

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POROVNÁNÍ VYBRANÝCH ATRIBUTŮ POHYBOVÉ GRAMOTNOSTI
U ŽÁKŮ SŠ POLYGRAFICKÉ OLOMOUC

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Wojciech Czudek, Tělesná výchova a sport

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

Olomouc 2020

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora:	Wojciech Czudek
Název diplomové práce:	Porovnání vybraných atributů pohybové gramotnosti u žáků SŠ Polygrafické Olomouc
Pracoviště:	Katedra společenských věd v kinantropologii
Vedoucí magisterské práce:	Doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
Rok obhajoby magisterské práce:	2020

Abstrakt:

Diplomová práce je zaměřena na porovnání výsledků sebehodnocení pohybové gramotnosti a motivů k provádění pohybové aktivity u žáků 1. a 4. ročníku na SŠ Polygrafická v Olomouci. Výzkumu se zúčastnilo 107 žáků ve věku 15–20 let. Výzkum byl prováděn dotazníkovou formou pomocí čtyř standardizovaných dotazníků: dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti (PLAYself), dotazník motivace k pohybové aktivitě (MPAM-R), dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE) a dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit (DOPA). Žáci dosáhli v sebehodnocení v rámci dotazníku obecné vlastní efektivity skóre, které odpovídá vysoké efektivitě. V rámci dotazníku vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit pak dosáhli sebehodnocení odpovídajícího nízké efektivitě. Mezi pohlavími nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Hlavním a nejvíce převažujícím motivem pro provádění pohybové aktivity byl u celkového vzorku žáků vzhled. Vzhled byl také převažujícím motivem u dívek. Pro chlapce je nejvíce motivující zdatnost. Nejméně zastoupeným motivem u všech skupin je kompetence.

Klíčová slova: gramotnost, pohybová gramotnost, motivace, sebehodnocení, vlastní účinnost, DOVE, DOPA, MPAM

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname:	Wojciech Czudek
Title of the master thesis:	Comparison of selected attributes of physical literacy among pupils of SŠ Polygrafická Olomouc
Department:	Department of Social Sciences in Kinanthropology
Supervisor:	Doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
The year of presentation:	2020

Abstract:

The main aim of the thesis is comparing the results of physical literacy self-assessment and motives to perform physical activity between 1st and 4th year students at the SŠ Polygrafická Olomouc. 107 pupils aged 15-20 took part in the research. The research was conducted in a questionnaire form using four standardised questionnaires: self-evaluation of physical literacy (PLAYself), motivation for physical activity (MPAM-R), the general self-efficiency questionnaire (DOVE) and the physical activity self-efficiency questionnaire (DOPA). Students achieved at self-evaluation of physical literacy questionnaire score that corresponds to high efficiency. In the physical activity self-efficiency questionnaire, they achieved a self-assessment corresponding to low efficiency. There was no statistically significant difference between the sexes. The main and most predominant motive for performing physical activities was appearance for the overall sample of students. Appearance was also the overriding motive for girls. For boys, were the most motivating factor physical fitness. The least represented motive for all groups is competence.

Keywords: literacy, physical literacy, motivation, self-efficacy, self-evaluation, DOVE, DOPA, MPAM

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

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

V Olomouci dne 20. 4. 2020

.....

Děkuji paní Doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za pomoc, hodnotné rady a odborné vedení,
které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

1	ÚVOD	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ	10
2.1	Gramotnost	10
2.2	Pohybová gramotnost	10
2.2.1	Atributy pohybové gramotnosti	12
2.2.1.1	Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti	13
2.3	Motivace	14
2.3.1	Motivace a pohybová gramotnost	16
2.4	Pohybová aktivita	17
2.4.1	Doporučení pro provádění pohybové aktivity	19
2.5	Zdravý životní styl	19
2.6	Sebepojetí, sebehodnocení, vlastní účinnost	20
2.6.1	Sebepojetí	20
2.6.2	Sebehodnocení	21
2.6.3	Vlastní účinnost (Self-efficacy)	22
3	CÍLE	24
3.1	Hlavní cíl	24
3.2	Úkoly práce	24
3.3	Dílčí cíle	24
3.4	Hypotézy	24
3.5	Výzkumné otázky	25
4	METODIKA	26
4.1	Výzkumný soubor	26
4.2	Metody sběru dat	26
4.3	Dotazník PLAYself	26
4.4	Dotazník MPAM-R	28
4.5	Dotazník DOVE	29

4.6	Dotazník DOPA.....	30
4.7	Metody zpracování dat	31
5	VÝSLEDKY	32
5.1	Rozdíly u pohybové gramotnosti a motivace k pohybové aktivitě s ohledem na ročník žáků	32
5.2	Řešení výzkumných otázek	33
5.2.1	Oblíbenost TV u žáků	33
5.2.2	Aktivita žáků v průběhu roku.....	36
5.2.3	Motivace k provádění pohybové aktivity	39
5.2.4	Sebehodnocení výkonnosti žáků.....	41
5.2.5	Sebehodnocení žáků v dotazníku DOVE a DOPA.....	43
5.2.6	Statistické rozdíly v sebehodnocení žáků v dotazníku DOVE a DOPA.....	44
6	DISKUSE.....	48
6.1	Limity práce.....	50
7	ZÁVĚRY	51
8	SOUHRN	53
9	SUMMARY	54
10	REFERENČNÍ SEZNAM	56
11	PŘÍLOHY	61

1 ÚVOD

Pohyb je nezbytnou podmínkou plnohodnotného života a adekvátní životní realizace. Je předpokladem nejen harmonického růstu i vývoje, ale i optimální funkce organismu obecně. Jeho dostatek je tedy nutností pro udržení našeho zdraví. Má velký význam pro adekvátní společenskou participaci a je nezbytnou podmínkou integrace jedince do běžného života (Horák et al., 2014).

Lidské tělo je k pohybu předurčeno. Vyvíjelo se po tisíce let, aby dokázalo co nejlépe vykonávat činnosti potřebné k přežití druhu. Od příchodu průmyslové revoluce je však čím dál více obkloповáno technologiemi, jejichž využívání intenzivně snižuje požadavky na fyzickou práci a celkově odbourává množství pohybové aktivity, kterou člověk během dne vykonává (Baker & Castelli, 2020).

Dnešní člověk vede v naší kulturní sféře výrazně odlišný způsob života než generace jeho rodičů či prarodičů. Je zpravidla vzdělanější, zámožnější, mobilnější a informovanější. Výše uvedené nižší nároky na pracovní výkon však většinou nekompenzuje přiměřeným nárůstem pohybových aktivit, což se může projevit velkým množstvím negativních důsledků (Vobr, 2012).

Kromě všeobecně známých nepříznivých dopadů na lidské tělo, mezi které řadíme například vznik kardiovaskulárních onemocnění, cukrovky II. stupně, obezity a dalších civilizačních chorob, se může pohybová inaktivita, tedy nedostatek pohybové aktivity, negativně podepisovat i na rozvoji pohybové gramotnosti.

Pohybová gramotnost je koncept, který popisuje celoživotní kvalitativní úroveň člověka. Jde o schopnost a snahu založenou na motivaci uplatňovat pohybové dovednosti, schopnosti a vědomosti prakticky, prostřednictvím tělesné zdatnosti jedince, jež vyústí v pohybové chování přispívající ke zdravému životnímu stylu, aplikované do každodenního režimu (Vašíčková, 2016).

Problematika pohybové gramotnosti je pojem, který se řeší v celosvětovém měřítku. Jako první se ním začala zabývat britská profesorka Margaret Whitehead a na ni začali postupně navazovat další osobnosti z oblasti sportu po celém světě. Australští vědci zjistili, že pohybová gramotnost je úzce spjata s kognitivními funkcemi. Přesněji řečeno, školními výsledky žáků. Lze tedy říci, že čím je lepší pohybová gramotnost žáků, tím jsou lepší jejich výsledky i v jiných předmětech (Telford, Cunningham, Abhayaratna, Telford, & Olive, 2014).

Vzdělávací instituce a výzkumní pracovníci po celém světě tvrdí, že pohybová gramotnost by měla mít stejnou výchovnou hodnotu jako jiné druhy gramotnosti – např. gramotnost finanční, počítačová, čtenářská atd. (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan, & Jones, 2017).

Děti tráví většinu svého času ve škole, proto musí být právě škola místem pro efektivní realizaci intervencí ke zvýšení pohybové aktivity (Klakk, Andersen, Heidemann, Møller, & Wedderkopp, 2014). Toto tvrzení je v souladu s názorem Vašíčkové (2016), která uvádí, že v rozvoji pohybové gramotnosti hraje zásadní a jedinečnou roli školní tělesná výchova, protože se v České republice týká povinně všech dětí, do určité míry i žáků se specifickými potřebami. Pokud má být pohybová gramotnost rozvíjena a udržována, musí žáci absolvovat dobře naplánovanou, strukturovanou a řízenou TV.

Pokud vzdělání a uvědomění učitelé pracují na kvalitní TV, pak se jejím prostřednictvím zvyšuje úroveň pohybové gramotnosti, a také potenciálně i úroveň PA. Motivovat všechny děti a mládež, aby si osvojovali a udržovali sebejistotu a důvěru ve své fyzické schopnosti, by tedy mělo být velkou výzvou pro každou školu (Červinka, 2013).

Téma jsem zvolil, protože si myslím, že je v dnešní době velice aktuální. Jak již bylo řečeno výše, v současné době se potýkáme s problémem ubývajících množství pohybové aktivity a klesající úrovní pohybové gramotnosti u dětí a dospívajících. Je tedy na nás, jakožto budoucích učitelích tělesné výchovy, abychom se snažili tuto situaci zlepšit.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Gramotnost

Pod pojmem gramotnost si nejspíš většina lidí představí schopnost čtení a psaní. V dnešní době se na pojem gramotnost díváme i z jiných perspektiv. Pro dnešního člověka je vedle schopnosti číst a psát důležité taky orientovat se ve světě financí a počítačů. Hovoříme zde tedy o gramotnosti finanční a počítačové, která v naší současné společnosti získává na významnosti (Vašíčková, 2016).

Podle Richmonda, Robinsona a Sachs-Israela (2008) je gramotnost velmi důležitá pro rozvoj jedince a společnosti. Je klíčovým nástrojem ke komunikaci a učení všeho druhu a základní podmínkou pro přístup ke znalostem dnešní společnosti. Tato definice je v souladu s tvrzením, že gramotnost je klíčová pro získání základních životních dovedností, které jedinci umožňují řešit výzvy, jimž může v životě čelit každé dítě, mládež i dospělí, a představuje tak zásadní krok v základním vzdělávání, který je nezbytným prostředkem pro účinnou účast ve společnosti a ekonomice jednadvacátého století (Mandigo, Francis, Lodewyk, & Lopez, 2009).

2.2 Pohybová gramotnost

Výzkumný ústav pedagogický (2010) uvádí, že podle četnosti výskytu v rámci mezinárodních srovnávacích studií bylo pro současný vzdělávací systém zvoleno a kladeno důraz zejména na pět základních druhů gramotnosti. Jsou nimi gramotnost čtenářská, přírodovědná, matematická, dále pak aktuální a nezbytná vzhledem k dnešní společenské situaci gramotnost finanční a počítačová.

V této souvislosti není gramotnost chápána pouze jako znalost jednotlivých pojmů v dané oblasti, ale zejména porozumění jejich obsahu, chápání pojmů nejen v souvislosti s daným oborem, ale i v širším kontextu, a také jako schopnost využít tyto znalosti komplexně v praktickém životě. Nesmíme ale zapomenout na pojem, který se ve výše uvedeném výčtu gramotností neobjevuje, ale je rovněž velmi důležitý, a to zejména v oblasti kinantropologie. A tím je pohybová gramotnost. O rozšíření povědomí a důležitosti tohoto termínu se zasloužila britská filozofka, učitelka TV a profesorka Margaret Whitehead (2001).

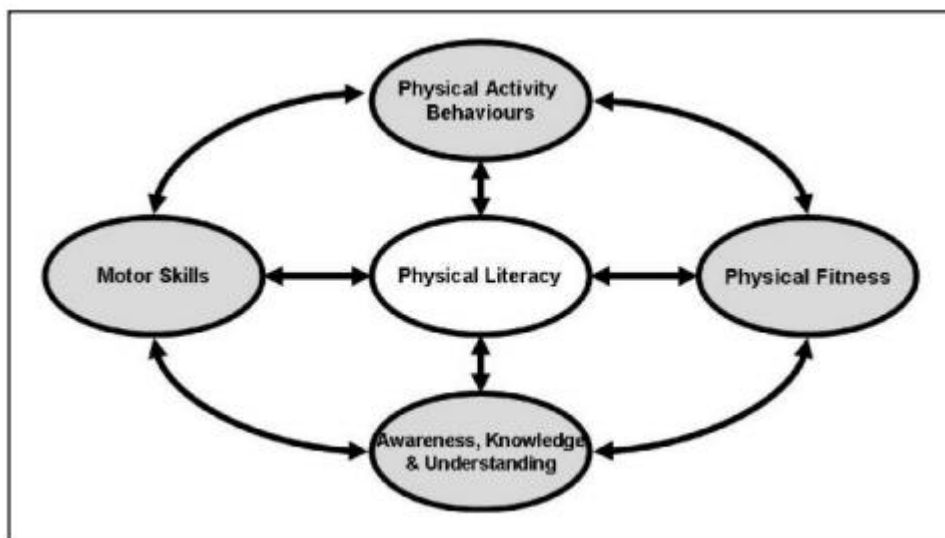
Dále je dle Longmuir et al. (2015) pohybová gramotnost popisována jako motivace, sebedůvěra, fyzické schopnosti a dovednosti, znalosti, porozumění a ocenění zapojení se do fyzicky aktivního životního stylu. Očekává se tedy, že jedinci, kteří disponují lepší pohybovou

gramotností, by měli s větší pravděpodobností získávat zdravotní výhody, které sebou přináší jejich pohybová aktivita.

Higgs et al. (2008) pohybovou gramotnost popisuje jako rozvoj základních pohybových a sportovních dovedností, jež umožňují dítěti pohybovat se sebevědomě a s kontrolou v široké škále fyzických aktivit a sportovních situací. Pohybová gramotnost zahrnuje také vymírající schopnost „číst“, co se kolem nich v prostředí prováděné pohybové aktivity děje, a odpovídajícím způsobem na tyto události reagovat.

Dle Vašíčkové (2016) může být pohybová gramotnost chápána jako způsobilost a motivace využívat vlastní pohybový potenciál, a tím významně přispět ke kvalitě života, přičemž vždy bude hrát významnou roli společnost a kultura, ve které jedinec žije a formuje ho, a rovněž využívání individuálních pohybových kapacit, kterými disponuje. Pojem pohybová gramotnost určuje spíše úroveň vzdělání v této oblasti. Nejde tedy jen o vybraný druh pohybu, ale zejména o kvalitu pohybových dovedností a schopností, vědomostí o pohybu samotném a v neposlední řadě pohybové chování a postoje jedince. Pohybovou gramotnost se nelze učit či naučit, protože odpovídá spíše kvalitativní úrovni, získané pohybovým i vědomostním učením v celoživotním procesu. Nelze ji spojovat pouze se školní docházkou jako jedním úsekem života, ale jedná se o celoživotní hodnoty, kterými jedinec disponuje.

Jedinec, kterého lze považovat za pohybově gramotného, by měl dokázat svůj pohybový vzorec rozdělit do několika fází, které je následně schopen měnit na základě rozdílných situací, které se v průběhu konkrétní pohybové aktivity vyskytují. Zároveň je schopen vykonávat pohybové úkony ekonomicky, a v důsledku toho nemusí vynakládat takové množství energie. Doba vykonávání pohybového úkonu je díky tomu optimální a zbytečně se neprodlužuje (Roučka, 2013).



Obrázek 1. Členění pohybové gramotnosti (Lloyd & Tremblay, 2010)

Na výše uvedeném obrázku můžeme vidět, že pohybovou gramotnost lze rozdělit do čtyř oblastí. První z nich je tělesná zdatnost, která je určována kardiovaskulárním a respiračním systémem, svalovou silou a pohyblivostí neboli flexibilitou. Druhá oblast se týká pohybového chování, což je znalost základních pohybových dovedností. Další oblast se zabývá fyzickou aktivitou. A poslední, čtvrtá, psychosociálními a kognitivními faktory, tedy porozuměním, znalostmi a postoji jedince (Lloyd & Tremblay, 2010).

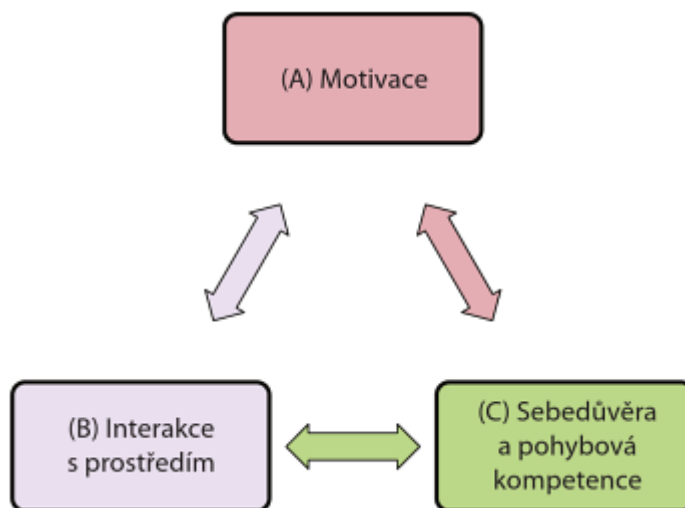
2.2.1 Atributy pohybové gramotnosti

Mezi 3 klíčové atributy pohybové gramotnosti řadíme motivaci (A), interakci s prostředím (B) a sebedůvěru a pohybovou kompetenci (C). Tyto atributy jsou mezi sebou propojeny a navzájem se ovlivňují (Whitehead, 2010).

První z nich, motivace účastnit se pohybové aktivity, patří mezi základní atributy toho, aby byl jedinec pohybově gramotný. Pohybově gramotný člověk má zpravidla kladný vztah ke svému vlastnímu ztělesnění a důvěru ve své fyzické schopnosti. Zvládá většinu každodenních úkolů s lehkostí a zpravidla se účastní pohybových aktivit s jistotou a s předpokladem toho, že to bude pozitivní a uspokojující zkušenost. Být pohybově gramotným prodlužuje aktivní život, a účast v pohybových aktivitách vede k celkově vyšší kvalitě života. Pohybová gramotnost je celoživotní klad obohacující život v každém věku. Je to univerzální koncept aplikovatelný na každého, kdykoliv a kdekoliv žije. Specifický charakter pohybové gramotnosti může ovlivnit individuální věk, nadání, rozsah fyzických schopností, a také kultura, ve které člověk žije (Vašíčková, 2016).

Mezi klíčové schopnosti pro ovládnání celého těla by měla patřit koordinace a řízení, které mohou být uplatňovány při činnostech a přesunech celého těla jako například při chůzi, běhu, balancování nebo skákání. Dále také při jemnějších pohybech jako je psaní rukou či hraní na hudební nástroj. Interakce s prostředím v rámci každodenního života a pohybovou aktivitou je známkou pohybově gramotného jedince. Takový člověk je pak schopen „přečíst“ úskalí okolního prostředí a snáze předvídat, jaký pohyb je vhodný, efektivní a potřebný pro konkrétní podmínky (např. vodní prostředí, jako je potok, řeka, jez, moře, vyžaduje jiné pohybové chování). Díky takovýmto kladným (byť někdy velice náročným) zkušenostem s pohybem se může rozvinout pozitivní vnímání sebe sama, a také může vzrůstat sebevědomí každého jedince (Vašíčková, 2016).

2.2.1.1 Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti



Obrázek 2. Vztahy mezi základními atributy pohybové gramotnosti u jedince (Vašíčková, 2016).

Dle Vašíčkové (2016) je pro lepší pochopení vzájemných vztahů mezi atributy pohybové gramotnosti potřeba zmínit následující – jestliže bude člověk motivován (A) k pohybové aktivitě a bude ji vykonávat, bude se pak zvyšovat i jeho sebevědomí (B) a důvěra ve vlastní schopnosti a současně i jeho pohybové kompetence, což se projeví ve zdokonalení vlastních pohybových dovedností. Zvýšení sebevědomí pak zase zpětně ovlivní vlastní motivaci. Jestliže má člověk dané pohybové dovednosti a sebedůvěru k tomu je uplatňovat, pak je bude využívat v rozdílném prostředí (C), které přináší rozmanité výzvy, díky čemuž bude docházet ke zvyšování sebedůvěry a pohybové kompetence (B). Úspěšnost při uplatňování se v různorodém

prostředí (C) s vysokou pravděpodobností zase může přispět k zvýšení motivace. Motivace (A) dále může podpořit jedince v objevování a zkoušení pohybů v různorodých prostředích. Toto vzájemné propojení atributů je znázorněno ve výše uvedeném obrázku 2.

Rozvoj pohybové gramotnosti jedince je ovlivňován zejména individuálními faktory člověka, ale na rozvoj působí také mikroprostředí, ve kterém se člověk nachází (škola, zaměstnání, rodina, okolní prostředí, přátelé atd.). Dalším významným faktorem je také makroprostředí (tzn. kultura, společnost, politika dané společnosti, legislativa aj.). Pro pozitivní rozvoj pohybové gramotnosti je nutné, aby všechna tato prostředí a jejich působení byly v souladu a měly shodný cíl. Jako příklad spíše kontraproduktivního prostředí pro rozvoj pohybové gramotnosti můžeme uvést společenské prostředí, které preferuje a podporuje pasivní formu dopravy (Vašíčková, 2016).

2.3 Motivace

Slovo motivace je odvozeno z latinského slovesa „movere“, což znamená hýbat, pohybovat. Je to obecné označení pro všechny vnitřní podněty, které člověka vedou k určitému jednání. Motivaci můžeme definovat jako dynamicky uspořádaný soubor vnitřních faktorů, které ve formě aktuálních či trvalých pohnutek k chování podněcují člověka k činnosti a zaměřují tuto činnost k určitému cíli. Motivaci tedy můžeme popsat jako proces skládání motivů a jeho výsledek (Prukner, 2014).

Dle Juklové, Loudové, Skorunkové, Švarcové a Vondrušové (2015) je motivace proces vyvolávání, udržování a regulování způsobu dané aktivity. Pojem obsahuje všechny stavy a pochody, mezi které patří potřeby, snažení, cíle, tenze a žádosti, a současně všechny vědomé a nevědomé procesy, jež ovlivňují chování.

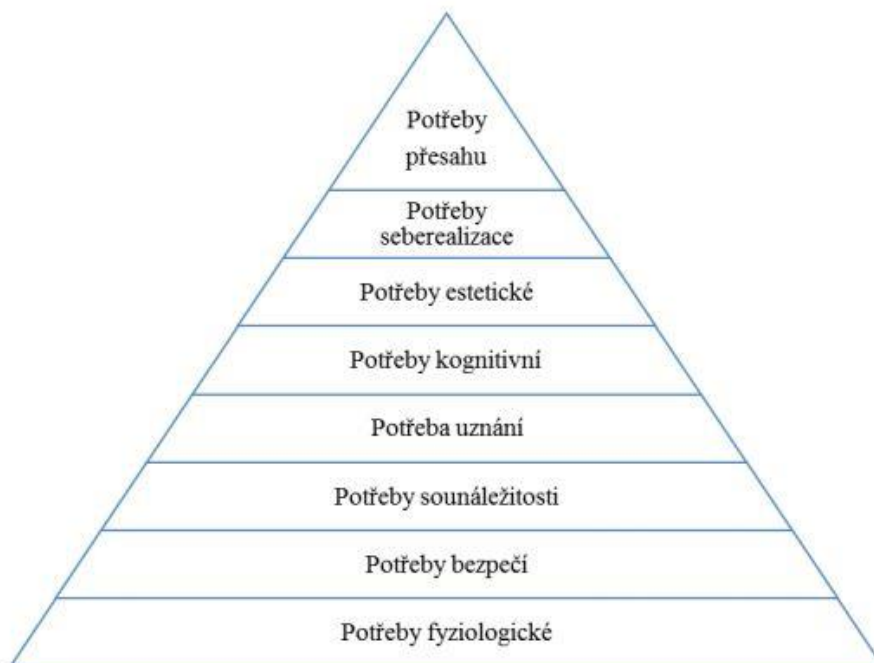
Vnitřní a vnější motivace

Motivaci lze rozdělit na vnitřní a vnější. Pokud chce člověk uspět pro své vlastní sebeuspokojení, na základě vlastního impulsu, jedná se o vnitřní motivaci. Při jednání s vnitřní motivací jsme motivováni činností samotnou. V tomto okamžiku neexistuje žádná vnější síla, která by řídila naše chování. Tato motivace je definována osobními potřebami a touhami, jako jsou seberealizace, zájem, zvědavost atd. Pokud je motivace vyvinuta cizími motivačními impulzy nebo cíli, pak se jedná o motivaci vnější. Vnější motivace je podporována vnějšími silami a nesouvisí přímo s činností samotnou. Tento druh motivace je tvořen vlivy, jako je odměna a trest (Erdem & Cicekdemir, 2016).

Dle Pruknera (2014) motivace tvoří celek, který se skládá z jednotlivých částí – motivů (konkrétních hybných prvků, pohnutek), kterých může být celá řada, a mezi nejzákladnější patří potřeby. Potřeby můžeme rozdělit následovně na:

- potřeby biologické (vrozené – primární), jako např. potřeba dýchání, přijímání potravy, pocit bezpečí, spánek apod.,
- potřeby sociální (získané), jež je možné rozdělit na kulturní (vzdělání, kulturní a společenský život apod.) a psychické (radost, štěstí apod.).

Všechny potřeby mají jednu primární společnou vlastnost. Jejich motivační dynamika je ve většině případů aktivována jistým deficitem. Některé z motivačních faktorů, např. potřeba sexuality, jídla, sobectví nebo agresivita, tvoří nedílnou součást biologické podstaty druhu, a považujeme je za potřeby primární. Všechny další potřeby nazýváme sekundárními nebo také odvozenými. Neprojevují se totiž jako základní potřeba u celého druhu, ale pouze u vybraných jedinců, např. touha po kráse (Maslow, 2014).



Obrázek 3. Maslowova pyramida potřeb (upraveno dle Helus, 2011)

Fyziologické potřeby, jež bývají signalizovány při porušení homeostázy organismu, jsou potřeby jídla a pití, kyslíku, sexuálního uspokojení, odpočinku a spánku po únavě či vyčerpání apod. **Potřeba bezpečí** se objevuje u dětí bezprostředně po narození a její neuspokojení má za následek dlouhodobé, ne-li trvalé následky. Potřeby člověka provázejí po celý život. Aktualizují se například při ztrátě zaměstnání, vážném onemocnění nebo při katastrofických

událostech. **Potřeby sounáležitosti** a lásky se projevují jako touha být milován a náležet nějaké skupině. Patří sem mimo jiné potřeba nacházet v někom oporu a mít kolem sebe důvěrné přátele. **Potřeby uznání, respektu, kompetence**, mezi které patří touha být respektován a uctíván a zároveň mít koho respektovat, zahrnuje i potřebu člověka vážit si sám sebe. **Potřeby kognitivní** se projevují jako touha poznávat, chápat, objevovat nové souvislosti atd. **Estetické potřeby** se vyznačují jako touha prožívat něco krásného. **Potřeby seberealizace** zahrnují osobnostní rozvoj, sebezdokonalení a realizaci smysluplného života. **Potřeby transcendence, přesahu**, doplnil Maslow později. Míjí jimi touhu jedince dosáhnout nadosobních cílů.

Všechny z výše uvedených kategorií zahrnují celý okruh, třídu potřeb. Nepřihlíží se pouze ke kvalitativnímu rozdílu mezi potřebami organismu, které má člověk společné se zvířaty, ale také ke specifickým lidským potřebám, jež odrážejí úroveň vývoje společnosti (Helus, 2011).

Nejdříve by mělo dojít k odpovídajícímu uspokojení potřeb nacházejících se v hierarchii níže, a teprve poté k uspokojení potřeb umístěných výše (Hood, 2001). Acevedo (2018) uvádí, že je možno obecně říci, že dokud nebudou uspokojeny potřeby „nižšího řádu“, se potřeby „vyššího řádu“ tak ani nedostanou do vědomí člověka.

Nesmíme však zapomenout na další velice důležitou lidskou potřebu, která je v dnešní době zanedbávaná. Je to potřeba tělesného pohybu, která patří mezi základní biologické potřeby a liší se intenzitou projevu v rámci daných věkových skupin. V mládí je potřeba aktivity nejvyšší, s narůstající věkem se pak postupně snižuje. V dnešní době však, se zvyšující se pohodlností populace, potřeba tělesného pohybu klesá (Slepička, Hátlová, & Hošek, 2009).

2.3.1 Motivace a pohybová gramotnost

Základním pilířem pohybové gramotnosti je touha být aktivní, vytrvat v činnosti, zlepšit si své pohybové dovednosti, rozvíjet schopnosti a také vyzkoušet nové pohybové aktivity. K tomu je zapotřebí motivace, kterou můžeme chápat jako „hnací sílu“, ochotu a nadšení pro účast v dané činnosti. Pohybově gramotného jedince lze charakterizovat jako člověka, který má pozitivní přístup k účasti v pohybové aktivitě a má snahu být pohybově aktivní každodenně nebo alespoň vícekrát za týden. Pohybově gramotný jedinec bude mít z pohybu radost, a díky tomu se bude moci spolehnout na své pohybové schopnosti, protože si bude vědom toho, že může uspět (Vašíčková 2016).

Pohybová gramotnost je dispozice charakterizovaná motivací k využití vrozeného pohybového potenciálu, jenž významně přispívá ke kvalitě života (Whitehead, 2010).

Hlavním důvodem nezapojování se lidí do pohybových aktivit je nedostatečná motivace. Příčinou může být situace, kdy minulé zkušenosti, zejména ve školní TV, vedly k rozvoji pohybových dovedností, ale tyto zkušenosti nepřerostly v potřebu či zájem jedince pokračovat v dané pohybové aktivitě. Vzniká tedy otázka: „Proč nemají lidé dostatek motivace k vykonávání pohybové aktivity?“. Důvodem může být jejich předchozí špatná zkušenost, která je od pokračování v účasti na pohybové aktivitě odrazuje. Předěšlé zkušenosti například jedinci neposkytly dostatečné uspokojení, protože při pohybu nezažil nebo nezažíval úspěch. V horším případě mohl být navíc vystaven ponížení, kritice a výsměchu od okolí, např. od rodičů, učitelů či kamarádů. Tím mohla být „poškozená“ jeho sebedůvěra. Reálně pak může myšlenka na účast v PA u těchto jedinců vyvolávat nepříjemné pocity až strach. Rozvíjení a udržování pohybové gramotnosti je velmi ovlivněno zkušenostmi, které dotyčný jedinec získal při zapojování se do PA (Vašíčková, 2016).

Jsou tedy velmi důležité situace, ve kterých je oceňována snaha a zlepšení se, podporují totiž motivaci jedince, a tím se zvyšuje jeho vlastní hodnota a sebedůvěra (Girard, St-Amand, & Chouinard, 2019). Tyto situace, kterým může jedinec čelit v TV nebo sportovním klubu, jsou pak zdrojem pochval individuálních pohybových dovedností a schopností, a také vzájemného respektu mezi všemi zainteresovanými (učitelem/trenérem a žáky). Dá se říci, že motivace ve své podstatě vzniká díky důvěře v sebe sama a sebeúctě získané prostřednictvím pozitivních zkušeností (Vašíčková, 2016).

2.4 Pohybová aktivita

Pohybovou aktivitu (PA) z hlediska energetického výdeje můžeme popsat jako jakýkoliv tělesný pohyb prováděný pomocí kosterního svalstva, který vede ke zvýšení energetického výdeje nad úroveň klidového metabolismu jedince (Bouchard, Blair, & Haskell, 2007).

Obecně je však pohybová aktivita chápána v širším spektru jako komplexní a vícerozměrné chování, které může být charakterizováno a hodnoceno pomocí tzv. FITT charakteristik – frekvence, intenzity, typu a trvání PA (Hardman & Stensel, 2003; Miles, 2007). Pohybová aktivita v kontextu životního stylu může být rozlišena na PA vykonávanou v rámci zaměstnání (školy), v domácnosti, ve volném čase a sportu a jako součást přesunů a dopravy (Craig et al., 2003).

V tomto kontextu je potřeba zmínit také pohybovou inaktivitu (PI), která je opakem pohybové aktivity. Ve vztahu k energetickému výdeji se jedná o stav organismu s minimálním

tělesným pohybem a energetickými nároky přibližně na úrovni klidového metabolismu (Sigmundová, Sigmund, & Šnoblová, 2012).

Nedostatečná fyzická aktivita je ve světě jedním z hlavních rizikových faktorů přispívajících k úmrtí. Nedostatečná fyzická aktivita je klíčovým rizikovým faktorem pro rozvoj hromadných neinfekčních onemocnění (NCD), jako jsou například kardiovaskulární choroby, nádorová onemocnění a cukrovka II. typu. Fyzická aktivita má významné zdravotní přínosy a přispívá k prevenci NCD. Celosvětově není jedna ze čtyř dospělých osob dostatečně pohybově aktivní. Více než 80 % světové dospívající populace je nedostatečně fyzicky aktivních (WHO, 2018).

Pravidelná pohybová aktivita přispívá k podpoře zdraví a brání vzniku řady nemocí, pomáhá zlepšovat společenskou konektivitu a kvalitu života, poskytuje ekonomické výhody a přispívá k podpoře ekologické udržitelnosti prostředí. Je prevencí vzniku obezity a přirozeným nástrojem jejího redukování (Anderson & Butcher, 2006). Přispívá ke snížení klidového krevního tlaku, spolu s látkovou výměnou zlepšuje prokrvení ve všech částech těla, snižuje riziko vzniku cukrovky II. typu, kardiovaskulárních onemocnění, deprese i řady druhů nádorových onemocnění. Přispívá k pocitu dobré nálady a spokojenosti, a to díky zvýšenému vyplavování endorfinů při jejím provádění. Další důležitou roli sehrává ve stáří, kdy výrazně pomáhá při snižování míry osteoporózy a při udržování dostatečné svalové síly pro rovnováhu a koordinaci zajišťující aktivní dlouhověkost (Branca, Nikogosian, & Lobstein, 2007).

Pravidelná PA v dětství a dospívání je nezbytná pro zdravý vývoj kostí a funkčnost svalového aparátu. Napomáhá udržování optimální tělesné hmotnosti a je pokladnicí zdravotních přínosů v dospělosti a ve stáří (Hardman & Stensel, 2009).

Zlámalová (2016) uvádí 16 důvodů, proč je tolik důležité, aby převládal pohybově aktivní život:

1. zvýšení hladiny dopaminu v mozku,
2. snížení úzkosti a depresí,
3. zvýšení energie,
4. redukce stresu,
5. zpomalení poklesu kognitivních funkcí,
6. zvýšení sebevědomí,
7. zlepšení společenských vztahů,
8. zlepšení kvality spánku,
9. zlepšení kreativního myšlení,

10. zlepšení produktivity,
11. zlepšení paměti,
12. pomoc při relaxaci,
13. zlepšení schopnosti zvládat různé životní situace,
14. pomoc při závislostech,
15. vytvoření vztahu k přírodě,
16. zvýšení kapacity mozku.

2.4.1 Doporučení pro provádění pohybové aktivity

Děti a dospívající ve věku 5–18 let by měli být denně pohybově aktivní, a to v rámci sportů, her, přepravy, volného času, tělesné výchovy v rámci rodiny, školy a společenských aktivit. Doporučení se vztahuje na všechny bez rozdílu rasy, pohlaví, zdravotních omezení či ekonomického zázemí. Platí zde realizace alespoň 60 minut středně zatěžující až intenzivní PA denně. Větší množství PA nad rámec těchto hodnot však poskytuje další zdravotní výhody. Většina aktivit by měla mít aerobní charakter. Zařazeny by měly být cviky na posílení svalů a kostí, a to minimálně třikrát v týdnu (WHO, 2018).

Děti školního věku by měly denně vykonávat 60 minut (nebo více) středně až vysoce intenzivní pohybové aktivity ve formě, která je přiměřená jejich věku, přináší jim radost a zahrnuje rozmanité činnosti. Plnou dávku lze sestavit z více částí o délce trvání alespoň 10 minut. U skupin raného věku by se měl klást důraz na rozvoj motorických dovedností. Podle potřeb konkrétní věkové skupiny by se měly použít specifické typy aktivit: aerobní, silové, činnosti jako je zvedání břemen, a dále aktivity pro rozvoj rovnováhy, ohebnosti a motorických dovedností (Kalman, 2014).

2.5 Zdravý životní styl

WHO (1986) definuje zdraví jako přechodný stav celkové tělesné, psychické, sociální a duchovní pohody, a ne pouze jako absenci nemoci nebo nedostatečnosti. Je východiskem úrovně každodenního života, zdůrazňujícím osobní a sociální zdroje, stejně jako tělesné možnosti.

Z holistického pohledu lze zdraví chápat jako dynamický systém tělesného, psychického, duchovního ale i sociálního zdraví, ve kterém má narušení jedné ze složek za následek nerovnováhu a narušení celku. Mezi základní determinanty zdraví patří genetické předpoklady, lékařská péče, prostředí a životní styl. Přičemž právě životní styl je nejvýraznější determinantou

zdraví, kterou lze navíc relativně snadno ovlivňovat (Bouchard, Blair, & Haskell, 2007). Je dobře známo, že aktivity a chování jednotlivců v jejich každodenním životě ovlivňují jejich zdraví, znalosti o této problematice učinily ze zdravého životního stylu primární cíl prevence nemocí a zásahů na podporu zdraví (Korp, 2010).

Životní styl je reprezentován způsobem života jednotlivce nebo skupiny v daném místě a období historického vývoje společnosti. Charakterizuje ho každodenní chování jedince či skupiny, v němž se výrazně projevuje hodnotová orientace, přijímaný souhrn norem, zájmy, postoje, potřeby či způsob využívání a ovlivňování materiálních i sociálních životních podmínek a prostředí (Stebbins, 2009). Jeho zásadním indikátorem je výběr a forma spotřeby zboží a služeb (Spaargaren & Van Vliet, 2000). Dále také množství a způsob využívání volného času (Čáp & Mareš, 2001).

Sigmund & Sigmundová (2011) popisují zdravý životní styl jako takový, který podporuje zdraví dostatečnou pohybovou aktivitou, vyváženou výživou, vyrovnaným a pravidelným denním a pitným režimem, odpovědným chováním (zahrnujícím neuzívání drog, většího množství alkoholu a nekuřáctví, předcházení opakovaných stresových situací). Jedním z typických znaků je trávení nezanedbatelné části volného času zdravotně prospěšnou PA.

S výše uvedenou definicí se shodují i Matheson, King a Everett (2012), kteří zdůrazňují význam dodržování zdravého životního stylu zahrnující pravidelné cvičení, konzumaci stravy bohaté na ovoce a zeleninu, vyhýbání se kouření nebo jeho ukončení a konzumaci alkoholu v umírněnosti. Zdravý životní styl také napomáhá udržování optimální tělesné hmotnosti a prevenci obezity.

2.6 Sebepojetí, sebehodnocení, vlastní účinnost

2.6.1 Sebepojetí

Sebepojetí považujeme za složitý konstrukt, který zahrnuje celou řadu názorů člověka vztahený k vlastnímu já (Thorová, 2015). Ze všech dostupných definic vyplývá společná podstata pojmu. Jedná se o souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém (Blatný, 2010). Podle psychologického slovníku je sebepojetí (Self-concept) především představa o sobě, tedy způsob, kterým jedinec vidí sám sebe (Hartl & Hartlová, 2000). Sebepojetí jako souhrn poznatků o sobě samém je odvozeno především z dílčích zkušeností v konkrétních situacích. Vliv reálně prožitých zkušeností nebo životní situace dítěte je tak naprosto klíčový. Tyto poznatky o sobě samém jsou přitom hierarchicky uspořádány podle míry abstrakce (Blatný, 2010).

Podle Smékala (2007) je sebepojetí základem jáství člověka, souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé.

To, že sebepojetí má komplexní charakter, znamená, že zahrnuje prvky kognitivní, emocionální i činnostně regulativní. Jedná se o fenomén subjektivní povahy, který primárně vychází z vlastní zkušenosti, nicméně zevní vlivy (např. postoje a názory druhých lidí) jsou pro jeho vznik i utváření velmi důležité a zásadní (Fialová, 2001).

Blatný (2001) uvádí, že je sebepojetí tvořeno dvěma základními úlohami a funguje jako:

– Nástroj pro orientaci v osobním životě – pomáhá orientaci ve společenských vztazích a situacích. S jeho pomocí řídíme své chování a očekávání. Jednání člověka je odvíjeno od toho, jak spolehlivý obraz sám o sobě má.

– Stabilizátor činnosti – sebepojetí je relativně stálým jevem, který má tendenci být jednotný a odmítat změny. Vjemy a představy vztahující se k vlastní osobě jsou relativně stálé.

K pojmům, které s komplexností pojmu sebepojetí souvisejí, navazují na něj, doplňují jej a rozšiřují ho, patří mezi jinými také sebehodnocení (Hartl & Hartlová, 2000).

2.6.2 Sebehodnocení

Vymezení termínu sebehodnocení není v odborné literatuře jednotné. Někteří autoři jsou názoru, že sebehodnocení vychází ze zkušeností, interakce a srovnání s druhými, jeho základy vznikají především v primární rodině. Jedná se o vědomé prožívání vlastní sociální pozice (Hartl & Hartlová, 2000).

Další vnímají sebehodnocení jako představu sebe z hlediska kompetence (sociální, morální, výkonové) a určité mentální reprezentace emočního vztahu k sobě samému (Blatný & Plháková, 2003). Pro utváření sebehodnotících kritérií a následného emočního vztahu k sobě samému jsou podstatné především interakce s druhými lidmi (Blatný & Plháková, 2003).

Self-concept představuje jakési generalizované sebehodnocení daného člověka. Zahrnuje zejména to, do jaké míry si člověk cení a váží sebe sama, za jak kompetentního se považuje (Mareš, 2013).

Sebehodnocení může být posuzováno záměrně podle informací, které jedinec získá ze svých schopností (např. při plnění nějakého úkolu), nebo nezáměrně v důsledku posouzení výsledků svých vlastních činností. Toto posuzování náleží danému jedinci, nebo ostatním (Kołoło, Guszowska, Mazur, & Dzielska, 2012).

Z perspektivy adolescence je dle Macka (2003) sebehodnocení výsledkem vnímání vlastního chování a prožívání a sociálního srovnávání, které se týká všech oblastí, jež dospívající považuje za důležité. Vliv na pozitivní či negativní vnímání sebe sama má míra sebereflexe.

Funkce sebehodnocení

Dle Rakoušové (2008) plní sebehodnocení zpravidla dvě funkce: informativní a formativní.

- **Informativní** spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka je taktéž zpětnou vazbou pro učitele a rodiče. S tím souvisí také diagnostická funkce, která umožňuje učitelům určit pedagogickou diagnózu, týkající se žakovského sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu.
- **Formativní** – pokud jsou ve vyučování adekvátně využita specifika sebehodnocení, je vždy výchovným prostředkem a plní funkci formativní (výchovnou). Formuje pozitivní vlastnosti a postoje, podílí se na regulaci procesu vzdělávání, je stimulem rozvoje osobnosti žáka a impulsem k dalšímu poznávání.

2.6.3 Vlastní účinnost (Self-efficacy)

Self-efficacy je anglický termín, do češtiny překládaný jako vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová, 2009) nebo vnímaná osobní zdatnost (Wiegerová et al., 2013). Vzhledem k tomu, že v rámci českého jazyka neexistuje přesný ekvivalent anglického termínu, jenž by odpovídal jeho významu na všech úrovních, používá se anglický termín Self-efficacy.

Vnímání vlastní účinnosti se týká zejména přesvědčení o vlastních schopnostech kontrolovat situace, ve kterých se ocitáme jako aktivní účastníci. Jde o vlastní názor, že jsme schopni náš život ovlivnit, nikoliv že jsme pouze hříčkou předem daného osudu. Tato představa následně zasahuje do výběru způsobů řešení a zvládání náročných životních situací. Častěji se u takových jedinců setkáme s pozitivnějšími variantami obranných mechanismů, které vedou ke konstruktivním způsobům řešení problémů – např. náhradní cíl oproti volbě rezignace, apatie či úniku do nemoci (Šauerová, 2018).

Hoskovcová (2006) uvádí, že v případě, kdy jedinec věří ve svou vlastní účinnost, zvládá náročné situace lépe a dokáže se rychleji a lépe vzpamatovat z výkonů, ve kterých neuspěl. Obtížné situace vnímá spíše jako výzvy a pro překonávání bariér má větší vytrvalost. Člověk

s vysokou vlastní účinností má schopnost lépe zvládat vlastní emoce, dokáže se vhodněji postavit náročnějším životním nástrahám a nemá takové sklony propadat depresím.

3 CÍLE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zjištění rozdílu mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a rozdílu v motivaci k pohybové aktivitě u žáků 1. a 4. ročníku SŠ Polygrafické v Olomouci.

3.2 Úkoly práce

1. Vyplnění dotazníku MPAM-R hodnotícího motivaci k pohybové aktivitě.
2. Vyplnění dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti.
3. Vyplnění dotazníku DOVE hodnotícího obecnou vlastní efektivitu a dotazníku DOPA, hodnotícího vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit.

3.3 Dílčí cíle

1. Vyhodnocení dotazníku MPAM-R hodnotícího motivaci k pohybové aktivitě.
2. Vyhodnocení dotazníku PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti.
3. Vyhodnocení dotazníku DOVE hodnotícího obecnou vlastní efektivitu a dotazníku DOPA, hodnotícího vlastní efektivitu v oblasti pohybových aktivit.

3.4 Hypotézy

HO1: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku není významný rozdíl.

HA1: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl.

Závislá proměnná: sebehodnocení pohybové gramotnosti

Nezávislá proměnná: ročník

V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní.

Významnost rozdílů bude testována statistickými metodami.

HO2: Mezi motivy pro pohybovou aktivitu u žáků 1. a 4. ročníku není významný rozdíl.

HA2: Mezi motivy pro pohybovou aktivitu u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl.

Závislá proměnná: motivy pro pohybovou aktivitu

Nezávislá proměnná: ročník

V případě zamítnutí nulové hypotézy bude řešena hypotéza alternativní.

Významnost rozdílů bude testována statistickými metodami.

3.5 Výzkumné otázky

VO1: Kolik % žáků uvedlo tělesnou výchovu jako svůj oblíbený předmět? Jaké byly rozdíly mezi pohlavími?

VO2: Ve kterém ročním období jsou žáci nejaktivnější?

VO3: Co motivuje žáky k pohybové aktivitě nejvíce?

VO4: Co motivuje žáky k pohybové aktivitě nejméně?

VO5: Jaké % žáků uvádí úroveň své sportovní tělesné výkonnosti jako lepší vzhledem ke zbytku třídy?

VO6: Jak se žáci hodnotí v oblasti obecné vlastní efektivity?

VO7: Jaká je u žáků vlastní efektivita pro oblast pohybových aktivit?

4 METODIKA

4.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl prováděn v listopadu roku 2019 u žáků 1. a 4. ročníku na SŠ Polygrafické v Olomouci. Výzkumný soubor zahrnoval 107 žáků ve věku 15–20 let. Testování se zúčastnilo 59 žáků z 1. ročníku, z toho 18 chlapců a 41 dívek. Ze 4. ročníku to pak bylo 48 žáků, z toho 15 chlapců a 33 dívek.

Tabulka 1. Charakteristika výzkumného souboru

	chlapci	dívky	celkem
1. ročník	n = 18	n = 41	59
4. ročník	n = 15	n = 33	48

Vysvětlivky: n = počet

4.2 Metody sběru dat

Data pro diplomovou práci byla získána formou dotazníkového šetření. Byly použity 4 dotazníky. Dotazník PLAYself pro sebehodnocení pohybové gramotnosti, dále dotazník MPAM-R který zkoumal motivy pro pohybovou aktivitu. Dotazník DOVE zjišťoval obecnou vlastní efektivitu a poslední dotazník DOPA byl zaměřen na hodnocení vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit. Všechny výše zmíněné dotazníky byly vyplňovány písemně papírovou formou.

4.3 Dotazník PLAYself

Dotazník je nástroj pro sebehodnocení určený cíleně pro děti a mládež. Ti jeho prostřednictvím mohou zjistit, jak vnímají vlastní pohybovou gramotnost. Je součástí několika dalších nástrojů pro posouzení pohybové gramotnosti mládeže The Physical Literacy Assessment for Youth (PLAY), která je vyvinutá Kanadskou společností sport pro život. Jestliže se dotazník použije spolu s dalšími nástroji, je díky tomu možné stanovit základní úroveň pohybové gramotnosti a na jejím základě vytyčit cíle a sledovat jejich plnění.

Vyplňování a distribuce dotazníku jsou doporučeny v papírové formě v rámci návštěvy konkrétní třídy, nebo jako součást hodnocení v rámci tělesné výchovy pro učitele. Vyplnění

dotazníku trvá 5–7 minut. Dotazník je možné uplatňovat každoročně, a sledovat tak dlouhodobě rozvoj pohybové gramotnosti u jednotlivce.

Před zahájením je důležité žáky poučit o tom, jak dotazník správně vyplňovat – neexistuje špatná ani správná odpověď, probandi se mají řídit vlastním úsudkem, neopisovat a zaznačit odpověď, která nejvíce odpovídá jejich stavu.

Dotazník obsahuje 21 otázek, na které žák odpovídá určitou mírou souhlasu nebo nesouhlasu. Do hlavičky dotazníku respondenti uvedou pohlaví, věk a předem stanovený nebo předvyplněný identifikační kód. Dále vybírají období, ve kterém jsou nejvíce pohybově aktivní. Jsou 3 možnosti: v létě, v zimě nebo po celý rok.

Dále je dotazník členěn do čtyř hlavních částí:

- 1) prostředí,
- 2) vlastní popis pohybové gramotnosti,
- 3) relativní význam gramotností v sociálním prostředí
 - a. čtenářská gramotnost,
 - b. matematická gramotnost,
 - c. pohybová gramotnost,
- 4) zdatnost.

Ad 1) V první části zabývající se prostředím, která obsahuje 6 otázek, žáci uvádějí, jak jsou dobří ve vykonávání pohybových aktivit a sportu. Vybírají z možností: a) v tělocvičně, b) ve vodě, c) na ledu, d) na sněhu, e) v přírodě, f) na hřišti. Hodnocení probíhá na škále:

- nikdy jsem to nezkoušel (0 bodů),
- ne moc dobrý (25 bodů),
- OK (50 bodů),
- velmi dobrý (75 bodů),
- vynikající (100 bodů).

Celkem je tedy možné získat 600 bodů (minimum 0 bodů).

Ad 2) V druhé části obsahující 12 otázek zaměřených na vlastní popis pohybové gramotnosti, respondenti vyjadřují svůj názor na příslušná tvrzení na škále:

- vůbec to není pravda (0 bodů),
- obvykle to není pravda (33 bodů),

- pravdivé (67 bodů),
- velmi pravdivé (100 bodů).

Jedna otázka (č. 13 „Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity.“) se hodnotí opačně:

- vůbec to není pravda (100 bodů),
- obvykle to není pravda (67 bodů),
- pravdivé (33 bodů),
- velmi pravdivé (0 bodů).

Celkem je tedy možné získat 1200 bodů (minimum 0 bodů).

Ad 3) Ve třetí části obsahující 9 otázek se hodnotí relativní význam jednotlivých gramotností ve třech sociálních prostředích: ve škole, doma s rodinou a s přáteli. Respondenti se vyjadřují k tomu, jak moc je pro ně důležité v jednotlivých prostředích čtení, matematika a pohyb. Rozhodují se na škále:

- rozhodně nesouhlasím (že jsou čtení a psaní/matematika a čísla/pohyb a sport velmi důležité) = 0 bodů,
- nesouhlasím = 33 bodů,
- souhlasím = 67 bodů,
- rozhodně souhlasím = 100 bodů,

a to pro každé sociální prostředí zvlášť. Celkem tedy mohou respondenti získat maximálně 900 bodů (minimum 0 bodů).

Ad 4) Poslední část dotazníku obsahuje pouze jednu otázku, ve které respondenti posuzují, zda jsou natolik zdatní, aby se mohli věnovat všem aktivitám, které si vyberou. Buď s tímto tvrzením souhlasí (100 bodů) nebo nesouhlasí (0 bodů).

4.4 Dotazník MPAM-R

Dotazník motivace k pohybové aktivitě slouží ke zjištění důvodů, které vedou lidi k pohybovým aktivitám, sportu a cvičení. Je založen na teorii sebeurčení (Ntoumanis, 2001). Aby byl dotazník co nejlépe vyplněn, je vhodné, aby dotazovaný na jednotlivé otázky odpovídal v návaznosti k pohybové činnosti/sportu, kterému se věnuje nejčastěji, nebo je jeho oblíbeným. Škála byla použita k předpovědi různých výsledků chování, jako například účast, vytrvalost, nebo trvalá účast v některých sportech nebo cvičebních aktivitách, nebo k předpovědi

duševního zdraví a celkové pohody. Bylo zjištěno, že různé motivy jsou spojeny s různými výsledky.

Distribuce dotazníku je možná papírovou formou v rámci návštěvy třídy na škole nebo také elektronickou formou, a to pomocí systému www.indares.com, v sekci „dotazníky“. Vyplnění dotazníku trvá 5–7 minut.

Dotazník sestává z 30 otázek, které posuzují sílu pěti skupin motivů, z jakého důvodu se lidé věnují pohybovým aktivitám, sportu a cvičení. V dotazníku je posuzováno tvrzení pomocí 7 bodů Likertovy škály (1 = vůbec není pravda až 7 = velmi pravdivé tvrzení). MPAM-R má pět skupin motivů, jež obsahují pět až sedm položek. Jedná se o tyto skupiny:

- 1) **Motiv A – zájem/prožitek** obsahuje 7 položek (2, 7, 11, 18, 22, 26, 29) a říká, že hlavním důvodem pro pohyb a aktivitu člověka je potěšení a prožitek z dané činnosti, která je zajímavá, stimulující a příjemná.
- 2) **Motiv B – kompetence/výzva** obsahuje také 7 položek (3, 4, 8, 9, 12, 14, 25). Zde je jedinec pohybově aktivní zejména kvůli tomu, že rád přijímá nové výzvy, které jsou s činností spojené. Dále protože se chce naučit novým pohybovým dovednostem anebo zlepšit své stávající.
- 3) **Motiv C – vzhled** obsahuje 6 položek (5, 10, 17, 20, 24, 27) a odkazuje na to, že je jedinec pohybově aktivní, aby zlepšil svou fyzickou atraktivitu, vypadal lépe, redukoval či udržoval tělesnou hmotnost, budoval muskulaturu.
- 4) **Motiv D – zdatnost** obsahuje 5 položek (1, 13, 16, 19, 23), které se týkají snahy jedince cvičit a být pohybově aktivní, aby se cítil dobře, plný energie a síly, udržoval si kondici a určitou úroveň fyzického zdraví.
- 5) **Motiv E – sociální motiv** obsahující 5 položek (6, 15, 21, 28, 30) poukazuje na to, že důvodem jedince pro pohybovou aktivitu je poznávání nových lidí, nebo trávení času s přáteli.

4.5 Dotazník DOVE

Dotazník obecné vlastní efektivity se zabývá studiem Self-efficacy, což znamená mínění o vlastních schopnostech provádět specifickou akci. Existují obecná přesvědčení o tom, že máme schopnost efektivně reagovat a kontrolovat výzvy a nároky, které jsou spjaty s prostředím, ve kterém žijeme. Hlavními autory zabývajícími se touto problematikou jsou Schwarzwald a Jerusalem.

Jedná se o samostatně administrovatelnou deseti-položkovou škálu, jejíž vyplnění zabere okolo 2–3 minut. Byla přeložena z původní německé verze Schwarzera a Jerusalema. Zjišťuje míru přesvědčení o tom, jak jsme schopni reagovat na nové, nečekané a náročné situace a vypořádat se s nimi a dalšími překážkami nebo protivenstvími. Respondenti vyjadřují svůj názor na 10 tvrzení, která se vztahují k obecně vnímané osobní účinnosti (Self-efficacy). Vyznačují jimi preferované možnosti ze čtyřbodové škály:

- naprosto nesouhlasí (1 bod),
- spíše nesouhlasí (2 body),
- spíše souhlasí (3 body),
- naprosto souhlasí (4 body).

4.6 Dotazník DOPA

Dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit je jedním z několika nástrojů, které byly vytvořeny na základě sociálně kognitivní teorie Schwarzerem a Rennerem (2009). Je to pěti-položková škála, podle které respondenti určují míru svých schopností k vykonávání pohybových cvičení a pohybových aktivit vzhledem k možným překážkám. Řadíme mezi ně:

- obavy (otázka 1),
- depresi (otázka 2),
- napětí/tenzi (otázka 3),
- únavu (otázka 4),
- zaneprázdněnost (otázka 5).

Respondenti svou odpověď na 5 výroků vyjadřují, do jaké míry dodrží své plány na cvičení při výskytu konkrétních překážek. Odpovídají na čtyř-bodové škále:

- naprosto nesouhlasím (1 bod),
- spíše nesouhlasím (2 body),
- spíše souhlasím (3 body),
- naprosto souhlasím (4 body).

4.7 Metody zpracování dat

Po sesbírání všech dat dotazníkovou formou byly výsledky přepsány do tabulek v programu Microsoft Office Excel. Následně byla tato data statisticky zpracována v programu STATISTICA CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0 (IBM Corp., 2013).

Normalita rozložení byla testována Kolmogorov-Smirnovovým testem, rozložení dat v souboru však nebylo normální, a proto byl zvolen alternativní neparametrický Mann-Whitney U test pro zjištění rozdílů dvou hodnot. Hladina statistické významnosti p byla stanovena na 0,05.

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

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

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

$d \geq 0,80 \rightarrow$ velký efekt

5 VÝSLEDKY

5.1 Rozdíly u pohybové gramotnosti a motivace k pohybové aktivitě s ohledem na ročník žáků

HO1: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku není významný rozdíl.

HA1: Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl.

Jak můžeme vidět v níže uvedené tabulce, průměrné hodnoty dosažené v dotazníku *PLAYself* jsou u žáků 4. ročníku o 27,71 bodů vyšší než u žáků 1. ročníku. Hladina statistické významnosti $p = 0,03$ a koeficient efekt size $d = 0,42$. Nulovou hypotézu HO1 jsme tedy zamítli a přijímáme alternativní hypotézu HA1. Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl ve prospěch 4. ročníku.

Tabulka 2. Vyjádření vztahu mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a motivace k PA

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>PLAYself</i>	1. ročník (n=57)	1210,00 (1007,70)	2,13	0,03	0,42
	4. ročník (n=48)	1237,71 (288,16)			
<i>MPAM-R</i>	1. ročník (n=57)	123,40 (43,50)	0,97	0,34	0,19
	4. ročník (n=48)	132,83 (34,77)			

Vysvětlivky: *PLAYself* = dotazník sebehodnocení pohybové gramotnosti; *MPAM-R* = dotazník motivace k pohybové aktivitě; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

HO2: Mezi motivy pro pohybovou aktivitu u žáků 1. a 4. ročníku není významný rozdíl.

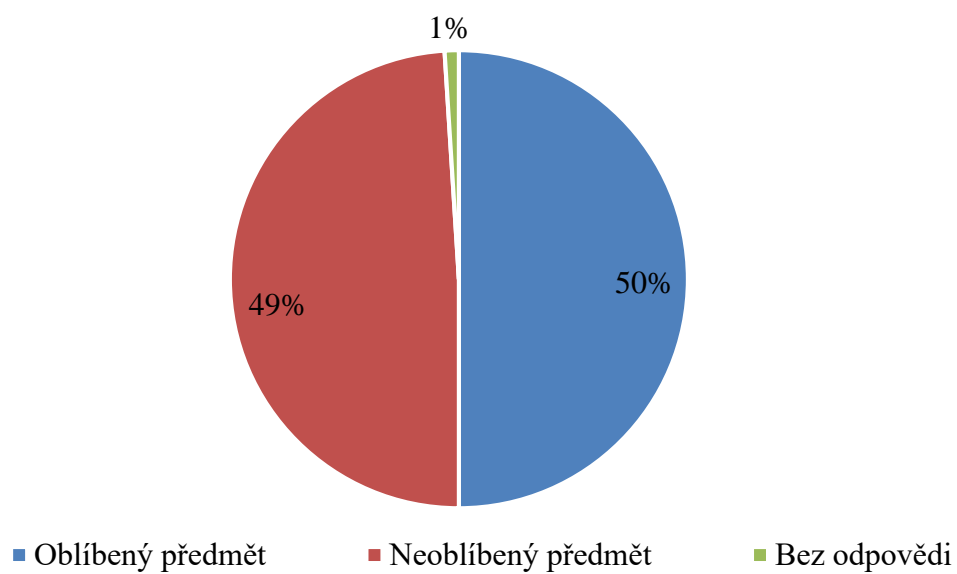
HA2: Mezi motivy pro pohybovou aktivitu u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl.

Podle výše uvedené tabulky je patrné, že mezi motivy pro pohybovou aktivitu u žáků 1. a 4. ročníku není významný rozdíl. To potvrzuje hladina statistické významnosti $p = 0,34$ a koeficient efekt size $d = 0,19$. Nulovou hypotézu HO2 tedy přijímáme.

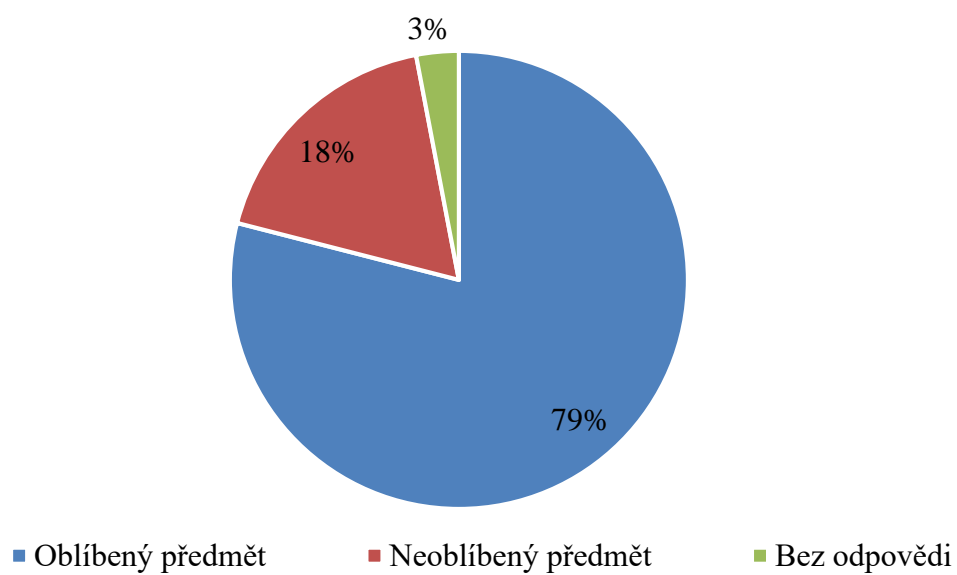
5.2 Řešení výzkumných otázek

5.2.1 Oblíbenost TV u žáků

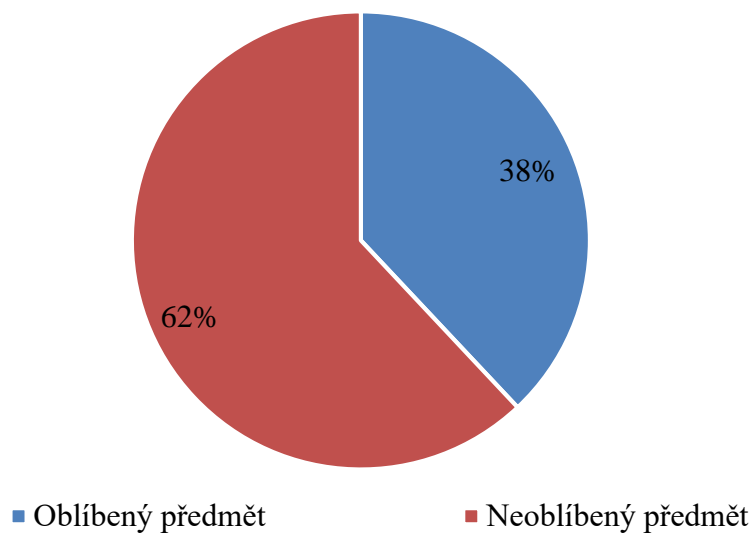
VO1: Kolik % žáků uvedlo tělesnou výchovu jako svůj oblíbený předmět? Jaké byly rozdíly mezi pohlavími?



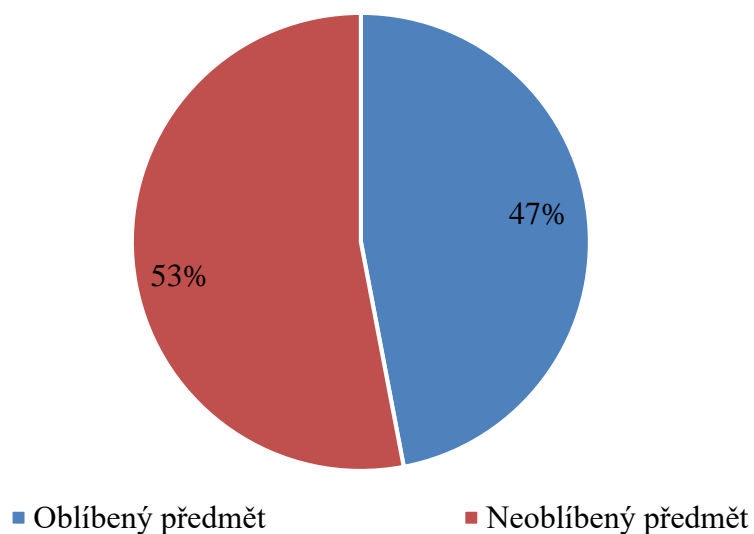
Obrázek 4. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u žáků SŠ Polygrafické



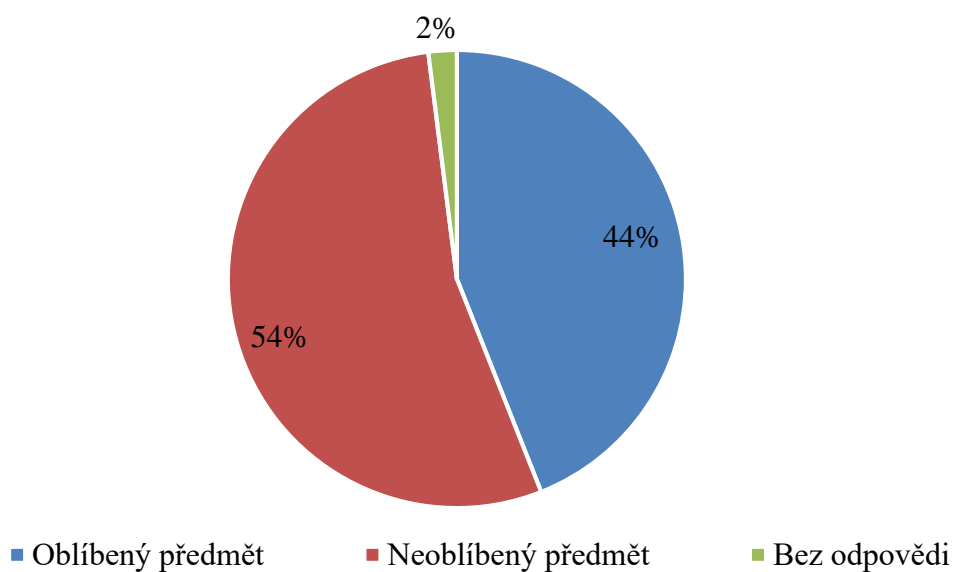
Obrázek 5. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u chlapců



Obrázek 6. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u dívek



Obrázek 7. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u žáků 1. ročníku



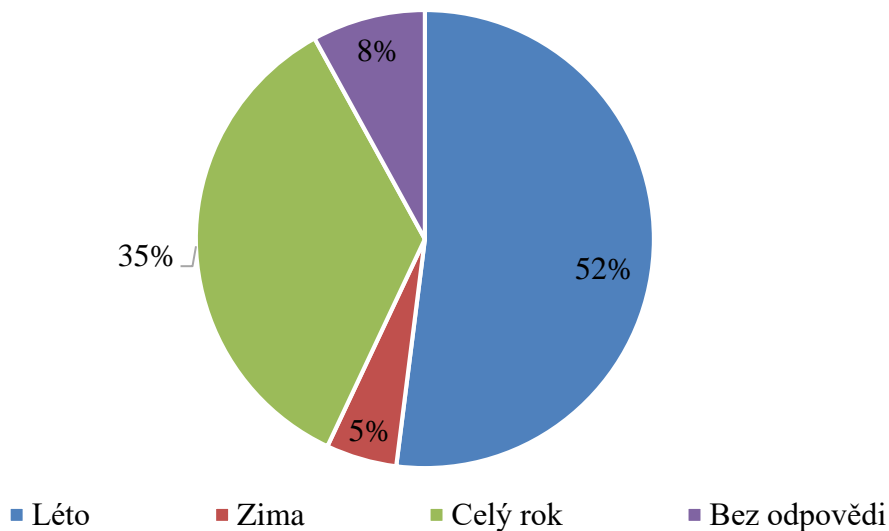
Obrázek 8. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u žáků 4. ročníku

Z výše vyobrazených grafů můžeme vidět procentuální vyjádření oblíbenosti TV u žáků SŠ Polygrafické v Olomouci a dále vyjádření oblíbenosti TV dle pohlaví a ročníku. Z celkového počtu 107 žáků označilo TV jako svůj oblíbený předmět 51 %, 49 % řeklo, že TV není jejich oblíbeným předmětem a 2 % na otázku neodpověděla. U chlapců je situace odlišná, zde uvedlo TV jako oblíbený předmět 79 % oproti dívkám, u kterých to bylo pouze 38 %. Když

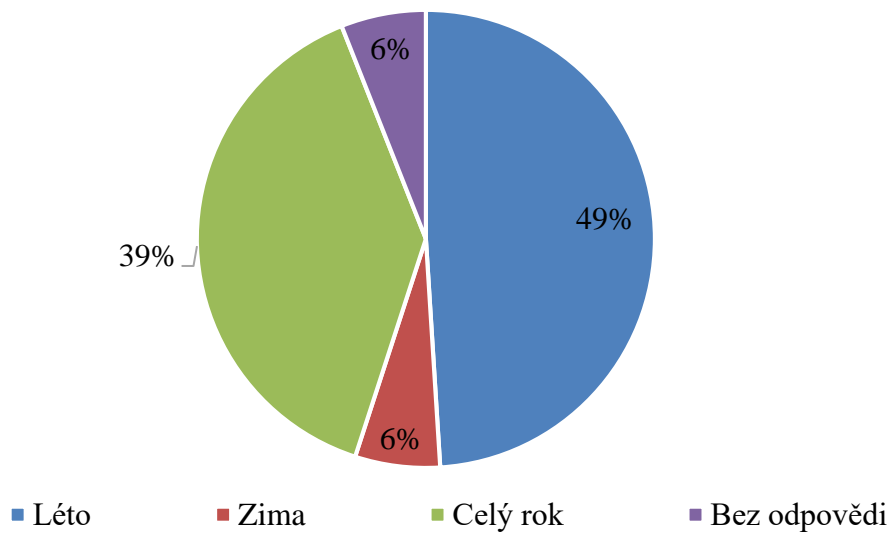
se podíváme na výsledky podle ročníku, převažuje u obou odpověď o neoblíbenosti TV. A to konkrétně u žáků 4. ročníku 54 % a u žáků 1. ročníku 53 %. Pokud se ale, vrátíme k výsledkům z prvního grafu, vítězí, byť jen o 1 %, oblíbenost TV. Je ale potřeba zohlednit fakt, že mezi dotazovanými žáky převažovaly dívky, a u nich byla oblíbenost TV nižší než u chlapců. Můžeme tedy předpokládat, že kdyby byla mezi dotazovanými pohlaví vyrovnaná, byla by celková oblíbenost TV ještě vyšší.

5.2.2 Aktivita žáků v průběhu roku

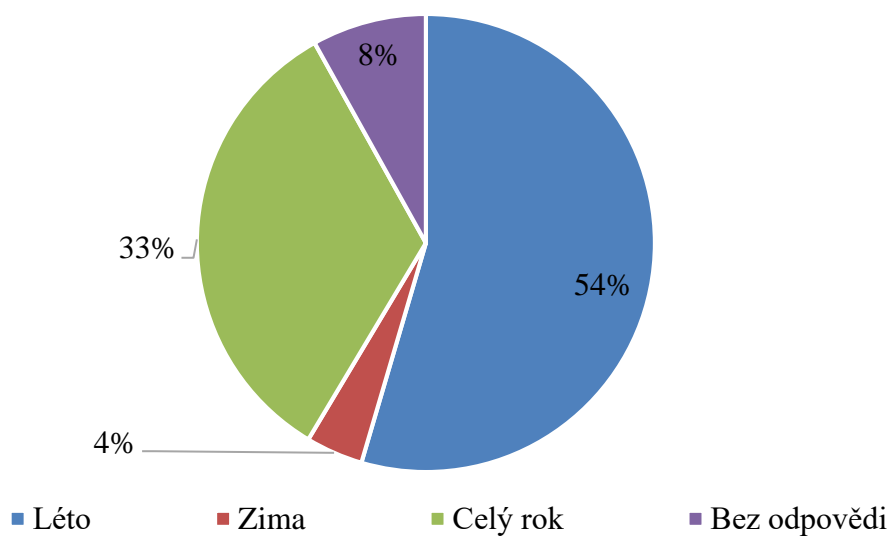
VO2: Ve kterém ročním období jsou žáci nejaktivnější?



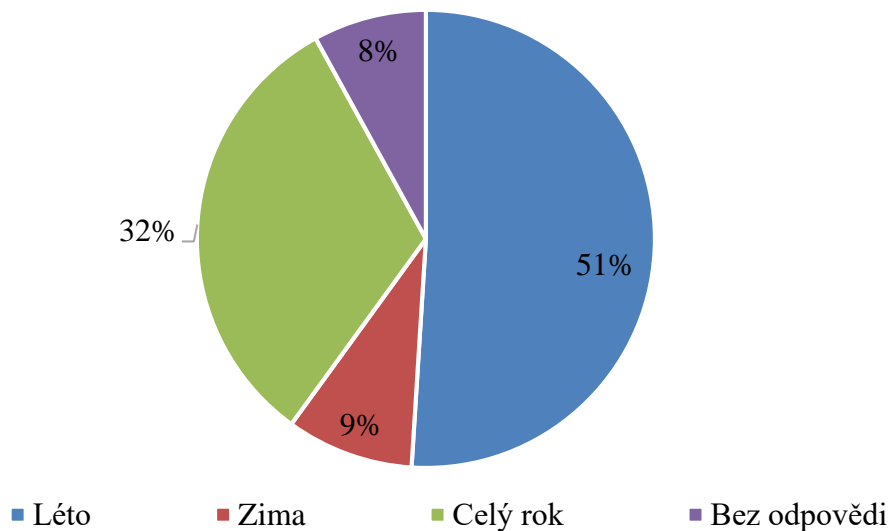
Obrázek 9. Procentuální vyjádření aktivity žáků dle ročního období



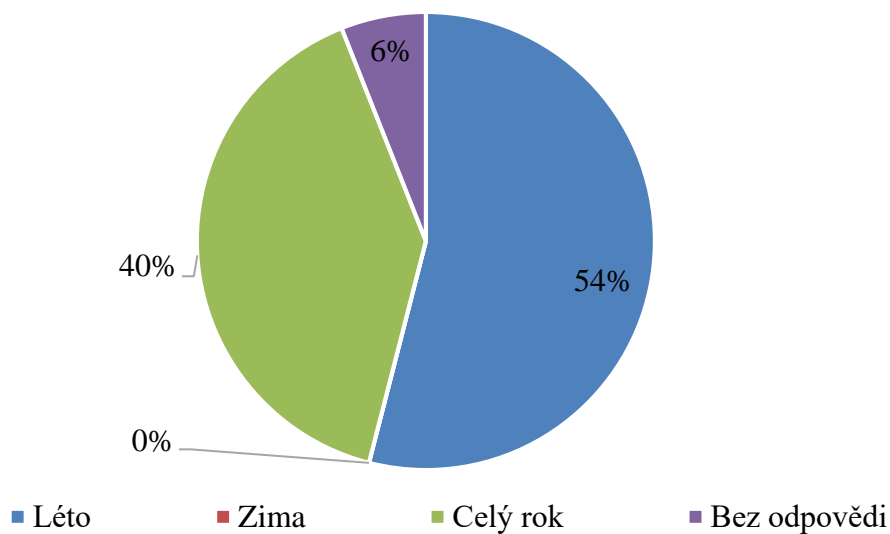
Obrázek 10. Procentuální vyjádření aktivity chlapců dle ročního období



Obrázek 11. Procentuální vyjádření aktivity dívek dle ročního období



Obrázek 12. Procentuální vyjádření aktivity žáků 1. ročníku dle ročního období



Obrázek 13. Procentuální vyjádření aktivity žáků 4. ročníku dle ročního období

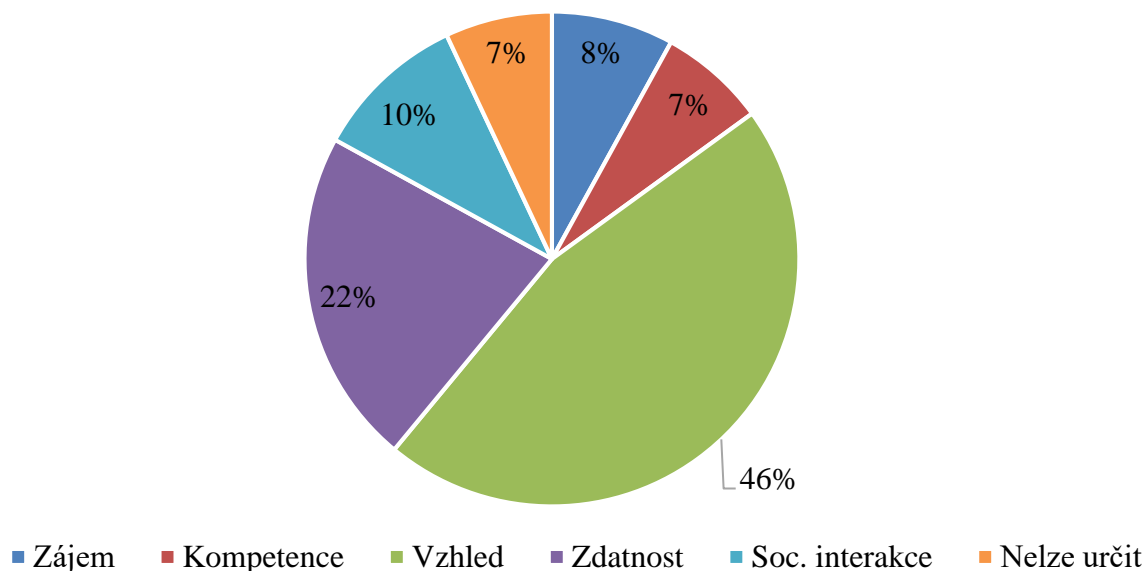
Z grafů, které jsou zobrazené výše vidíme, že žáci SŠ Polygrafické v Olomouci jsou nejaktivnější v létě. Ukázalo se to ve všech jednotlivých grafech. Aktivita žáků v průběhu roku je rozdělená na 52 % v létě, po celý rok se nejvíce pohybuje 35 % žáků, a nejméně pak v zimě, a to pouze 5 % žáků. 8 % respondentů nevedlo žádnou odpověď. Tento poměr aktivity žáků napříč ročními obdobími se opakuje ve všech grafech rozlišujících pohlaví i ročník. Když

srovnáme chlapce s dívkami, zjistíme, že dívky jsou v létě nepatrně aktivnější než chlapci. Konkrétně je v létě aktivních 54 % dívek oproti 49 % chlapců. Ti jsou zase více aktivní celoročně. Jak ukazují grafy znázorněné výše, celoročně aktivních chlapců je 39 % oproti 33 % dívek.

5.2.3 Motivace k provádění pohybové aktivity

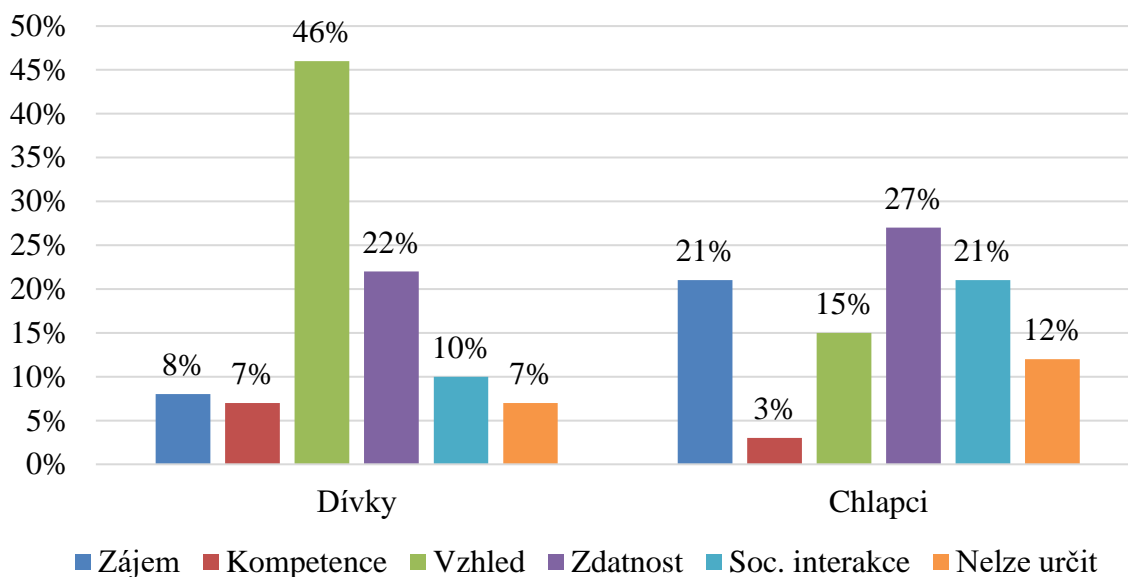
VO3: Co motivuje žáky k pohybové aktivitě nejvíce?

VO4: Co motivuje žáky k pohybové aktivitě nejméně?



Obrázek 14. Procentuální vyjádření motivů pro provádění pohybové aktivity

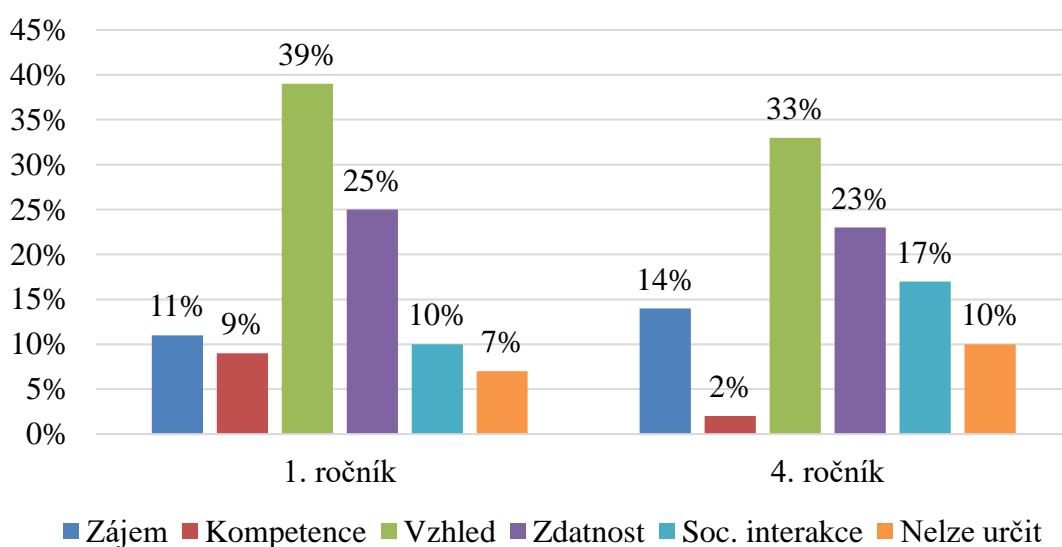
Z grafu vyplývá, že jasně převažujícím a dominujícím motivem pro provádění pohybové aktivity je vzhled (46 %). Na druhém místě je s 22 % zdatnost. Nejméně motivující pro vykonávání pohybové aktivity je u studentů zájem a kompetence. U 7 % dotazovaných nebylo možno určit jejich převažující motiv z důvodu shody s více motivy.



Obrázek 15. Procentuální vyjádření motivů pro provádění pohybové aktivity podle pohlaví

Na obrázku vidíme, že u dívek je největší motivací pro pohybovou aktivitu jejich vzhled a na druhém místě zdatnost. U chlapců je to odlišné, na prvním místě je zdatnost a pak zájem se sociální interakcí. Nejméně motivující složkou pro obě pohlaví je kompetence. To znamená, že nemají zájem učení se nových pohybových dovedností nebo zlepšování se v těch stávajících.

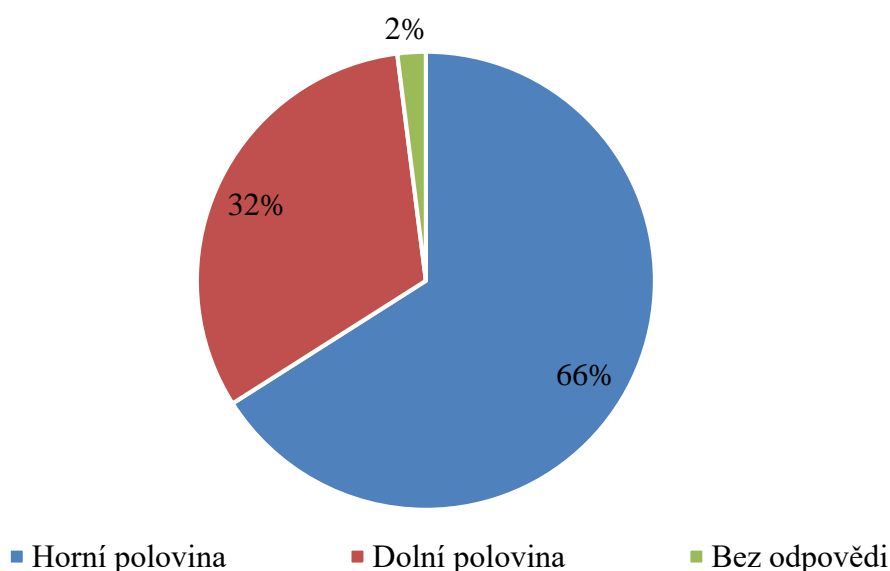
Z obrázku zobrazeného níže lze konstatovat, že co se týče motivace pro provádění pohybové aktivity, nejsou mezi ročníky velké rozdíly. U obou dominuje jako hlavní motiv vzhled a za ním zdatnost. Nejméně motivující je pak složka kompetence čili touha získávat a učit se nové dovednosti.



Obrázek 16. Procentuální vyjádření motivů pro provádění pohybové aktivity podle pohlaví

5.2.4 Sebehodnocení výkonnosti žáků

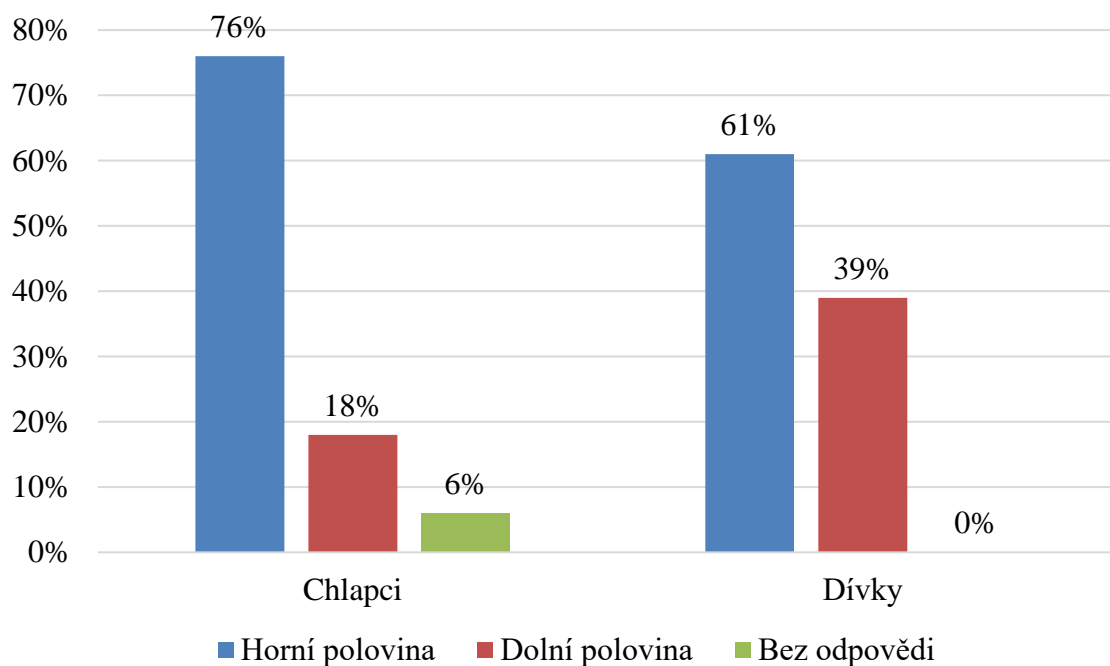
VO5: Jaké % studentů uvádí úroveň své sportovní tělesné výkonnosti jako lepší vzhledem ke zbytku třídy?



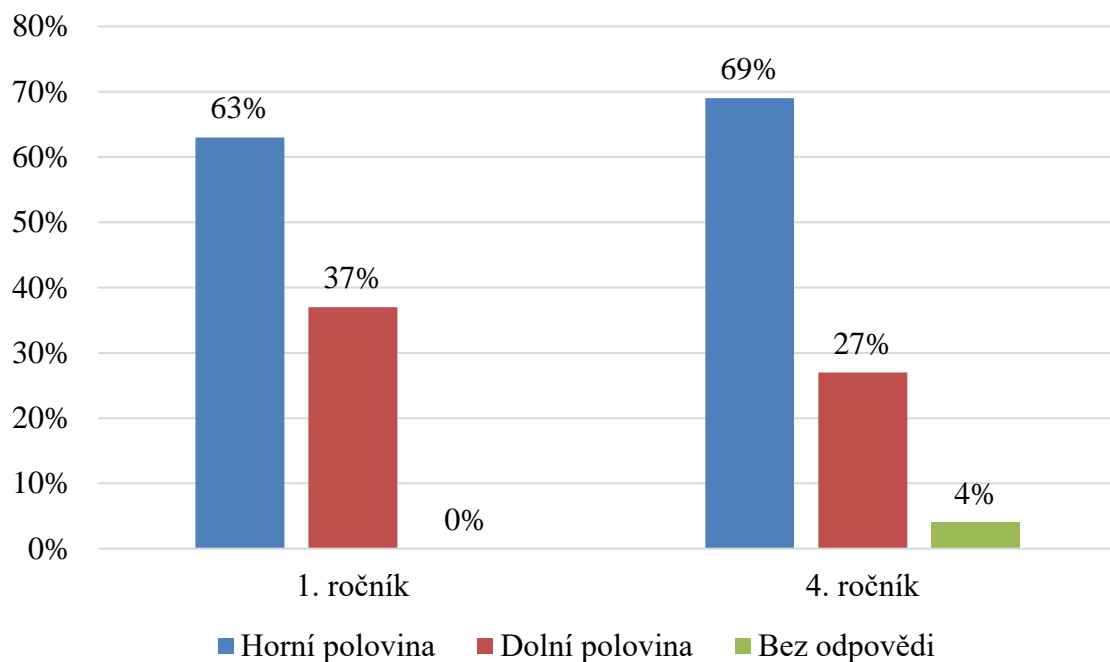
Obrázek 17. Procentuální vyjádření sebehodnocení výkonnosti žáků SŠ Polygrafické Olomouc

Z grafu uvedeného výše vidíme, že 66 % žáků se zařadilo do horní poloviny třídy. Do dolní poloviny se pak zařadilo 32 % žáků. 2 % na otázku neodpověděla.

V grafech uvedených níže, které rozlišují pohlaví a ročník, můžeme pozorovat ve všech případech převažující odpověď, že se žáci cítí být výkonnostně v horní polovině třídy. U chlapců je to více, odpovědělo takto 76 % z nich. Pouze 18 % se zařadilo do dolní poloviny. U děvčat je situace obdobná. 61 % uvedlo horní polovinu třídy, ale 39 % polovinu dolní. Můžeme tedy konstatovat, že dívky se hodnotí negativněji, a méně věří ve svou výkonnost. V porovnání hodnocení výkonnosti mezi ročníky nebyly nalezeny patrné rozdíly.



Obrázek 18. Procentuální vyjádření sebehodnocení výkonnosti dle pohlaví



Obrázek 19. Procentuální vyjádření sebehodnocení výkonnosti dle ročníku

5.2.5 Sebehodnocení žáků v dotazníku DOVE a DOPA

VO6: Jak se žáci hodnotí v oblasti obecné vlastní efektivity?

VO7: Jaká je u žáků vlastní efektivita pro oblast pohybových aktivit?

Tabulka 3. Zobrazení naměřených hodnot v dotazníku DOPA a DOVE u všech žáků

	Minimum	Maximum	Průměr
<i>DOVE</i>	11	40	27,46
<i>DOPA</i>	5	20	11,25

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit

Tabulka 4. Zobrazení naměřených hodnot v dotazníku DOPA a DOVE u chlapců

	Minimum	Maximum	Průměr
<i>DOVE</i>	18	40	29,33
<i>DOPA</i>	5	20	12,10

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit

Tabulka 5. Zobrazení naměřených hodnot v dotazníku DOPA a DOVE u dívek

	Minimum	Maximum	Průměr
<i>DOVE</i>	11	40	26,65
<i>DOPA</i>	5	20	10,88

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit

Jak můžeme pozorovat ve výše uvedených tabulkách, průměrné hodnoty dosažené v dotazníku obecné vlastní efektivity, jak pro všechny studenty dohromady, tak pro chlapce a dívky zvlášť, dosahují hodnot vyšších než 26, což označuje vysokou efektivitu. Nejvyššího skóre pak dosáhli chlapci s hodnotou 29,33 bodů. Dívky získaly hodnocení o něco nižší, 26,65 bodů. Když se podíváme na výsledky dotazníku vlastní efektivity pro oblast pohybových

aktivit, zjistíme, že zde jsou dosažené hodnoty nižší, nepřesahující hranici 13 bodů, a spadají tedy do kategorie nízké efektivity. Můžeme tedy konstatovat, že studenti SŠ Polygrafické v Olomouci dosáhli lepšího výsledku v hodnocení obecné vlastní pohybové efektivity než v hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit.

5.2.6 Statistické rozdíly v sebehodnocení žáků v dotazníku DOVE a DOPA

Tabulka 6. Vyjádření statistických rozdílů mezi pohlavími

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>DOVE</i>	Chlapci n=30	29,33 (5,20)	1,90	0,06	0,38
	Dívky n=69	26,65 (6,11)			
<i>DOPA</i>	Chlapci n=30	12,10 (3,34)	1,87	0,06	0,38
	Dívky n=69	10,88 (3,48)			

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

Podle tabulky č. 6 můžeme konstatovat, že při sebehodnocení obecné vlastní efektivity i vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit nebyl mezi pohlavími významný statistický rozdíl. Potvrzuje to hladina statistické významnosti $p > 0,05$, ale koeficient *d* vykazuje nízký efekt. U obou dotazníků dosáhli lepšího sebehodnocení chlapci.

Tabulka 7. Vyjádření statistických rozdílů mezi pohlavími v 1. ročníku

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>DOVE</i>	Chlapci 1. ročník n=16	30,56 (4,69)	3,22	<0,01	0,89
	Dívky 1. ročník n=36	24,81 (5,84)			
<i>DOPA</i>	Chlapci 1. ročník n=16	12,12 (2,87)	2,15	0,03	0,60
	Dívky 1. ročník n=36	10,11 (3,24)			

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

U rozdílů mezi pohlavími v 1. ročníku, které jsou znázorněné v tabulce č. 7, jsme již zaznamenali významné rozdíly. V obou dotaznících, jak v hodnocení obecné vlastní efektivity, tak v hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit, bylo vyšší hodnocení ve prospěch chlapců. U dotazníku DOVE byla hladina statistické významnosti $p < 0,01$ a koeficient $d = 0,89$, což značí velký efekt. U dotazníku DOPA byla situace podobná hladina statistické významnosti $p = 0,03$ a koeficient $d = 0,60$, což značí střední efekt. Můžeme tedy říci, že chlapci se hodnotili u obou dotazníků lépe než dívky, největší rozdíl ve prospěch chlapců byl u hodnocení dotazníku DOVE.

Tabulka 8. Vyjádření statistických rozdílů mezi pohlavími ve 4. ročníku

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>DOVE</i>	Chlapci 4. ročník n=14	27,93 (5,57)	0,67	0,49	0,20
	Dívky 4. ročník n=33	28,67 (5,83)			
<i>DOPA</i>	Chlapci 4. ročník n=14	12,07 (3,91)	0,60	0,55	0,18
	Dívky 4. ročník n=33	11,73 (3,58)			

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

Při porovnání rozdílů hodnocení mezi pohlavími ve 4. ročníku jsme nenalezli významné rozdíly. Což potvrzuje výše zobrazená tabulka č. 8, ve které vidíme, že u obou dotazníků DOVE i DOPA je hladina statistické významnosti $p > 0,05$. U dotazníku DOVE je koeficient efekt size hraniční a u dotazníku DOPA nevykazuje žádný efekt. U dotazníku DOVE bylo sebehodnocení o trochu vyšší ve prospěch chlapců. U dotazníku DOPA, byla situace opačná, tedy ve prospěch dívek.

Tabulka 9. Vyjádření statistických rozdílů mezi ročníky

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>DOVE</i>	1. ročník n=52	26,58 (6,10)	1,42	0,15	0,29
	4. ročník n=47	28,45 (5,70)			
<i>DOPA</i>	1. ročník n=52	10,73 (3,24)	1,28	0,20	0,26
	4. ročník n=47	11,83 (3,64)			

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

Při srovnání rozdílů hodnocení mezi ročníky jsme taktéž nenalezli významné rozdíly. Hladina statistické významnosti $p > 0,05$ a koeficient efekt size *d* je v rozmezí 0,26 a 0,29 což znamená nízký efekt. V obou dotaznících se lépe hodnotili žáci 4. ročníku.

Tabulka 10. Vyjádření statistických rozdílů mezi 1. a 4. ročníkem u chlapců

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
<i>DOVE</i>	Chlapci 1. ročník n=16	30,56 (4,69)	1,88	0,06	0,69
	Chlapci 4. ročník n=14	27,93 (5,57)			
<i>DOPA</i>	Chlapci 1. ročník n=16	12,12 (2,87)	0,23	0,82	0,08
	Chlapci 4. ročník n=14	12,07 (3,91)			

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

Při srovnání rozdílů hodnocení mezi chlapci v 1. a 4. ročníku, který je znázorněn v tabulce č. 10, jsme taktéž nenalezli významné rozdíly. Hladina statistické významnosti $p > 0,05$. Koeficient efekt size u dotazníku *DOPA* nevykazuje žádný efekt. V případě dotazníku *DOVE* byl zjištěn koeficient efekt size se středním efektem. V obou případech se lépe hodnotili chlapci z 1. ročníku.

Tabulka 11. Vyjádření statistických rozdílů mezi 1. a 4. ročníkem u dívek

		<i>M (SD)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
<i>DOVE</i>	Dívky 1. ročník n=36	24,81 (5,84)	2,75	0,01	0,66
	Dívky 4. ročník n=33	28,67 (5,83)			
<i>DOPA</i>	Dívky 1. ročník n=36	10,11 (3,24)	1,76	0,08	0,42
	Dívky 4. ročník n=33	11,73 (3,58)			

Vysvětlivky: *DOVE* = dotazník obecné vlastní efektivity; *DOPA* = dotazník vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit; *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka; *Z* = Mann-Whitney U test; *p* = hladina statistické významnosti; *d* = koeficient efekt size

Při srovnání rozdílů sebehodnocení mezi dívkami v 1. a 4. ročníku, který je znázorněn v tabulce č. 11, nebyl u dotazníku *DOPA* nalezen významný statistický rozdíl. Hladina statistické významnosti $p > 0,05$ a koeficient efekt size vykazuje nízký efekt. Ale u dotazníku *DOVE* byl statisticky významný rozdíl nalezen ve prospěch dívek 4. ročníku. Potvrzuje to hladina statistické významnosti $p = 0,01$ a koeficient efekt size $d = 0,66$ ukazující střední efekt.

6 DISKUSE

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit rozdíl mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a rozdíl v motivaci k pohybové aktivitě u žáků 1. a 4. ročníku SŠ Polygrafické v Olomouci.

Pohybová gramotnost je v České republice i nadále nepříliš prozkoumanou a objasněnou oblastí. Ve společnosti je nejvíce známá a zmiňovaná čtenářská, počítačová, matematická nebo finanční gramotnost. V dnešní době více opomíjená pohybová gramotnost je však neméně důležitá, hraje totiž nezastupitelnou roli v procesu utváření návyků pohybově aktivního životního stylu, který je pro člověka a jeho zdraví velmi důležitý. Pohyb přispívá ke zlepšení kvality života, neboť redukuje výskyt onemocnění a prodloužení doby nezávislosti jedince na svém okolí. Je důležité, aby byla pohybová gramotnost rozvíjena nenuceně a přirozeně, to znamená v souladu se zákonitostmi ontogenetického vývoje, aby byl člověk schopen využívat výhody pohybových aktivit po celý život (Vašíčková, 2016).

Fyzicky aktivní životní styl je pro zdraví dětí a dospívajících jak z krátkodobého, tak i z dlouhodobého hlediska velmi důležitý (Longmuir et al., 2015). Děti a dospívající ve věku 5–18 let by měli být denně pohybově aktivní, to znamená alespoň 60 minut denně vykonávat středně zatěžující až intenzivní PA (WHO, 2018). Podle nedávných výzkumů toto doporučení není naplňováno. PA je velmi sporadická, a jen velmi málo dětí a dospívajících splňuje výše doporučenou denní normu (Longmuir et al., 2015).

V diplomové práci bylo zkoumáno 7 výzkumných otázek, které byly slovně popsány a graficky znázorněny. První otázka se týkala oblíbenosti TV mezi žáky. Vašíčková, Neuls a Svozil (2015) uvádějí, že tělesná výchova je nejoblíbenějším školním předmětem pro žáky základních i středních škol v České republice. I přesto jsou přesvědčeni, že existuje skupina žáků, která tělesnou výchovu nemá ráda. S tímto zjištěním se shodují i výsledky této práce, ve které uvedlo TV jako oblíbený předmět 50 % žáků. 1 % žáků nevedlo žádnou odpověď a u zbylých 49 % není TV oblíbeným předmětem. Při nahlédnutí na konkrétnější výsledky podle pohlaví je u chlapců oblíbenost vysoká, a to 79 %, a u dívek nižší, 38 %. Vašíčková et al. (2015) ve své práci uvádí oblíbenost TV 58 % chlapců a 35 % dívek, výsledky jsou tedy opět ve vzájemné shodě. Souhlasí s tím i výzkum diplomové práce Kočára (2020), ve které autor uvedl obdobné výsledky.

Dle studie Tuckera a Gillianda (2007) se úroveň fyzické aktivity se liší sezónností, a následný účinek špatného nebo extrémního počasí byl označen za překážku účasti na fyzické aktivitě mezi různými populacemi. Z výsledků práce vyplývá, že větší pohybová aktivita je

spojená s lepším počasím a teplejšími měsíci. Největší aktivita byla zjištěná v létě, konkrétně u 52 % žáků. Celoročně je nejvíce pohybově aktivních 35 %. S tím se shoduje výzkum Belangera, Gray-Donalda, O'loughlina, Paradise a Hanleye (2009) a diplomová práce Smetany (2017). V rozporu s těmito výsledky jsou práce Hrňové (2019), a Krčálové (2017) které uvádí, že nejvíce pohybově aktivní jsou žáci v průběhu celého roku. Možným důvodem celoroční aktivity žáků je to, že v dnešní době je mnoho možností provozovat pohybovou aktivitu i za nepříznivého počasí. Díky tomu lze provádět vybrané pohybové aktivity a sporty pravidelně a celoročně.

Další zkoumanou věcí byla motivace k provádění pohybové aktivity a konkrétní motivy. Erdem a Cicekdemir (2016) tvrdí, že pro zahájení pravidelného provádění nějaké pohybové či sportovní aktivity a její dlouhodobé udržení je velmi důležitá motivace. Za ideálních okolností by se mělo jednat o motivaci vnitřní, jelikož ta je mnohem silnějším a stálejším pohonem nežli motivace vnější. K hledání hlavního motivu vedoucího k provádění pohybové aktivity byl využit dotazník MPAM-R. Po jeho správném vyplnění měl žákům vyjít jeden z 5 motivů: zájem, kompetence, vzhled, zdatnost a sociální interakce. Co se týče nejvíce motivujícího faktoru pro provádění pohybové aktivity je dle výzkumu Vašíčkové (2016) zdatnost. S tímto zjištěním se shodují i výsledky Hrňové (2019) a Kočára (2020). Výsledky této práce jsou v rozporu s výše uvedenými. Zde je nejvíce motivujícím faktorem vzhled – žáci se hýbou proto, aby vypadali dobře. Pokud se podíváme na výsledky podle pohlaví, u dívek převažuje také motiv vzhledu, ale u chlapců je situace odlišná, zde převažuje zdatnost. Nejméně motivujícím faktorem je pak kompetence, a to u dívek, chlapců i celého souboru.

V rámci monitorování sebehodnocení tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním žákům v rámci tělesné výchovy bylo zjištěno, že 66 % žáků by se zařadilo do horní poloviny třídy – to znamená mezi ty výkonnostně nebo pohybově nadanější. Dívky zde byly o něco méně sebevědomé a do horní poloviny třídy se jich zařadilo 61 %. U chlapců to bylo 76 %. Podobnou otázkou se zabývali i Kočár (2020) a Hrňová (2019), kteří dospěli k obdobným výsledkům. V obou případech se větší polovina žáků zařadila do horní poloviny třídy. Podle pohlaví pak taky byli chlapci více sebevědomí než dívky a větší % chlapců uvedlo, že se považují za výkonnostně horní polovinu třídy.

Při vyhodnocení výsledků sebehodnocení obecné vlastní efektivity, jak pro všechny studenty dohromady, tak pro chlapce a dívky zvlášť, bylo zjištěno, že dosahují hodnot vyšších než 26, což označuje vysokou efektivitu. Nejvyššího skóre pak dosáhli chlapci s hodnotou 29,33 bodů. Dívky získaly hodnocení o něco nižší, 26,65. Když se podíváme na výsledky dotazníku vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit bylo zjištěno, že zde jsou dosažené

hodnoty nižší, nepřesahující hranici 13 bodů, a spadají tedy do kategorie nízké efektivity. Můžeme tedy konstatovat, že studenti SŠ Polygrafické v Olomouci dosáhli lepšího výsledku v hodnocení obecné vlastní pohybové efektivity než v hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit. Tyto výsledky by mohly být způsobeny tím, že se nejedná o gymnázium či sportovně zaměřenou střední školu, nýbrž školu odbornou s grafickým zaměřením. Tudíž se dá předpokládat, že ji budou navštěvovat spíše výtvarně či umělecky zaměřeni jedinci, než žáci zaměřeni sportovně.

Při vyhodnocování statistických rozdílů v sebehodnocení žáků v dotazníku obecné vlastní efektivity a u dotazníku vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit nebyl nalezen statisticky významný rozdíl při porovnání mezi pohlavími ani mezi ročníky.

6.1 Limity práce

Hlavní slabinou diplomové práce je samotné dotazníkové šetření, jelikož kvalita výsledků je závislá na svědomitosti a pečlivosti žáků při vyplňování, a je tedy, v porovnání s jinými typy výzkumu z odborného hlediska, méně spolehlivou metodou. Dalším limitem může být to, že pro některé žáky mohou být otázky v dotazníku složité a těžko pochopitelné, i když jim bylo podáno detailní vysvětlení. Někteří žáci byli svědomití a vyplnili dotazníky pečlivě a s rozvahou, jiní to brali jako ztrátu času, dotazník nevyplnili poctivě a podle skutečnosti. Dalším možným limitem práce je relativně malá velikost výzkumného souboru a nevyvážený poměr dívek a chlapců mezi respondenty, který mohl ovlivnit výsledky výzkumu.

7 ZÁVĚRY

- Mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl ve prospěch 4. ročníku. Nulová hypotéza HO1 tedy byla vyvrácena a alternativní hypotéza HA1 přijata.
- Mezi motivy pro pohybovou aktivitu u žáků 1. a 4. ročníku není významný rozdíl. Nulová hypotéza HO2 byla tedy přijata.
- TV jako svůj oblíbený předmět uvedlo 51 % žáků. Při zohlednění pohlaví byly výsledky následující: u chlapců uvedlo TV jako oblíbený předmět 79 %, u dívek pouze 38 %. Při porovnání ročníků uvedlo TV jako oblíbený předmět 54 % žáků 4. ročníku a 53 % žáků 1. ročníku.
- Žáci SŠ Polygrafické v Olomouci jsou nejaktivnější v létě. Aktivita žáků v průběhu roku je rozdělena na 52 % v létě, 35 % žáků se nejvíce pohybuje po celý rok, a nejméně pak v zimě, a to pouze 5 % žáků. 8 % respondentů nevedlo žádnou odpověď. Tento poměr aktivity žáků napříč ročními obdobími se opakuje ve všech výsledcích rozlišujících pohlaví i ročník.
- Hlavním motivem pro provádění pohybové aktivity je vzhled (46 % respondentů). Na druhém místě je zdatnost (22 %). Nejméně motivujícím faktorem pro vykonávání pohybové aktivity je u žáků kompetence (8 %). U 7 % dotazovaných nebylo možno určit jejich převažující motiv z důvodu shody s více motivy.
- 66 % žáků se výkonnostně zařadilo do horní poloviny třídy. Do dolní poloviny se pak zařadilo 32 % žáků a 2 % na otázku neodpovědělo. V porovnání pohlaví dopadli lépe chlapci, těch se do horní poloviny třídy zařadilo 76 % oproti 61 % dívek. Dívky se tedy hodnotí více negativně a méně věří ve svou výkonnost.

- Žáci dosáhli lepšího výsledku v hodnocení obecné vlastní pohybové efektivity než v hodnocení vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit. Průměrné hodnoty dosažené v dotazníku obecné vlastní efektivity, jak pro všechny studenty dohromady, tak pro chlapce a dívky zvlášť, dosahují hodnot vyšších než 26, což označuje vysokou efektivitu. Průměrné hodnoty dotazníku vlastní efektivity pro oblast pohybových dosáhly hodnoty nižší, nepřesahující hranici 13 bodů, a spadají tedy do kategorie nízké efektivity.
- Při sebehodnocení obecné vlastní efektivity i vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit nebyl mezi pohlavími nalezen významný statistický rozdíl. U obou dotazníků dosáhli lepšího sebehodnocení chlapci.
- U rozdílů mezi pohlavími byly nalezeny významné rozdíly. Chlapci se hodnotili lépe než dívky u obou dotazníků. Největší rozdíl ve prospěch chlapců byl u hodnocení v dotazníku DOVE.
- Při porovnání rozdílu hodnocení mezi pohlavími ve 4. ročníku nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly. Situace se opakovala při srovnání rozdílu hodnocení mezi ročníky.

8 SOUHRN

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjištění rozdílu mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti a rozdílu v motivaci k pohybové aktivitě u žáků 1. a 4. ročníku SŠ Polygrafické v Olomouci.

V teoretické části diplomové práce jsou postupně popsána hlavní teoretická východiska a poznatky. Nejprve je popsána gramotnost v obecném smyslu, a následně je podrobněji rozebrána gramotnost pohybová, její specifika a atributy. Další kapitola se zabývala motivací a její přínosem pro pohybovou gramotnost. Dále je popsána pohybová aktivita, doporučení pro pohybovou aktivitu a její přínos pro zdraví a tělo. Dále je zmíněná pohybová inaktivita a její negativní následky na lidské tělo. Následující kapitola se věnovala zdravému životnímu stylu. Poslední část přehledu poznatků se věnovala sebepojetí, sebehodnocení a vlastní účinnosti. Tyto pojmy jsou úzce spjaty hodnocením pohybové gramotnosti.

Výzkumná část byla realizována na podzim roku 2019 na SŠ Polygrafické v Olomouci. Výzkumný soubor zahrnoval 107 žáků ve věku 15–20 let. Testování se zúčastnilo 59 žáků z 1. ročníku, z toho 18 chlapců a 41 dívek. Ze 4. ročníku se zúčastnilo 48 žáků, z toho 15 chlapců a 33 dívek. Data byla získána metodou dotazníkového šetření. Respondenti vyplňovali čtyři dotazníky, které byly zaměřené na sebehodnocení jejich pohybové gramotnosti, motivaci k pohybové aktivitě a vnímanou vlastní účinnost obecnou i specifickou pro oblast pohybových aktivit. Získaná data byla následně přepsána do MS Excel a poté zpracována do grafů a tabulek. Statistické zpracování dat bylo provedeno pomocí programu STATISTICA CZ 9.0 a IBM SPSS 22.0.

Výsledky ukázaly, že mezi sebehodnocením pohybové gramotnosti u žáků 1. a 4. ročníku existuje významný rozdíl ve prospěch 4. ročníku. Nulová hypotéza H_0 tedy byla vyvrácena a byla přijata alternativní hypotéza H_A . Dále bylo zjištěno, že tělesná výchova je oblíbeným předmětem žáků. Žáci jsou nejvíce pohybově aktivní v letním období. Nejvíce motivujícím faktorem pro žáky je vzhled a nejméně motivujícím faktorem pak kompetence. Větší polovina žáků se výkonnostně zařadila do horní poloviny třídy. V sebehodnocení obecné vlastní efektivity dosáhli žáci nadprůměrných hodnot označujících vysokou efektivitu. Sebehodnocení obecné vlastní efektivity pro oblast pohybových aktivit dopadlo hůře, zde žáci dosáhli hodnot nižších a spadají tedy do kategorie nízké efektivity.

9 SUMMARY

The main aim of the thesis was to determine the difference between self-assessment of physical literacy and the difference in motivation for physical activity among students of 1st and 4th year SŠ Polygrafická v Olomouci.

In the theoretical part of the thesis, the main theoretical grounds and findings are gradually described. First literacy is described in the general sense, and then the physical literacy, its specifics and attributes are discussed in greater detail. Another chapter looked at motivation and its contribution to the physical literacy. Furthermore, physical activity, recommendations for physical activity and its health and body benefits are described. There is also the aforementioned physical inactivity and its negative effects on the human body. The following chapter is devoted to a healthy lifestyle. And the last part of the overview of knowledge was devoted to self-conception, self-assessment and self-efficacy. These concepts are closely linked to the assessment of physical literacy.

The research part of the thesis is started by setting the main objective. In addition, work tasks, sub-objectives, hypotheses and research issues are set. The following is the methodology where the research set is characterised. Data collection and evaluation are also described. There is also a detailed description of the individual questionnaires used in the research. The next chapter contains the results of the work. The research section concludes the discussion.

The research was carried out in autumn 2019 at the SŠ Polygrafická v Olomouci. The research ensemble included 107 pupils aged 15-20. From the first year 59 pupils took in the testing, 18 of them were boys and 41 girls. Of the 4th year, 48 students took part, 15 of them were boys and 33 girls. The data was obtained by the questionnaire investigation method. Respondents filled out four questionnaires that were focused on self-assessment of their physical literacy, motivation for movement activity and perceive the general self-efficacy and the physical activity self-efficacy. The data obtained was subsequently transcribed into MS Excel and then processed into charts and tables. Statistical data processing was done using Statistica CZ 9.0 and IBM SPSS 22.0.

The results showed that there is a significant difference between self-assessment of physical literacy in 1st and 4th year pupils in favour of 4th year. So, we refuted the H_0 null hypothesis and accepted the alternative H_1 hypothesis. Furthermore, physical education was found to be a popular subject for pupils. Pupils are most physical active during the summer season. The most motivating factor for pupils is appearance and the least motivated by

competence. The larger half of pupils ranked in the upper half of the class in physical fitness. In self-assessment of the general self-efficiency, pupils achieved above average values indicating high efficiency. Self-assessment of the physical activity self-efficiency has gone worse, pupils achieved lower values and thus falling into the low efficiency category.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Acevedo, A. (2018). A personalistic appraisal of Maslow's needs theory of motivation: From "humanistic" psychology to integral humanism. *Journal of Business Ethics*, 148(4), 741-763. doi: 10.1007/s10551-015-2970-0

Anderson, P., & Butcher, K. F. (2006). Childhood obesity: Trends and potential causes. *The Future of Children*, 16(1), 19-45. doi: 10.1353/foc.2006.0001

Baker B., & Castelli D. (2020) Physical activity and sedentary behavior influences on executive function in daily living. In C. S. Nam (Ed.), *Neuroergonomics. Principles and practice* (pp. 161-181). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-34784-0

Belanger, M., Gray-Donald, K., O'loughlin, J., Paradise, G., & Hanley, J. (2009). Influence of weather conditions and season on physical activity in adolescents. *Annals of Epidemiology*, 19(3), 180-186. doi: 10.1016/j.annepidem.2008.12.008

Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita.

Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.

Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Tišnov: Scan.

Bouchard, C., Blair, S. N., & Haskell, W. L. (2007). Why study physical activity and health. *Physical Activity and Health*, 10(1), 3-19.

Branca, F., Nikogosian, H., & Lobstein, T. (2007). *The Challenge of Obesity in the WHO European Region and the Strategies for Response: Summary*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, U., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12 country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381-1395. doi: 10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Červinka, P. (2013). Možnosti využití dat získaných z internetu v kinantropologickém výzkumu na příkladu studie o vztahu školáků k tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 17(3), 47-59.

Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports medicine*, 47(1), 113-126. doi: 10.1007/s40279-016-0560-7

Erdem, A. R., & Cicekdemir, I. (2016). Opinions of primary and secondary school principals about internal and external motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 157-172. doi: 10.14689/ejer.2016.64.9

Fialová, L. (2001). *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum.

Girard, S., St-Amand, J., & Chouinard, R. (2019). Motivational climate in physical education, achievement motivation, and physical activity: A latent interaction model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(4), 305-315.

Hardman, A. E., & Stensel, D. J. (2003). *Physical activity and health: The evidence explained*. Routledge: Abingdon.

Hardman, A. E., & Stensel, D. J. (2009). *Physical Activity and Health: The evidence explained (2nd ed.)*. Routledge: Abingdon.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada.

Higgs, C., Balyi, I., Way, R., Cardinal, C., Norris, S., & Bluehardt, M. (2008). *Developing physical literacy: A Guide for Parents of Children Ages 0 to 12*. Vancouver: Canadian Sport Centres.

Hood, P. J. (2001). Human resource development: Motivation and movement. *Management in Education*, 15(4), 19-25.

Horák, S., Pastucha, D., Konečný, P., Calabová, N., Filipčíková, R., & Hubáček, P. (2014). Význam pohybu a možnosti prevence a sebeošetření vertebropatií. *Medicína pro praxi*, 11(5), 233-238.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Hrbáčková, K., & Šafránková, A. P. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální pedagogika*, 3(2), 9-24. doi: 10.7441/soced.2015.03.02.01

Hrňová, N. (2019). *Pohybová gramotnost a motivace žáků k pohybové aktivitě na základní a střední škole*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

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

Juklová, K., Loudová, I., Skorunková, R., Švarcová, E., & Vondroušová, J. (2015). *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kalman, M. (2014). *Národní pohybové doporučení*. Retrieved from <http://docplayer.cz/26550794-Narodni-pohybove-doporuceni-michal-kalman.html>

Klakk, H., Andersen, L. B., Heidemann, M., Møller, N. C., & Wedderkopp, N. (2014). Six physical education lessons a week can reduce cardiovascular risk in school children aged 6-13 years: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(2), 128-136. doi: 10.1177/1403494813505726

Kočár, R. (2020). *Komparace sebehodnocení pohybové gramotnosti a osobní účinnosti žáků základní a střední školy v jihomoravském regionu*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

Kołodziej, H., Guszowska, M., Mazur, J., & Dzielska, A. (2012). Self-efficacy, self-esteem and body image as psychological determinants of 15 year-old adolescents' physical activity levels. *Human Movement*, 13(3), 264-270. doi: 10.2478/v10038-012-0031-4

Korp, P. (2010). Problems of the healthy lifestyle discourse. *Sociology Compass*, 4(9), 800-810. doi: 10.1111/j.1751-9020.2010.00313.x

Krčálová, S. (2017). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., & Tremblay, M. S. (2015). The canadian assessment of physical literacy: Methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years). *BMC Public Health*, 15(1), 767. doi: 10.1186/s12889-015-2106-6

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

Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education Journal*, 75(3), 27-30. doi: 10.1080/07303084.2019.1580636

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.

Matheson, E. M., King, D. E., & Everett, C. J. (2012). Healthy lifestyle habits and mortality in overweight and obese individuals. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 25(1), 9-15. doi: 10.3122/jabfm.2012.01.110164

Miles, L. (2007). Physical activity and health. *Nutrition Bulletin*, 32(2), 314-363. doi: 10.1111/j.1467-3010.2007.00668.x

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. doi: 10.1348/000709901158497

Prukner, V. (2014). *Manažerské dovednosti*. Olomouc: Univerzita Palackého.

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. (2008). *The Global Literacy Challenge*. Paris: UNESCO.

Roučka, L. (2013). *Pohybová gramotnost: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu.

Schwarzer, R., & Renner, B. (2009). *Health-specific Self-efficacy Scales*. Retrieved from <https://userpage.fu-berlin.de/~health/healsself.pdf>.

Sigmund, E. & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Sigmundová, D., Sigmund, E., & Šnoblová, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), 9-27.

Slepička, P., Hátlová, B., & Hošek, V. (2009). *Psychologie sportu*. Praha: Karolinum.

Smékal, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.

Smetana, M. (2018). *Sebehodnocení pohybové gramotnosti a realizovaná pohybová aktivita u žáků gymnázia J. A. K. Uherský brod*. Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

Spaargaren, G., & Van Vliet, B. (2000). Lifestyles, consumption, and the environment: The ecological modernisation of domestic consumption. *Environmental Politics*, 9(1), 50-75.

Stebbins, R. A. (2009). *Personal Decisions in the Public Square: From Problem Solving Into a Positive Sociology*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

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, 65-66. doi: 10.1016/j.jsams.2014.11.292.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Tremblay, M., & Lloyd, M. (2010). Physical literacy measurement-the missing piece. *Physical and Health Education Journal*, 76(1), 26-30.

Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public health*, 121(12), 909-922. doi: 10.1016/j.puhe.2007.04.009

Vašíčková, J., Neuls, F., & Svozil, Z. (2015). Popularity of school physical education and its effect on performed number of steps. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 40-46. doi: 10.7752/jpes.2015.01007

Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Vobr, R. (2012). *Aplikovaná antropomotorika I*. Brno: Masarykova univerzita.

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

Whitehead, M. E. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. doi:10.1080/1740898010060205

Whitehead, M. E. (2010) (Ed.). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.

WHO (World Health Organization) (2018). *Physical Activity*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

WHO (World Health Organization) (1986). *Concepts of Health Behavior Research, Regular Health Paper No. 13*. Bismarck: SEARO.

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

11 PŘÍLOHY

Příloha 1: Vyjádření etické komise FTK UP



Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

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

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

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

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

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

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

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

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

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
Vláda Míru 117 | 771 99 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
Vláda Míru 117 | 771 99 Olomouc | T: +420 585 636 000
www.ftk.upol.cz

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

Motivace k pohybové aktivitě (MPAM-CZ) – M

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým oblíbeným předmětem?

ANO - NE

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

Vůbec to není pravda

Velmi pravdivé

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

Vůbec to není pravda

Velmi pravdivé

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

Příloha 3: Anketa – Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže (PLAYself)

Sebehodnocení pohybové gramotnosti mládeže

Kód účastníka: _____ Pohlaví: Muž – Žena Věk: _____

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

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

Jak jsi dobrý/a ve sportech a aktivitách...	Nikdy jsem to nezkoušel/a	Ne moc dobrý	OK	Velmi dobrý	Vynikající
1. V tělocvičně? (např. hry, gymnastika)					
2. Na vodě a ve vodě? (např. plavání)					
3. Na ledě? (např. bruslení)					
4. Na sněhu? (např. lyžování)					
5. V přírodě? (např. turistika)					
6. Venku na hřišti? (např. fotbal, basket)					
Co si myslíš o sportování a pohybových aktivitách?		Vůbec to není pravda	Obvykle to není pravda	Pravdivé	Velmi pravdivé
7. Netrvá mi dlouho, než se naučím novou dovednost, sport či aktivitu					
8. Myslím si, že mám dostatečné dovednosti, abych se mohl/a účastnit všech sportů a aktivit, kterých chci					
9. Věřím, že být pohybově aktivní je důležité pro mé zdraví a pohodu					
10. Věřím, že když jsem pohybově aktivní, jsem šťastnější					
11. Věřím, že se mohu účastnit jakéhokoliv sportu/aktivity, kterou si vyberu					
12. Moje tělo mi dovoluje účastnit se jakéhokoliv aktivity, kterou si vyberu					
13. Mívám obavy zkoušet nové sporty nebo aktivity					
14. Rozumím slovům, která učitel/ka TV používá					
15. Při cvičení a sportování se cítím jistý/a					
16. Nemožu se dočkat, až vyzkouším nové sporty či pohybové aktivity					
17. V pohybových aktivitách jsem obvykle nejlepší ze třídy					
18. Nepotřebuji procvičovat pohybové dovednosti, protože mám přirozený talent					
19. Čtení a psaní je velmi důležité.	Souhlasíš nebo nesouhlasíš s tímto tvrzením?				
	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím	
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
20. Matematika a čísla jsou velmi důležité.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
21. Pohyb, pohybové aktivity a sport jsou velmi důležité.					
Ve škole					
Doma s rodinou					
S přáteli					
22.		Nesouhlasím	Souhlasím		
Jsem zdatný/a natolik, že se mohu věnovat všem aktivitám, které si vyberu.					

Děkujeme za spolupráci při vyplňování ankety.

Příloha 4: Anketa – Dotazník obecné vlastní efektivity + Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

Dotazník obecné vlastní efektivity

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

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

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

Dotazník vlastní efektivity v oblasti pohybových aktivit

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

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

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