

Motivace žáků ke sportu v podmínkách primárního vzdělávání

Petra Zvoníčková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Petra Zvoníčková
Osobní číslo:	H19889
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Motivace žáků ke sportu v podmínkách primárního vzdělávání

Zásady pro vypracování

Vypracování rešerše a studium odborné literatury týkající se motivace ke sportu.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na sportovní výuku podporující vnitřní motivaci žáků.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro žáky 1. stupně základních škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěru výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Masarykova univerzita.
- Blažej, A., & Kostolanská, K. (2021). *Flow ve sportu*. Grada Publishing.
- Havel, J., Janíková, M., Mužík, V., & Mužíková, L. (2016). *Analýza a perspektivy utváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Masarykova univerzita.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports* (Basel, Switzerland), 7(1), 10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Ross, A., Legg, E., & Wilson, K. (2021). The influence of peer and coach relationships in after-school sports on perceptions on school climate. *Health Education Journal*, 80(4), 487–497. <https://doi.org/10.1177/0017896920988750>
- Štěrbová, D., Pernicová, H., Krol, P., & Šafář, M. (2022). *Sportovní psychologie: průvodce teorií a praxí pro mladé sportovce, jejich rodiče a trenéry*. Grada Publishing.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Antonín Zderčík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 4. 2024

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá motivací ke sportu v podmínkách primárního vzdělávání. V současné době ubývá tělesné zdatnosti lidí, proto je vhodné pracovat na budování kladného vztahu ke sportovní činnosti již od žáků mladšího školního věku prostřednictvím vzdělávacího oboru Tělesná výchova. V teoretické části diplomové práce se věnujeme žákovi, psychologickým aspektům sportovních aktivit, v souvislosti se sociálním klimatem školy, jež se podílí na žakově vztahu ke sportu a žakově výkonu, a samotné motivaci. V práci jsou popsány zásady vedení výuky podporující vnitřní motivaci ke sportu u žáků. Cílem práce je ověřit, zda jsou tyto zásady v reálné výuce dodržovány, nakolik jsou dodržovány a zjistit, v jakých oblastech je možné výuku dále zkvalitnit tak, aby byla vnitřní motivace žáků ke sportu více podporována. Výzkum kvantitativního designu je realizován prostřednictvím dotazníku, určeného pro žáky 3.-5. tříd primárního vzdělávání. Analýza získaných dat přináší cenné informace představující vhled do současné výuky očima žáků, ze kterých je možné posoudit, nakolik je vnitřní motivace žáků ke sportu prostřednictvím výuky Tělesné výchovy podporována a jakým způsobem můžeme dosáhnout vyšší míry vnitřní motivace. Vnitřní motivace žáků ke sportu výrazně převažuje nad znaky vnější motivace. Další zkvalitnění výuky by bylo vhodné v oblastech hodnocení a zpětné vazby a účasti učitele ve sportovních aktivitách.

Klíčová slova: vnitřní motivace, vnější motivace, postoj, sport, tělesná výchova

ABSTRACT

Diploma thesis is about motivation towards sports in primary education conditions. In this day and age, people's fitness is currently declining, so it's appropriate to work towards building a positive relationship with sports even with primary education pupils, through Physical Education. Theoretical part of the Diploma thesis focuses on the pupil, psychological aspects of sports, regarding social climate of the school, which takes part in the pupil's relationship towards sports and the pupil's performance, and motivation itself. Diploma thesis describes principles of teaching Physical Education with focus on supporting intrinsic motivation towards sports in pupils. Goal of the Diploma thesis is to verify whether

these principles are applied in real education, to what extent are they applied and in what ways can education be further improved, to be more focused on supporting the pupil's intrinsic motivation towards sports. A quantitative design study is implemented through a questionnaire, designed for pupil's of 3rd-5th year of primary education. An analysis of collected data brings valuable information regarding a look into current education through the pupil's eyes, from which we can determine if intrinsic motivation towards sports is being supported and how we can reach a higher rate of intrinsic motivation. Results show a much higher rate of intrinsic motivation in comparison to signs of external motivation. Further improvement in education could be reached by focusing on assessment and feedback and on the teacher's participation in sport activities.

Keywords: intrinsic motivation, external motivation, attitude, sport, Physical Education

Touto cestou bych ráda poděkovala za pomoc při vypracování mému vedoucímu práce, Antonínu Zderčíkovi, Ph. D.

Také děkuji Mgr. Haně Zvoníčkové a Mgr. Gabriele Belantové, jejichž poznatky z praxe byly velmi nápomocné.

Nesmím opomenout ani poděkování všem, kteří zajistili, že se má empirická část dostala k respondentům, a poděkování všem respondentům za to, že mi věnovali svůj čas.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 POHYBOVÁ AKTIVITA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
1.1 POHYBOVÁ AKTIVITA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V SOUČASNOSTI	17
1.1.1 Alternativní školy	18
1.2 POZITIVNÍ VLIV SPORTU NA CELKOVÝ ROZVOJ ŽÁKA.....	19
1.2.1 Rekomendace a aspekty zdravého pohybu	20
1.3 RIZIKA PŘÍLIŠ VYSOKÉ FYZICKÉ ZÁTĚŽE ŽÁKŮ	20
1.4 ROLE UČITELE, TRENÉRA.....	21
1.4.1 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	22
2 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY SPORTOVNÍCH AKTIVIT	23
2.1 EMOCE A EMOČNÍ PROŽITKY	23
2.2 SEBEPOJETÍ	24
2.2.1 Hodnocení sportovního výkonu	25
2.3 POSTOJ	25
2.4 TEMPERAMENT.....	26
2.4.1 Doporučené sporty dle typu temperamentu	26
2.5 DIFERENCIACE PERCEPCE POHYBOVÝCH AKTIVIT V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ.....	26
3 VLIV SOCIÁLNÍHO KLIMATU NA POHYBOVÉ ČINNOSTI.....	28
3.1 SOUČASNÉ VNÍMÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU Z POHLEDU ŽÁKA	28
3.1.1 Agrese, její aspekty a příčiny	29
3.2 VZTAH UČITELE A ŽÁKA	30
3.3 ÚLOHA SPORTOVNÍ INTERAKCE PŘI VYTVÁŘENÍ ZDRAVÉHO SOCIÁLNÍHO KLIMATU	30
3.3.1 Prosociální chování	31
3.4 VLIV OKOLÍ NA SPORTOVNÍ VÝKON ŽÁKA	31
4 MOTIVACE.....	33
4.1 DRUHY MOTIVACE.....	34
4.1.1 Odměny	35
4.2 MOTIVACE KE SPORTOVNÍ ČINNOSTI, ADHERENCE	36
4.2.1 Stanovení cílů.....	37
4.2.2 Motivační principy	38
4.3 MOTIVACE ŽÁKŮ UČITELEM, TRENÉREM	39
4.3.1 Motivace ve výuce vzdělávacího předmětu Tělesná výchova	41

4.3.2	Vize	43
II	PRAKTICKÁ ČÁST	44
5	METODOLOGICKÝ RÁMEC	45
5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
5.2	METODIKA A PRŮBĚH VÝZKUMU	46
5.3	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	46
5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
6	VÝSLEDKY	49
7	DISKUSE	65
7.1	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	65
7.2	LIMITY	71
7.3	IMPLIKACE PRO DALŠÍ VÝZKUM	72
ZÁVĚR		73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		79
SEZNAM GRAFŮ		80
SEZNAM TABULEK		81
SEZNAM PŘÍLOH		82

ÚVOD

V současné době, kde mnohé nahrazují a usnadňují moderní technologie či služby, je všeobecně známým faktem, že dochází k úbytku tělesné zdatnosti osob. Pakliže chceme tuto skutečnost supresovat, musíme jako společnost podnikat kroky, které jsou orientovány na podporu našeho zdraví.

Vztah ke sportu je celoživotní záležitostí a jeho počátky sahají do našeho dětství, kde se utváří. Jako pedagog primárního vzdělávání zastáváme zásadní roli v životě žáka, podílíme se ve velkém rozsahu na formování jeho hodnot, postojů a vztahů k sobě, ke druhým osobám, činnostem a dalším aspektům života.

Tělesná výchova a sportování spojené se školou by nemělo být založeno pouze na bázi možné odměny či trestu, ale mělo by docházet k rozvoji pozitivního vztahu, přístupu a osobního vztahu žáka ke sportu, který se posléze může překlenout do dospělosti. Pro rozvoj osobního vztahu je vhodné podporovat vnitřní motivaci ke sportu.

Téma diplomové práce jsem si zvolila, jelikož je mi velmi blízké a mám k němu tedy osobní vztah. Sama dělám vrcholový sport a současně pracuji jako trenér vrcholových sportovců, kde jsem nejednou narazila na otázku vztahu ke sportu v dětství, který se následně prolíná až do dospělosti.

Následující diplomová práce popisuje vybrané kapitoly z věd pedagogiky a psychologie, s bližším zaměřením na psychologii sportu, vše v kontextu primárního vzdělávání.

V teoretické části je popsána současná koncepce vzdělávání ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova, sport žáků primárního vzdělávání v současnosti, související vybrané kapitoly sportovní psychologie, sociální klima školy, diferenciací vnější a vnitřní motivace a představení názorů a zásad odborníků pro výuku vzdělávacího oboru Tělesná výchova s podporou vnitřní motivace ke sportu u žáků. Právě poslední kapitola týkající se podpory vnitřní motivace ke sportu u žáků primárního vzdělávání je klíčovou pro praktickou část diplomové práce.

Navazující výzkumná část se zaměřuje na komparaci zásad z odborné literatury a koncepce vzdělávání se skutečnými názory a pocity žáků v primárním vzdělávání, ve vztahu ke vzdělávacímu oboru Tělesná výchova.

Výzkum, cílený na prozkoumání aktuální situace ve vybraných školách, je konán očima žáků. Respondenty výzkumu jsou žáci třetích až pátých tříd 1. stupně ZŠ.

Cílem výzkumu je zjistit, jaký je aktuální přístup učitelů 1. stupně ZŠ k výuce v rámci podpory vnitřní motivace žáků ke sportu, jak se žáci ve výuce cítí a zda je jejich vnitřní motivace podporována.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POHYBOVÁ AKTIVITA ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Sekot (2019) definuje sport jako fyzickou aktivitu, praktikovanou bez ohledu na míru organizovanosti. Motivy pro provozování sportovní činnosti mohou být různé: upevnění zdraví, zlepšení fyzické kondice, dosažení sportovního výkonu, psychická pohoda, formování sociálních vztahů, dosažení vítězství či zisk odměny.

Pohybovou aktivitu popisuje Sekot (2019, s.19) jako „formu pohybu člověka v prostoru a čase, založenou na svalové činnosti a provázenou energetickým výdejem. Může mít podobu běžné, každodenní činnosti, či účelově následovat kondiční či sportovní cíle.“

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydávaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2023, s.8) představuje jako jeden z cílů základního vzdělávání „učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný“. V oblasti klíčových kompetencí je sport konkrétně zmíněn u kompetence občanské, kde je jedním z výstupů aktivní zapojení žáka do kulturního dění a sportovních aktivit.

Jednou ze vzdělávacích oblastí základního vzdělávání je oblast Člověk a zdraví, kterou vymezují a realizují vzdělávací obory Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. Obor Tělesná výchova je v RVP ZV (2023, s.90) popsán následovně: „Vzdělávací obor Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu.“

Dále je v RVP (2023) uvedeno, že u pohybové výchovy sledujeme rozvoj vycházející ze spontánní pohybové činnosti, směřující k řízené a výběrové. Smyslem pohybového vzdělávání je schopnost žáka samostatně reflektovat úroveň své pohybové zdatnosti, zařazovat pohyb do denního režimu s cílem uspokojení svých potřeb a zájmů, optimálně rozvíjet svou výkonnost a zdatnost, kompenzovat zátěž, regenerovat, chránit své zdraví a život. Osvojení pohybových dovedností vnímáme v základním vzdělávání jako předpoklad pro prožitek z pohybu a komunikaci při pohybu. Tento prožitek je po kvalitativní stránce umocněn tím, že je dovednost dobře zvládnutá.

RVP (2023) představuje oblast hodnocení pohybových dovedností v Tělesné výchově na tom základě, že je velmi důležité motivační hodnocení žáků, vycházející z žákova somatotypu. Toto hodnocení je založeno na posuzování osobních výkonů každého

jednotlivce a na zlepšování těchto výkonů. Není zde paušální porovnávání žáků na základě výkonových norem (těmi mohou být tabulky, grafy a další). Tyto paušální normy neberou v potaz růstové a genetické předpoklady a aktuální zdravotní stav žáků. Při pohybovém vzdělávání je nutné rozpoznat a rozvíjet pohybové nadání na základě kterého předpokládáme diferenciaci činností a hodnotíme výkony žáků. V povinné tělesné výchově (případně ve zdravotní tělesné výchově) se snažíme o odhalení zdravotních oslabení žáků a korekci těchto oslabení, prostřednictvím běžných i specifických forem pohybového učení. Z tohoto důvodu jsou nedílnou součástí tělesné výchovy korektivní cvičení a speciální vyrovnávací cvičení. Tato cvičení využíváme pro všechny žáky v rámci prevence zdravotních oslabení, nebo jako kontraindikaci již vzniklých oslabení. Prostřednictvím RVP je školám současně doporučována snaha o vyrovnávání pohybového deficitu žáků II. a III. zdravotní skupiny, zařazení korektivních cvičení nebo volitelného předmětu, jež by obsahově vycházel z tematického okruhu Zdravotní tělesná výchova (může se jednat o alternativu povinné tělesné výchovy či rozšíření pohybové nabídky ve škole).

RVP (2023) dále popisuje, že rozšířená pohybová nabídka ve škole vychází ze současné situace moderní společnosti, jež nám v mnohém usnadňuje život, nicméně je zde paradox, že je tímto již od dětského věku vyvoláno zdravotní oslabení. Toto oslabení je nutné korigovat a napravovat. Jedná se o setrvávání ve statických polohách, nedostatek intenzivního a vhodně zaměřeného pohybu, nadměrný příjem potravy, nevhodnou skladbu potravy, nekvalitní ovzduší, četné stresové situace, nepříznivé sociální vztahy a další. Koncepte základního vzdělávání tělesné výchovy je tedy reakcí na poznatky lékařů, které hodnotí současnou situaci jako zhoršující se, jelikož dochází k nárůstu počtu zdravotně oslabených dětí, které potřebují více pohybových aktivit než děti zdravé, spontánních i cíleně zaměřených. Díky účasti ve zdravotní tělesné výchově mohou žáci poznat charakter svého zdravotního oslabení, uvědomit si, do jaké míry jsou zdravotně oslabeni a jaký je rozsah tohoto omezení v konkrétních činnostech. Vzdělávání také žákům ukazuje, jakými konkrétními způsoby mohou být zdravotní oslabení ovlivněny a jak mohou tyto způsoby žáci zařadit do svého denního režimu, jedná se o všestranně zaměřené pohybové činnosti, speciální cvičení, plavání, relaxační techniky a další.

Mužík a Vlček (2016) uvádí, že je vedena neustálá diskuse týkající se prosazování prvků různých koncepcí do školní tělesné výchovy. Na žáky jsou prostřednictvím přejímání sportovně zaměřených tréninkových vyučovacích i učebních postupů kladeny výkonnostní požadavky, pro pohybově nepřilíš nadané jedince nemusí být tyto požadavky dosažitelné.

Mužík a Vlček (2016) dále specifikují že koncepcí, která je v zahraničí nejrozšířenější a je také nejpriměřenější, je pohybově dovednostní zaměření tělesné výchovy, které je také dosažitelné pro většinu žáků. Ačkoliv je z hlediska životních potřeb zdatnostní zaměření tělesné výchovy důležitým faktorem podpory zdraví žáků, kondiční cíle předmětu jsou mnohdy bohužel nenaplněny vzhledem k nízké časové dotaci předmětu, která obvykle bývá 2-3 hodiny týdně. Současná společnost příliš neakceptuje zdravotní orientaci tělesné výchovy, a to i přes fakt, že jedny z nejčastějších civilizačních chorob považujeme poruchy pohybového systému. V rámci rozvoje zdravotně orientované zdatnosti, pohybového režimu a podpory pohybové aktivity žáků by bylo vhodné do vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů promítnout životní hodnoty. Výstupy popsané v RVP ZV, jež se vztahují k pohybové zdatnosti a pohybovému režimu žáků, by měly být formulovány tak, aby byly základní součástí projektovaného obsahu realizovaného ve školní praxi a nebyly pojímány jako vedlejší či následné efekty vzdělávání v tělesné výchově. Jednoznačnější a srozumitelnější formulace cílů tělesné výchovy by byla přijatelnější pro veřejnost, odborníky a zejména pro učitele vzdělávacího oboru Tělesná výchova. Pokud dojde ke shodě odborné i laické veřejnosti u pohybově dovednostní tělesné výchovy, tato koncepce by představovala pro smysluplnou pohybovou aktivitu občanů vědomostní a dovednostní základy.

Autoři Mužík a Vlček (2016) problematiku shrnují tak, že považují za nezbytnost, aby byla výuka ve větší míře orientována na praktické činnosti a současně na získávání vědomostí, které souvisí s významem pohybové aktivity pro žáka ve smyslu podpory zdraví a zdravého životního stylu. Je nutné vše provádět v přiměřené míře, poutavě, se zohledněním věku žáků. Je vhodné připomenout, že v průběhu realizace výuky předmětu tělesná výchova nacházíme mnoho faktorů kontextuálně ovlivňujících kvalitu vzdělání, jedná se např. o vývoj společnosti, odlišnou hodnotovou orientaci společenských skupin. Tyto faktory by neměly být důvodem pro rezignaci na smysluplné cíle.

Za nezbytné Mužík a Vlček (2016) považují upozornění na význam tělesné výchovy, který je specifický, orientovaný na aktivní ovlivnění životního stylu naší populace, a tedy i celkového zdravotního stavu společnosti. Zkvalitnění vzdělávání v předmětu tělesná výchova by mohlo být umožněno skrze optimalizaci pohybového režimu žáků v průběhu jejich pohybu ve škole a zvýšením prestiže předmětu tělesná výchova. Tomuto záměru by měla odpovídat pregraduální příprava učitelů a jejich další vzdělávání.

1.1 Pohybová aktivita žáků mladšího školního věku v současnosti

Autoři Havel et al. (2016) identifikují téma podpory zdraví jako jedno z velmi aktuálních témat současné společnosti. V současnosti stoupá počet lidí, kteří se zabývají zdravým životním stylem, souběžně však dochází ke zhoršení pohybového a výživového režimu, a tedy i zdraví českých dětí. Společnost trpí mnoha civilizačními chorobami, přičemž na vinně je mnohdy nedostatek pohybu a nadváha. Zhoršující se zdravotní stav je velmi patrný u dětí. Současná politika a společnost žádá o navýšení finanční podpory sportu, nicméně je potřeba brát v potaz, že v naší společnosti nepřevažují děti se sportovním nadáním, konkrétně jde o čtvrtinu dětí. U sportovně nadaných dochází k nalezení cesty ke sportování přirozeně, věnují se rekreačním pohybovým aktivitám a nepatří ke skupině dětí ohrožených nízkou tělesnou zdatností, nadváhou či obezitou. Pozornost by se měla ve zvýšené míře věnovat těm dětem, které příliš neoplývají sportovním talentem, postrádají motivaci ke sportovním aktivitám a jejich denní režim se skládá převážně ze sedavých činností, s nepříliš aktivním pohybem. Právě fyzická neaktivita v kombinaci s nevhodnou výživou negativně ovlivňuje jejich zdraví.

Dle článku vydaném MŠMT (2020) dosahuje doporučeného objemu aktivity Světové zdravotnické organizace WHO pouze necelá pětina školáků ve věku 11-15 let. WHO doporučuje 60 minut pohybové aktivity denně. Pětkrát týdně se pohybuje cca 50 % chlapců a 50 % dívek. Omezená výuka TV se týká pětiny školáků. Plně je omluveno 5 % žáků.

Dvořáková (2012) uvádí, že nemůžeme pouze cvičením v hodinách tělesné výchovy (které jsou realizovány dvakrát týdně) zajistit tělesnou zdatnost žáků. Jako úkol tělesné výchovy však vnímá učení dětí dovednostem, které jim mohou přispět k pěstování tělesné zdatnosti. Množství sportujících dětí s věkem klesá, organizovanému sportu se v páté třídě věnuje 73,5 %, v deváté třídě toto číslo klesá na 57 %. Jak je v článku upozorněno, ani aktivní sport nemusí být dostačující. „*Děti organizované ve sportovních klubech mají až trojnásobně vyšší šanci splnit doporučení WHO. Skoro polovina sportovců ale není dostatečně aktivní ani pět dní v týdnu. Ve dnech, kdy mají trénink nebo zápas, mají pohybu dostatek. V ostatních dnech už ale ne.*“ Dále je v článku specifikováno, že daná skutečnost „souvisí s celkovým vytrácením aktivního pohybu z běžného života. Dětem chybí neorganizované hraní venku i aktivní doprava do školy nebo do kroužků. Důležitou roli v pohybovém vyžití českých dětí hraje také socioekonomický status rodiny.“ V lépe

situovaných a zabezpečených domácnostech je zapojení dětí do organizovaného sportu běžnější.

Monografické zpracování obdobného tématu vytvořil Sigmund (2021). Jedním ze závěrů bylo zjištění, že ve věku 4-16 let se pravidelně účastní volnočasové pohybové aktivity 60,8 % dívek a 59,9 % chlapců (38 % dívek a 32,6 % chlapců se aktivně věnovalo 1-2 tréninkovým jednotkám týdně, 22,8 % dívek a 40,1 % chlapců 3 a více jednotkám týdně). U 39,2 % dívek a 40,1 % chlapců nebyla zjištěna žádná volnočasová pohybová aktivita.

Baďura et al. (2021) provedl studii posuzující vztah dětí a dospívajících k organizovaným volnočasovým aktivitám. Výzkum se zaměřoval na zdraví zkoumaných dětí a dospívajících také a prostředí, ze kterého pocházeli-v socioekonomickém kontextu. Autor studie popsal její výsledky následovně: „dobrou zprávou je, že přes 80 % dětí a dospívajících ze zapojených států má do svého mimoškolního rozvrhu zařazenu alespoň jednu organizovanou aktivitu. V tomto ukazateli byli čeští respondenti v rámci naší studie dokonce nejlepší.“ Na základě očekávání s věkem klesá míra zapojení do těchto aktivit. Baďura dále popisuje, že se chlapci nejčastěji účastní týmových aktivit, dívky aktivit uměleckých. Klíčovým a pozitivním zjištěním je fakt, že děti, jež se zapojují do organizovaných volnočasových aktivit, hodnotí své fyzické i mentální zdraví lépe, než ti vrstevníci, kteří se těmto aktivitám nevěnují, a to bez ohledu na prostředí, ze kterého pocházejí. Lépe vnímají vlastní zdraví ty děti, které se zapojují do organizovaných aktivit, a to nezávisle na socioekonomické situaci, struktuře rodiny či zemi původu dané rodiny. Ve studii byl tedy zjištěn pozitivní vliv volnočasových aktivit na rozvoj a celkový well-being respondentů. Sport se ukázal jako nejprominentnější a ve zdraví a rozvoji zde byly jasné benefity.

1.1.1 Alternativní školy

V různých typech základních škol můžeme nalézt různé koncepce vzdělávání. Culková, Procházková & Suk (2020) zkoumali fyzickou aktivitu žáků třetích a pátých tříd na tradiční základní škole a na škole využívající Jenský vzdělávací plán. Žáci školy využívající Jenský vzdělávací plán byli aktivnější o přibližně 500 kroků denně. Rozdíl byl markantnější u chlapců, kde se jednalo i o více než 1000 kroků denně. Závěrem výzkumu tedy bylo zjištění, že typ vzdělávacího plánu může ovlivnit množství fyzické aktivity žáka.

Poláková (2019) představuje ve své publikaci cesty k rozvoji pohybu dle principů Montessori. Navrhuje zvolit všesportovní kroužek, podstatné je, aby byl pro dítě zábavný, rozmanitý a jeho prostřednictvím se zapojovaly a rozvíjely všechny svalové skupiny. V jednom kroužku by děti měly dostat příležitost vyzkoušet mnoho různých sportů, a na základě fyziologické a psychické potřeby se poté zaměřit na konkrétní sport. Za optimální sporty považuje autorka lezení na umělé stěně, atletiku, gymnastiku, úpolové sporty (karate, judo), turistiku. Velký důraz klade na optimální držení těla, je vhodné zařazovat kompenzační cvičení. Pro celkový rozvoj doporučuje také např. balanční cvičení, tanec, rytmické pohyby, žonglování, chůzi po laně (slackline).

1.2 Pozitivní vliv sportu na celkový rozvoj žáka

Zumr (2019) uvádí, že pravidelné pohybové činnosti přináší dětem nejen zábavu, ale také udržování či zdokonalování jejich kondice. Dobrou tělesnou kondicí rozumíme komplexní pohybové funkce, jako jsou síla, rychlost, vytrvalost, flexibilita a koordinace. Pohyb je také součástí tělesného zdraví (ovlivnění funkce srdce, posílení svalů) a duševního zdraví (zvýšení sebevědomí, kvality spánku). Přispívá do sociální oblasti, jelikož sehrává úlohu společné činnosti s druhými osobami.

Blades (2007) popisuje jako hlavní cíl výuky tělesné výchovy zvýšení pohybové aktivity dětí a mládeže. Za centrum pozornosti považuje zdravý tělesný vývoj každého žáka. Zvýšená pohybová aktivita může zlepšit výkon a prospěch i v jiných předmětech. Pravidelná řízená pohybová aktivita u žáků mladšího školního věku rozvíjí kognitivní schopnosti, konkrétně jde o úroveň mentální koncentrace a pozornosti. Prostřednictvím výzkumů bylo shledáno, že běh, skoky a pohybové hry aerobního charakteru přímo ovlivňují primární mozkovou oblast a tedy koncentraci, rozhodování a plánování. Pohyb má tedy pro žáka dvojí užitek, rozvoj tělesné zdatnosti a rozvoj kognice.

Blades (2007) dále uvádí, že benefitem pro rozvoj čtení je zařazení zkřížených pohybů, kde je žáky vykonáván příčně laterální pohyb. Prostřednictvím tělesné výchovy jsou tak posilovány oční svaly, jelikož je překračována střední rovina těla a pohled není směřován jedním směrem. Prostřednictvím balančních cviků může být rozvíjena rovnováha, přeměna myšlení v činnost, koordinace a také pozornost žáků. Dalším benefitem je redukce stresu a úzkostí, jelikož při sportu dochází k prožitku radosti. Pohybová aktivita je vhodná pro souběžný vývoj center radosti a bolesti v mozku dítěte.

Implicitní učení (učení prostřednictvím těla) je efektivnější než učení explicitní, které vychází z textů, faktů či připomínek ze strany učitele. Blades (2007) uvádí, že prostřednictvím pohybu, pohybové aktivity a různých rytmických činností může učitel pomoci žákům s učením prostřednictvím percepčně motorických dovedností a smyslové integrace. Dle autora by měli učitelé matematiky využívat pohybu ve třídě stejně přirozeně, jako učitelé tělesné výchovy počítání v tělocvičně.

1.2.1 Rekomendace a aspekty zdravého pohybu

Rekomendacím pro zdravý životní styl se zabývají v současnosti mnozí autoři. Například Bruzlová (2023) doporučuje pro boj s nadváhou dětí a správným držením těla silový trénink, chůzi pěšky a účast dítěte ve sportovních kroužcích. V rámci kroužků bychom měli dítěti dát příležitost vyzkoušet různé druhy sportů a nalézt takový, který jej bude bavit.

Důležitost chůze pěšky zmiňuje také Institut Moderní výživy (2018) v kontextu dostatečného každodenního přirozeného pohybu, doplněného lehkou až střední pohybovou aktivitou. Významné je také vystavování se slunci při pohybu venku, tvorba každodenních rituálů, zbavení se stresu, sounáležitost, a v neposlední řadě také pestrá strava, ve které převažují rostlinné složky výživy.

Táborský (2022) uvádí jako doporučení pro rozvoj sportovní zdatnosti dětí následující: „Vést děti k tomu, aby se věnovaly sportu, lze i bez nátlaku. Jeden z nejlepších způsobů, jak někoho k něčemu inspirovat nebo ho něco naučit, je jít mu příkladem.“ Pakliže chtějí rodiče vychovat mladého člověka, jež si vytváří kladný vztah ke sportu a ke zdravému životnímu stylu obecně, měli by to dítěti ukazovat sami na sobě a udělat tím způsobem z pohybu stejně samozřejmou součást života, jako je například čištění zubů.

1.3 Rizika příliš vysoké fyzické zátěže žáků

Příliš vysoká pohybová aktivita dětí a mládeže má svá rizika. Jak uvádí Šafář (2012), může docházet k hypotalamicko-hypofyzární dysfunkci, opožděnému nástupu menarche, sekundární amenoree (příčinou je v příliš velká zátěž zatížení u dívek v prepubertě). Mohou se objevit také chronická poškození pohybového aparátu, nemoci kostí, nemoci kloubů, svalové dysbalance, jednostranné přetížení organismu, dlouhodobé oslabení.

Z psychosociálních rizik Šafář (2012) jmenuje rizika poruch příjmu potravy (např. u estetických sportů), perfekcionismus, narušené sebepojetí, anxieta, narušení sociálního vývoje a sociálních vztahů, izolaci.

Příčiny úrazů popisuje Pilný (2018), jsou jimi osobní vlastnosti sportovce (např. roztržitost), vliv druhé osoby, objektivní příčiny vyplývající z daného sportovního odvětví, klimatické a hygienické podmínky, technické vybavení, organizační činitel.

Novotný (2023) zdůrazňuje význam preventivních opatření, pokud chceme předcházet sportovním zraněním. Je důležité věnovat prevenci čas a pravidelnost.

Ludvíková (2013) identifikuje zákon polariry. Dle autorky musí být každá, tedy i sportovní, aktivita vyvážená. V případě, že se věnujeme intenzivní fyzické zátěži, musíme se nutně věnovat také stejně intenzivní relaxaci. Pokud se zaměřujeme výhradně na jednu část těla, musíme provádět kompenzační aktivity. Pouze organismus, jež neustále vědomě pracuje na své bioenergetické rovnováze, může žít ve šťastné harmonii.

1.4 Role učitele, trenéra

Učitel (nejen) při výuce tělesné výchovy zastává pozici sportovního trenéra. Jak uvádí Janíková, Jůva a Cacek (2023), tato role vznikla propojením moderně chápaného sportu, tělesné výchovy a vzdělávacího systému, s podporou zdraví. Trenéra v tomto kontextu popisujeme jako odborníka, který připravuje, organizuje, instruuje sportovní aktivity či dává hodiny sportovních aktivit. Sportovní trenérství se skládá z dimenze sociální, pedagogické a zdravotní.

Lara-Bercial et.al. (2017) popisuje funkce sportovního trenéra. Jsou jimi nastavení vize a strategie, které vycházejí z potřeb a stádia rozvoje sportovce, mají odpovídající organizační a sociální kontext a jsou fázovány na postupné kroky. Další funkcí je utváření prostředí, ve kterém pracuje se skupinou sportovců a ve kterém jsou plněny individuální cíle a také cíle instituce, v níž se nachází. Využívá prostředky, které má k dispozici, pro optimální průběh sportu-těmito prostředky rozumíme personální, materiální a další. Podstatné je také budování vztahů, v rámci týmu, instituce, spolupráce mezi institucemi. Měla by být dodržena efektivnost práce a vzájemný respekt mezi osobami.

Lara-Bercial et.al. (2017) dále specifikuje, že sportovní trenér připravuje soutěže, které jsou odpovídající schopnostem svěřenců, vyzývavé v oblasti sportovní výkonnosti a efektivně využívají pedagogické metody. Mělo by být vytvořeno dostatek příležitostí pro soutěžení v rámci podpory individuálního i týmového rozvoje sportovců. Trenér také reaguje na dění na hřišti, které hodnotí a utváří rozhodnutí. Měl by být schopen reflektovat svou

práci a směřovat k tomu, aby došlo k jejímu zlepšení a zkvalitnění, prostřednictvím dalšího vzdělávání a seberozvoje.

1.4.1 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

V rámci výuky tělesné výchovy musí učitel také znát specifika práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zemánková a Vyskotová (2010) rozlišují různé druhy poruch pohybových funkcí, může se jednat o vývojové vady, poruchy držení těla, poúrazové stavy, neklid, neobratnost, poruchy řeči, poruchy grafomotoriky, tiky, poruchy chování.

O tématu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami publikovali odborný článek Ješina et al. (2013), ve kterém také představovali výsledky studie, která prokázala, že by studenti učitelství považovali za přínosné zařazení více vzdělávacího obsahu (studijní předmět) zaměřeného na aplikované pohybové aktivity. Mladší školní věk považují za ideální období pro integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy. Tato věková kategorie je psychologicky a sociologicky specifická a umožňuje vytváření pozitivních vzorců chování, nejčastěji se jedná o napodobování dospělého-učitele. Pro žáka s tělesným postižením může pohybová aktivita realizovaná ve školním prostředí mnohdy představovat jediné tělesné cvičení v jeho běžném denním režimu.

Ješina et al. (2013) také konstatují fakt, že prostřednictvím organizace vzdělávání na 1. stupni běžných základních škol může být usnadněno začlenění žáka se zdravotním postižením nejen do Tělesné výchovy.

Můžeme se také setkat s dětmi, které trpí poruchami pozornosti a hyperaktivitou (ADHD). Jak specifikují autorky Zemánková a Vyskotová (2010), u těchto dětí se mohou objevit také drobné neurologické příznaky, emocionální labilita, poškození percepce, impulzivita-jednání bez zábran, zvýšená unavitelnost. Mezi vhodná cvičení řadíme rovnovážná cvičení, chůze na místě, modifikace chůze, rovnováha při poskocích, rovnováha na labilních plochách, relaxace-rozlišujeme bleskovou a povelovou, práce s hudbou, dýcháním, cvičení rukou, cvičení tělesného schéma a orientace v prostoru.

2 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY SPORTOVNÍCH AKTIVIT

V této kapitole jsou představeny psychologické aspekty sportovních aktivit, které jsou součástí prožívání v kontextu sportu a mohou ovlivnit sportovní výkon žáka.

2.1 Emoce a emoční prožitky

Válková (2013) definuje emoce jako „psychické procesy odrážející subjektivní prožitky libosti-nelibosti, jsou doprovázeny fyziologickými vegetativními změnami (tepová frekvence, dýchání, červenání pokožky) a také změnami motorickými (tempo a rozsah pohybu, gestikulace, mimika).“ Jak autorka dále popisuje, emoce považujeme za evolučně starší než rozumové jednání. Projevy emocí jsou obtížně ovlivnitelné. Emocemi jsou ovlivňovány poznávací procesy (pozornost, paměť, selektivnost vnímání, prahovost vnímání, adekvátní rozhodování může být zastřeno). Ovlivňují také motivační procesy (mohou nabuzovat k činnosti i tlumit), volní procesy, podílí se také na utváření postojů k člověku nebo situaci (antipatie, sympatie). Jsou snadno přenositelné, zejména v tzv. „davových“ podmínkách, autorka konkrétně jmenuje „šílenství fotbalových fandů nebo mladistvých na diskotéce, přenos útlumu na celý tým při neúspěšném vývoji utkání, smích „pubertáků“ při vyučování...“. Pokud člověk dlouhodobě prožívá negativní emoce, může se tato skutečnost projevit na jeho zdravotním stavu. Rozlišujeme nabuzující emoce (spojené s úspěchem, radostí, hněvem) a emoce tlumivé (spojujeme s neúspěchem, strachem, různými kvalitami prožitku). Mohou se objevit také situace, kdy současně prožíváme jak nabuzující, tak tlumivé emoce. Stejná emoce se může projevit únikovým i aktivním chováním.

Vágnerová (2017) uvádí, že se dítě učí rozpoznávat své emoce a orientovat se v nich především na základě zprostředkované zkušenosti, kterou dítěti předává matka prostřednictvím poskytnutí verbální zpětné vazby k jeho chování. Nejdůležitější stránku emocí nazýváme subjektivní prožitky. K vyjádření toho, co prožíváme, užíváme odpovídající slovní výrazy. Schopnost rozpoznání, zpracování a rozlišení emočního podnětu se projevuje v empatii, kterou lze definovat jako schopnost, díky níž můžeme sdílet a rozpoznat emoční prožitky druhé osoby.

Právě empatii považujeme za základní kámen prosociálního chování. Jak dále Vágnerová (2017) rozvádí, je důležitá nejen pro pochopení chování druhých, ale také pro usměrnění chování vlastního, pro tvorbu a udržení mezilidských vztahů.

Dvořáková (2012) charakterizuje dítě v pohybových činnostech jako hluboce prožívající všechny pohybové činnosti. Dochází k velkému zásahu do jeho emocí, může se jednat o radost, ale také o smutek, vztek, zklamání či frustraci. Utváří se zde vnímání sebe sama, sebevědomí, volní vlastnosti a další. Dítě se skrze překonání nesnáží nebo neúspěchů učí zvládat podobné situace, čímž se připravuje na život. Role učitele je v tomto kontextu role jeho průvodce, který je zde za účelem vyrovnání s obtížemi.

2.2 Sebepojetí

Vágnerová a Lisá (2021) definují dětské sebepojetí. Jedná se o jistou představu popisující to, kým se dítě cítí být, za koho samo sebe považuje, jde o subjektivní obraz jeho osobnosti. Sebepojetí se prolíná do prožívání, uvažování i chování dítěte. Velmi tedy ovlivňuje, jaké zkušenosti může dítě při výuce získat a jaké mohou být jeho zpětné reakce. Sebepojetí dítěte vyplývá z jeho vlastních zkušeností se sebou samým, na jeho utváření se podílí také druzí lidé, zejména ti, kteří jsou pro dítě osobně významní (autority). Názor autorit může ovlivnit jak současný výkon dítěte, tak i jeho budoucí výkony.

Velmi důležité je také překonání strachu. Jak uvádí profesorka Válková (2013), při prožívání strachu dochází k narušení senzomotorických funkcí, pohyby jsou následně diskoordinovány, což může vést k neúspěchu-pádu, či neúspěšné manipulaci s náčiním. V případě neúspěchu žák prožívá vlastní selhání, může být zesměšněn před vrstevníky. V tomto případě se ocitá v začarovaném kruhu-nezvládnutý strach způsobuje neúspěch, prožitý neúspěch strachovou reakcí, jejíž součástí jsou obavy ze špatného sociálního ohodnocení. Ze zkušeností učitelů tělesné výchovy můžeme vyvodit fakt, že nejvíce pádů a úrazů se objevuje u žáků, kteří se předem bojí. Bývají následkem pomalého pohybu, který není vedený v adekvátní rychlosti.

Válková (2013) považuje za jeden ze základních úkolů výchovy Systematické vedení k překonávání strachu. Člověk je po celý život provázen stavu nejistoty a krizového rozhodování, který by měl být prostřídán prožitky úspěchu a sebedůvěry. Dle autorky je: „vliv skupiny při překonávání strachu je významný, především navozením atmosféry „všichni za jednoho“ nebo tzv. skupinovým „vyhecováním“ (jiná je atmosféra v soutěžích jednotlivců, jiná v soutěžích družstev nebo štafet).“ U skupin, ve kterých dochází k setkání obou pohlaví je tendence k překonání strachu a k touze „ukázat se“ obzvláště vysoká, tato tendence by však neměla přerůst v zesměšňování jednoho či druhého pohlaví.

2.2.1 Hodnocení sportovního výkonu

Jak uvádí Kaplan (2020), školní výkon je pro žáka obecnou hodnotou, která vyplývá z jeho sociálního prostředí, a je pro něj subjektivně významný. Dítě přejímá představy a hodnoty, které zastávají jeho rodiče, a vnímá je ve vztahu k významnosti vzdělání a školního výkonu. Pokud rodiče nepovažují výkon dítěte za důležitý, nepovažuje ho za důležitý ani dítě samotné.

Navrátil a Mattioli (2011) popisují frekvenci hodnocení výkonu. Pakliže se u žáků projevuje nižší úroveň reálných učebních možností, musíme s vyšší frekvencí sdělovat zpětnou vazbu. Naopak, u vyšší úrovně učebních schopností není zpětná vazba natolik potřebná a je tedy předpokládána nižší frekvence. U velmi nízké úrovně učebních možností je pro žáka nutné, aby mu byla prioritně podávána pozitivní zpětná vazba. Tato zpětná vazba je nutná i v případě, kdy žákův výkon neodpovídá očekávání učitele.

Sportovním výkonem rozumíme na základě publikace od Štěrbové et al. (2022) přípravu sportovce či sportovního týmu na závod nebo utkání, jedná se o komplexní proces.

Velmi důležité je emoční přijetí dítěte-pocit, že je akceptováno; pozitivní hodnocení jeho výkonu a výkon samotný, neboť umožňuje dítěti uplatnit své schopnosti a dovednosti. Dívky bývají ke svému výkonu více kritické, chlapci méně. (Vágnerová a Lisá, 2021)

2.3 Postoj

Postoj definuje Válková (2013) jako vztah k osobě, věci, situaci či hodnotám, který je více či méně trvalý a má jistou polaritu. Rozlišujeme polaritu negativní a pozitivní. Dle autorky není považován „postoj „někde uprostřed“ za postoj, protože je mi to jedno, je mi lhostejné, nezajímá mne). V rámci polarity negativní – pozitivní je intenzita od „lhostejnosti“ až po intenzivně zakotvený postoj.“ Snáze dosáhneme změny v rámci dané polarity (intenzity), než v rámci přechodu polarity. Je tedy snazší dosáhnout změny od méně pozitivní k silně pozitivní než změny od negativní k pozitivní. Postoj je tvořen třemi složkami, které se vzájemně prolínají, jsou to složky kognitivní (názor), emotivní (víra) a konativní (jednání).

Pakliže chceme dosáhnout změny postoje, můžeme se řídit následujícími doporučeními: k situaci přidáváme novou informaci (ať už pozitivní či negativní); měníme pořadí informací, které předáváme; měníme frekvenci informací - odpovídající schopnostem osoby, které je předáváme, tedy nezačínáme ani příliš pozdě, ani příliš brzy; volíme

důvěrného nositele informace, působí zde princip „familiarity“ (např. o zdravém životním stylu nepřednáší kuřák); působíme nejen na složky kognitivní, ale především na emotivní; zesílíme ten pól postoje, který chceme posílit či změnit. (Válková, 2013)

2.4 Temperament

Křištofič (2006) uvádí fakt, že v pohybovém učení se snažíme o trvalou vnitřní změnu, necílíme pouze na zlepšení výkonu. V průběhu tohoto procesu musíme respektovat individualitu každého člověka, jak fyzickou, tedy jeho předpoklady pro danou činnost, tak psychickou, psychické předpoklady. Ve smyslu psychických předpokladů rozlišujeme čtyři typy temperamentu na základě míry stability a extroverze. Jsou jimi melancholik, sangvinik, choleric a flegmatik. Typ temperamentu je také vodítkem při volbě vhodného sportu. Rozdílná psychická funkce se promítá do pohybového učení (trpělivost, soustředěnost) i do průběhu fyziologických funkcí (choleric může mít oproti flegmatikovi rychlejší regeneraci). S temperamentem souvisí také schopnost zvládat psychickou zátěž, zejména v prostředí závodů se může jednat o rozdíl v míře připravenosti podat výkon.

2.4.1 Doporučené sporty dle typu temperamentu

Typy temperamentu blíže charakterizuje Novotný (2023) a uvádí doporučené sporty. Pro flegmatiky jsou vhodnými sporty jóga, chůze, plavání, procházka v přírodě, biatlon, golf, vzpírání, atletika. Pro sangviniky doporučuje basketbal, fotbal, volejbal, horolezectví, jízdu na kajaku, alpské lyžování, překážkový běh, karate, šerm, tenis a házenou. Vhodnými sporty pro melancholiky jsou střelba, lukostřelba, jachtaření, jízda na kajaku, hod oštěpem, koňské dostihy a tanec. Cholericci se mohou realizovat v boxu, zápasech, karate, atletice, hokeji, fotbalu, volejbalu či basketbalu.

2.5 Diferenciace percepce pohybových aktivit v závislosti na pohlaví

Sportovně orientovaná výuka je specifická a domnívám se, že vzhledem k rozdílnosti jak fyzických, tak psychických sportovních předpokladů a prožívání se může vnímání chlapců a dívek lišit.

O této tématice hovoří Culková (2015), která ve své studii zmiňuje větší tendenci chlapců vyhledávat mimořádné prožitky. Tato různost byla nalezena jak při zkoumání a porovnávání chlapců a dívek ve všeobecně zaměřeném vzdělávání, tak ve sportovních třídách. U dívek ve všeobecném vzdělávání byla prostřednictvím shlukové analýzy

vyzkoumána nejmenší tužba po nových a silných zážitcích, což může ovlivnit proces výuky. Na druhou stranu byla u těchto dívek zjištěna nejmenší probabilita negativního chování v průběhu výuky, která byla nejvyšší u chlapců, kteří cíleně vyhledávají dobrodružství, napětí, odmítají nudu a je náročnější dosáhnout respektování norem z jejich strany.

Culková (2015) u chlapeckého kolektivu a třídy doporučuje zařazení smyslového a zážitkového učení, ideálně obsahující prvky dobrodružného a pohybového charakteru, metody, jež využívají situace, které jsou nové a nevšední. Výuka by měla být pestrá, s pravidelným připomínáním pravidel a norem, které mají žáci respektovat.

3 VLIV SOCIÁLNÍHO KLIMATU NA POHYBOVÉ ČINNOSTI

Za zásadní považují sociální klima školy, neboť vztahy nejen ve třídě, ale i v rámci celé školy mnohé ovlivňují při sportovních činnostech. Z tohoto důvodu je důležité udržovat dobré mezilidské vztahy. Žáci by se měli ve škole cítit dobře a měl by být rozvíjen well-being ve školním prostředí.

Fenoménem školního klimatu se zabýval Průcha (2002), který uvádí, že to, jakých výsledků vzdělávání populace žáků dosáhnou, významně závisí na třídním a školním prostředí, v němž se žáci vzdělávají. Prostřednictvím sociálního klimatu vyjadřujeme, jaké kvality dosahují interpersonální vztahy a součinnost lidí v rámci konkrétní společenské skupiny. Sociální klima souvisí s pracovní morálkou, společenskými aktivitami a ovlivnitelností dané skupiny.

Sociální klima je dle Průchy (2002) možné charakterizovat následovně: je měřitelné pouze nepřímo, nelze jednoznačně vyjádřit jeho vliv na členy skupiny (pozorovatelé často zachytí pouze externí formy klimatu), závisí na uspokojování očekávání členů skupiny, vnucuje členům formy a postoje týkající se jejich pracovního výkonu. Pokud je sociální klima nepříznivé, může brzdit či dokonce znemožňovat plnění vytyčených cílů.

V souvislosti se sociálním klimatem rozlišujeme také termín školní kolektiv. Ten Zvírotsky (2023) definuje jako sociální skupinu specifického typu, nejčastěji malou či střední. Tato skupina sdílí společné cíle a odpovědnost za dosahování těchto cílů. Mezilidské vztahy mezi členy skupiny jsou funkční a díky nim je skupině umožněno svépomocí řešit běžné problémy. Aby ze školní třídy vznikl kolektiv, je zapotřebí soustředěného společného úsilí učitelů i žáků samotných.

3.1 Současné vnímání sociálního klimatu z pohledu žáka

V roce 2021 se školním prostředím očima žáků zabývali autoři Vomáčková a Chytrý. Mezi výsledky výzkumu bylo například zjištění, že dívky vnímají školní prostředí pozitivněji, což zde bylo shledáno v souvislosti s větší školní úspěšností, ke které mohou ve školním prostředí vést také odlišné požadavky a očekávání ze strany učitelů než ke chlapcům. Žáci se genderově rozlišovali v otázce školy jako příležitosti k dosažení úspěchu. Velmi dobré evaluace ze strany žáků bylo dosaženo v oblastech interakce s vrstevníky a u vztahu učitele a žáka. Naopak negativně byla hodnocena spokojenost žáků se školou, status školy a formování identity.

Z výsledků výzkumu Vomáčkové a Chytrého (2021) můžeme jako učitelé 1. stupně čerpat zejména ze zjištění týkajícího se odlišné percepce školního prostředí ze strany dívek a chlapců. Jestliže probíhá výuka současně pro chlapce a dívky v jedné třídě, měli bychom brát v potaz individuální schopnosti a očekávání, která máme ve vztahu ke konkrétnímu žákovi. Rozhodně by mělo docházet k rovnoměrnému rozložení do týmů, případně k nastavení takových pravidel a podmínek vzdělávacího procesu, aby byl každý žák schopen úspěchu dosáhnout.

Tělesnou výchovou ve vztahu k mentálnímu zdraví žáků se zabývali také Olive et al. (2019). Předmětem jejich výzkumu byli žáci ve věku 7, 8 a 12 let. Výzkum prokázal nejprve zlepšení v mentálním zdraví žáků, nicméně při delším zkoumání prostřednictvím statistického sběru dat se ukázalo, že mentální zdraví dívek se zhoršilo kvůli srovnávání svého výkonu s chlapci, kteří byli rychlejší, měli více rozvinuté motorické schopnosti a další, což vedlo ke snížení nadšení ke sportu u dívek. Ve srovnávání prostřednictvím společné výuky tělesné výchovy se dívky ukázaly jako více senzitivní.

3.1.1 Agrese, její aspekty a příčiny

Mudrák, Slepíčka a Slepíčková (2018) uvádí agresi jako frekventované téma v oblasti sportu dětí a mládeže, která může představovat původ i důsledek neúspěchu ve sportu. Agrese se může objevit jak ve sportech bez fyzického kontaktu, tak ve sportech s fyzickým kontaktem. Prvků fyzického násilí se sportovec dopouští s cílem zastrašení či vyřazení soupeře, což může vést k úrazům. Sportovec by se neměl dopouštět rizikového chování vůči sobě ani svému okolí. V některých sportech je jistá míra agrese povolena jako prostředek dosažení cíle či vítězství. Rozlišujeme termíny hostilní agrese-prostředek vybití negativních emocí; instrumentální agrese-využívaná jako nástroj pro vítězství; taktická agrese-zvyšování tolerance projevů agrese s účelem dosažení výsledku; přenesená agrese-útok sportovce vůči předmětům, nejčastěji sportovnímu náradí; odložená agrese-negativní projev není možný v průběhu hry, proto se projeví v chování sportovce později.

Kressa (2018) zmiňuje důležitost sociální opory mezi žáky. Pakliže je prosociální chování v kolektivu vnímáno jako slabost, je žák, který se prosociálně projevuje, odmítán nebo vyřazen z kolektivu.

3.2 Vztah učitele a žáka

Sociálními vztahy mezi třídním učitelem a žáky se zabývala autorka Bendová (2016). Ve své studii popsala důležitost kompetentnosti učitele v oblasti prosociálního chování, komunikace, schopnosti navázat se žákem vztah. Prostřednictvím případové studie bylo zjištěno, že za nejdůležitější vlastnosti učitele žáci považují vřelost a „mateřskou“ starostlivost. Dále byla pozitivně hodnocena vysoká míra dominance, extroverze, zdravé sebevědomí, životní a pedagogické zkušenosti, mladistvý přístup. Potlačení asymetrického vztahu učitel-žák může být podpořeno např. humorem, neformální komunikací, vlastními příběhy. Prostřednictvím interpersonálního chování můžeme překročit tradiční roli učitele, a to otevřeným vyjadřováním emocí, péčí, podporou, nasloucháním, sdílením osobních informací.

3.3 Úloha sportovní interakce při vytváření zdravého sociálního klimatu

Sekot (2008) zmiňuje u sportování dětí všeobecný vzor charakteristický pro naši kulturní sféru; dívky jsou více kontrolovány a usměrňovány, než je tomu u chlapců. Jako učitelé bychom se měli snažit zamezit omezování povahy her a sportovních činností.

Blažej a Kostolanská (2021) popisují ve své publikaci v rámci negativních důsledků socializace ochuzení o schopnost dostávat se do stavu vrcholného prožitku. Tato skutečnost může být způsobena i nevhodným přístupem učitele či rodiče, a to špatným verbálním či nonverbálním působením, nebo nesprávným přístupem k tvorbě vzdělávací jednotky, kdy musí žáci pouze konat, co jim je nařízeno. Ztrácí tím možnost být sami sebou, kreativně a hravě se projevovat a uspokojovat svou přirozenou potřebu pohybu.

Účastí žáků na sportovních aktivitách, formací jejich rolí v kolektivu a vlivem na školní klima se zabýval v roce 2021 výzkum v Arizoně. Bylo zjištěno, že studenti vnímají svou účast ve sportu jako pozitivní. Jejich role a funkce v týmu jim dávala pocit sounáležitosti, což vedlo ke zlepšení jejich percepce školního prostředí. Důležitá je také participace a zájem osoby, jež sport vede. (Ross, Legg a Wilson, 2021)

Pozitivní výsledky se ukázaly při zařazení workshopů pro vzdělávání učitelů v rámci téma zdraví. Byly zařazeny intervalové tréninky, prodloužená doba vzdělávání na 2 dny, formativní hodnocení, zážitkové vzdělávání, rozvíjena emoční inteligence-v rámci podpory mentálního zdraví žáků a well-beingu. Na základě této studie tedy můžeme usoudit, že je vhodné učitele v této oblasti více vzdělávat, jelikož klasická výuka tělesné výchovy nemusí být dostačující. (Rocliffe et al, 2023).

3.3.1 Prosociální chování

Mertin (2019) identifikuje množství času, které děti tráví ve škole, ve skupině vrstevníků, jako velmi významnou v oblasti uspokojování sociálních a emocionálních potřeb.

Dle autorky Dvořákové (2012) jsou prostřednictvím pohybových činností ve skupině třídy nebo ve sportovní skupině rozvíjeny sociální dovednosti, žáci se učí vnímat a respektovat druhé osoby, spolupracovat, dodržovat pravidla, domluvit se a vzájemně si pomáhat. Tyto kompetence a projevy prosociálního chování je možné žákům zprostředkovávat intuitivně nebo záměrně, cílenou tvorbou situací a volbou takových úkolů, které přímo formují některé aspekty osobnostního a sociálního vývoje. Může se jednat o honičku se záchranou, kde žáci rozvíjí běh, orientaci v prostoru a prostřednictvím záchrany kamaráda tím, že pro něj něco udělají, také prosociální chování.

3.4 Vliv okolí na sportovní výkon žáka

Kaplan (2020) zdůvodňuje vliv druhých osob na podání sportovního výkonu. Ve vztahu k sociálnímu prostředí je výkon ovlivněn přítomností druhých osob právě tehdy, jestliže žák výkon podává-druhé osoby mají vliv na rychlejší a lepší provedení úkolu. Současně se může s větší rychlostí zvýšit počet chyb. Ve školním prostředí se projevuje také soutěživost či rivalita. Naopak v úkolech, kde pracují žáci společně, se může objevit skrývání se v davu-žák spoléhá na ostatní a nevyvine vlastní aktivitu.

Důležitá je kontrola emocí. Pavel a Pavlová (2019) zmiňují, že fyzické schopnosti lidí jsou velmi ovlivněny jejich emocemi. Pro podání sportovního výkonu je důležitá činnost sympatického nervového systému, který funguje autonomně, a ovlivňuje hormony kortizol a adrenalin. Emoce mohou ovlivnit myšlení a chování při podání sportovního výkonu.

Hanin (2012) popisuje dvojí faktory ovlivňující emoce. Rozlišuje intrapersonální, které ovlivňují vnímání jediné osoby, ve vztahu této osoby k prostředí (např. úspěch založený na vnitřní motivaci, úzkost). Dále rozlišujeme faktory interpersonální a intraskupinové, přítomnost těchto faktorů ovlivňuje emoce, postoje a chování druhých osob.

V Německu proběhl v roce 2018 kvalitativní výzkum, který se zabýval emocionálními zkušenostmi žáků s výukou tělesné výchovy. Byl zjištěn velký rozptyl jak pozitivních, tak negativních emocí, jež si žáci s výukou spojovali. Nejčastěji zmiňovanými

spouštěči (triggers) různých emocí byla atraktivita zadaného úkolu, zařazení žáka do kolektivu, kompetence (schopnosti) a autonomie. (Leisterer & Jekauc, 2019)

4 MOTIVACE

Blažej (2019) popisuje motivaci jako jistý proces, jež determinuje sílu, zaměření a trvání chování. Motivace bývá často spojována se stavem nedostatku, ten označujeme slovem potřeba. Obecně lze motivační princip vysvětlit jako maximalizaci příjemného a minimalizaci nepříjemného, s udržováním psychické rovnováhy.

Dle Kima (2003) je motivace silou, která vyvolává chování zaměřené na uspokojení jisté potřeby. Co se týče jejího působení, nemusí se jednat o výhradně pozitivní či negativní, tzn. nemusí přinášet pouze uspokojení nebo frustraci.

Kim (2003) dále uvádí, že motivaci lze členit na dvě základní úrovně-přežití a úspěch. Potřeby spojené s přežitím jsou základní fyziologické potřeby, bezpečí, živobytí, zastřešení a plození. Tyto základní fyziologické potřeby musíme uspokojit, aby naše tělo nestrádalo. Jakmile jsou uspokojeny, začínáme se zabývat uspokojením dalších potřeb, jako je například dosažení úspěchu, emocionální rovnováhy, osobního růstu a pozitivního sebehodnocení.

Válková (2013) uvádí fakt, že rozhodnutí o činnosti jedince nevychází z jediného motivu, nýbrž ze souboru prolínajících se motivů, z nichž některé mohou být pro jedince více či méně důležité. Rozlišujeme dvě základní teorie, které popisují motivaci. Jedná se o tendenci udržet rovnováhu organismu (homeostázi), pokud nám něco chybí, snažíme se to získat, pokud nám něco přebývá, snažíme se toho zbavit. Druhou teorií je posloupnost naplňování potřeb, kde postupujeme od nižších (biologických) potřeb směrem k vyšším (sociálním) potřebám.

Válková (2013) tyto teorie dále rozvádí tak, že v reálném světě dochází k prolínání principů teorie homeostatické a teorie potřeb. Z tohto důvodu je užíván také termín motivace primární. V případě primární motivace činnost konáme s cílem naplnění jisté potřeby („chci se hýbat, protože mi to přináší radost“). Dále rozlišujeme motivaci sekundární, neboli zprostředkovanou, kdy prostřednictvím činnosti zprostředkováváme jiné hodnoty („rád sportuji, protože očekávám medaili“).

Kim (2003) zmiňuje, že klíčem motivování člověka k určité činnosti je poznání, která z výše uvedených potřeb je pro něj v daném čase nejdůležitější. Síly motivace nelze považovat za univerzální, je zde subjektivita, mohou se také měnit spolu se změnou priorit člověka. To, co nás motivuje dnes, může být již zítra bez obsahu a neužitečné.

Hošek, Slepíčka a Hátlová (2006) rozlišují čtyři fáze vývoje motivační struktury, u mladšího školního věku je důležitá zejména první a druhá fáze. Rozlišujeme:

1. **generalizaci motivační struktury** (vliv rodičů-vybírají potomkovi sport, častým důvodem volby je blízkost sportoviště bydliště, doporučení známých, přátel apod., zájem sportovce je nestálý, nejdůležitější faktor motivace je libost a nelibost),
2. **diferenciaci motivační struktury** (rozvoj vztahu ke sportu na základě úspěchu a neúspěchu sportovce, u nadprůměrných výsledků a zdatnosti se utváří vcelku stálý základ motivační struktury, vzniká zaměření na konkrétní sport, trenéři musí dbát na správný přístup),
3. **stabilizaci motivační struktury** (ke stabilizaci dochází u silné účinnosti motivů soutěžit, sebeuplatnění, zisku sociálního postavení, sportovec má více cílů, než pouze radost z pohybu),
4. **involuci motivační struktury** (sportování bez zaměření na výkonnost, pro radost z pohybu).

V souvislosti s tématem motivace rozlišujeme také termín volní úsilí. Ten autorka Válková (2013) popisuje jako udržovaný stav organismu. Pokud je cíl časově blízký a pro nás atraktivní, nemusíme řešit komplikované rozhodování mezi motivy. Rozhodnutí se zakládá na emotivní stránce volního úsilí. Pokud je cíl časově vzdálený a pro nás obtížně dosažitelný, složitěji přijímáme rozhodnutí, nastupuje také tlak, racionálně zdůvodňujeme dané řešení. Pokud je volní úsilí spojené s emotivitou, snadněji dochází k jeho zvnitřnění. Pokud však zažijeme úspěch, i činnost, která pro nás byla dříve neoblíbená, se může stát příjemnou a oblíbenou.

4.1 Druhy motivace

Blažej (2019) uvádí, že druhy motivace můžeme členit různými způsoby. Rozlišujeme například pojmy jako je vnitřní, vnější, pozitivní a negativní motivace. Vnější motivací rozumíme souhrn pobídek, tyto pobídky pobízejí k činnosti výhradně na základě dosažení chtěného výsledku (pochvala, trest, finanční odměna). Vnitřní motivaci lze definovat jako touhu vedoucí k provozování činnosti, pro radost z provozování činnosti. Vnitřně motivovanou osobu pobízí k činnosti touha a potřeba se bavit či soutěžit, na rozdíl od osoby externě motivované, kde je hnacím motorem k výkonu odměna, nebo naopak výhrůzka či trest. Je také důležité zmínit, že vnitřní motivace není u člověka jediná, ale je nejdůležitější a považována za neoddělitelnou.

Mezi lidmi, kteří dle Blažeje (2019) postrádají vnitřní motivaci, a těmi, kteří jí disponují, je patrný rozdíl, zejména v oblastech projevoování zájmu a nadšení, dále v oblasti

sebevědomí, které může vést k vyššímu výkonu a kreativitě. Lidé s vnitřní motivací také neprojevují drop-out z činnosti tak často, jako lidé bez ní, mají obecně vyšší aktivitu a zvýšenou kvalitu života.

Prohloubení vnitřní motivace popisuje Blažej (2021) jako proces, který je dlouhodobý a komplikovaný, ovlivňuje ho nepřehledné množství aspektů. Vnitřní motivace do aktivity přichází v případě, že jsou respektovány potřeby, hodnoty, zájmy, vlastní volný čas a další. Pakliže respektujeme své základní biologické potřeby, jsme nuceni k proaktivitě a na základě toho také směřujeme ke větší spokojenosti. Totéž můžeme pozorovat u potřeby seberealizace, která je úzce spjatá se zájmy jedince, stejně jako u hodnot jedince. Pokud bezmezně respektujeme nejen výše uvedené aspekty, ale také naši osobnost, směřujeme k vnitřní motivaci do různých aktivit. Pokud se orientujeme pouze prostřednictvím motivů vnější motivace, například penězi, nebo jednáme proti vlastním hodnotám a zájmům, aktivita pro nás postrádá smysl, a tudíž postrádá i vnitřní motivaci. Právě vnější motivy mohou naši vnitřní motivaci ubírat na síle.

Blažej (2019) uvádí, že potřeba seberealizace je náročnější respektovat vzhledem k tomu, že jsme jako lidé prošli procesem socializace, která na nás mohla mít negativní dopad v oblasti vytvoření strachů, sebe-limitujících tendencí, ega. Pro vnitřně motivované chování si musíme dovolit občas chybovat. Pro další rozvoj vnitřní motivace k činnosti je vhodné přinesení oběti v podobě investovaného času, úsilí či peněz. Čím více jsme ochotni investovat, tím větší přijímáme odpovědnost a vyvoláváme tím větší vnitřní motivaci.

Blažej (2021) dodává, že u motivace hovoříme o dlouhodobém procesu. Výsledky tohoto procesu spatříme v dlouhodobém horizontu.. Motivaci neceníme pro samotný emoční stav, zaměřujeme se na její pozitivní účinek v budoucnosti. Investice do kořenů se projeví v koruně.

4.1.1 Odměny

Kim (2003) rozlišuje vnitřní a vnější odměny, jež motivují lidi k jednání. Vnitřními odměnami rozumíme pocity, jež nás motivují, kterými jsou štěstí, uznání, láska, uspokojení, porozumění, klid, pokoj a přijetí. V případě dlouhodobé motivace přinášejí tyto odměny největší uspokojení a jsou nejúčinnější, nicméně jsou nejobtížněji získatelné, jelikož je pro jejich dosažení potřeba aktivně vynaložit emocionální energii. Vnějšími odměnami rozumíme hmotné statky, například peníze, ocenění, povýšení, dary atp. jde o účinné nástroje krátkodobé motivace, které jsou snadné poskytnout. Snadno si na ně ale zvykneme, což je

jejich nevýhoda. Často také po určité době začneme očekávat za stejné úsilí více, jelikož dochází k rychlé ztrátě zajímavosti a novosti odměny.

Dětský psycholog Mertin (2019) zdůrazňuje propojení odměny s kvalitním výkonem, nikoliv s pouhou účastí na aktivitě. Odměna musí odrážet úroveň dosažené kompetence, může být potřebná na začátku činnosti, měli bychom se však vyvarovat nadměrnému užití vnější motivace, abychom neoslabili motivaci vnitřní.

Táborský (2022) popsal práci s fenoménem, který nazývá tzv. „odloženou odměnou“. Tímto termínem popisuje schopnost konat činnost v současnosti, která nám přinese něco pozitivního až po nějakém čase. Tato schopnost je velmi odlišná a na rozdílné úrovni u sportovce šestiletého a sportovce šestnáctiletého. U šestnáctiletého se můžeme opírat o dlouhodobou perspektivu. Ta je popsána těmito slovy: „Na letním soustředění se zkus překonat, dělej cvičení naplno, i když tě nebaví, a uvidíš, že na konci sezony během posledního rozhodujícího zápasu budeš o něco lépe připraven.“ S takto dlouhým časovým skokem ovšem nemůžeme pracovat u šestiletého dítěte. Můžeme ale využít stejného principu, na mnohém kratším časovém úseku. Tento postup je charakterizován následovně: „Teď zkusme udělat tuhle aktivitu a uvidíš, že na konci dnešního tréninku nám tohle půjde lépe.“ I nejmladší děti by dle názoru odborníka ze sportu měly mít jednoduše radost, stejně jako vrcholoví sportovci.

4.2 Motivace ke sportovní činnosti, adherence

Sekot (2019) identifikuje jako přirozeně zvlášť důležitou roli motivace ve vývoji osobnosti v období socializace. Jedinec je po výchovné a vzdělávací stránce silně ovlivňován svým okolím, buduje vlastní hodnoty, ze kterých se odvozuje struktura preferovaných činností, do nichž jako nenahraditelnou součást osobního rozvoje radíme i sportovní aktivity.

Ke sportovní činnosti a vytrvání u ní (označujeme termínem adherence) se zabývala autorka Válková (2013). Popisuje tendence, které k adherenci vedou:

- tendence, ze které vychází sportovní činnost (potřeba pohybu, potřeba stálosti, potřeba změny);
- tendence, jež tvoří základ pro sportovní soutěžení (tou rozumíme snahu pro sebeuplatnění, touha po ohodnocení, potřeba výkonu, ale také agresivita);

- tendence, které ohrožují sportovní výkonnost nebo úspěch (úzkost, anticipační napětí, obava ze selhání, obava ze ztráty prestiže nebo ze ztráty ekonomické úrovně);
- tendence, které souvisejí s vývojem osobnosti a s vývojem kolektivu (napodobování dovedností, vzorů, životního stylu, vztahy sympatií a antipatií).

Motivace bývá vyvolána některým z výše uvedených impulsů, zaměřuje se na určitý cíl, který má různou časovou vzdálenost a také různou délku trvání.

Dále Válková (2013) popisuje výkonovou motivaci jako vysokou potřebu výkonu. Jedinec je silně orientován na podání výkonu, tato potřeba je silně daná zejména vnitřní motivací. Jedinec jedná na základě vlastní vůle a přesvědčení, bez ovlivnění vnějším tlakem. Osoba, která disponuje velkou výkonovou motivací, má sebevědomí, cílevědomost, ctizádostivost, dokončuje činnosti, v případě neúspěchu se opravuje, neužívá únikové reakce ale aktivní reakce (sportovní vztek), v případě volby úkolu volí takové, u kterých je stejná pravděpodobnost úspěchu i neúspěchu. Osoby s nízkou výkonovou motivací se nechávají předbíhat, negují, dosahují horších výsledků, než jaké jsou jejich skutečné předpoklady, a obecně mají nízké sebevědomí. Pokud mají možnost volby úkolu, preferují buď příliš jednoduchý, nebo takový, kde je jasná možnost dosažení úspěchu, může se také objevit alibismus.

Blažej (2019) uvádí fakt, že ne vždy sportovec trénuje na základě maximalizace příjemného pocitu. Důležité je vědomí budoucího efektu současné činnosti a udržení se v činnosti, čemuž pomáhá racionální vědomí a vnitřní motivace. Zdrojem vnitřní motivace dětí v jakémkoliv sportovním odvětví je především touha soutěžit a sportovní prožitek spojený s aktivitou. Je důležité nesnižovat touhu soutěžit „motivováním“ neadekvátními stimuly, jako mohou být např. hmotné pobídky ve formě sladkostí a následná závislost na těchto odměnách, jež může potlačovat samotnou touhu soutěžit či vítězit vycházející z nitra dítěte.

4.2.1 Stanovení cílů

Za velmi důležité je dle Štěrbové et al. (2022) považováno také stanovování správných cílů. To pomáhá zaměřit pozornost a činnost sportovce, zejména na důležité aspekty daného úkolu, mobilizuje jeho úsilí a dochází ke zvýšení pravděpodobnosti, že si při učení se novým věcem sportovec utváří správné postupy. Je vhodné vytyčit krátkodobé,

střednědobé a dlouhodobé cíle, definovat jednotlivé kroky vedoucí k jejich dosažení a určitý čas, který jejich dosažení chceme věnovat. Dosahování cílů vede ke zvýšení úsilí, vytrvalosti, odolnosti a motivace, a to i v případě nezdaru. Základním kamenem této techniky by mělo být zaměření se na dosažení postupných dílčích cílů, raději výkonových (např. správná technika provedení, postup, taktika, tempo) než výsledkových (umístění, splněný limit).

Autor Flemr (2022) představuje v současném sportu rozdělení cílů na sportování s cílem dosažení co nejlepšího výkonu, sportování s cílem udržení a posílení zdraví jedince a sportování představující aktivní trávení volného času, kde se sport stává zábavou.

Dle Štěrbové et al. (2022) můžeme také popsat vhodný proces sportovního tréninku. Vycházet by měl ze znalostí, které se postupně zařazují do hodnotového systému trenéra i sportovce. Tyto znalosti jsou základem rozvoje sportovních předpokladů sportovce a také harmonického rozvoje jeho osobnosti. Trenér by měl využívat poznatky z různých oborových odvětví-např. fyziologie, psychologie, biomechanika.

Mertin (2019) popisuje cíle z pohledu žáka. Pakliže mají žáci cíl před očima, projevují ochotu pracovat i za nepatrné míry vnějších pobídek. I u velmi vzdáleného cíle může docházet k motivaci. Pokud u dítěte v dětství dojde k rozhodnutí pro nějakou profesi, svými aktivitami se k ní cílevědomě postupně přibližuje. Je zpravidla důležité, aby došlo k naplnění podstatné části cílů před ztrátou motivace. Dospělí by měli dítě oceňovat za odložené uspokojení, projevovat zájem o cíle stanovené dítětem a povzbuzovat v cestě za naplněním krátkodobých cílů.

4.2.2 Motivační principy

Válková (2013) ve své publikaci charakterizuje principy motivování. Tyto principy můžeme jako učitelé tvořivě využít k podpoře motivace žáků ke sportu, je vhodné brát v potaz, že na každého jedince může platit jiný postup, proto je vhodné principy kombinovat a průběžně obměňovat. Jedná se o následující:

- **Efekt novosti:** vychází z přirozené zvědavosti, upoutává pozornost něčím, co je nové, neomšelé, atraktivní. Může se jednat o obměnu pomůcek, změnu pravidel či prostředí.
- **Efekt afiliace:** vychází z lidské sociální potřeby „někam patřit“, sounáležitosti, sdílení něčeho, bytí součástí, zařazení se do společnosti, vy které se cítíme dobře.

Důvodem účasti dětí ve sportovní skupině je fakt, že jsou její součástí kamarádi dítěte. Jestliže jsou ve skupině přátelské vztahy a dobrá atmosféra, dítě setrvává, přeje si patřit k významné či dobře hodnocené skupině.

- **Efekt sebeuplatnění (seberealizace):** vychází z dřívější zkušenosti jedince, ať už pozitivní či negativní, pokud se dřívější činnost stala stereotypní či nudná. Jde o zkušební účast na různých typech činností, na základě které se jedinec orientuje na tu, kde se objeví naděje na úspěch. Se seberealizací přichází pocit samostatnosti, dítě se dostává do středu pozornosti, je obdivováno druhým pohlavím, má příležitost k vedení druhých, rozvíjí se jeho touha k soutěžení.
- **Efekt sociálního srovnávání:** využívá vzoru druhé osoby-idolu, rodiče, učitele. Dítě si přeje danou osobu napodobit, dosáhnout stejného vzhledu, schopností, výkonů, jako jejich vzor, který jim imponuje. Mezi sebou se srovnávají také vrstevníci či příslušníci druhého pohlaví, a snaží se navzájem vyrovnat. Cílené srovnávání vychází ze soutěží či systémů hodnocení, je více patrné u úspěšnějších osob. U méně schopných jedinců může v podpořit v soutěži slovní povzbuzení. Jako kompenzaci dílčího neúspěchu je vhodné volit dlouhodobé soutěže a držet variabilitu úkolů.
- **Efekt hry:** vychází z předchozích efektů, je kombinací emotivity, afiliace, soutěžení a seberealizace. Za trest je považována neúčast ve hře nebo vyloučení ze hry.
- **Efekt přesvědčování, racionálního zdůvodňování:** založeno na stejných principech, jako u změny postoje ke sportu (viz. kapitola 2.3).
- **Efekt odměny:** rozlišujeme morální odměny (pochvala, medaile, diplom, postup do vyššího celku, účast na zájezdu) a hmotné odměny (nové sportovní vybavení, hmotná cena za umístění v soutěži, profesionální ekonomická smlouva).
- **Efekt tlaku, moci, trestu:** využívá se zejména tam, kde by mohlo dojít k ohrožení bezpečnosti sportovců. Je zaměřen na důslednost, splnění stanovených norem a zároveň spravedlivé pozitivní či kritické vyhodnocení.
- **Efekt negativní motivace:** uplatňuje se v případě, když nepříznivé okolnosti naladí sportovce či tým do boje. Tento efekt bývá využíván trenéry, kteří projeví ve sportovce lehkou nedůvěru, která jej mobilizuje a podnítky k činnosti.

4.3 Motivace žáků učitelem, trenérem

Sekot (2019) popisuje důležitost míry organizovanosti činnosti, která je velmi významná zejména u dětí a mládeže. Čím více organizovaná je činnost, tím menší prostor

mají žáci pro spontánní chování. Dětství by nemělo ztrácet přirozenou hravost, spontaneitu a svobodu. Osobní zapojení a chování by mělo být regulováno přesně danými pravidly, které žáci dodržují. Hodnota organizovaného sportu dětí a mládeže tkví v míře překročení aktivity sportovní přípravy pozitivním socializačním dopadem, sport v tomto kontextu přispívá k hledání vlastní sociální role a své pozice ve světě.

Langerová a Heřmanová (2005) zdůrazňují důležitost vzoru, který může dítě kopírovat. Vzorem může být dobrý sportovec, dítě se snažíme orientovat především na jeho sportovní výkon, ne na chování sportovce všeobecně-mimo hru. Ideálním vzorem je někdo z rodiny, nebo z blízkého okolí. Na základě této skutečnosti tedy můžeme usoudit, že vhodným vzorem pro žáka by byl právě učitel, se kterým je v přímém kontaktu.

Kim (2003) uvádí, že by měl učitel poskytnout žákovi dobrý model role, jež má vykonávat, ale také dostatek podpory a vedení. Za vynikající zdroj motivace považuje touhu po poznání a učení se něčemu novému, měli bychom se vyvarovat příliš náročným či dokonce nezvladatelným úkolům. Cíle, kterých chceme dosáhnout, musí být splnitelné a smysluplné. Abychom mohli motivovat, musíme být jako učitelé pro činnost sami motivováni-až poté můžeme tuto hodnotu předávat dál. Žáci jsou nejvíce motivováni zvědavostí a strachem, účinnější je zvědavost. Pokud nejsou dostatečně motivováni k činnosti, učitel je nemůže z této skutečnosti obviňovat, a nejlepším řešením je vyvinout větší úsilí a jít příkladem. V případě, že jsou učitelé zajímaví a u žáků populární, pokládají žáci poznatky ze strany takového učitele za umožňující stát se také výraznou osobností, a chtějí si je osvojit. Při jakékoliv činnosti by měla platit společná pravidla, kterými se třída řídí, a na dodržování těchto pravidel by mělo být důsledně dohlíženo. Měli bychom postupovat kupředu a nezapomínat poukázat na již dosažený pokrok. V počátcích je důležitější snaha a úsilí než dosažené výsledky. Pokud jsou všechny úkoly pro žáky snadno zvládnutelné, jsou příliš jednoduché, úkoly by měly představovat výzvu. Pro dosažení stanovených cílů by měla být jasně definovaná kritéria. Dosažené dobré výsledky bychom měli ocenit, přičemž velikost odměny by měla být odpovídající náročnosti splněného úkolu. Žáci by se neměli schovávat v davu, každému by se mělo dostat příležitosti se svobodně projevit. Nejlepším žákům můžeme pomoci využívat své schopnosti a dovednosti při spolupráci se slabšími žáky. Vždy by měla být přítomna snaha o spolupráci v týmu a o vytvoření týmové atmosféry. Kritika, kterou vyjadřujeme, by měla být směřována na chování, nikoliv na nositele. Vždy by mělo jít o konstruktivní kritiku, bez obvinění z neúspěchu či omylu. Pokud je to možné, snížíme riziko neúspěchu a zmenšíme strach z neúspěchu, který by mohli žáci cítit. Měli

bychom se také vyvarovat trestům, hrozbou tresty či jmenováním důsledků, které by za chování měli žáci nést. Žáky může velmi motivovat setkání s lidmi, kteří již úspěchů dosáhli, můžeme tedy do školy pozvat různé osobnosti. Vhodné je také umožnit žákům realizovat jejich uskutečnitelné návrhy činností, tím můžeme budovat vzájemnou důvěru.

4.3.1 Motivace ve výuce vzdělávacího předmětu Tělesná výchova

Základem každé vyučovací jednotky je rozdělení na části, vyučovací hodinu tělesné výchovy můžeme nazývat také lekcí. Strukturu vyučovací hodiny dělí Dvořáková (2012), která rozlišuje úvodní část (skládá se z pozdravu, kontroly, předání informací žákům od učitele), dále z části rušné (zde probíhá činnost zahřívací-např. hry, různé druhy lokomoce; poté činnost průpravná (rozcvičení žáků), hlavní část hodiny (rozlišujeme nácvikovou, jejímž cílem je něco naučit; a výcvikovou, ta rozvíjí kondici) a z části závěrečné. U každé z výše uvedených částí má rozlišujeme význam, cíl a obsah, jež odpovídá úrovni vývoje skupiny dětí. Aby byla celá jednotka efektivní, je významný způsob organizace a řízení výuky, který by měl vycházet ze vztahu učitele a dětí.

Dále Dvořáková (2012) uvádí následující zásady pro organizaci a řízení cvičební jednotky: neměli bychom často měnit organizační útvar a učební pomůcky, neměli bychom vytvářet monotematické jednotky, měli bychom reagovat na zjištěné nedostatky, pokračovat v menších krocích (nesnažit se žáky naučit metodickou přípravu celého sportu v jedné lekci), neměli bychom s žáky závodit v dovednostech, které dostatečně neumí, měli bychom se vyvarovat prostoje mezi aktivitami a nevyřazovat neúspěšné žáky ze hry.

Otázkou motivace ve výuce se zabýval Černek (2004), který zmiňuje fenomén motivace v rámci vlastní pedagogické praxe při výuce TV. Motivaci popisuje jako rozhodující aspekt úspěchu. Dalším zmíněným poznatkem je fakt, že zpětnovazební informaci bychom měli žákovi sdělovat v případě, že není schopen sám ohodnotit svůj sportovní výkon. Pokud sdělujeme negativní hodnocení, jako je shození překážky při běhu nebo netrefení koše, můžeme u žáka vyvolat spíše negativní reakci. Jako základní motivační činitel uvádí přirozenou potřebu pohybu, kterou žáci mají, aniž by si tuto skutečnost uvědomovali. Na tuto přirozenou potřebu můžeme jako učitelé navázat vnějšími impulsy, soutěžními impulsy a vnitřními motivy. Za nejvhodnější považuje autor soutěžní impulsy, prostřednictvím kterých získáme výraznější individualismus a emotivnost (zde upozorňuje na důležitost individuálního přístupu k žákům), dále hravost a soutěživost. Důležitá je také demonstrační metoda. Pokud žák názorně vidí, co a jak má dělat, může tento návod pozitivně

využít. Žáci musí ukázkou vnímat, proto by pozorování ukázky cvičebního tvaru mělo být řízené učitelem.

Perič (2004) ve své publikaci charakterizuje herní princip, jistou trenérskou filozofii, kterou volíme ve sportovní přípravě prostřednictvím her. Hry jsou vhodnou volbou vzhledem k tomu, že je pro dítě potřebné prozkoumávat mnohé podněty, které může samo zkoušet či řešit. Právě hra je vhodnou metodou z hlediska biologického, psychologického a pedagogického pohledu na vývoj dítěte.

Vrchovecká (2020) popisuje zásady filozofie výuky. Uvádí, že by trenérem/učitelem měly být ve větší míře využívány hry odlišného zaměření v různých částech hodiny, které řadí do procesu učení se novým dovednostem. Těchto her by se, pokud možno, měli účastnit všichni žáci. Čas, který věnujeme pouze jednomu, by měl být minimalizován, stejně jako nevolíme činnosti, do kterých by bylo zapojeno pouze malé množství žáků. Je vhodné postupovat od dílčích jednoduchých činností ke složitějším, postupným procvičováním a získáním samostatnosti. U méně sportovně nadaných žáků bychom měli přistupovat citlivě a umožnit i jim, aby zažili úspěch, proto volíme příslušné aktivity. I malé úspěchy bychom měli z pozice učitele ocenit, neměli bychom upozorňovat pouze na technické chyby.

Vrchovecká (2020) dále popisuje, že by měl učitel/trenér začít u sebe, v rámci dalšího studia rozšiřovat své znalosti a vědomosti. Do výuky můžeme zařazovat modifikace a inovace vzdělávacího obsahu a přístupu. Děti by měly dostat dostatečné množství praxe, aby si mohly vše nejen vyzkoušet, ale také zapamatovat. Využívané aktivity by měly odpovídat věku a úrovni motorického vývoje dětí. Měl by být podpořen emoční a poznávací rozvoj dětí. Cílem učitele/trenéra je dítě zaujmout, vzdělat, vychovat a pobavit. Měli bychom se soustředit na pozitiva, která pohyb dítěti přináší, nejen na výkon samotný.

Blažej (2017) uvádí, že nejsnadnějším přístupem, který by vyvolal u žáků spokojenost, je trénink prostřednictvím her. Tento přístup však mnozí trenéři odmítají, jelikož by při tréninku pouze formou her nedošlo k dynamickému progressu. Pokud si přejeme dosáhnout u žáků vnitřní motivace a dynamického rozvoje současně, je vhodné toho dosáhnout prostřednictvím pozitivních prožitků, které žáci získají během sportovního tréninku. Na pozitivní prožitky má velký vliv osobnost trenéra. Je vhodné do tréninků zavést tzv. „no-mistake“ zone. Každý sportovec se setká s chybami či porážkami, a je zásadní, jakým způsobem pracuje s chybou jeho trenér, a to nejen v prostředí sportu. Prohry, které sportovec zažije, jsou považovány za přirozenou součást procesu. Nechválíme žáky za chyby

ani je v nich nepodporujeme, ale jsou součástí sportu, učíme žáky reagovat tak, aby k další chybě nedocházelo. Poté, co chybu odstraníme, bychom měli vést žáky k uvědomění, že se díky chybě stali lepšími.

Dvořáková (2016) popisuje situace, kdy není vhodné s žáky provozovat sportovní aktivitu. Jedná se o situace těsně po konzumaci jídla nebo většího množství sladkého pití, při nemoci, kde může žáka negativně ovlivnit i pouhá rýma, v případě úrazu či během rekonvalescence po úrazu, kdy mohou být schopnosti omezené, a také v případě, že žák pociťuje nevolnost, závrať, upozorňuje na bolest hlavy či hučení v uších.

4.3.2 Vize

Stein (2022) zdůrazňuje důležitost vize, která přesahuje mimo sportovní hřiště. Měli bychom se učit novým věcem, které postupně zařazujeme do hry. Vize úspěchu udává směr našich rozhodnutí, která pronikají do toho, co děláme. Lidé chtějí následovat člověka, který má jasnou vizi a je schopen ji komunikovat s ostatními. Z tohoto tvrzení vyplývá, že je vhodné, aby plánované cíle a záměry učitel komunikoval se svými žáky.

Dále Stein (2022) zmiňuje, že naše vize nemusí být nutně naším posláním. Pokud je naším posláním být učitelem, pak se naše vize v oblasti rozvoje sportovní zdatnosti žáků stává součástí našeho poslání. Poslání by mělo být ve vzájemném souladu s naší vizí, měli bychom ji vnímat jako něco důležitého. Svým svěřencům bychom měli z pozice lídra ukazovat, že se zlepšují. Aby dosáhli sebedůvěry, je nutné, aby si byli vědomi toho, že se zlepšují. Důležité je také získání důvěry svěřenců. Té dosáhneme tím, že svěřenci uvidí vlastní posun a začnou tak více věřit procesu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC

Metodologický rámec diplomové práce představuje základní koncept výzkumu prostřednictvím přípravy metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek, realizace kvantitativně orientovaného výzkumu, zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat, s následnou prezentací výsledků, shrnutí výsledků, diskuzi a formulaci závěru výzkumu.

5.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumné otázky

Jak uvádí autor Chráska (2016), před stanovením výzkumného problému provedeme „tzv. předběžná teoretická analýza poznatků“ v konkrétní oblasti, jež se chystáme zkoumat. Prostřednictvím této předběžné teoretické analýzy se seznámíme se současným stavem v dané oblasti a získáme co největší možné množství informací o výzkumech, které byly v této oblasti v minulosti již realizovány. Tato zjištění mohou být také doplněna rozhovory s odborníky dané oblasti.

V teoretické části diplomové práce jsou představeny zásady a doporučení odborníků pro podporu vnitřní motivace ke sportu u žáků v primárním vzdělávání. Tyto zásady a doporučení jsou na základě deskripce kvantitativního výzkumu Chrásky (2016) popsány jako konstrukty výzkumu.

Koncepce výzkumného problému je orientována na uchopení (změření), zda jsou tyto zásady v podmínkách primárního vzdělávání ze strany školy a vyučujících respektovány a plněny.

Dále je výzkum doplněn částí orientovanou na zachycení míry pozitivního vztahu žáků ke sportu a k výuce vzdělávacího předmětu Tělesná výchova v současné koncepci vzdělávání dle RVP ZV 2023.

Výzkumný problém je formulován následovně: Je ve výuce v primárním vzdělávání podporována motivace žáků ke sportu?

Cíle výzkumu jsou určeny v následujících formulacích:

Cílem práce je zjistit vztah a míru motivace žáků ke sportu a korespondenci školní výuky Tělesné výchovy s doporučeními z odborné literatury k její podpoře.

Hlavní cíl práce je doplněn dílčími cíli, které jsou následující:

C1: Objasnit vztah žáků 3.-5. tříd ke sportu.

C2: Objasnit vztah žáků 3.-5. tříd ke vzdělávacímu předmětu Tělesná výchova.

C3: Zjistit nakolik jsou žáci 3.-5. tříd vnitřně motivováni ke sportu.

C4: Zjistit do jaké míry koresponduje reálná výuka v českých školách se zásadami z odborné literatury.

Vzhledem k naplnění cíle práce jsou stanoveny výzkumné otázky, v následujícím znění:

VO1: Jaký je vztah žáků ke sportu?

VO2: Jaký je vztah žáků k Tělesné výchově?

VO3: Odpovídá reálná výuka popisu v RVP ZV 2023?

VO4: Jaká je míra vnitřní motivace žáků primárního vzdělávání ke sportu?

VO5: Do jaké míry koresponduje reálná výuka v českých školách se zásadami z odborné literatury ohledně vedení výuky podporující vnitřní motivaci ke sportu?

Odpovědi na tyto otázky jsou představeny v diskusní části diplomové práce.

5.2 Metodika a průběh výzkumu

Výzkum je zkonstruován prostřednictvím kvantitativního designu výzkumu. Zvolenou empirickou metodou je dotazník. Vyhodnocení získaných dat je zpracováno prostřednictvím deskriptivní statistiky, která je dle Chrásky (2016) prostředkem pro získání co možně nejpresnější, přehledné a názorné informace o zkoumaných jevech.

5.3 Výzkumný nástroj

Výzkumný nástroj, kterým je strukturovaný dotazník, je konstruován tím způsobem, že vychází z doporučení a zásad odborné literatury pro výuku, jež podporují vnitřní motivaci žáků primárního vzdělávání. Konkrétně je zaměřen na žáky 3.-5. tříd. Položky zjišťují mínění, postoje a pocity žáků.

Prostřednictvím dotazníku žáci vyjadřují svůj vztah k výuce Tělesné výchovy, ke sportovním aktivitám realizovaným prostřednictvím školy, učitelům vzdělávacího předmětu Tělesná výchova a popisují svůj vztah ke kolektivu třídy ve výuce TV.

Dotazník vychází z rešerše odborné literatury, velmi výrazným autorem v této problematice je v současnosti autor Blažej, který se konkrétně velmi zaměřuje přímo na oblast motivace v kontextu sportovní psychologie.

Při tvorbě dotazníku bylo nutné zohlednit vnímání žáků, jsou tedy voleny takové položky a formulace otázek, aby byly pro žáky primárního vzdělávání srozumitelné. Taktéž situace, které jsou prostřednictvím dotazníku zkoumány, by měli být žáci schopni identifikovat a rozpoznat ve výuce a vyhodnotit, jakým způsobem na ně působí.

Chráška (2016) upozorňuje na přílišnou simplifikaci, přílišné zjednodušení, které by mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Dotazník musí být i přes zjednodušení odpovídající teoretickému rámci. Jevy, které jsou sledovány, musí být postihnuty odpovídající složitostí, vzájemnou souvislostí a podmíněností.

Při formulaci výzkumných otázek jsou zvoleny otázky mapující jak vnější jevy (např. rozšířená nabídka vzdělávání doplňující výuku TV-sportovní kroužky a volitelné předměty) tak jevy vnitřní (např. postoj žáků ke sportu, nadšení žáků pro realizaci sportovních aktivit nabízených učitelem TV).

Dotazník je vzhledem k věku respondentů zpracován do takové grafické podoby, kterou jsem předpokládala jako atraktivnější a více motivující k vyplnění dotazníku, a do formátu vhodného pro oboustranný tisk.

Pro udržení pozornosti respondentů mladšího školního věku po sobě nenásledují otázky se stejným zaměřením, ale je zde proměnlivost. V dotazníku se také objevují otázky škálové. Otázky jsou formulovány s ohledem na nízký věk respondentů, objevují se zde hovorové formulace, zjednodušená tvrzení, výraz „tělocvik“ pro vzdělávací obor Tělesná výchova.

V hlavičce dotazníku žáci uvádí svůj věk a pohlaví, následně odpovídají označením jedné či více z nabízených odpovědí (specifikováno u vybraných otázek).

Celkem se dotazník skládá z 22 otázek. Žáci vybírají kroužkováním jednu z nabízených možností odpovědí. U otázek 5, 17, 20 a 21 je možnost výběru více odpovědí. Otázky 4, 7 a 14 jsou otázkami škálovými.

Šíření dotazníku a sběr výzkumných dat byl realizován prostřednictvím distribuce do škol ve Zlínském kraji, školy po předchozí dohodě obdržely dotazník pro žáky v tištěné nebo elektronické podobě (pro tisk, ve formátu PDF), dle vlastní preference dané školy. Výzkumné šetření bylo realizováno v březnu 2024.

Realizace výzkumu byla provedena po předchozí domluvě se zkoumanými školami.

Dotazník byl respondentům zprostředkován v tištěné či elektronické formě (pro vlastní tisk). Respondenti výzkumu odpovídali anonymně, uváděli svůj věk a pohlaví.

V průběhu výzkumného šetření zpracovával každý své odpovědi individuálně, respondenti byli rozesazeni tak, aby vzájemně neopisovali odpovědi jeden od druhého v lavici. Každý respondent dostal k dispozici dostatek času, aby své odpovědi mohl zpracovat v individuálním tempu. Respondentům nebylo umožněno nahlédnout do odpovědí druhých osob.

Zodpovězené dotazníky poté byly odevzdány vyučující učitelce, asistentce pedagoga nebo jiné pověřené osobě.

Dotazník je umístěn v příloze diplomové práce. I

5.4 Výzkumný soubor

Jako vybraný výzkumný vzorek byli zvoleni žáci 3.-5. tříd základního vzdělávání. Žáci 1. a 2. tříd nebyli zahrnuti vzhledem ke skutečnosti, že u starších žáků nalezneme rozvinutější kritické myšlení, tudíž dosáhneme přesnějšího zobrazení zkoumané edukační reality.

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě dostupného výběru. S ohledem na kvantitativní charakter výzkumu, a tedy potřebnému vyššímu množství respondentů výzkumu, byl výzkum realizován s těmi školami, které souhlasily s realizací výzkumu v průběhu školního vyučování. Vzhledem k tomu, že jsou učitelé škol často vytíženi nejen samotnou výukou, ale i dalšími záležitostmi ohledně organizace, konzultacemi a schůzkami s rodiči, přípravami na výuku a podobně, a školy jsou také často kontaktovány s žádostmi o realizaci výzkumné činnosti pro kvalifikační práce, výzkumy různých institucí apod., nedisponuje každá škola časovými možnostmi vyjít vstříc každému výzkumníkovi. Výzkumné šetření bylo realizováno na třech základních školách.

6 VÝSLEDKY

Pro výzkum bylo celkově získáno 203 respondentů. Jednalo se o žáky 3.-5. tříd primárního vzdělávání, ze 3 základních škol Zlínského kraje.

Každá dotazníková otázka bude vyhodnocena samostatně. Výsledky otázek budou představeny prostřednictvím tabulky nebo grafu.

Tabulka 1 Rozdělení výzkumného souboru podle věku respondentů.

Věk respondentů	Četnost	Relativní četnost
8 let	33	16,3 %
9 let	42	20,7 %
10 let	51	25,1 %
11 let	77	37,9 %
Celkem	203	100 %

V tabulce 1 lze vidět věk respondentů výzkumného souboru. Je zde 16,3 % respondentů ve věku 8 let, 20,7 % respondentů ve věku 9 let, 25,1 % respondentů ve věku 10 let a 37,9 % respondentů ve věku 11 let. Převažují tedy respondenti z 5. ročníku základního vzdělávání.

Tabulka 2 Rozdělení výzkumného souboru podle pohlaví respondentů.

Pohlaví respondentů	Četnost	Relativní četnost
muži	98	48,3 %
ženy	105	51,7 %
Celkem	203	100 %

Tabulka 2 ukazuje věk pohlaví respondentů výzkumného souboru. Respondenty výzkumu bylo 48,3 % mužů a 51,7 % žen.

Otázka č. 2

Prostřednictvím otázky 2 bylo zkoumáno, jaký mají žáci vztah ke sportu. Jak ukazuje tabulka 3, více než polovina dotazovaných žáků (55,2 %) má pozitivní vztah ke sportu a 86,2 % jich má vztah ke sportu pozitivní nebo příležitostně kladný. 5,9 % dotazovaných má vztah ke sportu negativní.

Tabulka 3 *Popis vztahu ke sportu žáků primárního vzdělávání.*

Vztah ke sportu	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Pozitivní	112	55,2 %
Příležitostně kladný	63	31 %
Podmíněný	16	7,9 %
Negativní	12	5,9 %

Otázka č. 3

Prostřednictvím otázky 3 bylo zkoumáno, v jaké míře žáci sportují. V tabulce 4 můžeme vidět jako nejčastější odpověď velmi vysokou míru sportovní aktivity u žáků, 36,9 % žáků dělá nějaký sport závodně a často trénují. 36,5 % žáků dochází do sportovního kroužku. 20,2 % žáků se sportovní aktivitě věnuje s kamarády či rodinou ve volném čase. 6,4 % žáků bohužel uvádí, že sportují výhradně v Tělesné výchově ve škole.

Tabulka 4 *Míra sportovní aktivity žáků primárního vzdělávání.*

Míra sportu u žáků	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Velmi vysoká	75	36,9 %
Středně vysoká	74	36,5 %
Středně nízká	41	20,2 %
Nízká	13	6,4 %

Otázka č. 4

Prostřednictvím otázky 4 bylo zkoumáno, zda se žáci těší na Tělesnou výchovu ve škole. Jak je patrné dle tabulky 5, nejvíce žáků se na Tělesnou výchovu velmi těší. 44,8 % žáků uvádí,

že se těší stále. Často se na TV těší 18,2 % žáků, občas 30 % žáků, výjimečně 3,9 % žáků. 3 % žáků se netěší nikdy, jejich vztah lze tedy hodnotit jako velmi negativní.

Tabulka 5 *Popis vztahu žáků primárního vzdělávání k Tělesné výchově.*

Vztah žáků k tělesné výchově ve škole	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Velmi pozitivní	91	44,8 %
Pozitivní	37	18,3 %
Neutrální	61	30 %
Negativní	8	3,9 %
Velmi negativní	6	3 %

Otázka č. 5

Prostřednictvím otázky 5 byl zkoumán názor žáků na důvody ke sportovní činnosti. Jak ukazuje tabulka 6, výrazně zde 88,7 % odpověďmi převažují pozitivní důvody sportování, jako je podpora zdraví, zábava, trávení volného času s kamarády a s rodinou, účast ve sportovním týmu. Co se týče negativních důvodů sportování, konkrétně tím, že „se to musí“ a zdůvodněním, že sportování po žákovi vyžaduje paní učitelka, ty uvádí 11,3 % respondentů.

Tabulka 6 *Důvody sportování žáků primárního vzdělávání.*

Důvody sportování	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Pozitivní odpověď (b, c, e, f, g)	375	88,7 %
Negativní odpověď (a, d)	48	11,3 %
Celkem	423	100 %

Otázka č. 6

Prostřednictvím otázky 6 bylo zkoumáno, zda mají žáci rádi Tělesnou výchovu ve škole. Jak ukazuje tabulka 7, jako nejoblíbenější školní předmět identifikuje TV 37,4 % žáků. 23,6 % popisuje TV jako zábavu s kamarády. 34,5 % vnímá TV jako občas zábavnou, občas nikoliv. Velmi negativní vztah, spojený se strachem a nelibostí, uvádí 4,4 % žáků.

Tabulka 7 *Vztah žáků primárního vzdělávání k Tělesné výchově.*

Vztah k tělesné výchově	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Velmi pozitivní	76	37,4 %
Spíše pozitivní	48	23,7 %
Neutrální	70	34,5 %
Negativní	9	4,4 %

Otázka č. 7

Prostřednictvím otázky 7 bylo zkoumáno, jak často jsou ve výuce zařazovány sportovní hry. Jak ukazuje tabulka 8, sportovní hry jsou do výuky zařazovány pořád dle 26,11 % žáků, často dle 58,62 % žáků, občas dle 11,33 % žáků a výjimečně dle 3,94 % žáků.

Tabulka 8 *Míra zařazení sportovních her do výuky Tělesné výchovy.*

Míry zařazení sportovních her do výuky	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Vysoká	53	26,11 %
Spíše vyšší	119	58,62 %
Spíše nižší	23	11,33 %
Nízká	8	3,94 %

Otázka č. 8

Prostřednictvím otázky 8 byly zkoumány způsoby hodnocení v Tělesné výchově. V tabulce 9 můžeme vidět, že bez známek, tedy bez hodnocení, je 15,4 % žáků. Ohodnocení pouze stupněm známky 1 uvádí 16,4 % žáků. Hodnocení na základě vynaložené snahy uvádí více

než polovina žáků, konkrétně 53,7 %. Bohužel se zde objevuje také hodnocení na základě výkonu, a to u 14,5 % žáků.

Tabulka 9 *Způsoby hodnocení žáků v Tělesné výchově.*

Způsob hodnocení žáků	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Bez hodnocení	31	15,4 %
Pouze kladné hodnocení	33	16,4 %
Hodnocení dle snahy	109	53,7 %
Hodnocení dle výkonu	30	14,5 %

Otázka č. 9

Prostřednictvím otázky 9 byla zkoumána práce s chybou. V tabulce 10 lze vidět, že výrazně převažuje absence reakce žáků na chybu, 76,85 % žáků uvádí, že chybu vůbec nevnímá, jednoduše „se to stane“. 19,21 % žáků uvádí, že se stydí, ale pokračuje ve hře. Dále ve hře po chybě nechce pokračovat 3,94 % žáků.

Tabulka 10 *Reakce žáků primárního vzdělávání na chybu při hře.*

Reakce žáka na chybu	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Pokračuje ve hře	39	19,21 %
Nevnímá chybu	156	76,85 %
Ukončuje činnost	8	3,94 %

Otázka č. 10

Prostřednictvím otázky 10 bylo zkoumáno, zda mají žáci možnost volby sportu ve výuce Tělesné výchovy. V tabulce 11 můžeme vidět, že 75,9 % žáků má občas možnost volby sportu, 9,4 % žáků má možnost volby sportu často. 14,8 % žáků uvádí, že vždy rozhodne učitel, jakému sportu se budou ve výuce TV věnovat.

Tabulka 11 *Možnost volby sportů v Tělesné výchově žáky.*

Možnost volby sportu	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Častá	19	9,4 %
Občasná	154	75,9 %
Žádná	30	14,8 %

Otázka č. 11

Prostřednictvím otázky 11 bylo zkoumáno, zda učitelé Tělesné výchovy demonstrují sportovní úkony žákům. Jak je patrné z tabulky 12, většina učitelů využívá pomoci jednoho z žáků, kterým ostatním předvede sportovní úkon, konkrétně jde o 58,6 %. 26,6 % žáků uvádí, že učitelé předvádí, čemu se budou žáci věnovat. 14,8 % žáků však uvádí, že je jim pouze sděleno, co budou dělat, bez ukázky sportovního úkonu.

Tabulka 12 *Demonstrace sportovního úkonu učitelem.*

Demonstrace sportovního úkonu	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Je, prostřednictvím učitele	54	26,6 %
Je, prostřednictvím žáka	119	58,6 %
Není	30	14,8 %

Otázka č. 12

Prostřednictvím otázky 12 bylo zkoumáno, zda se učitelé TV přímo účastní sportovní činnosti. V tabulce 13 lze vidět, že většina učitelů dohlíží na hru z pozice rozhodčího, konkrétně jde o 60,6 %. 18,7 % žáků uvádí, že učitel hraje hry spolu s žáky a přímo se účastní. Roli učitele výhradně jako dozoru kázně popisuje 20,9 % žáků.

Tabulka 13 *Účast učitele na sportovních aktivitách v Tělesné výchově.*

Role učitele ve hře	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Součást hry + rozhodčí	38	18,7 %
Rozhodčí	123	60,6 %

Dozor	42	20,9 %
-------	----	--------

Otázka č. 13

Prostřednictvím otázky 13 bylo zkoumáno, zda školy nabízejí sportovní kroužky či sportovní volitelné předměty (sportovní činnost mimo výuku Tělesné výchovy). Jak je patrné z tabulky 14, téměř všichni žáci tuto možnost mají. Pouze 5,4 % žáků uvádí, že jejich škola sportovní kroužky či sportovní volitelné předměty nenabízí.

Tabulka 14 *Možnost účasti na sportovních aktivitách mimo výuku Tělesné výchovy.*

Nabídka sportovních aktivit mimo výuku tělesné výchovy	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Sportovní kroužky	176	86,7 %
Volitelné předměty	7	3,4 %
Obojí	9	4,4 %
Není	11	5,4 %

Otázka č. 14

Prostřednictvím otázky 14 bylo zkoumáno, zda jsou do výuky Tělesné výchovy zařazovány soutěže. Jak lze vidět v tabulce 15, občas soutěží ve výuce TV 57,1 % žáků, často 27,6 % žáků, pořád 4,4 % a téměř vůbec 5,4 % žáků.

Tabulka 15 *Míra zařazení soutěží do výuky Tělesné výchovy.*

Míra zařazení soutěží do výuky	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Vysoká	9	4,4 %
Spíše vyšší	56	27,6 %
Spíše nižší	116	57,1 %
Nízká	11	5,4 %

Otázka č. 15

Prostřednictvím otázky 15 bylo zkoumáno, zda má výuka Tělesné výchovy přesah i do sportovní aktivity žáků ve volném čase. Jak je patrné z tabulky 16, 59,6 % žáků uvádí, že pokud je sportovní aktivita zaujme, věnují se jí i s kamarády ve volném čase, což značí přesah do volného času žáků. Pokud jde aktivita snadno, věnuje se jí ve volném čase 21,2 % žáků. 16,3 % žáků uvádí, že je doposud žádná sportovní aktivita z výuky nezaujala, 3 % zdůvodňuje nezařazování sportovních aktivit z výuky TV do svého volného času strachem.

Tabulka 16 *Přesah aktivit z výuky Tělesné výchovy do volného času žáků.*

Přesah aktivit z výuky do volného času žáků	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Je	121	59,6 %
Je, v určitých případech	43	21,2 %
Není, absence zájmu	33	16,3 %
Není, kvůli strachu	6	3,0 %

Otázka č. 16

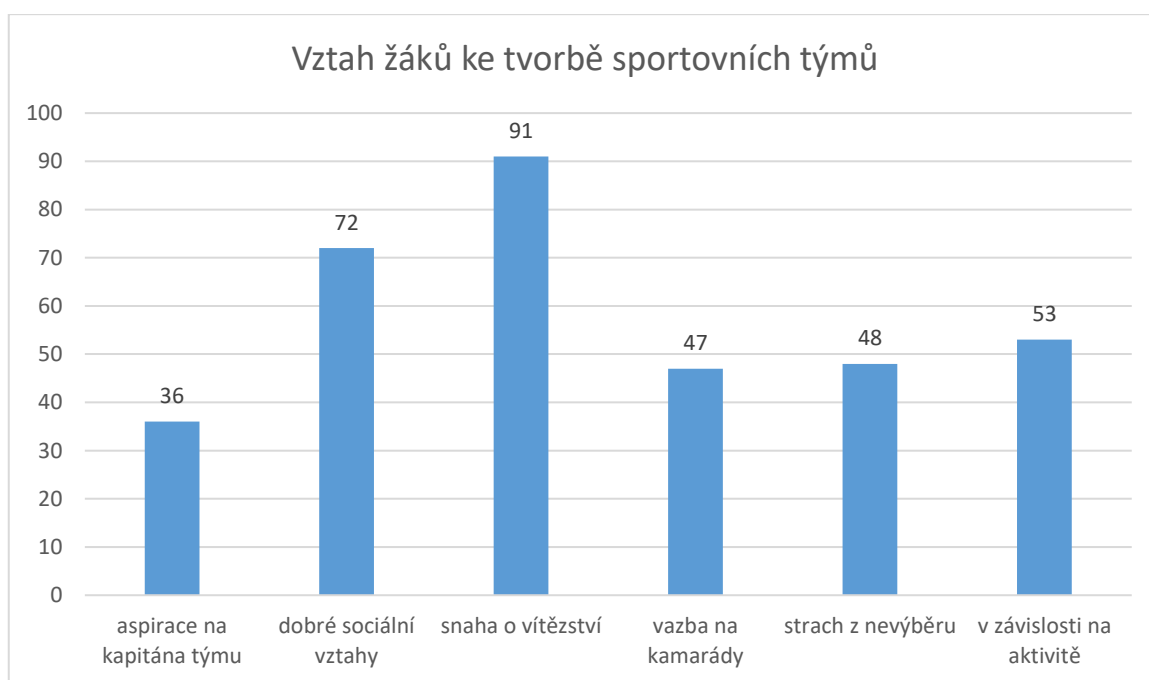
Prostřednictvím otázky 16 bylo zkoumáno, zda učitelé Tělesné výchovy rozdělují výuku na chlapce a dívky. Jak lze vidět v tabulce 17, je zde částečné rozdělení výuky na chlapce a dívky dle 50,7 % žáků. 49,3 % žáků uvádí, že je výuka stejná pro chlapce i pro dívky. Žádný žák neuvádí rozdělení výuky po celou dobu.

Tabulka 17 *Jednota výuky Tělesné výchovy pro chlapce i dívky.*

Jednota výuky pro chlapce i dívky	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Je	100	49,3 %
Částečná	103	50,7 %
Není	0	0 %

Otázka č. 17

Prostřednictvím otázky 17 bylo zkoumáno, jak se žák cítí při rozdělování do sportovních týmů. Celkem žáci uvádí 347 odpovědí. Jak lze vidět v grafu 1, nejčastější odpovědí žáků byla snaha o vítězství ve hře, pro které udělají vše, toto tvrzení uvádí 91 žáků (26,2 %). Druhou nejčastější odpovědí je že se žák nebojí být s kýmkoliv v týmu, tuto odpověď uvádí 72 žáků (20,7 %). 53 žáků (15,3 %) uvádí, že záleží na aktivitě, od té se odvíjí jejich míra zapojení do hry. Bohužel 48 (13,8 %) žáků uvádí obavu, že zůstanou při výběru do týmů jako poslední. 47 žáků (13,5 %) si přeje hrát výhradně se svými kamarády. 36 žáků (10,4 %) aspiruje na kapitána týmu.

Graf 1 *Vztah žáků ke tvorbě sportovních týmů***Otázka č. 18**

Prostřednictvím otázky 18 bylo zkoumáno, zda je ve výuce postupné zvyšování náročnosti sportovních úkonů. Jak lze vidět v tabulce 18, návaznost v postupně náročnějších sportovních úkonech ve výuce se ukazuje ve většině případů, úplná v 37,9 % případů, částečná v 41,4 % případů. 20,7 % učitelů návaznost v náročnosti sportovních úkonů nezařazuje.

Tabulka 18 *Postupné zvyšování náročnosti úkonů v Tělesné výchově.*

Postupné zvyšování náročnosti úkonů	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Je	77	37,9 %
Částečné	84	41,4 %
Není	42	20,7 %

Otázka č. 19

Prostřednictvím otázky 19 bylo zkoumáno, zda škola spolupracuje s dalšími sportovci. Více než polovina žáků (51,7 %) výuku s přítomností sportovce ve výuce uvádí, buď formou sportovní aktivity nebo formou besedy (přednášky). Dle 48,3 % žáků přítomen sportovec ve výuce není.

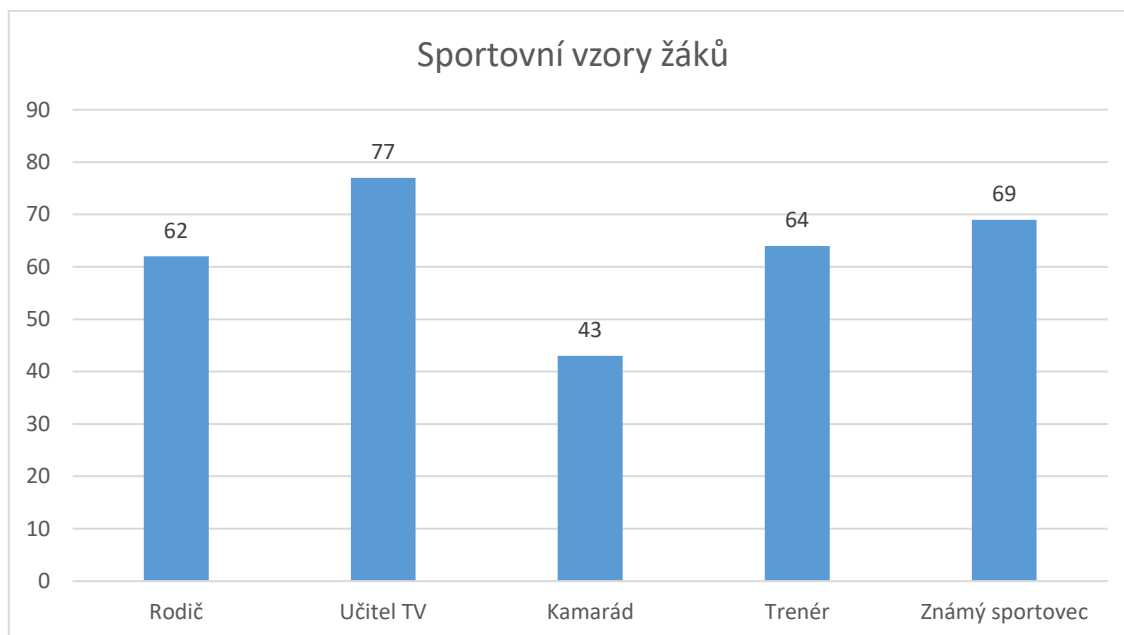
Tabulka 19 *Spolupráce školy se sportovci.*

Přítomnost sportovce ve výuce	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Je, formou sportu	78	38,4 %
Je, formou přednášky	27	13,3 %
Není	98	48,3 %

Otázka č. 20

Prostřednictvím otázky 20 bylo zkoumáno, jaké osoby žák označuje za své sportovní vzory. Celkem žáci uvádí 315 odpovědí. Jak lze vidět grafu 2, nejčastější odpovědí je učitel TV, tuto odpověď je zvolena 77 žáky (24,4 %). Druhou nejčastěji zvolenou odpovědí je známý sportovec, s četností odpovědi 69 (21,9 %). V těsném závěsu najdeme volbu trenéra jako svého sportovního vzoru, ta je označena 64 žáky (20,3 %) a rodiče, kterého volí 62 žáků (19,7 %). Nejméně četnou odpovědí je vnímání kamaráda jako svého sportovního vzoru, tu volí 43 žáků (13,7 %).

Graf 2 Sportovní vzory žáků

**Otázka č. 21**

Prostřednictvím otázky 21 byly zkoumány, zda u žáků převažují znaky vnitřní či vnější motivace ke sportovnímu výkonu. Jak lze vidět v tabulce 20, je zde výrazně vyšší četnost odpovědí se znaky vnitřní motivace ke sportu (sport je zábava, žákovi se líbí, jakým sportům se ve škole věnují, přeje si vítězství svého týmu či sportuje pro svůj dobrý pocit), z celkového počtu odpovědí jsou odpovědi se znaky vnitřní motivace ke sportu uvedeny u 82,9 %. Naopak znaky vnější motivace ke sportu (protože se sport „musí“ či sportování z důvodu přání paní učitelky) se objevují u 17,1 % odpovědí.

Tabulka 20 Vnější a vnitřní motivace pro dosažení sportovních výsledků.

Důvody pro snahu dosáhnout sportovního výsledku	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Vnější motivace (a, b)	61	17,1 %
Vnitřní motivace (c, d, e, f)	296	82,9 %

Celkem	357	100 %
--------	-----	-------

Otázka č. 22

Prostřednictvím otázky 22 bylo zkoumáno jakým způsobem učitelé Tělesné výchovy pracují s chybou. Jak lze vidět v tabulce 21, 66,5 % žáků uvádí snahu učitele vysvětlit, jak postupovat lépe, 28,1 % popisuje, že zde není ze strany učitele žádná reakce. 3 % žáků uvádí vyřazení ze hry a 2,5 % křik učitele.

Tabulka 21 *Reakce učitele na chybu žáka ve hře.*

Reakce učitele na chybu	Četnost odpovědí	Relativní četnost
Vyřazení	6	3,0 %
Vysvětlení	135	66,5 %
Bez reakce	57	28,1 %
Křik	5	2,5 %

Závěry výzkumu týkající se žákova vztahu ke sportu (dotazníkové otázky č. 2, 3, 5, 9, 20, 21):

- U žáků výrazně převládá pozitivní vztah ke sportu oproti negativnímu.
- U dvou třetin žáků je míra sportovní aktivity spíše vysoká nebo vysoká, u jedné třetiny nižší nebo nízká.
- Je zde výrazná převaha pozitivních důvodů provozování sportovních aktivit oproti negativním.
- Téměř všichni žáci ve hře pokračují, pokud udělají chybu, většina ji nevnímá, drobný podíl žáků po chybě ukončuje činnost.
- Nejčastěji žáci identifikují jako svůj sportovní vzor učitele TV (24,4 % žáků), v těsném závěsu, co se týče četnosti odpovědí nalezneme známého sportovce (sportovní osobnost), dále trenéra, rodiče. Nejméně četnou odpovědí bylo vnímání kamaráda jako svého sportovního vzoru.

- Na základě získaných dat můžeme usoudit, že velmi výrazně převažují znaky vnitřní motivace, a to u 82,9 % odpovědí žáků.

Na základě těchto závěrů můžeme usoudit, že vztah žáků ke sportu by se dal nazvat jako velmi kladný. Dvě třetiny žáků provozují sportovní aktivity ve vyšší míře, převažují také pozitivní důvody pro provozování sportovní aktivity. Po neúspěchu (chybě) se u většiny žáků projevila adherence, tedy setrvání v činnosti.

Mnoho žáků identifikovalo jako svůj sportovní vzor více než jednu osobu. Jedním z výzkumných zjištění je fakt, že nejvyšší procento identifikace osoby jako sportovního vzoru se objevilo u učitelů TV, dále u sportovní osobnosti, která může být součástí výuky jako přednášející či předcvičující.

Klíčovým zjištěním pro tuto diplomovou práci bylo zjištění vycházející z otázky 21, kde se podařilo identifikovat výrazný přesah projevů vnitřní motivace ke sportu oproti vnější motivaci.

Závěry týkající se tělesné výchovy (dotazníkové otázky č. 4, 6, 7, 15):

- U žáků výrazně převládá pozitivní vztah k Tělesné výchově ve škole, téměř třetina žáků zastává neutrální vztah, negativní vztah byl evidován v nízké míře.
- Vztah žáků k Tělesné výchově se pohybuje od velmi pozitivního po neutrální téměř u všech žáků.
- Sportovní hry jsou do výuky Tělesné výchovy nejčastěji zařazovány ve vysoké či vyšší míře.
- Většině žáků provozuje sportovní aktivity konané v hodinách Tělesné výchovy i ve svém volném čase, přibližně pětina žáků tyto aktivity ve volném čase neprovozuje.

V souvislosti s tímto zjištěním můžeme souhrnně popsat vztah žáků k Tělesné výchově jako pozitivní, výrazně v této oblasti zjištěných dat převládají pozitivní zjištění nad negativními. Obecně bychom mohli říci, že se jedná o žáky oblíbený předmět.

Kladná zjištění se objevila také v oblasti přesahu výuky Tělesné výchovy do volného času žáků, kdy množství žáků provozuje sportovní aktivity představované ve výuce také ve svém volném čase.

V případě, že se objevily negativní názory k vyučovacím předmětu Tělesná výchova, jednalo se o množinu žáků, která odpovídala negativněji napříč celým dotazníkem. Může se jednat např. o žáky s nízkou tělesnou zdatností, se zhoršeným postavením ve třídním kolektivu nebo žáky, u kterých nenalezneme pozitivní vztah ke sportovní činnosti vzhledem k názoru a postoji rodičů.

Závěry týkající se konání učitele v souvislosti s zásadami z odborné literatury

(dotazníkové otázky č. 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 22):

- Výrazně převládá vysoká či vyšší míra zařazení sportovních her od výuky.
- V hodnocení převládá hodnocení dle snahy, které čítalo více než polovinu odpovědí. Ve stejné míře respondenti uvádí absenci hodnocení a výhradně kladné hodnocení. Hodnocení na základě sportovního výkonu se objevilo ve 14,5 %.
- Většině žáků se občasně dostává možnosti volby sportu ve výuce Tělesné výchovy, příliš často se neobjevuje možnost volby téměř kdykoliv či rozhodnutí výhradně učitelem, to nacházíme u 14,8 % odpovědí.
- Přibližně čtvrtina učitelů sportovní úkony žákům demonstruje osobně, více než polovina využívá druhého žáka, je zde také menší podíl učitelů, kteří ukázky do výuky vůbec nezařazují.
- Učitelé ve většině případů působí jako rozhodčí, v téměř pětině případů jsou součástí hry a současně rozhodčím, v pětině případů pouze dozorem na kázeň.
- Výrazně převládá možnost účasti ve sportovních kroužcích ve školách, v drobné míře také školy nabízejí žákům sportovní volitelné předměty, objevilo se také 5,4 % škol, které rozšíření výuky Tělesné výchovy v tomto směru nenabízí.
- Největší podíl zastává střední míra zařazení soutěží do výuky Tělesné výchovy, tedy nejčastěji žáci volili formulaci zařazení her do výuky „občas“ a „výjimečně“.
- V polovině případů není výuka Tělesné výchovy rozdělená na chlapce a dívky, v druhé polovině částečně.

- Návaznost v postupné náročnosti sportovních úkonů se ukazuje ve většině případů, úplná v 37,9 % případů, částečná v 41,4 % případů. 20,7 % učitelů návaznost v náročnosti sportovních úkonů nezařazuje.
- Přibližně polovina žáků uvádí spolupráci jejich školy se sportovci formou sportovních aktivit nebo přednášky, druhá polovina výuku se sportovci neuvádí.
- 66,5 % žáků uvádí po pochybení snahu učitele vysvětlit, jak postupovat lépe, 28,1 % popisuje, že zde není ze strany učitele žádná reakce. 3 % žáků uvádí vyřazení ze hry a 2,5 % křik učitele.

Na základě dat získaných z této výzkumné oblasti byla hledána odpověď na výzkumný problém diplomové práce. Na základě zjištěných dat je možné usoudit, že výuka je vedena s ohledem na podporu vnitřní motivace ke sportu. Se zásadami vycházejícími z odborné literatury reálná výuka ve zkoumaných školách koresponduje ve velké míře.

Vysoká míra sportovních her ve výuce je v souladu se zásadami a doporučeními z odborné literatury.

Co se týče hodnocení žáků, zde byly nalezeny mezery. „Správná“ forma hodnocení, kterou rozumíme hodnocení na základě vynaložené snahy žáka, se objevila v 53,7 % případů, což znamená, že téměř polovina žáků je hodnocena buď výhradně jedničkami, není hodnocena nebo je hodnocena na základě výkonu, což se objevilo ve 14,5 % odpovědí.

Žáci by měli dle zásad odborné literatury dostat možnost volby sportu ve výuce TV. 14,8 % žáků uvedlo, že tuto možnost nedostávají a o sportovních aktivitách ve výuce rozhoduje výhradně učitel.

Učitelé by měli žákům demonstrovat sportovní úkony, které poté žáci vykonávají. V první řadě z toho důvodu, aby šli žákům příkladem a vzorem, a v druhé řadě proto, aby pomohli žákům překonat strach, který může být při sportovním výkonu zásadním faktorem. Tato názorná ukázka se na základě výzkumných dat objevila ve čtvrtině případů, větší podíl učitelů využíval jednoho z žáků.

Další zásadou vycházející z odborné literatury je přímá účast učitele ve výuce. Tato účast se objevila ve většině odpovědí, kdy byl učitel rozhodčím nebo současně i hráčem. Pětina učitelů však působila pouze jako dozor kázně ve třídě.

V rámci rozšíření výuky TV většina škol nabízí sportovní kroužky, objevily se také volitelné sportovní předměty. 5,4 % respondentů uvedlo, že jejich škola nenabízí ani jednu z možností, nicméně vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky stejných škol, můžeme konstatovat, že školy tyto možnost žákům dávají, pouze s ní daní respondenti pravděpodobně nejsou obeznámeni. Bylo by tedy vhodné tyto možnosti připomínat či propagovat.

Dle odborné literatury vnitřní motivaci žáků ke sportu podporuje zařazení soutěží do výuky. Na základě výsledků respondentů můžeme usoudit, že nejčastěji se objevila volba formulaci zařazení her do výuky „občas“ a „výjimečně“. Bylo by tedy možné zvýšit míru zařazení her do výuky.

Pro podporu vnitřní motivace ke sportu je vhodné volit postupnou náročnost aktivit, tedy zvyšování náročnosti od úkolů snazších pro úkoly náročnější. Tato návaznost je důležitá pro vnímání vlastního zlepšení. Návaznost v náročnosti se ukázala ve většině případů. 20,7 % učitelů návaznost v náročnosti úkonů však nezařazuje a volí obsah hodin „náhodně“.

Důležitý pro žáka také sportovní vzor, kterým může být sportovec (sportovní osobnost), se kterou škola spolupracuje nebo se přímo účastní výuky. Přibližně polovina žáků uvedla účast sportovce ve výuce, druhá polovina však ne.

Prostřednictvím výzkumu bylo také zjištěno, že v žádné ze zkoumaných škol nedochází k úplné diferenciaci dle pohlaví při výuce TV. Je zde však u poloviny žáků částečně výuka rozdělená.

Velmi významná je také reakce učitele na chybu žáka. Zde se jako pozitivní zjištění ukázalo, že 66,5 % žáků uvedlo snahu učitele vysvětlit, jak postupovat lépe, aby k chybě nedošlo. U 28,1 % se objevila absence reakce učitele, drobná procenta žáků uvedla také vyřazení ze hry či křik učitele, k čemu by nemělo docházet.

7 DISKUSE

V poslední kapitole si představíme výsledky výzkumné práce v komparaci s výzkumy z odborných publikací a s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2023), s ohledem na limity výzkumu také interpretace výsledků a implikace pro další výzkumnou činnost v souvisejícím tématu.

7.1 Interpretace výsledků

Cíle práce stanovené v předchozí kapitole se podařilo naplnit prostřednictvím realizovaného výzkumu, pro který byl zajištěn dostatek respondentů pro vyvedení závěru. Cíle úzce souvisí s výzkumnými otázkami VO1-VO5.

Po hledání odpovědi na výzkumnou otázku č.1 můžeme hodnotit vztah žáků ke sportu jako velmi kladný. Ačkoliv nemáme přesná data, můžeme nepřímo usoudit, že zde může docházet k naplnění doporučeného objemu denní pohybové aktivity 60 minut, kterou uvádí Světová zdravotnická organizace WHO ve článku vydaném MŠMT (2020). Je však nutné brát v potaz, že respondenty výzkumu jsou žáci ze škol v menších obcích, které mají blízko k přírodnímu prostředí, situace na školách ve velkých městech může být samozřejmě jiná, životní styl žáků také.

Dvořáková (2012) uvádí, že organizovanému sportu se ve volném čase věnuje 73,5 % dětí. Výsledky dotazníkové otázky č.3, která zkoumala míru sportovní aktivity žáků, ukazují 73,4 %, tedy nacházíme zde téměř přesnou shodu v podílu žáků, kteří se věnují organizovanému sportu ve volném čase. Višňa (2021) popsal výsledky studie, jež realizovala katedra rekreologie Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého. Tato studie ukázala, že 80 % dětí a dospívajících do svého mimoškolního rozvrhu zařazuje alespoň jednu organizovanou aktivitu. Tato data jsou opět komparativní s výsledky našeho výzkumu.

Sigmund (2021) uvádí, že 39,2 % dívek a 40,1 % chlapců se nevěnuje žádné volnočasové pohybové aktivitě. Zde se opět vrátíme k výsledkům dotazníkové otázky č.3, kde bylo zjištěno, že 6,4 % respondentů se věnuje sportu výhradně v hodinách TV. Toto číslo je tedy výrazně nižší, což je pozitivním zjištěním. Míra sportovní aktivity žáků nepřímo implikuje vztah žáků ke sportu, který zde vidíme ve velmi dobrém světle.

Výzkumnou otázkou č.2 zjišťujeme, jaký je vztah žáků k Tělesné výchově. Je všeobecně známým faktem, že Tělesná výchova je u žáků oblíbeným vzdělávacím předmětem, což se ukazuje i ve výsledcích našeho výzkumu. Nicméně objevují se zde

jedinci, u kterých je zaznačen strach z Tělesné výchovy (dále TV). Ačkoliv není blíže specifikováno, o jaké žáky se jedná, můžeme předpokládat, že se jedná např. o žáky se specifickými potřebami vzdělávání (v rámci omezení se nemohou úplně zapojit do výuky či nezapadají do kolektivu), či žáky s tělesnou nadváhou (ti mohou být též pohybově omezení). Ješina et al. (2013) uvádí, že právě pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je mladší školní věk ideálním obdobím pro integraci do školní TV, žáci napodobují dospělého-učitele. Právě učitel je zde zásadní osobou. V našem výzkumu největší procento žáků (24,4 %) identifikuje jako svůj sportovní vzor právě učitele TV. Je tedy klíčové, aby byl učitel dobrým vzorem. Důležitost tohoto vzoru zmiňují ve svých publikacích také Langerová a Heřmanová (2005) či Kim (2003). Kladný vztah k TV můžeme posuzovat i na základě přesahu do volného času žáků, kde většina žáků provozuje sportovní aktivity z výuky TV také ve svém volném čase. Z tohoto faktu můžeme usoudit, že je výuka natolik pro žáky zajímavá, že jí věnují i svůj volný čas, což je důkazem kladného vztahu ke vzdělávacímu předmětu TV. Pro přímou komparaci vztahu žáků k TV můžeme využít výsledky výzkumu autorů Leisterer a Gramlich (2021), který prokazuje, že vliv osobnosti učitele, možnosti zvolit si aktivity, kterým se žáci věnují, radost z prováděné činnosti a také hra mohou být pozitivním přínosem pro rozvoj dobrého vztahu k TV a pozitivních emocí ve spojitosti s tímto předmětem.

Míra zařazení sportovních her do výuky je relevantní vzhledem ke vztahům mezi žáky (tedy ke klimatu), jelikož spolu žáci vzájemně utvářejí sportovní týmy, dvojice a další typy seskupení. Výzkum autorů Leisterer a Gramlich (2021) popisuje jako predikáty užívání si TV autonomie, kompetenci a sociální sounáležitost. Pro komparaci s tímto tvrzením využijeme data získaná dotazníkovou otázkou 17. Zde se ukázalo, že jsou zde žáci, kteří mají strach, že při výběru (rozdělování se) do sportovních týmů zůstanou jako poslední. Jednalo se o poměrně velké procento žáků, konkrétně 13,8 %. Přibližně stejný počet žáků si přeje hrát výhradně se svými kamarády. 15,3 % žáků popisuje svůj vztah k utváření týmů jako proměnlivý na základě toho, o jakou sportovní aktivitu se jedná. Výsledky můžeme porovnat s výzkumem autorů Ross, Legg a Wilson (2021), kteří uvádí, že role a funkce v týmu dává žákům pocit sounáležitosti, což vede ke zlepšení jejich percepce školního prostředí. Důležitá je také participace a zájem vedoucí osoby. Formace rolí v kolektivu při sportovních aktivitách je tedy důležitým aspektem žákova prožívání v kontextu TV ve školním prostředí. Leisterer & Jekauc (2019) také popisují zařazení žáka do kolektivu jako jeden ze spouštěčů pozitivních či negativních emocí, jež si žáci s výukou spojují. Dle Sekota (2019) tkví hodnota organizovaného sportu žáků právě v míře překročení aktivity sportovní

přípravy pozitivním socializačním dopadem, sport napomáhá žákovi hledat vlastní sociální roli a svou pozici ve světě. Také autoři Green, Wheeler a Johansen (2022) uvádí jako výsledek výzkumu zjištění, že socializace ve sportu v dětství je základem pro celoživotní sportování.

Prožívání může být odlišné pro chlapce a pro dívky. Náš výzkum ukazuje částečné rozdělení na chlapce a dívky u 50,7 % respondentů. Pro komparaci zde využijeme výzkum Vomáčkové a Chytrého (2021), který ukázal, že percepce školního prostředí je odlišná u chlapců a dívek, pakliže vyučujeme v jedné třídě, je nutné brát v potaz odlišnosti a individuality všech žáků. V souvislosti s tím musí mít učitelé odpovídající očekávání ve vztahu ke konkrétnímu žákovi. Diferenciace na chlapce a dívky může být nápomocná v oblasti rovnoměrného rozložení do sportovních týmů (v praxi např. v případě společné výuky dvou tříd, kdy můžeme utvářet sportovní týmy výhradně z dívek či chlapců z obou tříd). Rozdělení na dívky a chlapce tedy může být přínosné, zejména v oblasti dosažení úspěchu, což zmiňují také autoři Vomáčková s Chytrý.

Výzkumná otázka č.3 komparuje reálnou výuku a popis koncepce výuky TV dle RVP ZV (2023). Za významné zjištění výzkumu osobně považuji oblast hodnocení a zpětné vazby, kde by bylo možné pracovat na zlepšení a zkvalitnění. Výuka se oproti doporučením odborné literatury v této oblasti odklání, hodnocení na základě snahy najdeme u 53,7 % žáků. Zároveň neodpovídá současné koncepci vzdělávání dle RVP ZV (2023). V současném vzdělávání by žáci neměli být hodnoceni na základě výkonu, toto hodnocení však uvedlo 14,5 % respondentů výzkumu. Také autoři Mužík a Vlček (2016) upozorňují na kladení výkonnostních požadavků. Pohybově nepřilíš nadaní jedinci nemusí být schopni těchto požadavků dosáhnout. V případě nedosažení požadavků by žáci byli na základě hodnocení dle výkonu hodnoceni negativně, což může výrazně ovlivnit jejich postoj k Tělesné výchově a ke sportu obecně.

Pro komparaci popisu koncepce výuky vzdělávacího oboru TV (popsáno v RVP ZV, 2023) s výsledky výzkumu se zaměříme na přesah do volného času žáků a na zaměření na zdravotní přínos sportování. 80,8 % respondentů uvádí, že sportovní aktivity, kterým se věnují ve výuce TV, poté provozují i ve svém volném čase. Můžeme tedy usoudit, že přesah do volného času žáků je poměrně velký. Co se týče vědomí o benefitech sportu, a tedy pozitivních důvodů k provozování sportovních aktivit, 88,7 % respondentů uvádí vhodné důvody k provozování sportovní činnosti (zdravotní benefity, možnost aktivního trávení

volného času s přáteli či rodinou a další). Zde tedy nacházíme vysokou míru povědomí žáků o tématu přínosů vycházejících z provozování sportovních aktivit.

Výzkumnou otázkou č.4 zkoumáme, zda jsou žáci primárního vzdělávání vnitřně motivováni ke sportu. Významným autorem v této oblasti je Blažej, specifika vnější a vnitřní motivace jsou popsána v této práci (viz. kapitola 4.1). V rámci našeho výzkumu u žáků výrazně převažují znaky vnitřní motivace ke sportu, a to dokonce u 82,9 % žáků. Zbýlých 17,1 % uvádí znaky vnější motivace (ohodnocení špatnou známkou, sladkost jako odměna za sportovní výkon). Zde se můžeme opět vrátit k výzkumu autorů Leisterer a Gramlich (2021), kteří popisují aspekty pozitivního vztahu k TV, konkrétně autonomii, kompetenci a začlenění se do kolektivu, dále také atraktivnost zadaného úkolu či využití kooperativních her. V našem výzkumu se ukázalo, že 82,9 % žáků uvádí jako důvody pro snahu dosažení dobrého výsledku ve sportu dobrý pocit, zábavu, atraktivitu zadaných úkolů nebo snahu vítězit. Tato tvrzení zobrazují Leistererem a Gramlichem (2021) zmiňované kompetence, začlenění se do kolektivu a atraktivitu zadaných úkolů.

Výzkumnou otázkou č.5 hledáme míru korelace mezi reálnou výukou tělesné výchovy ve zkoumaných školách a zásadami z odborné literatury pro vedení výuky TV s ohledem na podporu vnitřní motivace žáků ke sportu. Nelze zde uvést jednoznačné odpovědi „ano, tyto zásady jsou dodržovány“ či „ne, nejsou dodržovány“, jelikož se jedná o komplexní oblast, skládající se z mnoho aspektů. Můžeme se však zaměřit na vybrané konkrétní zásady, u nichž ověřujeme dodržení zásad odborné literatury s reálnou výukou.

Na základě výsledků výzkumu můžeme usoudit, že je vnitřní motivace žáků ke sportu podporována. Nakolik tomu tak je se odvíjí od dílčích oblastí, které budou níže specifikovány.

Leistererem a Gramlichem (2021) uvedené zařazení sportovních her do výuky jako vhodné se ukazuje jako dodrženo, jelikož se v našem výzkumu objevuje výrazná převaha vysoké či vyšší míry zařazení sportovních her do výuky. Do výuky jsou také zařazovány soutěže, jejichž vhodnost spolu s hrami uvádí autor Blažej (2017). Soutěžní impulsy zmiňuje také Černek (2004).

Jak bylo již dříve uvedeno, je důležité, aby byl učitel TV pro žáka dobrým vzorem. Tím je v případě, že se účastní výuky, tedy žák dostává možnost vidět učitele sportovat. Ke sportování učitele dochází v případě, že předvádí ukázkou sportovní činnosti, nebo že se účastní sportovní hry (zde může působit v roli rozhodčího či přímo hráče). Sekot (2019) zmiňuje, že je zásadní míra organizovanosti činnosti, tedy pokud žáci nemají prostor pro

spontánní chování, činnost ztrácí přirozenou hravost a spontaneitu. Mezi výsledky našeho výzkumu nalezneme, že učitelé jsou výhradně dozorem kázně, a nikoliv součástí hry v 20,9 % případů. Z tohoto faktu můžeme nepřímou usoudit, že může docházet k ovlivnění míry organizovanosti činnosti (učitel se může více soustředit na udržení „pořádku“ ve třídě, pokud je výhradně dozorem). Naopak součástí hry se stává 79,3 % učitelů, což je kladným zjištěním.

Langerová a Heřmanová (2005) uvádí jako zásadní vzor pro žáka právě učitele, jelikož je s žákem v přímém kontaktu. V situaci, kdy se snažíme žáka orientovat na jeho sportovní výkon, je nutné být schopen z pozice učitele výkon sám předvést. Ukázkou sportovního úkonu ve výuce realizuje dle našeho výzkumu 26,6 % učitelů, což je poměrně nízké číslo. Dalších 58,6 % využívá pro předvedení ukázky žáka, což staví žáka do pozice vzoru. Na základě těchto výsledků můžeme usoudit, že by bylo vhodné z pozice učitele více zařazovat ukázky prostřednictvím vlastní osoby. Také autor Kim (2003) uvádí, že učitel musí jít žákům příkladem. Černek (2004) specifikuje, že pokud žák dostane názornou ukázkou, co a jak má dělat, může tento návod pozitivně využít.

Autorka Vrchovecká (2020) uvádí že je vhodné začít jednoduchými činnostmi a postupovat ke složitějším, což vede žáka skrze postupné procvičování k samostatnosti. Autonomii také zmiňují jako jeden ze tří základních kamenů úspěchu Leisterer a Gramlich (2021). V rámci našeho výzkumu se ukazuje, že postupná návaznost v náročnosti sportovních aktivit je přítomna u 37,9 % respondentů, u dalších 41,4 % částečně. Tato návaznost je důležitá pro vnímání vlastního posunu, které je výraznou podporou pro vnitřní motivaci žáků.

Velmi zásadní je také oblast práce učitele s chybou žáka a reakce učitele na chybu. Dle autorky Vrchovecké (2020) bychom měli k žákům přistupovat citlivě, a to i k těm méně sportovně nadaným, hodnocení by nemělo být výhradně upozorněním na technické chyby. Naš výzkum ukazuje v této oblasti jisté mezery v praxi.

V prvé řadě je vhodné doplnit, že je zásadní, aby žák zažil úspěch, což dále uvádí Vrchovecká. Tato skutečnost může být náročněji dosažitelná v případě, že výuka není vůbec rozdělena na chlapce a dívky.

V rámci práce s chybou se v našem výzkumu ukázala příznivá zjištění, a to v reakcích učitelů i žáků. Po chybě ukončuje činnost 3,9 % žáků, kteří se dále nechtějí zapojit do hry, což může do jisté míry souviset i s hlubokým prožíváním vlastního výkonu žákem.

Pozitivní zjištění přináší i práce s chybou ze strany učitele, kdy 66,5 % žáků uvádí snahu učitele vysvětlit, jak postupovat lépe. Dle 28,1 % zde není ze strany učitele žádná reakce, což může být pozitivním i negativním faktorem. 3 % žáků uvádí vyřazení ze hry a 2,5 % křik učitele, obojí by se rozhodně nemělo objevovat. Nevyřazování neúspěšných žáků ze hry zmiňuje např. autorka Dvořáková (2012). Dle Kima (2003) by kritika, kterou vyjadřujeme, by měla být konstruktivní, nikoliv obviněním z neúspěchu či omylu. Pokud to okolnosti dovolují, měli bychom se snažit snížit neúspěchu a zmenšit strach žáků z neúspěchu. Dle Blažejce (2017) učíme žáky reagovat tak, aby k další chybě již nedocházelo.

Výuka ve zkoumaných školách již méně koresponduje se zásadami z odborné literatury v oblastech hodnocení a zpětné vazby učitele na výkon žáka. Kim (2003) zdůrazňuje, že dosažené dobré výsledky by měly být oceněny. Černek (2004) uvádí potřebu hodnocení v případě, kdy není žák schopen sám ohodnotit svůj sportovní výkon. Absenci hodnocení uvádí v našem výzkumu 15,3 % respondentů (nemáme však specifikováno, zda jsou hodnoceni slovně či nikoliv). Výhradně kladně, tedy stupněm známky 1, je hodnoceno 16,3 % žáků, což se může také jevit jako problematické, jelikož u žáka může docházet k „jistotě“ dobré známky, a tedy snížené snaze o zapojení se do výuky nebo o podání sportovního výkonu. Na základě vynaložené snahy je hodnoceno 53,7 % žáků, což je velmi kladným zjištěním, dle výkonu však 14,5 %, což je naopak zjištěním negativním (blíže specifikováno výše, u komparace s RVP ZV 2023). Výzkum autorů Tsitskari a Kouli (2011) ukázal percepce vlastní kompetence ve sportu a mírou užívání si sportovní aktivity. Pro zkvalitnění vzdělávacího procesu by tedy bylo vhodné dále pracovat zejména na oblasti hodnocení a zpětné vazby.

Kim (2003) uvádí, že žáci mohou být velmi motivováni setkáním se sportovními osobnostmi. V našem výzkumu respondenti uvádí, že byl sportovec součástí jejich výuky přibližně u poloviny respondentů. V této oblasti by tedy bylo vhodné doplnit účast sportovce ve výuce i u druhé poloviny žáků. V rámci výzkumu bylo také zjišťováno, kolik žáků identifikuje sportovní osobnost jako svůj sportovní vzor, tuto odpověď uvedlo 21,9 % respondentů, jednalo se o druhou nejčastější odpověď (po učiteli TV).

Dle Kima (2003) je vhodné umožnit žákům zvolit si sportovní činnost (samozřejmě můžeme z pozice učitele realizovat výhradně uskutečnitelné návrhy činností). Dle výsledků našeho výzkumu se většině žáků této možnosti dostává, což je kladným zjištěním. Volba aktivit výhradně učitelem se objevuje u 14,8 % respondentů, je zde tedy prostor pro

zkvalitnění výuky ve směru podpory vnitřní motivace ke sportu u žáků prostřednictvím možnosti volby sportovní činnosti.

Přínosné pro podporu vnitřní motivace žáků ke sportu může být také možnost účasti ve sportovních kroužcích či sportovních volitelných předmětech – je zde možnost vlastní volby, zda se bude žák účastnit, není svázán „povinností“ TV (např. známkováním hodnocením, které odpadá v případě kroužků), může se jednat o jinou organizační formu, než je vyučovací hodina, jiné složení kolektivu – žáci z jiných tříd, než ve které se žák běžně nachází. Specializací na výuku sportovního volitelného předmětu či sportovního kroužku také dle mého názoru můžeme předpokládat vyšší zainteresovanost, časem vyšší odbornost (ziskem zkušeností a prostřednictvím dalšího studia v dané oblasti).

Vrchovecká (2020) zmiňuje, že je vhodné, aby žáci získali dostatečné množství praxe, díky které si mohou vyzkoušet různé činnosti. Cílem je soustředit se na pozitiva pohybu pro žáka, nikoliv na samotný výkon. Aby žák mohl získat dostatek praxe, je vhodné mu nabídnout možnosti sportovních aktivit, kterých se může účastnit. V rámci našeho výzkumu se ukázalo, že téměř všechny školy nabízí žákům možnost účasti ve sportovních kroužcích nebo sportovních volitelných předmětech, konkrétně je uvádí 96,4 % respondentů.

7.2 Limity

Limitem výzkumu zde byl výzkumný vzorek, jelikož jde o výběr škol pouze ze Zlínského kraje, tím pádem není možné formulovat celostní závěr pro celou Českou republiku.

Dále je limitem výzkumu také fakt, že zkoumanými školami byly školy nacházející se v oblastech menších měst, obcí či vesnic, na kterých může být situace odlišná v porovnání s velkými městskými školami, kde je např. možnost diferenciací výuky tělesné výchovy na skupinu dívek a skupinu chlapců s více pedagogy.

Ve větším počtu žáků se také může objevit více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, odlišným mateřským jazykem apod., u nichž se objevují jiná specifika výuky, která by jako proměnné vstoupila do výzkumu, jelikož tyto žáci mohou potřebovat podpůrná opatření, asistenty pedagoga a další.

U škol, na kterých je vzděláváno menší množství žáků, se může objevit jednostrannost výuky, jelikož je stejná skupina žáků vzdělávána stejným učitelem, a to po dlouhou dobu.

Dalším limitem výzkumu je samozřejmě také věk respondentů, kde musíme počítat s jistou neobjektivitou vzhledem k věku žáků v primárním vzdělávání.

7.3 Implikace pro další výzkum

Dle mého názoru by bylo vhodné se prostřednictvím dalšího výzkumu zaměřit na zkoumání konkrétních učitelů a jejich stylů výuky v těch oblastech, ve kterých se prostřednictvím výzkumu ukázaly mezery. Zde by bylo vhodné volit kvalitativní model výzkumu, se zaměřením jak na učitele, tak na jeho vliv na žáky.

Největší prostor ke zkvalitnění výuky se projevil v oblasti zpětné vazby, kde se stále objevilo hodnocení na základě výkonu. Další oblastí, kde by bylo vhodné se zaměřit na zlepšení, je účast učitele na sportovních aktivitách, kde by měl být učitel součástí hry (v pozici rozhodčího či přímo hráče), nikoliv výhradně dozor žáků, dohlížející na kázeň ve výuce. Učitel by měl také zprostředkovávat žákům demonstraci sportovního úkonu, buď sám, nebo prostřednictvím druhé osoby, aby se nejednalo pouze o teoretický popis úkonu, bez možnosti jej vidět v praxi.

Výše uvedené oblasti vnímám jako implikující pro další výzkum, bylo by vhodné se zaměřit na hlubší prozkoumání příčin těchto nedostatků a pracovat na zlepšení. Řešení této oblasti výuky by mohlo přinést školám cenné informace, jež by mohly být přínosné především pro učitele, kteří dětem pomáhají cestu ke sportu a pozitivní vztah k němu nalézt.

ZÁVĚR

Prostřednictvím diplomové práce se podařilo získat představu o současné situaci v několika českých základních školách. Díky výzkumné činnosti jsme získali obraz vztahů žáků primárního vzdělávání ke sportu a k tělesné výchově, zjistili, do jaké míry souhlasí popis vzdělávací oblasti Tělesná výchova s reálnou výukou, byla také zkoumána vnitřní motivace žáků.

Dále jsme byli schopni komparovat zásady vycházející z odborné literatury s daty získanými výzkumem. Prostřednictvím získání informací o pohledu žáků na současnou výchovu Tělesné výchovy jsme získali představu o situaci a mohli porovnat, nakolik se shoduje reálná výuka podporující vnitřní motivaci ke sportu ze strany učitelů s poznatky literatury.

Závěry vyvozené z dat získaných výzkumem a provedením komparace se zásadami odborné literatury se ukazují jako pozitivní výsledky. Jako oblasti pro možné zkvalitnění výuky Tělesné výchovy ve směru větší podpory vnitřní motivace žáků ke sportu by bylo vhodné se zaměřit na oblast hodnocení a zpětné vazby a oblast účasti učitele ve sportovních aktivitách.

Data získaná výzkumem mohou být využita pro další práci na vzdělávání v oblasti Tělesné výchovy a sportu a budování pozitivního vztahu ke sportu u žáků primárního vzdělávání, který je základním kamenem pro celoživotní sportování. Skrze kvalitní edukaci v oblasti sportu můžeme přispět zdraví celé společnosti, zejména v současnosti, kdy je téma podpory zdraví velmi aktuální.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baďura, P., Hamřík, Z., Dierckens, M., Gobina, I., Malinowska Ciešlik, M., Fürstová, J., Kopčáková, J. & Pickett, W. (2021). After the bell: adolescents' organised leisure-time activities and well-being in the context of social and socioeconomic inequalities. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 75, 628-636.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*. 26. 252. 10.5817/PedOr2016-2-252.
- Blades, J. (2007). Nové argumenty pro obhajobu denní kvalitní tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 73(3), 41-47.
- Blažej, A. (2017). Rozvoj vnitřní motivace ke sportování u dětí školního věku se zaměřením na pozitivní prožitky. *Studia sportiva*, 11(2), 116. [10.5817/StS2017-2-12](https://doi.org/10.5817/StS2017-2-12)
- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Masarykova univerzita.
- Blažej, A. & Kostolanská, K. (2021). *Flow ve sportu*. Grada Publishing.
- Blažej, A. (2021, 16.4.). *Vnitřní motivace nejen ke sportu*. SPORT MUNI. <https://www.fsps.muni.cz/aktuality/vnitri-motivace-nejen-ve-sportu>
- Bruzlová, P. (2023, 11.7.). *Jak velký vliv měl sport v dětství mileniálů-výsledky studie ELSPAC*. CELSPAC. <https://www.celspac.cz/aktuality-a-clanky/jak-velky-vliv-mel-sport-v-detstvi-milenialu-vysledky-studie-elspac>
- Culková, D. (2015). Tendence vyhledávat mimořádné prožitky jako faktor ovlivňující učení. *e-Pedagogium*, 15(3), 116-130. doi: 10.5507/epd.2015.039
- Culková, D., Procházková, V., & Suk, J. (2020). Fyzická aktivita žáků základních škol na tradiční státní škole a na jenské škole. *E-Pedagogium*, 20(2), 47-58. doi: 10.5507/epd.2020.007
- Černek, M. (2004). K otázkám motivace ve školní TV. *e-Pedagogium*, 01(01). <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/01/01.pdf>
- Dvořáková, A. (2016). *Hravá jóga pro děti*. Grada.
- Flemr, L. (2022). *Zařízení pro sport a tělesnou výchovu v České republice*. Karolinum.
- Green, K., Wheeler, S. & Johansen, P. (2022). *Sport, Children, and Socialization*. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197519011.013.32>

- Havel, J., Janíková, M., Mužík, V. & Mužíková, L. (2016). *Analýza a perspektivy utváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Masarykova univerzita.
- Hošek, V., Slepíčka, P. & Hátlová B. (2006). *Psychologie sportu*. Karolinum.
- Chráska, M. (2016). *Základy pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Grada.
- Institut Moderní výživy, (2018, 4. 2.). *Co je skutečně zdravé?* Institut Moderní výživy. <https://www.institutmodernivizivy.cz/co-je-skutecne-zdrave/>
- Janíková, M., Jůva, V. & Cacek, J. (2013). Sportovní trenér: vymezení profese a její různé podoby a problémy. *ORBIS SCHOLAE*, 13(1), 63-85. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.14>
- Ješina, O., Miklánková, L., Vyhlídal, T., & Kudláček, M. (2013). Zvyšování kompetencí učitelů 1. stupně základní školy pro zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školní tělesné výchovy. *e-Pedagogium*, 13(3), 38-52. doi: 10.5507/epd.2013.031
- Kaplan, A. (2020). *Pohybová neúspěšnost u žáků mladšího školního věku*. Karolinum.
- Kim, S. (2003). *Tisíc a jeden způsob, jak motivovat sebe i druhé*. Management press.
- Kressa, J. (2018). Percipovaná sociální opora od spolužáků u vybraných rolí v šikaně. *E-Pedagogium*, 18(3), 44-52. doi: 10.5507/epd.2018.031
- Křištofič, J. (2006). *Pohybová příprava dětí, koordinační a kondiční gymnastická cvičení*. Grada.
- Langerová, M. & Heřmanová, B. (2005). *Tenis a děti*. Grada.
- Lara-Bercial, S., North, J., Hämmäläinen, K., Oltmanns, K., Minkhorst, J., & Petrovic, L. (2017). *European sport coaching framework*. Champaign: Human Kinetics.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education- A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports* (Basel, Switzerland), 7(1), 10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Leisterer, Sascha & Gramlich, Leonie. (2021). Having a Positive Relationship to Physical Activity: Basic Psychological Need Satisfaction and Age as Predictors for Students' Enjoyment in Physical Education. *Sports*. 9(7). 90. 10. <http://dx.doi.org/10.3390/sports9070090>

Ludvíková, I. (2013). *Homeopatie a sport*. Grada.

Mertin, V. (2019). *Škola pro děti*. Wolters Kluwer.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Národní pedagogický institut České republiky & Česká školní inspekce. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

MŠMT. (2020, 26. 2.). Studie HSBC: *Jak jsou na tom české děti s pohybem?* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/ceske-deti-jsou-aktivni-ale>

Mudrák, J., Slepíčka, P., Slepíčková, I. (2018). *Rizikové chování ve sportu dětí a mládeže*. Karolinum.

Mužík, V. & Vlček, M. (2016). Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově. *ORBIS SCHOLAE*, 10 (2) 131–143. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.6>

Navrátil, S. & Mattioli, J. (2011). *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Grada.

Novotný, M. (2023). *Sport je bolest. Užívejte si pohyb, zbavte se zranění a chytře jim předcházejte*. Jan Melvil Publishing.

Olive, L., Byrne, D., Cunningham, R., Telford, R. & Telford, R. (2019). Can Physical Education Improve the Mental Health of Children? The LOOK Study Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*. 111 (7). 10.1037/edu0000338.

Pavel, J. & Pavlová, A. (2019). *Mentální trénink v individuálních sportech*. Grada Publishing.

Perič, T. (2004). *Hry ve sportovní přípravě dětí*. Grada.

Pilný, J. (2018). *Úrazy ve sportu a jak jim předcházet, taping, první pomoc, rehabilitace*. Grada.

Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly. Pozorné a spokojené dítě*. Grada.

Průcha (2002). *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. *Studia Paedagogica*, 50(7). <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18823/14879>

- Roccliffe, P., Adamakis, M., O’Keeffe, B.T., Walsh, L., Bannon, A., Garcia-Gonzalez, L., Chambers, F., Stylianou, M., Sherwin, I., Mannix-McNamara, P., & MacDonncha, C. (2023). The Impact of Typical School Provision of Physical Education, Physical Activity and Sports on Adolescent Mental Health and Wellbeing: A Systematic Literature Review. *Adolescent Res Rev.* <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00220-0>
- Ross, A., Legg, E., & Wilson, K. (2021). The influence of peer and coach relationships in after-school sports on perceptions on school climate. *Health Education Journal*, 80(4), 487–497. <https://doi.org/10.1177/0017896920988750>
- Sekot, A. (2008). *Sociologické problémy sportu*. Grada.
- Sekot, A. (2019). *Rodiče a sport dětí*. Masarykova univerzita.
- Sigmund, E. (2021). *Pohybová aktivita, sedavé chování a obezita rodičů a jejich dětí*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stein Jr., A. (2022). *Pozvedněte svou hru*. Progres Guru.
- Šafář, M. (2012). Bio-psycho-sociální rizika vrcholového sportu dětí a mládeže. *Pediatric pro praxi*, 13(6), 401-403.
- Štěrbová, D., Pernicová, H., Krol, P., & Šafář, M. (2022). *Sportovní psychologie: průvodce teorií a praxí pro mladé sportovce, jejich rodiče a trenéry*. Grada Publishing.
- Táborský, A. (2022, 9). Odpovědět si na otázku proč. *Psychologie dnes*. <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/101698/odpovedet-si-na-otazku-proc>
- Tsitskari, E. & Kouli, O. (2011). Intrinsic motivation, perception of sport competence, and life-satisfaction of children in a Greek summer sport camp. *World Leisure Journal*. 52(4). <http://dx.doi.org/10.1080/04419057.2010.9674653>
- Válková, H. (2013, 1. 11.). *Emoce a motivace v pohybových aktivitách a sportu*. Psychologické aspekty pohybových aktivit, tělesné výchovy a sportu (vybraná témata). <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=6391>
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie*. Karolinum.
- Vomáčková, H. & Chytrý, V. (2021). Školní prostředí očima žáků základní školy. *e-Pedagogium*, 21(3). <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2021/03/01.pdf>

Vrchovecká, P. (2020). *Základy gymnastické přípravy dětí. Herní pojetí gymnastiky*. Grada.

Zemánková, M. & Vyskotová, J. (2010). *Speciální pohybová výchova*. Grada.

Zumr, T. (2019). *Kondiční příprava dětí a mládeže*. Grada.

Zvírotsky, M. (2023). *Terminologický a výkladový slovník šikany*. Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

TV Tělesná výchova

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Vztah žáků ke tvorbě sportovních týmů</i>	57
Graf 2 <i>Sportovní vzory žáků</i>	59

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdělení výzkumného souboru podle věku respondentů.	49
Tabulka 2 Rozdělení výzkumného souboru podle pohlaví respondentů.	49
Tabulka 3 Popis vztahu ke sportu žáků primárního vzdělávání.	50
Tabulka 4 Míra sportovní aktivity žáků primárního vzdělávání.	50
Tabulka 5 Popis vztahu žáků primárního vzdělávání k Tělesné výchově.	51
Tabulka 6 Důvody sportování žáků primárního vzdělávání.	51
Tabulka 7 Vztah žáků primárního vzdělávání k Tělesné výchově.	52
Tabulka 8 Míra zařazení sportovních her do výuky Tělesné výchovy.	52
Tabulka 9 Způsoby hodnocení žáků v Tělesné výchově.	53
Tabulka 10 Reakce žáků primárního vzdělávání na chybu při hře.	53
Tabulka 11 Možnost volby sportů v Tělesné výchově žáky.	53
Tabulka 12 Demonstrace sportovního úkonu učitelem.	54
Tabulka 13 Účast učitele na sportovních aktivitách v Tělesné výchově.	54
Tabulka 14 Možnost účasti na sportovních aktivitách mimo výuku Tělesné výchovy.	55
Tabulka 15 Míra zařazení soutěží do výuky Tělesné výchovy.	55
Tabulka 16 Přesah aktivit z výuky Tělesné výchovy do volného času žáků.	56
Tabulka 17 Jednota výuky Tělesné výchovy pro chlapce i dívky.	56
Tabulka 18 Postupné zvyšování náročnosti úkonů v Tělesné výchově.	58
Tabulka 19 Spolupráce školy se sportovci.	58
Tabulka 20 Vnější a vnitřní motivace pro dosažení sportovních výsledků.	59
Tabulka 21 Reakce učitele na chybu žáka ve hře.	60

SEZNAM PŘÍLOH

I PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Věk ___ let

- a) Jsem muž.
- b) Jsem žena.



SPORT A JÁ



2. Sportuješ rád/a?

- a) Ano, moc mě to baví.
- b) Občas, pokud mám náladu.
- c) Když sportují kamarádi.
- d) Ne, jen když musím.

3. Jak sportuješ?

- a) Dělán závodně sport a často trénuji.
- b) Chodím do sportovního kroužku.
- c) S kamarády nebo s rodinou ve volném čase.
- d) Pouze v tělocviku ve škole.

4. Těšíš se na tělocvik ve škole?

- a) Pořád.
- b) Často.
- c) Občas.
- d) Výjimečně.
- e) Nikdy.

5. Proč myslíš, že bychom měli sportovat?
(pokud chceš, zaškrtni více odpovědí)

- a) Protože se to musí.
- b) Abychom byli zdraví.
- c) Protože je to zábava.
- d) Protože to chce pan učitel/paní učitelka.
- e) Abychom trávili čas s kamarády a rodinou.
- f) Abychom měli jak trávit volný čas.
- g) Protože chceme být v týmu.

6. Tělocvik ve škole:

- a) Mám moc rád/a, je to můj nejoblíbenější předmět.
- b) Beru jako zábavu s kamarády.
- c) Občas mě baví, občas ne.
- d) Nemám vůbec rád/a, mám z něj strach.

7. V tělocviku ve škole:

- a) Pořád hrajeme sportovní hry.
- b) Často hrajeme sportovní hry.
- c) Občas hrajeme sportovní hry.
- d) Výjimečně hrajeme sportovní hry.

8. V tělocviku ve škole:

- a) Nedostáváme známky.
- b) Dostáváme všichni jedničky.
- c) Dostáváme známky podle toho, jak se snažíme.
- d) Dostáváme známky podle toho, jak rychle běžíme, kolik metrů skočíme a podobně.

9. Když uděláš při hře chybu:

- a) Stydíš se, ale pokračuješ ve hře.
- b) Nic se neděje, to se stane.
- c) Už nechceš hrát dál.

10. Můžete si se spolužáky vybrat, jaký sport budete dělat v tělocviku?

- a) Ano, často si můžeme vybrat.
- b) Ano, občas nás pan učitel/paní učitelka nechá vybrat.
- c) Pan učitel/paní učitelka vždy rozhodne.

11. Pan učitel/paní učitelka tělocviku:

- a) Nám vždy předvede, co budeme dělat.
- b) Nám vysvětlí a někdo ze třídy předvede, co budeme dělat.
- c) Nám jen říká, co budeme dělat.

12. Pan učitel/paní učitelka tělocviku:

- a) Hraje hry s námi a dělá rozhodčí.
- b) Dohlíží jako rozhodčí na to, jestli dodržíme pravidla, počítá nám skóre.
- c) Dohlíží na nás a napomíná, pokud zlobíme.

13. Jsou na Tvé škole sportovní kroužky nebo volitelné předměty? (Mimo tělocvik.)

- a) Sportovní kroužky.
- b) Volitelné předměty.
- c) Obojí.
- d) Nejsou.

14. V tělocviku ve škole:

- a) Pořád soutěžíme.
- b) Často soutěžíme.
- c) Občas soutěžíme.
- d) Skoro nesoutěžíme, jen výjimečně.

15. Zkoušíš někdy to, co jste dělali v tělocviku, i venku nebo doma?

- a) Když mě zaujme nová hra, hrajeme pak i s kamarády venku.
- b) Ano, pokud mi to jde „samo“.
- c) Ne, nic mě zatím nezaujalo.
- d) Ne, mám strach.

16. Pan učitel/paní učitelka tělocviku:

- a) Zadává v tělocviku klukům i holčím stejné úkoly.
- b) Některé úkoly máme společné, některé dělají holky a kluci samostatně.
- c) V tělocviku jsme celou dobu rozdělení na kluky a holky.

17. Když se rozdělujeme do týmů: (pokud chceš, zaškrtni více odpovědí)

- a) Chci být kapitánem.
- b) Nebojím se být s kýmkoliv v týmu.
- c) Aktivně se zapojím do hry a udělám pro vítězství vše.
- d) Chci hrát pouze se svými kamarády.
- e) Doufám, že nezůstanu při výběru do týmů poslední.

f) Záleží, jakou hru hrajeme, občas se cítím dobře, jindy se nechci příliš zapojit.

18. V tělocviku ve škole:

- a) Děláme v jednom sportu napřed snaží a pak těžší úkoly.
- b) Střídáme snaží a těžší úkoly v různých sportech.
- c) Děláme pokaždé něco jiného.

19. Spolupracuje Tvá škola s nějakými sportovci? (Třeba trenéry aerobiku, florbalu...)

- a) Ano, sportovali jsme s ním/ní.
- b) Ano, měli jsme sportovní besedu (přednášku).
- c) Ne, ve sportu nás učí pouze pan učitel/paní učitelka tělocviku.

20. Můj sportovní vzor je: (pokud chceš, zaškrtni více odpovědí)

- a) Moje maminka nebo tatínek.
- b) Pan učitel/paní učitelka tělocviku.
- c) Můj kamarád.
- d) Můj trenér.
- e) Známý sportovec (třeba fotbalista).

21. Proč se snažíš dosáhnout dobrého výsledku ve sportu? (pokud chceš, zaškrtni více odpovědí)

- a) Abych nedostal špatnou známku.
- b) Abych dostal sladkost za odměnu.
- c) Protože mě to baví.
- d) Protože se mi líbí, jaké sporty ve škole děláme.
- e) Aby můj tým vyhrál.
- f) Abych měl dobrý pocit.

22. Když něco pokazím:

- a) Paní učitelka mě vyřadí ze hry.
- b) Paní učitelka se mi snaží vysvětlit, jak to mám udělat lépe.
- c) Nic se nestane, hra pokračuje.
- d) Paní učitelka na mě křičí.