

K otázkám motivace ve školní TV

Martin Černek

Katedra kinantropologie FTK UP v Olomouci

Anotace

Příspěvek se zamýšlí nad fenoménem motivace nejprve z obecného hlediska a dále pak je začleněn na základě reflexe z vlastní pedagogické praxe do kontextu ve školní tělesné výchově. Moderní psychologie je totiž přesvědčena, že právě motivace je jediným hybným prostředkem k vytváření trvalejších hodnot v chování a jednání jedince. Motivace jak v kladném, tak i v záporném slova smyslu.

V první části je odkazováno na obecné faktory a vzorce chování, které vycházejí z prací předních autorů psychologie. Je zde poukazováno zejména na Hullovu teorii primárních a sekundárních motivů, teorie motivů Nakonečného a v neposlední řadě na Maslowovu teorii potřeb. Tyto teorie pak jsou využívány hlavně v oblasti pedagogické interakce učitel – žák, žáci.

Druhá část se zabývá především problematikou motivace ve školní tělesné výchově. Největší vliv motivů na chování jedince je právě na druhém stupni základní školy. Objasňovány zde jsou biologické potřeby pohybu, rozpracována je zde teorie vnitřních, soutěžních a vnějších impulsů a v neposlední řadě zde má místo i klasifikace. Přínos tkví hlavně ve výsledcích vlastního experimentu právě v oblasti klasifikace, který má největší vliv na motivované chování. Klasifikace totiž představuje v tělesné výchově u různě schopných žáků velké problémy. Je zde navržena jedna z možností, jak kladně působit na žáky, poskytnout jim větší možnost, jak získat dobré známky. Rovněž zde bylo zaznamenáno odstranění kázeňských problémů.

Článek si klade za cíl poskytnout z praxe ověřenou možnost, jak kladně působit na žáky a přispět k efektivnějšímu vyučovacímu prostředí.

Klíčová slova

Motivace, tělesná výchova, incentive, potřeby, klasifikace.

Summary

Concerning questions of motivation in the school physical education.

In the contribution we analyse the phenomena of motivation, firstly, from general point of view. Further, it's included in the school physical education context based on our own teacher-training claim. The modern psychology is

convinced that it's motivation that has an impact on people's behaviour and action. Positive and negative motivation to all intents and purposes.

In the first part it's referred to general factors and behaviour found in the works of our eminent psychology authors. Above all, the Hull's theory of primary and secondary motives, the theory of motives by Nakonečný and the theory of needs by Maslow are pointed out. These theories are utilised mainly in the area of the pedagogic interaction: the teacher – the pupil, pupils.

The second part is engaged in the problem of the motivation of the school physical education. The greatest influence of motives in the individual's behaviour is just at the basic school (the secondary stadium). There are clarified the biology needs of moving, there are also left the theory of internal, competent and external impulses and mainly there is also the classification. The contribution rests just in the results of own experiment in the area of classification, which has the greatest influence at the motivational behaviour. The classification presents miscellaneous problems of differently competent pupils in the physical education. There is also suggested one of the possibility, how to positively influence pupils, how to give them greater possibility to acquire good marks and there is also discipline problems maximal removed. The sense of this experiment is inherent in the style of pupil's evaluation. Except the pupil's execution there is also evaluate the pupil's relationship to the physical education, its until now and future improvement and there is allowed for the pupil's biosomatic dispositions. The article sets an aim to render an open possibility from the practice, how to positively influence pupils and so to create the "healthy" educational environment.

Key words

Classification, needs, motivation, physical education.

Velmi často se setkáváme s různými pohledy na otázky motivace žáků. Jisté je, že motivace zahrnuje všechny faktory, které aktivují, udržují a usměrňují chování. Tedy i chování žáka, a to stále, např. v průběhu celé vyučovací hodiny. Vnější podněty a pobídky k motivovanému chování označujeme jako *incentivy*. V teoretické rovině si pouze připomeňme psychologa C. L. Hulla, který se zabýval komplexním systémem *incentiv*. Z jeho závěrů nás zajímají především motivy, které se váží ke škole, tedy psychické motivy. Motivы primárního charakteru, jako motiv hladu, žízně a jiné biologické potřeby, do školy patří také, ale jejich význam není zcela zásadní, jako uspokojování potřeb a motivů sekundárních – psychických, jako jsou např. motiv jistoty, bezpečí, motiv seberealizace, aktivity, dosažení cíle, úspěchu, motiv vlastnictví a jiné. Částečně vrozené a částečně získané jsou

motivy afektivní, jako zlost, agrese, hněv, strach. Mezi motivy lze zařadit i zvyky a kulturně podmíněné způsoby chování.

Celá řada autorů vytváří seznamy tzv. primárních a sekundárních motivů, různě je řadí podle důležitosti a četnosti. Podle svého zaměření si většinou autoři všímají:

- motivace zaměřené fyziologicky,
- motivace zaměřené na teorii učení,
- motivace zaměřené na teorii osobnosti.

Často přes velkou rozdílnost a hlavně nejednotnost terminologie vyplývají z celé řady motivačních teorií následující závěry, pokud jde o druhy motivů. Nakonečný (1997) prezentuje motivy jako:

1. *Motivy primární (vrozené, biogenní): tj. např. motiv hladu, žízně, sexuální motiv, motiv vyhýbání se bolesti, motiv zásobování se kyslíkem, motiv tepla, spánku, motiv svalové a smyslové aktivity atd.*
2. *Motivy afektivní (částečně primární a částečně sekundární): např. motiv bezpečí (strach), motiv agrese (zlost) apod. Tyto motivy jsou částečně vrozené, ale i získané.*
3. *Motivy sekundární (sociálně vztahové, získané): tj. motivy sociálního kontaktu, motiv dosažení úspěchu, moci, vlastnictví apod.*

Humanistický psycholog A. H. Maslow zastává názor, že existují univerzální potřeby, které se „každý“ člověk snaží uspokojit. Téměř každou lidskou činnost lze nahlížet jako jejich naplňování. Známý je jeho trojúhelník hierarchicky uspořádaných potřeb. Ve školním prostředí nás zajímají hlavně potřeby uznání, seberealizace, potřeba prosadit se apod. V tělesné výchově máme možnost pozorovat všechny druhy motivů současně. Nelze oddělovat jeden od druhého či dávat určitému motivu větší váhu. Když zadáme žákům úkol, poskytujeme jim určitý cíl. Objevuje se tak následující cyklus podle (Petty, 1996):

úkol → úspěch → ocenění → nový úkol → atd.

Motivace můžeme zařadit jako rozhodující faktor v procesu edukace. To platí o každé vyučovací hodině, kde se uplatní celá řada primárních, afektivních a sekundárních motivů. Jejich intenzita a zaměření je závislé na individuálních vlastnostech žáka, na sociálních vazbách žáka, na práci učitele, zdraví žáka apod. Základní charakteristika motivačního působení učitele je převaha kladného posilování. Nesmí být opomíjena zpětnovazební informace o výsledku, která musí být okamžitá. Zpětnovazební informaci ovšem poskytujeme pouze v takovém případě, kdy žák není sám schopen dostatečně posoudit míru úspěšnosti vlastního pohybového výkonu. Sdělit žákovi, že při

střelbě minul koš, nebo že shodil překážku, vyvolá spíše negativní reakci v jeho prožívání a chování.

Mezi základní motivy ve vyučování z hlediska učitele patří vybudovat potřebu zájmu žáků o vyučování, uspokojit pak tuto potřebu a nepřipustit žádné frustrace, to je základní pilíř vývoje kladných vztahů ve třídě a ve škole vůbec. Jedná se totiž o jakousi pozitivní interakci mezi žákem a učitelem. Učitel by měl každému žákovi poskytnout možnost se v hodině prosadit a uplatnit. Osobně se domnívám, že v tělesné výchově to platí dvojnásob. Tam teprve máme možnost na vlastní oči pozorovat složité vztahy, které panují ve třídě či kolektivu. V jiném vyučovacím předmětu, kde žáci sedí v lavicích a kde se „každý stará sám o sebe“, mnohdy ani nepostřehneme skutečný obraz dané třídy. Míra kooperace či kompetice se nám vyjeví v okamžiku, kdy použijeme v hodině tělesné výchovy sportovně-herního charakteru dosti známou formuli „Vytvořte si družstva po...“ Na základě tohoto rozdělení již sami žáci budou předem vědět, jaký bude průběh a výsledek utkání. Zde je přímo učitelovou povinností korigovat vlastní preference žáků. Dobří žáci si pak uvědomí, že se mohou prosadit, i když hrají v družstvu se slabšími, a slabší tak alespoň budou motivováni k lepším výkonům, protože hrají v družstvu s lepšími hráči.

Z tohoto hlediska je pak velmi zjednodušené chápat motivaci jako vzbuzení zájmu o téma hodiny, či o konkrétní předmět, i když zajímavé vyučování motivuje také. Vložit do každé hodiny některé zajímavé obsahy nebo metody práce je velmi žádoucí motivací. Užití samotných nástrojů tzv. motivačního vyučování je ponecháno na úvaze a vůli učitele. Ve vysoce efektivní vyučovací jednotce je totiž maximum aktivit přeneseno na žáky. Učitel řídí hodinu tak, aby umožňoval (nenásilně) uplatnit se všem. Když možnost uplatnit se chybí, nutně dochází ke kompenzacím, někdy i antispoločenského charakteru. Snad asi největší motivací u žáků zpravidla bývá potřeba uznání a úspěchu vůbec. Je důležité, aby úspěch a ocenění bylo chápáno žákem a učitelem souhlasně, aby úspěch žáka-jednotlivce uznávala a prožívala i podstatná část třídy. Učitelova škála (repertoár) kladných pochval byl měla být co největší. Platí to o škole jako celku. Motiv dosažení úspěchu je ve škole zvláště důležitý a týká se všech žáků, rodin žáků a vlastně jde o obecný princip. Problém dosažení úspěchu se týká hlavně zaostávajících žáků, u kterých je nutné potřeby úspěchu doslova vytvářet a z nich pak postupnými kroky budovat úspěchy opravdové. Doprovázet takové výsledky kladnými hodnoceními je nezbytné, což je principem kladné motivace založené na kladných incentivách. Záporné incentive nelze vylučovat, ale rozhodně je zatlačit do pozice výjimečnosti a neobvyklosti. Ještě je třeba upozornit na to, že téměř každá známka ve škole má svoji jistou incentivní hodnotu. Do každé školy dochází množství žáků, kteří jsou přímo zahrnováni zápornou motivací v podobě špatných známek téměř každodenně.

Spolupráce žáka s učitelem a samotného žáka s ostatními spolužáky jsou nejčastějšími interakcemi ve škole, ve kterých získávají základní zpětnou vazbu o svém chování, úspěšnosti, potřebách apod. Potřeba jistoty a bezpečí patří k nejdůležitějším lidským motivům vůbec. Pro žáky základní školy jsou tyto potřeby zcela nenahraditelnými. Mnoho žáků je školou nebo některými předměty, resp. učiteli ohrožováno. Často toto ohrožení začalo vstupem do školy. Rodina, základní osa jistoty a bezpečí se začala otřásat, když špatné známky vedly ke stálým konfliktům a následným trestům. Pro některé žáky je tohle vlastně permanentní stav. Omezit částečně tuto situaci lze zavedením systému takové klasifikace a ohodnocení, která by skýtala více možností oprav, aby žákovská knížka byla využívána ke kladné motivaci spíše než k sankcím a aby proces učení nebyl klasifikován špatnými známkami.

Kladná motivace přináší velmi výrazné výsledky, které se týkají nejen značně zlepšeného prospěchu, ale i tvorby pozitivních interakcí a vztahů ve třídě. Pro začínajícího učitele je ale dosti obtížné uvědomovat si veškeré faktory, které ovlivňují motivované chování. (Petty, 1996) uvádí mnemotechnickou pomůcku tzv. **FOCUS**, která je složena z jejich počátečních písmen (*Fantazie, Ocenění, Cíl, Úspěch, Smysl*).

Základním motivačním činitelem v hodinách tělesné výchovy je biologická potřeba pohybu a změny. Žáci sami, aniž by si to dostatečně uvědomovali, cítí velmi silnou potřebu pohybu, zvláště v období pubescence. Tuto biologickou motivaci kvalitně zvyšují další oblasti motivačních zdrojů, kterými se podrobně zabývá (Klimtová, Skeřil 1991). Hovoří o *vnějších impulsech, soutěžních impulsech a vnitřních motivech*.

Mezi vnější impulsy můžeme zařadit pozitivní a negativní motivaci (odměna, pochvala napomenutí, trest). Pozitivně podmíněné motivace by měly převládat. Souvisí to s potřebou dětí být kladně oceňováni. Jejich vztah ke skutečnosti, tedy i k tělesné výchově, je více emocionální, než u předmětů teoreticko-exaktního charakteru, přestože potřeba kladného ocenění hraje významnou roli při každé činnosti. Není však vhodné používat některých druhů pochval a odměn příliš často, protože pak postupně mizí jejich motivační účinek. Každé ocenění vzhledem k zvýšené emocionalitě musí být spravedlivé a pravdivé. Jinak vede tato pozitivně podmíněná motivace k negativním postojům. To je pak také jedna z příčin, proč se žáci neopodstatněně omlouvají z hodin TV.

Dalším druhem vnějších impulsů je úkolová motivace (zadání úkolů). Tento způsob motivace souvisí především s problémovým vyučováním, ale při vhodné aplikaci jej lze použít u různých činností v tělesné výchově (a nejen

tam), např. příprava a úklid náradí, plnění funkce vedoucího družstva, záchrana, pomoc aj.

Mezi aktivizující činitele mimo již uvedené patří také správné vymezení cíle. Cíl musí být vymezen konkrétně a musí odpovídat vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků. Pokud tato hlediska nejsou dodržena, nepůsobí na žáky motivačně. Konkrétní cíle by měly být rozpracovány na základě hledisek (Rychtecký, Fialová 2002):

- *přesné stanovení výkonu žáka (co musí umět žák vykonat),*
- *stanovení kvality tohoto výkonu (co to znamená umět vykonat),*
- *určení podmínek zmíněného výkonu (za jakých podmínek to musí umět vykonat),*
- *stanovení parametru jeho výkonu (jak dokonale to musí umět vykonat),*
- *posouzení přiměřenosti požadovaného výkonu (je požadovaný výkon přiměřený konkrétní situaci).*

Soutěžní impulsy jsou nejvhodnějším aktivizujícím činitelem v TV. Souvisí to nejen s možností porovnávat své výsledky učení s jinými žáky, ale také s tím, že hravost a soutěživost je vlastnost typická pro tuto pohybovou činnost. Vzhledem ke zvýšenému individualismu a emocionalitě, která se ve hře či soutěži projeví výrazněji než při jiných činnostech, vystupuje ještě více do popředí nutnost dodržování zásady individuálního přístupu k žákům.

Vnitřní motivace – působením všech činitelů výchovně vzdělávacího procesu by mělo dojít ke kvalitativní přeměně ve struktuře osobnosti žáka. Proto je třeba v maximální míře používat kombinaci metod motivačních s dalšími metodami.

V samotné tělesné výchově se především uplatní metoda tzv. *demonstrační*. Tato metoda se opírá o přímý názor a vnímání. V tělesné výchově jde nejenom o vnímání zrakem a sluchem, ale také o počítky kinestetické. A protože u žáků a dětí mladšího školního věku je při procesu motorického učení dominantní schopnost učení imitační, je tato skupina metod jedna z nejdůležitějších. Aby metoda ukázky splnila svůj účel a byla efektivní, je třeba, aby její souběžná metoda – metoda pozorování byla záměrně řízena a organizována. Všichni žáci musí být při ukázce k pozorování motivováni, to znamená musí být soustředění a musí na ukázkou vidět. Učitel musí dát žákům „návod“, co a jak pozorovat. Pokud většina žáků ukázkou nepochopila a určený cvičební tvar správně nezacvičila, může to mít několik příčin, na které (Rychtecký & Fialová, 2002) poukazují:

- *ukázka nebyla správně provedena,*
- *nepozornost žáků,*

- *nedostatečné rozcvičení,*
- *ukázka byla příliš rychlá,*
- *nevyhovující podmínky a nepřiměřené požadavky,*
- *nízká úroveň pohybových schopností žáků, strach nebo nedůvěra.*

Následně musí pedagog přistoupit k analýze neúspěchu a zjistit, která z těchto příčin se na něm podílela. V neposlední řadě zařazujeme do této skupiny metody obrazové demonstrace, demonstrace diafilmů, filmů a televizních programů.

Na konci celého procesu a použití různých metod ve vyučování musíme přistoupit k výslednému hodnocení a klasifikaci. Pojem klasifikace označuje jednu z forem průběžného a výsledného hodnocení, kterým zařazujeme žáka podle dosažených výsledků do pěti klasifikačních stupňů. *V tělovýchovném procesu plní hodnocení a klasifikace kromě motivační také funkci společenskou, didaktickou, výchovnou, kontrolní, regulační, diagnostickou, selektivní, prognostickou a informační* (Rychtecký & Fialová, 2002).

Z praxe je ovšem známo, že pro pohybově „nadaného“ jedince nemá známka tak veliký motivační efekt, protože je na dobré, resp. výborné známky zvyklý. Na druhé straně bude jedince méně pohybově kompetentního známka velmi motivovat. Během své krátké pedagogické praxe jsem vyzkoušel několik způsobů, jak žáky v tělesné výchově kladně motivovat (většinou podle rad svých starších kolegů), ovšem s různým procentem úspěšnosti. Při hodnocení a klasifikaci jsem vycházel především z aspektů, které jsem považoval za prioritní. Důraz jsem kladl na to, jak se žák zlepšuje během roku individuálně, jaké jsou jeho biosomatické dispozice, a hlavně jaký má přístup k tělesné výchově celkově. Poté, co jsem žákům sdělil, že známka z tělesné výchovy se neodvívá pouze z jejich výkonů, ale z výše uvedených komponent, jsem byl svědkem velmi zajímavých změn. Dobří žáci se snažili ještě o lepší výkony, které mnohdy přesahovaly osnovy školní TV, a slabší jedinci měli snahu nejen zlepšit své dosavadní výkony, ale byli aktivní v přípravě náradí, náčiní, měření, apod. Pro tyto žáky jsem měl připravené speciální úkoly. V praxi se to dá nazvat domácí úkol z tělesné výchovy. Tito žáci měli společně za úkol zjistit (podle zadaného tématu vyučovací jednotky) základní informace o určité sportovní disciplíně či odvětví, např. měli seznámit ostatní žáky s pravidly volejbalu, nebo čím je charakteristický skok daleký apod. Vyloženě slabí žáci tak mají alespoň určitou formu kompenzace, jak si zlepšit známky z tělesné výchovy. Později mi tito žáci sdělili, že do té doby se snažili pouze „tělocvik přežít“.

Z výše uvedených reflexí je zřejmé, že výkonově orientovaná vyučovací jednotka v tělesné výchově je možná pouze pro žáky v homogenní skupině.

Celá školní třída je však skupina heterogenních jedinců, kde se výkony a přístupy k TV značně liší. Jediné, co mají společné, je očekávání nad zadaným pohybovým úkolem. Džukova koncepce (2003) rozlišuje dva typy očekávání. Na jedné straně má osoba představu o tom, jaká je pravděpodobnost, že vlastní úsilí může vést k žádanému výsledku schéma: *úkol – očekávání – realizace – výsledek*. Na druhé straně má osoba také představu i o tom, jakým směrem se bude situace vyvíjet, když má před sebou úkol, který ovšem z nejruznějších důvodů nebude realizovat.

Z hlediska spektra didaktických řídicích stylů je efektivní dostat se nad hranici kognitivního prahu, což je dílčím cílem výchovně vzdělávacího procesu v tělesné výchově.

Závěrem můžu konstatovat, že skoro u všech slabších žáků došlo ke zlepšení a v maximální míře se odstranily kázeňské problémy. Je proto na učiteli samotném, jaký druh motivační metody zvolí a jaký z výše uvedených faktorů bude pokládat za zvlášť významný.

Můžeme zde uvést celou řadu dalších účinných metod a doporučení. Ale jak již jsem uvedl, je to skutečně osobní záležitost každého učitele, jak bude působit na své žáky.

Použitá literatura:

1. KLIMTOVÁ, M., SKERIL, M. *Vybrané kapitoly z didaktiky TV*. 1. vyd. Ostrava : PdF OU, 1991.
2. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
3. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-2000-59-27.
4. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
5. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
6. DŽUKA, J. *Motivácia a emócie človeka*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita, 2003. ISBN 80-8068-169-4.
7. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

Kontaktní adresa:

Mgr. Martin Černek

Student doktorského studijního programu FTK v Olomouci

Katedra kinantropologie, tř. Míru 115, 771 11 Olomouc

martin.cernek@centrum.cz