

David Cihlář
Ludmila Fialová

Hodnocení ve školní
tělesné výchově
a postoje žáků
k pohybové aktivitě

Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě

David Cihlář
Ludmila Fialová

Recenzovali:

doc. Mgr. Vladimír Horkel, CSc.

PhDr. PaedDr. Ladislav Kašpar, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum

Redakce Alena Jirsová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2019

© David Cihlář, Ludmila Fialová, 2019

ISBN 978-80-246-4407-3

ISBN 978-80-246-4437-0 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2019

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

1. Úvod	7
2. Teoretický základ	9
2.1 Klasifikace ve školní tělesné výchově	9
2.2 Postoje žáků	13
2.3 Motorická výkonnost	17
2.4 Pohybová aktivita a inaktivita	18
3. Vymezení cíle a významu práce	22
4. Metodologie a design výzkumu	24
4.1 Charakteristika výzkumu	24
4.2 Metody sběru dat	27
4.3 Výzkumný soubor	29
4.4 Organizace výzkumu	30
4.5 Analýza dat	31
5. Vztahy mezi osobními údaji a sledovanými faktory	32
5.1 Somatické údaje žáků	36
5.2 Postoje žáků	48
5.3 Motorická výkonnost	71
5.4 Volný čas žáků	92
5.5 Rodiče a učitelé	103
6. Vysvětlující model pro hodnocení známkou	120
7. Další zajímavé výsledky	127
8. Závěr	142

9. Souhrn	146
10. Summary	147
Literatura	149
Příloha č. 1 Dotazník pro školní mládež	154
Příloha č. 2 Dotazník DIPO-J pro děti a mládež ve věku 12–16 let	156
Příloha č. 3 Dotazník pro rodiče	160
Příloha č. 4 Dotazník pro učitele	161
Příloha č. 5 Výsledky Unifittestu	162
O autorech	163

1. Úvod

Tato monografie přináší ucelený pohled na problematiku hodnocení ve školní tělesné výchově a zkoumá souvislosti ovlivňující postoje k pohybovým aktivitám. Oproti existujícím dílčím analýzám uvádíme sledovanou problematiku do širších souvislostí, které statisticky detailně charakterizujeme.

Současná moderní doba nám nabízí mnoho možností ke sportovnímu vyžití ve volném čase, ale současně na nás také klade zvýšené nároky, které velmi často způsobují, že nemáme na realizaci těchto aktivit dostatek času. Během krátkého období došlo k ohromnému rozvoji sportovního vybavení, které ještě před několika málo lety bylo naprosto nedostupné. Na školách se objevují moderní pomůcky a náčiní, které mají zkvalitnit a zlepšit realizaci hodin tělesné výchovy. Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví byla k předmětu Tělesná výchova přidána Výchova ke zdraví, ve které se žáci seznamují s mnoha poznatky týkajícími se pozitivních vlivů pohybové aktivity na organismus člověka a s tím spojených benefitů.

Přes veškeré tyto intervence však mnoho výzkumů a šetření v posledních letech stále upozorňuje na nedostatečné množství doporučené pohybové aktivity, kterou děti uplatňují ve svém volném čase. Tento fakt má nesporně vliv na nízkou úroveň jejich dovedností, výkonnosti a zdatnosti, což se následně projevuje i v hodinách tělesné výchovy. Ozývají se také učitelé tělesné výchovy, kteří upozorňují zejména na obtížnou realizaci hodin v důsledku nízké motivace žáků ke cvičení, rozdílné homogenity třídy a celkově nízký zájem žáků o pohybovou aktivitu.

V důsledku výše zmíněných skutečností jsme již u dětí svědky pozvolného nárůstu civilizačních chorob, zejména obezity, ale také nárůstu počtu úplně uvolněných žáků.

Všechny tyto okolnosti se projevují v hodinách tělesné výchovy a učitel na ně musí vhodným způsobem reagovat. Důležitou úlohou učitele je

i hodnocení, je potřeba aktivitu a výkony žáků ohodnotit známkou, která musí vystihovat mnoho faktorů, a přitom zohledňovat i dispozice dětí. Objektivní a spravedlivé hodnocení žáků je složitý a náročný proces. Je třeba si uvědomit, že pro mnoho žáků může být učitel, ale i známka motivačním prvkem k tomu, aby pohybovou aktivitu začlenili do svého denního režimu. Na pěstování vztahu dětí k pohybové aktivitě má však zcela jistě významný vliv i rodinné prostředí, bez jehož podpory je to jen obtížně realizovatelné.

Práce se zabývá problematikou hodnocení ve školní tělesné výchově, konkrétně snahou identifikovat ty proměnné, které mají významný vliv na celkovou známku z tohoto předmětu. Sledujeme jak genderové a věkové odlišnosti, vztah žáků k tělesné výchově, aktivní vztah ke sportu i mimo školu, vliv rodiny, ale i životní styl žáka a také jeho výkonnost a zdatnost. Žádný z těchto faktorů nemůže vysvětlit hodnocení sám o sobě, ale teprve jejich společným vlivem lze hodnocení známkou uspokojivě popsat.

Práce je členěna do osmi kapitol. V teoretickém základu práce se věnujeme problematice tělesné výchovy a jejího hodnocení, postojům žáků a jejich utváření, tělesné zdatnosti a motorické výkonnosti a rovněž životnímu stylu dětí. Další kapitoly popisují užitou metodologii a design vlastního výzkumu. Ve stěžejní kapitole jsou obsaženy výsledky práce a jejich diskuse. Spojení výsledků a diskuse do jedné kapitoly je zvoleno proto, že dílčích výsledků je velké množství a oddělením jejich prezentace a diskuse by se práce stala málo přehlednou.

Číslování tabulek a obrázků je odděleno v jednotlivých kapitolách, tedy například Tab. 5.14 znamená čtrnáctou tabulku v páté kapitole.

2. Teoretický základ

Problematika klasifikace ve školní tělesné výchově, postojů žáků k tělesné výchově a sportu, motorické výkonnosti či pohybových aktivit a inaktivit je dlouhodobě podrobně mapována. Nikoli však tak uceleně, jak je předkládána v této monografii, ale pouze v jednotlivých segmentech. V této kapitole se budeme podrobněji věnovat jednotlivým oblastem, včetně dosavadních studií a šetření. Závěrečná zjištění autorů budeme pak konfrontovat s našimi závěry.

2.1 Klasifikace ve školní tělesné výchově

Rychtecký a Fialová (2004) považují tělesnou výchovu za nejrozšířenější a nejmasovější organizovanou formu pohybové aktivity mladé populace. Jedná se o výchovně vzdělávací předmět, ve kterém je primárním cílem pedagogické působení, stimulace rozvoje žáka prostřednictvím širokého spektra ověřených pohybových aktivit za přispění učitele, školy a společenských podmínek.

Významnou činností učitele je hodnocení žáků, a jedná se tak o nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí (vědomostí, dovedností a postojů) žáka a formulace hodnocení na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky (Doulík a Škoda, 2010). Fialová (2010) konstatuje, že hodnocení je proces soustavného poznávání a posuzování žáka. Tento proces je založený na kontrole, evidenci, posuzování a hodnocení úrovně rozvoje jeho osobnosti, jeho učební činnosti, aktivity a chování v hodinách i mimo ně, které umožňuje činit závěry a rozhodnutí, týkající se jeho dalšího učení, tělesného, pohybového, intelektuálního, psychického a sociálního rozvoje, a zařadit žáky

do určitých kvalitativně odlišných skupin. Klasifikace je potom jednou z forem hodnocení a je prováděna přiřazováním žákovy výkonu k určitému stupni klasifikační stupnice. Dnes už ale nejde pouze o vyjádření žákovy výkonu známkou (Plíva, 1989). V rámci vzdělávacího programu (dále jen RVP) je zdůrazněno (MŠMT, 2013), že v tělesné výchově je velmi důležité motivační hodnocení žáků, které by mělo vycházet ze somatotypu žáka a je postaveno na posuzování osobních výkonů každého jedince a jeho zlepšování.

Problematikou klasifikace a hodnocení v tělesné výchově se zabývalo mnoho autorů (Hladíková, 2013; Cihlář, 2010; Cihlář, 2001; Cihlář a Frainšic, 2012; Neustupa, 2012; Šujan, 2012; Holly, 2012; Cihlář a Fialová, 2012; Fürst, 2014).

Výzkumy prokázaly určité vazby mezi známkou z tělesné výchovy a výkonností, postoj k tělesné výchově a množstvím volnočasových aktivit a poukázaly na některé rozdíly v celkovém hodnocení v souvislosti s pohlavím a třídou (věkem) žáků. Navíc v průběhu času došlo ke značnému posunu v hodnoticích kritériích.

Bylo prokázáno (Cihlář, 2001; Holly, 2012; Cihlář a Fialová, 2012; Hladíková, 2013; Fišera, 2013), že v tělesné výchově se na základních školách hodnotí primárně pomocí tří klasifikačních stupňů. Toto platí také i o hodnocení na středních školách (Neustupa, 2012), ale ojediněle jsou zaznamenány i výjimky, kdy jsou žáci hodnoceni známkou 4 (Fürst, 2014).

Cihlář (2001) prokázal ve svém výzkumu ($n = 267$), že zatímco u chlapců hodnocených 1 a 2 existuje rozdíl v úrovni motorické výkonnosti, u dívek toto nebylo prokázáno. Obdobná fakta byla zjištěna také v souvislosti s množstvím vykazované pohybové aktivity ve volném čase. Zatímco u chlapců hodnocených 1 a 2 byl prokázán rozdíl, u dívek nikoliv. Dále bylo prokázáno odlišné hodnocení žáků v souvislosti s jejich pohlavím a věkem (třídou). Se zvyšující se třídou klesá u chlapců a dívek počet žáků hodnocených známkou 1 a narůstá počet žáků hodnocených známkou 2. U žáků hodnocených v Tv známkou 3 toto prokázáno nebylo.

Hladíková (2013) zjistila, že děti ($n = 246$) sportujících rodičů mají lepší postoj k Tv a sportu a současně také lepší známku z tohoto předmětu. Dále zjistila, že rozložení známek je u chlapců a dívek obdobné, avšak v souvislosti s jejich věkem jsou již patrné rozdíly, kdy s rostoucí třídou klesá počet jedničkářů. Hladíková dále prokázala, že výkonnost a doba věnovaná pohybovým aktivitám ve volném čase mají vliv na známku z Tv, ale doba věnovaná pohybovým inaktivitám nikoliv. Hladí-

ková dále zkoumala, jaké faktory zohledňují vyučující Tv při závěrečném hodnocení. Bylo prokázáno, že při celkovém hodnocení vyučující kladou největší důraz na aktivní účast na hodinách a vztah k tělesné výchově.

K tomuto závěru se přiklání i Cihlář a Frainšic (2012). Autoři však současně upozorňují na skutečnost, že na středních školách dochází k nárůstu počtu neklasifikovaných a úplně uvolněných žáků.

Cihlář (2008) ve svém výzkumu zkoumal, jakou váhu jednotlivým faktorům přisuzují sami učitelé. Z jeho výsledků vyplývá, že na základních školách u chlapců kladou učitelé důraz při celkovém hodnocení na výkonnost a aktivní účast na hodinách, zatímco u dívek na aktivní účast na hodinách a vztah k tělesné výchově.

Fialová (2010) uvádí, podle jakých kritérií se hodnotí výchovně vzdělávací výsledky:

Stupeň 1 (výborný): Žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně, podle požadavků osnov, je rozvíjí v individuálních a kolektivních činnostech. Jeho projev je esteticky působivý, originální, procítěný, v tělesné výchově přesný. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje tvořivě. Má výrazně aktivní zájem o daný předmět. Úspěšně rozvíjí svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 2 (chvalitebný): Žák je v činnostech aktivní, tvořivý, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které úspěšně rozvíjí v individuálním a kolektivním pohybu. Jeho projev je esteticky působivý a má jen menší nedostatky z hlediska požadavků osnov. Žák tvořivě aplikuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v nových úkolech. Má aktivní zájem o předmět. Rozvíjí si v požadované míře estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 3 (dobrý): Žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně své schopnosti v individuálním a kolektivním projevu. Jeho pohyb je málo esteticky působivý, dopouští se v něm chyb. Jeho vědomosti a dovednosti mají četnější mezery a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá dostatečný aktivní zájem o daný předmět. Nerozvíjí v požadované míře svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 4 (dostatečný): Žák je v činnostech málo aktivní a tvořivý. Rozvoj jeho schopností a jeho projev jsou málo uspokojivé. Úkoly řeší s častými chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malou snahu a zájem o činnosti.

Stupeň 5 (nedostatečný): Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností a jeho projev jsou neuspokojivé. Úkoly řeší s častý-

mi chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Neprojevuje snahu a zájem o činnosti a nevyvíjí úsilí se rozvíjet.

Pokud přijímáme tato klasifikační kritéria, je zajímavé, že počet žáků hodnocených v tělesné výchově stupněm 3, 4 a 5 je tak nízký, či dokonce nulový. Kritéria pro udělení tohoto hodnocení totiž žáci splňují v mnoha případech. Jak však dále uvádí Fialová (2010), je důležité mít na paměti,

Tab. 2.1 Základní ideje současného přístupu k hodnocení edukačního procesu v Tv

Stav (dřívější nebo současný)		Trend (vyskytující se nebo preferovaný)
mění se pojetí Tv	⇒	mění se přístupy k hodnocení v Tv
zmenšuje se evaluační činnost učitele	⇒	vzrůstá podíl žáků na evaluační činnosti
pouze hodnocení: učitel → žáci	⇒	stále více i hodnocení: žáci → učitel
více vnějšího hodnocení	⇒	více sebehodnocení
více hodnocení: učitel → žák, učitel → žáci	⇒	více hodnocení: žák → žák, žák → žáci, žáci → žáci
více interhodnocení a komparace	⇒	více intrahodnocení a hodnocení individuálních změn
více kvantitativní	⇒	více kvalitativní
více výkon	⇒	více změny výkonu a další efekty
více testování sportovní výkonnosti	⇒	více testování zdatnosti
více testování	⇒	více alternativní a autentické hodnocení (portfolio apod.)
více výsledky	⇒	více průběh
více resultativního (finálního)	⇒	více bezprostředního a průběžného (formativního)
více klasifikace	⇒	více hodnocení, ale méně klasifikace
sekundární motivace hodnocení	⇒	primární motivace hodnocení
více odpovědnosti na učiteli	⇒	více odpovědnosti na žácích
méně veřejné kontroly	⇒	více veřejné kontroly
méně etických omezení	⇒	více etických omezení
více celotřídního	⇒	více skupinového a individuálního
větší orientace na nedostatky	⇒	větší orientace na klady

Ždroj: (Frömel, Góna a Stelzer, 2003)

že známky z výchov mají motivovat. Základ známky z tělesné výchovy tvoří zvládnuté pohybové dovednosti a přiměřeně rozvinuté pohybové schopnosti, ale je nutné přihlídnout také ke snaze, zájmu a individuálním předpokladům žáka (Fialová, 2010).

Od roku 1905 je tělesná výchova hodnocena pomocí pěti stupňů. Na počátku 20. století byl v klasifikaci zohledněn i individuální přístup k žákovi. Byla hodnocena nejen žákova výkonnost, ale i snaha o ukázněnost, dobrá vůle a zájem. Tento přístup se změnil až v roce 1948, kdy osnovy zdůrazňovaly ideově výchovné působení školy, zejména s přípravou k práci a obraně vlasti.

Po roce 1957 došlo k vytvoření přesných kritérií pro klasifikaci tělesné výchovy (tzv. ukazatele tělesné zdatnosti a výkonnosti) a od té doby převládalo výkonnostní pojetí školní tělesné výchovy (Hurychová a Vilímová, 1997). Současně probíhající změny ve vzdělávacích systémech a ve školní tělesné výchově nastolují nové trendy v hodnocení tělesné výchovy, jak dokládá předchozí Tab. 2.1. V České republice se používá klasifikační stupnice s pěti základními stupni. Tělesná výchova je předmět s výchovným zaměřením, ve kterém se dle Hurychové a Vilímové (1997) hodnotí stupeň tvořivosti a samostatnosti projevu, osvojení potřebných vědomostí, zkušeností, činností a jejich tvořivá aplikace, poznání zákonitostí daných činností a jejich uplatňování ve vlastní činnosti, vztah žáka k činností a zájem o ně a s přihlídnutím ke zdravotnímu stavu žáka jeho všeobecná tělesná zdatnost.

2.2 Postoje žáků

Formulaci pojmu postoj se věnovala řada autorů (Jurovský, 1965; Homola, 1972; Fontana, 1997; Musil, 2005; Slepíčka, Hošek, Hátlová, 2006; Fürst, 1997; Kern, 2006; Slaměník a Výrost, 2008). Nakonečný (2009) vnímá postoj jako trvalou soustavu pozitivních nebo negativních hodnocení emocionálního cítění a tendencí jednat pro nebo proti společenským objektům.

Autoři (Krech, Crutchfield a Ballachey, 1969; Homola, 1972; Čáp, 1990; Nakonečný, 2009; Kohoutek, 1998; Slepíčka, Hošek a Hátlová, 2006) uvádí tři základní postojové složky, které tvoří jejich vnitřní strukturu a jsou od sebe vzájemně neoddělitelné: složka kognitivní, afektivní a konativní.

Kognitivní komponenta (někdy uváděná jako rozumová či poznávací) zahrnuje náš stupeň vědomostí, které máme o objektu svého postoje. Dle

Šimíčkové-Čížkové (2004) sem patří názory, představy, způsoby jednání v souvislosti s objektem. Janoušek (1988) sem řadí znalosti, vědomosti o předmětu, jejich množství, hloubku a kvalitu ovlivňuje rozhodování a následné jednání. Afektivní komponenta (někdy uváděná jako citová) zahrnuje naše emoce, které v nás objekt našeho postojů vyvolává. Patří sem sympatie, antipatie, hněv a další. Janoušek (1988) afektivní složku nazývá emotivní a tvrdí, že dává postojům výslednou dynamiku, citově zabarvuje, a tato složka významně ovlivňuje následné jednání. Konativní komponentou (někdy uváděnou jako snahovou) je myšleno naše chování vůči objektu (Šimíčková-Čížková, 2004).

Jansa (2012) upozorňuje, že se nesmí opomíjet hodnoticí složka, která tvoří základ názorů a postojů. Z tohoto důvodu uvádí čtyři složky postojů: kognitivní, hodnoticí, emocionální a konativní. Stejně schéma používá i Rosenberg a Hovland (in Nakonečný, 2009).

Problematické postojů a vztahu k tělesné výchově a sportu, včetně vlivu různých faktorů, se věnovala řada autorů ve svých odborných publikacích a článcích (Jansa, Franěk a Votruba, 1996; Slepíčka a Slepíčková, 2002; Jansa, Kocourek, Votruba a Dašková, 2005; Cihlář a Fialová 2012; Jansa, 2014). Současně je na tuto problematiku zpracováno mnoho závěrečných prací studentů (Srpová, 2002; Šimková, 2009; Holický, 2011; Neustupa, 2012; Chládek, 2014; Jansová, 2014; Nikl, 2014; Novák, 2015; Morová, 2016).

Autoři se vesměs shodují, že podmínky pro vybudování pozitivního vztahu žáka k pohybovým činnostem a sportu by měla vytvářet primárně rodina žáka. Četné výzkumy prokazují (Charvát a Došla, 2008; Jansa, Kocourek, Votruba a Dašková, 2005), že právě rodina se ukazuje jako jeden z rozhodujících činitelů pro ustanovení pohybového režimu v dětství a vytváření vztahu k pohybovým aktivitám. Tento fakt potvrzují výzkumy, ve kterých byl prokázán vztah mezi ukazateli charakterizujícími úroveň provozování pohybových aktivit mezi rodiči a jejich dětmi (Sigmund, Lokvencová a Sigmundová, 2008; Blahutková a Höfer, 2005).

Významnou osobností při formování postojů k tělesné výchově a sportu je bezesporu také učitel tělesné výchovy. Dobrý (2009) konstatuje, že sportovní a pohybové zkušenosti získané v období puberty (zejména okolo 12. roku) můžou významně ovlivnit postoje, které člověk zaujímá k pohybové aktivitě a sportu. Některé výzkumy byly zaměřené na sledování životního stylu a dodržování zásad zdravého životního stylu u učitelů tělesné výchovy (Jansa, 2014; Cihlář, 2010; Blažková a Malá, 2007).

Jansa (2014) ve svém výzkumu sledoval životní správu a účast na sportovní aktivitě u učitelů tělesné výchovy. Konstatuje, že učitelé těles-

né výchovy mají k pohybu vesměs pozitivní vztah, ale upozorňuje i na nedostatky v životospřávě a užívání tabáku.

Pávek (1980) formuloval následující ukazatele žádoucího postoje žáků k tělesné výchově a pohybové aktivitě:

- Uvědomělá a ukázněná aktivita při tělovýchovném procesu.
- Výkonnostní úroveň vzhledem k individuálním předpokladům.
- Účast a úspěchy ve sportovních soutěžích.
- Účast v organizované dobrovolné tělesné výchově.
- Rozsah a kvalita spontánní tělovýchovné aktivity.

Ke zjištění postojů žáků je možné použít více dotazníků, které tuto problematiku zkoumají. Vzhledem k tomu, že v našich výzkumech využíváme dotazníku DIPO-J, který v roce 1982 sestavil prof. Bohumil Svoboda, zaměříme se již dále pouze na tyto výzkumy a šetření a poukážeme na určité shody a odlišnosti v těchto předchozích výzkumech. Dotazník DIPO-J se skládá z 60 otázek rozdělených do šesti dimenzí DI až DVI:

- DI – Postoje k výkonu, výkonnosti, zdraví a zdatnosti aj.
- DII – Postoje k rozvoji osobnosti, charakteru, schopnostem aj.
- DIII – Postoje k sociální zkušenosti, chování a jednání, přátelství aj.
- DIV – Postoje k napětí, riziku, odvaze a dobrodružství aj.
- DV – Postoje k estetickým zkušenostem v Tv a sportu, kráse a lادnosti pohybu.
- DVI – Postoje k relaxaci, kompenzaci, snižování tenze aj.

Dotazník je uveden v Příloze č. 2 a podrobnější popis dimenzí je v části 4.2 Metody sběru dat.

Cihlář (2015) sledoval postoje chlapců a dívek ($n = 824$) a uvádí, že oproti výsledkům z let 1982–1983 a 2000–2001, které zjistil Jansa, Kocourek, Votruba a Dašková (2005) došlo k poklesu ve všech sledovaných dimenzích. Tuto skutečnost potvrzují i ostatní autoři, kteří se touto problematikou zabývali (Cihlář a Fialová 2012; Jansa, 2014; Srpová, 2002; Šimková, 2009; Neustupa, 2012; Chládek, 2014; Jansová, 2014; Nikl, 2014; Novák, 2015; Morová, 2016). Autoři konstatují, že žáci dosahují pozitivních postojů s výjimkou dimenze V, která sleduje postoje k estetické zkušenosti. Z realizovaných šetření vyplývá, že tato dimenze je dlouhodobě negativně hodnocena. Jansa, Kocourek, Votruba a Dašková (2005) se domnívali, že negativní výsledky jsou způsobeny důsledkem všeobecných změn v oblasti ekonomiky, politiky a společnosti. Louková (2015) upozorňuje na možné obtížné ztotožnění se jedince ve sportu (aktivitě), kde se předpokládá lادnost, krása a estetičnost. Negativní postoje zde mohou být způsobeny skutečností, že se jedinec obtížně ztotožňuje s představou sebe samotného ve sportovní aktivitě. Tato skutečnost by

mohla souviset s klesající pohybovou aktivitou u dětí a snižující se oblíbeností těchto aktivit.

Mnoho z autorů však neřešilo jen názory a postoje k tělesné výchově a sportu, ale i souvislost s dalšími faktory.

Jansová (2014) porovnávala postoje žáků 6. až 9. sportovních a nespportovních tříd ($n = 393$). Významné rozdíly u chlapců zjistila u DI a DVI v 6. a 7. třídách. Byly nalezeny pozitivní korelace mezi všemi dimenzemi, s výjimkou vztahů mezi dimenzemi I–V, II–V a IV–V, kde byly nalezeny negativní souvislosti. Překvapivé je, že žáci v normálních třídách dosahovali vyšších postojových dimenzí než žáci ve sportovních třídách. Zajímavostí je také porovnání výsledků Jansové s výsledky Svobody z roku 1983. Zde je jasný markantní pokles ve všech postojových dimenzích. Autorka tento pokles odůvodňuje změnami obecnějšího charakteru, zejména v oblasti politické, společenské, ale také obsahu výchovně-vzdělávacích programů školní tělesné výchovy. Zároveň predikuje v dalších letech pokračující pokles až k negativním hodnotám.

Obdobné závěry jako Jansová učinil i Drnec (2014). Autor sledoval postojové dimenze u žáků 2. stupně základních škol s normální a rozšířenou výukou tělesné výchovy ($n = 244$). Stejně jako Jansová i Drnec zjistil nejnižší postojové hodnoty u dimenze V. U ostatních dimenzí nabývaly hodnoty pozitivních pásem. Ve shodě s Jansovou i Drnec uvádí, že v některých případech dosáhli žáci z nespportovních tříd vyšších hodnot u postojových dimenzí než žáci ze sportovních tříd.

Morová (2016) zkoumala postojové hodnoty u žáků 6. a 9. tříd. Její naměřené hodnoty u jednotlivých dimenzí jsou téměř ve shodě s Jansovou. Také ona zjistila u všech dimenzí vyjma dimenze V pozitivní postoje a u dimenze V negativní postoje. Ve shodě s výzkumem prof. Svobody, který uvádí Jansa, Kocourek, Votruba a Dašková (2005), Morová konstatuje, že nejvyšší hodnoty byly shledány u dimenze I, III a VI. Významné rozdíly byly zjištěny v souvislosti s pohlavím v 6. třídě u dimenze III, V a VI. U dimenze III a V dosahují vyšších hodnot chlapci, zatímco u dimenze VI dívky. V 9. třídě byly nalezeny významné rozdíly u dimenze I, kdy vyšších hodnot dosahují dívky.

Problematickou postojů u žáků ($n = 157$) se zabýval i Chládek (2014). Také Chládek (2014) zjistil nejvyšší hodnoty u postojových dimenzí I, III a VI a nejnižší hodnoty u dimenze V. Rozdíl v postojových hodnotách v souvislosti s pohlavím žáků autor prokázal pouze u dimenze V ve prospěch dívek. U ostatních dimenzí nebyly rozdíly prokázány jako statisticky významné.