

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra psychologie

**PODMÍNKY ÚČINNÉHO UČENÍ
ZAMĚŘENÉHO NA POHYBOVÉ
AKTIVITY**

Bakalářská práce

Iveta Hrabětová

Specializace v pedagogice: Psychologie se zaměřením na vzdělávání
(2012-2015)

Vedoucí práce: PhDr. et PeadDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem předloženou bakalářskou práci vypracoval(a) samostatně s použitím zdrojů informací a literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Plzni dne 15.4. 2015

.....

vlastnoruční *podpis*

Poděkování

Děkuji PhDr. et Peadr. Věře Kosíkové, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

1. Obsah

1.	ÚVOD.....	6
2.	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	7
2.1	Co je učení	7
3.	OBECNÉ ZÁKONY UČENÍ.....	9
3.1	Zákony učení	9
3.2	Druhy učení.....	10
4.	SENZOMOTORICKÉ UČENÍ.....	10
4.1	Teorie senzomotorického učení	10
4.2	Proces motorického učení – biologický základ	12
4.2.1	Zpracování informací	14
4.2.2	Realizace programu	15
4.3.	Teorie motorického učení.....	16
4.3.1.	Obecné teorie motorického učení	16
4.3.2.	Tělovýchovné teorie motorického učení.....	17
4.4.	Fáze senzomotorického učení	18
4.5	Druhy senzomotorického učení	20
5.	POHYBOVÉ DOVEDNOSTI.....	21
5.1.	Klasifikace pohybových dovedností	22
5.1.1	Uzavřené dovednosti	24
5.1.2	Otevřené dovednosti.....	25
5.1.3	Hrubé dovednosti.....	25
5.1.4	Jemné dovednosti	25
5.1.5	Nové dovednosti	26
5.1.6	Znamé dovednosti.....	26
5.2	Průběh osvojování pohybových činností	26
6.	ČINITELÉ V MOTORICKÉM UČENÍ.....	29
6.1	Motivace	29
6.2	Schopnosti	31
6.3	Cíl učení.....	32
6.4	Stimulace	32
6.5	Percepce a prezentace úkolu.....	33
6.6	Motorická reakce a její korekce v učení.....	34
6.7	Retence	36
6.7	Integrace a transfer	39
7.	MOTORICKÉ UČENÍ VE VZTAHU UČITEL - ŽÁK.....	40

8.	PRAKTICKÁ ČÁST	43
8.1	Výzkumný cíl	43
8.2	Výzkumné otázky	44
8.3	Výzkumný soubor	44
8.4	Výzkumná metoda	45
8.5	Postup výzkumu	46
8.6	Odpovědi na výzkumné otázky	58
8.7	Interpretace výsledků	59
9.	ZÁVĚŘ A DOPORUČENÍ	60
10.	RESUMÉ	61
11.	SEZNAM LITERATURY	62
12.	PŘÍLOHY	64

1. ÚVOD

Bakalářská práce nese název Podmínky účinného učení zaměřeného na pohybovou aktivitu. Právě pohyb v dnešní době většina dětí téměř postrádá. Jejich hlavní mimoškolní činnost zpravidla spočívá v hraní různých her na počítači či jiných elektronických zařízeních dnešní moderní doby a jejich jediná pohybová aktivita je ve škole v rámci tělesné výchovy. Myslím si, že rozvíjet pohyb u dětí je proto velmi důležité ať už z hlediska zdravotního či sociálního. Toto téma jsem si vybrala hlavně z toho důvodu, že pro mě pohyb a jeho učení je velmi blízké. Od dětství jsem se věnovala závodně mažoretkovému sportu a nyní se aktivně zapojuji do vedení tohoto pohybového kroužku. Chtěla jsem se proto dostat více do hloubky této problematiky, abych správné metody a styly učení pohybových dovedností přenášela na své svěřenkyně co nejefektivněji a výsledky přinášely radost nejen mně, ale i mým žákům. Při sportu či jakékoliv pohybové aktivitě je efektivita a styl učení velice důležitý.

Cílem bakalářské práce je zjistit a porovnat aspekty efektivního učení psychomotorických dovedností zaměřeného na pohyb z pohledu učitele neboli trenéra a žáka. Výzkum byl proveden u dívek ve věku od 8 do 13 let. Jedná se o skupinu mažoretek, která funguje jako zájmový kroužek od roku 2011 a věnuje se mažoretkovému sportu. Mažoretky jsou především dívky, které synchronizovaně tancují ve skupině s minimálním počtem 15 členů na určitou hudbu s náčiním hůlkou nebo pompony.

2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Co je učení

Učení, jakožto jedno z hlavních témat obecné psychologie dle autorky Plhákové¹, patří mezi pojmy velmi složité a názory jak ho chápat a také zkoumat, se velmi liší. Mezi desítkami teorií, které byly v minulosti navrhovány, žádná z nich neobsahovala učení jako celek, ale vždy pouze jeho část. Velká část teorií na sebe často navazují, doplňují se, nebo se navzájem překonávají či vyvrací. Z pohledu historie jde o proces progresivní, jehož výsledkem je stále se prohlubující poznání a chápání komplexnosti celého učení. Člověka během celého života provází několik změn, které jsou dány různými faktory. Mezi velmi významné faktory, které člověka mění, patří učení. Na základě různých životních zkušeností si lidé osvojují nové znalosti, dovednosti a postoje. Ne všechny změny lze považovat za výsledek učení. V širším slova smyslu lze učení uvést jako adaptaci nejen organismu, ale i lidstva na prostředí. Nejvíce se však člověk učí z výsledků svých dosavadních výsledků činností, které se ukládají jako individuální i společenské zkušenosti. Během učení dochází ke změnám ve formách chování, ale i v obsazích poznatkového vědomí. Vznikají nové programy činností, jako jsou například pohybové a rozumové dovednosti a tím se formuje osobnost člověka, vztahy k druhým lidem a celé společnosti. Učení v užším slova smyslu je pojem, který probíhá u člověka v pedagogických situacích neboli v těch, kdy je někým vzděláván či vychováván. Základem učení v užším slova smyslu je, že je vždy zajištěna přítomnost osoby mimo učícího se jedince, která jeho učení organizuje a řídí. Zasahuje do průběhu učení a ovlivňuje svými otázkami, úlohami a instrukcemi celý proces. Důležitým předpokladem schopnosti učit se je funkční paměť neboli schopnost si nové poznatky uchovávat a zaznamenávat, tak aby bylo možné je později využít. Velké množství učení probíhá bezděčně, někdy bez účasti vědomí. Mimořádná lidská schopnost učit se je dána převážně užíváním jazyka, který umožňuje efektivní kódování informací a jejich ukládání do paměti. Další schopností člověka je záměrné učení, kdy v jeho procesu zasahuje také myšlení a vůle, které přispívají k zapamatování informací.

Snaha o definici učení se doposud nesjednotila. Jedna z definic učení popisuje několik změn v centrální nervové soustavě, takto by byl pohled na tuto problematiku

¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

redukován pouze na biologii a fyziologii. Dalším důležitým hlediskem jsou vývojové změny, které nastaly v učení ve fylogenezi živočichů a člověka. Z tohoto hlediska, díky těmto změnám, rozlišujeme dvě odlišné úrovně učení, a to učení na živočišné úrovni a kvalitativně novou úroveň učení člověka, kde se projevují sociální a vědomé základy lidského učení, které plynou především ze sociální determinace.

Učení můžeme definovat také jako veškeré změny behaviorální a mentální, které se projevují jako důsledek určitých životních zkušeností.²

Z hlediska geneze jsou dispozicí pro vznik učení nervové reflexy, které jsou spojením smyslového obrazu (percepce) se svalovou aktivitou (pohybem); spojení neboli syntéza, se odehrává v mozku. Základem učení je proto vytváření podmíněných reflexů, a výsledkem jsou změny v chování a činnosti. Během těchto změn dochází zpravidla ke zdokonalení, ale někdy také k poruchám a maladaptaci. S přihlédnutím k tomuto hledisku a jednotlivým složkám se dá učení vymezit takto:

„Učení v nejširším smyslu slova pokládáme za aktivní odrážení uspořádanosti (omezení variety), objektivní skutečnosti a jejích změn; zároveň je procesem zpracování informace a jejím paměťovým uchováváním; k podstatě učení patří zpětné vazby (člověk se učí na základě výsledků své činnosti) i vytvářením nových složek chování a činnosti.“³

Z pohledu procesuálně-kognitivního na lidské učení můžeme zmínit definici učení od V. Kuliče, která zní:

„Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systém znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské“.⁴

² PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.

³ LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 249 s.

⁴ KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.

3. OBECNÉ ZÁKONY UČENÍ

V této kapitole jsou podrobně popsány zákony a druhy učení, které jsou obecně známy a platí pro všechny druhy učení zejména pak i pro senzomotorické učení, které pojednává o učení pohybu. Protože je tato bakalářská práce zaměřena na pohybové učení mažoretek, je zde tato kapitola zařazena.

3.1 Zákony učení

Tyto zákony jsou definovány z hlediska společných znaků a zákonitostí během celého procesu. Z pohledu fyziologického jsou základem zákony vzniku, posilování a vyhasínání podmíněných reflexů, z hlediska biochemického pak změny ve struktuře DNA a RNA. Pro účely pedagogiky jsou velmi důležité psychologické zákonitosti učení, které Čáp⁵ rozdělil do tří základních skupin.

1. Učení probíhá jako postupné přibližování se k cíli. Jde zde především o popsání cíle v učení, neboť výsledky jsou dosahovány postupně, nerovnoměrně, s odlišnou rychlostí. Prostředky pro jejich dosažení mohou být buďto nahodilé pokusy a omyly, které převládají při učení v časovém nedostatku nebo postupné pochopení činnosti, kdy před každým novým pokusem se učící se jedinec snaží pochopit princip cesty k cíli. Další možností je metodický postup, kdy se vytyčují a ověřují různé hypotézy.
2. Učení se realizuje regulačními a autoregulačními mechanismy s využitím zpětných informací. Popisuje obsah přijímání a zpracování informací pro vytváření představ obrazů a plánů budoucí činnosti. Recepce průběžných výsledků aktivity slouží k opravě a kontrole představy, obrazu a plánu činnosti. Zpětná informace v učení může být vnější, vnitřní, průběžná, výsledková, pozitivní a negativní. Nejdůležitější je autokontrola jedince, kdy si sám aktivně přijímá a zpracovává zpětné informace v učební činnosti a hodnotí si ji.
3. Účinnost učení závisí na vzájemné interakci vnitřních a vnějších podmínek. Nejdůležitější vnitřní podmínkou je motivace, která podněcuje zájem o činnost a zvyšuje pozornost, pracovní schopnost a paměť. Proto se řadí mezi nejvýznamnější podmínky. Dalšími podmínkami jsou předchozí zkušenosti učícího se jedince, jeho vlastnosti především volní

⁵ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

vlastnosti a také metoda učení. Mezi vnější podmínky se řadí rodinné a školní prostředí, skupinové vlivy, emoční atmosféra ve skupině či třídě.

3.2 Druhy učení

Nejdůležitější z hlediska pedagogiky školní tělesné výchovy je klasifikace učení ve spojení s hlavními výsledky učení. Dle Čápa⁶ se druhy učení dělí na následující:

- Učení poznatkům
- Učení intelektuálními činnostem
- Učení sociálnímu chování
- Učení senzomotorickým činnostem – toto učení zahrnuje učení dovednostem a jejich integraci do různých aktů chování: sport, tanec atd. Častěji se nazývá motorické učení a jeho výsledkem jsou návyky, činnosti a dovednosti. Toto senzomotorické učení neboli motorické učení je hlavním druhem učení, na kterou je tato bakalářská práce zaměřena.

4. SENZOMOTORICKÉ UČENÍ

4.1 Teorie senzomotorického učení

Senzomotorické učení - motorické učení - pohybové. Termín senzomotorické učení je z těchto označení nejpřesnější, protože je úzce spojen se smyslovými podněty, které vyvolávají každý pohyb.

„Senzomotorickým učením rozumíme osvojování pohybových dovedností, celých pohybových struktur. Závisí na zvláštnostech osobnosti jedince, jeho pohybových předpokladech, výkonnostních faktorech a způsobu osvojování. Naučené pohybové dovednosti bývají zaměřeny na plnění určitého úkolu a na dosahování stanovených cílů.“⁷

Vzájemné působení mezi lidmi a životním prostředím probíhá pomocí nejrůznějších podob pohybových aktivit. Na základě vzájemného působení se lidské pohyby stávají stále dokonalejší a účinnější. Celek pohybové aktivity u člověka, které se nazývá jako pohybová

⁶ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

⁷ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

výbava, se stále zdokonaluje a rozšiřuje. Od jednoduchých účelných pohybů až k složitějším pohybovým kombinacím, mezi které patří například taneční kreaace.

Všechny činnosti, které se získávají pomocí procesu učení, se označují jako pohybové dovednosti. Pohybové dovednosti se vyznačují vysokým stupněm účelovosti, stabilitou provedení a vysokou efektivitou. Jedná se o řízené pohybové struktury, prostřednictvím nichž se řeší různé pohybové úkoly. Tyto úkoly jsou vyvolávány určitými impulsy, jejichž zpracování a přenos do účelných a účinných aplikací vyžaduje nejen příslušné vědomosti, ale také značné schopnosti řídicích orgánů realizovat výsledek pomocí nervosvalového systému.

Pohybové chování je velmi komplexní, patří sem několik pohybových dovedností:

Lokomoční dovednosti – lezení, běh, skoky

Stravovací dovednosti – zacházení s příbory, konzumace jídla a pití

Samoobslužné dovednost – oblékání, hygiena

Zájmové dovednosti – tanec, hra na hudební nástroj

Manipulační dovednosti – ovládání nejrůznějších předmětů

Profesní dovednosti – manažerské dovednosti

Komunikační dovednosti – psaní, řeč, emoční projevy.

Těchto sedm lidských dovedností tvoří strukturu neuvědomovaného či uvědomělého procesu učení se v rozsáhlém počtu pohybových dovedností. Jde o proces velmi obsáhlý a dynamický. Charakter učení je tvořen přirozenými potřebami člověka a úkoly, se kterými se člověk během vývoje setká.⁸

Tento typ učení se řadí mezi ty nejjednodušší. Princip senzomotorického učení spočívá v nácviku pohybových dovedností, ať už ve škole nácvik psaní, rýsování a kreslení, hra na hudební nástroj, tanec, tak později řízení auta a další složitějších pracovních činností. V tomto směru jde o náročný typ učení, kdy se jedná mnohdy o dlouhodobý proces.

Samotný název celé kapitoly značí to, že v tomto procesu nejde jen o pouhou motoriku. Senzomotorické učení je odlišné od motorického tím, že při tomto procesu jsou

⁸ (CHOUTKA Miroslav a BRKLOVÁ Danuše. Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70s. ISBN 80-7082-500-6.)

vždy přítomné psychické složky. Těmi jsou: vnímání, prožívání, vůle, paměť, hodnocení kvality pohybu atd.⁹

Učení se senzomotorickým dovednostem zasahuje i do oblasti sociální. Jedinec se při úspěšném nácviu senzomotorického učení začleňuje do sociální skupiny. Sociální skupina v tomto případě může být jak školní třída či taneční skupina. Velmi důležitý prvek v tomto směru učení je i nadání neboli určité předpoklady pro výkon určité pohybové aktivity. Mezi tyto předpoklady můžeme zařadit např. tělesnou výšku a hmotnost, obratnost a jemnost pohybů učícího se jedince. Další velmi důležitou součástí jsou osobnostní faktory. K těmto osobnostním faktorům patří například odolnost jedince vůči zátěži, výkonová motivace, vytrvalost při překonávání nějaké překážky, sebedůvěra a v neposlední řadě také kreativita.¹⁰

V tomto učení nejde pouze o naučení se jednotlivého pohybu či o samotnou akci, jde o celý soubor pohybů. Jedná se většinou o předem připravenou posloupnost dílčích činností, kdy lze přizpůsobovat jejich pořadí měnící se situaci. R. Gagné¹¹ ve své publikaci uvádí, že pokud učící se jedinec neumí dobře jednotlivé články řetězce vykonat, nemůže být celý řetězec jedincem osvojen.

4.2 Proces motorického učení – biologický základ

Člověk a jeho vývoj je úzce spojen s učením. Vývoj učení je podněcován pohybovou aktivitou. Proces objasňování biologických základů motorického učení je potřeba brát v širším pojetí, nikoliv jen ve vztahu k učení se pohybovým dovednostem. Biologické základy tohoto učení je proto třeba nutně brát z širšího pohledu, popsat strukturu substrátů a mechanismů řízení pohybu s principy reflexní činnosti, na kterých se pohybová činnost uskutečňuje. Zdokonalováním všech funkcí nervové soustavy se motorika se během vývoje člověka rozvíjela souběžně s požadavky na jeho přežití. Tento proces je odborně nazýván jako proces biopsychosociální adaptace. Nejsložitější a funkčně nejdokonalejší soustava u člověka je nervová, která zajišťuje integraci a řízení organismu jako celku. Tento složitý proces se děje v několika úrovních. Úroveň mozkové kůry, která je nejvyšším řídicím a integračním centrem. Dále úroveň podkorová, která zajišťuje řízení nejdůležitějších oblastí

⁹ (CHOUTKA Miroslav a BRKLOVÁ Danuše. Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.)

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 287 s.

životních procesů, úroveň míšňí a úroveň nervosvalového řízení. Na ovládání motoriky se podílejí všechny uvedené úrovně, ale nejdůležitějším a rozhodujícím centrem je mozková kůra.¹²

Člověk a jeho vztah k životnímu prostředí postupně podněcoval v řídicí činnosti nervové soustavy vznik tří funkčních složek dle autorů Choutky¹³: příjem informací, zpracování informací a realizace programů.

Přijem informací

Přijem a zpracování informací zajišťují analyzátory, které přijímají informace z vnějšího i vnitřního prostředí do organismu, dále je zpracovávají a předávají nejvyšší úrovni řízení pohybu. Analyzátory jsou složeny z receptorů, z dostředivých nervových drah a ze sensorických polí v kůře mozkové. Nejdůležitější analyzátory pro řízení motoriky jsou:

- Pohybový analyzátor neboli kinestetický, jehož receptory jsou uloženy ve svalech, šlachách a kloubech. Tyto analyzátory mají velkou schopnost diferenciacce, která zajišťuje citlivé vnímání průběhu pohybu. Tento pohybový analyzátor je díky četnými spojeními úzce propojen se všemi ostatními analyzátory, proto je určena jeho pozice jako hlavní v řízení a regulaci pohybů.
- Dalším analyzátoem je kožňí neboli somestetický analyzátor. Kožňí analyzátor má své receptory umístěné pod kůží. Tyto analyzátory jsou zdrojem informací o doteku, tlaku a teplotě. Společně s pohybovým analyzátoem se navzájem doplňují.
- Dalším analyzátoem je polohový neboli statodynamický. Společně se sluchovým analyzátoem je uložen ve vnitřňím uchu. Díky těmto analyzátoem lze získat informace o rovnováze a polohe hlavy a celého těla. Na úrovni kůry mozkové jsou tyto informace integrovány s informacemi pohybového a kožňího analyzátoem. Tento analyzátor je důležitý pro řízení pohybů zejména náročňých na prostorovou orientaci.
- Vizuální neboli zrakový analyzátor je uložen v oku. Jeho úkolem je zpracovávat informace o objektech, situacích vzdálených a částečně také o pohybech částí vlastňího těla. Důležitou roli zde zastává zorné pole, které umožňuje periferní i

¹² CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70s. ISBN 80-7082-500-6.

¹³ Tamtéž

centrální vidění a také vjemové informace o barvě, tvaru a polohy předmětů. Zrakový analyzátor úzce spolupracuje s analyzátory pohybovým a polohovým.

- Sluchový nebo taktéž zvaný akustický analyzátor nám pomáhá k dorozumívání a orientaci v prostoru. Tento analyzátor slouží jako doplňkový, nicméně u některých činností se jeví jako velmi důležitý např. veslování a stolní tenis.

Pro některé činnosti, které jsou pohybově velmi náročné, je důležitá oblast vnitřních orgánů a informace o jejich funkcích. Tyto informace zajišťuje soustava visceroreceptorů, která předává další informace do centra řízení pohybu a je spojena s dalšími pohybovými informacemi.¹⁴

Uvedené analyzátory se podle požadavků příslušných pohybů spojují v trvalé struktury a tvoří základ pohybové čivosti, která se odborně nazývá kinestezie. Tato pohybová čivost v určitých formách je velmi důležitou složkou sportovních výkonů. Ucelenost vnímání se nácvikem pohybové činnosti fixuje v trvalé struktury, jejichž obsahem je aferentní syntéza, která je popisována jako představa o situaci, avšak nikoli jako statický obraz, ale jako komplexní informace o průběhu pohybové akce s cílovým zaměřením.

Komplexně zpracované informace jsou přes aferentní nervové dráhy předávány do všech úrovní řízení pohybu, až do kůry mozkové.¹⁵

4.2.1 Zpracování informací

Zpracování informací v účelové programy. Toto zpracování probíhá v míšní, podkorové i korové úrovni nervové soustavy, kdy hlavní funkci zastává kůra mozková. Z hlediska řízení a regulace pohybů je nejvýznamnější oblast senzoričká a motorická. Oblast senzomotorická je centrem analyzátorů a v motorické oblasti vznikají impulzy k tvorbě odpovědí na podněty z centra analyzátorů. Propojení obou těchto oblastí je velmi úzké. Důležitou roli na nejvyšší řídicí úrovni psychomotorické mají asociační oblasti, které nepatří do senzoričké ani motorické oblasti. Funkce těchto oblastí jsou dány rozsáhlými systémy asociačních drah, které jsou propojeny mezi centry a oblastmi horizontálně i mezi úrovněmi korovu, podkorovu a míšní, vertikálně.

¹⁴ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70s. ISBN 80-7082-500-6.

¹⁵ Tamtéž.

Důležitým jevem, který patří k velmi významným projevům asociačních oblastí, je paměť, která hraje významnou roli v oblasti řízení motoriky. Podstatou je tvorba a schopnost uchování paměťových stop neboli schopnost přijímat, udržovat a také vybavovat skutečnosti, jevy, procesy a vzorce.

Všechny tyto jevy tvoří podstatu programování, neboli hledání optimální pohybové reakce na komplexní podněty z vnějšího i vnitřního prostředí organismu. Jedná se o spletité procesy myšlení, kdy obsah je podmíněn určitou kvalitou předcházející percepce a paměťovým potenciálem. Další významnou roli v těchto procesech má programování schopnost předvídat bezprostřední budoucí vývoj.¹⁶

Podkorová úroveň řízení se na činnosti programu zapojuje hlavně motivačně emočním působením, který propojuje sféru psychických procesů se sférou vnitřních orgánů. Dále odpovídá za hodnocení významnosti dějů ve vztahu k jedinci. Působením limbického systému zapojuje procesy myšlení a současně působí na vegetativně řízenou oblast stimulací k vyšší výkonnosti. Tímto způsobem se tato úroveň stává motivací ve směru stanoveného cíle.

„Výsledkem této etapy činnosti organismu je výběr optimálního programu pohybové reakce na předcházející podněty. V didaktické rovině to reprezentuje představu o řešení dané situace, která je východiskem pro její praktické uskutečnění.“¹⁷

4.2.2 Realizace programu

Realizaci pohybového programu zajišťuje výkonová sféra. Do této sféry patří mechanismy vlastního ovládní pohybu kosterního svalstva. Programy, které byly zvoleny jako optimální varianta řešení, tvoří struktury podmíněných spojů a jsou předvojem budoucích pohybových dovedností. Spuštění tohoto procesu je složité a zjednodušení je možné dvěma směry. Jeden směr představuje odstředivé nervové dráhy, které vedou přes bazální ganglia a realizují pomalé pohyby neboli také posturální předpoklady budoucí pohybové činnosti. Druhým směrem je dostředivá dráha, která vede přes mozeček. Přes druhý směr jsou řízeny složitější a koordinačně náročné pohyby, které jsou zpravidla

¹⁶ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

¹⁷ Tamtéž.

naučené motoriky. Obě tyto dráhy tvoří jednotný funkční celek, který se navzájem doplňuje. Prvotní pohyby předcházejí pohybům vlastní programované motoriky.¹⁸

4.3. Teorie motorického učení

Teorie motorického učení se liší. Lze tyto teorie rozdělit do dvou základních skupin. První je skupina obecné teorie učení, která zahrnuje teorii dynamické stereotypie a funkcionalistické modely. Druhou skupinou je skupina tělovýchovná, do které se řadí teorie motorické zásobníky, tříúrovňová teorie a kybernetické teorie a modely.¹⁹

4.3.1. Obecné teorie motorického učení

Teorie dynamické stereotypie, která vznikla z výzkumů I. P. Pavlova z experimentální studie o vytváření řetězců podmíněných reflexů, kde jde o dynamický stereotyp v reakci pokusných zvířat. Pro pohybové struktury v lidské motorice byl použit pojem pohybový stereotyp, ze kterého však bylo obtížné interpretovat situační přizpůsobivost lidského pohybu. Bernštejn rozšířil původní pojetí podmíněného reflexu o nové poznatky z teorie informací a kybernetiky a do řízení pohybu zavedl nové pojmy. Prvním pojmem je zpětná informace a druhým reflexní spirála. Tuto teorii rozšířil později Anochin o nové pojmy aferentní syntézy a akceptoru činnosti. Aferentní syntéza tvoří v podnětové oblasti jak spojení klíčových podnětů z vnějšího prostředí, ale také začlenění psychických procesů, jakožto paměť a motivace subjektu. Akceptor činnosti slouží jako cílová představa a ve spolupráci se zpětnou aferentní syntézou přispívá k řízení a vytváření dovednosti v procesu učení vhodným směrem.

Funkcionální modely v motorickém učení jsou definovány jako výzkumné přístupy a strategie neboli metodologie zkoumání podstaty učení. Výsledky v učení jsou popsány změnami v aktivaci různých psychických funkcí a procesů, jako jsou pozornost, motivace, atd. Většina těchto výsledků byla získána v aplikovaných výzkumech pracovních a operátorských dovedností, ale do oblastí tělovýchovných a pohybových dovedností přivádí podnětné informace a mnoho praktických doporučení.

¹⁸ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

¹⁹ Tamtéž.

4.3.2. Tělovýchovné teorie motorického učení

Tato teorie vznikla z empirických a výzkumných přístupů tělovýchovné oblasti, které byly zobecněny dle Choutky²⁰. K nejznámějším teoriím patří teorie motorického zásobníku, tříúrovňová teorie motorického učení a kybernetické modely a teorie.

Teorie motorického zásobníku dle Henryho vychází z motorické paměti, která je zásobníkem naučené pohybové dovednosti. Tyto zásobníky mají sloužit jako potenciál variantních programů v dalších pohybových činnostech. Některé dovednosti, které jsou částečně zautomatizované, jsou realizovány s vysokou efektivitou. Pohybové struktury, které nejsou dostatečně zautomatizované, mají nižší efektivitu využití. V provedení pohybu v praxi jsou dovednosti vybírány vždy ty, které byly navozeny adekvátně zpracovanou podnětovou situací. Pro realizaci pohybu používá učící se jedinec vzorky pohybových dovedností tak, jak si je dříve osvojil. Záleží na motivaci a prostředí, ve kterém se pohyb realizuje. Čím větší je zásobník pohybových dovedností, tím může být jejich použití vhodnější a efektivnější.

Tříúrovňová teorie motorického učení dle Crattyho organizuje a řadí součástky, které ovlivňují efektivnost učení se pohybovým dovednostem. První ze tří úrovní jde o zaměření osobnosti, která zkoumá aspiraci, odolnost jedince a výkonovou motivaci. Tyto složky ovlivňují účinnost učení obecně. Ve druhé úrovni jde o specifické faktory, které ovlivňují motorické učení z hlediska výkonnosti. Mezi tyto faktory patří různé pohybové schopnosti jako je síla, rychlost a vytrvalost. Poslední třetí úroveň obsahuje činnosti, které náleží konkrétní struktuře pohybové dovednosti a činnosti, pro které mají být nacvičeny.

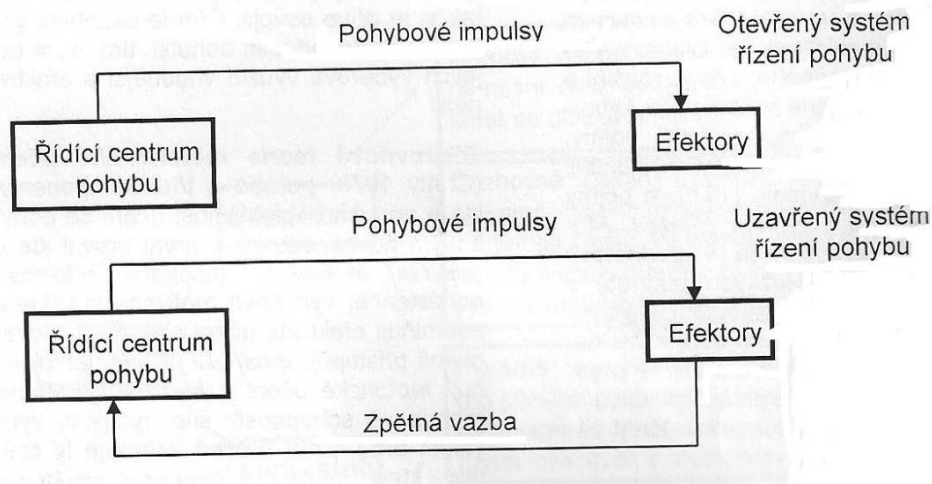
Kybernetický model motorického učení dle Čchajdze je modifikovaným rozpracováním Bernštejnova přístupu k regulaci a ovládnutí pohybu ve sportovních činnostech. Vyčleněné jsou v něm hlavně ty regulační mechanismy, které přímo souvisí s učením pohybů, což může být smyslová stránka pohybu neboli představa, dále pak svalová realizace pohybu či vnější i vnitřní zpětné vazby a jim odpovídající regulační okruhy.

Teorie otevřeného a uzavřeného řídicího systému dle Adamse spolupracuje s využíváním informací v řízení pohybu. Základ tvoří percepční složka neboli představa pohybu a pamětní stopa, coby rámcový motorický program, kdy tyto složky pracují jako referenční mechanismy srovnání a korekce pohybu v průběhu učení. Základním prvkem,

²⁰ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70s. ISBN 80-7082-500-6.

v koncepci uzavřené a otevřené smyčky, je řídicí centrum pohybu. Nejdůležitější funkcí tohoto centra je kromě tvorby percepční a pamětní stopy také produkce stimulů neboli pokynů ke svalům. Tyto efekty zajišťují potřebné provedení pohybu. Zpětnou vazbu obsahuje uzavřená smyčka, otevřená smyčka nikoliv.

Teorie schématu motorické reakce dle Schmidta, který ve své teorii volně navázal na předchozí teorii s tím rozdílem, že provedení pohybu potřebuje schéma pohybové reakce. Zde autor popisuje důležitost dvou schémat, která jsou důležitá pro řízení pohybu. Jsou to iniciační schéma, což je obraz požadovaného pohybu včetně nejrůznějších parametrů, který byl navozen na bázi dřívější zkušenosti i představy o chtěném výsledku učení. Iniciační schéma se postupně zaměňuje do rozpoznávacího schématu, které zde funguje jako referenční mechanismus pro sensorickou zpětnou vazbu.²¹



Obr. č. 1. Schéma otevřeného a uzavřeného systému v řízení pohybu²²

4.4. Fáze senzomotorického učení

Učení se senzomotorickým dovednostem je proces, ve kterém probíhá postupné osvojování a zdokonalování pohybových schopností a dovedností. Toto učení je charakterizováno průběžnými změnami, uskutečňují se na různých úrovních např.: fyziologické, psychologické, které jsou vyvolávány pedagogickými zásahy.

²¹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

²² Tamtéž.

Proto se toto učení třídí do několika fází, které nejsou vždy stejně dlouhé, ale nemění se jejich návaznost. Jednotlivé fáze jsou charakteristické nejen vlivy podnětů působících na tvorbu dovedností, ale i jejich důsledky v oblasti psychologické a fyziologické. Pro zvýšení efektivity senzomotorického učení je důležitá přítomnost aktivního podílu při zvyšování úrovně osvojovaných dovedností.

V mnoha publikacích jsou uvedena různá dělení fází senzomotorického učení. Fáze jsou dělena od tří do sedmi fází, přičemž obecně platí rozdělení do tří až čtyř fází. J. Čáp²³ roztřídil senzomotorické učení do tří základních fází, podle toho jak nácvik dovedností probíhá.

1. fáze kognitivní

Tato fáze je popsána jako přípravná. Nelze tento krok vynechat, mohl by se zkomplikovat další vývoj učení. Jde o úvodní orientaci v činnosti. Jedinec si vytváří určitý plán, jak bude činnost vykonávat. První fáze je charakteristická náročnými kognitivními procesy, což jsou představivost, paměť, myšlení a řeč. Pro snadnější průběh této fáze provádí učitel či jiná vhodná osoba názornou ukázkou činností v kombinaci s žakovým napodobováním. Učitel v této fázi upozorňuje na různé důležité body v procesu a zdůrazňuje body, kterých se má žák všimnout. Zde také probíhají žakovy první pokusy o provedení činnosti. Instrukce může být žakovi podána jak v ústní formě, tak v tištěné z příruček a návodů.

2. fáze počáteční vykonávání činnosti

Učící se jedinec zkouší celý proces činnosti provádět. Při tomto procesu využívá všech získaných informací z první fáze a akce je prováděna pod kontrolou instruktora či učitele nebo jiné pověřené osoby. V této fázi je velmi důležitá zpětná vazba od učitele, kdy žakovi sděluje chyby a pracuje s nimi citlivě, aby nebyla narušena motivace. Pro učícího se jedince je nezbytné, aby se naučil přesné a správné sebekontroly a tím v budoucnu vyseletoval přítomnost učitele. Jedinec se tedy učí sám zjišťovat chyby a nepřesnosti v dané činnosti co nejdříve. Detekovat chyby včas, nelépe ještě v zárodku, aby nedošlo k zafixování chyby. Proto je nutné, aby učící se jedinec byl vnímavý, dokázal se soustředit, pracoval svědomitě a vytrvale. Celý proces druhé fáze by měl být řízen příslušnou osobou, tedy učitelem či

²³ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

instruktorem, který adekvátně vede učícího se jedince, podporuje ho a zajistí příznivé sociální klima okolí.

3.fáze opakování a zdokonalování činnosti

Dovednost či činnost je v této fázi do jisté míry osvojena. Stále však probíhají názorné ukázky, verbální instrukce a kontrola od učitele. Rozebírají se chyby a žák už pracuje samostatněji. Z lehčích úseků činností se stávají automatické linie a kontrola se shromažďuje na obtížnější části a přizpůsobování činnosti měnícím se podmínkám. Automatizace činnosti se stále zrychluje a učící se jedinec dokáže provádět činnost rychleji a plynuleji, bez promýšlení, zda pohybovou činnost provádí bezchybně a ve správné návaznosti.

4.5 Druhy senzomotorického učení

Tabulka č. 1. Druhy senzomotorického učení²⁴

Druh senzomotorického učení	Princip	Vhodné použití	Adresáti	Způsob nácviku
Imitační učení	Cvič podle mě!	Především u nácviku nové dovednosti; u dovednosti vyžadující přesnost, u dovednosti vyžadující přemýšlení	Začátečníci, menší děti	Nácvik probíhá komplexním způsobem, dovednost se nacvičuje jako celek. Procvičuje se mnohonásobným opakováním, ožívuje se opětovným předvedením.
Instrukční učení	Cvič podle pokynů!	Především u složitějších pohybových struktur.	Děti nad 10 let, dospívající a dospělí	Žák se nejprve musí naučit potřebné poznatky a terminologii. Nácvik pak postupuje podle slovních instrukcí; zpočátku podrobných, pak jen stručně korigujících a hodnotících.
Zpětnovazební učení	Uč se ze svých chyb!	Především u složitějších pohybových struktur.	Pokročilejší	Nácvik staví na podrobné zpětné vazbě. Nositelem je buď učitel a jeho slovní komentář, nebo videozáznam (zpomalený, zastavený). Žák může svůj pohyb analyzovat a korigovat. Videozáznam také dokumentuje průběh učení a pokroky žáka.
Problémové učení	Hledej sám řešení úkolu!	Při hledání rezerv v technice cvičení, při hledání nových cviků, při hledání nových taktik pro řešení herních situací.	Pokročilí jedinci i týmy.	Začíná se myšlenkovou analýzou problému a pokračuje hledáním variantních řešení. Tvůrčí až experimentální řešení se potom ověřuje v tréninku nebo v reálných situacích. Žák (tým) postupuje buď samostatně, nebo využívá rad učitele, trenéra.
Ideomotorické učení	Uč se pohybu i ve svých představách!	Při promýšlení pohybu v představách, při hledání variantních řešení; u žáků, které nemohou cvičit pro nemoc, úraz a jen přihlížejí tréninku ostatních.	Děti starší 12let, dospívající, dospělí	Vychází se z poznatku, že kinestetické buňky mohou být aktivovány i jen představou pohybu. Žák tedy dostává za úkol sám si promýšlet pohyb. Žák také promýšlí pohyb podle slovních pokynů učitele či trenéra.

²⁴ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

5. POHYBOVÉ DOVEDNOSTI

Důležité postavení v motorickém učení mají pohybové dovednosti. Pohybové dovednosti, jejich kvalita a množství, určují v běžném lidském životě úroveň chování. Rozvoj pohybových schopností je velmi významný obzvláště proto, že životní podmínky stále zvyšují nároky na tělesnou zdatnost a zároveň i na schopnost účinnějšího výběru efektivních reakcí na změny, které vyplývají z životních situací.²⁵

„*Pohybová dovednost je učením získaný předpoklad účelně, rychle a úsporně řešit daný pohybový úkol*“²⁶. Z této definice plyne, že při realizaci pohybové dovednosti je vždy potřeba řešit dva úkoly. Hlavním úkolem pohybové dovednosti je účel neboli cíl, kterého má být dovedností dosaženo. Druhým úkolem je volba ideální formy neboli struktury pohybu, která daný pohybový úkol splní kvalitně a úsporně. Výsledný pohybový projev je hodnocen jako určitý výkon a jeho hodnocení lze vyjádřit mírou efektivnosti nebo kvantitativním měřením.

K významným znakům nacvičené pohybové dovednosti dle Čápa²⁷ patří:

1. *„Kvalita výsledků senzomotorické činnosti (absence chyb, správnost provedení pohybů);*
2. *Rychlost jejího provedení (včasnost, hbitost);*
3. *Ekonomičnost provedení (nízký energetický výdej, volní úsilí);*
4. *Způsob provedení pohybu (sportovní styl, osobní styl).“*²⁸

Rozbor znaků uvedených výše popisuje, že nelze hovořit o pohybové dovednosti u některých pohybových projevů, zejména u začátečníků. O pohybové dovednosti lze uvažovat až po dosažení určité úrovně jak kvalitativních, tak kvantitativních znaků předváděného pohybu. Tudíž pohybová dovednost je až po ukončení diferenciací fáze učení, nebo až po dokonalém nacvičení pohybové činnosti.²⁹

²⁵ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

²⁸ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

²⁹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

„Pohybové dovednosti jsou komplexem psychomotorických projevů člověka, ve kterém vědomosti, zkušenosti a schopnosti se projevují účelnou a úspornou pohybovou činností. Efektem je cílevědomé jednání člověka.“³⁰

Pohybový stereotyp lze vyjádřit jako zpevněný komplex podmíněných reflexů a časoprostorové uspořádání nervových procesů. Takto vytvořené neurofyzilogické vzorce, které jsou zafixované v paměti, jsou účinné automatizmy, které se nazývají pohybové dovednosti. Pohybové dovednosti zahrnují potenciální charakter neboli schopnost využití nebo nevyužití ve vhodném okamžiku v praxi. Pohybovými činnostmi se chápou účelově aktualizované pohybové dovednosti. Pohybový stereotyp, pohybová činnost a pohybová dovednost jsou tři pojmy, které se vztahují k témuž jevu.

„V učebním procesu se tento probíhající proces nazývá jako učení se pohybům, neboli učení se pohybovým operacím či činnostem. Hlavním cílem pohybového učení je promyšlené a mnohonásobné opakování účelových pohybů a tvoření a zpeňování mechanismů pohybových stereotypů.“³¹

Tyto struktury se ukládají do paměti jako vzorce pohybových dovedností. Takto vytvořená struktura je teoretickým východiskem učení pohybovým dovednostem a dále pak uplatnění pohybových činností v praxi. Kvalitní naučení se pohybových dovedností umožňuje řešit úspěšně různé životní situace a úkoly a pomáhá racionalizovat a zefektivňovat chování jedince v kombinaci se životním prostředím. Vzorec chování je připraven a učící se jedinec může začít svoji pozornost a úsilí věnovat provedení vlastního výkonu. S takovouto zkušeností se setkáváme u starších jedinců, kdy jejich činnost je charakterizována promyšleností, efektivitou a vysokým výkonem.³²

5.1. Klasifikace pohybových dovedností

Třídění a způsobů klasifikace pohybových dovedností existuje mnoho, proto záleží na volbě diferenciacních kritérií. Každá klasifikace má pod sebou další difference

³⁰ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70^s.ISBN 80-7082-500-6.

³¹ Tamtéž.

³² CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70^s.ISBN 80-7082-500-6.

v dovednostech, nárocích na jejich provedení, ale také v jejich způsobech, strategiích a efektivitě nácviku.³³

Tabulka č. 2. Klasifikace pohybových dovedností³⁴

Kritérium:	Pohybové dovednosti:
1. Účast smyslů, nervosvalového systému a výsledku	Percepční
	Motorické
2. Dominance vstupu a výstupu	Výstupově dominantní
	Vstupově dominantní
	Kognitivní
3. Časový vztah k podnětu a reakci	Diskrétní
	Sériové
	Kontinuální
4. Vztah k podnětu a prostředí	Uzavřené
	Otevřené
5. Rozměr a přesnost pohybu	Hrubé
	Jemné
6. Princip novosti	Znamé
	Neznámé

U percepčních a motorických pohybových dovedností jde především o projev dominující tendence v jejich realizaci, nikoliv o rozdílnost jejich nácviku. Stupeň zainteresování kognitivních procesů v nich záleží na komplikovanosti a celistvosti řešených pohybových úkolů. Sportovní dovednosti požadují mentální aktivitu, která je nutná pro zpracování informací a náročný motorický výstup. Mnohé dovednosti jsou však náročnější na sensorické zpracování a méně obtížné na motorický projev. Jednoduché a méně měnící se dovednosti nepožadují průběžné nebo pravidelné a vědomé řízení. Dovednosti jsou učeny až do té úrovně zvládnutí, kdy je potřeba malého nebo žádného kognitivního úsilí k řízení jejich průběhu.³⁵

Pro výstupově dominantní dovednost je důležitá tělesná aktivita neboli energetický výdej a úsilí učícího se jedince. Signály neboli vstupy k akci jsou často jednoduché, jedná se většinou o gymnastiku či atletiku. Oproti tomu u vstupově dominantních dovedností je žádoucí sensorický vstup, podnětová situace či aferentní syntéza. Motorická reakce je většinou jednoduchá, jedná se o dílčí projevy či signály v úponech. Učící se jedinec se zaměřuje spíše na vstupní podněty. Důležitou roli v dovednostech s dominující kognitivní

³³ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

³⁴ Tamtéž.

³⁵ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

komponentou sehrávají rozhodovací procesy, myšlení, komplexní analýza vstupních informací a tvorba modifikace motorického projevu.³⁶

Rozdělení dovedností na diskrétní, sériové a kontinuální vychází z časového vztahu podnětu a reakce ve struktuře pohybu.³⁷

Diskrétní dovednosti mají výrazně odlišný začátek a konec celého průběhu. Jejich průběh trvá krátkou dobu. Mnohdy obsahují pouze jediný pohybový akt, např. sed a leh, naopak někdy jich může být o něco více, např. smeč při volejbale. Tyto diskrétní dovednosti nemohou být ve svém průběhu řízeny, protože doba reakce na řídicí signál je delší, než celý průběh činnosti.

Sériové dovednosti obsahují jednoduché, ale zároveň i odlišné pohybové operace. Je patrný začátek i konec pohybového aktu. Sériové operace jsou komplexnější a zahrnují kombinace nejrůznějších reakcí realizovaných v následnosti s různou rychlostí. Toto může zapříčinit kumulaci dílčích diskrétních dovedností, jako je například skok o tyči, kuželkový odhod atd. Tyto sériové dovednosti jsou podobné dovednostem acyklickým.³⁸

Kontinuální dovednosti nejsou ohraničené začátkem ani koncem dovednostní operace či aktu. Jde o běžné pohyby jako je například běh, chůze, plavání. Jednotlivé části operace se opakují stále dokola. Proto má tato kontinuální dovednost blízko k dovednostem cyklickým.³⁹

Uzavřené a otevřené dovednosti jsou kategorizovány dle jejich vztahu k podnětu a prostředí.

5.1.1 Uzavřené dovednosti

Motivy z okolního prostředí jsou u uzavřených dovedností ustálené, učící se jedinec může na tyto podněty reagovat stereotypní reakcí. V řízení uzavřené dovednosti se uplatňuje proprioceptivní zpětná vazba bez časové a prostorové adaptace. K docílení úspěšného provedení dovednosti vede pouze omezený počet pohybů či pohybových operací. K těmto pohybům se řadí typické gymnastické či atletické dovednosti. Při učení se uzavřeným typům učení se pozornost soustřeďuje na minimalizování rozdílu mezi vzorem

³⁶ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7

³⁷ Tamtéž.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ Tamtéž.

efektivního provedení, což může být ukázka či videozáznam, a aktuálním stavem provedení. Dosáhnutí správného provedení dovednosti lze v průběhu praktického nácviku. Tento průběh provedení lze zachytit na křivkách učení. Během nácviku může jejich průběh narušovat řada vnějších faktorů, jako je např. hluk, přírodní podmínky, a tím je narušené správné provedení pohybu.⁴⁰

5.1.2 Otevřené dovednosti

Stereotypní pohybové reakce jsou neefektivní v momentě, kdy se mění vnější prostředí a tyto změny jsou nepředvídatelné. V této situaci musí brát učící se jedinec v úvahu časové i prostorové přizpůsobení a jiné okolní vlivy, které mohou nastat. Toto je hlavně záležitost různých sportovních her, jízdě na kole či na koni. Při jejich nácviku je potřeba brát v úvahu rozmanitost reakcí v širokém okruhu působících podmínek. Do těchto podmínek patří jízda na kole v pelotonu aj.⁴¹

Hrubé a jemné pohybové dovednosti

Tyto dovednosti jsou rozděleny dle velikosti a přesnosti provedení.

5.1.3 Hrubé dovednosti

V této skupině dovedností jsou pohyby prováděné velkými svalovými skupinami, jako jsou např. skoky na lyžích, vzpírání atd. Tyto hrubé dovednosti bývají často řazeny mezi testy zdatnosti.⁴²

5.1.4 Jemné dovednosti

Jemné dovednosti jsou záležitostí malých svalových skupin. Rozsah pohybu u těchto dovedností je omezený. Tyto jemné dovednosti mají většinou přesný časový průběh

⁴⁰ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁴¹ Tamtéž.

⁴² CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

a vysoké nároky na preciznost provedení. Jde o pohyby rukou a prstů u různých sportovních či tanečních činností.⁴³

5.1.5 Nové dovednosti

V běžné praxi se tyto dovednosti vyskytují jen sporadicky. V odborném výzkumu se díky nim zjišťují například docilita, křivka učení či psychomotorické schopnosti. Jde také o umělé vyvolané pohyby, které nepochází z přirozené motoriky člověka.⁴⁴

5.1.6 Známé dovednosti

Mezi známé dovednosti patří ty pohyby, které dříve učící se jedinec prováděl nebo alespoň pozoroval. Zejména jde o většinu známých sportovních činností, kdy se realizuje pohyb pomocí nedominantní končetiny (většinou při zraněné dominantní končetině). Známá dovednost je na rozmezí mezi známými a novými pohybovými dovednostmi.⁴⁵

5.2 Průběh osvojování pohybových činností

Učení se pohybovým dovednostem neprobíhá stále ve stejné linii. Poměr mezi počtem opakování, věnovaným časem učení a zlepšováním pohybové dovednosti je často komplikovanější. Postup osvojování pohybových dovedností popisují obrazně tzv. křivky učení.

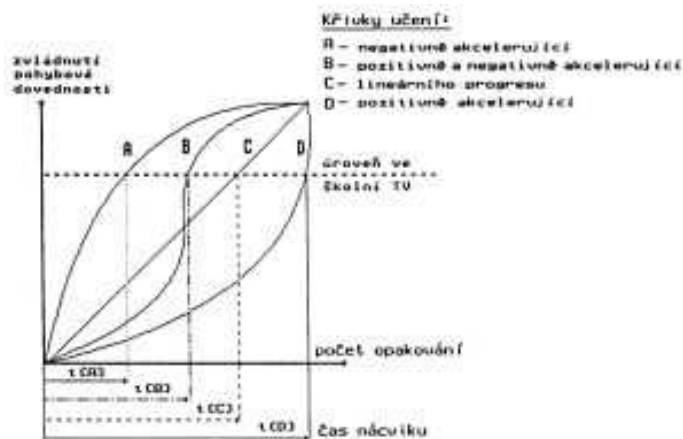
„Křivka učení je grafickým vyjádřením vztahu mezi počtem cvičebních lekcí, či dobou nácviku a zvládnutím pohybové dovednosti.“⁴⁶

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.



Obr. 2. Křivka senzomotorického učení ve školní tělesné výchově.⁴⁷

Tato křivka dle Čápa⁴⁸ popisuje čtyři možné cesty učícího se jedince, kdy se žák dopracuje k určité úrovni pohybové dovednosti. A (negativně akcelerující) značí cestu, která má rychlý nástup, poté nastává zpomalení a ke konci dosáhne cíle při minimálním počtu opakování činnosti. Většinou jde o žáka, který je motivován a má určité předpoklady k pohybové činnosti.

Druhá je cesta B (pozitivně i negativně akcelerující), která zaznamenává žáka, kterému osvojování pohybové činnosti trvá déle, ale asi po dvou třetinách času nastává zrychlení v procesu učení. Toto zrychlení je dáno převážně tím, že žák přišel na to, jak má činnost provádět a je zde vidět pokrok.

D značí cestu učícího se jedince, který je méně pohybově nadaný, učení se pohybovým aktivitám je proto pomalé, vše mu trvá déle než ostatním jedincům. Žák to ale stále nevzdává, je vytrvalý, jeho pokroky jsou značné. V době kdy žák B má již splněno, jedinec D je zhruba v jedné třetině procesu, ale i přesto žák D dosáhne požadovaného cíle.

Křivky, které jsou uvedené v tabulce, jsou křivky upravené, které však v reálné situaci nelze nalézt. Mnozí sportovci potvrdili, že dovedností nelze dosáhnout plynulým nárůstem úrovně. Velmi často se stává, že se v určitém čase vývoj stopne, výkon žáka tím stagnuje na určité úrovni přesto, že čas plyne dál. Snahou učícího se jedince a opakováním činnosti se pokrok stále nezlepšuje. Křivka je rovnoběžná s osou x, nestoupá a zůstává dále na stejné úrovni. V tomto případě se jedná o termín plató. Důvodem tohoto může být například to, že učící se jedinec potřebuje více času na propojení dílčí činnosti nebo na nácvik provádění

⁴⁷ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

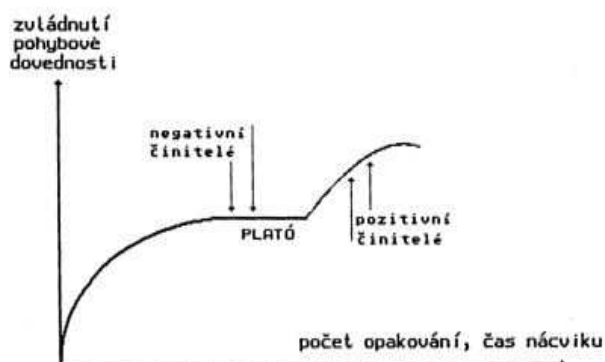
⁴⁸ Tamtéž.

činnosti plynule, úsporně a rychle. Poté nastane vývojový skok a křivka se zvýší o jeden schod.

Schéma plató

Jedná se o úsek křivky učení, na které je po určitou dobu zaznamenán nulový pokrok. Plató tudíž na učícího se jedince působí negativně, nastává zneklidnění, nervozita a značná pochybnost o dalším vývoji. Jako příčiny tohoto schématu mohou být různé, jsou často dočasné a délka trvání je různě dlouhá. Nejčastěji se objevuje u sportovců v tréninku a tento jev souvisí se zvyšováním se nároků na sportovce, se změnou podmínek, se zraněním, únavou či jinými změnami v psychice, jako je třeba ztráta motivace, přeceňování atd.⁴⁹

K odstranění tohoto jevu je potřeba analýza příčin vzniku plata, odhalení příčin pomáhá k formulaci konkrétních opatření, které vedou k odstranění tohoto stavu. Mnohdy stačí jen drobné změny, jindy jsou třeba dlouhodobá opatření. Průběh učení a jeho sledování pomocí křivek je nástrojem ke zlepšení a zvýšení účinnosti tohoto procesu.⁵⁰



Obr. č. 3 Plató v křivce motorického učení⁵¹

⁴⁹ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

6. ČINITELÉ V MOTORICKÉM UČENÍ

Proces učení a jeho průběh je ovlivňován řadou faktorů. Tyto činitele lze definovat dle Rychteckého⁵² jako relativně nezávislé intervenující vlivy, které ovlivňují nejen průběh osvojení učení, ale také jeho finální výsledky. Činitelé mohou působit na průběh učení, jak pozitivně, tak i negativně. Toto působení je znázorněno v plató křivce, kdy pozitivní činitelé vedou křivku učení vzhůru a nastává tím akcelerace učení, naopak negativní činitelé tlačí tuto křivku směrem dolů a nastává tím stagnace.

V popisu realizace motorického učení je třeba uvést určitou generalizaci podmínek, na které je průběh učení závislý. Jedná se o shrnutí podmínek, které jsou nezbytné pro učícího se jedince. Mezi tyto činitele patří určité učitelské předpoklady proměnné v obsahu a struktuře učiva i soubor dalších vnějších vlivů, za kterých probíhá celý vyučovací proces.

Důležité jsou ty faktory, které mají na průběh učení a jeho výsledky jasný vliv. Mezi tyto faktory se řadí aktivita žáka, zejména zapojení jeho psychických procesů a tělesných dispozic i role učitele vyučovací a výchovné činnosti.

Činitelé motorického učení se dělí dle nejrůznějších kritérií. Zejména podle lokalizace vlivu na vnitřní, vnější a výsledkové. Dále podle působení psychických procesů na poznávací neboli kognitivní a dynamické. Z pohledu pedagogického patří mezi nejvýznamnější faktory v motorickém učení ve školní a tělesné výchově zejména: motivace, schopnosti, cíl vyučování, stimulace, percepce pohybové dovednosti, motorická reakce a jejich regulace a korekce, zpevňování, retence, integrace a transfer.

6.1 Motivace

Je jedním z nejdůležitějších a základních předpokladů efektivního procesu učení. Patří k dynamickým činitelům v oblasti učení a hlavním úkolem je udávání směru a mobilizaci energetických zdrojů učícího se jedince. Významnými díly v tvorbě motivu jsou potřeby a incentivy.⁵³

„Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.“⁵⁴

⁵² RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

„Motivace znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal.“⁵⁵

„Potřeby lze definovat jako psychofyziologický stav organismu, respektive jako rozdíl, který vznikne mezi stavem v organismu žádoucím a aktuálním.“⁵⁶

Potřeby se dále dělí na organické potřeby, jejichž základ je biologický a nonorganické, které svůj původ mají v sociogenní oblasti. Jde především o potřebu bezpečí, uznání a vychází z osobností a sociálně – psychologického okolí žáka.⁵⁷

K vytvoření ideální motivace k motorickému učení se řadí k nejdůležitějším zejména potřeba pohybu a odpočinku, dále pak změn a opakování činnosti. Potřeba pohybu patří mezi potřeby funkční, neboli vrozené a tato potřeba je aktivována centrálně – podněty z CNS i periferně- z pocitů ztuhlosti, křečovitosti. Potřeba pohybu je individuální a během ontogeneze její intenzita klesá. Působí stimulačně na proces motorického učení, naopak potřeba odpočinku působí tlumivě. Potřeba změny a opakované činnosti ovlivňuje proces motorického učení, působí jako faktor facilitací nebo jako inhibiční.⁵⁸

Incentivy, neboli pobídky, jsou nejčastěji ovlivňovány z vnějšího prostředí. V souvislosti s motorickým učením je učící se jedinec nejčastěji pobízen učitelem. Vzniklé motivy, zejména potřeby a incentivy se vzájemně spojují a doplňují. Incentivy jsou často spojovány se zájmy, což jsou motivační strukturou určitého druhu, většinou dobře uvědomovanou. Zájem hraje nejen učení, ale i v jakékoliv jiné činnosti velký význam. Zájem je primární motivace se v průběhu činnosti může změnit v sekundární motivaci, proto se označují motivy a zájmy, jako nestabilní prvky. Při nucení učícího se jedince do vykonávání nějaké činnosti, o kterou nemá jedinec zájem, jde o tak zvanou motivaci negativní. Tato negativní motivace tvoří v motorické procesu učení tlumivou složku. Motivace často klesá,

⁵⁵ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

⁵⁶ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁵⁷ Tamtéž.

⁵⁸ Tamtéž.

pokud není v učení dosažen požadovaný pokrok, zejména u stereotypních vyučovacích jednotkách či monotónním opakování.⁵⁹

6.2 Schopnosti

Mezi obecné předpoklady efektivity učícího se jedince v motorické činnosti se bezesporu řadí schopnosti. Zejména jde o schopnosti pohybové, senzomotorické, intelektové a sociální, které byly popsány v publikaci od Rychteckého⁶⁰.

Pohybové schopnosti

Kondiční neboli pohybové schopnosti mají velký podíl na efektivním osvojení pohybových dovedností. Nárok na rozvoj určitých pohybových schopností není před nácvikem pohybových dovedností pokaždé shodný. Rozdílně je to u nácviku sportovních dovedností, kde zpočátku pro učícího se jedince nebude omezující menší síla, rychlost a vytrvalost. Tyto aspekty se mohou negativně projevit až později, při zvýšených požadavcích na jeho výkon. Naopak u gymnastiky nebo tanci či jiných činností se může nedostatek síly projevit jako hlavní problém. Tento zádrhel snižuje efektivitu učení nebo zcela znemožňuje tento proces. Pohybové schopnosti a dovednosti jsou obklopeny těsnými i volnějším závislostmi. Proto je důležité v dlouhodobějších plánech zohlednit význam průpravných a posilujících cvičení. Ideální program rozvoje pohybových dovedností má příznivý vliv na rozvoj pohybových schopností.

Senzomotorické schopnosti jsou spojovány s vnímáním, pohybovým projevům člověka i jejich vzájemné koordinaci. Tyto schopnosti se projevují hlavně v nácviku pohybu, způsobu provedení a jeho regulaci. Kvalita senzomotorických schopností je závislá na činnostech exteroceptorů, interoceptorů a propioceptorů, tak i na výkonových složkách svalů a jejich kooperaci. Rozvinuté senzomotorické schopnosti jsou velmi důležité obzvlášť u těch činností, které vyžadují přesnost a preciznost prováděného pohybu, dobré reakce, regulaci a expresi pohybů.

⁵⁹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁶⁰ Tamtéž.

Intelektové schopnosti jsou důležité pro zpracování informací, soudů a zobecnění závěrů. Ten jedinec, který má rozvinuté intelektové schopnosti, řeší rychleji vzniklé situace a nalézá nová řešení při problémovém učení.

Sociální schopnosti příznivě ovlivňují interpersonálním chování. Ve sportovních či pohybových činnostech hrají důležitou roli, kde se intervenují sociální vztahy mezi jedinci. Jde o spolupráci v týmu či naopak na soutěživost v družstvech.⁶¹

6.3 Cíl učení

Cíl učení by měl každý učící se jedinec pochopit a chápat. Jen s tím úkolem a cílem, který jedinec pochopil, se může později vnitřně ztotožnit. Zejména jde o rozvržení didaktického postupu, návaznost v učení a časové možnosti nácviku. Časový faktor ovlivňuje rozvržení práce, metod, stylů a také stanovení úrovně, ke které lze docílit nácvikem pohybové dovednosti. Předpokládaný stupeň zvládnutí nacvičované činnosti, pohybu či dovednosti by měla být uskutečnitelná s porozuměním a aspiracemi učících se jedinců.⁶²

6.4 Stimulace

Tento faktor dle Rychteckého⁶³ obsahuje další dynamické procesy, jakými jsou emoce a vůle. Emoce, co by důležitá součást psychiky učícího se jedince. Ovlivňují mimo jiné i hodnocení žáka sebe samotného, ale i dění v nácviku kolem sebe. Průběh motorického učení a vliv emocí na celý průběh ovlivňuje intenzita i kvalita emocí. Intenzita prožívání učícího se jedince sebe samotného v učebním procesu i okolních stimulů, je formulována v jeho aktivaci.

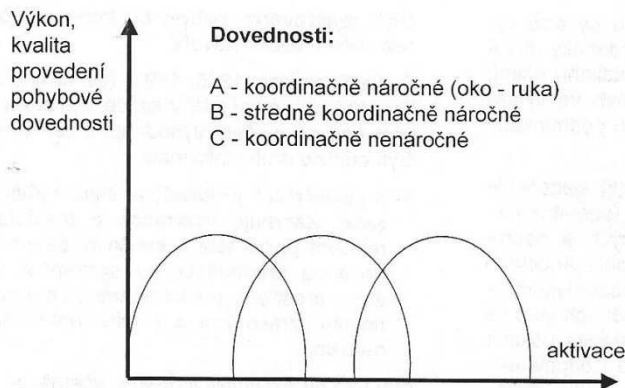
Aktivační úroveň se mění na základě programu činnosti. Při zvýšené emotivitě, například při očekávání činnosti učícího se jedince, dochází ke vzestupu jeho aktivace. Tato aktivace poté ovlivňuje i průběh jeho další činnosti. Z hlediska fyziologického jsou tyto změny v aktivaci důležité zejména tím, že pomáhají učícím se jedincům přizpůsobovat i v zátěžových situacích, kdy je potřeba zmobilizovat síly ze všech energetických zdrojů organismu.

⁶¹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁶² Tamtéž.

⁶³ Tamtéž.

Emoce a jejich vliv je důležitý během celého procesu učení. V začátcích jsou emoce nejvíce znatelné v percepci předváděného úkolu. Vysoké emocionální napětí snižuje vnímání a pozornost učícího se jedince. Toto napětí může vést k neadekvátním nebo zkresleným představám o nacvičované motorické činnosti. Naopak i nízká úroveň aktivace negativně působí na efektivnost nacvičované činnosti. Řízení síly emocí a její aktivační úrovně dle povahy nacvičované činnosti je proto velmi vhodné.



Obr. č. 4 Vztah mezi úrovní aktivace a koordinační náročností pohybu⁶⁴

6.5 Percepce a prezentace úkolu

Správné pochopení činnosti a vytvoření si dokonalé představy o nacvičované dovednosti jsou velmi důležité aspekty pro efektivní motorické učení. Cílová představa o pohybové dovednosti získává v další činnosti funkce programu a plánu činnosti. Představy o nacvičované dovednosti aktivují poznávací a myšlenkové procesy u učícího se jedince.

Rozbor poznávacích procesů v motorickém učení jsou výsledky výzkumu diskriminace, diferenciaci, generalizace a asimilace, které uvádí Rychtecký⁶⁵.

„Diskriminace se týká vnímání (registrace) sensorických rozdílů mezi zrakovými, sluchovými, časovými, taktilními i jinými kvalitami působících podnětů, včetně silových a časových charakteristik pohybu.“⁶⁶

⁶⁴ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁶⁵ Tamtéž.

⁶⁶ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

„Diferenciace je procesem, ve kterém se žák, v souladu s výsledky předchozí diskriminace podnětů a průběžné praktické činnosti učí rozlišovat podněty, předměty a znaky podle toho, jaký mají pro dosažení učebního cíle význam.“⁶⁷

„Generalizace (zobecnění) se týká myšlenkového zpracování vztahů mezi všemi působícími podněty v učení. V motorickém učení je důležité rozlišovat generalizace motorickou a generalizace verbální. Jde o různé úrovně generalizace. Průběh motorické generace se totiž nemusí ve stejné době verbalizovat. Například žák se může naučit pohybovou dovednost, aniž dobře chápe podstatu i závislosti mezi parciálními pohybovými akty a operacemi, které ji vytvářejí. Motorické zobecnění může verbalizaci předcházet, avšak účinná verbální generalizace, porozumění vztahům v nacvičované dovednosti na počátku a v průběhu motorického učení jej značně zefektivňuje.“⁶⁸

„Asimilace je proces kumulace výsledků motorického učení. Jde v něm o účinné tvůrčí spojování naučených dovedností do komplexních činností například hry, nebo vyšších pohybových struktur (sestav cvičení).“⁶⁹

Velmi důležitá je správná představa o nacvičované dovednosti, a proto by měla být složena z více druhů sensorických informací. Při širším zapojení všech sensorických informací, zrakových, sluchových, kinestetických, do představy o nacvičovaném pohybu dojde k snazšímu dalšímu praktickému nácviku.⁷⁰

6.6 Motorická reakce a její korekce v učení

Provedení, neboli praktická realizace pohybové představy je komplexním integračním procesem. Při realizaci pohybového úkolu vznikají důležité prvotní podmínky v procesu motorického učení, nicméně tento prováděný pohyb musí být zvládnutý ve stanovených podmínkách a vymezené úrovni.⁷¹

Představa o pohybu integruje komplex výkonných orgánů, těmi jsou somatické, vegetativní, neuropsychické a neurochemické, a tím vytváří eferentní integrál. Za pomoci

⁶⁷ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ Tamtéž.

myšlenkových procesů a pamětních stop se vytváří další požadovaná aktivita učícího se jedince.

Učící se jedinec by měl v každém pokusu, který provede vyhodnotit a zafixovat čtyři odlišné druhy informací dle Rychteckého⁷²:

1. O podmínkách prostředí, ve kterém pohyb začal.
2. O tom, jak byl pohyb proveden, jaké úsilí bylo vynaloženo a doba trvání pohybu.
3. Ze senzomotorické zpětné vazby, jak byl pohyb proveden
4. O žádoucím výsledku nacvičovaného pohybu.

Zpevnování

Proces učení se motorickým dovednostem vyžaduje mnoho opakování a není tudíž záležitostí jednorázovou. Kladné reakce, které vedou ke správnému cíli, by měly být posilovány a naopak záporné reakce potlačovány. Zpevnováním se zvyšuje pravděpodobnost udržení intenzity vhodného chování i v podobných situacích v dalším nácviku. Toto je také i podstatou pochopení podstaty učebního procesu.⁷³

Operativní zpevnování se uplatňuje především v učení se motorickým dovednostem zejména proto, že při tomto procesu učení mohou být lehce předvídatelné reakce učícího se jedince. Při procesu učení si žák může zapamatovat různé okolnosti či podmínky, které byly součástí jeho úspěšného nebo neúspěšného pokusu. Zpevnování těchto důležitých podmínek a okolností pozitivně přispívá k tvorbě silných asociací, které ovlivňují snažení jedince v budoucích učebních situacích. Naviguje učícího se jedince k dosažení cíle, opakování úspěchu či k jeho překonání.⁷⁴

Nezbytná součást zpevnování je korekce chyb, které vznikají v souvislosti s nepřesnostmi v představě o řešení daného pohybu. Proto je důležitá včasná korekce chyb, aby se chybné prvky nestaly součástí pohybového stereotypu.⁷⁵

⁷² RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁷³ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

6.7 Retence

„Retence (zapomíná) znamená fixování naučených pohybových dovedností v paměti, co je vlastní podstatou učení.“⁷⁶

Společně se zapomínáním tvoří protiklady v paměti.

„Tyto funkce je nutno chápat aktivně jako schopnost udržovat a vybavovat příslušné vzorce ve vhodném čase a situaci.“⁷⁷

Faktory retence dle Rychteckého:⁷⁸

1. Druh pohybové dovednosti.

Lépe se pamatují a uchovávají do paměti dovednosti kontinuální než dovednosti diskrétní. Ze sériových dovedností se snadněji zapamatovávají začátky a konce pohybové operace, naopak pohybové části ve středu procesu se pamatují obtížněji.

2. Strategie nácviku.

Koncentrace na kritická místa v pohybovém procesu mají být zařazena do učební situace a správně použita.

3. Čas od doby nácviku k jejímu využití.

Velkou mezerou mezi nácvikem a reálným použitím pohybu se zmenšuje jeho vybavení. Lépe si lze zapamatovat umístění těla a končetin než rozsah pohybu. Pohybové dovednosti, které jsou důležité, se pamatují snadněji oproti těm méně důležitým.

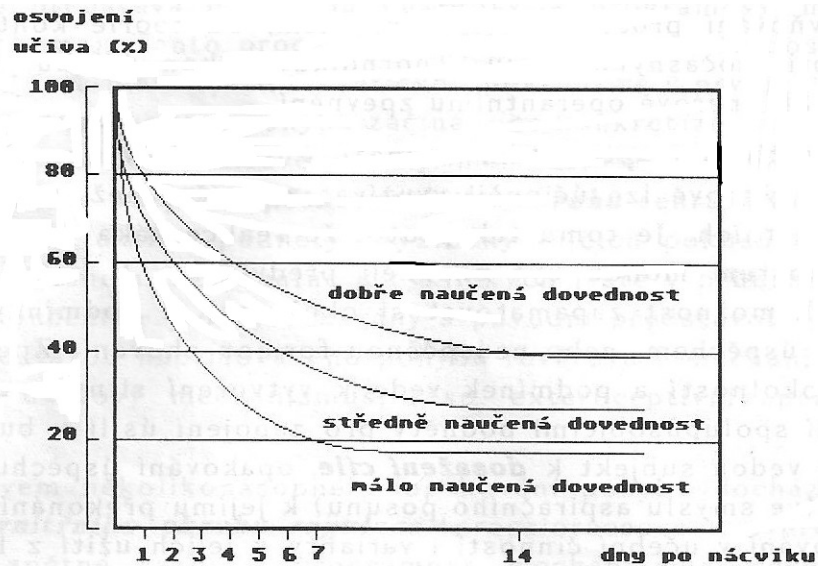
4. Hloubka osvojení dovednosti.

Dobře naučená dovednost se zapomíná pomaleji a naopak málo osvojená pohybová dovednost se zapomene rychleji.

⁷⁶ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.



Obr. č. 5 Křivka zapomínání v závislosti na úrovni naučených dovedností⁷⁹

Motorické dovednosti jsou známé tím, že se téměř nezapomínají. Mezi tyto dovednosti patří plavání nebo jízda na kole. Na druhé straně jiné dovednosti, které se tak často neopakují, se po delší pauze snadno zapomenou. U některých typů pohybových dovedností dochází k tomu, že jedinec nemůže vlivem úbytku síly tyto dovednosti zrealizovat. Jako například složitý výmkyk na hrazdě, který vyžaduje značnou sílu cvičence.⁸⁰

Pohybové dovednosti se lépe pamatují, než verbální, protože úspěšný či neúspěšný výkon má kladný vliv na motivaci jedince.

Opakem retence je zapomínání, při kterém platí, že dobře naučená pohybová dovednost se lépe udržuje v paměti, než pohybové dovednosti, které nejsou zcela zafixované. Také dovednosti, které jsou používanější, se nezapomínají tak snadno, jako ty méně používané.

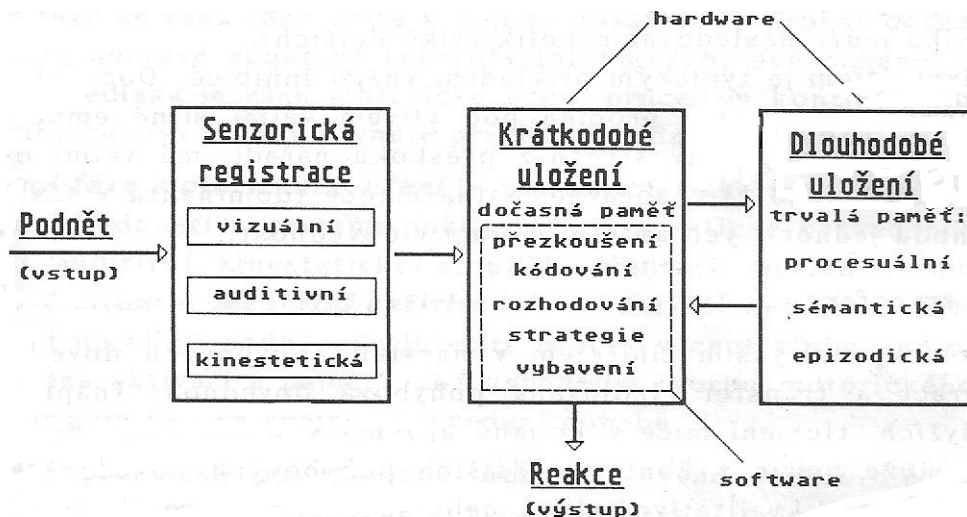
Proces zapamatování a zapomínání je úzce spjat s důležitostí, kterou učící se jedinec k nacvičované dovednosti přikládá. Pro jedince důležité a správně pochopené, zažité

⁷⁹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁸⁰ Tamtéž.

pohybové dovednosti se uchovávají v paměti déle než ty méně důležité. Proto se klade velký důraz na soustředěné pozornosti učícího se jedince v době nácviku.⁸¹

Velmi důležitou součástí při učení se pohybovým dovednostem je paměť, která se dělí na dlouhodobou a krátkodobou.



Obr. č. 6 Informační systém paměti⁸²

Jak krátkodobá, tak i dlouhodobá paměť je využívána jednak při představě o nacvičované dovednosti, tak při realizaci již nacvičeného pohybu.

Dlouhodobá paměť a její složky:

Procesuální složka, která k řešení problému používá již získané zkušenosti.

Sémantická složka, význam řešení hodnotí z kontextu dané situace.

Epizodická složka, informuje o emocích, umožňující použití podobné dřívější zkušenosti.⁸³

⁸¹ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

⁸² CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

⁸³ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

6.7 Integrace a transfer

Integraci a transfer vysvětluje ve své publikaci Rychtecký.⁸⁴

V učení se pohybovým dovednostem nejdůležitějším faktorem z hlediska pořadí je jejich integrace a transfer. Samotný pohyb např. pohyb rukou, má při jeho realizaci velmi malý význam. Jeho důležitost se uplatní až ve spojení s dalšími pohybovými dovednostmi, které vytvářejí sportovní činnosti či jiné kvalitativně vyšší dovednosti.

Schopnosti integrace pohybových dovedností vycházejí z učebního procesu, zejména z jeho rozsahu, struktury a funkčnosti. Čím větším je objem natrénovaných pohybových dovedností z hlediska povrchnosti pojetí učiva, tím méně je možná její integrace do funkčních celků. Cesta k vyšší integraci je možná za pomoci specializovaného vyučování, které se zaměřuje přímo na určité sporty, o které má učící se jedinec zájem a může je později využít ve svém volném čase.

Transfer mezi pohybovými dovednostmi v učení je jev, kdy pochopením a realizací jedné dovednosti se pozitivně ovlivňují ostatní dovednosti. Transfer má dva úkoly strukturální a funkční. Strukturální transfer popisuje podobnost pohybů, která zlehčuje jejich pochopení. Funkční transfer má svoji podstatu ve využití jistých kvalitativních faktorů, jako například síla, rychlost, které uplatňuje při realizaci jiných dovedností.

Protiklad od transferu je interference, kdy jde o negativní přenos na naučení se nové dovednosti. Tato interference je podstatou narušení naučené pohybové činnosti dalším novým prvkem či cvikem, kdy začátek a konec činnosti je stejný s již naučenou činností.

S tímto jevem souvisí i faktor přeučování, při kterém dochází k přeměně už naučené pohybové činnosti. Stará naučená pohybová struktura je stejná a změna se týká pouze úseku procesu. Při jejich přeučování je velmi složité a chyby se nejvíce vyskytují zejména při soutěžích, kdy se do popředí paměti opět vybaví již původně vytvořená struktura pohybové činnosti. Tato chyba je výsledkem nedokončeného procesu přeučování.

⁸⁴ ⁸⁴ RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.

7. MOTORICKÉ UČENÍ VE VZTAHU UČITEL - ŽÁK

V procesu učení se pohybovým dovednostem je podstatou řízeného učení, ve kterém hrají důležitou roli trenér a žák a jejich vztah mezi nimi. Jde o proces direktivního učení neboli vyučování ze strany trenéra. Na celém tomto procesu participují dle Choutky⁸⁵ tyto faktory: trenér, žák, obsah učení a podmínky, ve kterém toto učení probíhá.

Význam a kvalita jednotlivých faktorů má značný vliv nejen na celý proces, ale také na účinnost tohoto učení. Proces učení se motorickým dovednostem je různorodý, jedinečný, neopakovatelný s určitými zákonitostmi a řádem. Jestliže má být proces účinně veden, musí být také přiměřeně přizpůsoben. Mezi trenérem a žákem je takzvaný dvojsměrný otevřený kanál, který je principem zpětné vazby.

Trenér a žák mají souběžně úkoly a mechanismy učení v časové návaznosti, které je popisováno v následujícím schématu, kdy se tvoří postupné kroky v procesu vyučování z pohledu učitele a žáka v procesu učení a ve výsledcích jejich činnosti.

Tab. č. 2 Úkoly trenérů a žáku v motorickém učení

	Trenér	Žák
1.	Stanovení cíle	Pochopení cíle
2.	Motivační působení	Přijetí úkolu
3.	Prezentace činnosti	Percepce činnosti
4.	Pozorování pokusů	Aktivita
5.	Korekce	Pohybová reakce
6.	Obměna podmínek	Zpevňování
7.	Integrace	Spojování vědomostí a dovedností
8.	Transfer	Účelné a úsporné využívání dovedností

Fáze č. 1

Učitel či trenér má v této fázi za úkol stanovit cíl. Dále zhodnotit podmínky k jeho uskutečnění např. úroveň žáků a jejich předpoklady a správné rozvržení časového plánu procesu, zvolení vhodných didaktických metod a forem.

Žák se v této fázi seznámí s činnostmi, dle názorné ukázky. Musí pochopit význam dané pohybové činnosti a cíl, kterého je třeba dosáhnout. V neposlední řadě musí žák aktivně přistupovat k nácviku.

⁸⁵ CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

Výsledkem celé činnosti v první fázi je pro učitele seznámení se stanoveným cílem a pro žáky je to porozumění a přijetí stanoveného cíle.

Fáze č. 2

Trenér má v tomto kroku selektovat vhodné motivy a motivovat žáky, využívat zájmů žáků, podporovat kladný vztah žáka ke sportu a dále také zlepšovat materiální podmínky pro žáky.

Učící se jedinec v tomto kroku vnímá informace o sportovních aktivitách, získává zájem o daný sport, využívá pohyb pro potřeby seberealizace. V této fázi musí jedinec pochopit daný úkol a také ho přijmout a věnovat mu velkou pozornost. Výsledek této fáze je z pohledu trenéra přesvědčování a z pohledu žáka přijetí úkolu.

Fáze č. 3

Trenér v této fázi předvádí úkol a doplňuje komentářem. Snaží se vytvořit celistvou představu o pohybové nacvičované činnosti. Také vytyčuje a popisuje důležité body v realizaci daného pohybu.

Žák se soustředí na výklad a ukázkou úkolu a postupně se snaží o vytvoření celkové představy o pohybu i do nejmenších detailů. Při tom využívá již dříve získané vědomosti a zkušenosti.

Výslednou činností této fáze je pro učitele názorná ukáзка a výklad a pro žáka je to seznámení s činností a vytvoření určité představy.

Fáze č. 4

Úkolem trenéra v tomto kroku je utvoření ideálních podmínek jak materiálních, tak organizačních, dále sleduje první pokusy svých svěřenců a také zde prosazuje svůj individuální přístup při posuzování provedení. Trenér také podněcuje své žáky a ovlivňuje celé prostředí týmu.

Žák využívá motivace učitele ve vztahu k realizaci pohybové představy v pohybové činnosti, aktivuje senzorické a svalové systémy a provádí první pokusy o požadovanou pohybovou činnost.

Výslednou činností pro trenéry je pozorování a recenze pokusů. U žáků je to senzomotorická činnost.

Fáze č. 5

Učitel volí v této fázi takový způsob zpětných vazeb s přihlédnutím na věk a úroveň pohybových dovedností žáků. Mezi jeho další úkoly patří řídit jak verbálně, tak i neverbálně průběh a výsledek pohybové činnosti a případně dávat rady v detailech pohybu. Stále je nutné dítě motivovat.

Žák pohybovou činnost opakuje a tím provádí korekci chyb. Do celého procesu zapojuje smyslové a kognitivní funkce. Od trenéra přijímá zpětnovazebné informace o průběhu pohybu.

Výsledek pohybové činnosti pro tuto fázi je hodnocení ze strany trenéra a kontrola průběhu a výsledku pohybu ze strany učícího se jedince.

Fáze č. 6

Trenér v tomto kroku stále motivuje své žáky. Zároveň pozměňuje podmínky pro provádění již zvládnutelné pohybové činnosti. V rámci stimulace volních procesů žáků trenér volí různé soutěže. Do učebního procesu trenér zavádí ideomotorické učení, jako předpoklad zvýšení výkonu učících se jedinců.

Žák stále opakuje pohybovou činnost, tentokrát za obtížnějších a pozměněných podmínek. Zatěžováním pohybové činnosti například série pohybů nebo ideomotorickým prožíváním pohybu, dochází k cílenému zpevnování struktury nacvičovaného pohybu. Učící se jedinec se dále rozvíjí v pohybových dovednostech a schopnostech a aktivně využívá naučené dovednosti v běžných situacích.

Výsledek činnosti v této fázi je zdokonalování a retence.

Fáze č. 7

V této předposlední fázi dochází ke komplexnosti pohybových dovedností do určitých celků. Trenér dále rozšiřuje informace o důležitosti a účelnosti daných pohybových dovedností.

Další funkce trenéra v této fázi je prostřednictvím myšlení žáků aplikovat již naučené pohybové dovednosti do praxe.

Žáci si upevňují naučené pohybové dovednosti, kreativně je zapojují do praxe a berou je jako zábavu, mají radost z prováděné pohybové činnosti.

Výsledek činnosti v této fázi je integrace vyučovacího obsahu a integrace v životní praxi.

Fáze č. 8

Trenér musí v této fázi zvolit takový postup při učení se pohybovým dovednostem, aby byl zapojen pozitivní transfer. Dále navozovat situace, ve kterých by se již naučené dovednosti samočinně použily.

Žák účinně využívá již osvojené pohybové dovednosti v odlišných okruzích pohybových aktivit. Zdokonalováním a rozvíjením pohybových dovedností vede ke snazšímu osvojování další podobné dovednosti.

Výsledkem poslední fáze je efektivní využití identity pohybových dovedností a transfer pohybových dovedností do jiných oblastí pohybových aktivit.

Shrnutí faktorů efektivního učení

Jak již bylo uvedeno v kapitole 5., na proces učení z hlediska efektivity mají vliv zejména faktory, kterým bude dále více podrobně věnována praktická část. Jedná se především o faktor motivace, který je z mnoha pohledů jedním z nejdůležitějších předpokladů efektivního procesu učení. Dalším faktorem je stimulace a schopnosti učícího se jedince, kam se řadí především vůle a emoce jedince a dále jeho pohybové, senzomotorické a sociální schopnosti. Posledním zkoumaným faktorem je motorická reakce a její korekce v učení, kde je důležitá včasné odhalení a korekce chyb, aby se chyby nestaly součástí nacvičovaného pohybu.

8. PRAKTICKÁ ČÁST

8.1 Výzkumný cíl

Cílem praktické části bylo zjistit aspekty efektivního učení psychomotorických dovedností zaměřeného na pohyb respektive na jeho učení. Jedná se o pohybové dovednosti při mažoretkovém sportu, jde například o gymnastické pohyby, cviky s náčiním (hůlka, třásně) a jiné pohybové kreace, které musí být sladěny s hudbou. Tyto aspekty byly

zjišťovány pomocí metody rozhovoru a průběžného pozorování dětí a trenérů při jejich trénincích. Cílem celého výzkumu je získat odpovědi na položené otázky, které se týkaly daného problému. Výzkumné otázky se zejména věnovaly motivačním aspektů, stimulačním a schopnostním aspektům při procesu učení a také přístupu při korekci chyb.

8.2 Výzkumné otázky

Aspekty motivace z hlediska efektivity učení se pohybovým dovednostem.

Aspekty schopnostní a stimulační z hlediska účinnosti učení se pohybovým dovednostem.

Aspekty korekce chyb z hlediska efektivity učení se pohybovým dovednostem.

8.3 Výzkumný soubor

Mažoretky - žákyně

Jako subjekty mého výzkumu jsem si zvolila deset děvčat ve věku od 7 do 13 let, které navštěvují kroužek mažoretek ve Štěnovicích. Mažoretkový sport je taneční sport, založen na podstatě sestavování sestav na moderní hudbu. Mažoretky trénují v týmu, který je složen z přibližně 20 stejně starých dívek, kdy vždy jedna dívka je kapitánkou celé skupiny a zpravidla stojí v sestavách vpředu. Je to většinou dívka nejšikovnější nebo nejzkušenější. Soutěží se ve třech kategoriích, kadetky, juniorky a seniorky. Sestavy se dělí dle náčiní, které při tom dívky používají. V jedné kategorii se soutěží s hůlkou v pódiové sestavě a defilé. V druhé kategorii je náčiním pompon, kdy dívky soutěží opět v pódiové sestavě a defilé. Poslední kategorií je mix, ve kterém se soutěží pouze v pódiové sestavě a kde se používají obě náčiní. Tento sport není pouze o skupinovém soutěžení, kde soutěží 18 a více děvčat najednou, ale soutěží se také v disciplíně sólo, duo, trio a nebo miniformace. Tento výzkumný vzorek jsem si zvolila proto, že i já se aktivně zapojuji do vedení tohoto kroužku a spolu se třemi trenérkami se tomuto sportu a trénování věnujeme již 4. rokem. Trenérky mají na starosti vedení týmu mažoretek. Děvčata mají tréninky dvakrát týdně po dobu 2 hodin. Před soutěží trénují i vícekrát za týden formou celodenního soustředění.

Trenérky

Kroužek probíhá pod vedením čtyř zkušených bývalých mažoretek. Jsou to dívky, které se více jak 13 let věnovaly mažoretkovému sportu aktivně pod Základní uměleckou školou v Přešticích. Působení v mažoretkovém sportu berou jako úspěšné a za největší úspěch považují 3. místo na Mistrovství Evropy v Polsku. Po ukončení aktivní činnosti pokračují dále jako trenérky právě tohoto druhu sportu. Nejstarší trenérce je 31 let, je vdaná a pracuje jako dětská lékařka. Tato trenérka je nejzkušenější, má za sebou i několik školení na různé pohybové techniky a pravidelně na soutěžích také působí jako porotkyně. Další trenérkou je studentka posledního semestru na vysoké škole ekonomické a je jí 25 let. Předposlední trenérkou je novopečená maminka, které je 23 let. Další zkoumanou trenérkou je dvaadvacetiletá studentka Západočeské univerzity, která je v trenérské pozici nováčkem. Všechny trenérky věnují mažoretkám prakticky veškerý svůj volný čas, ať už na trénincích nebo soutěžích či vymýšlením sestav a vybírání muziky. Všechny výše zmíněné trenérky jsou velmi dobré kamarádky, které se znají již od dětských let, kdy společně chodily do kroužku mažoretek.

8.4 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou pro zjišťování aspektů ovlivňující účinnost učení zaměřeného na pohyb byla zvolena metoda rozhovoru. Rozhovor patří mezi nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat, avšak nejobtížnější. Podstatou rozhovoru neboli interview je moderování s určitým cílem a účelem získání dat pro požadovaný výzkum. Rozhovor zpravidla probíhá za účasti tazatele a jednoho maximálně třech dotazovaných osob. Další psychologickou metodou, která byla v tomto výzkumu použita, byla metoda průběžného pozorování. „*Pozorování je smyslová percepce okolního světa. Je to cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.*“⁸⁶ Podstatou zúčastněného pozorování je přítomnost pozorovatele přímo v prostoru, kde se vyskytují jevy, které jsou pozorovány. Pozorovatel se tímto stává součástí těchto pozorovaných jevů. Výhodou pozorování je přímá interakce pozorovatele

⁸⁶ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

s pozorovaným jevem a lepší pochopení a popsání zkoumaného jevu.⁸⁷ Jako metoda pro kvalitativní analýzu získaných dat byla zvolena zakotvená teorie. „*Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená z procesu zkoumání jevu, který reprezentuje.*“ Tato metoda spočívá v systematickém shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzy těchto údajů. Při ní dochází k vzájemnému propojení sběru dat, jejich rozboru a samotné teorie. Podstatou metody zakotvené teorie je získání významné a klíčové oblasti během výzkumu, bez dřívější anticipace.⁸⁸

8.5 Postup výzkumu

1) Dlouhodobé pozorování zkoumané skupiny mažoretek a jejich trenérek při trénincích.

Stanovenou skupinu mažoretek jsem pravidelně navštěvovala při trénincích. Pozorovala práci trenérů a dětí. Výhodou bylo, že děti i trenérky mě již dlouhodobě znaly, tudíž jsem nepůsobila v jejich tréninkovém procesu jako rušivý element. Aktivně jsem se zapojovala do tréninkového procesu a sbírala potřebná data pro stanovení výzkumných otázek, které se týkaly aspektů efektivního učení zaměřeného na pohybovou aktivitu.

2) Stanovení výzkumných otázek.

Na základě dlouhodobého pozorování jsem si stanovila již zmíněné výzkumné otázky. Zaměřila jsem se zejména na motivační aspekty, které ovlivňují efektivní učení u dětí. Další výzkumnou otázkou jsem si určila význam stimulů a schopností, které ovlivňují účinnost učení, a poslední výzkumnou otázku jsem položila, jak způsob korekce chyb při učení ovlivňuje jeho následný proces.

3) Sestavení rozhovorů pro děti a trenérky.

Na základě výše stanovených výzkumných otázek jsem sestavila otázky pro rozhovory s dětmi a trenérkami. Otázky pro děti a trenérky byly rozdílné, pro děti byly položeny tak, aby je dobře pochopily a byly schopné na ně snadno odpovědět. Otázky číslo 1,2 a 3

⁸⁷ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

⁸⁸ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

u rozhovorů pro děti se týkaly motivačních aspektů, otázky 4, 5, 6, 7, 8, 9 a 10 se týkaly stimulačních a schopnostních aspektů a otázky 11 a 12 byly zaměřené na korekci chyb a jejich aspektů ovlivňující efektivitu učení. U otázek k rozhovorům pro trenéry byly otázky 1 a 2 věnovány motivačním aspektům, otázky 3, 4, 5, 6, 7, 10 a 12 byly zaměřené na stimulační a schopnostní aspekty ovlivňující efektivitu učení a poslední dvě otázky 8 a 9 se týkaly aspektů korekce chyb a její vliv na efektivitu učení.

4) Způsob realizace rozhovoru

Rozhovory probíhaly na trénincích. Po předchozí domluvě s trenérkami a dětmi jsem si vybrala 10 dívek. Postupně jednu po druhé jsem si brala do vedlejší místnosti, kde jsem si celé rozhovory nahrávala na diktafon. Totéž probíhalo i poté s trenérkami.

4) Analýza získaných dat.

Získaná data z rozhovorů jsem následně přepracovala do písemné podoby. Pomocí metody zakotvené teorie jsem tyto data analyzovala a kódovala shodné výpovědi žákyň a trenérek a poté vzájemně porovnávala.

5) Shrnutí výsledků výzkumu

V závěru praktické části jsem interpretovala výsledky výzkumu a z nich plynoucí doporučení pro trenérky, které by vedlo k větší efektivitě učení.

Rozhovory se žákyněmi

Otázka č. 1

Co tě nejvíce motivuje a co tě vede ke stále lepším výsledkům a učení se stále novým věcem?

(10 z 10 žákyň)

V této otázce se shodovaly odpovědi všech zkoumaných děvčat. Motivuje je především chvála trenérek a rodiny, získání medaile a dobrého umístění na soutěžích, nechtějí být poráženi od ostatních skupin, a proto se stále učí nové věci. K lepším výsledkům je vede také možnost srovnání s ostatními úspěšnějšími skupinami. „*Když vidím ostatní týmy, tak mě to*

motivuj a chci být stejně dobrá jako oni, nebo teda ještě lepší.“ Konkurence na soutěžích je motivuje k učení se novým náročnějším pohybovým prvkům, které vidí v sestavách u ostatních mažoretek. „No tak hlavně se učit ty nové cviky, jako třeba araba, když vidím na soutěži, že tam tenhle cvik mají, tak se ho snažím naučit taky.“

Otázka č. 2

Jak prožíváš úspěch nebo naopak neúspěch?

(10 z 10 žákyň)

Dobré umístění v soutěži prožívají děvčata mažoretky všechny velmi podobně. Jsou šťastné a veselé, jsou si vědomy, že udělaly radost nejen sobě, ale také trenérkám a rodičům. Ví, že za to následuje odměna, jak už ve formě pochvaly od trenérek, tak třeba získání medailí a jiných dárků. *„Úspěchy s mažoretkami prožívám tak, že jsem šťastná, je to hezký, když jsme tým a máme radost všichni dohromady i s trenérkami a rodiči, které jezdí s námi.“* Úspěch děvčatům dodává také větší jistoty při další soutěži či vystoupení. *„Když vyhraje, tak jsme si pak v další soutěži jistější.“* Naše mažoretky shodně vypověděly, že dobré umístění v soutěži je pro ně hnacím motorem pro další soutěže a snaží se opět úspěch obhájit a nezklamat. Při neúspěchu jsou smutné, ale zároveň si dobře uvědomují, že musí zapracovat na chybách, kterých se dopustily. Že je stále co zlepšovat. *„Když se nám to nepovede, tak brečíme, ale víme, že si za to můžeme sami, protože já třeba jsem to zkazila, protože jsem nechodila na tréninky.“* Mile mě překvapila skutečnost, že děvčata počítají i s možností neúspěchu na soutěži a oceňují i rozebírání jednotlivých chyb, kterých se snaží následně vyvarovat. *„Neúspěch, tak s tím se musí na soutěži počítat, pak je dobrý si říkat chyby, protože je to lepší si to uvědomit a potom už ty chyby spousta lidí neudělá, což je super.“*

Otázka č. 3

Co tě nejvíce baví na mažoretkách? A co se tě na tom nejvíce líbí?

(9 z 10 žákyň)

Nejvíce se shodovaly odpovědi ohledně nových cviků, kdy děvčata odpovídala, že se jim hlavně líbí, že se stále učí nové věci a také že zažijí spoustu zážitků a legrace ať už na soutěžích nebo tréninkách. *„Asi to, že se furt učíme nové věci a zažijeme spoustu srandy s holkama a s trenérkami je taky sranda. Jsme dobrá parta. Nejvíce se mi líbí ta práce s hůlkou, to všichni doma obdivují.“* Naše oslovené žákyně také zodpověděly, že se jim na tomto

sportu líbí stejnost a upravenost mažoretek. „Nejvíc se mi líbí hezké kostýmy, a jak jsme namalované a učesané.“

Jedna žákyně uvedla, že ji nejvíce baví vystupování a předvádění se před veřejností. „*Líbí se mi, když se můžu někde předvést co umím a lidi mě fandí a tleskají.*“

Otázka č. 4

Proč jsi začala na tento kroužek chodit?

(10 z 10 žákyně)

Děvčata se ve většině shodla, že se jim tento druh sportu líbil už dříve, viděla to v televizi, nebo někde na vystoupení. Obdivovaly práci s hůlkou a synchronizaci celého družstva. Také se jim líbila neobvyklost tohoto sportu. A hlavní důvod, proč začala chodit, byla možnost volby kroužku na stejné základní škole, kterou navštěvují a zájem o sport či tanec. „*Viděla jsem mažoretky někde na vystoupení a hrozně se mi to líbilo, jak jsou ty holky stejně oblečené, učesané a jak cvičí stejně a tak.*“

Otázka č. 5

Baví tě tréninky? Chodíš na ně ráda? Trénuješ ráda?

(9 z 10 žákyně)

Při této otázce byla děvčata jednotná ve výpovědích v tom, že pokud se učí nové sestavy a prvky, tak je trénovat baví, ale pokud stále dokola projíždějí sestavy, tak je to moc nebaví. „*Tréninky mě baví a chodím na ně ráda, a trénuju taky ráda no tedy jak kdy, když máme potom třeba soustředění, kde trénujeme třeba 6 hodin, tak už mě to moc neba.*“

Jedna mažoretky uvedla: „Tréninky mě moc nebaví, radši vystupuju a nebo jezdím na soutěže, to je víc zábavnější.“

Otázka č. 6

Máš radost, když se naučíš nový cvik?

(10 z 10 žákyně)

Děvčata shodně uvedla, že mají radost, že se něco nového naučí, uvědomují si, že se tím zlepšují. Také je to baví, že nedělají stereotypně stále dokola sestavy, ale že mají možnost proložit proces něčím novým. „*Mám radost, protože mě baví se naučit něco nového. Vždycky to pak doma zkouším a ukazuju mamce.*“

Otázka č. 7

Cvičíš jen na tréninku, nebo i doma?

(8 z 10 žákyň)

Pokud se dívky naučí nový cvik, který jim zrovna nejde, zkouší si ho i doma. Doma také trénují rozsahy nohou a protahují se, aby zvládly obtížnější gymnastické prvky, které bývají často do sestavy zahrnuty a to vyžaduje každodenní vytahování nohou. „*Doma s hůlkou netrénuju, jen občas venku, když je hezky ale cvičím každý den a protahuju se.*“ Tento sport je náročný na prostor a proto většina dívek nemá doma tolik místa, aby mohla pracovat s hůlkou, aniž by se bála, že něco rozbije. „*Tak jak kdy, když mi ten cvik třeba nejde, tak si to doma zkouším, ale já mám doma strašně málo prostoru.*“

Dvě děvčata přiznala, že trénují i doma každý den, protože mají doma velkou místnost, kde mohou trénovat.

Otázka č. 8

Když nové cviky zkoušíš doma, je to lepší než v tělocvičně na tréninku?

(10 z 10 žákyň)

Tuto otázku jsem použila proto, abych zjistila, zda prostor a účast trenérek je pro děti při učení důležitá. Děvčata odpovídala, že v tělocvičně na tréninku je vždy lepší trénovat, hlavně z důvodu velkého prostoru. Ten je pro děvčata klíčový při manipulaci s hůlkou, házení a přehazování při sestavách. Také je pro naše mažoretky důležitá zpětná vazba od trenérek, kdy ví že cvik dělají správně. „*No doma to není nic moc, sice si zkouším něco, ale vlastně nevím, jestli to dělám dobře, protože trenérky mě nevidí a hlavně tam není ten prostor a já se bojím, že něco rozbiju.*“

„Doma je to špatný, tělocvična je lepší kvůli prostoru, nic tam není, co by se dalo rozbít, tak se nemusím bát to dělat pořádně.“

Otázka č. 8

Když vám předvede trenérka nový cvik, naučíš se ho obvykle rychle nebo spíše pomaleji?

(9 z 10 žákyň)

Děvčata se shodla na odpovědích zejména v tom, že jednodušší cviky se jim snáze naučí a netrvá to ani tak dlouho. Co se týká složitějších prvků, tak to samozřejmě vyžaduje více času. Děvčata nový prvek potřebují několikrát vidět od trenérek a poté je třeba pomalu krůček po

krůčku postupovat v procesu, jak cvik probíhá za sebou a pak už jen stále cyklicky opakovat provedení cviku a odstranění případných chyb. *„No pomaleji než ostatním a musím vždycky několikrát poprosit holky, ať mě to ukážou a pak to pořád zkoušet no.“*

„Některé cviky mi trvají déle, ty které jsou složitější na pochopení, ale ty lehčí se naučím celkem rychle.“

Pouze jedna z tázaných dívek v rozhovoru vypověděla, že si myslí, že se prvky učí rychle. *„Jo docela rychle, vždycky to umím jako první a pak to učím ty ostatní.“*

Otázka č. 9

Baví tě, když se učíte nové cviky?

(9 z 10 žákyň)

Naše děvčata se rády učí nové cviky, dobře ví, že tím se posouvají o další kus dopředu. Sami si o nové cviky říkají, chtějí, abychom je toho naučili co nejvíce. Jsou zvědavé a vždy mají z nově naučených cviků velkou radost, což těší i nás trenérky, když vidíme, jak odcházejí z tréninků a už ve dveřích nový cvik ukazují nadšeně svým rodičům. *„Jo baví, protože to pak dáme do sestavy a hned to vypadá líp a budeme mít víc bodů. Je to dobře, že se pořád něco učíme, asi by mě nebavilo dělat pořád to stejný.“*

„Baví mě to, jsem ráda, když se ho naučím, protože mám pak velkou radost z toho.“

Jediná dívka přiznala, že učení nových cviků je pro ni nezábavné. *„Nebaví mě to, protože mi to hned nejde a bojím se že se to nenaučím a pak to ostatním holkám zkazím.“*

Otázka č. 10

Často opakujete nové cviky?

(10 z 10 žákyň)

Na tuto otázku se výpovědi dívek shodovaly. Nové cviky opakují často, protože ví, že jinak se tyto cviky dobře nenaučí a mohly by to do příštího tréninku zapomenout. Uvědomují si, že tím, že si to opakují, my jako trenérky jim můžeme říkat chyby, kterých se dopouštějí. Nejvíce práce je s menšími dětmi, kdy je třeba opakovat více, než u těch větších dětí. *„Opakujeme často, protože ty menší holky, těm to trvá dýl.. tak hlavně kvůli nim a taky abychom si to zapamatovali.“*

„Nové cviky opakujeme často, ze začátku mě to ještě baví, ale jak to děláme stále dokola kvůli těm malým holkám, tak už mě to pak moc nebaví.“

Otázka č. 11

Napomínají tě a opravují trenérky často? Pokud ano, vadí tě to?

(8 z 10 žákyň)

V této otázce se potvrdilo, že dětem napomínání vůbec nevadí, naopak jsou rády, že jim trenérka věnuje pozornost, že se jich všímá a případně vytkne nějaké chyby. Děvčata neberou napomínání a opravování jako něco špatného, nýbrž jako možnost se zlepšit a získat později pochvalu. *„Poslední dobou docela jo, ale zase potom bych to dělala blbě, takže jsem ráda, když mi to řeknou a napomenou mi.“*

„No když dělám něco špatně, tak mě napomenou, ale nevadí mě to ani moc, aspoň vím, že si na to mám dát pozor a příště už tu chybu neudělat.“

„Jo mě napomínají pořád, i když si myslím, že to dělám dobře, takže mně to dost vadí.“

„Sice mě nenapomínají často, ale někdy fakt za úplný detaily a přitom to ostatní dělají taky, ale vynadáno dostanu vždycky jen já.“

Otázka č. 12

Co by si ráda v mažoretkách dokázala, máš nějaký cíl?

(7 z 10 žákyň)

Tato otázka byla položena tak, abych zjistila cíle našich žákyň, čeho by rády v tomto sportu dokázaly, co čím si jdou a proč chtějí být vlastně lepší a lepší. Mít cíl je velmi důležitá součást sportu a veškeré činnosti, kterou děláme. Jinak v tom co děláme, nemůžeme být dobří. Děvčata převážně uváděla jako cíle nové a těžší cviky zejména gymnastické, že by se rády naučily. *„Chtěla bych se naučit araba a chtěla bych se dostat v soutěžích někam výš. Musíme hodně trénovat no.“* Dalším cílem, který děvčata uváděla, byl postup do vyšších soutěží a dobré umístění. *„Chtěla bych se zlepšit v gymnastice, jako teda ve skocích, rozsahy nohou a tak. Ale jinak bych chtěla vyhrát třeba mistrovství Evropy v mažoretkách.“*

„Já bych chtěla být hlavní mažoretkou, abych byla lepší než ostatní a byla pořád vepředu v sestavě.“

„Můj cíl je asi vyhrát někdy soutěž sama jakože v sóloformaci.“

„Strašně ráda bych chtěla být ve skupině Precioso Blatná, protože pořád vyhrávají zlaté medaile.“

Otázka č. 13

Baví tě soutěže s mažoretkami? Ráda soutěžíš?

(10 z 10 žákyň)

Odpovědi v této otázce se také velmi shodovaly. Naše žákyně odpovídaly, že soutěžit je baví, líbí se jim, že se mohou porovnat s ostatními týmy. Na soutěžích je vždy hezká atmosféra, týmy se povzbuzují, mají tam své fanoušky a holky pak podávají lepší výkony. K soutěžení samozřejmě patří i tréma, kterou mají naše holky také, bojí se, že jim spadne hůlka, že na nějaký cvik zapomenou, ale to k tomu patří. „*Baví mě soutěže, tam je vždycky strašná sranda, ale taky se tam dost bojím, abych to třeba holkám nezkazila a aby na mě pak nebyly trenérky naštvány.*“

„*Jsem soutěživá, nejvíc se mi na tom líbí, že tam jsou i jiné týmy a můžeme se porovnávat a třeba když vyhraje, tak je to hezký pocit, že jsme lepší než ostatní. Nejvíc mě jde asi práce s hůlkou, ta mě i víc baví.*“

Otázka č. 14

Chceš být lepší než ostatní holky? Nebo ostatní týmy? Co proto děláš?

(5 z 10 žákyň)

Respondentky na tuto otázku odpovídaly různě. Jedna polovina děvčat chce být lepší než ostatní holky v týmu, chtějí mít lepší postavení v sestavě a být třeba i hlavní mažoretky a soutěžit sólově. „*Chci být lepší než ostatní holky, učím se furt nové cviky, abych v něčem vynikala a byla dobrá.*“ Druhá polovina našich mažoretek by rády, aby všechna děvčata byla na stejné úrovni, aby všichni uměly stejně dobře provádět cviky a to hlavně z toho důvodu, že to pak v sestavě vypadá dobře. Většina dívek se však shodla na tom, že chtějí být lepší, než ostatní týmy, a proto hodně trénují a stále se učí nové věci. „*No chtěla bych být lepší, než ostatní týmy a proto se na tréninkách snažím.*“ *Chtěla bych být lepší než ostatní týmy, ale mezi námi holkami bych chtěla, abychom byly všechny tak nějak stejně.*“

Rozhovory - trenérky

Otázka č. 1

Jak účinně motivovat? Máte nějaké své metody, které používáte, a osvědčují se Vám?

Trenérky motivují své žákyně hlavně tím, že je během celého školního roku chválí. Snaží se pochválit každý malý pokrok, který u svých žáků vidí. To děti hodně ovlivňuje, cítí, že se jim někdo věnuje a že práce, kterou dělají, má nějaký výsledek. Velkou roli v motivaci ze strany učitele nebo trenéra hraje už samotný cíl, kterého chtějí trenéři spolu s dětmi dosáhnout a za ním si tvrdě jít. Vysvětlit dětem, co proto musí udělat, aby byly dobré a soutěž nebo medaili získaly. Děti hodně motivuje odměna nebo právě ta medaile. *„Motivací při úspěchu je už úspěch samotný, většinou se snažíme zdůraznit, jakého úspěchu dosáhly, kam je to posunulo a hlavně pochválit stoupající výkonnost. Uvedeme konkrétní případy, co udělaly dobře atd.“*

Otázka č. 2

Jak motivovat při úspěchu a jak při neúspěchu?

Jak při neúspěchu tak při úspěchu je vždy dobré začít s pozitivním hodnocením, shrnout co se dětem povedlo, co se trenérům líbilo, pochválit jak celek, tak i jednotlivce. Pak se zaměřit na konkrétní chyby, co bylo špatně a kvůli čemu úspěch nepřišel a snažit se tyto chyby pro příště napravit a vyvarovat se jim. Vždy se společně domluvit, jak určité chyby odstranit a při odstranění chyby opět pochválit. Zpětná vazba je vždycky velmi důležitá. *„Při úspěchu naše motivace spočívá v postupu do další soutěže a i přes to, že byl úspěch, je třeba se zamyslet nad tím, co by šlo příště ještě zlepšit.“*

Otázka č. 3

Jak zvýšit zájem o danou činnost u dětí?

Důležité je, aby činnost, kterou děti vykonávají, je bavila. Pokud děti chodí na kroužek jen z důvodu, že rodiče chtějí, tak lze zájem zvýšit jen opravdu těžko. Pokud to dítě baví, chtějí se učit nové věci, chtějí trénovat a chtějí být lepší. Trenérky se snaží oživit tréninky, střídat aktivity, aby se činnost nestála stereotypní. U menších dětí vyhlašují soutěže, děti se pak více snaží během tréninku a o něco jim jde. *„Zájem se dá zvýšit podle mě buďto samotnou motivací anebo oživením tréninků...že jim třeba necháme jeden trénink v jejich režii, ať si*

sami řeknou, co chtějí dělat, co mají nejradši, tohle umí ocenit, ale samozřejmě je důležité neztratit nad nimi kontrolu.“

Otázka č. 4

Jak identifikovat a rozvíjet nadání dítěte?

U dětí je hlavní chuť k pohybu. Pokud dítě, které přijde, má nadání a slyší hudbu, dokážou trenérky jeho talent identifikovat téměř okamžitě. Nejlepší je rozvíjet talentované děti individuálním přístupem, učit je věci navíc, aby se dítě mohlo dále zdokonalovat. Stále ale musí být součástí týmu, začlenění do týmu je v tomto sportu důležité. *„ Jestli má dítě vrozené pohybové nadání a cit pro hudbu a rytmus většinou poznáme již při prvních hodinách.“*

„Nejlepší je rozvíjet talenty samostatným přístupem, kdy dítě samo přijde a zeptá se na něco, co chce vědět a co by chtělo naučit.“

Otázka č. 5

Jak identifikovat a rozvíjet hudební schopnosti?

Dítě, které chce tančovat a dělat nějaký sport, který je spojen s hudbou by mělo mít alespoň schopnost slyšet hudbu. Může se tato schopnost rozvíjet vytleskáváním písniček, nebo pochodováním do hudby. Výběr hudby je z pohledu trenérek také velice důležitý. Hudba se musí dětem líbit, aby je bavilo i cvičení na ni. Pro menší dětičky je vhodné používat hudbu, kterou znají z pohádek nebo hudbu s českými texty s jasným rytmem hudby, kdy si mohou písničky i pobrukovat. *„Hudební schopnosti rozvíjíme poslechem hudby a rytmickými cvičeními, poté zakomponujeme do hudby i jednoduché pohyby. Někdy neuškodí vyzkoušet i netradiční pohyby do hudby a dětem to přijde vtipné a baví je to.“*

Otázka č. 6

Jak rozvíjet u dětí kreativitu, necháváte jim prostor, aby vymýšlely nové cviky nebo celé sestavy?

Základní sestavení choreografie dělají trenérky, ale zapojují do tvorby i děti. Ty si mohou vymyslet cviky, které by chtěly do sestavy zařadit. Někdy děti svou kreativitou opravdu překvapí, vymyšlení děvčata baví a snaží se, aby právě ten jejich prvek byl do sestavy použit. *„Ano v rámci rozvíjení kreativity občas zadáme holkám v rámci tréninkové soutěže úkol, aby*

vymyslely například každá jeden cvik na osm dob. Největší odměnou je pak pro ně, když se cvik zařadí do sestavy.“

Otázka č. 7

Jak rozvíjet u dítěte vnímání pohybu a schopnost jeho prezentace?

Dítě se musí naučit uvědomovat si své pohyby a své tělo a nestydět se vystupovat před veřejností. Tento ostych odstraňujeme tím, že na tréninku mají různé úkoly, které musí jednotlivě předvést před ostatními dětmi. Mažoretky vystupují nejen na soutěžích, ale i na různých společenských akcích, čímž získávají větší jistotu a sebevědomí. Je dobré zkoušet si prvky před zrcadlem, nejlépe pak v zrcadlovém sále, kde je možnost vidět se po celou dobu tréninku. U mažoretkového sportu se klade velký důraz také na správné držení těla a koordinaci pohybů, kdy při každém cviku se zapojuje celé tělo – pohyb hlavou, rukama a nohama. U každého dítěte vypadají tyto pohyby zpočátku zcela odlišně, proto je dobré využívat právě zrcadel nebo také moderní techniky, kde je možnost děti natáčet a poté jim jejich trénink prezentovat. Tímto způsobem se odhalí jak synchronní nedostatky, tak i chyby v provedení cviků. „*K tomu aby si děvčata uvědomovala správnost pohybů, používáme videozáznamy jejich tréninků a vystoupení, které pak společně rozebíráme, a většinou se chyby odstraní a to nám jde. Také se snažíme shánět co nejvíce příležitostí k vystoupení, aby se nám děti otrkaly a přestaly stydět.“*

Otázka č. 8

Jak pracovat s chybami, kterých se děti dopouštějí při realizaci pohybu?

Důležité je naučit děti základní prvky, od kterých se odvíjí další složitější pohybové kreace. Při učení se postupuje u dětí velmi pomalu, krůček po krůčku a pak se stále opakuje. Napřed na počítání a poté postupně se i hudba zařazuje do pohybu. U malých dětí jsou dobré cviky, které se učí, nějak vtipně pojmenovat a většinou si je pak lépe zapamatují. Nejdříve je potřeba děvčata nechat, ať si prvky zkoušejí, postupně je trenérky individuálně obcházejí a pomáhají s tím, co jim nejde. Rozdělí děti do skupinek a jednotlivé skupinky pak sami předvádějí, co se naučily a ostatní je pozorují a opravují jim chyby. „*Projíždíme prvky a sestavy stále dokola, bereme je na počítání, vysvětlujeme všechny cviky do detailu, a pokud ani to nezabere, musíme se holčičce, které daný cvik nejde, věnovat individuálně. Většinou je to problém u menších dětí, které mají problém zapamatovat si návaznost prvků v sestavě.“*

Otázka č. 9

Jakým způsobem prezentujete úkol či prvek pohybu, tak aby to děti pochopily a snadněji se jej naučily?

Prioritou pro trenérky je, aby vztah mezi nimi a dětmi byl spíše přátelský, děti se jim svěřovaly, důvěřovaly jim, poté je i učení pohybů pro ně snazší a příjemnější. Stále je důležité děti motivovat pozitivním přístupem „*Neboj, to se naučíš, to zvládneš.*“ Trenérky jim dávají lehké a snadno dosažitelné úkoly, jejichž plněním si děti osvojují určité dovednosti a učí se na sobě samostatně pracovat. Každý cvik, který se děti učí, předvádí trenérky samy, vysvětlí vždy techniku provedení a přesně popíší, jak má cvik vypadat. Případně se používá také předvedení špatně provedeného prvku, kdy trenérky předvedou, jak cvik v žádném případě nemá vypadat. U toho se většinou i dobře pobaví a děti ví, na co si mají při nácviku dávat pozor. „*Ukázat jim i špatně provedený prvek, zeptat se co si myslí, že je na cviku špatně. Postupně si říkat, co tam bylo za chyby a ukázat potom rozdíl mezi špatným provedením a správným provedením.*“

Otázka č. 10

Jak rozvíjet volní a emoční vlastnosti u dětí? Jak zvýšit jejich prožívání, vytrvalost a houževnatost?

Děti obecně hodně reagují na pochvaly a reakce trenérek. Pokud děti vnímají nadšení trenérek z jejich výsledků, ještě více se s nadšením vrhnou do dalšího nácviku. Proto je vhodné dětem projevovat silné povzbuzující emoce, které se jim pak od nich dvojnásobně vrací. Každé dítě si v sobě do jisté míry nese nějaký postoj k různým činnostem. Pokud trenér vidí, že se dítěti nacvičovaný pohyb nedaří a pomalu nácvik s nechutí vzdává, snaží se mu trenér individuálně pomoci prvek zvládnout a nenechat dítě snažení jen tak vzdát. „*Tobě to nejde? Ukaž, zkusíme to spolu. No vidíš, takhle se to dělá...vidíš jak si šikovná. Už to umíš.*“

Otázka č. 11

Měníte při prezentaci pohybu prostředí, ve kterém se pohyb realizuje? Má vliv prostředí na proces učení?

Prostředí má na proces učení velký vliv. Choreografie naučená v jednom prostoru, přenesená jinam, je pro děti mnohem obtížnější. Důležité je u dětí pracovat na dobré orientaci v prostoru, při nácviku ve stejném prostředí si děti určí a najdou orientační body, kterými se při pohybu po ploše řídí a následně při změně prostředí jsou zcela ztraceni. Proto je změna prostředí velmi pozitivní z hlediska efektivity učení. Zároveň působí také jako vytržení ze stereotypní a proces učení se tím pádem zrychlí. „*Změna prostředí pro děti je velmi pozitivní, snažíme se proto prostředí měnit například tím, že jezdíme na soustředění mimo naši obvyklou tělocvičnu, nebo když je hezky chodíme trénovat ven.*“

Otázka č. 12

Jaký způsobem docílit toho, aby si dítě dobře a rychle zapamatovalo nový cvik?

Každé dítě má svoje tempo a rychlost s jakou si nové pohybové vzorce osvojuje, stejně tak pohybová paměť nefunguje u všech dětí stejně, a proto neexistuje univerzální recept na rychlé učení. Základem je vysvětlit nový cvik tak, aby dítě pochopilo, co se po něm chce, následně daný prvek několikrát předvést, poté nechat dítě ať ho samo předvede a opravit případné chyby. Následně několikrát zopakovat a pak zařadit mezi již dobře ovládané cviky a opět při každé příležitosti zopakovat, aby se podpořila dlouhodobá paměť. „*Nejlepší způsob je neustálé opakování a opakování cviků. Někdy to holky už nebaví a tak to proložíme třeba jinou zábavnější pohybovou aktivitou a pak se k cviku opět vrátíme, vždyť to všichni známe i tady platí, že opakování je matka moudrosti.*“

8.6 Odpovědi na výzkumné otázky

Motivační aspekty a jejich vliv na efektivní učení

Z použitých psychologických metod pozorování a rozhovorů byla zjištěna skutečnost, že motivace v procesu učení je velmi důležitá. Jak z pohledu žákyň, které ke svému rozvoji v pohybových aktivitách potřebují zpětnou vazbu od trenérek v podobě pochvaly či odměny, tak z pohledu trenérek, které se snaží své svěřenkyně motivovat jakoukoli formou, při úspěchu i neúspěchu. Zkoumané mažoretky motivuje každý malý pokrok, kterého dosáhnou.

Je proto potřeba, aby se těchto dílčích pokroků všímaly i trenérky, chválily je, radovaly se s nimi a dále motivovali tým, že nastaví další cíl, kterého postupně chtějí děti dosáhnout. Děti poté mají větší chuť se učit novým věcem, mají kladný vztah k tréninku a trénování vůbec. Proto je faktor pozitivní motivace v procesu efektivního učení velmi důležitý.

Stimuly a schopnosti ovlivňující efektivitu učení

Stimuly, ať už jsou to různé dynamické procesy či vnější podněty. Důležitým stimulem je už samotný zájem dítěte o danou činnost. Pokud dítě pohybová činnost nebaví, trenér pomocí nejrůznějších technik se snaží zvýšit zájem o tyto pohybové aktivity. Nadání jedince také výrazně ovlivňuje efektivní učení. Při různých tanečních a pohybových aktivitách a mažoretkách vůbec, je velmi žádoucí, aby dítě mělo určité nadání, jak pohybové tak hudební, a propozice k těmto dovednostem. Pokud má trenérka žákyni, která neslyší hudbu a je neobratná musí s ní individuálně pracovat na rozvíjení těchto indispozic a efektivita se tímto značně naruší. Proto stimulační techniky pozitivně ovlivňují efektivní učení jedinců.

Korekce chyb v procesu učení

V procesu učení je velmi důležité odstraňování chyb, kterých se učící se jedinci dopouštějí. Z tohoto výzkumu vyplývá, že pozitivní přístup odstraňování chyb v učení výrazně ovlivňuje efektivitu dalšího učení. Dítě musí pochopit podstatu učení. Proč vůbec dělá to, co dělá, co tím chce dosáhnout a jakým způsobem. Pokud toto všechno učící se jedinec ví, staví se kladně i k odstraňování případných chyb. Trenérky se snaží dětem vytýkat chyby, které vidí a poté dále vysvětlí žákyním správné provedení. Nejlepší je, pokud dítě samo vidí rozdíl pohybů, kterých se dopouští a chce samo chybu odstranit. Pozitivní přístup k odstraňování chyb musí být přítomen jak ze strany trenérek, které se snaží nikoli pokáráním vysvětlit dítěti chybu, ale spíše předvedením správného provedení, tak i ze strany žákyň, které musí pozitivně přijímat tyto skutečnosti a dále na nich pracovat. Pokud dojde k oboustrannému pozitivnímu přístupu, je tím ovlivněna efektivita dalšího učení.

8.7 Interpretace výsledků

Trenérky a žákyně shodně v rozhovoru uvedly skutečnost, že motivace ovlivňuje efektivitu učení. Žákyně kladou důraz na pochvalu od trenérek a úspěch při soutěžích. To je

nejvíce motivuje a žene za lepšími výsledky. Trenérky uvedly v podstatě to samé, snaží se motivovat své žáky především pochvalou či odměnou. Na motivaci celkově kladou velký důraz, považují ji za klíčovou v procesu učení. Bez správné motivace nelze dosáhnout dobrých výsledků. Pochvala ze strany trenérek přichází vždy i za ten nejmenší pokrok, kterého žákyně dosáhly. Právě zmíněná pochvala působí na žákyně pozitivně z hlediska projevené pozornosti, kterou jim trenér věnoval. Z těchto rozhovorů vyplynulo, že motivace, kterou žákyně pro svůj úspěch potřebují, se jim ze strany trenérek v dostatečné míře dostává.

Z otázek týkajících se nácviků nových cviků děvčata uvedla, že učení se novým cviků je baví, mají radost, že se naučí nový cvik. Jsou si vědoma toho, že se tím posunou dál a že jim to pomůže v dalších soutěžích. Vše je také dáno tím, že děvčata tento sport velmi baví, líbí se jim a tím pádem v něm chtějí být co nejlepší. Nicméně také uvedla, že stálé opakování cviků není moc zábavné a po chvíli je to přestane bavit. Trenérky uvedly, že při učení se novým cvikům, žákům nejprve cvik řádně pomalu krůček po krůčku vysvětlí, ukážou a poté nechají žáka, aby si cvik zkoušel. Případně mu vytýkají chyby, které vidí hned při nácviku nového cviku. Včasnost odstraňování chyb je velmi důležitá, aby se předešlo k zafixování těchto chyb do paměti. V neposlední řadě je potřeba stálého opakování cviku, které trenérky prokládají jinou činností, aby se předešlo pasivitě ze strany učících se jedinců.

9. ZÁVĚŘ A DOPORUČENÍ

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit podmínky účinného učení zaměřeného na pohybové aktivity respektive na efektivní učení v mažoretkovém sportu u skupiny dívek, které se tomuto sportu věnují v rámci zájmového kroužku při Základní škole ve Štěnovicích. Součástí práce bylo zkoumání efektivního procesu učení z pohledu žákyň i jejich trenérek. Výzkum probíhal v rámci jejich tréninků od září loňského roku v rozsahu šesti měsíců a zapojilo se do něj celkem deset vybraných dívek a čtyři trenérky.

Z výsledků mé bakalářské práce vyplývá, že pro efektivní učení je důležitý pozitivní přístup ke všem faktorům ovlivňujícím tento proces. Zejména jde o faktory motivační, stimulační, schopnostní a také faktory korekce chyb. Pro žákyně je jednoznačně

nejdůležitější z hlediska efektivity pohybového učení dostatek pozitivní motivace ze strany trenérek. Proto by trenérky této skutečnosti měly věnovat velkou pozornost a všimnout si a chválit i malé dílčí pokroky a úspěchy. Z hlediska aspektů schopnostních je efektivnější práce a celé motorické učení dovednostem mažoretkového sportu s pohybově i hudebně nadanými žákyněmi. Při výběru nových žákyň by trenérky měly brát zřetel na tuto skutečnost a již při jejich náběru věnovat těmto faktorům větší pozornost. Z výsledků dále vyšlo, že chyby, kterých se žákyně při procesu učení dopouštějí, by měly být odstraňovány co nejdříve již při nácviku pohybové dovednosti či cviku, aby nedošlo ke zpevnění chybného pohybu. Úkolem trenérky by v tomto případě měla být okamžitá reakce na zjištěnou chybu a její následné odstranění.

Závěrem této práce bych chtěla poděkovat všem zúčastněným žákyním a jejich trenérkám, kteří mně umožnili provést tento výzkum v době jejich tréninků, a tím mě pomohly získat mnoho cenných materiálů k uskutečnění mé práce. Jako poděkování za jejich ochotu jsem trenérkám přislíbila poskytnutí závěrečných výsledků, které by vedly k efektivnějšímu učení pohybových dovedností.

10. RESUMÉ

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit podmínky účinného učení zaměřeného na pohybové aktivity. V teoretické části bylo vymezeno několik důležitých pojmů, které úzce souvisí s učením a jeho efektivitou. Hlavním druhem učení, kterému byla věnována velká část této práce, bylo senzomotorické učení. Dále byly popsány pohybové dovednosti a také činitelé, které ovlivňují efektivitu celého procesu učení. Praktická část byla věnována výzkumu. Za pomoci kvalitativních metod pozorování a rozhovoru byly zkoumány aspekty ovlivňující účinnost učení zaměřeného na pohyb. Výzkum byl prováděn na skupině mažoretek a jejich trenérkách, která se věnuje učení pohybových dovedností zaměřených právě na tento sport. Mažoretkový sport je založen na principu sestavení choreografií na moderní hudbu s použitím náčiní baton, neboli hůlka. Nejprve bylo prováděno zúčastněné pozorování zkoumaného týmu dětí a trenérek. Na základě pozorování byly sestaveny výzkumné otázky. Tyto výzkumné otázky se týkaly faktoru motivace, zda tento faktor efektivně ovlivňuje učení. Další výzkumná otázka byla zaměřena na aspekt stimulů a jejich

pozitivní působení na účinnost učení. Poslední výzkumnou otázkou, která se v tomto výzkumu zkoumá, je korekce chyb a její vliv na efektivní učení. Z těchto vytyčených výzkumných otázek byl sestaven rozhovor pro děti a trenéry, jejichž odpovědi byly v závěru práce porovnány a interpretovány.

The goal of this bachelor thesis was to find out the conditions of effective learning with the focus on motion activities. The most important points with a close correlation to learning and its efficiency were defined in the first theoretical part. A big part of this thesis was devoted to the important learning category called sensomotor. Further, motion dexterities as well as factors influencing the whole process of learning were described. The practical part was devoted to a research. The aspects affecting the learning efficiency focused on motion were studied by the qualitative methods of observations and interviews. The research was performed on the group of majorettes and their coaches, whose main focus is to train motion dexterities of this particular sport. The purpose of the sport of majorette is to compile the choreographies to the popular music, using the requisite called "baton", aka stick. Firstly, on-site observation of the team of children and their coaches was carried out. As its outcome, the research questions were drawn up. The first question was focused on the "motivation" factor and its affect on learning process. Next research question was focused on the incentive aspects and their positive impact on learning efficiency. Last question of this research was oriented on the correction of mistakes and their influence on efficient learning. These questions served as the basis for the interview with the children and coaches. Their answers were compared and interpreted at the end of this bachelor thesis.

11. SEZNAM LITERATURY

- 1) ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.
- 2) ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3
- 3) KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- 4) *Efektivní učení ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 142 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
- 5) GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 287 s.

- 6) HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 220 s. ISBN 80-7178-807-4.
- 7) HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. 1. vyd. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-50-3. s. 43-90.
- 8) HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3
- 9) HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha : SPN, 1972. 356 s. ISBN 14-101-73
- 10) HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Pedagogické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984. 254 s. ISBN 14-566-84
- 11) CHOUTKA, Miroslav a BRKLOVÁ, Danuše. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70^s. ISBN 80-7082-500-6.
- 12) JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELKA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi*. Praha : SPN, 1988. 159 s. ISBN 80-04-23209-4
- 13) KOLÁŘ, Zdeněk. *Pedagogická psychologie: učebnice pro 4.ročník středních pedagogických škol*. 1980.
- 14) LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 249 s.
- 15) MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 16) MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- 17) NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- 18) PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
- 19) PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
- 20) RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 187 s. ISBN 80-7184-127-7.
- 21) ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
- 22) SLEPIČKA, Pavel, HOŠEK, Václav a HÁTLOVÁ, Běla. *Psychologie sportu*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2009. 240 s. ISBN 978-80-246-1602-5.
- 23) VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

24) Vaněk, M., Hošek, V., Rychtecký, A. & Slepíčka, P. (1989). *Psychologie tělesné výchovy a sportu*.
Praha: Olympia

Internetové zdroje:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Pozorov%C3%A1n%C3%AD>

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obr. č. 1 Schéma otevřeného a uzavřeného systému řízení pohybu

Obr. č. 2 Křivka senzomotorického učení ve školní a tělesné výchově

Obr. č. 3 Klasifikace pohybových dovedností

Obr. č. 4 Plató v křivce motorického učení

Obr. č. 4 Vztah mezi úrovní aktivace a koordinační náročností pohybu

Obr. č. 5 Informační systém paměti

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Druhy senzomotorického učení

Tabulka č. 2 Úkoly trenérů a žáků v procesu motorického učení

12. PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1 Otázky k rozhovorům pro žákyně

Příloha č. 2 Otázky k rozhovorům pro trenérky

Příloha č. 3 Rozhovor s žákyní

Příloha č. 4 Rozhovor s trenérkou

Příloha č. 1

Otázky na DĚTI:

1. Co tě nejvíce motivuje, co tě vede ke stále lepším výsledkům a učení se novým věcem?
2. Jak prožíváš úspěch a naopak neúspěch při soutěžích? Jaký to má vliv na tvůj další rozvoj v mažoretkách?
3. Co tě nejvíce baví na mažoretkách? A co se tě na tom nejvíce líbí?
4. Proč jsi začala na tento kroužek chodit?
5. Baví tě tréninky? Chodíš na ně ráda? Trénuješ ráda?
6. Máš radost, když se naučíš nový cvik?
7. Zkoušíš si ho i doma, když přijdeš domů? Nebo cvičíš jen na tréninkách?
8. Když si nové prvky zkoušíš doma, je to lepší nebo horší, než na tréninku v tělocvičně?
9. Když vám předvede trenérka nový cvik, zapamatuješ si ho rychle, nebo tě to trvá déle?
10. Baví tě, když se učíte nové cviky?
11. Často opakujete nové cviky?
12. Napomínají a opravují tě často trenérky?
13. Co bys ráda v mažoretkách dokázala, máš nějaký cíl?
14. Baví tě soutěže s mažoretkami? Ráda soutěžíš? Co ti nejvíce jde?
15. Chceš být lepší než ostatní holky? Co proto děláš?

Příloha č. 2

Otázky pro TRENÉRKY:

1. Jak účinně motivovat? Máte nějaké své metody, které používáte a osvědčují se Vám?
2. Jak motivovat při úspěchu a jak motivovat při neúspěchu.
3. Jak zvýšit zájem o danou činnost u dětí?
4. Jak identifikovat a rozvíjet nadání u dítěte? Když k Vám přijde do týmu nový člen a vidíte, že je hodně šikovný, jak s ním pracujete, abyste jeho nadání dále rozvíjeli?
5. Jak identifikovat a rozvíjet hudební schopnosti?
6. Jak rozvíjíte u dětí kreativitu, necháváte jim, aby vymýšlely nové cviky, nebo celé sestavy?
7. Jak rozvíjet u dítěte vnímání pohybu a schopnost jeho prezentace?
Jak pracovat s chybami, kterých se děti dopouštějí při realizaci pohybu?
8. Jakým způsobem prezentujete úkol, či prvek pohybu (v našem případě cvik s náčiním), tak aby to děti pochopili a snadněji se jej naučily?
9. Jak rozvíjet volní a emoční vlastnosti u dětí? Jak zvýšit jeho prožívání, vytrvalost, houževnatost?
10. Měníte při prezentaci pohybu prostředí, ve kterém se pohyb realizuje? Má vliv prostředí na proces učení?
11. Jaký způsobem docílit toho, aby si dítě dobře a rychle zapamatovalo nový cvik?

Příloha č. 3

Rozhovor s žákyní

Já:Co tě nejvíce motivuje, co tě vede ke stále lepším výsledkům a učení se novým věcem?

S:Když vidím ostatní týmy, že nás porážejí, tak bych chtěla být lepší, aby se to nestalo, tak se snažíme učit to co je složitější, abychom se jim vyrovnali. Takže asi mě motivují ostatní týmy a taky naše trenérky, který nás hodně podporují a chtějí, abychom byli co nejlepší. Na soutěžích vidíme pořád nějaký nový cviky, které se pak chceme naučit.

Já:Jak prožíváš úspěch a naopak neúspěch při soutěžích? Jaký to má vliv na tvůj další rozvoj v mažoretkách?

S:Když vyhraje tak na další soutěži jsme si jako jistější trochu a když se nám to nepovede, tak brečíme no,ale můžeme si za to sami, třeba já to teď zkasila na soutěži, protože jsem moc nechodila na tréninky. Ale většinou to co pokazíme, to nám nejde ani na tréninkách. Takže víme, co nám nejde a to trénujeme.

Já: Co tě nejvíce baví na mažoretkách? A co se tě na tom nejvíce líbí?

S:Nejvíce se mi líbí hezké kostýmy a jak jsme namalované a učesané, to se mi líbí. A baví mě nejvíc asi to, že tu mám hodně kamarádek, je tu sranda a i ten sport je takový neobvyklý. Prostě se mi na mažoretkách líbí všechno. I ta práce s hůlkou, to vždycky všichni obdivují a nechápou, jak s tím můžu točit a dělat twirling.

Já: Proč jsi začala na tento kroužek chodit?

S:Protože jsem vždycky chtěla chodit na nějaké tancování nebo tak. Dřív jsem chodila na gymnastiku, ale to bylo takový ne moc zábavný, tohle je mnohem lepší. Je to vlastně taková kombinace všeho možného. Gymnastiku tu děláme, s hůlkou trénujeme a s pomponama.

Já:Baví tě tréninky? Chodíš na ně ráda? Trénuješ ráda?

S:Tréninky mě hodně baví i trénuju ráda, ale jak kdy no..třeba doma moc netrénuju..nemam na to moc čas a prostor. Ale asi kdyby mě to hodně nešlo, tak si to zkusit budu, třeba venku nebo někde v garáži.

Já: Máš radost, když se naučíš nový cvik?

S:No učím se nové cviky hlavně kvůli tomu, abychom byli lepší, a když to zvládneme, tak jsme všichni rádi.Víme, že když chceme být lepší, musíme se učit pořád něco nového.

Já:Zkoušíš si ho i doma, když přijdeš domů? Nebo cvičíš jen na tréninkách?

S: Jo zkusím si to co mi nejde, když mi to fakt nejde, tak prostě neskončím, dokud to nebudu umět. Ale to se moc často nestává. Z tréninku jsem vždycky dost unavená a pak už na to není čas ani síla.

Já: Když si nové prvky zkusíš doma je to lepší nebo horší, než na tréninku v tělocvičně?

S: V tělocvičně je to lepší, je tam dost místa a jsou tam trenérky, které mě můžou říct jak a co.

Já: Když vám předvede trenérka nový cvik, zapamatuješ si ho rychle, nebo tě to trvá déle?

S: No pomaleji než ostatní a musím vždycky několikrát poprosit holky, ať mě to ukážou a pak to porad zkoušet no.

Já: Baví tě, když se učíte nové cviky?

S: Ze začátku mě to baví, ale pak, když to dělám už déle a pořád mi to nejde, tak už mě to pak nebaví.

Já: Napomínají a opravují tě často trenérky?

S: Poslední dobou docela jo, ale zase potom bych to dělala blbě, takže jsem ráda, že mi to řeknou a napomenou mi.

Já: Co by jsi ráda v mažoretkách dokázala, máš nějaký cíl?

S: Chtěla bych se naučit araba a chtěla bych se dostat v soutěžích někam výš. Musíme hodně trénovat no. Ale zlepšujeme se, třeba za pár let budeme stejně dobrý jako Precioso, to by bylo super.

Já: Baví tě soutěže s mažoretkami? Ráda soutěžíš? Co ti nejvíce jde?

S: Soutěže mě určitě baví víc než tréninky. Protože tam je super atmosféra. Nejvíc mi jde gymnastika a práce s pomponama.

Já: Chceš být lepší než ostatní holky? Co proto děláš?

S: Chtěla bych být lepší než ostatní, ale mezi náma holkama bych chtěla, abychom byly všechny tak nějak stejně a děláme proto to, že se snažíme hodně trénovat.

Příloha č. 4

Rozhovor s trenérkou

Já: Jak účinně motivovat? Máte nějaké své metody, které používáte, a osvědčují se Vám?

N: Holky se snažím motivovat v průběhu celého školního roku a to především tím, že za dřinou, kterou ze sebe musí dostat na tréninku na ně čeká úspěch v podobě dobrého umístění na soutěži samozřejmě všechny mají vidinu získání medaile což je pro ně ta největší motivace. Metody vyloženě asi nemám... jen opravdu kladu důraz na motivaci úspěchu.

Já: Jak motivovat při úspěchu a jak při neúspěchu?

N: Při úspěchu naše motivace spočívá v postupu do další soutěže a i přes to, že se úspěch povedl, je třeba se zamyslet nad tím, co by šlo příště ještě zlepšit...

Při neúspěchu je důležité probrat s týmem, co bylo špatně, kvůli čemu úspěch nepřišel a snažit se to napravit aby příště už přišel.

Já: Jak zvýšit zájem o danou činnost u dětí?

N: Prioritou je, aby to děti bavilo, pokud někdo chodí jen proto, že maminka chce a to dítě to nebaví tak je to špatně a zvýšit zájem nepomůže nic... Taky už se nám to stalo. Ale máme štěstí a většina týmu je do toho zapálená, jen je občas problém s pozorností. Zájem se dá zvýšit podle mě buďto samotnou motivací anebo oživením tréninku... například nechat jeden trénink v jejich režii ať si sami řeknou, co chtějí dělat, co mají nejradši, tohle umí ocenit. Samozřejmě je důležité neztratit nad nimi kontrolu.

Já: Jak identifikovat a rozvíjet nadání dítěte? Když k Vám přijde do týmu nový člen a vidíte, že je hodně šikovný, jak s ním pracujete, abyste jeho nadání dále rozvíjeli?

N: Důležité je, jak staré dítě k nám přijde. Pokud přijde malá cca 5-ti letá holčička, která slyší hudbu a má nadšení z tance je vyhráno... Pak je důležité se zaměřit na rozvoj holčičky na gymnastické průpravě, baletní a celkově pohybové průpravě. Pokud přijde starší holčička cca 8 let a nikdy nikde nic nedělala, je těžší zapracovat na pohybové průpravě. Pokud přijde starší holčička, která již dříve někde tancovala tak je to většinou naprosto „bez práce“ a může se rovnou zapojit do soutěžních skupin.

Já: Jak identifikovat a rozvíjet hudební schopnosti?

N: Hudební schopnosti neboli hudební nadání by měla mít holčička, která chce tancovat v sobě. U malých dětiček se s tím dá ještě něco dělat například vytleskáváme písničky,

pochodujeme na pomalé dětské písničky, vysvětlujeme vše do detailu. Ale pokud přijde větší holčička, která neslyší hudbu, je to špatné a většinou na to nestačí bohužel ani naše metody.

Já: Jak rozvíjet u dětí kreativitu, necháváte jim, aby vymýšlely nové cviky, nebo celé sestavy?

N: Ano v rámci rozvíjení kreativity, občas zadáme holkám úkol, aby vymyslely například každá jeden cvik na 8 dob. Největší odměnou pro ně je, když se pak cvik zařadí do sestavy. Větší rozvíjení kreativity se pak klade na juniorky, které vymýšlejí nové cviky častěji. Ale sestava zůstává vždy v režii nás trenérek mluvím li o tich soutěžních. Občas necháváme holky, aby si vymýšlely svoje sólové sestavy a pokud jsou dobré, necháme je s nimi vystupovat.

Já: Jak rozvíjet u dítěte vnímání pohybu a schopnost jeho prezentace?

N: Tady bych navázala na předchozí otázku. Určitě pomocí kreativity... Tím, že holkám zadáme úkol at vymyslí každá alespoň jeden cvik například na 8 dob a dáme jim na to omezený čas a poté ho všechny musí předvést před všemi ostatními. Snažíme se tím zvýšit schopnost jejich prezentace pohybu a i odstranění trémy.

Já: Jak pracovat s chybami, kterých se děti dopouštějí při realizaci pohybu?

N: Projíždíme sestavy pořád dokola, bereme sestavy na počítání, vysvětlujeme všechny cviky do detailu, a pokud ani to nezabere, musíme se holčičce, které daný cvik nejde věnovat individuálně. Většinou je to problém u menších dětí, které mají problém zapamatovat si návaznost cviků. Všechno je to o tom chtít, pokud holky chtějí, zvládnou vše.

Já: Jakým způsobem prezentujete úkol či prvek pohybu (v našem případě cvik s náčiním), tak aby to děti pochopili a snadněji se jej naučily?

N: Cvik, který chceme zařadit do sestavy předvádíme holkám sami, vysvětlíme vždy techniku provedení a přesně popíšeme, jak má cvik vypadat... Většinou se ho snažíme i nějak pojmenovat, aby si ho holky snadněji zapamatovaly.

Já: Jak rozvíjet volní a emoční vlastnosti u dětí? Jak zvýšit jeho prožívání, vytrvalost, houževnatost?

N: To je velmi těžká otázka, řekla bych, že s tímhle problémem se stále drobet pereme... Snažíme se jim od samého začátku vysvětlit, že úsměv patří k provedení sestavy stejně jako hůlka k mažoretce. Také se holkám snažíme vysvětlit, že je důležité na tréninku jet na 100% to znamená s výrazem, s nábojem prostě jako na soutěži... Protože pokud nedáte sestavu na tréninku na 150% nedáte ji pak na soutěži ani omylem na 100%. Bohužel ne každý nám to věří a tak se s tímto stále pereme a hledáme způsob jak zajistit, aby nám uvěřily...

Já:Měníte při prezentaci pohybu prostředí, ve kterém se pohyb realizuje? Má vliv prostředí na proces učení?

N:Prostředí neměníme. Trénujeme pořád ve stejné tělocvičně...Jsme na ni zvyklí a myslím si, že i holky jsou spokojené. Máme dobré zázemí a podporu ze strany školy.

Já:Jakým způsobem docílit toho, aby si dítě dobře a rychle zapamatovalo nový cvik?

Určitě formou soutěže to je vždycky vyhecuje. A nebo jak už jsem říkala, snažíme se cvik nějak vtipně pojmenovat to hodně pomáhá...