

**Filozofická fakulta**  
**Univerzity Karlovy v Praze**  
Katedra Sociologie

# **Diplomová práce**

*Bc. Klára Janíčková*

## *Postoje středoškoláků k tělesné výchově*

Attitudes of secondary school students towards physical education

Praha 2023

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Buriánek, CSc.

## *Čestné prohlášení*

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 1. 8. 2023

.....  
Bc. Klára Janíčková

### **Poděkování:**

*Ráda bych poděkovala panu doc. PhDr. Jiřímu Buriánkovi, CSc. za vedení práce a za jeho ochotu pomoci vždy, když to bylo potřeba. Velké díky patří mé rodině a přátelům, kteří mi byli velkou podporou, když jsem to potřebovala.*

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku neparticipace mladistvých při hodinách tělesné výchovy na středních školách. Hlavním cílem práce bylo identifikovat příčiny tohoto jevu a najít možné alternativy, které by vedly ke zvýšené účasti žáků na tělesné výchově. Výzkum kombinuje kvantitativní dotazování na středních školách a kvalitativní rozhovory s vybranými žáky, kteří vykazují sníženou aktivitu při hodinách tělesné výchovy.

Z výzkumu plyne, že nejvýznamnější vliv na účast při hodinách tělesné výchovy a na radost z těchto hodin má, vedle dalších sociálních činitelů, náplň těchto hodin.

Dále kvalitativní rozhovory odhalily, že žáci středních škol mají potřebu manifestovat svou samostatnost skrze potřebu autonomie při hodinách, apelují na osobní rozvoj, a svou samostatnost projevují také vzdorem vůči autoritě. Též rozhovory poukazují na značnou křehkost identity v období dospívání, identita adolescentů je ovlivněna společenskými soudy, odsuzující povahou společnosti a tlakem na výkon.

Předkládaná práce přichází s doporučeními, která by mohla přispět při vytváření školních osnov a úpravě školního prostředí a přístupu vyučujících k hodinám tělesné výchovy.

## **Klíčová slova:**

sport, tělesná výchova, mladiství, střední škola, sociální zázemí

## **Abstract (english)**

This thesis focuses on the issue of non-participation of adolescents in physical education classes in secondary schools. The main aim of the thesis was to identify the causes of this phenomenon and to find possible alternatives that would lead to increased participation of students in physical education. The research combines quantitative surveys in secondary schools and qualitative interviews with selected students who show reduced activity in physical education classes.

The research suggests that the most significant influence on participation and enjoyment of physical education classes is the content of the classes, among other social factors.

Furthermore, the qualitative interviews revealed that secondary school students have a need to manifest their independence through the need for autonomy during classes, appeal for personal development and also manifest their autonomy by resisting authority. The interviews also highlighted the considerable fragility of identity during adolescence, with adolescents' identities being influenced by social judgements, the judgmental nature of society and pressure to perform.

The present paper comes up with recommendations that could help in designing school curriculum and modifying the school environment and teachers' approach to physical education classes.

### **Key words:**

sport, physical education, juveniles, teenagers, secondary school, social background

<b>1. Úvod</b>	<b>7</b>
<b>2. Sport, mladiství a vliv tělesné výchovy při dospívání</b>	<b>9</b>
2.1 Sport	9
2.2 Socializace	10
2.3 Tělesná výchova jako součást vzdělání a socializace jednotlivce	13
2.4 Mladiství a fyzická aktivita	15
<b>3. Sociální vlivy působící na žáka</b>	<b>17</b>
3.1 Rodina	18
3.2 Přátelé, vrstevníci	20
3.3 Vyučující	23
<b>4. Metodologie a data</b>	<b>26</b>
4.1 Cíle práce	26
4.2 Kvantitativní dotazníkové šetření	27
4.2.1 Hypotézy	27
4.2.2 Vzorek	29
4.2.3 Výsledky a analýza dat	30
4.2.3.1 Závislá proměnná – neúčast na hodinách tělesné výchovy	30
4.2.3.2 Závislá proměnná – subjektivní radost z hodin tělesné výchovy	34
4.2.3.3 Závislé proměnné a jejich rozložení v rámci zkoumaných škol	36
4.2.3.4 Vliv rodiny	38
4.2.3.5 Vliv trávení volného času sportem	46
4.2.3.6 Vliv spokojenosti s náplní předmětu	52
4.2.3.7 Vliv vyučujícího	57
4.2.3.8 Vliv vrstevníků	61
4.2.3.9 Regresní model všech proměnných	66
4.2.4 Shrnutí výsledků	70
4.3 Kvalitativní polostrukturované hloubkové rozhovory	71
4.3.1 Technika sběru dat	71
4.3.2 Etické otázky	72
4.3.3 Vzorek	73
4.3.4 Metoda analýzy dat	75
4.3.5 Konkrétní provedení analýzy dat	77
4.3.6 Výsledky a analýza dat	80
4.3.6.1 Osamostatnění se	81
4.3.6.1.1 Autonomie	81
4.3.6.1.2 Osobní rozvoj	84
4.3.6.1.3 Hodnota času a časová autonomie	85
4.3.6.1.4 Vzдор	88
4.3.6.1.5 Shrnutí tématu osamostatnění se	91
4.3.6.2 Křehká identita jedince	92
4.3.6.2.1 Odsuzující charakter společnosti	93
4.3.6.2.2 Výkonnostní společnost	95
4.3.6.2.3 Shrnutí tématu křehké identity jedince	98
4.4 Co by žáci změnili a jaké alternativy by volili	99
<b>5. Náměty a doporučení</b>	<b>105</b>
<b>6. Limity práce</b>	<b>106</b>
<b>7. Závěr</b>	<b>107</b>
<b>8. Použitá literatura</b>	<b>109</b>
<b>9. Přílohy</b>	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
9.1 Seznam tabulek	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
9.2 Seznam grafů	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
9.3 Kvantitativní standardizovaný dotazník	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
9.4 Scénář	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
9.5 Vybraná rozhovor	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

# 1. Úvod

Tělesná výchova je významově a konceptuálně provázána se základními funkcemi tělesné kultury ve smyslu uspokojování a kultivace přirozených potřeb pohybu, obnovování fyzických a psychických sil a kompenzací jednostrannosti každodenního života (Sekot; 2006). Sportovní aktivita nejen prospívá fyzickému a psychickému zdraví, ale jak uvádí Stryer a kol. (1998), sportovní prostředí podporuje dovednosti jako je spolupráce, sebekázeň, zvládání úspěchu i neúspěchu, soutěživost, sebedůvěru, sportovní chování a vůdcovství. Přes pozitiva, která fyzická aktivita přináší, se výzkumníci (Wheeler, 2012; Zalech, 2021) shodují na tom, že zájem o sportovní aktivity klesá, a, jak uvádí Zalech (2021), úroveň fyzické aktivity se celosvětově snižuje. Ze světového šetření Světové zdravotnické organizace (dále v textu WHO) v roce 2016 bylo celosvětově nedostatečně fyzicky aktivních 81 % dospívajících ve věku 11-17 let. Dospívající dívky v tomto šetření byly méně aktivní než chlapci. Celkově podle statistik WHO takto již nízká fyzická aktivita s věkem ještě více klesá (WHO, 2022).

Dosavadní výzkumy zkoumající vztah mladistvých ke sportu a tělovýchově se často soustředily na otázku, zda klesá zájem o sportovní aktivity v rámci školy při přechodu z dětství do adolescence a následné dospělosti (Eime a kol., 2016; Jose a kol., 2011; Taylor a kol., 1999; Telama & Yang, 2000). Další výzkum se soustředil na vztah sportovní aktivity rodičů a následné aktivity jejich potomků (Kwon a kol., 2016). Také se objevila otázka, zda pošťuchování a pomluvy v rámci vrstevníků mají vliv na participaci obětí této šikany při hodinách tělesné výchovy (Slater, & Tiggemann, 2016). V neposlední řadě výzkumníci (Prusak, Treasure, Darst & Pangrazi, 2004; Zalech, 2021) obracejí svou pozornost na osobu vyučujícího a pokládají si otázku, zda má jeho působení vliv na postoje k tělesné výchově a sportu obecně. Mladiství se v procesu formování svého charakteru a svého sociálního vnímání ocitají na křižovatce mnoha vlivů, které je mohou vést k omezení či podcenění důležitosti účasti na sportovních aktivitách.

Cílem této diplomové práce je identifikovat některé příčiny ovlivňující neparticipování mladistvých při tělesné výchově v rámci školní docházky a nalezení případných alternativ, které by mohly vést ke zvýšené účasti na hodinách tohoto typu. Práce odkryla pohled participantů na problematiku tělesné výchovy z jejich perspektivy a do hloubky probere sociální kontext participace při tělesné výchově. Diskuze práce byla vedena průběžně v souvislosti s některými závěry.

Výzkum byl proveden jako kombinace kvantitativního dotazování na středních školách, pro zmapování zkoumaného terénu a zběžnou orientaci, a následných kvalitativních rozhovorů s žáky těchto škol. Dotazníkové šetření se orientovalo na postoje jednotlivce k tělesné výchově, k osobě vyučujícího, dále se soustředilo na postoje rodičů k tělovýchově a sportu celkově. Na základě dat získaných z dotazníkového šetření byl sestaven scénář rozhovoru. Rozhovory byly vedeny s jednotlivými žáky záměrně vybranými vzhledem k jejich snížené aktivitě při hodinách tělesné výchovy. S tímto výběrem pomohli vyučující na daných školách, kteří zkoumaný vzorek znají, a tudíž byli schopni takové žáky určit. Scénář rozhovoru se soustředil na vztah k tělesné výchově a sportu obecně, dále se orientoval na vlivy a sociální kontexty, které vedou k případné (ne)participaci při školních sportovních aktivitách. V neposlední řadě se rozhovor pokusil odhalit případné alternativy vedoucí k žakově zvýšené participaci.

Hlavní výzkumná otázka práce zní: „Jaké sociální vlivy působí na participaci žáků SŠ na hodinách tělesné výchovy?“ Vedlejšími výzkumnými otázkami jsou: „Jaký vliv mají na participaci jednotlivé sociální skupiny?“ „Jaké alternativy by se daly využít k navýšení zájmu o participaci při tělesné výchově?“

Práce by mimo jiné mohla přispět při vytváření školních osnov a úpravě školního prostředí tak, aby sportovní aktivity byly pro mladistvé přijatelnější, a tudíž tělesná výchova mohla funkčně přispívat k socializaci a formování sociálního prostředí mezi školáky.



## **2. Sport, mladiství a vliv tělesné výchovy při dospívání**

### **2.1 Sport**

Dle Zákona, č. 115/2001 Sb., o podpoře sportu je sportem každá forma tělesné činnosti, která si prostřednictvím organizované i neorganizované účasti klade za cíl harmonický rozvoj tělesné i psychické kondice, rozvoj společenských vztahů, upevňování zdraví a dosahování sportovních výkonů rekreačně nebo v soutěžích všech úrovní, a to individuálně nebo kolektivně.

Byly prokázány fyzické výhody participace při sportovních aktivitách jako je snížené riziko obezity, kardiovaskulárních onemocnění, osteoporózy a dalších chronických onemocnění (Slater & Tiggemann, 2011). Mimo jiné jsou fyzická aktivita a cvičení spojeny s pozitivní náladou, menší úzkostlivostí, pozitivním vnímáním sama sebe a zvýšeným sebevědomím (Biddle, 2000; Fox, 2000).

Sekot (2006) sport definuje jako specifickou lidskou aktivitu, odlišnou od jiných činností, která se vyznačuje ozvláštňující sociální dynamikou a má svébytné sociální důsledky. Jedná se o fyzickou (pohybovou) aktivitu, která je institucionalizovaná a motivována zvýšením celkové kondice, osobním prožitkem nebo cíleným výsledkem či výkonem. Jarvie (2017) poukazuje na institucionalizační funkci sportu, když píše, že důležitější je potenciální přínos sportu pro občanskou společnost, prostor mezi státem a jednotlivcem, který dává sportu příležitost prosazovat komunitní filozofii založenou na vzájemnosti a závazcích, nikoli na individualismu a ideologickém pojetí sportu.

Jak uvádí Flemr s Valjentem (2010), sport má mnoho společných znaků se základním přirozeným socializačním mechanismem každého jedince, kterým je hra. Sport a hra mají mnoho společných rysů: dobrovolnost, prožitek z činnosti, určitá pravidla, časové a místní ohraničení. Dále k tomu však dodávají, že jsou technicky vzato přijímány dva typy sportu – rekreační (cílem je se bavit) a soutěžní (cílem je zvítězit).

## 2.2 *Socializace*

Jak popisuje Gillárová (2015), socializace je proces, kterým si členové společnosti zvnitřňují společenské normy, přesvědčení a hodnoty společnosti, dané kultury nebo sociální skupiny. Dále si jedinec v průběhu socializace přivlastňuje vzorce chování prostřednictvím každodenních interakcí s druhými osobami pod vlivem podmínek daného prostředí.

Tento proces pomáhá jedincům k fungování uvnitř společnosti a zároveň společnost socializovaných jedinců může snadněji fungovat jako celek. Mezi hlavní cíle socializace se řadí: naučit jedince správně se chovat v různých sociálních rolích; naučit jedince určitým dovednostem; vzbudit u jedince snahu; vypracovat u jedince schopnost selektovat dle důležitosti úkonů a případně některé úkony odložit na později ve prospěch jiných, důležitějších, naléhavějších (Flemer & Valjent, 2010). Dixon a kol. (2008) ještě dodávají, že socializace je spíše aktivní sociální proces, při kterém jsou předávány a přijímány hodnoty a normy, avšak nejedná se o jednosměrný proces. Socializovaní jedinci mohou proces také ovlivňovat tím, že buď předávané hodnoty přijmou, odmítnou a/nebo poskytnou zpětnou vazbu.

V dětství probíhá socializace primární, především prostřednictvím interakcí s rodinou, více méně uzavřeně od okolního světa (Giddens, 2013). Jedinec přijímá hodnoty, normy a zvyklosti své rodiny, učí se jazyk, přijímá vzorce chování, je ovlivněn sociálním statutem rodiny a oblastí, ve které vyrůstá. Rodiče zastávají několik socializačních funkcí: 1) funkce vzorů; 2) funkce zprostředkovatelů zkušeností; 3) funkce tlumočnicků zkušeností (Dixon a kol. 2008). Sekot (2006) ještě dodává, že rodiče zpravidla v rámci vlastních norem a hodnot usilují o to, aby se jejich dítě stalo samostatnou suverénní bytostí. Dále si v rámci rodiny jedinec osvojuje svoji příslušnost k pohlaví ve smyslu přiměřeného chování, postojů a aktivit rozdělených na "chlapecké" a "dívčí."

Sekundární socializace v období dospívání se rozšiřuje o další aktéry, mezi které patří zejména učitelé, vrstevníci a další sociální skupiny. Jedinec si buduje svébytnou identitu odlišnou od identity rodičů, čímž se postupně oslabuje role rodičů jako držitelů dominantního formativního vlivu (Gillárová, 2015). Jak dodávají Zeichner s Gorem (1990), do procesu sekundární socializace (a případné resocializace) přichází jedinec s již dříve vytvořenými představami, znalostmi a přesvědčeními a s určitými schopnostmi získanými na základě předchozích zkušeností, které ovlivňují způsob, jakým budou interpretovat a využívat nové informace. Dítě se socializuje většinou ve škole, kde se učí respektu, dochvilnosti a přijímání daných pravidel organizace, instituce mimo rodinu. Škola nabízí učitelům, třídám a spolužákům v rámci těchto tříd řadu příležitostí, jak jednotlivce ovlivnit (Valiente a kol., 2020). Jednu z hlavních rolí zde hrají učitelé, kteří často přímo i nepřímo vedou své žáky k sociálně-emočním kompetencím, například jak vycházet s vrstevníky, jak se soustředit a jak dodržovat pokyny. Dle Valienteho a kol. (2020) je potřeba učitele, vzhledem k jejich vlivu na žáky, považovat za jedny z hlavních socializátorů chování souvisejícího s emocemi.

Jak uvádí Vágnerová (2005), socializace v prostředí školy stimuluje vznik nových potřeb a přijetí nových hodnot. Školák má potřebu dosažení dobrého výkonu a získání přijatelného postavení v kolektivu (ve třídě). Škola rozvíjí sociální kompetence, jako je spolupráce, soupeření, sebehodnocení, smysl pro spravedlnost a další. Vrstevníci pak na jedince působí jako dostupný model chování (Vágnerová, 2005). Jedinec se s vrstevníky může srovnávat a snažit se dosáhnout stejné nebo lepší úrovně. Zároveň se učí řešit možné konflikty ve skupině. Jak dále uvádí Vágnerová (2005), vrstevnická skupina se stává významným sociálním teritoriem. Pro jedince je důležité, aby zapadl a navázal přátelské vazby. Přátelé posilují pocit pohody, vzájemně se socializují a podporují ve vývojových změnách a činnostech (Hartup & Stevens, 1999).

Vágnerová (2005) poukazuje na problematiku, kdy jedinec není přijat vrstevnickou skupinou. V tuto chvíli dochází k určité sociální deprivaci, která může vést k problémům daného jedince s navazováním kontaktů, vytvářením

přátelství, ale i se spoluprací. Valiante a kol. (2020) ještě upozorňují na šikanu a interakce mezi šikanujícím a šikanovaným (obětí), které mají významný vliv na emoce a studijní výsledky žáků. Vystavení viktimizaci je spojeno s mnoha důsledky souvisejícími s emocemi a studiem, včetně nižší úrovně seberegulace, angažovanosti, prospěchu a docházky.

Dalšími důležitými vlivy při socializaci jsou média, komunita, trenéři atd.

## 2.3 *Tělesná výchova jako součást vzdělání a socializace jednotlivce*

Školní prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů, které formují postoj žáků k pohybové aktivitě a zdraví (Zalech, 2021). S tím souhlasí De Meyer a kol. (2014), kteří uvádějí, že kvalitní motivace k tělesné výchově je určujícím faktorem jak pro úroveň aktivity a zapojení do výuky, tak pro míru, do jaké si žáci osvojují aktivní životní styl mimo hodiny tělesné výchovy. Hodiny tělesné výchovy nabízejí dospívajícím příležitost vyzkoušet si nové sporty a aktivity, naučit se pohybovým dovednostem a užít si pohybové aktivity v bezpečném a kontrolovaném prostředí (Pate a kol., 2007). Green (2014) tento argument potvrzuje svou studií a tvrdí, že je vidět dvojitý vliv na žáka. Zaprvé se vliv ukazuje na té skupině žáků, kteří by se bez tělesné výchovy žádnému sportu nevěnovali. Další skupina jsou ti, kteří by se o sportu, který je baví a naplňuje, bez vlivu tělesné výchovy nedozvěděli, například protože nemají dostatečné socioekonomické zázemí a tělesná výchova je pro ně jediným způsobem, jak se se sportem seznámit. Smith, Thurston a Green (2007) také říkají, že žáci, kteří se účastnili většiny aktivit při tělesné výchově, mnohem častěji uváděli nedávnou účast na velkém počtu volnočasových sportovních a pohybových aktivit i mimoškolních tělovýchovných lekcí a výjezdů.

Ministerstvo školství a tělovýchovy (1991) za hlavní cíle předmětu tělesná výchova vyučovaném na středních školách považuje přispívání k všestrannému a harmonickému rozvoji žáků středních škol upevňováním zdraví. Dále mezi cíle tělesné výchovy řadí rozvoj pohybových schopností, prohlubování pohybových dovedností a vědomostí tvořících součást tělesné kultury a formování pozitivních vlastností osobnosti. Avšak jak uvádí Jellum, Hitzeman a Vincent (2022), sport učí mladé lidi týmové práci, soutěživosti, úspěchu, produktivitě, dodržování pravidel a poslušnosti vůči autoritám. Tělesná výchova tedy neusiluje pouze o zdravotní a fyzické benefity, ale o patřičnou socializaci v rámci kolektivu. Flemr s Valjentem (2010) k tomu dodávají, že činnost žáka je většinou ovlivňována chováním a činnostmi lidí kolem něj. Dodržují se zde nejen sportovní pravidla, na kterých se kolektiv domluví, ale i určitá pravidla komunikace. Komunikace se

netýká jen sdělování znalostí, je to také složka podporující a udržující vztahy. Způsob řízení hodiny a samotné vztahy mezi trenéry (vyučujícími) a jejich svěřenci má důležitý vliv na sportovní prožitek dětí, jejich další účast ve sportu a způsob vnímání sebe sama (Flemr & Valjentem, 2010).

## 2.4 *Mladiství a fyzická aktivita*

Mladiství, adolescenti, dospívající, všechna tato označení jsou v předkládané práci brána jako synonyma. Jedná se o osoby, které jsou na pomezí dětství a dospívání. Richter (2006) stanovuje toto období na věk 10 až 19 let. Wiseová (2018) však uvádí dokonce věk 12 až 25 let nebo i později.

Podle Steinberga (2005) je dospívání obdobím vývoje, které se vyznačuje významnými fyzickými, emocionálními a sociálními změnami. Arnett (1999) také uvádí, že dospívání je obdobím přechodu a změn a že je pro něj charakteristický zvýšený pocit sebevědomí a sebeuvědomění. Richter (2006) toto období popisuje jako období života, během něhož výrazný podíl lidí zažije velké procento klíčových životních událostí. K těmto událostem patří i získání specifických zkušeností, častějších v tomto období života: stravovací a pohybové návyky, přátelské vztahy, dosažené vzdělání a občanská angažovanost, osamostatnění se od rodičů, ale také problémy se zákonem, nekonsensuální sex, zneužívání alkoholu a drog, sebepoškozování a mezilidské násilí.

Steinberg (2014) dále uvádí, že v tomto období člověk zažívá dospívající zmatek, rozčarování a sociální tlaky. Mezilidské vztahy hrají klíčovou roli při zvládání stresorů a fungují jako zdroje sociální podpory, které dospívající chrání před negativními účinky stresu.

Míra sportovní účasti klesá s věkem, přičemž tento pokles je nejvýraznější mezi 16. a 23. rokem života, tedy v období, kdy většina osob dokončuje denní studium (Roberts & Brodie, 1992). Bryan a Soloman (2012) jsou toho názoru, že příčiny neplnění současných doporučení pro středně intenzivní až intenzivní fyzickou aktivitu pro mladé lidi (WHO, 2022), mohou částečně souviset s nedostatkem motivace. Žákova motivace účastnit se hodin tělesné výchovy se snižuje v průběhu let strávených ve škole (Mowling et al. 2004). Spittle a Byrne (2009) se k tomuto názoru připojují a uvádějí, že motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace se objevuje, když se jedinec dobrovolně zapojí do činnosti kvůli činnosti samotné, zatímco vnější motivace se objevuje, když je jedinec motivován vnějšími faktory, jako jsou odměny a společenské uznání. Vnitřně motivovaní jedinci projevují zájem a zažívají radost

z činnosti a dodržují účast lépe než jedinci s vnější motivací (Spittle & Byrne, 2009).

Existují dva základní cíle dosahování vysoké motivace a příznačného motivačního klimatu: orientace na úkol a orientace na ego (Ames, 1992; Dweck a Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Spittle & Byrne, 2009). Spittle a Byrne (2009) dodávají, že s postupem na střední školu mají adolescenti tendenci rozvíjet silnější orientaci na egoistické cíle, což koresponduje se sníženou motivací k tělesné výchově.



### 3. Sociální vlivy působící na žáka

Jak uvádí Taylor a kol. (1999), pro děti a mladistvé je důležité si sport užívat, bavit se, trávit při sportu čas s přáteli, případně s rodinou. Rodiče, sourozenci, vrstevníci, učitelé a trenéři hrají důležitou roli v ovlivňování postojů a chování, přinejmenším v dětství, pokud jde o fyzickou aktivitu a sportovní účast chlapců i dívek (Dixon a kol., 2008).

K tématu přispívají i Jellum, Hitzeman a Vincent (2022), když uvádějí, že sportovní účast je založena na rozhodovacích procesech zahrnujících sebereflexi, sociální podporu, sociální přijetí a kulturně založené představy o sportu. Rozhodnutí o účasti na sportu se činí průběžně, protože jedinci posuzují příležitosti a zvažují, jak účast odpovídá jejich sebepojetí, jejich rozvoji a jejich propojení s okolním světem. Toto rozhodnutí, zda na sportovních aktivitách participovat či neparticipovat, tedy ústí z několika charakteristik, které si jedinec přivlastňuje na základě socializace. Jedná se o vlastní schopnosti, potřebu se předvést (introverze, extroverze), povzbuzení od rodičů, příbuzných, učitelů a/nebo vrstevníků a dosavadní zkušenosti se školním sportem a tělesnou výchovou (Jellum, Hitzeman a Vincent, 2022).

Spink, Wilson a Ulvick (2012) rozdělují skupiny významných druhých, které ve strukturovaném i nestrukturovaném prostředí identifikovali dospívající jako tři kanály vlivu: rodinu (rodiče a sourozence), vrstevníky (přátele) a významné jiné osoby (trenéry a učitele). Tyto tři kanály vlivu se kombinovaly se třemi typy vlivu: konformitou ("Je to cool, že chodím s kamarády na snowboard"), podřízením se ("Učitel mě přesvědčil, abych se přidal k zápasení") a poslušností ("Rodiče mi řekli, abych si šel hrát").

Eime a kol. (2016) k tomu dodávají, že pokles participace na školní TV v pozdějším období dospívání lze vysvětlit řadou faktorů včetně změn životních priorit, časových nároků, a nedostatku podpory ze strany rodiny, přátel a učitelů.

### 3.1 Rodina

Podle Vua, Murrieho, Gonzaleze a Jobea (2006) je rodina nejpozitivnější faktor ovlivňující mladistvé v jejich rozhodnutí být fyzicky aktivní.

Jak již bylo zmíněno, rodiče zastávají socializační funkce jakožto sociální vzory, zprostředkovatelé a tlumočníci zkušeností (Dixon et. al., 2008). Dixon a kol. (2008) k tomu dále dodávají, že vliv těchto osob může sahát od pouhého povzbuzování k další účasti tím, že berou děti a dospívající na sportovní akce, až po učení hodnotám a normám spojených s pohybovou aktivitou a s účastí na sportovních akcích. Rodiče jsou vzorem, když svým chováním demonstrují, jakou hodnotu přikládají sportu a pohybovým aktivitám, když se aktivně zapojují do tréninku, ať už jako koučové nebo jako participant, anebo když sportovní činnost aktivně sledují. Jako zprostředkovatelé poskytují dítěti možnosti sportovat a být fyzicky aktivní, poskytují mu zázemí a prostředky, které k takové aktivitě potřebuje, vodí dítě na tréninky a aktivně se zajímají o jeho fyzické vyžití (Dixon a kol., 2008; Vu, Murrie, Gonzalez & Jobe, 2006). Kwon a kol. (2016) funkci rodičů jako zprostředkovatelů zkušeností popisují tak, že rodiče kontrolují strukturu času a zdrojů, například nákupem sportovního vybavení nebo dopravou dítěte na sportovní lekce a aktivity. Jako tlumočníci pak poskytují dítěti vysvětlení některých sportovních pravidel a vysvětlení událostí a předávají mu své zkušenosti a vědomosti z oblasti sportu. Wheeler (2012) k tomu dodává, že rodiče mají účast dětí ve sportu podporovat a povzbuzovat, například tím, že je doprovázejí na zápasy a tréninky, sledují jejich výkony a pozitivně je komentují.

Výzkum zaměřený na kulturu rodiny a její vliv na účast dětí při sportovních aktivitách došel závěru, že "receptem" rodičovských strategií a postupů pro předávání sportovní kultury je: seznámit potomky s několika různými sporty již v raném věku a snažit se podpořit angažovanost v některých z nich, současně však udržovat účast při fyzické aktivitě dobrovolnou (Wheeler, 2012). Dítě by si nemělo připadat do ničeho nucené, a je potřeba dbát na to, aby sportovních činností děti nedělaly příliš mnoho najednou a aby spíše aktivity střídaly ve chvíli, kdy opadne zájem ze strany dítěte.

Kvalitativní studie Zahra a kol. (2015) ukázala, že z rodičovské dvojice má větší vliv na participaci při sportovních aktivitách otec, vzhledem k prioritám, které si rodiče stanovují. Matka se v této studii ukázala více zapojena do akademického rozvoje dítěte, zatímco otec se více zajímal o jeho fyzické aktivity. S tím souvisí i studie Reimerse a kol. (2019), kteří mluví o "hypotéze stejného pohlaví," kdy z jejich zkoumání vychází, že pohybová aktivita dívek souvisela s aktivitami matek, jako vzorů, a pohybová aktivita chlapců s aktivitami otců. Tuto hypotézu podporuje i Wheeler (2012), který dokazuje, že v rodinách, kde byly přítomny děti mužského i ženského pohlaví, se otcové více věnovali sportovním aktivitám svých synů a matky sportovním aktivitám dcer.

Další studie zabývající se vlivem rodiny na jedince a jeho vztahu k fyzické aktivitě ukazují, že je rodinou kladen rozdílný tlak na fyzickou aktivitu chlapců než na fyzickou aktivitu dívek. Schaefer a Lamm (1995) uvádějí, že chlapci si mnohdy získávají vysoký osobní kredit na základě svých atletických schopností a sportovních dovedností, chladnokrevnosti a vytrvalosti, na druhé straně děvčata odvozuji svoje uznání a popularitu spíše díky svým sociálním dovednostem a školnímu prospěchu. Dívky sice nejsou od sportovních aktivit vyložené odrazovány, ale jejich čas pro hry a sportovní činnost je autoritou většinou více kontrolován a usměrňován. U dívek se výraznější úloha sportu v procesu osobnostního zrání zpravidla nepředpokládá. V případě chlapců jsou sportovní aktivity obecně chápány jako nedílná součást "dozrávání v muže" (Sekot, 2006). Jellum, Hitzeman a Vincent (2022) k tomu dodávají, že rodiče nejsou jedinými osobami zastávajícími roli kontrolorů v případě sportovních aktivit mladých dívek. Také bratři a romantičtí partneři zaujímají "ochranitelský" (a kontrolující) postoj ve vztahu ke svým sestrám a partnerkám. V jejich očích jsou místa, jako sportoviště a herny, považována za "nevhodná pro dívky", zejména pokud by tam chodily dívky samy. Pro tyto kontrolory je přípustné, aby mladé ženy chodily na taková místa se svými partnery nebo bratry, Avšak když jdou dívky s příslušníky mužského pohlaví, většinou mají tendenci participovat spíše jako divačky a podporovatelky než jako samotné účastnice sportovních aktivit.

### 3.2 *Přátelé, vrstevníci*

Přátelé a širší skupiny vrstevníků mohou ovlivnit fyzickou aktivitu mladých lidí prostřednictvím přímé podpory, afiliace, modelování, viktimizace a dalších procesů (Smith et. al., 2015).

Yunalia s Etikou (2020) popisují zásadní úlohu vrstevníků na vnímání hodnot a norem. Čím širší a hlubší jsou sociální vazby adolescentů s vrstevníky, tím více adolescenti přejímají hodnoty, normy a pravidla, kterým věří jejich přátelé nebo skupiny, v nichž se vyskytují. Výzkumy hovoří o vrstevnické konformitě, při které se dospívající snaží zapadnout do kolektivu za cenu ustoupení od individuálních potřeb a přizpůsobení se skupinovým tlakům. Eime a kol. (2016) mluví o vrstevnické konformitě jako o jednom z nejdůležitějších sociálních vlivů v období adolescence.

Ochota adolescentů dodržovat pravidla, která se ve vrstevnických skupinách pěstují, je určena k tomu, aby se dospívající vyhnuli sociálním problémům se svou skupinou (Yunalia a Etikou, 2020). Santor s Messerveyem a Kusumakarem (2000) o vrstevnické konformitě mluví v souvislosti s vrstevnickým a skupinovým nátlakem, který označují za "cenu za členství ve skupině." Autoři definují vrstevnický tlak jako subjektivní zkušenost s pocitem nátlaku, naléhání nebo vyzývání k určité aktivitě nebo aktivitám, které by jedinec bez tohoto nátlaku nepodstoupil. Jedná se o aktivity na škále od zdánlivě neškodných až po delikventní, jako je neparticipace při výuce, užívání návykových látek nebo krádež.

Konformita má na žáky při tělesné výchově jak pozitivní, tak negativní účinky. Konformita přispívá k posílení týmového ducha a dosažení společného cíle týmu. Dále může konformita žákům pomoci změnit jejich negativní postoj k hodině, díky společnému sportování a komunikaci s ostatními mohou tito žáci rozvíjet svůj zájem o sport (Liu, 2016). Hillsová (2006) k tomu dodává, že pro dospívající může být účast velmi obtížná bez podpory vrstevníků. Na druhou stranu vrstevnická konformita brání žákům v nezávislosti a kreativitě. Mladiství potlačují své individuální potřeby a postřehy a uspokojují se s pohodlím, které jim přináší pocit náležitosti ke skupině. Žáci, kteří mají hodiny tělesné výchovy

rádi, mohou být ovlivněni i těmi žáky, které tyto hodiny příliš nezajímají (Liu, 2016). Dalším negativním vlivem může být, že aktivní žáci mohou být otráveni neochotou svých spolužáků participovat a sami se nechají "strhnout" neparticipujícím kolektivem. Slater a Tiggemann (2010) z vedených focus groups došli závěru, že dívky vnímají participaci při sportovních aktivitách jako nepřilíš ženskou a zajímavou (cool) věc. Hillsová (2006) na základě kvalitativních rozhovorů uvádí příklad, který ukazuje, že pro pocit „zapadnutí“ do kolektivu, kde je sport považován za nezajímavou (cool) činnost, se dívky uchylují ke skrývání svých mimoškolních sportovních aktivit. Hovoří o "tajné spotřebě" aktivit nepodporovaných skupinou. Studie Reimerse a kol. (2019) s tímto souhlasí a popisují, že i z jejich výzkumu vychází, že chlapci mají více fyzicky aktivních kamarádů a vnímají větší podporu vrstevníků k fyzickým aktivitám než dívky. Toto tvrzení je v souladu s očekáváním, že více chlapců je pravidelně fyzicky aktivních než dívek, a s tvrzením, že mládež má tendenci obklopotvat se vrstevníky stejného pohlaví.

V návaznosti na vrstevnickou konformitu také Spink, Wilson a Ulvick (2012) mluví o vrstevnické soudržnosti. Docházejí ve své studii k závěru, že dospívající mají větší pravděpodobnost, že budou patřit do skupiny fyzicky aktivních nejen v případě, kdy jsou ochotni změnit své aktivní chování v důsledku snahy dodržovat vrstevnický standard nebo přesvědčení, ale také když dostávají od vrstevníků žádosti o to, aby byli aktivní s nimi. Dospívající, kteří tyto žádosti nedostávají, mají pravděpodobnost náležitosti do takové skupiny menší.

Dalším jevem vyskytujícím se mezi vrstevníky, jež výzkumníci vyzdvihují, je pošťuchování, posmívání a šikana. Vu, Murrie, Gonzalez a Jobe (2006) se v rámci svého výzkumu dotazovali dospívajících dívek na možné bariéry, které jim brání k participaci při školních sportovních aktivitách. Nejčastěji uváděná bariéra byla „chlapci.“ Více než polovina dívek zmínila, že chlapci jim brání v jejich aktivitě negativními reakcemi, jako je pošťuchování, škádlení a posmívání. S tím jsou v souladu i závěry O’Dea (2003), který uvádí, že při focus groups s dospívajícími jedinci se jako největší bariéra k participaci

při sportovních aktivitách objevovalo škádlení od vrstevníků a kritika ze strany významných druhých, jako jsou vrstevníci, učitelé a rodiče.

Slater a Tiggemann (2011) mluví o genderové nevyrovnanosti při tělesné výchově. Z jejich studie vyplývá, že v případě adolescentů jsou největším zdrojem posměchu vrstevníci stejného pohlaví, ale v případě dívek i vrstevníci opačného pohlaví, každopádně s menší vahou. Dále Slater a Tiggemann (2011) popisují, že dívky mají více zkušeností s posměchem při participaci na sportovních a jiných fyzických aktivitách než chlapci, a že dívky měly při sportovních aktivitách častěji pocit, že na ně lidé zírají a smějí se jim kvůli vzhledu, neznalosti pravidel nebo nekoordinovanosti pohybů.

### 3.3 *Vyučující*

Zodpovědnost a náročnost poslání učitele je v případě tělesné výchovy umocňována požadavkem na učitele vést na půdě školy svěřence k vytvoření pozitivního vztahu k osobnost rozvíjející pohybové aktivitě. Zalech (2021) k tomu říká, že učitel tělesné výchovy by jako odborník na pohybové aktivity měl být pro žáky vzorem, pokud jde o udržování tělesné kondice a fyzické zdatnosti a vedení aktivního životního stylu. Tak by měl být také vnímán.

Weiner (1979) mluví o způsobech, jakými učitelé ovlivňují participaci žáků při hodinách. Tyto způsoby dělí na: kontrolu, pomoc (učitel poskytne pomoc, pokud ji žák potřebuje), evaluaci (zhodnocení provedení a vynaložené snahy), emoce (projevení sympatie) a pocit vnímání vlastní kontroly (žáci dostávají na výběr). De Meyer a kol. (2014) tvrdí, že způsob, jakým učitelé komunikují s žáky, má velký vzdělávací význam, jelikož ovlivňuje radost žáků, jejich učení a zapojení. S tím souvisejí i výsledky Zalechovy (2021) studie, kde na základě odpovědí žáků autor došel závěru, že dobrý učitel tělesné výchovy je člověk s rozvinutými komunikačními dovednostmi a schopností spolupracovat s žáky. Dalšími důležitými dovednostmi učitelů, které podle žáků významně utvářejí jejich pozitivní obraz, jsou schopnost vést atraktivní hodiny a schopnost vytvářet pozitivní atmosféru.

Giddens (2013) mluví o „sebenaplňujícím se proroctví,” kdy uvádí, že pokud vyučující předpokládá, že žák A bude v předmětu schopnější než žák B, bude mít žák A lepší známky než žák B a žák B nebude v daném předmětu dobrý. Tento jev popisuje Stanworth (1983), která ze své studie došla závěru, že diferenční vzorec vyučování, který se ze strany vyučujícího objevuje, snižuje důvěru podceňované skupiny (například dívek při tělesné výchově) ve vlastní schopnosti a přispívá k jejich horším studijním výsledkům. Zatímco skupina, která je považována za schopnější (chlapci), má výsledky velmi dobré a sama se považuje za šikovnější. S tím souhlasí Tucker (2017), který upozorňuje na důležitost slov používaných učitelem při prisuzování úspěchu a neúspěchu a při poskytování zpětné vazby žákům. Autor poukazuje na to, že použitá slova ovlivňují motivaci žáků k participaci a jejich vnímání sebe sama, a dává při

motivaci přednost slovům pozitivním, povzbuzujícím, schvalujícím a založeným na procesu, spíše než na výkonu a schopnosti.

Učitelé se dělí podle přístupu na podporující autonomii žáků a kontrolující (De Meyer a kol., 2014). Podpora autonomie se vztahuje ke stylu, v němž socializační osobnosti identifikují, podporují a rozvíjejí vnitřní motivační zdroje žáků tak, aby žáci sami sebe vnímali jako iniciátory svého jednání. Učitelé podporující autonomii přijímají perspektivu žáků, nabízejí jim možnost volby a podporují jejich iniciativu. Také demonstrují vnitřní hodnotu činností (např. tím, že do nich zařazují zábavné prvky a sami se jich účastní) a poskytují smysluplné zdůvodnění užitečnosti činností a hodnoty úkonů, podporují kreativitu a zdůrazňují přínosy praxe (De Meyer a kol., 2014; Tucker, 2017).

K tomu Prusak a kol. (2004) dodávají, že poskytnutí možnosti volby výrazně zvyšuje situační motivaci a snižuje kontextovou demotivaci k účasti. To dokazuje, že když mají žáci možnost volby a autonomie při výběru vzdělávací aktivity, mají větší motivaci participovat. Nabídka možností volby, i když tyto možnosti určuje učitel vzhledem k potřebám vyučované hodiny, umožňuje žákům, aby se více osamostatnili. Umožňuje jim prozkoumat vlastní motivy účasti.

De Meyer a kol. (2014) dále charakterizují kontrolující styl výuky, při kterém učitelé odmítají perspektivy žáků. Učitelé v tomto případě využívají nátlakové taktiky, aby žáky přiměli myslet, cítit se nebo se chovat určitým způsobem, čímž obcházejí jejich názor. Z vnějšku kontrolovaná výuka u žáků vyvolává pocit vnější povinnosti pomocí poměrně zjevně pozorovatelných kontrolních strategií, jako jsou tresty, nátlakové odměny a explicitně kontrolující jazyk, ("musíš"). Vnitřně kontrolovaná výuka používá taktiky vyvolávající u žáků nátlakové síly tím, že apelují na jejich pocity viny, studu, úzkosti a sebeúcty ("Každý by měl tohle umět." "To zvládne i moje pětiletá dcera!").



V neposlední řadě Tucker (2017) zdůrazňuje důležitou roli učitele při vytváření podpůrného a kooperativního prostředí vrstevníků, které je důležité pro motivaci žáků k participaci. Učitelé by měli usnadnit podpůrné prostředí tím, že pomohou každému žákovi najít jeho roli a vyhnou se srovnávání výkonů mezi žáky.

## 4. Metodologie a data

### 4.1 *Cíle práce*

Cílem diplomové práce bylo přinést pochopení a porozumění příčin ovlivňujících neparticipování při tělesné výchově v rámci výuky na středních školách a nalezení případných alternativ, které by mohly vést ke zvýšené účasti při hodinách tohoto typu. Práce by tak mohla přispět do diskuse o neúčasti na tělesné výchově a mimoškolních sportovních aktivitách mladistvých, případně by výstup této práce mohl posloužit při sestavování studijního plánu na středních školách.

Pro naplnění stanovených cílů této diplomové práce, vzhledem k výzkumnému problému, jehož problematika zatím není dostatečně prozkoumaná, byl zvolen smíšený design výzkumu. Práce kombinovala prvky kvantitativního a kvalitativního výzkumného designu s cílem odpovědět na výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka práce zněla: „Jaké sociální vlivy působí na participaci žáků SŠ na hodinách tělovýchovy?“ Vedlejšími výzkumnými otázkami byly: „Jaký vliv mají na participaci jednotlivé sociální skupiny?“ „Jaké alternativy by se daly využít k navýšení zájmu o participaci při tělesné výchově?“

## 4.2 *Kvantitativní dotazníkové šetření*

Pro zmapování zkoumané populace a ověření hypotéz vycházejících z předešlých výzkumů byla zvolena metoda kvantitativního dotazníkového šetření zaměřeného na české žáky středních škol, jejich sociální vazby, zájem o sportovní aktivity a tělesnou výchovu. Dále se zaměřil na postoje jednotlivce k tělesné výchově, postoje k osobě vyučujícího, také na postoje rodičů k tělesné výchově a sportu obecně. Dotazníkové šetření dalo respondentům prostor pro vyjádření podnětu případné alternativy, která by prožitek z tělesné výchovy zlepšila či obohatila. Výsledkem kvantitativního šetření není pouze ověření hypotéz, vycházejících z předešlých výzkumů, ale také orientace ve zkoumané populaci a tematická inspirace pro vedený rozhovor v kvalitativní části výzkumu.

### 4.2.1 *Hypotézy*

Odpověď na výzkumnou otázku: „Jaké sociální vlivy působí na participaci žáků SŠ na hodinách tělesné výchovy?“ se práce snaží najít několika způsoby.

Z předložené literatury vyplývá hypotéza o vlivu rodičů na participaci dítěte při hodinách tělesné výchovy, která předpokládá, že děti, jejichž rodiče jsou více angažovaní ve sportu a sportovních aktivitách svého dítěte, budou mít větší tendenci k participaci při tělesné výchově.

H1: Žáci, jejichž rodiče nejsou sportovně aktivní a angažovaní, se nebudou účastnit tělesné výchovy.

Dále byla formulována hypotéza plynoucí z předpokladu, že žáci, kteří se aktivně účastní při tělesné výchově, se mnohem častěji účastní volnočasových sportovních a pohybových aktivit.

H2: Žáci, kteří se ve svém volném čase nevěnují sportu, se nebudou účastnit tělesné výchovy.

Třetí hypotéza se soustředí na náplň předmětu tělesné výchovy a subjektivní spokojenost s touto náplní ze strany žáků. Vzhledem k důležitosti atraktivní hodiny a schopnosti učitele vytvářet pozitivní atmosféru tato hypotéza předpokládá, že žáci, kterým nevyhovuje náplň předmětu, se spíše nebudou účastnit tělesné výchovy.

H3: Žáci, kterým nevyhovuje náplň předmětu, se nebudou aktivně účastnit tělesné výchovy.

Formulace čtvrté hypotézy se přímo orientuje na osobu učitele a předpokládá, že žáci, kteří nejsou s vyučujícím tělesné výchovy spokojeni, se spíše nebudou účastnit jeho hodin.

H4: Žáci, kterým nevyhovuje osoba vyučujícího, se nebudou aktivně účastnit tělesné výchovy.

Vzhledem k vrstevnické konformitě, při které se dospívající snaží zapadnout do kolektivu a za tu cenu jsou ochotni ustoupit od individuálních potřeb a přizpůsobují se skupinovým tlakům, tato práce přichází s další hypotézou. Žáci s menší potřebou vrstevnické konformity, a tudíž s menším počtem blízkých vrstevníků ve třídě, budou mít menší snahu a ochotu přizpůsobovat se kolektivním aktivitám, jako je participace při tělesné výchově. Tudíž, jedinci, kteří nevyhledávají přílišný kontakt a přátelství mezi svými spolužáky, nebudou mít tendenci podlehnout tlakům vrstevníků nabádajícím k participaci.

H5: Žáci s menším počtem blízkých vrstevníků ve třídě, se nebudou účastnit tělesné výchovy.

#### 4.2.2 *Vzorek*

Dotazníkové šetření bylo provedeno na žácích středních škol. Velikost vzorku byla 472. Výběr vzorku probíhal za pomoci techniky dostupného výběru. Rekrutace respondentů započala oslovením středních škol v České republice, konkrétně především v hlavním městě a jeho okolí. Zájem o provedení výzkumu na žácích projevilo dvanáct zastupitelů oslovených škol, z toho jen pět ředitelů dále povolilo vstup výzkumníka do budovy školy a delegovalo komunikaci s výzkumníkem na vyučující tělesné výchovy. Jednalo se o tři víceletá gymnázia, jednu střední školu a jednu střední odbornou školu. Vyučující rozdali žákům na pěti zkoumaných školách dotazníky a po vyplnění je také vybrali. Vyučující byli instruováni o udržení anonymity při sběru dat. Dále byli instruováni, aby dle možností, dotazníky rozdali ve třídách, ve kterých sami neučí.

#### 4.2.3 Výsledky a analýza dat

##### 4.2.3.1 Závislá proměnná – neúčast na hodinách tělesné výchovy

Závislou proměnnou ve výzkumu byla celková neúčast na hodinách tělesné výchovy, která vyplývá z odpovědí na otázku TV.5.1: "Jak často jste se od září neúčastnil/a hodiny TV?"

Z tabulky č. 1 je vidět, že více než polovina dotazovaných se tělesné výchovy neúčastní pouze ojedinele (54 %) nebo se vždy účastní nikdy (2 %). Zbylých 44 % je rozprostřených do přibližných časových úseků. Jednou měsíčně se neúčastní 25 % dotazovaných, jednou za dva týdny 10 %, jednou týdně 5 %, častěji než jednou týdně 3 % a dotazovaných, kteří uváděli, že se neúčastní nikdy, bylo 1 %.

Tabulka č. 1: Závislá proměnná; neúčast na hodinách TV

	četnost	sloupcová %	
vždy se účastní	9	2 %	
neúčastní se ojedinele	256	54 %	
1x měsíčně	115	25 %	
1x za dva týdny	47	10 %	
1x týdně	23	5 %	
častěji než 1x týdně	15	3 %	
nikdy se neúčastní	5	1 %	
celkem	470	100 %	
Missing	neuveď/a	1	
Celkem	471	100 %	

Závislá proměnná byla ve prospěch naplnění kontingenčních tabulek transformována. Sloučily se kategorie "vždy se účastní" a "neúčastní se ojedinele." K dalšímu sloučení došlo mezi kategoriemi "neúčastní se častěji než jednou týdně" a "nikdy se neúčastní."

Při rozdělení vzorku na dívky a chlapce a zkoumání vlivu pohlaví na závislou proměnnou je z dat patrné, že pohlaví má na závislou proměnnou signifikantní vliv. Kramerovo V v tomto případě nabývá hodnoty 0,157. Je zde patrný mírný vztah, kdy, pokud se jedná o respondenta chlapce, má větší tendenci se hodin účastnit pravidelněji, než dívka.

Tabulka č. 2: Kontingenční tabulka; pohlaví a neúčast na hodinách TV

			pohlaví		
			žena	muž	celkem
neúčast na hodinách tělesné výchovy	vždy se účastní nebo se neúčastní ojediněle	počet	128	136	264
		sloupcová %	49 %	65 %	56 %
		Adjusted Residual	-3,3	3,3	
	1x měsíčně	počet	72	43	115
		sloupcová %	28 %	21 %	25 %
		Adjusted Residual	1,8	-1,8	
	1x za dva týdny	počet	32	15	47
		sloupcová %	12 %	7 %	10 %
		Adjusted Residual	1,9	-1,9	
	1x týdně	počet	14	9	23
		sloupcová %	5 %	4 %	5 %
		Adjusted Residual	0,6	-0,6	
	častěji než 1x týdně nebo nikdy nechodí	počet	13	7	20
		sloupcová %	5 %	3 %	4 %
		Adjusted Residual	0,9	-0,9	
celkem	počet	259	210	469	

Respondenti udávali různé příčiny neúčasti na hodinách tělesné výchovy. Mezi nejčastější patřila nemoc, návštěva lékaře, úraz a další zdravotní důvody vedoucí k omezení fyzické aktivity. Dalšími příčinami byly osobní a rodinné důvody, ale i psychické důvody zabraňující participaci.

Dále však respondenti udávali více akutní příčiny, jako nevolnost, menstruace, migréna. Méně častý pak byl zapomenutý úbor, lenost, únava, nevole k participaci. Důvody, které respondenti uváděli, znázorňuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3; Důvody neúčasti na hodinách tělesné výchovy

		všichni		žena		muž	
		Count	sloupcová %	Count	sloupcová %	Count	sloupcová %
důvody neúčasti na hodinách tělesné výchovy	nemoc/zdravotní důvody	255	54 %	148	57 %	106	51 %
	lékař	53	11 %	35	14 %	18	9 %
	osobní důvody/rodinné důvody/psychické důvody	49	10 %	31	12 %	18	9 %
	neuedl/a	42	9 %	18	7 %	24	11 %
	úraz/rehabilitace	41	9 %	18	7 %	23	11 %
	nevolnost/menstruace/migrény	35	7 %	32	12 %	3	1 %
	nepřítomnost	31	7 %	18	7 %	13	6 %
	zapomenutý úbor	24	5 %	16	6 %	8	4 %
	sport/soutěž/soustředění/mimoškolní aktivity	18	4 %	8	3 %	10	5 %
	individuální vzdělávací plán	14	3 %	9	4 %	5	3 %
	vždy se účastní	12	3 %	3	1 %	9	4 %
	lenost/nechce participovat/únava	10	2 %	6	2 %	4	2 %
	jiné/různé	3	1 %	1	1 %	2	1 %
	Total	471	100 %	260	100 %	210	100 %

Autorka předkládané práce však předpokládá, že pro výzkum zásadní otázka o neúčasti na hodinách tělesné výchovy nebyla dostatečně pochopena. Při analýze autorka odpovědi vyhodnotila tak, že dotaz mohl být pochopen jako směřující k odhalení absence, nikoliv neúčasti při hodinách (chápáno jako neaktivní účast, posedávání na lavičce, schovávání se za skupinou atd.). Proto může být analýza zkreslena o odpovědi, které neodpovídají záměru otázky.

Vzhledem k této problematice byla zvolena druhá závislá proměnná, která předpokládá, že aktivní účast na hodinách bude úzce souviset s radostí z hodin tělesné výchovy, a tedy radost z hodin je považována za zprostředkovatele zkoumané aktivní účasti. Tabulka č. 4 znázorňuje korelaci těchto dvou proměnných. Vztah proměnných se jeví signifikantní, zde hladina signifikance dosahuje hodnoty 0,000. Kramerovo V o hodnotě 0,118 vypovídá o vztahu mezi proměnnými, který má lineární charakter.



Tabulka č. 4; Kontingenční tabulka; subjektivní radost z hodin TV  
a neúčast na hodinách TV

			účastní se hodin TV rád/a			
			účastní se rád/a	účastní se ani rád/a ani nerada/a	účastní se nerad/a	celkem
neúčast na hodinách tělesné výchovy	vždy se účastní nebo se neúčastní ojedinele	počet	205	34	26	265
		řádková %	77 %	13 %	10 %	100 %
		Adjusted Residual	4,5	-3,1	-2,6	
	1x měsíčně	počet	68	32	15	115
		řádková %	59 %	28 %	13 %	100 %
		Adjusted Residual	-2,6	3,3	-0,1	
	1x za dva týdny	počet	28	10	9	47
		řádková %	60 %	21 %	19 %	100 %
		Adjusted Residual	-1,5	0,7	1,2	
	1x týdně	počet	15	2	6	23
		řádková %	65 %	9 %	26 %	100 %
		Adjusted Residual	-0,4	-1,2	1,8	
	častěji než 1x týdně nebo nikdy nechodí	počet	8	5	7	20
		řádková %	40 %	25 %	35 %	100 %
		Adjusted Residual	-2,9	0,9	2,9	
celkem	počet	324	83	63	470	

#### 4.2.3.2 Závislá proměnná – subjektivní radost z hodin tělesné výchovy

Druhou závislou proměnnou ve výzkumu byla tedy subjektivní radost z hodin tělesné výchovy, která vyplývá z odpovědí na otázku TV.1: "Účastníte se hodin tělesné výchovy rád/a?".

Tabulka č. 5: Závislá proměnná; subjektivní radost z hodin TV

účastní se hodin TV rád/a		
	četnost	sloupcová %
rozhodně ano	177	38 %
spíše ano	148	31 %
ani ano ani ne	83	18 %
spíše ne	47	10 %
rozhodně ne	16	3 %
Total	471	100

Z tabulky č. 5 je vidět, že 38 % dotazovaných se tělesné výchovy účastní rádo, 31 % spíše rádo, 18 % nepocítuje ani radost ani neradost, 10 % se účastní spíše nerado a zbývající 3 % nerado.

Závislá proměnná byla ve prospěch naplnění kontingenčních tabulek transformována. Sloučily se kategorie "rozhodně rád/a" a "spíše rád/a." K dalšímu sloučení došlo mezi kategoriemi "spíše nerad/a" a "rozhodně nerad/a."

Při rozdělení vzniklé proměnné dle pohlaví a zkoumání vlivu pohlaví na tuto závislou proměnnou je z dat patrné, že pohlaví má na závislou proměnnou signifikantní vliv. Kramerovo V v tomto případě nabývá hodnoty 0,373. Je zde patrný již silnější vztah, kdy, pokud se jedná o respondenta chlapce, má větší tendenci se hodin účastnit rád, zatímco dívky se hodin účastní rády méně často. Z tabulky č. 6 je vidět, že chlapci mají spíše tendenci uvádět, že se účastní rádi, a jen menší část (dohromady 12 %) se řadí do kategorií "ani rád ani nerad" nebo "účastní se nerad." Dívky jsou více rozdělené skrze kategorie. 54 % dívek uvedlo "účastní se ráda," 26 % uvedlo "ani ráda ani nerada" a zbývajících 20 % se tělesné výchovy účastní nerado.

Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka; pohlaví a subjektivní radost z hodin TV

			pohlaví		celkem
			žena	muž	
účastní se hodin TV rád/a	účastní se rád/a	počet	139	185	324
		sloupcová %	54 %	88 %	69 %
		Adjusted Residual	-8,1	8,1	
	účastní se ani rád/a ani nerada/a	počet	70	13	83
		sloupcová %	27 %	6 %	18 %
		Adjusted Residual	5,9	-5,9	
	účastní se nerada/a	počet	51	12	63
		sloupcová %	20 %	6 %	13 %
		Adjusted Residual	4,4	-4,4	
	celkem	počet	260	210	470
		sloupcová %	100 %	100 %	100 %

### 4.2.3.3 Závislé proměnné a jejich rozložení v rámci zkoumaných škol

V rámci zkoumaných škol byly u závislých proměnných patrné určité rozdíly.

Tabulka č. 7: Neúčast na hodinách TV pro jednotlivé školy podle pohlaví

		Jak často se od začátku akademického roku neúčastnil/a hodiny TV					Total
		vždy se účastní nebo se neúčastní ojedinele	1x měsíčně	1x za dva týdny	1x týdně	neúčastní se častěji než 1x týdně nebo se neúčastní nikdy	
žena	střední škola 1	55 %	31 %	7 %	5 %	2 %	100 %
	střední škola 2	48 %	19 %	15 %	7 %	11 %	100 %
	střední škola 3	38 %	30 %	19 %	5 %	7 %	100 %
	střední škola 4	65 %	29 %	3 %	0 %	3 %	100 %
	střední škola 5	47 %	30 %	14 %	7 %	2 %	100 %
muž	střední škola 1	62 %	25 %	9 %	2 %	2 %	100 %
	střední škola 2	59 %	21 %	7 %	6 %	7 %	100 %
	střední škola 3	67 %	21 %	8 %	4 %	0 %	100 %
	střední škola 4	72 %	22 %	3 %	3 %	0 %	100 %
	střední škola 5	71 %	11 %	9 %	6 %	3 %	100 %

Tabulka č. 7 zobrazuje rozvržení závislé proměnné "neúčast na hodinách tělesné výchovy" mezi dívky a chlapce z jednotlivých zkoumaných škol. Z tabulky můžeme vyčíst, že poměrně větší podíl dívek na všech školách se častěji tělesné výchovy neúčastní. U chlapců nadpoloviční většina spadá do kategorie "vždy se účastní" nebo "neúčastní se ojedinele." V případě dívek, jen na dvou školách do této kategorie patřilo více než polovina respondentek. Zároveň je vidět, že škola č. 3 má nejmenší účast dívek na tělesné výchově, chlapci se nejméně účastní na škole č. 2. Naopak na škole č. 4 se nejčastěji žáci tělesné výchovy účastní, ať už se jedná o dívky či chlapce.

V případě druhé závislé proměnné, tedy "subjektivní radost z hodin TV," se ukazují také značné rozdíly mezi zkoumanými školami. To můžeme vidět v tabulce č. 8.

U chlapců je patrné, že se účastní tělesné výchovy rádi na všech školách. Na všech zkoumaných školách více než 80 % žáků, chlapců, uvedlo, že se účastní hodin tělesné výchovy rádi. Jen na střední škole 4 více než 10 % respondentů, chlapců, uvedlo, že se hodin účastní neradi.

Tabulka č. 8: Subjektivní radost z hodin TV pro jednotlivé školy podle pohlaví

		účastní se hodin TV rád/a			
		účastní se rád/a	účastní se ani rád/a ani nerada/a	účastní se nerad/a	celkem
žena	střední škola 1	57 %	17 %	26 %	100 %
	střední škola 2	54 %	22 %	24 %	100 %
	střední škola 3	59 %	25 %	16 %	100 %
	střední škola 4	56 %	27 %	18 %	100 %
	střední škola 5	48 %	36 %	16 %	100 %
muž	střední škola 1	84 %	7 %	9 %	100 %
	střední škola 2	93 %	3 %	4 %	100 %
	střední škola 3	96 %	0 %	4 %	100 %
	střední škola 4	81 %	8 %	11 %	100 %
	střední škola 5	86 %	14 %	0 %	100 %

U dívek opět pozorujeme větší averzi vůči hodinám tělesné výchovy. Dívek uvádějících, že se hodin účastní rády, na všech školách bylo mezi 54–59 %, kromě střední školy 5, kde méně než polovina dívek uvedla, že se hodin účastní ráda. Poměrně velká procenta dívek se řadí do kategorie "účastní se ani ráda ani nerada" a v kategorii "účastní se nerada" se pohybují mezi 16-26 %. Na střední škole 1 nejvíce dívek uvedlo, že se účastní hodin nerado.

Pozorujeme zde určité rozdíly mezi zkoumanými školami, avšak cílem výzkumu nebylo porovnávat zkoumané školy. Rozdíly mezi školami se navíc nejeví natolik velké, aby se jimi předkládaná práce více zabývala.

#### 4.2.3.4 Vliv rodiny

H1: Žáci, jejichž rodiče jsou nebo byli sportovně aktivní, se budou spíše účastnit tělesné výchovy.

Na základě otázek týkajících se vztahu rodičů ke sportu a tělesné výchově byl za pomoci sumační techniky vytvořen kumulativní index. Index byl vytvořen zvlášť pro matku a pro otce z otázek zobrazených v tabulce č. 9.

Tabulka č. 9: Otázky týkající se účasti rodičů na sportovním vyžití dítěte

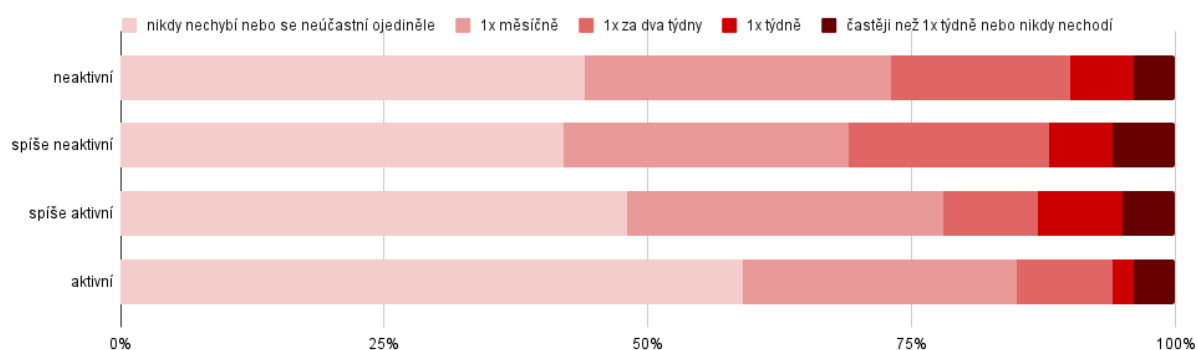
Kumulativní indexy	
Matka	
RO.3.1	Je Vaše matka sportovně aktivní?
RO.3.3	Vede Vás Vaše matka ke zdravému životnímu stylu?
RO.3.4	Podporuje Vaše matka Vaši účast na sportovních aktivitách?
RO.3.5	Myslíte si, že je pro Vaši matku důležité, zda participujete na TV?
Otec	
RO.4.1	Je Váš otec sportovně aktivní?
RO.4.3	Vede Vás Váš otec ke zdravému životnímu stylu?
RO.4.4	Podporuje Váš otec Vaši účast na sportovních aktivitách?
RO.4.5	Myslíte si, že je pro Vašeho otce důležité, zda participujete na TV?

Tyto kumulativní indexy nabývaly hodnot od 0 (na všechny otázky ohledně daného rodiče mladistvý odpověděl "NE") do 4 (na všechny otázky ohledně daného rodiče mladistvý odpověděl "ANO"). Vzhledem k nedostatečně zaplněné kontingenční tabulce, byla proměnná transformována. Sloučily se hodnoty 0 a 1, které označovaly rodiče, kteří se vůbec nebo skoro vůbec nevěnují sportu a fyzickým aktivitám svého dítěte. Sloučením vznikly hodnoty: neaktivní, spíše neaktivní, spíše aktivní a aktivní rodič.

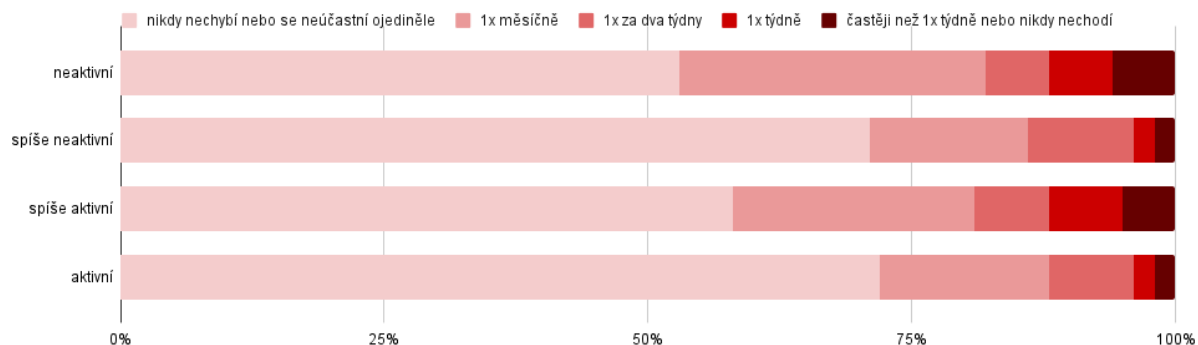
## Neúčast na hodinách tělesné výchovy

Nejprve bylo na proměnné nahlédnuto pro každé pohlaví zvlášť, a jak jsou při tomto rozdělení respondenti rozloženi skrze nezávislou proměnnou. Zde se ukazuje, že s aktivní sportovní účastí obou rodičů roste účast na hodinách tělesné výchovy.

Graf č. 1: Index pro matku a neúčast na hodinách TV, ženy

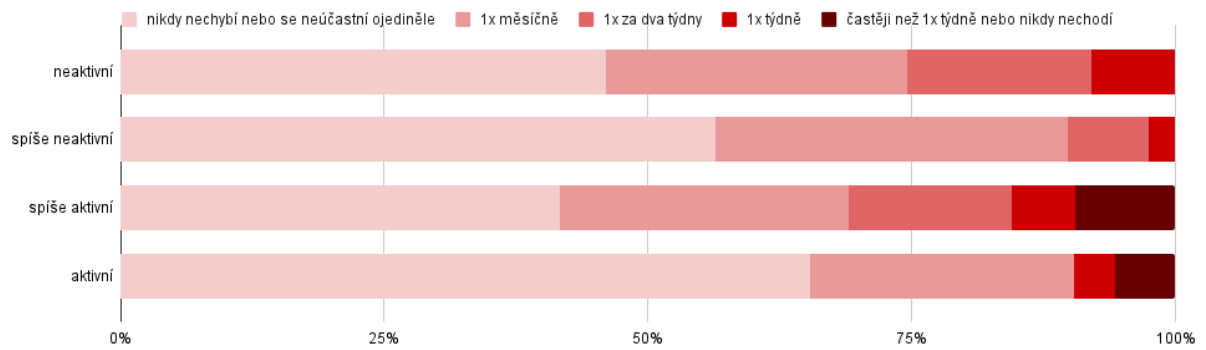


Graf č. 2: Index pro matku a neúčast na hodinách TV, muži

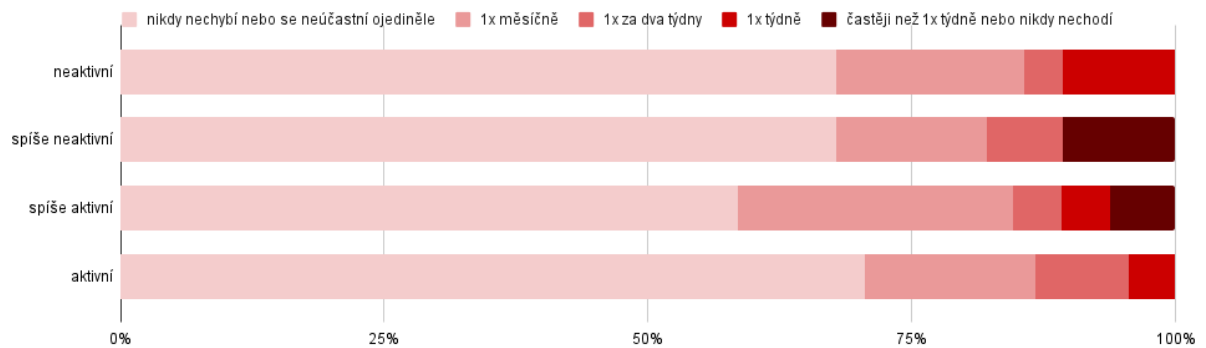


U dívek je vidět častější neúčast, ať už se jedná o vliv matky nebo otce. Větší rozdíly jsou patrné u krajních kategorií "neaktivní" a "aktivní" rodič. U otců je patrné, že sice s větší aktivitou otce klesá žákova neúčast, ale zároveň respondenti častěji uvádějí větší frekvenci této neúčasti. Zejména je toto k vidění u kategorie "spíše aktivní" a "aktivní" otec a jeho vliv na chlapce, kdy chlapci častěji uvádějí, že se neúčastní "častěji než 1x týdně nebo nikdy nechodí."

Graf č. 3: Index pro otce neúčast na hodinách TV, ženy



Graf č. 4: Index pro otce a neúčast na hodinách TV, muži



Z kontingenční tabulky vyplývá, že v případě matky je vliv nesignifikantní, a tudíž se nezamítá nulová hypotéza o nezávislosti proměnných. Na druhé straně vliv otce se jeví signifikantní, zde hladina signifikance byla 0,017 a zamítá nulovou hypotézu o nezávislosti. Koeficient Gamma o hodnotě - 0,113 poukazuje na poměrně slabý vztah mezi proměnnými. Avšak je zde náznak vlivu otce na participaci dítěte při tělesné výchově. Čím více je otec aktivní ve sportu a zajímá se o sportovní vyžití dítěte, tím více se dítě hodin tohoto předmětu účastní.



Tabulka č. 10: Kontingenční tabulka; index pro otce a neúčast na hodinách TV

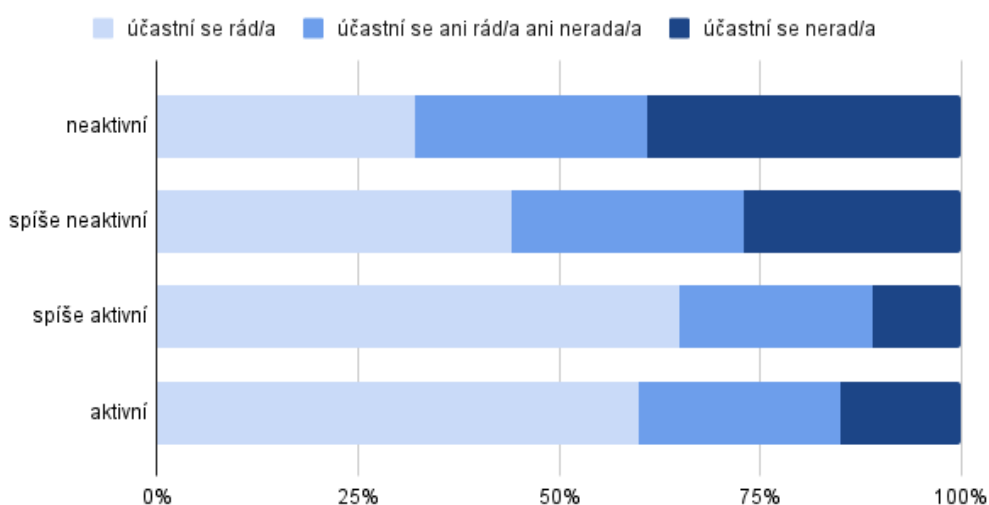
		index pro otce					
		neaktivní	spíše neaktivní	spíše aktivní	aktivní	celkem	
neúčast na hodinách tělesné výchovy	vždy se účastní nebo se neúčastní ojedinele	Count	48	41	74	82	245
		sloupcová %	53 %	61 %	49 %	68 %	57 %
		Adjusted Residual	-1,0	,7	-2,4	2,9	
	neúčastní se 1x měsíčně	Count	23	17	40	24	104
		sloupcová %	25 %	25 %	27 %	20 %	24 %
		Adjusted Residual	,2	,2	,8	-1,3	
	neúčastní se 1x za dva týdny	Count	12	5	16	6	39
		sloupcová %	13 %	8 %	11 %	5 %	9 %
		Adjusted Residual	1,5	-,5	,8	-1,8	
	neúčastní se 1x za týden	Count	8	1	8	5	22
		sloupcová %	9 %	2 %	5 %	4 %	5 %
		Adjusted Residual	1,8	-1,5	,1	-,6	
	neúčastní se častěji než 1x týdně nebo se neúčastní nikdy	Count	0	3	12	3	18
		sloupcová %	0 %	5 %	8 %	3 %	5 %
		Adjusted Residual	-2,3	,1	2,9	-1,1	
		celkem	91	67	150	120	428

Toto zjištění potvrzuje studii Zahra a kol. (2015), kteří mluví o otcově angažovanosti při fyzických aktivitách a matčině angažovanosti při akademických aktivitách. Dle adjustovaných residuí je vidět, že vztah není lineární a u "spíše aktivního" otce se i zde objevuje tendence uvádět, že žák "neúčastní se častěji než 1x týdně nebo nikdy nechodí."

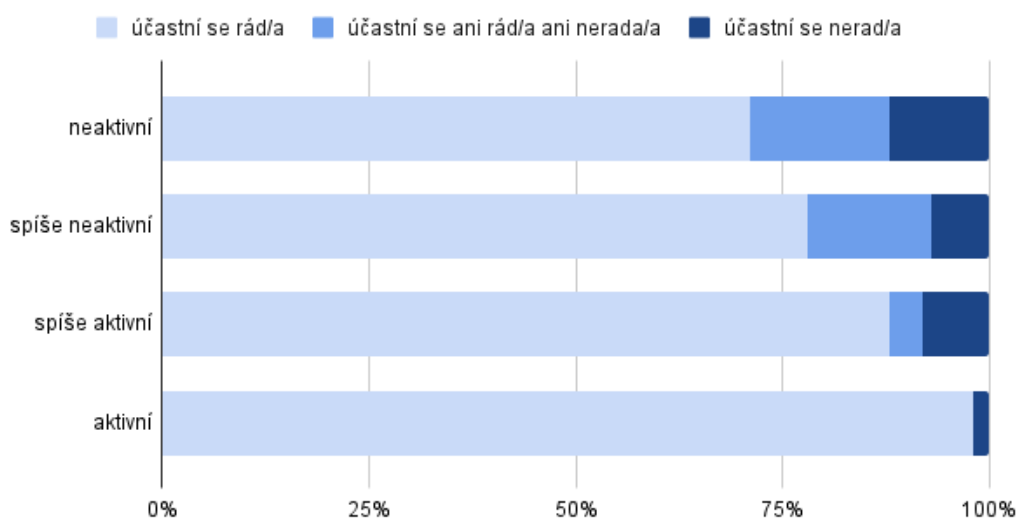
## Subjektivní radost z hodin tělesné výchovy

U této závislé proměnné je při rozdělení na chlapce a dívky patrné, že v případě chlapců s aktivitou obou rodičů roste radost z hodin tělesné výchovy. U dívek s menší sportovní účastí matky klesá radost z hodin tělesné výchovy. V případě otce jsou vidět spíše větší rozdíly mezi "aktivním" a "neaktivním" otcem, kdy opět dívky mají s aktivnějším otcem tendenci si více užívat hodiny tělesné výchovy.

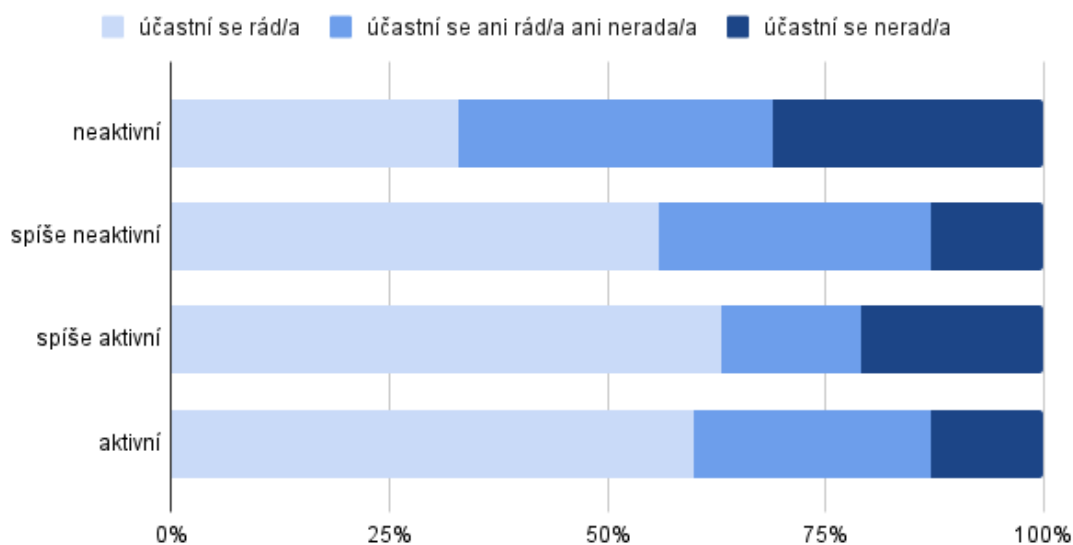
Graf č. 5: Index pro matku a subjektivní radost z hodin TV, ženy



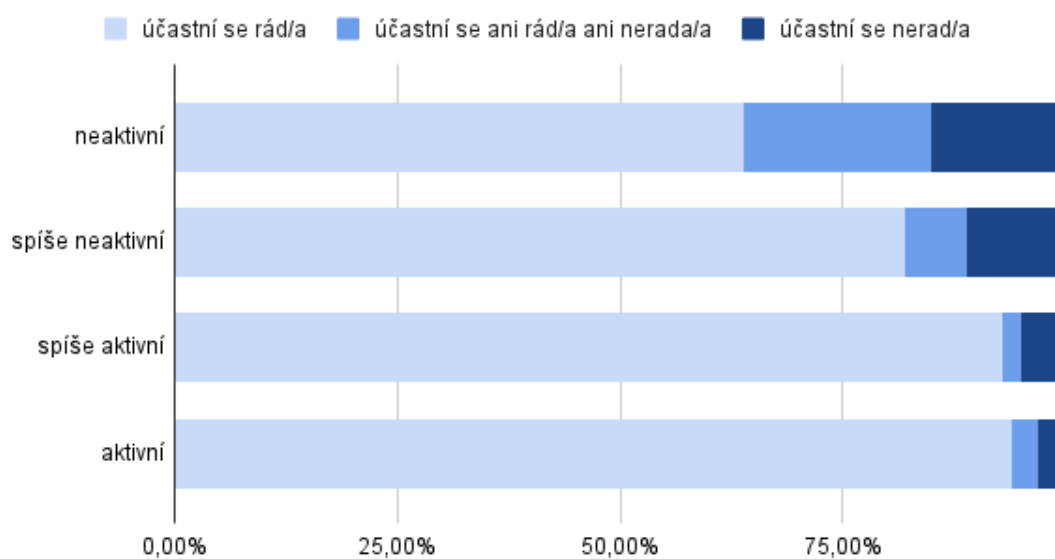
Graf č. 6: Index pro matku a subjektivní radost z hodin TV, muži



Graf č. 7: Index pro otce a subjektivní radost z hodin TV, ženy



Graf č. 8: Index pro otce a subjektivní radost z hodin TV, muži



V případě analýzy vztahu závislé proměnné "subjektivní radost z hodin tělesné výchovy" a nezávislé proměnné "aktivita rodičů" se ukázali oba rodiče vlivní. U obou rodičů se ukázal signifikantní vliv na pozitivní prožitek z hodin tělesné výchovy.

Tabulka č. 11: Kontingenční tabulka; index pro matku a subjektivní radost z hodin TV

		index pro matku					
			spíše	spíše			
		neaktivní	neaktivní	aktivní	aktivní	celkem	
radost z hodin TV	účastní se rád/a	Count	25	54	129	97	305
		sloupcová %	43 %	60 %	75 %	79 %	69 %
		Adjusted Residual	-4,5	-2,0	2,2	2,8	
	účastní se ani rád/a	Count	15	20	26	16	77
		sloupcová %	26 %	22 %	15 %	13 %	17 %
		Adjusted Residual	1,8	1,4	-1,0	-1,5	
	účastní se nerad/a	Count	18	16	17	10	61
		sloupcová %	31 %	18 %	10 %	8 %	14 %
		Adjusted Residual	4,1	1,2	-1,9	-2,1	
Celkem			58	90	172	123	443

Tabulka č. 12: Kontingenční tabulka; index pro otce a subjektivní radost z hodin TV

		index pro otce					
			spíše	spíše		Total	
		neaktivní	neaktivní	aktivní	aktivní		
radost z hodin TV	účastní se rád/a	Count	39	45	115	95	294
		sloupcová %	42 %	67 %	77 %	79 %	69 %
		Adjusted Residual	-6,1	-,3	2,7	3,0	
	účastní se ani rád/a ani nerad/a	Count	29	14	14	16	73
		sloupcová %	32 %	21 %	9 %	13 %	17 %
		Adjusted Residual	4,2	,9	-3,1	-1,3	
	neúčastní se rád/a	Count	24	8	21	9	62
		sloupcová %	26 %	12 %	14 %	8 %	15 %
		Adjusted Residual	3,6	-,6	-,2	-2,6	
Celkem			92	67	150	120	429

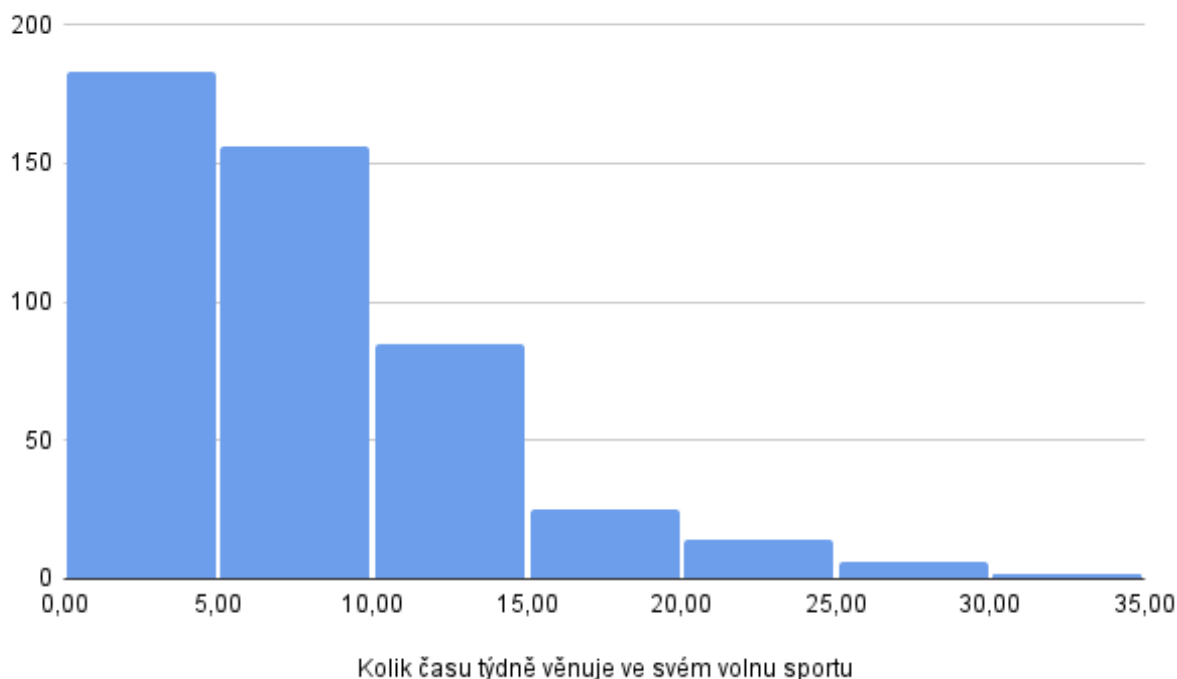
V obou případech koeficient Gamma poukazuje na poměrně silný vztah. U vlivu matky na celkový prožitek z hodin tělesné výchovy se koeficient Gamma rovnal - 0,358. U vlivu otce se koeficient rovnal - 0,378. Podle adjustovaných residuí vidíme u matky poměrně lineární vztah. Respondenti prožívají více radost z tělesné výchovy v případě, že je jejich matka sportovně aktivnější, a naopak si hodiny neužívají, pokud je jejich matka sportovně neaktivní. Avšak u otce takový fenomén pozorovatelný není. Poměrně hodně respondentů označujících svého otce za neaktivního se hodin tělesné výchovy účastní ani rádo ani nerado.

#### 4.2.3.5 Vliv trávení volného času sportem

H2: Žáci, kteří se ve svém volném čase věnují sportu, se budou spíše účastnit tělesné výchovy.

Nezávislou proměnnou pro otestování této hypotézy bylo celkové sportovní vyžití ve volném čase. V dotazníku se jednalo o položku, kdy respondenti vyplňovali, kolik hodin přibližně tráví sportovní aktivitou ve svém volném čase (otázka: ZV.02.2). Z této otázky vyšla kardinální proměnná, která nabývala hodnot od 0 po 30, kde se medián rovnal hodnotě 6 a průměr hodnotě 6,9.

Graf č. 9; Sport ve volném čase



Z grafu č. 9 je vidět, že zkoumaný vzorek má spíše tendenci trávit sportem ve svém volném čase méně než 10 hodin. Mezi 10 až 30 hodinami se pohybuje jen několik málo jedinců ze zkoumaného vzorku.

Vzhledem k charakteru zkoumaných dat se původně kardinální nezávislá proměnná kategorizovala do následujících kategorií: věnuje sportovní aktivitě ve svém volném čase 0 až 2 hodiny, 3 až 5 hodin, 6 až 9 hodin a 10 a více hodin.

Kategorie byly vytvořeny tak, aby poskytly co nejvíce dat. Původně práce chtěla oddělit ty jedince, kteří uváděli 0 hodin strávených sportem ve svém

volném čase, jako specifickou skupinu. Těchto jednotlivců bylo jen málo a při analýze se jejich odpovědi výrazně nelišily od odpovědí jedinců, kteří uváděli jednu nebo dvě hodiny strávené sportem ve svém volném čase. Kategorie tedy byly vytvořeny tak, jak je uvedeno v tabulce č. 13.

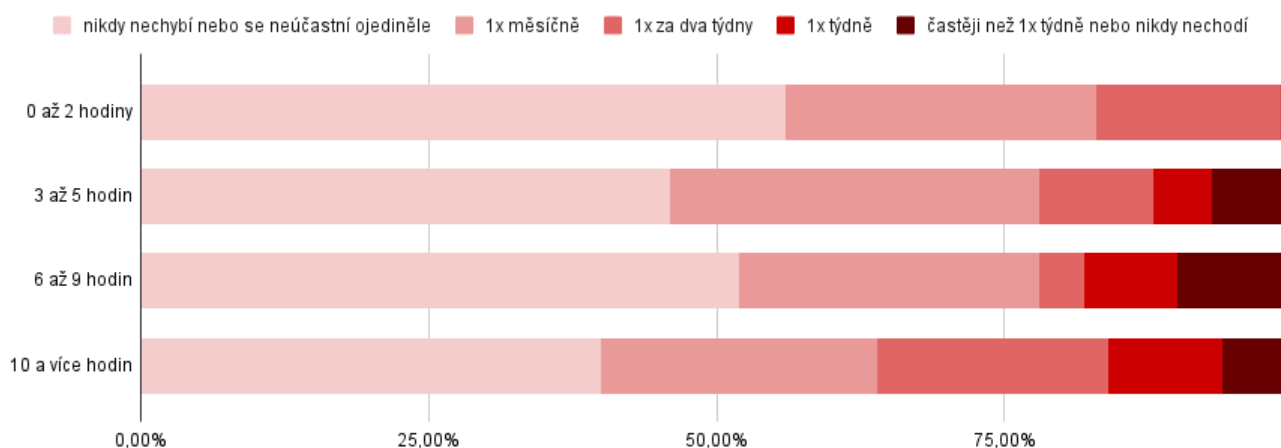
Tabulka č. 13: Sport ve volném čase (kategorie)

	počet	procenta
0 až 2 hodiny	104	22 %
3 až 5 hodin	124	26 %
6 až 9 hodin	111	24 %
10 a více hodin	132	28 %
celkem	471	100 %

### *Neúčast na hodinách tělesné výchovy*

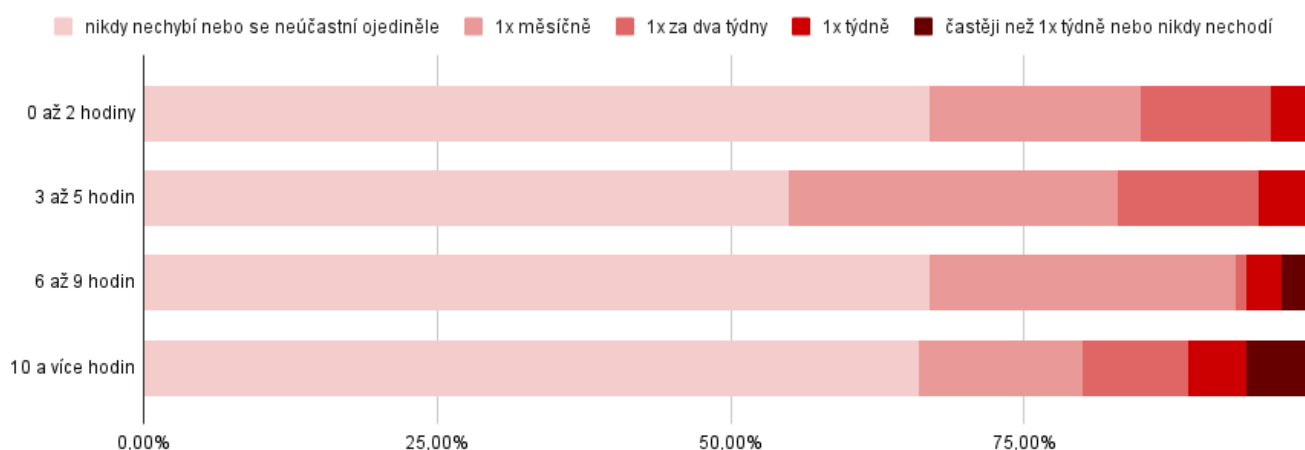
Nejprve při analýze závislé proměnné "neúčast na hodinách tělesné výchovy" bylo provedeno rozdělení na chlapce a dívky, kde z dat vyplývá, že kategorie "vždy se účastní nebo se neúčastní ojedinele" se příliš nemění. U dívek je největší rozdíl patrný mezi krajními kategoriemi: "tráví sportem ve volném čase 0 až 2 hodiny" a "10 a více hodin." Dívky mají tendenci s větším sportovním vyžitím mimo školu se méně účastnit hodin tělesné výchovy.

Graf č. 10: Sport ve volném čase a neúčast na hodinách TV, ženy



Chlapci se účastní celkově více, ať se jedná o jakoukoliv kategorii, co se trávení volného času sportem týče. Také však s větším sportovním vyžitím ve volném čase roste frekvence neúčasti. To je patrné u kategorie "tráví sportem 10 a více hodin," kde respondenti častěji udávali, že se neúčastní hodin tělesné výchovy "častěji než 1x týdně nebo nikdy nechodí."

Graf č. 11: Sport ve volném čase a neúčast na hodinách TV, muži



Za použití kontingenční tabulky je z dat patrné, že můžeme zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti proměnných a existuje zde vztah mezi časem stráveným sportem ve volném čase a účastí na hodinách tělesné výchovy.

Koeficient Gamma poukazuje na poměrně silný vztah, kdy koeficient nabývá hodnoty 0,593.

Avšak objevuje se zde opačný fenomén, než jaký předpokládá hypotéza. Tedy hypotéza předpokládala, že čím více sportu jedinec ve svém volném čase dělá, tím spíše se bude účastnit tělesné výchovy. Z dat vidíme, že s rostoucím časem stráveným sportem ve svém volném čase roste neúčast při hodinách tělesné výchovy. Například v kategorii "neúčastní se častěji než 1x týdně nebo nikdy nechodí," jedinci, kteří tráví sportem ve svém volném čase 10 a více hodin, představují 40 % této kategorie.



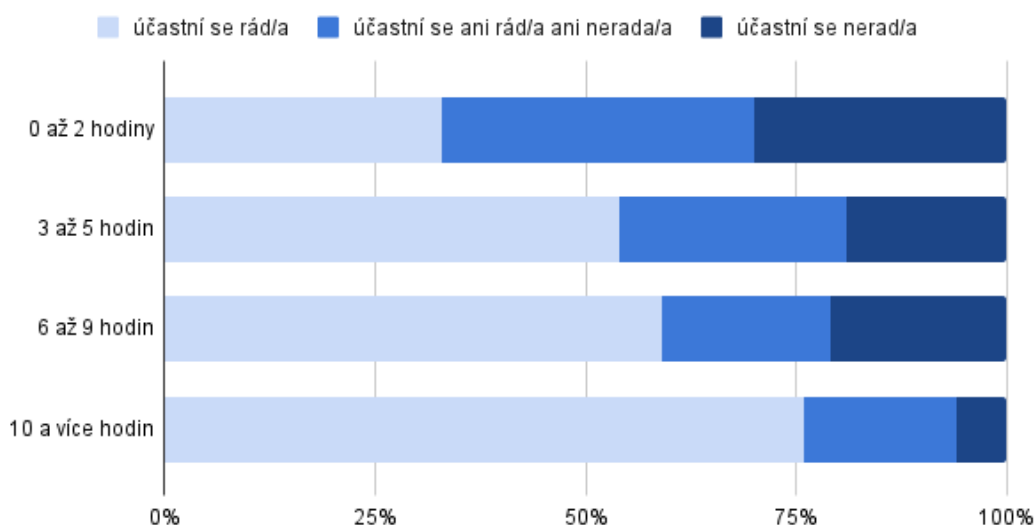
Tabulka č. 14: Kontingenční tabulka; sport ve volném čase a neúčast na hodinách TV

			Kolik času týdně věnuje ve svém volném čase: sport (kategorie)				
			0 - 2	3 - 5	6 - 9	10+	celkem
neúčast na hodinách tělesné výchovy	vždy se účastní nebo se neúčastní ojediněle	Count	62	61	67	75	265
		sloupcová %	60 %	50 %	60 %	57 %	56 %
		Adjusted Residual	0,8	-1,8	1	0,1	
	neúčastní se 1x měsíčně	Count	25	38	29	23	115
		sloupcová %	24 %	31 %	26 %	17 %	25 %
		Adjusted Residual	-0,1	1,9	0,5	-2,2	
	neúčastní se 1x za dva týdny	Count	15	13	2	17	47
		sloupcová %	14 %	11 %	2 %	13 %	10 %
		Adjusted Residual	1,7	0,2	-3,3	1,3	
	neúčastní se 1x za týden	Count	2	6	6	9	23
		sloupcová %	2 %	5 %	5 %	7 %	5 %
		Adjusted Residual	-1,6	0	0,3	1,2	
	neúčastní se častěji než 1x týdně nebo se neúčastní nikdy	Count	0	5	7	8	20
		sloupcová %	0 %	1 %	2 %	2 %	4 %
		Adjusted Residual	-2,4	-0,1	1,2	1,2	
celkem			104	123	111	132	470

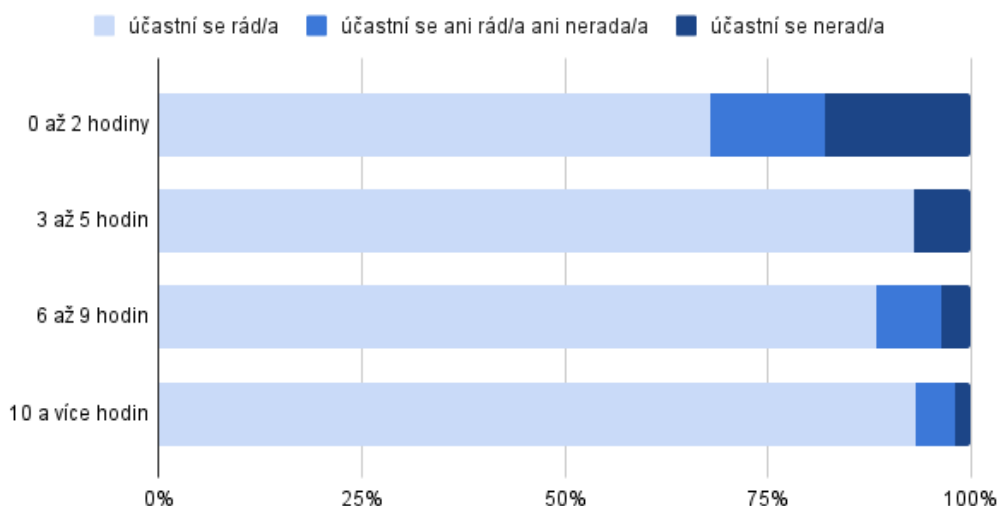
## Subjektivní radost z hodin tělesné výchovy

V případě analýzy vztahu závislé proměnné "radost z hodin tělesné výchovy" proběhlo rozdělení na chlapce a dívky, kde je, jak ukazují grafy č. 12 a č. 13, patrné, že čím více hodin týdně se ve volném čase věnují sportu, tím radši se hodin tělesné výchovy účastní. To se týká jak chlapců, tak děvčat.

Graf č. 12: Sport ve volném čase a subjektivní radost z hodin TV, ženy



Graf č. 13: Sport ve volném čase a subjektivní radost z hodin TV, muži



Kontingenční tabulka v tomto případě poukazuje na velmi mírný signifikantní vztah, kde koeficient Kramerovo V nabývá hodnoty 0,238.

Tabulka č. 15: Kontingenční tabulka; sport ve volném čase  
a subjektivní radost z hodin TV

			Kolik času týdně věnuje ve svém volném čase: sport (kategorie)					
			0 - 2	3 - 5	6 - 9	10+	celkem	
radost z hodin TV	účastní se rád/a	Count	45	84	82	114	325	
		sloupcová %	43 %	68 %	74 %	86 %	69 %	
		Adjusted Residual	-6,4	-0,4	1,3	5,1		
	účastní se ani rád/a ani nerád/a	Count	32	22	16	13	83	
		sloupcová %	31 %	18 %	14 %	10 %	18 %	
		Adjusted Residual	4	0	-1	-2,8		
	neúčastní se rád/a	Count	27	18	13	5	63	
		sloupcová %	26 %	15 %	12 %	4 %	13 %	
		Adjusted Residual	4,3	0,4	-0,6	-3,8		
	celkem			104	124	111	132	471

#### 4.2.3.6 Vliv spokojenosti s náplní předmětu

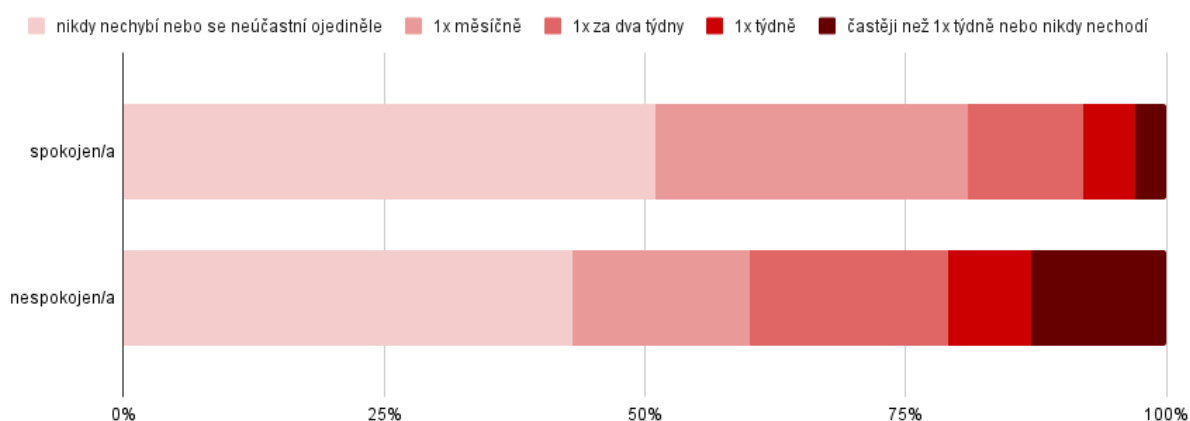
H3: Žáci, kterým nevyhovuje náplň předmětu, se nebudou spíše účastnit tělesné výchovy.

Z odpovědí na otázku TV.2 "Jak jste spokojen/a s náplní předmětu tělesná výchova na Vaší škole?" byla vytvořena škála hodnot od 1 (velmi spokojen) do 6 (velmi nespokojen), která sleduje celkovou spokojenost respondentů s obsahem hodin tělesné výchovy.

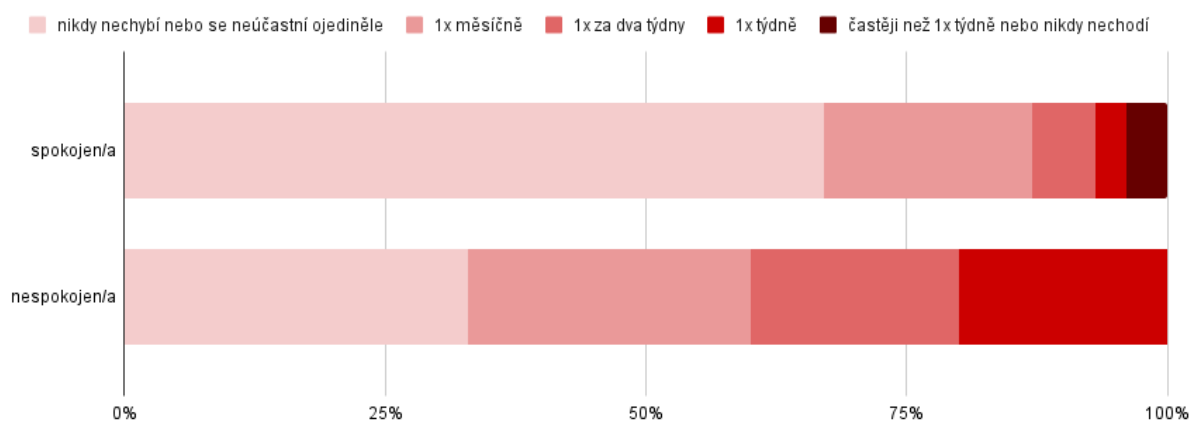
Vzhledem k nedostatečně zaplněné kontingenční tabulce byla proměnná dichotomizována. Byly sloučeny body vyjadřující pozitivní postoj k náplni hodin tělesné výchovy: "velmi spokojen," "spokojen" a "spíše spokojen." Tyto body vytvořili hodnotu "spokojen." Opačné body škály, vyjadřující negativní postoj: "spíše nespokojen," "nespokojen" a "velmi nespokojen" pak vytvořily hodnotu "nespokojen."

*Neúčast na hodinách tělesné výchovy*

Graf č. 14: Spokojenost s náplní a neúčast na hodinách TV, ženy



Graf č. 15: Spokojenost s náplní a neúčast na hodinách TV, muži



Z rozdělení na chlapce a dívky vyplývá, že s větší nespokojeností s náplní se participanti častěji hodin neúčastní. Dívky uvádějí větší frekvenci neúčasti než chlapci.

Tabulka č. 16: Kontingenční tabulka; spokojenost s náplní a neúčast na hodinách TV

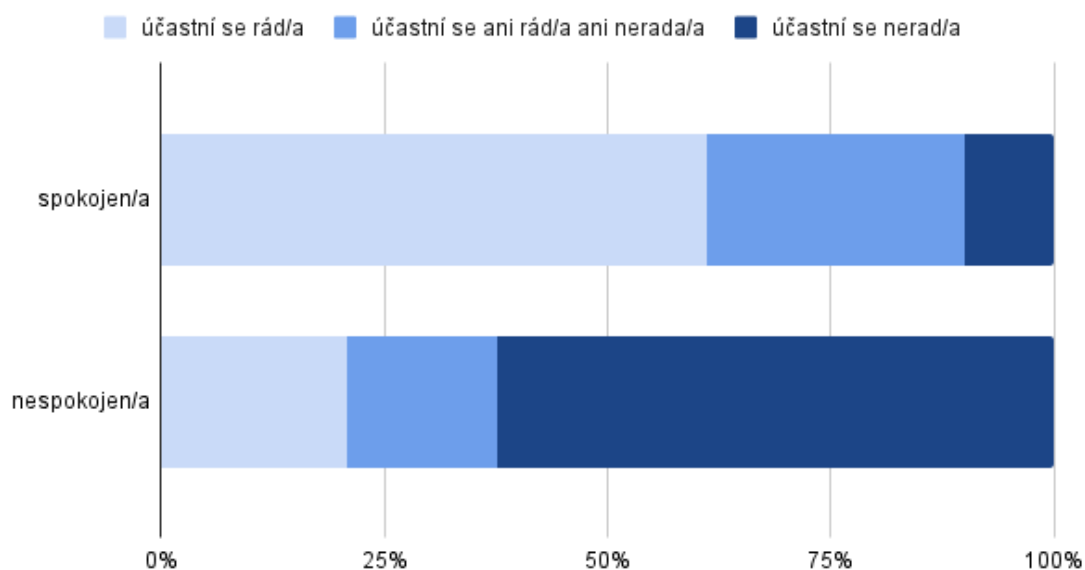
		spokojenost s náplní předmětu		celkem	
		spokojen/a	nespokojen/a		
neúčast na hodinách tělesné výchovy	vždy se účastní nebo se neúčastní ojediněle	Count	239	26	265
		sloupcová %	59 %	41 %	56 %
		Adjusted Residual	2,6	-2,6	
	neúčastní se 1x měsíčně	Count	103	12	115
		sloupcová %	25 %	19 %	25 %
		Adjusted Residual	1,1	-1,1	
	neúčastní se 1x za dva týdny	Count	35	12	47
		sloupcová %	9 %	19 %	10 %
		Adjusted Residual	-2,6	2,6	
	neúčastní se 1x za týden	Count	16	7	23
		sloupcová %	4 %	11 %	5 %
		Adjusted Residual	-2,5	2,5	
	neúčastní se častěji než 1x týdně nebo se neúčastní nikdy	Count	14	6	20
		sloupcová %	3 %	10 %	4 %
		Adjusted Residual	-2,2	2,2	
celkem			407	63	470

Z dat vyplývá, že vliv spokojenosti s náplní předmětu je signifikantní, a tudíž se zamítá nulová hypotéza o nezávislosti proměnných. Hladina signifikance v tomto případě byla 0,000. Koeficient Kramerovo V nabývá hodnoty 0,208 a poukazuje na mírnou asociaci mezi proměnnými. Čím je respondent spokojenější s náplní předmětu, tím spíše se účastní vyučovaných hodin. Tudíž je potvrzena předpokládaná hypotéza.

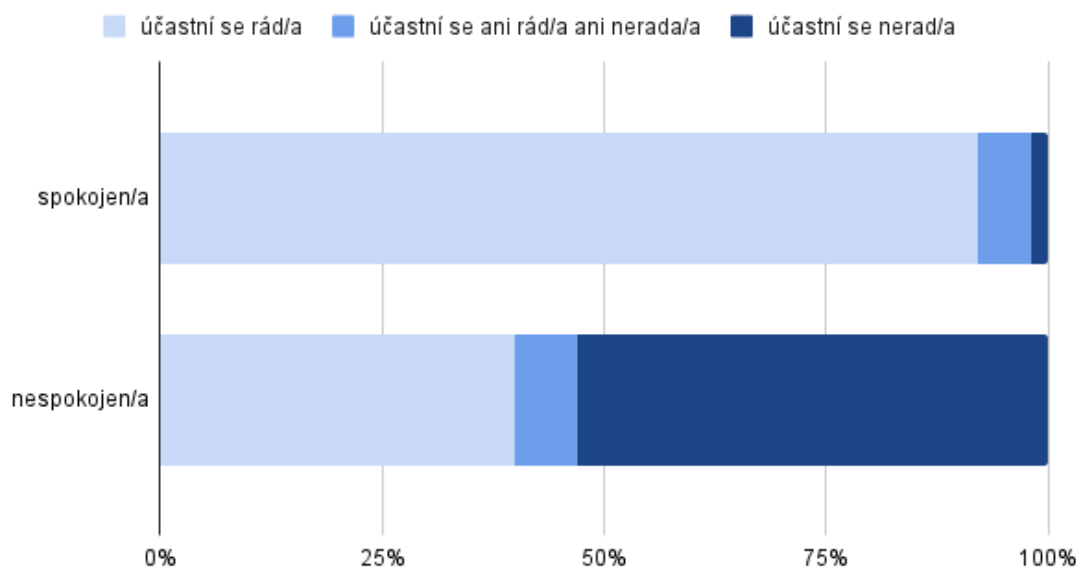
## Subjektivní radost z hodin tělesné výchovy

V případě závislé proměnné "subjektivní radost z hodin tělesné výchovy" jsou vidět velké rozdíly mezi kategoriemi "spokojen/a" a "nespokojen/a." Ve chvíli, kdy jsou žáci nespokojeni s náplní předmětu, neúčastní se ho rádi. Ať už se jedná o dívky nebo chlapce, jak ukazují grafy č. 16 a č. 17.

Graf č. 16: Spokojenost s náplní a subjektivní radost z hodin TV, ženy



Graf č. 17: Spokojenost s náplní a subjektivní radost z hodin TV, muži



Při vytvoření kontingenční tabulky pozorujeme poměrně silný vztah, kdy Kramerovo V dosahuje hodnoty 0,546.

Tabulka č. 17: Kontingenční tabulka; spokojenost s náplní a subjektivní radost z hodin TV

		spokojenost s náplní předmětu		celkem	
		spokojen/a	nespokojen/a		
radost z hodin TV	účastní	Count	309	16	325
	se rád/a	sloupcová %	76 %	25 %	69 %
		Adjusted Residual	8,0	-8,0	
	účastní	Count	74	9	83
	se ani	sloupcová %	18 %	14 %	18 %
	rád/a ani	Adjusted Residual			
	nerád/a		,7	-,7	
	neúčastní	Count	25	38	63
	se rád/a	sloupcová %	6 %	60 %	13 %
	Adjusted Residual	-11,8	11,8		
Celkem			408	63	471



#### 4.2.3.7 Vliv vyučujícího

H4: Žáci, kterým nevyhovuje osoba vyučujícího, se nebudou spíše účastnit tělesné výchovy.

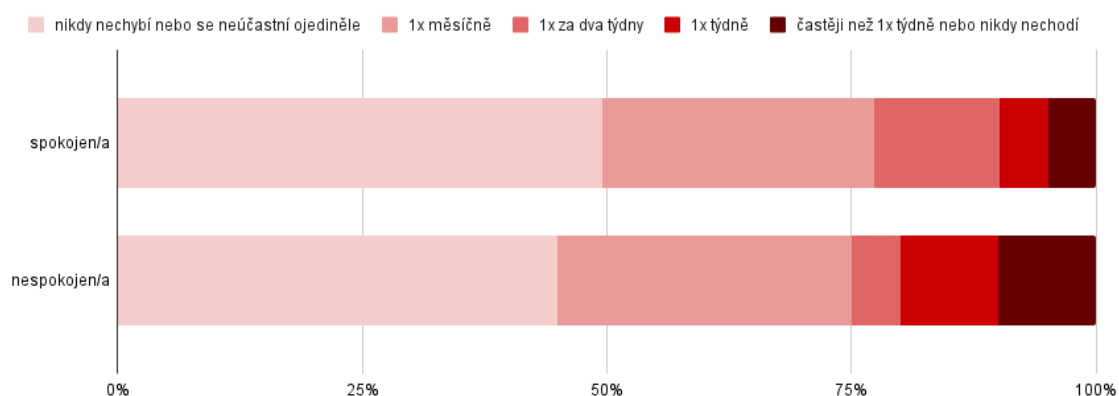
Z odpovědí na otázku TV.3 "Jak jste spokojen/a s Vaším učitelem tělesné výchovy?" byla vytvořena škála hodnot od 1 (velmi spokojen) do 6 (velmi nespokojen), která sleduje celkovou spokojenost respondentů s vyučujícím tělesné výchovy.

Vzhledem k nedostatečně zaplněné kontingenční tabulce byla proměnná dichotomizována, stejně jako u proměnné týkající se spokojenosti s náplní předmětu. Byly sloučeny hodnoty vyjadřující pozitivní postoj tak, aby vytvořily hodnotu "spokojen." Opačné body škály, vyjadřující negativní postoj, vytvořily hodnotu "nespokojen."

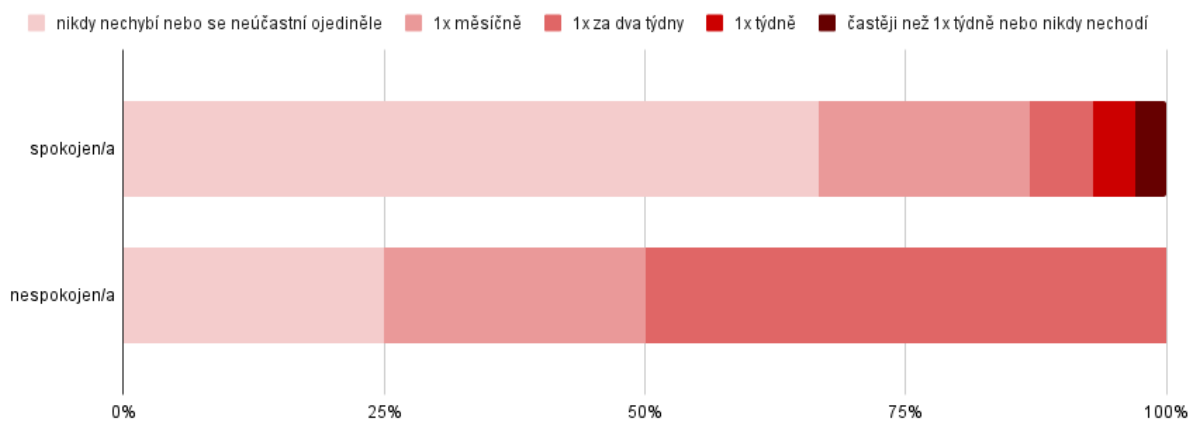
#### *Neúčast na hodinách tělesné výchovy*

U obou pohlaví je při rozdělení na chlapce a dívky vidět, že s větší nespokojeností s učitelem se objevuje častější neúčast na hodinách tělesné výchovy. Celkem však malý počet respondentů uvedl, že je s nynějším vyučujícím nespokojený.

Graf č. 18: Spokojenost s vyučujícím a neúčast na hodinách TV, ženy



Graf č. 19: Spokojenost s vyučujícím a neúčast na hodinách TV, muži

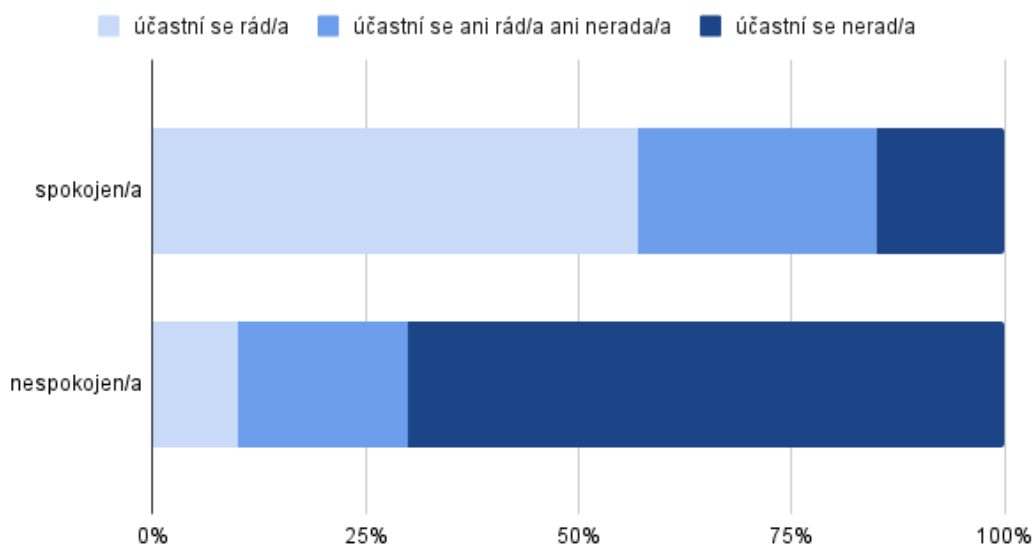


Avšak při vytvoření kontingenční tabulky se ukázalo, že se jedná o nesignifikantní vztah mezi závislou proměnnou a spokojeností s osobou učitele. Hladina signifikance v tomto případě byla 0,565. Tedy zamítáme hypotézu.

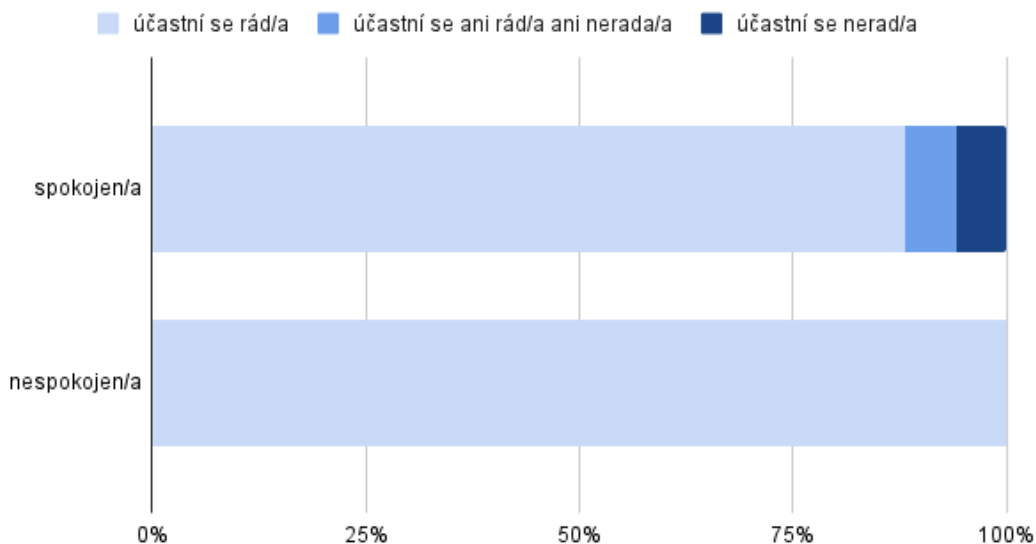
## Subjektivní radost z hodin tělesné výchovy

U druhé závislé proměnné se objevují rozdíly zejména u dívek, které uváděly, že v případě nespokojenosti s vyučujícím jen velmi málo z dívek se účastní hodin rádo. Chlapci se účastní hodin rádi nehladě na spokojenost či nespokojenost s vyučujícím

Graf č. 20: Spokojenost s vyučujícím a subjektivní radost z hodin TV, ženy



Graf č. 21: Spokojenost s vyučujícím a subjektivní radost z hodin TV, muži



V případě této závislé proměnné sice není dodrženo očekávané zaplnění kontingenční tabulky, avšak hladina signifikance značí signifikanci vztahu (0.000) a zamítá nulovou hypotézu o nezávislosti proměnných. Kramerovo V o hodnotě 0,310 poukazuje na mírnou asociaci mezi zkoumanými proměnnými. Čím je žák spokojenější s učitelem, tím spíše se účastní jeho hodin rád a naopak, žák, který je s vyučujícím nespokojen, má tendenci častěji uvádět, že se hodin rád neúčastní.

Tabulka č. 18: Kontingenční tabulka; spokojenost s vyučujícím a subjektivní radost z hodin TV

		spokojenost s vyučujícím		celkem	
		spokojen/a	nespokojen/a		
radost z hodin TV	účastní se rád/a	Count	319	6	325
		sloupcová %	71 %	25 %	69 %
		Adjusted Residual	4,8	-4,8	
	účastní se ani rád/a ani nerád/a	Count	79	4	83
		sloupcová %	18 %	17 %	18 %
		Adjusted Residual	,1	-,1	
	neúčastní se rád/a	Count	49	14	63
		sloupcová %	11 %	58 %	13 %
		Adjusted Residual	-6,6	6,6	
Celkem		447	24	471	

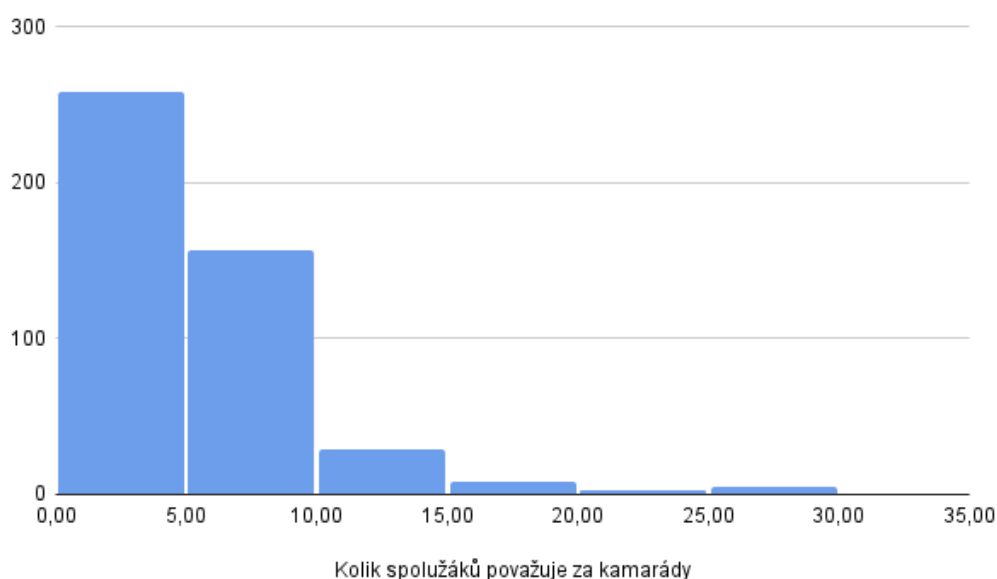
#### 4.2.3.8 Vliv vrstevníků

H5: Žáci s menším počtem blízkých vrstevníků ve třídě, se nebudou spíše účastnit tělesné výchovy.

Nezávislou proměnnou pro otestování této hypotézy byl uvedený počet přátel mezi spolužáky, se kterými se respondent kamarádí. V dotazníku se jednalo o položku, kdy respondenti udávali číslo, označující, o kolika spolužácích ze třídy by řekli, že je pro ně dobrý kamarád/dobrá kamarádka (otázka: VZ.2). Z této otázky nám vyšla kardinální proměnná, která nabývala hodnot od 0 po 30, kde se medián rovnal hodnotě 4 a průměr hodnotě 4,98.

Z grafu č. 22 je vidět, že většina respondentů uvádí 0 až 10 spolužáků, které vnímá jako dobré kamarády. Mezi 10 a více spolužáků označuje jako své dobré kamarády jen několik jedinců ze zkoumaného vzorku.

Graf č. 22; Počet přátel mezi spolužáky



Vzhledem k charakteru zkoumaných dat se původně kardinální nezávislá proměnná kategorizovala do kategorií: 0 až 2 spolužáky, 3 až 4 spolužáky, 5 až 6 spolužáků a 7 a více spolužáků považuje za své kamarády. Kategorie byly vytvořeny tak, aby poskytly co nejvíce dat. Původně práce chtěla oddělit ty jedince, kteří uváděli 0 kamarádů z řad spolužáků, jako specifickou skupinu. Těchto jednotlivců bylo jen málo a při analýze se jejich odpovědi nelišily od

odpovědí jedinců, kteří uváděli jednoho nebo dva spolužáky za své kamarády. Kategorie tedy byly vytvořeny tak, jak je uvedeno v tabulce č. 19.

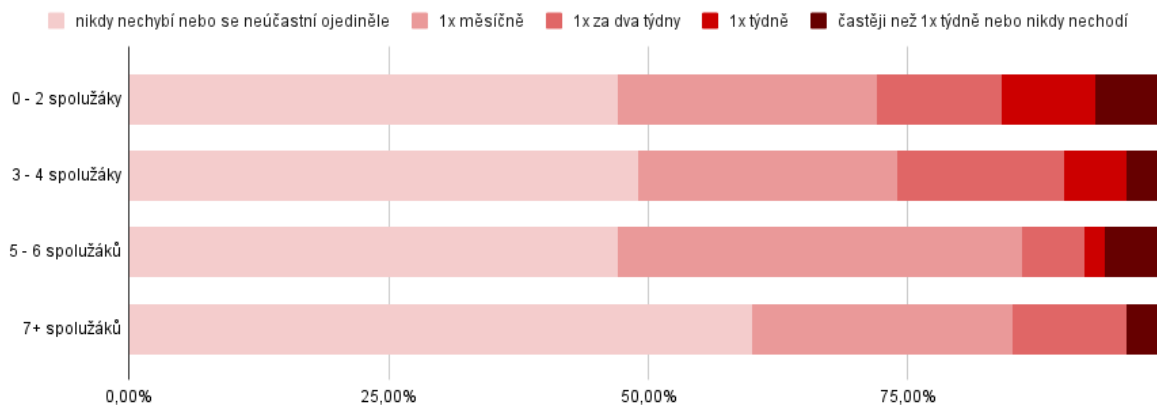
Tabulka č. 19: Počet přátel mezi spolužáky (kategorie)

		počet	procenta
Valid	0 až 2	107	23 %
	3 až 4	151	32 %
	5 až 6	104	22 %
	7 a více	99	21 %
	Total	461	98 %
Missing	System	10	2 %
Total		471	100 %

### Neúčast na hodinách tělesné výchovy

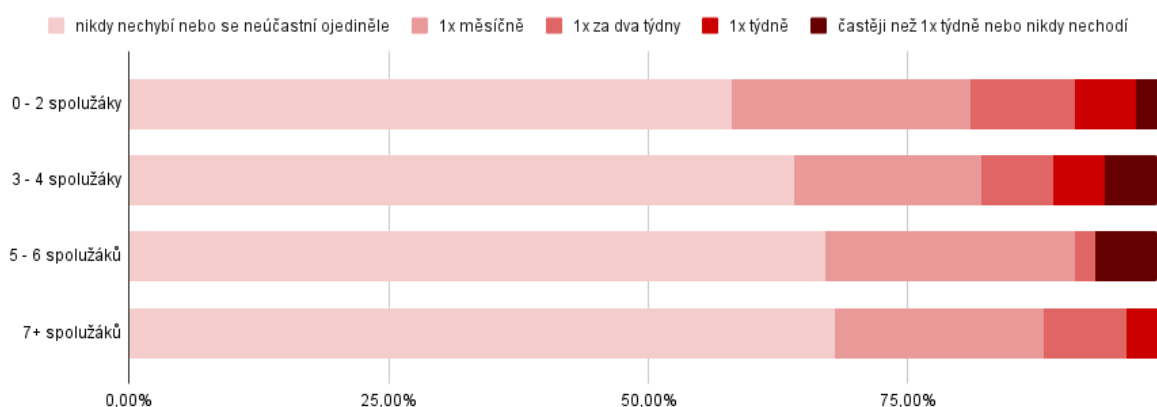
Nejprve při analýze závislé proměnné "účast na hodinách tělesné výchovy" práce představí rozdělení na chlapce a dívky.

Graf č. 23: Počet přátel mezi spolužáky a neúčast na hodinách TV, ženy



Zde pozorujeme, že u dívek i u chlapců s větším počtem uvedených spolužáků/kamarádů klesá neúčast respondentů. Největší rozdíly jsou patrné mezi krajními kategoriemi "0 až 2 spolužáci" a "7 a více spolužáků."

Graf č. 24: Počet přátel mezi spolužáky a neúčast na hodinách TV, muži



Kontingenční tabulka potvrdila signifikantní vztah, který je však velmi slabý.

Tabulka č. 20: Kontingenční tabulka; počet přátel mezi spolužáky a neúčast na hodinách TV

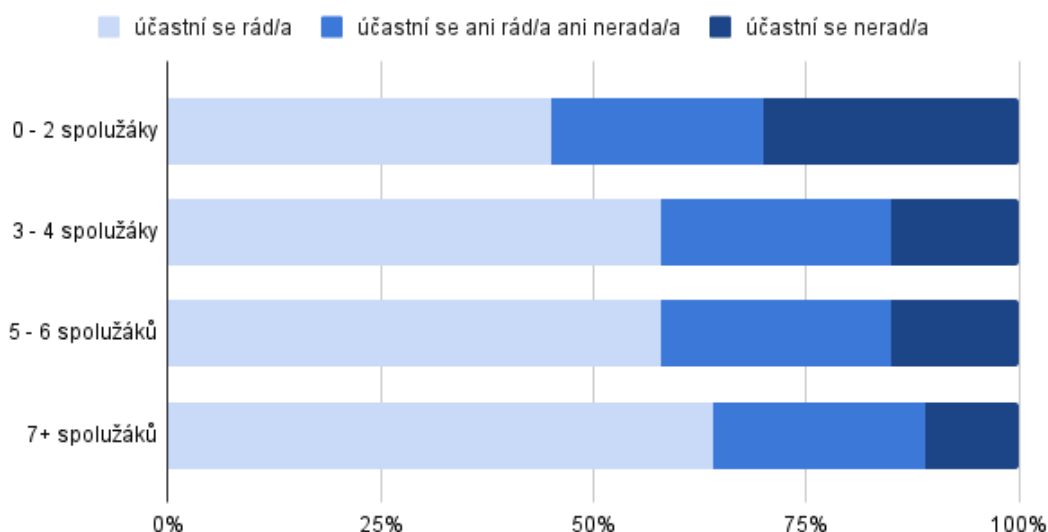
			Kolik spolužáků považuje za kamarády (kategorie)				
			0 - 2	3 - 4	5 - 6	7+	celkem
neúčast na hodinách tělesné výchovy	vždy se účastní nebo se neúčastní ojedinele	Count	54	83	59	65	261
		sloupcová %	51 %	55 %	57 %	66 %	57 %
		Adjusted Residual	-1,5	-0,5	0,1	2	
	neúčastní se 1x měsíčně	Count	26	34	33	21	114
		sloupcová %	24 %	23 %	32 %	21 %	25 %
		Adjusted Residual	-0,1	-0,8	1,9	-0,9	
	neúčastní se 1x za dva týdny	Count	12	19	4	9	44
		sloupcová %	11 %	13 %	4 %	9 %	10 %
		Adjusted Residual	0,7	1,5	-2,2	-0,2	
	neúčastní se 1x za týden	Count	9	9	1	3	22
		sloupcová %	8 %	6 %	1 %	3 %	5 %
		Adjusted Residual	2	0,8	-2,1	-0,9	
	neúčastní se častěji než 1x týdně nebo se neúčastní nikdy	Count	6	6	6	1	19
		sloupcová %	6 %	4 %	6 %	1 %	4 %
Adjusted Residual		0,9	-0,1	1	-1,8		
celkem			107	151	103	99	460

Koeficient Gamma nabývá hodnoty -0,163, tedy potvrzuje hypotézu o větší účasti v případě, kdy respondent uvádí více spřátelených spolužáků.

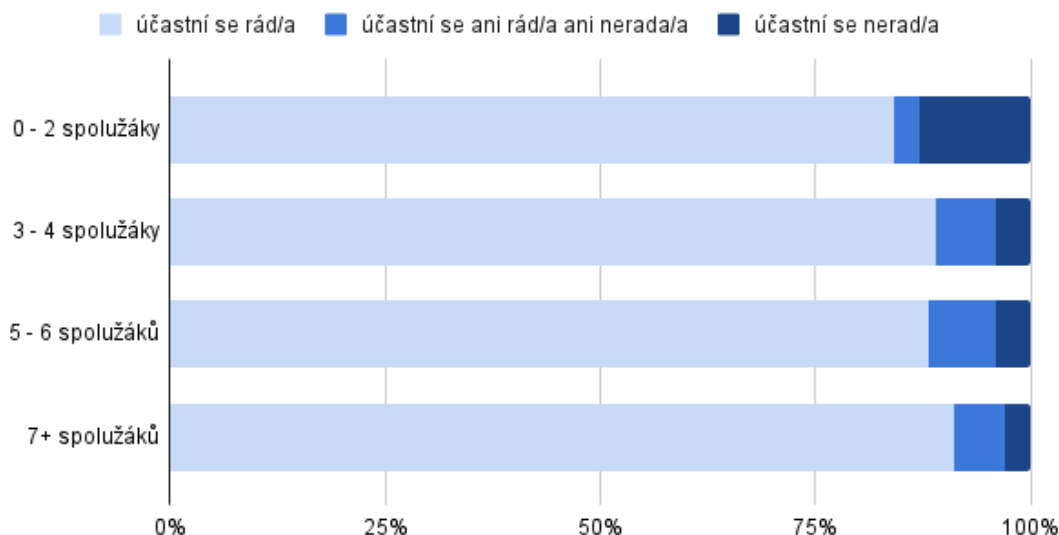
### Subjektivní radost z hodin tělesné výchovy

U chlapců i děvčat je vidět při rozdělení dle pohlaví, že s větším počtem spolužáků/kamarádů se respondenti účastní hodin tělesné výchovy raději.

Graf č. 25: Počet přátel mezi spolužáky a subjektivní radost z hodin TV, ženy



Graf č. 26: Počet přátel mezi spolužáky a subjektivní radost z hodin TV, muži



Pomocí kontingenční tabulky se projevil signifikantní, poměrně silný vztah mezi proměnnými. Koeficient Gamma dosahuje hodnoty - 0,318. Tedy s větším počtem spolužáků/kamarádů si respondenti více užívají hodiny tělesné výchovy.



Tabulka č. 21: Kontingenční tabulka; počet přátel mezi spolužáky a subjektivní radost z hodin TV

			Kolik spolužáků považuje za kamarády (kategorie)				
			0 - 2	3 - 4	5 - 6	7+	celkem
radost z hodin TV	účastní se rád/a	Count	60	105	75	83	323
		sloupcová %	56 %	70 %	72 %	84 %	70 %
		Adjusted Residual	-3,6	-0,2	0,5	3,4	
	účastní se ani rád/a ani nerád/a	Count	20	30	19	11	80
		sloupcová %	19 %	20 %	18 %	11 %	17 %
		Adjusted Residual	0,4	1	0,3	-1,9	
	neúčastní se rád/a	Count	27	16	10	5	58
		sloupcová %	25 %	11 %	10 %	5 %	13 %
		Adjusted Residual	4,5	-0,9	-1	-2,5	
	celkem		107	151	104	99	461

#### 4.2.3.9 Regresní model všech proměnných

V poslední fázi analýzy bylo provedeno testování vlivu jednotlivých proměnných pomocí regresního modelu.

##### *Neúčast na hodinách tělesné výchovy*

U závislé proměnné "neúčast na hodinách tělesné výchovy" je model signifikantní a vysvětluje zhruba 7 % rozptylu závislé proměnné skrze nezávislé proměnné.

Tabulka č. 22: Regresní model; neúčast na hodinách TV a nezávislé proměnné

Model		Unstandard. Coeff.		Standard. Coeff.	T	Sig.	Collinear. Stats.
		B	Std. Error	Beta			VIF
1	(Constant)	2,33	0,28		8,31	0	
	pohlaví	-0,18	0,12	-0,08	-1,50	0,13	1,19
	Kolik času týdně věnuje ve svém volném čase: sport	0,01	0,01	0,06	1,05	0,30	1,14
	Kolik spolužáků považuje za kamarády	-0,02	0,01	-0,08	-1,45	0,15	1,12
	spokojenost s náplní	-0,33	0,18	-0,10	-1,83	0,07	1,26
	spokojenost s vyučujícím	-0,17	0,26	-0,04	-0,66	0,51	1,21
	matka, spíše neaktivní	-0,09	0,20	-0,03	-0,42	0,67	2,11
	matka, spíše aktivní	-0,15	0,19	-0,07	-0,79	0,43	2,83
	matka, aktivní	-0,36	0,21	-0,14	-1,74	0,08	2,88
	otec, spíše neaktivní	-0,04	0,19	-0,01	-0,20	0,84	1,65
	otec, spíše aktivní	0,32	0,17	0,14	1,86	0,06	2,25
	otec, aktivní	0,07	0,19	0,03	0,39	0,70	2,43

(poznámka k tabulce č. 22: Referenční kategorie pro matku a otce je „neaktivní“)

Byly dodrženy předpoklady. V souboru dat nejsou žádná významná odlehlá pozorování. Z hlediska předpokladu normality residuí jsou patrné odchylky od normality. Prediktory nejsou multikolineární, většina jejich rozptylu není vysvětlitelná ostatními prediktory, VIF dosahuje nejvíce hodnoty 2,878.

Tento regresní model je sice signifikantní, ale jednotlivé nezávislé proměnné se příliš signifikantní nejeví. To lze vidět v tabulce č. 22. U rodičů jsou výrazné rozdíly mezi hraničními kategoriemi, a to zejména u matky.

Nejvýraznější vliv je zde pozorovatelný u nezávislé proměnné "spokojenost s náplní."

### *Subjektivní radost z hodin tělesné výchovy*

U závislé proměnné "subjektivní radost z hodin tělesné výchovy" je model signifikantní a vysvětluje 36 % rozptylu závislé proměnné skrze nezávislé proměnné. V porovnání s předchozím modelem je tento model lepší, nejspíš vzhledem k neadekvátnímu měření první závislé proměnné týkající se neúčasti žáků na hodině.

Byly dodrženy předpoklady. V souboru dat nejsou žádná významná odlehlá pozorování. Z hlediska předpokladu normality residuí jsou patrné odchylky od normality. Prediktory nejsou multikolineární, většina jejich rozptylu není vysvětlitelná ostatními prediktory, VIF dosahuje nejvíce hodnoty 2,88.

Vzhledem k lepšímu fungování regresního modelu u této závislé proměnné byl pro kontrolu proveden postupný regresní model. Tento model poukázal na nezávislé proměnné, které nejvíce ovlivňují závislou proměnnou.

V tomto případě byl vliv otce a vrstevníků pro model zbytečný a model se obešel i bez těchto nezávislých proměnných. Model v tuto chvíli vysvětluje zhruba 32 % rozptylu závislé proměnné. Největší vliv je patrný opět u nezávislé proměnné "spokojenost s náplní," jak je vidět v tabulce č. 23.

Tabulka č. 23: Regresní model; subjektivní radost z hodin TV a nezávislé proměnné,  
stepwise

Model	Unstandard. Coeff.		Standard. Coeff.	t	Sig.	Collinear. Stats.
	B	Std. Error	Beta			VIF
1 (Constant)	2,29	0,09		25,88	0	
spokojenost s náplní	-0,98	0,10	-0,46	-10,34	0	1
3 (Constant)	2,62	0,10		25,22	0	
spokojenost s náplní	-0,84	0,09	-0,40	-9,20	0	1,05
pohlaví	-0,28	0,06	-0,20	-4,38	0	1,12
Kolik času týdně věnuje ve svém volném čase: sport (kategorie)	-0,12	0,03	-0,19	-4,23	0	1,11
6 (Constant)	2,84	0,12		23,36	0	
spokojenost s náplní	-0,82	0,09	-0,39	-9,00	0	1,07
pohlaví	-0,27	0,06	-0,19	-4,22	0	1,13
Kolik času týdně věnuje ve svém volném čase: sport (kategorie)	-0,11	0,03	-0,16	-3,69	0	1,13
matka, spíše aktivní	-0,38	0,10	-0,26	-3,91	0	2,58
matka, aktivní	-0,35	0,10	-0,22	-3,48	0	2,37
matka, spíše neaktivní	-0,22	0,11	-0,12	-2,08	0,04	2,06

(poznámka k tabulce č. 23: Referenční kategorie pro matku je „neaktivní“)

#### 4.2.4 *Shrnutí výsledků*

Výsledky naznačují, že necelá polovina dotazovaných se systémově, v nějaké frekvenci, neúčastní tělesné výchovy, ať už se jedná o neúčast jednou měsíčně nebo více než jednou týdně. Příčinami neúčasti jsou zejména nemoc, zdravotní problémy, osobní a rodinné důvody.

Co se týče radosti z tělesné výchovy, 69 % respondentů se tělesné výchovy účastní rádo, zatímco 13 % se jí účastní nerado. Zbýlých 18 % se neřadí ani do jedné kategorie.

Analýza ukazuje, že dívky mají častěji tendenci se tělesné výchovy neúčastnit a zároveň mají menší radost z těchto hodin než chlapci. Rozdíly jsou také patrné mezi jednotlivými školami, kde některé mají nižší účast dívek a chlapců.

Co se týče vlivu významných druhých, analýza prokazuje vliv rodiny a vrstevníků. Bylo zjištěno, že žáci, jejichž rodiče jsou nebo byli sportovně aktivní nebo se jinak účastní sportovního života dítěte, mají větší tendenci účastnit se tělesné výchovy a pociťovat radost z těchto hodin. Vliv byl však patrný spíše u krajních kategorií, tedy jsou znatelné rozdíly mezi dětmi, jejichž rodiče jsou "neaktivní," a dětmi, jejichž rodiče jsou "aktivní." S vlivem vrstevníků se potvrdila hypotéza o větší účasti a radosti z hodin tělesné výchovy v případě, že respondent pociťuje přátelství se svými spolužáky. U osoby vyučujícího nebyl potvrzen signifikantní vliv na závislé proměnné.

Trávení volného času sportem také ovlivňuje účast a radost z tělesné výchovy. Žáci, kteří ve svém volném čase sportují, mají větší tendenci se tělesné výchovy účastnit. Ale čím intenzivněji se sportu ve volném čase věnují, tím častěji se neúčastní hodin tělesné výchovy.

Nejvýznamnější se však v analýze ukazuje náplň předmětu, která určuje, zda se žák hodin účastní rád a v jaké frekvenci se hodin účastnit nebude.

Závěrem lze konstatovat, že rodinný vliv, trávení volného času sportem a náplň hodiny mají významný vliv na účast a radost z hodin tělesné výchovy.

### **4.3 Kvalitativní polostrukturované hloubkové rozhovory**

Vzhledem k nedostatku výzkumů zabývajících se problematikou sociálních vlivů působících na (ne)participaci žáků při tělesné výchově a nalezení případných alternativ si tato práce dala za cíl získat hlubší porozumění těmto vlivům a případným bariérám. Proto byl dále zvolen explorativní výzkum, který umožňuje empiricky objevovat skryté jevy, které předešlý výzkum nemusel odhalit.

#### **4.3.1 Technika sběru dat**

Zkoumaná data byla shromážděna pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, byl připraven scénář pro prozkoumání předpokládaných témat, která se s komunikačními partnery měla rozebrat podrobněji pomocí narativního rozhovoru. Scénář pro rozhovory (viz. příloha č. 9.4: Scénář rozhovorů) byl rozdělen do několika tematických okruhů, které se týkali obecného popisu vztahu komunikačního partnera či partnerky ke sportu a tělesné výchově. Dále, jak tento vztah podporují sociální skupiny, kterými se komunikační partner či partnerka obklopuje, jako jsou rodiče, vrstevníci, učitelé, a jaký mají tito sociální aktéři vliv na jeho/její vnímání tělesné výchovy. Poslední okruh se týkal otázek ohledně alternativ, které by mohli vést k větší participaci při tělesné výchově a většímu prožitku z hodin tohoto předmětu. Zde se mimo jiné vycházelo z odpovědí uváděných žáky v otevřených otázkách v rámci kvantitativního dotazníkového šetření. Rozhovory probíhaly na vybraných školách v průběhu výuky, na základě domluvy s vyučujícími. Celkem bylo provedeno 22 kvalitativních rozhovorů, které byly realizovány v období od začátku března do konce dubna 2023. Délka rozhovorů se pohybovala v rozsahu přibližně 17 až 35 minut. Kvalitativní rozhovory byly nahrávány a následně doslova přepsány autorkou předkládané diplomové práce. Autorka přepisy rozhovorů následně okódovala a zanalyzovala. Vzhledem k omezení studie na 22 komunikačních partnerů nelze její závěry zobecnit na širší populaci. Protože však cílem práce bylo přinést pochopení a porozumění příčin ovlivňujících neparticipování při tělesné výchově a nalezení případných alternativ vedoucích k

větší účasti na hodinách tohoto typu, je použití této explorativní metody adekvátní.

Před samotným sběrem dat byl proveden pilotní rozhovor, aby se zajistila podpora cíle studie a vytvoření prostoru pro sdílení zkušeností účastníků.

#### 4.3.2 *Etické otázky*

Každý komunikační partner byl před začátkem rozhovoru plně informován o průběhu a okolnostech prováděného výzkumu a následně každý z komunikačních partnerů vyjádřil explicitní souhlas s participací ve výzkumu. Na začátku každého rozhovoru byli komunikační partneři seznámeni s nahráváním rozhovoru a vyjádřili s ním souhlas. Dále byli ujistěni, že jejich osobní či jinak citlivé informace budou následně ve výstupu analýzy kvalitativních rozhovorů anonymizovány. Z toho důvodu tedy byly pro komunikační partnery použity namísto jejich opravdových jmen vymyšlené přezdívky. Pro větší anonymizaci a ochranu komunikačních partnerů byly genderově neutralizovány zmínky o učitelích či učitelce a v přepisu a následné analýze je použito označení "vyučující" v mužském rodě. Pokud sami komunikační partneři zmínili nějakou instituci nebo konkrétní místo, které by mohlo identifikovat, kde se vyskytují nebo do jaké školy chodí, byly tyto informace rovněž anonymizovány.

U žádného z uskutečněných rozhovorů nebyla přítomna třetí osoba, s výjimkou tří rozhovorů, kdy do místnosti na pár vteřin vešel některý ze spolužáků, jelikož se rozhovor odehrával v šatně při hodině tělesné výchovy. Tato událost v žádném z případů průběh rozhovoru nenarušila. V průběhu jednoho rozhovoru za dveřmi místnosti hlasitě mluvil vyučující s některým ze spolužáků, což jednoho z komunikačních partnerů znervóznilo, ale po chvíli, kdy bylo jasné, že vyučující odešel pryč, rozhovor pokračoval bez narušení.

Vzhledem ke skutečnosti, že některá témata se komunikačním partnerům mohla jevit citlivá, autorka považovala za důležité nastolit důvěru mezi sebou a komunikačními partnery. Proto byli několikrát ujistěni o anonymizaci rozhovoru, byli ujistěni, že na otázky, na které nechtějí odpovídat, tak nemusejí. V případě otázek ohledně autorit a vyučujících se autorka snažila navodit atmosféru



pochopení, emočního bezpečí a ujištění, že žádná odpověď není špatná. Většina komunikačních partnerů neměla problém na otázky odpovídat otevřeně.

### 4.3.3 *Vzorek*

Výběr vzorku probíhal za pomoci techniky záměrného výběru. Nejprve byly určeny relevantní znaky základního souboru a následně byly vedeny rozhovory s jednotlivými žáky záměrně vybranými vzhledem k jejich aktivitě při hodinách tělesné výchovy. K tomuto výběru přispěli vyučující tělesné výchovy na daných školách, kteří zkoumaný vzorek znají a jsou tedy takového výběru schopní.

Byla využita technika typického výběru (Seawnght & Gerring, 2008), která usiluje o zahrnutí typických zástupců zkoumaného fenoménu ve výběru. V tabulce č. 24 je vyobrazen přehled komunikačních partnerů, sociodemografické údaje, stupeň na střední škole a zdravotní obtíže zabraňující účasti při tělesné výchově.

Tabulka č. 24: Sociodemografické informace o komunikačních partnerech, jejich stupeň na střední škole a zdravotní obtíže zabraňující účasti při tělesné výchově

číslo rozhovoru	přezdívk	věk	škola	stupeň na SŠ	zdravotní obtíže
1	Adina	20	1	4. ročník	-
2	Agnes	18	1	2. ročník	úraz zápěstí
3	Honza	18	2	3. ročník	úraz kotníku
4	Luděk	19	2	3. ročník	zlomená klíční kost
5	Blanka	18	2	2. ročník	-
6	Milena	18	3	3. ročník	-
7	Aneta	19	3	3. ročník	-
8	Mirka	19	3	4. ročník	-
9	Radka	19	3	4. ročník	astma
10	Dagmar	18	3	3. ročník	-
11	Monika	18	3	3. ročník	-
12	Šimon	20	3	4. ročník	-
13	Zlata	19	4	3. ročník	-
14	Anežka	18	4	3. ročník	-
15	Eliška	18	4	3. ročník	-
16	Magdaléna	18	4	3. ročník	-
17	Hana	19	5	3. ročník	-
18	Marie	20	5	4. ročník	-
19	Natálie	20	5	4. ročník	-
20	Dita	18	5	3. ročník	-
21	Roman	19	5	4. ročník	vyhozené koleno
22	Amálie	18	5	4. ročník	deformace česky

#### 4.3.4 *Metoda analýzy dat*

Vzhledem k výzkumné otázce zaměřené na subjektivní zkušenosti komunikačních partnerů a partnerek, na jejich perspektivu, chování, na faktory a sociální vlivy ovlivňující jejich rozhodování, byla využita tématická analýza. Tento druh analýzy zkoumá témata a významové vzorce vyskytující se v datech, a následně tyto jevy analyzuje. Nejedná se tedy o metodu, která by ověřovala teorii nebo hypotézu, ale spíše se pokouší odhalit nové jevy a poznatky relevantní k problematice z pohledu zkoumaného vzorku. Jedná se o analýzu, která poskytuje uspořádání a bohatý popis souboru dat (Braun & Clarke, 2006).

Analýza přesahuje sémantický obsah dat a zkoumá základní myšlenky, předpoklady a konceptualizace, které teoreticky utvářejí nebo informují o sémantickém obsahu dat. Jedná se tedy o latentní úroveň interpretace.

Přes předchozí teoretické a kvantitativní zmapování terénu byl zvolen induktivní přístup k analýze, vzhledem ke snaze identifikovat sociální vlivy a subjektivní příčiny v situacích (ne)participace při tělesné výchově. Výzkumník vstupuje do terénu otevřený výpovědím konverzačních partnerů. Podle Braunové a Clarkeové (2006) předchozí studium odborné literatury může pomoci při analýze, jelikož výzkumník nevynechá důležité aspekty zkoumaných dat a nepřehlédne je. Autorky zdůrazňují, že tematická analýza přináší flexibilitu a řadu výhod, ale zároveň přináší i rizika. Výzkumník hraje klíčovou roli jako aktivní subjekt, který přemýšlí o datech, hledá v nich spojitosti a interpretuje je podle svého porozumění.

Braunová a Clarkeová (2006) navrhuji šestibodový postup analýzy s cílem zajištění co největší transparentnosti procesu. Tyto kroky jsou následující:

### *Fáze 1: Seznámení se s daty*

Počáteční fáze analýzy zahrnuje ponoření se do dat, ať už jsou data shromážděna samotným výzkumníkem nebo někým jiným. Toto ponoření zahrnuje opakované čtení dat a aktivní hledání významů a vzorců. Je důležité seznámit se se všemi aspekty dat.

Nahrávky rozhovorů je třeba přepsat do písemné podoby. Přepis je považován za interpretační akt a může pomoci při seznamování se s daty. Přepis by měl přesně reprezentovat původní data a být vhodný pro analýzu.

### *Fáze 2: Generování počátečních kódů*

Druhá fáze analýzy se zabývá vytvořením úvodního seznamu kódů. Kódy představují základní prvky nezpracovaných dat, které lze smysluplně vyhodnotit. Kódování uspořádává data do smysluplných skupin, je však třeba poznamenat, že kódovaná data se liší od širších jednotek analýzy, kterými jsou témata. V této fázi se doporučuje kódovat co nejvíce potenciálních témat.

### *Fáze 3: Hledání témat*

Ve třetí fázi analýzy dochází ke třídění kódů do potenciálních témat na základě seznamu identifikovaných kódů v celém souboru údajů. Cílem analýzy kódů je zjistit, jak se mohou kombinovat a vytvářet zastřešující témata.

### *Fáze 4: Přezkoumání témat*

Čtvrtá fáze analýzy zahrnuje upřesnění souboru kandidátních témat, která byla identifikována ve třetí fázi. Během této fáze mohou být některá kandidátní témata považována za nevhodná z důvodu nedostatečných podpůrných údajů nebo přílišné rozmanitosti, zatímco jiná se mohou sloučit do jednoho tématu nebo je třeba je dále rozdělit.

Nejprve jsou kódované výňatky dat v rámci každého tématu přezkoumány, aby se zjistilo, zda tvoří koherentní vzorec. Pokud se navrhaná témata shodují s daty, přechází analýza na druhou úroveň. Zde se zkoumá celý soubor dat a dbá se na platnost jednotlivých témat a zajištění odrazu významů přítomných v datech skrze tematickou mapu.

#### *Fáze 5: Definice a pojmenování témat*

V této fázi je pro data vytvořena tematická mapa, výzkumník definuje a upřesňuje témata, která budou prezentována v analýze, a provádí podrobnou analýzu dat v rámci každého tématu. Je identifikována podstata každého tématu a výzkumník určuje, jaký aspekt dat zachycuje, přičemž dbá na to, aby témata nebyla příliš různorodá nebo složitá. Na konci této fáze má výzkumník jasné definice jednotlivých témat a toho, co zahrnují, a výzkumník přiřazuje jednotlivým tématům konkrétní a výstižné názvy.

#### *Fáze 6: Sepsání zprávy*

Finální fáze zahrnuje závěrečnou analýzu a sepsání tematické analýzy, která představuje dobře podložený a přesvědčivý popis příběhu dat prostřednictvím souvislého a přesvědčivého vyprávění.

#### *4.3.5 Konkrétní provedení analýzy dat*

Autorka předkládané práce po sebrání rozhovorů každý rozhovor přepsala do písemné podoby a vytiskla pro vlastní snadnější manipulaci. Při úvodním seznamování s daty si každý rozhovor přečetla a již u prvního čtení si zvýrazňovala zajímavé pasáže. Každý úryvek označila prvními třemi písmeny respondenta a přiřadila mu číslo. Aby byly později snadno dohledatelné, zapisovala si na okraji textu první kódy. Ukázka takového kódování je v tabulce č. 25.

Tabulka č. 25: Tvorba kódů; ukázka

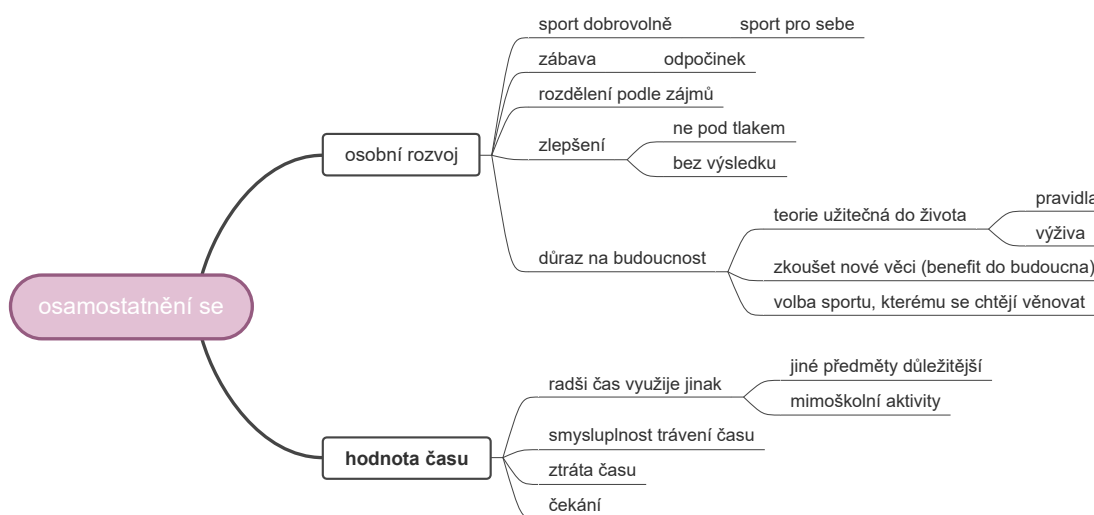
výrok	označení	kód
"Radši to dělám pro sebe, než když se mám s někým srovnávat, nebo <b>když na mě někdo pořád křičí</b> , protože neumím správně hodit míč do koše."	ADI4	tlak na výkon
"Vždycky <b>jsem chodila na 80 % hodin</b> a snažila jsem se nechodit, co to šlo."	MIR10	docházka
"Máme vyučujícího, ještě jednoho, co tady učí, a ten je taky strašně fajn. Ale je do toho více, zapálený? Takže okřikne: 'Hraj!' a tak. Což <b>pro některý může být deprimující</b> , když jim to prostě nejde."	ZLA5	volba slov učitele
"Dřív když jsme byli v tom prváku a takhle, tak býval na těch hodinách hodně, ale teď <b>kon asi i jak to bere, že už jsme dospělí</b> , tak je takový, že si jako odběhne."	AMÁ13	dospělost

Všechny označené výroky byly následně převedeny do programu MS Excel, který nabízí lepší manipulaci se vznikajícími kódy. Pro interaktivnější manipulaci byly kódy naneseny na malé kousky papíru a rozloženy na velkou plochu, aby bylo možné je všechny zobrazit najednou a aby bylo možné je v dalších fázích analýzy flexibilně přesouvat. Ke spojování jednotlivých kódů posloužila nástěnka, kde se postupně tvořila tematická mapa.

Hledání souvislostí u některých kódů bylo jasnější (např. tlaky na výkon, soutěživost a strach z neúspěchu) a u některých kódů bylo třeba více uvažovat a přemýšlet, aby bylo možné rozklíčovat a identifikovat vzorce. Podle Braunové a Clarkové (2006) se očekává, že výzkumník "bude mít soubor kódů, které zdánlivě nikam nepatří." Seskupení těchto kódů s ostatními tedy trvá déle nebo se vůbec nepodaří. V takovém případě je potřeba zvážit vhodnost jejich sloučení se zavedenou skupinou nebo vytvoření další skupiny kódů. Výzkumník se musí k datům stále vracet a zvažovat své možnosti při vytváření témat.

Po první identifikaci témat pomocí papírků byla následně témata přezkoumána a zanesena do mentální mapy, pro snadnou orientaci v kódech a tématech. Ukázkou části mentální mapy představuje obrázek mind map č. 1.

mind map č. 1: Tvorba témat, ukáзка



Po vytvoření témat byly opětovně přečteny výroky a porovnány s vytvořenými tématy, pro zajištění odpovídající souvislosti mezi výroky a vytvořenými tématy. Témata byla pojmenována, stejně tak byla pojmenována subtémata, která se vytvořila v rámci témat.

Finálně byla identifikována hlavní témata. Prvním z těchto hlavních témat je "osamostatnění se," pod které spadají podtémata: "autonomie," "vzdor," "osobní rozvoj" a "hodnota času." Druhým tématem je "křehká identita jedince," která zahrnuje podtémata "reakce významných druhých" a "výkonnostní společnost."

#### 4.3.6 *Výsledky a analýza dat*

V této kapitole bude představena analýza sesbíraných hloubkových rozhovorů s 22 komunikačními partnery. Jedná se o komunikační partnery ženského i mužského pohlaví, proto je při odkazech na vícero komunikačních partnerů/partnerek v množném čísle používán mužský rod. Analýza je rozdělena do několika částí podle témat, jež se v rozhovorech objevovala nejčastěji. Témata se zejména týkají toho, jak žáci vnímají tělesnou výchovu na střední škole, jak významní jsou pro vnímání tělesné výchovy druhí a kde se v kontextu tělesné výchovy vidí jedinec. Uvedené citace komunikačních partnerů mohou být místy upraveny, mohou být vynechána některá vyplňovací slova, případně citace může být upravena do spisovného jazyka, pro lepší čitelnost celého předkládaného textu. Význam vyjádření komunikačních partnerů byl vždy plně zachován.

Tabulka č. 26: Vlivy působící na dospívajícího jedince

Téma	Podtéma
osamostatnění se	vzdor k autoritám
	autonomie
	osobní rozvoj
	hodnota času
křehká identita jedince	odsuzující charakter společnosti
	výkonnostní společnost



#### 4.3.6.1 Osamostatnění se

Prvním tématem je téma osamostatnění se nebo také individualizace dospívajícího jednotlivce.

Individualizace označuje proces, v jehož rámci si jedinci prosazují svou autonomii, rozvíjejí svou jedinečnou identitu a uplatňují svou osobní volbu v sociálním kontextu. Beck (2002) mluví o moderní společnosti, která upřednostňuje osobní volbu a seberealizaci, což vede k vzestupu individualismu a vzniku individualizovaných biografí. Dále autor tvrdí, že moderní společnosti se vyznačují zvýšeným důrazem na sebereflexi a osobní autonomii. Dospívající jsou v tomto kontextu povzbuzováni k reflexi svých vlastních hodnot, preferencí a aspirací. Dále jsou povzbuzováni k rozhodnutím, která jsou v souladu s jejich individuální identitou (Beck, 1992).

Giddens (1984) v souvislosti s individualizací dospívajících naznačuje, že mladí lidé jsou stále častěji konfrontováni s možnostmi volby a příležitostmi k utváření vlastní identity. Dospívající jedinci musí vyjednávat se sociálními strukturami a očekáváními, která je obklopují, jako je rodina, vzdělání a mediální vlivy. Zároveň dospívající mají potřebu vyjadřovat své individuální preference a přání.

Téma osamostatnění se v analýze zahrnuje podtéma autonomie jedince, podtéma důrazu na vlastní vývoj a na hodnotu času a podtéma vzdoru.

##### 4.3.6.1.1 Autonomie

Autonomie znamená schopnost jednotlivců činit nezávislá rozhodnutí, jednat podle vlastních hodnot a preferencí a mít smysl pro samosprávu v rámci společenských omezení. Gardnerová (2005) popisuje úzkou souvislost mezi autonomií a přechodem do dospělosti. Tvrdí, že získání autonomie je rozhodujícím aspektem pro dosažení nezávislosti a úspěšné zvládnutí výzev vynořující se dospělosti. Havighurst (1953) zdůrazňuje, že autonomie umožňuje dospívajícím vytvořit si vlastní identitu, rozvíjet smysl pro odpovědnost a činit rozhodnutí, která jsou v souladu s jejich vlastními hodnotami a cíli.

Rodiče, poskytující autonomii v rozhodnutích, nechávají dítěti "*volnou ruku*" (Adina). Rodiče poskytují dítěti oporu a možnosti, aby se mohli věnovat

fyzické aktivitě, ale sami neinicují žádné kroky k tomu, aby dítě bylo sportovně aktivní. Jak popisuje Natálie: *"Nechávají to dost na mě. Aktivně mě sami od sebe k tomu nijak nevedou."*

Konverzační partneři zdůrazňují pozitivní stanovisko k autonomnímu přístupu vyučujících. V interakci mezi pedagogem a žákem se učitelovo jednání může jevit jako podporující (tj. vřelé, přátelské, citlivé, angažované) nebo jako chladné, nepřátelské, lhostejné a odtažité. Přístup autonomie proti přístupu kontroly (De Meyer a kol., 2014).

Učitelé podporující autonomii se *"snaží dávat tipy, snaží se radit, ale zároveň nikoho neshazovat, snaží se dávat zpětnou vazbu, která [žáky] zlepšit, ale zároveň [je] netlačí do žádných extra výkonů. Prostě to bere tak na pohodu, ten tělocvik"* (Adina). V případě vyučujících, kteří k tomu mají autonomní přístup, jsou komunikační partneři většinou spokojeni a popisují vyučující jako *"hodné"* (Agnes), *"příjemnější"* (Anežka), *"super"* (Eliška), *"úžasné"* (Monika).

Často zmiňovaným aspektem autonomního přístupu je možnost výběru mezi předem danými aktivitami, nebo naslouchání vlastní iniciované volbě ze strany žáků.

Například Adina si váží naslouchání vyučujícího, říká, že: *"většinou je většina spokojená, protože se nějak dohodneme a třeba věci, co nás nebaví vůbec, nevím, třeba tu gymnastiku, tak se nám povedlo zredukovat téměř na nutné minimum. Třeba víc hrajeme míčové hry nebo víc chodíme běhat."* Žáci jsou na hodinách spokojenější ve chvíli, kdy omezí aktivity, které jim nevyhovují, kterých se bojí, nebo které jsou podle nich ztrátou času. Naopak jsou spokojenější, když si mohou prosadit svůj názor při výběru aktivity a rozhodnout sami, co by chtěli dělat. V některých případech dokonce vyučující nechávají hodiny rozdrobit mezi několik aktivit, které si žáci určí a *"snaží se, aby všichni byli spokojení"* (Milena).

Luděk je se svým vyučujícím spokojený zejména proto, že jim dává možnost si hodinu uspořádat dle vlastní libosti, a hrát, co je baví. Mluví o *"svobodě,"* kterou jim vyučující na hodinách poskytuje. Coleman (1961) zdůrazňuje, že schopnost

dospívajících uplatňovat svobodu v rozhodování má zásadní význam pro jejich osobní rozvoj. Tvrdí, že umožnění dospívajícím rozhodovat se a mít určitou míru autonomie přispívá k jejich pocitu odpovědnosti a volnosti. Žáci tuto větší volnost při hodinách přisuzují svému věku a často zmiňují, že si myslí, že tento přístup k nim vyučující mají právě proto, že už jsou dospělí.

*"Je s náma, možná je to i tím, že už jsme starší, ale chová se k nám jako k sobě rovným. Takže nám dává na výběr, ptá se nás nebo to nechá úplně na nás. Nechá nás vést tu hodinu, ale není to tak, že by, jako nedovolí, abychom nic nedělali, takže to je fajn." (Radka)*

Naopak kontrolní přístup učitele je nahlížen negativně, učitelé mají tendenci určit aktivitu, která se bude na hodině dělat, a jsou schopni ustát nátlaky nespokojených žáků. Šimon například popisuje vyučujícího jako: *"autoritativní osobu, ty aktivity se snažil vynutit, že byl samozřejmě v té pozici, kdy byl nadřazený."* Často toto *"nucení"* k aktivitě v žácích vyvolává nespokojenost a přiznávají, že se zapojí do aktivity, protože *"musí"* (Mirka). Monika, jejíž spolužačky se příliš na aktivitách nepodílejí, popisuje přísnějšího vyučujícího, a jak se tento vyučující s neaktivními žáky vypořádal.

*"Byl přísnější a to ho vyloženě ty holky i nesnášely, ale dělaly to, co chtěl. Dělaly jsme vyloženě ten tělocvik. Takže i to je sice cesta, taková, neřekla bych ideální, ale je to cesta, no."*

Natálie také mluví negativně o přísnosti vyučujícího, a dokonce o zvyšování hlasu na žáky: *"On je někdy takový hodně přísný, jakože třeba křičí na těch hodinách a takhle, když ho naštvě, že třeba dost lidí necvičí, nebo si někdo zapomene úbor."*

#### 4.3.6.1.2 Osobní rozvoj

Konverzační partneři při rozhovorech dávali velký důraz vlastnímu rozvoji, rozvoji vlastních znalostí, vědomostí a dovedností, a jak tento rozvoj pro ně bude užitečný v budoucnosti. Jak říká Aneta: *"Mně přijde fajn se v tom posouvat dál a nějak to trénovat a zlepšovat se."*

Côté (2006) zdůrazňuje význam sebepoznávání a seberozvoje v období dospívání. Tvrdí, že soustředění se na sebe sama umožňuje dospívajícím přemýšlet o vlastních hodnotách, zájmech a cílech.

Komunikační partneři mluví o možnosti vlastního rozvoje v rámci tělesné výchovy a o tom, že jim zkušenosti nabyté při tělesné výchově mohou být užitečné mimo školu a v budoucnu, až školu opustí úplně, *"protože čas od času na to přijde i třeba v tom volném čase a je dobré být alespoň základně zdatný v té aktivitě"* (Luděk). Adina říká: *"Ozkouším si všechny ty základní pohyby a tak. A můžu si potom třeba v létě s kamarádama zahrát volejbal, protože už jsem si to někdy zkusila a nejdu do toho poprvé."*

Konverzační partneři vidí význam v tělesné výchově, která jim mimo jiné poskytne možnost vyzkoušet si nové věci a *"zjistit, co je baví"* (Dita). Jak říká Agnes: *"Vlastně cokoliv mi přijde fajn, co jako to udělá takové zajímavější, než to, že furt trénujeme to samé dokolečka. Házení s míčem a tyhle věci. Já bych třeba asi věnovala víc času, jakože tady nejde o to, abychom ten sport všichni skvěle uměli, ale abychom si to zkusili, zjistili, co nás baví, a třeba se tomu pak nějak víc věnovali."*

Avšak často právě ono zaměření na vlastní rozvoj dělá z tělesné výchovy *"nepodstatný"* (Zlata) předmět. Žáci dávají větší význam předmětům, kterým se chtějí věnovat v budoucnosti nebo ve kterých vidí smysl, a tělesné výchově nepřikládají dostatečnou důležitost. Dále Monika mluví o mimoškolních aktivitách, které jsou pro ni a pro její spolužačky přínosnější a důležitější než participace při hodinách tělesné výchovy: *"Jde o to, že všichni mají ty své kroužky mimo a na ty se soustředí, a zároveň se soustředí na to, aby měly dobré známky. Ten tělocvik vidí, jakože nemá tolik smysl, protože ten jejich trénink po*

*té škole je pro ně smysluplnější. Takže to potom využívají k tomu, aby se mohli učit. A tím pádem necvičí."* Dagmar k tomu dodává, že žáci nejsou na škole, aby dělali tělesnou výchovu, ale protože tam mají ty jiné, důležité předměty. Tělesná výchova je podle ní něco, co *"si musíme všichni odškrtnout."*

Také žáci hovoří o náhodnosti náplně tělesné výchovy, která v celkovém měřítku je *"bez výsledku"* (Agnes). Dagmar tuto situaci popisuje následovně: *"Ale mít třeba možnost, já nevím, mít místo tělocviku volitelný předmět, že by si člověk jednou za týden mohl zajít, já nevím, na jógu, nebo si jednou za týden zajít zaplavat. Tak by to bylo krásné. Než mít náhodně dvě čtyřiceti pěti minutovky uprostřed dne a dělat vždy něco náhodného."*

Komunikační partneři často docházejí shody, že raději sportují dobrovolně doma nebo ve svém volném čase, mimo školu, buďto sami nebo s rodinou, než když jsou *"do toho nucení"* (Aneta) v kolektivu při hodinách tělesné výchovy.

#### *4.3.6.1.3 Hodnota času a časová autonomie*

Dále se objevuje faktor hodnoty vlastního času, která pro dospívající nabývá na důležitosti. Komunikační partneři mluví o dlouhém rozvrhu, o nedostatku volného času mimo školu a o ztrátě času na hodinách tělesné výchovy. Zlata říká: *"Radši budu mít tu dobu ve škole kratší a pak si půjdu zasportovat někam sama. Protože na tom tělocviku nevyňaložim zas takovou námahu na to, aby mi to něco dalo."*

Pro dospívající se čas stává cennou komoditou a jsou nuceni se vypořádat s mnoha povinnostmi, jako je škola, mimoškolní aktivity, společenské aktivity a osobní rozvoj. Dobře strávený čas umožňuje dospívajícím zapojit se do smysluplných aktivit, rozvíjet dovednosti, budovat vztahy a přispívat k jejich osobnímu růstu a štěstí. (Rodinson, 2006)

Žáci popisují případy, kdy autonomní přístup učitele ústí v neorganizovanost hodiny a nedostatečný řád. Učitelova podpora autonomie nabývá takových rozměrů, kdy nechává celou organizaci hodiny na žácích a dochází k opadnutí zájmu a žáci v hodině nevidí smysl. Hodiny se jim pak jeví *"zbytečné"* (Hana) a *"nedůležité"* (Monika).

Jednou, kdo takové situace popisuje, je Marie: *"Spíš to je takové, jakože to není moc organizované, že to je spíš: 'tady máte míč a hrajte si.'"* Hana k tomu dodává, že by v tomto případě ocenila naopak větší organizovanost a plán při hodinách: *"Přijde mi, že by mohl být lepší plán na ten tělocvik a nějak lépe by to mohlo být vypracované, nějak lépe naplánované i třeba skupinově. ... Přijde mi lepší, když si třeba [vyučující] naplánuje, co budeme dělat, a zapojí do toho i ty kluky, že to děláme kolektivně a že to je víc, no jako záleží. Ale asi nejvíc mě to baví. Je to lepší, když to má fakt dané, že tohleto budeme dělat teď, pak budem dělat tohle a pak tohle, že to má nějaký řád."* Žáci tento neorganizovaný přístup spojují s častou neúčastí vyučujícího na hodinách tělesné výchovy a tím, že je vyučující nechává v tělocvičně samotné. Amálie v této souvislosti opět zmiňuje dospělost a hovoří o tom, že možným důvodem, proč vyučující často chybí, je právě plnoletost jeho žáků: *"Vždycky řekne, že potřebuje něco vyřešit, a odběhne si. Pak nás přijde zkontrolovat. Dřív, když jsme byli v tom prváku a takhle, tak býval na těch hodinách hodně, ale teď kon asi i jak to bere, že už jsme dospělí, tak je takový, že si jako odběhne."*

Volba a výběr jsou tedy žáky nahlíženy jako schůdná cesta, do té doby, dokud hodina neztrácí na smyslu. Je podle nich potřeba, aby hodiny přeci jen nějakou mírnou kontrolu a řád měly, aby strávený čas na hodině tělesné výchovy mohli považovat za produktivně využitý.

Další důraz na hodnotu času se objevuje u žáků, kteří aktivity na tělesné výchově vnímají jako ztrátu času. Jedním z těchto žáků je Šimon, který popisuje čas strávený na tělesné výchově jako neproduktivní: *"To pak každý vyšplhal na ten čas, na který měl, a pak si šel sednout a čekal, až to skončí a došplhají ostatní. Že to taky nemělo moc význam. Mi pak přijde, že ve finále tyhle hodiny byli o to míň produktivní, než když přijdeme a jdeme se věnovat něčemu, v čem jsme alespoň všichni trochu dobrý."* Thompson (1967) tvrdí, že moderní společnosti zavádějí časové struktury a normy, které regulují každodenní život a činnosti jednotlivců. Dospívající se orientují v těchto časových očekáváních a

lhůtách, které přispívají k hodnotě přikládané jejich času a potřebě efektivně s ním hospodařit.

Kromě toho Lareau (2011) zdůrazňuje význam kontroly nad vlastním časem jako ukazatele sociální třídy a blahobytu. Časová autonomie umožňuje dospívajícím zapojit se do smysluplných aktivit, sledovat osobní zájmy a hospodařit s časem způsobem, který odpovídá jejich vlastním potřebám a aspiracím.

Pět komunikačních partnerů se vyloženě vyjádřilo pro zachování povinné tělesné výchovy na střední škole. Čtyři z těchto pěti uvádějí, že mají tělesnou výchovu rádi. Pátou je Radka, která sice tělesnou výchovu ráda nemá, ale říká: *"Dává smysl, že je tělocvik povinný, protože si dokážu představit, že je spoustu studentů, kteří nemají pravidelný pohyb, jako já. A myslím si, že to je důležité, že alespoň na té střední mám pocit, že by to mělo být i na vysoké, protože já se sama k ničemu nedokopu. Tak jsem ráda za tu možnost, kterou tady mám."*

Opět se zde objevuje důraz na důležitost seberozvoje, nabízeného hodinami tělesné výchovy.

Polovina komunikačních partnerů sympatizuje se zrušením povinnosti docházet na tělesnou výchovu. Shodují se na tom, že by tělesná výchova měla být spíše zábava a uvolnění a často ji přirovnávají k hudební nebo výtvarné výchově, mezi kterými si mohou na středních školách vybírat dle oblasti, ve které se sami chtějí nejvíce rozvíjet, nebo je vůbec v rozvrhu nemají. Mirka uznává, že pro mladší děti je dobré tělesnou výchovu v rozvrhu ponechat, ale na střední škole tuto povinnost označuje za *"přežitek."* S tím souhlasí i Eliška, která si myslí, že: *"rozhodně pro ty nižší ročníky, třeba si ještě řeknu, že jako fakt někdo může mít problém. Nebo přijde mi, že tady bud' jsou lidé, kteří fakt cvičit nechtějí, už jsou skoro dospělí, tak ať si dělají, co chtějí. Pak jsou lidi naopak, co dělají vrcholový sport, a chápu, že ten tělocvik bud' pomůže anebo jim jako v podstatě ubere, když mají být ready na ten svůj sport, po škole."*

Z výpovědí je patrné, že komunikační partneři vidí v tělesné výchově význam, dokud jim hodiny něco dávají, dokud mají možnost se zlepšovat v něčem, co sami považují za přínosné nebo důležité.

#### 4.3.6.1.4 Vzдор

Vzdor je jedním z projevů individualizace. Vztahuje se na jednání, chování a postoje, které dospívající projevují, když zpochybňují nebo popírají dominantní sociální normy, struktury, nebo mocenskou dynamiku. U komunikačních partnerů se vyskytuje již při popisu přístupu jejich rodičů, kdy konverzační partneři například uvádějí, že jejich rodiče je do sportu "*nutili*" (Anežka), anebo dokonce jejich snaha dítě sportovně zaměstnat byla vnímána celkově negativně. Mirka říká: "*to mi ten sport ve finále ještě více zprotivilo.*" Je zde tedy patrný vzdor vůči rodičům a jejich aktivitě. Například Hana uvádí, že sice její rodiče jsou sportovně aktivní, ale s jejím sportovním vyžitím "*rodiče nemají nic společného,*" i když se sama sportu věnuje velmi intenzivně. V tomto případě je vidět snaha oddělit svou činnost od činnosti významných druhých.

Chodorow (1978) uvádí, že vzdor vůči rodičům může být pro dospívající způsob, jak si vytvořit vlastní identitu oddělenou od rodičů a vyjednat si autonomii v rámci rodinné struktury.

Více patrný je ve výpovědích komunikačních partnerů vzdor a disrespekt vůči vzdělávací instituci a osobě vyučujícího. Disciplinární moc funguje prostřednictvím dohledu, kontroly a normalizace v rámci institucí. Vzдор dospívajících lze chápat jako formu odporu proti těmto mechanismům kontroly a dohledu, jehož cílem je prosadit jejich autonomii a zpochybnit dominantní mocenské struktury (Foucault, 1977). Šimon popisuje vzdor proti vyučujícímu následovně.

*"Nás to štvalo, takže to byl spíš i takový oboustranný boj. On by řekl, že až odšplháme, tak půjdeme támhle klikovat. A na to jsme mu my řekli: ‚jo, to určitě.‘"*



V rozhovorech se velmi často objevují zmínky o testování a známkování na tělesné výchově a s tím související odpor a vzdor vůči těmto testováním. Testování a známkování jsou žáky popisovány jako *"nespravedlivé"* (Anežka), *"hrozně vyhrocené"* (Mirka) a *"demotivující"* (Aneta).

Formou vzdoru je pro žáky v těchto chvílích přijatelné nepřijít na hodinu nebo si napsat omluvenku. Jak uvádí Eliška: *"když je období toho testování, tak to se nedivím, že někteří lidé opakovaně, buďto zatahují, nebo si nosí omluvenky, protože už jsem nad tím taky párkrát přemýšlela, že to nemám zapotřebí, že mám testy v jiných hodinách, na kterých se musím soustředit, a ještě do toho ten tělák."*

Adina udává příklad, kdy vzdor v její třídě dokonce vyeskaloval v celoškolské aféře, říká: *"plus se ještě dělají, teda u nás na škole, specifické aktivity, čehož teda naše třída se už letos nezúčastnila, protože jsme začali nacvičovat, pak se vlastně udělala kauza kolem toho, jestli to je povinný, nepovinný, doporučený, a tak. Takže jsme se rozhodly, že to dělat nebudeme, protože se u toho vždycky jenom rozhádáme a vlastně to jako s tělocvikem nemá až tolik společného pro nás."*

Žáci neprojevují vzdor jen vůči testování a známkování, ale proti tělesné výchově a sportu jako takovým. Hana říká: *"My to nezatahujeme, jsme na tom tělocviku, jenom necvičíme. Neříkám, že to je dobrý, ale hlavně je pro nás nejdůležitější si hlídat tu absenci, protože to se hodně řeší."* Podobně je na tom i Mirka, která uvádí, že kdyby ji do aktivity nikdo vyloženě nenutil, tak ji dělat nebude. Marie k tomu říká: *"A když bych opravdu musela cvičit, tak bych byla hodně našťvaná."*

Konverzační partneři zde zmiňují, že nad nimi "vyučující zlomil hůl" (Šimon), a jak říká Roman: *"Podle mě proti tomu nemůže nic dělat, protože si každý může vymyslet něco, že jo? Co mu je. A ten vyučující zas nemůže asi úplně někoho přemlouvat, aby šel dělat ten tělocvik."*

Anežka dále mluví o vlivu vrstevníků na předávání vzpurných myšlenek a nálad: *"Vždy bude někdo proti tomu, co se dělá, a pak to nikdo moc nechce dělat, protože se nikdo nesnaží."*

V některých případech popisují žáci situace, kdy dochází při hodinách skoro až k anarchii. Učiteli úplně chybí kontrola nad hodinou. Takovou situaci popisuje Monika, která říká: *"Většina řekne, že bud' nemá tělocvik anebo jakože protahování. A odejdou dřív do tělocvičny, než ten učitel udělá docházku, a už vytahují třeba právě ty karimatky, už se jako protahují, takže ten učitel vlastně moc nemá, co s nimi dalšího dělat."* V tomto úryvku je patrný nedostatečný respekt k autoritě vyučujícího a vzdor vůči jeho kontrolní roli v rámci vzdělávací instituce.

V neposlední řadě žáci hovoří o nedostatečném vzdělání, kvalifikaci a znalosti svých vyučujících. Dagmar například říká: *"Většinou ta tělesná výchova je dělaná, že to většinou dělají lidé, kteří to neumí a tak, takže potom k tomu má člověk už od základky špatný vztah."* Zejména o nedostatku znalostí vyučujícího mluví konverzační partneři v souvislosti s aktivitami, které se na tělesné výchově moc nedělají, ale oni by o ně měli zájem. Podle nich vyučující *"o tom nemá zas takové povědomí"* (Milena).

#### 4.3.6.1.5 *Shrnutí tématu osamostatnění se*

Velký vliv na žákův postoj vůči tělesné výchově má v období dospívání proces osamostatnění se od vlivných druhých. Prostřednictvím tohoto procesu si jedinci prosazují svou autonomii a rozvíjejí svou jedinečnou identitu v sociálním kontextu. Dospívající mají stále více možností volby a příležitostí utvářet svou vlastní identitu, vyjednávat o sociálních strukturách a vyjadřovat své individuální preference a přání.

V rámci tohoto osamostatňování se je pro dospívajícího jedince důležitý pocit autonomie, jak v případě rodičů, tak v případě učitelů a školního systému. Adolescenti chtějí rozhodovat nad aktivitami, kterých se účastní, a chtějí být součástí při plánování chodu hodiny.

Pro osamostatnění se je u adolescentů také důležitý osobní rozvoj a pocit smysluplně využitého času. Adolescenti již plní vícero povinností nejen ve škole, ale i mimo ni. Proto chtějí čas ve škole využít v rámci sebevzdělávání a nechtějí ztrácet čas podle nich "zbytečnými" aktivitami, které je ve finále, z jejich pohledu, jen zdržují od jejich dalších povinností. Dospívající oceňují smysluplné aktivity, které přispívají k osobnímu růstu a štěstí. Zdůrazňuje se význam hospodaření s časem a potřeba kontroly nad vlastním časem.

V neposlední řadě se objevuje v rámci procesu osamostatnění se i vzdor vůči autoritám, který se projevuje neochotou k participaci, disrespektem k vyučujícímu a stagnací při požadovaných aktivitách.

#### 4.3.6.2 Křehká identita jedince

Během období adolescence prožívají dospívající významné změny ve svém fyzickém, kognitivním a sociálním vývoji, což může přispívat k pocitu křehkosti při utváření jejich identity. Důsledkem této křehkosti jsou problémy, jimž jedinec čelí při hledání své individuality a při snaze naplnit společenská očekávání.

Podle Meada (1934) si jedinci vytvářejí svou identitu prostřednictvím interakcí a interpretací symbolů v jejich sociálním prostředí. V kontextu dospívání se mladí lidé pohybují ve složité síti sociálních interakcí s členy rodiny, vrstevníky, učiteli a celými vzdělávacími institucemi. Tito významní druzí a interakce s nimi utvářejí sebepojetí dospívajících a dospívající jsou socializováni, aby se přizpůsobili společenským normám a očekáváním. Avšak tento interakční proces může být křehký, protože dospívající se snaží vytvořit ucelený pocit sebe sama a zároveň se přizpůsobit měnícímu se sociálnímu kontextu.

Křehkou identitu dospívajících lze dále chápat z hlediska teorie Ervinga Goffmana o řízení dojmu (1959). Goffman tvrdí, že jednotlivci vyvíjejí strategické úsilí, aby na ostatní působili příznivým dojmem. V období dospívání se však sebeprezentace jedince může zdát nejistá, protože se potýká se společenskými očekáváním, tlakem vrstevníků a touhou po společenském uznání. Strach z odsouzení a odmítnutí může přispívat ke křehkému pocitu identity.

Tyto strachy se vyskytují i ve výpovědích konverzačních partnerů. Objevují se zde dvě podtémata. Podtéma odsuzujícího charakteru společnosti a podtéma výkonnostní společnosti. Tato podtémata přibližují, jaký vliv mají společenské hodnoty, normy a očekávání na adolescenta a jeho chápání sebe sama.

#### 4.3.6.2.1 Odsuzující charakter společnosti

Odsuzující charakter společnosti se vztahuje k tendenci kriticky posuzovat nebo hodnotit jednotlivce nebo skupiny na základě vnímaných rozdílů, odchylek od norem, nebo zažitých představ. Tato souzení a odsouzení druhými může mít vliv na chápání sebe sama v dospívání, na utváření a vnímání sebe sama a na formování identity a orientaci v sociálních interakcích. Cooley (1902) mluví o "zrcadlovém já." Tento pojem naznačuje, že jedinci rozvíjejí své sebepojetí na základě toho, jak se domnívají, že je vnímají ostatní. V odsuzující společnosti si dospívající mohou osvojit soudy a názory druhých, což formuje jejich sebepojetí a ovlivňuje jejich chování a volby.

Ve výpovědích konverzačních partnerů se objevuje několik momentů, kdy konverzační partneři mluví o nervozitě z reakcí významných druhých, zejména vrstevníků a učitelů. Natálie dokonce mluví o pocitech strachu: *"Cítím se nekomfortně, když máme něco dělat konkrétního, například jsme měli hodinu, kdy se skákalo na trampolíně, a vždycky je to takové, že jeden musí jít a ostatní na něj koukají. Tak to je mi nepříjemné, nemám to ráda. Já se bojím, že něco pokazím, a ostatní na mě budou špatně koukat."*

Dále konverzační partneři hovoří o demotivujících pocitech srovnání, souzení a hodnocení mezi spolužáky. Adina mluví zejména o situacích, kdy musí všichni dělat jednu aktivitu, jeden za druhým, tak, aby se na všechny postupně dostala řada: *"Vadí mi, že musíme všichni ve skupině dělat jednu a tu samou věc. Dřív se spolužáci hodně porovnávali, takže když někdo nebyl stejně dobrý jako oni, tak jim to vadilo a dávali to najevo tomu člověku, který byl horší."* Stejně to vidí i Eliška a Dagmar. Dagmar k tomu dodává i konkrétní komentáře, které byly mířeny na její osobu.

*"Ony jsou tam ty dobré a koukají se na mě, že já jsem špatná. A když potom člověk přijde z toho tělocviku a je našťvaný, že mu někdo něco řekl a chce si postěžovat v tom kolektivu, tak přijde někdo z nich a řekne: 'Jé, ty si to fakt bereš', prostě 'Jste fakt hrozný, protože neděláte tělocvik,' 'jste fakt líný a prostě je to špatný, protože teďka jste nezdravý', a tak."*

Kromě odsouzení vrstevníky se však žáci obávají odsouzení ze strany vyučujícího. Jak říká Mirka: *"Myslím si, že to nedělal schválně, ale rozhodně jeho chování nepomáhalo tomu, jak jsem se cítila. Dřív se starým vyučujícím. To bylo takový dost, že se nebojím jenom reakce spolužáků, když to zkažím, ale i toho vyučujícího. ... No tak většinou reagoval ten vyučující jako lehce naštvaně, jak se to řekne, zklamaně."*

Vedle zklamání mohou vyučující působit *"naštvaně"* (Dita), *"nepříjemně"* (Aneta), nebo z nich mají žáci pocit, *"že má ten vyučující potřebu se nad žáky povyšovat"* (Radka). Takové pocity jsou zejména při komentářích ohledně postavy, které si někteří vyučující neodpustí. V Dagmar komentáře ohledně postavy, schopností nebo jiných charakteristik žáka vyvolávají pocit nedůvěry vůči vyučujícímu a diskomfort při hodinách tělesné výchovy. Dagmar popisuje několik případů, kdy měl vyučující netaktní a neprofesionální připomínky k její osobě:

*"Někdo přijde a řekne: 'jé, ty máš křivý nohy,' nebo: 'ty tady prostě jseš fakt jako líněj, no vy fakt nikdy necvičíte, to je tady vaše specialita, vy prostě to...' ... To bylo takové: 'Jo, takže příští hodinu musíte fakt všichni umět tady tu stojku.' A já vím, že ji neumím, tak potom vstanu a už vím, že mám negativní pocit z celého toho dne, protože vím, že tam někdo na mě bude pak: 'no ty fakt nezvládneš udělat stojku, takže když budeš dospělá, tak nemůžeš mít děti, protože je neudržíš,' což mi opravdu jeden vyučující řekl. Tak potom už mám špatný pocit vždycky. ... Obecně mají [vyučující] pocit, že jsou méněcenní, ti studenti."*

V neposlední řadě se objevuje učitelův humor nebo vtip jako faktor napomáhající vytvořit negativní postoj vůči tělesné výchově. Třeba Eliška popisuje, že: *"když se tam jedna spolužačka trochu bojí míče, tak jí nedělají úplně dobře míčové sporty, sama si z toho dělá srandu a jde vidět, že sama se skrývá. Tak ten vyučující taky už z ní měl trochu srandu."* Luděk takové vtipy ze strany vyučujícího nevidí jako problém, ale zároveň říká: *"Čas od času si na někoho třeba neodpustí vtípek. Já i kluci, co se s nimi bavím, tak nám to připadá"*

vtipné. I když asi by někdo dokázal říct, že to může být hnusné." Natálie učitelův humor vnímá následovně.

*"On je schopný si z nás hodně dělat legraci. Hodně často, ale asi ne v nějakém úplně, jakože to třeba nemyslí zle, ale kolikrát je to třeba za hranou trošku, nebo může to někomu být víc líto nebo to někoho urazit."*

#### 4.3.6.2.2 Výkonnostní společnost

Ve výpovědích komunikačních partnerů se často objevují jevy jako je soutěživost, touha vyhrát a tlak na výkon. Marie, jako jedna z mála konverzačních partnerů, kteří mají tělesnou výchovu spojenou pro kluky a holky, cítí velký nátlak ze strany chlapců, kteří jsou při tělesné výchově schopnější a prudší. Zároveň když se rozdělují do týmů, často se jejich třída rozdělí podle schopností právě na chlapce a děvčata a v tu chvíli má mužský tým přesilu. Popisuje svou situaci následovně.

*"Mám neustále pocit takového utlačování v tom a takového, že jsou tam dost vidět ti slabší v tělocviku. Já patřím k těm, kterým jde tělocvik méně, takže furt se necítím úplně komfortně. A když už jsou ty týmy, tak mám pocit, že v jednom týmu jsou ti, kterým to jde dobře, a ti moc nechtějí, aby do toho týmu přišel někdo, komu to tolik nejde. Protože by potom bylo jasné, že by prohráli. Anebo když má každý dělat něco, tak tam ti [méně schopní] spíš nedělají nic, nebo ten tým rozhodne, že tam ti [méně schopní] budou dělat tu nejméně důležitou a náročnou věc. Abych do toho tolik nezasahovala."*

Aneta mluví o podobných pocitech nátlaku nebo naštvání od svých sportovně zdatnějších a soutěživějších spolužaček: *"Máme pár lidí, co někdy je to víc jako vezme a jsou víc naštvání, nebo to dají najevo. Nevím, že třeba oni byli kapitán týmu a ten tým prohrál, tak jsou pak naštvání nebo prostě něco takového."* Beltran-Carrillo, José, Peiró-Velert a Brown (2012) tyto tlaky přisuzují náležitosti do výkonnostní společnosti. Výkonnost je v této společnosti chápána jako produktivita a efektivita k dosažení objektivních výsledků. Autoři dále mluví o performativní kultuře, kde hodnota, kvalita nebo hodnota člověka závisí na jeho výkonu, a existuje zde neustálé hodnocení a systém odměn a

sankcí, který vytváří soutěživost a vysoký tlak na plnění norem. Tato kultura zaměřená na výkon může mít hluboký dopad na chápání sebe sama v dospívání, utváření sebepojetí, formování identity a sledování osobních cílů.

Milena popisuje situace, kdy si připadá, že *"to ostatním kazí"* a že na ni *"koukají tak, jako co tam dělá a že by tam v podstatě spíš neměla být"*. Podobně je na tom i Marie, která sice říká, že její spolužáci respektují schopnosti ostatních, ale i tak si připadá, jako že jim to kazí.

Často se komunikační partneři zmiňují o tom, že *"dřív, když byli mladší, byli velmi soutěživí a mohli na sebe být i hnusní"* (Eliška). To může být důvod, proč tyto pocity v žácích zůstávají. Například Mirka přiznává, že se neustále musí přesvědčovat, že na ni nikdo nekouká a nikdo se na ni nezlobí v případě, že něco pokazí.

Komunikační partneři dále mluví o vyučujících, kteří mohou v žácích vyvolat pocit nátlaku na výkon, stres, demotivaci. Radka dokonce mluví o udělování trestů od učitele a nedostatku empatie: *"měli jsme hodně nepříjemného vyučujícího, který jel na výkon a nezajímalo ho, jestli my to zvládneme. Bylo to prostě: 'nevylezeš po tyči až nahoru, máš za pět,' takže to bylo nepříjemné. To jsem se fakt bála."* Podobnou zkušenost má i Eliška: *"Měli jsme jednoho vyučujícího, který tu už není, a to byly hrozné hodiny, to nějak nás neměl rád, pak se nám za to omlouval, že měl těžký období, ale to byl hrozný stres. To jsme docela dostávali céres, nebo když nám něco nešlo, tak to byl problém."*

Mirka také poukazuje na celkový postoj k tělesné výchově, kdy jsou na žáky kladeny poměrně velké nároky, z jejího pohledu těžko naplnitelné: *"Dřív mi přišlo, že to nebylo brané jako taková formalita a byl tam kladen velký tlak na výkon, ale prostě ně každý je výkonnostní."*

Komunikační partneři také narážejí na problematiku volby slov vyučujícího při výuce. Co se týče povzbuzení, vidí Zlata přílišnou energii ze strany vyučujícího jako možný demotivátor k účasti: *"Máme vyučujícího, ještě jednoho, co tady učí, a ten je taky strašně fajn. Ale je do toho více, zapálený? Takže okřikne: 'Hraj!' a tak. Což pro některé může být deprimující, když jim to prostě nejde. ... Umím si představit, že jsou lidi, které to naopak hrozně odradí."*



*Protože mají pocit, že nedělají dost, když na ně křikne: 'Hraj!' a tak. Umím si představit, že pro lidi, který to nemají rádi, to je dost demotivující." Zlata mluví o jakémsi balancu mezi povzbuzením, tlakem na výkon, a uklidněním ze strany učitele. Učitel by podle ní měl ty schopnější energeticky povzbudit a ty méně schopné ujistit, že to dělají dobře.*

*Eliška mluví negativně o používání výroků, které mají v žácích vyvolat vnitřní tlak: "Musím říct, že třeba jsem se setkala s tím, že občas se tam nějak skákalo, nějaká skrčka nebo takhle, tak někdo řekl: 'To fakt ne,' že se bojí přes tu kozu. Tak to bylo trochu doprovázené nějakýma věcma jako: 'Ježišmarjá, vždyť to nic není.' ... Když někdo měl třeba nějaký jako zdravotní problémy nebo takhle, nebo třeba i menstruaci, tak vyučující jako: 'To nechápu, proč by to měl být problém' a tak. Tak to jsem nepochopila, že nemůže nic neříkat. ... Většinou, když to nepochopíme, tak řekne, že to: 'chápou i primáni, co děláme, pane bože?'"*

#### 4.3.6.2.3 *Shrnutí tématu křehké identity jedince*

Dospívání je obdobím významných fyzických, kognitivních a sociálních změn, které mohou přispívat k pocitu křehkosti při utváření identity. Identita v období dospívání je křehká, je ovlivněna společenskými soudy, odsuzující povahou společnosti a tlakem na výkon. Názory a zkušenosti sdílené konverzačními partnery poskytují cenné poznatky o sociologických aspektech sebepochopení a utváření identity v kontextu společnosti zaměřené na výkon.

Žáci se cítí pod tlakem, jak v případě individuálních aktivit, kdy mají pocit, že jsou kolektivem souzeni a hodnoceni podle toho, jak dobrý/špatný udělali výkon, tak si také připadají pod tlakem při kolektivních hrách, kdy mají strach, že "to ostatním kazí."

#### **4.4 Co by žáci změnili a jaké alternativy by volili**

Práce se mimo jiné snažila zodpovědět vedlejší výzkumnou otázku: „Jaké alternativy by se daly využít k navýšení zájmu o participaci při tělesné výchově?“

Nejprve v dotazníkovém šetření z otevřené otázky TV.8: "Je něco, co se Vám na TV nelíbí, co byste změnili nebo vylepšili?" vyplynulo několik možných podnětů ze strany respondentů, jakým způsobem by hodiny tělesné výchovy zpestřili nebo zlepšili.

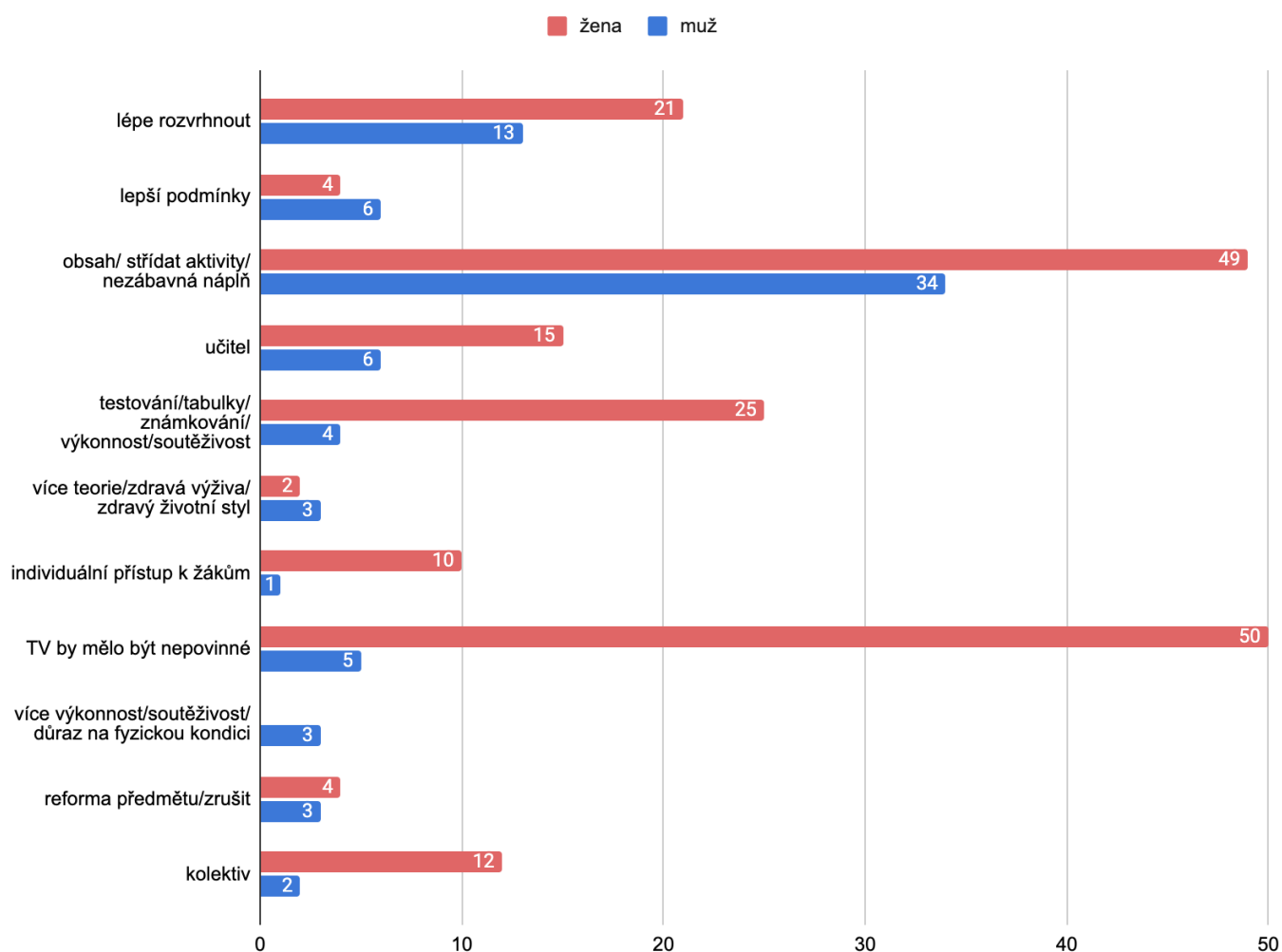
Nejčastěji se objevovaly připomínky ohledně častějšího střídání aktivit. Zároveň by se měla podle respondentů omezit aktivita, jež není pro žáky tolik záživná. Dále byly mezi respondenty, zejména mezi respondentkami, velmi populární návrhy, že by měla být tělesná výchova na střední škole nepovinná.

Žáci se často vyjadřovali k lepšímu rozvržení předmětu. Zde se objevovali odpovědi poukazující na příliš krátkou dobu strávenou na tělesné výchově. Žáci dávali přednost jedné devadesátiminutové hodině před dvěma kratšími bloky, rozvrženými v průběhu týdne. Dále respondenti dávají přednost tělesné výchově na začátku nebo na konci dne.

Respondenti poukazovali na známkování a testování, které je při tělesné výchově povinné, jako na něco, co by buď úplně zrušili, nebo uzpůsobili potřebám jednotlivých žáků.

Respondenti také zmiňovali osobu vyučujícího, kterého by rádi změnili, stejně jako kolektiv, ve kterém se při tělesné výchově vyskytují. Odpovědi respondentů jsou k nahlédnutí v grafu č. 27.

Graf č. 27: Co se žákům na tělesné výchově nelíbí, co by změnili nebo vylepšili.



Těmito podněty se inspiroval i scénář kvalitativního rozhovoru. Výpovědi konverzačních partnerů se shodují s výzkumem Greena (2014), který hovoří o větší míře volby, větší flexibilitě, větším důrazu na účast vzhledem k prožitku (zábava, zážitek), menším důrazu na výkon a tělesnosti, možnosti napodobovat styl (mladých) dospělých.

Žáci si chtěli v rámci tělesné výchovy zažít činnosti, jež je baví ve volném čase, nebo které předpokládají, že je baví budou, až budou starší. Dále se chtěli vyhnout vysoce strukturovaným sportovním aktivitám organizovaným učitelem.

Konverzační partneři poukazovali na pestřejší náplň předmětu, která by jim mohla přinést osobní rozvoj. Mluví například o aktivitách, jež se standardně při tělesné výchově nedělají, ale chtěli by se jim naučit.

Zejména žáci zmiňují plavání a aktivity mimo školu, které jim připadají zábavné a zároveň užitečné. Agáta popisuje jako velmi užitečné příležitosti, kdy je vyučující vzal do gymnastické haly nebo na atletický okruh, což sice není často vzhledem k finančním prostředkům školy, ale několikrát do roka toto zpestření mají a mohou si vyzkoušet určité aktivity v lepším, profesionálnějším prostředí. Anežka by takové aktivity mimo školu ocenila. Říká, že *"by to bylo super, kdybychom zkoušeli i nějaké další věci. Kdyby třeba ta dvouhodinovka byla na začátku nebo na konci, to by bylo super, kdybychom šli třeba plavat."* Šimon k tomu dodává, že jeden čas plavat chodili, a vyzdvihuje to hlavně proto, že v bazénu měli přímo trenéra plavání spolu s vyučujícím tělesné výchovy a hodina byla trochu jinak koncipována: *"To jsme chodili na plavání, tady kousek do bazénu, a to si myslím, že bavilo většinu lidí. To je asi spojené i s tím, že jsme měli přímo trenéry na to plavání. Tak to bylo i nějak cílené. Když je to tělocvikář, tak nemůže být dobrý v každém sportu a umět dobře učit každý sport. Zatímco tohle byli přímo trenéři plavání. Takže věděli, jak dobře rozvrhnout tu hodinu, kdy dělat nějaké cvičení, testy, kdy tam dát i něco zábavnějšího."* Podobnou zkušenost popisuje i Roman: *"Tady byl nějaký kluk, nebyl to tedy trenér, ale byl tady na praxích, nevím, kolik mu mohlo být. Byli jsme právě na plavání, že nějaký hodiny jsme měli jeho místo našeho vyučujícího. A myslím si, že, no jako holky z něho byly unešené, ale myslím si, že to bylo fajn, když tady přímo trénoval ten sport."*

Celkově by komunikačním partnerům přišlo zajímavé, kdyby na tělesnou výchovu jednou za čas přišel nějaký trenér nebo sportovec, který by jim poskytl možnost *"vyzkoušet něco nového nebo něco, co člověk běžně nedělá"* (Aneta) a poskytlo by to žákům *"nový pohled na tu novou věc, že by představili něco nového"* (Blanka).

Komunikační partneři také často zmiňovali možnost vyjít mimo areál školy. Jak říká Magdaléna: *"Víc bych ty hodiny prokládala třeba tím, že vyjdem ven, půjdem se třeba proběhnout nebo si zaplavat, nebo bych to prokládala těmi aktivitami v okolí. Samozřejmě to nemůže být úplně daleko od té školy, ale to bych prokládala takhle. To mi přijde mnohem záživnější obecně."* S tím souhlasí i ostatní

komunikační partneři, kteří vidí mnoho benefitů v trávení času na čerstvém vzduchu. Popisují to jako *"příjemné, protože se člověk projde uprostřed dne"* (Dagmar), *"...že právě v tom dlouhém vyučování třeba si takhle vyjít ven a odreagovat se. A je to úplně něco jiného než být zavřený v té tělocvičně nebo na tom hřišti u nás"* (Magdaléna). Mirka pozitivum v chození ven vidí v tom, že *"lidé, kteří nechtějí být aktivní, tak jdou vzadu a povídaj si spolu, a ti, co jsou aktivní, tak spíš vepředu,"* ale všichni jsou nějakým způsobem aktivní. Prusak a Darst (2002) k tomu dodávají, že chůzi žáci často preferují vzhledem k tomu, že se nejedná výhradně o sportovní aktivitu, která je omezena na tělocvičnu nebo budovu školy, ale protože se při ní snadno socializuje s ostatními. Výhodou zařazování chůze do programu výuky je, že si mohou mladí lidé navyknout tento způsob přepravy z bodu A do bodu B používat místo hromadné dopravy a tím zlepšovat svou kondici při každodenních situacích. Chodící aktivita může mít charakteristiku socializační, hravou/zábavnou, soutěživou, tudíž může vyhovovat velkému spektru participantů (Prusak & Darst, 2002).

Konverzační partneři zmiňují zájem o více teorie při hodinách. Zprv by někteří ocenili více znalostí a zkušeností ohledně hraných her. Jak říká Radka: *"Myslím, že by bylo užitečnější, kdybychom věděli všechny pravidla na začátku, že pak v průběhu té hry někdy vzniká zmatek, že někdo to slyšel, ten dodatek, někdo to neslyšel, takže pak jsou občas konflikty, že jako: 'tys to udělal, ale mělo to být takhle,' 'ale to nikdo neřekl.'" K tomu se přidává Milena: "Učitelé často předpokládají, že všichni znají pravidla všech her, ale mě [je] třeba nikdo nikdy pořádně nevysvětlil, takže pak kolikrát něco hrajeme a já vlastně za pochodu se pokouším ještě navíc pochopit, jak to funguje a co můžu dělat a co nemůžu. Ale už se u toho nějak očekává, že to dávno vím. Myslím si, že alespoň jednou za čas by se hodilo to zopakovat, jako že to vlastně hrajeme dobře, nebo tak."*

Dále by žáci ocenili teorii, která jim poskytne nějaké poznání do života. Například ohledně zdravého životního stylu a zdravé výživy, které považují konverzační partneři za *"důležité téma do života"* (Amálie). Anežka například v takových teoretických výukových blocích vidí potenciál předejít poruchám příjmu potravy: *"Zdravý životní styl je hrozně důležitý, a to je to, co nás ta škola*

*nenaučí a musí si na to každý, tak nějak, přijít sám. A myslím si, že i občas velmi nezdravou formou. Takže já bych to docela ocenila."* Magdaléna v tomto případě však upozorňuje, aby taková teoretická výuka byla pojata *"zdravým stylem"* právě proto, že v adolescentním věku jsou jedinci velmi citliví a mohli by naopak předávanou látku přijmout nezdravě, protože *"ten věk je hodně křehký a záleží, jak by to každý vzal. No tady jsou hodně potom ty poruchy příjmu potravy a je to hodně jednoduché do toho nějak sklouznout."*

V neposlední řadě Adina mluví o možnosti *"teorie posilování,"* kdy by se mohla naučit sama si sestavit cvičební plán: *"...třeba, jak si správně sestavit nějaké cvičení, jak fungují některé, jakože některé druhy cviků jsou zaměřené na to a to, některé na tohle, že je důležité, jak si dávat pauzy, jak si to rozplánovat do týdne. To jsou sice věci, které člověk najde na internetu, když se snaží, ale kdyby mi to řekl vyučující a mohli bychom si to vyzkoušet. Nebo kdyby mi třeba i úplně jednoduše biologicky popsal, jak který sval při cvičení funguje, protože dělá to, a to a to, tak by mi to docela pomohlo a přišlo by mi to i zajímavé."*

Také žáci vyjadřují sympatie s volbou konkrétní aktivity či sportu, kterému se chtějí věnovat, na určitou dobu. Agnes říká: *"Dejme tomu, že třeba prvák by byl takový obecný a pak ten zbytek, tedy ty další tři roky, bychom si mohli vybrat, co chceme dělat. To by mě fakt bavilo. Protože nějaké sporty, nejsou to vyloženě všechny sporty, ale jsou nějaké sporty, které prostě dělat nechci a dělám nerada. A pak zbytečně se mi na ten tělák nechce."* Podobně na to nahlíží i Šimon. Ten říká, že by zmizelo riziko aktivity, kterou žáci nechtějí dělat, a tudíž by, podle něj, k tomu přistupovali líp. Blanka v souvislosti s tímto přístupem mluví o kvalitněji využitém čase, kdy říká: *"Kdyby měli možnost si vybrat mezi těmi sporty a opravdu by tam šli s tím, že to chtějí dělat, tak si myslím, že by to mohlo být, nevím, prostě místo toho, aby to museli dělat po škole, tak to můžou dělat ve škole, a zároveň ten volný čas pak mají na něco jiného. Ale myslím si, že by tam musela být opravdu i varianta pro ty, kteří nechtějí cvičit vůbec."* S tím souhlasí i Dagmar, která by v tom viděla možnost dělat něco, na co normálně kvůli hodně povinnostem nemá čas, ale o co by měla zájem: *"Můj ideální tělocvik je zvolit si jógu a mít jednou za týden čas se nějak*

*uklidnit a tak. Protože bych na ni velmi ráda chodila, ale nemám na to ten čas. A to by bylo úplně ideální."*

Někteří konverzační partneři mají však obavu, že zvolit si jeden sport na celý rok je příliš dlouhá doba a proto by spíše volili možnost volby na pololetí nebo čtvrtletí. Anežka popisuje ideální pojetí tělesné výchovy, podle vzoru školy, na kterou chodila její sestra: *"Možná měli ve stejnou dobu s ostatními třídami z ročníku, to nevím, a navolili si první čtvrtletí chce, nevím, hrát florbal. Další čtvrtletí chce chodit na badminton, pak se chce naučit tenis. A bylo to, jakože potom věděla, že čtvrt roku bude chodit na ten florbal, že bude hrát s lidma, kteří chtějí ten florbal hrát, že budou, třeba i někam docházeli, jako mimo školu, a měli možná i nějakýho trenéra, to úplně nevím. Ale obměnil se i ten kolektiv, poznala nové lidi z jiných tříd a myslím si, že to by mohlo být dost dobrý, kdyby to takhle šlo, protože pak tam fakt jsou jenom ti lidé, kteří to chtějí dělat a všichni se snaží. A tím pádem to všechny baví."*



## 5. Náměty a doporučení

Tato kapitola bude využita jako shrnutí možných alternativ a zlepšení navrhovaných žáků, a navíc poslouží jako osobní zamyšlení autorky předkládané práce nad možnými vylepšeními předmětu ve prospěch větší aktivní účasti a spokojenosti žáků.

Vyučující by při sestavování hodin měli dbát na žákovu potřebu autonomie. Kontrolní přístup k výuce by měli využívat jen natolik, aby strávený čas na hodině neztrácel smysl. To znamená, že by se nemělo jednat o hodinu plně v rukou žáků, kdy by například mohl opadnout zájem, a hrozilo by riziko, že se hodina rozpadne. Hodina by stále měla mít nějaký řád a strukturu, ohlídanou působením vyučujícího. Na druhou stranu by měli mít žáci prostor k vyjádření názoru ohledně aktivit dělaných na hodinách. Například vyučující může dát výběr z několika možností, ze kterých žáci mohou skupinově vybírat. Pokud je aktivita, kterou určitě žáci nechtějí dělat, měl by vyučující brát toto v potaz a netlačit žáky do něčeho, co nechtějí dělat nad rámec nutných požadavků k naplnění podmínek předmětu.

Je potřeba, aby si vyučující uvědomoval slova používaná při interakci se studenty. Slova by neměla být urážlivá, zesměšňující, či povyšující se. Vyučující by měl respektovat žáky a jejich individuální schopnosti a potřeby. Hodiny by proto v průběhu roku měli být koncipovány tak, aby dokázaly naplnit potřeby nejen těch méně sportovně zdatných, ale i těch zdatnějších.

V tomto věku by mohlo být užitečné rozdělení ne podle pohlaví, ale podle schopností, jako je tomu například u výuky jazyků. Případně podle zájmu a volby sportu. V tomto případě by bylo vhodné, aby tělesnou výchovu mělo současně více tříd, které by byly spojeny a rozděleny dle zájmů a volby studentů. Omezilo by se tím ztrácení času na začátku hodiny, kdy vyučující s žáky diskutují o tom, co se na hodině bude dělat. Také by to mohlo vést k větší spokojenosti, vzhledem k autonomní volbě studentů.

## 6. Limity práce

Mezi omezení předkládané diplomové práce patří především nereprezentativní vzorek respondentů, který silně omezuje možnost zobecnění výsledků na českou nebo jinou populaci. Do kvantitativního šetření se jednalo o výběr škol v hlavním městě a jeho okolí. Školy byly vybrány na základě dostupnosti a benevolence ředitelů a učitelů.

Jak bylo již zmíněno, v případě dotazníkového šetření při analýze dat vyhodnotila autorka předkládané práce odpovědi tak, že pro práci zásadní dotaz ohledně neúčasti žáků na hodinách mohl být pochopen jako směřující k odhalení absence, nikoliv neúčasti při hodinách (chápáno jako neaktivní účast, posedávání na lavičce, schovávání se za skupinou, atd.) Proto analýza může být zkreslena o odpovědi, které neodpovídají záměru otázky. Dále u respondentů ve věku od patnácti do dvaceti let mohlo dojít k nepravdivosti odpovědí v dotazníku, což by analýzu také zkreslovalo. Tato nepravdivost se mohla týkat například strachu z autority, vyučujícího, který dotazníky žákům rozdál a následně i vybral. Žáci tedy mohli pojmout podezření, že vyučující budou dotazníky číst a rozklíčují autory odpovědí.

Dalším omezením může být výběr konverzačních partnerů, jelikož někteří vhodní adepti nesouhlasili s participací na výzkumu nebo se nedostavili do školy či na hodinu. Tudíž při kvalitativní analýze nemusely být odkryty všechny motivy a vlivy, působící na neúčast mladistvých na hodinách. Také existuje možnost, že u otázek ohledně vyučujícího měli konverzační partneři pochybnosti o dostatečné anonymizaci rozhovoru a mohli postrádat důvěru ve výzkumníka.

Přestože jsou zde tato omezení, zvolený přístup diplomové práce k tématu postojů středoškoláků k tělesné výchově má významné výhody a umožnil žákům sdílet své zážitky a prožívání spojené s výukou na jejich škole. Tato diplomová práce poskytuje jedinečný pohled na to, jak žáci středních škol, kteří byli zapojeni do kvalitativního rozhovoru nebo vyplnili dotazník, prožívají a interpretují vlivy na ně působící v souvislosti s tělesnou výchovou a jejich participací na hodinách.

## 7. Závěr

Tato diplomová práce se zabývala příčinami, ovlivňujícími neparticipování mladistvých při tělesné výchově v rámci školní docházky, a nalezením případných alternativ, které by mohly vést ke zvýšené účasti na hodinách tohoto typu. Práce odkryla pohled participantů na problematiku tělesné výchovy z jejich perspektivy a do hloubky probrala sociální kontext participace při tělesné výchově.

Výzkum byl proveden jako kombinace kvantitativního dotazování na středních školách, pro zmapování zkoumaného terénu a zběžnou orientaci, a následných kvalitativních rozhovorů s žáky těchto škol.

Hlavní výzkumná otázka práce zněla: „Jaké sociální vlivy působí na participaci žáků SŠ na hodinách tělovýchovy?“ Vedlejšími výzkumnými otázkami byly: „Jaký vliv mají na participaci jednotlivé sociální skupiny?“ „Jaké alternativy by se daly využít k navýšení zájmu o participaci při tělesné výchově?“

Na základě analýzy dotazníků se ukázal vliv rodičů a vrstevníků jako signifikantní. Co se rodičů týče, byl velký vliv jen u hraničních kategorií "aktivní" a "neaktivní" rodič. Kdy s větší sportovní aktivitou rodiče stoupala i účast na hodinách tělesné výchovy a radost z hodin tohoto typu. U vrstevníků se jednalo o velmi slabý vztah, ale také se potvrdilo, že s větším počtem přátel mezi spolužáky roste i účast na hodinách a radost z takto tráveného času. Z dotazníkového šetření se nepotvrdila hypotéza o vlivu vyučujícího, ale ukázalo se, že s nespokojeností s učitelem klesá radost z hodin tělesné výchovy.

Největší vliv měla spokojenost s náplní. Ukázalo se, že když jsou studenti s náplní předmětu spokojeni, mají větší tendenci se hodin účastnit a mít z hodin radost.

Kvalitativní tematická analýza odhalila další vlivy, které na žáky působí, a také s tím spojená náplň předmětu, která může být pro žáky přijatelnější.

Ukázalo se, že mladiství mají větší potřebu autonomie ve výběru aktivit, které se budou dělat. Mají zájem o osobní rozvoj a dávají velký důraz na hodnotu

času, který na hodině nechtějí pociťovat jako "ztracený." To vše souvisí s jejich potřebou osamostatnit se. Dále s tím souvisí i jakýsi vzdor vůči autoritám.

Dále žáci kladou velký důraz na komunikaci mezi vrstevníky, spolužáky a vyučujícím. Je pro ně důležité, aby na hodinách necítili hrozbu své křehké identity. To se týká zejména náležitosti do odsuzující společnosti, kde se setkávají s častým porovnáváním, souzením, kritikou, a do výkonnostní společnosti, ze které cítí tlak na výkon, soutěživost, tlak na schopnosti. Žáci při hodinách považují za důležité cítit se příjemně a na hodinách si odpočinout.

Mezi alternativy, které se objevily jak v dotazníkovém šetření, tak při rozhovorech s komunikačními partnery, patří větší variabilita aktivit, které by mohly vést k osobnímu růstu žáků, teoretické znalosti z oboru, větší flexibilita a menší důraz na výkon. Žáci preferují zábavné činnosti nebo čas na tělesné výchově strávený aktivním odpočinkem, například v podobě delší procházky.

Práce by mimo jiné mohla přispět při vytváření školních osnov a úpravě školního prostředí tak, aby sportovní aktivity byly pro mladistvé přijatelnější, a tudíž tělesná výchova funkčně mohla přispívat k socializaci a formování sociálního prostředí mezi školáky.

## 8. Použitá literatura

Ames, C. (1992); Achievement goals and the classroom climate. In *Motivation in sport and exercise*, ed. G.C. Roberts, 161–76. Champaign, IL: Human Kinetics

Arnett, J. J. (1999); Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.

Beck U. & Ritter M. (1992); *Risk society: towards a new modernity*. Sage Publications. ISBN: 9780803983465

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002); *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446218693>

Beltran-Carrillo, V., José, Peiró-Velert, C. & Brown, D. (2012); When Physical Activity Participation Promotes Inactivity Negative Experiences of Spanish Adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & Society*. 44. 3-27. 10.1177/0044118X10388262.

Biddle, S. J. H. (2000); Emotion, mood and physical activity. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being*, (pp. 63–87). London: Routledge.

Braun, V. & Clarke, V. (2006); Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2): 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063

Clandinin, D.J. (2008); Qualitative analysis, anthropology. In: Kempf Leonard K (ed.), *Encyclopedia of Social Measurement*. Amsterdam: Elsevier; 2005. p. 217–23. Dixon, M.A., Warner, S.M., & Bruening, J.E. (2008). More than just letting them play parental influence on women's lifetime sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 25, 538-559.

- Coleman, J. S. (1961); *Adolescent society: The social life of the teenager*. The Free Press.
- Côté, J. E. (2006); Identity formation and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 1-23.
- Cooley, C. H. (1983); *Human Nature and the Social Order* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203789513>
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988); A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95: 265–73.
- Eime, R. M., Harvey, J. T., Sawyer, N. A., Craike, M. J., Symons, C. M., & Payne, W. R. (2016); Changes in sport and physical activity participation for adolescent females: a longitudinal study. *BMC public health*, 16, 533.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-016-3203-x>
- Foucault, M. (1976); *The history of sexuality: An introduction* (Vol. 1). Pantheon.)
- Foucault, M. (1977); *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Flemer, L. & Valjent, Z. (2010); Socializace sportem. *Studia sportiva*. 4. 71. 10.5817/StS2010-1-9.
- Fox, K. R. (2000); The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 88–117). London: Routledge.
- Gardner, F. (2005); *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Gavora, P. (2000); *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno : Paido, 2000.

- Giddens, A. (1984); *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (2013); *Sociologie*. Argo. ISBN: 728-80-257-0807-1
- Gillárová, K. S. (2015); Socializace teenagerů v digitální době: Sebe-socializace a horizontální a reverzní socializace na vzestupu. *Otázky žurnalistiky*, 58(1-2), 51-68.
- Green, K. (2014); Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19, 357 - 375.
- Goffman, E. (1959); *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.
- Havighurst, R. J. (1953); *Adolescence and Education: A Psychological Approach*. Wiley.
- Hendl, J. (2008); *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- Chodorow, N. (1978); *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Jarvie, G. (2017); *Sport, Culture and Society: An introduction* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688961>
- Jellum, L., Hitzeman, J. & Vincent, M. (2022); *Sociology of Sport*. University System of Georgia. Dostupné online: <https://alg.manifoldapp.org/projects/sociology-of-sport> (ke dni 5. 5. 2023)
- Jose, K. A., Blizzard, L., Dwyer, T., McKercher, C., & Venn, A. J. (2011); Childhood and adolescent predictors of leisure time physical activity during the transition from adolescence to adulthood: a population based cohort study. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8, 54. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-54>

Kwon, S., Janz, K. F., Letuchy, E. M., Burns, T. L., & Levy, S. M. (2016); Parental characteristic patterns associated with maintaining healthy physical activity behavior during childhood and adolescence. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 13, 58.

<https://doi.org/10.1186/s12966-016-0383-9>

Liu, P. (2016); Research on College Students' Conformity in Sports. *Creative Education*. 07. 449-452. 10.4236/ce.2016.73045.

Mead, G. H. (1934); *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.  
Hartup, W.W. &

Mowling, C.M., Eiler, K.K., Brock, S.J. & Rudisill, M.E. (2004); Student motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 75, no. 6: 40–51.

MŠMT (1991); *Tělesná výchova pro gymnázia a SOŠ. Učební osnova předmětu ze dne 24. května 1991 s platností od 1. září 1991.*

MŠMT (2011); *Koncepce státní podpory sportu v České republice. Usnesení vlády ze dne 9. března 2011 č. 167*

Nicholls, J.G. (1989); *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

O'dea J. A. (2003); Why do kids eat healthful food? Perceived benefits of and barriers to healthful eating and physical activity among children and adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 103(4), 497–501.  
<https://doi.org/10.1053/jada.2003.50064>

Pate, R. R., Dowda, M., O'Neill, J. R., & Ward, D. S. (2007); Change in physical activity participation among adolescent girls from 8th to 12th grade. *Journal of physical activity & health*, 4(1), 3–16. <https://doi.org/10.1123/jpah.4.1.3>



Prat, I. A., Viñolas, E. C., Cañas, J., Wasley, D. A., & Puig-Ribera, A. (2020); From secondary school to university: associations between sport participation and total and domain-specific sedentary behaviours in Spanish students. *European journal of pediatrics*, 179(10), 1635–1645.

<https://doi.org/10.1007/s00431-020-03655-y>

Prusak, K. A., & Darst, P. W. (2002); Effects of types of walking activities on actual choices by adolescent female physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 230-241

Prusak, Keven & Treasure, Darren & Darst, Paul & Pangrazi, Robert. (2004); The Effects of Choice on the Motivation of Adolescent Girls in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 23. 19-29. 10.1123/jtpe.23.1.19.

Roberts, K. & Brodie, D. (1992); *Inner City Sport: Who Plays, and What are the Benefits?* The Netherlands: Giordano Bruno Culemborg.

Santor, D., Messervey, D. & Kusumakar, V. (2000); Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*. 29. 163-182. 10.1023/A:1005152515264.

Seawnght, J., & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research: A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294–308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>

Sekot, A. (2006); *Sociologie sportu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita a Paido, 2006. 412 s. Pedagogická edice. ISBN 80-210-4201-X.

Schaefer, R. T. & Lamm R. P. (1995); *Sociology*. Pennsylvania State University, McGraw-Hill, 1995.

Slater, A. & Tiggemann, M. (2010); ‘Uncool to Do Sport’: A Focus Group Study of Adolescent Girls' Reasons for Withdrawing from Physical Activity.

Psychology of Sport and Exercise. 11. 619–626.

10.1016/j.psychsport.2010.07.006.

Slater, A., & Tiggemann, M. (2011); Gender differences in adolescent sport participation, teasing, self-objectification and body image concerns. *Journal of adolescence*, 34(3), 455–463. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.06.007>

Smith, A., Thurston, M. & Green, K. (2007); Young people's participation in extra-curricular physical education: a study of 15-16-year-olds in the north-west of England and north-east of Wales, *European Physical Education Review*, 13(3), 339-368.

Smith, A. L., Troped, P. J., McDonough, M. H., & DeFreese, J. D. (2015); Youth perceptions of how neighborhood physical environment and peers affect physical activity: a focus group study. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12, 80. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0246-9>

Spink, K. S., Wilson, K. S., & Ulvick, J. (2012); Social influence and adolescent health-related physical activity in structured and unstructured settings: role of channel and type. *Annals of behavioral medicine : a publication of the Society of Behavioral Medicine*, 44(1), 94–103. <https://doi.org/10.1007/s12160-012-9368-3>

Spittle, M. & Byrne, K. (2009); The influence of Sport Education on student motivation in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:3, 253-266, DOI: 10.1080/17408980801995239

Stanworth, M. (1983); *Gender and Schooling: Study of Sexual Divisions in the Classroom*. Hutchinson, London.

Stevens, N. (1999); Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76–79. doi: 10.1111/1467-8721.00018

Stryer, B. K., Tofler, I. R. & Lapchick, R. (1998); A developmental overview of child and youth sports in society. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7 (4), 697-724.

- Steinberg, L. (2005); Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2014); *Adolescence*. New York, NY: McGraw Hill Education
- Taylor, A. H. (2000); Physical activity, anxiety and stress. In S. J. H. Biddle, K. R. Fox, & S. H. Boutcher (Eds.), *Physical activity and psychological well-being* (pp. 10–45). London: Routledge.
- Telama, R., & Yang, X. (2000); Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(9), 1617–1622. <https://doi.org/10.1097/00005768-200009000-00015>
- Tucker, O. (2017); Positive Teacher Influence Strategies to Improve Secondary Instrumental Students' Motivation and Perceptions of Self. *Update: Applications of Research in Music Education*. 36. 875512331773310. [10.1177/8755123317733109](https://doi.org/10.1177/8755123317733109).
- Vágnerová, M. (2005); *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020); Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*, 56(3), 578–594. <https://doi.org/10.1037/dev0000863>
- Vu, M. B., Murrie, D., Gonzalez, V., & Jobe, J. B. (2006); Listening to girls and boys talk about girls' physical activity behaviors. *Health education & behavior : the official publication of the Society for Public Health Education*, 33(1), 81–96. <https://doi.org/10.1177/1090198105282443>
- Weiner, B. (1979); A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>

Wheeler, S. (2012); The significance of family culture for sports participation. *International Review for the Sociology of Sport*, 47, 235 - 252.

WHO (15. 2. 2022); Physical activity. Dostupné online: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity> (ke dni 16. 5. 2023)

Yunalia, E. M., & Etika, A. N. (2020); Emotional Intelligence on Peer Conformity in Late Adolescence. *STRADA Jurnal Ilmiah Kesehatan*, 9(2), 1724–1731. <https://doi.org/10.30994/sjik.v9i2.502>

Zeichner, K & Gore, J. (1990); Teacher Socialization, In: Houston W. R., Haberman M., Sikula J. P. & Association of Teacher Educator (1990); *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan; Collier Macmillan.

Zalech, Mirosław. (2021); Student perception of PE teachers and its effect on their participation in PE classes and sports: a new perspective on teacher competencies. *Journal of Physical Education and Sport*. 21. 1106-1111. 10.7752/jpes.2021.s2139.

Zákon č. 115/2001 Sb., Zákon o podpoře sportu ze dne 28. února 2001. Dostupné online: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=115&r=2001> (ke dni 16. 3. 2023)