

# **Tělesná výchova na 1.stupni základní školy jako motivační prvek k mimoškolní pohybové aktivitě**

## **Diplomová práce**

*Studijní program:* M7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obor:* 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
*Autor práce:* **Šárka Adamová**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Helena Rjabcová



Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Šárka Adamová  
Osobní číslo: P13000820  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Název tématu: Tělesná výchova na 1.stupni základní školy jako motivační prvek k mimoškolní pohybové aktivitě  
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Na základě anketního šetření, zjistit názory žáků na obsahovou náplň hodin tělesné výchovy a do jaké míry motivuje žáky k další mimoškolní pohybové aktivitě.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

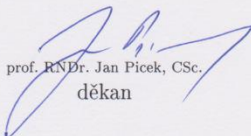
Seznam odborné literatury:

- DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.  
DVOŘÁKOVÁ, Hana. Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi. Praha: Grada, 2012. Děti a sport. ISBN 978-80-247-3733-1.  
VAŠÍČKOVÁ, Jana. Pohybová gramotnost v České republice. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4883-1.

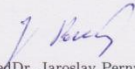
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Helena Rjabcová**  
Katedra tělesné výchovy

Datum zadání diplomové práce: **17. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2018**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. prosince 2016

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Heleně Rjabcové, za odborné konzultace, trpělivost, laskavý přístup a připomínky.

Také děkuji ředitelům a pedagogům vybraných škol, kteří nám umožnili realizovat anketní šetření v jejich školách.

A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé své rodině za podporu, ochotu a pomoc při mém pětiletém studiu.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá názory žáků na obsahovou náplň hodin tělesné výchovy na základní škole a motivací žáků k mimoškolní pohybové aktivitě.

Do anketního šetření bylo zařazeno 824 žáků městských i vesnických škol.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jestli hodiny tělesné výchovy na 1. stupni základní školy žáky baví, jak je hodnotí, zda je hodiny motivují k další mimoškolní pohybové aktivitě. Zjistili jsme, že pokud jsou hodiny tělesné výchovy dobře vedené, tak žáky baví a motivují je k mimoškolní pohybové aktivitě. 56% žáků uvedlo, že je hodiny tělesné výchovy baví vždy a 44% žáků tělesná výchova někdy baví, někdy ne. Více než 63% žáků se pravidelně věnuje mimoškolní pohybové aktivitě – převážně dvakrát týdně.

**Klíčová slova:** hodiny tělesné výchovy, mimoškolní pohybová aktivita, motivace, anketní šetření

## **Abstract**

Our thesis deals with the opinions of the students about the content of PE lessons at a primary school and with the other motivation for out-of-school physical activity.

We analysed 824 questionnaires from town and small schools.

The main aim of our thesis was to find out if the PE lessons are favourite, how is their opinions about PE lessons and if PE lessons motivate them for out-of-school physical activities. We find out when PE lessons are well done, the students have fun from lessons they motivate them for out-of-school physical activities. 56% of students answered, that PE lessons are favourite always and 44% students PE lessons like sometimes and sometimes not. We discovered that more than 63% of surfy participants do any out-of-school physical activity regularly- generally twice a week.

**Key words:** PE lessons, out-of-school physical activity, motivation, survey

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| Přehled obrázků.....                                | 10 |
| Přehled tabulek.....                                | 11 |
| Seznam zkratk .....                                 | 12 |
| Úvod.....   | 13 |
| 1 Školní tělesná výchova.....                       | 15 |
| 1.1 Pohybová aktivita dětí .....                    | 15 |
| 1.2 Formy školní TV .....                           | 18 |
| 1.3 Cíle školní TV.....                             | 22 |
| 2 Motivace .....                                    | 24 |
| 2.1 Pojem motivace a jeho vymezení .....            | 24 |
| 2.2 Funkce a vlastnosti motivace.....               | 27 |
| 2.3 Typy motivace.....                              | 28 |
| 2.4 Motivy .....                                    | 30 |
| 2.5 Funkce motivů.....                              | 31 |
| 3 Činitelé ovlivňující motivaci .....               | 33 |
| 3.1 Pedagog .....                                   | 35 |
| 3.2 Současné pojetí výuky TV .....                  | 36 |
| 3.3 Orientace na žáka ne na výkon.....              | 39 |
| 3.4 Hodina TV jako zážitek.....                     | 41 |
| 3.5 Hodnocení v TV .....                            | 44 |
| 3.6 Úspěch a neúspěch.....                          | 45 |
| 3.7 Nuda ve výuce.....                              | 48 |
| 3.8 Závěr hodiny .....                              | 50 |
| 4 Somatická charakteristika dětí školního věku..... | 51 |



|     |   |    |
|-----|---|----|
| 4.1 | Somatický vývoj v prepubescenci .....               | 51 |
| 4.2 | Motorický vývoj v prepubescenci .....               | 53 |
| 5   | Cíle a úkoly práce .....                            | 56 |
| 6   | Metodika .....                                      | 57 |
| 6.1 | Charakteristika sledovaného souboru .....           | 57 |
| 6.2 | Průběh šetření .....                                | 61 |
| 6.3 | Zpracování výsledků .....                           | 62 |
| 7   | Výsledky a diskuse .....                            | 63 |
| 7.1 | Hodnocení obsahové náplně hodin tělesné výchovy.... | 63 |
| 7.2 | Porovnávání výsledků jednotlivých škol.....         | 78 |
| 7.3 | Výsledky ankety pro žáky 9. ročníků .....           | 90 |
| 8   | Závěr .....   | 95 |
|     | Literatura .....                                    | 97 |
|     | Seznam příloh .....                                 | 99 |

## Přehled obrázků

|  |    |
|--|----|
| Obrázek 1: Maslowova hierarchie lidských potřeb..... | 25 |
| Obrázek 2: Typy žáků.....                            | 30 |
| Obrázek 3: Pohlaví žáků.....                         | 59 |
| Obrázek 4: Pohlaví žáků 9.ročníků.....               | 60 |
| Obrázek 5: Oblíbenost školní TV.....                 | 63 |
| Obrázek 6: Oblíbenost TV dle pohlaví.....            | 63 |
| Obrázek 7: Učitel/ka jako žákův vzor.....            | 64 |
| Obrázek 8: Učitel/ka jako vzor dle pohlaví.....      | 64 |
| Obrázek 9: Přiměřenost požadavků.....                | 65 |
| Obrázek 10: Pohybová náplň.....                      | 66 |
| Obrázek 11: Úspěch v hodinách TV.....                | 68 |
| Obrázek 12: Úspěch v hodinách TV dle pohlaví.....    | 68 |
| Obrázek 13: Strach v hodině TV.....                  | 69 |
| Obrázek 14: Strach v hodině TV dle pohlaví.....      | 69 |
| Obrázek 15: Nuda v hodinách TV.....                  | 70 |
| Obrázek 16: Nuda v hodinách TV dle pohlaví.....      | 70 |
| Obrázek 17: Seznamování s různými druhy sportů.....  | 71 |
| Obrázek 18: Zájem o sport.....                       | 72 |
| Obrázek 19: Zájem o sport dle pohlaví.....           | 72 |
| Obrázek 20: Mimoškolní PA motivovaná TV.....         | 73 |
| Obrázek 21: Mimoškolní PA dle pohlaví.....           | 74 |
| Obrázek 22: Sport pravidelně.....                    | 75 |
| Obrázek 23: Sport pravidelně dle pohlaví.....        | 75 |
| Obrázek 24: Preferované PA.....                      | 76 |
| Obrázek 25: Preferované PA dle pohlaví chlapci.....  | 76 |
| Obrázek 26: Preferované PA dle pohlaví dívky.....    | 77 |

|   |    |
|---|----|
| Obrázek 27: Týdenní PA.....                         | 77 |
| Obrázek 28: Oblíbenost TV.....                      | 78 |
| Obrázek 29: Učitel/ka jako žákův vzor.....          | 79 |
| Obrázek 30: Přiměřenost požadavků.....              | 80 |
| Obrázek 31: Pohybová náplň.....                     | 81 |
| Obrázek 32: Úspěch v hodinách TV.....               | 82 |
| Obrázek 33: Strach v hodinách TV.....               | 83 |
| Obrázek 34: Nuda v hodinách TV.....                 | 84 |
| Obrázek 35: Seznamování s různými druhy sportů..... | 85 |
| Obrázek 36: Zájem o sport.....                      | 86 |
| Obrázek 37: Sport pravidelně.....                   | 87 |
| Obrázek 38: Preferované pohybové aktivity.....      | 88 |
| Obrázek 39: Týdenní pohybové aktivity.....          | 89 |
| Obrázek 40: Oblíbenost školní TV.....               | 90 |
| Obrázek 41: Pohybová náplň.....                     | 91 |
| Obrázek 42: Nuda v hodinách TV.....                 | 91 |
| Obrázek 43: Mimoškolní pohybová aktivita.....       | 92 |
| Obrázek 44: Druhy pohybové aktivity.....            | 93 |
| Obrázek 45: Týdenní pohybová aktivita.....          | 93 |

### **Přehled tabulek**

|  |    |
|--|----|
| Tabulka 1: Soubor všech sledovaných žáků zapojených do anketního šetření.....    | 59 |
| Tabulka 2: Soubor sledovaných žáků 9. ročníků pojených do anketního šetření..... | 60 |
| Tabulka 3: Nejčastěji opakovaná činnost v hodinách .....                         | 82 |

## Seznam zkratk

|        |                            |
|--------|----------------------------|
| %      | procento                   |
| PA     | pohybová aktivita          |
| TV     | tělesná výchova            |
| et al. | a kolektiv                 |
| např.  | například                  |
| RVP    | Rámcově vzdělávací program |
| ZV     | základní vzdělávání        |
| ZŠ     | základní škola             |

## Úvod

Dnešní děti mají málo pohybu a spontánních pohybových aktivit. V současné době se touto myšlenkou, která je medializována, setkáváme prakticky všude. Vše vychází především ze životního stylu dnešní mládeže.

Pokud se podíváme na typický den českého školáka, pak nezdravý je už jen samotný vstup do nového dne, kdy zhruba polovina dětí nesnídá. Do školy většinou nechodí pěšky ani nejedou na kole, ale odvázejí je. Když se podíváme do statistik, tak se dozvíme, že tři čtvrtiny českého žactva nevěnují pohybovým aktivitám ani 60 minut denně. Po návratu domů ze školy to není lepší. Nejdou se „proběhnout“ či „si zahrát s kamarády“. Sedm dětí z deseti tráví u počítače nebo televize více než dvě hodiny denně. Přes čtyři hodiny se téže „zábavě“ věnuje 40 procent dětí.

Alarmující je i složení dětského jídelníčku. Děti skoro nepijí obyčejnou vodu, ale pouze sladké nápoje. Nemají problém s konzumací ovoce, ale málo jedí zeleninu. Sladkosti, limonády a špatné stravování mají bohužel důsledky v tom, že se objevuje čím dál více obézních dětí. Pasivní životní styl a nezdravá strava vedou k obezitě, která je příčinou cukrovky a dalších civilizačních chorob.

Po škole mají děti spoustu volného času, ale co s ním? Veškerá přirozená motivace dětí k vykonávání různých sportovních aktivit vymizela. Proto by bylo dobré, abychom je o možnostech informovali. Je možné, že přes velké pracovní vytížení rodičů se dítě o možnostech nedozví. Mohl by je tedy informovat učitel tělesné výchovy ve škole. Přece jen sportovní pohybová aktivita je přirozená potřeba člověka a přispívá ke zdravému životnímu stylu a celkové kvalitě života jedince.

V současné době se musíme tedy zaměřit na preventivní programy a namotivovat děti, aby se více hýbaly a pohyb se stal jejich přirozenou aktivitou v denním režimu. Je otázkou, jestli dvě hodiny týdně tělesné výchovy na základní škole jsou pro žáky dostačující. V současné době se debatuje o zavedení třetí hodiny tělesné výchovy, která by dětem

rozšířila pohybovou aktivitu a určitě každá minuta pohybu pro ně navíc je přínosná. Je pravda, že to české děti nespasí, ale přínos to určitě mít bude. Další myšlenkou mohou být třeba aktivní pohybové přestávky ve školách, které taky děti namotivují.

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala, protože mám velmi blízko ke sportu a mrzí mě, když vidím děti, které mají volné celé odpoledne a neumí s ním naložit. Myslím si, že na tomto by se mohla podílet právě škola, zejména vyučující tělesné výchovy. Hodina TV má být vedena efektivně, kreativně a zábavně, měla by dítě namotivovat k další aktivitě. Měla by být spíše odpočinková, a zanechat v žákovi pocity radosti a uvolnění. Uvolnění především od problémů všedního dne a soustředěnosti dítěte. Pokud se bude dítěti hodina líbit a ten samý učitel povede ještě zájmový kroužek, je zde velká pravděpodobnost, že se ho dítě bude chtít účastnit.

# 1 Školní tělesná výchova

## 1.1 Pohybová aktivita dětí

Hlavní přínos pohybových činností bývá spatřován především v podpoře zdraví. Světová zdravotnická organizace (WHO, 1998) definuje zdraví jako „stav fyzické, psychické, duchovní, sociální a estetické pohody“. Zdraví může být také definováno funkcionálně jako schopnost vyrovnat se s denními aktivitami nebo jako forma homeostáze, tedy rovnováhy příjmu a výdeje energie a dalších látek. Jednodušší vyjádření vymezuje zdraví jako stav pohody (wellbeing) a platí pro oblast tělesnou, psychickou i sociální. Z toho důvodu lze i benefity pohybové aktivity nalézt v oblasti tělesné, psychické i sociální. Jsou svázány se současným převažujícím způsobem života, formovaným civilizačními a technickými parametry. V souvislosti s tím WHO v roce 2004 definovalo pohybovou aktivitu (PA) jako „jakoukoli aktivitu produkovanou kosterním svalstvem způsobující zvýšení tepové a dechové frekvence“ a pro podporu zdraví doporučila vykonávat PA 5x týdně 30 min. při 60% intenzitě (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 12).

Pohybová aktivita se podílí na průběhu celé ontogeneze, spoluvytváří a usměrňuje vývoj lidského organismu (Suchomel, 2006). Na pohybu se podílejí a pohybem jsou zpětně ovlivněny tělní systémy – podpůrný, svalový, srdečně-cévní, dýchací, nervový, trávicí, vylučovací, rozmnožovací, lymfatický. Míra pohybu je přímo úměrná funkční a strukturální úrovni organismu, rychlosti metabolismu, celkové tělesné zdatnosti a výkonnosti. Harmonizace tělesných a duševních vlastností je základem zdravého vývoje dítěte, které se projevuje celkovou tělesnou, duševní a sociální pohodou. Pohyb se následně stává projevem jednotlivých systémů, výrazem vnitřního a vnějšího prostředí, prostředkem vědomé či mimovolní komunikace. Držení těla, mimika, gestikulace, rychlost a míra reakcí bývá projevem fyzické i psychické kondice dítěte (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 13).

Je zřejmé, že dítě v postnatálním období vyhledává pohyb podvědomě, spontánně. Veškerý pohyb je nezbytný k celkovému

správnému vývoji dítěte. Bez přiměřeného a přirozeného pohybu nedojde k potřebnému vývoji podpůrně pohybového aparátu, nevytvoří se odpovídající svalový korzet (Mužík, Vlček 2010, s.19). Podobně je tomu s vnitřními orgány, které při pohybu obvykle zvyšují svou funkci a tím zlepšují celkovou schopnost adaptace organismu, schopnost přizpůsobit se náročnějším podmínkám (Dylevský a kol. 1997, Suchomel, 2006). Platí to i o rozvoji mozku, kde se již od batolecího věku díky pohybu vytváří řada spojů, které jsou důležité pro celkový vývoj člověka a jeho schopnosti řešit různé situace (Piaget, 1970, Allen, Marotz, 2008, Hátlová, Špůrková, Šmídová, 2007).

Současný způsob života však omezuje pohybové činnosti na minimum již od raného věku, dítě je přenášeno, převáženo, pro samotný pohyb má omezený prostor i čas. Stejně jsou na tom i starší děti, mládež i dospělí. Školní a pracovní činnosti nevyžadují náročnější tělesnou aktivitu, jde především o činnosti nízké intenzity v sedu či jiných statických polohách. To vede k nižšímu rozvoji kostí a svalstva i dalších vnitřních orgánů. Omezování pohybových činností v mládí však může vést i k jejich nižšímu ovládnutí, a tedy následně i k nižší oblibě takových činností (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 13).

Dosavadní výsledky sledování v rámci různých studií pedagogických, fyziologických a lékařských ukazují, že výchova k adekvátní úrovni pohybové aktivity a tělesná výchova hrají podstatnou úlohu v optimálním vývoji lidského organismu, včetně prevence tzv. civilizačních onemocnění uvádí Roche, Malina, 1986, Sallis, 1987, Ross, Dotson, Gilbert, Katz, 1985, Cooper, 1991, Malina, 2003, Pařízková, 2008, Nemoroushealth and preventiv service, 2009, (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017) . Prevence těchto problémů, založená na zdravém způsobu života, včetně pohybové aktivity, je proto součástí výchovně vzdělávacího procesu po celém světě dle Sallis, 1987, Rutenfranz et. al., 1991, Hadeyer, 2006, Bower, Hales, Tate, Rubin, Benjamin, Ward, 2008, ( in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017), kde cílem je rozvíjení pohybových schopností spolu s učením se pohybovým dovednostem a pomocí nich pěstování tělesné zdatnosti. Úroveň získaných pohybových dovedností totiž ovlivňuje celkovou pohybovou



aktivitu dětí: ty děti, které umí pohybové dovednosti lépe, se více pohybují a méně sedí, na rozdíl od dětí s nižší úrovní dovedností uvádí Pfeiffer, O'Neil, Dowda, McIver, Brown, Pate, 2008, ( in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017).

Pohybové činnosti však podporují rozvoj nejen tělesný, ale i psychický a sociální. Pohyb od raného věku rozvíjí celou řadu psychických funkcí, jako je vnímání pomocí smyslů a kognitivní funkce. Je rozvíjena paměť, představy, myšlení i tvořivost a pohyb může být i terapií vývojových poruch dle Piageta, Inhelderové, 1970, Langmeiera, Krejčířové, 1998, Pokorné, 2001, Hátlové, Špůrkové, Šmídové, 2007, (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017).

Pomocí praktických pohybových činností získává dítě informace o sobě, o svých možnostech, a především o světě kolem sebe dle Zimer, 1993, 2006, Fischera, 2004, Adamírové, 2004, Dvořákové, 2011, (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017). Prožívání pohybových činností přináší pocity uspokojení, identifikace, ale i zklamání a odmítání (Suchomel, 2006), které se dítě učí zvládat. Vhodně podporované a řízené pohybové aktivity rozvíjejí u jednotlivců sebevědomí, sebepojetí, sebehodnocení a podporují sebeidentifikaci. Žáci mladšího školního věku jsou právě na hodnocení, srovnávání a formování sebepojetí a vlastního místa ve skupině velmi citliví, a proto činnosti, ve kterých se necítí dobře a ve kterých jsou opakovaně neúspěšní, budou nadále odmítat.

Protože však pohybová aktivita obvykle probíhá ve skupině, kde žáci prožívají důležitý pocit sounáležitosti a potřeby, musí komunikovat a spolupracovat, aby dosáhli společné radosti z výsledku. Proto pohybové činnosti a hry podporují sociální dovednosti a vztahy. S tím je spojeno i rozvíjení určitého životního zájmu ve volném čase, kde účast ve sportovním oddíle nebo neorganizovaná sportovní aktivita se skupinou přátel je nejen prevencí problémového chování, ale přináší i přátelské vztahy na celý život (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 15).

Vzhledem k uvedeným benefitům je pohybová aktivita považována za jeden z nejdůležitějších faktorů podpory zdraví a prevence civilizačních chorob. Z těchto důvodů WHO a celá řada národních

zdravotních a vzdělávacích organizací formulovaly doporučení v oblasti pohybu pro dětské věkové kategorie. Pro žáky mezi 6-11 lety je doporučeno 90 minut pohybové aktivity alespoň střední intenzity denně, přičemž je možné rozložit tyto aktivity do úseků v délce alespoň 10 minut. Kromě tohoto základního objemu by optimálně měli být žáci zapojeni do řízené pohybové aktivity 3-4x týdně (včetně tělesné výchovy ve škole), měl by být upřednostňován všestranný pohybový rozvoj a žáci by si měli osvojit základní gymnastické prvky a mnoho druhů pohybových aktivit (šplh, bruslení, plavání, jízda na kole, lyžování) nejpozději do nástupu puberty. Za nevhodné se považuje sedět déle než 120 minut v celku, nedoporučují se vylučovací hry dle WHO, 2010, Nemoroushealth and preventiv service, 2009, CSEP, 2011, WHO, 2010, Department ofHealth UK, 2011, Sigmunda, Sigmundové, 2011,(in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017).

## **1.2 Formy školní TV**

Těžiště výuky tělesné výchovy spočívá ve 2 až 3 vyučovacích hodinách tělesné výchovy týdně, avšak vzhledem k potřebám žáků mladšího školního věku a k praktickému uplatňování zdravého způsobu života by měly pohybové činnosti prolínat každodenním režimem ve škole. Především u mladších žáků je pohyb v režimu dne nutným odpočinkem a kompenzací psychické i statické tělesné zátěže (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 41).

Proto se pohybové činnosti ve škole realizují kromě vyučovacích hodin a dalších běžných organizačních forem, jako je bloková výuka (např. plavecký výcvik), škola v přírodě, vycházky a výlety, soutěže, vystoupení, ještě v dalších pravidelných organizačních formách, jako jsou:

- tělovýchovné chvílky – přípravné, kompenzační, relaxační,
- učení v pohybu,
- pohybově – rekreační přestávky,
- integrovaná výuka – integrovaná terénní výuka,
- projekty a dlouhodobější akce, např. týdny zdraví (Pohyb a výživa, 2014, [www.pav.rvp.cz](http://www.pav.rvp.cz)).

Tělovýchovná chvilka je krátká, maximální tříminutová pohybová činnost žáků vložená do kterékoli vyučovací hodiny (s výjimkou tělesné výchovy). Vzhledem ke statickému zatížení žáků při sezení by tělovýchovné chvilky měly být nezbytnou součástí výuky na 1. stupni ZŠ a kromě svého zdravotního významu by měly přispívat k utváření kladného vztahu žáka k pravidelné pohybové aktivitě. Časopis Tělesná výchova a sport mládeže uváděl v roce 2002 příklady tělovýchovných chviliek, které je možné v časopisu dohledat a využít.

Cíle tělovýchovné chvilky plynou z konkrétní potřeby a promítají se do jejího obsahu a zaměření: Aktivizující tělovýchovná chvilka – obvykle ranní cvičení s cílem podpořit aktivitu a nastartovat pozornost žáků k další výuce. Zařazujeme cvičení dechová, protahovací i mírně kondiční (o nízké intenzitě zatížení). Vhodný je pravidelný rituál s pohybem a říkadlem, který aktivuje pozornost a zaměřenost žáků ke společné výuce.

Přípravná tělovýchovná chvilka – vztahuje se k učení konkrétním dovednostem, jako je psaní a kreslení, obsahuje rozcvičení ruky a grafomotorická cvičení. Soustředíme se nejprve na hrubou a posléze na jemnou motoriku. Při grafickém projevu potom postupujeme od ztvárnění jednoduchých bezobsažných prvků ke složitějším tvarům a kresbám.

Kompenzační tělovýchovná chvilka – zařazuje se, pokud žáci sedí delší dobu v lavicích ve vynucené statické poloze (po déletrvajícím psaní nebo čtení). Obsahem jsou obvykle vyrovnávací cvičení, zaměřená především na pletenec ramenní a svaly trupu (tzv. svalový korzet). Tento kompenzační cíl výrazně podporují balanční pomůcky, jako jsou overbally, gymbally, úseče a další. Zejména overbally lze využít jak při běžném sezení, tak mnohostranně pro cvičení a pohyb.

Relaxační tělovýchovná chvilka – uplatní se, pozorujeme-li u žáků známky únavy (tzn. obvykle ztrátu pozornosti, výskyt častých chyb, vyrušování, ale někdy také pasivitu, labilní držení těla, špatný způsob sezení v lavici apod.). Zařazujeme cvičení dynamického charakteru, která vedou k prohloubenému dýchání. Nezdůrazňujeme provedení cvičení, ale spíše motivujeme k celkovému uvolnění a dobré náladě.

([https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Edukacni\\_materialy/1\\_pohyb\\_a\\_vyziva\\_web.pdf](https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Edukacni_materialy/1_pohyb_a_vyziva_web.pdf))

Učení v pohybu začleňujeme pohyb do výuky jako pohybové aktivity pro procvičování učiva: například určování i/y ve slovech mohou žáci plnit nejen zapisováním, ale i pohybem („i“ znázorní dřepem, „y“ znázorní výponem – vzpažit zevnitř, případně jinými cviky). Lze zařadit „běhací diktát“, kdy si žáci pamatují jednotlivé věty rozmístěné po třídě a tyto pak zapisují, stejným způsobem i procvičujeme učivo matematiky aj. (příklady rozmístěné na lístečcích, přiřazování českých a anglických slovíček, hlavních měst ke státům). Přesuneme-li výuku do většího prostoru (ven), zvýšíme tím přirozeně pohybovou náročnost. Můžeme využít i soutěže dvojic či družstev (běh pro různé kartičky s čísly podle násobků, výsledků příkladů, slovíček aj.).

Pohybové činnosti však využijeme i při vysvětlování nového učiva pomocí tzv. učení pohybem, kdy pohyb pomáhá pochopit podstatu učeného jevu. Tato výuka je známá např. z učebnic matematiky Hejného (Hejný, Jirotková, Slezáková, 2007), jako je krokování sčítání a odčítání, vytváření geometrických tvarů, dělení se zbytkem pomocí hry na „molekuly“ aj. Na reakcích těla po zátěži lze vysvětlit funkci orgánových soustav (potřeba kyslíku pro plíce, proč jsme po běhu unavení atd.), při cvičení vysvětlujeme princip práce svalů svalových skupin. Sportovní aktivity využijeme při praktické ukázce rychlosti pohybu, odhadu vzdálenosti, úhlů apod. Názvy sportů pomohou ve výuce cizích jazyků, zvláště angličtiny (basketball – basket = koš aj.).

Naopak učivo jiných předmětů se uplatní a procvičí v hodinách tělesné výchovy. Při hře „molekuly“, kdy se žáci mají sdružovat do skupin podle zadaného počtu, určujeme tento počet příkladem. Hru „červení a bílí“ obměníme na „sudá a lichá“, popř. „tvrdé y a měkké i“. Rytmičké počítání při aerobiku provádíme v angličtině. Aplikujeme znalosti stavby těla. Žáci mohou ze svých těl modelovat čísla, písmena či geometrické tvary, napsat takto výsledek příkladu či celé slovo. Pracovat mohou jednotlivci, dvojice či týmy, čímž rozvíjíme kreativně kooperační dovednosti.

Důležitým časem ve škole jsou pohybově-rekreační přestávky, pro které je vhodné vytvořit prostor ve třídách, na chodbách, atriích nebo dvorech, a vybavit jej vhodnými pomůckami pro jednoduché pohybové aktivity žáků. Je dobré naučit žáky jednoduché pohybové hry, které mohou hrát o přestávkách na malém prostoru bez vedení učitele (školka se skákací gumou, hry s molitanovými míčky, žonglování aj.).

Další formou je integrovaná terénní výuka, kdy se v hodinových až dvou hodinových celcích obvykle mimo školu propojují předměty do integrovaného programu, např. vycházka s plněním pohybových úkolů, orientací v mapě a výukou prvouky, přírodovědy aj.

Projekty vycházejí z tématu a podporují samostatnost žáků, vlastní aktivitu i spolupráci. Trvají delší dobu – den i více, a proto by tam pohyb měl být zakomponován. Některé delší akce mohou být zaměřeny přímo na podporu zdravého způsobu života, např. Dny zdraví, Týdny zdraví, Týdny aktivit a zdravé stravy apod. Konkrétní náměty a příklady k těmto organizačním formám je možné nalézt v metodickém portálu Pohyb a výživa (2014) a na webových stránkách ([www.pav.rvp.cz](http://www.pav.rvp.cz), nebo [www.zacivpohybu.cz](http://www.zacivpohybu.cz)).

Vyučovací hodina by na prvním stupni měla proběhnout optimálně dvakrát či třikrát týdně. Spojování hodin do delších celků, které se často děje z organizačního hlediska např. při dojíždění, není optimální. Pro žáky prvního stupně je lépe cvičit vícekrát týdně kratší dobu než jednou po dobu delší. Vyučovací hodiny tělesné výchovy jsou na 1. stupni ZŠ převážně smíšené, a to z hlediska typu vyučování (nejčastěji je propojen nácvik s výcvikem např. v obsahu stanovišť) i z hlediska obsahu, kdy se propojuje obvykle gymnastika s hrami, atletika s hrami apod. Přesto lze realizovat hodinu pouze nácvičnou, nebo pouze výcvikovou (opakování, kondičně zaměřenou), či hodinu kontrolní, kdy se měří nebo zjišťují posuny v dovednostech a výkonech. Stejně lze i realizovat hodinu obsahově monotematickou, např. atletickou nebo bruslařskou, a zcela samozřejmé je to v blokové výuce plavání (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 42-43).

### 1.3 Cíle školní TV

Cíle vychází z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2013) obsahuje 10 vzdělávacích oblastí a ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je obor Tělesná výchova vedle oboru Výchova ke zdraví. Cíle oboru Tělesná výchova RVP ZV vycházejí z uznávané prospěšnosti neboli benefitů pohybových aktivit (pohybové aktivity) pro zdraví a život člověka.

Vzdělávání v této oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k (RVP ZV, 2013, s. 74-75):

- poznávání zdraví jako důležité hodnoty v kontextu dalších životních hodnot,
- pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a k vnímání radostných prožitků z činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou příznivých vztahů,
- poznávání člověka jako jedince závislého v jednotlivých etapách života na způsobu vlastního jednání a rozhodování, na úrovni mezilidských vztahů i na kvalitě prostředí,
- získávání základní orientace v názorech, co je zdravé, co zdraví prospívá nebo je ohrožuje,
- využívání osvojených preventivních postupů pro ovlivnění zdraví v denním režimu,
- propojování činností a jednání k upevnování způsobů rozhodování a jednání v souladu s aktivní podporou zdraví v každé životní situaci i k poznání a využívání míst souvisejících s preventivní ochranou zdraví,
- propojování činností a jednání souvisejících se zdravím a zdravými mezilidskými vztahy se základními etickými a morálními postoji, s volným úsilím atd.,

- chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu výběru profesní dráhy, partnerů, společenských činností atd.,
- ochraně zdraví a životů při každodenních rizikových situacích i mimořádných událostech a k využívání osvojených postupů spojených s řešením jednotlivých mimořádných událostí,
- aktivnímu zapojování do činností podporujících zdraví a do propagace činností zdravotně prospěšných činností ve škole i obci.

Cíle v oboru Tělesná výchova ve vzdělávací oblasti člověk a zdraví jsou formulovány v komplexnějším pojetí s výchovou ke zdraví převážně jako postojové, jde tedy o formování pozitivních a uvědomělých postojů žáků k pohybové aktivitě jako součástí jejich budoucího způsobu života. Konkrétněji jsou formulovány jako „poznání vlastních pohybových možností a zájmů... poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu... smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života“ (RVP ZV, 2013, s. 74). Lze tedy říci, že cílem je pozitivně ovlivnit pohybovou gramotnost žáků.

## 2 Motivace

### 2.1 Pojem motivace a jeho vymezení

Motivací rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:

1. Aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít.
2. Navozují u jedince určitá očekávání (o sobě samém, o úkolu, před nímž stojí, o situaci, v níž se vše odehrává, o pravděpodobném výsledku činnosti).
3. Zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám (za něčím jít, tj. něčeho dosáhnout), a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám (tendence nedopustit, aby se určitá věc stala, tendence z něčeho uniknout, když už se to stalo).
4. Udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dál probíhat.
5. Navozují prožívání úspěchů i neúspěchů, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání jiných lidí.

Motivace má nejméně tři stránky: stránku strukturní (tu se snaží zachytit různě složité strukturní modely, které obsahují jednotlivé proměnné, z nichž se motivace skládá), dále stránku průběhovou, tedy procesuální, a konečně stránku výsledkovou, produktovou. Motivace mívá různou intenzitu, která se navíc proměňuje v čase. Motivace se dá ovlivňovat, měnit, a to jak úsilím jedince samotného, tak snahou lidí kolem něj, včetně učitelů. Motivace se nemusí týkat jen jednotlivce, ale také skupin lidí.

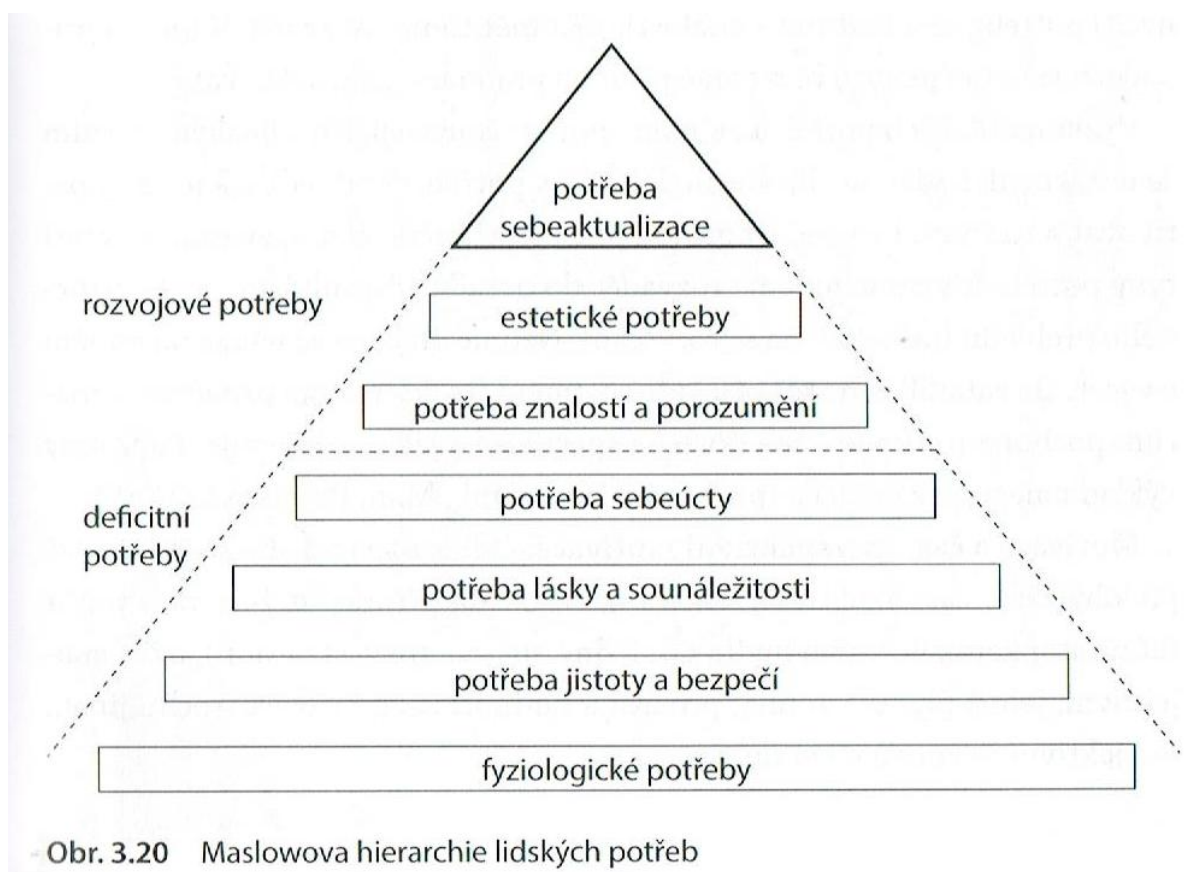
Motivace je vztažena k lidským potřebám, k času, naději, cílům, výkonu, sebeúctě člověka, k zaujetí zájmovou činností a k hledání příčin úspěchu či neúspěchu.

Jeden z možných pohledů na motivaci říká, že člověk jedná proto, aby uspokojil své specifické potřeby. Potřebou rozumíme jedincovo nutkání získat něco chybějícího, příjemného, nebo se zbavit něčeho přebývajícího, obtěžujícího. Potřeba vzniká při porušení vnitřní rovnováhy nebo rovnováhy ve vnějších vztazích jedince. Potřeba může



být: a) uspokojena (tj. úplně saturována); b) uspokojena jen částečně a jedinec to pociťuje velmi nepříjemně (nastupuje deprivace, c) vůbec neuspokojena (objevuje se frustrace). modifikovaně podle Hartl, Hartlová, 2000, s.444, (in Mareš 2013)

Jedinci obvykle něco chybí (ať už momentálně, nebo dlouhodobě), strádá a potřebuje svou potřebu uspokojit. Proto vyvíjí velké úsilí, snaží se, aby jeho potřeba byla saturována. Měli bychom zjistit, co mu chybí, a pak pochopíme, proč se chová právě takto. S promyšlenou koncepcí lidských potřeb přišel americký psycholog A. Maslow. Předpokládal, že pro člověka nejsou všechny potřeby stejně důležité a že jeho potřeby se navíc mění v čase. Některé potřeby jsou základní, přímo fyziologicky nezbytné pro fungování organismu, jiné jsou obvykle uspokojovány teprve ve chvíli, kdy jsou zajištěny ony základní. Maslow se domníval, že lidské potřeby lze seřadit podle jejich stoupající složitosti. Pro přehlednost je uspořádal do „pyramidy“. Nejnížší jsou dole, nejvyšší nahoře (Mareš 2013, s. 252-253).



Z obrázku je zřejmé, že podle Maslowovy teorie existují dva základní typy potřeb: deficitní a rozvojové. Mezi deficitní potřeby patří potřeby fyziologické, potřeba jistoty a bezpečí, potřeba lásky a sounáležitosti a potřeba sebeúcty. Mezi rozvojové potřeby patří potřeba znalostí a porozumění, estetické potřeby, a nejvýše stojí potřeba sebeaktualizace, potřeba rozvíjet svou osobnost (Mareš 2013, s. 252-253).

## 2.2 Funkce a vlastnosti motivace

Obvykle se rozlišují dvě hlavní motivační tendence:

- a) Přistoupit k řešení problému, změnit okolnosti, vyřešit situaci
- b) Vyhnout se řešení problému, nezasahovat do okolností, neřešit situaci, „vycouvat“, uniknout z ní.

Novější motivační přístupy obohacují dosavadní pohledy o jiné dva typy cílů, s nimiž člověk přistupuje k problému, k zátěžové situaci: 1. předvedení svých schopností, demonstrování toho, co dokážu, mluví se o tzv. výkonovém přístupu 2. rozvíjení svých schopností, otevírání dalších možností, nabývání kompetencí, rozvíjení sama sebe jako úkolu, mluví se o tzv. úkolovém přístupu.

Z motivačního pohledu uvádí Dwec, 1999, (in Mareš 2013) je užitečné připomenout, že první přístup s sebou nese výkonové cíle (normativní cíle), a tedy neustálé srovnávání jedince s ostatními, hodnocení jeho schopností a postihy za neúspěch. Zdá se, že systematická prosazování výkonových cílů může u řady žáků vytvořit svébytné reagování na neúspěch – naučenou bezmocnost. Mají pocit, že se jim situace vymkla z ruky, že nemohou nic ovlivnit, že všechno běží mimo ně a že sami nemohou nic dělat. Pochybují o svých schopnostech, snižují svá očekávání do budoucna, častěji se u nich objevují negativní emoce, nevytrvají u práce, jejich výkony se zhoršují.

Druhý přístup s sebou nese učební cíle (úkolové, rozvojové cíle, cíle vedoucí ke zdokonalování sebe sama, ke snaze dosáhnout vysoké, až mistrovské úrovně – mastery goals). Žák se snaží zdokonalovat vlastní kompetenci, naučit se novým věcem, dosáhnout mistrovství při řešení nových úkolů. Tento přístup předpokládá, že žák má při učení nového jistou volnost, má právo dělat chyby. Systematická prosazování těchto cílů učí žáka reagovat na neúspěch pozitivně, brát ho jako výzvu, zvýšit úsilí, zkoušet jiné postupy. Žáci jsou orientováni na dosažení dokonalosti (mastery-oriented response) (Mareš 2013, s. 266).

Nejlepší motivací pro žáka je zaujetí zajímavou činností. Člověk, který dělá to, co ho baví, tedy to, co je pro něj zajímavé, v čem je dobrý,

zažívá příjemné pocity. Když začne dělat to, co ho těší, do činnosti se ponoří. Zapomene na čas, zajímavá činnost ho úplně „pohltní“. Činnost, kterou dělá rád, mu nepřipadá obtížná, všechno jde jakoby „samo“. Nemusí se do ničeho nutit. Tyto situace, jež jsou z motivačního hlediska velmi specifické, zaujaly amerického psychologa maďarského původu M. Csikszentmihalyiho. Prozkoumal tento stav u osob, které byly plně zaujaty určitou činností (např. tancem, horolezectvím) a prováděly ji, aniž by za to dostávaly odměnu. Uvědomil si, že se zde setkávají tři motivačně důležité proměnné: lidé tuto činnost dělají rádi, úlohy, před nimiž stojí, jsou pro ně přiměřeně obtížné, jejich dovednosti odpovídají obtížnosti úlohy. Nazval tento prožitek výrazem flow (tj. volné plynutí, hladký průběh). Jde o prožitek, nad kterým člověk nepřemýšlí, vzniká snadno a hladce při uskutečňované činnosti. Přestože jde zpravidla o činnost náročnou, má ji člověk pod kontrolou a cítí se dobře (Mareš 2013, s. 271).

### **2.3 Typy motivace**

Vnitřní motivace bývá definována jako tendence angažovat se v určitých činnostech zájmu, kvůli nim samotným. Buď ze zvědavosti, ze snahy naučit se něco, co ještě neumím, anebo s pocitem radosti, že člověk může dělat to, co ho baví. Člověk vykonává tyto činnosti bez vnějších pobídek, bez očekávání nějaké vnější odměny. Je odměněn vnitřně: zajímavostí dané činnosti, údivem až úžasem z objevování nového pocitu hrdosti, že to nakonec dokázal.

Vnější motivace je tendence provádět určité činnosti bez zájmu, bez vnitřního uspokojení z ní samotné. Jedinec není zvědavý na to, co bude dělat, nemá snahu se něčemu novému naučit. Musí být k těmto činnostem pobízen někým jiným, musí být přesvědčován, ba někdy i dotlačen k provádění takových činností. Odměnou mu je pochvala, hvězdička, dobrá známka, absence problémů s učitelem či rodiči. Jde o vnější odměnu; vnější dokonce ve dvojnásobném smyslu: přichází od jiných lidí a vnitřně nesouvisí s činností, kterou jedinec vykonal.

Donedávna se předpokládalo, že jde o dva protikladné, navzájem se vylučující typy motivace: vnitřní – vnější. Obrazně řečeno, že leží na

opačných koncích jedné úsečky, zatímco uprostřed mezi nimi je oblast, kde jedinci chybí jakákoli motivace k jednání, nezabírá na něj nic. Nové výzkumy ukazují, že záležitost je složitější. Zdá se, že u jednoho a téhož jedince mohou fungovat oba typy motivace, a to dokonce v rozdílných proporcích. Pro učitele z toho plyne, že lze pracovat s oběma typy motivace: jeden může přecházet ve druhý, jeden může navazovat na druhý, mohou být přítomny oba najednou (Mareš, 2013, s.287).

Covington a Müller 2001, (in Mareš 2013) vyšli z původní teorie výkonové motivace autorů Atkinsona a McClellanda. Ta předpokládá, že v lidech se sváří dva rozdílné motivy k činnosti: snaha dosáhnout vysokého výkonu a snaha vyhnout se neúspěchu. Za každým z nich stojí odlišné pocity, odlišné emoce. První motiv: naděje na úspěch, očekávaný pocit hrdosti z převahy nad ostatními či z vítězství – to vše povzbuzuje jedince orientované na vysoký výkon, aby se snažili dosáhnout mistrovství, dokonalosti. Drobné chyby nebo dílčí neúspěchy jim nevadí, povzbuzují je k většímu úsilí.

Naopak pomyšlení, že se člověk ztrapní, bude před ostatními ponížěn, zesměšněn, že zažije pocit hanby, ostudy, vede jiný typ lidí k tomu, že se snaží vyhnout situacím, ve kterých by možná selhali. Právě rozdíl v emocích, které činnosti předcházejí a pak ji provázejí, odpovídá na otázku, proč se lidé takto chovají.

Covington a Müller tyto motivační rozdíly interpretují nově: jádrem podle nich je závažný rozdíl v sebeúctě jedince, v jeho sebepojetí. V prvním případě (snaha dosáhnout vysokého výkonu) je posilována, ve druhém případě (snaha vyhnout se neúspěchu) je bráněna před zpochybněním. Tím se dostávají k novému modelu, který spojuje obě dimenze a nabízí čtyři typy žáků (Mareš 2013, s. 288).



(Mareš 2013, s. 289)

## 2.4 Motivy

Motiv je jakýkoli vnitřní činitel, který člověka nebo jiný organismus vede k aktivitě. V podobném smyslu jako motiv užíváme rovněž slovo potřeba. Mezi motivy tedy patří potřeba potravy, jež „pohání“ už bičíkovce, i touha zachránit celé lidstvo před hrozící ekologickou katastrofou. Motivem rozumíme činitel, který působí v dané chvíli, např. hlad, nebo také trvalou vlastnost daného člověka, např. potřebu bezpečí, jež je u některých lidí silná a projevuje se v určitých situacích.

V obrazu pohybujícího se automobilu je obsažena i představa cíle, k němuž pohyb směřuje. Tímto cílem je dosažená situace („stavu světa“), kdy bude uspokojen motiv, který právě působí. Uspokojení přitom nejčastěji znamená, že bude přítomen určitý předmět, který bude subjektu k dispozici, aby s ním naložil způsobem, který mu vyhovuje. Takovým předmětem může být např. přítel, s nímž budu mít možnost

zahrát si šachy, jak na to mám právě chuť. Můžeme také říci, že žádoucí předmět je pro nás hodnotou.

Předměty poskytujícími uspokojení mohou být lidé, s nimiž žijeme, věci denní potřeby, instituce, s nimiž máme co činit, ale i různé myšlenky a principy, schopnosti, jež si můžeme osvojit, atd. Jako občan mohu mít kladný přístup k politické straně, od níž si slibuji, že sníží kriminalitu. Jiné předměty, např. plevel v záhonu, naopak ohrožují uspokojení našich motivů. Zaujíkáme tedy k předmětům kladné nebo záporné postoje podle toho, v jakém vztahu jsou k našim motivům.

Některé předměty slouží k uspokojení celé řady významných motivů. Postoj k nim pak hraje v životě člověka velkou roli. Příkladem může být bankovní konto nebo šéf, od jehož přízně si zaměstnanec slibuje blahobyt a jistotu. Postoje bývají složité a rozporné. Například mladá matka upřímně miluje své dítě, ale zároveň v něm vidí (možná nevědomě) nemilou překážku společenského života, na který byla zvyklá.

Jak napovídá přirovnání k automobilu, pohyb k cíli závisí jak na motivaci, tak na kompetencích. Ani sebesilnější motivy nestačí k tomu, aby člověk dosáhl cíle, chybí-li mu potřebné schopnosti, a současně ani sebelepší kompetence nestačí k tomu, aby se pustil do akce a vytrval, je-li jeho motivace nulová (Říčan 2013, s. 177-178).

## **2.5 Funkce motivů**

Motivem činností bývá často dosažení určitého citového stavu, který subjekt zná ze zkušenosti, např. radosti ze hry nebo z výhry. Některé motivy lze nejlépe vystihnout právě pojmem citu. Příkladem může být motiv vyjadřovat (a během toho vyjadřování silně prožívat) lásku. Teoreticky by bylo možné – zejména pokud bychom se omezili na psychologii lidí schopných vypovídat dostatečně jemně a výstižně o své introspekci – převést všechny motivy na přání dosáhnout odpovídajících citových a pocitových vztahů. Bylo by to však velmi komplikované, protože mnohé cílové citové stavy představují celé spektrum citů (cosi jako citový akord), jež by pak bylo zapotřebí složitě popisovat, Jazyk teorie motivace je jednodušší. Uvažme jen, kolik citů a pocitů by bylo

potřeba identifikovat tam, kde můžeme pracovat s prostým pojmem potřeba potravy. Ještě mnohem složitější by bylo převést na cílové city hodnotu, kterou představuje dobro či krása.

Je také třeba poznamenat, že za normálních okolností zdravý člověk neuvažuje o tom, jakého citového stavu by rád dosáhl. Myslí na to, s kterou osobou by chtěl být, jaké věci by chtěl mít, co se mu chce dělat atd. Například vím, že mám chuť na čokoládu, že bych chtěl jít tančit nebo se proběhnout. Jestliže přemýšlím o tom, co při tom budu cítit, když to složitě rozebírám, je to něco nepřirozeného.

Motivy lze třídit různým způsobem. Nejběžnější je začít od toho, co je nejzřejmější a nejméně rozmanité, tedy od primárních biologických potřeb, jež mají všichni lidé a jež máme společné i se svými subhumánními příbuznými. Jednu jejich podskupinu lze označit jako pozitivní potřeby – to jsou ty, k jejichž uspokojení je třeba získat odpovídající uspokojující objekt: jídlo, nápoj, oděv nebo jiný prostředek k ohřátí. Stejně naléhavé bývají negativní potřeby: k jejich uspokojení je naopak zapotřebí uniknout nežádoucímu objektu či stavu. Sem patří potřeba bezpečí, potřeba klidu pro spánek, potřeba zbavit se bolesti anebo nepohodlí atd.

Do druhé velké skupiny zařazujeme primární psychologické potřeby. I ony jsou biologicky zakotveny v lidské instinktové výbavě, jsou však silně formovány také učením. Existují seznamy primárních psychologických potřeb, v nichž najdeme potřebu poznávání, hry a zábavy i různých smyslových příjemností, převažují v nich ovšem potřeby sociální, vztahující se k druhým lidem: potřeba sociálního kontaktu (být s druhými lidmi, nikoli sám), potřeba autonomie (dělat, to co sám uznám za vhodné, včetně možnosti být sám), potřeba pečovat o druhé, ovládat někoho, vyniknout, vypínat se i kořit se, poddávat se i být v opozici, potřeba napodobovat, potřeba něhy a erotické vzájemnosti atd. Potřeba agrese je u některých lidí nebezpečně silná. Mezi odborníky jsou spory o to, do jaké míry je vrozená. O uspokojení primárních psychologických potřeb platí:

1. je za běžných podmínek méně naléhavé, než je tomu u primárních biologických potřeb, snese tedy spíše odklad;



2. může mít velmi rozmanitou podobu;
3. je do značné míry zaměnitelné v tom smyslu, že velmi často uspokojení jedné z nich nahradí uspokojení jiných (Říčan 2013, s. 180).

### 3 Činitelé ovlivňující motivaci

Motivace činnosti zahrnuje větší počet rozmanitých potřeb a motivů. Můžeme tedy použít i větší počet rozmanitých pobídek, které mohou tuto motivaci ovlivňovat. Činitele působící na motivaci k činnosti můžeme utřídit do několika skupin.

*Novost situace, předmětu nebo činnosti.* Děti kteréhokoli věku upoutá vše, co je nové. Je to projev zvědavosti, poznávací potřeby. Novost je příznivá situace pro vznik nového zájmu.

*Činnost a uspokojení z ní.* Dítě nesmí být odsouzeno k roli diváka, posluchače, přísluhovače nebo cvičné opice. Dítě musí mít možnost vlastní výraznější aktivity. Působí při tom radost z činnosti, funkční libost, potřeba činnosti. V tomto smyslu by měla učební činnost – pokud je to možné – obsahovat hravé momenty se silným motivačním účinkem.

Příklad: učitel nebo trenér organizuje veškerou činnost dětem sám. Děti nemají šanci jakkoli zasahovat do programu. Navíc předkládá dětem úkoly způsobem „musíme se naučit“.

*Úspěch v činnosti.* Člověk má radost ze samotné činnosti i z jejich výsledků. Dobrý výsledek, úspěch v činnosti je odměnou. Pro dítě a jeho okolí je dokladem, že překonalo překážky, prokázalo své vlastnosti a dovednosti, vůli, charakter, tělesnou zdatnost apod. Tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu, vyniknutí, sociálního uznání. Touha po „způsobivosti“ a získání dovedností je jeden z nejmocnějších motivačních činitel. Úspěch zvyšuje sebehodnocení, sebevědomí a „obraz sama sebe“. Tím se zpravidla zvyšuje citový stav příznivý pro výkon a zároveň stoupá motivace pro tu činnost, která vedla k úspěchu.

*Míra a poměr úspěchu a neúspěchu.* Míra úspěchu a neúspěchu záleží v náročnosti úkolů. Příliš snadný úspěch netěší a příliš náročný cíl znemožňuje dosažení úspěchu. Přiměřenost náročnosti se odvíjí od věku, zkušeností a dovedností dětí. Úkol musí být tak obtížný, aby dával zajímavou naději na úspěch a případný neúspěch neodradil, ale stal se dalším motivačním činitelem. Opakované neúspěchy dítě frustrují, vedou ke ztrátě jistoty, vážnému narušení motivace k činnosti a sníží sebehodnocení.

Každé dítě by mělo mít pocit úspěšnosti. Pokud se to některému z dětí nedaří, musí učitel/trenér připravit takovou část programu, ve které toto dítě bude mít naději na úspěch. Jakýkoli úspěch méně úspěšného dítěte je třeba veřejně komentovat, tj. podpořit sociálně kladné hodnocení.

*Sociální momenty.* Sociální momenty se kombinují se všemi uvedenými momenty při formování motivace k činnosti. Zejména silně působí

- a) pozitivní sociální hodnocení činnosti,
- b) pozitivní sociální hodnocení úspěchu dítěte,
- c) společná činnost,
- d) soutěžení.

Dítě je při formování svých zájmů značně ovlivněno tím, co kladně hodnotí a považuje za zajímavé. Silně působí kladné hodnocení jeho činnosti referenční skupinou (kamarádi, rodiče). Uvedené činitele navzájem souvisí. Abychom dosáhli většího účinku při formování motivace k činnosti, snažíme se o jejich kombinaci (Mandigo 2000, p. 44).

### 3.1 Pedagog

Hlavním cílem snažení pedagogů ve škole i ve sportovních kroužcích a oddílech je, nebo by mělo být, aby si dítě pohyb oblíbilo a ten se pak stal pravidelnou součástí způsobu života dítěte i budoucího dospělého, a to ve smyslu pěstování zdraví, zdatnosti, regenerace a rekreace, ale i jako smysluplná a psychicky a sociálně uspokojující aktivita volného času po celý život. Pro toto dlouhodobé ovlivňování je právě věk mladšího školního věku zásadním a senzitivním obdobím podle Bunce, 2010 (in Dvořáková 2012, s.12).

Pro tento dlouhodobý cíl je tedy z hlediska dítěte třeba:

- Dát dítěti možnost naučit se pohybovým dovednostem, které by v dětství i jako dospělý mohl využívat ve svém způsobu života.
- S pomocí učitele rozvíjet aktuální tělesnou zdatnost (kondici), ale zároveň se dozvědět, jak ji sledovat a rozvíjet i v budoucnosti. Je nutné si uvědomit, že zdatnost je charakterizována jako schopnost vyrovnat se s nároky okolí, a to jak v psychickém, tak v tělesném smyslu. Pohybové činnosti ovlivňují obě tyto stránky a speciálně se zaměřují na tělesnou zdatnost, a tím prevenci civilizačních onemocnění dle Maliny, 1990, Corbin, Pangrazi, 1992, 1993, Bunce, 1993, Dvořákové, 1994, 2007, (in Dvořáková 2012, s.12).
- Pomocí pohybu mít možnost naučit se zvládat svět kolem sebe, svět materiální i sociální, prakticky se seznámit s prostorem, materiály, pomůckami, rozvíjet vnímání, poznávat své osobní možnosti, zvládat pravidla, vnímat vztahy.
- Pomocí pohybu prožívat pozitivně různé individuální i sociální situace, ale dokázat je i řešit. V těchto situacích je třeba vynaložené úsilí a překonání nepříjemných pocitů odměněno pocitem společného úspěchu, pocitem překonání sebe sama a samozřejmě i vnějším oceněním. (Dvořáková 2012, s.12).

Naučit se něco nového znamená zvládnout nové dovednosti, ale také se něco dozvědět. V každé skupině dětí je často obtížné stanovit jednotný cíl, tedy co se děti mají naučit. Ve školní třídě je to obtížnější z toho důvodu, že děti mají zcela různé zájmy a jsou velmi

rozdílné z hlediska pohybové úrovně a zkušenosti. V zájmovém sportovním kroužku je již skupina homogennější.

I přes stejný věk mají děti ve třídě velmi různorodé předpoklady. Akcelerovaný či zpomalený tělesný růst nebo úroveň tělesného a mentálního zrání, může způsobit výrazný rozdíl předpokladů mezi jednotlivci (Suchomel, 2006). Proto je vždy velkým problémem vybrat takové cíle a takové úkoly, které by odpovídaly možnostem většiny dětí. Snahou učitele je, aby se každé dítě mohlo něco naučit a aby tedy pokročilo ve své úrovni. To souvisí se zásadou přiměřenosti, kde nepřiměřené – příliš náročné nebo naopak příliš lehké – vede k nezájmu dětí. Děti začnou „zlobit“.

Dobrý učitel či trenér tyto situace obvykle řeší intuitivně: dítěti, kterému předložený úkol nejde, více pomáhá, více jej povzbuzuje a stanovuje mu přiměřené kroky k postupnému dosažení cíle. Dětem, pro které je naopak úkol příliš jednoduchý a hned jej dokáží, učitel často přidává na obtížnosti. Je možné však tento stav a potřeby respektovat již předem. (Dvořáková 2012, s.14).

### **3.2 Současné pojetí výuky TV**

Na základě výzkumů Mužíka et al., 2010; Vlčka, 2011; Fialové et al., 2014; Vašíčkové, 2015 (in Mužík, Vlček, Orbis Scholae, 2016, s.131-143) je možné doložit, že učitelé tělesné výchovy realizují učivo vymezené v rámcových vzdělávacích projektech v různém pojetí, tj. dle různých koncepcí tělesné výchovy nebo s různým přístupem k výuce. Tuto rozdílnou realizaci učiva můžeme přiblížit pomocí jednoduchého příkladu s uplatněním míčové hry ve výuce tělesné výchovy: Učitel pracující podle sportovní koncepce bude při míčové hře sledovat především techniku ovládnutí míče ve spojení s taktikou herní spolupráce žáků, učitel vyučující dle zdatnostní koncepce bude během hry pozorovat zejména fyzické zatížení žáků, učitel uplatňující pohybově dovednostní koncepci se zaměří na pohybový projev jednotlivců a rovnoměrné zapojení všech žáků do hry Učitel důsledně vycházející ze zdravotně

orientované koncepce tuto hru patrně do výuky nezařadí, pokud v ní nenalezne prostředek prevence nebo kompenzace svalových dysbalancí či jiných zdravotních oslabení žáků. V takto odlišně pojaté výuce však najdeme i různé přístupy učitele k žákům, a to jak dříve preferované příkazové řízení učební činnosti žáků, tak zcela liberální přístupy umožňující žákům volbu nabízených činností i odlišnou míru jejich aktivity.

V praxi českých škol se tedy objevují různá zaměření a různá pojetí tělesné výchovy, přičemž je důraz kladen především na pohybové činnosti a dovednosti. Daleko méně pozornosti je věnováno vědomostem či postojům žáků k pohybovým aktivitám. Abychom ověřili přínos školního vzdělávání pro vědomostní úroveň populace v tělovýchovné oblasti, Tupý et al., 2015 ( in Mužík, Vlček, Orbis Scholae, 2016, s.131-143) zjišťoval ve výzkumu názorů české populace, odkud občané ČR získávají nejvíce vědomostí o pohybu a jeho účincích na organismus člověka. Respondenti uváděli, že nejméně informací o pohybu získávají od učitelů (uvedlo jen 8,7% dotázaných) a lékařů (12,2% respondentů). Jednoznačně nejvíce informací o pohybu občané čerpají z médií, tj. televize, internetu, z časopisů, reklamy apod. Tento zdroj označilo 45,0% respondentů. Méně jsou zastoupeny další zdroje informací: trenéři, cvičitelé nebo odborná literatura (17,8%) a členové rodiny (14,5%). Toto zjištění dokumentuje sporný přínos výuky tělesné výchovy pro vědomostní složku vzdělání v tomto oboru. Sice platí, že respondenti z nejnižší věkové skupiny 15-19 let častěji označují jako zdroj informací učitele (21,2% respondentů), ale ani tento výsledek není uspokojivý. Lze konstatovat, že jak pro děti a mládež, tak i pro další občany ČR nepatří výuka tělesné výchovy mezi hlavní zdroje vědomostí o pohybu a pohybových aktivitách.

Hovořit o kvalitě vzdělávání v tělesné výchově je tedy velmi obtížné, neboť není splněna podmínka kongruence. Nepanuje potřebný soulad mezi hodnotovými východisky (viz názory občanů ČR), projektovaným obsahem vzdělávání a procesem vzdělávání, tj. realizací vzdělávacího obsahu ve školní praxi. Jsme si však vědomi, že dosažení kongruence v proměňující společnosti bude vždy velmi obtížné.

Bylo by vhodné věnovat bezodkladnou pozornost průmětu životních hodnot do vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů, které se týkají rozvoje zdravotně orientované zdatnosti, pohybového režimu žáků a podpory jejich pohybové aktivity. Očekávané výstupy formulované v RVP ZV, vztahující se k pohybovému režimu a zdatnosti žáků, jsou často pojímány spíše jako vedlejší či následné efekty vzdělávání, než jako základní součásti projektovaného obsahu, který má být realizován ve školní praxi.

Cíle vzdělávacího oboru Tělesná výchova je třeba formulovat jednoznačněji a srozumitelněji, aby byly přijatelné pro širokou veřejnost, tak pro zainteresované odborníky a zejména pro učitele TV. Přiměřenou a splnitelnou vzdělávací koncepcí by mohla být *pohybově dovednostní koncepce tělesné výchovy*, která by utvářela vědomostní a dovednostní základy pro smysluplnou pohybovou aktivitu občanů. Shodne-li se odborná i laická veřejnost na této koncepci, pak by k příslušným cílům mělo směřovat veškeré dění v současné TV. Přitom je nezbytné, aby se výuka ve větší míře orientovala jak na praktické činnosti, tak i na získávání odpovídajících vědomostí souvisejících s významem pohybové aktivity pro zdraví a zdravý životní styl. To vše je nutné provádět přiměřeně, poutavě a s ohledem na věk žáků. Bylo by také žádoucí ovlivnit v tomto smyslu pregraduální přípravu učitelů i jejich další vzdělávání a nepochybně také tvůrce kurikulárních dokumentů.

Považujeme za nutné připomenout, že proces realizace TV je ovlivňován množstvím kontextových faktorů kvality vzdělávání, které do problematiky vstupují (např. vývojem společnosti, různou hodnotovou orientací společenských skupin). To by však nemělo vést k rezignaci na smysluplné cíle. Nezbytné je daleko důraznější upozornění na specifický význam tělesné výchovy, která se snaží aktivně ovlivňovat životní styl naší populace a v jeho důsledku i zdravotní stav společnosti (dle Mužík V., Vlček P., *Orbis Scholae*, 2016, 10(2) 131-134).

### 3.3 Orientace na žáka ne na výkon

Od 90. let se také mění pojetí tělesné výchovy v souvislosti s uvedenými posuny ve vzdělávání Mužíka, Hurychové, 1994, Mužíka, Krejčí, 1997 Dvořákové, 1995, 1997 (in Mužík, Vlček a kol.,2010). Nejvýraznější změnou je posun v pojetí tělesné výchovy od výkonového ke zdravotnímu, neměl by být tedy preferován výkon, ale rozvoj dovedností, individuální zdatnosti, prožitek a sociální akceptace a interakce (Mužík, Vlček a kol. 2010). Přestože je zdravotní aspekt ve formálních dokumentech zdůrazňován, změna se zřejmě děje pomalu a vyučování tělesné výchově prochází krizovým obdobím z hlediska naplnění i jen tradičních cílů, tím spíše naplňování cílů širších ve smyslu výchovy pro zdraví, kdy *„emocionální, sociální a osobnostní rozvoj zůstávají stále v pozadí“* (Mužík, Vlček a kol.,2010, s.56).

Důležitou roli v proměně mají učitelé, kteří by měli být připraveni na změnu vzdělávání v tělesné výchově od výkonového pojetí ke zdravotnímu dle Kopřivové, 2014, (in Mužík, 2007, Mužík, Vlček a kol.,2010) a zároveň chápat a umět podporovat i mnohem širší pojetí zdraví. Přestože proces trvá od počátku devadesátých let, zřejmě je posun nejen v chápání, ale především v realizaci vyučování obtížný (Mužík, 2007, Mužík, Vlček a kol.,2010). Ačkoli byla tělesná výchova na základní škole v odpovědích rozsáhlého výzkumu hodnocena převážně kladně, lze nalézt i řadu kritických připomínek (Mužík, 2007, Mužík, Vlček a kol.,2010). Klesá obliba vyučovacího předmětu tělesná výchova a snižuje se celková pohybová aktivnost především u adolescentů. Přispívá k tomu řada důvodů, mezi kterými lze identifikovat kromě osobnostních charakteristik učitelů (špatné jednání s dětmi, agresivita apod. nebo nezájem o výuku) i profesionální pochybení, jako jsou chyby ve výuce, neznalost oboru, nerespektování individuálních předpokladů, upřednostňování zdatnějších, nepřiměřenost, jednostranné zaměření,

jednotvárnost, monotónnost, malá kreativita, nuda (Mužík, 2007, Mužík, Vlček a kol.,2010).

Proti těmto negativním dojmům však stojí vstřícnost a serióznost učitelů 1. Stupně ZŠ k pokusům o zlepšení uvedených problémů. Svědčí o tom např. výsledky ověřování programu Pohyb a výživa ([www.pav.rvp.cz](http://www.pav.rvp.cz)). Učitelé prokazují velký zájem o novinky ve vyučování, o nové přístupy, formy a metody, volají po vhodných příkladech a zajímají se o moderní obsah. V době, kdy jsou na ně kladeny vysoké nároky ve všech oborech, je nutné ocenit každého učitele, který přistupuje ke své práci aktivně a tvořivě, a to i v tak organizačně náročném oboru jako je Tělesná výchova, která přesahuje vyučovací hodiny do celého režimu dne ve škole (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 28).

Kvalita výuky se projevuje v oblibě vyučovacího předmětu. Bylo prokázáno, že oblibu tělesné výchovy podporují: vnímaná kompetence – tedy přesvědčení, že „něco umím“, diverzifikace a podpora individuálních předpokladů, podpora vlastní aktivity žáka a jeho tvořivosti, možnost řešit problémy, nejen napodobovat. Velmi důležité jsou pozitivní emoce a prožitky, tedy zábavnost tělesné výchovy Dobrý, 2007 (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017).

Z analýz současného stavu v České republice Fialové, Flemra, Marádové, Mužíka, 2014, (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017) vyplývá potřeba podporovat zájem žáků kombinováním oblíbených, případně fyzicky náročnějších aktivit, nabízet žákům aktivity, které lze snadno přenášet mimo výuku a realizovat je ve volném čase. Zároveň by to měly být pestré aktivity, včetně sezonních, které by podpořily pohybovou gramotnost žáků. Spolu s praktickými aktivitami je potřeba co nejčastěji přiměřeně věku informovat o benefitech provozovaných aktivit ve vztahu ke zdraví, ale i k rozvoji jednotlivce. Podporovat záměrně sociální kontakty, komunikaci a spolupráci. Samozřejmostí by měla být odbornost ve volbě vhodných metod vyučování i zatěžování.

V tomto smyslu je tedy potřeba se zamýšlet nad přípravou vyučovacího procesu, nad volbou obsahu, metod a stylů vyučování. Vzhledem k výše uvedeným nárokům vzrůstá požadavek odborné



kvalifikovanosti učitele v předmětu, což je na prvním stupni do určité míry problematické, vzhledem k multidisciplinárnosti oboru. Do určité míry to řeší specializace v přípravě učitelů 1. stupně, avšak specialisté jiných oborů jsou v takovém případě často méně připraveni než při studiu bez specializací. Řešit vhodně tento problém je na jedné straně v akreditacích oboru, na druhé straně je řešení v rukou ředitele, který může podpořit kvalitu výuky tělesné výchovy na 1. stupni využitím učitelů specialistů z 1. a 2. stupně (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s.40).

### **3.4 Hodina TV jako zážitek**

Autoři Mandigo a Holt vycházejí z následující premisy, která je součástí kognitivní evaluační teorie:

*„Děti budou vnitřně motivovány k účasti na pohybové činnosti, jestliže budou věřit, (1) že o ní aspoň částečně samy rozhodují a podílejí se na její kontrole, (2) že k ní pociťují vztah, (3) že se cítí dobře při jejím provádění.“*

*I. Mají-li jedinci, zúčastňující se činnosti, určitou jistotu, že v ní mohou dosáhnout svých osobních cílů, bude jejich vnitřní motivace podporována. Jestliže se zúčastňují činnosti a mají pocit, že jsou kontrolováni vnějšími faktory, bude se pravděpodobně vnitřní motivace snižovat.*

Tato hypotéza byla v TV testována při použití různých didaktických stylů. Žáci sdělovali vyšší úroveň motivace, když jim učitel nabídl možnost volby z určitého počtu pohybových činností a když učitel nekontroloval každé jejich rozhodnutí dle Deci a Olson, 1989; Deci a Ryan, 1985; Gouda set al.,1995 (in Mandigo, Holt, 2000).

*II. Vnitřní motivaci podporují vnímaná kompetence (způsobilost) a činnost, odpovídající svou náročností úrovni žáků.*

Dřívější výzkumy prokázaly, že jsou-li žáci optimálně přitahováni či oslovováni určitou činností, bude je bavit a stráví v ní mnohem více času. Když se jedinci zúčastňují činností, které nejsou – vzhledem k jejich dovednostní úrovni – ani příliš obtížné, ani snadné a jsou tedy pro ně zvládnutelné, zvyšuje se jejich pocit sebeurčení a zvyšuje to

jejich způsobilost k výkonu. To zvyšuje následně vnitřní motivaci uvádí, Danner a Lonky, 1981; Harter, 1974; Harter, 1978 (in Mandigo, Holt, 2000).

*III. Vnější a vnitřní faktory vytvářejí kontinuum, na kterém je možno sledovat jejich funkční významnost a vliv na vnitřní motivaci.*

Vnější faktory, které poskytují pozitivní a konstruktivní zpětné informace s ohledem na vnímanou způsobilost jedince, podporují vnitřní motivaci. Zpětné informace, které kontrolují a demotivují (tj. sdělují nekompetenci a bezmocnost), podkopávají intenzitní motivaci dle Deci Ryan, 1994 (in Mandigo, Holt, 2000).

Jestliže byly u žáků použity odměny při kontrole jejich chování v průběhu činnosti, projevila se u nich po odstranění odměn nižší pravděpodobnost pokračovat v činnostech u žáků, kteří začali činnost bez odměn Orlick a Mosher, 1978 (in Mandigo, Holt, 2000).

Když byly použity odměny, které informovaly účastníky o jejich výkonech, byli účastníci více vnitřně motivováni, než členové skupiny, kteří dostávali jako odměnu např. peníze Ryan, Mims a Koestner, 1983 (in Mandigo, Holt, 2000).

Zpětné informace s věcným obsahem, které pomáhaly odstranit chyby, podporovaly u hráčů vnímání vlastní výkonnostní úrovně. Naproti tomu pochvala bez informačního obsahu („Dobře, Jime.“) nepodporovala u mladých sportovců vnímání vlastní způsobilosti Ryan a Deci, 1989; Horn, 1985 (in Mandigo, Holt, 2000). Znamená to, že ne každá vnější odměna likviduje intrinzitní motivaci. Vnější faktory poskytující informace o žakově výkonu a nabízející návody ke zlepšení podporují vnitřní motivaci a vnímání vlastního výkonu. Zpětné informace vyvolávající pocit kontroly snižují vnitřní motivaci.

*IV. Žákova duševní zaměřenost na specifickou činnost ovlivňuje jeho vnitřní motivaci.*

Jedinci, kteří jsou vtaženi do úlohy, budou pravděpodobně více vnitřně motivováni, protože se zúčastňují činnosti pro vlastní potěšení. Do sebe zahledění jedinci budou pravděpodobně prokazovat méně vnitřní motivace, protože pociťují kontrolu a vnitřní tlak, což potlačuje

sebehodnocení. Takoví jedinci vyvíjejí nepatřičný tlak na svůj výkon v utkání ve snaze prokázat svou vlastní cenu proti ostatním Ryan a Deci, 1989 (in Mandigo, Holt, 2000). Např. ve fotbale si takoví jedinci myslí, že musí dávat góly, aby si ostatní o nich mysleli, že jsou dobří hráči. Naproti tomu jedinci, kteří jsou plně vtaženi do úkolu, podávají svůj nejlepší výkon, protože je to těší.

Děti se musí zúčastňovat vyučovacích jednotek TV, které jsou součástí povinného programu školního vzdělávání. Proto se stává nesmírně důležité vytvořit v tělesné výchově prostředí, ve kterém by žáci mohli sami rozhodovat o volbě činností a kontrole nad nimi. Využití méně direktivních didaktických stylů pomůže vytvářet demokratičtější prostředí. Didaktické styly, které nabízejí více rozhodování samotných žáků, vytvářejí pozitivní motivační klima. Učitelé mohou vytvářet prostředí, ve kterém se budou žáci sami rozhodovat o vybavení, úpravě pravidel, tvorbě vlastních gymnastických a tanečních sekvencí. Žákům se může také nabídnout možnost účastnit se plánování činností ve vyučování, směřujících k dohodnutému cíli. Učitelé by měli pokud možno nabízet žákům alternativní činnosti, včetně různých úrovní obtížnosti, a umožňovat žákům vybírat si pro ně vhodné činnosti Mosston a Ashworth, 1995; Gouda set al.,1995 (in Mandigo, Holt, 2000).

Atmosféra výběru zvyšuje pravděpodobnost, že se děti stanou více vnitřně motivované. Pokud měly děti prostředí pro pohybové aktivity více pod svou kontrolou, mnohem více pociťovaly rovnováhu mezi výzvou k činnosti a svou výkonnostní úrovní Chalip et al.,1984 (in Mandigo, Holt, 2000).

Rovnováha mezi činnostní výzvou a výkonnostní úrovní dětí zvyšuje potěšení dětí z činnosti Harter, 1978, 1974 (in Mandigo, Holt, 2000). Umožnění volby avšak neznamená vždycky záruku zvýšené motivace. Jestliže si např. kapitáni volí členy svých družstev, může to mít negativní efekt na ty, kteří jsou voleni jako poslední. Je proto žádoucí mít připravené různé scénáře pro případné vhodné výběry (Mandigo, Holt, 2000).

### 3.5 Hodnocení v TV

Hodnocení musí vycházet z individuálních předpokladů a pozitivně hodnotit žákovy posuny. Velmi důležité je dlouhodobé opakované sledování úrovně individuální zdatnosti i zvládnání dovedností, aby žák dokázal zhodnotit své posuny. Je důležité zároveň připomínat poznatky, aby žák znal zdravotní důvody pohybových činností a věděl, jak samostatně své schopnosti rozvíjet (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, str.46).

Místo pouhého známkování výkonu v určité činnosti by měl učitel zdůraznit přednosti výkonu žáka, vysvětlit, proč je považuje za dobré a pokud by to bylo nutné, informovat o tom, co by ještě mohl zlepšit. Když měly děti možnost zvolit si úroveň obtížnosti úkolu a nebyly za svůj výkon známkovány, volily si nejčastěji úkoly, které představovaly individuálně optimální výzvu uvádí Harter, 1978 (in Mandigo, Holt, 2000). Má-li mít zpětná informace pozitivní vliv na způsobilost k výkonu, měla by obsahovat informace o individuálním výkonu a doporučení ke zlepšení. Její využití pouze ke kontrole žákových činností nestačí Horn, 1985 (in Mandigo, Holt, 2000).

Pochvala bez věcného obsahu („Dobře!“) může mít ve skutečnosti negativní dopad na jedince, protože taková pochvala bývá vnímána jako snaha kontrolovat žákovu činnost. Počáteční informace by měla začít pozitivním posílením, pokračovat dle potřeby korekcí a končit několika kladnými poznámkami. Místo vytváření negativního prostředí kolem dětí, ve kterém se sledují jenom chyby, je mnohem prospěšnější poskytovat dětem zpětnou informaci, která pomáhá vytvářet pozitivní postoje k učení (Mandigo, Holt, 2000).

Učitelé by měli usilovat o vytvoření klimatu orientovaného na zlepšení výkonu a osobní zdokonalování. Tuto orientaci v prostředí pohybových aktivit je možné podporovat tím, že budeme považovat osobní zdokonalení za ekvivalent úspěchu, že budeme hodnotit účastníky na základě jejich zlepšení a úsilí a že chyby budeme brát, jako příležitost k učení uvádí Biddle, 1997 (in Mandigo, Holt, 2000)

Děti by se však měly také dozvědět, proč se rozcvičují, jakou působnost mají některé cviky a polohy. Děti přece samy vnímají své tělo a je vhodné je upozornit na to, že v dané poloze nepříjemně cítí zkrácené svaly, a právě proto je třeba je protahovat a v jakých polohách. Stejně přivítají informace o posílení svalů, které ochabují. Velkým přínosem může pak být to, že děti více, lépe a přesněji začnou vnímat své tělo a jeho části a především rozumí, proč řadu pohybů dělají (Dvořáková, 2012, str. 14).

Cílem školní tělesné výchovy by tedy nemělo být soutěžení a reprezentování školy vybranými dětmi, ale aktivita všech dětí (Dvořáková, 2012, str.12).

### **3.6 Úspěch a neúspěch**

Pomocí pohybových činností je však zasahována a rozvíjena i psychická a sociální stránka osobnosti dítěte, což souvisí nejen s třetím okruhem RVP ZV, ale podporuje i vytváření požadovaných základních životních kompetencí i řady dalších kompetencí z dalších okruhů vzdělávání.

Běžně nelze oddělit pohybovou činnost – hru – od jejího osobnostního a sociálního vlivu, proto kromě cvičení určité dovednosti a pohybové schopnosti, lze většinou najít i další přínosy a vlivy dané činnosti na osobní psychický i sociální rozvoj, jako jsou: vnímání, pozornost, soustředění, volní vlastnosti, sebekázeň, sebevědomí a sebehodnocení, vnímání druhých a jejich respektování, pomoc druhým, dohoda a spolupráce.

Dítě všechny pohybové činnosti prožívá, proto jsou velmi zasaženy jeho emoce (radost, smutek, vztek, zklamání i frustrace), vytvářejí se volní vlastnosti, jeho vnímání sebe sama, sebevědomí apod. To vše se učí zvládat, překonávat nesnáze nebo neúspěchy, a tím se připravuje pro život. Učitel by tedy měl být jeho průvodcem a pomáhat mu se s obtížemi vyrovnat.

Protože se pohybové činnosti realizují ve skupině třídy nebo sportovní skupiny, rozvíjí se sociální dovednosti – schopnost vnímat a

respektovat druhého, dodržovat pravidla, domluvit se, spolupracovat, pomáhat si.

Všechny tyto kompetence je možné i velmi potřebné dětem zprostředkovat nejen intuitivně, protože ve hře to např. bez pravidel a spolupráce nejde, ale je možné i zcela záměrně vytvářet situace a vybírat takové činnosti, které by některé aspekty osobnostního a sociálního vývoje přímo formovaly. Příkladem mohou být i nejjednodušší honičky se záchranou, kde je nutné, kromě běhání a orientace v prostoru a v situaci, si všimnout kamaráda a pomoci mu, dokonce se „obětovat“ tím, že něco pro něj udělám – podlezu jej, přeskočím, oběhnu. Složitější je se domluvit ve dvojici, ale nejsložitější je spolupracovat ve skupině, kde každý má svůj názor a je třeba se domluvit, dohodnout, nalézt strategii pro danou hru nebo pro řešení zadaného úkolu.

Učitel by měl tedy záměrně vytvářet situace, kdy jsou dohoda, spolupráce a hledání řešení nutné pro splnění úkolu, a dětem dát také čas k tomu, aby se dohodnout mohly a řešení našly. Následná praktická činnost by měla ověřit, zda rozhodnutí a volba řešení byly správné (např. po poradě družstev nad taktikou hry následuje samotná hra, aby si děti mohly ověřit, zda se jejich řešení osvědčilo) (Dvořáková, 2012, s. 19).

Ke změně tradiční školy a podporování moderního vyučování přispívá využití heuristických pedagogických metod, zážitkové pedagogiky, psychomotoriky. Jednou z možností je využití didaktických stylů podle Mosstona a Ashworthové (1999), které jsou rozpracované především v metodických publikacích Dobrý, 1992, Mužík, Krejčí, 1997, Dvořáková, 2007 (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017). Od příkazového řízení, které je stále na místě v mnoha situacích školní tělesné výchovy, je možné postupně aktivovat samotné žáky jako pomocníky ve vyučovacím procesu s uvědomělým hledáním chyby v recipročním stylu nebo stylu se sebehodnocením, respektovat individuální předpoklady diverzifikací úkolů ve stylu s nabídkou a umožnit nacházet řešení, jak překonat překážku, soupeře, tvořit vlastní cvičební celky ve stylech s řízeným nebo samostatným řešením úkolů.

Zážitková pedagogika staví na situačním učení v konkrétních nebo navozených podmínkách a situacích, např. na výletě při změně počasí

nebo ve hře řešením vzniklé situace mezi hráči či spoluhráči. Tyto situace mají vždy hlubší impakt ve vědomí a chování žáků (Fialová, 2010). Podobný účinek mají i dobrodružné pohybové aktivity (Neuman, 2001), které v situacích napětí, rizika a nebezpečí podporují změny v osobních rysech i sociálním chování. Společným prožíváním takových situací podporují odpovědnost za sebe i druhé, mění sebehodnocení i hodnocení ostatních, podporují komunikaci, spolupráci, empatii, pomoc druhým, mohou být i terapií i sociální terapií, přinášejí hlubší zážitky z překonání krizových situací a tím stimulují změny v chování do budoucnosti (Neuman, 2001, Fialová, 2010). Příkladem může být návštěva lanového centra i výlet do přírody. Ale i netradiční využití náradí v tělocvičně může dobrodružné překonávání neznámých překážek velmi dobře naladit a zároveň motivovat a aktivovat žáky k individuálním řešením i interakčnímu chování Neuman, 2001, Fialová, 2010 (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017).

Pohybové činnosti označované pojmem psychomotorika ve svém pedagogickém konceptu využívají pohybových činností a her vždy s cílem uvědomělého poznávání v oblasti osobní, sociální nebo materiální. Nejsou tedy výkonově zaměřené a reagují na potřeby a problémy žáků. Psychomotorika sice zdůrazňuje motorický aspekt činnosti, ale ten je vždy spojen s kognitivním učením a převážně pozitivními, radostnými emocemi. V psychomotorice se nikdy neuzívá imitační učení napodobováním, ale obvykle učení situační, experimentační či logické uvádí Pinther-Theis, Theis, 1997, Fischer, 2004, Adamírová, 2004, Dvořáková, 2006, Zimmerová a kol., 2001, Zimmer, 1993, 1995, 2006 (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017).

Vyučovací proces v tělesné výchově by měl být dobře promyšlen z hlediska organizace, aby se žáci nenudili čekáním v řadě, a úkoly by měly být různé z hlediska úrovně, aby respektovaly různou úroveň žáků. Nabízí se celá řada řešení, jak obměnit a promýšlet organizaci a řízení vyučovací hodiny pomocí hromadného, ale především skupinového řízení dle Fialové, 2010, Dvořákové, 2012 (in Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017) a s podporou kooperativního učení. Doporučuje se také otevřít více možností výběru obsahu a podpořit vlastní aktivity žáků, např. ve

výběru úrovně zatížení, ale i ve výběru pořadí stanovišť, v různém řešení úkolů, ale i vytváření vlastních úkolů a stanovišť pro ostatní (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s 45).

Každý z žáků by měl zažít během hodiny tělesné výchovy úspěch a být namotivován k další pohybové aktivitě a zdokonalování svých pohybových schopností a možností. Jestliže se pro žáky stane hodina „zážitkem“ a odnese si z ní příjemný pocit, víme, že se bude na další pohybovou aktivitu těšit a bude se k ní možná i vracet v mimoškolní pohybové aktivitě. A to by mělo být cílem každého učitele tělesné výchovy, zanechat v dětech pocit dobré nálady a namotivovat je k tomu, aby se pohybová aktivita stala nedílnou součástí jejich každodenního života.

### 3.7 Nuda ve výuce

Aby se předcházelo stereotypním vedením hodin školní TV a nudě, je důležité, aby učitelé dodržovali tyto zásady.

Obecné zásady organizace a řízení cvičební jednotky

- **Neměnit často organizační útvary a pomůcky** – ztrácí se tím čas (např. cvičit v kruhu, přemístit se k žebřinám a opět do kruhu, cvičit jednotlivě, chvíli ve dvojicích, opět jednotlivě, vyzvednout si pomůcky, po krátké chvíli je odložit).
- **Nevytvářet monotematicky zaměřené jednotky** – cvičit stále to stejné děti unavuje, jednostranně přetěžuje, ztrácejí zájem. Proto není vhodné cvičit celou hodinu (úvodní, průpravnou i hlavní část) například pouze s míčem nebo jen se švihadly, v hlavní části na stanovištích realizovat jen metodickou řadu např. výskok na švédskou bednu (stanoviště s rozběhem a odrazem z můstku na žíněnku, stanoviště s opakovanými odrazy ve vzporu na švédské bedně, stanoviště s výskokem na švédskou bednu). Střídání činností je pro děti zábavnější, přitažlivější, zatěžuje různé svalové skupiny a nejsou tak preferováni jen někteří žáci, kteří právě danou dovednost již umí.
- **Reagovat na zjištěné nedostatky** – pokud učitel zjistí, že při honičce zvolené dítě hodní jedno nebo dvě děti na jedné straně



tělocvičny a ostatní stojí a nudí se na straně druhé, je třeba změnit zadání hry – přidat honiče, zmenšit prostor. Podobně když jsou početná družstva nebo se děti hromadí na některém náradí překážkové dráhy, je třeba přidat doplňkovou činnost nebo vložit další úkoly, pokud to prostor tělocvičny dovolí posunout nebo přesunout překážku, přidat společný střed apod.

- **Pokračovat po menších krocích** – nesnažit se zvládnout celou metodickou řadu nácviku v jedné lekci. Rozdělit si nácvik do několika částí, v každé vždy zopakovat již naučené a pokračovat dalším krokem.

- **Nezávodit v dovednostech, které děti dostatečně neumí** – budou se snažit dovednost provést rychle a upevní si chyby (např. nezpevněné shrbené převaly, špatné postavení rukou a stavění se na hlavu při kotoulu vpřed). Také je neúspěch může odrazovat a snižovat jejich sebevědomí (dítě, které neumí driblovat a poběží se ztraceným míčem přes celou tělocvičnu).

- **Nevyřazovat neúspěšné děti** – protože právě ty potřebují cvičit a hrát hru co nejdéle, aby se dovednost naučily, aby si procvičovaly reakci a pohotovost. Kdo se trefí do koše, měl by odstoupit a předat míč dalšímu, nikoli naopak. Pokud se dítě nestačilo zapojit ve hře Molekuly do určitého počtu dětí, je lépe dítě nevykloučovat, ale zadat jednoduchý „úkol“ (dřep, skok s obratem...).

- **Omezit prostoje** – tvořit menší skupiny, pokud je nutné vytvořit početnější družstva, zadávat takové úkoly, kdy je v pohybu naráz více dětí – nečeká se na návrat předcházejícího dítěte, ale další začíná cvičit, když splnil první úkol, přešel určený úsek, případně celé družstvo může plnit úkol současně – mohou běžet a držet se za ruce nebo za ramena a nesmí se pustit nebo přenášejí náčiní či náradí společně na určené místo...

- **Klasický způsob štafetových soutěží v družstvech**, kdy jednotlivě vybíhá každý k metě a zpět, je velmi časově náročný a z hlediska aktivity dětí neefektivní. Když byla měřena aktivita jednotlivce v takovéto organizaci při sedmi dětech v družstvu a

trojím opakování soutěže, kdy celý tento proces trval více jak sedm minut, jednotlivý žák byl aktivní pouze 23 sekund! (Dvořáková, 2012, s.24).

### **3.8 Závěr hodiny**

Při větším důrazu na kognitivní stránku vyučovacího procesu je potřeba zdůraznit a neopomíjet závěrečnou reflexi realizované činnosti (na konci vyučovací hodiny, na konci výletu, po ukončení hry na škole v přírodě). Nejde pouze o zjištění, zda se žákům program líbil, ale o připomenutí, „co jsme dělali a co jsme se naučili“. Verbalizace prožitků posiluje uvědomění si a zapamatování nových poznatků. Důležitá však je podoba otázek, která nesmí být násilná, ale konkrétní a musí vyplývat z činnosti. Někdy vychází z cíle vyučovací hodiny nebo aktivity, jindy může využít i nečekanou situaci, např. „kdy se vám dařilo dobře a vysoko skákat na trampolíně“ (když jsme měli zpevněné tělo), „zdálo se vám něco nebezpečné při pohybu na padáku“ (padák klouže, museli jsme dávat pozor a držet rovnováhu), „co jsme zjistili o přihrávkách ve hře“ (je potřeba se rozmístit, uvolnit, upozornit na sebe spoluhráče s míčem), „co se nám dnes na výletě osvědčilo a nesmíme nikdy zapomenout“ (že jsme měli pláštěnku, že jsme měli mapu a dokázali jsme se orientovat).

Hodnocení musí vycházet z individuálních předpokladů a pozitivně hodnotit žákovy pokroky. Velmi důležité je dlouhodobé opakované sledování úrovně individuální zdatnosti i zvládnutí dovedností, aby žák dokázal hodnotit své posuny. Je důležité zároveň připomínat poznatky, aby žák znal zdravotní důvody pohybových činností a věděl, jak samostatně své schopnosti (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s. 46).

## **4 Somatická charakteristika dětí školního věku**

Věkové období prepubescence (lat. prae, před; lat. pubesco, dospívám) je na počátku vymezené z pedagogického a sociálního hlediska zahájením školní docházky (kolem 6. roku života) a z biologického hlediska dokončením první proměny postavy, kdy dochází k vyrovnání proporcionality trup-končetiny. Na konci je prepubescence ohraničena začátkem pohlavního dospívání (nástup u dívek asi v 10-11 letech a u chlapců asi v 11-12 letech). Období má dva biologické i psychologické stupně – od 6 do 8 let a od 8 do 11 let, přičemž první dva roky jsou přechodem mezi druhým (předškolním) dětstvím a prepubescentními lety v pravém slova smyslu. Celkově v prepubescenci indikátory tělesného a motorického vývoje naznačují rovnoměrný a vzestupný vývojový trend s mírným zpomalením před nástupem urychleného vývoje pubertálního. V psychickém vývoji je prepubescence obdobím bez vážnějších osobních problémů a konfliktů. S počátkem období se prohlubuje integrace percepce a motoriky. Fantazijní charakter myšlení se přibližuje reálu, ze stádia názorného intuitivního myšlení přechází dítě v 7 letech do stádia logických operací s konkrétními obsahy dle Příhody, 1977; Měkoty et al., 1988; Kučery, Dylevského et al., 1997 (in Suchomel, 2004, s. 8)

### **4.1 Somatický vývoj v prepubescenci**

Somatický vývoj v období prepubescence probíhá pozvolna a rovnoměrně. V tomto období nedochází k bouřlivým změnám doprovázejícím následující období puberty. Průměrné přírůstky tělesné výšky jsou 5-6 cm za rok. Postava dětí se nejdříve v období tzv. mid-growth-spurtu (přibližně 7,5 až 8,5 roku) nápadně zeštíhluje intenzivním růstem délky dolních končetin a současně se postupně ztenčuje vrstva podkožního tuku. Období vytáhlosti je následně vystřídáno obdobím druhé plnosti (u dívek přibližně 8 až 10-11 let, u chlapců přibližně 8 až 11-12 let). Ke konci této vývojové pyramidy dochází ke zpomalení růstu, které trvá až do počátku pubertální růstové akcelerace.

V prepubescenci dochází k stabilizaci zakřivení páteře v mediánní rovině; proto má zásadní význam prevence vadného držení těla. Sexuální rozdíly v tělesné výšce i v tělesné hmotnosti jsou velmi malé. Až v závěru prepubescence v důsledku nástupu dospívání předstihují dívky chlapce ve výšce postavy i v tělesné hmotnosti, přičemž dochází k pohlavnímu tvarovému rozlišení dětí s typickou zaobleností tvarů u dívek dle Fetter et al., 1967; Měkoty et al., 1988; Štěpničky, 1990; Lhotské et al., 1993; Šelingerové, 1996; Riegerové a Ulbrichové, 1998 (in Suchomel, 2004, s. 8).

Zatímco růst organismu v předcházejících obdobích je podněcován především růstovým hormonem, pro pubescenci je typické zvýšené spolupůsobení pohlavních hormonů a gonadotropinů. Rozsáhlé pubescentní změny jsou patrné v oblasti tělesného růstu. Dochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků, k rychlému růstu kostí, k rozvoji svalstva zejména u chlapců, ke zvýšení množství podkožního tuku zejména u dívek a k dalším změnám podle Rowland, 1996 (in Suchomel, 2004, s. 8).

Pubertální změny nastávají u dívek dříve než u chlapců Lhotská et al. 1995 (in Suchomel, 2004, s. 8) uvádí, že časový posun mezi středním věkem dospívání dívek (nástup menarche) a chlapců (nástup mutace) je 1,5 roku (50% populace dívek do 13,0 roku a 50% populace chlapců do 14,5 roku). V souladu s tím uvádí Riegerová a Ulbrichová 1998 (in Suchomel, 2004, s. 8), že vzhledem k údajům o průměrném věku menarche u dívek (12,8-13,0 let) a první poluce u chlapců (přibližně 14,1 roku), dozrávají dívky o přibližně 1,3 roku dříve než chlapci.

Dívky mají přibližně v období mezi 10.-11. až 13. Rokem větší průměrnou tělesnou výšku a hmotnost než chlapci, přičemž poslední výzkumy naznačují posun směrem k nižším věkovým skupinám dle Bláhy et al., 1986; Hajniše et al., 1989; Lhotské et al., 1993; Bláhy, Vignerové et al., 1999 (in Suchomel, 2004, s. 8). Růstové pubertální zrychlení je u dívek intenzivnější a současně kratší, téměř končí ve 13 letech, zatímco u chlapců je teprve před vrcholem. Chlapci tento deficit v následném období rychle dohnají a v konečném důsledku jsou v průměru vyšší a těžší, neboť jejich akcelerace je intenzivnější a

déletrvající uvádí Štulrajter, 1985; Šelingerová, 1992, 1996 (in Suchomel, 2004, s. 8).

Celkově tělesná výška i hmotnost vykazují větší stabilitu vývoje u děvčat než u chlapců, u kterých více podléhají vnějším podmínkám prostředí. Pohlavní rozdíly hodnot tělesné výšky a hmotnosti zjištěné u dnešní generace jsou menší než u generace předchozí podle Havlíčkové, 1998 (in Suchomel, 2004, s. 8).

#### **4.2 Motorický vývoj v prepubescenci**

Motorický vývoj má v průběhu ontogeneze individuální průběh a nerovnoměrné tempo. Interindividuální variabilita se projevuje značně rozdílnými motorickými profily jedinců na různých stupních ontogeneze. Motorický vývoj člověka je řízen genetickým programem a realizován v konkrétních podmínkách vnějšího prostředí (zejména záměrné výchovy a vlastní pohybové aktivity jedince). Na motorický vývoj současné mladé generace působí negativně mimo jiné oslabení mechanismu přirozeného výběru snížením kojenecké úmrtnosti, devastace přírodního prostředí a životních podmínek a změny ve způsobu života vyznačující se nedostatečnou pohybovou aktivitou uvádí Kasa, 1985a; Měkota et al., 1988; Turek, 1999 (in Suchomel, 2004, s. 9-10).

Měkota et. al. 1988 (in Suchomel, 2004, s. 9-10) označují prepubescenci za „stádium zvýšené motorické učenlivosti“. Tím vyjadřují schopnost prepubescentních dětí učit se snadno nové pohybové dovednosti a to převážně na základě demonstrace a jednoduché instrukce. Tato schopnost kulminuje na konci období před nástupem překotných pubertálních vývojových změn. Dítě si již neosvojuje pouze globální motorické akty, je schopno provádět i analytické pohyby. Celkově je prepubescence obdobím již zvládnuté mobility, ke konci období cíleně zaměřené a věcně orientované. Děti jsou připraveny a ochotny řešit různé pohybové úkoly.

Turek 1999 (in Suchomel, 2004, s. 9-10) uvádí, že zvýšená vnímavost prepubescentních dětí k okolnímu prostředí může často narušit vykonávání již osvojených pohybových dovedností. Až ke konci období dochází k ovládnutí vnějších podnětů jejich selekcí a následnou

transformací do konkrétního pohybu, čemuž odpovídá úspornější vykonávání pohybu. Riegerová a Ulbrichová 1998 (in Suchomel, 2004, s. 9-10) hodnotí prepubescenci jako nejpříznivější období pro rozvoj motoriky a další motorické učení i vzhledem k tomu, že nervový systém je již dostatečně zralý pro složité, koordinačně náročné pohyby.

Meinel a Schnabel 1987 (in Suchomel, 2004, s. 9-10) považují za hlavní tyto faktory výrazně ovlivňující motorický vývoj v prepubescenci:

- a) změnu tvaru těla – příznivější poměr mezi trupem a končetinami;
- b) vstup dítěte do školy – ohrožení správného držení těla a zvláštní stav vzrušení způsobený nevybitou přirozenou potřebou pohybu;
- c) vývojový stupeň vyšší nervové soustavy – stupeň diferenciacie mozkové kůry vytváří funkční předpoklady pro činnost druhé signální soustavy, doznívá převaha procesů podráždění nad útlumem.

Základní motorická výkonnost dětí mladšího školního věku může být ve značné míře ovlivněna jejich spontánní pohybovou aktivitou. Pro motorickou výkonnost není ještě vytvořen stabilní základ, což je určitou výhodou vzhledem k větší možnosti její záměrné formovatelnosti. Při analýze motorického rozvoje a tělesného vývoje je potřebné vyjít z předpokladu určité strukturální nevyhraněnosti a značné variability motoriky dětí prepubescentního věku uvádí Turek, 1999 (in Suchomel, 2004, s. 9-10).

Přibližně od osmi let je fyzická a mentální zralost dětí natolik pokročilá a jejich pohybové projevy do té míry stabilizované, že z výsledků motorických testů je možné usuzovat na pohybové schopnosti. Je možné vytvářet kvantitativní podklady pro hodnocení jejich úrovně, bisexuálních rozdílů a struktury. Navíc matice korelací mezi indikátory pohybových schopností a z nich vycházející faktorové analýzy ukázaly, že v osmi letech je struktura pohybových schopností podobná struktuře dospělého jedince.

V období prepubescence vykazují rychlý vývoj a relativně vysoké hodnoty empirické indikátory rychlostních schopností (hlavně rychlosti

reakční a frekvenční), aerobně-vytrvalostních schopností, celého komplexu obratnostních schopností a kloubní pohyblivosti. Naopak na nízké úrovni zůstávají v tomto věku hodnoty indikátorů absolutní (statické) síly. Převážně díky obratnostním předpokladům se zlepšuje i vlastní průběh pohybu, směřující k dosažení celkové harmoničnosti. Uvedené indikátory naznačují rovnoměrný pozitivní vývoj, který probíhá u chlapců na vyšší úrovni než u dívek, přičemž bisexuální rozdíly jsou poměrně malé vzhledem k dalším vývojovým obdobím dle Měkoty et. al., 1988; Štěpničky, 1990 (in Suchomel, 2004, s. 9-10). Chytráčková 2000 (in Suchomel, 2004, s. 9-10) uvádí, že při posuzování změn motoriky v období mladšího školního věku je důležitější počáteční úroveň motorických schopností než prováděný typ pohybové aktivity. Juřinová a Stejskal 1987 (in Suchomel, 2004, s. 9-10) konstatují, že v prepubescentním věku může výchova a vliv prostředí zásadně ovlivnit rozdíly v motorice chlapců a děvčat. Rozdíly se objevují v těch případech, kdy děvčata dávají přednost jiným pohybům než chlapci a naopak (např. výkonnostní rozdíly v kopech a v hodech). (Suchomel, 2004, s.9-10)

## 5 Cíle a úkoly práce

Hlavním cílem diplomové práce bylo na základě anketního šetření, zjistit názory žáků na obsahovou náplň hodin tělesné výchovy na prvním stupni a také to, zda je hodiny tělesné výchovy motivují k další mimoškolní pohybové aktivitě.

Z výše uvedených cílů vyplývají další dílčí cíle a úkoly:

- 1) vytvoření ankety pro žáky základní školy,
- 2) realizace anketního šetření na různých typech škol,
- 3) vyhodnocení anketního šetření na 1. stupni,
  - a) posoudit jak žáci hodnotí hodiny tělesné výchovy,
  - b) zjistit preferované pohybové aktivity,
  - c) zjistit, jestli se liší názory chlapců a dívek,
  - d) vyhodnotit rozdíly mezi školami (městskou, sportovní, vesnickou a malotřídní),
- 4) vyhodnocení anketního šetření na druhém stupni - zjistit jakému sportu a v jakém rozsahu se žáci věnují.



## **6 Metodika**

### **6.1 Charakteristika sledovaného souboru**

Pro naše anketní šetření jsme si vytypovali šest škol. Školy městské včetně jedné školy s rozšířenou výukou tělesné výchovy a školy vesnické včetně jedné malotřídní školy.

#### **Základní a mateřská škola Oty Pavla, Buštěhrad**

Škola se nachází v okrajové části města a je rozdělena do dvou budov. První stupeň sídlí ve starší budově a na tělesnou výchovu žáci přechází do nově vystavěného pavilonu, který má nově zrekonstruovanou tělocvičnu s venkovním víceúčelovým hřištěm. V tomto školním roce školu navštěvuje 440 žáků. Většina z nich dojíždí z okolních vesnic, které jsou vzdálené do 5 km od města Buštěhrad. Škola nabízí žákům mimoškolní pohybové aktivity v podobě kroužků. Jedná se o kroužek floorbalu, který je určen pro žáky od třetích ročníků a základy aerobních cvičení s hudbou pro žáky od druhých ročníků.

#### **Základní a mateřská škola Kladno, Norská 2633**

Škola je umístěna ve velkém kladenském sídlišti. V současné době školu navštěvuje 780 žáků. Je to sportovně zaměřená škola s rozšířenou výukou TV. Škola má dvě velké tělocvičny a dvě venkovní hřiště s umělým povrchem. V areálu školy je bazén, kde probíhá výuka plavání. Na škole probíhají v průběhu školního roku Celoškolní sportovní soutěže, Žákovská sportovní liga a Školní florbalová liga. Lyžařské kurzy, výjezdy na hory a školy v přírodě. V tomto školním roce škola nabízí „Hodinu pohybu navíc“ pro žáky, kteří navštěvují školní družinu.

### **Základní škola Mladá Boleslav**

Městská škola umístěna v sídlišti. V současné době školu navštěvuje 360 žáků. Škola má velkou tělocvičnu a víceúčelové venkovní hřiště. Na škole probíhá od 1. do 4. ročníku rozšířená výuka o jednu hodinu tělesné výchovy navíc. Škola nabízí žákům 1. stupně kroužky florbalu, tenisu a pohybových her. Žáci prvního stupně zde najdou spoustu dalších hodin mimoškolních pohybových aktivit. O kroužky je mezi dětmi velký zájem.

### **Základní škola Pchery, okres Kladno**

Vesnická škola, kterou v současné době školu navštěvuje celkem 180 žáků především z okolních vesnic. Škola disponuje zrekonstruovanou tělocvičnou včetně venkovního hřiště. Škola v současné době nenabízí žádné sportovní a pohybové aktivity pro žáky 1. stupně, ale pouze pro 2. stupeň.

### **Základní škola Zvoleněves, okres Kladno**

Vesnická škola na okraji obce. V současné době školu navštěvuje 195 žáků a jsou hlavně z okolních vesnic. Škola má malou tělocvičnu a nemá vlastní sportovní hřiště. Případná venkovní výuka probíhá na obecním fotbalovém hřišti. Vzhledem k nižšímu počtu žáků ve třídách, jsou hodiny TV spojovány vždy pro 2. ročníky. Pro první stupeň nabízí pouze kroužek gymnastiky a na druhém stupni pouze kroužek juda.

### **Základní škola Slatina, okres Kralupy nad Vltavou**

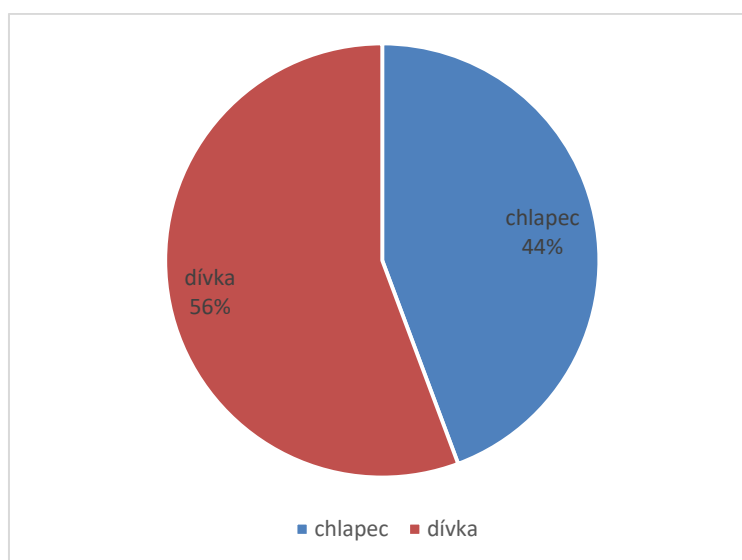
Tato škola je malotřídní, kapacita je 40 žáků a vyučuje žáky od 1. do 4. ročníku. Je to vesnická malotřídka. Do školy dochází děti z okolních vesnic. V rámci svých možností nabízí dětem jeden sportovní kroužek se zaměřením na všestrannost. Škola se nachází v malé budově a nemá samostatnou tělocvičnu. Tělesná výchova se vyučuje v jedné z učeben. Ta disponuje standardním tělocvičným nářadím a cvičebními

pomůckami. Za příznivého počasí probíhá výuka tělesné výchovy na školním hřišti v areálu školy.

Pro naše anketní šetření jsme zvolili respondenty z prvních, třetích a pátých ročníků. Celkem se zúčastnilo anketního šetření 589 žáků prvního stupně základních škol. Z toho bylo 328 dívek a 261 chlapců.

Tabulka 1: Soubor všech sledovaných žáků zapojených do anketního šetření

|                  | Počet žáků   |            |                   |           |               |               |                    |
|------------------|--------------|------------|-------------------|-----------|---------------|---------------|--------------------|
|                  | ZŠ Buštěhrad | ZŠ Kladno  | ZŠ Mladá Boleslav | ZŠ Pchery | ZŠ Zvoleněves | ZŠ Slatina    | V ročnících celkem |
| <b>1. ročník</b> | 42           | 63         | 32                | 21        | 20            | 15            | 193                |
| <b>3. ročník</b> | 62           | 45         | 37                | 25        | 24            | 12            | 205                |
| <b>5. ročník</b> | 32           | 47         | 48                | 29        | 28            | 7             | 191                |
|                  | <b>136</b>   | <b>155</b> | <b>117</b>        | <b>75</b> | <b>72</b>     | <b>34</b>     |                    |
|                  |              |            |                   |           |               | <b>Celkem</b> | <b>589</b>         |

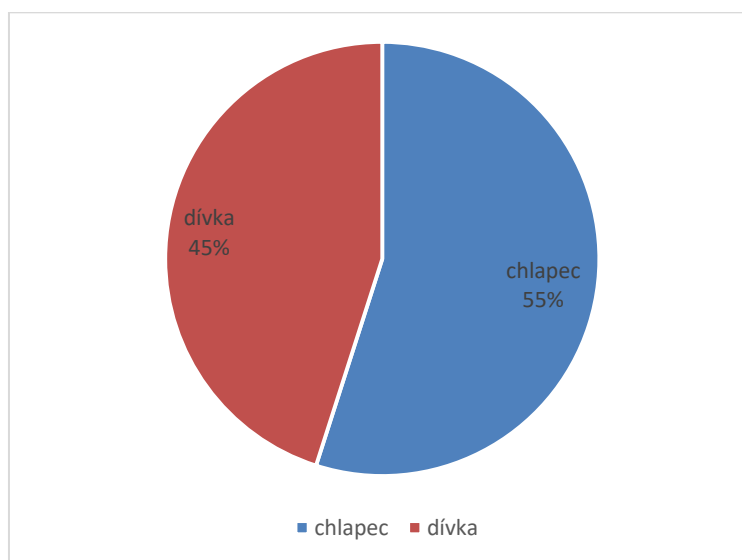


Obrázek 3: Pohlaví žáků

V dalším šetření jsme chtěli zjistit, zda žáci aktivně sportují i v posledním ročníku základní školy. Oslovili jsme tedy žáky 9. tříd. V tomto šetření nám odpovídali žáci pouze z pěti škol, jelikož malotřídní škola nemá 9. ročník. Celkem v 9. ročnících odpovídalo 162 žáků z toho 89 chlapců a 73 dívek.

Tabulka č.2: Soubor sledovaných žáků 9. ročníků zapojených do anketního šetření

|                  | Počet žáků   |           |                   |           |               |            |            |
|------------------|--------------|-----------|-------------------|-----------|---------------|------------|------------|
|                  | ZŠ Buštěhrad | ZŠ Kladno | ZŠ Mladá Boleslav | ZŠ Pchery | ZŠ Zvoleněves | ZŠ Slatina | Celkem     |
| <b>9. ročník</b> | 24           | 53        | 34                | 27        | 24            | 0          | <b>162</b> |



Obrázek 4: Pohlaví žáků 9. ročníků

## 6.2 Průběh šetření

Anketní šetření probíhalo v měsíci prosinci a lednu ve školním roce 2017/2018. Pro žáky prvního stupně základní školy jsme vytvořili dotazník. V úvodu žáci vyplňovali základní údaje pohlaví, školu a třídu. Dotazník byl anonymní, žáci odpovídali na 14 otázek, kde nás zajímalo, zda je hodina TV pro ně oblíbená, zda jsou hodiny pro ně zajímavé nebo zda dělají stále stejné činnosti a v hodinách se nudí. Dále nás zajímalo, jaký sport provozují žáci ve svém volném čase, zda je k tomu motivovala školní TV a jak často se této mimoškolní pohybové aktivitě věnují (dotazník v Příloze č.1).

Otázky byly uzavřené i otevřené. U většiny otázek měli žáci na výběr ze tří možností: vždycky, někdy, nikdy. Pokud jsem mohla vstoupit do hodiny, vyplnila jsem dotazník s žáky. Někteří učitelé nebyli vstřícní a dotazník si ponechali s tím, že ho s žáky vyplní sami. Vždy jsem se snažila jak učitele, tak žáky motivovat k důkladnému a svědomitému vyplnění dotazníku a vysvětlila jsem jim, proč dotazník vyplňují a k jakým slouží účelům.

Dotazník jsem měla uložený na počítači a v prvních ročnících jsem dotazník promítla na interaktivní tabuli a procházela jsem ho společně s dětmi. V prvních třídách, kde se žáci učili čist genetickou metodou tak neměli s vyplněním problémy, ale ve třídách, kde postupovali analyticko-syntetickou metodou, jsem musela pracovat s žáky společně a zabralo nám to mnohem více času. Od třetího ročníku trvalo vyplnění dotazníku žákům kolem 5-10 minut. Celkem jsme rozdali 589 dotazníků v 27 třídách. Všechny dotazníky se vrátily vyplněné, díky tomu, že dotazníky žáci vyplňovali pod dohledem pedagoga.

Do anketního šetření jsme zahrnuli i žáky z druhého stupně a požádali je, aby zpětně zhodnotili TV na 1. stupni, jaké v nich TV na 1. stupni zanechala zážitky a dojmy. Pro tyto ročníky jsme vytvořili nový dotazník s 5 otázkami (dotazník v Příloze č.2). Celkem jsme rozdali 162 dotazníků v 6 třídách devátých ročníků. Vrátily se nám všechny dotazníky, jelikož jsem je vyplňovala s žáky ve škole. Chtěli jsme mít

srovnání, jestli se postupem věku míra mimoškolní pohybové aktivity zvyšuje nebo naopak klesá.

### **6.3 Zpracování výsledků**

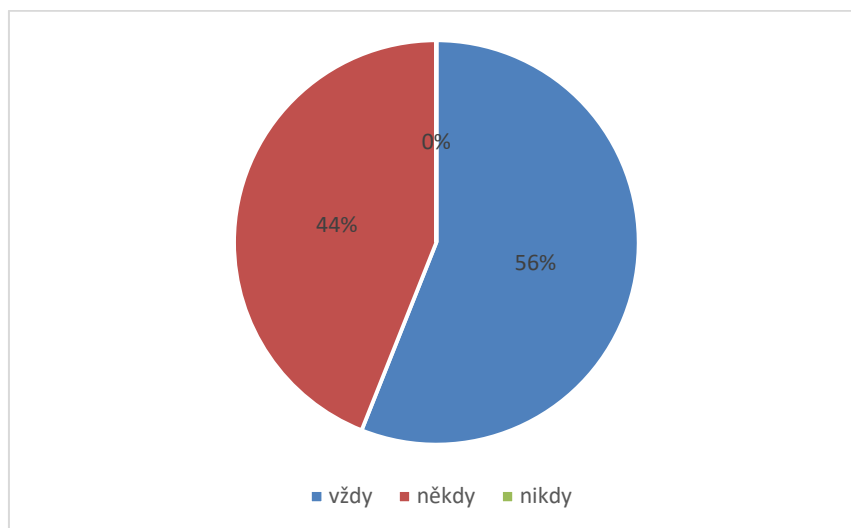
Po rozdáni a vyplnění všech dotazníků, jsme řešili otázku, jak budeme dotazníky vyhodnocovat. Bylo jich velké množství a samozřejmě jsme chtěli šetření provést co nejefektivněji. Nakonec jsme zvolili formu zaznamenání všech dat do programu Microsoft office Excel 2017. Detailně jsme prostudovali, které typy grafů pro nás budou nejvhodnější. Všechna data jsme nejdříve porovnávali celkově a poté jsme zpracovávali výsledky pro každou školu zvlášť. Vzhledem k tomu, že každá škola má jiný charakter, zajímalo nás, zda se budou odlišovat výsledky v jednotlivých školách.

## 7 Výsledky a diskuse

### 7.1 Hodnocení obsahové náplně hodin tělesné výchovy

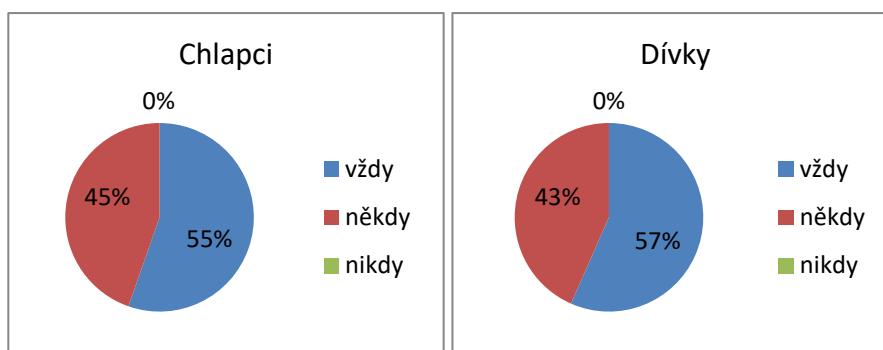
Zajímalo nás, jak žáci hodnotí hodiny tělesné výchovy a zda je tělesná výchova oblíbeným předmětem.

*Otázka č.1: Baví tě hodiny tělesné výchovy?*



*Obrázek 5: Oblíbenost školní TV*

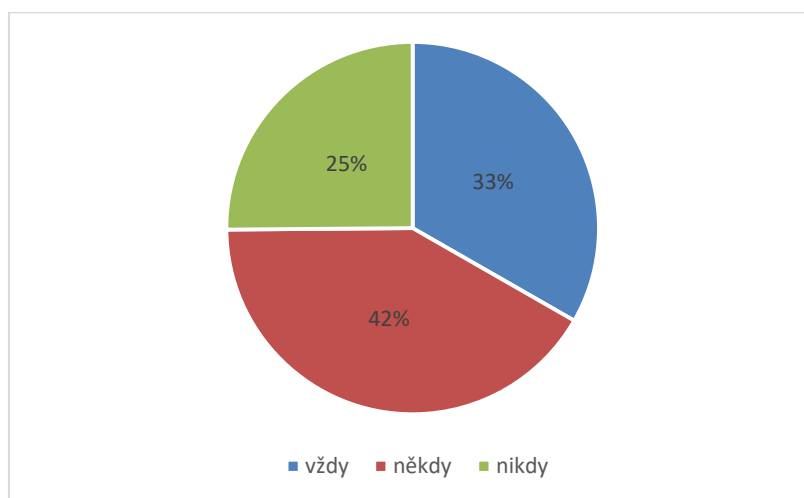
Graf vypovídá o tom, že 56% (330) žáků hodiny tělesné výchovy baví vždy a 44% žáků (259) uvedlo, že se jim hodiny tělesné výchovy líbí někdy. Nikdo z žáků si nevybral variantu nikdy. Z toho můžeme usoudit, že hodiny tělesné výchovy jsou na 1. stupni oblíbené.



*Obrázek 6 : Oblíbenost TV dle pohlaví*

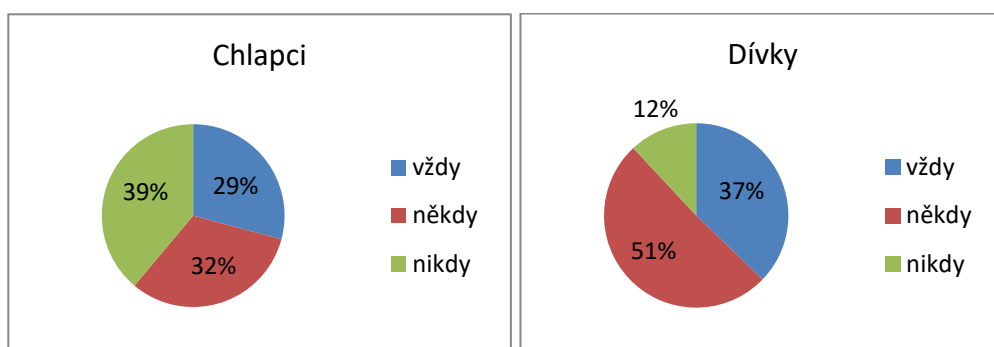
V porovnání oblíbenosti dle pohlaví respondentů nejsou žádné výrazné rozdíly a výsledky odpovídají obr. č.5.

Otázka č.2: Je učitel(ka), kterého máte na tělesnou výchovu, tvým vzorem?



Obrázek 7: Učitel/ka jako žákův vzor

33 % (196) žáků uvedlo, že je učitel(ka) jejich vzorem, pro dalších 42% (245) žáků pouze někdy a pro 25% (148) žáků nikdy. To pravděpodobně souvisí s přístupem učitele a tím jak vede hodiny tělesné výchovy. Je-li učitel sportovně zaměřen a má kladný vztah ke sportu, určitě se to na jeho hodinách projeví a potom se může stát pro žáky vzorem. Je výhodou, když tělesnou výchovu učí učitelé se specializací tělesná výchova. Takový učitel dokáže žáky k pohybové aktivitě lépe namotivovat.

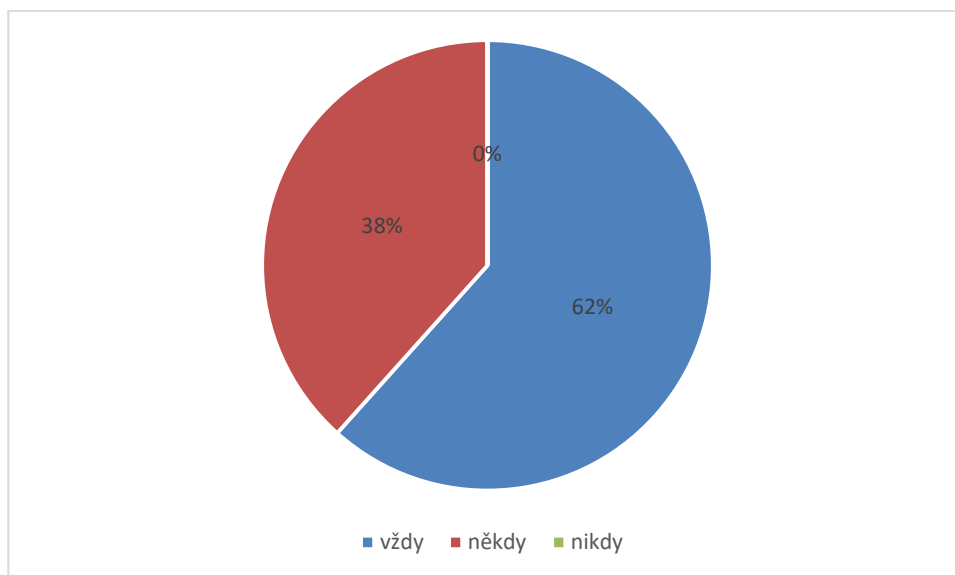


Obrázek 8 : Učitel/ka jako vzor dle pohlaví

Při srovnání názorů chlapců a dívek se výsledek dal očekávat. Vyučující jsou převážně ženy učitelky a s nimi se ztotožňují hlavně dívky.



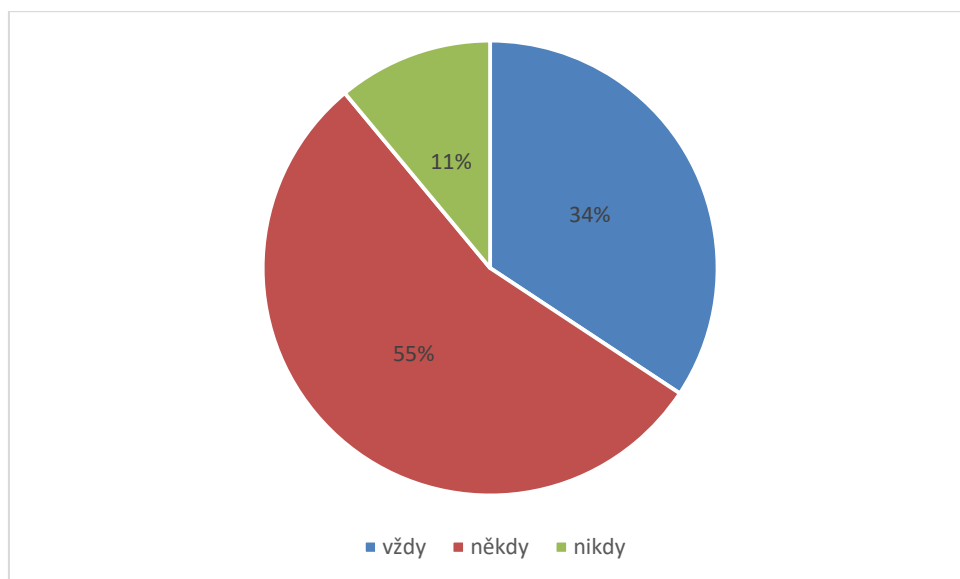
*Otázka č.3: Jsou úkoly, které učitel v hodině TV zadává přiměřené (zvládáš je)?*



*Obrázek 9: Přiměřenost požadavků*

Zajímalo nás, zda úkoly, které žáci dostávají v hodině TV, nejsou ani příliš náročné, ani příliš jednoduché. Více než polovina žáků tj. 62% v našem případě (363) žáků odpověděla, že úkoly jsou přiměřené a zvládají je, 38% (226) žáků odpovědělo, že úkoly jsou pro ně přiměřené a zvládnutelné někdy.

*Otázka č.4: Střídá, obměňuje učitel činnosti v hodině?*



*Obrázek 10: Pohybová náplň*

Pouze 34% (202) žáků uvedlo, že učitel činnosti obměňuje vždy. 66% (387) žáků uvedlo, že učitel mění činnost při hodinách pouze někdy a nebo nikdy. V dnešní době, kdy máme k dispozici spoustu pomůcek a celou řadu nových sportů, které si žáci mohou vyzkoušet, je to škoda. Hodně to souvisí s tím, jak učitel k výuce přistupuje a jak se snaží, aby jeho hodiny byly zajímavé a pestré. Je pravda, že školy nemají moc peněz na nové pomůcky, ale schopný učitel vždy najde nějakou variantu a zvolí pomůcky, které si žáci mohou např. sami vyrobit v hodinách pracovní výchovy.

Následovala otevřená otázka č.5, kde žáci měli zaznamenat činnost, která se v hodinách TV nejčastěji opakuje. V 80% tj. celkem 482 žáků odpovědělo, že nejčastěji v hodinách hrají vybíjenou.

Toto číslo jen potvrzuje níže uvedené tvrzení Malenické (in Dvořáková, Engelthalerová, *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy, 2017*).

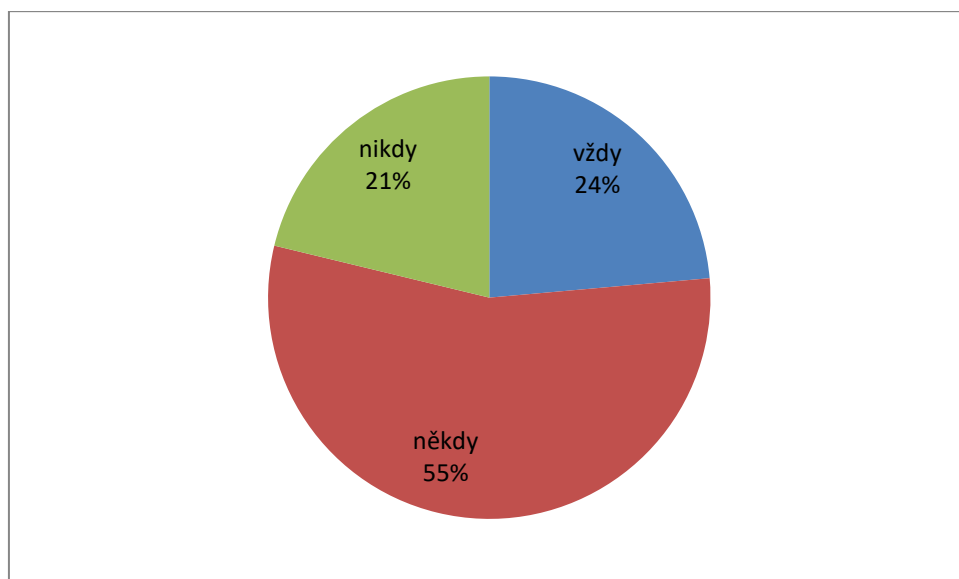
*„Z pozorování hodin TV na prvním stupni základní školy vyplynulo, že převážná většina těchto hodin má velmi podobný obsah a jsou užívány podobné metody práce. Obsahem je honička nebo hra na rybičky a rybáře, rozcvička v úzkém stoji rozkročném začne úklony*

*hlavou a pokračuje kroužením v zápěstí, loktech a ramenou... Dále proběhnou štafetové soutěže a pak se hraje vybíjená... “*

*Dvořáková (2012,s.9) k výuce TV na 1. stupni uvádí: „Zdá se, že nejméně 60 let probíhá TV stále stejně! Jak asi může vyhovovat dětem moderním, seběvědomým, samostatným, informovaným z mnoha zdrojů, přivyklým na nové způsoby komunikace, nové vztahy, moderní pomůcky? Jistě, většinou se podřídí, spokojí se s uvedeným obsahem a jsou nadšené možností zahrát si vybíjenou. S věkem pak jejich emoce opadají, aktivita klesá, a pohyb se jim stává lhostejným nebo dokonce protivným. Následkem toho pak dochází ke snižování aktivity dětí, zhoršení jejich zdatnosti, k růstu nadváhy, obezity a dalších civilizačních zdravotních problémů.“*

Hrát v hodinách klasickou vybíjenou je běžné, ale pro žáky nudné a stereotypní. Hrajeme-li vybíjenou s jedním míčem kde je dvacet hráčů, vzniknou velké rozdíly v zapojení hráčů do hry. Ti co umí házet, se do hry zapojí, ale ostatní dostanou jeden úder míčem, podají míč lepšímu a odchází za zadní čáru, kde jen sledují hru. Je to jednoduché i pro učitelku, která hře jen přihlíží a nemusí nic vysvětlovat. Proto bychom měli nabízet žákům jiné vybíjené. Naším cílem je zapojit do hry všechny žáky a naučit je házet a chytat míč, aby se diference mezi žáky eliminovala a požitky ze hry měli všichni (Mazal, 2000, s.42).

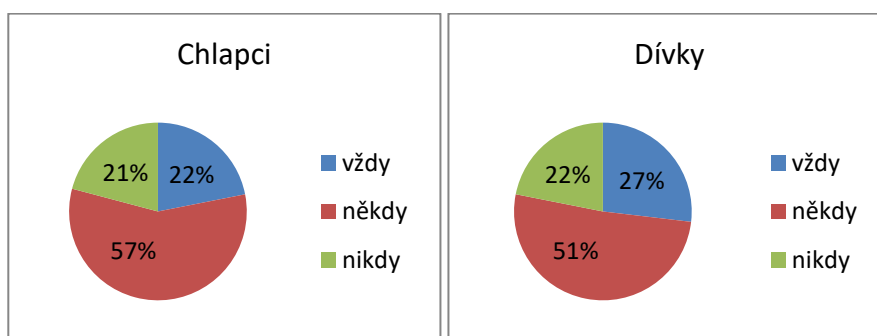
Otázka č.6: Zažíváš při hodině TV úspěch?



Obrázek 11: Úspěch v hodinách TV

Dále nás zajímalo, zda žáci v hodinách TV zažívají úspěch. 21% tj. (125) žáků uvedlo, že nikdy v hodinách TV nebylo úspěšných. 55 % (325) žáků zažilo někdy a pouze 24% (125) žáků zažívá úspěch vždy.

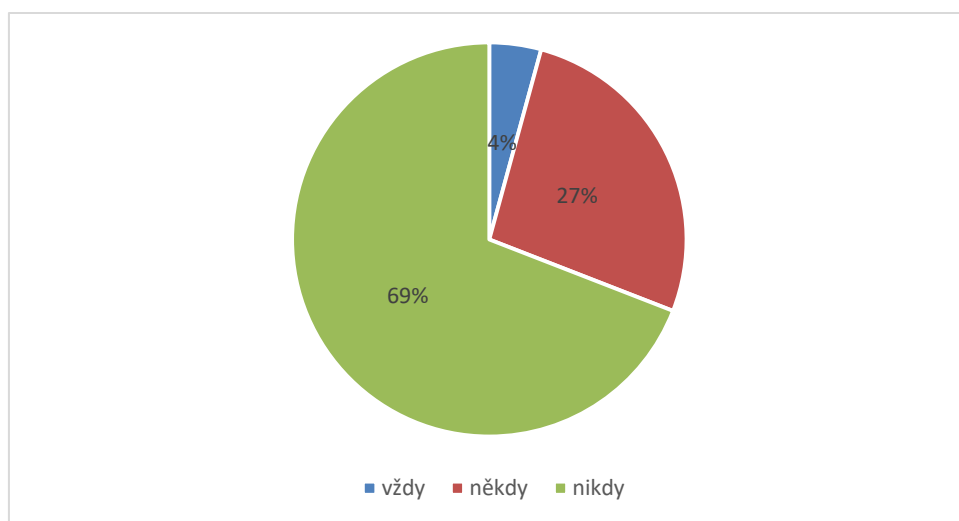
Není jednoduché namotivovat děti k další mimoškolní pohybové aktivitě, pokud žádný úspěch v hodinách nezažívají. Hlavním cílem tělesné výchovy je vytvořit kladný vztah k pohybu a ke svému zdraví. V hodinách se učí nové dovednosti. Pokud se žákům daří úspěšně plnit zadané pohybové úkoly, je šance, že si vybudují kladný vztah k pohybovým aktivitám.



Obrázek 12 : Úspěch v hodinách TV dle pohlaví

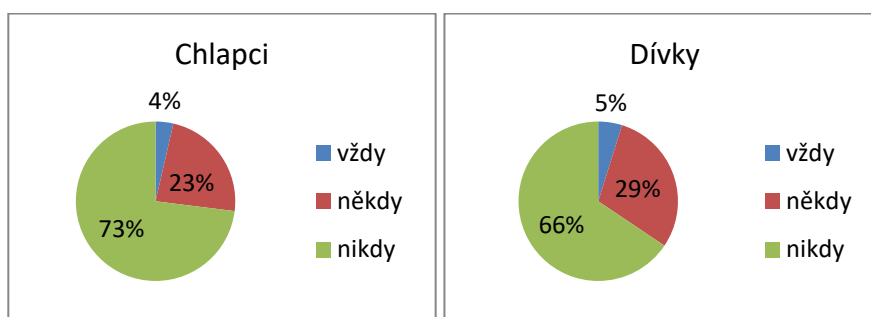
Z pohledu chlapců a děvčat nejsou velké rozdíly.

Otázka č.7: Prožíváš v hodině TV strach?



Obrázek 13: Strach v hodině TV

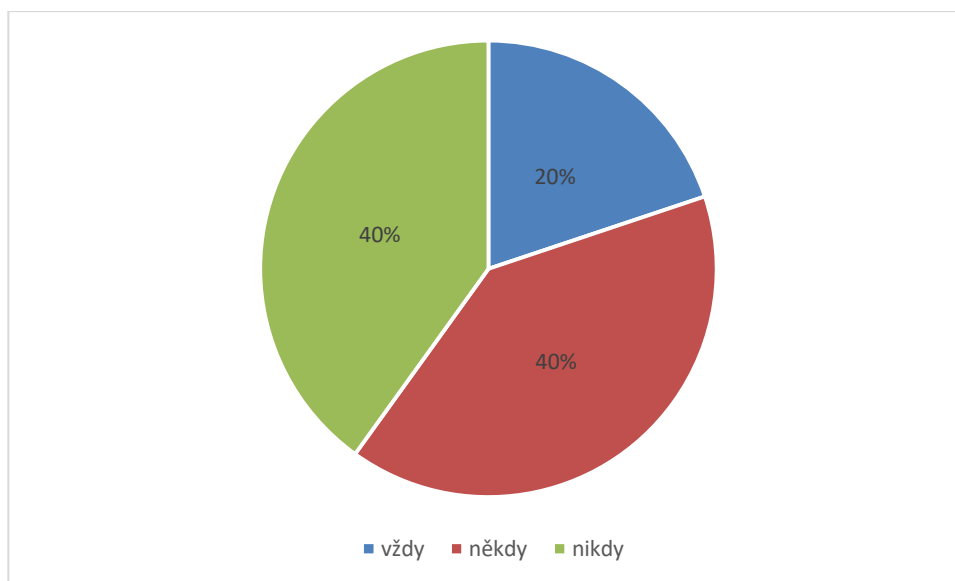
Strach zažívá v hodinách TV jen 4% (25) žáků a 27% (157) žáků někdy. Se strachem se v hodinách setkáváme, když učitel klade na žáky příliš velké nároky a nechává je plnit těžké úkoly. Proto je vhodné, zvolit u některých cvičení styl s nabídkou a žáci si pak sami volí obtížnost téhož cviku. Učitel jen kontroluje, je-li jeho volba přiměřená, zda ne zvolil příliš obtížný úkol nebo naopak příliš jednoduchý.



Obrázek 14 : Strach v hodině TV dle pohlaví

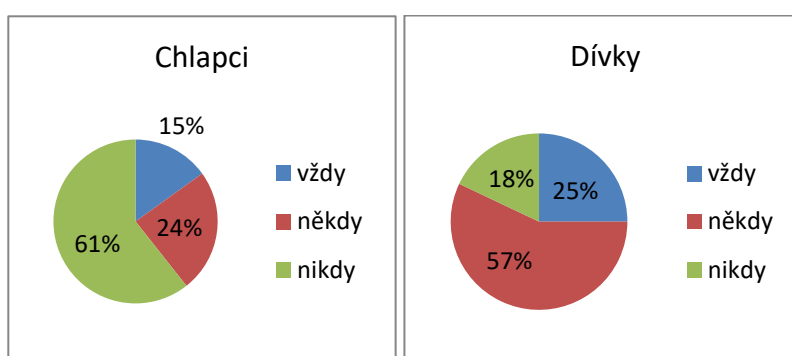
Chlapci jsou odvážnější a nepodléhají tak často strachu, ale rozdíly nejsou velké.

Otázka č.8: Nudíš se při hodinách tělocviku?



Obrázek 15: Nuda v hodinách TV

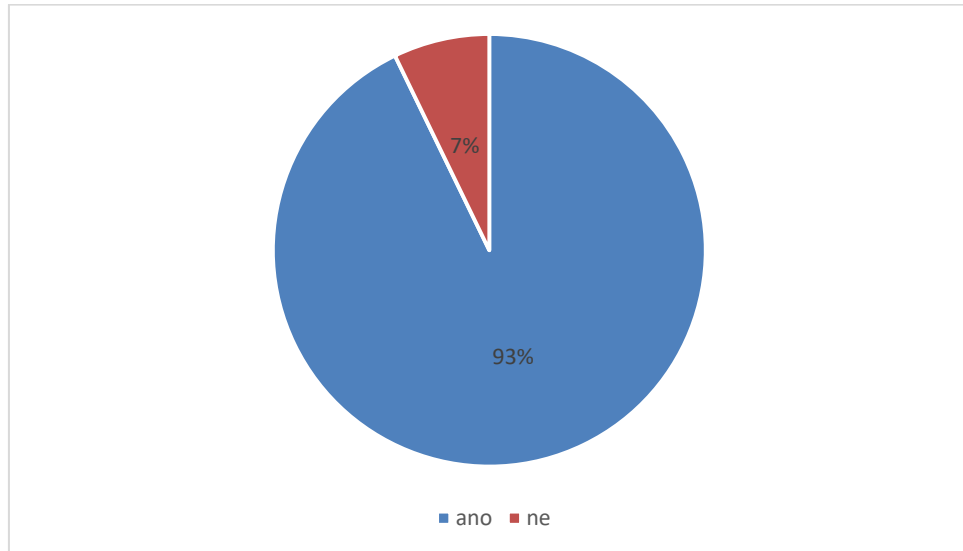
20% (117) žáků uvedlo, že se v hodinách tělesné výchovy vždy nudí a 40% (236) žáků se nudí někdy. Nuda souvisí s obsahem hodiny, se stále se opakující činností a nenáročnými požadavky učitele. Pokud učitel mění činnosti a využívá různé druhy sportů a aktivit, obsah hodin je pestrý a žáci se nenudí. Žáci si z hodiny tělesné výchovy odnáší prožitek a radost z pohybu.



Obrázek 16 : Nuda v hodinách dle pohlaví

Dívky se v hodinách nudí více než chlapci. Můžeme to přisuzovat tomu, že míčové hry (často opakovaná vybíjená) není u dívek tak oblíbená.

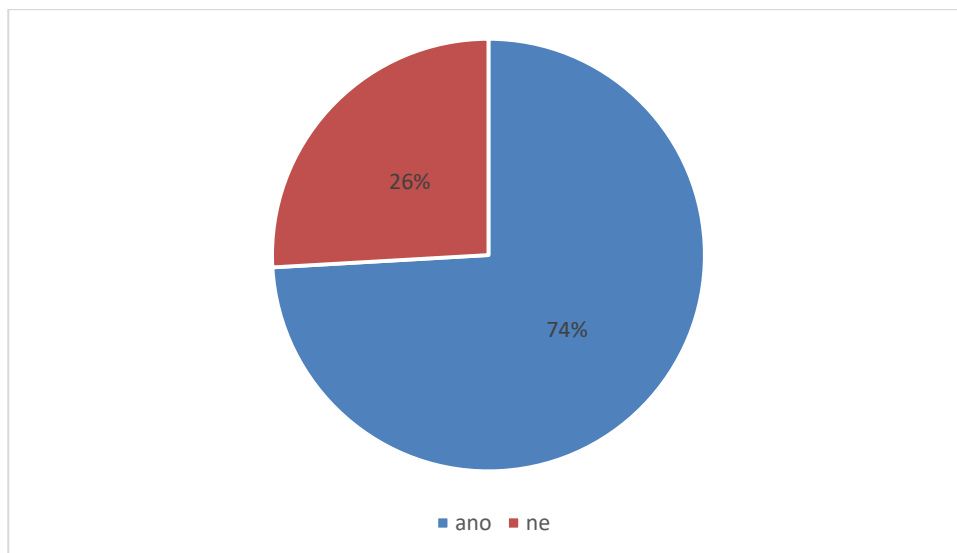
*Otázka č.9: Seznamujete se v hodinách TV s různými druhy sportů?*



*Obrázek 17: Seznamování s různými druhy sportů*

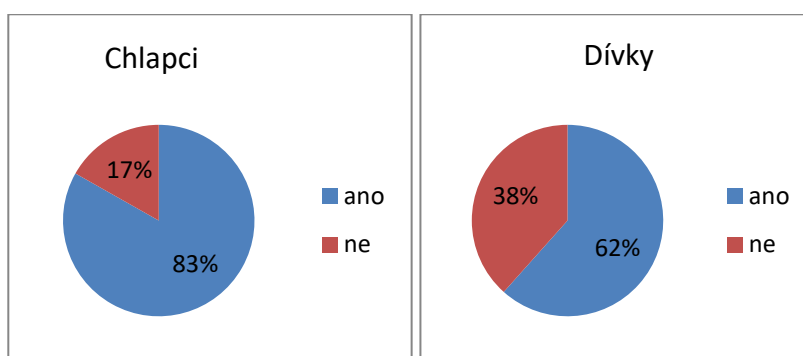
93% (548) žáků uvedlo, že se seznamuje v hodinách TV s různými druhy sportů. Žáci se mají seznámit s širokou škálou aktivit a dovedností spolu se znalostmi správného provedení, účinku smyslu pohybu a pravidel tak, aby je byli schopni využívat i mimo školu ve svém volném čase. Dovednosti jsou základem pohybové gramotnosti (Dvořáková, Engelthalerová a kol. 2017, s.69).

Otázka č.10: Zaujal tě z hodiny TV nějaký sport?



Obrázek 18: Zájem o sport

74% (436) žáků uvedlo, že je oslovil některý sport, který poznali při hodinách TV. Naproti tomu 26% (153) žáků žádný sport neoslovil.

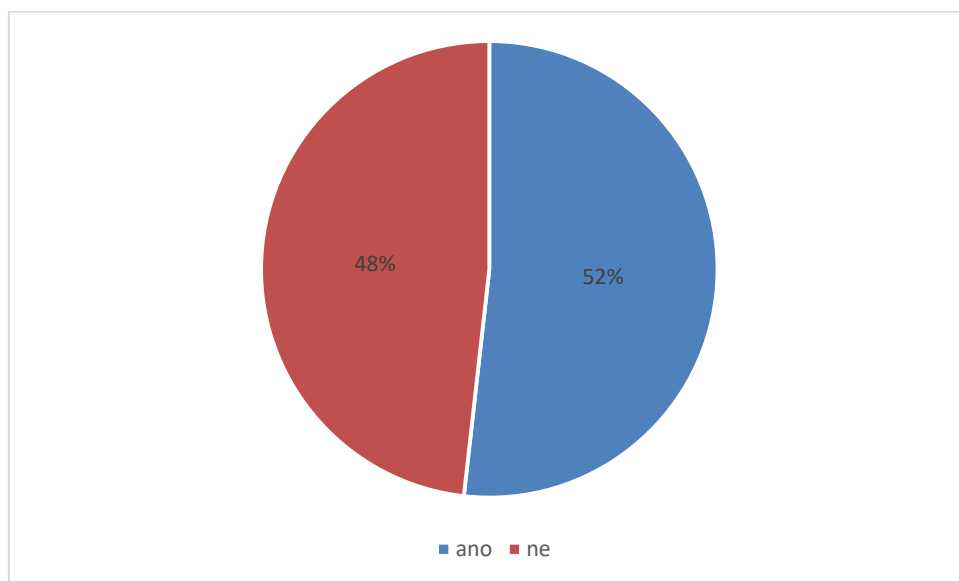


Obrázek 19 : Zájem o sport dle pohlaví

O sport mají větší zájem chlapci než dívky.



*Otázka č.11: Věnuješ se nějakému sportu, se kterým jsi se seznámil při hodinách TV?*

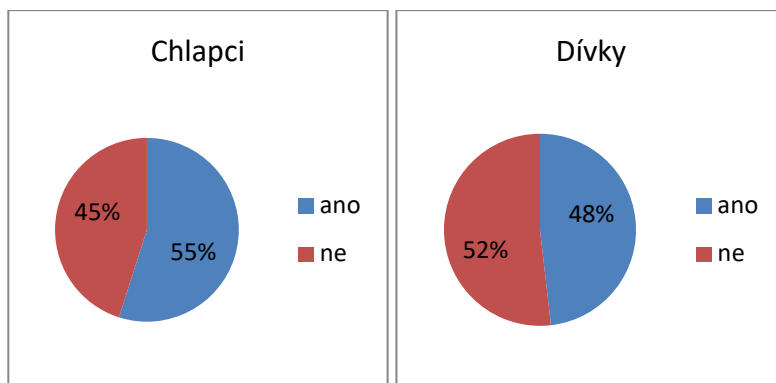


*Obrázek 20: Mimoškolní pohybová aktivita motivovaná tělesnou výchovou*

Ano, odpovědělo 52% (305) žáků a ne 48% (284) žáků. Rozdíl je minimální a určitě záleží na učiteli, jak dokáže žáky motivovat.

Hrabal, Man a Pavelková (in Mužík, Vlček, 2010, s.20) uvádějí, že učitel nejlépe motivuje žáky aktualizací jejich potřeb. Autoři uvádějí tři základní druhy potřeb žáků: poznávací potřeby (potřeba vyhledávat nové poznatky a řešit nové úkoly), sociální potřeby (potřeba sociálního kontaktu), výkonové potřeby (potřeba úspěšného výkonu a vyhnutí se neúspěchu).

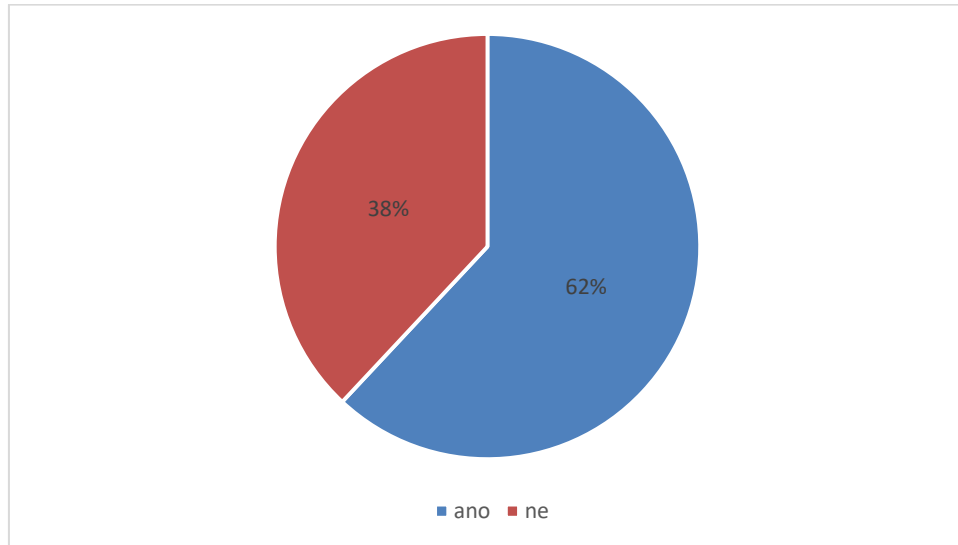
Učitel má možnost aktualizovat poznávací potřeby žáků, ovlivňovat sociální klima ve třídě nebo ovlivňovat potřeby žáků způsobem hodnocení. Pokud jde o optimální přístup učitele k motivaci žáků, je důležité zjistit, která z uvedených potřeb je pro žáky dominující.



*Obrázek 21 : Mimoškolní pohybová aktivita dle pohlaví*

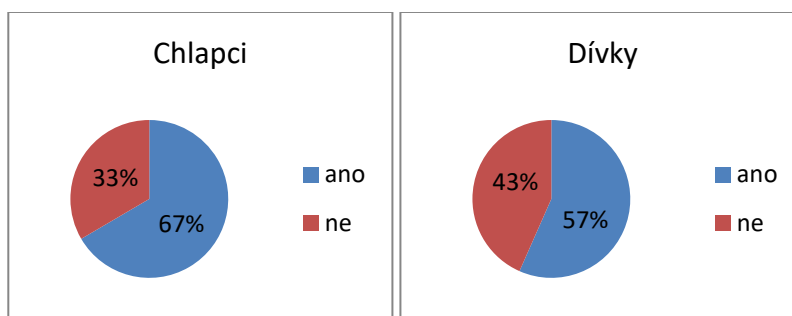
Více se sportu, se kterým se seznámili v hodinách tělesné výchovy, věnují chlapci, ale rozdíl není velký.

*Otázka č.12: Věnuješ se pravidelně sportu?*



*Obrázek 22: Sport pravidelně*

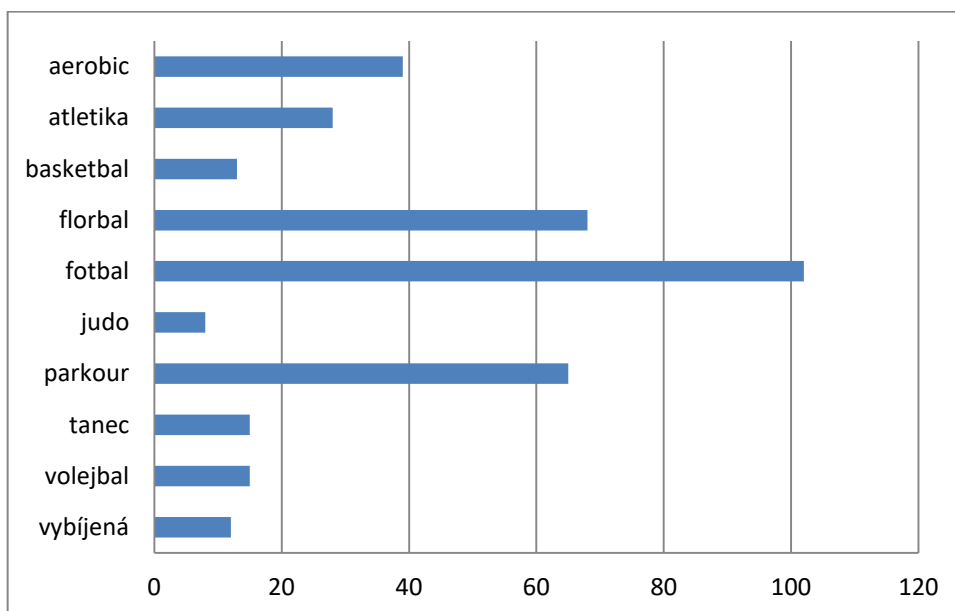
Zajímá nás, jestli se žáci aktivně věnují nějakému sportu. Důležité bylo u této otázky vysvětlit žákům, že se jedná o pravidelnou mimoškolní aktivitu, která probíhá minimálně jednou týdně. 62% (365) žáků odpovědělo, že pravidelně sportují a 38% (224) žáků odpovědělo, že se pravidelně nevěnují žádnému sportu.



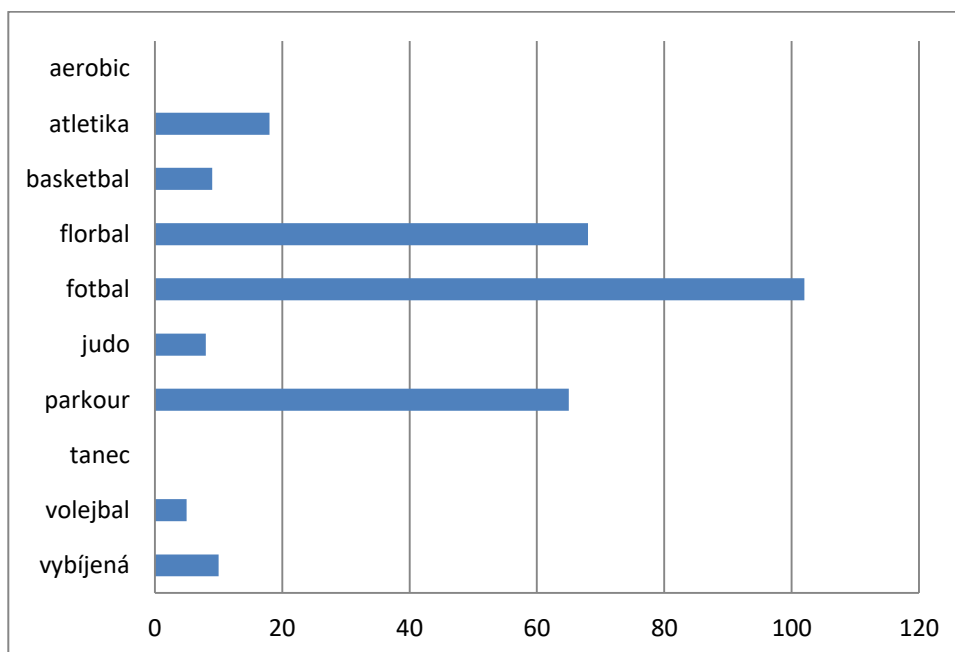
*Obrázek 23 : Sport pravidelně dle pohlaví*

Pravidelně se sportu více věnují chlapci, rozdíl je 10%.

*Otázka č.13: Kterému sportu se pravidelně věnuješ?*

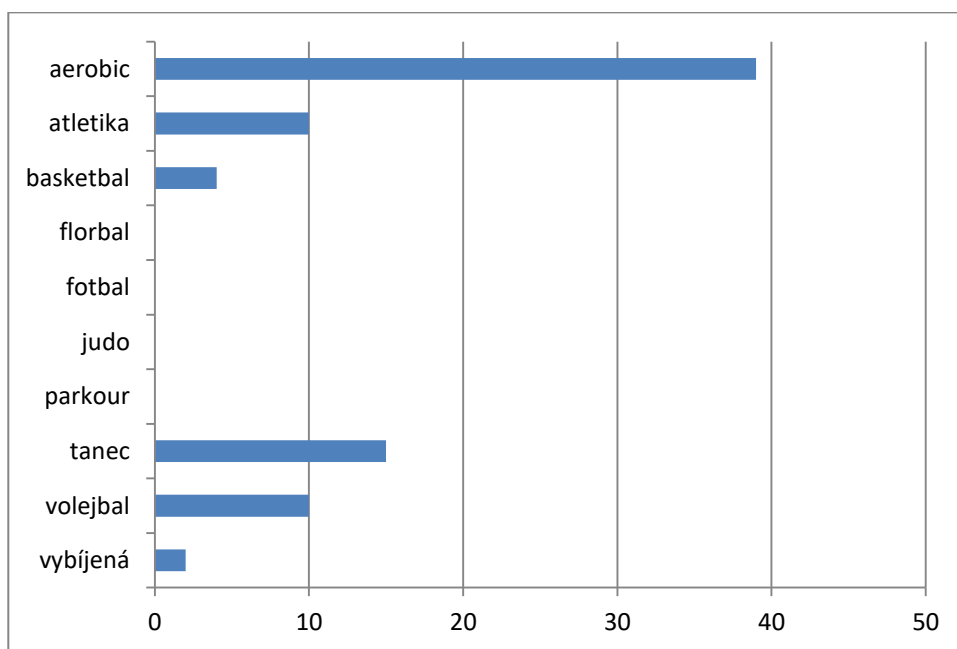


*Obrázek 24: Preferované pohybové aktivity celkově*



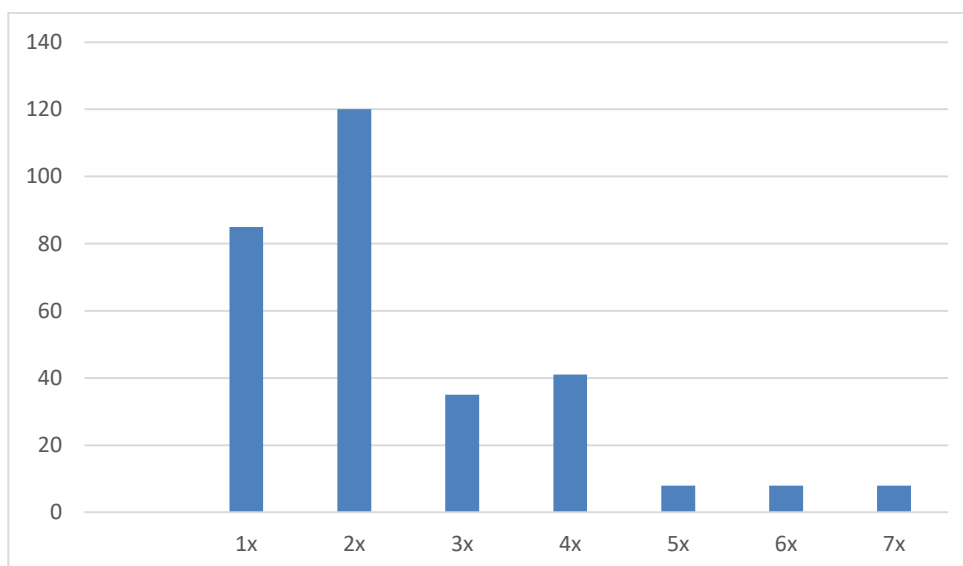
*Obrázek 25 : Preferované pohybové aktivity dle pohlaví chlapci*

Mezi nejčastěji provozované pohybové aktivity chlapců patří fotbal, florbal, parkour a atletika.



*Obrázek 26 : Preferované pohybové aktivity dle pohlaví dívky*  
 Dívky se nejčastěji věnují aerobiku a oblíbený je i tanec.

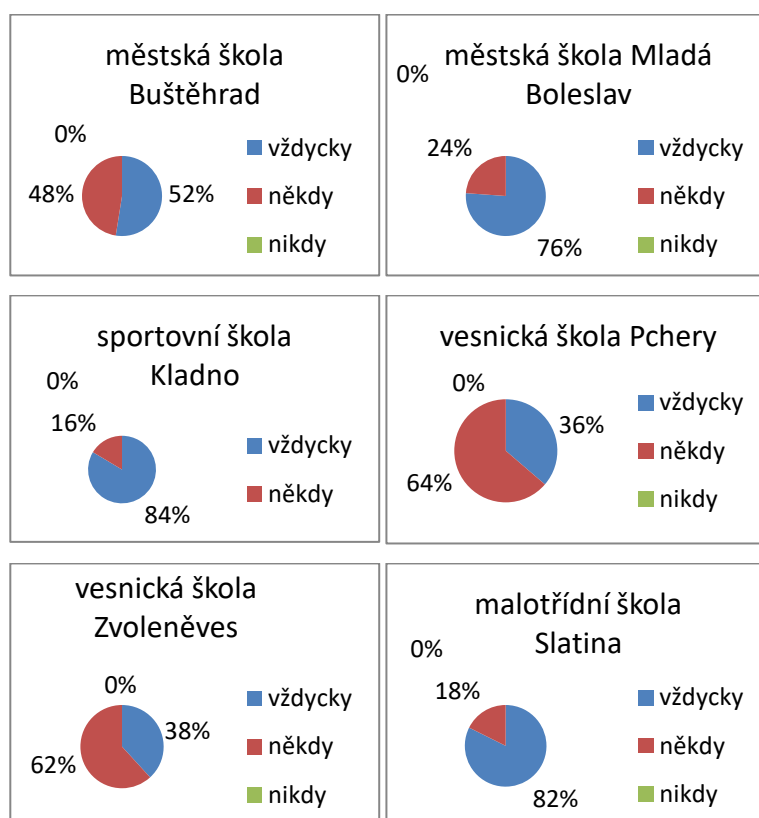
*Otázka č. 14: Kolikrát týdně se sportu věnuješ?*



*Obrázek 27: Týdenní pohybová aktivita*  
 Z grafu je dobře znatelné, že nejvíce pravidelných aktivit žáci provádí dvakrát týdně 39% (120) žáků a jednou týdně 28% (85) žáků.

## 7.2 Porovnávání výsledků jednotlivých škol

Chtěli jsme zjistit rozdíly mezi školami, které jsou městské, sportovní, vesnické a malotřídní. Porovnávali jsme, jestli má vliv typ školy na oblíbenost hodin TV, jestli děti ve sportovních školách, mají více mimoškolních pohybových aktivit, než děti ve vesnické či malotřídní škole. Jakému sportu se děti věnují.



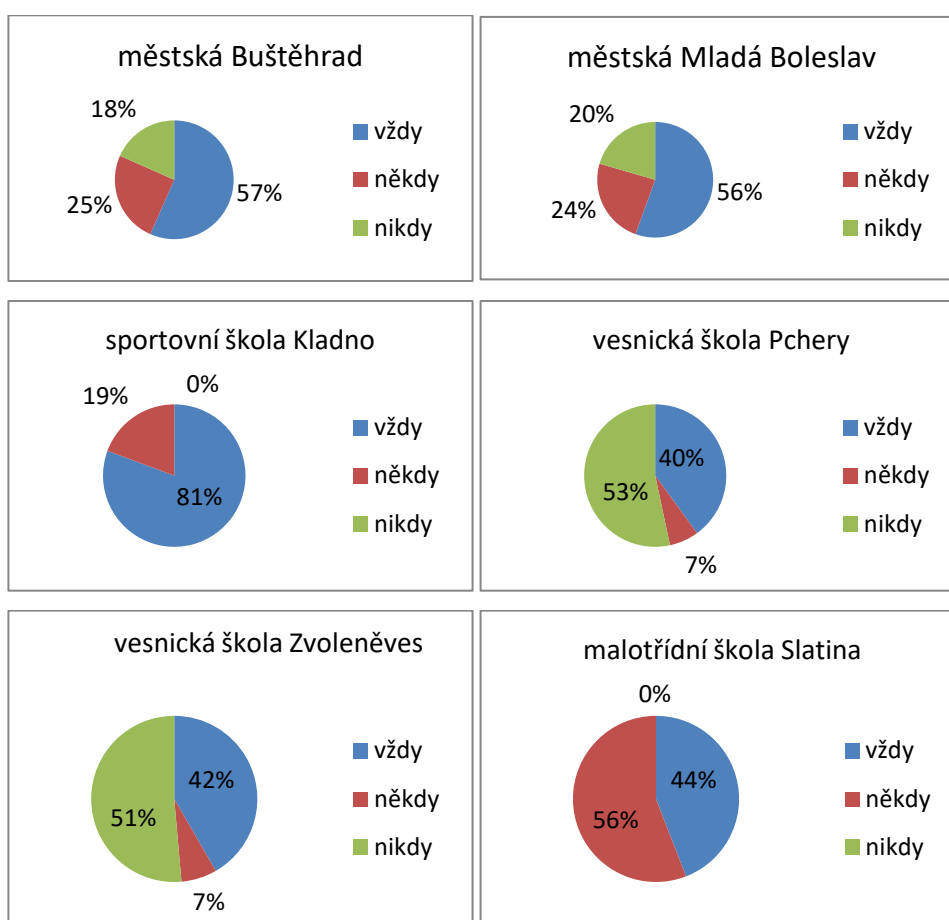
Obrázek 28: Oblíbenost školní TV

Dle porovnání nejvíce baví hodiny tělesné výchovy žáky v městské škole s rozšířenou výukou tělesné výchovy a také v malotřídní škole. Sportovní škola má lepší zázemí, kvalitnější vybavení a pedagogy se specializací na tělesnou výchovu. Tuto školu navštěvují žáci se zájmem o

sport, a tak není překvapivé, že je hodiny TV baví. Na vesnických školách baví žáky TV výrazně méně žáků. Vesnické školy většinou nemají tak dobře vybavenou tělocvičnu a tolik pomůcek jako městské školy a hodiny tělesné výchovy vedou i učitelé bez specializace.

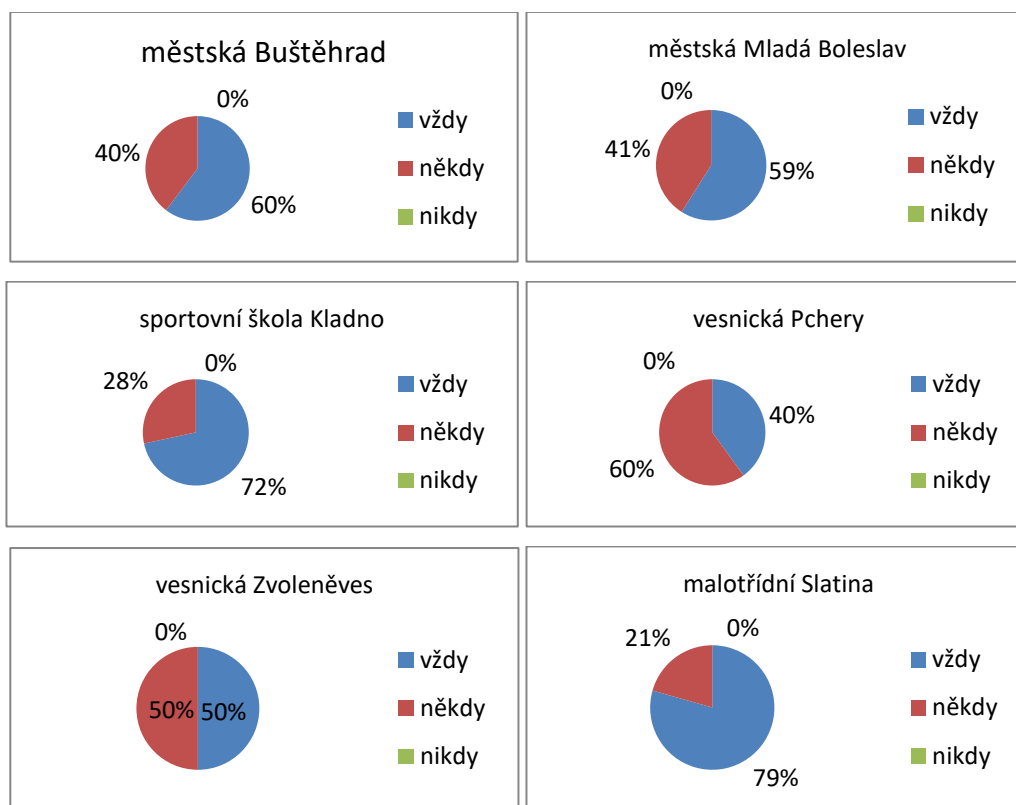
V malotřídní vesnické škole, kde nemají ani vlastní tělocvičnu a vybavení jako na sportovní městské škole, je výsledek zajímavým ukazatelem.

Oblíbenost hodin souvisí i s učitelem tělesné výchovy, který má za úkol žáky zaujmout pohybovou aktivitou a namotivovat je tak k další mimoškolní pohybové aktivitě.



Obrázek 29: Učitel(ka) jako žákův vzor

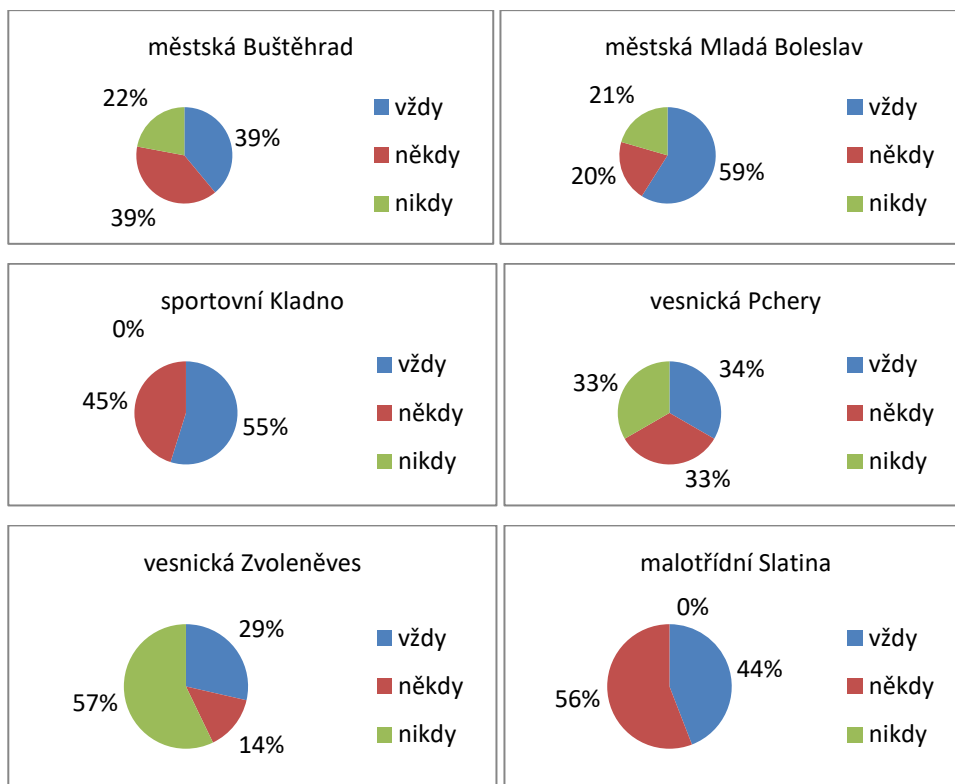
Učitel je pro žáky největším vzorem v městské sportovní škole, kde porovnání ukázalo, že více než 81% žáků má učitele za svůj vzor. To jistě souvisí s tím, že jsou hodiny tělesné výchovy na této škole oblíbené. Městské školy mají výsledek mezi 56-57% a vesnické školy mají v rozmezí 40-44%.



Obrázek 30: Přiměřenost požadavků

Ve Slatině 79% žáků považuje úkoly za přiměřené, na Kladně 72% žáků, tyto výsledky korespondují „s oblíbeností TV“. Jestliže požadavky učitele jsou přiměřené hodiny žáky baví. Ostatní školy se pohybovaly mezi 40-60%. Přiměřenost úkolů má jistě vliv na oblíbenost hodin tělesné výchovy.





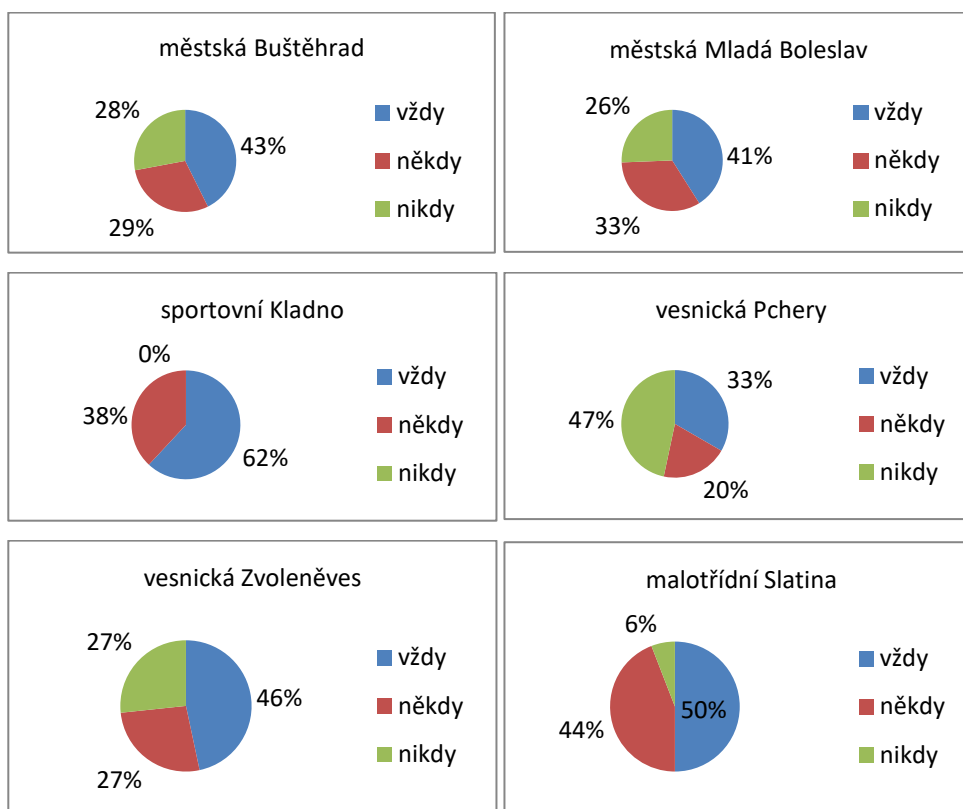
Obrázek 31: Pohybová náplň

Pestrý obsah hodin mají dle žáků v městské škole v Mladé Boleslavi a ve sportovní škole na Kladně. Jsou to školy dobře vybavené, mají učitele se specializací a využívají všech možností, které nabízí RVP. Malotřídní škola ve Slatině příliš nestřídá činnosti, přesto žáky TV baví. Zřejmě to můžeme přisuzovat přiměřeným požadavkům a osobnosti učitele. Na vesnických školách nestřídají činnosti často, chybí zde specializovaní pedagogové a sportovní vybavení.

Na otázku č.5, kde jsme se žáků dotazovali, která činnost se v hodinách tělesné výchovy nejčastěji opakuje, uváděli žáci vybíjenou, hru na rybičky a rybáře a opičí dráhu.

Tabulka č. 3: Nejčastěji opakovaná činnost v hodinách TV

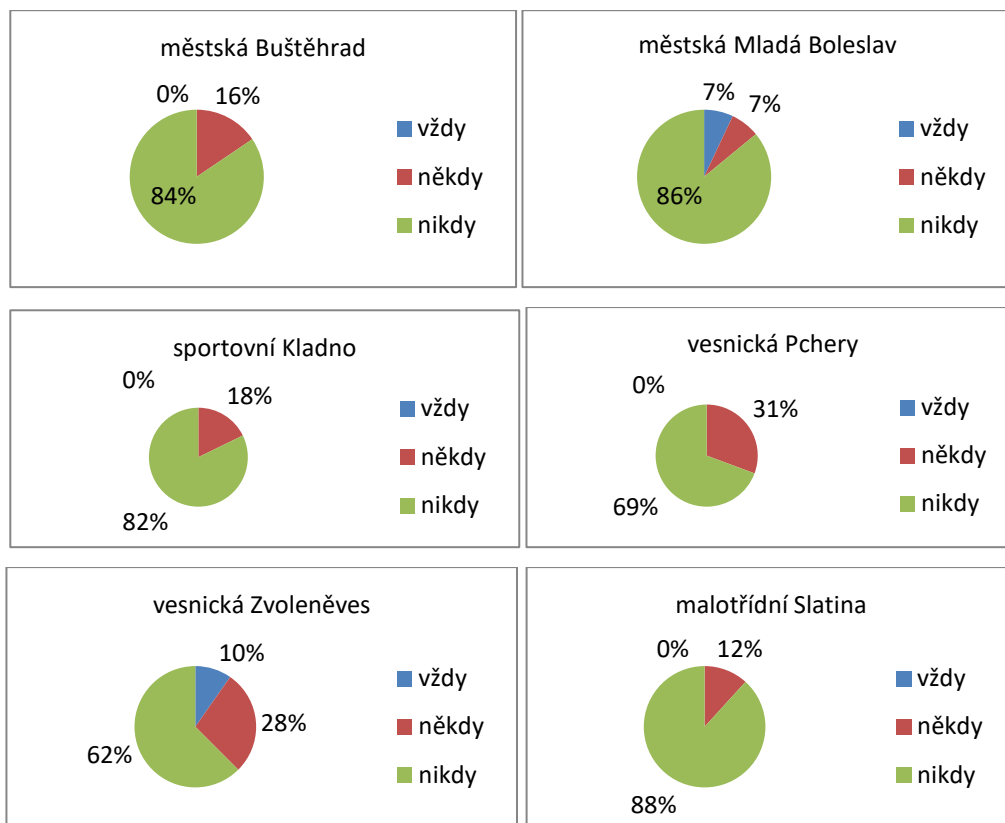
| Činnost     | Buštěhrad | M.Boleslav | sp. Kladno | Pchery | Zvoleněves | Slatina |
|-------------|-----------|------------|------------|--------|------------|---------|
| vybíjená    | 42        | 22         | 22         | 42     | 39         | 12      |
| fotbal      | 14        | 18         | 0          | 12     | 5          | 0       |
| rybičky     | 22        | 10         | 35         | 10     | 12         | 0       |
| pexeso      | 10        | 0          | 20         | 0      | 0          | 0       |
| opičí dráha | 28        | 0          | 32         | 0      | 0          | 22      |
| neuveveno   | 20        | 67         | 46         | 11     | 16         | 0       |



Obrázek 32: Úspěch v hodinách TV

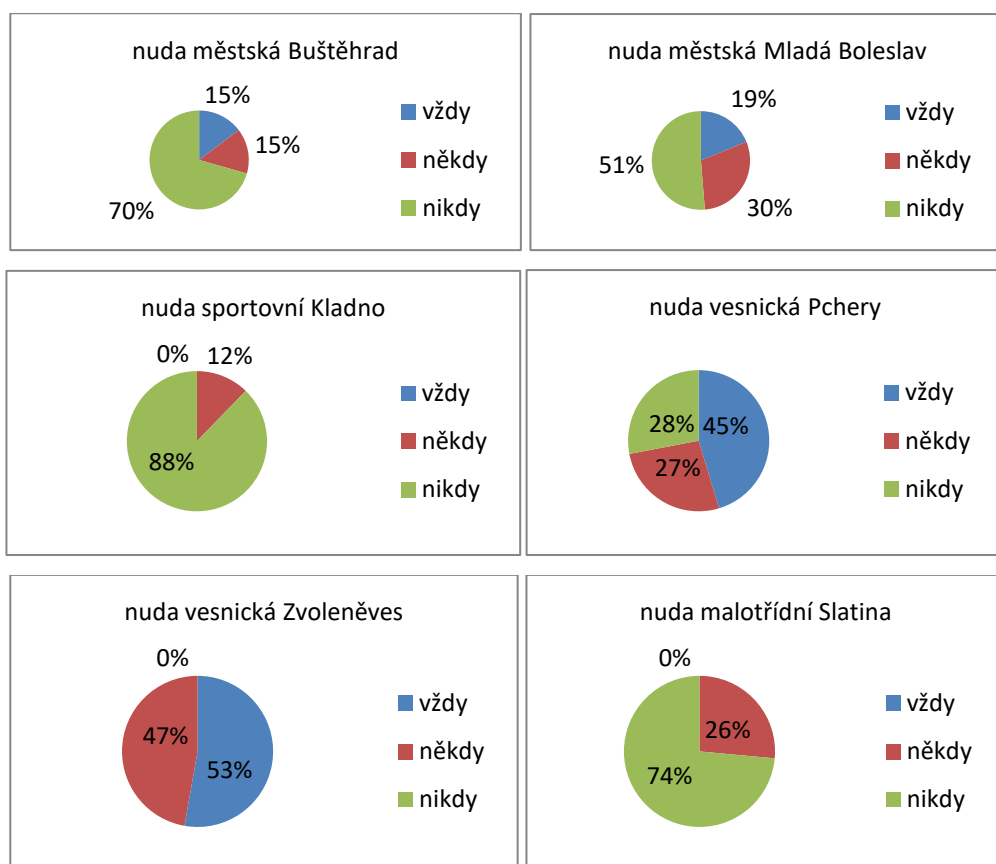
Úspěch v hodinách tělesné výchovy nejvíce zažívají žáci sportovní školy na Kladně a ve Slatině. V Kladně to přisuzujeme tomu, že jsou žáci šikovnější a mají vztah ke sportu, proto si zvolili školu se sportovním

zaměřením. Pocity úspěšnosti v TV žáků ze Slatiny mohou souviset s přiměřenými požadavky. Ve vesnických a městských školách úspěch nezažilo nikdy 27% žáků ve Pcherách dokonce 47% žáků to můžeme přisuzovat stále se opakované činnosti v hodinách tělesné výchovy.



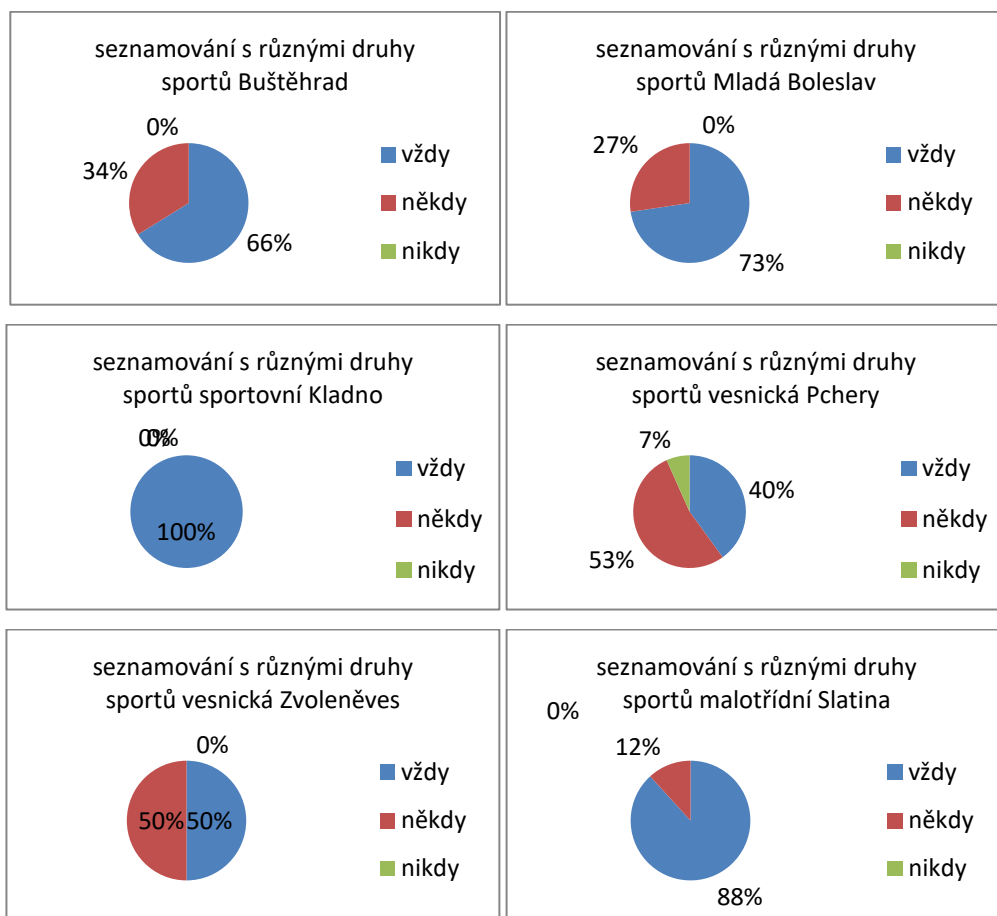
Obrázek 33: Strach v hodinách TV

Strach zažívají žáci v hodinách tělesné výchovy jen ojediněle. Nejvíce žáci vesnické školy ve Zvoleněvsi a ve Pcherách. Můžeme to i přisuzovat tomu, že se zde v hodinách často hraje vybíjená a spoustu žáků má z této hry strach. Když žák dostane velkou ránu míčem, není to pro něj příjemné a hry se bojí. Zajímavá jsou zjištění, že v Mladé Boleslavi a Zvoleněvsi někteří žáci zažívají strach vždy.



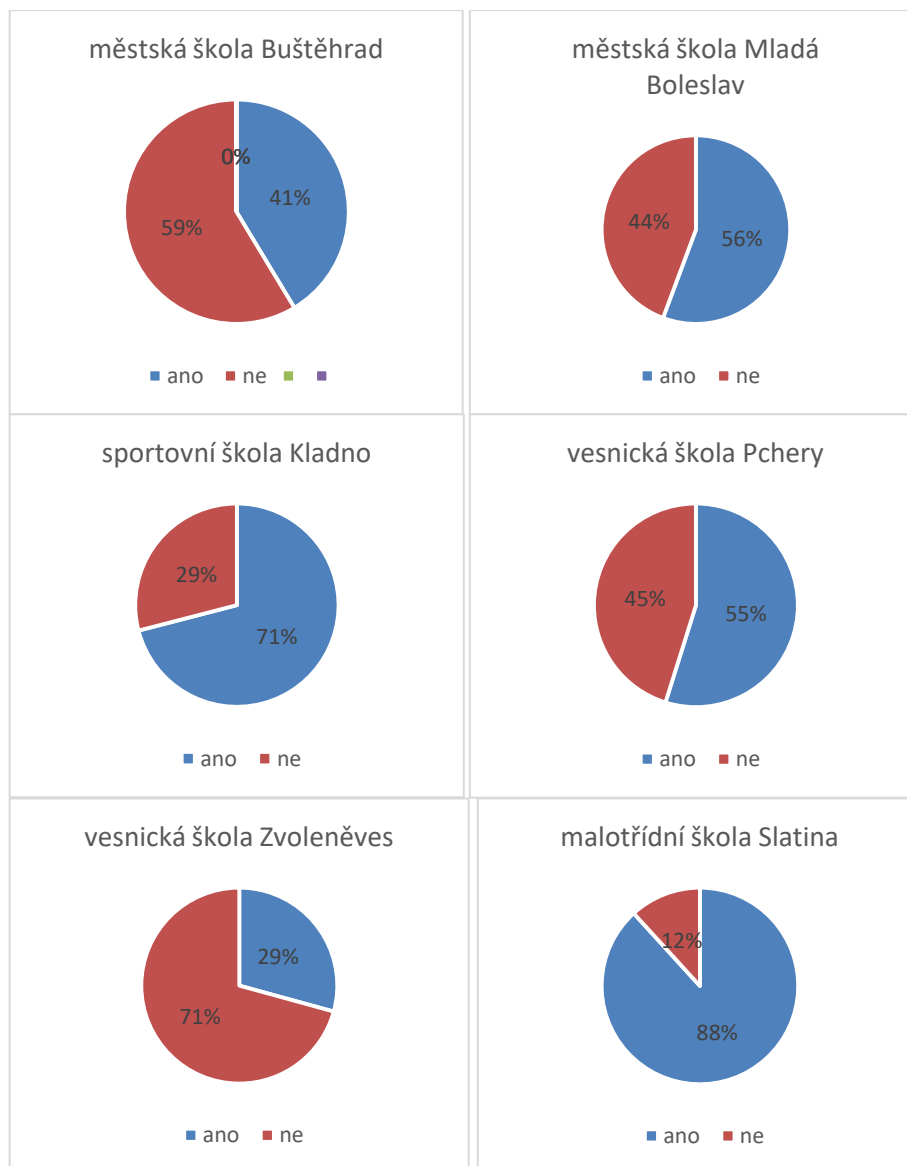
Obrázek 34: Nudav hodinách TV

Nejčastěji se v hodinách nudí žáci z vesnických škol. Odpovídá to i tomu, že na těchto školách se nestřídají činnosti (ve Zvoleněvsi v 57% a ve Pcherách ve 33%), žáci zde ve výuce nezažívají úspěch, školy mají špatné vybavení, učitel není jejich vzorem a obsah hodin není zajímavý. To žáky jistě nebude motivovat k další mimoškolní pohybové aktivitě. Nejlépe vychází sportovní škola na Kladně, kde se žáci nikdy nenudí v 88% a v malotřídní škole 74%.



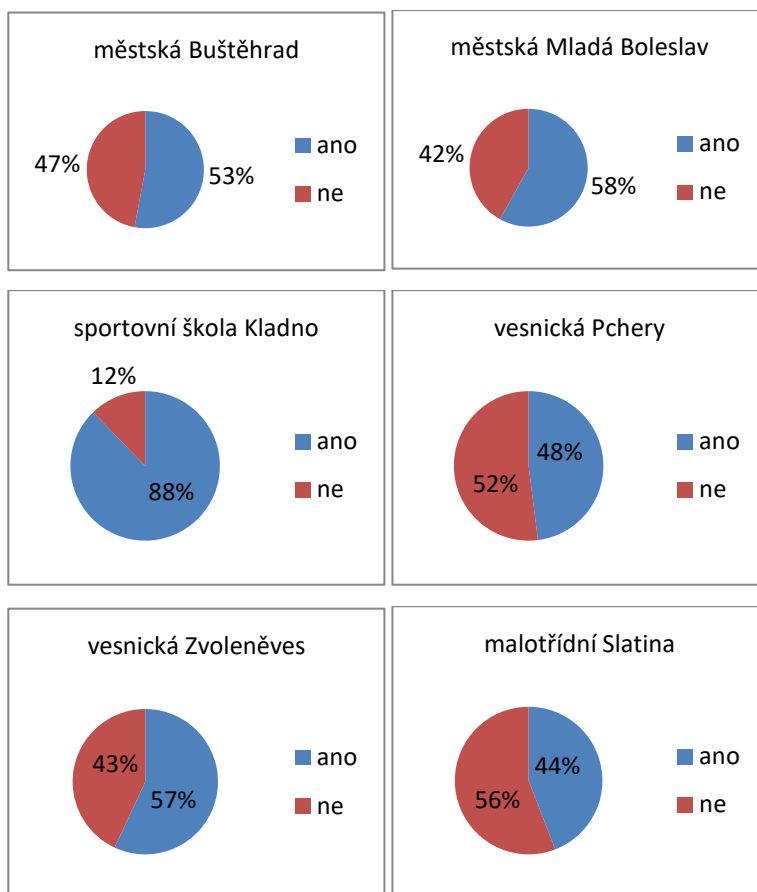
Obrázek 35: Seznamování s různými druhy sportů

Na školách se žáci seznamují s různými druhy sportů. Mají tak šanci poznat různé sportovní aktivity a tak zjistit, která je baví, kterému sportu by se chtěli dále věnovat mimo školu. Horší výsledky jsou opět na vesnických školách, což může souviset s horším vybavením a nesespecializovanými pedagogy.



Obrázek 36: Zájem o sport

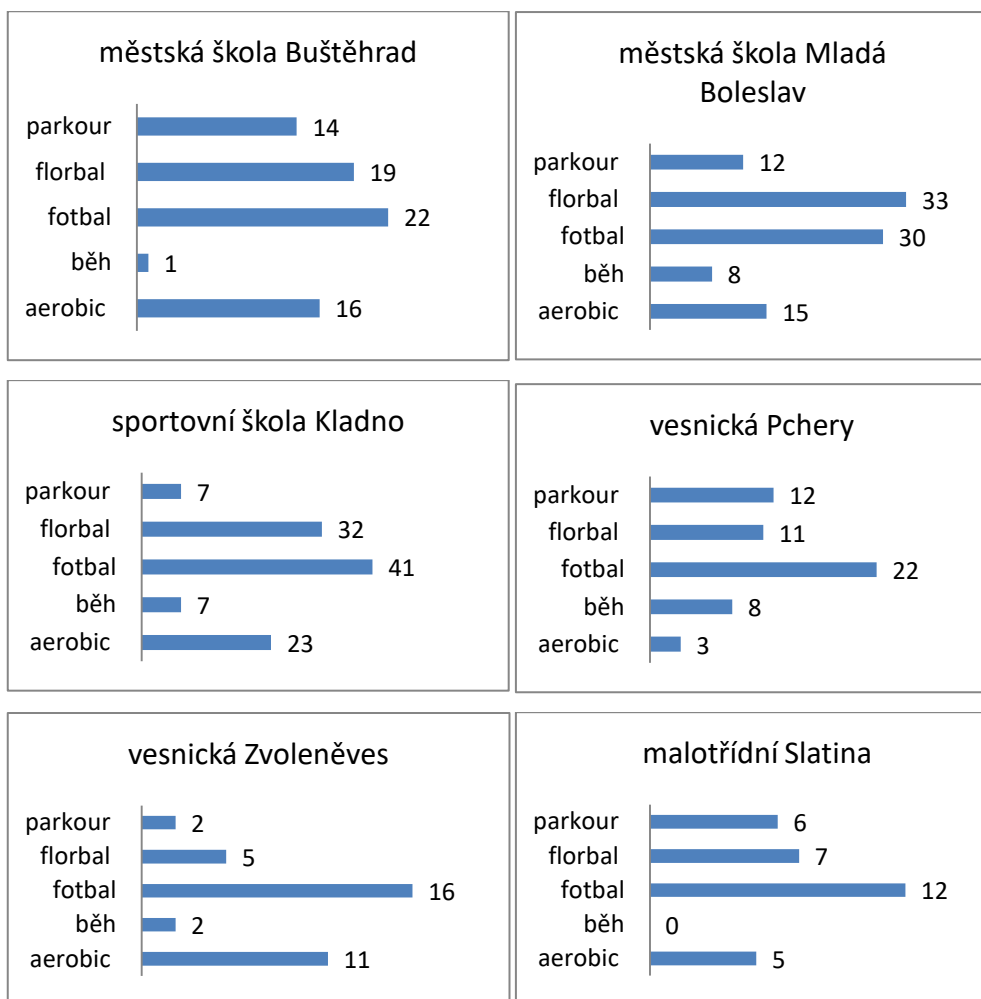
Nejvíce žáků zaujal nějaký sport v malotřídní škole ve Slatině, dále ve sportovní škole na Kladně. Jakmile budeme žákům nabízet zajímavou náplň hodin tělesné výchovy, učitel bude pro žáky vzorem, namotivujeme žáky k další mimoškolní pohybové aktivitě, což je naším cílem.



Obrázek 37: Sport pravidelně

88% žáků školy s rozšířenou výukou TV se pravidelně věnuje sportu, což se dalo očekávat. Překvapivě jen 44% žáků ze Slatiny uvedlo, že se pravidelně věnují sportu, ačkoliv většinu žáků zaujal nějaký sport z TV (viz předchozí graf). Příčinou může být, že žáci nemají možnosti sportovního vyžití v místě školy a další sportovní aktivity jsou ve městě ve vzdálenosti 10km, což je horší pro dojíždění.

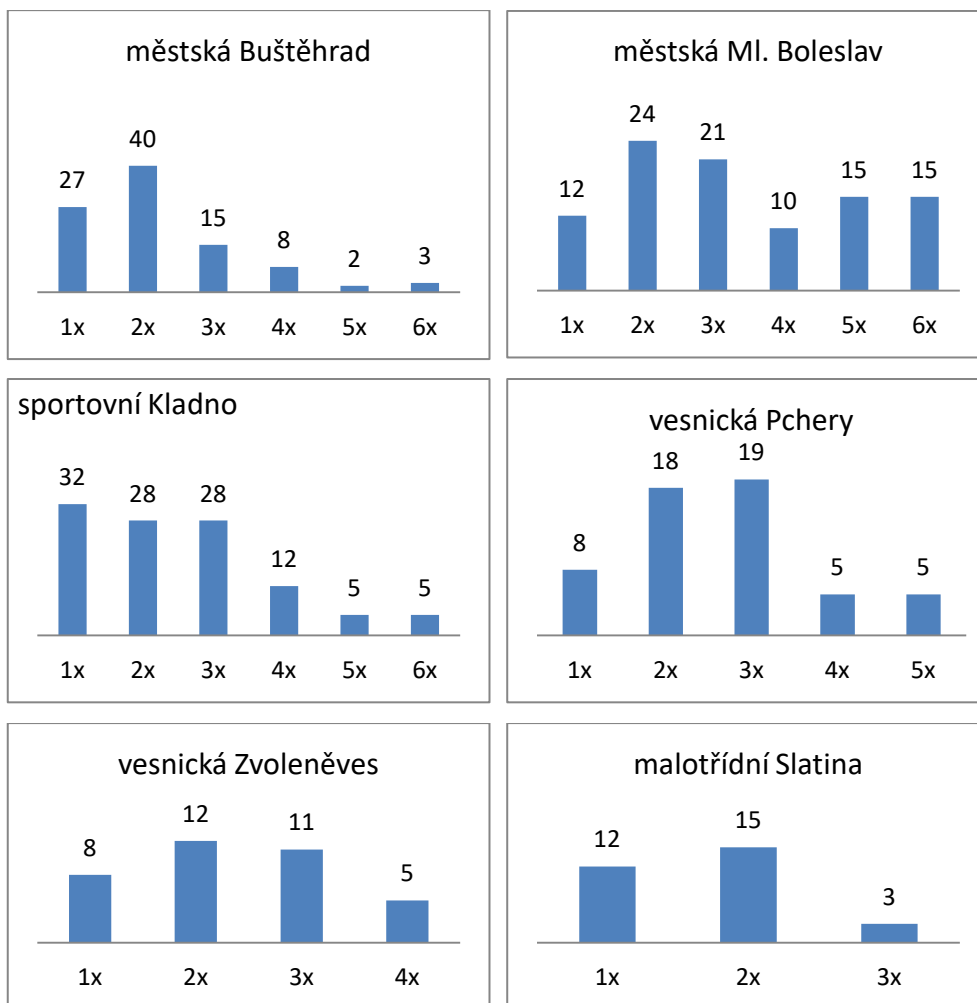
Preferované pohybové aktivity, kterým se žáci věnují pravidelně. Aktivity se u každé školy liší. U vesnických škol je spektrum sportovních aktivit užší než u městských škol. Nejpopulárnější je fotbal (uvedli ho žáci všech škol), jelikož i na vesnicích mají fotbalový oddíl. Druhý je florbal a potom tanec, tyto aktivity se většinou na školách nabízejí formou kroužku.



Obrázek 38: Preferované pohybové aktivity

Zajímavé je, že žáci všech škol, uvedli, že se věnují parkouru. Zájem o parkour je veliký a je to současný trend dnešní mládeže.





Obrázek 39: Týdenní pohybové aktivity

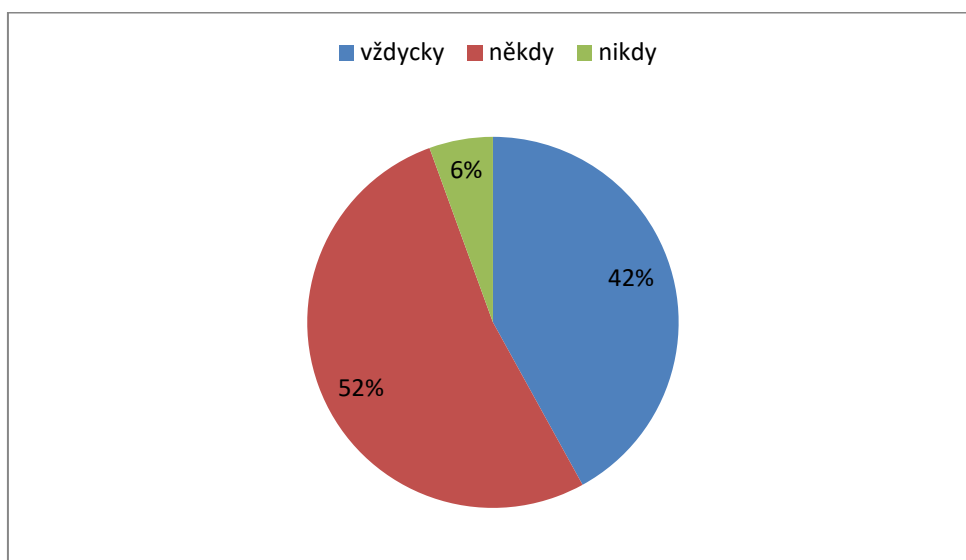
Dalším porovnáním, které nás zajímalo bylo jak často v rámci týdne žáci pravidelné pohybové aktivitě věnují.

Nejčastěji žáci uvedli, že se věnují mimoškolní pohybové aktivitě dvakrát týdně a to v Buštěhradě, Mladé Boleslavi, Zvoleněvsi a Slatině. Pchery uváděli aktivitu dvakrát až třikrát týdně a na Kladně téměř nastejno byla aktivita jednou a třikrát týdně.

### 7.3 Výsledky ankety pro žáky 9. ročníků

V druhém šetření jsme oslovili žáky 9. ročníků. Odpovídali na šest otázek. První tři otázky se týkaly tělesné výchovy na 1. stupni. Zajímalo nás, jak s odstupem času hodnotí tyto hodiny tělesné výchovy. V dalších třech otázkách nás zajímala jejich současná mimoškolní pohybová aktivita.

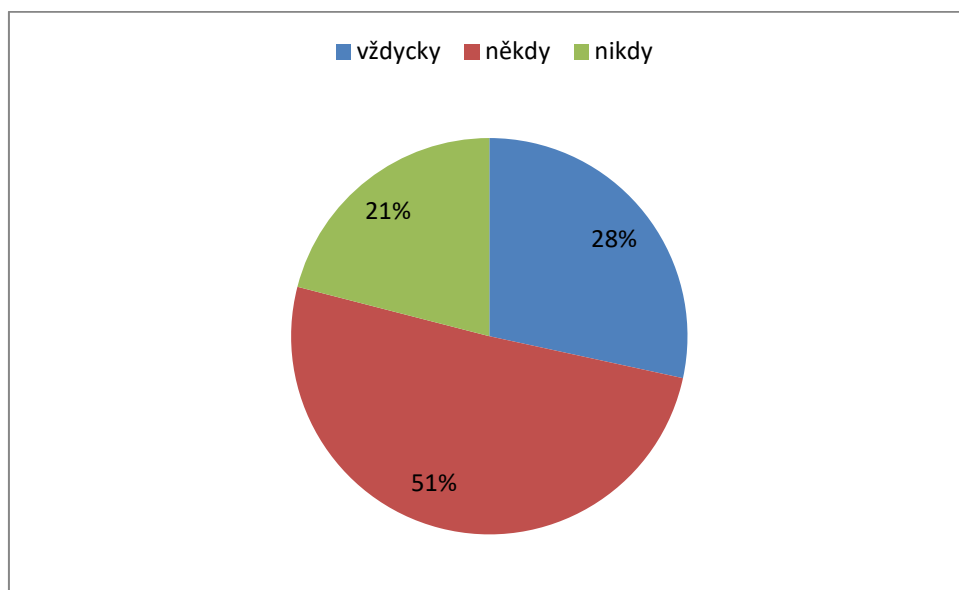
*Otázka č.1: Bavily tě hodiny tělesné výchovy na 1. stupni?*



*Obrázek 40: Oblíbenost školní TV*

Když se žáci zpětně zamysleli nad obsahovou náplní tělesné výchovy na 1. stupni, tak 94% (153) žáků hodiny bavily, z toho 42% vždy a vzpomínají na ně rádi.

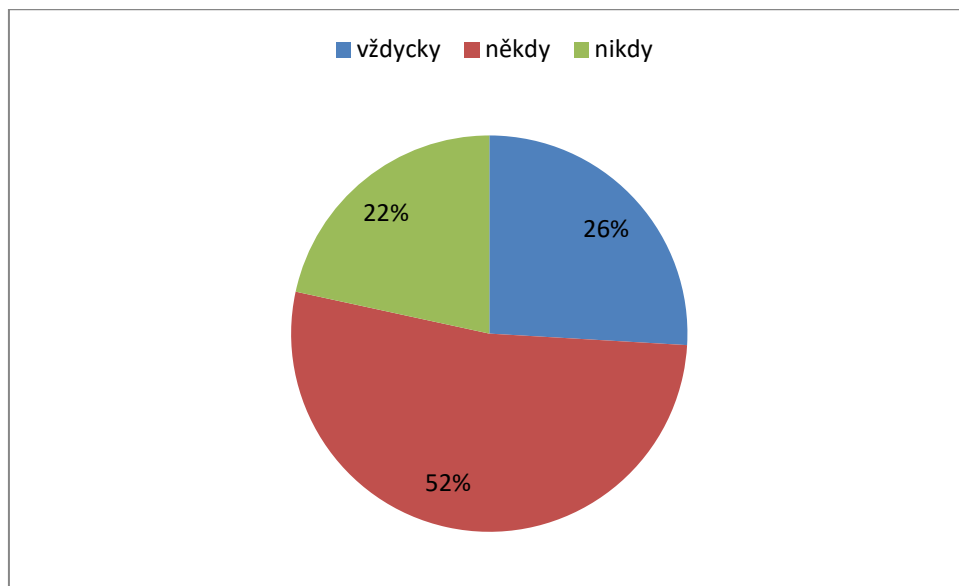
Otázka č.2: Obměňoval učitel činnosti v hodině (nebo jste cvičili stále totéž)?



Obrázek 41: Pohybová náplň

28% žáků uvedlo, že učitel obměňoval činnost. U 72% žáků činnosti neobměňoval – vůbec uvedlo 21% žáků a jen někdy 51% žáků.

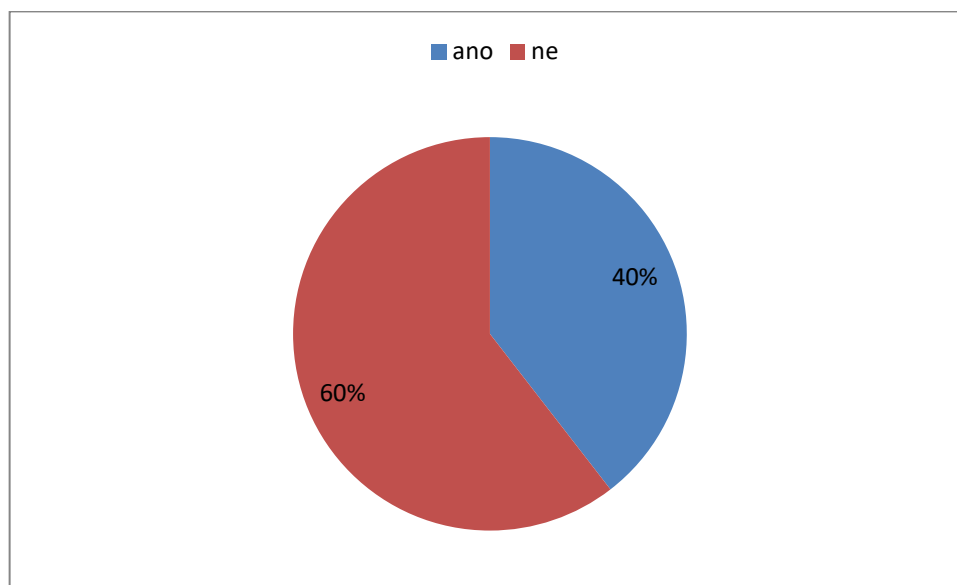
Otázka č.3: Nudil jsi se při hodinách tělocviku?



Obrázek 42: Nuda v hodinách TV

Nudu ve výuce neprožívalo pouze 22% (35 žáků) staršího školního věku. 78% žáků se nudilo vždy nebo někdy. Na prvním stupni uvedlo 60% žáků, že se nudí vždy nebo někdy. Výsledky jsou téměř srovnatelné.

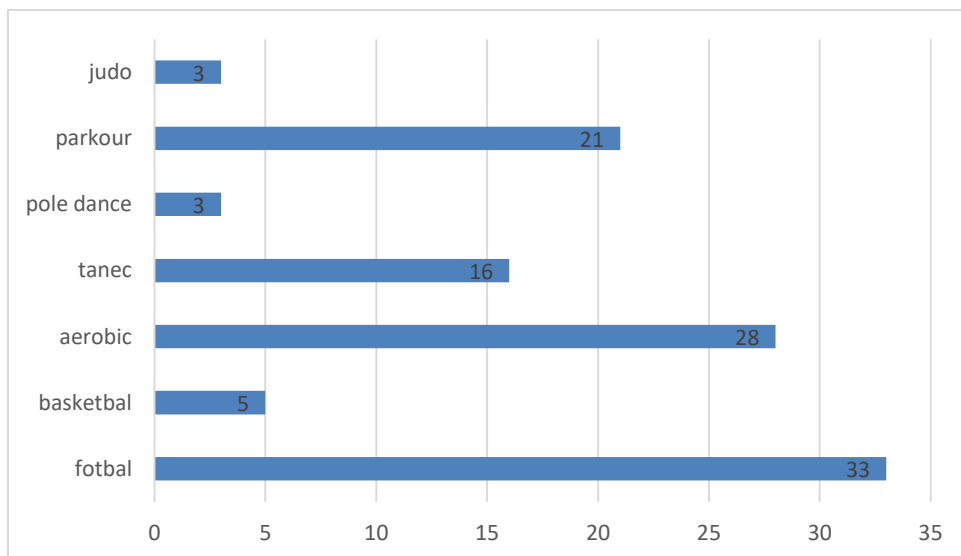
*Otázka č.4: Věnuješ se v současné době pravidelně nějakému sportu?*



*Obrázek 43: Mimoškolní pohybová aktivita*

60% (98 žáků) se v současné době aktivně nevěnuje žádnému sportu, pouze 40 % (64 žáků) má pravidelnou pohybovou aktivitu, to je dost málo. Porovnáme-li výsledek s odpovědí žáků na 1. stupni kde se 62% žáků věnuje pravidelně mimoškolní pohybové aktivitě. Můžeme říci, že zájem o pravidelný aktivní pohyb s přibývajícím věkem klesá. Souvislost i můžeme najít, srovnáme-li oblibu TV, která byla 42% a 40% žáků i uvedlo, že se pravidelně věnují pohybové sportovní aktivitě. Můžeme tedy říci, že žáky, které tělesná výchova bavila, u pravidelné pohybové aktivity zůstali.

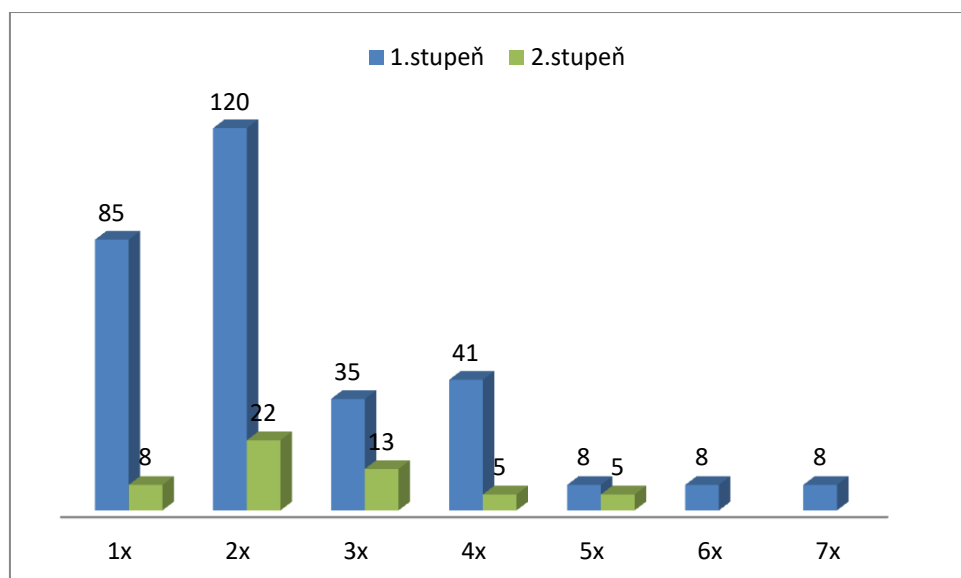
*Otázka č.5: Kterému?*



*Obrázek 44: Druhy pohybové aktivity*

Nejvíce chlapců se věnuje fotbalu, dívky aerobiku. V oblibě jsou tyto sporty i na prvním stupni. I na druhém stupni se žáci věnují parkouru.

*Otázka č. 6: Jak často sportuješ?*



*Obrázek 45: Týdenní pohybová aktivita*

Nejčastěji se žáci věnují mimoškolní pohybové aktivitě dvakrát týdně a třikrát týdně. Porovnáme-li výsledky s prvním stupněm, můžeme konstatovat, že se obě dvě skupiny žáků věnují aktivitám nejčastěji dvakrát až třikrát týdně .

## 8 Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit názory žáků na obsahovou náplň tělesné výchovy na základní škole a také to, zda je motivují hodiny tělesné výchovy k další mimoškolní pohybové aktivitě. Vytvořili jsme dva dotazníky, jeden pro žáky 1. stupně a druhý pro žáky devátých ročníků, kde bylo naším cílem zjistit, zdali jejich mimoškolní pohybová aktivita s věkem klesá či stoupá.

Oslovili jsme celkem šest náhodně vybraných škol. Šetření na školách probíhalo v období od ledna do února 2017/18. Celkem jsme vyhodnotili 589 dotazníků pro první stupeň a 162 dotazníků pro žáky devátého ročníku druhého stupně.

56% žáků uvedlo, že je hodiny tělesné výchovy baví vždycky, 44% baví někdy. Tímto se potvrdilo očekávání, že tělesná výchova je pro žáky oblíbeným předmětem. Přesto 20% žáků uvedlo, že se v hodinách tělesné výchovy nudí. To může být způsobeno tím, že ne všichni učitelé aktivity v hodinách tělesné výchovy obměňují, takže některé činnosti se často opakují. Jen 34% žáků uvedlo, že učitelé činnosti obměňují.

Dalším cílem bylo zjistit, jakým pohybovým aktivitám se děti ve svém volném čase věnují a jestli je k tomu motivovala školní tělesná výchova. 93% žáků uvedlo, že se v hodinách seznámili z různými druhy sportovních aktivit, 74% žáků některá sportovní aktivita zaujala a 52% žáků uvedlo, že se věnuje sportu, se kterým se seznámili v hodinách TV. Tyto aktivity vykonávají pravidelně, většinou dvakrát týdně. Z toho můžeme usoudit, že hodiny tělesné výchovy žáky mohou motivovat k mimoškolní pohybové činnosti.

Při porovnávání názorů chlapců a dívek byly odpovědi téměř vyrovnané, jen nás překvapilo, že v hodinách TV se častěji nudí dívky než chlapci. Větší zájem o sport mají chlapci než dívky a také se sportu pravidelně věnuje o 10% více chlapců než dívek.

Při porovnání výsledků anketního šetření v jednotlivých školách, byly nejlépe hodnoceny hodiny tělesné výchovy na škole s rozšířenou výukou tělesné výchovy. To jistě bylo ovlivněno tím, že tuto školu si vybírají žáci, kteří mají o sport zájem. Překvapila nás malotřídní škola

ve Slatině, kde i přes nedostatečné vybavení, žáky hodiny tělesné výchovy baví. Pravděpodobně je učitelka dokáže zaujmout, ale ne do té míry, aby všechny žáky motivovala k pravidelné pohybové aktivitě. Pravidelnou aktivitu vykonává pouze 44% žáků. Podle předpokladů nejhůře dopadly vesnické školy, kde se činnosti velmi často opakují a pedagog žáky nedokáže zaujmout.

Jedním z dalších cílů bylo zjistit, zdali žáci devátých ročníků druhého stupně základní školy v současné době pravidelně sportují. Zjistili jsme, že pouze 40% žáků devátých ročníků se pravidelně věnuje mimoškolní sportovní aktivitě. Ostatní žáci neuvedli žádnou pravidelnou pohybovou činnost. S porovnáním pravidelné aktivity žáků prvního stupně, která je 62% můžeme konstatovat, že s přibývajícím věkem míra pohybové aktivity klesá. Žáci staršího školního věku se věnují pravidelným aktivitám dvakrát až třikrát týdně. Nejčastěji se chlapci věnují fotbalu a florbalu a dívky aerobiku či tanci.

Všechny zmíněné dílčí cíle diplomové práce byly splněny.

Důležité je, aby si děti uvědomovaly, že pohyb a sportovní aktivita je pro ně přirozená a že patří ke každodenním činnostem. Vždyť užít si s kamarádem na hřišti, kde dochází ke komunikaci, umět si poradit s novým úkolem, zažít úspěch a získat nové kamarády, je pro děti nejlepší náplň volného času.

Shrneme-li výše uvedené výsledky a zamyslíme-li se nad současným pojetím tělesné výchovy na základní škole, bylo by vhodné věnovat pozornost přínosu sportovní aktivity dětí pro jejich další život. Je potřeba podporovat pravidelný režim žáků a jejich veškeré pohybové aktivity i mimo hodiny tělesné výchovy, tak aby se stal pohyb samozřejmou součástí jejich každodenního života. Škola tak má možnost aktivně ovlivňovat životní styl žáků. Jde o to, aby žák pochopil, jak je důležitá pravidelná pohybová aktivita pro zdraví a zdravý životní styl.



## Literatura

DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3308-4.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi*. Praha: Grada, 2012. Děti a sport. ISBN 978-80-247-3733-1.

DWECK, Carol S. *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press, c1999. ISBN 0-86377-570-5.

DYLEVSKÝ, Ivan. *Pohybový systém a zátěž*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-258-1.

HEJNÝ, Milan, Darina JIROTKOVÁ a Jana SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ. *Matematika: pro 1. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2007-. ISBN 978-80-7238-627-7.

MANDIGO, JL., HOLT, NL. *Putting theory into practice: how cognitive evaluation theory can help us motivate children in physical activity environments*. J.phys. Educ., RecrDance, 77, 2000, no. 1, p. 44-49.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAZAL, Ferdinand. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex, 2000. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-85783-29-0.

MUŽÍK, Vladislav a Milada KREJČÍ. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Hanex, 1997. Tělesná výchova a zdraví. ISBN 80-85783-17-7.

MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví : výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010. ISBN 978-80-210-5371-7.

MUŽÍK, Vladislav a Vladimír SÜSS, ed. *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století: (myšlenky, které by měly usměrňovat tvorbu školních vzdělávacích programů)*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 203. ISBN 978-80-210-4258-2.

MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově*. Orbis scholae. 2016, 10(2), 12.

[https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Edukacni\\_materialy/1\\_pohyb\\_a\\_vyziva\\_web.pdf](https://pav.rvp.cz/filemanager/userfiles/Edukacni_materialy/1_pohyb_a_vyziva_web.pdf)

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.

SUCHOMEL, Aleš. *Tělesně nezdatné děti školního věku: (motorické hodnocení, hlavní činitelé výskytu, kondiční programy)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-140-6.

SUCHOMEL, Aleš. *Somatická charakteristika dětí školního věku s rozdílnou úrovní motorické výkonnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-900-7.

## **Seznam příloh**

Příloha A: Dotazník pro žáky 1. stupně

Příloha B: Dotazník pro žáky 2. stupně