

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

OBLÍBENOST TĚLESNÉ VÝCHOVY A MOTIVACE K POHYBOVÉ AKTIVITĚ  
VE VZTAHU K VYUČOVACÍM JEDNOTKÁM TĚLESNÉ VÝCHOVY ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Barbora Fusková, učitelství anglického jazyka a tělesné výchovy

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

Olomouc 2016

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Barbora Fusková

**Název diplomové práce:** Oblíbenost tělesné výchovy a motivace k pohybové aktivitě ve vztahu k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy žáků základních škol

**Pracoviště:** Centrum kinantropologického výzkumu

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

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2016

### **Abstrakt**

Cílem práce bylo zjistit, zda se oblíbenost tělesné výchovy projeví na subjektivním hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy u žáků druhého stupně základních škol. Dále bylo zjišťováno, jak se oblíbenost tělesné výchovy projeví na množství pohybové aktivity realizované ve vyučovacích jednotkách TV. Pro monitorování žáků byly použity standardizované dotazníky a krokoměry Yamax Digi-Walker SW-700. Výzkumný soubor tvořilo 3307 dotazníků z učitelských praxí studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, které proběhly v letech 2013 – 2015. Výsledky ukázaly, že oblíbenost tělesné výchovy se projevila kladnějším subjektivním celkovým hodnocením právě realizované vyučovací jednotky tělesné výchovy a vyšším počtem realizovaných kroků.

**Klíčová slova:** pedagogická psychologie, pubescence, postoj, školní předmět, krokoměr, dotazník

Diplomová práce byla zpracována v rámci projektu IGA:FTK:2013:010, „Asociace mezi sebehodnocením výkonnosti žáků a jejich vztahem k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy: Využití krokoměrů“.

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and surname:** Bc. Barbora Fusková

**Title of the master thesis:** Popularity of physical education and motivation to physical activity and their relation to physical education lessons of secondary school pupils

**Department:** Department of social sciences in kinantropology

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

**The year of presentation:** 2016

**Abstract:**

The main aim of the study was to find out whether popularity of physical education is reflected in secondary school pupils' attitude towards the finished physical education lesson. Further, we were examining how popularity of PE is reflected in the number of steps performed in the lessons. The research sample consisted of 3,307 questionnaires from teaching practices of students of the Faculty of Physical Culture, University of Palacky in Olomouc, which took place between 2013 and 2015. Standardized questionnaires and pedometers Yamax Digi-Walker SW-700 were used to monitor the pupils. The results showed that pupils who liked PE manifested significantly more positive attitude towards the finished lesson and performed more steps than those who do not like PE.

**Key words:** pedagogical psychology, pubescence, attitude, school subject, pedometer, questionnaire

This master thesis was supported by the project IGA: FTK:2013:010, „Association between self-assessment of performance of pupils and their relationship to physical education lessons: Use of pedometers”.

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

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně, s odbornou pomocí doc. Mgr. Jany Vašíčkové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 29.4.2016

.....

Děkuji doc. Mgr. Janě Vašíčkové, PhD. za pomoc a cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

1 Úvod.....	8
2 Přehled poznatků.....	9
2.1 Pohybová aktivita.....	9
2.2 Postoje.....	11
2.2.1 Postoj žáků ke školním předmětům.....	12
2.2.1.1 Oblíbenost předmětu.....	14
2.2.1.2 Postoj žáků k TV.....	15
2.4 Pubescence.....	16
2.4.1 Pubescence a pohybová aktivita.....	17
2.5 Motivace.....	20
2.5.1 Zdroje motivace chování.....	22
2.5.2 Proces motivace.....	25
2.5.3 Teorie motivace.....	26
2.5.3.1 Maslowova hierarchie potřeb.....	26
2.5.3.2. Teorie sebedeterminace.....	28
2.5.3.3 Výkonová motivace.....	29
2.5.4 Motivace ve vyučovacím procesu.....	32
2.5.5 Motivace k pohybové aktivitě.....	35
3 Cíle a hypotézy.....	40
4 Metodika.....	42
4.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	42
4.2 Výzkumné metody.....	43
4.2.1 Popis dotazníku.....	43
4.2.2 Popis krokoměru.....	44
4.3 Popis realizace výzkumu.....	45
4.4 Zpracování dat.....	46
5 Výsledky.....	47
5.1 Oblíbenost TV v závislosti na pohlaví a věku.....	47
5.2 Hodnocení realizované VJTV v závislosti na oblíbenosti a pohlaví.....	48
5.3 Trend celkového hodnocení VJTV v závislosti na oblíbenosti.....	53
5. 4 Oblíbenost TV a pohybová aktivita.....	55
6 Diskuze.....	57

7 Závěry.....	61
Souhrn.....	62
Summary.....	63
Referenční seznam.....	64
Přílohy.....	67

## 1 Úvod

Školní tělesná výchova (TV) patří podle nedávných výzkumů v České Republice k nejoblíbenějším předmětům žáků základních škol, i přesto, že jej musí každoročně po dobu devíti let povinně absolvovat. Mohli bychom vyvodit závěr, že pokud mají žáci v oblíbeně tělesnou výchovu, budou mít také kladný vztah k pohybové aktivitě. Jak by ale potom byl vysvětlitelný zvyšující se nedostatek pohybové aktivity zaznamenávaný v poslední době nejen v ČR, ale i v celosvětovém měřítku? Nemůže to být dáno tím, že jako jediná ze školních předmětů nabízí žákům možnost k relativní volnosti, na rozdíl od ostatních, kde jsou většinou „svázáni“ v lavicích? Nebo ji žáci berou jen jako „nejmenší zlo“ mezi ostatními předměty?

V dnešní době počítačů, tabletů a mobilů je pohybová aktivita ve volném čase dětí často omezena na sezení při hraní her na různých elektronických zařízeních nebo surfování po internetu. Je čím dál tím vzácnější vidět venku na ulici, v parku, na hřišti hromadu hrajících si dětí – člověk má pocit, že častější jsou skupinky skloněné nad mobilem či tabletem. Hodiny školní TV jsou tak pro děti a dospívající mnohdy jedinou výraznější pohybovou aktivitou za celý den (Sigmund, Frömel, Chmelík, Lokvencová, & Groffik, 2009). Dalším problémem je ale účast v hodinách TV. Některé děti se TV záměrně vyhýbají. Důvody mohou být různé, ale myslíme si, že vždy spojené s motivací – pokud žák není dostatečně motivován k účasti na jakémkoliv předmětu, bude se mu snažit vyhnout. A pro TV to platí tím více, čím ji žáci vnímají jako „nepovinný“ předmět (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010) – málokdy z něj skládají závěrečné zkoušky nebo píšou písemky, a ani hodnocení většinou není úplně ideálně postavené. Četné výzkumy potvrzují, že motivace k účasti na hodinách TV s přibývajícím věkem klesá (Phillips & Silverman, 2015).

V této diplomové práci se tedy budeme zabývat oblíbeností TV a motivací žáků druhého stupně základních škol k účasti na a jejich vztahem k hodinám školní TV v závislosti na věku a ohlavi, protože si myslíme, že umět motivovat je jeden z nejdůležitějších aspektů učitelské profese – přinutit děti se naučit něco, k čemu třeba nemají kladný vztah, je hodně těžké, ale rozhodně ne nemožné.



## 2 Přehled poznatků

V této kapitole budou nastíněna teoretická východiska práce a popsány základní pojmy od nejobecnějšího pojetí až ke konkrétnímu zaměření na pohybovou aktivitu a školní TV. Budou také rozebrány dosavadní poznatky týkající se uvedených pojmů.

### 2.1 Pohybová aktivita

Pohybová aktivita (PA) je „komplex lidského chování, které zahrnuje všechny pohybové činnosti člověka“ (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999, p. 132). Marcus a Forsyth (2010) ji chápou jako takový druh pohybu člověka, který je výsledkem práce kosterního svalstva za současného zvýšení spotřeby energie a je charakteristický vnitřními determinantami a vnější formou. Dobrý a Hendl upozorňují na pojem *pohybová aktivnost*, kterou mají na mysli více kumulovaných pohybových aktivit (in Marcus & Forsyth, 2010).

Opakem je pohybová inaktivita (neboli pohybová nedostatečnost), která se projevuje nízkým objemem pohybových aktivit a nízkými energetickými nároky (Marcus & Forsyth, 2010). Lidé s nedostatečnou pohybovou aktivitou jsou označováni jako „sedaví“ (Sigmund & Sigmundová, 2011). Obecně je problém nízké pohybové aktivity sledován v celosvětovém měřítku. Příčiny je možno najít v nenáročném životním stylu, který panuje ve vyspělých zemích a je provázen (Sigmund & Sigmundová, 2011):

- sníženou potřebou pohybu doma i v zaměstnání,
- převážně pasivním transportem,
- vysokým využíváním informačních technologií (TV, PC, internet), převážně v sedavé poloze,
- používáním výtahů a eskalátorů,
- používáním automatických spotřebičů a jiných přístrojů pro zmenšení námahy,
- a v neposlední řadě pohybově nevstřícným prostředím (betonové zástavby, nadměrný dopravní provoz, architektonické řešení pracovního či školního prostředí, apod.).

Sedavý způsob života je také spojen s invaliditou, úmrtností a nízkou kvalitou života (Marcus & Forsyth, 2010). Také Rychtecký (1994) píše, že rychlé sociální a environmentální změny společně se snižující se pohybovou zátěží v práci a volném čase nepřinášejí PA s dostatečnou úrovní intenzity. Současně podotýká, že pravidelná účast na PA podporuje fyzickou zdatnost a pohybové dovednosti u dětí a mládeže – takovéto aktivity během mládí mohou vést k celoživotní účasti ve sportu. Bylo prokázáno, že pravidelná pohybová aktivita má pozitivní vliv na zdraví a celkovou spokojenost jedince (Sigmund & Sigmundová, 2011). Zvýšení

PA u mladých může být dosaženo nejen změnou vnějších podmínek sportovního vybavení, počtem sportovních klubů, atd., ale hlavně změnou jejich postoje k pohybovým a sportovním aktivitám (Rychtecký, 1994). Marcus a Forsyth (2010) dále uvádí tyto benefity získané díky pravidelné účasti na PA:

- redukce rizika srdečního onemocnění, vysokého krevního tlaku a cukrovky,
- redukce rakoviny tlustého střeva,
- redukce rizika rakoviny prsu,
- zdravé a silné kosti,
- lepší prevence chřipek a nachlazení,
- optimálnější kontrola hmotnosti,
- zvýšená energie,
- lepší spánek,
- nižší úroveň úzkostnosti a depresí,
- vyšší sebevědomí.

Jednou ze základních potřeb člověka je *potřeba pohybu*. Jedná se o potřebu funkční – cílem není objekt, ale činnost. Vznik této potřeby může být reakcí na signály z periferie, například ztuhlost či únava svalů při dlouhotrvající činnosti statického charakteru (např. dlouhé sezení) vyvolá potřebu uvolnit napjaté svaly – protáhneme nebo projdeme se. Její intenzita se mění s věkem, nejvyšší je u dětí a mládeže, nejnižší u starých lidí (Biddle & Mutrie, 2008; Vaněk, 1966). Dále se mění se změnou funkčnosti organismu (např. s nemocí či únavou) a je závislá na způsobu života a návycích jedince. I když Vaněk (1966) popisuje společnost před padesáti lety, můžeme souhlasit s tím, že v civilizované a značně zmechanizované společnosti je potřeba pohybu menší a bývá často překrývána návyky tělesné pohodlnosti. Možná i v tomto směru můžeme hledat příčinu, proč dnešní mládež dává přednost sezení u počítače nebo televize před pobíháním venku. Potřeba pohybu je totiž už od útlého dětství regulována společností, nežádoucí projevy jsou inhibovány, společensky vhodné naopak posilovány. Dítě napodobuje dospělé i své vrstevníky a uspokojování této potřeby se tak uskutečňuje výběrovým způsobem, který mu přináší uspokojení, ale hlavně je také posilován okolím. Výběr způsobu uspokojení závisí i na rozvoji psychiky a rozumových schopností jedince. Znamená to, že malé dítě se snadněji (ale na kratší dobu) nadchne pro téměř jakoukoli činnost, mládež staršího (někdy už i středního) školního věku už má vyhraněnější zájmy a názory, takže už je nezaujme jen tak ledacos. Jak bylo zmíněno, děti se učí pozorováním dospělých. Často se bohužel učí nesprávným pohybovým návykům, a často jsou to sami dospělí, kdo je těmto návykům učí (ať už vědomě nebo nevědomě). Situaci výstižně komentoval zástupce hlavního řešitele HBSC studie v ČR Zdeněk Hamřík: „Ač se to zdá neuvěřitelné a všechny vědecké důkazy

*nám říkají, že je to špatně, jsme schopni dát tříletému dítěti do ruky tablet, ať si hraje. Jeho jediný pohyb pak je táhnutí prstem po displeji. Od malička tak vychováváme děti k tomu, aby aktivní nebyly. Není to v těch dětech, ale je to v nás dospělých“ (Višňa, 2016). Během života se tedy potřeba pohybu stává potřebou společenskou, s cílem udržet si funkční, tělesnou i psychickou výkonnost organismu.*

## **2.2 Postoje**

*„Postoj je sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“ (Hartl & Hartlová, 2015, p. 442). Postoje jsou dynamickými procesy, souvisejí se zájmy jedince, predeterminují chování a mají také některé vlastnosti motivů – například energizující a regulující funkce (Válková, 1983), takže jsou také ukazateli motivace jedince. Postoj se vždy vztahuje k nějakému objektu a má určitou intenzitu (Válková, 1983). Podle Silvermana a Subramaniana (1999) postoj představuje kladné nebo záporné, příznivé nebo nepříznivé pocity vzhledem k danému předmětu nebo činnosti. Postoje jsou součástí osobnosti, jsou získané, relativně trvalé (Hartl & Hartlová, 2015).*

Podle některých autorů má postoj tři složky – poznávací (kognitivní), citovou (afektivní) a konativní (tendence k jednání) (Biddle & Mutrie, 2008; Bryan & Solmon, 2012; Hartl & Hartlová, 2015; Válková, 1983).

*Poznávací (kognitivní) složka je tvořena názory a představami jednotlivce o předmětu postoje (například slovní hodnocení kladných či záporných vlastností předmětu).*

*Citovou (afektivní) složku tvoří emoce a emocionální reakce, pociťování příjemných či nepříjemných vlastností předmětu postoje či jeho oblíbenost nebo neoblíbenost. Má silně motivační ráz a určuje směr zaměření postoje.*

*Konativní (behaviorální) složku tvoří pohotovost k jednání, ochota jednat v situaci, ke které jedinec postoj zaujímá a realizace tohoto jednání. Silný pozitivní postoj vyvolává vyšší zapojení ve prospěch objektu postoje a naopak silný negativní postoj nás od objektu postoje odvrací.*

Objevují se však také názory, že mezi chováním a zjišťovaným postojem je nedostatek shody (Phillips & Silverman, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007) a že hodnocení behaviorální složky nepřináší objektivní výsledky. Jako základní stavební kameny postoje tedy uvádějí afektivní a kognitivní složku. Toto je důležité si uvědomit, zejména pro učitele, protože ne vždy jedincovo chování vyjadřuje jeho postoj a hodnocení jeho postoje pouze na základě chování může být zavádějící.

Postoje se tvoří na základě informací, které o daném předmětu získáváme (Válková, 1983). Tyto informace nemusejí být prezentovány pouze verbální formou, můžeme je přijímat i jinými smysly, což je mnohdy při upevňování postojů účinnější a důležitější. Nejúčinnější jsou informace získané vlastní zkušeností, což potvrzuje i proslulý Konfuciovův výrok: „*Pověz mi a zapomenu; ukaž mi a já si vzpomenu; ale nech mne se zúčastnit a já pochopím.*“ (cituj.cz). Při upevňování postojů je také důležité, kdo nám informaci podává (oblíbený/neoblíbený člověk, člověk jednající podle toho, co mi tvrdí, apod.) a s jakou frekvencí (Válková, 1983). Postoje se dále tvoří na základě názorů – názor člověka na určitý objekt nebo činnost určuje vytvoření postoje k tomuto předmětu nebo činnosti (Silverman & Subramanian, 1999). Například student, který je přesvědčen, že pravidelná účast v TV zlepšuje jeho fyzickou kondici, ovlivní jeho postoj pozitivním směrem. Názory mohou být buď kladné, nebo záporné (Silverman & Subramanian, 1999) a podle toho i postoje, které z nich vzniknou, budou mít stejný náboj. Například když má žák na určitý školní předmět kladný názor, bude i jeho postoj kladný, a naopak, záporné názory vyplynou v negativní postoj. Válková (1983) k těmto dvěma uvádí ještě neutrální postoj.

I když jsou postoje definovány jako relativně stálé (Hartl & Hartlová, 2015; Pavelková, 2006), změny jsou možné. A to jak v rovině kvantity – změna intenzity (od málo negativního k hodně negativnímu), tak v rovině kvalitativní – změna od záporného ke kladnému a naopak. Druhá uvedená změna je obtížnější. Změny závisí na vnitřních i vnějších vlivech. Mezi tyto vlivy patří především rodina, učitelé a prostředí, ve kterém žák žije, ale mohou být také ovlivňovány také aktuální situací a sociálními faktory – např. tlak skupiny, vyjádření soukromě nebo před skupinou, atd. Jsou závislé také na motivačních činitelích, např. uspokojování potřeb (Válková, 1983), nebo různých druhů vnější motivace (Ryan & Deci, 2000). Uvádějí příklad: Čím více byli studenti regulováni z vnějšku, tím méně zájmu a úsilí projevovali a tím více měli tendenci za špatné výsledky vinit ostatní (například učitele).

Postoj, stejně jako osobnost či motivace a další psychologické konstrukty, je hypotetický koncept a nedá se měřit přímo. Postoje lze buď zjišťovat pomocí škál, nebo analyzovat jejich obsah podle vztahu k hierarchii hodnot (Hartl & Hartlová, 2015). Odpovědi, často používané k naznačení postojů, mohou být verbální nebo neverbální v každé ze složek postojů.

### **2.2.1 Postoj žáků ke školním předmětům**

Všichni žáci navštěvují školu minimálně po dobu devíti let, v dnešní době bychom mohli spíše říci, že minimálně třináct, protože drtivá většina absolvuje střední, potažmo vysokou školu. Za tu dobu si každý z nich musí vytvořit nějaký vztah jak ke škole obecně, tak i k jednotlivým předmětům, se kterými se po většinu let ve škole setkává (v případě TV

každoročně). V České republice se postoji a motivací ke školním předmětům zabývají hlavně Pavelková, Škaloudová a Hrabal.

Jak už bylo zmíněno, postoj k předmětu si žák vytvoří na základě svých názorů a představ o předmětu. Postoj zahrnuje kladné nebo záporné, příznivé či nepříznivé pocity vzhledem k danému předmětu nebo činnosti (Silverman & Subramanian, 1999) a je chápán jako jeden z ukazatelů celkové motivace žáka (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010), která je předpokladem k realizaci efektivního učení. Motivaci žáka k učení dále odráží prožitek vlastního nadání (kompetenční složka motivace), význam předmětu (jako zdroj motivace) zprostředkovaný reprezentací předmětu z hlediska jeho uplatnění v životě a píle jako realizovaná motivace ve vyučování (Hrabal & Pavelková, 2010). Dalšími složkami celkové motivace jsou zájmy, návyky, emoce, cíle či perspektivy a hodnotové orientace. Motivaci žáka tedy můžeme vyjádřit různými způsoby: žák má *zájem* o určitý předmět – žák má *kladný postoj* k určitému předmětu – žák má k předmětu *kladný citový vztah* – jeho *cílem* je dosáhnout výborného prospěchu – *potřeba* poznávání *vede* žáka ke studiu učiva tohoto předmětu, apod. (Čáp, 1997). Pro potřeby této práce budeme tedy pojem vztah chápat jako synonymum k pojmu postoj.

Postoj k předmětu a s tím související úroveň motivovanosti žáků je ovlivněn celou řadou činitelů (Hrabal & Pavelková, 2010):

- specifickým charakterem předmětu a jeho pojetím v osnovách,
- žakovou zdatností v jednotlivých předmětech,
- obtížností předmětu,
- náročností požadavků učitele a jeho hodnotícími strategiemi,
- použitými vyučovacími postupy,
- učitelským pojetím vyučování,
- strukturou motivačních předpokladů žáka a jeho zájmovým zaměřením a subjektivně vnímaným významem předmětu.

Postoje žáka k různým předmětům se liší, v závislosti na jeho schopnostech, zájmech či rodinném nebo sociálním zázemí (Hrabal & Pavelková, 2010). V žakově postoji ke školnímu předmětu se odráží, jak předmět vnímá, jeho představy o něm, jak jej prožívá (jaké k němu má pocity) a jak se podle toho v daném předmětu chová a jedná, z čehož také plyne, jak je v daném předmětu úspěšný či neúspěšný. Postoj ke školnímu předmětu může být sledován z hlediska jeho oblíbenosti, obtížnosti a významu – jejich vzájemný poměr, především vztah oblíbenost – obtížnost, určuje žákův postoj k předmětu (Hrabal & Pavelková, 2010). Obecně lze říct, že: Čím je předmět těžší, tím méně je oblíbený, a čím je předmět pro žáky oblíbenější, tím

má větší význam a naopak, čím větší význam pro ně předmět má, tím více si ho oblíbí. Bylo potvrzeno, že žáci projevují typické postoje k jednotlivým školním předmětům, eventuálně blokům školních předmětů (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010) a že za posledních dvacet let se postoje žáků k jednotlivým předmětům příliš nezměnily (s výjimkou anglického jazyka a občanské výchovy, které si polepšily) (Pavelková, 2006).

### 2.2.1.1 Oblíbenost předmětu

Oblíbenost (oblíba) předmětu je definována jako emocionální prožitek z předmětu a v předmětu, který je předpokladem i výsledkem motivace k učení (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Můžeme ji charakterizovat jako dlouhodobý stav, který je ovlivněn mnoha faktory, například osobností učitele, předchozími zkušenostmi s předmětem či postojem k předmětu (Vašíčková, Neuls, & Svozil, 2015). Žáci oblíbu předmětu popisují jako svůj emocionální vztah k němu, jeho přitažlivost, tendenci věnovat se aktivitám a činnostem spojeným s předmětem a uspokojením z nich (Hrabal & Pavelková, 2010). Z těchto ukazatelů lze také zjistit, jaká je žákova motivace k předmětu. Vysoká oblíbenost předmětu a zároveň jejího učitele (oproti ostatním) je ukazatelem kladné motivace žáků k předmětu (Hrabal & Pavelková, 2010).

Oblíbu předmětu lze ovlivnit buď přímo – výběrem vhodné formy vyučování nebo intenzitou vzbuzené motivace žáků; nebo nepřímo snížením obtížnosti či vzbuzením pocitu významnosti předmětu.

S oblíbou tedy úzce souvisí **význam předmětu**. V přeneseném slova smyslu je význam smyslem činnosti, který žák vnímá a chápe jeho důležitost a uplatnění v životě. Otázka významu předmětu je vlastně ukazatelem kvality motivace a podílů žákových vnitřních a dlouhodobých motivů (Hrabal & Pavelková, 2010). Uvědomění si významu předmětu je důležitým předpokladem motivace – žák, pro kterého má předmět význam, v něm pravděpodobně bude chtít být úspěšný a tedy bude motivován k účasti na něm. Význam předmětu záleží jak na vnějších situačních podmínkách, které mohou být ovlivněny tak, aby byla vnímaná významnost předmětu zvýšena (například zvýšení věrohodnosti předmětu nebo uvědomění si důsledků úspěšného zvládnutí předmětu), ale také na žakově schopnosti najít jeho smysl.

Třetí charakteristikou předmětu, která úzce souvisí s oblíbeností, je **obtížnost předmětu**. Ta ukazuje úroveň požadavků, obsahových a výkonových cílů předmětu. Pomocí hodnocení této složky lze upřesnit, jestli není oblíba předmětu zapříčiněna příliš nízkou obtížností (tzv. „laciná“ oblíbenost), nebo naopak jestli příliš vysoké požadavky učitele nebrzdí motivační úsilí žáka (Hrabal & Pavelková, 2010).

### 2.2.1.2 Postoj žáků k TV

Trvalý zájem o pohybovou aktivitu je vytvářen v dětství (Jansa et al., 1994). Žáci tak přicházejí do TV s různými postoji na základě svých názorů a vědomostí o předmětu. Rozdíly v postojích jsou zakotveny v předchozích zkušenostech s TV, úrovni dovedností, pohlaví, ročníku, rodinném a sociálním zázemí (Subramaniam & Silverman, 2007). Obecně mají žáci k TV kladný postoj, s postupem do vyšších ročníků se však kladný postoj zhoršuje (Phillips & Silverman, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007).

V poslední době bylo provedeno několik výzkumů v oblasti postojů žáků ke školním předmětům. Na základě analýz subjektivního vnímání oblíbenosti, obtížnosti, významu, průměrného prospěchu, odhadu nadání pro předmět, motivace pro předmět a píle v předmětu můžeme charakterizovat postoje žáků druhého stupně ke školní TV takto (Antala, 2014; Frömel, Novosad, & Svozil, 1999; Lazarević, Orlić, Lazarević, & Janić, 2015; Pavelková, 2004; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010):

Žáci obecně vnímají TV jako velmi oblíbenou nebo oblíbenou, snadnou, přidělují jí střední význam a získávají z ní výborné známky. Dále uváděli, že se průměrně vnímají jako nadaní a v hodinách vynakládají velkou píli. Z hlediska motivace převažuje střední míra motivovanosti, ale relativně velká část žáků je málo motivovaná, nebo nemotivovaná vůbec.

Jak naznačují například Biddle a Mutrie (2001), postoje k TV a pohybové aktivitě ovlivňují pohlaví a ročník. V uvedených studiích byly také potvrzeny rozdíly v postojích k TV mezi chlapci a dívkami i rozdíly v závislosti na ročníku:

- U většiny chlapců ve všech ročnících druhého stupně ZŠ je TV oblíbeným nebo velmi oblíbeným předmětem, u dívek je oblíba nižší. Ve vyšších ročnících pak oblíba, hlavně u dívek, klesá.
- Chlapci častěji než dívky považují TV za velmi významný předmět, zvláště v nižších ročnících. V deváté třídě už ale mezi chlapci a dívkami nebyl nalezen významný rozdíl.
- Dívky ve srovnání s chlapci považují TV za náročnější.
- Chlapci se cítí pro TV nadanější a především motivovanější než dívky.
- Dívky mívají obecně lepší prospěch než chlapci, což ale pro TV neplatí – v prospěchu z TV nejsou mezi chlapci a dívkami významné rozdíly, s výjimkou sedmého ročníku, kde mají chlapci významně lepší prospěch než děvčata. U chlapců v devátém ročníku se zhoršuje prospěch skoro ve všech předmětech, TV však opět tvoří výjimku – prospěch zde zůstává stejný.
- Chlapci jsou v celkovém hodnocení TV kritičtější než dívky – ty hodnotí TV celkově pozitivněji než chlapci, ale rozdíly v hodnocení se s věkem zmenšují.

Subramaniam a Silverman (2007) zkoumali postoje žáků k TV z hlediska složky afektivní (prožitek) a kognitivní (vnímaná užitečnost) a dospěli k závěru, že s věkem se hodnota afektivní složky snižuje, jinými slovy snižuje se prožitek TV. Příčinou může být změna jejich vnímání prožitku během dospívání – v páté třídě žáci vnímají a prožívají danou činnost jinak než žáci v deváté třídě. Anebo může ke snížení vést každoroční opakování aktivit v kurikulu, takže než se žáci dostanou do devátého ročníku, ztratí o TV zájem (tj. sníží se afektivní složka).

V této práci budeme zkoumat postoj (vztah) žáků k vyučovací jednotce TV, na základě jejich subjektivního hodnocení organizace, náplně a průběhu právě realizované vyučovací jednotky TV a spokojenosti z toho vyplývajících.

## 2.4 Pubescence

Výzkum k práci probíhal na druhém stupni základních škol (ZŠ), což z hlediska vývoje odpovídá stádiu pubescence. Někdy se také používá označení střední školní věk. Vymezuje se tím přechod dítěte na druhý stupeň ZŠ. Věkově bývá toto období většinou vymezováno od 10 (11) do 14 (15) let (Fialová, 2010), u každého je však nástup i průběh vysoce individuální. Rozdíl je zřejmý také mezi pohlavími – u dívek nastupuje pubescence dříve než u chlapců. Phillips a Silverman (2015) uvádějí jako průměrný věk nástupu puberty u dívek přibližně 12,5 let a u chlapců 13,5. Čáp (1997) uvádí, že nastává dříve u dobře živených jedinců, u jižních národů a u jedinců žijících ve velkých městech. Dále zmiňuje, i v dnešní době aktuální, problém akcelerace vývoje – bylo zjištěno, že v rozvinutých zemích dospívání nastupuje oproti 20. století dříve a také se urychluje celkový tělesný růst.

Pojem pubescence je odvozena z latinského „pubes“, znamenající chmýří, vousy, nebo také pohlavní orgány (Helus, 2009). V přeneseném slova smyslu tedy pubescence (nebo také puberta) znamená dospívání, které se projevuje růstem ochlupení a sexuálním zráním. Ve srovnání s předchozím obdobím raného školního věku dochází k výrazným změnám. Předěl mezi těmito dvěma fázemi je podle Heluse nejostřejší ze všech, kterými během života člověk prochází – z poměrně klidného, vyrovnaného období mladšího školního věku se jedinec přehoupne do období neklidu, zmatku, dramatických proměn tělesných i duševních a s tím spojených sociálních.

Z hlediska tělesného vývoje jsou pro pubescenci, kromě pohlavního dospívání a vývoje sekundárních pohlavních znaků, typické výrazné změny proporcí, především rychlý růst (hlavně končetin). Což je příčinou neohrabanosti v pohybovém projevu, problémů s koordinací a kinestetickým vnímáním poloh – jedinec si na nové, rychle nabyté proporce musí zvykat. Odtud také pochází často užívané označení pubescentů „samá ruka, samá noha“. Zvětšují se



také rozdíly ve výkonnosti mezi pohlavími – u chlapců roste statická a explozivní dynamická svalová síla, rychlost a aerobní vytrvalost rychleji (Fialová, 2010).

V souvislosti se změnami vnějšího vzhledu dochází ke změnám v sebepojetí a chování k okolí (Vágnerová, 2012). Z psychologického hlediska se jedná o klíčové období vývoje, vyznačující se emoční labilitou, rychlými změnami v chování (Fialová, 2010); výkyvy v sebehodnocení (Čáp, 1997); dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle, impulzivitou, nedostatkem sebeovládání, nízkou frustrační tolerancí a intenzivními citovými prožitky, které mají většinou krátké trvání (Vágnerová, 2012) – proto lze jejich chování a reagování velmi těžko předvídat. Vyskytující se časté změny nálad a výkyvy v chování jsou pro dospívající i pro okolí nepříjemné. Tyto změny bývají označovány jako drastické, nebo šokující, protože často přicházejí nenadále a jedinec ani okolí si s nimi mnohdy neví rady (Helus, 2009). Hormonální změny související s pohlavním vývojem mají za následek bouřlivé změny v psychice – proto je toto období také někdy nazýváno období hormonální bouře. S hormonálními výkyvy také souvisí kolísání aktivity střídané apatií a nechutí k jakékoli činnosti (Vágnerová, 2012) a zvýšený výskyt kázeňských přestupků (Čáp, 1997).

Problémem tohoto období je podle Čápa (1997) také rozpor mezi vnějšími a vnitřními, biologickými a sociálními stránkami vyspělosti. Tělesný vývoj je většinou rychlejší než vývoj psychický a sociální, souvisí s tím, že pubescenti vypadají a cítí se jako dospělí (za což podle Čápa může také móda a kosmetika), a chtěli by, aby je tak bralo i okolí. Na druhou stranu k tomu ale nemají dostatečně rozvinuté psychické kvality, především zodpovědnost a volní vlastnosti. Díky tomu se často dostávají do konfliktů s dospělými, především s rodiči a jinými autoritami (Čáp, 1997). Toto období berou pubescenti jako dobu, kterou je nutné co nejdříve překonat a co nejdříve nabýt svobody a nezávislosti (Vágnerová, 2012). Vývojovým úkolem pubescenta je přijetí vlastního těla jako hodnoty, kterou je potřeba objevovat, opečovávat a chránit (Helus, 2009).

Z kognitivního hlediska nastává rozvoj abstraktního myšlení a paměti a změny v postupech osvojování učiva, zvýšení rychlosti osvojení, snížení počtu opakování potřebných k osvojení a celkové osamostatňování (Fialová, 2010).

#### **2.4.1 Pubescence a pohybová aktivita**

V období puberty nastávají problémy také s postoji a motivací k pohybové aktivitě. Obecně platí, že chlapci k ní mají v tomto období relativně kladný postoj a jsou ochotni cvičit (Fialová, 2010). Podle Rychteckého (1994) jsou hlavními motivy k PA u chlapců, kromě zdraví, především rozvoj svalů, fyzická zdatnost a nové pohybové dovednosti. Jansa a kolektiv (1994) uvádějí, že čím jsou žáci starší, tím více se orientují na týmové hry. Pro zařazení do vyučovacích

jednotek TV jsou proto doporučovány především soutěže, hry, závody, adrenalin, pestrost aktivit a aktivity zaměřené na výkon (Fialová, 2010).

Větší problém je u dívek, které mají k pohybové aktivitě v tomto období většinou negativní přístup. Důvody mohou být různé. Fialová (2010) uvádí například lenivost, nezáměr o činnost či látku, nepohodlnost související s převlékáním, neuvědomování si důležitosti účasti na PA (nemají zdravotní problémy, ani problémy s postavou), strach ze ztrapnění či ztráty „image“ (pocení, nedokonalé provedení prvků) a v neposlední řadě také celkový negativní a odmítavý přístup vrstevnic (nadšení pro PA je mezi nimi považováno za nežádoucí). Tyto důvody mají za následek vyhýbání se hodinám TV nebo neoblíbenému obsahu, opakované omluvy či záměrné „zapomínání“ cvičebního úboru (Fialová, 2010). Frömel et al. (1999) uvádějí výčet aktivit, o které dívky obecně v tomto období jeví zájem. Jsou to především plavání, tanec, aerobic, bruslení a sjezdové lyžování, s věkem vzrůstá také zájem o kondiční kulturistiku, turistické aktivity a rytmické pohybové aktivity a zároveň klesá zájem o atletiku a sportovní hry. Jansa et al. (1994) uvádějí, že čím jsou starší, tím větší význam přikládají dívky estetickému hledisku. Bylo zjištěno, že dívky se účastní na PA, kromě zdravotního hlediska, hlavně kvůli snížení tělesné hmotnosti a zlepšení vzhledu (Rychtecký, 1994). Je však obecně známo, že tyto potřeby jsou uspokojitelné jen v delším časovém horizontu, což může to být jedním z důvodů, proč u děvčat klesá motivace k účasti na PA. Negativní vliv na motivaci k účasti v TV mají v tomto období také známkování, limity, reparáty nebo zadávání neoblíbené činnosti (Fialová, 2010).

I když většina autorů píše, že celkově mají žáci druhého stupně k TV kladný postoj (Lazarević, Orlić, Lazarević, & Janić, 2015; Phillips & Silverman, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007), zároveň také potvrzují, že jak žáci postupují do vyšších ročníků, kladný postoj se zhoršuje. Možným vysvětlením může být každoroční opakování aktivit v kurikulu nebo snižování prožitku z PA vlivem dospívání (Subramaniam & Silverman, 2007).

Aktuálním trendem mládeže v České republice, ale i v jiných zemích, je trávení volného času u počítače či televize. Antala (2014) sice charakterizuje slovenskou mládež, můžeme však zobecnit tato tvrzení i pro současnou mládež v ČR: Současná mladá generace je charakteristická sedavým způsobem života, zhoršujícím se zdravotním stavem, který přináší špatné držení těla, zvýšený výskyt nadváhy a obezity a jiné zdravotní problémy. Dále píše, že 70 % školou povinných dětí a mládeže tráví více než 4 hodiny volného času před počítačem, televizí nebo s mobilem, tím pádem většina dětí a mladých (podle poslední Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) studie (Inchley et al., 2016) cca 80 % jedenácti- až patnáctiletých v ČR) nemá dostatek pohybové aktivity a co víc, ukázalo se, že čas strávený před počítačem roste s věkem.

Pro podporu aktivního a zdravého životního stylu je pro českou mládež ve věku 11 až 15 let je doporučováno 13000 kroků denně pro chlapce a 11000 kroků denně pro děvčata, což odpovídá doporučení aspoň 60 minut středně až vysoce intenzivní pohybové aktivity denně (Frömel et al, 1999; Sigmund & Sigmundová, 2011; Sigmundová & Sigmund, 2015). Pro mnohé dospívající je však jediným pravidelným zdrojem intenzivnější PA školní TV (Sigmund, Frömel, Chmelík, Lokvencová, & Groffik, 2009). Žáci ZŠ, kteří mají negativní vztah k TV, mohou v budoucnu ztratit veškerý zájem o PA a stát se zcela pohybově neaktivní (Subramaniam & Silverman, 2007). Což je znepokojující, když se podíváme, jak vysoká je pohybová inaktivita v dnešní době. Naštěstí ve školní TV existují možnosti pro zlepšení rozvoje motivace a kladných postojů, které mohou vést k celoživotní orientaci k PA (Rychtecký, 1994). Zlepšení pohybové aktivity u mladých ale vyžaduje dobrou znalost jejich motivace a postojů ke sportovním a pohybovým aktivitám. Nezbytnou podmínkou pro vytváření pozitivního vztahu mládeže k celoživotnímu provádění PA je vnitřní motivace, kladný prožitek, spokojenost a dobrovolnost při realizaci PA (Sigmund, Frömel, Chmelík, Lokvencová, & Groffik, 2009). A protože všechny děti musí projít povinnou docházkou, a tím pádem i hodinami TV, může školní TV sloužit jako prostředek k ovlivnění postojů žáků k PA a jako první krok k přivedení k účasti na PA a později k udržení celoživotního aktivního životního stylu (Subramaniam & Silverman, 2007). Školní TV by měla žákům umožnit pocit osobní pohody, nové vzrušující pocity a pocit zodpovědnosti za jejich vlastní tělesný rozvoj a zdravotní stav. Velká pozornost je věnována hlavně potřebě pohybu, která je nezbytným fyziologickým stimulem k aktivní účasti na PA a její kultivaci v procesu dospívání (Rychtecký, 1994), protože jak už bylo naznačeno, intenzita této biologické potřeby s věkem klesá. Současně radí, že pokud bude věnována potřebná pozornost vhodným vnějším stimulům – incentívám, vnitřní potřeby budou uspokojeny a motivace posílena. Jansa et al. (1994) poznamenává, že ke zlepšení prožitků v TV by mohlo dojít, kdyby byl kladen větší důraz na psychický charakter pohybu (představitost, spontánnost, hravost a kreativitu).

Školní TV tedy může přispět k celoživotní aktivitě v PA, pokud (Rychtecký, 1994):

- kurikulum bude lépe odrážet současné a předpokládané tendence vývoje TV a bude přizpůsobeno následnými snahami s ohledem na věk, pohlaví a zájmové orientace školní mládeže,
- pokud je kurikulum přiměřené potřebám žáků,
- pokud budou v procesu evaluace zohledněny individuální pokroky a bude zaměřen na rozvoj kladného postoje k PA,
- pokud se učitelé zaměří na rozvoj žákovy vnitřní motivace,
- pokud bude proces školní TV podporován ze strany rodiny a sociálního zázemí a také v mimoškolních aktivitách.

## 2.5 Motivace

Každý z nás je jedinečnou osobností, každý má svůj jedinečný systém hodnot, postojů i motivů, které nás vedou k dosahování cílů. Jinými slovy, každého motivuje něco jiného – někdo vykonává určitou činnost jen pro peníze, jiný může vykonávat tutéž činnost jen pro dobrý pocit nebo vlastní potěšení. Psychologové se odjakživa zabývají chováním a jeho příčinami a hledají odpovědi na otázky jako: *Proč se chováme tak, jak se chováme? Co nás k tomu vede? Jaké motivy či potřeby nás k tomu vedou?*, atd. Otázka motivace je tedy otázkou proč se člověk chová tak, jak se chová (Nakonečný, 1997, 2014).

Problém motivace je stále aktuální v mnoha různých oblastech (např. školní motivace, pracovní motivace, atd.), i v současné době se jí zabývá spousta autorů, ať už z obecného hlediska, nebo se zaměřením na určitý předmět (světově Andrew Elliot, Edward L. Deci, Richard M. Ryan, u nás např. Milan Nakonečný, v oblasti školní motivace např. Vladimír Hrabal, Isabella Pavelková, a další). Pojetí a definice pojmu motivace jsou však stále nejednotné. Může to být hlavně díky tomu, že se vztahuje k nejkomplexnějším a nejhůře izolovatelným psychickým procesům (Homola, 1972). Většina autorů se však shodne na tom, že motivace je proces interakce vnitřních sil zodpovědný za zahájení, zaměřování (udání směru), energetizace (udání intenzity) a udržování (udání délky trvání) chování směřujícího k dosažení daného cíle (Hartl & Hartlová, 2015; Helus, Hrabal, Kulič, & Mareš, 1979; Hrabal, Man, & Pavelková, 1989; Madsen, 1972; Nakonečný, 2014). Tyto motivační síly vznikají působením vnější a vnitřní stimulace, které mohou být jak fyziologického původu – např. hlad, žízeň, sexuální pud, sebezáchova; tak psychologické – např. touha uspět, potřeba někam patřit, atd. (Hartl & Hartlová, 2010). Na počátku ale nikdy není jen jedna příčina – je to vždy kombinace několika nerozlučných, vzájemně se ovlivňujících, faktorů, jak vědomých, tak nevědomých, fyziologických, intelektových, emočních či sociálních (Sillamy, 1998). Motivační zaměření záleží na osobnosti jedince, hierarchii jeho hodnot a dosavadních zkušenostech, ale také schopnostech a naučených dovednostech. Termín motivace je odvozen z latinského *movere* = hýbat, pohybovat, čímž přeneseně vyjadřuje hybné síly chování (Čáp, 1997; Homola, 1972; Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015). Hybné síly jsou takoví činitelé, které vzbuzují nebo potlačují jedincovu aktivitu. Za motivace, které inhibují aktivitu a jsou tedy nežádoucí, jsou považovány strach, úzkost a bolest. Zjednodušeně bychom tedy mohli říct, že motivace je souhrn všech faktorů, které jsou hybnými silami našeho chování a prožívání. Bez ní neprobíhá žádná akce – každý projev člověka je něčím motivován – ať už fyziologicky nebo psychologicky.

Motivaci nelze přímo pozorovat ani měřit – pouze vyvozovat ze změn v chování (Homola, 1972; Nakonečný, 2014). Citovaní autoři vycházejí z toho, že každé chování má nějakou psychologickou příčinu, smysl či cíl a že vychází z nějakého vnitřního stavu, který je

reakcí na podněty (jak vnější tak vnitřní) působící na jedince. Proto je velmi komplikované vysvětlit, proč různí lidé jednali za stejných okolností různě nebo proč jedinec reagoval za různých okolností stejně, ba dokonce někdy vysvětlit proč já sám jsem v určité situaci jednal tak a tak. Příčinou těchto odlišností jsou určité motivy či pohnutky, které na jedince působí a které jsou u různých lidí různé nebo se mohou u jednoho jedince měnit, ale také vnitřní a vnější (zejména sociální) podmínky, za kterých motivy působí (Homola, 1972).

Vztah mezi motivací a chováním již byl nastíněn, ale je nutno zdůraznit, že ne vždy samotná motivace stačí ke spuštění určitého chování. Vystupují zde také kognitivní procesy, které analyzují situaci, ve které se motivovaný jedinec nachází, a dále procesy hodnotící důsledky případného chování. Například jedinec může být motivován k provedení nějakého pohybového úkonu, ale vyhodnotí-li jej jako příliš složitý či vyhlídky na jeho úspěšné splnění jsou velmi mizivé, rozhodne se úkon neprovést (= chování nenastane). Můžeme tento stav vyjádřit pomocí následující formule:

$$B = f(M, P_s, H, D),$$

kteřou popsal John W. Atkinson (in Nakonečný, 2014, s. 29), kde B je chování, jehož spuštění záleží na činitelích – motivace (M), subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle ( $P_s$ ) a hodnota cílového objektu (H). Nakonečný ji ještě upravil přidáním symbolu D, který představuje činitele hodnotícího důsledky realizovaného chování. Podle tohoto vzorce chování nastane, pokud hodnoty uvedených činitelů budou dostatečné, tzn., pokud bude motiv dost silný, pokud bude vysoká pravděpodobnost dosažení cíle, jehož hodnota bude dostatečně uspokojující a toto chování nebude odporovat morálce jedince. Tito činitelé se však navzájem ovlivňují. Jako nejběžnější příklad si můžeme uvést stav, kdy s rostoucí intenzitou motivace klesají nároky na hodnotu cílového objektu a také hodnocení možných důsledků chování (například čím déle a více hladovím, tím nižší nároky na kvalitu či chuť jídla budu mít – zajdu si do nejbližšího stánku s rychlým občerstvením, v extrému se třeba pokusím jídlo sehnat násilím – krádeží). Dané chování je podmíněno vnitřními motivačními determinantami, mezi kterými Nakonečný (2014) uvádí vzrušení (excitace) a aktivaci, zaměření na určitý cíl a selektivní pozornost jen pro ten daný podnět, uskutečnění aktivity podle individuálního vzorce reakcí a udržování této aktivity do změny výchozích podmínek. Funkcí motivace je tedy uspokojování potřeb pomocí aktivování určitého chování. Nejvyšší úroveň motivace je podle Nakonečného (1997) volní jednání. Volní úkony jsou orientovány jak na venek, tak i dovnitř, na vyvolávání a utlumování různých impulzů. Souvisí s určitými vlastnostmi osobnosti, které označujeme vůle.

Dle Hartla a Hartlové (2010) můžeme rozlišit mezi motivací *primární* (vrozené biologické potřeby, které působí jako instinkty a vyvíjejí se podmiňováním) a *sekundární* (naučené tendence chování, které se týkají jak jeho síly a směru, tak i způsobu), která vychází z primární

motivace. A dále mezi motivací vnitřní a vnější: *Vnitřní* motivace přichází z organismu, respektive z psychiky jedince, například hlad, žízeň, hladina hormonů, ale také plán, cíl, tužba či představa, atd. *Vnější* motivace je podmíněna přítomností nebo nepřítomností podnětů okolí (předměty, osoby).

### **2.5.1 Zdroje motivace chování**

Jak už bylo zmíněno výše, motivace k realizaci určitého chování může pocházet buď zevnitř, tedy na základě nějaké pohnutky či potřeby, nebo z vnějšku, tedy na základě nějaké pobídky (incentivy). Potřeby a incentivy jsou základními zdroji motivace k lidskému chování (Fialová, 2010; Vaněk, 1966). Tyto vnitřní stavy vyvolávají impulzy k určitému jednání, které směřují k cílům jako dovršujícím činitelům, tj. k uspokojení potřeb.

#### ***Motivy***

Jak už bylo výše zmíněno, pro aktivaci určitého chování je zapotřebí působení nějakých motivů. Motiv je vytvářen a ovlivňován vzájemnou interakcí potřeb a pobídek. Je to důvod, proč se u jedince spustí určité chování (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Motivem mohou být různé cíle, představy, ideály, myšlenky nebo city. Pojem *motiv* často bývá zaměňován s pojmem *potřeba*. Někteří autoři je používají jako synonyma, někteří *motiv* chápou v obecnějším slova smyslu, kdy *potřeba* je pouze jeho druhem, vedle zájmů, postojů, hodnot, atd. Šmahaj a Cakirpaloglu (2015) popisují *motiv* jako spouštěcí sílu, která vzbuzuje, zaměřuje a reguluje aktivity člověka. Nakonečný (2014, p. 32) jej definuje jako „dispozice jedince ‘emocionálně odpovídat’ na určité cílové objekty nebo činnosti, tj. prožívat něco příjemného a vyhýbat se něčemu nepříjemnému“. Citovaní autoři tedy chápou *motiv* jako nadřazený pojem, jehož formami jsou pudy, potřeby, zájmy, hodnoty, emoce či postoje. Stejně tak Helus (2009) chápe *motiv* jako jednotu vnitřních zdrojů (potřeb) s vnějšími zdroji (incentivy). Pokud budou převažovat potřeby, hovoříme o vnitřní motivaci, pokud budou rozhodovat incentivy, budeme hovořit o vnější motivaci (Helus, 2009). V této práci se i my přikloníme k tomuto pojetí.

Existuje mnoho motivačních teorií, z čehož také vyplývá nejednotnost a rozdílnost v pojetí, a to i co se týče motivů. Většina se však shodne na základním rozdělení druhů motivů na primární a sekundární (Langr, 1984; Šmahaj a Cakirpaloglu, 2015).

*Motivy primární* jsou vrozené, fyziologického původu, řadí se mezi ně například *motiv hladu* a *žízně*, *motiv tepla*, *spánku*, *motivy vyhýbání se bolesti*, *motiv svalové* a *smyslové aktivity*. Často bývají ztotožňovány s pojmem *potřeba*.

*Motivy sekundární*, nebo také sociálně vztahové, jsou naučené nebo získané během života, patří mezi ně například motiv sociálního kontaktu, motiv dosažení úspěchu, motiv moci, apod.

Funkcí motivu je určit cíl a směr chování, udat variabilitu a intenzitu zaměření na tento cíl, a udat trvání chování (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015).

### **Potřeby**

Podle Nakonečného (2014) je motivace vyjádřením rozporu mezi tím, co jedinec momentálně prožívá a mezi tím, co prožívat potřebuje. To nás přivádí k pojmu potřeba.

Potřeba, je jednou z forem motivů, ale bývá často s pojmem motiv zaměňována. Hrabal et al. (1989) definují potřeby jako dispoziční vnitřní činitele, které jsou zdrojem motivace, ať už jsou vrozené nebo získané během života. Projevují se pocitem nedostatku, ale také nadbytku. Jejich cílem může být nějaký předmět (jídlo) nebo také činnost (pohyb) – podle toho se dělí na předmětné a funkční. Nakonečný (2014) vymezuje potřebu jako výchozí stav, který vyjadřuje nějaký nedostatek v biologické či sociální rovině života jedince, díky kterému je iniciováno chování k redukci nebo úplnému odstranění tohoto nedostatku. Například hlad jako potřebu jídla utišíme najedením se. Ne všechny potřeby jsou však biologického charakteru. Většina psychologů dělí potřeby na dvě skupiny – primární a sekundární.

*Primární* (nebo také základní) potřeby jsou vesměs potřeby fyziologické, které mají lidé společné se zvířaty (například potřeba potravy, bezpečí, tepla, potřeba aktivity, atd.). Jsou vrozené a většinou vznikají a jsou uspokojovány cyklicky na základě homeostatického principu (Helus et al., 1979), ovšem společenským způsobem v rámci dané společnosti. Uspokojování těchto potřeb je také ovlivněno kulturou a prostředím, ve kterých daný jedinec žije – jsou společensky přetvářeny (Čáp, 1997). Pomocí kladných či záporných reakcí okolí (sociální zpevnování a tlumení) se jedinec učí, které mechanismy uspokojování jsou společností přijatelné a které naopak nežádoucí.

Potřeby *sekundární* (nebo také vyšší, společenské či psychické) vznikají během života změnou funkce již existujících potřeb a jsou naučené. Tyto potřeby vycházejí z primárních potřeb (např. potřeba poznávací se vyvíjí z potřeby orientace) a dále se rozvíjejí. Jsou tedy společensky podmíněné, podléhají vlivům učení a nemají, na rozdíl od primárních potřeb, cyklický charakter (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Jednotlivé potřeby jsou vzájemně propojeny (např. potřeba podnětu a potřeba poznávací) a někdy není snadné určit, která potřeba působí v daném jednání jako hlavní (Čáp, 1997).

### **Incentivy**

Incentivy, nebo také pobídky, jsou vnější podněty, které mohou vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Incentivy jsou takové vlastnosti

cíle, které jej činí žádoucím, protože vedou k uspokojení potřeby (Nakonečný, 2014). Jako příklad můžeme uvést jídlo jako incentivu pro hladového člověka, nebo dobrého přítele pro člověka, který je osamělý. Tyto podněty (jídlo, přítel) se však můžou stát incentivou pouze za určitých podmínek – pro člověka, který nemá hlad nebo chuť na zrovna nabízené jídlo, se toto jídlo pobídkou nestane a tím pádem ani nevyvolá potřebu sníst jej.

Hrabal et al. (1989) rozlišují pozitivní a negativní incentivy. Pozitivní incentivy (např. odměna) vyvolávají chování, které vede směrem k uspokojení, negativní (např. trest) vyvolávají spíše opačné, vyhýbavé chování a většinou vyvolanou potřebu neuspokojí.

V reálném světě ale nejsou samostatné podněty obvykle vázány k uspokojení pouze jediné potřeby, většinou zprostředkovávají více potřeb. Hrabal et al. (1989) zde mluví o komplexních incentivách, z nichž nejkomplexnější jsou peníze.

### **Zájmy**

Zájmy jsou specifické druhy motivů. Jak již bylo uvedeno výše, každý člověk si vytváří svoji individuální hierarchii potřeb a s ní spojené motivační zaměření, podle něhož se vytváří zájmy. Zájem je schopnost trvalejšího zaměření či soustředění se na nějakou činnost, která je provázená výrazným emočním doprovodem (Hartl & Hartlová, 2015). Hrabal et al. (1989) chápou zájem jako relativně stálý vztah mezi dominantními potřebami a incentivami, které mohou tyto potřeby uspokojovat, z čehož vyplývá, že zájmové zaměření jedince bude těmito dominujícími potřebami ovlivněno.

Nakonečný (2014) srovnává koncept zájmu s pozorností, která má na rozdíl od zájmu kratší trvání, se zálibou, kterou, jakožto pojem, je složité od něj oddělit, dále s hodnotami, které vidí jako podmiňující a které jsou stálejší než zájmy a v neposlední řadě zmiňuje zájmy ve smyslu koníčků, nebo („hobby“) ve smyslu zaujatého zabývání se něčím. Všechny tyto koncepty mají společný základ – člověk je jimi nějakým způsobem přitahován a motivován.

Zájmy také integrují celou řadu oblastí osobnosti, například poznávací zaměřenost, sociální zaměřenost, prakticko-prováděcí zaměřenost, hodnotovou zaměřenost či životně stylovou zaměřenost (Helus, 2009). Šmahaj a Cakirpaloglu (2015) také uvádějí různé typy zájmů, např. poznávací, estetické, sociální, přírodní, technické, materiálové, výtvarné či sportovní.

Zájem je jedním z nejučinnějších motivů, protože je zpravidla podpořen kladnými citovými vztahy (hlavně nadšením) k daným objektům nebo činnostem (Vaněk, 1966). Také Dopita, Grecmanová a Chráska (2008) vidí zájem jako centrální pojem motivace, především ve vyučovacím procesu. Jednotlivé konkrétní zájmy se vyvíjejí z nějakého obecného zájmu – například zájem o jakoukoli pohybovou aktivitu na základě potřeby pohybu se v pozdějším věku zkonkretizuje na zájem pouze o určitou sportovní činnost. Stálost zájmů se mění s věkem



– malé děti mají zájem skoro o vše, ale jen krátkodobě, dospívající už mívají trvalejší zájmy. Záleží také na intenzitě jejich zpevnování a rozvoji.

Dopita et al. (2008) uvádějí dva typy zájmů – předmět osobní zainteresovanosti a situační zájem. První jmenovaný je chápán jako charakteristika osoby, je závislý na individuální osobnosti, a podle Hidi (in Dopita et al., 2008) se vyvíjí pomalu a má dlouhodobý vliv na znalosti a hodnoty osoby. Situační zájem je chápán jako psychologický stav iniciovaný specifickými podmínkami prostředí. Je spontánní, prchlivý a sdílený více jedinci a bývá vyvolán zajímavostí obsahu předmětu.

### 2.5.2 Proces motivace

Jak již bylo naznačeno, jedny ze základních zdrojů motivace k chování jsou potřeby. Ty mohou vzniknout (neboli být aktualizovány) buď kvůli dlouhé době bez uspokojování té dané potřeby, anebo při vyskytnutí se nějaké incentive, na kterou se daná potřeba váže, případně i očekávání, že se ta určitá incentiva objeví (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Jestliže nastane taková situace a daná incentiva je vnímána jako lehce dosažitelná, aktivuje se motivované chování, vedoucí k uspokojení dané potřeby. Například člověk, který dlouhou dobu nejedl, uvidí reklamu na jídlo, nějaké jídlo ucítí nebo o něm jen uslyší (= incentive) a uvědomí si, že má hlad = zjistí potřebu se najíst. Jde tedy a sežene si nějaké jídlo, aby se najedl a utišil hlad a uspokojil tak výchozí potřebu. Toto je ovšem nejjednodušší schéma procesu motivace. Ve skutečnosti bývá daleko složitější. Hrabal et al. (1989) předkládají tyto možné situace:

- uspokojení nějaké potřeby je z nějakého důvodu znemožněno, v takovémto případě vzniká frustrace;
- uspokojení potřeby není možné hned, případně bezprostřední uspokojení má nižší hodnotu než to odložené – vzniká zde nutnost stanovit si cíl;
- motivace chování a kognitivní procesy jsou recipročně podmíněny – nastávají kognitivní motivační procesy;
- vzniknou dvě nebo více potřeb současně eventuálně v jedné situaci vystupuje současně pozitivní i negativní incentiva – vznikne motivační konflikt.

Tyto motivační konflikty můžeme dále rozdělit na: konflikt dvou pozitivních sil (v jedné situaci se objeví dvě nebo více pozitivních incentiv, z nichž vyplývající potřeby nelze uspokojit současně), konflikt dvou negativních sil (stojí naproti sobě dvě negativní incentiva, např. snažíme se vyhnout vykonání něčeho nepříjemného, ale nevykonání by mělo jiný nepříjemný důsledek), konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly (z jedné situace vyplyne zároveň negativní a pozitivní incentiva, většinou po vykonání něčeho příjemného následuje něco nepříjemného) a konflikt několika pozitivních a několika negativních sil (v jedné situaci se

objeví dvě i více pozitivních incentív na jedné a negativních na druhé straně a člověk se musí rozhodnout pro nejlepší řešení) (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989).

Nakonečný (1997) uvádí, že kromě již uvedeného uspokojení pomocí redukce potřeby, existuje ještě druhý způsob uspokojení, a to vyvolání (či udržování) vzrušení, které je člověku příjemné.

### **2.5.3 Teorie motivace**

Existuje mnoho teorií motivace, které vycházejí z různých pojetí a směrů, ale žádná z nich není zcela vyčerpávající. Každá spíše zdůrazňuje určitý aspekt. Šmahaj a Cakirpaloglu (2015) uvádějí přístupy ke klasifikaci jednotlivých pojetí:

- z pohledu homeostázy (například C. L. Hull, H. Murray, R. S. Stagner, G. L. Freeman),
- z pohledu incentivy (např. D. C. McClelland, J. W. Atkinson),
- z pohledu tvarové (kognitivní) psychologie (např. F. Heider, S. Koch),
- z pohledu teorie atribuce (např. B. Weiner),
- z humanisticko-existenciálního pohledu (např. A. H. Maslow, G. W. Allport)
- a přístupy v rámci systémového přístupu teorie motivace (např. A. Gehlen, M. F. Frod).

Dále budou popsány některé z teorií motivace, které souvisí s učebním procesem.

#### **2.5.3.1 Maslowova hierarchie potřeb**

Nejznámější a pravděpodobně jedna z nevlivnějších teorií v oblasti motivace je Maslowova teorie hierarchie potřeb. Rozebírá ji například Nakonečný (2014). Píše, že hierarchie v tomto případě znamená úroveň nutnosti uspokojení. Potřeby jsou uspořádány do tvaru pyramidy, kdy bázi tvoří nejzákladnější, fyziologické potřeby (viz Obrázek 1). Principem této hierarchie je, že nejdříve musí být uspokojena nižší potřeba, aby mohlo dojít ke vzniku dalších, vyšších potřeb. Pokud je některá skupina potřeb nedostatečně uspokojována (u dítěte), takovýto jedinec se bude na jejich uspokojení více orientovat i v pozdějším, dospělém věku (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Dále však upozorňují, že tato hierarchie je pouze obecný rámec, podle kterého pak probíhá individuální vývoj každého jedince, který je podmíněn vrozenými determinanty a také jeho interakcí s okolním, hlavně společenským, světem. Tudíž každý člověk má svou individuální hierarchii potřeb a podle toho pak i osobnostní motivační zaměření. Nakonečný také poukazuje na kritiku Maslowova modelu hierarchie potřeb, hlavně na „neurotickou povahu potřeby sebeaktualizace“ (2014, s. 166) a podmínky, za kterých tato potřeba vzniká. Píše, že podle Maslowova modelu by se tato

potřeba mohla objevit pouze u zdravých lidí, u kterých jsou uspokojeny všechny ostatní potřeby (včetně vysokého společenského postavení a dobrého existenčního zajištění). Zároveň však uvádí, že i v dnešní době je stále hojně a úspěšně využíván (například organizační chování vedoucích pracovníků).



Obrázek 1. Maslowova hierarchická teorie potřeb (převzato z Nakonečný, 2014, p. 165; upraveno)

Ve školním prostředí jsou podstatné především sekundární potřeby, které jsou podmíněny biologicky (např. potřeba pohybu, potřeba odpočinku, potřeba změny či opakování činností, atd.), sociálně (potřeba seberealizace, potřeba kontaktu s ostatními, dosažení vlastního cíle), ale také vlastní zkušeností (zájmové preference, aspirační úroveň, hodnotové orientace, atd.) (Fialová, 2010). U žáků se projevují zejména potřeby poznávání (potřeba získávat nové poznatky a potřeba vyhledávání a řešení problémů), sociální potřeby (potřeba pozitivních vztahů a potřeba vlivu) a výkonové potřeby (viz kapitola 2.5.3.3 Výkonová motivace) (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989).

Na potřebách poznávání závisí většina motivací k učení (Fialová, 2010). Uvedené potřeby v rámci školního procesu souvisí s procesem aktualizace potřeb. Každý žák má své individuální motivační zaměření, projevující se fixováním na určitý typ incentív, které nejlépe odpovídajících struktuře jeho potřeb (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Učitel může motivovat žáky pomocí incentív, díky kterým se aktualizují jejich vnitřní potřeby. Jestliže se učitel podaří tyto potřeby probudit, učení se pro žáky stane vnitřně motivovaným poznáváním (Langr, 1984). V opačném případě je motivace omezena na vnější pobídky.

### 2.5.3.2. Teorie sebedeterminace

Většina psychologů nahlíží na motivaci jako na jednotný jev, který se liší stupněm motivovanosti. A přesto Ryan a Deci (2000) poukazují na fakt, že motivace ani nemůže být brána jednotně. Liší se nejen stupněm motivovanosti (jak moc jsem motivovaný k určité činnosti), ale také směrem (proč jsem motivovaný k této činnosti) (Ryan & Deci, 2000). Uvedme si příklad, kde stupeň motivovanosti může být stejný, ale jeho podstata a zaměření se liší: žák může být vysoce motivován udělat si domácí úkol z pouhé zvědavosti a zájmu, případně protože chce získat uznání učitele či rodičů. Může však být také motivován protože se chce něco nového naučit nebo protože vidí případný užitek či hodnotu dané činnosti, anebo protože naučení něčeho nového mu přinese dobrou známku a s tím spojené výhody.

Autory této teorie (self-determination theory) jsou Richard M. Ryan a Edward L. Deci. Rozlišují dva základní druhy motivace – vnitřní (intrinsic) a vnější (extrinsic). *Vnitřní motivaci* chápou ve smyslu spontánního a dobrovolného vykonávání nějaké činnosti, protože je ve své podstatě zajímavá nebo příjemná (Ryan & Deci, 2000). Zahrnuje zábavu, prožitek radosti a uspokojení, ale také prožitky svobody a autonomie. Tyto pocity pak slouží k udržování či zvyšování vnitřní motivace pro dané jednání (Whitehead, 1993). Vnitřně motivované činnosti, prováděné k uspokojení potřeb kompetence a autonomie, jsou příkladem sebedeterminovaného chování (Ryan & Deci, 2000). Vnitřně motivovaný člověk tedy provádí činnosti pro uspokojení z ní samotné, ne pro nějaký její výsledek. Hledá v ní zábavu nebo výzvu, spíše než vnější odměny, pohnutky nebo nátlak. *Vnější motivace* je zprostředkována odměnami (např. peníze, prestižní postavení), nátlakem nebo jinými vnějšími faktory (Biddle & Mutrie, 2008). Stupeň sebedeterminace u činností motivovaných z vnějšku závisí na stupni introjekce a integrace (Ryan & Deci, 2000).

Ryan a Deci (2000) dále rozlišují tyto stupně motivace (podle stupně autonomie a sebedeterminace):

- *Amotivace*, neboli stav nedostatku záměru k jednání. Vychází z toho, že daná činnost pro jedince nemá žádnou hodnotu, jedinec se necítí kompetentní, aby ji zvládl, anebo nevěří, že činnost mu přinese požadované výsledky.
- *Vnější motivace*, kterou dále dělí podle formy regulace na
  - o *vnější regulace* – nejméně autonomní forma vnější motivace, jedinec provádí danou činnost, aby vyhověl nějakému vnějšímu požadavku nebo získal nějakou z vnějšku nabídnutou alternativní odměnu;
  - o *introjektovaná (introjected) regulace* – typ vnitřní regulace, která je stále relativně neautonomní, protože jedinec činnost provádí s pocitem nátlaku

(např. aby se vyhnul vině), anebo ze strachu, případně aby si udržel pocit hrdosti či významu;

- o *identifikovaná regulace* – už je více autonomní, jedinec si uvědomil důležitost dané činnosti a ztotožnil se s její regulací;
- o *integrovaná regulace* – je nejvíce autonomní formou vnější motivace, nastává, když je identifikovaná regulace plně integrována do jedincovy osobnosti, přičemž tyto nové regulace se shodují s jedincovými hodnotami a potřebami. Má mnoho společného s vnitřní motivací, ale pořád je vnější – činnost je prováděna kvůli její předpokládané instrumentální hodnotě s ohledem na výsledky, které jsou od činnosti odděleny, i když sama činnost je pro jedince dobrovolná a hodnotná;

- *vnitřní motivace.*

Výše citovaní autoři dále uvádějí, že čím více jsou důvody k činnosti zvnitřňovány, tím více se jeho vnitřně motivované činnosti stávají sebe-determinované. Neznamená to ale, že když jsou vnější regulace zvnitřňeny, přemění se na vnitřní motivaci. Zároveň ale netvrdí, že si každý jedinec musí projít každou z těchto fází, lze přijmout novou regulaci chování z kterékoli fáze tohoto kontinua, v závislosti na předchozích zkušenostech a na situačních faktorech.

Zjednodušený teoretický model motivace je prezentován takto (Whitehead, 1993): Jedincova vnitřní potřeba být schopný nebo efektivní jej motivuje k co nejlepšímu jednání. Pokud jsou tyto pokusy konány svobodně a úspěšně, bude vnitřní motivace udržována nebo zvyšována. V opačném případě bude vnitřní motivace postupně oslabovat a bude buď nahrazena vnější motivací (odměny či nátlak) nebo demotivací (jedinec bude vnímat aktivitu jako zbytečnou, nepotřebnou). Tuto hypotézu potvrdili například Orlick and Mosher ve své studii (in Whitehead, 1993), kde děti, které za své výkony dostávaly odměny, po čase ztratily vnitřní motivaci a zájem vykonávat činnost dobrovolně, na rozdíl od dětí, které žádné odměny neočekávaly. Whitehead také zdůrazňuje, že tento model je v praxi daleko komplikovanější a záleží hlavně na individuálním vnímání dané situace. Motivace jedince tedy bude záviset na jeho osobním kognitivním hodnocení úspěchu a autonomie (na základě intuice a posouzení) v dané situaci. Pochopením této teorie mohou rodiče či učitelé přivést žáky k tomu, aby integrovali zodpovědnost a hodnoty vnějších cílů, nebo alespoň podpořit či vypěstovat typy vnější motivace, které jsou spojeny se zájmem a zapojením se do činnosti.

### **2.5.3.3 Výkonová motivace**

Výkonovou motivací (achievement motivation) se už od 50. let minulého století zabývá mnoho autorů, (například D. C McClelland, J. W. Atkinson či H. Heckenhausen, u nás F. Man,

V. Hrabal a I. Pavelková). Výkon je aktuální projev a výsledek nějaké činnosti (např. sportovní), který můžeme vyjádřit kvantitativně i kvalitativně (Nakonečný, 1997, 2014). Dále uvádí, že výkon závisí na motivaci a schopnostech, přičemž nedostatek schopností může být kompenzován motivací a naopak. Důležitý je také vztah motivace a výkonu, který je vyjádřen tzv. Yerkes-Dodsonovým zákonem. Ten říká, že optimálního výkonu lze dosáhnout jen při střední úrovni motivace. Příliš slabá motivace znamená malou snahu o výkon a příliš silná motivace znamená příliš vysokou aktivační úroveň, která se projevuje vzrušením a negativně ovlivňuje výkon (Nakonečný, 1997). Dobrý výkon znamená zážitek úspěchu, a tím pádem posílení sebevědomí a motivace, špatný výkon nebo selhání v nějaké činnosti přináší zážitek neúspěchu, který může vyústit až ve vyhýbání se dané činnosti (Nakonečný, 1997).

Výkonová motivace může být definována jako potřeba překonávat překážky a zvládat obtížné úkoly (Hartl & Hartlová, 2010). Teorie výkonové motivace je založena na existenci dvou potřeb – potřeba úspěšného výkonu (PÚV) a potřeba vyhnout se neúspěchu (PVN) (Hrabal & Pavelková, 2010). Tyto potřeby jsou sekundární a jsou generalizované – což znamená, že se aktualizují v každé situaci, která vyžaduje nějakou činnost s hodnotitelným výkonem (Hrabal & Pavelková, 2010). Poměr obou potřeb tvoří sílu motivu výkonu (Nakonečný, 1997). To znamená, že čím je větší potřeba úspěchu, tím silnější je motiv výkonu a naopak. Vysoká míra výkonové motivace se většinou odráží ve vyšších osobních standardech a větší vytrvalosti (Hartl & Hartlová, 2015).

Prožívání úspěchu a neúspěchu záleží také na vnímané obtížnosti daného úkolu, a s tím související vlastní kompetence, předchozích zkušenostech s úspěchem či neúspěchem, na tom, zda bylo dosaženo úrovně aspirace, a na atribuci příčin úspěchu a neúspěchu (Nakonečný, 1997).

*Atribuce* jsou příčiny, kterými lidé vysvětlují události týkající se jich samotných nebo ostatních lidí (Hanrahan & Biddle, 2008). Například basketbalista, kterému se nedaří, přisuzuje své neúspěchy tomu, že je malý, zatímco má jen špatnou techniku a výška s ní nemá co dělat. Máme tedy tendenci přisuzovat různé příčiny, protože chceme vysvětlit, pochopit a předvídat chování své i jiných lidí. V souvislosti s úspěchy a neúspěchy v chování se psychologové zaměřovali hlavně na čtyři atribuce – schopnost, obtížnost úkolu, úsilí a náhoda. V oblasti sportu ale tyto čtyři atribuce nejsou zdaleka dostačující, Hanrahan a Biddle (2008) doporučují zaměření spíše na atribuční dimenze, ne na samotné atribuce. Výše zmíněné atribuce můžeme umístit do dvou dimenzí (viz Obrázek 2): podle jejich původu (interní, když vnímaná příčina byla následkem něčeho uvnitř člověka, nebo externí, když byla následkem něčeho zvenčí, a podle stability (jestliže vnímaná příčina bude vždy přítomna (stabilní), anebo se vyskytne jen výjimečně, jestli vůbec někdy (nestabilní)).

	<b>stabilní</b>	<b>nestabilní</b>
<b>interní</b>	schopnosti	úsilí
<b>externí</b>	obtížnost úkolu	náhoda (štěstí, smůla)

Obrázek 2. Dvojdimenzionální model atribut podle B.Weinera (in Horn, 2008, p. 100)

Atribuce jsou spojeny s očekáváním budoucího úspěchu a emocemi (Hanrahan & Biddle, 2008). Například, když někdo přisuzuje neúspěch stabilní příčině, očekávání úspěchu bude limitováno. A naopak, když člověk přisuzuje neúspěch nestabilní příčině, úspěch bude možný.

Specifickým druhem je *školní výkonová motivace* (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989; Hrabal & Pavelková, 2010). Žáci přicházejí do školy už s určitým výkonovým zaměřením, jsou však vystavováni novým situacím s hodnocením různého charakteru, například srovnávání s ostatními žáky či vystavování novým úkolům (Hrabal & Pavelková, 2010). Časem si tak vytvoří tzv. specifické školní výkonové potřeby, které se mohou v jednotlivých předmětech lišit. Potřeba úspěšného školního výkonu je podle Hrabala a Pavelkové (2010) stabilní proměnnou, která výkon pozitivně ovlivňuje. Aby mohl učitel co nejlépe stanovit úroveň obtížnosti a charakteru činnosti, potřebuje znát převažující výkonové zaměření svých žáků. Charakteristiky jednotlivých typů žáků předkládají Hrabal, Man a Pavelková (1989):

*Žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu* jsou motivovaní, orientovaní na cíl, pracovití, s tendencí nevzdat se, vytrvat v aktivitě i přes překážky, v případě přerušení se k ní vrátit. Vybírají si úkoly střední obtížnosti (mají přiměřenou aspirační úroveň), příliš jednoduché úkoly pro ně nejsou zajímavé, rádi soutěží se sobě rovnými partnery. Úspěch připisují úsilí a schopnostem a neúspěch spíše nedostatku úsilí.

*Žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu* jsou motivováni strachem. Vyhýbají se situacím, které by mohly odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, takovéto situace u nich vyvolávají strach ze selhání – mají tendence unikat ze situací, kde hrozí neúspěch (například nepřítomnost ve škole v den testu, apod.). Pracují s úzkostí z možného neúspěchu a neradi soutěží. Volí si buď příliš snadné, nebo naopak příliš obtížné úkoly (mají nepřiměřenou aspirační úroveň). Úspěchy připisují vnějším příčinám (štěstí, náhoda), neúspěch svým schopnostem, nebo jiným těžko změnitelným vnitřním příčinám.

Existují však i *typy s vysoce rozvinutými oběma potřebami*. Tito žáci mají na jedné straně silnou tendenci pustit se do úkolu, na druhé straně se však obávají neúspěchu, takže záleží na dalších osobnostních charakteristikách a na charakteru úkolu, která potřeba převládá a jak se

k úkolu postaví. Většinou si volí extrémně těžké nebo naopak snadné úkoly (nepřiměřená aspirační úroveň).

Dalším typem jsou žáci, u kterých *není rozvinuta ani jedna z výkonových potřeb*. Takovým žákům zcela chybí školní výkonová motivace, a pokud u nich neexistuje jiná motivace spojená se školní situací, nevidí ve školním výkonu žádný smysl. Rozvinutí školní výkonové motivace u nich není v současných školních podmínkách snadné, ne však nemožné. Je zde třeba rozlišit žáky, kterým chybí pouze školní výkonová motivace, ale mimo školu projevují výkonové tendence, a žáky, s úplnou absencí výkonové motivace. U prvního typu lze předpokládat postupný rozvoj na základě individualizace a následné pozitivní reakce učitele. U druhého typu musí motivace vycházet z jiných zdrojů nebo se ji musí učitel krok po kroku snažit založit.

A konečně se mohou vyskytnout také *nevyhraněné typy* žáků, u kterých je výkonová motivace jedním ze zdrojů školního výkonu, ale rozhodně ne hlavním.

Škoda a Doulík (2011) však upozorňují, že motivace a výkon jsou podmíněny subjektivním postojem žáka k výsledkům dané činnosti a k tomu, co dokázal či nedokázal. Objektivně špatný výkon může být žákem, vzhledem k jeho možnostem či dané situaci, subjektivně považován za uspokojující a vést tak k pozitivní motivaci, ale i naopak. Je tedy třeba si uvědomovat individualitu a zvláštnosti každého žáka.

#### **2.5.4 Motivace ve vyučovacím procesu**

Lidé jsou už od narození aktivní, zvědaví a hrají a projevují ochotu učit se a objevovat nové, aniž by potřebovali nějakou vnější pobídku (Ryan & Deci, 2000; Sigmundová & Sigmund, 2015). Tato přirozená motivovanost je základním předpokladem pro kognitivní, sociální a psychický vývoj a vede k vysoce účinnému učení a kreativitě (Ryan & Deci, 2000). Aktivita žáků je výsledkem jejich motivací, zájmu o učivo nebo předmět a orientaci v něm (Fialová, 2010). Na motivaci žáků lze, podle Hrabala a Pavelkové (2010), pohlížet ze dvou hledisek: jako na možnost zvýšení efektivity učení, a jako na cíl výchovně-vzdělávacího vlivu učitele, ve smyslu rozvíjení žákových potřeb, zájmů vůle a dalších motivačních vlastností.

Žáci mohou být motivováni kladně či negativně. Kladná motivace (např. úspěch) podporuje sebedůvěru žáka, avšak časté zažívání úspěchu může způsobit, že žák „usne na vavřínech“ a přestane se snažit (Škoda & Doulík, 2011). Negativní motivace je, když je žák nucen vykonávat nějakou činnost bez vlastního zájmu, případně na něj působí strach. Měla by být ve vyučovacím procesu omezena na minimum.

Důležitá je také intenzita motivace – je-li příliš slabá, žák snadno ztratí pozornost a nesoustředí se na danou činnost; negativně se ale projevuje i příliš silná motivace,



tzv. přemotivovanost (Škoda & Doulík, 2011). Žák, který je přemotivovaný pociťuje silnou psychickou tenzi, která vede ke snížení pozornosti a s tím souvisejícího výkonu.

Dále lze u žáků rozlišovat, zda jsou motivováni vnitřně či z vnějšku. Vnitřně motivovaní žáci se činnosti účastní sami od sebe, aniž by očekávali nějaké odměny – dělají to pro potěšení, pro sebe sama (Biddle & Mutrie, 2001; Walberg, 1999). Mezi hlavní vnitřní motivy patří poznávací potřeba, zvědavost, potřeba činnosti a kladný postoj k předmětu (Fialová, 2010) a zájem (Dopita et al., 2008). Významným rysem vnitřně motivovaného žáka je přesvědčení, že aby uspěl, je potřeba vyvinout nějaké úsilí (Walberg, 1999), přičemž učitelé mohou (svým chováním či projevy) ovlivnit žákovo rozhodnutí jestli vyvinout dané úsilí nebo ne.

Mnoho aktivit, které lidé provádějí, však není podpořeno vnitřní motivací, obzvláště když je volnost vnitřní motivace s věkem postupně svazována požadavky společnosti a novými rolami, které vyžadují zodpovědnost za úkoly, které jedince vnitřně nemotivují (Ryan & Deci, 2000). Lze to vyzorovat ve školách, kde se vnitřní motivace žáků zeslabuje s přibývajícými ročníky. V takovém případě se navozuje vnější motivace. Někteří autoři poukazují na to, že pokud bude věnována potřebná pozornost vhodným vnějším stimulům – incentivám, vnitřní potřeby budou uspokojeny a motivace posílena (Rychtecký, 1994; Whitehead, 1993). Někteří autoři však upozorňují, že samotná vnější motivace nestačí k dlouhodobým pozitivním výsledkům ani k formování zralé osobnosti (Čáp, 1997; Fialová, 2010). Pokud by vnější faktory byly odstraněny, motivace by poklesla, kvůli nedostatku vnitřního zájmu.

Ve vyučování se nejčastěji využívá odměn ve formě pochval, dobrých známek či vyznamenání, a trestů (Walberg, 1999). Používání odměn a trestů ve školní praxi je ale diskutabilní. Obecně platí, že odměny posilují očekávané chování, jeho intenzitu a frekvenci, tresty jej naopak zeslabují.

Nejtypičtější odměnou ve škole je *pochvala*. Aby však měla zamýšlený motivační účinek, je třeba dodržovat určitá pravidla (Helus et al., 1979): pochvala musí být bezprostředně spojena s provedenou činností, žádoucí je snižující se frekvence pochval, tj. zpočátku, kdy je třeba větší motivace, chválit více, postupně frekvenci snižovat, aby si daná činnost udržela původní hodnotu; s frekvencí je také spojena intenzita pochval.

Základní funkcí *trestu* je zabránit opakování nějakého nežádoucího chování žáka (Helus et al., 1979). Stejně jako u pochval, je při trestání potřeba dodržet určitá pravidla. Je nutno přesně vymezit, za co bude žák trestán, a úměrně stanovit výšku a formu trestu. Barney et al. (2016) upozorňují, že zařazování určité činnosti (v tomto případě pohybové) jako trestu může negativně ovlivnit jedincův postoj a motivaci k této činnosti v pozdějším věku. V jejich studii (2016) naznačují negativní postoje některých jedinců, kteří museli ve školní TV provádět

tělesná cvičení za trest, (např. *Proč bych se měl chtít dobrovolně účastnit něčeho, co pro mě bylo trestem?*).

Motivování žáků je obtížné, protože každý z nich je jedinečný – to co motivuje jednoho, nemusí motivovat jiného a naopak. A také ne vždy má původní záměr učitele požadovaný účinek (Hrabal & Pavelková, 2010). Pro motivaci žáka k optimálnímu výkonu je tedy důležité znát jeho individuální charakteristiky a jeho momentální stav a mít na mysli, že jej lze motivovat pouze do té míry, která nepřesahuje jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti. (Škoda & Doulík, 2011). Typy žáků podle jejich školní výkonové motivace a také jejich hlavní potřeby již byly zmíněny v předchozích kapitolách.

Naštěstí existuje mnoho rozličných způsobů, jak na motivaci žáků působit. Například Hrabal a Pavelková (2010) rozdělují působení na krátkodobé a dlouhodobé. Uvádějí, že většinou je jednodušší na žáky působit z krátkodobého hlediska, protože vycházíme z momentální situace a aktuálních potřeb a zájmů žáků. Motivování pak spočívá ve vzbuzení zájmu žáků o danou činnost a aktualizaci jejich potřeb navozením vhodných podmínek (například potřeby poznávací můžeme rozvíjet předkládáním různých typů úloh a využívání různých metod vyučování, potřeby výkonové ovlivňovat úrovní kladených požadavků, atd.). Motivování žáků z dlouhodobého hlediska znamená rozvíjení motivačních předpokladů žáků, a je poměrně náročné; je nutné se zaměřit na všechny složky motivace a na rozvoj žákovy osobnosti a jeho potřeb (Hrabal & Pavelková, 2010).

Čáp (1997) uvádí několik činitelů, kteří působí kladně na žákovu motivaci k učení, ať už z dlouhodobého, či krátkodobého hlediska. Patří mezi ně například upoutání žákovy pozornosti novostí situace, předmětu nebo činnosti a její souvislost s žákovými předchozími zkušenostmi a zájmy; žákovu aktivní zapojení do činnosti a uspokojení z ní; prožitek úspěchu z dobře vykonané činnosti. Uvedení činitelé jsou různí, ale přesto je spojuje něco společného – umožňují jedinci prožít zkušenosti, které vedou k uspokojení jejich důležitých potřeb a přiblížení k jejich osobním cílům.

Existují i tzv. *demotivující činitelé*, které by měl dobrý učitel znát a snažit se jim vyhnout, nebo je aspoň omezit. Jsou to například (Fialová, 2010):

- autokratický styl vyučování,
- strnulost, malá tvořivost a fantazie,
- příliš velké množství informací,
- důraz na známky,
- srovnávání s nejlepšími žáky.

Co tedy dělat, pro zvýšení motivace žáků (Walberg, 1999):

- používat výroky, které povzbudí a dávají žákům pravdivou a přesnou zpětnou vazbu k jejich výkonu;
- poskytnutá zpětná vazba se týká strategií, které žák použil, a jejich zlepšování;
- pomáhat stanovit reálné cíle, uznávat jejich píli a snahu, tím zvýšit jejich sebedůvěru;
- připisovat výkon žáka jeho vnitřním vlastnostem, ne vnějším (situačním) faktorům;
- podporovat spolupráci před soupeřením, které vede ke snižování vnitřní motivace a vyvolává pocit, že jde hlavně o schopnosti;
- předkládat jim nové, zajímavé a přiměřeně náročné úkoly, abychom probudili zvědavost žáků a podnítili je k náročnějším myšlenkovým pochodům (aby nad tím víc přemýšleli, zapojili i hlavu);
- a v neposlední řadě nepoužívat diferenciaci na základě schopností (dáváme tak najevo, že si ceníme více schopností než úsilí).

### 2.5.5 Motivace k pohybové aktivitě

I přes obecně známé výhody pohybové aktivity je jen malá část lidí v rozvinutých zemích dostatečně pohybově aktivní a vědomě tak ovlivňuje svůj zdravotní stav (Biddle & Mutrie, 2001; World Health Organization, 2010). A proto je čím dál větší pozornost věnována snahám o zvyšování pohybové aktivity prostřednictvím různých intervencí. Existuje mnoho technik na podporu účasti na pohybové aktivitě. Jednou z nich je i model *stadií motivační připravenosti ke změně* (Marcus & Forsyth, 2010). Pomocí něj představují typologii lidí podle jejich motivace ke změně i aktuální účasti na pohybové aktivitě:

- Stadium *bez úvah o změně* – je charakterizováno pohybovou nedostatečností. Patří sem lidé, kteří se nevěnují PA a ani to v nejbližších šesti měsících neplánují,
- Stadium *úvah o změně* – patří sem lidé, kteří sice zatím neprovádějí žádnou PA, ale mají v úmyslu v následujících šesti měsících začít
- Stadium *občasné pohybové aktivity* – tito lidé se občas věnují PA, ale nesplňují limity doporučení.
- Stadium *dostatečné pohybové aktivity* – tito lidé se účastní PA a splňují limity doporučení, ale zatím ještě ne po dobu šesti měsíců, takže u nich není záruka, že si tuto aktivnost udrží trvale.
- Stadium, kde *pohybová aktivnost je trvalou součástí života* – tito lidé se věnují takovému množství pohybové aktivity, které splňuje doporučené limity, po dobu delší než 6 měsíců.

Vycházejí z toho, že když se jedinec připravuje na zásadní a dlouhotrvající změnu ve svém životě, mění se jeho motivace. Cílem každého člověka by mělo být dostat se do pátého stádia. Zároveň ale citovaní autoři upozorňují, že průchod jednotlivými stádii není lineární, ale má spíše cyklický charakter – některým lidem se nedaří natrvalo zařadit doporučenou PA do života, takže se neustále vracejí do předchozích stádií.

V oblasti pohybové aktivity tedy motivace hraje obrovskou roli. Jak už bylo uvedeno v předchozích kapitolách, motivace je velmi složitým psychologickým konceptem. Biddle a Mutrie (2001) předkládají přehled čtyř komponent motivace k pohybové aktivitě, který může pomoci jej pochopit. Vycházejí z pojetí motivace podle Maehra a Braskampa:

- *Volba* – zahrnuje psychické procesy rozhodování o provedení činnosti na základě vlastní vnímané kompetence (ale často také neuvědomované), a také otázky na základě priorit a hodnot, např. *Pojedu výtahem nebo půjdu po schodech?, Pustím si televizi nebo půjdu na procházku?*

- *Vytrvalost* – když už jsme se pro činnost rozhodli, vyvstává otázka, jak dlouho u ní vydržíme. Nedostatek vytrvalosti způsobí, že činnosti zanecháme (například jedinec se rozhodne jít do práce pěšky, ale cestou jej míjejí autobusy, kterými by se tam mohl dostat dříve či pohodlněji, po nějaké době podlehne a sveze se). V této složce se také odráží důležitost dané činnosti a tendence dobré prezentace sebe sama.

- *Trvání* – jak dlouho bude motivace pro danou činnost trvat z dlouhodobé perspektivy. Jedná se vlastně o neustálé vracení se k dané činnosti (například jedinec, který pravidelně cvičí, cítí, že se po cvičení cítí lépe; když ale na nějakou dobu z nějakého důvodu přestane, začne mu chybět – tzv. fenomén „závislosti na cvičení“).

- *Intenzita* – intenzita daného chování je také důležitým ukazatelem motivace. Při stanovování doporučení a programů pro podporu pohybové aktivity je důležité si uvědomovat individuální rozdíly jedinců, protože příliš intenzivní úroveň je vnímána spíše jako těžká práce a může vést ke snížení motivace.

Jak už bylo uvedeno na začátku kapitoly, v současné době existuje mnoho intervencí za účelem zvýšit účast na pohybové aktivitě. A to především ve školní TV, která má potenciál ovlivnit postoje dětí k pohybové aktivitě a zasadit v nich zdravé jádro motivace k aktivní účasti na pohybové aktivitě, kterou si pak odnesou do života (Biddle & Mutrie, 2001; Pavelka et al., 2014; Subramaniam & Silverman, 2007). Vycházejí přitom z myšlenky, že pohybová aktivita bude u těch, kteří k ní mají kladný postoj, součástí každodenního života, na rozdíl od těch, kteří mají negativní postoj (Phillips & Silverman, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007). Důležitým předpokladem pro vytvoření kladného postoje k pohybové aktivitě je dostatek správných informací o sportovní a pohybové aktivitě. Pro žáky jsou podle Rychteckého (1994) zdroji

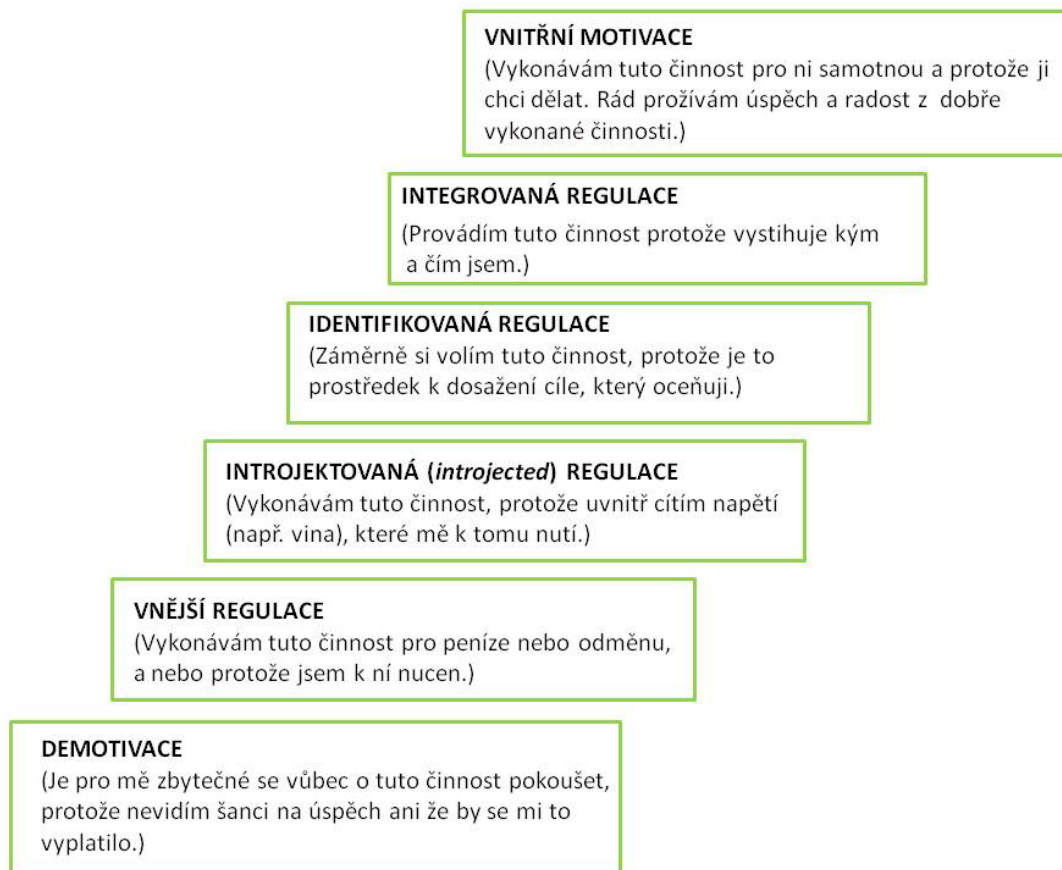
těchto informací hlavně jejich vlastní zážitky a zkušenosti, dále členové jejich rodiny, učitelé TV a masmédiá.

Klíčovým faktorem k účasti na pohybové aktivitě je vnitřní motivace. Whitehead (1993, p. 1) svou stať uvádí slovy:

*Děti se rodí vnitřně motivovány k pohybové aktivitě. Tato motivace – pokud je podporována úspěchem v pohybové aktivitě, svobodou a zábavou – znamená víc než jen podporu chování vedoucího ke zdatnosti, které přidává životu léta. Udrží radost z pohybu, které přidá létům život.*

Příčemž *přidáváním let životu* chápeme redukování předčasné úmrtnosti a prodloužení délky života, *přidáváním života létům* je myšleno zlepšování kvality života (Biddle & Mutrie, 2008).

Jedinci ale budou vnitřně motivováni pouze pro ty aktivity, o které budou mít zájem – které pro ně budou přitažlivé, budou pro ně znamenat výzvu nebo pro ně budou významné (Ryan & Deci, 2000). Hlavními motivy dětí a mládeže k účasti na PA jsou zábava, rozvoj pohybových dovedností, afiliace, úspěch a výzva (Biddle & Mutrie, 2001). U chlapců platí, že čím jsou starší, tím více se orientují na týmové hry, a u dívek, čím jsou starší, tím větší význam přikládají estetickému hledisku (Jansa et al., 1994). Nejvíce jsou pak od účasti na PA odrazováni problémy s bezpečností a pocity neschopnosti (Biddle & Mutrie, 2001), což potvrzuje i Whitehead (1993), který uvádí, že touha věnovat se určité aktivitě závisí i na tom, zda nám přináší pocity kompetence, autonomie a pozitivních prožitků – pokud by jedinec začal mít pocit, že je v dané činnosti neschopný anebo že je ovládán zvenčí, jeho vnitřní motivace bude postupně oslabovat a bude buď nahrazena vnější motivací (odměny či nátlak) nebo demotivací (jedinec bude vnímat aktivitu jako zbytečnou, nepotřebnou). Tuto hypotézu potvrdili například Orlick and Mosher ve své studii (Whitehead, 1993): Děti, které za své výkony dostávaly odměny, po čase ztratily vnitřní motivaci a zájem vykonávat činnost dobrovolně, na rozdíl od dětí, které žádné odměny neočekávaly. Různá stadia motivace jedince k dané činnosti ilustruje Whiteheadovo „*schodiště k vnitřní motivaci*“ (Obrázek 3), vycházející z pojetí Valleranda, Reida a Bisonettea. Tato stadia se také shodují se stupni motivace představené v teorii sebedeterminace. Podle ní je člověk od přírody pohybově aktivní, protože mu tato aktivita přináší uspokojení, neboli vysokou sebedeterminaci (= vnitřní motivace, dělá to pro sebe), na rozdíl od motivace vnější (např. dosažení odměny nebo vyhnutí se trestu) která ukazuje nízkou úroveň sebedeterminace (Sigmundová & Sigmund, 2015).



Obrázek 3. Schodiště k vnitřní motivaci (Whitehead, 1993, p. 7-8)

Pokud však snaha jedince bude úspěšná, dostaví se uspokojující pocity autonomie a kompetence, pozitivní emoce jako radost a vzrušení či stav úplného pohroužení se do činnosti („flow“), které pak slouží k udržování či zvyšování vnitřní motivace pro dané jednání (Whitehead, 1993). Naštěstí existuje celá škála sportů a různých pohybových činností, které nabízejí velký výběr výzev, takže si každý může pro sebe vybrat tu optimální, tak aby zažil pocity úspěchu a autonomie, které posílí jeho vnitřní motivaci. Většina pohybových aktivit je ve své podstatě vnitřně přitažlivá díky jejich přínosu pro zdraví a také díky prožitkům zábavy a vzrušení při jejich provádění (Whitehead, 1993).

Důležité je pochopit rozdíly ve formování individuálního vnímání kompetence. Podle Whiteheada (1993) existují tři typy jedinců podle způsobu posuzování jejich kompetence: Jedinci se *soutěživou orientací*, kteří mají tendenci srovnávat své výkony se spolužáky; jedinci s *kooperační orientací*, kteří mají tendenci vyhledávat souhlas skupiny, ve které pracují; a jedinci s *individualistickou orientací* mají tendenci se zaměřovat na své vlastní výkony a zlepšení.

Zvýšení pohybové aktivity u mladých tedy může být dosaženo buď již naznačenou změnou postoje k PA, nebo také změnou vnějších podmínek, tj. zlepšením prostředí, především zařízení a vybavení tělocvičen a hřišť a jejich zpřístupnění i mimo hodiny TV

(o víkendech a prázdninách), umožnění aktivních přestávek (koberce ve třídách), či možnosti aktivního transportu do školy (bezpečná úschova kol, apod.) (Pavelka et al., 2014; Rychtecký, 1994). V každém případě je pro úspěšné zvýšení účasti na PA nezbytná spolupráce škol, učitelů, rodičů i dětí.

Whitehead (1993) předkládá následující doporučení pro podporu motivace k pohybové aktivitě v praxi:

- Zdůrazňovat individuální zvládnání úkolu a nepřehánět to se srovnáváním výkonu se spolužáky.
- Podporovat vnímání možnosti výběru.
- Nepodkopávat vnitřní motivaci zneužíváním vnějších odměn.
- Podporovat prožitky zábavy a vzrušení z činnosti.
- Nedovolit, aby se cvičení stalo nudným nebo bylo vnímáno jako nepříjemná povinnost.
- Podporovat pochopení smyslu díky obeznámení s hodnotami pohybových aktivit pro zdraví, optimální fungování a kvalitu života.
- Nevyvolávat demotivaci rozšiřováním nesprávných informací o zdatnosti.

Motivací žáků k pohybové aktivitě se zabývali také Alderman, Beighle a Pangrazi (2006). Uvádějí, že pro zvýšení vnitřní motivace je třeba poskytnout žákům možnost volby, modifikovat dovednosti a aktivity a také nechat studenty, aby si vybrané aktivity modifikovali podle svých potřeb, tak, aby jim vždy bylo umožněno dosáhnout úspěchu, a v neposlední řadě, poskytovat každému z žáků optimální výzvy. Dále uvádějí, že je také důležité, jaká je vnímaná úroveň pohybové schopnosti a předkládají následující strategie k jejímu zvyšování:

- Nechat žákům dostatek času k nácvičení dovednosti;
- Poskytnout při učení pozitivní zpětnou vazbu;
- Klást důraz na individuální pokroky;
- Rychlý přesun žáků do skupin (ne podle osobních preferencí žáků);
- Před požádáním žáka o ukázkou pro ostatní se ho dotázat (a předejít tak stresové situaci).

K těmto strategiím ještě přidávají nezbytnost vytvářet prostředí, které umožní dokonalé zvládnutí dovedností. Pokud budou tato doporučení dodržována, zvýší se požitky z pohybové aktivity a tím pádem i motivace k účasti na pohybové aktivitě.

### 3 Cíle a hypotézy

Hlavním cílem práce je zjistit, zda se oblíbenost tělesné výchovy projeví na subjektivním hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy (VJTV) u žáků druhého stupně ZŠ.

Dílčí cíle práce jsou:

1. Zjistit, jaká je oblíbenost TV u žáků druhého stupně ZŠ v závislosti na pohlaví a věku
2. Zjistit, jak se promítne oblíbenost TV v hodnocení právě realizované VJTV v závislosti na pohlaví a věku
3. Zjistit, jak se projeví oblíbenost TV na množství pohybové aktivity (počet kroků a poskoků) realizované ve VJTV

Byly stanoveny tyto hypotézy:

**H<sub>01</sub>: Oblíbenost tělesné výchovy jako školního předmětu se neprojeví na celkovém hodnocení vyučovací jednotky tělesné výchovy chlapci druhého stupně základních škol.**

**H<sub>02</sub>: Oblíbenost tělesné výchovy jako školního předmětu se neprojeví na celkovém hodnocení vyučovací jednotky tělesné výchovy dívkami druhého stupně základních škol.**

V případě zamítnutí H<sub>01</sub> a/nebo H<sub>02</sub> stanovujeme alternativní hypotézy H<sub>A1</sub> a H<sub>A2</sub>:

**H<sub>A1</sub>: Chlapci, pro které je tělesná výchova oblíbeným předmětem, budou vyučovací jednotku tělesné výchovy celkově hodnotit kladněji než chlapci, pro které tělesná výchova není oblíbeným předmětem.**

**H<sub>A2</sub>: Dívky, pro které je tělesná výchova oblíbeným předmětem, budou vyučovací jednotku tělesné výchovy celkově hodnotit kladněji než dívky, pro které tělesná výchova není oblíbeným předmětem.**

Komentář k hypotézám H<sub>1</sub> a H<sub>2</sub>::

Závislou proměnnou je u obou hypotéz celkové hodnocení VJTV, vyjádřené písemným ohodnocením organizace a průběhu VJTV žáky druhého stupně ZŠ, zjišťované pomocí anonymního standardizovaného Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky TV. Dotazník



obsahuje 24 uzavřených otázek, hodnotí se počet kladných odpovědí. Nezávislou proměnnou je u obou oblíbenost TV jako školního předmětu, která je vyjádřena odpovědí na uzavřenou otázku *Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?* v anonymním standardizovaném Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky TV.

Dále byly položeny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak se mění oblíbenost TV u dívek a u chlapců v závislosti na věku?

VO2: Jaký je trend celkového hodnocení VJTV v závislosti na oblíbenosti a pohlaví?

- a) Z hlediska jednotlivých ročníků?
- b) Z hlediska jednotlivých let měření?

VO3: Jak se odrazí oblíbenost TV na množství pohybové aktivity realizované dívkami a chlapci ve VJTV?

(Pohybovou aktivitou realizovanou ve VJTV máme na mysli počet kroků v průběhu sledované VJTV zaznamenaných pomocí krokoměrů, přepočítaných na počet kroků za minutu.)

VO4: Jaká je motivace žáků druhého stupně ZŠ k účasti na hodinách TV?

(Vycházíme z předpokladu, že vztah k TV (vyjádřený celkovým hodnocením VJTV) je jedním z ukazatelů celkové motivace žáka k účasti na předmětu TV (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Pokud tedy žáci vnímají VJTV kladně, bude i jejich postoj k ní kladný a budou motivováni k účasti na hodinách TV. Kladný vztah znamená ohodnocení více než 50 % kladných bodů.)

## 4 Metodika

Diplomová práce byla zpracována jako součást projektu IGA:FTK:2013:010, „Asociace mezi sebehodnocením výkonnosti žáků a jejich vztahem k vyučovacími jednotkami TV: Využití krokoměru“, řešeným na Fakultě tělesné kultury na Univerzitě Palackého v Olomouci. Výzkumné šetření probíhalo v rámci tří- a čtyřtýdenních učitelských praxí studentů 2. a 3. semestru magisterského studia v letech 2013 – 2015. Tato studie byla schválena Etickou komisí Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci pod jednacím číslem 2/2013, 5. ledna 2013.

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Data pro diplomovou práci pocházejí z praxí, které probíhaly v letech 2013 – 2015, vždy na jaře a na podzim. Školy, na kterých probíhaly pedagogické praxe, si studenti buď vybrali sami (většinou podle místa bydliště), nebo jim byly přiděleny školy v Olomouci (na základě spolupráce Fakulty s vybranými školami). Monitorováno bylo celkem 249 vyučovacích jednotek TV. Pro účely diplomové práce byla vybrána data od celkem 3 307 žáků druhého stupně (páté až deváté třídy) z 80 základních škol ČR, z čehož 52,3 % bylo chlapců (n = 1728) a 47,7 % dívek (n = 1579). Z roku 2013 byla do analýzy zařazena data od 812 žáků (324 dívek a 488 chlapců), vzorek z roku 2014 obsahoval data od 845 žáků (373 dívek a 472 chlapců) a z roku 2015 byla zahrnuta data od celkem 1650 žáků (882 dívek a 768 chlapců). Tabulka 1 ukazuje počet žáků jednotlivých tříd a jejich procentuální zastoupení ve výzkumném souboru. U 2740 dotazníků je také vyplněn číselný údaj ohledně počtu kroků, jež daná osoba ve vyučovací jednotce realizovala. Znamená to tedy, že krokoměr nebyl využit u 567 dotazníků. Do analýzy pohybové aktivity byla zahrnuta pouze data od jedinců, kteří absolvovali monitorování pomocí krokoměru (1457 chlapců a 1283 dívek). Monitorované třídy byly vybrány náhodně a účast žáků byla dobrovolná bez nároků na odměnu.

Tabulka 1. Procentuální zastoupení žáků jednotlivých tříd ve výzkumném souboru

Ročník	Chlapci		Dívky		Celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
5	60	3,5	38	2,4	98	3
6	445	25,8	411	26	856	25,9
7	487	28,2	383	24,3	870	26,3
8	417	24,1	360	22,8	777	23,5
9	319	18,5	387	24,5	706	21,3
Celkem	1728		1579		3307	

## 4.2 Výzkumné metody

K hodnocení vyučovacích jednotek TV byl použit standardizovaný Dotazník k diagnostice vyučovacích jednotek TV. K monitorování pohybové aktivity během realizovaných vyučovacích jednotek TV byly použity krokoměry YAMAX SW-700.

### 4.2.1 Popis dotazníku

Standardizovaný dotazník k diagnostice vyučovacích jednotek TV (Frömel, Novosad, Svozil, 1999, Příloha 7 a 11) je primárně určen ke zjištění subjektivního názoru žáků na právě realizovanou VJTV. Lze díky němu získat informace, které lze jen těžko získat pozorováním nebo měřením (Frömel et al., 1999). Dotazník je určen pro žáky základních a středních škol, tj. pro žáky ve věku od 10 do 18 let, a je anonymní. Dotazníky jsou žákům předkládány na konci náhodně vybrané VJTV, jejich vyplnění je jednoduché a zabere okolo pěti minut. V záhlaví se vyplňují základní informace o žáku a škole. Pak můžeme dotazník rozdělit na dvě části – první část s uzavřenými otázkami a část druhá s otevřenými otázkami. V první části se nejprve zjišťuje, kam se žák v porovnání se svými spolužáky řadí na základě své úrovně sportovní tělesné výkonnosti (horní – dolní polovina třídy). Oblíbenost TV je zjišťována prostřednictvím jednoduché ANO-NE otázky *Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?*. Následuje 24 uzavřených otázek (viz Příloha 1), které jsou rozčleněny do šesti dimenzí po čtyřech otázkách (vzdělávací – otázky číslo 1, 7, 13 a 19; emotivní – otázky 2, 8, 14, 20; zdravotní – otázky 3, 9, 15, 21; sociální – otázky 4, 10, 16, 22; vztahová – otázky 5, 11, 17, 23; a kreativní – otázky 6, 12, 18, 24), plus osm otázek je zařazeno do doplňující dimenze, vyjadřující roli žáka – otázky 2, 4, 6, 12, 16, 18, 19, 22. Odpovědi na tyto otázky jsou vždy ANO – NE a celkové hodnocení VJTV je pak dáno počtem kladných bodů, přičemž za kladný bod se považuje odpověď ANO, kromě otázek 10, 11, 17, 18 a 23, kde kladnou odpovědí je NE. Ve druhé části dotazníku mohou žáci subjektivně vyjádřit, jaká pozitiva či negativa měla právě realizovaná VJTV. Pro splnění cílů této práce a ověření stanovených hypotéz jsme pracovali pouze s první částí dotazníku, kromě oblíbenosti a celkového hodnocení jsme se zaměřili na dimenzi vztahovou a emotivní, které nejlépe vystihují postoj a motivaci k VJTV. Jednotlivé otázky a kladné odpovědi jsou zobrazeny v Tabulce 2.

Tabulka 2. Jednotlivé otázky a kladné odpovědi ve vybraných dimenzích Dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky TV

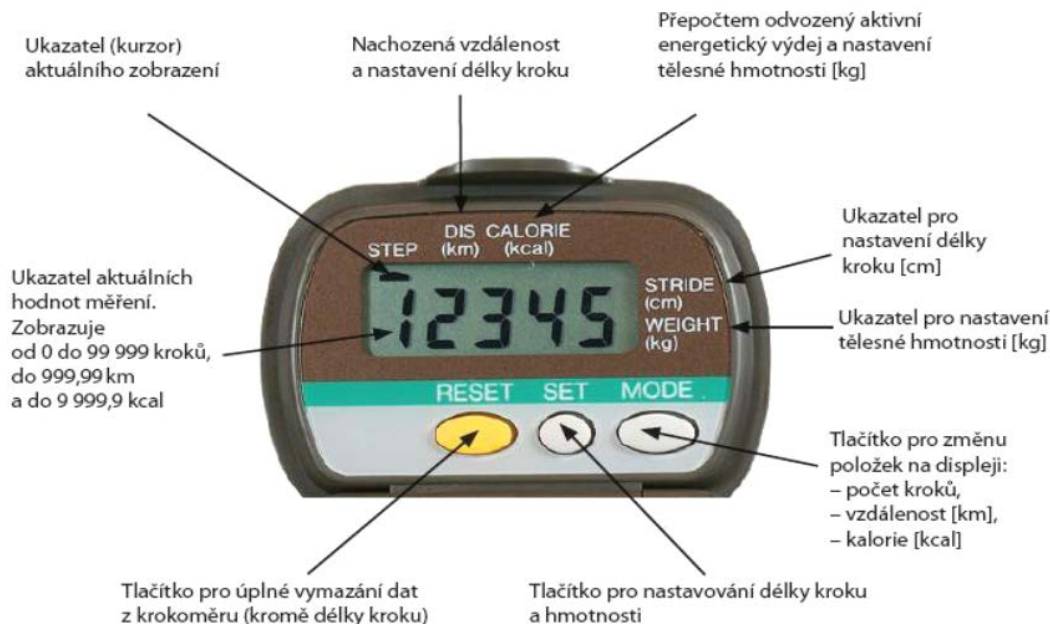
<b>EMOTIVNÍ dimenze</b>	kladné odpovědi
Měl/a jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?	ANO
Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a „pohoda“?	ANO
Zasmál/a ses v hodině?	ANO
Byl/a jsi pochválen/a učitelem nebo spolužákem?	ANO
<b>VZTAHOVÁ dimenze</b>	
Chtěl/a bys příště absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?	ANO
Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?	NE
Raději bych se zúčastnil/a jiné hodiny ve třídě.	NE
Kdybys mohl/a v průběhu hodiny odejít, odešel/a bys?	NE

#### 4.2.2 Popis krokoměru

Krokoměry jsou jednoduché malé elektronické přístroje, kterých se využívá k měření pohybové aktivity (počet kroků, poskoků a změn poloh těžiště). Přístroj měří vertikální oscilace – pokud je tato větší než práh citlivosti přístroje (0,35g u pedometrů Yamax Digi-Walker), je započten jeden krok (Sigmund & Sigmundová, 2011). Novější typy měří pohyb na základě piezoelektrického jevu (Sigmund & Sigmundová, 2011). Ve srovnání s jinými přístroji (např. akcelerometr, sporttestr) jsou levné a lze jich tedy využít při monitorování rozsáhlých vzorků populace. Jsou považovány za spolehlivé a validní přístroje pro hodnocení pohybové aktivity (Sigmund & Sigmundová, 2015). Zejména krokoměry řady Yamax Digi-Walker jsou považovány za jedny z nejspolehlivějších a nejvíce validních (Sigmund & Sigmundová, 2011). Obecně se tedy krokoměry využívají pro získávání počtu kroků a poskoků během pohybové aktivity, s menší přesností lze také údaje přepočítat na uběhnutou nebo ušlou vzdálenost a s nejmenší přesností lze odhadnout energetický výdej. Pro tato data však přístroj není validní, neumožňuje přímo hodnotit intenzitu zatížení při realizované pohybové aktivitě (Sigmund & Sigmundová, 2011). Pro vyhodnocování výsledků měření tedy doporučují používat počet kroků. Před samotným měřením jsou do přístroje zadávány údaje o průměrné délce kroku a hmotnosti probanda, aby byla zajištěna větší platnost zkoumaných veličin. Během měření je přístroj připevněn pomocí bezpečnostního pásku s klipsou k opasku nebo oblečení. Pro měření ve významných behaviorálních projektech je preferováno umístění na pravém boku v pase (Sigmund & Sigmundová, 2011). Při celodenním měření se sundává pouze při plavání, sprchování a spánku (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999). Jeho výhodou je také okamžitá zpětná

vazba ve formě zobrazení celkového počtu zaznamenaných kroků na displeji (Obrázek 4), což může probanda motivovat k vyšší pohybové aktivitě (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Pro výzkum byl použit krokoměr Digi-Walker SW-700 (Yamax Corporation, Tokio, Japan). Délka kroku byla nastavena u všech přístrojů stejně, a to na 70 cm.



Obrázek 4. Displej krokoměru Yamax Digi-Walker SW-700 s popisem ovládacích prvků (Sigmund & Sigmundová, 2011, p. 19)

### 4.3 Popis realizace výzkumu

Studenti učitelství TV na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci jsou povinni ve 2. a 3. semestru magisterského studia absolvovat tří- a čtyřtýdenní pedagogickou praxi. Školy si studenti buď vybírají sami (většinou podle místa bydliště), nebo jim jsou přiděleny školy v Olomouci (na základě spolupráce Fakulty s vybranými školami). Výzkumné šetření, ze kterého pocházejí data pro diplomovou práci, probíhalo v letech 2013 – 2015, vždy na jaře a na podzim. Monitorováno bylo tedy celkem 6 praxí a dohromady 249 vyučovacích jednotek. Studentští pedagogové byli s předstihem seznámeni se způsobem monitorování pohybové aktivity a diagnostiky v průběhu VJTV. Poté měli za úkol co nejlépe realizovat vyučovací jednotku, ve které proběhlo měření. V úvodu monitorované vyučovací jednotky, bezprostředně před začátkem monitorování, byli všichni účastníci seznámeni s krokoměry a Dotazníkem k diagnostice vyučovacích jednotek TV. Poté bylo rozdáno maximálně 10 krokoměřů náhodně vybraným žákům. Byly vynulovány dosavadní hodnoty a současně byl pedagogem zaznamenán start měření. Po celou dobu měření byly krokoměry pevně fixovány na pravém (levém) boku nad hranou kyčelní kosti každého z monitorovaných jedinců. V závěru

vyučovací jednotky bylo zajištěno rozmístění žáků po celé ploše a zařazeno relaxační cvičení, v průběhu kterého žáci individuálně vyplňovali dotazníky. Zároveň byl zaznamenán přesný konec měření. Žáci, kteří byli monitorováni krokoměry, zaznamenali do dotazníků i celkový počet realizovaných kroků.

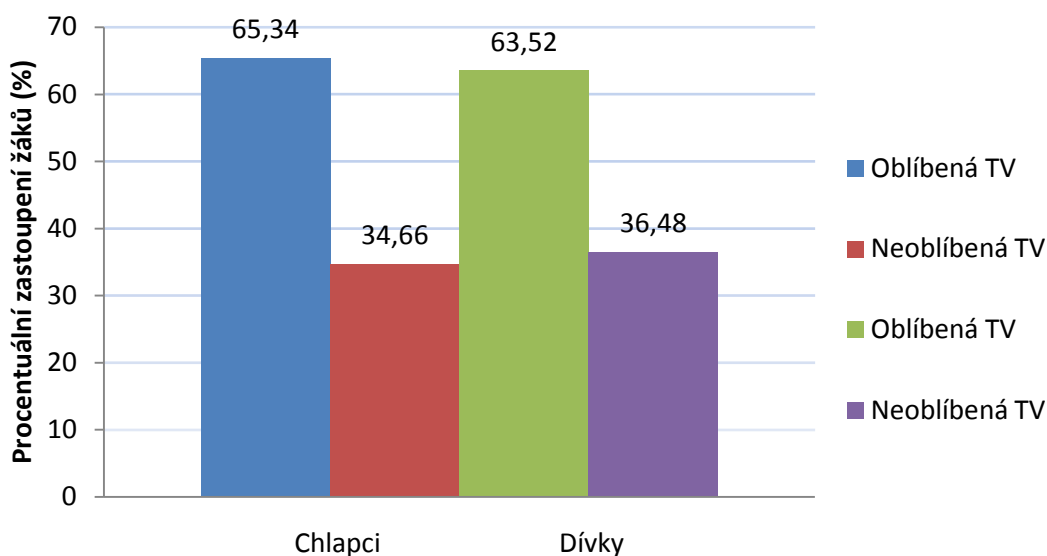
#### 4.4 Zpracování dat

Převedení dat z dotazníku bylo provedeno počítačově díky speciálně sestavenému programu Dotazník 2.0, který zároveň poskytuje grafickou zpětnou vazbu o výsledcích měření. Dotazníky obsahující nevyplněnou otázku nebo samé odpovědi ANO byly vyřazeny. Celkový počet kroků za vyučovací jednotku byl přepočítán na počet kroků za minutu a byly vyřazeny extrémní hodnoty (bylo nastaveno minimum 10 kroků/min a maximum 100 kroků/min, což odpovídá 450 – 4 500 kroků za jednotku). Data byla převedena do programu Microsoft Office Excel ve formě tabulky. Pro možnost srovnání byli žáci rozděleni podle vyjádřené oblíbenosti TV, pohlaví a jednotlivých ročníků. Statistické zpracování proběhlo v softwaru IBM SPSS pro Windows, verze 22 (IBM Corporation, New York, United States). Z důvodu lepší přehlednosti bylo bodové ohodnocení jednotlivých dimenzí i dimenze celkové převedeno na procenta. Rozdíly mezi skupinami byly zjišťovány pomocí Z-skóre Mann-Whitney U testu. Hladina statistické významnosti byla stanovena na  $\alpha = 0,05$ . Kromě statistické významnosti rozdílů srovnávaných proměnných byly rozdíly posuzovány také pomocí koeficientu „*effect size*“  $d$ . Využitím koeficientu „*effect size*“  $d$  můžeme srovnávat dvě nezávislé skupiny – při použití vzorce pro výpočet není důležité, jestli jsou skupiny nezávislé nebo se jedná o opakovaná měření (Sigmundová & Sigmund, 2011). Díky znalosti výsledků Z-testu byla pro výpočet použita transformační rovnice  $d = 2xZ/\sqrt{N}$ . Zjištěný efekt byl interpretován takto: malý efekt =  $0,2 \leq d < 0,5$ , střední efekt =  $0,5 \leq d < 0,8$  a velký efekt  $d > 0,8$  (Cohen, 1988).

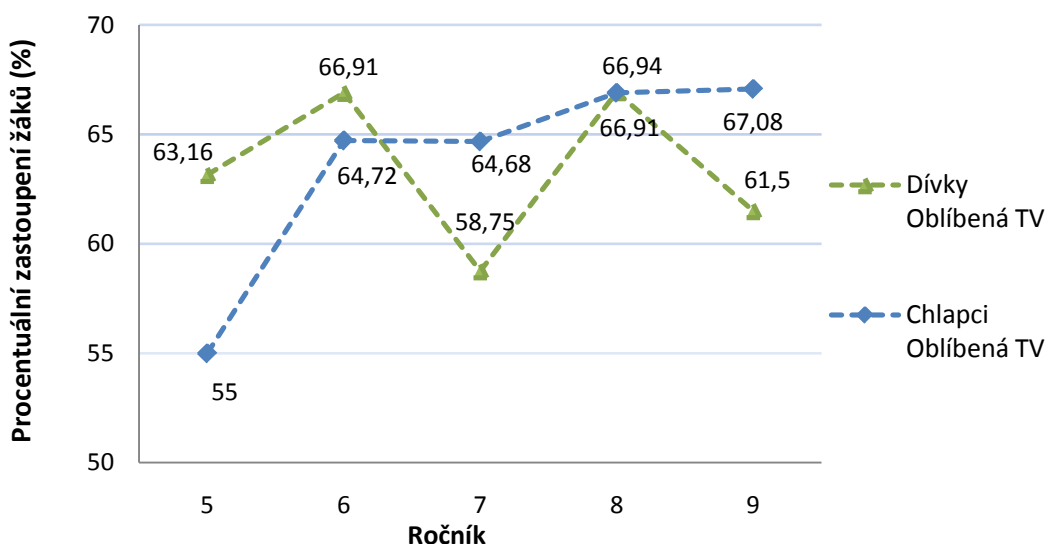
## 5 Výsledky

### 5.1 Oblíbenost TV v závislosti na pohlaví a věku

Obrázek 5 znázorňuje procentuální zastoupení oblíbenosti TV v závislosti na pohlaví žáků. Zastoupení dívek i chlapců s oblibou TV na druhém stupni ZŠ je vyšší než procento těch, pro které TV není oblíbeným předmětem, počet žáků s oblibou TV v obou případech přesahuje 60 %. Zároveň ukazuje, že u chlapců je TV oblíbenější než u dívek.



Obrázek 5. Procentuální vyjádření oblíbenosti TV u dívek a chlapců na druhém stupni ZŠ

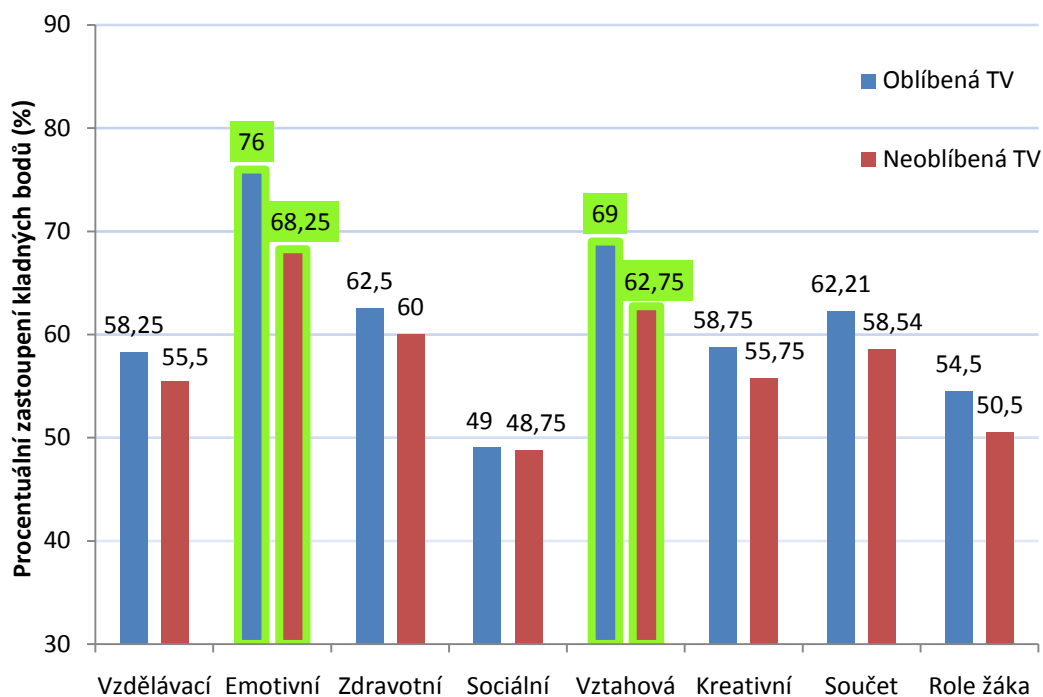


Obrázek 6. Počet dívek a chlapců s oblibou TV v jednotlivých ročnících druhého stupně ZŠ vyjádřený v procentech

Na Obrázku 6 je znázorněno procentuální vyjádření dívek a chlapců s oblibou TV v jednotlivých ročnících druhého stupně ZŠ. Z výsledků vyplývá, že u chlapců oblíbenost TV s přibývajícím věkem roste. Rozdíl 12,08 % mezi chlapci pátých a devátých tříd byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ,  $d = 0,39$  – malý efekt). U dívek má oblíbenost TV v závislosti na věku více kolísavý průběh, s náznakem celkového mírného poklesu. Největší oblíbenost TV byla zjištěna v osmé a šesté třídě, nejméně oblíbená je TV v sedmé třídě. Celkově však ve všech třídách počet dívek i chlapců s oblibou TV přesahuje 50 %.

Na základě výsledků můžeme odpovědět na výzkumnou otázku číslo 1 – *Jak se mění oblíbenost TV u dívek a u chlapců v závislosti na věku?* – oblíbenost u chlapců s věkem roste; vývoj oblíbenosti v závislosti na věku u dívek má kolísavý, mírně klesající průběh.

## 5.2 Hodnocení realizované VJTV v závislosti na oblíbenosti a pohlaví



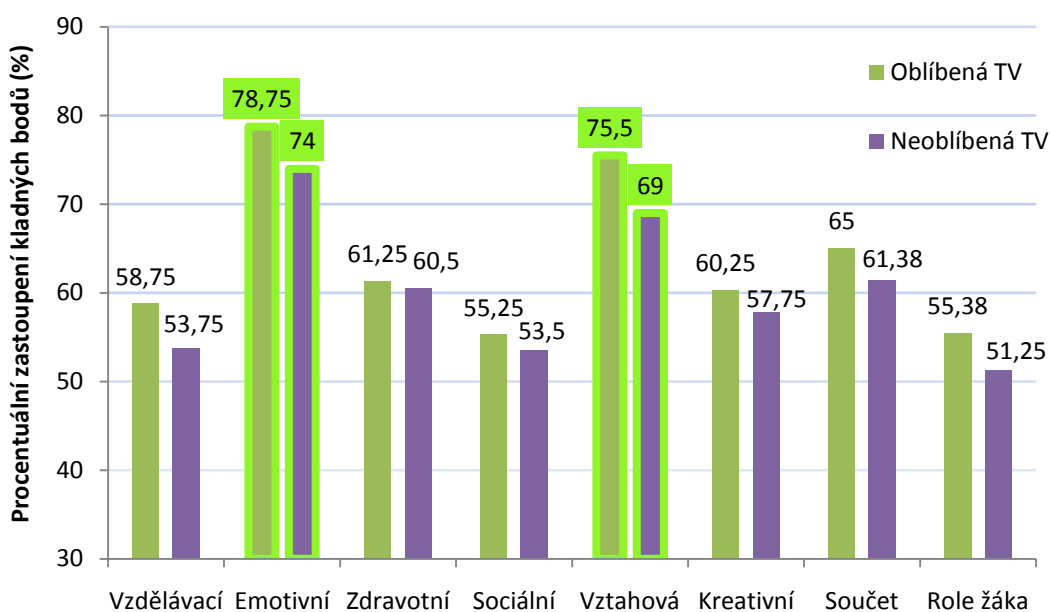
Obrázek 7. Hodnocení VJTV z hlediska jednotlivých dimenzí v závislosti na oblíbenosti TV u chlapců (vyjádřené v procentech kladných bodů)

Obrázek 7 prezentuje rozdíly v hodnocení realizované VJTV z hlediska jednotlivých dimenzí (vyjádřené v procentech kladných bodů) chlapci s oblibou TV a chlapci, pro které TV není oblíbená. Průměrně hodnotily obě skupiny chlapců realizovanou VJTV kladně (více než 50 % kladných bodů) ve všech dimenzích, s výjimkou dimenze sociální, která byla oběma skupinami průměrně hodnocena těsně pod 50 %. Nejlépe chlapci hodnotili vybrané dimenze



(v grafu zvýrazněny zeleně) – emotivní (76 a 68,25 % kladných bodů) a vztahovou (69 a 62,75 % kladných bodů).

Chlapci s oblibou TV hodnotili realizovanou VJTV ve všech dimenzích kladněji, než chlapci, pro které TV není oblíbená. Největší rozdíly byly zjištěny u dvou vybraných dimenzí (Tabulka 3) – Emotivní (rozdíl 7,75 % kladných bodů byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ) a potvrzen efektem ( $d = 0,27$  – malý efekt)) a u dimenze Vztahové (rozdíl 6,25 % byl sice statisticky významný ( $p < 0,01$ ), ale s žádným efektem ( $d = 0,17$ )). Celkově chlapci s oblibou TV hodnotili realizovanou VJTV v průměru o 3,67 % kladných bodů lépe než chlapci, pro které TV není oblíbená. Tento rozdíl byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ), nicméně s téměř žádným efektem ( $d = 0,18$ ). Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu  $H_{01}$  a přijmout alternativní hypotézu  $H_{A1}$  *Chlapci, pro které je tělesná výchova oblíbeným předmětem, budou vyučovací jednotku tělesné výchovy celkově hodnotit kladněji než chlapci, pro které tělesná výchova není oblíbeným předmětem.*



Obrázek 8. Hodnocení VJTV z hlediska jednotlivých dimenzí v závislosti na oblíbenosti TV u dívek (v procentech kladných bodů)

Rozdíly v hodnocení realizované VJTV dívkami s oblibou TV a dívkami, pro které TV není oblíbená, z hlediska jednotlivých dimenzí najdeme na Obrázku 8. Průměrně hodnotily obě skupiny dívek realizovanou VJTV z hlediska jednotlivých dimenzí kladně. Nejlépe hodnotily námi sledované dimenze (v grafu zvýrazněny zeleně) Emotivní (průměrně 78,75 % kladných bodů u dívek s oblibou a 74 % kladných bodů u dívek, pro něž TV není oblíbená) a Vztahovou

(průměrně 75,5 % kladných bodů u dívek s oblibou TV a 69 % u dívek s neoblíbenou TV). Nejméně kladně byla hodnocena dimenze Sociální (průměrně 53,5 % kladných bodů u dívek s neoblíbenou TV a 55,25 % u dívek s oblibou TV) a také doplňující dimenze Role žáka (průměrně 51,25 % kladných bodů u dívek s neoblíbenou TV a 55,38 % u dívek s oblibou TV).

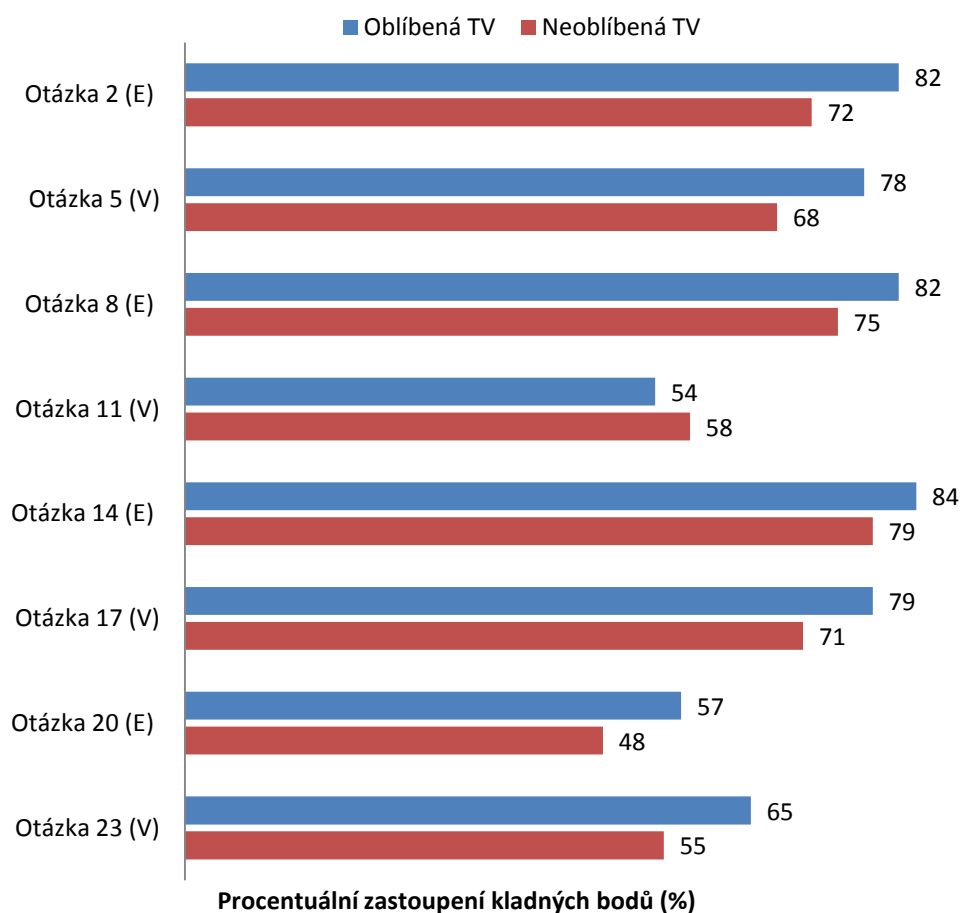
Dívky s oblibou TV hodnotily realizovanou VJTV ve všech dimenzích kladněji než dívky, pro které TV není oblíbená. Největší rozdíly byly zjištěny u vybraných dimenzí (Tabulka 3) Vztahové (rozdíl 6,5 % byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ), ale s téměř žádným efektem ( $d = 0,19$ )) a Emotivní (rozdíl 4,75 % kladných bodů byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ) potvrzený efektem ( $d = 0,21$  – malý efekt)). Celkově dívky s oblibou TV hodnotily realizovanou VJTV průměrně o 3,62 % kladných bodů lépe než dívky, pro které TV není oblíbená. Tento rozdíl byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ), nicméně s téměř žádným efektem ( $d = 0,19$ ). Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu  $H_{02}$  a přijmout alternativní hypotézu  $H_{A2}$  *Dívky, pro které je tělesná výchova oblíbeným předmětem budou vyučovací jednotku tělesné výchovy celkově hodnotit kladněji než dívky, pro které tělesná výchova není oblíbeným předmětem.*

Tabulka 3. Hodnocení vyučovací jednotky TV dívkami a chlapci v závislosti na oblíbenosti TV z hlediska Vztahové a Emotivní dimenze (vyjádřené průměrným počtem přidělených kladných bodů)

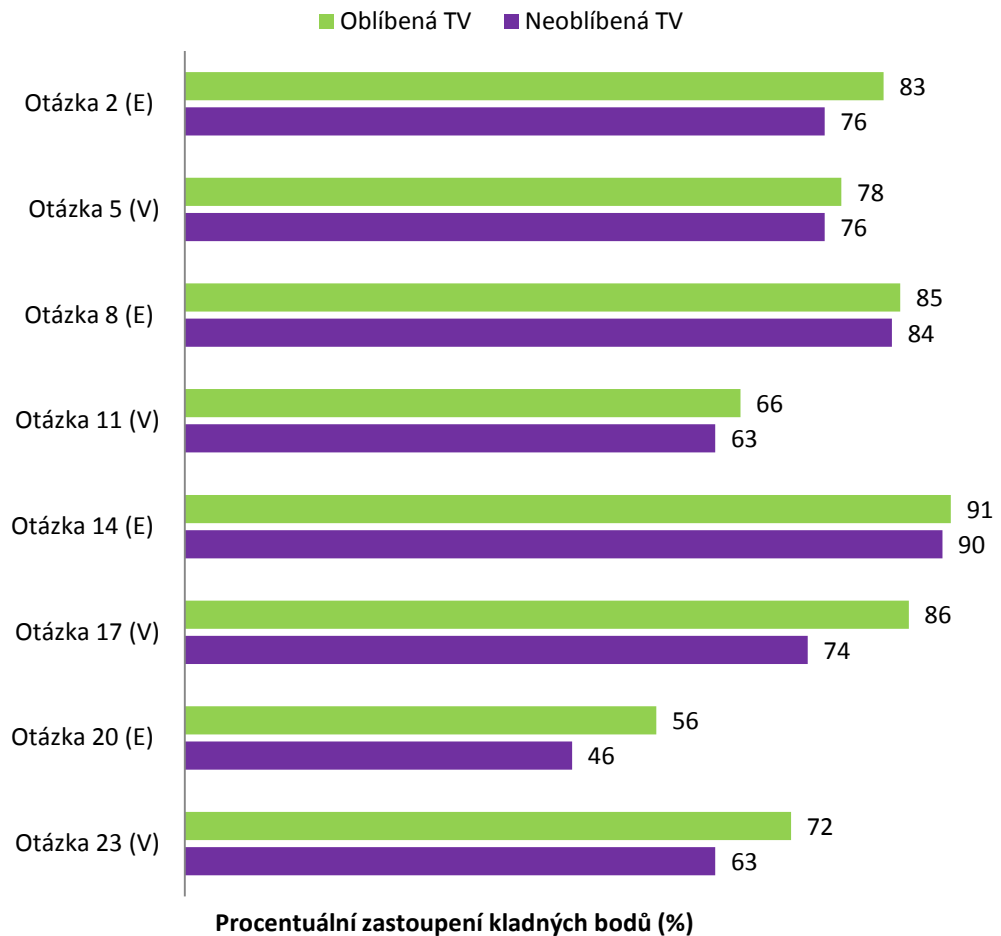
Dimenze	Pohlaví	Oblíbenost TV	N	(M ± SD)	Z	d
Vztahová	Chlapci	Oblíbená	1129	2,76 ± 1,19	3,56**	0,17
		Neoblíbená	599	2,51 ± 1,31		
	Dívky	Oblíbená	1003	3,02 ± 1,16	3,82**	0,19
		Neoblíbená	576	2,76 ± 1,29		
Emotivní	Chlapci	Oblíbená	1129	3,04 ± 1,05	5,62**	<b>0,27</b>
		Neoblíbená	599	2,73 ± 1,14		
	Dívky	Oblíbená	1003	3,15 ± 0,93	4,17**	<b>0,21</b>
		Neoblíbená	576	2,96 ± 0,97		

Vysvětlivky: N – počet žáků; M – aritmetický průměr kladných bodů; SD – směrodatná odchylka; Z – Mann-Whitney U test; d – koeficient effect size – **tučně** vyznačen nalezený efekt. Statistická významnost: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ .

Hodnocení jednotlivých otázek z vybraných dimenzí ilustrují Obrázky 9 (chlapci) a 10 (dívky). Chlapci s oblibou TV odpovídali na většinu otázek kladněji, než chlapci, pro které TV není oblíbená, kromě otázky číslo 11, kde více kladných odpovědí dávali chlapci bez obliby TV. Tento rozdíl však nebyl statisticky významný. Signifikantní rozdíly ( $p < 0,01$ ) byly nalezeny u otázek 2, 5, 8, 17, 20, 23 a 14 ( $p < 0,05$ ). Efektem byly potvrzeny otázky číslo 2 ( $d = 0,23$  – malý efekt), 5 ( $d = 0,21$  – malý efekt), a 23 ( $d = 0,20$  – malý efekt). Dívky s oblibou TV přidělovaly všem otázkám ve vybraných dimenzích více kladných bodů než dívky, pro které TV není oblíbená. Signifikantní rozdíly ( $p < 0,01$ ) byly nalezeny u otázek 2, 17, 20 a 23, efektem potvrzena pouze otázka 17 ( $d = 0,299$  – malý efekt).



Obrázek 9. Rozdíly v počtu kladných odpovědí na vybrané otázky dotazníku v závislosti na oblíbenosti TV u chlapců (vyjádřené v procentech); E = Emotivní dimenze, V = Vztahová dimenze



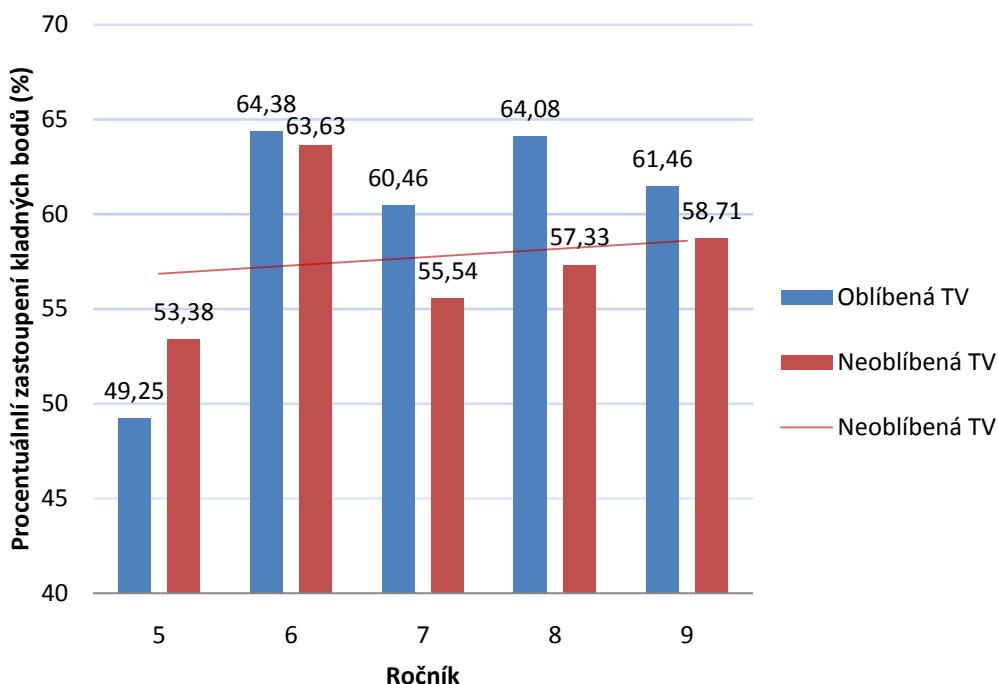
Obrázek 10. Rozdíly v počtu kladných odpovědí na vybrané otázky dotazníku v závislosti na oblíbenosti TV u dívek (vyjádřené v procentech); E = Emotivní dimenze, V = Vztahová dimenze

Z výsledků dále vyplynulo, že dívky s oblibou TV celkově hodnotily realizovanou VJTV kladněji než chlapci s oblibou TV, rozdíl 2,79 % kladných bodů byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ), avšak s žádným efektem ( $d = 0,13$ ). Také dívky, pro které TV není oblíbeným předmětem, celkově hodnotily realizovanou VJTV kladněji než chlapci pro které TV není oblíbená, ani zde však statistický významný rozdíl ( $p < 0,05$ ) nebyl potvrzen efektem ( $d = 0,13$ ).

Na základě hodnocení vybraných dimenzí odpovídáme na výzkumnou otázku číslo 4: *Jaká je motivace žáků druhého stupně ZŠ k účasti na hodinách TV v závislosti na hodnocení právě realizované vyučovací jednotky TV?*, takto: Dívky a chlapci s oblibou TV jsou více motivováni k účasti na VJTV, než ti, pro které TV není oblíbeným předmětem, a současně dívky jsou více motivovány k účasti na VJTV než chlapci.

### 5.3 Trend celkového hodnocení VJTV v závislosti na oblíbenosti

Obrázek 11 znázorňuje celkové hodnocení VJTV u chlapců jednotlivých ročníků. Zajímavé je, že v pátém ročníku chlapci, pro které TV není oblíbená, hodnotili VJTV v průměru o 4,13 % kladných bodů lépe než chlapci s oblibou TV. Tento rozdíl však nebyl statisticky významný, i přesto, že byl nalezen malý efekt ( $d = 0,23$ ). Oproti počtu chlapců z ostatních tříd byl vzorek pátých tříd relativně malý (33 oblíbená TV a 27 neoblíbená TV), což může vysvětlovat nalezený efekt. V ostatních třídách celkově kladněji hodnotili VJTV chlapci s oblibou TV, s nejvýraznějšími rozdíly v sedmé a osmé třídě (průměrně 4,92 % kladných bodů v sedmé a 6,75 % v osmé). Oba tyto rozdíly jsou statisticky významné a s malým efektem ( $p < 0,01$ ;  $d = 0,31$  u sedmé,  $d = 0,26$  u osmé třídy). Celkově žáci všech tříd hodnotili VJTV kladně, kromě chlapců s oblibou TV v pátém ročníku, kde byl průměr lehce pod 50%.

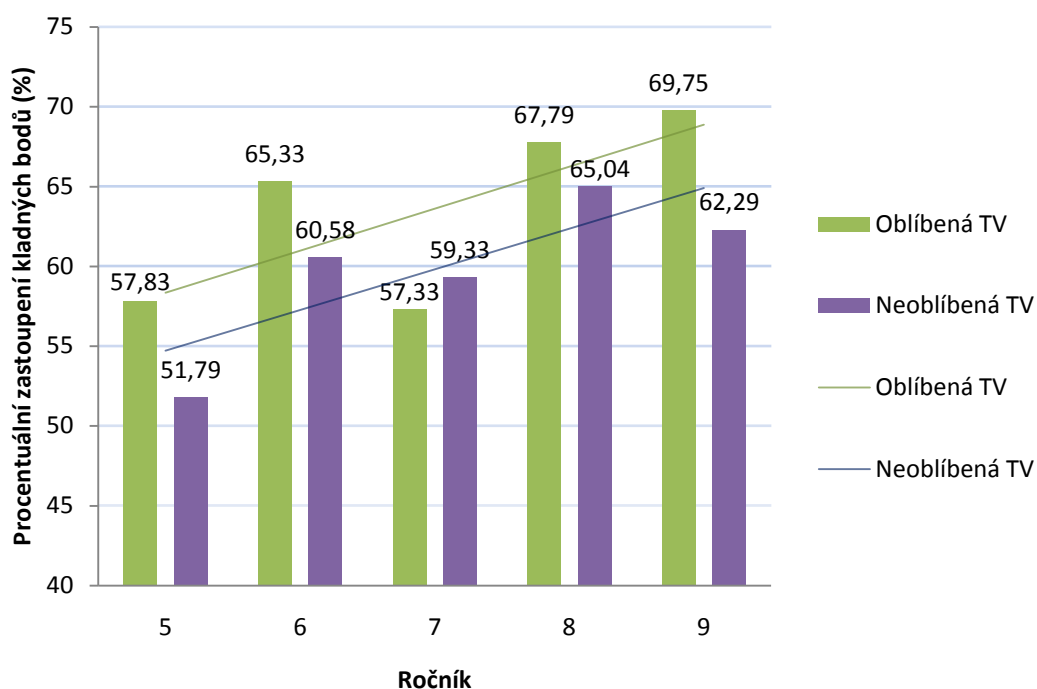


Obrázek 11. Celkové hodnocení VJTV chlapci v jednotlivých ročnících druhého stupně ZŠ v závislosti na oblíbenosti TV (vyjádřené v procentech kladných bodů)

Celkové hodnocení VJTV dívkami jednotlivých ročníků nalezneme na Obrázku 12. Dívky s oblibou TV celkově hodnotily VJTV v průměru kladněji než dívky, pro které TV není oblíbená, s výjimkou sedmé třídy, kde VJTV celkově hodnotily kladněji dívky, pro které TV není oblíbená (průměrně o 2 % kladných bodů). Tento rozdíl však nebyl statisticky významný. Největší rozdíl v celkovém hodnocení VJTV byl nalezen u dívek devátých tříd (průměrně 7,46 % kladných bodů – statisticky významný rozdíl, potvrzený efektem ( $p < 0,01$ ;  $d = 0,38$ )) a u pátých tříd (průměrně

6,04 % kladných bodů). Tento rozdíl však nebyl statisticky významný a nalezený efekt ( $d = 0,4$ ) může být vysvětlen relativně nižším počtem respondentek oproti ostatním ročníkům (24 oblíbená TV a 14 neoblíbená TV). Statisticky významný ( $p < 0,05$ ) a s malým efektem ( $d = 0,22$ ) byl i rozdíl v celkovém hodnocení VJTV dívkami v šestém ročníku – dívky s oblibou TV celkově hodnotily VJTV průměrně o 4,75 % kladných bodů lépe než dívky, pro které TV není oblíbená. Celkově hodnotily všechny dívky ve všech ročnících VJTV kladně.

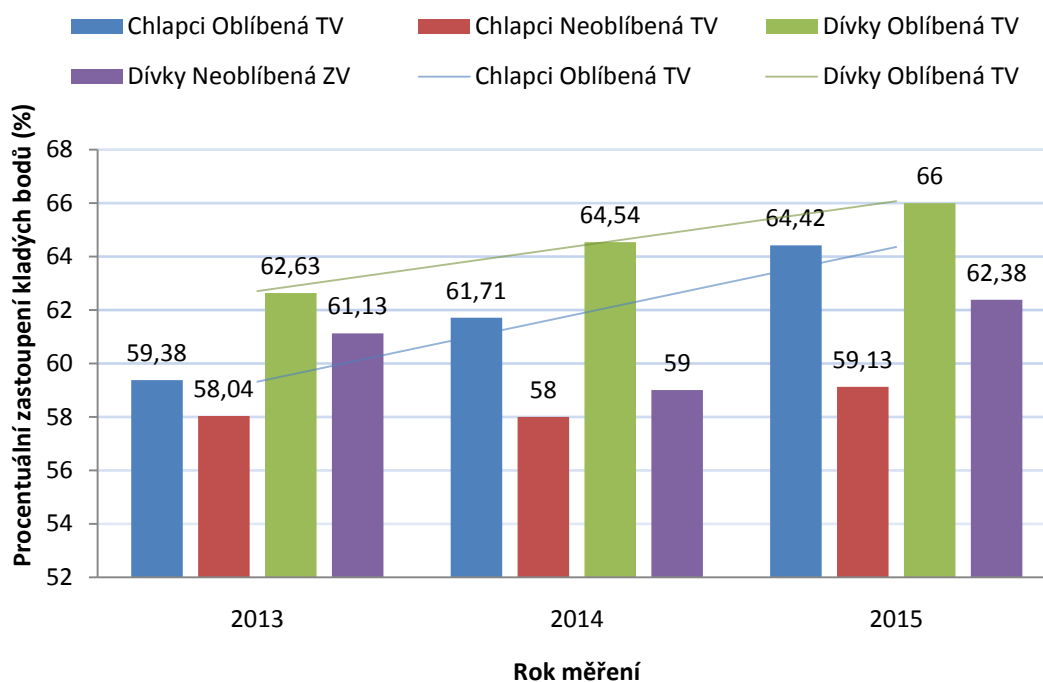
Na základě nalezených výsledků může být zodpovězena výzkumná otázka 2a): *Jaký je trend celkového hodnocení VJTV v závislosti na oblíbenosti a pohlaví z hlediska jednotlivých ročníků?* Celkové hodnocení VJTV se u chlapců, pro které TV není oblíbená, s rostoucím věkem mírně zlepšuje; u chlapců s oblibou TV má průběh celkového hodnocení VJTV kolísavý charakter, s nejkladnějším hodnocením v šesté a osmé třídě, nejméně kladným ve třídě páté. U dívek s oblibou TV, když pomineme hodnocení dívek sedmých ročníků (evidentní vliv puberty), se celkové hodnocení VJTV s přibývajícím věkem zlepšuje. U dívek, pro které TV není oblíbená, má celkové hodnocení v závislosti na věku kolísavější průběh, je však vidět mírně rostoucí zlepšení.



Obrázek 12. Celkové hodnocení VJTV dívkami v jednotlivých ročnících druhého stupně ZŠ v závislosti na oblíbenosti TV (vyjádřené v procentech kladných bodů)

Obrázek 13 demonstruje vývoj celkového hodnocení realizované VJTV chlapci a dívkami v jednotlivých letech výzkumu. Na základě zjištěných výsledků můžeme odpovědět na výzkumnou otázku 2b): *Jaký je trend celkového hodnocení VJTV v závislosti na oblíbenosti*

a pohlaví z hlediska jednotlivých let měření? Ve třech sledovaných letech rostlo kladné hodnocení VJTV u chlapců a dívek, pro které je TV oblíbená. U chlapců, pro které není TV oblíbená, se celkové hodnocení příliš neměnilo, pohybovalo se okolo 58,5 % kladných bodů. U dívek, pro které TV není oblíbená, nemělo celkové hodnocení VJTV jednotný průběh. Pro přesnější určení vývoje by bylo potřeba delšího sledování.



Obrázek 13. Celkové hodnocení VJTV v závislosti na oblíbenosti TV v letech 2013 – 2015 (v procentech kladných bodů)

#### 5. 4 Oblíbenost TV a pohybová aktivita

Tabulka 4. Rozdíly v průměrném počtu kroků za minutu v závislosti na oblíbenosti TV u dívek a chlapců

Pohlaví	Oblíbenost TV	N	Počet kroků/min (M ± SD)	Z	d
Chlapci	Oblíbená	969	63 ± 26	3,09**	0,16
	Neoblíbená	488	57 ± 26		
Dívky	Oblíbená	840	48 ± 21	2,49**	0,14
	Neoblíbená	443	45 ± 22		

Vysvětlivky: N – počet žáků; M – aritmetický průměr; SD – směrodatná odchylka; Z – Mann-Whitney U test; d – koeficient effect size. Statistická významnost: \* p<0,05, \*\* p<0,01.

Rozdíly v průměrném počtu kroků za minutu ve vztahu k oblíbenosti TV u dívek a chlapců najdeme v Tabulce 4. U chlapců s oblibou TV bylo naměřeno více kroků za minutu než u chlapců, pro které TV není oblíbená. Průměrné hodnoty u chlapců s oblibou TV byly 63 kroků za minutu, u chlapců pro které TV není oblíbená 57 kroků za minutu. Tento rozdíl byl statisticky významný ( $p < 0,01$ ), avšak nebyl nalezen žádný efekt ( $d = 0,16$ ). Podobně dívky, pro které je TV oblíbeným předmětem, realizovaly průměrně více kroků za minutu (48 kroků/min), než dívky, pro které TV oblíbeným předmětem není (45 kroků/min), tento rozdíl však nebyl statisticky významný.

Na základě výsledků může být zodpovězena třetí výzkumná otázka, *Jak se odrazí oblíbenost TV na množství pohybové aktivity realizované dívkami a chlapci ve VJTV?*, takto: Chlapci i dívky s oblibou TV průměrně realizovali více kroků za minutu než ti, pro které TV není oblíbená, rozdíly u dívek však nebyly signifikantní, u chlapců statistická významnost nebyla potvrzena efektem  $d$ .



## 6 Diskuze

V posledních letech se objevilo několik studií, které zjišťovaly oblíbenost školních předmětů na základní škole, včetně TV (Dopita, Grecmanová, & Chráska, 2008; Hrabal & Pavelková, 2010; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Výsledky ukazují, že TV je pro žáky jedním z nejoblíbenějších předmětů (většinou uváděným na 1. nebo 2. místě). V našem výzkumu byla oblíbenost TV zjišťována pomocí jednoduché uzavřené otázky: *Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?* Na základě výsledků bylo potvrzeno, že TV je spíše oblíbeným předmětem jak u chlapců (65,34 %), tak u dívek (63,52 %). Nicméně četné výzkumy také dokazují, že oblíbenost TV s věkem klesá, a to především u dívek (Lazarević, Orlić, Lazarević, & Janić, 2015; Phillips & Silverman, 2015; Subramaniam & Silverman, 2007; Vašíčková, Neuls, & Svozil, 2015). Výsledky našeho výzkumu to však jednoznačně nepotvrzují – procento dívek s oblibou TV mezi pátým a devátým ročníkem kolísá, největší oblíbenost TV byla zjištěna v osmém a šestém ročníku, nejmenší v sedmém. U chlapců bylo dokonce zjištěno, že procento žáků s oblibou TV s věkem roste (rozdíl 12,08 % mezi chlapci pátých a devátých tříd byl statisticky významný). Především u dívek jsme mohli v sedmém ročníku zaznamenat velký propad oblíbenosti. Na základě předchozích poznatků tento propad můžeme připsat nástupu puberty. Je ale třeba brát v potaz, že počet respondentů z jednotlivých ročníků byl variabilní (srovnáme 98 žáků z pátých tříd a 856 žáků z tříd šestých).

Vztah k právě realizované VJTV byl zjišťován prostřednictvím standardizovaného Dotazníku k diagnostice vyučovacích jednotek TV (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999, Příloha 7 a 11). Dotazník je primárně určen ke zjištění subjektivního názoru žáků na právě realizovanou VJTV a lze díky němu získat informace, které lze jen těžko získat pozorováním nebo měřením (Frömel et al., 1999). K tomuto účelu je také hojně používán, převážně autory v České republice (Frömel et al., 1999; Sigmund, Sigmundová, Frömel, & Vašíčková, 2010; Vašíčková, Neuls, & Hauptmannová, 2013; Vašíčková, Neuls, & Svozil, 2015). Frömel et al. (1999) zkoumali vztah žáků základních a středních škol k obsahově různým typům VJTV a dospěli k závěrům, že dívky hodnotí VJTV celkově pozitivněji než chlapci a žáci základních škol pozitivněji než žáci středních škol. Vašíčková, Neuls a Svozil (2015) sledovali vztah žáků základních a středních škol k právě realizované VJTV z hlediska oblíbenosti. Dospěli k závěrům, že žáci, nezávisle na pohlaví nebo věku, pro které je TV oblíbená, měli signifikantně lepší vztah k realizované VJTV než ti, pro které TV není oblíbená, a že dívky všech skupin hodnotily VJTV lépe než chlapci.

Pro zjištění vztahu žáků k VJTV bylo analyzováno 24 uzavřených otázek, které můžeme rozčlenit do šesti dimenzí po čtyřech otázkách a jedné doplňující. Zaměřili jsme se na dimenze Vztahovou a Emocionální, které nejlépe postihují vztah žáků k VJTV a tím i motivaci k účasti na hodině TV. Vyšli jsme z mínění, že vztah (chápeme ve smyslu postoj) odráží názor jedince

(Subramaniam & Silverman, 2007) a je chápán jako jeden z ukazatelů celkové motivace žáka (Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Pokud tedy žáci vnímají VJTV kladně, bude i jejich postoj k ní kladný a budou motivováni k účasti na hodinách TV. Školní TV tedy může sloužit jako prostředek k ovlivnění postojů žáků k PA a jako první krok k přivedení k účasti na PA a později k udržení celoživotního aktivního životního stylu (Subramaniam & Silverman, 2007). Z výsledků vyplynulo, že chlapci i dívky s oblibou TV měli lepší vztah k právě realizované VJTV než ti, pro které není oblíbená, tzn., hodnotili VJTV ve všech dimenzích v průměru lépe (rozdíl 3,67 % kladných bodů u chlapců a 3,62 % u dívek). Což potvrzuje výše uvedené výsledky studie Vašíčkové et al. (2015). Nejlepší hodnocení a také největší rozdíly byly zjištěny právě u dvou sledovaných dimenzí – Emotivní (rozdíl 7,75 % kladných bodů u chlapců a 4,75 % kladných bodů u dívek) a Vztahové (rozdíl 6,25 % kladných bodů u chlapců a 6,5 % u dívek). Při hodnocení jednotlivých otázek z vybraných dimenzí byly největší rozdíly u chlapců v otázkách 2 (*Měl/a jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?* – Emotivní dimenze), 5 (*Chtěl/a bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?* – Vztahová dimenze) a 23 (*Kdybys mohl/a v průběhu hodiny odejít, odešel/a bys?* – Vztahová dimenze), chlapci s oblibou TV odpovídali v průměru o 10 % kladněji. Výsledky potvrzují, že chlapci, pro které je TV oblíbená, ji vnímají kladněji a jsou více motivováni na účast ve VJTV. Překvapivý byl výsledek u otázky 11 (*Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?* – Vztahová dimenze), kdy v průměru o 4 % více kladných odpovědí dávali chlapci, pro které TV není oblíbená. Zde vyvstává otázka, co bylo obsahem VJTV, když realizovanou pohybovou aktivitu méně hodnotili jako uspokojivou, ale zároveň uváděli, že pohybová aktivita mimo školu by pro ně nebyla lepší a naopak. U chlapců s oblibou TV bychom mohli usoudit, že jestliže mají kladný vztah k TV, mají také kladný vztah k pohybové aktivitě mimo školu a tím pádem se účastní jiných, lepších pohybových aktivit než probíhaly ve třídě. Dalším faktorem by mohli být učitelé, kterými byli studenti na praxích bez větších zkušeností. U dívek byl největší rozdíl u otázky 17 (*Raději bych se zúčastnil/a jiné hodiny ve třídě?* – Vztahová dimenze), a to 12 % ve prospěch dívek s oblibou TV (za kladnou odpověď zde byla považováno NE). Tento výsledek není překvapující a potvrzuje naše předpoklady, že dívky s oblibou TV k ní budou mít lepší vztah.

Z výsledků dále vyplynulo, že dívky celkově hodnotily realizovanou VJTV pozitivněji než chlapci, bez ohledu na oblíbenost. To potvrzuje výsledky výše uvedených předchozích výzkumů (Frömel et al., 1999; Vašíčková, Neuls, & Svozil (2015).

Dále jsme zkoumali, jak celkově hodnotí sledovanou VJTV žáci v jednotlivých ročnících s ohledem na to, zda je pro ně TV oblíbená nebo ne. Celkové hodnocení VJTV se u chlapců, pro které TV není oblíbená, s rostoucím věkem mírně zlepšuje; u chlapců s oblibou TV má průběh celkového hodnocení VJTV kolísavý charakter, s nekladnějším hodnocením v šesté a osmé

třídě, nejméně kladným ve třídě páté – zde byl také nalezen překvapivý výsledek, kde chlapci, pro které TV není oblíbená, hodnotili VJTV v průměru o 4,13 % kladných bodů lépe než chlapci s oblibou TV. Mohlo to však být způsobeno celkově menším počtem respondentů, v porovnání s ostatními ročníky. U dívek s oblibou TV, když pomíneme hodnocení dívek sedmých ročníků, se celkové hodnocení VJTV s přibývajícím věkem zlepšuje. U sedmých ročníků došlo k velkému propadu celkového kladného hodnocení VJTV dívkami s oblibou TV, celkově hodnotily méně kladně než dívky, pro které TV není oblíbená (průměrně o 2 % kladných bodů). Mohlo to být díky již zmiňovanému nástupu puberty. U dívek, pro které TV není oblíbená, má celkové hodnocení v závislosti na věku kolísavější průběh, je však vidět mírně rostoucí zlepšení. Celkově dívky i chlapci všech tříd hodnotili VJTV kladně, kromě chlapců s oblibou TV v pátém ročníku, kde byl průměr lehce pod 50%.

Zkoumali jsme také vývoj celkového hodnocení realizované VJTV chlapci a dívkami v letech 2013 – 2015 v závislosti na oblíbenosti TV. Ve třech sledovaných letech došlo k nárůstu kladného hodnocení VJTV u chlapců i dívek pro které je TV oblíbená. U chlapců, pro které není TV oblíbená, se celkové hodnocení příliš neměnilo, pohybovalo se okolo 58,7 % kladných bodů. U dívek, pro které TV není oblíbená, nemělo celkové hodnocení VJTV jednotný průběh, mezi roky 2013 a 2014 došlo k poklesu celkového kladného hodnocení a mezi roky 2014 a 2015 naopak k nárůstu. Tento vývoj byl ale opačný, než vývoj oblíbenosti ve sledovaných letech – zjistili jsme, že se oblíbenost TV mezi roky 2013 a 2014 zvýšila jak u chlapců, tak u dívek, a mezi roky 2014 a 2015 došlo naopak k poklesu oblíbenosti TV u obou pohlaví. Nelze tedy z tříletého zjišťování vysledovat dlouhodobý trend, bylo by potřeba delšího sledování.

Dále jsme zkoumali, jak se projeví oblíbenost TV na počtu realizovaných kroků. Při porovnání průměrného počtu kroků za minutu bylo zjištěno, že chlapci s oblibou TV realizovali průměrně signifikantně více kroků než chlapci bez obliby TV ( $63 \pm 26$  a  $57 \pm 26$  kroků/min). U dívek byl rozdíl menší ( $48 \pm 21$  a  $45 \pm 22$  kroků/min) a nebyl statisticky významný. Scruggs (2013) na základě své studie stanovil pro žáky základních škol optimum 60,6 kroků za minutu jako indikátor dostatečného množství pohybové aktivity, což odpovídá 33 % celkového času VJTV stráveného ve střední a vyšší zátěži. Když porovnáme naměřené hodnoty s tímto kritériem, zjistíme, že pouze chlapci s oblibou TV plní dostatečné množství pohybové aktivity. Může to být dáno obsahem VJTV, protože bylo zjištěno (Frömel et al., 1999; Sigmund, Sigmundová, Frömel, & Vašíčková, 2010), že chlapci dávají přednost sportovním hrám, především basketbalu a fotbalu, a u dívek jsou častěji zařazovány gymnastické hodiny nebo také volejbal či přehazovaná, takže rozdíly realizovaných kroků se budou významně lišit. Brusseau a Burns (2015) vytvořili na základě výzkumu přehled průměrných počtů kroků realizovaných v jednotlivých aktivitách ve školní TV. Zjistili, že žáci realizují nejvíce kroků

v invazivních hrách ve velkém prostoru a v kondičních cvičeních, a nejméně během her síťových a s odrazem o zeď. Zjistili také, že žáci jsou aktivnější v hodinách zaměřených na hru, než v hodinách primárně zaměřených na rozvoj pohybových dovedností. Proto doporučují, aby se zabránilo delším časovým obdobím bez vyššího zatížení střídáním bloků s nižšími nároky na pohybovou aktivitu (například volejbal) s bloky s vyššími nároky (například fotbal). Předejde se tím, podle nich, snižování pohybové aktivity v TV. Vašíčková, Neuls a Svozil (2015) také zkoumali pohybovou aktivitu v závislosti na oblíbenosti TV a dospěli k podobným výsledkům – chlapci s oblibou TV realizovali signifikantně více kroků za minutu než chlapci, pro které TV není oblíbená. U dívek našli pouze malý, statisticky nevýznamný rozdíl. Krokoměry jsou ve zkoumání pohybové aktivity hojně využívány (Frömel et al., 1999; Vašíčková, Neuls, & Hauptmannová, 2013; Sigmundová, Sigmund, & Šnoblová, 2010), protože jsou ve srovnání s jinými přístroji (např. akcelerometr, sporttester) relativně levné a lze jich tedy využít při monitorování rozsáhlých vzorků populace. Jsou považovány za spolehlivé a validní přístroje pro hodnocení pohybové aktivity (Sigmund & Sigmundová, 2011). Vašíčková, Neuls a Hauptmannová (2013) i Vašíčková, Neuls a Svozil (2015) ale upozorňují, že pomocí krokoměru lze pouze ilustrovat pohybovou aktivitu vyjádřenou v krocích. Nelze přesně stanovit efektivitu PA, která je závislá na cílech a obsahu VJTV, na použitých metodách, postupech a formách, na osobnosti učitele a jiných podmínkách.

Na závěr ještě zmíníme některé limity práce. Při hodnocení nebyl zohledněn obsah sledovaných VJTV, prostředí, ve kterém sledovaná VJTV proběhla, pohlaví praktikanta, ani jestli se jednalo o první nebo druhou praxi, tedy jestli už měl nějaké předchozí zkušenosti s vyučováním TV nebo ne.

## 7 Závěry

- Počet chlapců i dívek s oblibou TV ve všech ročnících druhého stupně ZŠ, kromě pátého u chlapců a sedmého u dívek, přesahuje 60 %. U chlapců druhého stupně základních škol je TV oblíbenější než u dívek.
- Oblíbenost TV u chlapců s věkem roste; u dívek má vývoj oblíbenosti TV v závislosti na věku kolísavý, mírně klesající průběh.
- U žáků druhého stupně základních škol se oblíbenost TV projevila kladnějším subjektivním celkovým hodnocením právě realizované VJTV. Na základě toho jsme zamítli hypotézy  $H_{01}$  a  $H_{02}$  a přijali alternativní hypotézy  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$ . Nejvíce se oblíbenost TV projevila v dimenzi Emotivní a Vztahové, kde byly zjištěny statistické rozdíly.
- Dívky hodnotí VJTV kladněji než chlapci, bez ohledu na oblíbenost TV.
- Celkové hodnocení VJTV se u chlapců, pro které TV není oblíbená, s rostoucím věkem mírně zlepšuje; u chlapců s oblibou TV je průběh kolísavý, s nejkladnějším hodnocením v šesté a osmé třídě, nejméně kladným ve třídě páté. U dívek s oblibou TV, když pomíneme hodnocení dívek sedmých ročníků (evidentní vliv puberty), se celkové hodnocení VJTV s přibývajícím věkem zlepšuje. U dívek, pro které TV není oblíbená, má celkové hodnocení v závislosti na věku kolísavější průběh, s viditelným mírným zlepšením.
- V letech 2013 až 2015 se kladné hodnocení VJTV u chlapců a dívek, pro které je TV oblíbená, zvyšovalo. U chlapců, pro které není TV oblíbená, se celkové hodnocení příliš neměnilo. U dívek, pro které TV není oblíbená, nemělo celkové hodnocení VJTV jednotný průběh. Pro přesnější určení vývoje by bylo potřeba delšího sledování.
- Chlapci i dívky s oblibou TV průměrně realizovali více kroků za minutu než ti, pro které TV není oblíbená, statisticky významný rozdíl byl pouze u chlapců.
- Dívky a chlapci s oblibou TV jsou více motivováni k účasti na VJTV, než ti, pro které TV není oblíbeným předmětem. Dívky jsou více motivovány k účasti na VJTV, než chlapci.

## Souhrn

V této práci jsme zjišťovali, jestli se oblíbenost TV projeví na celkovém subjektivním hodnocení realizované VJTV žáků druhého stupně ZŠ. Zkoumali jsme, jak právě realizovanou VJTV hodnotí žáci, kteří mají TV v oblíbě a žáci, pro které TV není oblíbená. Dále jsme zjišťovali, jak se promítne oblíbenost TV do počtu kroků realizovaných ve sledovaných VJTV.

Výzkumné šetření proběhlo v letech 2013 až 2015 na učitelských praxích studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkumný soubor tvořilo 3307 dotazníků, které vyplňovali žáci na celkem 80 základních školách v ČR, z toho 1728 bylo vyplněno chlapci a 1579 děvčaty. 2740 dotazníků obsahovalo také údaj s počtem naměřených kroků. Pro monitorování byly použity krokoměry Yamax Digi-Walker SW-700 a standardizované Dotazníky k hodnocení vyučovací jednotky TV.

Výsledky ukázaly, že u žáků druhého stupně ZŠ se oblíbenost TV projevila kladnějším celkovým hodnocením právě realizované VJTV. Chlapci a dívky s oblibou TV hodnotili realizovanou VJTV signifikantně kladněji než ti, pro které TV není oblíbená. Nejlépe hodnocené a také největší rozdíly byly nalezeny v dimenzi Emotivní a Vztahové. Dále jsme zjistili, že oblíbenost TV se projevuje i na počtu kroků realizovaných ve VJTV – žáci s oblibou TV realizovali průměrně více kroků než žáci, pro které TV není oblíbená, u chlapců byl rozdíl statisticky významný.

## Summary

In this thesis paper we were investigating whether popularity of physical education is reflected in secondary school pupils' attitude towards the finished physical education lesson. We were examining how pupils who like physical education and those who do not perceive the finished lesson. Further, we were investigating how popularity of PE is reflected in the number of steps performed in the lessons.

The research took place between 2013 and 2015 during teaching practices of students of the Faculty of Physical Culture, University of Palacky in Olomouc. The research sample consisted of 3,307 questionnaires which were completed by pupils of 80 secondary schools in the Czech Republic, out of which 1,728 were completed by boys and 1,579 by girls. 2,740 questionnaires also contained information about the number of measured steps. To monitor the pupils, standardized questionnaires and pedometers Yamax Digi-Walker SW-700 were used

The results showed that popularity of PE was positively reflected in secondary school pupils' attitude towards the finished lesson. Boys and girls who like PE manifested significantly more positive attitude towards the finished PE lesson than those who do not like PE. The Emotional and Attitudinal dimensions were rated most positively and also the biggest differences were found in them. Further, we found out that popularity of PE is reflected in the number of steps performed in the lesson – pupils who like PE performed on average more steps than those who do not like PE, for boys the difference was significant.

## Referenční seznam

- Alderman, B. L., Beighle, A., & Pangrazi, R. P. (2006). Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(2), 41-51.
- Antala, B., et al. (2014). *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Retrieved 15. 4. 2016 from the World Wide Web: <http://www.telesnavychova.sk/userfiles/downloads/TSVaSucasnaSkola.PDF>
- Barney, D., Pleban, F. T., Fullmer, M., Griffiths, R., Higginson, K., & Whaley, D. (2016). Appropriate or inappropriate practice: Exercise as punishment in physical education class. *The Physical Educator*, 73(1), 59-73.
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2008). *Psychology of Physical Activity* (2nd ed.). Abingdon: Routledge.
- Brusseau, T. A., & Burns, R. D. (2015). Step count and MVPA compendium for middle school physical education activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(4), 646-650.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35(3), 267-285.
- Cituj.cz (2004). Retrieved from the World Wide Web: <http://cituj.cz/Citaty/kat-159.aspx?pg=3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Dopita, M., Grecmanová, H., & Chráska, M. (2008). *Zájem žáků základních a středních škol o fyziku, chemii a matematiku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hanrahan, S. J., & Biddle, S. J. H. (2008). Attributions and Perceived Control. In T. S. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 99-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3rd ed.). Praha: Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (4th ed.). Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Helus, Z., Hrabal, V. ml., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.



- Homola, M. (1972). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., et al. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jansa, P., Slepíčka, P., Hošek, V., Kovář, R., Chytráčková, J., & Slepíčková, I. (1994). Physical education and the development interests of children's in physical activities. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 30(2), 53-66.
- Langr, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Madsen, K. B. (1972). *Teorie motivace. Srovnávací studie moderní teorií motivace*. Praha: Academia.
- Marcus, B. H., & Forsyth, L. H. (2010). *Psychologie aktivního způsobu života: motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie* (2nd ed.). Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování* (3rd ed.). Praha: Triton.
- Pavelková, I. (2006). Žákovské postoje k učení a ke škole – konstanty a proměny. *Psychologické dny*. Retrieved 24. 3. 2016 from the World Wide Web: <http://cmps.ecn.cz/pd/2006/texty/text161.html>
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 55(1), 38-61.
- Philips, S. R., & Silverman, S. (2015). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 461-473.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Rychtecký, A. (1994). Motivation and attitudes of school youngsters towards physical and sport activities. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 30(2), 43-51.
- Sigmund, E., Frömel, K., Chmelík, F., Lokvencová, P., & Groffik, D. (2009). Oblíbený obsah vyučovacích jednotek tělesné výchovy - pozitivně hodnocený prostředek vyššího tělesného zatížení děvčat. *Tělesná kultura*, 32(2), 45-63.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- 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.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník* (I. Strossova, Trans.). Olomouc: Univerzita Palackého. (Original work published 1998)
- 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.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Šmahaj, J., & Cakirpaloglu, P. (2015). *Význam motivace v pojetí osobnosti. Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vaněk, M. (1966). *Psychologické základy tělesné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Válková, H. (1983). *Psychologie tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vašíčková, J., Neuls, F., & Svozil, Z. (2015). Popularity of school physical education and its effect on performed number of steps. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 40-46.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2nd ed.). Praha: Karolinum.
- Višňa, M. (2016). *Negativní trendy v životním stylu mládeže potvrzují aktuální výsledky HBSC studie*. *radostzpohybu.cz*. Retrieved 16. 3. 2016 from the World Wide Web (<http://radostzpohybu.cz/general/Article.aspx?id=8681&cat=0>)
- Walberg, H. J. (Ed.) (2005). *Efektivní učení ve škole* (D. Dvořák, Trans.). Praha: Portál. (Original work published 1999)
- Whitehead, S. (1993). Physical activity and intrinsic motivation. *President's Council on Physical Fitness & Sports Research Digest*, 1(2), 1-9.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: WHO Press.

## 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	Osvojit(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
-
-
-
-