

KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Vnitřní motivace adolescentů ke sportu
Diplomová práce

Vedoucí bakalářské práce:
Doc. PhDr. Petr Jansa, CSc.

Vypracovala:
Kristýna Špidlenová

Praha, 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen literaturu a prameny uvedené v seznamu použité literatury. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne

.....

.....

Kristýna Špidlenová

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení: Fakulta/katedra: Datum vypůjčení: Podpis:

Ráda bych poděkovala Doc. PhDr. Petru Jansovi, CSc. za jeho odborné vedení a ochotu při vedení mé diplomové práce a zároveň velké díky vedení a učitelům, kteří mi pomáhali s vyplněním dotazníků.

Abstrakt

- Název:** Vnitřní motivace adolescentů ke sportu
- Cíle:** Zjistit a vzájemně porovnat motivačně emoční procesy u adolescentů pomocí dotazníků. Zaměřit se na chlapce a dívky ve věku 16–18 let, konkrétněji žáky středních škol se sportovním a nespportovním zaměřením. Statisticky zpracovat a následně porovnat naměřené údaje, jak mezi pohlavími, tak i mezi jednotlivými školami. Posléze utřídit výsledky do přehledných grafů a obrázků.
- Metoda:** Odpovědi žáků analyzovat za použití dotazníků. Výběr škol byl proveden metodou náhodnou na středních školách v Liberci a v Praze.
- Výsledky:** Vnitřní motivaci neovlivňuje sklon ke sportování. Sportovci nevykazují lepší celkové výsledky, v některých vlastnostech se ovšem od nespportovců liší.
- Klíčová slova:** Motivace, motiv, výkonová motivace, emoce, adolescent

Abstract

- Title:** Internal motivation of adolescents in sport
- Objectives:** Check to compare emotionally and motivational processes in adolescents using questionnaires. Focus on boys and girl agend 16–18 years, specifically for secondary school students with sports and non-sports focus. Statistically processed and then Compaq the measured data, between the sexes and between schools. Then sorts the results in clear graphs and images.
- Methods:** Students' responses analyzed using questionnaires. School choice was made in secondary schools in Liberec and Prague.
- Results:** Internal motivation does not affect the propensity to exercise. Athletes do not show better results.
- Keywords:** Motivation, motive, emotion, achievement motivation, adolescent

Obsah

1	ÚVOD	9
2	PODSTATA MOTIVACE ČLOVĚKA	11
	2.1. Motivy	11
	2.2. Motivace	14
	2.3. Vnější motivace	20
	2.4. Vnitřní motivace	21
	2.5. Výkonová motivace a její uplatnění při vyučování a sportu	25
3	EMOČNĚ MOTIVAČNÍ PROCESY	27
	3.1. Klasifikace lidských emocí	29
4	PROBLEMATIKA ADOLESCENTŮ	33
5	MATEMATICKO STATISTICKÉ METODY	39
	4.1. Validita, reliabilita a objektivita	39
6	CÍLE, HYPOTÉZY A ÚKOLY PRÁCE	41
	5.1. Cíle práce	41
	5.2. Hypotézy práce	41
	5.3. Postup při vyhodnocení	41
7	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
	6.1. Metodika výzkumu	43
	6.2. Organizace šetření	43
	6.3. Charakteristika souboru	44
8	VÝSLEDKY PRÁCE A DISKUZE	46
	Jarní dotazování	46
	8.1 Podzimní dotazování	50
9	ZÁVĚRY	54
10	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
	10.1. Domácí literatura	57
	10.3. Zahraniční literatura	60
	10.4. Elektronický zdroj:	61
11	SEZNAM OBRÁZKŮ	62
12	PŘÍLOHA	64



1 ÚVOD

Motivaci v psychologickém slova smyslu lze pokládat za velmi komplexní jev. Charakterizuje jí proměnlivost, a to v závislosti na temperamentu osobnosti, nastalé situaci, ale i mnoha dalších aspektech. U lidí se projevuje formou jejich chování a vystupování na veřejnosti a v soukromí.

V celé této práci je obsažen i sportovní charakter motivace, ten je velice zajímavý pro svou nevyzpytatelnost. Ve sportu se totiž dle mého názoru motivace projevuje mnohem více, než v běžném životě. Na každém sportovci, resp. nesportovci je právě zmíněná motivace snadno rozpoznatelná. Jestli jde o snahu zvítězit z důvodů materiálních nebo čistě pouze pro radost poznáme téměř vždy. A právě ta radost ze sportu je v tomto odvětví velice důležitá a přináší nezištné dobré výsledky.

Motivace je součástí života každého z nás, každý je motivován, ať už jde o sport nebo cokoli jiného. Hraje obrovskou roli také ve vývoji osobnosti a neměla by být potlačována, zejména u dospívajících jedinců, kdy dochází právě k rozvoji osobnosti.

Pod pojmem motivace je ukryto velice objemné téma, na které existuje stovky definic a nespočet psychologů zabývajících se jím. Téma jsme si vybrali, jelikož se zdá být velmi zajímavým a rádi bychom ucelili tuto problematiku konkrétně u dospívajících dětí. Zjištěných poznatků bychom rádi využili v učitelské praxi.

Celá práce je rozdělena na dvě části, kde v první se věnujeme za pomoci dosavadních poznatků ucelit tuto problematiku stručným způsobem a shrnout zásadní znalosti motivace, výkonové motivace, emocí a adolescentů. Všechna tato témata jsou zkoumána z psychologického hlediska. Neopomíjíme ani krátké sdělení o použitých statistických metodách, bez kterých bychom nebyli schopni tuto práci zpracovat.

Výzkumná část prezentuje naměřené výsledky z uvedeného dotazníku, a to s rozdílem pohlaví v úvodu a dále s rozdílem školního zařízení. Vše je zpracováno v obrázcích pro větší přehlednost. Výzkum byl započatý v roce 2012 a dokončen v roce 2013. Vše bylo ve spolupráci s katedrou pedagogiky, psychologie a didaktiky tělesné výchovy FTVS UK v Praze pod vedením doc. PhDr. Petra Jansy, CSc.

Základem pro vyhodnocení výsledků byl již daný dotazník, který vyplnili žáci na 4 školách v Praze a Liberci, konkrétně 2 školy se sportovním zaměřením (gymnázia Přípotoční a Postupická) a 2 bez sportovního zaměření (gymnázium Přípotoční a SZS Liberec). Gymnázium Přípotoční se zaměřuje jak na standardní výuku, tak i obohacenou a sport, tudíž jsme na jedné škole využili obou vzorků.

Všechna data z dotazníku jsou zpracována a vyhodnocena statisticky, a to metodami Gutmann Split-half test a Cronbachovo alfa a tabulkami z počítačového programu Microsoft Excel znázorněno graficky.

2 PODSTATA MOTIVACE ČLOVĚKA

Motivace je pro každého člověka nedílnou součástí života, jak osobního, tak i sportovního. Řídí naše chování a jednání pro dosažení cíle. Vyjadřuje naše emoce – radost, zvědavost a očekávání, které tlumí nebo podporují jedince, aby danou věc konal či nikoliv. Základním kamenem motivace jsou motivy, osobní důvody našeho chování, důvody našich aktuálních reakcí zaměřené na uspokojování potřeb.

2.1. Motivy

„Obsah činnosti člověka – jak předmětné, tak sociálních styků – je determinován a regulován systémem rysů, stavů, potřeb a procesů, které bývají zařazovány pod kategorii zaměřenosti a souhrnně označovány jako motivy. Proto je možno systém zaměřenosti nazývat též motivačním systémem a lze jej chápat jako systém podněcujících determinant a dynamismů.“ (Smékal, 2002)

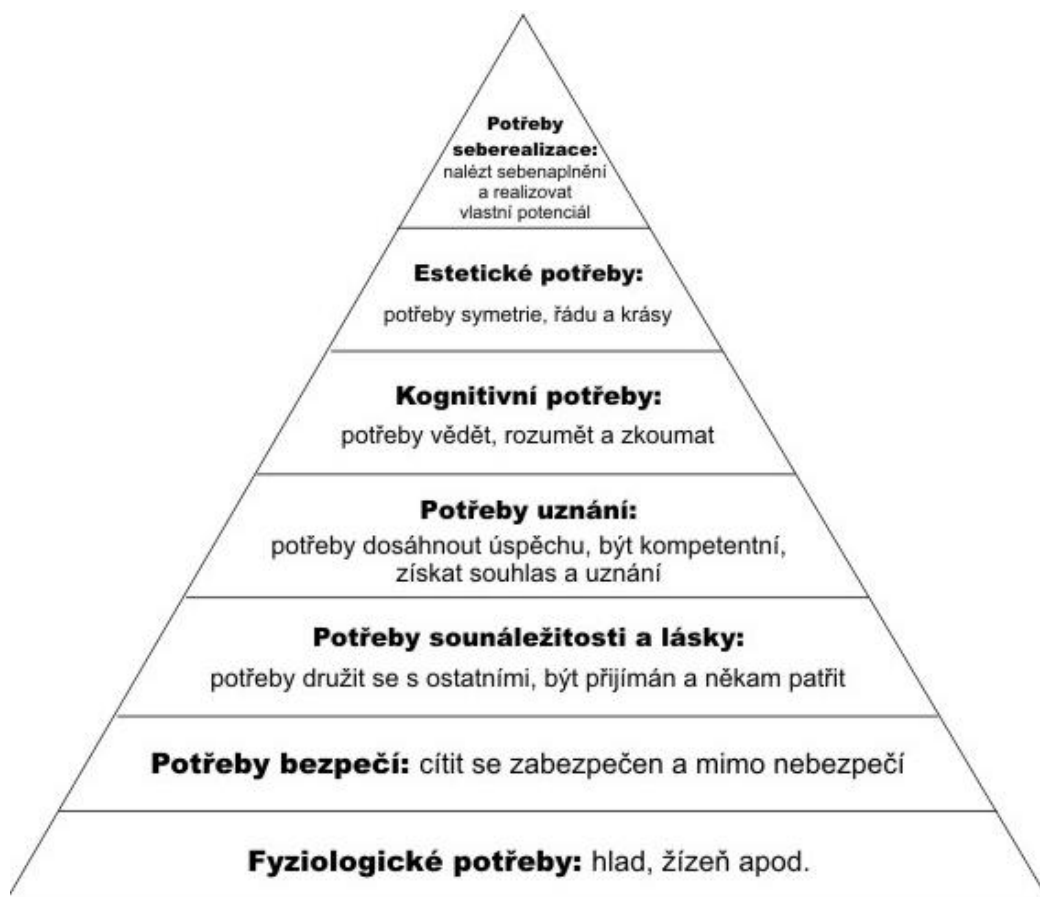
Motivy nás vedou k uspokojování potřeb, ať už biologických nebo sociálních. Jsou jakýmsi motorem našeho chování.

„Motivy mají dispoziční charakter, avšak jako motiv může ve vědomí jedince vystupovat i představa žádoucího cíle, která plodí touhu či přání přiblížit se, motivem může být i obraz nebezpečí podněcující k útoku nebo úniku. Za bezprostřední příčiny činnosti a jednání se někdy považují snahy, které se realizují jako proces chtění. V současné psychologii se motivy nejčastěji označují termínem potřeba.“ (Smékal, 2002, s. 260)

Potřeba je ale už jakákoliv nezbytnost k životu nutná. Každý člověk má své potřeby, které jsou prioritní. Některé dokáže v průběhu života potlačit, některé nikoliv.

Motivy se podle Cashmore (2008) vztahují k cílům a cílovým stavům, o které se lidé primárně v životě snaží a motivace odkazuje na kompetenci motivů, které doplňují přímé myšlenky a naše chování.

Motivace v obecném slova smyslu zahrnuje podle Jansy a kol. (2012) potřeby, a to především vnitřní motivační dispozice jedince, aktualizované primární potřebou pohybu, zejména u dětí předškolního a mladšího školního věku. Potřeba bývá nedostatkem něčeho nezbytného. Jde o subjektivní pocit, neplatí vždy, že každá naše potřeba je k životu nutná. Uspokojení nižších potřeb bývá nutné pro uspokojení těch vyšších. Americký psycholog Abraham H. Maslow vytvořil tzv. hierarchické uspořádání lidských potřeb, které zobrazuje ve tvaru pyramidy (Obr. 1).



Obr. 1: Maslowova pyramida

„Síla humanistických názorů na motivaci není dána zobecněním redukcionistických biologicky založených teorií nebo doklady získanými studiem zvířat, ale zdůrazňováním jedinečně lidských motivačních faktorů. Maslowova hierarchie propojuje prakticky všechny ostatní teoretické přístupy k motivaci. Humanistické teorie je ovšem obtížné experimentálně testovat – nevíme jak měřit sebeaktualizaci a kdy jsme naplnili svůj potenciál.“ (Hill, 2004, s. 153)

Obecně toto v praxi platí určitě, ovšem opět každý nejsme stejný, individuálně se tyto potřeby mohou i výrazně lišit. Každá osobnost preferuje jiné věci, pro každou jsou různé věci jinak důležité.

„Podíváme-li se do historie motivace, zjišťujeme, že už ve středověku se hovořilo o pudech jako o základních hnacích silách či mohutnostech duše, jak se tehdy říkalo. Někdy se nepřesně připisuje motivační náboj i instinktům, které se dnes chápou jako nenaučené komplexy reflexů, jimiž se realizuje nějaký pud. Velmi obecné označení pro motivy je slovo tendence, které se doslova překládá jako sklon, ale význam je obsažen i v termínu zaměřenost. Mezi motivy se v současnosti počítají i názory, zásady ideály a hodnotové orientace, resp. hodnoty v užším smyslu.“ (Smékal, 2002, s. 262)

Dle mého názoru ovšem slovo tendence nevystihuje motivaci úplně přesně. Tendence znamená určitý směr, to co nás v životě vede, směřuje někam.

„Člověk se liší od živočichů mimo jiné také daleko větším stupněm svobody volby – může volit nejen obsah jednání, ale i způsoby a prostředky uspokojování svých potřeb. Člověk je díky rozšiřujícímu se a prohlubujícímu vědomí schopen autoregulací ovlivňovat i výstavbu své motivační struktury. Člověk výchovou získává schopnost hodnotit svá přání, sebereflexí a svědomím je hierarchizovat a vybírat podle mravní hodnoty, zvažovat stupeň jejich naléhavosti a přijatelnosti. Je s to tlumit uspokojení jedněch potřeb ve prospěch realizace druhých, které se mu jeví v daný okamžik jako naléhavější a morálně přijatelnější, což pochopitelně platí pro lidi s vyspělou úrovní morálního vědomí.“ (Smékal, 2002, s. 263)

Cílem motivu je motivace jako taková. Je celým souhrnem motivů. Se zaměřením na sport je motivace podle Jansy a kol. (2012) odrazem vztahů jedince ke sportovnímu výkonu v soutěži a podílí se na aktualizaci psychologických stavů, zejména předstartovních, startovních a posoutěžních.

„Problematika klasifikace motivů jako osobnostních dispozic zahrnuje řadu dílčích pohledů, např. rozlišování vnitřně a z vnějšku vzbuzených motivů, motivů cyklických a necyklických, primárních a sekundárních, implicitních a explicitních, vnitřních a vnějších.“ (Blatný, 2010, s.139)

Různorodé psychologické koncepce o původu lidských motivů rozdělují Cakirpalogu (2012) do dvou širších skupin: pojetí o vrozeném a získaném původu. O tom vrozeném učí převážně nativistické a instinktivistické teorie osobnosti. Člověk má určitý počet vrozených tendencí, kterými uspokojuje své tělesné, psychické a sociální potřeby. Ve druhé skupině – o získaném původu – jeho zastánci hovoří o složitém motivačním systému jedince. Motivace u lidí zahrnuje několik vrozených potřeb a velké množství získaných psychických a sociálních motivů. Zároveň každé individuální úsilí je najednou motivováno různými potřebami. Příkladem může být u sexuální tendence odhalení vrozené potřeby, ale také se zde můžeme setkat s potřebou odevzdat se partnerovi, dokázat svou mužnost apod.

2.2.Motivace

V této práci se budeme věnovat motivaci v pedagogicko-psychologickém slova smyslu. Jejich definic existuje nesčetná řada, uvedeme alespoň některé z nich.,,Např. J. Nuttin chápe motivaci jako hypotetický proces, jehož podstatným znakem je zaměřování a energetizace chování, a uvádí: konkrétní zaměření na ten či onen objekt určuje učení, avšak účinek vnějších podnětů nelze vždy zcela jasně odlišit od účinků motivace a je nutno odlišit dvě různé úrovně řízení: 1. řízení může znamenat konkrétní cestu k dosažení určitých objektů; 2. jedinec nacházející se ve stavu motivace cosi hledá, od určitých objektů se odvrací, u jiných prodlévá a vykazuje tak, že motivované chování má orientaci, cíl, tzn. že je zaměřeno na něco, co přináší uspokojení. Motivace dává chování jednotu a význam

a strukturuje spolu s kognitivními procesy pohyby tak, že vykazují smysluplné aktivity. P.G. Zimbardo zase zdůrazňuje, že motivaci nikdy nikdo neviděl, že je to pojem vyjadřující určité závěry z toho, co je pozorováno, totiž z toho, že chování směřuje k dosažení určitých cílů, že probíhá s určitou silou, že člověk prožívá touhy a chtění.“(Nakonečný, 1996, s. 12)

Podle Hill (2004) jsou teorie motivace humanistické (již zmíněný Maslow), kognitivní (zdůrazňují důležitost psychologické úrovně motivačních vlivů na chování), psychologické (zahrnují do jisté míry biologickou motivaci, jako např. Hullova nebo Freudova pudová teorie, jiné přístupy odmítají) nebo např. fyziologické (chování je motivováno biologickými potřebami).

„Slovo motivace je odvozeno z latinského *movere*, tj. hýbati, pohybovati. Z toho tedy plyne, že motivace pohybuje s naším jednáním, usměřňuje nás.“ (Albarracín, 2005, s 287). Podle Hoška (1986) je motivace u člověka procesem výběru některé ze situačně možných reakcí, která pak díky energetizačním mechanismům včetně tzv. volního úsilí dominuje ostatním dějům a ovlivňuje program naší činnosti. Zjednodušeně řečeno motivace je důvod, proč se lidé chovají právě tak jak se chovají a proč se orientují na dané cíle.

Tudíž už ze samotného názvu motivace vyplývá její základní význam, základní definice. Tato definice se poté dále větví a každý z psychologů a vědců uchopí tento pojem různě. V samotném jádru jde vždy ale o totéž.

„Motivace je stav, který aktivizuje chování a dává mu směr. Subjektivně je vnímám jako vědomá touha: přání jíst, pít, milovat se. Většina z nás může rozhodnout, zda těmto touhám vyhoví. Předmětu své touhy se můžeme vzdát, a také se můžeme přinutit udělat něco, co bychom raději nedělali. Dokonce si můžeme nařídit, že na touhy, které naplnit nechceme, nebudeme myslet. Jenže přímo kontrolovat svou motivaci je podstatně těžší – pravděpodobně nemožné. Je těžké netoužit po jídlu, když máme hlad. A když je nám horko a máme žízeň, jen těžko si odepřeme myšlenky na chladivý vánek a studený nápoj. Vědomá volba se tedy zdá spíše důsledkem než příčinou našich motivačních stavů.“ (Atkinson, 2003, s. 348)

Jednoduše řečeno pokud má člověk hlad, dá se s tím vydržet po nějakou určitou dobu, která se bude u každého jednotlivce lišit. S postupem doby ovšem hlad zesiluje a my na něj stále více myslíme. Při dlouhodobém hladovění nelze nemyslet na jídlo, stejně tak to bude pravděpodobně i s ostatními potřebami.

Podle Burton (2008) si musí organismus uspořádat své priority, protože není možné např. jíst a spát ve stejnou dobu. Musí je uspořádat a vytvořit si jejich pořadí.

Nakonečný (2006) rozlišuje motivaci od samotných motivů tím, že vyjadřuje více či méně krátkodobou tendenci, resp. proces, zatímco motiv jako takový je relativně stálou odhadnutelnou motivační dispozicí, jsou to předpokládané příčiny našeho jednání. Ve starší psychologické literatuře najdeme rozlišování popudů a pohnutek, ve smyslu být k něčemu puzen a být přitahován, resp. odpuzován. V současnosti rozlišujeme motivy a incentive. Za incentive lze pokládat pozitivní vlastnosti člověka nebo cílové hodnoty vnějším objektů.

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) je problematika motivace značně rozsáhlá a doposud zdaleka ne uzavřená. Existuje mnoho různých možností, jak k ní lze přistupovat. Např. Hédonický (sleduje lidské chování především v souvislosti s prožitkem libosti a nelibosti), dále přístup kognitivistický (chápe motivaci jako výsledek funkce poznávacích procesů, vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatel“ informací a „rozhodovací instituce“.

Teorii o motivaci je velké množství, vždy je ale základem každé definice nebo teorie fakt, že zahrnuje všechny faktory, které řídí chování každé lidské bytosti.

„Motivace dává chování smysl, ale jeho instrumentalizace, tj. jeho způsob, je determinována také kognitivní analýzou situace, v níž probíhá. Do rámce kognitivního zpracování situace zahrnují někteří psychologové také jeho morální reflexi, což je patrně zjednodušené, neboť osobní morálka se nevyčerpává racionalizací. Situace nepůsobí jen svou aktualitou, ale i perspektivami, které jsou v ní obsaženy, a zahrnuje prostředky a cíle. Rovnice chování = motivace x zvyk, nahrazená později rovnicí chování = očekávání x hodnota cíle, přičemž v obsahu

očekávání je zahrnuta subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle, je zřejmě zjednodušující.“(Nakonečný, 1996, s. 195)

Naše činy jsou determinovány i několika věcmi najednou, nejedná se vždy pouze o jeden determinant. „Nedělní výlet podnikneme současně proto, abychom si s přáteli zasportovali, abychom udělali dětem radost, abychom unikli samotě a zároveň abychom byli konformní ke svému okolí, které by považovalo za podivné, kdybychom přes hezké počasí zůstali doma. Pro předivo lidských motivů je dále typické vytváření odvozených motivů, které často tvoří celé řetězce. Například touha získat nějakou dívku vede mladíka k touze vyniknout ve fotbale, aby jí imponoval, tato touha ho vede k zájmu o sportovní klub a tento zájem ke snaze získat přízeň funkcionáře klubu.“ (Říčan, 2010, s. 95)

Poznáním důvodu takového chování a tím pádem osobnosti jedince se zabývá tzv. analýza konfliktu motivů.

„Činnost člověka je v každé chvíli výběrová: z množství přítomných podnětů a příležitostí si volí některé, na něž zaměřuje své poznání a své jednání. Obsah a intenzita takto zaměřené činnosti jsou přitom proměnlivé, vykazují závislost na událostech v jedinci a v jeho okolí. Pojmem motivace označujeme hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení, tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu i cíle.“ (Balcar, 1991, s. 112)

Základním dělením motivace je:

- primární – tu ovlivňují základní lidské biologické potřeby, fungují jako instinkty, primární potřebou může být např. potřeba pohybu nebo motiv hravosti
- sekundární – tato motivace je naučená, vytváří se dle společnosti, ve které žijeme a vyplývají poté z naší pozice, sekundární potřebou z hlediska sportovního pak bude potřeba výkonu, sebepojetí a uplatnění, incentivy

„Z potlačené tendence, která je v rozporu s osobní morálkou jedince, vzniká nevědomá motivace. Proto je důležité rozlišení vědomé a nevědomé

motivace a dále je nutné si uvědomit, že lidé často nemusí znát skutečné důvody svého jednání, nebo si je mohou zdůvodňovat zkresleným způsobem. Lidé často neznají skutečné psychologické příčiny svého jednání, ale i svého cítění a smýšlení, protože dynamika motivace mívá nevědomé zdroje a může být velmi složitá. Proto také identifikace motivace jednání patří k nejobtížnějším úkolům klinické psychologie.“ (Nakonečný, 2003, s. 196)

Tato problematika je velice zajímavá, v této práci bohužel ale nemáme tolik prostoru se jí zabývat. To, jak se lidé aktuálně chovají, není nikdy bezdůvodné a tím pravým opodstatněním svého chování by byli překvapeni někdy i sami.

Dle Feldman (1996) vyjadřují hypotetické návrhy vyvinuté pro studium motivace pojmy jako je instinkt, řízení, incentive a touhy.

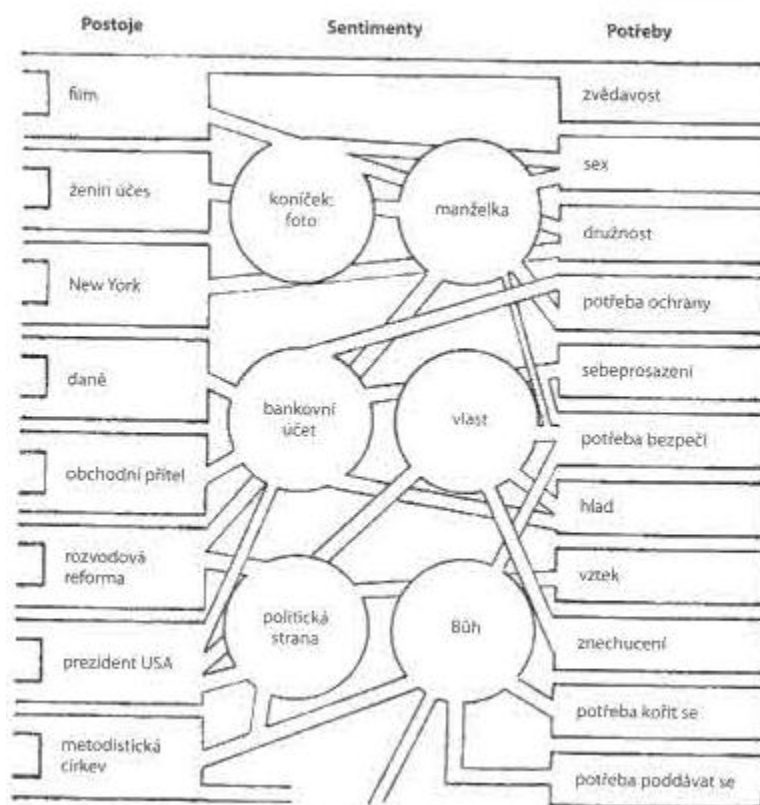
Teorie motivace se liší vždy tím, odkud pochází, co ji způsobuje a jakým způsobem účinkuje na lidské chování. Můžeme mluvit např. o tzv. pudové teorii, která podle Atkinson (2003) klade důraz na vnitřní faktory. Některé vnitřní pudy byly považovány za vyjádření fyziologických potřeb, na druhé straně máme teorie incentivní, které zdůrazňují motivační roli vnějších událostí nebo předmět touhy. Incentivem je např. cíl útoku, úcta, peníze, jsou to předměty motivace. Řada incentiv také představuje odměny, jejich výsledkem je slast a posílení chování, které vedlo k jejich dosažení.

„Mezi příčiny motivace patří fyziologické stavy mozku a těla a stejně tak i naše kultura a sociální interakce s jedinci v našem okolí. Motivace jako žízeň, hlad a sex se do vysoké míry zakládají na našem biologickém dědictví a odkrývají obecné principy o tom, jak fungují motivace a odměna při řízení chování.“(Atkinson, 2003, 349)

Zajímavá je moderní teorie Gordona Allporta, ten představil pojem funkční anatomie. Ta je podle Blatného (2010) definována jako „získaný systém motivace, ve kterém obsažené tenze nejsou stejného druhu jako antecedenty tenzí, ze kterých získaný systém vznikl. Kořeny chování dospělých vidí v jejich dětství. Tato teorie přesto nebyla široce přijata.

Motivační stavy řídí a aktivizují chování, vyplývají totiž ze dvou zdrojů: z vnitřních pudových faktorů a vnějších pobídkových faktorů. Zde se budeme podrobněji věnovat té vnitřní motivaci, ovšem je důležité vysvětlit i význam motivace vnější.

Cattel vytvořil ilustraci motivační spleť, měl odvahu podle Říčana (2010) pokusit se o měření motivů a potřeb, na rozdíl od ostatních o tom pouze neteoretizoval. Motivy dle něj vznikají ze základních potřeb, ale nelze je beze zbytku vysvětlit kombinací těchto potřeb. Nový motiv, když vznikne na základě primárních potřeb, funguje samostatně a působí i tehdy, když jsou základní potřeby uspokojeny. (viz obr. 2)



Obr. 2: Motivační spleť dle Cattella

Já osobně se občas pozastavuji nad chováním jiných lidí, někdy i svého. Občas člověk v nepředvídatelné situaci zareaguje překvapivě nebo naopak i standardně, stejně tak i jiní lidé přemýšlí proč tomu tak je. Hackhausen (1991) uvádí, že jednak přemýšlíme o osobnostních dispozicích člověka, nakolik je nucen

k takovému jednání a také jak jednání probíhá. Většinou se nad tímto pozastavíme pouze pokud někdo jedná neobvykle a nepřiměřeně.

2.3. Vnější motivace

„Pobídkové faktory (incentivy) představují cíle ve vnějším světě, patří mezi ně jídlo, voda, sexuální partner a návykové látky. Incentivy jsou cílem motivovaného chování a je pro ně typické, že slouží jako odměny. Přestože některé incentivy – např. sladké jídlo, když máme hlad – jsou silnými motivujícími faktory samy o sobě, většina incentiv je spojena s učením.“

Pokud se pro nás stane něco subjektivně významným, hovoříme pak o vnější motivaci. Tato věc u nás vyvolá vznik potřeby a ta se pak stane motivem k jednání.

Podle Nakonečného (1996) se objevuje např. u vnějšího ohrožení, tím může být ohrožení života, prestiže apod. Jindy se určité vnější podněty – peníze, pocty, stávají motivujícími, to ovšem záleží na stavu trvalých a aktuálních potřeb individua. Vnitřní a vnější motivace se tedy do určité míry prolínají. Vnější podněty mohou jedince stimulovat, ale nemusí ještě motivovat určité chování.

„Je nutno rozlišovat motivace, resp. motivy a vnější motivující podněty, které jsou někdy také označovány jako tzv. incentivy. Podněty se stávají incentivy jen v určitém vztahu ke stávajícím motivacím, resp. motivům: nápoj je incentivou jen pro žíznícího.“ (Nakonečný, 1996, s. 17) Hrabal, Man a Pavelková (1989) uvádí příklad na člověku, který jí, může jíst proto, že měl hlad a neměl uspokojenou potřebu potravy, nebo také proto, že viděl chutné jídlo, incentivu schopnou vzbudit jeho potřebu potravy.

Z hlediska vnější motivace hrají velkou roli odměny a tresty, ty určují dále naši reakci. „V nejširším smyslu může být pro člověka odměnou uspokojení kterékoli z jeho aktualizovaných potřeb a trestem její frustrace. Ve výchovně vzdělávacích situacích, pro něž je charakteristické kladení požadavků na žáka, jsou odměny a tresty převážně chápány v užším smyslu – jako záměrně navozené následky splnění nebo nesplnění těchto požadavků.“ (Nakonečný, 1996, s. 27)

Vnější motivaci máme ve chvíli, když plníme úkol proto, že za něj jsme odměněni, nikoliv protože je pro něj důležitá. Daný úkol jasně vymežíme a tím jsou vyžadovány rutinní postupy. Velmi rozdílná od vnější motivace je ta vnitřní.

2.4. Vnitřní motivace

Pokud máme splnit úkol, který vyžaduje tvořivějšího ducha, který je složitější než úkoly běžné, motivace odměnami a tresty nebude mít úspěch. Pokud máme vlastní zájem na splnění čehokoliv, vynakládáme více síly a především úkol plníme s radostí.

„Můžete někoho přinutit, aby něco vykonal, ale nikdy jej nepřinutíte k tomu, aby to chtěl vykonat. Touha chtít něco vychází z nás a motivace je vnitřní hnací silou, jež způsobuje radost z práce: efektivita a pocit uspokojení jsou ve velmi těsném svazku.“ (Hagemannová, 1992, s. 7)

Vnitřní motivace bude asi vždy problémem ve výchovně vzdělávacím programu. „Vnitřní motivace učební činnosti je motivace vyplývající z poznávacích potřeb. Jsou-li poznávací potřeby při vyučování vzbuzeny, učební činnost se stává pro žáka vnitřně motivovaným poznáváním, které vede nejspolehlivěji k bezprostřednímu úspěchu v učení, vytváří kognitivní dispozice, uspokojuje potřeby poznávání a tím současně zpevňuje proces jejich rozvoje. Vyučování, které neaktualizuje potřeby poznávání, vede ve většině případů k nudě, nezájmu.“ (Hrabal, Man a Pavelková 1989, s. 24).

„Vnitřní činitelé tvoří vrozené tendence, které se obvykle označují jako fyziologické potřeby, ale patří k nim i naučené tendence, tj. sociogenní potřeby a návyky apetitivního typu.“ (Nakonečný, 2006, s. 214)

Motivace ve sportu

Hošek (1986) vysvětluje motivaci ve vrcholovém sportu jako velmi frekventovaný pojem. Neochota sportovců absolvovat tréninkové programy se přičítá právě jejich malé motivaci. Nízkou motivací se vysvětluje malá snaha sportovců v průběhu soutěže nebo jejich rychlá rezignace při dílčích neúspěších.

Všeobecně se předpokládá, že vyšší stupeň motivace by vyústil do vyšší úrovně sportovní výkonnosti.

Je ovšem složité namotivovat sportovce opět k dobrým výsledkům, pokud má za sebou již několik neúspěchů v řadě. Ne každý je schopen potom najít v sobě ještě další odhodlání.

Jansa a kol. (2012) vidí jako nejdůležitější ve sportu to, jak se sportovec dokáže vyrovnat s předpokládanou náročnou situací v utkání. Organismus sportovce se nachází zpravidla ve stavu zvýšené aktivace a zaměření k pohotovému přijímání, zpracování a předvídání událostí před výkonem.

„Při úvahách o sportovní motivaci se ukazuje účelné dělit ji na motivaci soutěžní a tréninkovou. Soutěžní motivace nepředstavuje zpravidla takový problém. Působí zde autonomní motivy sportovního boje a vliv přímých důsledků sportovního umístění. Vlastní soutěžní motivace bývá zpravidla dostatečná až nadměrná. Nadměrná soutěžní motivace vzniká jako důsledek vysoké odpovědnosti za výkon, vedoucí k patogenně působící úzkosti, předsoutěžním stavům extrémní intenzity a k psychickým stresům v případě, že výkon je proti předpokladům provázen nepříznivými okolnostmi. Proto je třeba v psychologii koučování rozpracovat postupy diagnostiky patogenních stavů a následné redukce nadměrné motivace.“ (Hošek, 1986, s. 9)

Při soutěži je sportovec, jak již bylo řečeno, většinou ve stavu zvýšené aktivace. „Aktivační úroveň sportovce je všeobecně vysvětlována jako aktuální stav pohotovosti organismu k výkonu (Obr. 3). V situacích emočně vypjatých, např. těsně před soutěží, může být velmi vysoká, zatímco před spánkem relativně nízká. Nejlepších sportovních výkonů se většinou dosahuje ve stavu tzv. optimální aktivační úrovně. (Jansa a kol., 2012, s. 134)



Obr. 3: Optimální aktivační úroveň

„Na sportovce s převažující úspěchovou tendencí působí prožité neúspěchy spíše povzbudivě, zatímco sportovci s převažující strachovou tendencí jsou negativně ovlivňováni neúspěchy ve svých dalších výkonech. Smysluplné je z celospolečenského hlediska zaměřit se na sportovce mající výkonové předpoklady, které však nejsou realisticky reflektovány, tj. sportovci si je neuvědomují nebo je zmaňují nevhodným způsobem. To jsou např. sportovci, kteří mají schopnosti, aby obstáli mezi výkonnostní špičkou, ale převažuje u nich strach z neúspěchu.“ (Hošek, 1986) Sportovce můžeme také ovlivňovat a tím pádem je řídit, takovou úlohu může mít trenér nebo např. kapitán týmu. Mayerová (1997) říká, že ovlivňovací proces může být chápán také jako součást řídicí činnosti nebo řídicího cyklu, kdy na sebe navazuje rozhodování, ovlivňování a kontrola. Posláním ovlivňování je dosáhnout toho, aby rozhodnutí bylo realizováno.

Všichni vrcholoví sportovci jsou talentovaní, jsou ale také známí pro svou neuvěřitelnou pracovní morálku a bez „motoru“ a bez motivace by žádný vrcholový sportovec nebyl vrcholovým sportovcem (Gallucci, 2008), s. 124).

V rámci této práce byl aplikován dotazník na žáky středních škol, je tedy důležité se zmínit i o motivaci v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

„Je nutné chápat motivaci ve dvojitým smyslu: a) jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování, b) jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků. V samé podstatě však nelze uvedenou dvojitou roli motivace ve výchovně vzdělávacím procesu rozdělovat, protože aktualizace motivace učební činnosti závisí na úrovni rozvoje motivační sféry osobnosti a naopak. Učební činnost, kterou žák provádí, je jedním z důležitých momentů rozvoje jeho motivační sféry.“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 23)

Podle Čápa (1980) se v průběhu učení a zvláště v průběhu aktivních učebních v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování může měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o daný předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů.

Konkrétně u dotazníku nebyli studenti ničím motivováni, přesto věřím, že všichni svědomitě dotazník vyplnili.

„Podle tradičního názoru je zájem o jednotlivý učební předmět nebo i obecnější zájem o učení jakoby „kamének v složité mozaice“ žákovy motivace, položený vedle mnoha dalších zájmů, potřeb, motivačních činitelů osobnosti. Jinak lze zájem o učení (obecně, ale také o jednotlivé předměty, obory, profese, ke kterým se mladá lidé připravují) chápat jako souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení (popřípadě k předmětu či oboru); je to motivace složitá, působí v ní větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně (při srovnání různých jednotlivců) a také intraindividuálně (při srovnání různých období v průběhu života téhož jednotlivce).“ (Gallucci, 2008, s. 24)

„Na konci povinné školní docházky je většina dospívajících motivována k usilovnější práci potřebou získat lepší známky a dostat se na požadovaný učební

obor nebo střední školu. Jakmile daného cíle dosáhnou, ztrácí tento motiv svůj význam. Adolescenti si své intelektuální kompetence potvrdí přijetím do nějaké školské instituce, která reprezentuje i budoucí profesní roli. (Později mohou své schopnosti prokázat jejím absolvováním). Úspěšnost v roli studenta nebo učně má jiný význam, než měla pro žáka základní školy. Předpokládaná hodnota vzdělání jako prostředku k dosažení lepší profesní role a větší sociální prestiže není jednoznačná. Vyšší sociální status a zejména dobré ekonomické postavení na kvalitě vzdělání mnohdy vůbec nezávisí, o školní úspěšnosti nemluvě. Z hlediska jeho budoucího uplatnění či ekonomických výhod jsou známky zcela bezvýznamné. Vzhledem k tomu je motivace ke školní práci u učňů i středoškoláků (s výjimkou potencionálních uchazečů o studium na vysoké škole) poměrně slabá.“ (Vágnerová, 2005, s. 369)

Z mého pohledu byla pro mě osobně střední škola absolutně nemotivující. Studovala jsem všeobecné gymnázium, až následně na sportovní vysoké škole jsem své uplatnění našla a s tím přišla i zmiňovaná motivace.

2.5. Výkonová motivace a její uplatnění při vyučování a sportu

Pro sportovce, ale nejen pro ně, je základním kamenem úspěchu výkon. Motivace k výkonu je velmi probírané téma, věnovali se mu např. D. C. McClelland a H. Heckhausen. První zmíněný ve svém výzkumu vycházel z jeho pojetí motivu jako na zkušenosti závislém na spojení očekávání afektivní změny s určitými podmínkami této změny. „Výkonová motivace je pak chápána jako očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení či nedosažení cíle, konkrétně jde o motivační vliv naděje na úspěch a strachu z neúspěchu, závislý na zkušenostech jdoucích až k výchově v rodině, na kauzálních atribucích a dalších činitelích. Všichni lidé touží po úspěchu, ale liší se silou motivu výkonu, která je dána poměrem touhy po úspěchu ke strachu z neúspěchu, takže čím je tento strach větší, tím je motiv výkonu slabší.“ (Nakonečný, 1996, s. 28)

Tendence k usilování o úspěch je naší potřebou výkonu. Ať už je ho dosahováno jakýmkoliv způsobem.

„Vztah k výkonu není u všech žáků stejný. Značná část pociťuje v úkolové situaci sice potřebu dosáhnout úspěšného výkonu, současně se však do jisté míry i obává neúspěchu a pociťuje potřebu vyhnout se mu. Učitel sice nemůže tyto potřeby přímo pozorovat, má však možnost pozorovat u žáků různou míru zaujetí úkolem a různou míru nasazení při práci na úkolu. Může pozorovat, že někteří žáci mají tendenci se při výskytu překážky vzdávat, jiní mají tendenci se nevzdat a vytrvat. Odlišnost můžeme zjistit i v tom, co žáci považují za úspěch a neúspěch a jak na úspěch a neúspěch reagují.“(Hrabal, Man a Pavelková, 1989, s. 23)

Výkonový motiv spojuje dvě tendence – vůli zvítězit a vůli neprohrát.

„Z definice výkonové orientace vyplývá, že převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu se projevuje žakovým adekvátním chováním ve výkonové situaci a přiměřenou aspirační úrovní, která odpovídá jeho schopnostem. Z toho lze vyvodit, že výkonově orientovaní žáci budou pracovat na úrovni vlastních schopností a že mezi nimi nebudou žáci tzv. relativně neprospívající.“ (Hrabal, Man a Pavelková 1989)

Vaněk, Hošek a Man (1982) výkonová motivace i měří, nejrozšířenější jsou metody projekční, dotazníkové a výkonové.

3 EMOČNĚ MOTIVAČNÍ PROCESY

Pojem „emoce“ je dle Cakirpaloglu (2012) latinského původu a znamená dát se do pohybu. Podobný kořen má též pojem „motivace“, avšak ve významu pohybu jako procesu. Emoce jsou stavem zvýšené aktivity organismu, která se projevuje specifickým prožíváním, fyziologickými změnami a odpovídajícím chováním člověka.

„Dispozice k určitému emočnímu prožívání je významným osobnostním rysem, který se projevuje téměř ve všem, co člověk dělá, a ovlivňuje i způsob jeho uvažování a hodnocení čehokoli. Různě disponovaní lidé mohou tytéž situace prožívat dost rozdílně a vzhledem k tomu na ně také jinak reagovat. Emoční prožívání ve své nediferencované podobě je součástí temperamentového základu, z něhož se postupně rozvíjejí specifičtější osobnostní vlastnosti, jejichž významným aspektem je i sklon k určitým emočním prožitkům.“ (Vágenrová, 2010, s. 175)

Takto emoce působí na člověka dlouhodobě a s věkem se většinou výrazně nemění, po celý život jsme v tomto smyslu stejní, nebo alespoň podobní.

Existují dvě pojetí vztahu emoce a motivace; 1. emoce jsou znakem motivace a 2. emoce jsou podmínkami motivace. Dle Madsena (1979) nejsou obě pojetí v protikladu, neprotiřečí si: emoce mohou být jak znakem motivace, tak i její podmínkou. Některé emoce přímo motivují např. strach a některé názvy emocí jsou současně motivačními termíny, jako strach, bolest atd.

Často se dají z chování člověka vyčíst různé emoce, a to si myslím zvládne i nevystudovaný psycholog. Řeč těla často o lidech napoví mnohé. Na některých méně, na některých více, ovšem vnímavý posluchač jistě rozezná pozitivní emoce od negativních.

Machač, Macháčová a Hoskovec (1985) tvrdí, že motivované jednání má vždy emoční zbarvení, a to z důvodu zvýšené aktivační hladiny, která je nezbytná pro všechny náročné činnosti a je provázána subjektivním napětím, které je

emočním zážitkem. Pojmem motivace je především zdůrazněn program aktivity, cíl, směr – obsahová strana aktivity, v pojmu emoce jde spíše o zážitkovou kvalitu (napětí, vzrušení atd.).

Podle Homoly (1979) se pojem emoce obvykle užívá k označení stavů, v nichž je buď minimum, nebo maximum činnosti sympatického nebo parasympatického systému. Základní příčinou emocionálního vzrušení je intenzivní typ situace, na kterou má jedinec nedostatek přiměřených odpovědí. Emocionální kvalita příjemnosti a nepříjemnosti je rozhodujícím kritériem motivace. Psychologové se ve svých názorech výrazně liší, někteří považují emoce za motivy, jiní zase jen za jejich doprovod.

Švancara (1979) provádí psychologickou charakteristiku motivace chování v případech, kdy při činnosti zjišťujeme cíl, intenzitu, trvalost chování vzhledem k cílovému objektu. Existují čtyři principy motivace u člověka:

- princip rovnováhy – při nerovnováze v organismu vzniká napětí, kterého se jedinec zbavuje motorickou činností a dosahuje tím původního stavu
- princip dominance – při větším množství pohnutek převládá ta nejsilnější z nich
- princip percepce cíle – pro motivaci se stává primárním zaměřením, a ne stav vlastního organismu
- princip druhotného posílení – podněty získávají pozitivní nebo negativní mocenství

„Emoce jsou hédonickými prožitky, které působí jako orientační a dynamické “spojky“ mezi podněty a motivačními stavy; jsou vzbuzovány určitými, pro jedince významnými událostmi v jeho okolí nebo v jeho těle, samy vzbuzují motivovanou činnost a řídí její průběh, a také bývají často jejím cílem a výsledkem. Celková kvalita a intenzita emočního života člověka je zčásti dána jako vlastnost jeho temperamentu. Zároveň i emoce plní úlohu základního zprostředkovatele vztahu jedince ke skutečnosti – slouží jako základní osnova poznávání.“ (Balcar, 1991, s. 122)

3.1. Klasifikace lidských emocí

„Psychologové dělí emoce podle více kritérií. Nejčastěji se rozlišují z pohledu délky trvání a kvality projevu. Podle délky rozlišujeme afekty, nálady a dlouhodobé emoční vztahy, zatímco podle kvality existují nižší a vyšší emoce. Nižší neboli primární emoce tvoří radost, smutek, strach a hněv, zatímco mezi vyšší emoce patří trvalejší city a sentimenty

Afekty představují intenzivní a prudké emoční reakce, které vyvolávají různé podněty. Hněv, zlost, radost, děs, stud, smutek a další afekty vznikají rychle a trvají krátce, zatímco jejich průběh je bouřlivý; zároveň postrádají racionální náhled a jako takové směřují k okamžitému vybití.

Nálady jsou trvalejší na rozdíl od nespecifických afektivních stavů, kterým chybí konkrétní podnět. Jsou méně intenzivní, ale dlouhodobější než afekty. Nálady podněcují vznik dílčích emocí a zároveň výrazně ovlivňují paměť, motivaci, myšlení, zájmy, postoje, chování a jiné psychické funkce.

Dlouhodobé emoční vztahy zahrnují vášně, ale také jsou patrné u jednotlivých zájmů osobnosti. Vášně charakterizuje trvalost a různorodost projevu. Jako intenzivní emoce mohou směřovat k jiným osobám (láska k dítěti), skupinám (fanatická oddanost k politickému hnutí, etniku apod.), předmětům (posedlost zahrádkou, autem), idejím (budování ideální společnosti, vytvoření perpetum mobile apod.), aktivitám (charitativní činnost, sport, gamblerství) atd.

Nižší emoce jsou spojeny s prožitkem pudových tendencí (ukojení hladu, žízně, sexu), somatických stavů (bolest, únava) nebo obranných či útočných postojů jedince (strach, pláč). Nižší emoce jsou ovlivnitelné kulturou, společností a jinými osobami, se kterými člověk vstupuje do kontaktu. Mezi nižší emoce patří primární pocit strachu, hněvu, radosti a smutku.

Vyšší emoce představují specificky lidské, poměrně trvalé a vesměs komplexní emoční kvality zahrnující morální, etické, estetické, intelektuální a další citové prožívání osobnosti. Jako takové artikuluji hlubší hodnoty člověka

a promítají se do individuálního a sociálního charakteru. Mezi nejvyšší emoce patří sentimenty lásky, svobody, patriotismu apod.“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 210)

Emoce se tedy dělí tímto způsobem dle jejich rozsahu a zároveň doby trvání. Nyní uvedeme tab. 1 s dalším možným rozdělením emocí.

Tab. 1: Situační činitele primárních emocí dle R. Plutchika

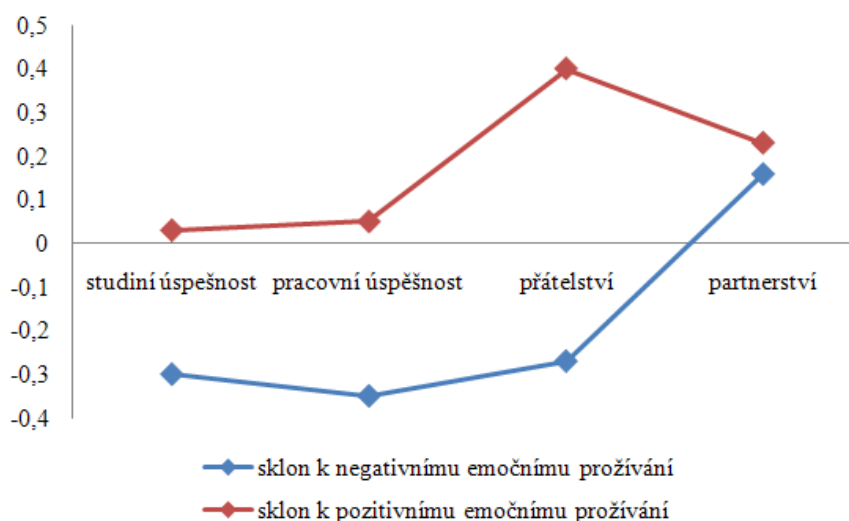
Primární emoce	Situace
Smutek	Ztráta milovaného člověka
Strach	Ohrožení
Vztek	Překážka
Radost	Potencionální partner
Důvěra	Členství ve skupině
Znechucení	Odporný objekt
Očekávání	Nové území
Překvapení	Náhlé objevení nového objektu

Zdroj: Atkinsonová et al., 2003

Rozlišujeme dvě základní varianty emočních rysů, podle Vágnerové (2010) je dělíme na sklony k pozitivním či negativním emocím. Někteří lidé jsou dispozičně laděni výhodněji, cítí se trvale spokojenější a také aktivnější než jiní, přestože se dostávají do různých situací, které navozují pozitivní, ale také negativní emoční prožitky. V té druhé skupině jsou naopak lidé, kteří mají sklon cítit se stísněně a být za všech okolností nespokojeni. Lidé mají svůj stabilní standard životní spokojenosti bez ohledu na to, jak probíhá jejich život. V některých složitých situacích může být tento standard více či méně ovlivněn, třeba i jen dočasně. Později se i přesto vracíme do původní úrovně, která je pro nás typická.

Takto se obecně lidé rozlišují na optimisty a pesimisty. Každý je má ve svém okolí a nelze říci, kterých existuje více. Samozřejmě se mohou i navzájem ovlivňovat, pokud se budeme pohybovat ve společnosti pozitivních

lidí, i náš pohled na „svět“ bude optimističtější a naopak. Dle mého názoru je nejlepší kombinovat tyto postoje, ovšem to je věc, kterou pravděpodobně neovlivníme. Na obr. 4 je zobrazena korelace tendence k různému emočnímu ladění a uplatnění v různých oblastech u mladých dospělých podle Vágnerové (2010)



Obr. 4: Korelace tendence k různému emočnímu ladění a uplatnění v různých oblastech u mladých dospělých

Emoce u dospívajících, na které se zaměříme v další kapitole, je podle Vágnerové (2005) spojeno s hormonální proměnou, která pobízí změny v citovém prožívání. Projevuje se to změnami nálad, velkou labilitou, přecitlivělostí a zmateností. Emoční reakce dospívajících jsou v tomto období nápadnější než kdykoliv jindy, a často se zdají nepřiměřené. Změnou vlastních pocitů jsou často zaskočení i sami dospívající, nejen pro jejich okolí, ale i pro ně samotné je střídání nálad nepříjemné.

Dospívající bývají podle Langmeiera (1998) často depresivní a často také v povznesené náladě. Snadno vybuchují, mají nepředvídatelné reakce. Nejen to je průvodním jevem dospívání, ale také vegetativní poruchy – zvýšená únava, špatná soustředěnost, slabý spánek a také chuť k jídlu. Často kvůli těmto příznakům hledají pubescenti oporu pouze u svých vrstevníků, kteří jejich problémy dokážou dokonale pochopit. Toto období bývá označováno za „období

bouří“, „krizí“, „vulkanizmu“ apod. U každého jedince se samozřejmě puberta projeví trochu odlišně, ovšem jádro problému zůstává vždy stejné. Tomu tak je ve vyspělých zemích, v ostatních prý dospívání probíhá klidně.

Pokud tedy shrneme závěrem pojem emoce, můžeme říci, že jde o subjektivní vztah člověka k vlastnímu chování. V každé naší reakci na okolí je zahrnut náš vztah k samotné osobnosti. Běžně emoce doprovázejí biologické změny, postoj, mimika a tzv. řeč těla.

4 PROBLEMATIKA ADOLESCENTŮ

Studenti odpovídající na náš dotazník byly ve věku adolescentů, touto problematikou se budeme zabývat v této kapitole.

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Jako termín označující toto období bylo takové slovo poprvé použito podle Macka (2003) v 15. století. V českém jazyce se ovšem volně zaměňuje s označením dospívající či dorost, nebo také mládež.

Adolescence je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. „Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity. (Vágnerová, 2005, s. 321)

Z vlastní zkušenosti, kdy jsem sama pubertu a dospívání prožívala, vím, že tento odstavec je stručným a jasným shrnutím celé této problematiky. Adolescenti se vždy snaží co nejrychleji se zbavit dětských návyků a závislosti na rodičích či jiných autoritách. Jako dospívající jsem nejvíce usilovala o co největší svobodu a svá práva.

„V biologickém smyslu vymezujeme období dospívání jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a na druhé straně dovršením optimální reprodukční schopnosti a dokončením tělesného růstu. Z psychologického hlediska je období dospívání charakterizováno ohlášením nových silných pudových (sexuálních) tendencí a hledáním způsobů jejich

uspokojování a kontroly. Zároveň je pro toto období typický rozvoj vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení.“ (Langmeier, 2002, s. 87)

Stejně jako na teorii motivace, i na adolescenci existuje několik různých teorií. Každá interpretuje dospívání specificky. „Psychoanalýza zdůrazňovala význam pohlavního dozrávání a nastupující sexuální aktivity. Freud označil období dospívání jako genitální fázi. V tomto věku dochází k novému oživení sexuálního pudu, ale na jiné úrovni než dřív. Sexuální potřeby sice stále určují směřování osobnosti, ale objektem jejich potencionálního uspokojení už není jeden z rodičů, resp. člen rodiny, incestní zaměření je překonáno. Je to období druhé oidipovské fáze. Dospívající si hledá náhradní objekt, dívku či chlapce. Cílem je překonání závislosti na rodičích, z tohoto pohledu hlavně vazby sexuálního charakteru. Určitá proměna je zřejmá i v charakteru erotických vztahů: dospívající je méně egocentrický, snaží se partnerovi také něco poskytovat. (Vágnerová, 2005, s. 322)

Tato teorie se zabývá pouze sexualitou. Je jisté, že s dospíváním nedílně souvisí, ovšem společně s tím i další aspekty. Nezaměřovala bych se pouze na sexuální stránku dospívajících. To je dle mého názoru chybné u této teorie.

Další teorií dospívání je teorie psychosociální. „Ta posuzuje dospívání z hlediska vztahu mezi psychickým zvládnáním, resp. vyrovnáváním se s proměnami danými dozráváním a sociálními podmínkami, které je mohou pozitivně i negativně ovlivnit. Eriksonův model epigenetického vývoje lidské osobnosti hodnotí každou životní fázi z hlediska jejího vývojového úkolu i eventuálních rizik jeho nenaplnění. Období dospívání je podle něho charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. V adolescenci je důležité, zda převládne přesvědčení o dostupné pozitivní perspektivě vlastního směřování, sebejistota, tj. přesvědčení o vlastních schopnostech, které j umožní využít, a z toho vyplývající ochota experimentovat. I Erikson klade důraz na osamostatnění od rodiny, ale na rozdíl od Freuda považuje za nejdůležitější jeho psychosociální aspekt. Sexuální složka je pouze jednou, byť významnou součástí identity dospívajícího.“ (Vágnerová, 2005, s. 323)

S poslední větou, jak jsem již uvedla, absolutně souhlasím. Bohužel opět v této teorii se autor zaměřuje opět na jeden aspekt dospívání. Mám pocit, že nejde o jednu konkrétní věc, ale o spolupráci těchto věcí – jak sexuální, tak i psychosociální role vytvářejí adolescenci. Stejně tak jako teorie Sociálního učení.

„Klade důraz na využití možností rozvíjet určité schopnosti a dovednosti, které jsou považovány právě v období dospívání za důležité. Každá společnost má nějaká očekávání a na dospívající vytváří tlak, aby se chovali v souladu s nimi. Dospívající získává nové role a mnohé z dřívějších se ve svém obsahu mění. Mění se i životní prostor adolescenta, většinou se, zejména ve druhé fázi adolescence, rozšiřuje. Přechodnost období dospívání se může projevat i v tom, že není jasné, jaká pravidla pro dospívající platí, resp. odkdy. (Vágnerová, 2005, s. 323)

Pokud spojíme tyto tři teorie, vznikne jedna komplexní a ucelená. Nerozdělovala bych aspekty dospívání do různých teorií. Ano, každý vidí větší důležitost v jiném z aspektů, ovšem jak již bylo řečeno, dospívání tvoří všechny tyto aspekty současně a ne jeden více a druhý méně. Adolescenti obecně podle Shale a Carr-Gregg (2010) čelí krizi identity, pokouší se definovat a pochopit svou praktickou roli v životě, buduje vztahy založené na vzájemné úctě a náklonnosti, stále častěji projevuje oddanost a odpovědnost, plánuje budoucnost, potřebuje pomoc při stanovení jasných cílů a plánování strategií, které k těmto cílům povedou a uvědomuje si, že rodiče nejsou koneckonců tak špatní.

Obecně řečeno – dospívání ovlivňují různí činitelé, hlavními znaky psychického vývoje v tomto období dle Langmeiera (2002) jsou:

- Kognitivní vývoj – kvalitativní zlepšování výkonů v inteligenčních testech je do 15–16 let. Nové studie ukazují, že i později, v průběhu celého dospívání. Myšlení začíná být „formálně logické“. Jedinec je schopen chápat i abstraktní pojmy – spravedlnost, pravda, právo apod. Dále je schopen vytvářet hypotézy, uvažuje o různých hypotézách a vytváří domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost.
- Emoční projevy – viz předchozí kapitola

- Sociální vývoj – mezi hlavní úkoly tohoto vývoje patří emancipace od závislosti na rodině, navazování vztahů k vrstevníkům stejného i opačného pohlaví, hledání vlastní role ve společnosti.

„Adolescenti již umí uvažovat hypoteticky, dostávají se do stadia formálních logických operací. Nový způsob uvažování umožňuje přemýšlet o budoucnosti. Úvahy adolescentů jsou flexibilní, nejsou zatíženy zkušeností, a proto občas uvažují až příliš radikálně. V době dospívání se zlepšuje metakognice, odhad vlastních schopností a dovedností bývá přesnější. Dospívající používají účinnější paměťové strategie jak v oblasti zapamatování, tak vybavování. V souvislosti s hormonálním dozráváním se mění citové prožívání, emoční reakce mohou být méně přiměřené a značně proměnlivé. Dospívající bývají vztahovační a přecitlivělí. Postupně dochází ke stabilizaci emočního prožívání. Rozvíjejí se volní vlastnosti, zejména vytrvalost, postupně i schopnost sebeovládání.“ (Vágnerová, 2005, s. 346)

Období dospívání je víceméně rozsáhlé životní období, proto je účelné ho rozdělit do dvou fází. Raná adolescence a pozdní adolescence. My se zaměříme vzhledem ke studentům, kteří dopovídali na dotazníky na druhou – pozdní adolescenci.

„Pozdní adolescence trvá od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální. Vstup do fáze pozdní adolescence je biologicky vymezen pohlavním dozráním, v této době obvykle dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Pozdní adolescence je především dobou komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, resp. volbou dalšího studia. S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti, které dosahují nejdříve lidé v dělnických profesích a nejpozději vysokoškoláci. V našich podmínkách je ekonomická nezávislost považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv. Přijetí specifické adolescentní kultury a stylu života vrcholí na počátku tohoto období, sdílení stejných zážitků a hodnot

slouží jako potvrzení příslušnosti k věkově vymezené skupině, k potvrzení sociální identity.“ (Vágnerová, 2005, s. 324)

V období dospívání pak lidé získávají různé sociální role, které jsou spojené např. se zaměstnáním, rozvíjíme vztahy v blízkém okolí, dále s rodiči se vztahy uklidňují, navazujeme partnerství. Dnes se člověk v 18 letech stává automaticky plnoletým, dříve tomu dle Langmeiera (2002) bylo jinak, před koncem minulého století byl jedinec pojímán jako závislé dítě s omezenými právy a povinnostmi anebo naopak jako dospělý, který ale musel pracovat a zároveň se účastnit celého života dospělých.

„Samostatné období dospívání se v průběhu našeho století stále rozšiřuje – na jedné straně děti začínají dnes dříve dospívat, na druhé straně se stávají plně ekonomicky a sociálně nezávislými později vzhledem ke stoupajícím nárokům společnosti.“ (Langmeier, 2002, s. 87)

To, že vůbec dospívání jako takové existuje, má mnohé východy. Jedinec se díky tomuto životnímu období rozvíjí dle svých představ a připravuje nás na období následující – dospělost.

Důležitým aspektem dospívání je tělesná proměna. „Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána. Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vést ke ztrátě sebejistoty. (Změny, které nejsou vidět, takový vliv nemají, např. pubické ochlupení.) Tělesná proměna může mít různý subjektivní význam, který závisí na představě o atraktivitě dospělejšího zevnějšku, na psychické vyspělosti jedince i na sociálních reakcích, které tuto změnu doprovázejí.“ (Vágnerová, 2005, s. 326)

Pubescent může být v tomto věku pyšný sám na sebe, bohužel se ale může za sebe i stydět. Zevnějšek je pro dospívající velmi důležitým faktorem. U chlapců je významný především rozvoj svalů a růst obecně, u děvčat je to mentální vyspělost, která dříve přichází u nich, než u chlapců. Z praxe vyplývá, že dospívající přemýšlí podle Sharry (2006) o věcech jako, zda si najdou

kamarády, zda je někdo pozve na rande, proč mezi ostatní nezapadá, zvládnou testy ve škole, co vlastně dělat se svým životem.

5 MATEMATICKO STATISTICKÉ METODY

„Informace sbíráme nejen o lidech a jejich vlastnostech, ale i o jejich činnostech, vztazích a jevech mezi nimi. Různým skupinám informací říkáme soubory dat.“ (Reiterová, 2011, s. 29) Zjišťujeme názor studentů na jejich vnitřní motivaci, k tomu můžeme použít buď souboru všech studentů celé školy nebo pouze části, kterou předem vybereme. My jsme si vybraly možnost druhou. Na každé ze škol jsme aplikovali dotazník pouze na část studentů, ne na celou školu. Z tohoto dílčího souboru pak můžeme s určitou spolehlivostí vyslovit závěry nejen pro tento dílčí soubor, ale do určité míry i všech studentů na celé škole. „Obecně tedy rozlišujeme dva typy souborů:

a) základní soubor (populace) – ZS je množina všech prvků, která je vymezena cílem výzkumu. Pro tento soubor vyslovujeme závěry z výzkumného šetření.

b) výběrový soubor (výběr, vzorek) – VS je množina jednotek, které byly ze základního souboru vybrány podle předem stanovených pravidel. Pro tento výběrový soubor máme k dispozici data, která respektují soubor základní. To znamená, že výsledky zjištěné pro výběrový soubor můžeme zobecnit na soubor základní.“ (Reiterová, 2011, s. 29)

Do výpočtu jsme zařadily metody Cronbachova alfa, což je metoda umožňující zjištění vnitřní soudržnosti dat, tzn. jak moc si jsou data blízká a jak moc jsou opakovatelná. Nižší hodnota znamená náhodnější, tím pádem hůře opakovatelné výsledky. Dále metodu Guttmanova Split-half Coefficientu, ta pracuje s jednotlivými otázkami a srovnává jejich soudržnost.

4.1. Validita, reliabilita a objektivita

„Každý test by měl plnit tato tři kritéria. „Důležitým kritériem je validita testu. Postihuje, jak dobře test měří to, co chceme měřit. Vyjadřuje se koeficientem validity r_{xy} , který má hodnotu od 0 do 1, čím větší hodnota, tím větší jistota že měříme skutečně to, co chceme. Dalším důležitým kritériem

je reliabilita, vypovídá o přesnosti nebo možné velikosti chyb měření. Vysoká spolehlivost testu je tehdy, když v opakovaném měření téže osoby za stejných podmínek dosáhneme podobných výsledků. Dále objektivita je stupeň shody testových výsledků, které získávají různí rozhodčí, apod.“ (Neumann, Ďoubalík, 2003, s. 18)

Dle Kremer (1996) je spolehlivost pojetím empirické vědy, které se používá pro popis vlastností při pozorování a měření a charakterizuje povahu podstatných jevů.

Při testování jsme použili dvě metody reliability:

1. Cronbachovo alfa – jedná se dle SCIO (2008–2011) o metodu výpočtu reliability založené na analýze vnitřní konzistence testu.

$$\alpha = \frac{1}{k} \left(k - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma^2} \right)$$

kde k je počet položek; σ^2 je rozptyl celkového skóre respondentů; σ_i^2 je rozptyl skóre respondentů v i-té položce

2. Guttman Split-half test – je také metoda výpočtu reliability, ovšem založená na korelaci výsledků ve dvou polovinách testu.

$$\rho = \frac{1}{2} (r_{11} + r_{22})$$

kde r_{11} je korelace mezi polovinami testu

6 CÍLE, HYPOTÉZY A ÚKOLY PRÁCE

5.1. Cíle práce

Hlavním cílem práce je prozkoumat kontinuitu mezi výsledky naměřenými na jaře a na podzim 2012, a to na středních školách sportovních a nespportovních. Porovnáme naměřené údaje mezi pohlavími a mezi sportovními a nespportovními třídami.

5.2. Hypotézy práce

H1: Předpokládáme, že budou nalezeny difference v motivačních faktorech u žáků se sportovním a nespportovním zaměřením.

H0: Domníváme se, že budou určité difference mezi dotazováním na jaře a na podzim.

5.3. Postup při vyhodnocení

Základem této práce je dotazník na Vnitřní motivaci, který je předem daný. Po jeho vyplnění můžeme přistoupit k vyhodnocování naměřeným výsledkům.

Získané odpovědi jsme vyhodnotily dle klíče, který byl již k dotazníku určen. Úkolem každého dotazníku bylo tedy přečíst si přiložené otázky, na které lze odpovídat v rozmezí 1–5, kde 1 znamená vůbec se mi nepodobá a 5 to se mi zcela podobá, dále dle dané tabulky vypočítat hodnoty u jednotlivých vlastností, kdy 1 bod je za odpovědi vůbec se mi nepodobá až 5 bodů za odpovědi to se mi zcela podobá. Otázky 9 a 33 jsou hodnoceny opačně. Hodnoty následně zaneseme do přiloženého grafu a tím zjistíme vnitřní motivaci. Jsou-li hodnoty v horní polovině vysoké, v dolní polovině by měly být hodnoty nízké. Faktory vyššího řádu zjistíme, když spustíme kolmice mezi jednotlivými vlastnostmi zjistíme naší

aktivitu (faktory 1 a 2), zodpovědnost (faktory 2 a 3), lenost (faktory 4 a 5) a bezstarostnost (faktory 5 a 6).

Výsledky rozdělíme do dvou období jaro a podzim, následně sportovní a nespportovní třídy a vyhodnotíme na základě pozitivních a negativních motivačních vlastností.

7 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1. Metodika výzkumu

Analyzujeme odpovědi získané průzkumem s využitím předem stanoveného dotazníku na Vnitřní motivaci. Dotazník obsahuje 36 otázek, z toho polovina je orientována na pozitivní motivační vlastnosti a druhá polovina na negativní motivační vlastnosti. Otázky tvoří celkově složku 6 faktorů, každý z faktorů obsahuje 6 otázek.

Mezi pozitivní motivační vlastnosti patří:

1. V – výkon (zaměřené na otázky č. 3, 18, 19, 29, 33, 36)
2. C – cílevědomost (zaměřené na otázky č. 5, 9, 20, 21, 27, 35)
3. S – spolehlivost (zaměřené na otázky č. 6, 10, 12, 15, 23, 24)

Mezi negativní motivační vlastnosti patří:

1. P – pohodlnost (zaměřené na otázky č. 4, 14, 17, 22, 25, 32)
2. R – roztěkanost (zaměřené na otázky č. 1, 2, 7, 8, 26, 30)
3. BR – bez riskování (zaměřené na otázky č. 11, 13, 16, 28, 31, 34)

Část dotazníku je zveřejněna v kapitole organizace šetření. Vzhledem k tomu, že dotazník není vlastní, nebudeme ho zveřejňovat kompletní.

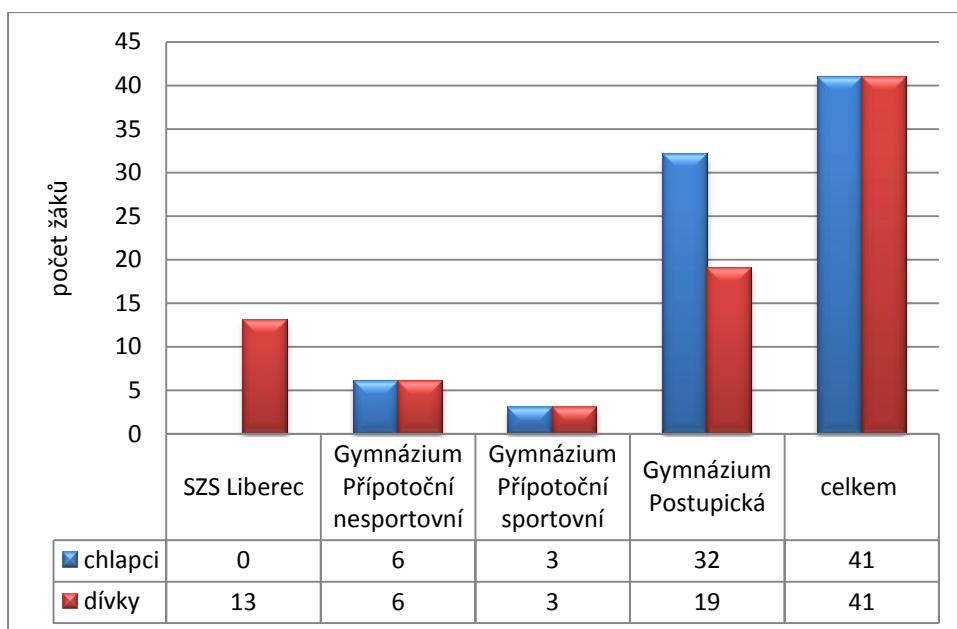
6.2. Organizace šetření

Výběr středních škol proběhl na základě náhodného stratifikovaného výběru. Výzkum byl prováděn pomocí předem daných dotazníků, které byly aplikovány na studenty 3 středních škol na jaře a následně na podzim. Celkem tedy jde o 2 sportovní třídy a dvě standardní třídy. Dotazníky byly aplikovány na žáky 2.–3. ročníků. V každé třídě jsme byli vždy přítomni, abychom mohli odpovídat na případné dotazy. Všem žákům byla vysvětlena důležitost zkoumání, abychom zabránili jejich bagatelizování.

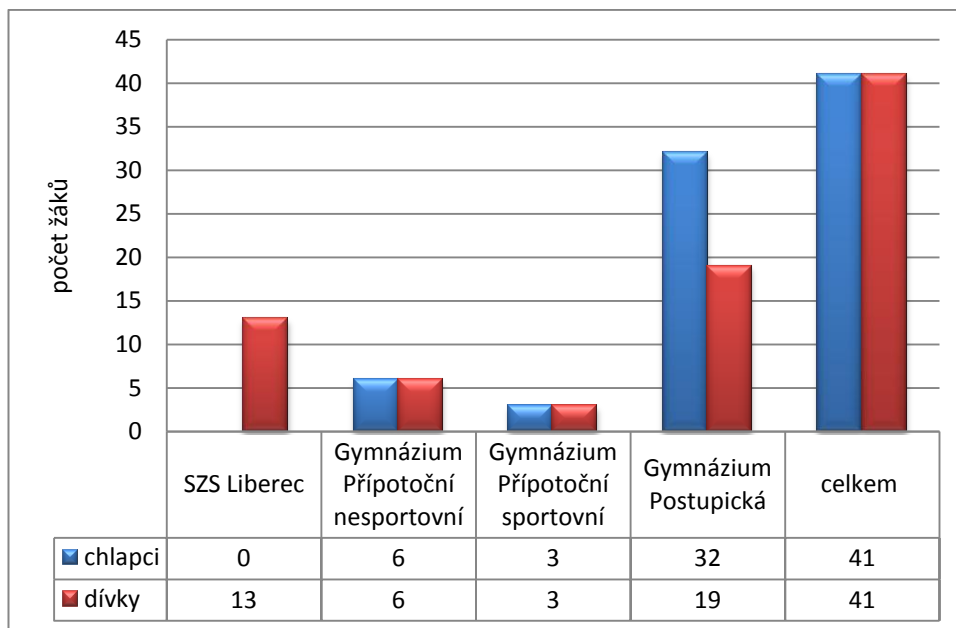
6.3. Charakteristika souboru

Do zkoumaného vzorku jsme zařadili studenty středních škol, sportovních a všeobecných gymnázií. Dotazník jsme aplikovali na 3 školách, a to v Liberci na Střední zdravotnické škole, v Praze na Gymnáziu Přípotoční a Gymnáziu Postupická. Na gymnáziu Přípotoční jedna třída sportovního gymnázia a jedna všeobecného. Testovaní studenti jsou ve věku 16–18 let. Celkem bylo tedy rozdáno 177 dotazníků, z toho 95 dotazníků na jaře a 82 na podzim.

Pro přehlednější charakteristiku souboru znázorňujeme přesné počty studentů, kteří se výzkumu účastnili v grafech (viz obr. 5 a obr. 6).



Obr. 5: Počet chlapců a dívek v jarním souboru dle zaměření



Obr. 6: Počet chlapců a dívek v podzimním souboru dle zaměření

8 VÝSLEDKY PRÁCE A DISKUZE

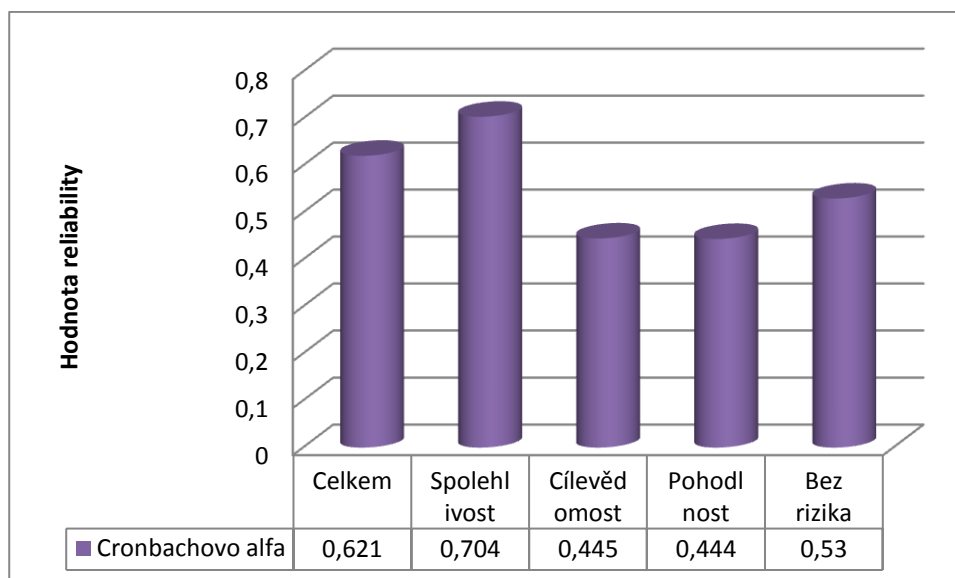
Vzhledem k tomu, že se jedná o soubor, ve kterém každý z respondentů odpovídal dvakrát, poprvé na podzim a následně na jaře, provádíme výpočty pro každé období zvlášť.

Jarní dotazování

Při jarním dotazování pracujeme s poměrně malým vzorkem, respondentů není dostatečný počet, to se může odrazit na výsledku. Nejprve se zaměříme na metodu Cronbachova alfa. Celkově dotazník ukazuje reliabilitu 0,621. Obecně se za dobrou reliabilitu pokládá hodnota 0,7. Této hodnoty nedosahujeme, to může být dáno malým počtem respondentů a faktem, že dotazník zjišťuje poměrně široké spektrum lidských vlastností. Pokládejme tedy tento výsledek za dostačující.

Dále jsme tuto metodu aplikovali samozřejmě i konkrétně na dané faktory. Výsledkem u faktoru výkonu a roztěkanosti byla záporná hodnota, což můžeme odůvodnit např. nejasným položením otázek v dotazníku. Z praxe vyplývá, že některé otázky byly pro adolescenty špatně pochopitelné, často se dotazovali na smysl otázky. To by jistě mělo negativní dopad na celkovou hodnotu reliability testu.

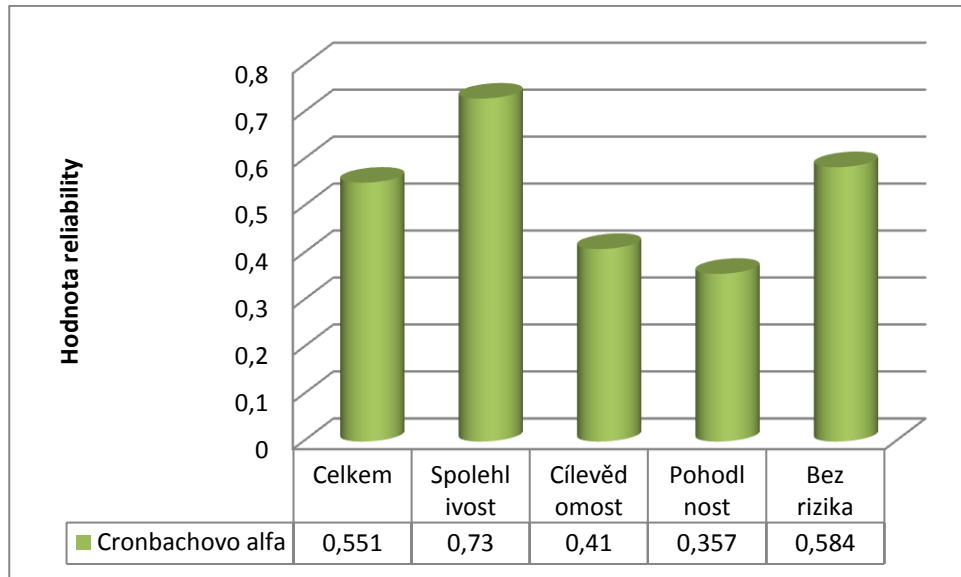
Jako velmi dobrý se ukázal faktor spolehlivosti, ten ukazuje hodnotu 0,704. Zbylé tři faktory vycházejí průměrně. Cílevědomost má hodnotu reliability 0,445, faktor pohodlnosti 0,444 a faktor bez rizika vychází na hodnotu 0,53. Všechny hodnoty zobrazuje obr. 7.



Obr. 7: Hodnoty Cronbachovo alfa celkem a zvlášť po faktorech – jarní vzorek

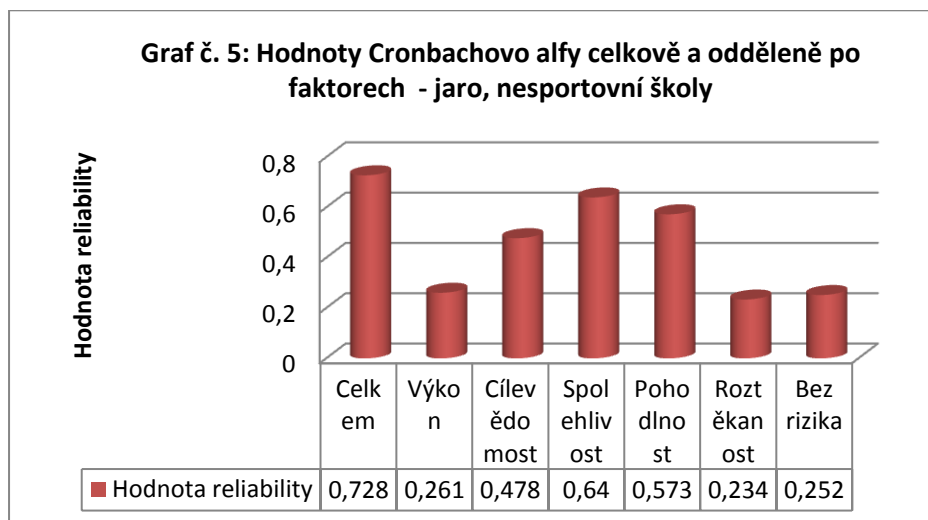
Dále se věnujeme zvlášť sportovním a standardním školám a graficky znázorníme rozdíl mezi jejich výsledky. Nejprve se budeme věnovat školám se sportovním zaměřením.

Celkem bylo na jaře dotazováno 57 studentů sportovním tříd. Celkem dotazník při výpočtu metody Cronbachovo alfa ukazuje hodnotu 0,551. Konkrétně faktory ukazují hodnoty: cílevědomost 0,41, spolehlivost opět vysokou hodnotu 0,73, faktor pohodlnosti 0,357, faktor bez riskování hodnotu 0,584 a faktory výkonu a roztěkanosti opět vycházejí v záporných číslech, což nám ukazuje chybu měření. Znázorněno pro lepší přehlednost na obr. 8.



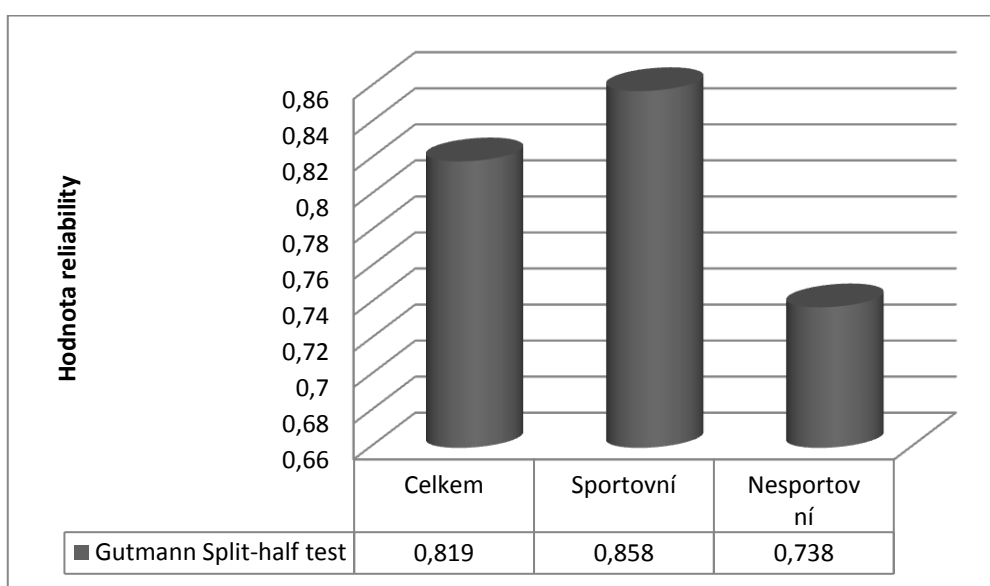
Obr. 8: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – jaro, sportovní školy

standardní školy na jaře nám poskytly celkem 25 žáků, kteří vyplnili dotazník. U nich je hodnota reliability vyšší, celkem 0,728. Faktor výkonu tentokrát ukazuje pozitivní hodnoty, ale velice nízké, a to konkrétně 0,261, faktor cílevědomosti 0,478, faktor spolehlivosti je vyšší – 0,64, faktor pohodlnosti 0,573, faktor roztěkanosti hodnotu 0,234 a bez rizika 0,252. Pro větší přehlednost opět znázorníme graficky na obr. 9.

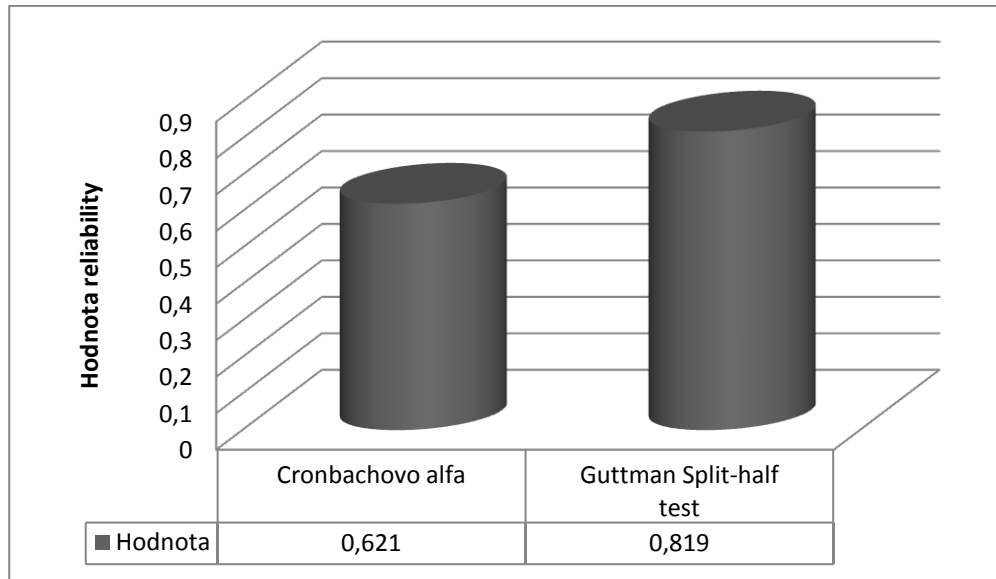


Obr. 9: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – jaro, nespportovní školy

Metodou Guttman Split-half test při rovnoměrném rozdělení otázek z faktorů do obou souborů pro výpočet jsme zjistili tyto hodnoty. Dotazník celkem ukazuje hodnotu 0,667, a při nejvhodnější kombinaci otázek až 0,819. To poukazuje na vysokou hodnotu reliability. Dotazník je jako celek soudržný. Tato metoda je v tomto vzorku tedy úspěšnější, rozdíl mezi ní a metodou Cronbachova alfa (viz obr. 11). Tato metoda ukazuje u nesportujících hodnotu 0,76 až 0,738 při nejvhodnější kombinaci otázku sportujících tříd hodnoty dotazníku na 0,6 a při nejvhodnější kombinaci otázek až 0,858. Graficky znázorněno v obr. 10.



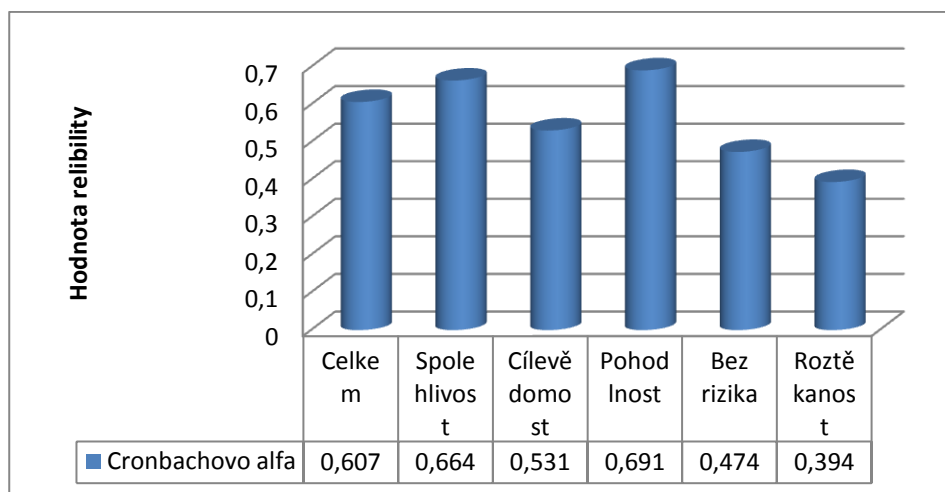
Obr. 10: Hodnoty vypočtené metodou Gutmann Split-half test – jarní vzorek



Obr. 11: Rozdíl mezi hodnotami vypočtenými metodami Cronbachovo alfa a Guttman Split-half test na jaře

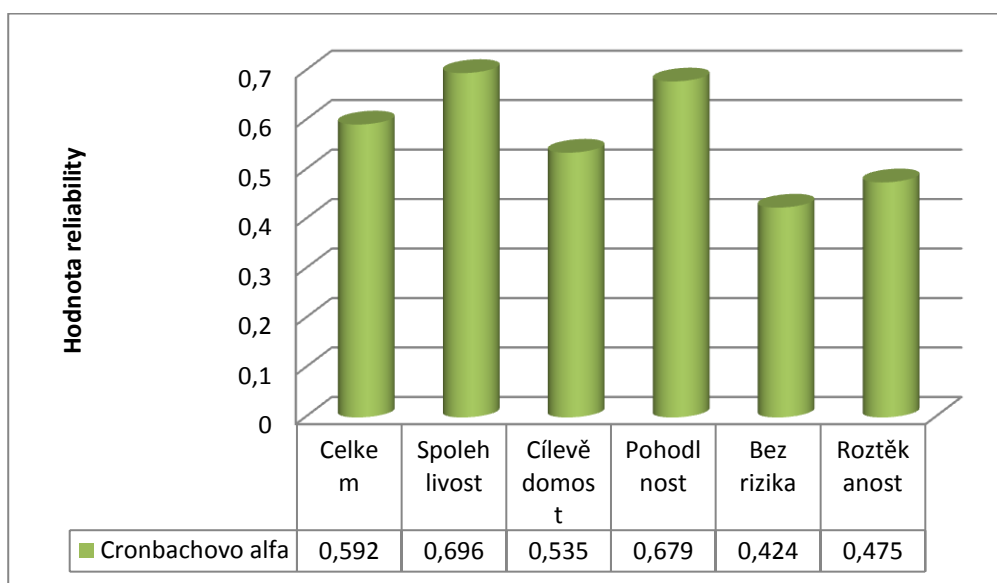
8.1 Podzimní dotazování

Na podzim jsme pracovali dohromady se vzorkem o 83 žácích. Reliabilita podzimního vzorku celkem je 0,607. Cronbachovo alfa ukazuje opět u faktoru výkonu chybu, tudíž vychází v záporných číslech. Faktor cílevědomosti celkem je 0,531, faktor spolehlivosti 0,664, faktor pohodlnosti 0,691, faktor roztěkanosti 0,394 a nakonec faktor bez riskování 0,474. Pro větší přehlednost uvádíme tyto výpočty znázorněné na obr. 12.



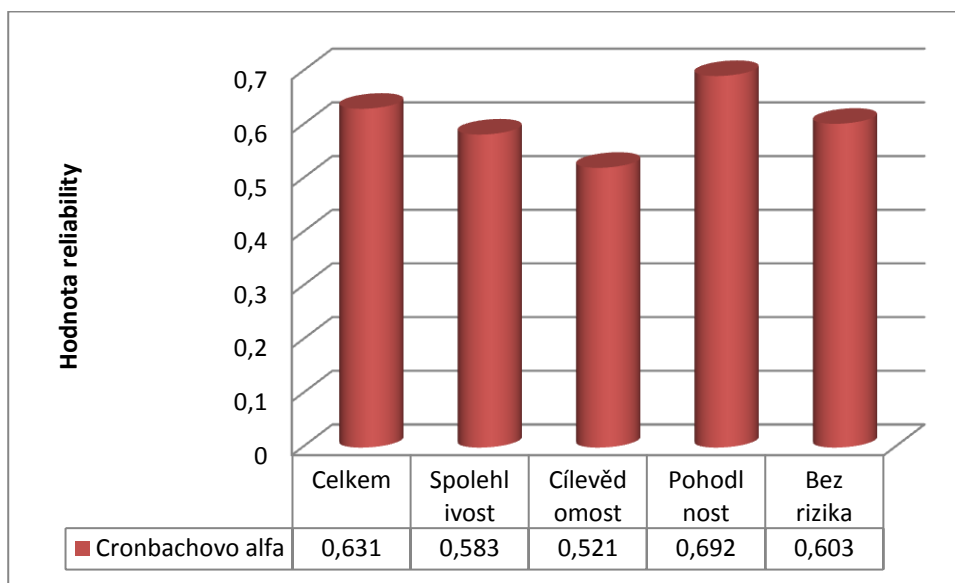
Obr. 12: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – podzimní vzorek, sportovní i standardní školy

Dále jsme výpočet Cronbachovo alfy provedli zvlášť u sportovních tříd a tradičních tříd, stejně jako při jarním testování. Sportovních žáků bylo celkem 58. Celkově dotazník ukazuje hodnotu reliability 0,592. Odděleně po faktorech – faktor výkonu opět ukazuje na chybu, faktor cílevědomosti 0,535, faktor spolehlivosti 0,696, faktor pohodlnosti 0,679, faktor roztěkánosti 0,475 a faktor bez riskování 0,424. Graficky znázorněno na obr. 13.



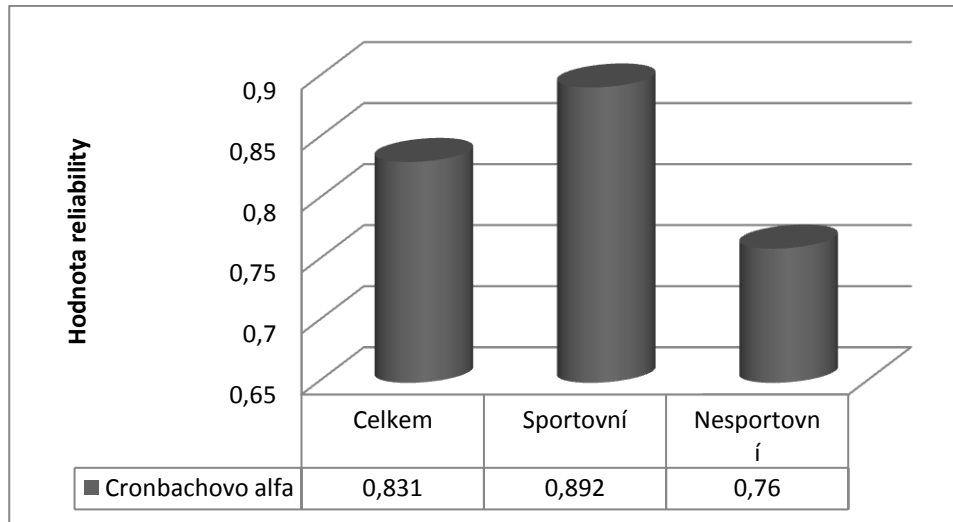
Obr. 13: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – podzimní vzorek, sportovní třídy

Žáků z tradičních škol vyhodnocujeme celkem 25, kde dotazník dosahuje reliability 0,631. V tomto případě nejen faktor výkonu vychází v záporných číslech, ale bohužel také zároveň i faktor roztěkanosti. Zbylé faktory – cílevědomost 0,521, spolehlivost 0,583, pohodlnost 0,692 a bez rizika 0,603. Zobrazeno pro lepší přehlednost na obr. 14.

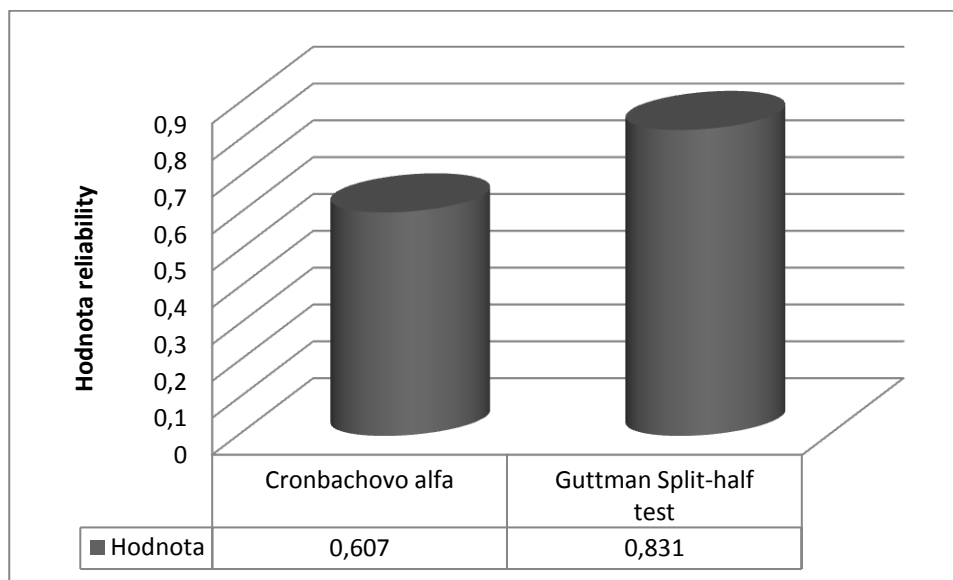


Obr. 14: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – podzimní vzorek, nespportovní třídy

Opět jsme použili nejen metodu Cronbachovo alfa, ale také Guttman Split - half Coefficient. Celková hodnota dotazníku je 0,716 a při rovnoměrném rozdělení otázek z faktorů do obou souborů pro výpočet hodnota až 0,831. Sportovní třídy mají hodnotu tohoto koeficientu 0,716 a při nejvhodnější kombinaci otázek až 0,892. A nakonec třídy bez sportovního zaměření ukazují hodnotu 0,697 a při nejvhodnější kombinaci otázek až 0,760. Zobrazeno na obr. 15. Rozdíl mezi metodami v podzimním vzorku je vyobrazen na obr. 16.



Obr. 15: Hodnoty vypočtené metodou Guttman Split-half test – podzimní vzorek



Obr. 16: rozdíl mezi hodnotami vypočtenými metodami Cronbachovo alfa a Guttman Split-half test na jaře

Výzkum prokázal, že jsou u adolescentů rozdílné vnitřní motivace mezi sportovními a nesportovními třídami.

Výzkum proběhl v letech 2012 a 2013 v rámci Fakulty tělesné výchovy a sportu UK v Praze. Celkově se výzkumu účastnily 4 školy, kterým byl rozdělen dotazník na vnitřní motivaci. Školy byly vybrány náhodně, a to gymnázium Přípotoční sportovní sekce, gymnázium Přípotoční nesportovní sekce, gymnázium Postupická sportovní sekce a SZS Liberec nesportovní sekce.

Dotazníky byly vyplněny ručně za našeho dozoru, celkem bylo rozdáno a vyplněno 177 dotazníků, z toho 95 na jaře a 82 na podzim.

Získané výsledky z dotazníků, které jsme vyhodnocovali a ze statistického testování, dopadly průměrně. Za vinu to můžeme dávat malému celkovému počtu respondentů, kterých jsme bohužel více opatřit nemohli z důvodu malého zájmu škol o spolupráci. Obecně bychom mohli za dobrý výsledek pokládat hodnoty rovné a větší 0,7. Tak vysokých hodnot výsledky nedosahují, druhým důvodem pro takový výsledek může být např. také to, že dotazník zjišťuje poměrně široké spektrum lidských vlastností. Můžeme tedy výsledky, jak již bylo řečeno, pokládat za průměrné, dostačující.

Některé z faktorů vycházejí v záporných hodnotách, to opět přisuzujeme uvedeným dvěma důvodům, které negativně ovlivňují celkové výpočty.

Hypotéza (H1) předpokládala nalezené diference v motivačních faktorech u žáků se sportovním a nesportovním zaměřením. Tuto hypotézu zamítáme. V obou případech, jak na jaře, tak i na podzim jsou výsledky u nesportovních škol na lepší úrovni, než u těch sportovních. Nelze tedy předpokládat, jak by bylo nasnadě, že sportovci obecně disponují větším množstvím vnitřní motivace. Je tomu právě naopak, alespoň to lze říci obecně k adolescentům, vyplývá to z měření. Otázkou je, zda by tyto výsledky byly stejné i u dospělé populace nebo naopak u mladších dětí.

Nad čím bychom se rádi pozastavili, nejsou ale celkové výsledky, ovšem oddělené faktory konkrétně. Sportovní třídy sice celkově nevykazují lepší výsledky, ovšem naopak tomu je u faktoru spolehlivosti. Ten je vždy u sportovních tříd vyšší, než u nespportovních. Dá se tedy říci, že adolescenti, kteří se dají považovat za sportovce, jsou spolehlivější než adolescenti nespportující. Dle našeho názoru je to proto, že sportovec, ať už jakýkoli, má určité závazky – ke klubu, oddílu apod. Je tudíž zvyklý již od dětství plnit nějaké úkoly, to by mohlo mít za výsledek vyšší úroveň spolehlivosti.

Naopak tomu je u pohodlnosti a taková informace je propojená s tou předchozí. Vzhledem k povinnostem, které sportovci mají, není u nich podporována pohodlnost jako taková. Hodnoty pohodlnosti jsou výrazně u sportovců nižší, než u nespportovců.

Hypotéza (H₀) předpokládala, že budou naměřeny určité difference mezi dotazováním na jaře a na podzim. Tuto hypotézu nezamítáme, hodnoty naměřené na jaře a na podzim se liší. Nepříliš výrazným způsobem, jelikož na dotazníky odpovídali stejné třídy, ovšem malý rozdíl je znatelný. Je to dáno vývojem dospívajícího. Hodnoty povětšinou vzrůstají, což je pozitivní výsledek. Dospívající mládež, ať už sportující či nespportující se ubírá správným směrem (jelikož vnitřní motivace je pokládána za pozitivní lidskou vlastnost) a u dětí se zvyšuje i v takto krátkém rozmezí.

Všechny tyto výsledky jsou samozřejmě zabarveny různými událostmi. Samozřejmě je důležité, v jakém prostředí děti vyrůstají, jak je ovlivňují idoly, autority a také dle výběru volnočasových aktivit.

Nyní bychom se rádi zaměřili na obnovu dotazníku, jelikož nejednou vyšlo v dotazování k záporným hodnotám, je zapotřebí se zamyslet nad chybami provedenými v měření nebo dotazníkem samotným. Často se tomu stalo u faktoru výkonu, ke kterému bohužel nemáme příliš naměřených hodnot. Zaměříme se na otázky, které zjišťují právě faktor výkonu.

Otázka položená takto: Snažím se vydržet u náročného úkolu, i když je únavný a nepříjemný se často setkávala stejně jako další otázky

s neporozuměním. Pokud bychom nebyli přítomni dotazování, výsledky by jistě nebyly z tohoto důvodu přesné. Jako další příklad uvedeme otázku, tentokrát zaměřenou na faktor cílevědomosti: Nejsem typem člověka, který přijímá nejasné a nesrozumitelné cíle.

Jednoduše řečeno, tyto složitě položené otázky byly náročné pro pochopení studentem střední školy. Snad by dotazníku pomohlo ho přepracovat a vytvořit stejné otázky, ovšem položené snadněji.

10 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

10.1. Domácí literatura

ATKINSON, Rita L. *Psychologie. 2.*, aktualiz. vyd., V Portálu 1. Překlad Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Břejlová. Praha: Portál, 2003, xxii, 751 s. ISBN 80-717-8640-3.

BALCAR, CSC., PhDr. K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach, 1991.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Springer-Verlag, c1991, xx, 504 p. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4740-331.

CYHELSKÝ, L. a E. SOUČEK. *Statistické minimum pro studující při zaměstnání v pěti kapitolách*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2010, 120 s. ISBN 978-807-3725-754.

ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, SPN 1980.

HAGEMANNOVÁ, G. *Motivace*. 1. vyd. Praha: Victoria publishing, 1995, 212 s. ISBN 80-85865-13-0.

HECKHAUSEN, Heinz. *Motivation and action*. Vyd. 1. New York: Springer-Verlag, c1991, xx, 504 p. Psyché (Grada). ISBN 03-875-4204-3.

HILL, Grahame. *Psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Vyd. 1. Překlad Erik Herman, Miroslav Petržela, Dagmar Břejlová. Praha: Portál, 2004, 283 s. ISBN 80-717-8641-1.

HOMOLA, M. *Varia psychologica*. Praha: SPN, 1979, 132 s.

HOŠEK, V. *Motivace sportovního tréninku*. Praha: Univerzita Karlova, 1986. ISBN 60-042-86.

HOŠEK, V., I. zky
motivace ve škole .., 1989, 232 p.
ISBN 80-042-3487-9.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, ISBN: 978-80-87063-34-7.

JANSA, P. *Pedagogika sportu*. Vyd.1. Praha: Karolinum, 2012, 226 s. ISBN 978-802-4620-268.

LANGMEIER, L., Langmeier, M.. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie: hlavní témata, současné přístupy*. 2. vyd. Praha: H, 2002, 301 s. Psyché (Grada). ISBN 80-731-9016-8.

MACEK, Petr, Blair T JOHNSON a Mark P ZANNA. *Adolescence: performance*,. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-717-8747-7.

MADSEN, K.B. *Moderní teorie motivace*, Praha:Academia, 1979, 468 s.

MACHAČ, M., MACHAČOVÁ, H., HOSKOVEC, J. *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN, 1985, 283 s.

MARTINEC, L., HUČÍN, J. *Motivace, aspirace, učení*. Praha: divize nakladatelství Tauris. 2006. ISBN 80-211-0504-6.

MAYEROVÁ, M. *Stres, motivace a výkonnost*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1997, 132 s. ISBN 80-716-9425-8.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

NEUMAN, Jan. *Cvičení a testy obratnosti, vytrvalosti a síly*. Vyd. 1. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 2003, 157 s. ISBN 80-717-8730-2.

REITEROVÁ, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. 3. upr. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2009, 87 s. ISBN 978-802-4423-166.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.

SHALE, E., M. CARR-GREGG *Puberťáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3676-629.

SHARRY, John. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 143 s. Pedagogicko-psychologický rádce rodiče. ISBN 80-251-1295-0.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Praha: Barrister a Principal, 2002. ISBN: 80-85947-80-3.

ŠVANCARA, J. *Emoce, city a motivace*. Praha: SPN, 1979, 183 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-802-4618-326.

VANĚK, M., HOŠEK, V., MAN, F. *Formování výkonové motivace*. Praha: Univerzita Karlova, 1982. ISBN: 60-008-82.

10.3. Zahraniční literatura

ALBARRACIN, Dolores, Blair T JOHNSON a Mark P ZANNA. *The handbook of attitudes: the key concepts*. 2nd ed. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, xii, 826 p. ISBN 08-058-4493-7.

BURTON, Damon a Thomas D RAEDEKE. *Sport psychology for coaches: the key concepts*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, c2008, xi, 290 p. ISBN 07-360-3986-4.

CASHMORE, Ernest a Ernest CASHMORE. *Sport and exercise psychology: the key concepts*. 2nd ed. New York: Routledge, 2008, xiii, 513 p. ISBN 04-154-3866-7.

FELDMAN, Robert S, Blair T JOHNSON a Mark P ZANNA. *Understanding psychology: performance, enhancement, performance inhibition, individuals, and teams*. 4th ed. New York: McGraw-Hill, c1996, xxx, 754 p. ISBN 00-702-1249-X. motivace s. 318 - 356

GALLUCCI, Nicholas T., Blair T JOHNSON a Mark P ZANNA. *Sport psychology: performance, enhancement, performance inhibition, individuals, and teams*. 2nd ed. New York: Psychology Press, 2008, xii, 826 p. ISBN 978-184-1694-856. Str.21-47

HECKHAUSEN, Heinz. *Motivation and action: obor v pohybu*. Vyd. 1. New York: Springer-Verlag, c1991, xx, 504 p. Psyché (Grada). ISBN 03-875-4204-3.

KREMER, John, Blair T JOHNSON a Mark P ZANNA. *Key concepts in sport psychology: performance, enhancement, performance inhibition, individuals, and teams*. 4th ed. Los Angeles, Calif.: McGraw-Hill, c1996, xxx, 754 p. ISBN 978-184-9200-523. Mot 55-91

10.4. Elektronický zdroj:

Modely klasické teorie testů. *Modely klasické teorie testů* [online]. 2008-2011, č. 1 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z:
http://www.scio.cz/vyzkum/tvorba_testu/odborna-cast/modely-klasicke-teorie-testu.asp

11 SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 1: Maslowova pyramida
- Obr. 2: Motivační splet' dle Cattella
- Obr. 3: Optimální aktivační úroveň
- Obr. 4: Korelace tendence k různému emočnímu ladění a uplatnění v různých oblastech u mladých dospělých
- Obr. 5: Počet chlapců a dívek v jarním souboru dle zaměření
- Obr. 6: Počet chlapců a dívek v podzimním souboru dle zaměření
- Obr. 7: Hodnoty Cronbachovo alfy celkem a zvlášt' po faktorech – jarní vzorek
- Obr. 8: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – jaro, sportovní školy
- Obr. 9: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – jaro, nesportovní školy
- Obr. 10: Hodnoty vypočtené metodou Guttman Split-half test – jarní vzorek
- Obr. 11: Rozdíl mezi hodnotami vypočtenými metodami Cronbachovo alfa a Guttman Split-half test na jaře
- Obr. 12: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – podzimní vzorek, sportovní i standardní školy
- Obr. 13: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – podzimní vzorek, sportovní třídy
- Obr. 14: Hodnoty Cronbachovo alfy celkově a odděleně po faktorech – podzimní vzorek, nesportovní třídy

Obr. 15: Hodnoty vypočtené metodou Guttman Split-half test – podzimní vzorek

Obr. 16: Rozdíl mezi hodnotami vypočtenými metodami Cronbachovo alfa a Guttman Split-half test na jaře

12 PŘÍLOHA

Ukázka dotazníku na vnitřní motivaci

1 – TO SE MI VŮBEC NEPODOBÁ

2 – SPÍŠE NEPODOBÁ

3 – ANI NE, ANI ANO

4 – SPÍŠE PODOBÁ

5 – TO SE MI ZCELA PODOBÁ

1. Nedokáži se soustředěně věnovat více činnostem najednou.
2. Většinou dokáži pracovat s větším úsilím, nežli ostatní spolužáci.
3. Snažím se vydržet u náročného úkolu, i když je únavný a nepříjemný.
4. Od náročných činností raději včas odstoupím.
5. Při důležité činnosti se snažím vždy dosáhnout určeného cíle.
6. Dodržuji sliby, kterými se zavazuji vůči jiným.
7. Přebíhání od jedné činnosti k druhé, aniž nějakou dokončím, je pro mě typické.
8. Vysoké cíle si raději stanovuji sám.
9. Nejsem typem člověka, který přijímá nejasné a nesrozumitelné cíle.
10. Vezmu-li na sebe obtížný úkol, snažím se ho vždy zodpovědně dokončit.
11. Pouštím se jen do takových věcí, které nejsou příliš riskantní.
12. Pokud se rozhodnu něco udělat pro druhé, nikdy nezklamou.
13. Hledám vždy cestu nejmenšího odporu a rizika.
14. Složitě a komplikované úkoly mě od další práce většinou odrážejí.
15. Řeknu-li někomu, že něco udělám, může se na to vždy spolehnout.
16. Nerad se veřejně projevuji nebo angažuji.
17. Jsem svým založením spíše pohodlný člověk.
18. Pokud mě činnost nebaví, raději ji ukončím a přejdu k jiné.

19. Dobré výkony podávám i přes nepohodlí a strádání.

Záznamový formulář dotazníku:

Záznamový formulář

(vnitřní motivace)

Jméno

Datum

Třída

Škola

Instrukce:

Dotazník vnitřní motivace vyplňujte vyčerněním čtverečků na druhé straně, označených čísly:

1 2 3 4 5

tak, že v každé otázce 1-36 vyberete jednu odpověď.

Příklad:

Vyberete-li v otázce č. 7 odpověď „ani ne, ani ano“, vyplníte čtvereček pod číslem 3 následovně:

Pečlivě vypořádejte otázky týkající se identifikačních údajů, vyplňujte jen to, co se Vás osobně týká: CH – chlapci nebo D – dívky a rok Vašeho narození.

NEVYPLŇOVAT

Vyhodnocení:

v- výkon		s-spolehlivost		r-roztěkanost	
c-cílevědomost		p-pohodlnost		br-bez rizika	

Hodnocení:

a) vyplnění přiloženého dotazníku

b) vyhodnocení dotazníku

POZITIVNÍ MOTIVAČNÍ VLASTNOSTI

	číslo otázky					
1.V výkon	3	18	19	29	33	36
2.C cílevědomost	5	9	20	21	27	35
3.S spolehlivost	6	10	12	15	23	24

BRZDÍCÍ MOTIVAČNÍ VLASTNOSTI

4.P pohodlnost	4	14	17	22	25	32
5.R roztěkanost	1	2	7	8	26	30
6.BR bez riskování	11	13	16	28	31	34

c) výsledky

pozitivní	motivační vlastnosti	brzdící
6-12	nízká vnitřní motivace	6-12
13-21	střední vnitřní motivace	13-21
22-30	vysoká vnitřní motivace	22-30