

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

POPULARITA TĚLESNÉ VÝCHOVY A MOTIVACE K POHYBOVÉ AKTIVITĚ  
VE VZTAHU K VYUČOVACÍM JEDNOTKÁM TĚLESNÉ VÝCHOVY ŽÁKŮ  
STŘEDNÍCH ŠKOL

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Tereza Gargelová, učitelství pro střední školy,  
tělesná výchova a sport

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

Olomouc 2016

## **Bibliografická identifikace**

<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Tereza Gargelová
<b>Název diplomové práce:</b>	Popularita tělesné výchovy a motivace k PA ve vztahu k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy žáků středních škol
<b>Pracoviště:</b>	UP Olomouc, Fakulta tělesné kultury, Katedra společenských věd v kinantropologii
<b>Vedoucí diplomové práce:</b>	doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby diplomové práce:</b>	2016

### **Abstrakt:**

Tato diplomová práce je zaměřena na zjištění popularity předmětu tělesná výchova u žáků středních škol. Hlavním cílem práce bylo zjištění, zda je rozdíl v oblíbenosti tělesné výchovy mezi pohlavím. Ke sledování žáků byly využity standardizované dotazníky a krokoměry značky Yamax Digi-Walker, typu SW 700. Celkem bylo zpracováno 3075 dotazníků z pedagogických praxí studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, které se uskutečnily v letech 2012 – 2014. Výsledek ukázal, že na středních školách převládá oblíbenost tělesné výchovy u chlapců než u dívek. Dále z výsledků vyplynulo, že chlapci během jedné vyučovací jednotky tělesné výchovy udělají o 15 kroků za minutu více než dívky.

**Klíčová slova:** ontogeneze, adolescent, škola, vzdělání, krokoměr, dotazník

Diplomová práce byla vytvořena v rámci grantu s názvem „Nové technologie a přístupy k monitorování pohybové aktivity: Využití v kinantropologickém výzkumu” (IGA\_FTK\_2015\_003).

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## **Bibliographical identification**

<b>Autor's first name and surname:</b>	Tereza Gargelová
<b>Title of the master thesis:</b>	Popularity of physical education and motivation to physical activity in relation to educational units of physical education of secondary school pupils.
<b>Department:</b>	Palacky University, Faculty of Physical culture, Department of Social Sciences in Kinanthropology
<b>Supervisor:</b>	doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
<b>The year of presentation:</b>	2016

### **Abstract:**

The thesis deals with popularity of the subject of physical education in secondary school pupils. The main objective was to find out if there is any difference in popularity of the physical education between genders. Standardized questionnaires and pedometers of the brand Yamax Digi-Walker, model SW 700 were used to monitor the pupils. There were altogether 3075 questionnaires processed. These questionnaires were taken from teaching practice at the Faculty of Physical Culture of the Palacky University in Olomouc by their students in the years 2012 – 2014. The results showed that the physical education on secondary schools is more popular with boys than with girls. Further, we found out that the boys make 15 steps per minute more than girls during one educational unit.

**Keywords:** ontogeny, adolescent, school, education, pedometer, questionnaire

The thesis was created within the framework of the grant “New technologies and approaches to physical activity monitoring: Utilization in the kinanthropologic research” (IGA\_FTK\_2015\_003).

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

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

V Olomouci dne 28. 6. 2016

.....

Děkuji doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce,  
za metodické rady, konzultace a podnětné připomínky.

## OBSAH

1	ÚVOD .....	7
2	SYNTÉZA POZNATKŮ .....	8
2.1	Členění lidského věku.....	8
2.2	Charakteristika adolescence.....	8
2.2.1	Tělesný vývoj .....	9
2.2.2	Pohybový vývoj.....	10
2.2.3	Sociální vývoj.....	10
2.2.4	Rozumový a smyslový vývoj .....	12
2.2.5	Pedagogické hledisko .....	12
2.3	Výkonová motivace .....	13
2.3.1	Motivace ve sportu .....	16
2.3.2	Motivace ve školní tělesné výchově.....	20
2.4	Tělesná výchova .....	22
2.4.1	Cíle školní tělesné výchovy.....	23
2.4.1.1	Vzdělávací cíle.....	25
2.4.1.2	Výchovné cíle .....	25
2.4.1.3	Zdravotní cíle.....	26
2.4.1.4	Socializační cíle .....	26
2.4.2	Obsah školní tělesné výchovy .....	27
2.5	Adolescenti a jejich pohybová aktivita.....	30
2.5.1	Doporučení pro adolescenty k podpoře zdravého životního stylu .....	31
2.5.2	Obecné doporučení.....	31
3	CÍLE.....	34
4	METODIKA.....	35
4.1	Charakteristika výzkumného souboru .....	35
4.2	Výzkumné metody.....	35

4.2.1	Popis dotazníku .....	35
4.2.2	Popis krokoměru.....	36
4.3	Průběh výzkumného šetření.....	37
4.4	Zpracování dat .....	38
5	VÝSLEDKY .....	40
6	DISKUZE.....	51
7	ZÁVĚRY.....	54
8	SOUHRN .....	55
9	SUMMARY .....	56
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	57
11	PŘÍLOHY.....	62

## 1 ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem popularity tělesné výchovy a vztahu k pohybovým aktivitám u adolescentů. Samotnou mě zajímalo, zda výsledky ukážou pozitivní či negativní vztah dospívajících ke školní tělesné výchově. Na pedagogické praxi v magisterském studiu jsem totiž byla překvapena zjištěním, že současná generace žáků nemá příliš v oblibě tělesnou výchovu. A to nebyl pouze můj poznatek, ale i ostatních spolužáků, kteří měli podobné zkušenosti na praxi s neoblíbenou tělesnou výchovou jako já. Ve věku, kdy jsem navštěvovala střední školu, u mě i většiny mých spolužáků patřila tělesná výchova k nejoblíbenějším předmětům. Je otázkou, co se za těch pár let změnilo. Mohou za to neustále se rozvíjející informační technologie nebo nedostatečné vedení dětí k pohybu či nevyhovující podmínky pro aktivní trávení volného času?

Tělesná výchova se řadí mezi nejrozšířenější formy organizované sportovní činnosti. Někteří jedinci se poprvé setkávají se záměrnou pohybovou aktivitou až při hodině tělesné výchovy. U mnohých z nich se jedná i o poslední pravidelný pohyb v jejich životě. Školní tělesná výchova je ovlivněna mnoha činiteli, mezi nejdůležitější patří škola a učitel. Především na nich závisí, jak umí zapůsobit na mladou generaci (Rychtecký & Fialová, 2002). Je i v zájmu společnosti, aby se pro mladou generaci stala tělovýchovná sportovní činnost nedílnou součástí nejenom současného, ale i budoucího života.

Prvotní návyky v oblasti pohybové aktivity se vytváří prostřednictvím rodiny a následně jsou rozšiřovány v předškolních a školních zařízeních. Vzhledem k poklesu přirozeného pohybu význam pohybových aktivit ve školách i mimo ně roste. Důležité je zavádět opatření vedoucí k poklesu sedavého způsobu života, ke zvýšení pohybové aktivity a jednotlivých složek fyzické zdatnosti. Nezbytným prvkem pro změnu životního stylu je pozitivní motivace k pravidelné pohybové aktivitě. Je nutné zaměřit se na podporu adolescentů se sníženou úrovní pohybové aktivity, poněvadž jsou více náchylní k tomu, aby se v dospělosti stali neaktivními jedinci (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2015).



## 2 SYNTÉZA POZNATKŮ

### 2.1 Členění lidského věku

Vývojové změny jsou běžným procesem doprovázejícím každého jedince. Tento fakt je podmíněn dědičností, výchovou, ale i vlivem prostředí. „Dědičnost je tendence organismu zachovat a předávat určité znaky z rodičů na potomstvo“ (Jansa et al., 2009, 42). Dědí se především fyzické znaky (výška a stavba těla, barva vlasů, očí aj.), ale i anatomicko-fyziologické dispozice sloužící k rozvoji pohybových schopností. Dědí se také psychické vlastnosti ve smyslu temperamentu. Prostředí rovněž ovlivňuje vývoj člověka. Jedná se o vnější podmínky, ve kterých člověk žije. Do této skupiny řadíme např. geografické a klimatické podmínky, úroveň společnosti, ekonomické zázemí, rodinné vztahy a další.

Všichni učitelé by měli při práci s žáky využívat znalostí specifických věkových charakteristik. Akceptování vývojových stádií usnadňuje učitelům orientaci v jejich výchově i vzdělávání. Jelikož se moje diplomová práce zaměřuje na studenty středních škol, budu se zajímat především o toto věkové období života (Jansa et al., 2009).

### 2.2 Charakteristika adolescence

Slovo adolescence pochází z latinského jazyka a znamená dorůstat, dospívat, mohutnět. Jedná se o období označované jako druhé desetiletí života. Toto stádium je důležité z hlediska rozvoje rozumových schopností. Na vývoj poznávacích funkcí a intelektu se můžeme dívat ze dvou hledisek – kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní změny se týkají úrovně a stupně vývoje. To znamená, že adolescent dokáže najít snadnější a efektivnější řešení úkolu než dítě mladšího věku. Kvantitativní změny se vztahují ke struktuře myšlenkových pochodů, kdy převládá způsob řešení úkolu nad tím, jaký úkol jedinec řeší. V závěru této etapy je člověk vyvinut fyzicky i mentálně. Konec období je znakem přestupu ze střední na vysokou školu nebo snaha nalézt pracovní uplatnění. Sportující jedinci v období adolescence dosahují svých nejlepších výsledků anebo k nim směřují. Nedostatek životních zkušeností je typickým znakem této fáze života (Dlouhý, 2011; Jansa et al., 2009; Linhartová, 2008).

Trpišovská a Vacínová (2006) uvádí následující vývojové úkoly pro období adolescence:

- přijmutí vlastního těla a role svého pohlaví,

- vytvoření vztahů k vrstevníkům stejného i opačného pohlaví,
- vývoj rozumových schopností nutných k získání občanské kompetence,
- stanovení stupnice hodnot,
- příprava na budoucí zaměstnání,
- emocionální samostatnost,
- získání jistoty a finanční nezávislosti na rodičích,
- docílit sociálně zodpovědného chování,
- příprava a zahájení rodinného života.

Autoři se liší ve specifikaci i časovém vymezení období adolescence. Vybrala jsem si dělení podle Jansy et al. (2009), kteří člení lidský věk na tři základní období:

- 1) integrační (období mládí)
  - a) dětství
    - období předškolní (0-6 let)
    - mladší školní věk (6-11 let)
  - b) dorostové
    - puberta (11-15 let)
    - adolescence (15-20 let)
- 2) kulminační (dospělost)
  - 1. období (20-30 let)
  - 2. období (30-45 let)
  - 3. období (45-60 let)
- 3) involuční (stáří) – 60 let a více.

### **2.2.1 Tělesný vývoj**

Z pohledu anatomicko-fyziologického je vývoj člověka ukončen v 18 letech. V tomto období dochází k završení tělesného vývoje jedince. V porovnání s obdobím puberty se tělesný růst zpomaluje a následně dosahuje konečné výšky i podoby. Rozvoj pohlavních znaků započal v pubertě, ale až v této etapě dosahují plného vývoje, kdy tělo je v harmonii s krásou. Typický je rychlý rozvoj svalového aparátu a s tím související zvýšení síly především u chlapců, které způsobuje vyšší produkce mužských androgenních hormonů. Současně zesilují kosti a rozvíjí se dýchací a oběhový systém, jenž umožňují intenzivnější zátěž. Vývoj těla často doprovází psychické změny. Adolescent se hodně

zajímá o své tělo a vytváří si o něm vlastní obraz. Na začátku období jsou jedinci více nespokojeni se svým vzhledem, ale postupem času si na sebe zvyknou. Dospělí hodnotí adolescenty spíše podle jejich chování a rozumových schopností, oni však upřednostňují fyzickou zdatnost a tělesnou krásu. Důvodem je to, že tělesná složka je podstatnou součástí jejich identity. Tělo je posuzováno z hlediska sociálního významu, tedy tak jak ho ostatní hodnotí. Proto zde hraje roli idealizovaný vzor (Dlouhý, 2011; Jansa et al., 2009; Trpišovská & Vacínová, 2006).

### **2.2.2 Pohybový vývoj**

U adolescentů si můžeme všimnout časté nemotornosti a pohybového nesouladu zapříčiněného rychlým růstem, jemuž se pohybové mozkové centrum dospívajícího nedokáže přizpůsobit. Pohybové schopnosti jsou v tomto období stále ve vývoji. Co se týče motorické činnosti, tak chlapci jsou na tom lépe než děvčata. Výjimkou jsou však činnosti vyžadující přesnost, u nichž hraje roli praxe. Diference v motorických činnostech jsou spíše ovlivněny zájmy, osobními zkušenostmi a praxí než pohlavím. Na konci období se organismus adolescenta vyrovnává dospělému organismu a je schopen dosáhnout stejného zatížení. Při výuce tělesné výchovy dospívajících je nutné si uvědomit náhlou unavitelnost organismu, nepřesnost úkonů při sportovních hrách, tendence adolescenta přecenit fyzické síly a zařazovat odlišné cviky pro dívky a chlapce. V této fázi vývoje se může přechodně objevit nebezpečí křivého růstu, proto je potřeba pečovat o správné držení těla (Kuric, 2001; Trpišovská & Vacínová, 2006).

### **2.2.3 Sociální vývoj**

Další důležitou stránkou pubescenta je jeho sociální vývoj. Mladý člověk je zejména ovlivněn okolní společností, která na něj působí a rozvíjí ho. Získané podněty zpracovává a vybírá si z nich. Na některé reaguje pozitivně či negativně, na jiné nereaguje vůbec. Sociální prostředí patří mezi klíčové faktory podmiňující rozvoj osobnosti. Být součástí společenství je přirozenou potřebou každého jedince, jelikož na ně v určité míře závisí uspokojování lidských potřeb (Jansa et al., 2009).

Dospívající jedinec se odpoutává od dětské závislosti na rodičích a vytváří si k nim nový vztah. Tato změna mu přidává na sebevědomí a jistotě. Příležitost vyrovnat se dospělým nachází jedinci ve větší osobní volnosti a nezávislosti. Někdy se u adolescentů objevují stavy skleslosti a zklamání způsobené nevydařenými vztahy k opačnému pohlaví.

Avšak tyto stavy rychle střídá pocit radosti a uspokojení. Fyzická námaha u adolescenta nevyvolává déletrvající útlum, ale spíše příjemné vyčerpání. Kompenzují se tak zřídka se vyskytující negativní emoce (Jansa et al., 2009).

Adolescent je stále závislý na rodičích, co se finanční stránky týče. Tento fakt může v rodině vyvolat problémy. Ideální vztah mezi dospělým a adolescentem je na přátelské úrovni, tedy založený na rovnocenném partnerství. Což nevylučuje požadavek na úměrně náročný přístup ze strany autorit. V tomto období jedinci nemají v oblíbě autoritativní přístup a moc neuznávají jednání dospělých, vytváří si vlastní názory. Cení si toho, kdo má znalosti a něco umí. Přemýšlí nad smyslem a funkcí společenských jevů a snaží se jim porozumět, zvláště své místo v nich (Trpišovská & Vacínová, 2006; Vágnerová, 2005).

Dospívání lze pokládat za období vrcholného výskytu vrstevnických vztahů, podpořených přirozeným sklonem k osamostatnění se. Spolupráci ve skupině napomáhá určitý odklon od rodiny a nevyhraněné sociální postavení. Podporu a ochranu získá jedinec při společném prožívání a možnosti sebeuplatnění. Soudržnost skupiny závisí na společných aktivitách, zájmech, zážitcích, ale i na společných obavách. Postupně se vytváří závislosti mezi členy na základě komunikace tváří v tvář, formují se skupinová pravidla a role. Každý jedinec je součástí formálních i neformálních skupin, např. skupiny kamarádů, party, školní třídy nebo pracovní skupiny. Skupinová identita mnohdy překračuje osobní identitu. Vzájemné vazby mezi členy jsou úzké, mohou se objevovat kolize v pocitech. Podpora skupiny dává jedinci pocit síly, nemusí cítit odpovědnost za své chování, protože skupina ho zbavuje odpovědnosti a tím pádem může jedince reagovat agresivně (Trpišovská & Vacínová, 2006).

V tomto období si stanovují životní cíle a snaží se jich dosáhnout nebo se jim co nejvíce přiblížit. Reakce skupiny nebo posouzení od respektované autority se stává podstatným podnětem k jejich sebehodnocení. Někteří jedinci se chovají povrchně jen proto, aby provokovali nebo se lišili od ostatních. Nezájem o jakoukoliv mimoškolní aktivitu a znuděné chování je vyjádřením prázdnoty jedince. Naopak objevují se adolescenti zapálení do určitého odvětví, například do sportu. Toto období je rizikové v tom, že jedinec setrvá u záliby, kterou dlouhodobě vykonává nebo s ní skončí. Příčinou ukončení několikaleté dřiny a snahy dosáhnout dobrého výsledku může být vliv party nebo vytvoření partnerského vztahu. U některých jde jen o přechodné období. Po čase zjistí, že jim jejich oblíbená aktivita chybí (Jansa et al., 2009).

## 2.2.4 Rozumový a smyslový vývoj

Pro období adolescence je charakteristický rozvoj mentálních funkcí. Zdokonaluje se vnímání díky lepší prostorové a časové orientaci. Tuto životní etapu lze považovat za vrchol smyslového vnímání. Abstraktně-logické myšlení je typické pro dřívější stádium vývoje. U adolescentů je způsob myšlení stejný, umí však lépe využívat formálních operací, což je dosaženo procvičováním a životními zkušenostmi. Dospívající je schopen uplatnit teoretické vědomosti v praxi. Jejich myšlenkové operace jsou složitější. Používají analýzu, syntézu, abstrakci, usuzování a zobecňování. Rozšiřují si všeobecné obzory a získávají určité informace, o které mají zájem. Základní zájmy, postoje, návyky a vlastnosti se formují v této fázi vývoje a v pozdějším věku jsou jen dotvářeny. Emoce ovlivňují, na rozdíl od dospělých, dospívající jedince v úsudcích, proto jsou jejich řešení jasná, neústupná a nekompromisní (Jansa et al., 2009; Trpišovská & Vacínová, 2006).

Paměť i pozornost má na začátku období kolísavou tendenci, často jsou přítomny poruchy paměti a nedostatečná soustředěnost. Ke konci období adolescence dojde k ustálení těchto schopností a získání příslušných kvalit. Inteligence dospívajícího jedince se vymezuje individuálně se zaměřením, které jedinec upřednostňuje. Rozvoj kreativity je viditelný na činnostech, které jsou východiskem pro možné druhy aktivity v dospělosti. V běžné řeči jsou více používány přirovnání (Trpišovská & Vacínová, 2006).

## 2.2.5 Pedagogické hledisko

Pro roli žáka je důležité to, že se dítě již na školu přizpůsobilo a zvládlo chování, které se k němu vztahuje. Obsah role žáka se mění postupně. V oblasti postupného individuálního odlišení dojde k určení osobního standardu v prospěchu i chování. Standard je charakteristický tím, že je pro dítě dostupný a pro dospělého akceptovatelný. Není-li tomu tak, jedna ze stran vyvíjí tlak na změnu (Dlouhý, 2011).

Pozornost patří mezi důležité vjemy, na které je třeba brát ohled ve školním prostředí. U extrovertů kolísá více než u introvertů. Příčinami nepozornosti mohou být krátkodobé faktory, jež nepříznivě působí na žáka. Jako příklad lze uvést špatný zdravotní stav žáka, mizerná nálada, únava nebo spor před vyučováním. Jestliže je ve třídě nepozorných žáků více, vinu můžeme svést na učitele, který například nevhodně a nezajímavě přednáší učivo, používá ve svém výkladu hodně cizích slov nebo neustále přednáší známé věci (Kohoutek, 1996).

Udržet pozornost při vykonávání práce zvládá dospělý člověk bez problémů, ale adolescent je často rozptylován zájmy a úvahami. Tudiž je velmi podstatná motivace studentů při výuce. Bez motivace neprobíhá efektivní učení a rozvíjení osobnosti. Motivace při učení a v činnosti se netýká jen odměny a trestu, patří sem široká řada motivů, např. radost z toho, co dělám; dobrý pocit, že jsem se naučila novou dovednost; radost z překonání překážky; uspokojení z toho, že jsem někomu pomohla a mnoho dalších. Motivace je důležitá nejen při vyučování, ale i v osobním životě a je potřeba s ní pracovat jak u dítěte, tak i u adolescenta nebo dospělého (Čáp, 1996).

Škola má sklon uchovávat a konzervovat své organizační formy, zprostředkované učební látky, ověřené postupy práce a další. Naopak je tomu při používání výukových metod, které blíže souvisí s osobností učitelů, v nichž se více odrážejí jejich vlastní názory, zkušenosti a postoje a mohou se lépe přizpůsobovat potřebám žáků. Metody výuky nepatří mezi rozhodující faktory výuky, jsou však jednou z částí výchovně-vzdělávacího procesu a nemohou tak nahradit chybějící obsah. Jejich plné funkčnosti a efektivnosti je dosaženo, jestliže jsou propojeny s celkovým pojetím výuky (Dlouhý, 2011).

### **2.3 Výkonová motivace**

Slovo motivace je odvozeno z latinského termínu *movere* (hýbat, pohybovat) a je obecným označením všech podmínek, které determinují lidskou aktivitu. Motivace vychází z motivu, který chápeme ve smyslu určitého vnitřního (ale i někdy vnějšího) činitele. Ten vzbuzuje, řídí a integruje chování. Chápe se jako vnitřní snažení spojené se záměrem dosáhnout určitý cíl (Machač, Hoskovec & Macháčová, 1985).

Motivací rozumíme souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje, aktivizuje, ale i naopak utlumuje a brzdí. Motiv je pohnutkou, příčinnou činností jednání člověka. Motiv má cíl, směr, intenzitu a trvalost. Motiv je definován jako uvědomění si cíle a programu umožňujícího člověku provedení určité činnosti. Všechny motivy jsou pak nutně vědomé (Blahutková, Řehulka & Dvořáková, 2005).

Základ výkonové motivace tvoří dvě na sobě nezávislé potřeby. Je to potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnoutí se neúspěchu. Mnoho autorů se přiklání k tomu, že výkonová motivace by se neměla definovat jako nedílný pojem, ale spíše upřednostňují tři typy motivace:

- a) motivace orientovaná na schopnost
- b) motivace orientovaná na úkol

c) motivace orientovaná na sociální uspokojení (Blahutková et al., 2005).

Motivace orientovaná na schopnost má za cíl připisovat maximální využití svých schopností, svého „ega“. V motivaci orientované na úkol je hlavním cílem vytvořit přiměřený výsledek nebo vyřešit problém. Demonstrace schopnosti je v tomto případě záležitost druhotná. Výkonová motivace má také příkazovou funkci. Směřuje chování, dokud není dosaženo cíle. Motivace orientovaná na sociální uspokojení v sobě zahrnuje potřeby, které mohou člověka značně ovlivnit. Souvisí s utvářením vztahů mezi lidmi, např. potřeba určitých citových vztahů, potřeba zaujmout místo ve společnosti, potřeba hodnocení a uznání vlastní činnosti, potřeba zvyšovat výkonnost ve srovnání s druhými sportovci, potřeba řešit psychické napětí, potřeba dobrého pocitu, spokojenosti (Nakonečný, 1995).

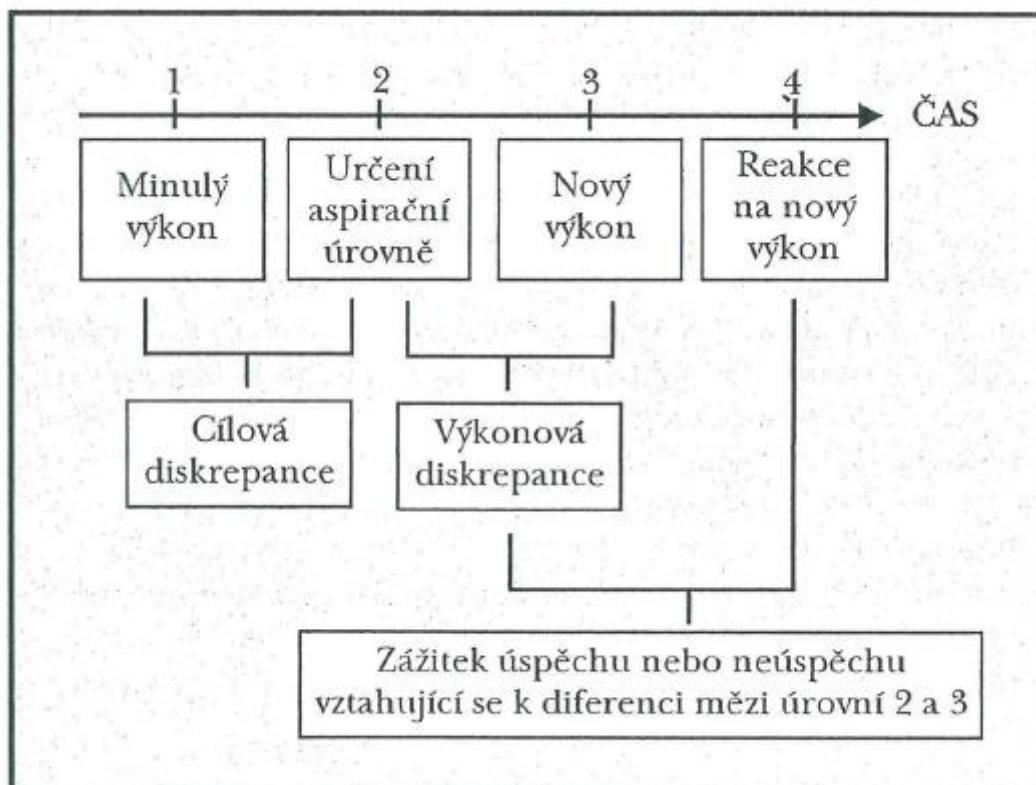
V oblasti výkonové motivace hraje důležitou roli aspirace. Aspirace je snaha o uplatnění, vyniknutí a je jednou z důležitých složek výkonové motivace. Je to činitel, který vede k dosahování bezprostředních i vzdálenějších cílů (Čačka, 1995).

Aspirační úroveň můžeme chápat jako výši – úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a očekává jejich dosažení. Dosažení těchto cílů pak prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch. Aspirace má vždy určitý obsah, např. aspirace k dosažení prvního místa nebo rekordu a určitá kvalitativní hlediska, např. dosáhnout určitý počet bodů. Aspirační úroveň je důležitou charakteristickou činností jedince. Jedná se o životní cíle a o míru úsilí, které je zapotřebí k jejich dosažení (Nakonečný, 1995).

Aspirační úrovně jsou založeny na takových motivačních činnostech, které mají u různých jedinců různou váhu:

1. potřeba co největšího úspěchu
2. potřeba vyhnout se neúspěchu
3. potřeba volit střední stupeň obtížnosti úkolu
4. co nejpřesněji předpovědět svůj budoucí výsledek (Blahutková et al., 2005).

Aspirace je úroveň vlastních výkonů, které určitý jedinec očekává na základě předchozího výkonu a to ve stejné situaci. Podle výše rozdílu mezi očekávaným a skutečným výkonem posuzuje pak jedinec jako svůj úspěch nebo neúspěch – selhání. Úspěch aspirační úrovně zvyšuje, neúspěch snižuje. Neúspěšní lidé mají sklon k aspiracím neúměrně vysokým nebo naopak krajně nízkým. V literatuře od Blahutkové et al. (2005) je znázorněna časová následnost výkonu a aspirační úrovně (Obrázek 1).



Obrázek 1. Determinanty aspiračních reakcí

Úroveň aspirace byla zkoumána pokusně jako důsledek úspěchu a neúspěchu na kladení si dalších cílů při plnění určitých úloh. Byly rozlišeny dva typy osob podle úrovně aspirace:

- a) jedinci snažící se o dosažení úspěchu
- b) jedinci snažící se vyhnout neúspěchu.

Úspěch nebo neúspěch je ovlivňován řadou činitelů, např. obtížností úkolu. Je-li úkol příliš snadný, nemusí ho jedinec prožívat jako neúspěch (Blahutková et al., 2005).

Míra aspirační úrovně je vyjadřována v jednotkách výkonu a může být:

- a) pozitivní – jedinec uvádí vyšší aspiraci, než byl jeho předchozí výkon. Očekává, že budoucí výkon bude lepší než předchozí.
- b) negativní – v případě, že je aspirace nižší, než byl předchozí výkon. To znamená, že daný jedinec očekává, že jeho výkon bude horší, než předchozí.
- c) nulová – jedinec uvádí výkon shodný s předchozím (Blahutková et al., 2005).

Zkoumání aspirační úrovně se provádí dvěma způsoby:

1. zjišťování aspirační úrovně pomocí výkonových experimentů



- a) jednoduché motorické úkony přizpůsobené věku zkoumaných osob (např. navlékání kroužků na tyč, házení prstenců na tyč, vkládání kostek do krabičky, stavění věže z kostek apod.). Uvedené formy jsou vhodné pro předškolní věk. Aspirační úroveň je vyjadřována buď výškou výkonu v jednotkách výkonu, nebo rychlostí prováděného výkonu v jednotkách času.
  - b) složitější úkony – např. řešení matematických příkladů, zkoušky znalostí z kultury, řešení různých typů bludišť apod. V těchto případech se k posílení motivace využívá soutěží.
2. zjišťování aspirační úrovně pomocí projektů – např. zkoumaným osobám jsou předkládány obrázky, které představují studijní nebo pracovní situace a úkolem jedince je vytvořit k těmto obrázkům příběh. Hodnocení se provádí podle uplatnění hlediska motivu výkonu (Blahutková et al., 2005).

Dalším důležitým činitelem je tzv. atribuce. Jedná se o přisuzování úspěchu nebo neúspěchu určitým příčinám stojícím mimo subjekt (štěstí, náhoda, pomoc druhých apod.). V jiném případě jde o přisuzování úspěchu nebo neúspěchu sobě samému (svým schopnostem, námaze apod.). Pokud je neúspěch přisuzován vnějším příčinám (smůla, zavinění cizí osobou), v podstatě se jedná o obrannou reakci a neúspěch je prožíván s nižší intenzitou (Blahutková et al., 2005).

Potřeba úspěchu je obecně velmi silná, ale její motivační vliv je oslabován strachem z neúspěchu. Ten plyne z předchozích neúspěchů. Je – li potřeba vyhnout se neúspěchu příliš silná, síla motivu výkonu je slabá. Vede to k vyhýbání se určité činnosti nebo plnění zadaných úkolů (Blahutková et al., 2005).

Existují lidé, kteří potřebují docílit úspěchu, jsou na úspěch zaměřeni. Kladou si reálné cíle a úkoly se střední úrovní obtížnosti. Existují také lidé zaměřeni na vyhnutí se neúspěchu. Kladou si nerealistické cíle a úkoly buď nízké, nebo příliš vysoké. Ani jedna z možností není optimální. Splnění lehkého cíle je příliš snadné, nesplnění úkolu je deprimující (Blahutková et al., 2005).

### **2.3.1 Motivace ve sportu**

Otázkám „motivace dětí a mládeže ve vztahu ke sportu“ bylo dosud věnováno relativně málo výzkumné činnosti. Ze známé skutečnosti, že každý člověk je individuální osobnost, bude i motivace v oblasti sportu u každého jedince trochu jiná. Obecně lze motivaci shrnout do těchto tří hrubších rysů:

- a) potřeba pohybu
- b) oblast zdraví – prevence
- c) individuální seberealizace (Sekot, 2006).

Během života se jednotlivé motivy mění v závislosti na různých činitelích, a to především na věku, pohlaví, ale také na sociálním pozadí jedince. Důležitou roli hrají i různé formy sportu. U dětí a mládeže převažuje spíše motiv přirozeného pohybu a zlepšování tělesné výkonnosti. U vrcholového sportu jde především o motiv vyhranění individuální seberealizace (Sekot, 2006).

Fenomén motivace vzhledem ke sportu se tvoří postupně a to zejména v období celého výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto období se buduje svět hodnot, vzniká preference činností a jejich neodmyslitelnou součástí jsou i sportovní aktivity, které jsou důležitou složkou všestranného rozvoje osobnosti. Tím motivace přispívá i k regulaci jednotlivých činností jedince (Sekot, 2006).

Motivaci je třeba věnovat pozornost již v dětském věku. Děti jsou k provozování sportu motivovány z nejrůznějších důvodů:

- rozvoj vlastní osobnosti;
- hrdost;
- výzva k soutěžení;
- touha a odhodlání nejen uspět, ale i vyniknout;
- pocit uspokojení nad dobře vykonanou prací při zvládnutí a zdokonalení svých dovedností;
- uznání od trenéra i rodiny.

Pokud jsou děti dostatečně motivovány, pocítují vnitřní uspokojení a to má řadu výhod:

- dovednosti dětí se rozvíjí rychleji a snadněji;
- zvyšuje se jejich vlastní sebehodnocení a odvaha;
- udržuje to jejich zájem o sport;
- na trénink chodí rády;
- jejich účast na tréninku jim přináší radost, uspokojení a sport je pro ně zábavou.

Seberealizace ve sportu souvisí s úrovní volných vlastností, z nichž velmi důležité je sebeovládání. Svoji roli zde hraje i aspirace (Blahutková et al., 2005).

Aspirační úroveň sportovce je vysvětlována jako vyjádření osobních nároků na úroveň budoucího výkonu již známé činnosti a to na základě posledního výkonu v téže činnosti (Hošek, 1999).

Aspirační úroveň lze také chápat jako nepřímé vyjádření sebehodnocení sportovce prostřednictvím nároku na kvalitu i kvantitu vlastní činnosti v budoucnu. Patří mezi volní vlastnosti a je to projev motivace výkonnosti (Blahutková et al., 2005).

Aspirační úroveň je velmi proměnlivá a je ovlivňována řadou činitelů. Např.:

- a) věkem – u mladších sportovců je aspirační úroveň vyšší
- b) pohlavím – muži mají vyšší aspirační úroveň než ženy
- c) dosaženým výkonem – výkon na úrovni nebo nad úroveň aspirace znamená pro sportovce úspěch, nižší výkon než předchozí aspirační znamená pro sportovce naopak neúspěch
- d) předcházející zkušenosti sportovce – schopnost odhadu budoucího průběhu, vliv jeho vlastní osobnosti
- e) vliv jeho psychického zázemí – mínění trenéra, kolektivu, rodiny, médií, ale také vliv partnera nebo osobních příkladů
- f) aktuální psychický stav – stav vzniklý následkem úspěchu je z hlediska cílů sportovního tréninku velmi prospěšný. Je charakterizován libými pocity (radost projevená smíchem, euforie, výmluvnost, gesta, mimika). Vede ke zvýšení aspirační úrovně pro další činnost. Vede i ke zvýšení celkové přesvědčenosti (Blahutková et al., 2005).

Opakované pravidelné úspěchy však také skrývají určitá nebezpečí:

- sportovci stoupá sebevědomí a velmi rychle si zvyká na roli úspěšného sportovce;
- jeho aspirační úroveň se ve srovnání s obvyklými soupeři ustálí velmi vysoko;
- čím budou úspěchy častější a intenzivnější, tím intenzivnější budou i aktuální psychické stavy následkem těchto úspěchů;
- vyšší aspirační úroveň sportovce se bude po opakovaných úspěších stabilizovat;
- dojde – li pak k případnému neúspěchu, bude mít na psychiku sportovce hluboký dopad. Bude to pro něj znamenat tak velkou psychickou zátěž, že sportovec nebude schopen podat ani svůj obvyklý výkon.

K tomuto jevu dochází hlavně při setkáních se stejně výkonnými sportovci a to zejména na důležitých soutěžích a utkáních. Toto nebezpečí je aktuální především u vrcholových sportovců a reprezentantů. Často se projevuje i u jedinců, kteří přecházejí do vyšší

kategorie. Z tohoto důvodu by měla být psychologická příprava součástí tréninku (Blahutková et al., 2005).

Jestliže sportovec dosáhne výkonu, který neodpovídá jeho aspirační úrovni – je nižší, potom nastává situace mnohem složitější. Vzniká stav, kdy nejsou splněna předpokládána očekávání, kdy je blokován postup k cíli, nebo znesnadňována cesta k dosažení určité hodnoty. Tento stav se v psychologii nazývá frustrace (Hošek, 1999).

Motivace ke sportu je více spojována s vlastnostmi, jako je ctížádost, uplatnění, odvážnost, zodpovědnost a jiné. Jde o potřeby sekundární. Podporují co nejlepší výkon, sebeuplatnění a úspěch v daném sportu (Jansa et al., 2009).

Významnou roli ve smyslu rozvoje výkonnosti hraje reálné poznání osobnosti sportovce, což je základem trenérské práce. Poznávání osobnosti sportovce je nejučinnější přímo v činnostech, které provádí. Jde o to, jak jednotlivé projevy správně rozšifrovat, dávat je do vztahů, analyzovat. Jedná se o schopnost porozumět chování, vnímat je a předvídat v konkrétních situacích (Jansa et al., 2009).

Motivační činitele sportovní činnosti mládeže jsou tématem některých dílčích šetření, která umožňují získat dotazníkovou formou alespoň rámcovou představu o důvodech sportování. V devadesátých letech minulého století proběhl na základních školách výzkum, který zjistil, že hlavním motivem pro sportování v tomto věku je „radost ze soutěžení“, který však s věkem klesá a přesouvá se především k rekreačnímu sportování dotazovaných (Sekot, 2006).

V nedávné době proběhl na FTVŠ UK v Bratislavě hodnotový výzkum, který prokázal, že vrcholoví sportovci staví na první místo význam zdravotní a hned na druhé místo sportování. U rekreačně sportujících jsou hodnotová hlediska seřazena v pořadí zdraví, štěstí, láska, přátelství, vzdělání, rodina, peníze a až na osmém místě sportování. U výkonnostních sportovců, zejména chlapců, jsou silným motivačním faktorem výkonnostní ambice. Zvyšování fyzické kondice je silným motivačním momentem zejména u rekreačně sportujících chlapců, u dívek je to především formování postavy. To se týká vnějšího pohledu (Sekot, 2006).

Z hlediska vnitřního prožitku stojí v popředí radost z pohybu, kterou postupem věku překonává upevňování zdraví. Relaxační hodnoty sportování jsou upřednostňovány s rostoucím věkem a to bez ohledu na sportovní zaměření. Také kamarádské kontakty jsou do jisté míry motivací ke sportování (Sekot, 2006).

### 2.3.2 Motivace ve školní tělesné výchově

Problematika motivace je řešena ve všech oblastech lidského života a u všech věkových kategorií. V době školní docházky je důležitá v období mladšího školního věku z důvodu dobrého školního výkonu. Sportovně pohybové aktivity ve škole a vyvážené vztahy při školní tělesné výchově hrají důležitou roli při výkonové motivaci žáka. Pohybově zaměřené aktivity přesahují svým významem až do dospělosti. Jedinec, využívající těchto aktivit ať už ze zdravotních nebo kondičních důvodů, nachází v nich často:

- uspokojení z vlastního pohybu;
- uspokojení z projevu vlastní síly;
- zdraví a harmonii;
- uspokojení z nově získaných poznatků, zkušeností, dovedností;
- i uspokojení z kontaktu s přírodou (Blahutková et al., 2005).

Motivace v obecném výkladu zahrnuje především vnitřní motivační dispozice jedince. Jde o primární potřebu pohybu, především u dětí předškolního a mladšího školního věku. Pohybová aktivita až hyperaktivita u některých dětí může být tak vysoká, že jim způsobuje problémy ve školním prostředí. Zařazení těchto dětí do sportovních kroužků nebo oddílů ve vybraných sportech s pravidelným tréninkem a účastí v soutěžích evokuje motivaci vyššího stupně (Jansa et al., 2009).

Učitel významně ovlivňuje klima ve školní třídě a vztahy žáků k učení. Důležitou roli hraje motivace, kterou pedagog může podpořit následujícím způsobem:

- volbou činnosti, která bude pro studenty zajímavá;
- pochvalou jako motivujícím prvkem;
- zadáním přiměřeně náročné činnosti umožňující naději na kladný výsledek.

V hodinách tělesné výchovy učitelé využívají pozitivní i negativní motivaci. Pochvala, povzbuzení, kladné ohodnocení patří do pozitivní motivace, která je častěji užívána. Naopak negativní motivace je např. trest v podobě početnějšího opakování cviku nebo úkolu navíc. Negativní motivaci učitelé používají méně i z toho důvodu, že nesprávným použitím se žákovi může ublížit (Fialová, 2010).

Dospívající jedinci často mají problémy s motivací. Je známo, že chlapci v tomto věku jsou ochotni vykonávat tělesnou aktivitu bez zádrhelů. Typickými znaky pohybové aktivity jsou soutěživost, zábava, potřeba výkonu, zvýšení kondice a tvarování postavy.

Z toho důvodu jsou doporučovány závody, turnaje, soutěže a hry zaměřené na zvýšení výkonu. V tělesné výchově toho lze dosáhnout při míčových hrách, úpolech, atletice a dalších sportech. Dívky v tomto věku nemají příliš kladný vztah k tělesné výchově. Příčiny jsou různé, např. lenost, nezájem o předmět, narušení komfortu při převlékání, pocení se, obavy z neúspěchu či prohry a další. Výsledkem je častá absence v hodinách tělesné výchovy, úmyslné zapomínání cvičebního úboru, odmítání cvičit nebo snaha o osvobození z tělesné výchovy. V tomto období působí negativně na motivaci známkování, zadávání domácích úkolů, dosahování limitů a naopak pozitivně na dívky působí respektování jejich zájmů, kamarádské jednání a zahrnování oblíbených sportů do výuky (tanec, aerobik, míčové hry). Zpevňovací cviky nebo cviky zaměřené na sebeobranu jsou u dívek v oblibě z toho důvodu, že je mohou v životě uplatnit. Učitel by měl přizpůsobit výuku úrovni studentů, měl by předvést svoji odbornost a orientaci v daném tématu (Fialová, 2010).

Důležitým faktorem motivace je vhodná volba pedagogických zásad, která motivaci značně ovlivňuje. Podle Maňáka (1998) jsou to tyto nejdůležitější pedagogické zásady:

1. jestli se má motivace kladně projevit, musí být splněny základní psychologické potřeby žáků (pochvala, důstojnost, samostatnost, přiměřená obtížnost, atd.).
2. Každý žák je individuální osobnost, proto je nutné uznávat jeho specifické předpoklady, zájmy a podmínky.
3. Motivaci žáka posiluje, přijde – li co nejdříve po výkonu patřičná odpověď – hodnocení.
4. Aby se žák mohl pro splnění určitého cíle plně angažovat, musí rozumět účelu a smyslu svého jednání.
5. Motivaci také zvyšuje příznivé prostředí, podnětná atmosféra a nadšení učitelé, což se přenáší na žáky.

Specifické místo při zkoumání motivačních faktorů sportovních aktivit mládeže patří otázce významu školní tělesné výchovy. Právě ona by měla významně přispívat k motivům celoživotní sportovní aktivity jedince. Míra její obliby často souvisí s mimoškolní tělovýchovnou a sportovní angažovaností mládeže. Z filosofie fungování soudobého sportu vyplývá, že učitelé tělesné výchovy se v mnoha případech orientují spíše na motoricky vyspělé žáky, bez výraznějšího zájmu získat pro sportovní aktivity i pohybově méně disponované jedince (Medeková, 1999).

V současné školní tělesné výchově zdá se, chybí důsledné uplatňování zásad individuálního přístupu k žákům v souladu s jejich dispozicemi, zájmy a mírou osobního zaujetí pro sportovní aktivity. Přitom školní tělesná výchova má nezastupitelný význam při utváření volných vlastností jako je svědomitost, schopnost vzdorovat překážkám, vědomí zodpovědnosti za sebe i své spolucvičence, pěstování vytrvalosti, sebekritičnosti, přesnosti, zásadovosti a sebeovládání (Labudová, 2000).

Význam školní tělesné výchovy jako motivačního faktoru utváření celoživotní pohybové aktivity je propojen s otázkou změn životního stylu počátku třetího tisíciletí. Životním stylem rozumíme specifický typ chování jedince nebo skupiny s trvalým odlišným jednáním, způsobem chování, zvyky a sklony (Jirásek, 2001).

V posledním desetiletí došlo ve školství ke značným změnám. Měnily se zejména přístupy k vyučování a formy vyučování včetně učebních osnov. Jak vyplývá z výzkumů odborníků posledních let (např. Blahutková, 1998, 2005) nemají učební osnovy na různých typech škol ve svém obsahu věnovanou zvýšenou pozornost problematice zvyšování výkonové motivace, tedy ani zvyšování aspirací. Aspirační úroveň u dětí v České republice je nízká. Velký význam je kladen na aktivaci žáků. Aby se žák mohl aktivně projevit, je třeba vytvářet vhodné situace a volit účinné metody a prostředky, které žákovi motivaci vyvolávají a podněcují (Dlouhý, 2011).

## **2.4 Tělesná výchova**

Škola je důležitou institucí, která podstatně ovlivňuje vztah jedince k pohybové aktivitě a její informovanost o významnosti pohybové aktivity v životě člověka. Postupný vývoj dítěte v dospělého přináší zisk sociálních i zdravotních návyků, které si uchovává celý život. Školy patří mezi vhodná místa umožňující rozvoj a ochranu zdraví. Používané osnovy mohou významně ovlivnit to, jak žáci vnímají zdraví. Prostředí školy podporuje pohybovou aktivitu dětí, a to prostřednictvím pravidelného a povinného absolvování organizačních a didaktických forem tělesné výchovy (Kalman & Vašíčková, 2013).

Vliv sportovní činnosti na zdravotní stav člověka je dávno známý a vědecky prozkoumaný. Jde o pozitivní biochemické změny v organismu, které závisí na charakteru tréninkového zatížení. Základním cílem je pak podílet se na vytvoření harmonické, psychicky i fyzicky vyvážené osobnosti. Na plnění těchto cílů se podílí jak školní, tak i mimoškolní tělesná výchova mládeže. Cíle a úkoly tělesné výchovy se uplatňují v tělovýchovném procesu. Je to složitý společenský jev, ve kterém probíhá aktivní

spolupráce žáků a tělovýchovného pedagoga (jako rozhodujícího činitele). Na tělovýchovný proces jsou kladeny četné požadavky. Prvním z nich je, aby byl soustavný, cílevědomý, přiměřeně intenzivní a přispíval k upevnění zdraví, zvýšení tělesné zdatnosti a výkonnosti. Druhým požadavkem je, aby byl všestranný a působil nejen na tělesný rozvoj, ale přispíval i k formování morálních a volních vlastností. Dalším požadavkem je zajímavost a přitažlivost tělovýchovného procesu a vzbudit u všech žáků touhu pravidelně cvičit (Dvořáková, 2012).

Kvalitně vedený tělovýchovný proces vyžaduje kvalitní práci tělovýchovného pedagoga. Je zapotřebí, aby učitel kladl na žáky takové požadavky, které jsou přiměřené jejich skutečné tělesné a pohybové vyspělosti a přitom dbal na rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Aby diferencoval žáky pohybově pokročilejší a vývojově vyspělejší. Je důležité, aby probíral učivo soustředěné v tematických okruzích s ohledem na roční období a materiálně-technické vybavení školy. Pedagog by měl vést žáky k samostatné a odpovědné práci, k vzájemnému sledování a hodnocení činností. Měl by všem žákům umožnit dostatečné procvičení pohybu podle individuálního tempa. Musí dbát na bezpečnost žáků a učit je dopomoci a záchraně při cvičení. Učitel by měl být schopen účelně zaměstnat co nejvíce žáků dovedným využitím vhodných pomůcek a zařízení. Měl by průběžně hodnotit výsledky žáků a vést jejich evidenci. A také by měl žáky seznamovat s výchovným cílem. Žáci si mají uvědomit, k čemu má tělesná výchova sloužit a čemu se mají naučit a proč (Dvořáková, 2012).

V posledních letech má osvobození dětí z hodin tělesné výchovy stoupající tendenci a s tím je spojená ztráta možnosti zvýšit tělesnou zdatnost. Výsledky ukazují, že chlapci jsou častěji osvobozeni z hodin tělesné výchovy než dívky (Kalman & Vašíčková, 2013).

#### **2.4.1 Cíle školní tělesné výchovy**

Cíle týkající se vzdělávání a výchovy se rovněž mění s dobou. Válečné období významně posílilo význam tělesné výchovy, v počátcích byl kladen důraz na vědomosti a dovednosti, s postupem času se cíle zaměřily také na prožitek, zdravotně orientovanou zdatnost, estetiku, tvořivost a další (Fialová, 2010).

Výchovně vzdělávací systém řadu let dává přednost intelektuálnímu rozvoji na úkor rozvoje senzitivity a odolnosti organismu. Jeví se to jako hlavní příčina nárůstu sociální necitlivosti, netolerantnosti, agresivity, roste počet zdravotních poruch a dochází k poklesu



odolnosti organismu před nepříznivými vlivy prostředí. To vše ovlivňuje nejen duševní a tělesný vývoj jedince, ale i utváření životních postojů a stupnici hodnot jedinců a společenských skupin. Pohyb je důležitým podnětem, podporující sebeuvědomující a seberegulující aktivity každého jedince (Fialová, 2010).

Reforma školství České republiky přinesla změnu pohledu na požadované cíle vzdělávání. Ty se v pohledu reformních dokumentů zásadně mění. Osvojení klíčových kompetencí je považováno za hlavní cíl vzdělávání. Pod pojmem klíčové kompetence si můžeme představit, např. že žáci by měli víc umět než znát, a to ve smyslu odstranění učení se nazpaměť. V souvislosti s obecnými cíli je hlavním úkolem současné školní tělesné výchovy podněcovat a rozvíjet bio – psycho – sociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti, znalosti, vlastnosti jedince a kladné postoje žáků k pohybové činnosti (Fialová, 2010).

V praxi se očekává, že studenti budou schopni rozeznat, co hrozí jejich tělesnému a duševnímu zdraví, kompenzovat nedostatek pohybu a jednostrannou tělesnou i duševní zátěž, cenit si zdraví. Na základě dostačující pohybové gramotnosti se kromě toho domnívá, že studenti budou mít sklon k celoživotní pohybové aktivitě, přinášející zdravotní výhody pro tělesnou zdatnost a budou upřednostňovat styl života, který vylučuje návyky, činnosti či situace ohrožující zdraví (Fialová, 2010).

Cílové zaměření tělesné výchovy je v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia vymezeno společně s oborem Výchova ke zdraví spadající do oblasti Člověk a zdraví. Vzdělávání v dané oblasti se zaměřuje na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že přivádí žáka k:

- poznávání tělesných, duševních a sociálních potřeb a také dopadů jejich naplňováním nebo nevyhověním;
- poznávání životních hodnot a utváření postojů v kontextu se zdravím a interpersonálními vztahy;
- ručení za zdraví, bezpečnost a kvalitu životního prostředí;
- prosazování zdravého životního stylu a aktivní podpoře zdraví (zahrnuje vyzkoušené činnosti a postupy z oblasti hygieny, výživy, pohybu a partnerských vztahů);
- schopnosti debatovat a orientovat se v oblasti týkající se zdraví;
- ochraně zdraví před narkotiky a jinými škodlivinami;

- osvojení chování a poskytnutí pomoci v situacích ohrožujících zdraví a životy lidí;
- získávání nejen historických, ale i současných poznatků z oblasti sportu a zdraví (Fialová, 2010).

#### **2.4.1.1 Vzdělávací cíle**

Učební osnovy a celoroční plány pedagogů zahrnují vzdělávací cíle. Komunikace mezi učitelem, studentem, skupinou studentů a školní třídou je důležitým prvkem sociální komunikace, při které dochází k výměně informací. Podstatné vlastnosti pedagoga (lidský vztah k žákům, vcítění se, porozumění, snaha pomoci, utváření sociálních vztahů) mají vliv na komunikaci se studenty. Klíčovým okamžikem optimální úrovně individuálního přístupu vyučujícího ke studentovi v hodinách tělesné výchovy je rozpoznání jeho reálných možností. Předpokladem pro osobitý přístup při vzájemném působení pedagoga s žákem je poznání jeho osobnosti a vytvoření si určité představy o něm. Tento přístup se ve vyučovací jednotce tělesné výchovy projevuje v kvalitativní a kvantitativní odlišnosti, v odlišnosti metod práce, hodnocení i motivace. Tyto pozitiva umožňují studentům větší prostor pro vlastní iniciativu a učitel získá lepší přehled o dění ve třídě (Fialová, 2010).

Rychtecký a Fialová (2002) rozdělují vzdělávací cíle do dvou kategorií:

- a) Informativní – patří sem poznatky z tělesné kultury; metody a postupy vedoucí k sebezlepšování; zásady správné životosprávy; běžné pohybové dovednosti a návyky (chůze, běh, skákání, házení).
- b) Formativní – kam spadá rozvoj pohybových schopností (síla, rychlost, vytrvalost, flexibilita, pohyblivost, rovnováha); kvalitní pohybový projev (soulad, preciznost, ladnost, správné držení těla); sensorické a intelektové schopnosti.

#### **2.4.1.2 Výchovné cíle**

Výchovné cíle se dělí na:

- a) Všeobecné – obsahují kladné charakterové vlastnosti (kolektivní cítění a chování, rozhodnost, nezávislost, kázeň, nebojácnost a další); estetické prožívání a hodnocení; tvořivé schopnosti; vztah k přírodě a ochrana životního prostředí.
- b) Specifické – zahrnují pozitivní postoj k pohybu; zájem o sport; snaha o odpovídající výkon ve sportu; tělesná zdatnost a funkční rozvoj (Rychtecký & Fialová, 2002).

Chování se vztahuje ke všemu živému na zemi. Od jedinců se očekává respektování požadavků dané společnosti, pokud však nejsou dodržovány, nastává problém. V této oblasti je nejvíce upřena pozornost na děti a dospívající skrze povinnou školní docházku. Ve školním prostředí se snadno projeví problémy s kázní, které mohou vyústit ve vážné poruchy chování a problémy ve výchově. Na půdě školy se rozumí kázeň jako dodržování školního řádu a soulad s obecně uznávanými principy kultivovaného chování. Nekázeň ve škole představuje nedodržování předepsaných pravidel chování, za které hrozí postihy. V hodinách tělesné výchovy je kázeň přímo spojena s bezpečností a efektivitou (Fialová, 2010).

#### **2.4.1.3 Zdravotní cíle**

Význam zdravotních cílů má v poslední době rostoucí tendenci, především ve spojitosti s nedostatkem pohybu současné populace a s nárůstem civilizačních chorob. Zdatnost zaměřená na zdraví je tématem posledních let a hodně se o ní mluví. Při výchově a vzdělávání je nezbytné brát ohled na individualitu studentů, zdokonalování jejich pohybového projevu s ohledem na jejich možnosti, vedení žáků ke kompenzaci svalových dysbalancí, zlepšení úrovně kondice studentů a omezení zdravotních oslabení (Fialová, 2010).

Podle Rychteckého a Fialové (2002) se zdravotní cíle dělí následovně:

- a) Kompenzační – zahrnují kompenzaci jednostranné zátěže ve školním prostředí (strečink, dechová a uvolňující cvičení); regeneraci duševních sil; obnovení soustředěnosti studentů.
- b) Hygienické – spadají sem hygienické návyky (sportovní úbor, sprchování po pohybové aktivitě); potřeba zdravého životního stylu (každodenní pohybová aktivita, dostatečný počet hodin spánku, zdravá strava a další).

#### **2.4.1.4 Socializační cíle**

Existují dvě skupiny socializačních cílů, a to:

- a) Skupinové – obsahují kooperaci ve skupině; poskytování záchrany a dopomoci především v hodinách tělesné výchovy; vcítění se do různých rolí ve skupině a další.

- b) Individuální – kam patří rozvíjení pozitivního sebepojetí; posilování sebedůvěry; zdokonalování dorozumívacích schopností; učení se toleranci a přizpůsobení tempa druhým.

K tělesnému i psychickému rozvoji jedinců by měla dopomoci také školní tělesná výchova. Proces vzdělávání žáků ovlivňuje několik faktorů, a to pedagog, projekt výchovy a vzdělávání i okolní podmínky. Každý jedinec odlišně vnímá a posuzuje podněty, které na něj mají vliv a zaujímá k nim jiné vztahy a postoje (Fialová, 2010).

Pohlaví, individuální vývoj jedince, životní zkušenosti, motivace k činnosti a orientace v učební situaci ovlivňují připravenost žáka k vykonání pohybového úkolu. Názory nejen rodičů, sourozenců, ale i prarodičů hrají velmi podstatnou roli ve významu pohybu, v tělovýchovných aktivitách a sportu v životě dítěte. Dítě si vytváří názor na sport i na základě médií, především adolescenty ovlivňují filmy, knihy nebo televizní pořady. Ve školním prostředí mají učitelé silný vliv na vytvoření vztahu k tělesné výchově. Zájem o sport mohou u žáků také vyvolat oblíbení vrcholoví sportovci a jejich výkony. Nejen tělesná výchova, ale i jiné předměty zvyšují informovanost a zájem žáků o pohyb a aktivní životní styl (Fialová, 2010).

#### **2.4.2 Obsah školní tělesné výchovy**

Obsah školní tělesné výchovy se stejně jako cíle postupně rozvíjel. Nejprve byl obsahem tělesné výchovy nářadový tělocvik a pořadová cvičení, později přibýly hry a sezónní cvičení. Od roku 1989 byl obsahem učebních osnov podrobný rozpis učiva pro jednotlivé ročníky. V dnešní době nabízí pouze základní učivo, tím pádem má pedagog tělesné výchovy volnější ruku ve výběru učiva. Učební osnovy si každá škola vytváří sama (Fialová, 2010).

Co se týče výběru učiva, bylo nutné provést redukci z důvodu přibývajícího množství informací ve všech oblastech i oborech. Proto byly vybrány kritéria, pomocí nichž došlo k výběru učiva. Existují tři základní typy:

1. Užití – je zaměřen na základní učivo. V tělesné výchově jde o často používané pohybové činnosti nezbytné k životu a práci jedince.
2. Exemplační – výběr zástupců z kategorie podobných pohybů. Jedná se o zvýhodnění sportů, které na základě přenosu zastupují i jiné sportovní disciplíny.

3. Fundamentální výběr – zasahuje do hlubších základů vědního oboru. Jde o pochopení smyslu na základě seznámení se se zákonitostmi (Rychtecký & Fialová, 2002).

Učivo oboru Tělesná výchova je roztríděno do tří okruhů:

1) činnosti ovlivňující zdraví:

a) předpokládané výstupy:

- student je schopen uspořádat svůj pohybový režim a využívat vhodné pohybové činnosti v souladu s jeho zdravotními potřebami a pohybovými předpoklady;
- na základě jednoduchých testů si student otestuje úroveň zdravotně zaměřené zdatnosti a svalové dysbalance;
- snaží se o nejvhodnější rozvoj své zdatnosti, volí vhodné cviky a kondiční programy pro udržení nebo rozvoj zdravotně zaměřené zdatnosti;
- vybírá vhodné kompenzační cviky, díky kterým předchází svalové nerovnováze;
- používá sestavy cviků pro tělesné a duševní uvolnění;
- student je schopný připravit své tělo na pohybovou zátěž;
- umí poskytnout první pomoc při úrazech nejen v tělesné výchově, ale i za nestandardních podmínek.

b) Učivo:

- zdravotně zaměřená zdatnost;
- svalové dysbalance (její příčiny, testy svalové dysbalance);
- zdravotně orientovaná cvičení;
- organismus a pohybová zátěž (způsoby zatěžování, vyrovnání jednostranné zátěže);
- individuální pohybový režim;
- hygiena při pohybových činnostech a ve cvičebním prostoru;
- první pomoc při úrazech ve sportu.

2) Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností:

a) předpokládané výstupy:

- student vykonává osvojené pohybové dovednosti na úrovni osobních předpokladů;
- ovládá základní kroky rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a má snahu zdokonalit se;
- uznává rozdíly v pohlaví, věku, zdatnosti i pohybu a přizpůsobí svou pohybovou činnost ostatním sportovcům.

b) Učivo:

- pohybové dovednosti a pohybový výkon;
- pohybové diference a nevýhody (pohlavní, věkové a výkonnostní);
- cvičení zaměřená na průpravu, kondici, koordinaci, tvořivost a estetiku;
- různě orientované pohybové hry;
- gymnastika; cvičení s hudebním a rytmickým doprovodem; úpoly; atletika; sportovní hry; turistika a pobyt v přírodě; plavání; lyžování; další pohybové aktivity netradičního charakteru.

3) Činnosti podporující pohybové učení:

a) předpokládané výstupy:

- student používá tělocvičnou terminologii na úrovni cvičence, vedoucího pohybových aktivit nebo pořadatele soutěží;
- používá správnou výbavu pro osvojení pohybových činností;
- je schopen zorganizovat se svými spolužáky školní turnaj, závody nebo jinou sportovní akci a účastní se její realizace;
- student uznává pravidla sportů, je schopný rozhodovat školní turnaj nebo jiné závody;
- pozoruje dění ve sportovním prostředí, získané poznatky vyhodnotí a prezentuje;
- uskutečňuje olympijské myšlenky jako vyjádření obecné kulturnosti.

b) Učivo:

- oboustranná komunikace a kooperace při pohybových aktivitách;
- sportovní výbava (její praktičnost, funkčnost, bezpečnost, finanční dostupnost a kvalita);
- akce zaměřené na turistiku, sport a pohyb;
- pravidla provozovaných sportů;
- role ve sportu;
- olympismus a jeho aktuální dění – jednání fair-play;
- Čeští sportovci a jejich úspěchy dnes i v historii (Výzkumný ústav pedagogický, 2007).

## 2.5 Adolescenti a jejich pohybová aktivita

Pohybová aktivita je pro organismus velmi prospěšná. Tělo se díky ní dokáže přizpůsobit metabolickým nárokům. Stavba i fyziologie lidského organismu je adekvátně přizpůsobena ke konání svalové práce různých intenzit i rychlostí. Nižší intenzita pohybové aktivity je spojena s odolností proti běžně se vyskytujícím nemocem a předčasným úmrtím. V minulosti by lidský druh bez náležité fyzické kondice a pohybových dovedností nepřežil (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Na základě několikaletého monitorování adolescentů pomocí krokoměrů na vybraných školách v České republice byly zjištěny výsledky jejich pohybové aktivity. Prokázalo se, že počet adolescentů s nadváhou nebo obezitou je malý, i přesto, že došlo k poklesu celkové doby trvání pohybové aktivity u chlapců i dívek. U dívek vzrostla doba strávená sezením, a to o 2 hodiny za týden. Celkově došlo k nárůstu doby strávené sezením u počítače, ale na úkor doby strávené sledováním televize. Největší podíl na sedavém způsobu trávení volného času měly školní povinnosti, sledování televize a používání počítače. Jelikož je v České republice nejrozšířenější pohybovou aktivitou chůze, mělo by být vynaloženo co největší úsilí na její rozvoj nebo na rozvoj pohybu blízkému této aktivitě (Sigmundová & Sigmund, 2015).

### **2.5.1 Doporučení pro adolescenty k podpoře zdravého životního stylu**

U dívek by měl být docílen počet 11 000 kroků a u chlapců 13 000 kroků v převažujícím počtu dnů za týden. Denní pohybová aktivita střední intenzity by měla u adolescentů trvat minimálně 60 minut. Zmíněnou pohybovou aktivitu lze rozložit do bloků na pohybovou aktivitu střední intenzity po dobu 30 minut minimálně pětkrát týdně a pohybovou aktivitu vysoké intenzity po dobu minimálně 20 minut třikrát týdně. Možností je také kombinace pohybové aktivity střední a vysoké intenzity s rozložením času do desetiminutových bloků v průběhu celého dne (Sigmund & Sigmundová, 2011). Zmíněné doporučení platí pro adolescenty žijící v České republice. Norma pro pohybovou aktivitu u adolescentů v zahraničí je vyšší. Pouze 23% českých adolescentů by splnilo pohybovou normu, která je nastavena v cizině (Kalman & Vašíčková, 2013).

Sigmund a Sigmundová (2011) uvádí další doporučení pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu:

- podporovat aktivní transport dospívajících, nelépe pěšky nebo na kole, do i ze školy, zájmových institucí nebo jiných mimoškolních aktivit;
- specializovanou sportovní přípravu lze prosazovat při přetrvávajícím zachování jejich všestranného pohybového rozvoje;
- přispívat ke zvýšení počtu adolescentů, kteří jsou nejméně třikrát týdně zapojeni do organizované pohybové aktivity;
- zvýšit podíl dospívajících, kteří v tělesné výchově dosáhnou střední až vysoké intenzity při pohybové aktivitě po dobu nejméně poloviny času vyučovací jednotky;
- limit pro denní sledování televize nebo počítače by neměl překročit 2 hodiny.

### **2.5.2 Obecné doporučení**

WHO doporučuje vykonávat pohybovou aktivitu po dobu 150 minut za týden u dospělých a 60 minut za den u dětí. Uvádí čtyři oblasti (domov, práce, škola, společnost), které se týkají jedince a jeho každodenního života. Díky nim mohou lidé zlepšovat svoji pohybovou aktivitu a upevňovat zdraví. Patří sem:

1. Domov – např. uklízení; zahradní práce; protahování různých částí těla při sledování televize.



2. Práce – např. při cestě do práce využívat veřejnou dopravu a jednou z možností je vystoupit o několik zastávek dříve a dojít pěšky; nevyužívat výtah, ale chodit po schodech.
3. Škola – např. při cestě do školy používat bezpečné cyklistické a pěší trasy; mimoškolní aktivity (organizované sportovní kroužky nebo využívání dětských hřišť) dávají dětem možnost být aktivní.
4. Společnost – např. zahradní práce zvyšují sociální integraci a pohybovou aktivitu; užívat si venkovních aktivit po celý rok (Obrázek 2).

Pravidelná pohybová aktivita prospívá lidem každého věku a umožňuje jim žít kvalitnější a delší životy (World Health Organization Regional Office for Europe, 2015).

# Make physical activity a part of daily life during all stages of life



**6 OUT OF 10**



people in the European Union over the age of 15 never or seldom exercise or play sports

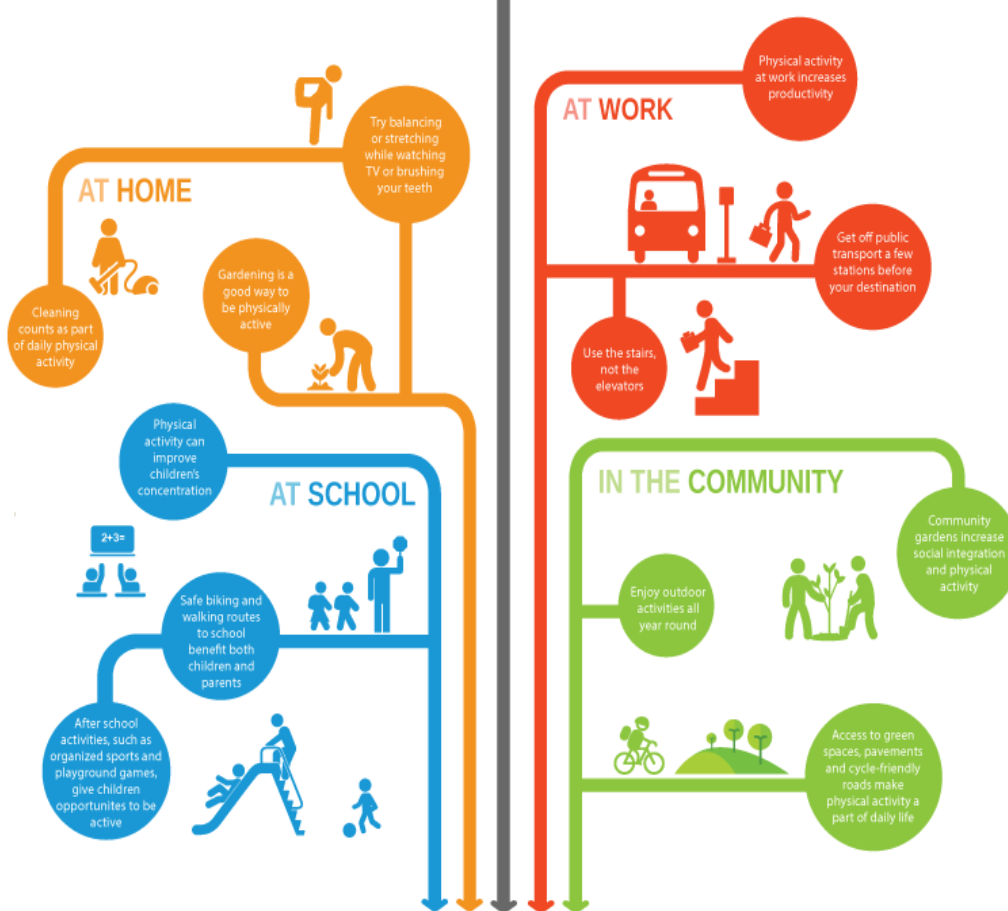
Every year in the WHO European Region, physical inactivity causes an estimated

**1 MILLION DEATHS**

WHO recommendations for moderate- to vigorous-intensity physical activity:

**150** minutes per week (adults)

**60** minutes per day (children)



**REGULAR PHYSICAL ACTIVITY THROUGHOUT THE LIFE-COURSE ENABLES PEOPLE TO LIVE BETTER AND LONGER LIVES**

[www.euro.who.int/physicalactivity](http://www.euro.who.int/physicalactivity)

09/2015



**World Health Organization**

REGIONAL OFFICE FOR **Europe**

Obrázek 2. Fyzická aktivita je součástí každodenního života ve všech fázích vývoje

### 3 CÍLE

Hlavním cílem práce je zjistit, zda obliba TV z hlediska pohlaví ovlivňuje i vztah žáků k právě realizované vyučovací jednotce TV na středních školách.

#### **Výzkumné otázky:**

1. Je rozdíl v počtu kroků ve VJTV v závislosti na oblibě tělesné výchovy?
2. Existuje rozdíl v celkovém postoji k TV u dívek a chlapců?
3. Ve které z dimenzí je největší rozdíl u dívek?
4. Ve které z dimenzí je největší rozdíl u chlapců?
5. Existují významné rozdíly v dimenzích mezi roky 2012 – 2014 u chlapců?
6. Existují významné rozdíly v dimenzích mezi roky 2012 – 2014 u dívek?
7. Je v některém ročníku vyšší počet chlapců s neoblibou TV než s oblibou TV?
8. Je v některém ročníku vyšší počet dívek s neoblibou TV než s oblibou TV?

## 4 METODIKA

Diplomová práce byla vytvořena v rámci grantu s názvem „Nové technologie a přístupy k monitorování pohybové aktivity: Využití v kinantropologickém výzkumu” (IGA\_FTK\_2015\_003) a zpracovaná data byla získána v rámci projektu „Asociace mezi sebehodnocením výkonnosti žáků a jejich vztahem k vyučovacími jednotkami tělesné výchovy: Využití krokometrů” (FTK:2013:010). Sběr dat probíhal v letech 2012 – 2014, při němž byla získána data ze tří až čtyřtýdenních učitelských praxí studentů navazujícího jednooborového i dvou oborového magisterského studijního programu.

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro účely diplomové práce byla zpracována data z dotazníků od 3075 žáků 1. – 4. ročníků středních škol v celé České republice, z toho bylo 52,7% chlapců (N=1620) a 47,3% dívek (N=1455). U výzkumného souboru bylo také provedeno měření pohybové aktivity pomocí krokometrů a zjištění oblíbenosti TV z hlediska pohlaví pomocí dotazníků. Jelikož pracoviště disponuje s omezeným počtem krokometrů, bylo v prvním roce měřeno v každé třídě 10 náhodně vybraných žáků a v dalších letech, kdy byly přístroje dokoupeny, pak 15 žáků. Měření proběhlo v letech 2012 – 2014 vždy v měsících březnu a říjnu. U 2469 dotazníků byl vyplněn údaj o počtu kroků, jež daný žák realizoval ve vyučovací jednotce (1314 chlapců a 1155 dívek). Do výsledků byly zahrnuty data těch žáků, kteří správně vyplnili dotazník, a bylo u nich dokončeno sledování počtu kroků za vyučovací jednotku. Chlapci byli rozděleni do dvou skupin dle oblíbenosti/neoblíbenosti TV. Dívky byly také rozděleny do dvou skupin podle oblíbenosti/neoblíbenosti TV.

### 4.2 Výzkumné metody

Vyučovací jednotky tělesné výchovy byly hodnoceny na základě standardizovaného Dotazníku k diagnostice vyučovacími jednotkami TV. Pohybová aktivita žáků v hodinách TV byla sledována prostřednictvím krokometrů značky Yamax SW 700.

#### 4.2.1 Popis dotazníku

Na základě Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky TV je možné získat informace, které lze obtížně zjistit měřením nebo pozorováním (Frömel, Novosad & Svozil, 1999; Příloha 1). Dotazník je určen skupině jedinců ve věkovém rozmezí 10 – 18 let, tedy žákům druhého stupně základních a středních škol. Dotazník je anonymní,

žákům je poskytnut k vyplnění na konci vyučovací jednotky TV. Jeho vyplnění je snadné a zabere jen pár minut. V první části dotazníku žák vyplňuje informace o sobě (škola, třída, pohlaví, hmotnost a výška) a dvě uzavřené otázky (Uved', dle svého názoru, úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům: Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy; Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem? Ano-Ne). Druhá část dotazníku obsahuje 24 uzavřených otázek s možností výběru odpovědi Ano – Ne. Otázky jsou rozděleny do 6 dimenzí po 4 otázkách a dimenze vyjadřující roli žáka obsahuje 8 otázek. Rozlišujeme dimenze:

- vzdělávací (otázky č. 1,7,13,19);
- emotivní (otázky č. 2,8,14,20);
- zdravotní (otázky č. 3,9,15,21);
- sociální (otázky č. 4,10,16,22);
- vztahová (otázky č. 5,11,17,23);
- kreativní (otázky č. 6,12,18,24);
- vyjadřující roli žáka (otázka č. 2,4,6,12,16,18,19,22).

Celkové hodnocení vyučovací jednotky TV je vyjádřeno počtem kladných bodů, kdy odpověď Ano je považována za kladnou, s výjimkou otázek č. 10,11,17,18 a 23, kde je za kladnou považována odpověď Ne. Třetí část dotazníku je určena k libovolnému vyjádření pozitiv či negativ týkajících se realizované vyučovací jednotky TV. První a druhá část dotazníku byla podstatná pro zpracování výsledků diplomové práce.

#### **4.2.2 Popis krokoměru**

Krokoměr je malý a snadno ovladatelný elektronický přístroj, jehož funkcí je počítání kroků, poskoků a změn polohy těžiště. Toto zařízení funguje na základě vertikální oscilace, tzn. je-li oscilace větší než práh citlivosti krokoměru, pak je zaznamenán jeden krok. Nové typy přístrojů pracují na principu piezoelektrického jevu (Sigmund & Sigmundová, 2011). Krokoměry jsou cenově dostupné ve srovnání se sporttestery a lze je použít pro velké množství testovaných osob. Jsou pokládány za vhodné přístroje pro posuzování pohybové aktivity (zejména Yamax Digi-walker), co se spolehlivosti a platnosti týče (Sigmundová & Sigmund, 2015). Obvykle slouží ke zjištění počtu kroků během pohybové činnosti. S menší přesností umí krokoměr převést počet kroků na ušlou vzdálenost a odhadnout energetický výdej. Pro tato data krokoměr není validní, ani

neposkytuje měření intenzity zatížení při pohybové aktivitě (Sigmund & Sigmundová, 2011). Doporučuje se tedy využívat počet kroků pro vyhodnocování výsledků. Před měřením se v krokoměru nastavuje průměrná délka kroku a hmotnost zkoumaného jedince. Přístroj je připevněn k opasku kalhot pomocí klipsny a jištěn bezpečnostní šňůrkou. Upřednostňuje se nosit krokoměr na pravém boku. Během měření jedinec může sledovat na displeji, kolik nachodil kroků, což může pobízet k vyšší pohybové aktivitě (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Pro získání dat pro tuto práci byly použity krokoměry značky Digi-walker SW 700, ve kterých byla nastavena délka kroku na 70 cm.



Obrázek 3. Krokoměr Yamax Digi-walker SW 700 (Yamasa Tokei Keiki Co, n. d.)

### 4.3 Průběh výzkumného šetření

V letech 2012 – 2014 probíhal na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci projekt, jehož cílem byl sběr dat z pedagogických praxích, sloužících ke zjištění oblíbenosti TV a pohybové aktivity během hodin TV. Každý student magisterského studijního oboru tělesná výchova v aprobaci s jiným předmětem měl během studia povinné dvě pedagogické praxe, a to třítydenní a čtyřtydenní. Praxe probíhala na škole, kterou si student sám zvolil, nejčastěji v místě bydliště. Nebo mu byla přidělena škola v Olomouci.

Před samotnou praxí proběhla informační schůzka, kde se všichni dověděli potřebné informace k monitorování pohybové aktivity pomocí krokoměrů a dotazníků. Studenti měli za úkol co nejlépe realizovat vyučovací jednotku TV, ve které se uskutečnilo měření. Praktikant si na škole vytypoval třídu, ve které provedl měření. První vyučovací jednotka měla libovolný obsah, ale požadavkem byla nižší intenzita zatížení. Druhá monitorovaná vyučovací jednotka měla podobný obsah jako předchozí, jen vyšší intenzitu zatížení. V úvodu hodiny všechny žáky seznámil s používáním krokoměrů a vyplněním Dotazníku k diagnostice vyučovacích jednotek TV (Příloha 1). Ze třídy bylo vybráno 10 (15) jedinců, kteří obdrželi krokoměr. Všechna data z krokoměrů byla před použitím vymazána a následoval start měření, který byl zaznamenán praktikantem. Během měření byly krokoměry připevněny klipsnou k opasku kalhot každého žáka a jistěny bezpečnostní šňůrkou. Na konci vyučovací jednotky byl žákům poskytnut čas pro vyplnění dotazníků. Žáci, kteří nosili po dobu vyučovací jednotky krokoměr, zapsali do dotazníku počet kroků. Praktikant zaznamenal čas konce měření.

#### **4.4 Zpracování dat**

Data z dotazníku byla převedena do počítače za pomoci programu Dotazník 2.0, jehož funkcí je poskytnutí grafického zpracování výsledků měření. Dotazníky, jejichž obsah nebyl úplný nebo zahrnoval pouze odpovědi Ano, byly odstraněny. Počet kroků za vyučovací jednotku tělesné výchovy byl převeden na počet kroků za minutu. Extrémní hodnoty byly vyčleněny a jako minimum bylo nastaveno 10 kroků za minutu a maximum 100 kroků za minutu. Do výzkumu tak byly zahrnuty pouze úplné výsledky žáků s vyplněným dotazníkem a daty z krokoměrů. Získaná data byla převedena do tabulek v programu Microsoft Office Excel.

Za účelem srovnání byly vytvořeny dvě skupiny žáků, podle oblíbenosti tělesné výchovy a pohlaví. Oblibu resp. neoblibu v práci chápeme jako vyjádření daného žáka/žákyně, že „Je tělesná výchova tvůj oblíbený předmět?“ Odpověď ANO chápeme jako oblibu TV, odpověď NE budeme popisovat jako neoblibu TV, i když daný žák může mít TV oblíbenou na druhém místě.

Ke statistickému zpracování dat jsme použili program STATISTICA 12. Z kompletních výsledků byl vypočítán aritmetický průměr a směrodatná odchylka. Pomocí Z-skóre Mann-Whitney U testu jsme zjišťovali rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Vyjma statistické významnosti rozdílů srovnávaných proměnných byly rozdíly posuzovány

taktéž pomocí koeficientu „effect size“  $d$ . Použitím koeficientu „effect size“  $d$  můžeme porovnávat dvě nezávislé skupiny – při použití vzorce pro výpočet není podstatné, zda jsou skupiny nezávislé nebo se jedná o opakovaná měření (Sigmund & Sigmundová, 2011). Na základě znalosti výsledků  $Z$  – testu byla pro výpočet použita transformační rovnice  $d = 2xZ/\sqrt{N}$ . Zjištěný efekt byl objasňován tímto způsobem: malý efekt =  $0,2 \leq d < 0,5$ , střední efekt =  $0,5 \leq d < 0,8$  a velký efekt  $d > 0,8$  (Cohen, 1988).



## 5 VÝSLEDKY

Hlavním cílem práce bylo zjistit popularitu školní tělesné výchovy za využití dotazníků a krokoměrů. Analyzovaly se data těch žáků, u kterých bylo dokončeno sledování počtu kroků za vyučovací jednotku, a správně vyplnili dotazník. Popisné údaje o vzorku jsou uvedeny v tabulce 1. Analyzovalo se celkem 2469 dotazníků.

Tabulka 1

*Charakteristika dat vzorku žáků 1. – 4. ročníku SŠ*

Pohlaví	Muž	Žena
N	1314	1155

*Poznámka.* N – počet dotazníků

Tabulka 2 popisuje rozdíly ve skupině chlapců a dívek podle jejich oblíbenosti školní tělesné výchovy dle dotazníků. Můžeme pozorovat statisticky významný rozdíl v oblíbenosti TV mezi pohlavím ( $Z=11,65$ ;  $p=0,001$ ) a dívkami ( $Z=2,94$ ;  $p=0,003$ ). Procentuální zastoupení chlapců, kteří mají rádi tělesnou výchovu, je o 28 % vyšší, než těch, kteří ji rádi nemají. Opačná situace je u děvčat, kde těch, které ji rády mají, je o 46 % méně, než děvčat, které ji rády nemají. Zde se jedná o statisticky významný rozdíl ( $p=0,003$ ). Při hodnocení rozdílu oblíbenosti TV mezi pohlavím zjistíme, že je statisticky významně oblíbenější u chlapců ( $Z=11,65$ ;  $p=0,001$ ).

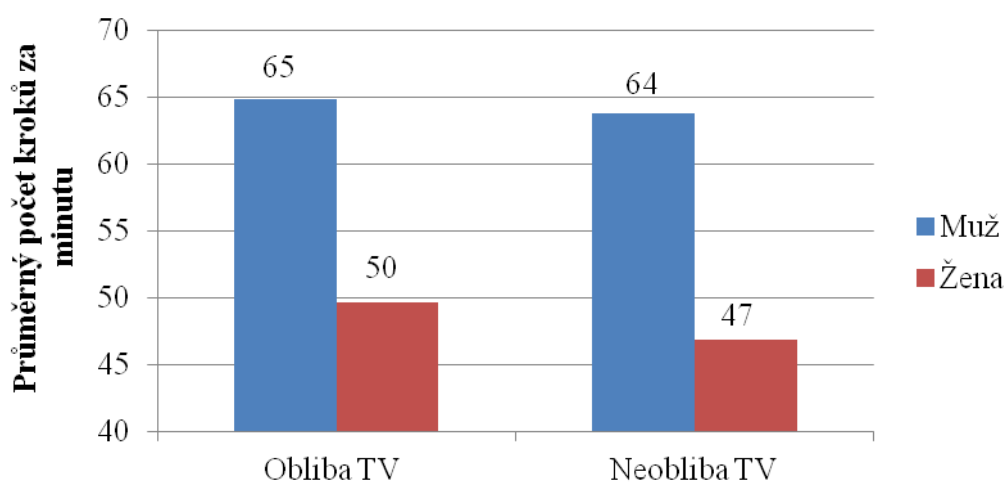
Tabulka 2

Rozdíl mezi pohlavím v oblíbě a počtu kroků

Pohlaví	Popularita	Dotazníky oblíbenosti TV		Obliba TV mezi pohlavím	Kroky		
		N	Z		M±SD	d	F
Muži	oblíbenost	737	1,39	11,65**	65±22	0,18	0,617
	neoblíbenost	577			64±24		
Ženy	oblíbenost	405	2,94**		50±20	0,05	5,548*
	neoblíbenost	750			47±21		

Poznámka. *N* – počet žáků; *M* – průměr; *SD* – směrodatná odchylka; *Z* – Mann-Whitney U test. Statistická signifikance: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; *F* – one-way ANOVA; *d* - koeficient „effect size“

Obrázek 4 ukazuje rozdíl v průměrném počtu kroků za minutu u chlapců a dívek ze středních škol, dle oblíbenosti TV. Z grafu lze vidět, že chlapci (65; resp. 64 kroků) provádí více kroků za minutu ve vyučování než dívky (50; resp. 47 kroků). Rozdíl mezi počtem kroků u chlapců, kteří mají rádi TV a kteří rádi TV nemají, je malý ( $d=0,18$  – malý efekt), u dívek hovoříme o signifikantním rozdílu ( $d=0,05$  - žádný efekt).



Obrázek 4. Průměrné počty kroků za minutu dle pohlaví a oblíbenosti ve vyučování (N = 2469)

Byly zjištěny statisticky významné rozdíly ( $p = 0,001$ ) v celkovém postoji vůči hodině TV na střední škole (Tabulka 3) u chlapců ( $Z = 6,46$ ) i u dívek ( $Z = 7,34$ ), kteří mají rádi hodiny TV a kteří nemají rádi hodiny TV. U dívek na střední škole můžeme pozorovat pozitivnější postoj vůči výuce TV oproti chlapcům. Více chlapců ale celkově stále udává TV jako svůj oblíbený předmět oproti dívkám.

U dívek je kromě sociální dimenze statisticky významný rozdíl ( $p = 0,01$ ) pozorován ve všech zbylých dimenzích. Největší rozdíl byl nalezen u emotivní a vztahové dimenze ve prospěch dívek, které mají rády TV. U chlapců jsou zřejmé rozdíly ( $p = 0,01$ ) v kreativní a sociální dimenzi, ve prospěch těch, kteří mají rádi TV. Největší rozdíl byl zjištěn, stejně jako u dívek, v emotivní a vztahové dimenzi.

Tabulka 3

*Postoje vůči hodině TV podle oblíbenosti TV v dimenzích (v průměrném počtu bodů)*

Dimenze	Muži			Ženy		
	Obliba TV N=880	Neobliba TV N=740	Z	Obliba TV N=486	Neobliba TV N=969	Z
Kognitivní	2,36	2,20	2,86**	2,47	2,23	4,17**
Emotivní	3,24	2,91	7,63**###	3,37	3,14	5,60**
Zdravotní	2,60	2,32	5,19**	2,73	2,5	3,44**
Sociální	2,11	2,03	1,66	2,33	2,28	0,95
Vztahová	2,93	2,50	6,76**	3,27	2,63	9,37**###
Kreativní	2,53	2,51	0,22	2,69	2,45	3,90**
Součet bodů	15,77	14,47	6,46**	16,86	15,23	7,34**
Role žáka	4,68	4,31	4,44**	4,87	4,43	5,11**

*Poznámka.* N – počet žáků; Z – Mann-Whitney U test. Statistická signifikance: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; koeficient „effect size“: # - malý efekt, ### - střední efekt, #### - velký efekt

U chlapců můžeme pozorovat rozdíly při sběru dat mezi roky 2012 až 2014 (Tabulka 4). Pozitivní hodnocení role žáka mezi těmito lety se postupně signifikantně ( $p = 0,05$ ) zvyšuje (2012 – 15,56;  $Z = 2,11$ ; 2013 – 15,61;  $Z = 3,25$ ; 2014 – 16,41;  $Z = 3,38$ ). Pozitivní nárůst hodnocení můžeme rovněž pozorovat každý rok u kognitivní, emotivní a sociální dimenze. Signifikantní rozdíl nacházíme v celkovém součtu bodů (2012 –  $Z = 3,06$ ; 2013 –  $Z = 5,05$ ; 2014 –  $Z = 4,49$ ).

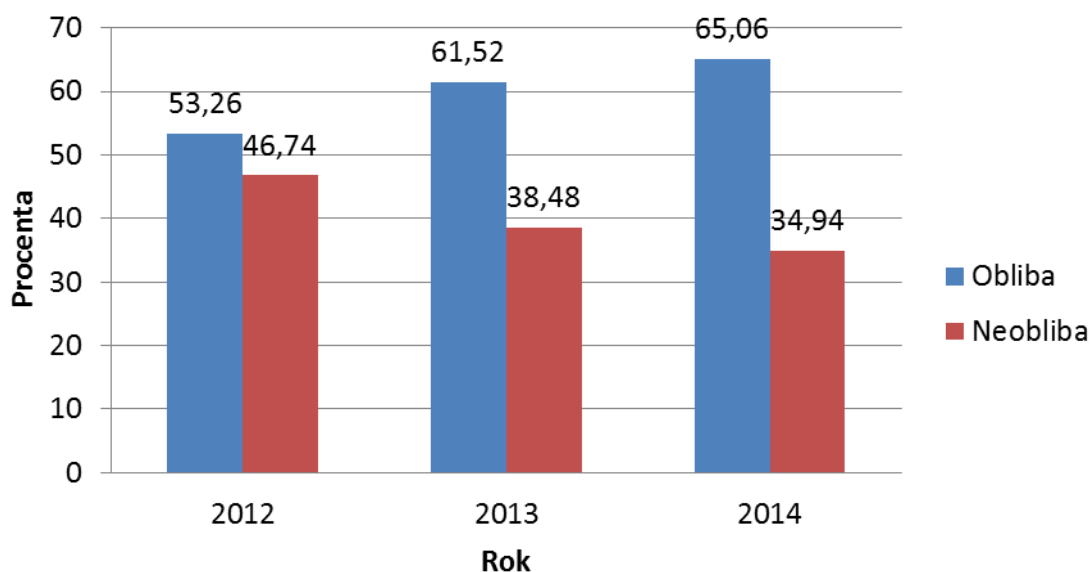
Tabulka 4

*Rozdíly dle roků sběru dat u chlapců - průměrné hodnoty v dimenzích a celkem*

Dimenze	2012			2013			2014		
	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z
	TV	TV		TV	TV		TV	TV	
N=466	N=409	N=211	N=132	N=203	N=199				
Kognitivní	2,30	2,23	0,92	2,32	1,93	3,05**	2,55	2,34	2,21*
Emotivní	3,14	2,92	3,60**	3,24	2,67	5,49**	3,48	3,03	5,40**
Zdravotní	2,60	2,36	3,25**	2,58	2,06	3,96**##	2,62	2,40	2,16*
Sociální	2,05	2,00	0,59	2,07	1,77	2,72**##	2,31	2,26	0,34
Vztahová	2,90	2,62	3,26**##	2,99	2,29	4,99**##	2,93	2,41	4,22**#
Kreativní	2,58	2,60	0,37	2,41	2,33	0,36	2,53	2,44	0,93
Součet bodů	15,56	14,72	3,06**##	15,61	13,05	5,05**###	16,41	14,87	4,49**#
Role žáka	4,65	4,41	2,11*	4,52	3,91	3,25**	4,91	4,39	3,38**

*Poznámka.* N – počet žáků; Z – Mann-Whitney U test. Statistická signifikance: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; koeficient „effect size“: # - malý efekt, ## - střední efekt, ### - velký efekt

Obrázek 5 ukazuje procentuální zastoupení v oblíbenosti TV u chlapců vzhledem k roku výzkumu, kdy každý rok sledování se zvyšuje obliba TV a naopak klesá počet žáků s neoblíbou TV.



Obrázek 5. Procentuální zastoupení v oblíbenosti TV u chlapců vzhledem k roku výzkumu (N = 1530)

Tabulka 5 ukazuje rozdíl v dimenzích mezi roky 2012 až 2014 u dívek. Při celkovém hodnocení (součet bodů) můžeme pozorovat signifikantní ( $p = 0,01$ ) zvyšování rozdílu mezi jednotlivými roky ( $Z = 3,65$ ;  $Z = 4,24$ ;  $Z = 4,91$ ) v součtu bodů. Signifikantní ( $p = 0,01$ ) zvyšování rozdílu vidíme i u emotivní dimenze ( $Z = 2,66$ ;  $Z = 3,55$ ;  $Z = 3,63$ ). Signifikantní ( $p = 0,05$ ) rozdíl se vyskytuje v průběhu všech tří ročníků také u zdravotní dimenze a u role žáka, podobně jako u vztahové dimenze ( $p = 0,01$ ).

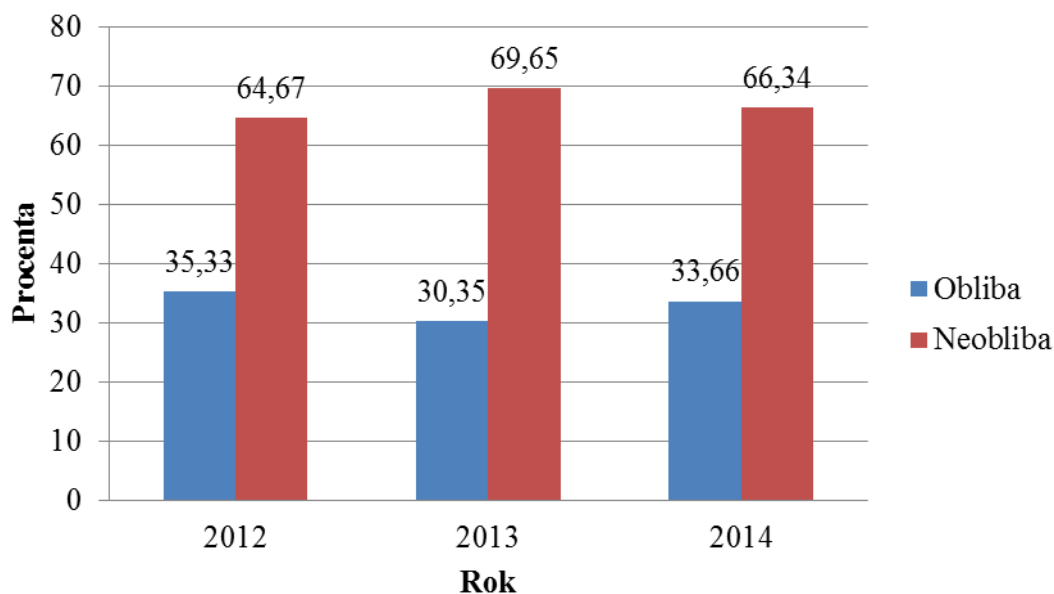
Tabulka 5

Rozdíly dle roků sběru dat u dívek - průměrné hodnoty v dimenzích a celkem

Dimenze	2012			2013			2014		
	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z
	TV N=218	TV N=399		TV N=129	TV N=296		TV N=139	TV N=274	
Kognitivní	2,47	2,31	1,81	2,40	2,07	3,02 <sup>***</sup>	2,54	2,30	2,32 <sup>*</sup>
Emotivní	3,31	3,16	2,66 <sup>**</sup>	3,38	3,08	3,55 <sup>**</sup>	3,45	3,17	3,63 <sup>**</sup>
Zdravotní	2,81	2,60	1,95	2,60	2,43	1,43	2,73	2,43	2,36 <sup>*</sup>
Sociální	2,31	2,37	0,80	2,40	2,23	1,89	2,29	2,18	1,05
Vztahová	3,27	2,69	5,96 <sup>***</sup>	3,21	2,56	4,64 <sup>***</sup>	3,32	2,62	5,55 <sup>***</sup>
Kreativní	2,67	2,57	1,22	2,65	2,31	2,77 <sup>**</sup>	2,75	2,41	2,85 <sup>**</sup>
Součet bodů	16,83	15,70	3,65 <sup>**#</sup>	16,64	14,68	4,24 <sup>**</sup>	17,07	15,11	4,91 <sup>***</sup>
Role žáka	4,82	4,63	1,45	4,93	4,32	3,65 <sup>***</sup>	4,91	4,28	4,15 <sup>***</sup>

Poznámka. N – počet žáků; Z – Mann-Whitney U test. Statistická signifikance: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; koeficient „effect size“: # - malý efekt, ## - střední efekt, ### - velký efekt

Obrázek 6 ukazuje procentuální zastoupení v oblíbenosti TV u dívek vzhledem k roku výzkumu, kdy v žádném roce sledování se není více dívek s oblibou TV než těch s neoblibou TV.



Obrázek 6. Procentuální zastoupení v oblíbenosti TV u dívek vzhledem k roku výzkumu (N = 1455)

Při hodnocení dimenzí mezi jednotlivými ročníky u chlapců (Tabulka 6) je vidět signifikantní ( $p = 0,01$ ) rozdíl v emotivní složce (1. ročník –  $Z = 5,51$ ; 2. ročník –  $Z = 2,33$ ; 3. ročník –  $Z = 3,36$ ; 4. ročník –  $Z = 4,62$ ). Celkové hodnocení součtu bodů u chlapců od prvního do třetího ročníku klesá (1. ročník – 16,38; 2. ročník – 15,23; 3. ročník – 14,82) a ve čtvrtém se hodnota opět zvyšuje (4. ročník – 16,93). Tento jev je viditelný u role žáka, kreativní a vztahové dimenze.

Tabulka 6

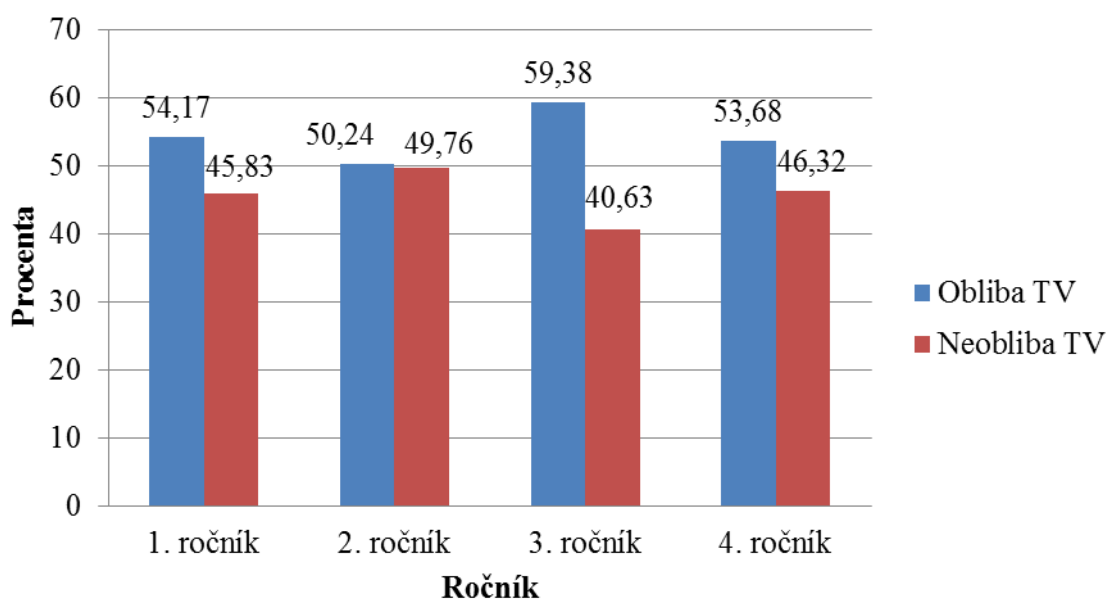
Rozdíly u chlapců v ročnících v hodnocení hodin (průměry bodů)

Dimenze	1. ročník			2. ročník			3. ročník			4. ročník		
	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z	Obliba	Neobliba	Z
	TV	TV		TV	TV		TV	TV				
	N=338	N=286		N=212	N=210		N=228	N=156		N=102	N=88	
Kognitivní	2,51	2,42	1,13	2,29	2,15	1,35	2,18	2,12	0,43	2,45	1,8	3,95**
Emotivní	3,38	3,03	5,51**	3,11	2,92	2,33*	3,09	2,76	3,36**	3,37	2,72	4,62***
Zdravotní	2,66	2,37	3,58**	2,49	2,28	2,00*	2,56	2,37	1,66	2,71	2,14	3,19***
Sociální	2,25	2,08	2,19*	2,04	1,99	0,34	1,96	2,13	1,46	2,19	1,82	2,75**
Vztahová	3,1	2,71	4,10***	2,83	2,33	3,89**	2,6	2,37	1,78	3,29	2,47	4,32***
Kreativní	2,49	2,57	0,92	2,48	2,43	0,4	2,44	2,48	0,44	2,92	2,53	2,25*
Součet bodů	16,38	15,18	3,81***	15,23	14,1	3,18***	14,82	14,21	1,42	16,93	13,47	5,22***
Role žáka	4,87	4,43	3,42**	4,48	4,21	1,76	4,43	4,37	0,4	4,97	4,09	3,58***

Poznámka. N – počet žáků; Z – Mann-Whitney U test. Statistická signifikance: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; koeficient „effect size“: # - malý efekt, ## - střední efekt, ### - velký efekt



V žádném ročníku nepřevyšují chlapci s neoblíbou TV nad těmi s oblibou TV, což je viditelné v procentuálním zobrazení na Obrázku 7.



Obrázek 7. Procentuální zastoupení v oblíbenosti TV u chlapců vzhledem k ročníku (N = 1620)

Tabulka 7 znázorňuje rozdíly mezi dívkami v hodnocení hodin. Viditelný je signifikantní ( $p = 0,05$ ) rozdíl mezi všemi ročníky u kognitivní dimenze. Hodnocení se v průběhu let mění. Od prvního do druhé ročníků klesá pozitivní hodnocení hodin TV u celkového součtu bodů a dále pak u kognitivní, emotivní, zdravotní, sociální a vztahové dimenze. Ve třetím ročníku má nejvyšší počet bodů kognitivní, zdravotní, sociální a kreativní dimenze a celkový součet bodů.

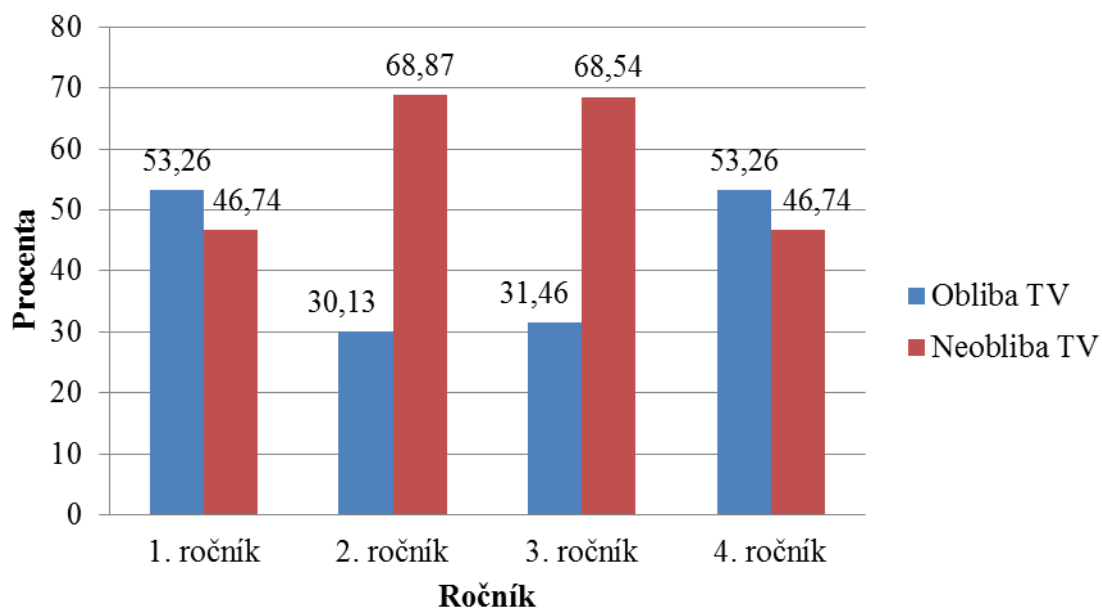
Tabulka 7

Rozdíly u dívek v ročnících v hodnocení hodin (průměry bodů)

Dimenze	1. ročník			2. ročník			3. ročník			4. ročník		
	Obliba TV	Neobliba TV	Z	Obliba TV	Neobliba TV	Z	Obliba TV	Neobliba TV	Z	Obliba TV	Neobliba TV	Z
	N=466	N=409		N=138	N=320		N=101	N=220		N=466	N=409	
Kognitivní	2,48	2,29	2,13 <sup>*</sup>	2,41	2,18	2,26 <sup>*#</sup>	2,68	2,24	3,72 <sup>**###</sup>	1,76	2,13	1,2
Emotivní	3,37	3,14	3,42 <sup>**</sup>	3,38	3,12	3,42 <sup>**#</sup>	3,38	3,13	3,02 <sup>**</sup>	3,24	3,28	0,41
Zdravotní	2,81	2,6	2,12 <sup>*</sup>	2,51	2,44	0,4	2,83	2,49	2,51 <sup>*</sup>	2,86	2,21	2,00 <sup>*</sup>
Sociální	2,37	2,4	0,63	2,22	2,17	0,72	2,38	2,25	0,91	2,24	2,11	0,43
Vztahová	3,35	2,86	4,76 <sup>**#</sup>	3,19	2,49	5,62 <sup>**###</sup>	3,32	2,49	5,57 <sup>**#</sup>	2,67	2,38	0,86
Kreativní	2,67	2,55	1,09	2,7	2,38	2,79 <sup>**</sup>	2,79	2,44	2,80 <sup>**</sup>	2,38	2,13	0,94
Součet bodů	17,04	15,84	3,50 <sup>**###</sup>	16,41	14,78	3,96 <sup>**#</sup>	17,38	15,04	4,96 <sup>**#</sup>	15,14	14,25	0,82
Role žáka	4,83	4,61	1,6	4,82	4,35	2,93 <sup>**</sup>	5,15	4,31	4,24 <sup>**</sup>	4,43	4,19	1,16

Poznámky. N – počet žáků; Z – Mann-Whitney U test. Statistická signifikance: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; koeficient „effect size“: # - malý efekt, ## - střední efekt, ### - velký efekt

Obrázek 8 ukazuje procentuální zastoupení oblíbenosti TV u dívek vzhledem k ročníku. V první a čtvrtém ročníku je vyšší obliba TV u dívek na rozdíl od třetího a čtvrtého ročníku.



Obrázek 8. Procentuální zastoupení v oblíbenosti TV u dívek vzhledem k ročníku (N = 2529)

## 6 DISKUZE

Tato práce se řadí mezi první, které zkoumají oblibu TV na střední škole. Žádná práce dosud nezkoumala korelaci mezi oblibou předmětu TV a její úrovní vyjádřenou počtem kroků, stejně jako postoji vůči výuce TV u žáků na střední škole. Práce rovněž řeší rozdíly v postoji k hodinám TV u žáků s ohledem na jejich pohlaví, a zda mají předmět TV oblíbený či nikoliv.

Foster (1926) zmínil některé faktory, které mají vliv na popularitu školních předmětů. Mezi ně patří například větší počet žáků ve třídě, což bylo dříve při výuce běžné, praktičnost a užitečnost vyučovacího předmětu, individuální rozdíly žáků, společenskou popularitou a svobodu volby předmětu v rámci sestavování studijních plánů dle úrovně obtížnosti. Práce Grecmanové a Dopity (2011) považuje za hlavní důvody oblíbenosti předmětu objevování nových věcí, umění učitele zaujmout a praktické uplatnění poznatků z předmětu v životě. Zjištění koresponduje s požadavky pedagogické a psychologické teorie, kde se klade důraz na to, že výsledky učení žáků by měly vyplývat z jejich poznávání. Zkušenost by si měli žáci aktivně vytvářet, pokud to jde přímo v realitě, nebo by jim měla být co nejvíce přiblížena a následně umožněna aplikace poznatků v životě, jak z pohledu žáků dokládá Biermans, De Jong, Van Leeuwen, a Roeleveld (2005).

Faktorů ovlivňujících oblíbenost předmětů se najde mnoho a jistě se mění s věkem stejně jako s vnitřní a vnější motivací jedince. Podle Dopity, Grecmanové a Chrásky (2008) jsou rozhodující schopnosti žáka, (abstrakce, paměť, kreativity, manuální schopnosti), talent, zájmy, temperament a styl učení.

V poslední době se řada autorů (Dopita, Grecmanová & Chráska, 2008; Grecmanová & Dopita, 2011; Höfer, Půlpán, & Svoboda, 2005; Rendl & Škaloudová, 2004; Topinka, Smolka & Ševčík, 2007; Vašíčková, Neuls & Svozil, 2015) věnovala obecně popularitě vyučovacích předmětů či přímo TV. Při hodnocení popularity TV lze nalézt předmět ve skupině oblíbených předmětů. Příčinou může být menší náročnost předmětu, k čemuž dospěl i Höffer a Svoboda (2005). Tyto výsledky je však nutné rozlišovat podle pohlaví. Přesto, že dívky v naší práci hodnotily celkově předmět TV pozitivněji než chlapci, stále jich bylo 65 % těch, které zaznamenaly TV jako neoblíbený předmět. U chlapců byla situace obrácená a bylo mezi nimi 56 % těch, kteří jej označili

jako oblíbený. Při komparaci celkových výsledků ale dojdeme k závěru, že 54 % žáků neoznačilo TV jako oblíbenou.

Při výzkumném šetření v roce 2006 se zjistilo, že na základních školách je nejvíce oblíben přírodopis na rozdíl od tělesné výchovy, která byla oblíbena na středních školách, a při opakovaném měření v roce 2008 se na prvním místě objevila tělesná výchova u obou typů škol (Grecmanová & Dopita, 2011). Jak autoři uvedli dále, možný důvod je ve vzrůstající náročnosti abstraktních předmětů. Umístění na prvních místech v oblíbenosti potvrzují i Rendl a Škaloudová (2004), a také Höffer, Půlpán a Svoboda (2005).

Někteří autoři (Scruggs, 2007, 2013; Scruggs, et al., 2003; Scruggs, Beveridge, Watson, & Clocksin, 2005; Scruggs, Mungen, & Oh, 2010) se pomocí krokoměřů snažili kvantifikovat množství pohybové aktivity u různých věkových skupin na školách. Pro základní školu stanovili 60–63 kroků za minutu jako optimální pro dosažení dostatečného množství PA v tělesné výchově. Výzkumem na středních školách zjistili, že 82–88 kroků za minutu je přesný indikátor dosažení 50 % doporučení pro pohybovou aktivitu v tělesné výchově (Scruggs, 2007). Této hodnoty průměrně v našem souboru nedosahovala žádná skupina. Je tedy zřejmé, že aby žáci dosáhli na celodenní doporučení pro PA, bude potřeba zvýšit množství PA ve volném čase. Pillay, Kolbe-Alexander, van Mechelen a Lambert (2012) uvádí, že při průměrném počtu 60 kroků a více za minutu, můžeme klasifikovat aktivitu jako aerobní. V našem analyzovaném vzorku této hodnoty dosáhli pouze chlapci, děvčata dosáhla nižší pohybové aktivity v TV.

Předmětem výzkumu v TV byly postoje žáků různého věku (Metsämuuronen, Svedlin, & Ilic, 2012) a typu škol (Subramaniam & Silverman, 2007; Zeng, Hipscher, & Leung, 2011) z mnoha pohledů ve více zemích (Pethkar, Naik, & Sonawane, 2012). Postoj studentů vůči TV a fyzické aktivitě je často zjišťován kvalitativním a kvantitativním výzkumem s různou spolehlivostí a platností (Silverman & Subramaniam, 1999). V této práci se využívaly výroky žáků zaznamenané pomocí standardizovaného dotazníku vyvinutého před 20 lety a od té doby široce používaného ve výzkumu v TV (Frömel, El Ansari, & Vašíčková, 2009; Frömel, Vašendová, & Krapková, 2000; Frömel, Vašendová, Stratton, & Pangrazi, 2002; Frömel et al., 2014; Chmelík, Frömel, & Svozil, 2007; Chmelík, Frömel, Svozil & Maleňáková, 2007; Sigmund, Sigmundová, Frömel, & Vašíčková, 2010).

Vyšetřování pomocí standardizovaného dotazníku přináší důležité informace nejen pro výzkumné pracovníky, ale také širší odborné veřejnosti (Frömel, Novosad, & Svozil,

1999). Jak uvádí Vašíčková et al. (2015), nabízí se možnost porovnat vztah žáků z různých úhlů pohledu, ale zatím žádné výzkumy nevěnovaly pozornost popularitě TV související s postojem konkrétních žáků směrem k právě realizované vyučovací jednotce. V Kanadě Luke a Sinclair (1991) určili pět hlavních determinantů postoje vůči školní tělesné výchovy bez ohledu na pohlaví: obsah učiva, chování učitele, třídní atmosféru, žákovo vlastní vnímání a zařízení, resp. vybavení. Díky znalostem těchto informací můžeme zvýšit počet kroků u žáků, především pak u dívek, stejně jako jejich postoj k TV.

Žáci, kteří mají více pozitivní postoj k fyzické aktivitě a TV jako školnímu předmětu, se s větší pravděpodobností účastní fyzické aktivity venku mimo školu. Někdy jsou tito žáci dokonce členy sportovního klubu (Larsson & Redelius, 2008) a vykazují vyšší hodnoty fyzické aktivity než ti s méně pozitivním postojem (Portman, 2003; Zeng et al., 2011). S tímto tvrzením můžeme souhlasit, jelikož v naší práci vykazují vyšší hodnoty dosažených kroků právě ty skupiny, které uvedly TV jako populární předmět.

## 7 ZÁVĚRY

Mezi dívkami a chlapci můžeme pozorovat statisticky významný rozdíl v oblíbě TV. Procentuální zastoupení chlapců, kteří uvádějí tělesnou výchovu jako oblíbený předmět, je o 28 % vyšší, než těch, kteří ji neuvádějí jako oblíbený předmět. Opačná situace je u děvčat, kde těch, které ji uvádějí jako oblíbený předmět, je o 46 % méně než děvčat, které ji jako oblíbenou neuvádějí. Tělesná výchova jako školní vyučovací předmět je významně oblíbenější u chlapců než u děvčat.

Chlapci provádí více kroků za minutu ve vyučování než dívky. Rozdíl mezi počtem kroků u chlapců, kteří mají TV jako oblíbený předmět a kteří TV jako oblíbený předmět neuvádějí, je malý, u dívek je signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami.

Byly zjištěny statisticky významné rozdíly v celkovém postoji vůči hodině TV na střední škole u chlapců i u dívek, kteří uvádějí hodiny TV jako oblíbený a kteří je jako oblíbené neuvádějí.

U dívek na střední škole můžeme pozorovat pozitivnější postoj vůči výuce TV oproti chlapcům. Avšak více chlapců celkově stále udává TV jako svůj oblíbený předmět oproti dívkám.

U dívek je ve sledovaných dimenzích, kromě sociální, statisticky významný rozdíl pozorován ve všech zbylých dimenzích. Největší rozdíl byl nalezen u emotivní a vztahové dimenze ve prospěch dívek, které mají TV za oblíbený předmět. U chlapců jsou zřejmé rozdíly v kreativní a sociální dimenzi, ve prospěch těch, kteří mají TV jako oblíbený předmět. Největší rozdíl byl zjištěn, stejně jako u dívek, v emotivní a vztahové dimenzi.

U chlapců i dívek je viditelný významný rozdíl v získaných datech mezi roky 2012 – 2014. Hodnocení role žáka se v průběhu let významně zvyšuje u obou pohlaví. V každém roce můžeme sledovat pozitivní hodnocení u kognitivní, emotivní a sociální dimenze u chlapců a emotivní, zdravotní a vztahové dimenze u dívek. Rozdíl je zřetelný v celkovém součtu bodů, kdy u chlapců se v průběhu dvou let zvyšuje a v roce 2014 klesne a u dívek má vzrůstající tendenci.

V žádném ročníku není vyšší počet chlapců s neoblíbou TV než s oblíbou TV. Opačná situace nastává u dívek, kdy v každém ročníku je více dívek, které nemají rády TV než dívek, které mají rády TV.

## 8 SOUHRN

Hlavním cílem práce bylo zjistit popularitu školní tělesné výchovy pomocí dotazníků a množství realizované PA s využitím krokoměrů. Práce také obsahuje zjištění, zda a jaký je rozdíl v oblíbenosti TV mezi dívkami a chlapci na středních školách v České republice. Dále jsme zkoumali, jestli je rozdíl v počtu kroků ve VJTV v závislosti na oblíbenosti tělesné výchovy.

Výzkum probíhal od roku 2012 do roku 2014. Data byla získána z pedagogických praxí studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Celkem bylo zpracováno 3075 dotazníků a to od 1620 chlapců a 1455 dívek. Analyzovaly se data u 2469 žáků (1314 chlapců a 1155 dívek), u kterých bylo dokončeno sledování počtu kroků za vyučovací jednotku, a správně vyplnili dotazník. Monitorování pohybové aktivity probíhalo pomocí krokoměrů značky Yamax Digi-walker, typu SW 700 a byl použit standardizovaný Dotazník k hodnocení vyučovací jednotky TV.

Výsledky ukázaly, že mezi dívkami a chlapci můžeme pozorovat statisticky významný rozdíl v oblíbenosti TV. Tělesná výchova je tedy významně oblíbenější u chlapců než u děvčat. Ve vyučovací jednotce TV jsou aktivnější chlapci, kteří urazí o 15 kroků za minutu více, než dívky. U dívek je pozorován statisticky významný rozdíl ve všech dimenzích, kromě sociální. Největší rozdíl byl nalezen u emotivní a vztahové dimenze ve prospěch dívek, které mají rády TV. U chlapců jsou zřejmé rozdíly v kreativní a sociální dimenzi, ve prospěch těch, kteří mají rádi TV. Největší rozdíl byl zjištěn, stejně jako u dívek, v emotivní a vztahové dimenzi.



## 9 SUMMARY

The main objective of the thesis was to find out popularity of physical education at schools using questionnaires and the amount of actually performed physical activity using pedometers. The thesis also contains findings if and what difference there is in popularity of physical education between girls and boys of the Czech secondary schools. Further, we studied the difference in the amount of steps made during one unit of physical education in relation to popularity of the subject.

The research took place from the year 2012 to the year 2014. The data were obtained from teaching practice of the Faculty of Physical Culture students of the Palacky University in Olomouc. There were in total 3075 questionnaires processed from 1620 boys and 1455 girls. Analysed were 2469 results (1314 boys and 1455 girls) where pupils underwent the full period of pedometer monitoring and filled the questionnaires correctly. The monitoring of physical activity was executed using pedometers of the brand Yamax Digi-Walker, model SW 700 and a standardized questionnaire was used to evaluate the educational units of physical education.

The results showed that there is a statistically significant difference in the popularity of physical education between boys and girls. The subject is significantly more popular with boys than with girls. Boys are also more active during the lessons since they make 15 steps more per minute than girls. We can observe statistically significant difference in girls in all the dimensions, beside social. The most significant difference was found in case of emotional and relational dimension in favour of girls, who like physical education. In boys there is an apparent difference in creative and social dimension in favour of those who like physical education. The most significant difference was found in the emotional and relational dimension.

## 10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Biermans, M., De Jong, U., Van Leeuwen, M., & Roeleveld, J. (2005). Opting for science and technology!. *European Journal of Education, 40*(4), 433-445.
- Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Čačka, O. (1995). *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnost*. Brno: Paido.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Dlouhý, M. (2011). *Rozvoj pozornosti a výkonové motivace u adolescentů se sluchovým postižením prostřednictvím intervenčního pohybového programu*. Praha: Karolinum.
- Dopita, M., & Grecmanová, H. (2008). Středoškoláci a zájem o přírodní vědy. *e-Pedagogium, 8*(4), 31-46.
- Dvořáková, H. (2012). *Školáci v pohybu, tělesná výchova v praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Foster, H. L. (1926). Some tendencies in the popularity of secondary school subjects in the last decade. *Proceedings of the Oklahoma Academy of Science, 6*(2), 358-360.
- Frömel, K., El Ansari, W., & Vašíčková, J. (2009). The impact of teaching physical education to Czech school children using progressive teaching approaches: Findings of a four-year study. *Central European Journal of Public Health, 17*(3), 161-168.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., Vašíčková, J., Svozil, Z., Chmelík, F., Skalík, K., & Groffik, D. (2014). Secular trends in pupils' assessments of physical education lessons in regard to their self-perception of physical fitness across the educational systems of Czech Republic and Poland. *European Physical Education Review, 20*(2), 145-164.
- Frömel, K., Vašendová, J., & Krapková, J. (2000). Esthetic aspects of physical education classes for girls. *Physical Educator, 57*(3), 146-160.

- Frömel, K., Vašendová, J., Stratton, G., & Pangrazi, R. P. (2002). Dance as a fitness activity: The impact of teaching style and dance form. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(5), 26-30, 54.
- Grecmanová, H., & Dopita, M. (2011). Obliba vyučovacích předmětů žáky ZŠ a SŠ. In J. Wernerova (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV [CD-ROM]* (pp. 1-8). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Höffer, G., Půlpan, Z., & Svoboda, E. (2005). *Výuka fyziky v širších souvislostech - názory žáků. Výzkumná zpráva o výsledcích dotazníkového šetření*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. (2nd ed.). Praha: Karolinum.
- Chmelík, F., Frömel, K., & Svozil, Z. (2007). Student teacher ability to apply progressive intervention in both their majors during teaching practice. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 37(4), 31-36.
- Chmelík, F., Frömel, K., Svozil, Z., & Maleňáková, Š. (2007). Vliv vyššího tělesného zatížení na vztah žáků k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 11(4), 33-39.
- Jansa, P., Dovalil, J., Bunc, V., Čáslavová, E., Heller, J., Kocourek, J., Kašpar, L., Kovář, K., Pavlů, D., Perič, T., Potměšil, J., & Tomešová, E. (2009). *Sportovní příprava*. Praha: Q-art.
- Jirásek, I. (2001). Kulturní souvislosti lidské tělesnosti. *Česká kinantropologie*, 5(1), 61 – 74.
- Kalman, M., & Vašíčková, J. (2013) (Eds.). *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM.
- Labudová, J., et al.. (2000). *Výchovná práce v tělesnej výchově*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned—current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 381-398.

- Linhartová, D. (2008). *Psychologie pro učitele* (2nd ed.). Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31-46.
- Machač, M., Hoskovec, J., & Macháčová, H. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Medeková, H. (1999). *Biologická predispozícia a sociálna determinácia pohybových aktivít*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Metsamuuronen, J., Svedlin, R., & Ilic, J. (2012). Change in pupils' and students' attitudes toward school as a function of age – A Finnish perspective. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2(2), 134-151.
- Ministerstvo zdravotnictví České republiky (2015). *Zdraví 2020 Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí*. Retrieved 17. 6. 2016 from the World Wide Web:  
[http://www.mzcr.cz/Admin/\\_upload/files/5/ak%C4%8Dn%C3%AD%20pl%C3%A1ny%20p%C5%99%C3%ADlohy/AP%2001%20podpora%20pohybov%C3%A9%20aktivity.pdf](http://www.mzcr.cz/Admin/_upload/files/5/ak%C4%8Dn%C3%AD%20pl%C3%A1ny%20p%C5%99%C3%ADlohy/AP%2001%20podpora%20pohybov%C3%A9%20aktivity.pdf)
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Akademia.
- Pethkar, V., Naik, S., & Sonawane, S. (2012) Attitude towards physical activity and physical fitness. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 385-390.
- Pillay, J. D., Kolbe-Alexander, T. L., van Mechelen, W., & Lambert, E. V. (2012). Steps that count-the association between the number and intensity of steps accumulated and fitness and health measures. *Journal of Physical Activity & Health*, 11, 10-17.
- Portman, P. A. (2003). Are Physical Education classes encouraging students to be physically active? Experiences of ninth graders in their last semester of required Physical Education. *Physical Educator*, 60(3), 150-161.
- Rendl, M., & Škaloudová, A. (2004). Proměny "žákovství" v pražských školách. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity U9* (pp. 17-35). Brno: Masarykova Univerzita.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.

- Scruggs, P. W. (2013). Pedometer steps/min in physical education: Does the pedometer matter? *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(1), 36-39.
- Scruggs, P. W. (2007). Middle school physical education physical activity quantification: A pedometer steps/min guideline. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(4), 284-292.
- Scruggs, P. W., Beveridge, S. K., Watson, D. L., & Clocksin, B. D. (2005). Quantifying physical activity in first-through fourth-grade physical education via pedometry. *Research quarterly for exercise and sport*, 76(2), 166-175.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, V. M. (2003). *Inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Scruggs, P. W., Mungen, J. D., & Oh, Y. (2010). Physical activity measurement device agreement: Pedometer steps/minute and physical activity time. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 14(3), 151-163.
- Sekot, A. (2006). *Sociologie sportu*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Sigmund, E. & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmundová, D. & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sigmund, E., Sigmundová, D., Frömel, K., & Vašíčková, J. (2010). Preferred contents in Physical Education lessons - positively evaluated means for the achievement of a higher intensity of physical activity by girls. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 7-16.
- Silverman, S., & Subramaniam, P. R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 97-125.
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.
- Topinka, D., Smolka, M., Ševčík, J., (2007). Vnímání přírodních věd žáky a studenty základních a středních škol. In *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží aneb věda je zábava* (pp. 47-49). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Trpišovská, D. & Vacínová, M. (2006). *Ontogenetická psychologie* [Vysokoškolské skriptum]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- 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.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- World Health Organization Regional Office for Europe (2015). Retrieved 14. 3. 2016 from the World Wide Web: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/physical-activity/data-and-statistics/infographic-make-physical-activity-a-part-of-daily-life-during-all-stages-of-life>
- Yamasa Tokei Keiki Co (n. d.). Retrieved 20. 6. 2016 from the World Wide Web: <http://www.yamaxx.com/image/sw-700-oll.jpg>
- Zeng, H. Z., Hipscher, M., & Leung, R. W. (2011). Attitudes of high school students toward physical education and their sport activity preferences. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 529-537.

## 11 PŘÍLOHY

### Příloha 1: Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky TV

Počet kroků z krokoměru:	
--------------------------	--

#### Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (žáci)

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

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

Odpovědi znač křížkem!

Č.	Otázka	Ano	Ne
1	Poznal(a) jsi, oč učitel v hodině usiloval a co bylo jejím cílem?		
2	Měl(a) jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?		
3	Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4	Jevil se ti učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?		
5	Chtěl(a) bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?		
6	Měl(a) jsi možnost řešit samostatně a tvořivě nějaký úkol?		
7	Dozvěděl(a) ses něco nového?		
8	Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a „pohoda“?		
9	Jsi příjemně unaven(a)?		
10	Vyskytly se v hodině projevy nekázně (spolužáci zlobili)?		
11	Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?		
12	Mohl(a) ses alespoň jedenkrát v hodině svobodně rozhodnout co nebo jakým způsobem budeš dělat?		
13	Osvojl(a) sis nebo zdokonalil(a) ses v nějaké pohybové dovednosti (cvičení)?		
14	Zasmál(a) ses v hodině?		
15	Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?		
16	Ptal(a) ses při učení na něco učitele nebo spolužáka?		
17	Raději bych se zúčastnil(a) jiné hodiny ve třídě.		
18	Měl(a) jsi pocit, že jsi neustále „dirigován(a)“ učitelem?		
19	Prováděl(a) jsi v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky?		
20	Byl(a) jsi pochválen(a) učitelem nebo spolužákem?		
21	Musel(a) jsi alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22	Opravit(a) jsi nějakou chybu cvičení spolužáka nebo opravil chybu tobě spolužák?		
23	Kdybys mohl(a) v průběhu hodiny odejít domů, odešel(odešla) bys?		
24	Vyskytl se v hodině moment překvapení nebo něco nového?		

Uveďte podle svého názoru hlavní pozitiva (+) a negativa (-) právě realizované vyučovací jednotky:

Pozitiva
+
+
+
+

Negativa
-
-
-
-