejčířová, 1998).

2.6.3 Mladá dospělost

Období mladé dospělosti je mezi 20. až 40. rokem. Z biologického hlediska považujeme za významný aspekt sexuální zralost. Mění se postoje k potřebě mít dítě a udržovat si partnerský vztah. Psychosociální vymezení dospělosti souvisí s propojením individuálního života s generační kontinuitou (Erikson, 1999).

Dosažením dospělosti člověk přijímá zodpovědnost za své chování a rozhodování, odhaduje vlastní sílu a kompetence. Říčan (1989) považuje toto období za třetí fázi proměny sebeuvědomění. Vzhledem k důležitosti různých situací dokáže své jednání uzpůsobit, popřípadě se podřídit jiným osobám.

Konflikty v rodině díky osamostatnění spíše ustupují, jedinec hodnotí rodinu objektivněji. Pokud přetrvává rodinné soužití i nadále, z důvodu ekonomického zabezpečení, mohou napětí pokračovat a objevovat se závislosti na rodinných příslušnících.

Mladý dospělý dokáže akceptovat roli v partnerském vztahu i v profesní oblasti, dokáže

se podřídí autoritě v zaměstnání, a naopak jednat s podřízenými. Práce jedinci zajišťuje ekonomicko-sociální jistotu (Vágnerová, 2007).

Zkušenost považujeme za hlavní část ovlivňující složky psychiky. Dochází ke stabilizaci životních postojů, rolí a osobnostních vlastností. Dospělý člověk si uvědomuje nový pohled přístupu k problémům. Z jednoho úhlu pohledu se vyrovnává s novou situací a z druhého automaticky zpracovává informace. Zpracováváme informace fluidně a také využíváme krystalickou inteligenci, pomocí níž využíváme znalosti a zkušenosti k řešení problémů (Ruisel, 2000; Sternberg, 2002).

Pro tento věk užíváme postformální myšlení, které bere v úvahu celkový kontext stojící za daným problémem. S tímto typem myšlení se ztotožňuje řada autorů (Seifert & Hoffnung, 1997; Sternberg, 2002). Postformální myšlení zahrnuje větší sebekritičnost, uvědomění si subjektivního vlivu nebo zkreslování informací. Ve fázi autonomního myšlení je propojováno více typů myšlení, jedním z nich je právě postformální. Je-li člověk schopen komplexně uvažovat, považujeme ho za zralého (Labouvie-Vief & Hakim, Larson, 1989; in Vágnerová, 2007).

V rámci prožívání běžných situací každodenního života se u jedince rozvíjí praktická inteligence. Dle situací uplatňuje adekvátně kognitivní schopnosti. Životní události provázející mladé dospělé (profese, studium, životní styl, partnerský vztah, péče o dítě) rozvíjí různé druhy kompetencí, které mají vliv na jeho sebehodnocení.

Emocionální labilita klesá, ale síly motivů přetrvávají. Mladí lidé se dokážou lépe vyrovnat s negativně laděnými tendencemi, dokáží stabilněji prožívat emoce. Avšak ti, kteří nejsou odolní proti negativním emocím, mohou propadat depresím. Jedinci se často vystavují novým podnětům, i přesto, že jejich výsledek nebude mít pozitivní ladění. To vše přispívá k rozvoji poznávací složky emočního prožívání, tzn., že se snáze adaptujeme (Carstensen et al., 1999; Carstensen et al., 2000). Mayer, Salovey a Caruso (2004) hovoří o emoční gramotnosti, kdy člověk dokáže být odolný proti zátěži, dokáže se snáze vyrovnávat s negativním citovým laděním.

V sociálním kontextu dochází k posunu od systematické výchovy rodičů k autonomii a svobodným rozhodování nad vlastním životem. S těmito novými životními zkušenostmi, přichází nové role a sílí sociální tlak na předpoklad větší zodpovědnosti nad sebou samým. Rozvíjí se prosociální chování, charakterizující takové chování, jež přináší užitek druhým bez jakéhokoliv ohodnocení. Člověk má toto chování zvnitřněné, dělá ho pro svůj dobrý pocit. Mladí si tak mohou vybrat jen určité skupiny lidí s nejsilnější citovou vazbou (Výrost &

Slaměnik, 2008). Dochází k proměnám v morálních vlastnostech, kde se projevuje stabilizace altruismu a zodpovědnosti k jiné osobě (péče o vlastní dítě), (Clopton & Sorell, 1993).

2.7 Sebepojetí, sebehodnocení

Sebepojetí a sebehodnocení někteří autoři spojují v jeden a též pojem, autoři jako Blatný a Plháková (2003), též Vágnerová (2010) považují sebehodnocení jako dílčí aspekt sebepojetí. Podle Smékala (2002) sebepojetí znamená pro člověka takovou organizaci vlastností, které považuje typicky za jeho. Blatný a Plháková (2003, p. 92) tvrdí, že sebepojetí představuje „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“.

Vědomí vlastního já je centrem integrace a koordinace všech psychických projevů jedince. Já je překládáno z anglického slova „self“, čili sebepojetí (Balcar, 1983; McCann & Sato, 2000; Blatný, 2003).

Já rozdělil William James již v 19. století, na já jako subjekt, aktivního činitele a na já, jako objekt (receptivní složku), která zahrnuje popis vlastní osoby – sebehodnocení. Hodnocení sebe sama se vyznačuje určitými specifiky a liší se od přístupu k poznávání jiných lidí. Naše hodnocení podléhá mnohdy neobjektivnosti a emocionálnímu rozpoložení. Snažíme se chovat tak, aby náš celkový dojem byl pozitivní ve vztahu k okolí (Dunning, 2005; McAdams, & Pals, 2006; Říčan, 2007). Lidé mají sklon srovnávat se s ostatními a nacházet odlišnosti (komparativní efekt (Dunning, 2005).

Sebepojetí chápeme jako „trvalejší osobnostní charakteristiku, která se v průběhu života určitým způsobem rozvíjí a proměňuje“ (Vágnerová, 2010, p. 301). Reaguje na zásadní události v životě člověka. Každý jedinec má individuálně specifickou charakteristiku v závislosti na sebepojetí. Rozeznáváme tři složky: tělesná, psychická a sociální identita.

Člověk si uvědomuje tělesnou identitu, svoje tělo. Zaujímá k němu určité postoje, hodnotí nebo klade odmítavý postoj. Výsledným souborem informací o tělesné identitě si vytváříme tělové schéma. Vnímat se můžeme různě, v některých případech se neztotožňujeme s reálným pohledem, což může být pro někoho velikou přítěží, traumatem. Lidé mají nějaký ideál tělesného schématu, kterému se chtějí přiblížit.

Psychickou identitu charakterizujeme jako soubor myšlenek, pocitů, postojů. Aktivním přístupem si psychické procesy můžeme uspořádat podle svého uvážení a spokojenosti.

Lidé, kteří obklopují jedince a nějakým způsobem ho ovlivňují, vytváří sociální identitu.

Člověk ví, kam patří. Ve společenství lidí, zná každý svůj sociální status. Jestliže má člověk jasno o své identitě, cítí pocit bezpečí a jistoty (Devos & Banaji, 2005; Hogg, 2005).

Zvládání okolních výzev přispívá k rozvoji sebevědomí a také k sebepotvrzení. Tělesná aktivnost může pro jedince znamenat důležitost vlastní hodnoty, spojená s prožitkem. Životním významem pohybové aktivity je možné posílit vlastní identitu, sebepojetí (Grohan, 2008).

Podle autorů by sebevědomí neměl ohrožovat mediální nátlak a reklama, která prosazuje určitý typ ideálního těla, měli bychom spíše dbát na efektivnost a funkčnost tělesné schránky. Sebedůvěra, jež je spojována se sebepojetím, patří k významným aspektům psychologické (mentální) životní pohody (well-being), pohybová gramotnost je v tomto důležitým konceptem v jejím posílení (Vašíčková, 2016).

Sebedůvěra ovlivňuje především vnitřní motivaci a úroveň cílů. Je rozhodující při hodnocení různých situací. Bandura (1997) chápe self-systém, který je v stálé interakci s okolními vlivy, jako součást představy o vlastních schopnostech, které volně překládáme, jako osobní zdatnost. Úroveň osobní zdatnosti bývá posilována aspekty extravertze, emoční stabilitou a svědomitostí naopak oslabována například neuroticismem.

U žáka se sebehodnocení vyvíjí spolu s kognitivními funkcemi. Díky této formě dotazování u žáka rozvíjíme autentičnost, schopnost vnímat sebe sama, ocenění vlastních kompetencí a kvalit, včetně pocíťovaného vztahu k sobě samému. Sebehodnocení jako proces se rozvíjí v závislosti na osobnosti jedince a sociálním kontextu. Sebehodnocení ne vždy musí odpovídat reálné situaci, každý člověk se vnímá specificky a preferuje takové hodnoty, které jsou pro něj důležité nebo jaká kritéria jsou společností uznávaná. Mnohdy se srovnává s referenční skupinou (Vágnerová, 2010).

Sebehodnocení vypovídá o zralosti kognitivních funkcí u žáka, v mladším školním věku považujeme tento typ hodnocení za poněkud náročný a nepřiměřený věku. Zároveň však žák, jak již bylo výše řečeno, rozvíjí samostatnost a schopnost vnímat. Později vyústí v sebereflexi. Díky tomuto hodnocení, si žák může uvědomit proces učení, své schopnosti a dovednosti, vědomosti, popřípadě nedostatky. Učitel diagnostikuje aktuální stav z pohledu žáka, snaží se výukový proces přetvořit podle individuálních potřeb žáka. Informace je přínosem i pro rodiče. Úskalí, které může u tohoto hodnocení nastat je nadhodnocování nebo naopak absence kritiky. Důležitou roli tvoří rodina, která dítěti nastavuje míru sebevědomí, které se do hodnocení promítají. Učitel reguluje žákovo hodnocení, je-li třeba. Optimální míra sebevědomí je vhodným pohonem pro žákovu školní výkonnost (Rakoušová, 2008).

Hodnotí-li se člověk vysoce, vypovídá to o něm, že je stabilní, jak v emocích, tak bývá odolnější vůči stresu. V opačném směru vysoké sebehodnocení může přejít až netolerantnímu a agresivnímu chování. Lidé s nízkým sebehodnocením mají sklon k pesimismu, nevěří si, že by mohli být dobří. Převažuje tendence vyhnouti se neúspěchu (Campbell et al., 1996; Blatný, 2003).

3 Cíle, hypotézy a otázky

3.1 Hlavní cíl

Cílem diplomové práce je zjistit pomocí kanadského „nástroje“ hodnocení vlastní pohybové gramotnosti vybraných jednotlivců ve školním prostředí.

3.2 Dílčí cíle

- Vyplnit s žáky dotazník *PLAYself* – kanadský „nástroj“ hodnotící pohybovou gramotnost mládeže
- Zjistit a vyhodnotit odpovědi v dotazníku týkající se sebehodnocení jedince ve vztahu:
 - pohybová aktivita a sport v závislosti na roční době,
 - pohybová a sportovní aktivita v závislosti na okolním prostředí,
 - sebehodnocení pohybové gramotnosti,
 - gramotnost a sociální prostředí,
 - sebehodnocení zdatnosti.

3.3 Výzkumné hypotézy

H₁: Domníváme se, že tvrzení: „Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci“, je pravdivé pro více než 50 % zúčastněných žáků.

H₂: Předpokládáme, že tvrzení: „Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu“, je pravdivé pro více než 50 % zúčastněných žáků.

Poznámky: Závisle proměnnou znázorňuje sebehodnocení pohybové gramotnosti, tj. odpověď na dané tvrzení, nezávisle proměnnou pohlaví. Za pravdivé považujeme kategorie hodnocení Pravdivé a Velmi pravdivé.

H3₀: Mezi chlapci a děvčaty nejsou rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti.

3.4 Výzkumné otázky

VO1: Jaké roční období preferuje mládež pro vykonávání pohybové aktivity (PA)?

VO2: Jaké prostředí, v němž je vykonávána pohybová aktivita, je pro mládež
nejpříjemnější?

Vysvětlení: Za přijatelné označujeme kategorie hodnocení „Velmi dobrý“ a „Vynikající“.

VO3: Mají dívky vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než chlapci?

VO4: Jaké sociální prostředí je důležité pro rozvoj čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti?

4 Metodika

4.1 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili žáci z gymnázia dr. Aleše Hrdličky v Humpolci, gymnázia Hejčín v Olomouci a Slovanského gymnázia v Olomouci. Výzkumné šetření proběhlo během dvou povinných učitelských praxí studentky magisterského studia z Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci v lednu a říjnu roku 2016. Po dohodě s třídními vyučujícími a učiteli tělesné výchovy byl zvolen výběrový soubor čítající 120 žáků, kteří navštěvovali čtyřleté nebo víceleté gymnázium. Šetření se zúčastnilo 52 chlapců a 68 dívek ve věku 14–19 let.

4.2 Metody sběru dat

Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníkového šetření.

4.2.1 Dotazník *PLAYself*

Tento dotazník (Příloha 1) je jednou ze součástí kolekce *PLAY tools* (viz kapitola 2.3.2). *PLAYself* představuje nástroj sloužící k hodnocení vnímání vlastní pohybové gramotnosti mládeže, skládá se z 21 otázek. Tento dotazník může používat každý, kdo se podílí na výchově dítěte či skupin dětí (rodiče, koučové, profesionálové zaměřeni na cvičení, fyzioterapeuti, atletiční terapeuti nebo specialisté na rekreaci). Dotazník je používán v kombinaci s ostatními nástroji z kolekce *PLAY*. *PLAYself* pomáhá zjistit sebehodnocení aktuální úrovně pohybové gramotnosti dětí. Rodiče, koučové, specialisté na cvičení a další si mohou stanovit individuální dosažitelný cíl pro každé dítě a sledovat jeho zlepšení. Výsledky sebehodnocení by neměly být porovnávány s výsledky ostatních dětí, je to pouze ukazatel individuální úrovně vnímané pohybové gramotnosti jedince. Hlavním posláním tohoto posuzování je zlepšit u dětí well-being (pohybovou zdatnost a mentální pohodu) a také zajistit maximální podporu od všech vnějších subjektů (Canadian Sport for Life, 2013).

Před tím, než žáci začnou vyplňovat dotazník, musí mít zadavatel na paměti následující zásady (diskuse se žáky):

1. Říci žákům, že není určeno, jaké odpovědi jsou dobré nebo špatné. Jakákoliv odpověď je správná.
2. Přimět žáky k tomu, aby vyplňovali dotazník podle vlastního uvážení, názoru, vnímání dané situace.
3. Asistovat, pokud žák nerozumí otázce, ale neovlivňovat ho při jeho rozhodnutí.

PLAY*self* dotazník je rozdělen do čtyř dílčích sekcí:

1. Prostředí
2. Sebehodnocení pohybové gramotnosti
3. Vnímání dalších gramotností, srovnání s pohybovou:
 - čtenářská
 - matematická
 - pohybová
4. Zdatnost (Canadian Sport for Life, 2013).

Prostředí

- otázky 1–6

V této části zjišťujeme, kdy dítě vykazuje největší aktivitu, jestli jenom v létě nebo jenom v zimě, či jsou pohybově aktivní celoročně. Je totiž důležité, aby byly aktivní po celý rok. Tato část dotazníku PLAY*self* pomáhá hodnotit míru sebevědomí každého jedince provozovat pohybovou aktivitu ve většině prostředí (hřiště, tělocvična, příroda, voda, led či sníh), (Canadian Sport for Life, 2013).

Skóre:

Nikdy jsem to nezkoušel/a = 0

Ne moc dobrý = 25

OK = 50

Velmi dobrý = 75

Vynikající = 100

Sebehodnocení pohybové gramotnosti

- otázky 7–18

Děti potřebují porozumět pohybovým termínům jako „skip, jump, hop“. Pro nás jsou to v překladu zdánlivě stejné pojmy, ale není tomu tak. „Skip“ znamená odraz z jedné nohy dopadem na druhou, vpředu je stále stejná noha. „Jump“ představuje skok odrazem snožmo a „hop“ poskoky na jedné noze s dopadem na tutéž nohu. Motivace účastnit se pohybových aktivit přichází z povzbuzení (podpory), adekvátních pohybových dovedností a bezpečného, příjemného prostředí. Čím více se děti budou účastnit pohybových aktivit, tím posílí svoji sebedůvěru a sebeúctu.

Vlastní efektivita vypovídá o důvěře ve své schopnosti, tudíž uspět v dané situaci. Lidé se vyhýbají situacím, ve kterých si nevěří. Vnímání pohybové gramotnosti pomůže odhalit slabé stránky s respektem k pohybové aktivitě (Canadian Sport for Life, 2013).

Skóre:

Vůbec to není pravda = 0

Obvykle to není pravda = 33

Pravdivé = 67

Velmi pravdivé = 100

U otázky 13 je hodnocení **obrácené** (Canadian Sport for Life, 2013).

Vztah mezi gramotnostmi

- otázky 19–21

Stejně jako pohybová gramotnost má stejnou váhu čtenářská a matematická gramotnost. V této dílčí části pozorujeme, jak dítě srovnává různé typy gramotnosti a dává jim příslušnou váhu. Gramotnosti, které vykazují vyšší skóre, mají u dítěte větší význam. Rodiče hrají

důležitou roli, při poskytování informací o pohybové aktivitě, jsou vzorem pro své potomky v tom, že oni sami jsou pohybově aktivní.

Skóre:

Rozhodně nesouhlasím = 0

Nesouhlasím = 33

Souhlasím = 67

Rozhodně souhlasím = 100 (Canadian Sport for Life, 2013).

Zdatnost

Být pohybově gramotný není totéž jako být fyzicky aktivní. Můžete být fit, aniž bychom byli pohybově gramotní a obráceně můžeme disponovat pohybovou gramotností, však bez realizace pohybových aktivit. Zdatnost a pohybová gramotnost je důležitá pro zdravý rozvoj všech dětí. Ke komponentám zdatnosti řadíme kardiovaskulární zdatnost (srdce a cévní systém), sílu (maximální), vytrvalost (množství kontrakcí), flexibilitu (kloubní rozsah) a tělesnou stavbu (kosti, svaly, šlachy, tuk atd.). Pro některé jedince může být překážkou účastnit se pohybových aktivit právě nedostatek zdatnosti (Canadian Sport for Life, 2013).

Skóre:

Souhlasím x Nesouhlasím

4.3 Realizace sběru dat

Díky povinné učitelské praxi byl autorce umožněn sběr výzkumných dat pro diplomovou práci. Nejprve bylo nutné oslovit vedení škol kvůli realizaci šetření. Po svolení již následovala individuální konzultace s třídními učiteli nebo učiteli tělesné výchovy, komu bude dotazníkové šetření předloženo a jaké jsou časové možnosti pro zařazení výzkumného šetření. Šetření bylo zpravidla realizováno v posledních deseti minutách vyučovací hodiny tělesné výchovy. Ještě před tím, než diplomantka žákům dotazník rozdala, seznámila je s cílem a obsahem dotazníku. Dále také upozornila žáky, ať dotazník vyplňují sami za sebe,

z vlastního přesvědčení a vnímání dané problematiky, nikoli aby od sebe opisovali.

U dotazníků, zachováváme anonymitu. Bylo nutné však vyplnit kolonky s informacemi o pohlaví a věku. Pokud si žáci nebyli jisti s porozuměním textu, diplomantka byla nápomocna při jeho vysvětlení, ovšem nesměla ovlivnit žákův názor. Po vyplnění dotazníku všichni žáci odevzdali zpět dotazník diplomantce, v tomto případě se jednalo o 100 % návratnost.

4.4 Metody zpracování dat

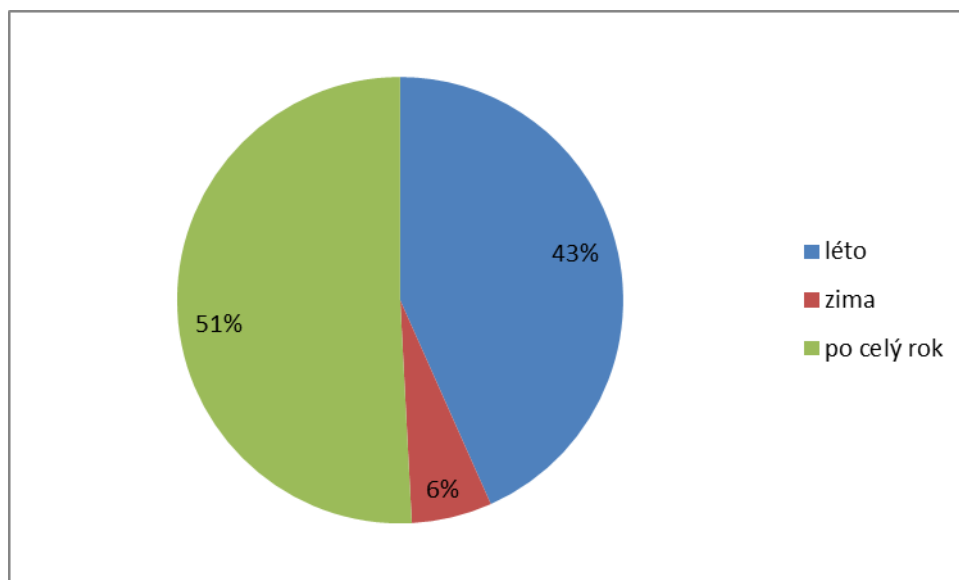
Všechna data ze záznamových archů byla přepsána do elektronické podoby v programu MS Excel. K odpovědím ve formě křížku byly přiřazené číselné symboly pro jednodušší přepis. Číselné skóre vychází ze skórovacího archu realizovaného dotazníkového šetření *PLAYself*, kde jsou navíc k výsledkům zveřejněna i doporučení pro podporu a rozvoj pohybové gramotnosti. Byla vypočítána suma a procentuální vyjádření v každé z hodnocených oblastí, výsledky byly zaokrouhleny na dvě desetinná místa. Tyto výsledky byly posléze graficky zpracovány.

Roztřídná data, byla dále statisticky zpracována v programu MS Excel. Byly určeny základní deskriptivní statistiky a pro porovnání procentuálních rozdílů v odpovědích na otázky 7–18 mezi chlapci a děvčaty byl použit test rozdílu dvou relativních hodnot. K vyhodnocení rozdílu ve všech odpovědích v dotazníku sebehodnocení pohybové gramotnosti mezi chlapci a děvčaty jsme použili Mann–Whitney U test pro dva nezávislé soubory (Chrásková, 2007). Pro statistické zpracování dat byl použit program STATISTICA.CZ verze 9.0 a IBM SPSS v. 22.0 (IBM Corp., 2013).

5 Výsledky

5.1 Výzkumné otázky

VO1: Jaké roční období preferuje mládež pro vykonávání pohybové aktivity?



Obrázek 3: Preference ročního období v závislosti na pohybové aktivitě u všech respondentů

Pouze 6 % žáků je pohybově aktivní v zimě, 43 % žáků dává přednost letní pohybové aktivitě a 51 % žáků je pohybově aktivní po celý rok.

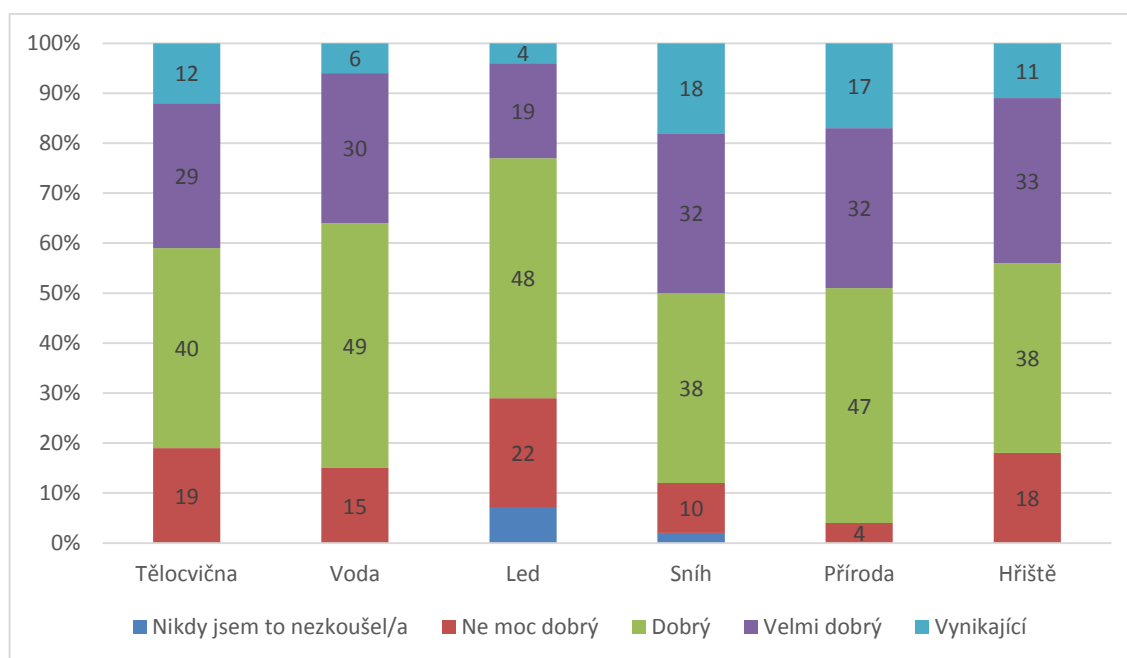
VO2: Jaké prostředí, v němž je vykonávána pohybová aktivita, je pro mládež nejpřijatelnější?

Vysvětlení: Za přijatelné označujeme kategorie hodnocení „Velmi dobrý“ a „Vynikající“.

Skóre podle CS4L PLAYself Workbook:

Jestliže se žák ohodnotil v kategorii jako Velmi dobrý nebo Vynikající, cítí se být jistý a dostatečně schopný při účasti pohybových a sportovních aktivit v prostředí tělocvičny, ve vodě, na ledě, sněhu, v přírodě, na hřišti.

Jestliže se žák ohodnotil v kategorii Dobrý, Ne moc dobrý, Nikdy jsem to nezkoušel nezkoušel/a, potřebuje žák podpořit ve schopnostech prováděných v prostředí tělocvičny, ve vodě, na ledě, sněhu, v přírodě, na hřišti.

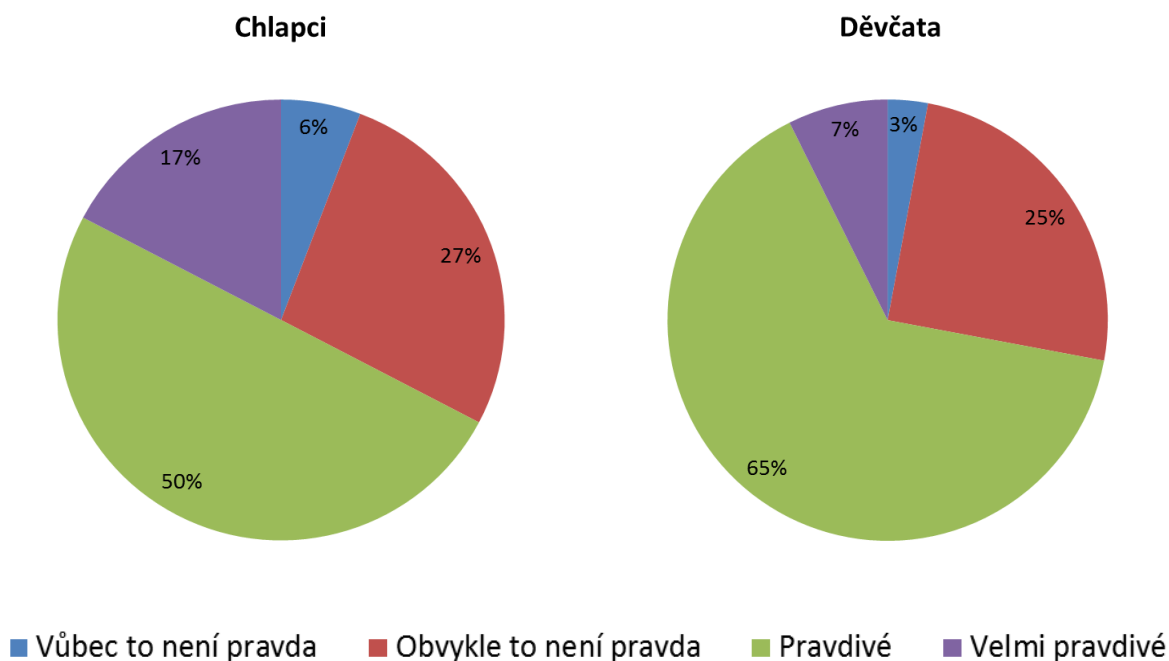


Obrázek 4: Hodnocení jednotlivých prostředí respondenty (otázka 1–6)

Prostředí tělocvičny hodnotí 41 % respondentů za přijatelné. Ve vodě se cítí přijatelně 36 % respondentů. Prostředí ledu hodnotí 23 % respondentů za přijatelné. Prostředí sněhu považuje 50 % zúčastněných za přijatelné. Prostředí přírody je hodnoceno 49 % respondentů za přijatelné. Hřiště hodnotí 44 % respondentů za přijatelné. Naopak při vyhodnocení prostředí ledu v kategorii Nikdy jsem to nezkoušel/a, označilo tuto možnost 7 % respondentů a prostředí sněhu hodnotili též kategorii 2 % respondentů.

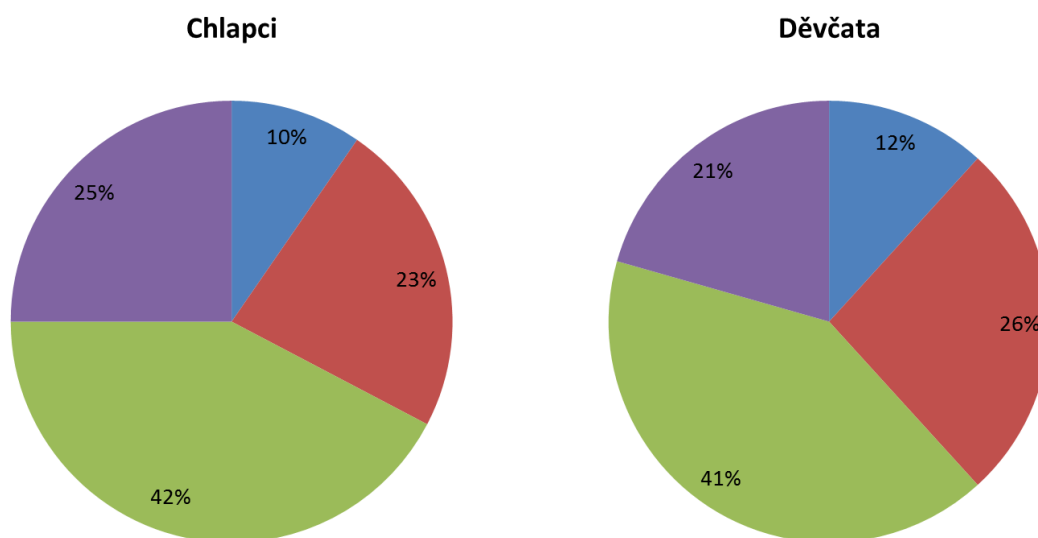
VO3: Mají dívky vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než chlapci?

Vysvětlení: Za vyšší skóre označujeme kategorie „Pravdivé“ a „Velmi pravdivé“. U otázky 13 za vyšší skóre považujeme kategorie „Vůbec to není pravda“ a „Obvykle to není pravda“.



Obrázek 5: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 7 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Netrvá mi dlouho než se naučím pohybovou dovednost, sport či aktivitu“.

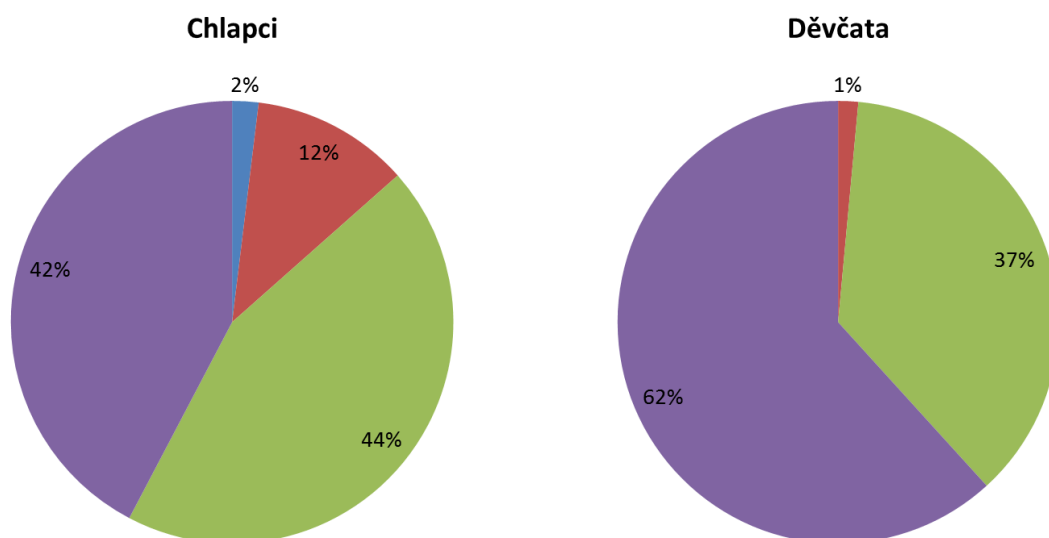
Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 67 % a u dívek 72 % ($p=0,55$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 6: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 8 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci“.

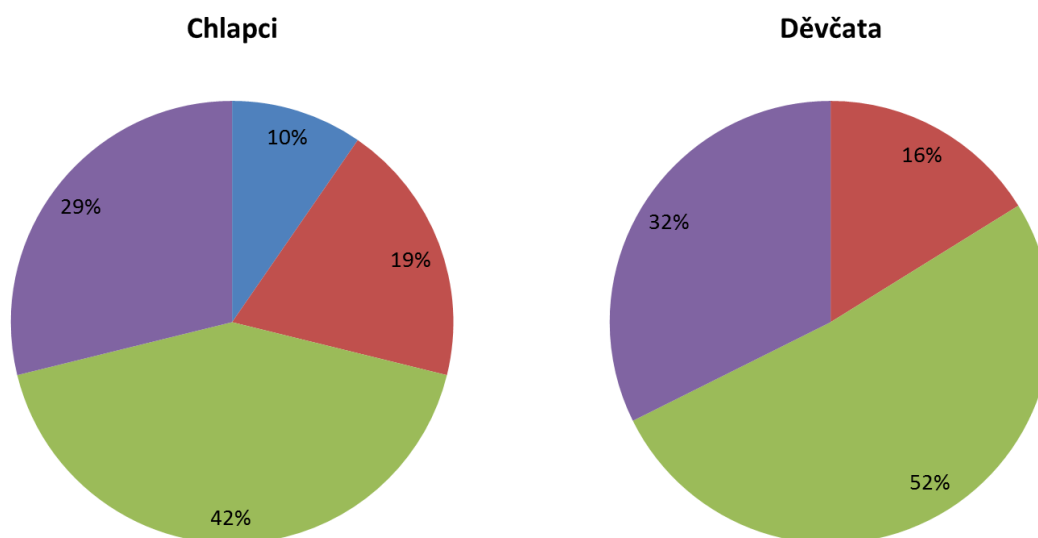
Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 67 % a u dívek 62 % ($p=0,57$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 7: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 9 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Věřím, že být pohybově aktivní, je důležité pro mé zdraví a pohodu“.

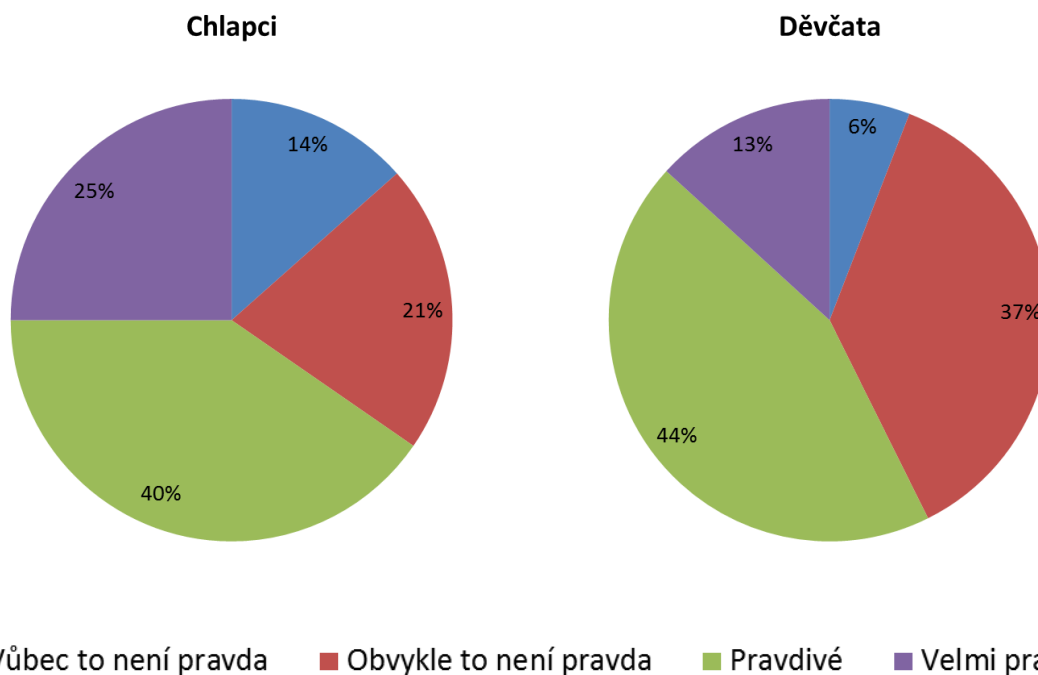
Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 82 % a u dívek 99 % ($p < 0,01$). Rozdíl je statisticky významný.



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

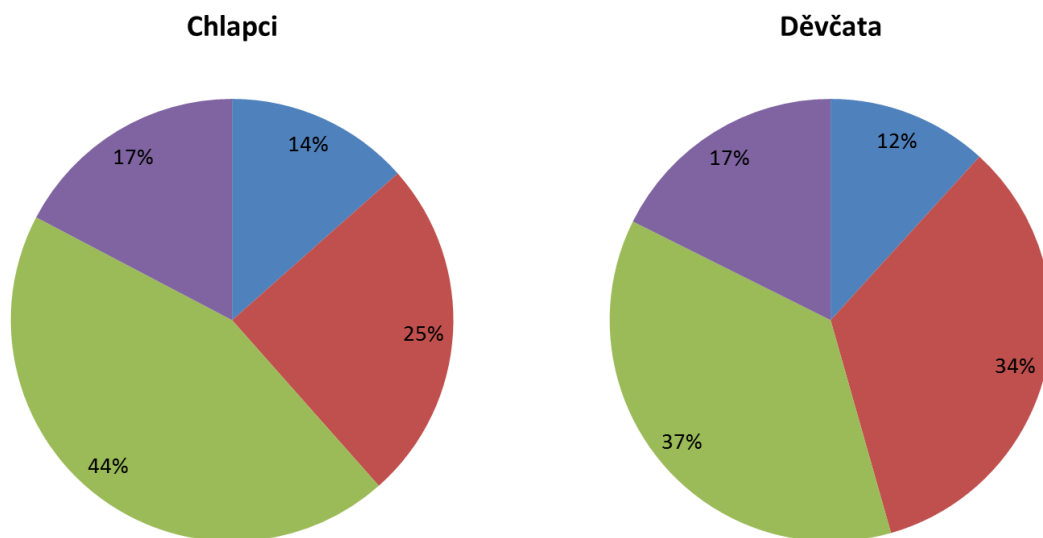
Obrázek 8: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 10 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější“.

Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 71 % a u dívek 84 % ($p=0,09$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



Obrázek 9: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 11 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu“.

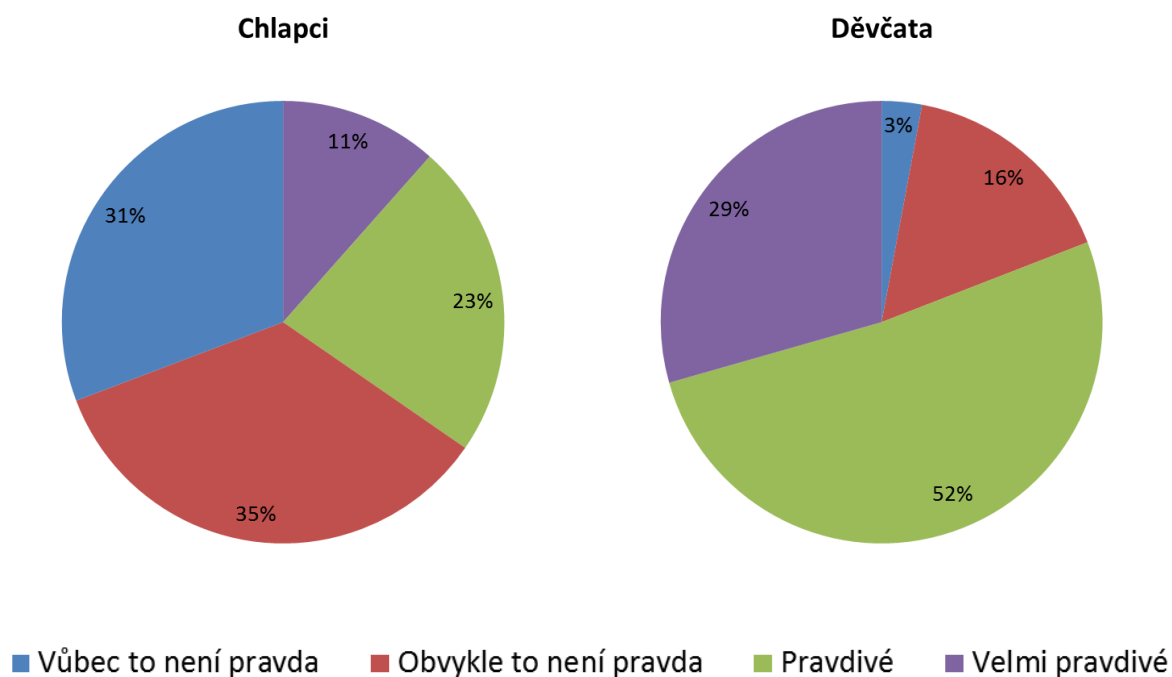
Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 65 % a u dívek 57 % ($p=0,37$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

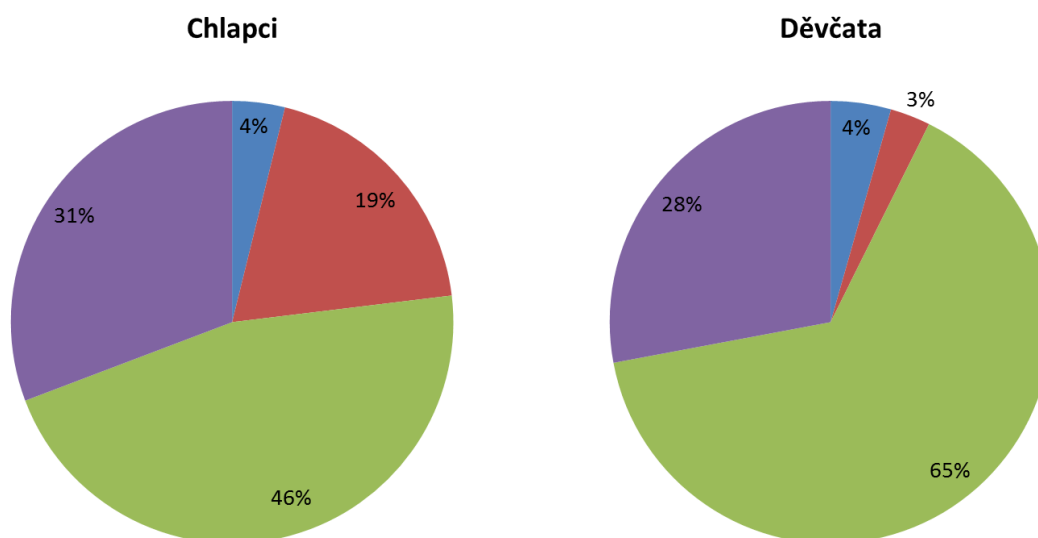
Obrázek 10: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 12 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberu“.

Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 61 % a u dívek 54 % ($p=0,44$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



Obrázek 11: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 13 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity“.

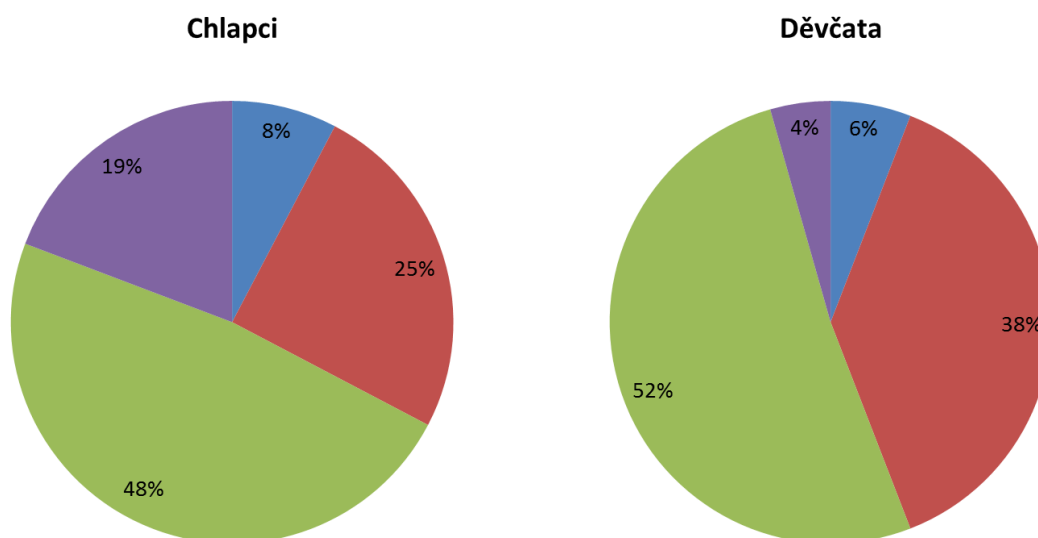
Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Vůbec to není pravda a Obvykle to není pravda 66 % a u dívek 81 % ($p=0,06$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 12: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 14 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Rozumím slovům, které učitel/ka TV používá“.

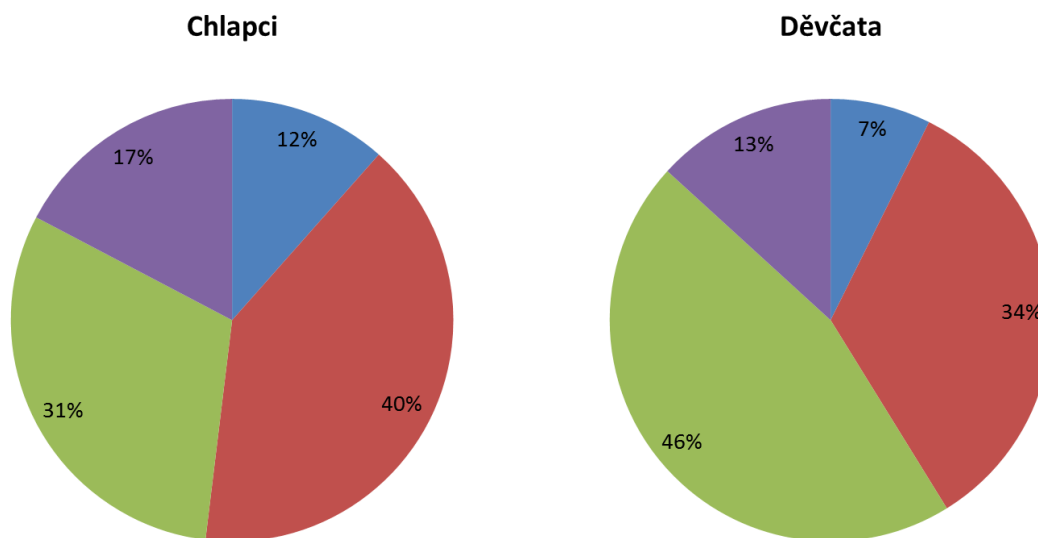
Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 77 % a u dívek 93 % ($p < 0,05$). Rozdíl je statisticky významný.



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 13: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 15 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Při provádění pohybových aktivit se cítím jistý/á“.

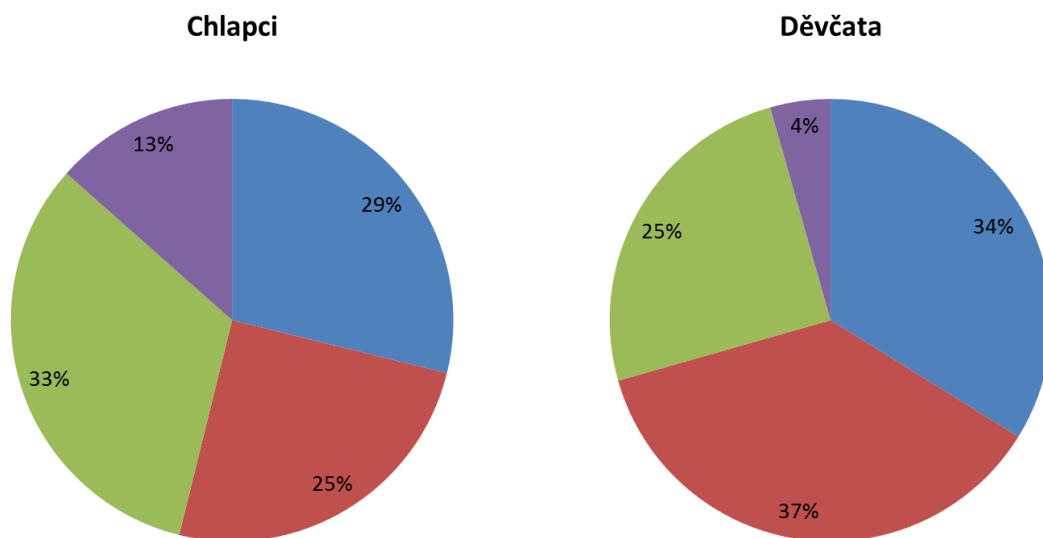
Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 67 % a u dívek 56 % ($p=0,22$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 14: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 16 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či aktivity“.

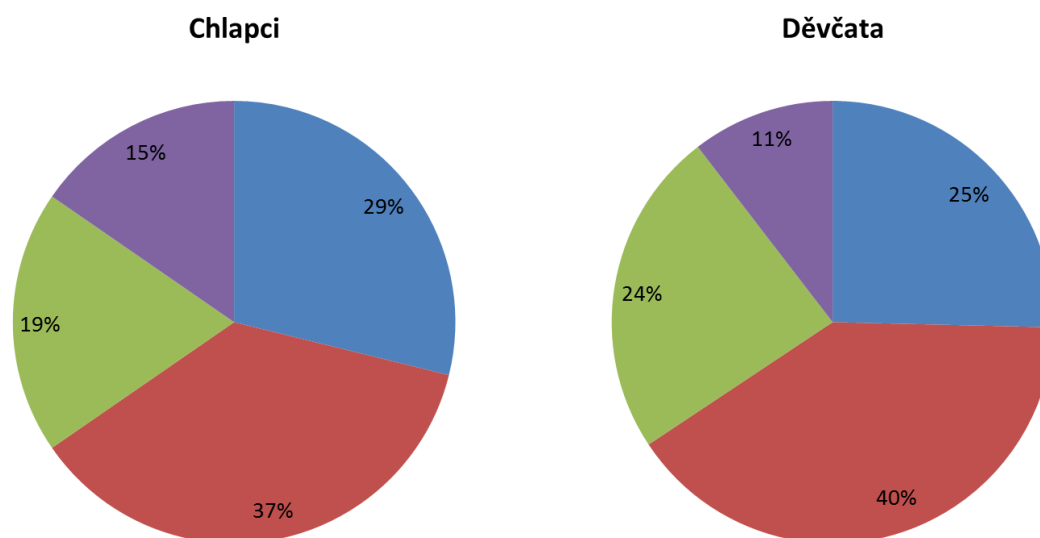
Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 48 % a u dívek 59 % ($p=0,23$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 15: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 17 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy“.

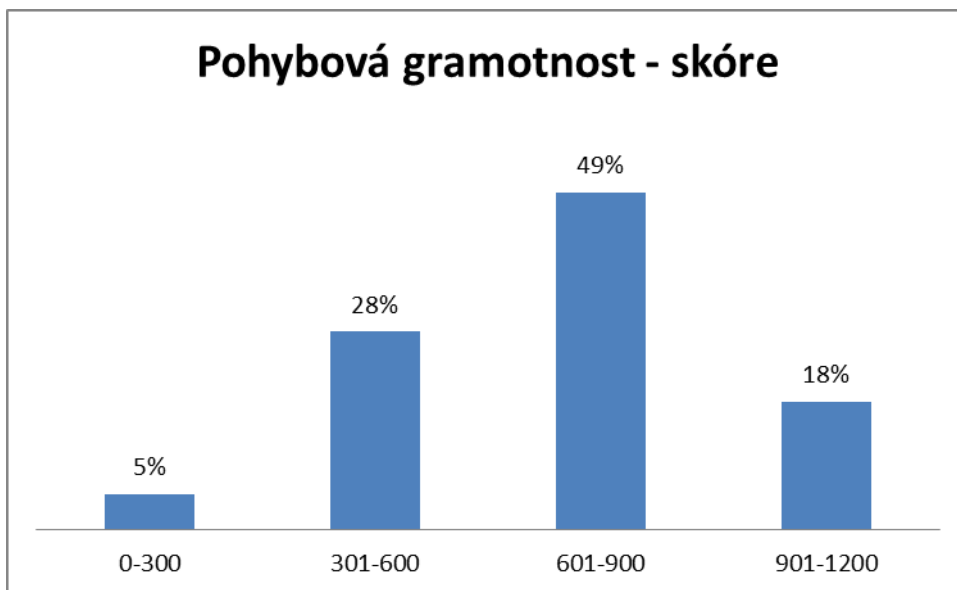
Chlapci mají vyšší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 46 % a u dívek 29 % ($p=0,06$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



■ Vůbec to není pravda ■ Obvykle to není pravda ■ Pravdivé ■ Velmi pravdivé

Obrázek 16: Odpovědi chlapců a děvčat na otázku 18 k sebehodnocení pohybové gramotnosti: „Nepotřebuji procvičovat dovednosti, protože mám přirozený talent“.

Chlapci mají nižší skóre v sebehodnocení pohybové gramotnosti než děvčata v dané otázce. U chlapců je procentuální vyjádření kategorií Pravdivé a Velmi pravdivé 34 % a u dívek 35 % ($p=0,91$; rozdíl mezi chlapci a dívkami není statisticky významný).



Obrázek 17: Skórování pohybové gramotnosti všech respondentů podle Canadian Sport for Life (CS4L) u otázek 7–18 (PLAYself Workbook, 2013, 16-17)

Vysvětlení: Skóre vyjadřuje sečtení všech bodů z otázek 7- 18. (Vůbec to není pravda = **0**; Obvykle to není pravda = **33**; Pravdivé = **67**; Velmi pravdivé = **100**)

U otázky 13 je hodnocení **obrácené**, tzn. Vůbec to není pravda = **100**, Obvykle to není pravda = **67**, Pravdivé = **33**, Velmi pravdivé = **0**.

901 -1200 Skóre mezi 900 a 1200 značí, že dítě má velmi vysoké self-efficacy¹ ve vztahu k pohybové aktivitě.

Klíčové body (výzva pro trenéry a rodiče):

- Všechny dovednosti nepřijdou přirozeně
- Připravte dítě na úspěch i neúspěch
- Vytvořte nové příležitosti k rozvoji dalších dovedností u dítěte
- Představte dítěti nové aktivity

¹Self-efficacy (do češtiny se jen výjimečně překládá například jako vnímání vlastní účinnosti, vnímaná osobní účinnost) je psychologický koncept kanadsko-amerického psychologa Alberta Bandury. Retrieved 14. 2. 2017 from <https://cs.wikipedia.org/wiki/Self-efficacy>.

601-900 Skóre mezi 600 a 900 značí, že dítě má relativně vysoké self-efficacy ve vztahu k pohybové aktivitě.

Klíčové body (výzva pro trenéry a rodiče):

- Představte dítěti nové aktivity
- Vytvořte nové příležitosti pro rozvoj nových dovedností u dítěte
- Povzbudte dítě, aby konalo každou činnost, co nejlépe

301-600 Skóre mezi 300 a 600 značí, že dítě má relativně nízké self-efficacy ve vztahu k pohybové aktivitě.

Klíčové body (výzva pro trenéry a rodiče):

- Eliminujte tolik bariér, kolik je možné
- Povzbuzujte dítě, aby vystoupilo ze své komfortní zóny
- Pozitivně posilujte dobré chování, participaci, zdokonalování

0-300 Skóre mezi 0 a 300 značí, že dítě má velmi nízké self-efficacy ve vztahu k pohybové aktivitě.

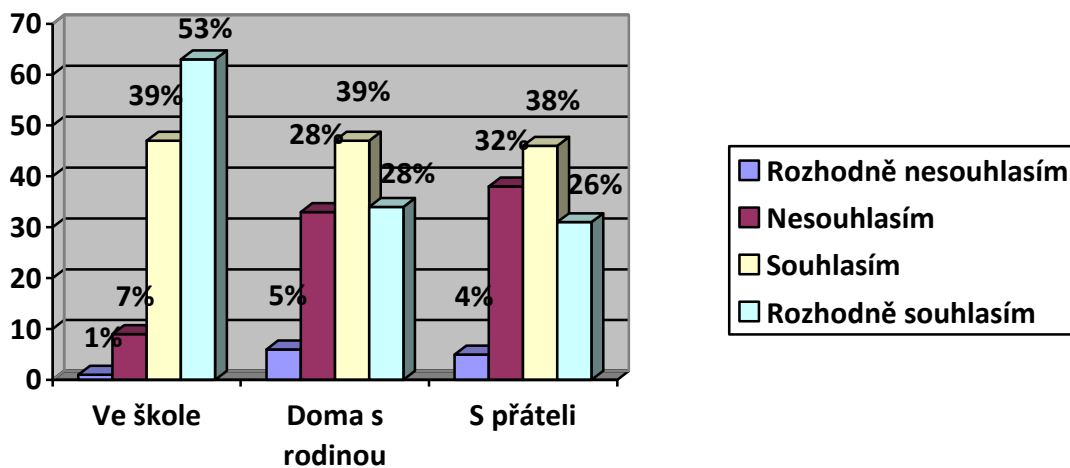
Klíčové body (výzva pro trenéry a rodiče):

- Čleňte cíle do více zvladatelných cílů
- Ujistěte se, že každý cíl je prezentován jako návrh
- Dějte dítěti kontrolu nad jeho rozhodováním
- Podporujte účast a pokrok dítěte

VO4: Jaké sociální prostředí je důležité pro rozvoj čtenářské, matematické a pohybové gramotnosti?

Vysvětlení: Za důležité, označujeme kategorie hodnocení „Souhlasím“ a „Rozhodně souhlasím“, ve vyhodnocení skóre to platí pro skórující rozmezí 151-225 a 226-300.

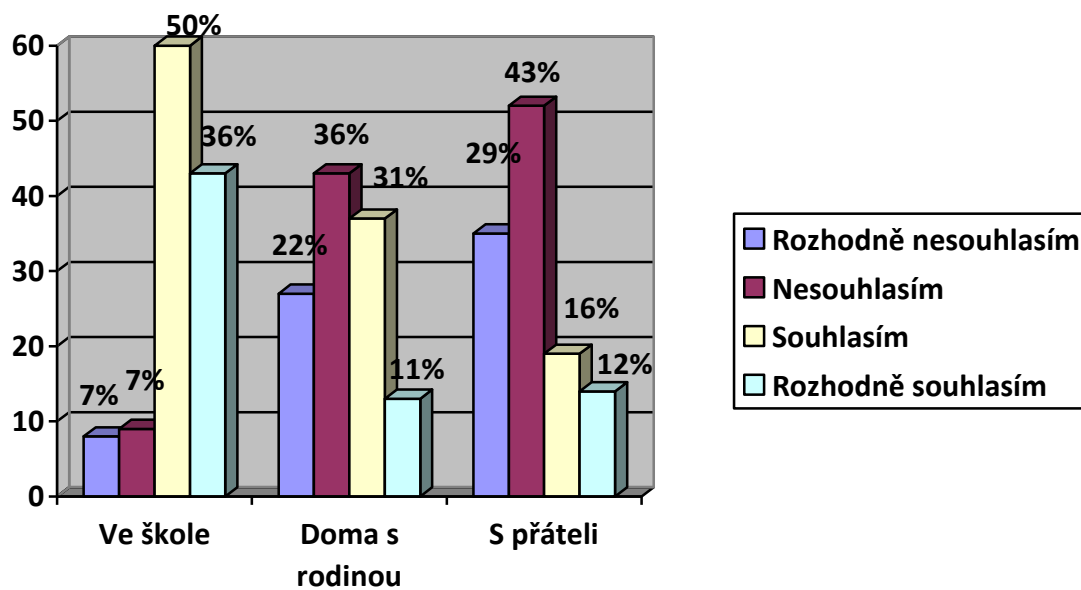
Otázka 19: Čtení a psaní je velmi důležité.



Obrázek 18: Sebehodnocení čtenářské gramotnosti všech respondentů u otázky 19

Respondenti hodnotí důležitost čtenářské gramotnosti provozované ve škole 92 %, doma s rodinou 67 % a s přáteli 64 %.

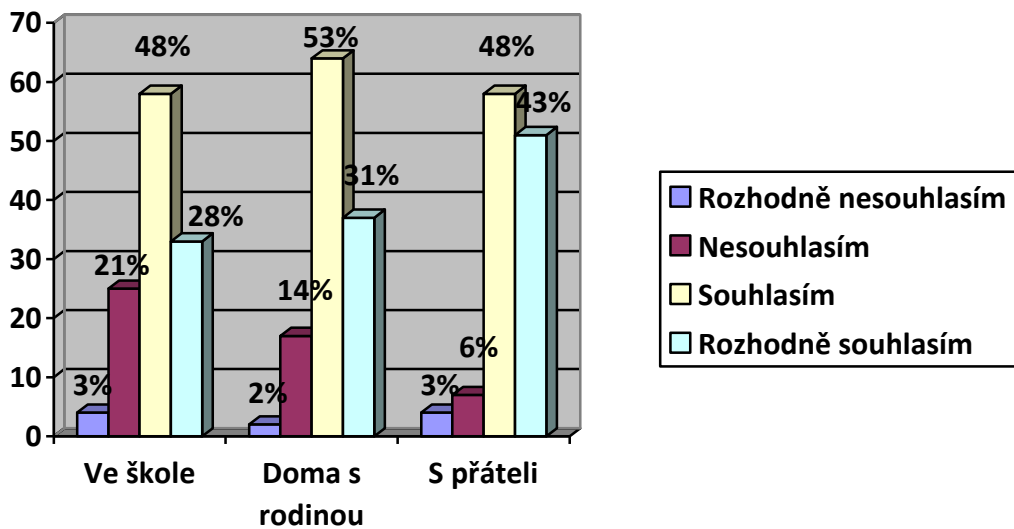
Otázka 20: Matematika a čísla jsou velmi důležitá.



Obrázek 19: Sebehodnocení matematické gramotnosti všech respondentů u otázky 20

Respondenti hodnotí důležitost matematické gramotnosti provozované ve škole 86 %, doma s rodinou 42 % a s přáteli 28 %.

Otázka 21: Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.



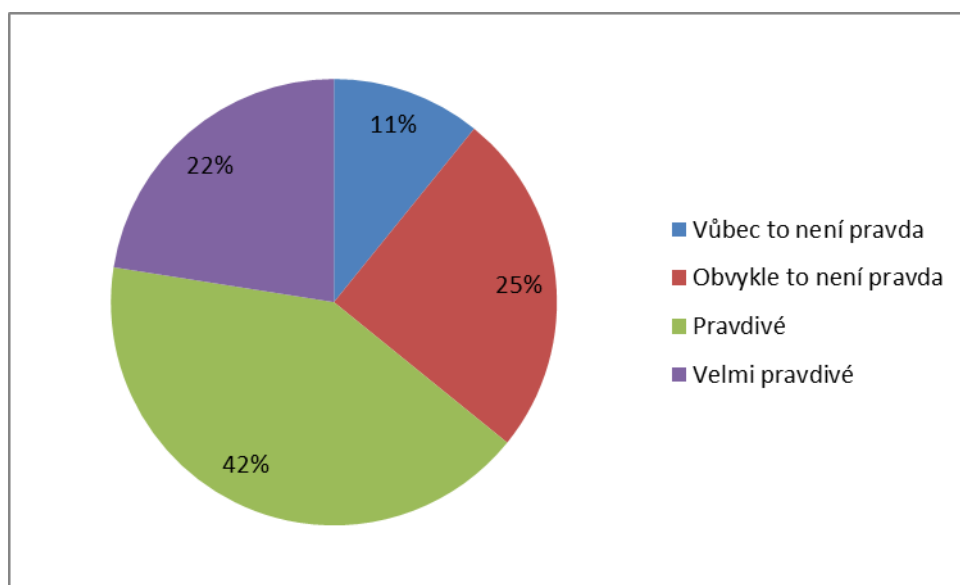
Obrázek 20: Sebehodnocení pohybové gramotnosti všech respondentů u otázky 21

Respondenti hodnotí důležitost pohybové gramotnosti provozované ve škole 76 %, doma s rodinou 84 % a s přáteli 91 %.

5.2 Výzkumné hypotézy

Vysvětlení: Za pravdivé pokládáme kategorie „Pravdivé“ a „Velmi pravdivé“.

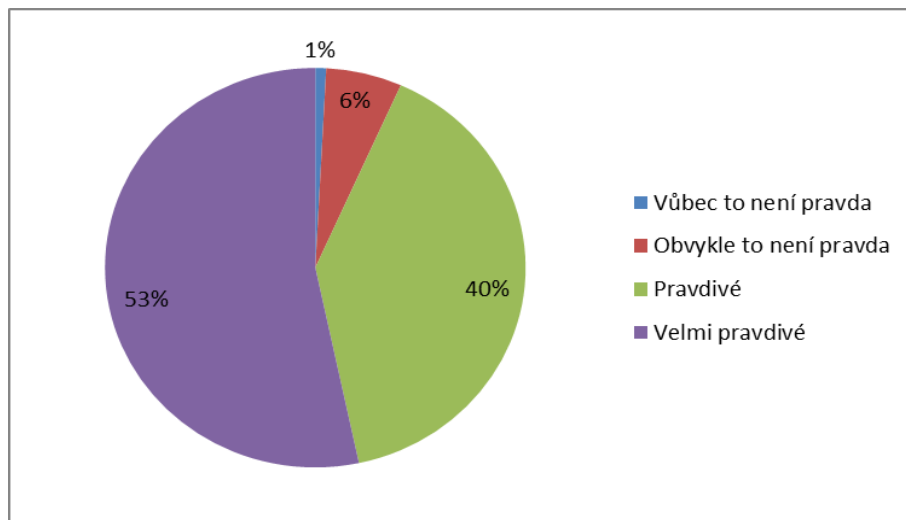
H₁: Domníváme se, že tvrzení: „Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci“, je pravdivé pro více než 50 % zúčastněných žáků.



Obrázek 21: Sebehodnocení pohybové gramotosti u otázky 8 u všech respondentů

Ve tvrzení „Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci“, je pravdivé pro 64 % zúčastněných žáků. **Přijímáme hypotézu H₁.**

H₂: Předpokládáme, že ve tvrzení: „Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu“, je pravdivé pro více než 50 % zúčastněných žáků.



Obrázek 22: Sebehodnocení pohybové gramotnosti u otázky 9 u všech respondentů

Ve tvrzení „Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu“, je pravdivé pro 93 % zúčastněných žáků. **Přijímáme hypotézu H₂.**

H3₀: Mezi chlapci a děvčaty nejsou rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti.

Tabulka 5: Statistické hodnocení rozdílů mezi chlapci a dívkami v sebehodnocení pohybové gramotnosti hodnocené dle Mann–Whitney U testu.

	M	SD	Z	p
chlapci	41,17	12,026	0,28	0,78
dívky	41,32	8,299		

Vysvětlivky: M – aritmetický průměr, SD – směrodatná odchylka, Z – Mann-Whitney U test, p – statistická významnost

Mezi chlapci a dívkami není statisticky významný rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti. **Přijímáme nulovou hypotézu H3₀.**

6 Diskuse

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit pomocí „kanadského“ nástroje, jak mládež hodnotí svoji pohybovou gramotnost ve školním prostředí.

Jako první představila koncept pohybové gramotnosti Margaret Whitehead před více jak dvaceti lety. Od této doby získávala pohybová gramotnost popularitu v mnoha západních zemích, především v Kanadě, kde byla pohybová gramotnost zahrnuta do programu dvou nejvýznamnějších národních tělovýchovných organizací (Physical and Health Education Canada, Canadian Sport for Life). Autoři došli k závěru, že PLAY nástroje se liší v používání a užitečnosti, některé z nich jsou chybné s ohledem na důvěryhodnost a některé nepodařily zachytit pohybovou gramotnost tak, jak ji určila Margaret Whitehead (Robinson & Randall, 2017). Obsah této problematiky vyústil ve tři klíčová témata: předpoklad pohybové gramotnosti a její výchovná role, sportovní rozvoj a pohybová gramotnost a hodnocení pohybové gramotnosti. Studie mají za úkol zjistit, zda obhajované pedagogické strategie, založené na konceptu pohybové gramotnosti, vedou k reorganizaci školních předmětů (Lundvall, 2015).

Podle Vašíčkové (2016) je povědomí o pohybové gramotnosti důležité, aby bylo možné tento koncept propagovat. Praktické uplatnění konceptu bylo zorganizováno díky pilotní studii, která zjišťovala, jaké povědomí mají žáci a učitelé o tomto konceptu. Výzkumné šetření využilo pro zjištění poznatků dvou anket, zvláště pro žáky a učitele. Ve výsledcích došli k závěru, že žáci ve většině případů vnímají pohybovou gramotnost jako pohyb člověka, druhou nejčastější odpovědí bylo spojení s ovládním sportů. Zájem a prožitek byl zmiňovaným termínem v souvislosti s motivací v tělesné výchově (Hřibňák, 2013).

Není ještě dostatečně prozkoumáno, jak sezónní změny ovlivňují pokles pohybové aktivity v období dospívání. Kvantifikovali jsme, jak denní klimatické podmínky a roční období ovlivňují pohybovou aktivitu během dospívání. Průměrný počet všech pohybových aktivit za den klesal o 2-4 % při každých 10 mm srážek a naopak o 1-2 % se navýšil na každých 10 °C nárůstu teploty. Napadlo-li 10 cm sněhu, pohybová aktivita vzrostla o 5 %. Pokud však sněžilo, docházelo k poklesu pohybové aktivity. Pohybová aktivita byla nižší v zimním období a zvýšena během teplejších měsíců. Nicméně v letních měsících nedošlo ke kompenzaci poklesu aktivity v zimě, takže aktivita poklesla celoročně o 7 % (Bélanger et al., 2009).

Odpovědi dotazovaných žáků v našem šetření na otázku v jakém období jsou pohybově neaktivnější, odpovědělo 6 % žáků v zimě, 43 % v létě a 51 % dotazovaných označilo po celý rok.

Méně než polovina respondentů (41 %) odpověděla, že se cítí přijatelně ve sportech a aktivitách v tělocvičně. Právě tělocvična je místem, kde žáci tráví nejvíce času v období zimních měsíců. Výčet pohybových aktivit a sportů je velmi pestrý. České děti se při hodinách tělesné výchovy setkají v tělocvičně hlavně s volejbalem, basketbalem, gymnastikou, házenou, fotbalem, florbalem nebo atletikou. Podle Hřibňáka (2013) by chtělo v hodinách tělesné výchovy vyzkoušet sportovní hry více než polovina dotazovaných. Z těchto tvrzení vyplývá, že sportovní hry jsou velmi oblíbené, avšak žáci nehodnotí úroveň svých dovedností příliš sebejistě.

V hodnocení ostatních prostředí, se vyskytli žáci, kteří nikdy nezkoušeli pohybové aktivity na ledě (7 %) a sněhu (2 %). I přesto se na sněhu cítí 50 % dotazovaných velmi sebejistě, což je vůbec nejvyšší hodnota ze všech hodnocených prostředí. Na druhém místě a také velmi sebejistě hodnotili sport a aktivity v přírodě, poté jsou to aktivity na hřišti a ve vodě. Na ledě se cítí sebejistě nejméně respondentů. Výzkumné práce Frömela, Novosada, a Svozila (1999) u českých studentů a Křena, Kudláčka, Wasowicze, Groffikové a Frömela (2012) u polských studentů shodně zjistili, že nejoblíbenějším individuálním sportem adolescentů je plavání. Rozdílnost v dalších preferencích individuálních sportovních aktivit studentů je dána především prostředím, ve kterém žijí, a podmínkami k provozování aktivity na dané škole či v dané oblasti. Procentuálně nejvíce zastoupena odpověď v otázkách 1–6, představuje kategorii „Dobrý“. Když se zamyslíme nad tímto výsledkem, můžeme buď říci, že žáci si nedokázali přesně představit, jaký obsah pohybových aktivit se vztahuje pod dané prostředí, a proto bylo „nejjednodušší“ označit tuto odpověď nebo zde vstupuje do hry otázka sebevědomí daného jedince.

Statisticky významný rozdíl v odpovědích na sebehodnocení pohybové gramotnosti mezi chlapci a dívkami, byl zjištěn ve tvrzení: „Věřím, že být pohybově aktivní, je důležité pro mé zdraví a pohodu. Dívky vykazovaly vyšší skóre než chlapci. Peráčková, Paugschová, Jančoková a Němčeková (2008) diagnostikovaly sportovní zájmy žáků základních a středních škol. Zúčastnilo se 1162 žáků. U dívek bylo primárním motivem upevnit si své zdraví a u chlapců zvýšení tělesné kondice. Tento výsledek poukazuje na stejný motiv i v našem případě. Další studie zabývající se vědomostmi žáků středních škol o zdraví a pohybové aktivitě je součástí širšího výzkumného šetření v České republice. Dle vědomostního testu byl

zjištěn též statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Dívky měly větší znalosti týkající se zdraví a pohybové aktivity než chlapci. Chlapci měli převahu správných odpovědí v kondiční oblasti (Vašíčková, Chmelík, et al., 2009).

Statisticky významný rozdíl v sebehodnocení pohybové gramotnosti byl zjištěn ve tvrzení: „Rozumím slovům, která učitel/ka tělesné výchovy používá“. Dívky opět měly vyšší skóre než chlapci. K tomuto vyhodnocení se vztahují očekávané výstupy v tělesné výchově podporující pohybové učení. Žák užívá s porozuměním tělocvičné názvosloví (gesta, signály, značky) na úrovni cvičence, vedoucího pohybových činností, organizátora soutěží. Učivo, které podporuje tuto oblast, souvisí se vzájemnou komunikací a spoluprací při pohybových aktivitách (Výzkumný ústav pedagogický, 2007).

Při srovnávání důležitosti gramotností v závislosti na sociálním prostředí jsme zjistili, že čtenářská a matematická gramotnost je pro respondenty důležitá z převážné části ve škole. Avšak pohybovou gramotnost ovlivňují nejvíce přátelé, poté prostředí doma s rodinou a v poslední řadě školské prostředí. Tento výsledek vyvrací tvrzení, že pohybová gramotnost se z velké části utváří v tělesné výchově (Whitehead & Murdoch, 2006). Pohybová gramotnost by měla tvořit nedílnou součást standardů pro tělesnou výchovu a současně převzít mnohem důležitější roli v podpoře veřejného zdraví (Castelli, Centeio, Beighle, Carson, & Nicksic, 2014).

Výzkumné hypotézy H_1 , H_2 a nulová hypotéza H_{30} byly přijaty. Více než 50 % zúčastněných si myslí, že má dostatečné dovednosti k tomu, aby se mohli účastnit všech sportů a aktivit, kterých chtějí a také věří, že být pohybově aktivní, je důležité pro jejich zdraví a pohodu. Mezi chlapci a děvčaty nejsou statisticky významné rozdíly v hodnocení dotazníku pohybové gramotnosti.

6.1 Limity a doporučení práce

Pro věrohodnost výsledků z dotazníku by bylo vhodné použít větší vzorek respondentů a také rozšířit lokalitu pro sběr dat. Další proměnnou, která by vedla k zefektivnění výzkumu, by bylo rozšíření o typ školy. Určitě bychom našli rozdíly v hodnocení pohybové gramotnosti na gymnáziu nebo na odborném učilišti. Velmi záleželo na respondentově aktuálním naladění, a zda má zájem vůbec dotazník vyplňovat a zamýšlet se nad ním. Někteří žáci mohli mít nízkou motivaci při vyplňování, proto pro ně bylo nejjednodušší zatrhávat neutrální odpověď, v našem případě například OK – „Dobry“. Celkově za limit považujeme subjektivní hodnocení, které k dotazníkovému šetření patří. Mohou se zde projevovat tendence výběru odpovědí závislé na sebepojetí, sebevědomí daného jedince. Z mého pohledu mohly být v dotazníku – oblast prostředí uvedeny konkrétní sporty. Respondenti by si tak dokázali lépe představit, co vše je míněno k danému prostředí.

Výsledky práce mohou být užitečným vodítkem pro učitele, rodiče nebo trenéry, jak rozvíjet motivaci, sebevědomí, pohybové kompetence a znalosti u dospívající mládeže.

7 Závěry

1. Více než polovina respondentů je pohybově aktivní po celý rok.
2. Pro mládež je nepřijatelnější prostředí pro pohybovou aktivitu – sníh.
3. Dívky více věří, že být pohybově aktivní, je důležité pro jejich zdraví a pohodu oproti chlapcům.
4. Dívky více rozumí slovům, která učitelka tělesné výchovy používá oproti chlapcům.
5. Rozvíjení čtenářské a matematické gramotnosti je pro respondenty nejdůležitější ve škole.
6. Rozvíjení pohybové gramotnosti je pro respondenty nejdůležitější s přáteli.
7. Více než polovina respondentů si myslí, že má dostatečné dovednosti k tomu, aby se mohli účastnit všech sportů a aktivit, kterých chtějí.
8. Více než polovina respondentů věří, že být pohybově aktivní, je důležité pro jejich zdraví a pohodu.
9. Mezi chlapci a děvčaty nejsou významné rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti v dotazníku *PLAYself*.

8 Souhrn

Cílem diplomové práce je zjistit, jak mládež hodnotí svoji pohybovou gramotnost na vybraných gymnáziích v Olomouci a Humpolci.

Teoretická část obsahuje poznatky týkající se historie tělesné kultury jako takové, v níž setkáváme s náhledem, jak bylo pohlíženo na význam pohybové aktivity v čase. Dále jsme se zabývali pohledem na současnou tělesnou výchovu a sport, konkrétněji jsme si přiblížili kvalitu edukačního procesu a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, podle kterého je vymezen obsah edukačního procesu. Další z hlavních kapitol popisuje současný koncept pohybové gramotnosti, jak v průběhu života, tak z kanadského pohledu. Analýza atributů pohybové gramotnosti zaujímá neméně důležitou součást teoretického vstupu. Poslední teoretická kapitola obsahuje charakteristiku sociální skupiny.

Výzkumnou část členíme na stanovení cílů, hypotéz, otázek a metodiku, díky níž byla získána data pro hodnocení. Výzkumu se zúčastnilo 120 respondentů, z toho 52 chlapců a 68 dívek ve věku 14–19 let. Dotazníkové šetření podle kanadského vzoru bylo realizováno v době učitelské praxe v roce 2016 na dvou gymnáziích v Olomouci a na gymnáziu v Humpolci (kraj Vysočina). Dotazník obsahuje 21 otázek zabývajících se vnímáním pohybové gramotnosti v dílčích oblastech. Výběr odpovědí je uspořádán do přesně stanovených kategorií. Výsledky z papírové formy byly číselně převedeny do elektronické podoby v MS Excel a poté zpracovány do grafů a tabulky. Na statistické zpracování byly využity programy Statistica CZ verze 9.0 a IBM SPSS v. 22.0

Výsledky potvrzují obě stanovené výzkumné hypotézy a přijímají nulovou hypotézu. Ukazují, že více než polovina žáků je aktivní po celý rok. V prostředí sněhu se cítí polovina dotazovaných nejlépe. Dívky více věří v důležitost pohybové aktivity pro jejich zdraví a pohodu, také více rozumí slovům, která učitel/ka tělesné výchovy používá. Čtení a matematika jsou pro respondenty důležité ve škole, za to důležitost pohybu spojují s přáteli. Více než polovina respondentů se domnívá, že má dostatečné dovednosti k tomu, aby se mohla účastnit všech sportů a aktivit, kterých chtějí, také považují pohybovou aktivitu za důležitou pro jejich zdraví a pohodu. Mezi chlapci a děvčaty nejsou významné rozdíly v sebehodnocení pohybové gramotnosti.

9 Summary

The aim of this diploma thesis is to discover how young people from selected grammar schools in Olomouc and Humpolec evaluate their motor abilities.

The theoretical part contains acknowledgments connected with the history of the body culture as such, in which can be seen the view into the meaning of the motor abilities in different times. Further on, we took into account the view on the contemporary Physical Education and sport, in particular, taking a closer look at the educational process and an educational program for grammar schools, according to which the content of the educational process is defined. Apart from the main chapters that describe the contemporary concept of the motor abilities, every individual is defined in terms that accord with the Canadian point of view. The analysis of the attributes of motor ability is one of the less important parts in the theoretical input. The last one of the theoretical chapters contains the characteristics of the social group questioned.

The part containing the research is divided thus: setting the goals, the hypotheses, the questions and the methodology that refers to the data from which the evaluation was obtained. 120 participants took part. Of the respondents, 52 were boys and 68 girls within the 14-19-age range. The questionnaire according to Canadian example was realized at the times of the pedagogical praxis in the year 2016 on two grammar schools in Olomouc and on the grammar school in Humpolec. The questionnaire consists of 21 questions concerned with the perception of motor abilities. The selection of the answers is set into concrete categories. The results were transformed into electronic format in MS Excel and then worked into graphs and tables. Programs Statistica CZ version 9.0 and IBM SPSS v. 22.0 were used for the statistic processing of the data.

The results confirm the both set research hypotheses and they accept a zero hypothesis. They also show that more than a half of the students were active for the whole year. In the winter season, exactly half of the respondents felt the best. The girls saw movement more as an important means for health and well-being and they also more understand the expressions their teacher of PE uses. Reading and Mathematics are of a great importance for the respondents at school, nevertheless the importance of movement is more connected with their friends. More than a half of the respondents thinks that they have enough abilities for their

participation in all sports and activities that they want to participate in. They also thought that sports activities were important for their health and well-being. There were no major differences between the boys and the girls concerning self-evaluation of their motor abilities.

10 Referenční seznam

Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.

Baker, J., Cobley, S., & Fraser-Thomas, J. (2009). What do we know about early sport specialization? Not much! *High Ability Studies*, 20, 77-89.

Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Balyi, I., & Stafford, I. (2005). *Coaching for long-term athlete development*. Leeds, UK: Coachwise.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). San Diego: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy and health behaviour*. In A. Baum, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health, and medicine* (pp. 160-162). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bélanger, M., Gray-Donald, K., O'loughlin, J., Paradis, G., & Hanley, J. (2009). Influence of weather conditions and season on physical activity in adolescents. *Annals of Epidemiology*, 19(3), 180-186.

Blatný, M. (2003). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný & A. Plháková (Eds.), *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*, (pp. 87-130). Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. (1st ed.). Tišnov: Sdružení SCAN.

Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19(12), 915-929. doi:10.1080/026404101317108426

Bouffard, M., Watkinson, J. E., & Thompson, L. P. (1996). A test of the activity deficit hypothesis with children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *13*, 61-73.

Bursová, M. (2005). *Kompenzační cvičení: uvolňovací, protahovací, posilovací*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Bursová, M., & Rubáš, K. (2001). *Základy teorie tělesných cvičení*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Movement skill assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalle, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 141–156.

Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, *54*, 165–181.

Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 1–12.

Castelli, D. M., Centeio, E. E., Beighle, A. E., Carson, R. L., & Nicksic, H. M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical activity Programs. *Preventive Medicine*, *66*, 95-100. doi: 10.1016/j.ypmed.2014.06.007.

Clopton, N. A., & Sorell, G. T. (1993). Gender differences in moral reasoning. *Psychology of Women Quarterly*, *17*, 85-101.

Committee of Ministers. (1992). The European sports charter. Retrieved 11. 9. 2016, from https://www.coe.int/t/dg4/epas/source/11666_revised_Europ_Sports_Charter_1read_EN_EPA_Srev.pdf.

Council of Europe. (2003). *Recommendation Rec (2003)6 of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries*. Strassbourg: Council of Europe.

- Cuddihy, T. F., Pangrazi, R. P., & Tomson, L. M. (2005). Pedometers: Answers to FAQs from teachers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(2), 36-40.
- Cull, A., Sprangers, M., Bjordal, K., Aaronson, N., West, K., & Bottomlex, A. (2002). *EORTC quality of life group. Translation procedure*. Brussels: EORTC.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže* 76(3), 2-5.
- Decima Research. (2008). *Sport Canada – The 2008 Fundamental Movement Skills and Sport Survey Executive Summary*.
- Devos, T., & Banaji, M. R. (2005). American = White? *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 447-466.
- Dobrý, L. (2007). Změna činnosti učitele je hlavní podmínkou úspěchu naší školské reformy. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 73(3), 8-15.
- Dobrý, L. (2008). Jak by se měla tělesná výchova a sport podílet na vzdělávání žáků. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 74(1), 19-20.
- Dovalil, J., Choutka, M., & Svoboda, B. (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- Dunning, D. (2005). *Self-insight: Roadblocks and detours on the path to knowing thyself*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený* (1st ed.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y., & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(4), 684-688.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 124-156.
- Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury.

Frömel, K. et al. (2003). Celosvětová iniciativa zjišťování stavu pohybové aktivity dospělých. In F. Neuls & E. Sigmund (Eds.), *Seminář v oboru kinantropologie* (pp. 5-11). Olomouc: Univerzita Palackého.

Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.

Giblin, S., Collin, D., & Button, C. (2014). Physical literacy: Importance, assessment and future directions. *Sports Medicine*, 44(9), 1177-1184. doi:10.1007/s40279-014-0205-7

Grohan, S. (2008). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.

Grössing, S., Recla, W., & Recla, H. (2005). Physical education in Austria. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.). *International comparison of physical education: Concept, problems, prospects* (pp. 66-82). Oxford, UK: Meyer & Meyer Sport.

Hardman, A. E., & Stensel, D. J. (2009). *Physical activity and health: The evidence explained*. London, UK: Routledge.

Haydn-Davies, D. (2005). How does the concept of Physical Literacy relate to what is and might be the practice of physical education. *British Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 48-58.

Heikinaro-Johansson, P., & Telama, R. (2005). Physical education in Finland. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.). *International comparison of physical education: Concept, problems, prospects* (pp. 250-271). Oxford, UK: Meyer & Meyer Sport.

Higgs, C., Balyi, I. & Way, R. (2008). *Developing physical literacy: A guide for parents of children ages 0 to 12: A supplement to Canadian sport for life*. Vancouver, Canada: Canadian Sport Centres.

Hodaň, B. (1997). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Hogg, M. A. (2005). The social identity perspective. In S. A. Wheelan (Ed.), *The handbook of group research and practice* (pp. 133-157). Thousand Oaks, CA: Sage.

Howle, T. C., Dimmock, J. A., Whipp, P. R., & Jackson, B. (2015). The Self-presentation motives for physical activity questionnaire: Instrument development and preliminary construct validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 37(3), 225-243. doi:10.1123/jsep.2014-0134

Hřibňák, M. (2013). *Pohybově vzdělaný člověk v kontextu současné tělesné výchovy*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.

Choutka, M., Brklová, D., & Vitík, J. (1999). *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Chytráčková, J. (1990). Možnosti individuálního hodnocení motorické výkonnosti dětí podle somatických předpokladů. In *3rd Anthropol Congress of Aleš Hrdlička*, 105. Praha: Univerzita Karlova.

IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

Jandourek, J. (2003). *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.

Jelínek, J., & Zicháček, V. (2003). *Biologie pro gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

Juřinová, I., & Stejskal, F. (1987). *Rozvoj pohybových schopností ve školní tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Kilián, K. (2014). *Runtastic Pedometer: udělejte ze svého telefonu krokoměr!* Retrieved from <https://www.svetandroida.cz/runtastic-pedometer-201406>

Kilpatrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2005). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87-94.

Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (1994). *Vybrané kapitoly z dějin české tělesné kultury od roku 1774 po současnost*. Praha: Agentura L Print.

Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2008). *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum.

Kriellaar, D. (2013). *Canadian Sport for Life*. Canadian Sport Institute – Pacific; Victoria, B. C. Retrieved from <http://canadiansportforlife.ca/>

Křen, F., Kudláček, M., Wąsowicz, W., Groffik, D., & Frömel, K. (2012). Gender differences in preferences of individual and team sports in Polish adolescents. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 42(1), 43-52.

Langmeier, J. (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Linhart, J., Petrusek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Lloyd, M., & Tremblay, M. S. (2010). *Introducing the Canadian assessment of physical literacy*. Paper presented at the 25th Pediatric Work Physiology Congress, Le Touquet, France.

Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing to debate on 'Fitness Testing' for children: Perhaps We're riding the wrong animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 176-182.

Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education – A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118. doi:10.1016/j.jshs.2015.02.001.

Macek, P. (1999). *Adolescence*. Praha: Portál.

Macek, P. (2003). *Adolescence*. (2nd ed.). Praha: Portál.

Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education*, 75(3), 27-30.

Maude, P. (2001). Conclusion. In P. Maude (Ed.), *Physical children, active teaching: Investigating physical literacy* (pp. 130-131). Buckingham, UK: Open University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. doi:10.1207/s15327965pli1503_02

- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, *61*, 204-217.
- McCann, D., & Sato, T. (2000). Personality, cognition, and the self. *European Journal of Personality*, *14*, 449-461.
- Měkota, K., & Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově* (1st ed.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2005). *Motorické schopnosti* (1st ed.). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Miovský, M., Jurystová, L., Burešová, Z., & Holcnerová, P. (2011). *Studie SLiCE (Student Life Cohort in Europe)*. Retrieved from <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/218/3209/Studie-SLiCE-Student-Life-Cohort-in-Europe->
- Morrow, J. R., Jr., Fulton, J. E., Brener, N. D., & Kohl III, H. W. (2008). Prevalence and correlates of physical fitness testing in US schools-2000. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *79*(2), 141-148. doi:10.1080/02701367.2008.10599477
- Mužik, V. & Janík, T. (2003). *Kvalita vyučování v tělesné výchově*. In *Sborník ze semináře pedagogické kinantropologie 17. – 19. října 2003 v Daňkovicích*. Praha.
- Mužik, V., & Hošková, L. (2010). Názory žáků základní školy na realizaci kurikula tělesné výchovy. In V. Mužik, & P. Vlček et al. (Eds.), *Škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty* (pp. 75-91). Brno: Masarykova Univerzita ve spolupráci s MSD.
- Mužik, V., & Janík, T. (2007). Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In *Absolvent základní školy* (pp. 197-214). Brno: Masarykova Univerzita.
- Mužik, V., & Mužíková, L. (2006). *Tělesná výchova a výchova ke zdraví v českém a zahraničním školství*. In 2. konference ŠKOLA a ZDRAVÍ 21. Brno: Masarykova Univerzita. Retrieved from http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/055.pdf
- Mužíková, L. (2006). *Výchova ke zdraví v současném základním školství*. Rigorózní práce, Masarykova univerzita, Brno.

- Mužiková, L. (2010). *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. (1st ed.). Brno: Masarykova Univerzita ve spolupráci s MSD.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- National Summit on Physical Education. (2005). A position statement. *British Journal of Teaching Physical Education*, 32(4), 33-41.
- Naul, R. (2003). Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, 7(1), 39-53.
- Okely, A. D., Booth, M. L., & Patterson, J. W. (2001). Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33(11), 1899-1904. doi:10.1097/00005768-200111000-00015
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87.
- Peráčková, J., Paugschová, B., Jančoková, L., & Němčková, D. (2008). *Tělovýchovné a športové záujmy v rámci volnočasových aktivit žiakov*. Bratislava: Univerzita Komenského, Fakulta telesnej výchovy a športu.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008*. Washington, DC: U. S. Department of Health and Human Services.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. (4th ed.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. (5th ed.). Praha: Portál.
- Rakoušová, A. (2008). *Sebehodnocení žáků*. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. Retrieved from <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>
- Richmond, M., Robinson, C., & Sachs-Israel, M. (Ed.). (2008). *The global literacy challenge*. Paris: UNESCO.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2017). Marking Physical Literacy or Missing the Mark on Physical Literacy? A Conceptual Critique of Canada's Physical Literacy Assessment

Instruments. *Journal Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(1), 40-45. doi: 10.1080/1091367X.2016.1249793.

Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Ruiz, J. R., Rizzo, N. S., Hurtig-Wennlof, A., Ortega, F. B., Warnberg, J., & Sjostrom, M. (2006). Relations of total physical activity and intensity to fitness and fatness in children: the European Youth Heart Study. *American Journal of Clinical Nutrition*, 84(2), 299-303.

Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepas, D., Rubio, N., & Sheldon, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28(4), 335-354.

Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Saakslahti, A., Numminen, P., Niinikoski, H., Rask-Nissila, L., Viikari, Tuominen. J., & Välimäki, I. (1999). Is physical activity related to body size, fundamental motor skills, and CHD risk factors in early childhood? *Pediatric Exercise Science*, 11 (4), 327-340. doi: 10.1123/pes.11.4.327

Sallis, J. F., & Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, US: SAGE Publications.

Seifert, K., & Hoffnung, J. (1997). *Child and adolescent development*. Boston, MS: Houghton Mifflin Company.

Semrád, J. (2006). Příspěvek k výzkumu kurikula. In. J. Maňák & T. Janík (Eds.), *Problémy kurikula základní školy* (pp. 128-140). Brno: Masarykova Univerzita. Retrieved from <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj06.pdf>.

Slepíčka P., Hošek, V., & Hátlová B. (2011). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.

Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Sternberg, R. J., (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Šafaříková, J. (2010). Vytváření pohybové gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(2), 43-45.

- Švec, L., Macura, M., & Štol, P. (1996). *Dějiny pobaltských zemí*. Praha: Lidové noviny.
- Telford, D., Cunningham, R., Abhayratna, W., Telford, R., & Olive, L. (2014). Physical activity, physical education and academic performance. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18, e65-e66. doi: 10.1016/j.jsams.2014.11.292.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vašíčková, J., Chmelík, F., Frömel, K., & Neuls, F. (2009). Vztah mezi vědomostmi o problematice pohybové aktivity a realizovanou pohybovou aktivitou u středoškolských studentů. *Tělesná kultura*, 32(2), 33-44.
- Vašíčková, J., Neuls, F., & Frömel, K. (2010). Comprehensive test in school physical education at secondary schools in the Czech Republic – Standardization and verification. *Acta Universitatis Palackinae Olomucensis. Gymnica*, 40(4), 7-14.
- Vašutová, J. (2005). Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vysokoškolských učitelů. In Š. Švec, (Ed.). *Rozvoj študijného a vedného oboru pedagogika na Slovensku. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu KP FFUK* (pp. 293-299). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vlček, P. & Mužík, V. (2012). Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 16(1), 31-45
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2nd ed.). Praha: Grada Publishing, a.s.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.

Výzkumný ústav pedagogický. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: VÚP.

Wall, A. E. (2004). The developmental skill-learning gap hypothesis: Implications for children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(3), 197-218.

Wall, A. E., Reid, G., & Harvey, W. J. (2007). Interface of the knowledge-based and ecological task analysis approaches. In W. E. Davies & D. Broadhead (Eds.), *Ecological approach to analysing movement*, (pp. 259-277). Champaign, IL: Human Kinetics.

Washburn, R. A., Zhu, W., McAuley, E., Frogley, M., & Figoni, S. F. (2002). The physical activity scale for individuals with physical disabilities: development and evaluation. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 83(2), 193-200.

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

Whitehead, M. E. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6, 127-138.

Whitehead, M. E. (2007). *Physical literacy and its importance to every individual*, National Disability Association Ireland. Dublin, Ireland. Retrieved from <http://www.physical-literacy.org.uk/dublin2007.php>.

Whitehead, M. E. (2010a). Physical literacy, physical competence and interaction with the environment. In M. E. Whitehead (Ed.), *Physical literacy throughout the lifecourse* (pp. 44-45). Oxon, UK: Routledge.

Whitehead, M. E. (Ed.). (2010b). *Physical literacy throughout the lifecourse*. London, UK: Routledge.

Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., O'Neil, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H., & Pate, R. R. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity*, 16(6), 1421-1426. doi: 10.1038/oby.2008.214

Woods, A. M., Bolton, K. N., Graber, K. C., & Crull, G. S. (2007). Influences of perceived motor competence and motives on children's physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(4), 390-403.

World Health Organisation. (2004). *Global strategy on diet, physical activity, and health*. Geneva: WHO Press.

Zítko, M. (2014). *Závěry veřejného slyšení „Pohybová gramotnost“*. Senát PČR. Retrieved from <http://kin-ball.cz/zavery-verejneho-slyseni-pohybova-gramotnost>.

Zlámalová, P. et al. (2016). 16 důvodů, proč nás cvičení dělá šťastnějšími. *Elixír – Časopis o zdravém životním stylu*. Praha: ORBIS IN, 3, 94-95.

11 Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (*PLAYself*)

Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

Jméno a příjmení: _____ Pohlaví: Muž – Žena

Věk: _____

Zaškrtni dané políčko (použij ✕).

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

Jak jsi dobrý/á ve sportech a aktivitách...					
1. V tělocvičně?					
2. Na vodě a ve vodě?					
3. Na ledě?					
4. Na sněhu?					
5. V přírodě?					
6. Na hřišti?					
Co si myslíš o sportování a pohybových aktivitách?	Vůbec to není pravda	Obvykle to není pravda	Pravdivé	Velmi pravdivé	
7. Netrvá mi dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu					
8. Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci					
9. Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu					
10. Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější					
11. Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu					
12. Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakékoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity					
14. Rozumím slovům, která učitel/ka TV používá					
15. Při provádění pohybových aktivit se cítím jistý/á					
16. Nemohu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či aktivity					

17. V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy				
18. Nepotřebuji procvičovat dovednosti, protože mám přirozený talent				
19. Čtení a psaní je velmi důležité.	Souhlasíš nebo nesouhlasíš s tímto tvrzením?			
	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
Ve škole				
Doma s rodinou				
S přáteli				
20. Matematika a čísla jsou velmi důležité.				
Ve škole				
Doma s rodinou				
S přáteli				
21. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.				
Ve škole				
Doma s rodinou				
S přáteli				
Jsem zdatný/á natolik, že se můžu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.		Nesouhlasím	Souhlasím	

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.