

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2006

Martin Růžička

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

DIDAKTICKÉ INOVACE VE ŠKOLNÍ TV

Výuka sportovních her

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PaedDr. Ludmila Fialová, Ph.D.

Zpracoval:

Martin Růžička

srpen 2006

Abstrakt

Název práce

Didaktické inovace ve školní TV (výuka sportovních her)

Didactic Innovations at School Physical Education (the Games Teaching)

Cíle práce

Analyzovat názory současných učitelů TV na pojetí a obsah výuky sportovních her na středních školách, určit hlavní problémy, navrhnout možnost řešení a vhodné didaktické postupy při výuce sportovních her na středních školách.

Metoda

Analýza byla provedena pomocí metody dotazníkového šetření u 36-ti učitelů tělesné výchovy na středních školách v průběhu měsíce května 2006. Dotazník byl zaměřen na následující oblasti, které se dotýkají problematiky vyučování sportovních her na středních školách: Role sportovních her, obsah výuky sportovních her, didaktika výuky sportovních her a sociální interakce ve sportovních hrách.

Výsledky

Osvětlují výuku sportovních her na středních školách, mohou přispět k jejímu zkvalitnění a pomoci učitelům při zařazování sportovních her do programu. Mohou být základem pro návrh modifikace výuky sportovních her z hlediska hodnocení žáků, časové dotace vyučovací jednotky a dalších zkoumaných faktorů, a také mohou být prospěšné pro zkvalitnění přípravy budoucích pedagogů.

Klíčová slova

Didaktické inovace, dotazník, sportovní hry, školní TV, výuka.

Poděkování

Touto cestou bych chtěl poděkovat Doc. PaedDr. Ludmile Fialové, Ph.D. za odborné vedení práce, za praktické rady a za možnost využít jejích zkušeností v této problematice.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jsem pouze literaturu uvedenou v seznamu bibliografické citace.

V Praze dne 27. 8. 2006

Martin Růžička

Svoluji k zapůjčení své diplomové práce ke studijním účelům.

Prosím, aby byla vedena přesná evidence vypůjčovatelů, kteří musejí pramen převzaté literatury řádně citovat.

Jméno a příjmení:	Číslo obč. průkazu:	Datum vypůjčení:	Poznámka:
-------------------	---------------------	------------------	-----------

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SPORTOVNÍCH HER.....	9
2.2 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY SPORTOVNÍCH HER.....	10
2.3 PROBLEMATIKA VYUČOVÁNÍ SPORTOVNÍCH HER	11
2.3.1 Cíle vyučování sportovních her.....	11
2.3.2 Proces motorického učení.....	12
2.3.3 Pohybové (technické) a taktické dovednosti	14
2.3.4 Herní výkon	16
2.3.5 Kognitivní procesy	21
2.4 ŠKOLNÍ TĚLESNÁ VÝCHOVA	24
2.4.1 Pojetí školní tělesné výchovy	24
2.4.2 Inovace ve školství	25
2.5 VÝZKUM V OBLASTI VYUČOVÁNÍ SPORTOVNÍCH HER	27
2.6 DIDAKTIKA TĚLESNÉ VÝCHOVY.....	28
2.6.1 Projekt výchovy a vzdělání.....	29
2.6.2 Cíle tělesné výchovy.....	30
2.6.3 Osobnost žáka.....	31
2.6.4 Osobnost učitele	32
2.6.5 Motivace ve vyučování.....	35
2.6.6 Podmínky.....	37
2.6.7 Prověřování a hodnocení výsledků.....	37
2.7 SPEKTRUM DIDAKTICKÝCH STYLŮ VE VYUČOVÁNÍ SPORTOVNÍCH HER	39
2.8 VYUČOVACÍ PŘÍSTUPY VE SPORTOVNÍCH HRÁCH	40
2.8.1 Nestrukturované vyučování.....	40
2.8.2 Tradiční (technický) přístup	41
2.8.3 Taktický přístup.....	41
2.8.4 Alosterický model vyučování.....	42

2.8.5 Přístup založený na integraci kognitivní a pohybové komponenty herního výkonu....	43
2.9 <i>METODICKO – ORGANIZAČNÍ FORMY VE SPORTOVNÍCH HRÁCH</i>	43
3. METODICKÁ ČÁST	45
3.1 <i>CÍLE PRÁCE</i>	45
3.2 <i>ÚKOLY PRÁCE</i>	45
3.3 <i>HYPOTÉZY</i>	45
3.4 <i>CHARAKTERISTIKA SOUBORU</i>	46
3.5 <i>POUŽITÉ METODY</i>	48
3.5.1 Tvorba dotazníku – postupy při jeho tvorbě.....	48
3.5.2 Formulace položek dotazníku a typy odpovědí.....	49
3.5.3 Druhy dotazníků a jejich sestavování.....	49
3.5.4 Vlastní šetření a způsob zpracování informací.....	50
3.6 <i>ROZSAH PLATNOSTI</i>	51
4. VÝSLEDKOVÁ ČÁST	52
4.1 <i>ROLE SPORTOVNÍCH HER</i>	52
4.2 <i>OBSAH VÝUKY SPORTOVNÍCH HER</i>	56
4.3 <i>DIDAKTIKA VYUČOVÁNÍ SPORTOVNÍCH HER</i>	59
4.4 <i>SOCIÁLNÍ INTERAKCE VE SPORTOVNÍCH HRÁCH</i>	63
4.4 <i>ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ</i>	67
5. DISKUSE	69
6. ZÁVĚR	74
7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
8. PŘÍLOHY	79

1. ÚVOD

Inovace ve školní tělesné výchově jsou aktuálním a často diskutovaným tématem nejen na akademické půdě. Šíře tohoto tématu vymezuje pole pro řadu studií a výzkumů, mezi které patří i tato práce se zaměřením na výuku sportovních her na středních školách. Naším cílem není stát se soudcem a vynášet jednoznačné závěry, ale snaha o sondu do procesu výuky sportovních her, následnou analýzu a návrh na její zkvalitnění.

Tato diplomová práce vznikla proto, aby usnadnila učitelům tělesné výchovy, ale i jiným tělovýchovným pracovníkům, zařazování sportovních her do nabízeného programu.

Práce je členěna do několika kapitol. Nejdříve v teoretické části na základě odborné literatury obecně charakterizujeme problematiku sportovních her, jejich výuku v rámci tělesné výchovy na školách a výzkum v oblasti vyučování sportovních her. Vycházíme zde především z literatury věnované teorii sportovního tréninku a psychologii sportu. Dále se v teoretické části zabýváme didaktikou tělesné výchovy, vymezujeme spektrum didaktických stylů, vyučovacích přístupů a metodicko-organizačních forem ve sportovních hrách. Zde jsme nejvíce čerpali z literatury zabývající se didaktikou tělesné výchovy.

Na úvodní teoretickou část navazuje praktický výzkum, který byl proveden na středních školách u učitelů tělesné výchovy. Použitou metodou bylo dotazníkové šetření, popsané v metodické části. Při analýze získaného materiálu jsme se ve výsledkové části zaměřili na několik oblastí, a to roli sportovních her, jejich obsah, didaktiku vyučování sportovních her a sociální interakci ve sportovních hrách.

Výsledky výzkumu jsou rozebrány v diskusi, kde se věnujeme vyvození závěrů, navržením řešení stávající situace a doporučeními do praxe.

Závěrem práce je zhodnocení, zda byly stanovené hypotézy potvrzeny, nebo vyvráceny.

O stavu poznatků týkajících se vyučování sportovních her obecně i konkrétně nejlépe vypovídá celé spektrum literatury, dostupné jak v pedagogických knihovnách, tak i v běžných obchodech. Zdrojem byla i některá periodika, stejně jako internetové stránky, a to jak české, tak zahraniční. V kapitole Seznam literatury jsou uvedeny všechny v práci citované zdroje.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Úvod do problematiky sportovních her

Sportovní hry tvoří u nás i v zahraničí podstatnou část programů tělesné výchovy. Tato zkušenost koresponduje s názorem odborníků, že v nových společenských podmínkách je nezbytné zakládat kurikula školní tělesné výchovy na činnostech oblíbených nebo přinejmenším alespoň přijatelných.

Při definování role pohybových aktivit, konkrétně TV a sportu v životě dětí a mládeže, se v současnosti přikláníme k tomu, že perspektivním cílem TV a sportu je získání pozitivního vztahu po celý život, neboť pohybové aktivity mají vztah ke zdraví, psychické zdatnosti a odolnosti a k racionálnímu zdravému a aktivnímu způsobu života (Macák, Hošek, 1989).

Rovněž lze konstatovat, že pro vytváření podmínek pro tento perspektivní cíl přispívají pozitivní prožitky (efekty v oblasti afektivní), pohybové dovednosti a pozitivní sociální zkušenosti. Mají podporu v poznání motivace dětí k pohybovým aktivitám. V této motivaci opakovaně dominuje touha po zapojení do činnosti, očekávání sociálního souladu, afiliace, týmová práce, výkon ve smyslu zvládnutí určitých úkolů a seberozhodování. Samotná afektivní stránka a percepce (kognitivní a afektivní komponenta) edukačního procesu jsou významným faktorem utváření postoje k pohybovým aktivitám a sebe pojetí jedince, ale i samotného procesu motorického a kognitivního učení. Zdá se, že senzomotorická, kognitivní, afektivní, sociální komponenta vyučování TV nebo tréninku mají mezi sebou vazby a vzájemně se podporují ve výsledných efektech v jednotlivých oblastech způsobilosti dítěte (Macák, Hošek, 1989).

V podmínkách školní tělesné výchovy existuje několik klíčových okamžiků, které vytvářejí problémy způsobující narušení cílových požadavků a stavů sportovních her, resp. celého vyučovacího procesu.

Z médií se dozvídáme o narůstající agresivitě ve společnosti, a to se samozřejmě odráží na chování studentů ve školním prostředí. A kde jinde než ve školní tělesné výchově mají

možnost tuto agresivitu v rámci stanovených pravidel vybit, proto i tělesná výchova musí přizpůsobit svůj program ve formování studenta tak, aby vyhověla obecným trendům společnosti. Problémem je také přechod žáka ze základní školy do školy střední a jeho měnící se orientace v oblíbenosti jednotlivých činností i sportovních odvětví. Nesmíme opomenout ani rozdílný pohled na výkon a jeho hodnocení, jakožto nejvyšší diagnostické kritérium vzhledem k cílům sportovních her a celé školní tělesné výchovy a v neposlední řadě musíme brát v úvahu různé vyučovací modely, které jsou v dnešní tělesné výchově používány a jejichž aktuálnost je stále rozebírána (Lebeda, 1998).

2.2 Základní charakteristiky sportovních her

Sportovní hry se svými charakteristickými vlastnostmi výrazně liší od ostatních sportovních činností, a proto jsou schopny tvořit samostatný celek. Každá sportovní hra je zaštitěna pod sportovním svazem a má svá pevně ustanovená pravidla.

Sportovní hru chápeme jako pohybovou činnost dvou stran, které jsou v neustálém současném vztahu a potřebují se. Jedna strana nemůže existovat bez druhé a obě usilují o dosažení ve skutečnosti zcela neslučitelného cíle: prokázat svou převahu nad druhou stranou lepším ovládním společného předmětu a získáním většího počtu bodů nebo branek v nestandardně se proměňujících herních situacích (Dobry, 1988).

Na základě interakce družstev, tzn. jejich vnějších vztahů, dělíme sportovní hry, na hry síťové, brankové a pálkovací (Dobry, 1988).

- Síťové hry – (volejbal, tenis, badminton, nohejbal, stolní tenis, aj.) - utkání je limitováno dřívějším dosažením požadovaných bodů (sad, her).
- Pálkovací hry – (baseball, kriket, aj.) - utkání je limitováno počtem vyautovaných hráčů.
- Brankové hry – (fotbal, lední hokej, basketbal, házená, korfbal, florbal, aj.) - utkání je limitováno časem.

Sít'ové a pálkovací hry označujeme jako hry neinvazní, tj. bez přímého tělesného kontaktu soupeřících hráčů. Brankové hry s přímým tělesným kontaktem soupeřů označujeme jako hry invazní.

2.3 Problematika vyučování sportovních her

2.3.1 Cíle vyučování sportovních her

Vyučování sportovních her se řídí předmětovými cíli.

Pod předmětovými cíli chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen v očekávaných změnách, jichž vyučování a výchova v tělesné výchově dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech hráčů, v utváření jejich postojů, názorů, hodnotové orientace i v jejich osobním vývoji (Frömel, Novosad a Svozil, 1999).

Ve vymezení cílů vyučování sportovních her i v jejich vztahu k mimoškolní (klubové) sportovní činnosti mládeže nepadají ve světě, evropských zemích, ani u nás úplná shoda.

Současné cíle, zejména v Západní Evropě, vyučování sportovních her na školách by se daly shrnout do tří základních kategorií (Škop a Žumárová, 2000):

1. Přiměřený rozvoj pohybových a taktických dovedností, podmiňující účast na výkonu družstva v utkání.
2. Osvojování herního výkonu dané sportovní hry.
3. Důraz na kognitivní procesy – prožitkovost, vnímání, tvůrčí myšlení a zapojení žáka do vyučovacího procesu.

2.3.2 Proces motorického učení

Proces osvojování a zdokonalování pohybů označujeme jako senzomotorické učení, účastní se ho složka senzorická (smyslová) i motorická (pohybová). Užívá se i zkrácený termín - motorické učení. Motorické učení je proces osvojování a zdokonalování speciálních sportovních dovedností, které jsou potenciálním předpokladem účelného a vysoce efektivního jednání sportovce, zaměřeného k dosažení individuálně maximálního výkonu. Sportovní dovednosti patří k limitujícím faktorům struktury sportovního výkonu. Osvojování, zdokonalování a stabilizace dovedností je v učebním procesu zcela zásadní, ačkoliv to představuje jeden z nejsložitějších problémů sportovního tréninku. V tomto smyslu musí být trénink chápán jako zvláštní proces učení, svým zaměřením proces motorického učení.

Cílem motorického učení je prostřednictvím racionálních postupů vytvářet, zpevňovat a stabilizovat konkrétní struktury řídicích a regulačních mechanismů pohybového jednání sportovce. V procesu motorického učení lze rozlišit několik úrovní (Dovalil a kol., 2002):

- Úroveň senzomotorická, tzn. rozvoj vnímání, v němž se uplatňují určité okruhy vědomostí, intelektuálních schopností, zkušeností, ale také se cílevědomě ovlivňují funkce příslušných analyzátorů, včetně jejich integrace ve specifické komplexy.
- Vlastní osvojování sportovních dovedností, spočívající ve zpevňování a zdokonalování procesů řízení a regulace příslušných pohybových struktur.
- Využívání osvojených dovedností v podmínkách výkonu při soutěži. Jde o přizpůsobování dovedností ke změnám vnějšího i vnitřního prostředí organismu sportovce, kontrolu průběhu pohybů, anticipaci dalšího vývoje apod.

Dlouhodobý, komplexní a mnohostranný proces motorického učení se obvykle člení na několik fází (Dovalil a kol., 2002):

1. fáze : **hrubá koordinace** – vytvářejí se základy dovednosti. Učení začíná seznámením se s úkolem, vytvářením představy a praktickými pokusy v jednoduchých standardních podmínkách.
2. fáze : **jemná koordinace** – celková struktura pohybové dovednosti se postupně zpevňuje, představa se detailizuje.

3. fáze : **stabilizace** – dosahuje se zpevnění pohybových struktur, stabilizuje se technika i v různých variantách provedení.
4. fáze : **variabilní tvořivost** – vysoce osvojené dovednosti se tvořivě uplatňují i ve složitých proměnlivých podmínkách.

Tabulka 1. Fáze motorického učení (Rychtecký, Fialová, 2003)

Fáze	Znaky	Úroveň	Vnější projev	CNS	Mentální aktivita
1.	Počáteční seznámení, instrukce, motivace	Nízká	Generalizace	Iradiace	Vysoká
2.	Zpevnění, zpětná aferentace, slovní kontrola	Střední	Diferenciace	Koncentrace	Střední
3.	Zdokonalování, retence, koordinace	Vysoká	Automatizace	Stabilizace	Nízká
4.	Transfer, integrace, anticipace, výkon	Mistrovská	Tvořivá koordinace	Tvořivá asociace	Vysoká

Motorické učení je komplexní proces, který neprobíhá izolovaně, ale za účasti mnoha objektivních a subjektivních projevů. Zúčastňuje se na něm v určitém poměru a časové dominanci celá psychika sportovce. Jeho základní bázi představují podmíněné reflexní mechanismy, poznávací procesy, procesy volní a regulační.

2.3.3 Pohybové (technické) a taktické dovednosti

Za dovednosti se pokládají získané předpoklady sportovce účelně, efektivně a úsporně řešit pohybové úkoly dané specializace (Choutka a Dovalil, 1991).

Obsahem sportovních dovedností je:

- Dokonalé zvládnutí techniky daných sportovních činností (sportovně technické dovednosti).
- Zvládnutí taktiky jakožto prostředku účinného boje v soutěžních situacích (sportovně taktické dovednosti).
- Účinné propojení s funkčními systémy organismu, které zabezpečují veškerou činnost sportovce.

1) Pohybové (technické) dovednosti

Technika je účelný způsob řešení pohybového úkolu, řešení je vybráno na základě všestranných předpokladů sportovce v souladu s jeho možnostmi, biomechanickými zákonitostmi a platnými pravidly (Choutka a Dovalil, 1991).

Dovednost se projevuje v činnosti, to znamená, že dovednost a činnost spolu úzce souvisejí. Existují různé druhy dovedností: pohybové (motorické), intelektuální a sociálně interakční. Sportovní dovednosti jsou zvláštním druhem pohybových dovedností, které - i když jejich těžiště je ve sféře motoriky - obsahují vždy i různě zastoupené komponenty psychické (intelektuální) a sociálně interakční. Sportovní dovednosti nemůžeme chápat jako uzavřené neměnné stavební jednotky jednání sportovce, ale spíše jako složité útvary, které jsou sice komplexní povahy, ale současně jejich jednotlivé stránky a části mohou vystupovat jako relativně nezávislé a proměnné.

Trénink sportovních dovedností je proces zaměřený na osvojování a zdokonalování sportovních dovedností, jimiž sportovec projevuje svůj výkonnostní potenciál v složitých podmínkách soutěží. Obecným základem technické přípravy je motorické učení (Dovalil a kol., 2002).

Fáze nácviku pohybových dovedností:

- Nácvik
- Zdokonalování
- Stabilizace

2) Taktické dovednosti

Taktika je způsob vedení boje jednotlivce, skupin nebo družstva, jehož cílem je optimální výsledek nebo vítězství ve sportovní soutěži. V tomto smyslu je taktika soubor poznatků a zevšeobecněných zkušeností, ale i pravidel a návodů jednání, jichž se využívá v konkrétním sportovním odvětví k tvorbě taktického plánu boje (Choutka a Dovalil, 1991).

Taktická příprava se proto chápe jako proces osvojování a zdokonalování vědomostí, dovedností, schopností a postupů, které umožňují sportovci vybírat v každé sportovní situaci optimální řešení a toto řešení úspěšně prakticky realizovat.

Taktika je realizována prostřednictvím taktického jednání v soutěži; tj. řešením konfliktních situací, což je v podstatě jakákoliv situace při sportovním boji. Každá soutěžní situace a z ní vyplývající taktické jednání má z pohledu rozhodovacích procesů sportovce a realizace řešení několik fází (Dovalil a kol., 2002):

Tabulka 2. Fáze taktického jednání (Dovalil a kol., 2002)

Název fáze	Popis dějů
Vznik situace	Pro správnou reakci musí nejprve konfliktní situace nastat. Často se stane, že sportovec reaguje na situaci, která nenastala. Potom reaguje špatně nebo se zpožděním (předčasná reakce na penaltu ve fotbale, tečování míče).
Rozpoznání situace	Sportovec se ocitá v situaci, kterou může určitým způsobem řešit, ale z nějakých příčin ji nezaregistruje (např. příliš velké zaujetí, nedostatek času, malé zkušenosti).

Pokračování tabulky 2

Rozbor situace	Sportovec situaci analyzuje a subjektivně si stanovuje výsledek, jakého chce dosáhnout - tzv. cílový bod.
Návrh řešení	Snahou sportovce je najít či vytvořit co největší množství řešení, kterými je možné dosáhnout "cílového bodu". Tato řešení mohou být i zdánlivě nesmyslná.
Výběr řešení	Sportovec vybírá na základě svých předpokladů subjektivně nejvhodnější variantu pro dosažení daného "cílového bodu".
Provedení řešení	Na základě výběru řešení a pohybových možností sportovce se provádí pohybové řešení dané varianty.
Zpětná vazba	Probíhá po každé fázi, ale nejvíce se uplatňuje v okamžiku ukončení daného řešení. Porovnává se reálný stav s cílovým bodem.

2.3.4 Herní výkon

Trenér, jako prakticky myslící a prakticky jednající člověk, se subjektivně rozhoduje podle toho, jak vidí a chápe individuální a týmový herní výkon v utkání. Aktuální herní výkon je z tohoto pohledu pro něj relativně objektivně existující realita. Čím více se odlišuje trenérova percepce a pojetí individuálního herního výkonu a týmového herního výkonu od objektivní skutečnosti, tím chybnější a neúplnější jsou jeho rozhodnutí a činnost, neboť tím vzdálenější realitě je obsah jeho vědomí (Táborský, 1981).

Ve sportovních hrách nás nejvíce zajímá herní výkon, založený na individuálních výkonech hráčů, podléhajících vzájemnému regulačnímu působení, jež se projevuje tím, že hráči ovlivňují svoje chování i chování skupiny jako celku a naopak.

Choutka a Dovalil (1991) vidí herní výkon jako „aktuální projev specializovaných schopností sportovce uvědomělé činnosti zaměřené na řešení pohybového úkolu, který je vymezen pravidly dané sportovní disciplíny“.

Plíva, Janouch a Tillinger (1991) považují za herní výkon opakovatelný projev motorické činnosti jednotlivce, jehož obsahem je uvědomělá pohybová činnost, zaměřená na řešení úkolů určených osnovami, realizačními plány, vymezených pravidly daného sportovního odvětví (disciplíny) a vymezením učitele (trenéra).

Ve sportovních hrách je snaha rozlišovat individuální a týmový herní výkon (Dobry a kol., 1986).

▪ **Charakteristické znaky týmového herního výkonu ve školní TV**

Charakteristické znaky týmového herního výkonu družstev začátečníků jsou patrné nejen při zprostředkovaném sledování utkání (ze záznamu), ale může si jich všimnout vnímavý pozorovatel i v přímém sledování. Spolu s rozбором individuálního herního výkonu tyto znaky přibližují a vysvětlují velké množství neúspěšných pokusů o zakončení útočných akcí, resp. velké množství útoků, v nichž družstva ztrácejí míč. Podstatné rysy těchto příznaků se objevují s jistou dávkou pravidelnosti u všech družstev a jsou výrazné natolik, že je nelze přehlédnout (Velenský, 1994).

Mezi tyto znaky řadíme:

- Shlukování hráčů (hráček) kolem míče.
- Prostor přímočarého pohybu.
- Příznak náhlého zklidnění herního děje.

▪ **Charakteristické znaky individuálního herního výkonu ve školní TV**

Herní projev jednotlivých hráčů na začátečnické výkonnostní úrovni je rovněž velmi typický a zdá se, že i přirozený. Jejich výkon je podmíněn a limitován způsobem provedení

herních činností a způsobem herního myšlení. Obě složky pak vytvářejí charakteristický obraz herního jednání, které je dále ovlivňováno kooperačními vztahy (tj. vztahy mezi spoluhráči) a kompetičními vztahy (tj. soutěžními vztahy), vyplývajícími z přítomnosti soupeře. Zjišťujeme, že jedinec je ovládán výkonem celého družstva a podřizuje se mu. Tento poznatek má pro praxi didaktického procesu velký význam (Velenský, 1994).

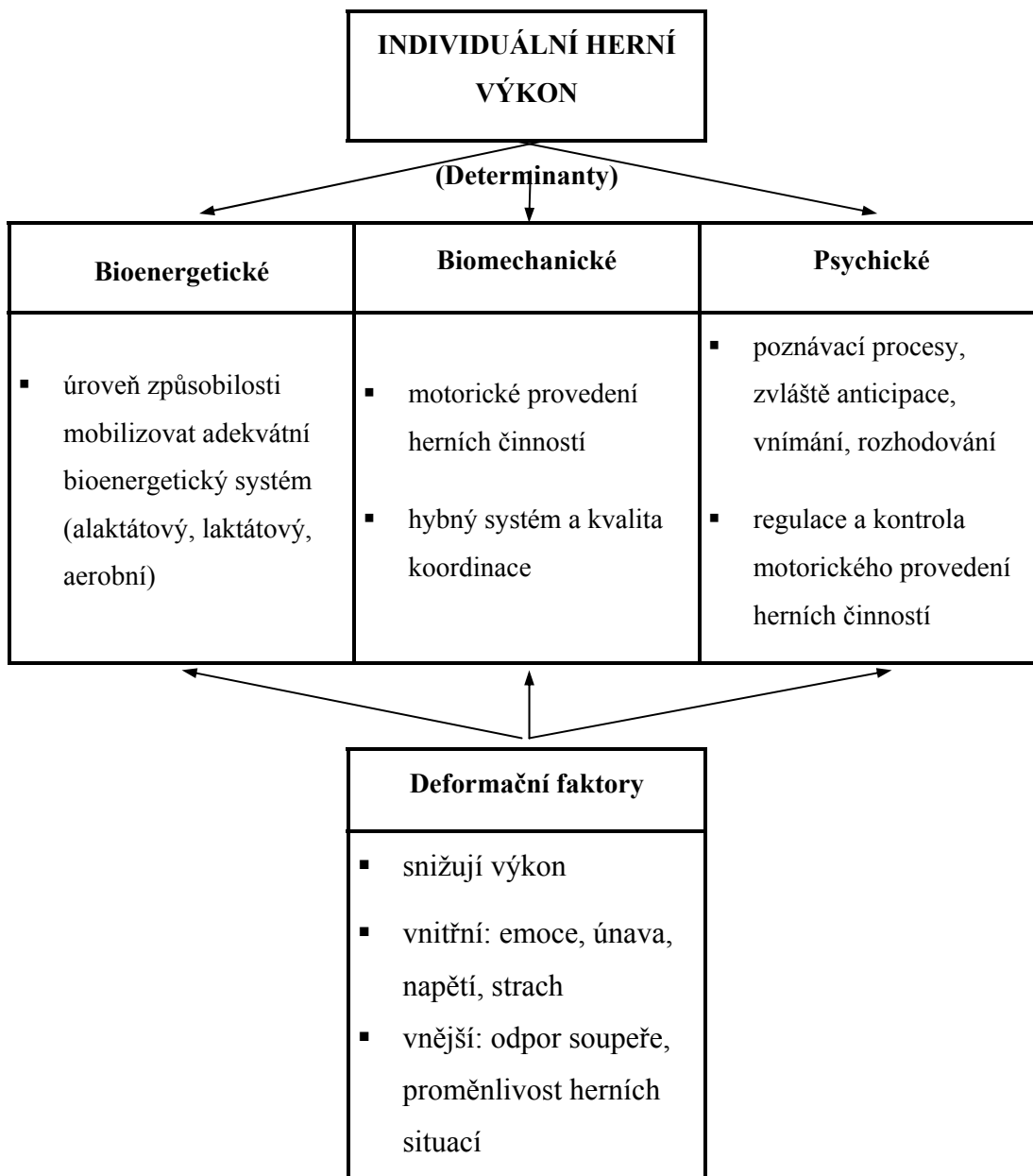
Mezi učiteli bývá řešen spor, jaký druh výkonu se podílí největší formou na úspěchu. U začátečníků se stává pro žáka utkání prioritní a úspěch či neúspěch má vliv na další činnost žáka. U družstev nižší výkonnosti, kde není z nějakých důvodů perspektiva vysoké úrovně se zaměřujeme spíše na týmový herní výkon. U perspektivních družstev, které překonaly začátečnické potíže a jsou schopny se orientovat v určených prostorech, věnujeme větší pozornost individuálnímu hernímu výkonu.

▪ **Determinanty ovlivňující individuální a týmový herní výkon**

Individuální herní výkon, jež je závislý na herních dovednostech jedince, je ovlivněn mnoha determinanty (Dobry, 1988):

- a) Bioenergetické determinanty – zahrnují oblast doplňování energetických zdrojů (ATP a CP) a jsou charakteristické pro proměnlivé charakteristiky herních výkonů – intenzita, objem.
- b) Biomechanické determinanty – ty zahrnují především motorické provedení činností a tvorbu pohybových stereotypů.
- c) Psychické determinanty – sem patří všechny kognitivní procesy podílející se na herním výkonu.
- d) Deformační faktory jako determinanty – tzn. odolnost proti rušivým vlivům. Týmový herní výkon má své determinanty, které svým působením ovlivňují rozvoj a kultivaci herního výkonu v procesu výuky sportovních her.

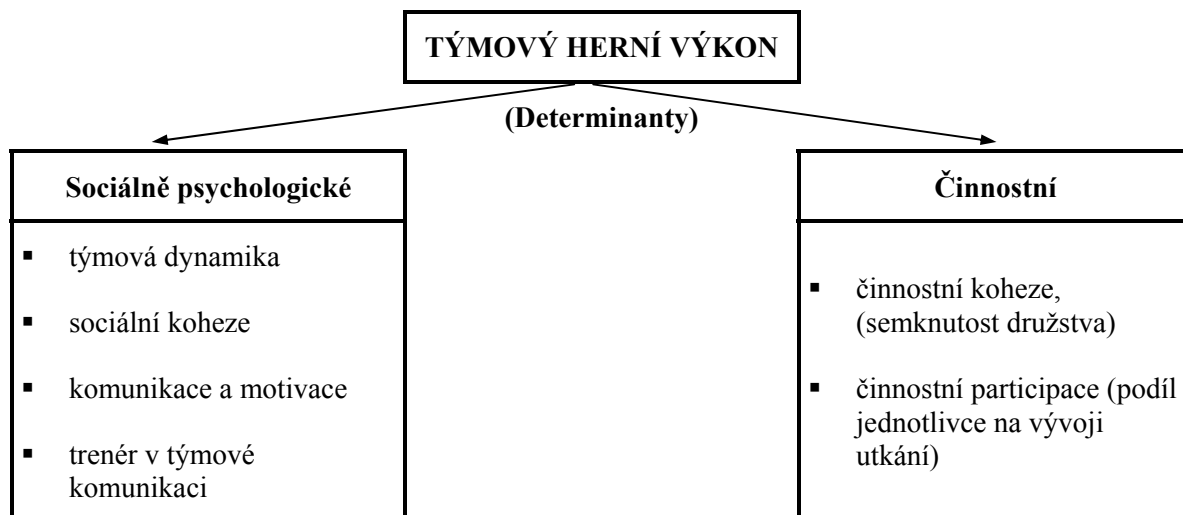
Determinanty individuálního herního výkonu znázorňuje obrázek 1:



Obrázek 1. Determinanty individuálního herního výkonu (Dobry, 1988)

Mezi základní determinanty **týmového** herního výkonu (viz obr. 2) patří (Dobry, 1988):

- a) Sociálně psychologické determinanty – ty zahrnují interakční přístupy učitel – žák, jejich vzájemné chování, komunikaci, motivaci.
- b) Činnostní determinanty – zahrnují spolupráci, souhru hráčů, míru účasti na týmovém výkonu.



Obrázek 2. Determinanty týmového herního výkonu (Dobry, 1988)

▪ **Zvláštnosti herního výkonu**

Zvláštnosti herního výkonu ve sportovních hrách jsou dány zejména nestandardností podmínek sportovního výkonu. Je zde vysoká variabilita herních situací a nutnost čelit aktivitě soupeře a překonávat jeho odpor. S tím souvisí též dosavadní obtížná postižitelnost objektivního kritéria výkonu (Dobry a Semiginovský, 1988).

▪ **Hodnocení herního výkonu**

Herní výkon v utkání je vysoce situačně podmíněný. Nejsilnějším faktorem který určuje, zda žák použije určitou strategii nebo nějakou dovednost, je výkonová úroveň soupeře. Proto musí být žáci srovnáváni se soupeřem, který je na stejné výkonnostní úrovni nebo testováni proti jiným žákům představujícím různé výkonové úrovně. V této podobě bude obtížnější toto praktikovat v týmových hrách. Chtějí-li učitelé vědět, jestli si žáci osvojili některou dovednost, měli by využívat dovednostních testů, které nejlépe poslouží jako informace míry rozvoje dovednosti. I při dostatečně dlouhé době pro pozorování herního výkonu nemusíme získat jednoznačně odpovídající vzorek výkonu (Rink, French a Graham, 1996).

Herní výkon lze objektivně hodnotit pouze za podmínek děje utkání. Způsobilost hrát např. házenou se aktualizuje v utkání v nejrůznějších dovednostech, tvořících jednání hráčů. Obsahuje

tedy odpovídající tělesnou, technickou, taktickou i psychickou připravenost, tím myslíme trénovanost v nejširším slova smyslu (Táborský, 1981).

2.3.5 Kognitivní procesy

Kognitivní procesy - to je souhrnný pojem zahrnující takové psychické procesy, které slouží v průběhu utkání aktuálním potřebám řízení a orientace herních činností, regulaci podnětů a rozhodování při herních činnostech, regulaci a kontrole motorického provedení herních činností. Jejich důležitou součástí je pozornost. Kognitivní procesy umožňují, aby se hráč mohl vědomě rozhodovat o své činnosti, mohl se podílet na herním výkonu družstva a realizovat své aktuální cíle (Macák a Hošek, 1989).

Mnohostranný vztahový systém utkání takticky determinuje všechny herní činnosti jednotlivce a vyzvedává jednotu kognitivních, motivačních, volních a emočních procesů, nacházejících svůj komplexní výraz v herních dovednostech.

- **Počítky**

Počítky mají ve sportovní činnosti odrazovou funkci. Vedoucí roli mají zrakové a sluchové počítky, které informují o jevech vnějšího světa, počítky vestibulární a počítky proprioreceptivní, které informují o subjektu činnosti. Zrakové počítky pak mají kontrolní význam v oblasti pohybů a polohy těla v prostoru. Pro dobrý tréninkový a soutěžní efekt je třeba počítky, které signalizují únavu, potlačovat, překonávat je a postupně vytvářet odolnost vůči únavě, jejíž podstatou je snížení citlivosti.

- **Vnímání**

Počítky jsou záležitostí elementární a fragmentární. Jejich spojování do komplexů a doplnění o podmíněný reflexní faktor zkušenosti vede ke vjemům. Vjemy mají základní význam pro orientaci sportovce v prostředí, jež ho obklopuje. Hlavním znakem vnímání ve sportu je jeho selektivnost a subjektivnost. Selektivností se myslí vnímavost sportovce pouze k určitým, ve

sportovní situaci významným signálům. Tato selektivnost je založena na záměrné pozornosti (Vaněk a Svoboda, 1986).

Sportovec subjektivně diferencuje vjemy i tam, kde ostatní populace rozdíl nevnímá. V širším smyslu subjektivnost vnímání ve sportu znamená subjektivní promítání hodnoty sportovního výkonu a sportovního mistrovství do vnímání.

Vnímání prostoru, pohybu a času je základem složitějších percepčních schopností sportovců, které jsou například ve sportovních hrách komplexně nazývány "umění vidět pole" nebo "umění vidět hřiště". I když zrak hraje v této schopnosti důležitou roli, nejde pouze o vidění, ale podílejí se zde i procesy vytváření představ, myšlení a rozsah pozornosti (Macák a Hošek, 1989).

▪ **Pozornost**

Pozornost jako poznávací proces se liší od ostatních kognitivních funkcí, kde se s výjimkou procesů pamětních vytváří ve vědomí člověka vždy něco nového. Pozornost není samostatným psychickým procesem, jde o aspekt vzájemného působení mezi člověkem a okolím, mezi osobností a prostředím, a tedy i mezi hráčem a herním prostředím ve kterém jedná. Pozornost má tři úrovně, které bývají označovány jako druhy pozornosti (Macák a Hošek, 1989):

- Posturální pozornost: projevuje se jako střeh, nastražení, bdělost, pohotovost.
- Bezděčná pozornost: projevuje se jako zaměřenost poznávacích procesů na dominantní podnět vjemového pole.
- Záměrná nebo-li úmyslná pozornost: jako nejvyšší druh pozornosti je podmínkou práce schopnosti člověka.

K žádoucím znakům pozornosti ve sportovních hrách patří:

- Distribuce pozornosti, tj. rozdělení pozornosti na více objektů nebo činností (objem pozornosti).
- Koncentrace pozornosti, tj. zúžení objemu pozornosti na jeden předmět.

- Přepínání pozornosti, tj. situačně odpovídající a rychlá orientace optimálním přízpůsobením směru, intenzity a objemu pozornosti podle požadavků herní situace a řešených herních úloh.

- **Myšlení**

Myšlení odráží vztahy, předměty a jevy, které na nás fyzicky působí a které poznáváme na základě manipulace s abstraktními symboly a pojmy (Vaněk a Svoboda, 1986).

Myšlení je poměrně těsně spjato s lidskou pohybovou činností. Toto spojení vzniká v ontogenezi psychiky, kdy si dítě v návaznosti na osvojování pohybů osvojuje i základní operace myšlení. Myšlení, které probíhá v průběhu herních činností, je převážně operativní a je nutno jej rozlišovat od myšlení před a po utkání. Operativní myšlení umožňuje rychlé, účelné a taktické rozhodování a patří k nejdůležitějším výkonovým předpokladům hráče. Rychlé a správné zpracování informací rozhoduje o úspěchu herních činností a je často příčinou značných výkonových diferencí mezi jednotlivými hráči (Macák a Hošek, 1989).

- **Rozhodování**

Na základě vnímání herní situace a herně situační anticipace se hráč rozhoduje o výběru z většího či menšího počtu alternativ činností. Rozhodování je zprostředkujícím článkem mezi myšlením a pohybovým jednáním. To znamená, že objektivně nebo subjektivně existující alternativy činností jsou omezeny na jednu, o které se předpokládá, že vyhovuje situačním podmínkám, normám chování hráče a cílům souvisejícím např. s realizací herního systému družstva. Rozhodování představuje složité dění, do kterého vstupují intelektové operace, jakož i další vědomé či nevědomé psychické procesy.

Rozhodování je určeno objektivními faktory (vnější herní situací) a subjektivními faktory (činnostní motivací, vývojovým stupněm volních řídicích a intelektových schopností, vědomostmi o existujících možnostech řešení herní situace a způsobů provedení herních činností, dříve získanými zkušenostmi, osvojenými herními dovednostmi, zejména těmi, kterým dává hráč

přednost). Rozhodování hráče pro jednání zaměřené konkrétní herní situaci chápeme jako záměr (Macák a Hošek, 1989).

2.4 Školní tělesná výchova

2.4.1 Pojetí školní tělesné výchovy

Navzdory dynamickému rozvoji tělesné výchovy a sportu, zlepšení materiálních, sociálních a jiných podmínek a posílení role vědeckého výzkumu vzrůstá v zahraničních i našich odborných kruzích kritika školní tělesné výchovy. Podle Rychteckého a Fialové (2003) jsou předmětem kritiky nejčastěji její status a curriculum, nedostatečná efektivita a ztráta "kulturní autority" učitelů tělesné výchovy.

Nemůžeme říci, zda je školní tělesná výchova v České republice horší nebo lepší než v zahraničí, můžeme však říci, že je jiná. Podstatné rozdíly mezi našim pojetím školní tělesné výchovy a pojetím školní tělesné výchovy v zahraničí spatřujeme v oblasti pohybové aktivity a sportovních zájmů zejména (Frömel, Novosad, Svozil, 1999):

- Ve výběru většího množství alternativních modelů výuky.
- V míře diferenciaci a individualizace.
- V roli žáka (samostatnost, kreativita apod.).
- V respektování specifik tělesné výchovy dívek.
- V uplatňování koedukované výuky.
- V materiálních podmínkách (přizpůsobených požadavkům školní tělesné výchovy a volného času, zájmům žáků a učitele, možnostech školy apod.).
- V atmosféře vyučovacího procesu (emocionalita, radostnost apod.).

Na základě pedagogicko-psychologických poznatků se uznává, že perspektivní cíl v našich současných programech tělesné výchovy, tj. podněcování pozitivního vztahu k pohybové aktivitě, může být podpořen pozitivními prožitky a sociální zkušeností, vývojově přiměřeným rozvojem pohybových kompetencí (psychomotorických dovedností) a s ním spojeným osvojováním

kognitivních dovedností a poznatků. Tyto oblasti jsou také v zahraničí chápány jako standardy tělesně vzdělané osoby, které zahrnují psychomotorické kompetence, kognitivní aspekty (znalosti o postupech) a afektivní aspekty (prožitky, postoje) (Frömel, Novosad, Svozil, 1999).

2.4.2 Inovace ve školství

Aktuální výzvy ke zkvalitnění českého školství vybízejí k úvaze, co si pod kvalitou školství představujeme. Zdá se, že v současné veřejné diskusi převládá představa, že otázky kvality souvisejí především se zajišťováním materiálních a organizačních podmínek. Kvalita samotného didaktického procesu, zejména procesů vyučování a učení, ustupuje do pozadí, jakkoli je podle našeho názoru jádrem toho, o co ve škole jde. Nehledě na to, že dobré materiální podmínky a funkční organizace školy ještě automaticky nevedou ke kvalitě vyučování nebo učení. Výzkum zaměřený na vyučování a učení v tělesné výchově je patrný již od poloviny minulého století. Zpočátku odděleně pojímané problémy a jevy postupně vedly k ucelenějšímu zkoumání didaktického procesu v kontextu interakce učitel – žák, učivo, podmínky.

Na Michighenské univerzitě rozdělili program tělesné výchovy do tří částí podle stupně škol a podle množství znalostí a dovedností a tento program nazvali K-12. Program zejména zdůrazňuje, jaké kompetence by si žáci měli osvojit. Jedná se především o individuální úspěch, tělesnou zdatnost, objevování, řízení a konzultování, vlastní testování, učení se a rozvoj dovedností, získávání nových vědomostí, možnost výběru. Výsledkem je jednoduché schéma, které vyjadřuje rozšiřující se množství informací a široké možnosti rozvoje základních dovedností spojené s vlastním objevováním. Toto je typické pro základní školy. Přejít mezi základní a střední školou je charakterizován sjednocením všech informací, osvojením si dovedností, pochopením důležitosti tělesných cvičení ve vztahu ke zdraví. Střední škola by měla nabízet tělovýchovné programy, ze kterých si studenti vyberou ten, který je bude bavit, resp. ten, který jim bude nějakým způsobem vyhovovat, tzn. mělo by zde docházet k širší specializaci. Doslova je řečeno, že střední škola by měla nabízet volitelné programy a ty by měly být závislé na poptávce po nich. Student by se poté věnoval tomuto programu, který by ho zajímal. Tento program by splnil cíl tělesné výchovy. V rámci každého programu logicky musí docházet ke specializaci a k individuálním úspěchům (Physical education K-12, Quest 2003).

Toto ovšem v praxi v České republice nemůže fungovat na všech středních školách, neboť tento systém je závislý na materiálních podmínkách, finančních podmínkách a v neposlední řadě i na odborném personálním zajištění, a to je u každé školy diametrálně rozdílné.

Otázky evaluace a rozvoje kvality ve školství jsou v současné době nikoliv náhodou tematizovány vzdělávací politikou. Jak ukazuje Posch (1999) k jejich aktuálnosti přispívají čtyři tendence, které jsou pro současné školství v Evropě příznačné:

- **Autonomizace** – školy požadují více prostoru pro vlastní rozhodování.
- **Ekonomizace** – omezování výdajů nutí školy k tomu, aby na sebe nazíraly z ekonomických pozic.
- **Heterogenizace** – na jedné straně jsou požadovány školy s vyšším statusem, na druhé straně je zdůrazňována nezbytnost integrace dětí se zvláštními potřebami.
- **Inovace** – konec informačního monopolu učitele souvisí s novými požadavky na kvalitu vyučování a učení, důraz je kladen na klíčové dovednosti.

Přestože uvedené tendence vykazují v jednotlivých evropských zemích svá specifika, lze úsilí o kvalitu školy a vyučování chápat jako jeden ze současných trendů evropské vzdělávací politiky.

Kvalitu vyučování vymezuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) jako „*komplexní charakteristiku parametrů (vlastností) vyučování*“. Výzkum kvality vyučování se pokouší odpovědět na otázku, jaké je vyučování a orientuje se zpravidla na procesuálně produktové paradigma. Zjišťují se jak procesuální charakteristiky (např. interakce učitel – žáci), tak produktové charakteristiky (např. vzdělávací výsledky žáků). Připouští se, že kvalita vyučování se nachází především v rukou učitelů, rodí se z jejich pedagogického chování a jednání, z jejich „osobnosti“ (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty>).

V současné době se neustále hovoří o nezbytnosti inovace školy, včetně inovace činnosti učitelů. Zdá se však, že neexistuje konsensus o tom, jakým směrem by se tyto inovace měly ubírat a jaký by měl být její cílový stav. Jedno z možných řešení lze spatřovat ve standardu

kvality. Jak uvádí Altrichter a Posch (1998), aby bylo možné rozpoznat (stanovit) perspektivy inovace, musí se v rámci evaluace zkoumat a posuzovat praxe s ohledem na standard kvality.

2.5 Výzkum v oblasti vyučování sportovních her

Během několika posledních let bylo provedeno mnoho výzkumů v oblasti struktury sportovních zájmů u žáků základních škol a u studentů středních škol.

Lebeda (1998) prováděl šetření na pěti středních školách v Ústí nad Labem. Mezi nejpopulárnější sportovní odvětví u studentů 1. – 4. ročníků patří plavání, na druhém místě je sjezdové lyžování, sportovní hry jsou na místě třetím. U děvčat zvítězilo také plavání, na druhém místě byly tance, třetí bylo bruslení, lyžování sjezd na čtvrtém, na pátém místě rytmická gymnastika (aerobic), na šestém turistika a sportovní hry figurují až na místě sedmém. U chlapců je patrné, že sportovní hry za standardních podmínek školy, tzn., že škola nemá plavecký bazén dominují všem sportovním odvětvím. Za standardních podmínek se u děvčat sportovní hry posunuly na třetí pozici za tance a rytmickou gymnastiku. Mezi chlapci patří mezi nejoblíbenější sportovní hry, v pořadí od nejoblíbenější k nejméně oblíbené: kopaná, basketbal, stolní tenis, tenis, odbíjená, nohejbal, lední hokej, badminton, házená, softbal, vodní pólo. U dívek jednoznačně zvítězila odbíjená před stolním tenisem.

Frömel, Novosad, Svozil (1999) publikují výsledky svého výzkumu tímto způsobem: Ve sportovních hrách kladou dívky základních i středních škol na první místo volejbal. U chlapců dominuje ve všech věkových skupinách fotbal před basketbalem a ledním hokejem.

Pokles zájmu dívek o basketbal přisuzuje Frömel, Novosad a Svozil (1999) nedostatečnému využívání možnosti zatraktivnit tuto sportovní hru (např. koedukovnou podobou), zjednodušit ji (např. upravením pravidel) a zefektivnit ji (např. menšími skupinami). Dále upozorňují, že mezi zájmy dívek a chlapců o sportovní hry nebyl zjištěn žádný statisticky významný vztah, což je

třeba brát v úvahu zejména při koedukovaném sportovním vyučování a při přípravě pohybových aktivit ve volném čase.

Všeobecně známá oblíbenost sportovních her v populaci mládeže základních a středních škol je umocněna zejména medializací některých sportů. Nicméně realizace programu sportovních her v tělesné výchově sama o sobě neznamená samozřejmé efekty. Tak například vyučování fotbalu, ačkoliv je nejoblíbenější sportovní hrou, zdaleka neplní v tělesné výchově chlapců takovou roli, jaká by se od něj dala očekávat (Psotta a Velenský, 2001).

2.6 Didaktika tělesné výchovy

Termínu „didaktika“ (z řeckého slova „didaskein“) bylo poprvé použito německým pedagogem Rathekem, o jeho rozšíření u nás se pak postaral "učitel národa" Jan Amos Komenský. Původní význam tohoto pojmu (všechno vědění o výchově) byl až nepřiměřeně zúžen na "teorii vyučování", později ještě přesněji definován jako „*teorie vzdělávacího procesu*“ (Pešek a kol., 1964).

Pro charakteristiku společenských znaků se užívá termínu „obecná didaktika“, přidáním předmětu určení (např. biologie, dějepisu, tělesné výchovy aj.) se vymezují „didaktiky aplikované“ (Rychtecký, Fialová, 2003).

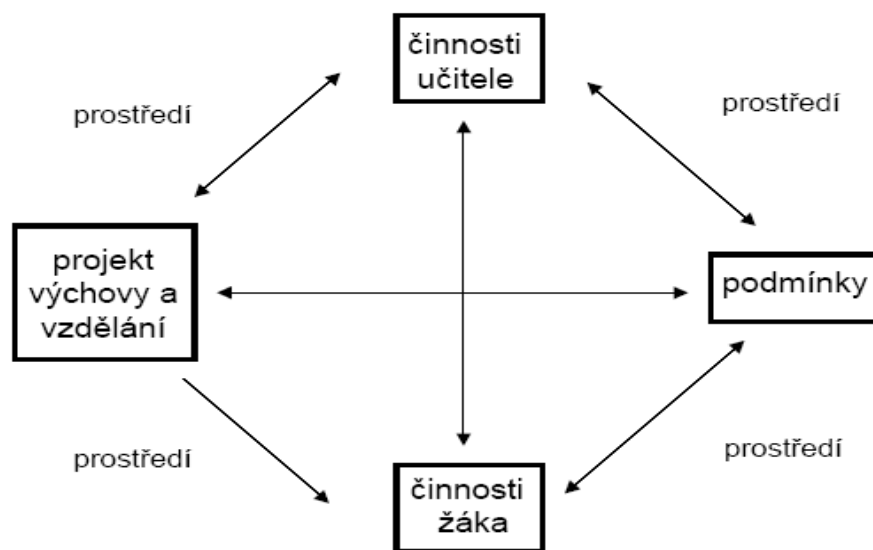
Podle Kostkové (1978) je předmětem obecné didaktiky vyučování (vyučovací proces), předmětem didaktiky tělesné výchovy je vyučování tělesné výchově, předmětem didaktiky speciální je vyučování určité tělovýchovné nebo sportovní činnosti (např. didaktika odbíjené, didaktika plavání atd.).

Dominantní roli v didaktickém procesu má dle Rychteckého a Fialové (2003) didaktická interakce "učitel - žák", včetně popisu a explanace jak činností žáka (motivace, percepce, aktivace aj.), tak i činností učitele (postupy, styly, metody, zásady, atd.), vztahů mezi nimi,

výběru nejvhodnějších didaktických a organizačních forem a také podmínek (materiálních, sociálně-psychologických, právních atd.), za kterých vyučování probíhá.

Základní prvky v didaktickém procesu školní TV ukazuje obrázek 3. Podle výše zmíněných autorů jsou jimi:

- Projekt výchovy a vzdělání.
- Činnosti žáka.
- Činnosti učitele.
- Podmínky.



Obrázek 3. Systém didaktického procesu ve školní TV (Rychecký, Fialová, 2003)

2.6.1 Projekt výchovy a vzdělání

Tento pojem zahrnuje výčet základních tendencí a cílů tělesné výchovy. Patří sem také učební osnovy, učivo, metodické směrnice, školní a klasifikační řád, bezpečnostní předpisy aj. Důležitou a určující roli má zejména z hlediska cílů, programu a obsahu školní tělesné výchovy (Rychecký, Fialová, 2003).

2.6.2 Cíle tělesné výchovy

Pod pojmem "cíl" chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel součinností se žáky směřuje. Tento výsledek je pak vyjádřen ve změnách, kterých vyučování a výchova v tělesné výchově dosahuje v dovednostech, vědomostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich postojů, názorů, hodnotové orientace i v jejich osobním vývoji (Frömel, 1986).

Cílem školní tělesné výchovy je stimulovat a v souladu s vývojovými zákonitostmi i individuálními zvláštnostmi rozvíjet biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti (Rychtecký, Fialová, 2003).

Tabulka 3. Cíle tělesné výchovy (Rychtecký, Fialová, 2003)

Cíle tělesné výchovy					
vzdělávací		výchovné		zdravotní	
informativní	formativní	všeobecné	specifické	kompensační	hygienické

1. vzdělávací cíle

A) informativní

- osvojené postupy a metody tělesného sebezdokonalování
- základní pohybové dovednosti a návyky: běh, chůze, skok, házení, aj.
- poznatky z tělesné kultury
- zásady správné životosprávy
- osvojení činností z atletiky, alespoň dvou sportovních her, gymnastiky, plavání, popř. lyžování, turistiky, atd.

B) formativní

- rozvinuté základní pohybové schopnosti (síla, rychlost, vytrvalost, obratnost)
- kvalitní pohybový projev (přesnost, ladnost, rytmus, správné držení těla)

- senzorycké a intelektové schopnosti

2. výchovné cíle

A) všeobecné

- pozitivní charakterové a mravní vlastnosti (kolektivní cítění, kázeň, rozhodnost aj.)
- estetické prožívání, hodnocení, tvořivé schopnosti (např. zájem utvářet krásný pohyb)
- láska k přírodě a ochrana životního prostředí

B) specifické

- tělesný a funkční rozvoj, tělesná zdatnost
- trvale kladný postoj k pohybové aktivitě
- rozvinuté zájmy a přiměřené druhy tělovýchovné a sportovní činnosti
- snaha o přiměřený výkon v tělovýchovné a sportovní činnosti

3. zdravotní cíle

A) kompenzační

- kompenzace jednostranné zátěže ve škole (vyrovnávací, protahovací, dechová cvičení)
- regenerace duševních sil a obnovení pozornosti žáků

B) hygienické

- hygienické návyky (cvičební úbor, sprcha po zátěži)
- potřeba zdravého životního stylu (dostatek pohybových aktivit v denním režimu aj.)

2.6.3 Osobnost žáka

Role žáka je z hlediska výsledků didaktického procesu dominantní. Žák je především objektem, ale i subjektem v didaktickém procesu. V souladu s projektem výchovy a vzdělání a za pomoci učitele si svojí aktivitou osvojuje vědomosti, dovednosti, tělovýchovné a sportovní činnosti, rozvíjí své schopnosti, utváří si své postoje k pohybové aktivitě. Krátkodobé či dlouhodobé změny ve struktuře a dynamice osobnosti žáka jsou znakem efektivity procesu (Rychtecký, Fialová, 2003).

2.6.4 Osobnost učitele

Učitel plní v tomto systému funkci subjektu, ale také i objektu výchovy a vzdělání. Na výsledku didaktického procesu se podílí společně s ostatními pedagogickými pracovníky - ředitelem, vychovateli, trenéry (Sýkora, Kostková a kol., 1985).

Jeho didaktické činnosti zahrnují profesní vyučovací i výchovné aktivity, jeho osobnostní dispozice a vlastnosti. Plánuje, hodnotí a řídí průběh výchovně vzdělávacího procesu tak, aby byl co nejvíce efektivní (Rychtecký, Fialová, 2003).

Osobnost učitele je velmi výrazným činitelem, který ovlivňuje kvalitu vyučovacího procesu. Má klíčové postavení v procesu výchovy a vzdělávání. Často je to právě učitel, kdo nejvíce ovlivňuje postoj studentů k předmětu. Záleží pak tedy na něm, zda vzbudí u žáků zájem, aktivitu a nadšení pro předmět.

Vlastnosti učitelovy osobnosti se podílejí do značné míry na jeho stylu řízení pedagogického procesu, a tím i na atmosféře vyučování, která je více nebo méně příznivá učení. To ovlivňuje vztah žáků k učení a jednotlivým vyučovacím předmětům a zprostředkovaně i žakovu školní úspěšnost (Langová, Kodým, 1987).

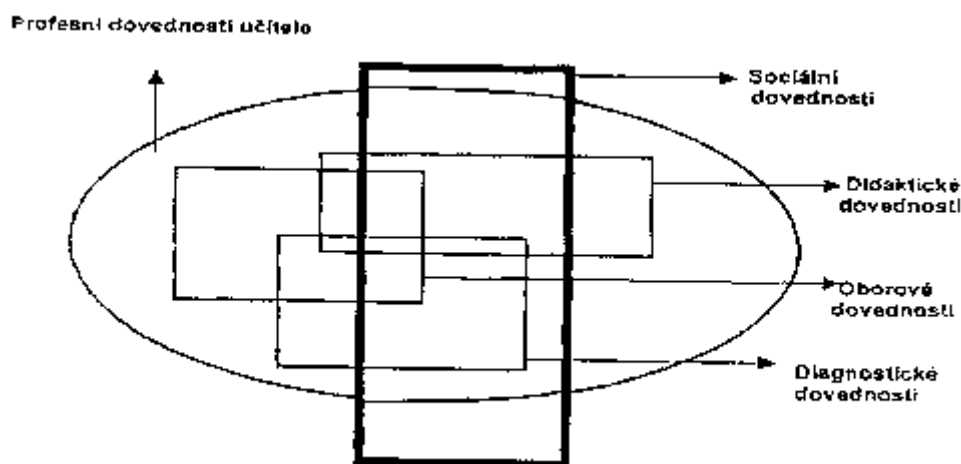
Učitel je architektem i stavitelem vyučovací hodiny, je jejím strůjcem, dokáže z vyučovací hodiny vytvořit dílo pedagogického mistrovství, nebo naopak nezáživnou, znechucující činnost (Mojžíšek, 1988).

Soubor profesionálních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, se nazývá „kompetence učitele“. Obvykle se vymezují jako kompetence osobní a kompetence profesní. Osobní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese. Dnes jsou však zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Gillernová (1995) dělí profesní dovednosti učitele do následujících kategorií:

- Oborové dovednosti.
- Didaktické dovednosti.
- Diagnostické dovednosti.
- Sociálně psychologické dovednosti.

Schematicky je vztah mezi těmito kompetencemi vyznačen na obrázku číslo 4:



Obrázek 4. Profesní dovednosti učitele (Gillernová, 1995)

Hlavní otázky, které je třeba si klást, znějí: Jaký má být učitel, co znamená úspěšný učitel a jakými vlastnostmi a schopnostmi se vyznačuje?

Kyriacou (2004) dospěl k následujícím klíčovým dovednostem učitele:

- 1) Plánovací dovednosti, umožňující připravit vyučovací hodinu a vymezit výukové cíle.
- 2) Dovednosti realizační a řídicí, zajišťující účinnou pedagogickou komunikaci ve vyučovací hodině.
- 3) Dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu ve třídě.
- 4) Dovednosti nezbytné k udržení kázně ve třídě a k řešení výchovných situací.
- 5) Diagnostické dovednosti, umožňující kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků.
- 6) Autodiagnostické dovednosti, spočívající v sebehodnocení učitelovy pedagogické činnosti.

Kolář, Raudenská a Frühausová (2001) jmenují v rámci modernizace vyučování devět základních znalostí a dovedností, které by měl učitel v optimální situaci ovládat:

- 1) Znalost učitele o žácích.
- 2) Učitelovo kvalitní ovládnutí obsahu vyučování.
- 3) Znalosti učitele o motivaci učebních činností žáků.
- 4) Znalosti o problematice zkušeností žáků.
- 5) Znalosti o procesech hodnocení.
- 6) Základní znalosti o koncepcích vyučování.
- 7) Znalosti o roli učitele.
- 8) Znalosti o problematice kooperace žáků ve vyučování.
- 9) Dovednosti učitele měnit monologické vyučování dialogické povahy.

Langová a Kodým (1987) uvádějí, že žáci projeví pozitivnější postoj k výuce těch učitelů, s nimiž měli méně konfliktů. Byli to učitelé s vyšší integrací osobnosti, emocionálně stabilnější, mající větší pocit psychické pohody. Tito učitelé měli také více sebedůvěry a životního optimismu a měli předpoklady řídit druhé. Vykazovali také nižší průměr klasifikace ve svém předmětu, tedy lepší známky.

Švec (2005) si kladl otázku, jakými kompetencemi by měl disponovat učitel, aby uměl aktivizovat žáky k samostatné a tvůrčí činnosti a dospěl k následujícím kritériím:

- Širší odborný a všeobecný přehled.
- Dovednost motivovat žáky, např. prostřednictvím humoru, hry, příznivého a přátelského klimatu.
- Soubor komunikativních schopností a dovedností.
- Schopnosti a dovednosti aktivizovat žáky.
- Schopnosti a dovednosti hodnotit žáka se zřetelem k jeho zrání a dovednosti podněcovat žáky k sebehodnocení.
- Způsobnost sebereflexe vlastní práce z hlediska aplikace pedagogických a psychologických disciplín.
- Schopnosti a dovednosti syntetizovat psychologické a pedagogické poznatky s poznatky aprobačních předmětů.

2.6.5 Motivace ve vyučování

Práce s motivací je jedním z nejnáročnějších úkolů učitele. Podnítit u žáka trvalý a hlubší zájem o předmět patří k důležitým cílům každého pedagoga. Pojem motivace pochází z latinského "movere" - hýbati, pohybovati. Jde tedy o hybné síly chování, obecně řečeno o to, co nás vede, žene či nutí, abychom se chovali tak a ne jinak.

Čáp (1993) chápe motivaci jako souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem rozumí takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal či nekonal.

Ve vyučovacím procesu je třeba rozvinout problematiku pozitivní motivace, která odpovídá žákově potřebě pocitu jistoty, důvěry, potřeby prožívat určitý úspěch, být kladně hodnocen (Skalková, 1999).

Povzbuzování žáků k učení je složitá a citlivá stránka vyučovacího procesu, neboť se dotýká osobních motivů žáka k učení. Je nutno uvést do pohybu nejlepší motivy k učení a povzbuzovat ustavičně zvědavost žáků a jejich touhu po vědění (Danilov, Statkin, 1982).

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové (1989) se jedná o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou, a to z hlediska:

- a) Procesu poznávání a získávání nových poznatků - poznávací potřeby.
- b) Sociálních vztahů, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako výsledku této činnosti - sociální potřeby.
- c) Úrovně obtížnosti úkolů, které jsou v rámci požadované učební činnosti na žáka kladeny - výkonové potřeby.

Čáp (1993) shrnuje činitele působící na motivaci k učení do několika skupin:

- 1) Novost situace či předmětu. Zde se využívá zvědavost a poznávacích potřeb. Žáka upoutá vše, co je nové - nějakou inovací, vyjádřením rozporu, problému, zajímavou učebnicí, názorným výkladem, exkurzí a podobně.

- 2) Žákova činnost a uspokojení z ní. Na motivaci k učení působí příznivě, když žák není odsouzen k pasivní roli diváka a přijímání informací, ale aktivně se účastní činnosti. Vhodnou aktivitou je problémové vyučování, hra či diskuse.
- 3) Úspěch v činnosti. Zpevněním se stává dobrý výsledek, úspěch, uspokojuje se tak potřeba dobrého výkonu, uznání, zvyšuje se sebehodnocení a zpravidla se tím zlepšuje citový stav příznivý pro další výkon. Je však důležité optimálně stanovit míru úspěchu a neúspěchu žáka. Není vhodné, aby se jednalo o příliš snadný a častý úspěch, zároveň nesmí jít o časté a opakované neúspěchy.
- 4) Sociální momenty. Právě společná činnost, ať kooperace či kompetice v příznivé, emočně kladné atmosféře může formovat potřebnou motivaci. Vhodným motivátorem se může stát učitel jako živý model, se kterým mají žáci tendenci se identifikovat.
- 5) Souvislost nového předmětu s předchozími žákovými činnostmi, zkušenostmi a zájmy. Předchozí žákovy příbuzné činnosti, zkušenosti a zájmy usnadňují realizaci nové činnosti, úspěch v ní a zformování motivace k ní. Dochází tak k přesunu zájmu.
- 6) Souvislost předmětu s životními perspektivami. Žákům by mělo být kladeno na mysl, že činnost není vyučována pouze na teoretickém základě, ale že najde opodstatnění i s budoucími perspektivami, například profesionálními.

Motivace, zájem o určitý předmět či obor se prohlubuje v činnosti: tam žák získává funkční libost i uspokojení z výsledku, z úspěchu a jeho společenského hodnocení, má příležitost ke společné činnosti a upevnění sociálních vztahů, poznává nové aspekty předmětu či oboru, přesvědčuje se vlastní zkušeností o jeho životním významu (Čáp, 1993).

Skalková (1999) uvádí, že ve vyučovacím procesu není učební motivace žáků dána pouze jedním motivem - uplatňuje se složitá struktura různých motivů, z nichž některý se stává obvykle vedoucím. Motivace činnosti žáků přitom může být co nejrozmanitější, neboť člověk jedná z nejrůznějších pohnutek. Motivačně působí např. sám obsah učiva, zajímavost látky, osobní význam cíle činnosti, problém, který má žák řešit, systematická kontrola výsledků, jejich hodnocení, určitá aspirační úroveň žáka, strach, osobnost učitele aj.

Hrabal, Man a Pavelková (1989) shrnují možnosti motivačního působení ve vyučování do

následujících bodů:

- Vytváření problémových situací, které aktualizují potřeby poznávání.
- Navozování spolupráce nebo soutěže, které aktualizují sociální potřeby.
- Užití individuálních vztahových norem k aktualizaci potřeby úspěšného výkonu.

2.6.6 Podmínky

Rychtecký a Fialová (2003) zmiňují zejména materiální, společenské a právní prostředí, ve kterém vzdělávací proces probíhá. Kromě těchto prvků působí na efektivitu výchovně vzdělávacího procesu ještě další vnější činitelé. Jsou jimi například:

- Rodinná výchova – zejména postoje rodičů a sourozenců k pohybu.
- Mass media – ovlivňují především kognitivní složku postoje žáků k pohybové činnosti.
- Trenéři, cvičitelé – ovlivňují pouze ty, kteří jsou zapojeni do mimoškolní TV.
- Mezipředmětové vztahy – vědomosti z biologie, rodinné výchovy aj.
- Lékaři, pediatři – a jejich působení na mládež.

2.6.7 Prověřování a hodnocení výsledků

Tradičně je školní hodnocení teorií pojímanou takto: „Hodnocení chápeme jako proces poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jejich projevu a výsledku“ (Velikanič, in Kolář, Sýkora, 1986).

Pasch (1998) vymezuje pedagogické hodnocení jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem (in Slavík, 1999).

Pravidelné hodnocení žáků je nedílnou součástí vyučování. Cílem hodnocení je prověřování žákovských vědomostí, dovedností a návyků. Úkolem je zjistit, k jakým změnám pod vlivem výukového procesu u žáka došlo. Hodnocení patří k důležitým výchovným prostředkům silně působícím na emocionálně-volní oblast žáků. Je výrazným motivačním

faktorem, často však také negativním. Je to činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Bez hodnocení by nebyl edukační proces úplný. Na žáka je vyvíjen tlak, aby učivo opakoval, zpevnil a nakonec uměl i dobře použít.

Učitelé drží pevně v ruce známku jako důležitý prostředek, který napomáhá při plnění výchovně vzdělávacích cílů vyučování, pomáhá ovládat žáky a studenty, udržuje kázeň při vyučování a často je tématem komunikace učitele s rodiči (Kolář, Sýkora, 1986).

Hodnocení se vztahuje téměř ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonu žáků. Problémem se stává převedení podaného výkonu na poměrně úzkou klasifikační škálu.

Známkování by nemělo charakterizovat pouze aktuální výkon při písemném, ústním či praktickém zkoušení, ale mělo by obsáhnout i postoj studenta k předmětu, jeho aktivitu a snahu v hodinách, mělo by porovnávat výchozí stav a jeho změnu. Avšak kvalitně zhodnotit výše jmenované bývá složitým úkolem (Kolář a Sýkora, 1986).

Kyriacou (2004) uvádí, že hodnocení může sloužit řadě cílů, mezi které patří následujících šest kategorií:

- 1) Hodnocení jako zpětná vazba o prospěchu žáků, kdy dostáváme informace nakolik úspěšně se nám podařilo vyučováním dosáhnout zamýšlených výsledků.
- 2) Hodnocení jako zpětná vazba žákům, žáci mohou svůj výkon porovnat s očekávaným standardem, poté odstranit nedostatky a zlepšit svou práci.
- 3) Hodnocení má žáky motivovat. Hodnocení se tak stává pobídkou, aby uspěli. Úspěch je velký zdroj budoucí motivace, ať vnitřní či vnější.
- 4) Hodnocení jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Dlouhodobé hodnocení poskytuje informace o dlouhodobém vývoji žáka.
- 5) Hodnocení jako doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
- 6) Hodnocení jako posouzení připravenosti žáka pro další učení.

Hodnocení je dovednost, něco, co člověk může, ale nemusí dobře zvládat. Je to složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění,

ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost (Mareš, in Slavík, 1999).

2.7 Spektrum didaktických stylů ve vyučování sportovních her

V našich podmínkách, kdy nelze v jedné skupině žáků při tělesné výchově zaujmout pozornost úplně všech, hrají významnou roli didaktické formy, metody a nedocenitelnou roli představuje i vnímání spektra didaktických stylů učitelem. Dnes je snaha, pokud to jde, používat ty, v nichž vystupuje do popředí aktivita žáka.

Tomajko a Dobrý (2002) shodně uvádějí, že spektrum didaktických stylů je pojem, který uvádí činnosti učitele, činnost žáka, učivo a konkrétní cíle do vzájemných vztahů. Jedná se o vzájemný nepřetržitý proces rozhodování mezi učitelem a žákem.

Rychtecký a Fialová (2003) uvádějí pojem „spektrum didaktických stylů“, jako postoje žáků a učitele k vybranému učebnímu modelu, interakci učitele se žáky, dominanci v rozhodování učebního procesu, způsoby zpětných vazeb, aplikaci a způsoby hodnocení průběžných a finálních vyučovacích výsledků, vždy, a to zdůrazňují, na cíl vyučování.

Struktura spektra je složena ze dvou skupin stylů. První skupina obsahuje styly, které mohou být použity pro reprodukci známého, tj. konání podle daného úkolu a opakování již osvojených dovedností. Druhá skupina obsahuje styly, které podněcují produkci, tj. objevování nebo kreaci (Tomajko a Dobrý, 2002).

Jednotlivé styly se od sebe odlišují:

- Skladbou rozhodnutí učiněných žákem a učitelem, tzn. např. snížení závislosti žáka na učiteli, zvýšení žakovy samostatnosti, atd.
- Zdrojem zpětných informací a korekcí.
- Podílem reproduktivní a produktivní činnosti žáka.

Výběr adekvátních didaktických stylů a metod závisí především na kvalitách a schopnostech učitele, který jimi zajišťuje vyšší hodnotu vyučovacího procesu, dokáže prohloubit emocionální prožívání prováděných cvičení a činností a záměrně změnit jejich postoje k pohybové aktivitě (Rychtecký a Fialová, 2003).

2.8 Vyučovací přístupy ve sportovních hrách

Ve vývoji didaktiky a praxe sportovních her se začaly prosazovat různé modely k vyučování sportovních her v rámci tělesné výchovy. Chceme-li klasifikovat a hodnotit jednotlivé přístupy k vyučování, musíme mít stále na mysli, že se různé aspekty pojetí učiva, vyučovací činnost učitele a učební činnost žáka do značné míry vzájemně a neoddělitelně podmiňují (Psota a Velenský, 2001).

Někteří učitelé sice požadují různé modifikace cílové podoby konkrétní pohybové hry a zařazení výuky strategie již v počátečních stádiích jejího osvojování, většina z nich však připouští, že zavedení strategie na jakékoli úrovni herního výkonu vyžaduje nutně určitou výkonnostní úroveň pohybového provedení herních dovedností (Rink, French a Graham, 1993).

Zde jsou vysvětleny a zhodnoceny jednotlivé přístupy k vyučování sportovních her na školách:

2.8.1 Nestrukturované vyučování

V nestrukturovaném vyučování se sportovně herní učivo nečlení do menších celků. Obsahem všech vyučovacích jednotek je výhradně utkání bez herního nácviku. Z toho vyplývá, že zde převažuje metoda "v celku". Činnost učitele v tomto pojetí zahrnuje organizaci utkání žáků, pozorování a hodnocení jejich výkonu. Toto vyučování může zahrnovat také osobní rozhodování žáků, jakou sportovní hru nebo její modifikaci si zvolí. Odpovídá tak didaktickému stylu s autonomním rozhodováním o volbě učiva (Psotta a Velenský, 2001).

Nestrukturované vyučování však není z hlediska učení dostatečně efektivní, i když samotná realizace utkání může silně stimulovat učení. Poznatky ze sportovního tréninku ukazují, že samotné opakování komplexního nestrukturovaného sportovního výkonu není nejefektivnější cestou k jeho zdokonalování. Jedním z možných teoretických odůvodnění je to, že tento postup zahrnuje učení na základě pokusu a omylu, který vyžaduje nadměrné množství času věnovaného praktické činnosti (Psotta a Velenský, 2001).

Tento přístup k vyučování sportovních her jako trvalý vyučovací princip, nelze považovat z hlediska učebních efektů za dostatečně efektivní. Je téměř nemožné odstraňovat nějaké hrubé chyby pouhým utkáním, bez nácviku jednotlivých dílčích dovedností a žáky nemůže přitahovat činnost, kterou nezvládají a ve které nejsou úspěšní.

2.8.2 Tradiční (technický) přístup

Charakteristické rysy tohoto přístupu označuje výraz "dekontextualizace", tj. zbavení kontextu s herní situací, izolace herních dovedností. Tento přístup vychází z názoru, že je nutné rozvíjet provedení individuálních herních činností, aby byly vytvořeny dovednostní předpoklady pro účast v utkání.

Vzdělávací cíl učit se komplexnímu výkonu v dané sportovní hře se tak ve skutečnosti redukuje na osvojení dílčích herních činností.

2.8.3 Taktický přístup

Kritika tradičních přístupů k vyučování sportovních her vedla k požadavku propojit herní dovednosti s taktickými principy sportovní hry a podněcovat rozvoj kognitivních kapacit jedince ve smyslu herního jednání. Jednou z hlavních myšlenek je nadřadit porozumění základním principům sportovní hry a rozvoj taktického povědomí rozvoji techniky herních činností.

První fází je pochopení podstaty dané sportovní hry a vytvoření představ určité obecné taktice tj. získání tzv. taktického podvědomí. K realizaci využívá učitel herní cvičení nebo průpravné hry, v nichž prezentuje vybraný taktický problém, který je typický pro určitý úsek utkání nebo mění herní podmínky zvyšováním jejich obtížností, aby podpořil poznání daného herního úkolu. Dalším krokem je rozhodování ve smyslu otázek - "co dělat" (výběr herní činnosti) a jak to "udělat" (výběr způsobu provedení). Učitel zde vede žáky pomocí otázek k objevení taktických principů pro herní jednání, popř. také k vysvětlení způsobu provedení herních činností. Pro osvojování taktik učitel organizuje herní cvičení a průpravné hry, pro osvojování herních dovedností průpravná cvičení.

Tento cyklus se v základní podobě opakuje v každé vyučovací jednotce. Podstatné je, že učivo vychází ze situační a činnostní struktury sportovních her. Osvojování herního jednání pro daný úsek utkání probíhá v postupně se zvyšujících úrovních tzv. taktické složitosti (Psotta a Velenský, 2001).

2.8.4 Alosterický model vyučování

Tento kognitivně orientovaný přístup k vyučování sportovních her byl poprvé zveřejněn koncem 80. let a původně byl koncipovaný pro všechny pohybové činnosti ve školní tělesné výchově. Vyučování je zde postaveno na neustálém řešení předem stanovených problémů a v nacházení jejich řešení, která se následně provádějí prakticky. Tento model předpokládá, že žáci vstupují do vyučování již s určitými představami, které navenek dokládají svým herním projevem. Důležitou součástí se stává vzájemné pozorování tohoto herně-dovednostního výkonu buď přímo, nebo prostřednictvím videozáznamu, dále analýza herního výkonu, opětovné formulování problému a určení odpovědi, v prvních fázích s větší pomocí učitele. Jisté nebezpečí při aplikaci alosterického modelu vyučování vidíme v možné inklinaci k teoretickému učení na úkor vlastní praktické pohybové realizace ve vyučovacích jednotkách. Za užitečné je připomenout, že oba tyto kognitivní přístupy (taktický a alosterický model) vyžadují ke své realizaci didaktické styly ležící za kognitivním prahem: styly založené na řízeném a samostatném objevování (Psotta a Velenský, 2001).

Charakteristiky taktického a alosterického přístupu:

- Utkání a průpravné hry jsou považovány za hlavní formu zdokonalení herního výkonu.
- V průběhu vyučování je zřetelnější vazba učebních činností na herní výkon v utkání.
- Jsou zvýrazněny kognitivní aspekty vyučování.
- Umožňuje se postupná individualizace přístupů k žákům.
- Podněty vedou žáky k samostatnosti a učební situace motivují žáky k hledání a nacházení vlastních řešení.

2.8.5 Přístup založený na integraci kognitivní a pohybové komponenty herního výkonu

Ve srovnání s přístupy zdůrazňující osvojování herních dovedností, lze za progresivnější přístupy k vyučování sportovních her považovat ty, které jsou založeny na rychlejším rozvinutí herních činností a situací, na postupném přechodu od přednostního učení herních dovedností v méně proměnlivých podmínkách k praxi s variabilnějšími podmínkami, které také zahrnuje osvojování taktické stránky individuálních činností a taktik pro řešení herních situací.

Ilustrací tohoto přístupu jsou následující dvě kurikula, která naznačují postupné kroky při osvojování sportovně-herního učiva: V programech týmových sportovních her se vychází ze základního osvojování herních dovedností, navazuje osvojování herních dovedností v proměnlivých podmínkách průpravných her a nebo utkání a připojuje se učení základním taktikám (Psotta a Velenský, 2001).

2.9 Metodicko-organizační formy ve sportovních hrách

Kritériem rozlišení jednotlivých metodicko-organizačních forem, tvořících specifickou součást didaktiky sportovních her a zároveň určujících odlišností od didaktického procesu jiných sportovních aktivit je při jejich praktické aplikaci jednak proměnlivost nebo naopak stálost herně situačních podmínek, jednak přítomnost (nepřítomnost) soupeře (Velenský, 1994).

Ve sportovních hrách rozlišujeme pět metodicko-organizačních forem (Velenský, 1994):

- Průpravná cvičení 1. typu – pro ně je charakteristická relativní stálost herně situačních podmínek a nepřítomnost soupeře. Hráči v nich vykonávají zadaný pohybový úkol bez jakýchkoli rušivých zásahů a učitel může požadovat přesné provedení činnosti.
- Průpravná cvičení 2. typu – se provádějí v proměnlivých herně situačních podmínkách bez přítomnosti soupeře. Na hráče působí v zadaném pohybovém úkolu více podnětů a učitelé musí počítat se sníženou kvalitou provedení. Zejména u začátečníků se často setkáváme s rychlým návratem do původní – přirozeně začátečnické úrovně realizace.
- Herní cvičení 1. typu – tam se již vyskytuje soupeř, avšak neměnnost herně situačních podmínek je zaručena přesným vymezením činnosti útočníka, obránce nebo obou.
- Herní cvičení 2. typu – představují metodicko-organizační formu, která do určité míry imituje herní situace tak, jak se vyskytují v utkání. Proměnlivost herně situačních podmínek je značná a nároky na hráče se dále zvyšují zásadně aktivní opozicí soupeře. Cvičení jsou limitována pouze přesným určením zahájení a ukončení činností.
- Průpravná hra – požadujeme-li, aby se z herního cvičení stala průpravná hra, stačí věcným způsobem upřesnit pravidla a v rámci nich stanovit počítání bodů.

Jednotlivé typy metodicko-organizačních forem totiž předurčují rozsah a charakter kognitivních a motorických požadavků a míru jejich integrace. Kognitivně orientované přístupy jsou spojeny s převahou průpravných her a herních cvičení 2. typu, které představují formy s náhodně proměnlivými situačními podmínkami a opozicí soupeře a kladou nároky na komplexní herní výkon. Naproti tomu technicky orientované přístupy jsou charakteristické osvojováním herních dovedností v průpravných cvičeních a herních cvičeních 1. typu.

3. METODICKÁ ČÁST

3.1 Cíle práce

Cílem práce je analyzovat názory současných učitelů TV na pojetí a obsah výuky sportovních her na středních školách, určit hlavní problémy a navrhnout možnost řešení a vhodné didaktické postupy při výuce sportovních her na středních školách.

3.2 Úkoly práce

Předpokladem výše definovaných cílů práce je realizace následujících úkolů:

- Zpracování literatury k dané problematice.
- Vytvoření dotazníku pro učitele středních škol.
- Realizace pilotážního šetření, odstranění nedostatků dotazníků.
- Vlastní dotazníkové šetření u učitelů.
- Zpracování a interpretace výsledků šetření, vyvození závěrů vyplývajících z provedeného výzkumu.
- Navržení řešení stávající situace a doporučení do praxe.

3.3 Hypotézy

Na základě stanovených cílů a úkolů diplomové práce můžeme stanovit několik hypotéz, o jejichž ověření se budeme snažit ve výzkumné části diplomové práce:

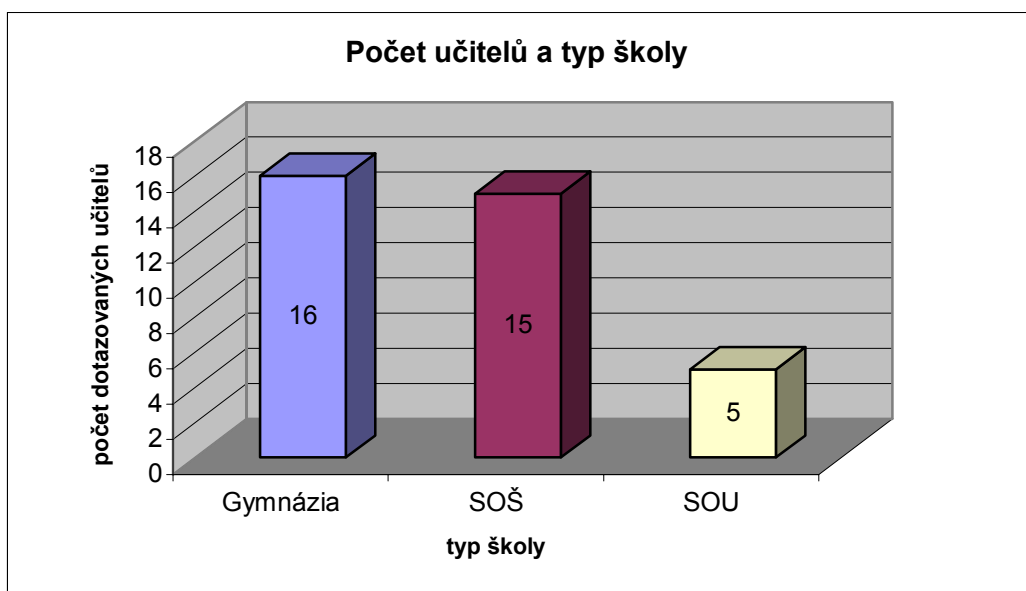
- H1: Předpokládáme, že učitelé věnují více času sportovním hrám než ostatním sportovním odvětvím, a že vyučovací jednotky se zaměřením na sportovní hry jsou mezi studenty oblíbené.

- H2: Předpokládáme, že učitelé používají především metodicko-organizační formy herního cvičení nebo průpravné hry.
- H3: Předpokládáme, že učitelé většinou neklasifikují výkon studentů ve sportovních hrách.
- H4: Předpokládáme, že učitelé většinou považují počet studentů v hodině tělesné výchovy za vhodný pro výuku sportovních her.

3.4 Charakteristika souboru

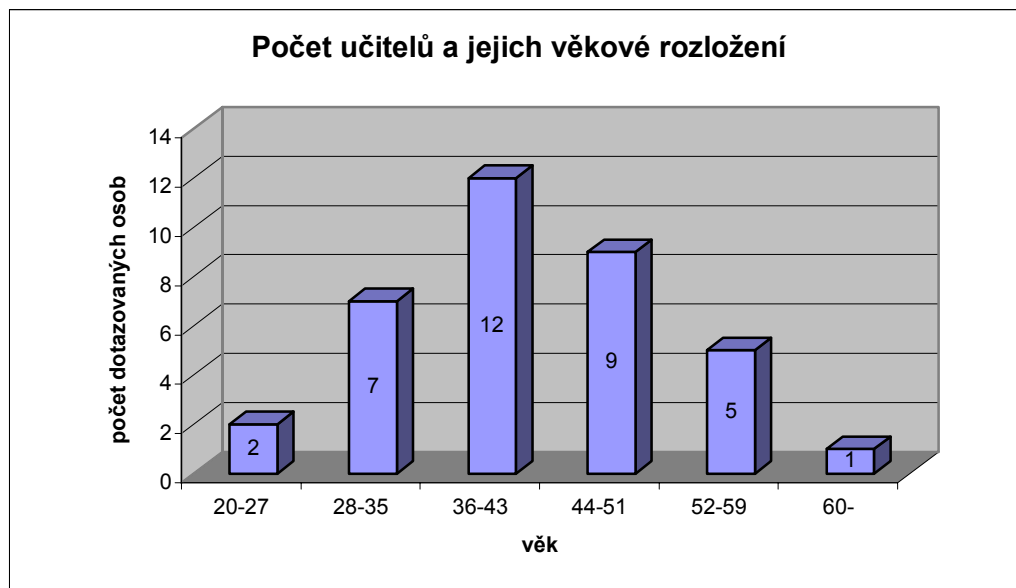
Proces šetření probíhal na 17-ti školách v Českých Budějovicích, Kolíně a Praze v průběhu května 2006. Bylo rozdáno 45 dotazníků, vyplněných zpět se vybralo 36. Šetření se zúčastnili učitelé středních škol s aprobací tělesná výchova se zastoupením obou pohlaví.

Počet dotazovaných učitelů a typ školy, na které učí, znázorňuje graf 1:

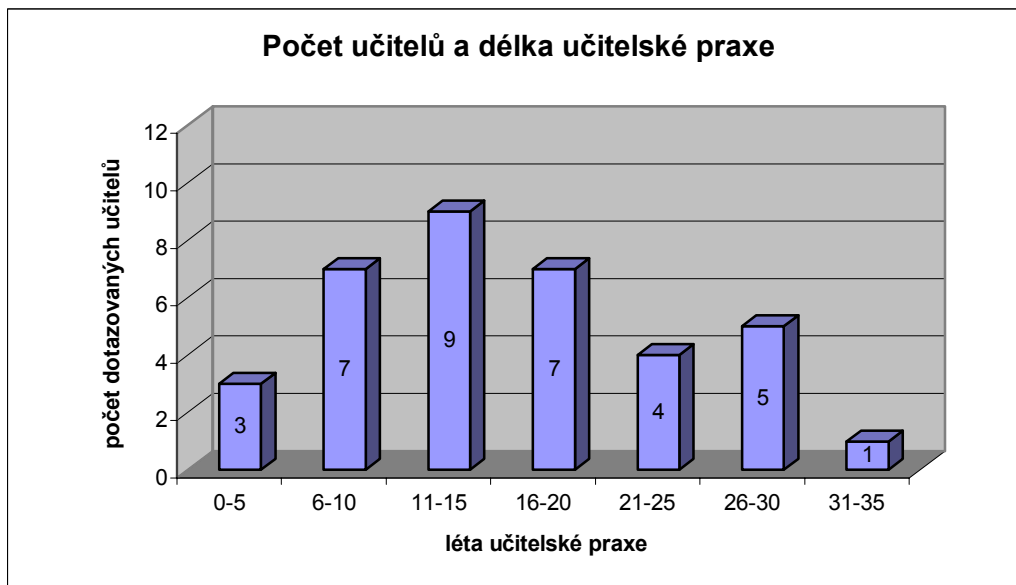


Graf 1. Počet učitelů a typ školy

Z 36-ti respondentů bylo 17 žen a 19 mužů, kteří reprezentovali školy odborné i gymnázia. Počet dotazovaných učitelů a jejich věkové složení, a počet dotazovaných učitelů a délka jejich učitelské praxe jsou naznačeny v grafech 2 a 3:



Graf 2. Počet učitelů a jejich věkové rozložení



Graf 3. Počet učitelů a délka jejich učitelské praxe

Nejpočetnější skupinou byly učitelé ve věku 36-43 let, celkem 12. Dále pak ve věku 44-51 let, kam patří 9 dotazovaných. Krajní hodnoty představují dva učitelé mladší 27 let a na opačném konci spektra jeden, starší 60-ti. Průměrným věkem je 42 let. Věku učitelů odpovídá přímo úměrně délka jejich učitelé praxe, s výjimkou několika případů, kdy učitelé zahájili kariéru ve školství později nebo ji přerušili v důsledku mateřské dovolené. Nejpočetnější skupina má praxi mezi 11-ti a 15-ti roky, průměrem je 16 odučených let.

Typ školy, pohlaví, věk a počet let učitelé praxe jsou veškeré získané údaje vypovídající o základní charakteristice souboru.

3.5 Použité metody

3.5.1 Tvorba dotazníku – postupy při jeho tvorbě

Dotazník je metoda, která nás zpravidla informuje o problému a podává do jisté míry obraz o vztahu tázaného k jevům, které nás zajímají (Čelíkovský, 1967).

Dotazník je soustava, zpravidla podmíněná výběrem otázek, které mají vyvolat odpovědi obsahující potřebné množství informací o jevech, které nás zajímají. Zpravidla se v dotazníku neobjevuje pouze jedna otázka, a proto není lhostejné v jakém pořadí jsou otázky seřazeny. Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob. Charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů. Správné použití metody dotazníku vyžaduje náležitou teoretickou přípravu. V současné době se ve společenských vědách a zvláště v sociologii, psychologii a pedagogice hodně využívá metody dotazníku. I nově vytvořený obor kinantropologie má ve své metodice výrazné zastoupení dotazníků. Dotazník jako diagnostická metoda je zprostředkovanou formou dotazování, založenou na písemné komunikaci mezi výzkumným pracovníkem a zkoumanou osobou. Základní podstatou dotazníku je uspořádaný soubor otázek, předkládaný písemně a předpokládající písemné odpovědi. Důležité je, aby každá otázka, ať přímo nebo nepřímou, souvisela se základním výzkumným nebo diagnostickým cílem.

3.5.2 Formulace položek dotazníku a typy odpovědí

Důležitou úlohu v dotazníku má zdůvodněná volba a formulace otázek. Při koncipování položek se zejména sleduje vztah otázky k výzkumnému cíli a k základnímu problému výzkumu. Jedná se o základní zaměření obsahových stránek položek. Každá má mít určitý vztah k výzkumnému problému a jeho náležitě vymezeným aspektům tak, aby získaných informací mohlo být využito k ověřování hypotéz výzkumu. Otázky je třeba formulovat tak, aby respondent otázku pochopil a následně aby ji všichni respondenti chápali ve stejném významu. Otázky musí být formulovány jasně a konkrétně, musí být stylisticky promyšlené a gramaticky správné. Usnadňují tím strukturu odpovědi. Způsob kladení otázek navozuje zároveň odpovědi respondentů. Z tohoto hlediska se rozlišují dva základní typy položek dotazníků (Čelikovský, 1967):

- Položky **otevřené** – nestrukturované – jsou takové, které dávají respondentům vztahový rámeček, ale neurčují podrobněji ani obsah ani formu jeho odpovědi.
- Položky **uzavřené** – strukturované – jsou takové, které nabízejí respondentům volbu mezi dvěma či více alternativami. Mohou to být otázky *dichotomní*, tedy zcela uzavřené, nebo položky *s vícenásobnou volbou odpovědi*.

3.5.3 Druhy dotazníků a jejich sestavování

Vzhledem k charakteristickým typům odpovědí se rozlišují dvě základní verze dotazníku:

- Strukturovaný – dotazník uzavřené formy.
- Nestrukturovaný – dotazník otevřené formy.

Součástí techniky sestavování dotazníku je postup, kdy se rozličnými položkami může autor dotazníku dotazovat na tutéž informaci. Tím se zvyšuje reliabilita (vnitřní spolehlivost) dotazníku. Při sestavování dotazníku je třeba získat pomocí otázek co nejvíce informací, proto je věnována velká pozornost výběru položek z hlediska obsahového tak, aby byly pokryty všechny podstatné aspekty problému. Položek v dotazníku by nemělo být příliš mnoho. Jejich velký počet vede totiž k povrchnímu zodpovězení, čímž může trpět kvalita výsledku. Nezbytnou součástí

přípravy a tvorby dotazníku je pilotážní šetření. V něm se především prověří obsah položek, jasnost a jednoznačnost jejich vyjádření. Předvýzkum odhalí, zda každá položka je jasně formulována a každá odpověď správně předvídána.

Složitou záležitostí v metodice bývá zpracování získaných dat, jejich tzv. *obsahová analýza*. Je velmi náročná intelektuálně i časově. Pozitivním přínosem této techniky jsou její možnosti pronikat hlouběji k povaze reálných jevů a procesů.

Při konstruování dotazníku je třeba vycházet z výzkumných nebo diagnostických cílů a specifikovat požadovaná data. Samotný dotazník musí splnit především dva účely:

- Převést cíle do specifických otázek, které vedou k odpovědím nutným pro výzkum nebo zjišťování oblastí v předpokládaných cílech.
- Motivovat respondenta k pravdivým odpovědím.

Používání dotazníku jako vědecké metody klade značné nároky na výzkumníka. Je proto mylné považovat dotazník za snadnou a nenáročnou metodu získání informací.

3.5.4 Vlastní šetření a způsob zpracování informací

Dotazník je zaměřen na následující oblasti, které se dotýkají problematiky vyučování sportovních her na středních školách:

- Role sportovních her.
- Obsah výuky sportovních her.
- Didaktika výuky sportovních her.
- Sociální interakce ve sportovních hrách.

Kromě výše zmíněných oblastí se v úvodu dotazníku ptáme na základní informace, kterými jsou: typ školy na které učitel působí, pohlaví, věk a délka učitelské praxe.

Celkem má dotazník 20 otázek (v každé oblasti je 5 otázek), z nichž 4 jsou otázky otevřené, 12 zcela uzavřených (dichotomních) a 4 uzavřené s vícenásobnou volbou odpovědi.

Šetření probíhalo následujícím způsobem. Osobně jsem navštívil všechny školy a všem v tomto čase přítomným učitelům rozdál dotazník. Na vyplnění dotazníku měli učitelé zhruba jeden týden času. Poté byly dotazníky opět osobně vybrány. Protože některé otázky měly osobnější charakter, byl součástí každého dotazníku i průvodní dopis vysvětlující účel dotazníku (viz příloha).

Výsledky šetření byly zpracovány pomocí softwaru Microsoft Excel a Microsoft Word.

3.6 Rozsah platnosti

Závěry práce mohou být využity při realizaci výuky sportovních her a mohou pomoci zkvalitnit práci učitelů na středních školách. Získané výsledky mohou také sloužit k dalšímu výzkumu pro inovativní způsoby vyučování sportovním hrám.

4. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

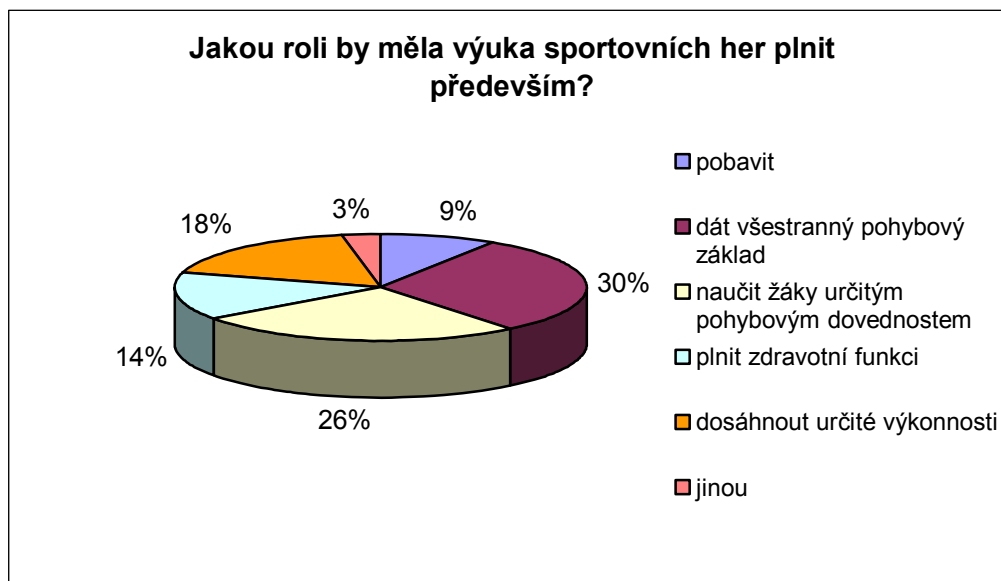
Tato část práce obsahuje zpracování a vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření. Jednotlivé oblasti, dotýkající se problematiky vyučování sportovních her na středních školách, jsou rozděleny do následujících kapitol:

- Role sportovních her.
- Obsah výuky sportovních her.
- Didaktika sportovních her.
- Sociální interakce ve sportovních hrách.

4.1 Role sportovních her

Tato kapitola uvádí výsledky dotazování, týkající se role sportovních her ve vyučovacím procesu, jejich celkového zaměření a zařazování do výuky.

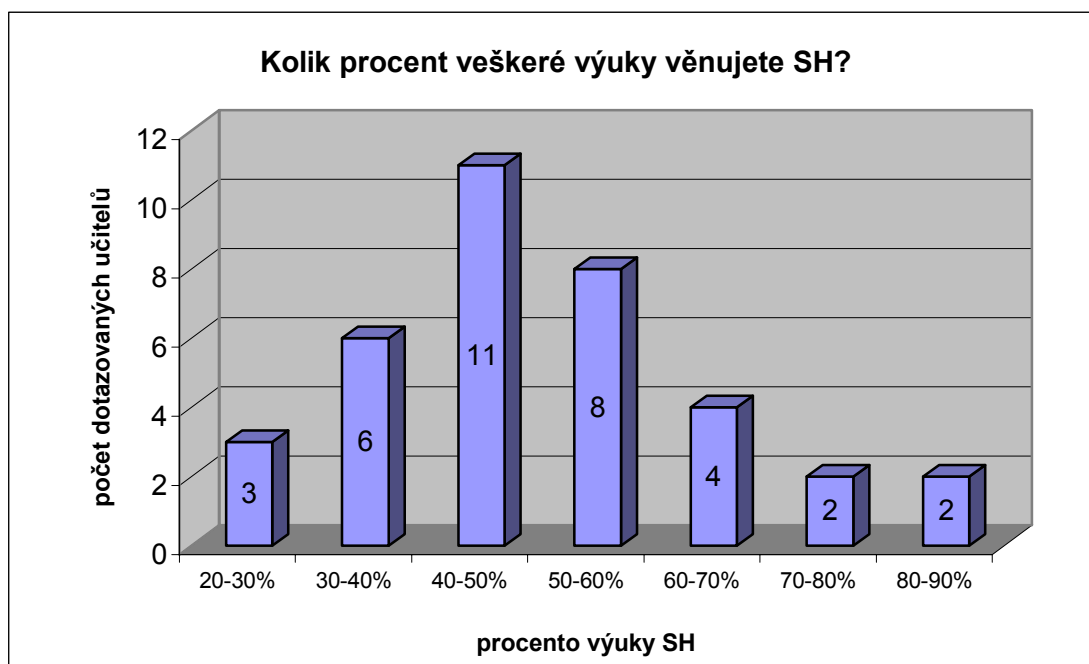
- Dotazovali jsme se učitelů jakou roli podle jejich názoru by měla výuka sportovních her plnit především. Učitelé měli možnost označit více odpovědí, popřípadě vepsat jinou variantu, než uvedenou. Procentuelně jsou výsledky znázorněny v následujícím grafu:



Graf 4. Role výuky sportovních her

Více než polovina dotazovaných se přiklání k názoru, že výuka sportovních her by měla žákům dát všestranný pohybový základ a naučit určitým pohybovým dovednostem. Pouze 18% se zaměřuje na dosažení určité výkonnosti, 14% považuje za důležitou především zdravotní funkci sportovních her.

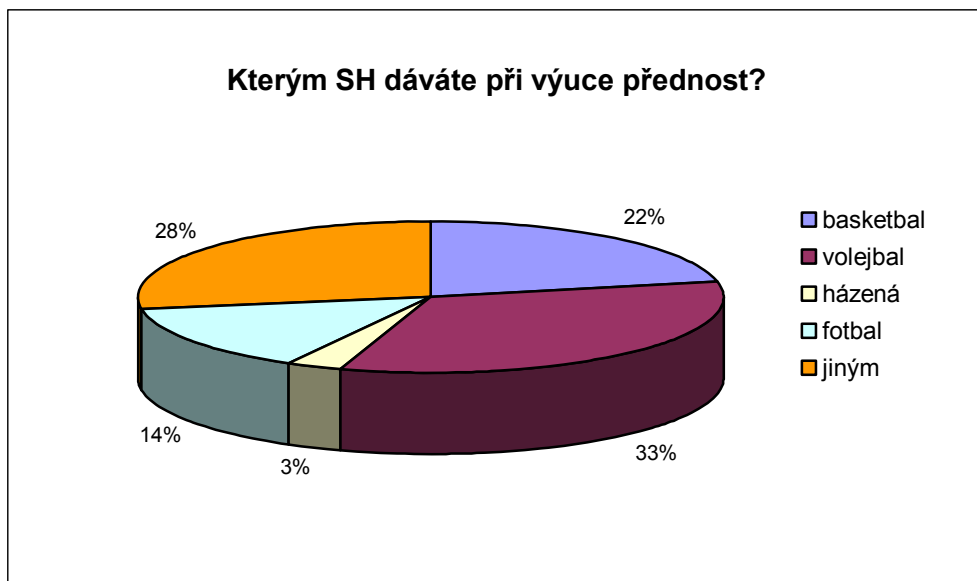
- Dále nás zajímalo, kolik procent veškeré výuky věnují učitelé právě sportovním hrám. Četnost vepsaných hodnot znázorňuje graf 5:



Graf 5. Procento výuky věnované sportovním hrám

Nejvíce učitelů (11) věnuje sportovním hrám 40-50% výuky, dále 8 učitelů uvedlo 50-60%. Extrémní hodnoty 20-30% byly zaznamenány u učitelů působících na škole, kde chybí tělocvična a další prostředky pro výuku sportovních her, naopak 80-90% výuky věnují sportovním hrám na škole se zvýšenou dotací hodin TV zaměřenou právě na sportovní hry. V průměru věnují dotazovaní 53% výuky právě sportovním hrám.

- Na otázku, kterým sportovním hrám dávají učitelé přednost, bylo možné označit více odpovědí, případně vepsat hru jinou. Doplnující otázkou bylo zdůvodnění, proč právě tyto hry. Procentuelně jsou odpovědi vyjádřeny v grafu 6:

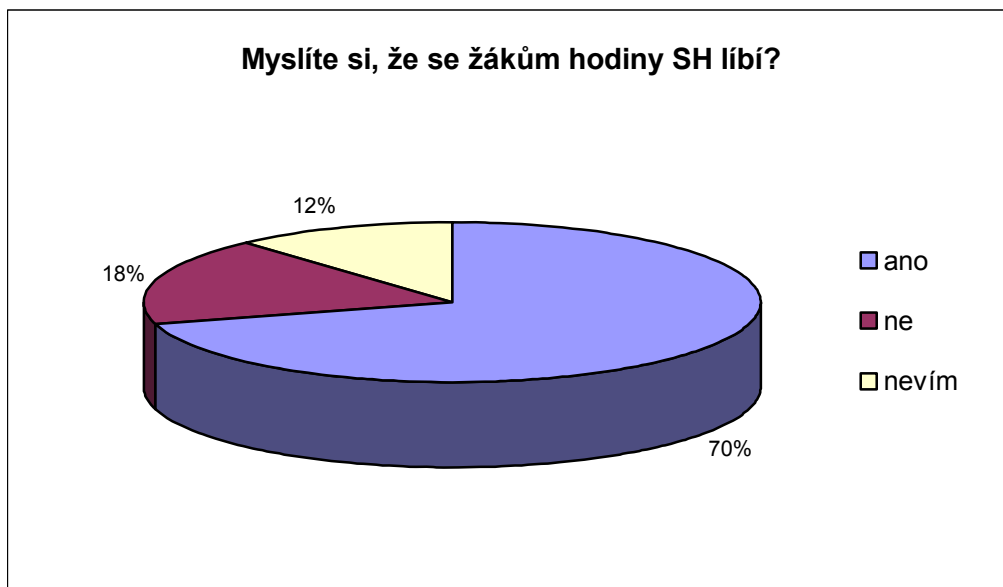


Graf 6. Upřednostňované sportovní hry

Nejvíce dávají učitelé ve výuce přednost volejbalu, v těsném závěsu je hra „jiná“ = florbal (26% z celkových 28% hlasů pro jiné hry), která je dokonce upřednostňována před tradiční sportovní hrou, basketbalem. Pouze jeden učitel uvedl softbal jako alternativu k tradičním hrám. Sportovní hra s největší členskou základnou v ČR – fotbal, patří u dotazovaných učitelů středních škol v oblíbenosti se 14% až na čtvrté místo. Mezi důvody, proč uvedli právě tyto hry, většina učitelů uvedla organizační nenáročnost a již získané dovednosti ze ZŠ u volejbalu, u florbalu především snadné přizpůsobení a jednoduchost pravidel, energetická náročnost této hry (dává žákům možnost „vybít se“) a hlavně oblíbenost florbalu mezi žáky. Pro basketbal podle dotazovaných hovoří podobně jako pro florbal oblíbenost mezi žáky, dobré vybavení tělocvičen, energetická náročnost a tradice výuky tohoto sportu na školách, kde učitelé působí.

- V následující otázce měli učitelé posoudit zájem, popř. nezájem o hodiny zaměřené na sportovní hry ze stran žáků. Zamyslet se měli nad tím, zda se hodiny sportovních her žákům líbí, či nikoli, případně uvést poslední možnost „nevím“.

Odpovědi jsou vyjádřeny procenty v grafu 7:



Graf 7. Oblíbenost sportovních her mezi žáky

Graf 7 nám prozrazuje, že učitelé jsou z převážné většiny (70%) přesvědčeni o oblíbě hodin SH u svých žáků. 18% dotázaných poukazuje na přílišnou neoblíbenost takto zaměřených hodin a celých 12% pak neví, zda se žákům zvolením těchto hodin „zavděčí“ či nikoli.

- V otázce, zda učitelé považují školu, ve které pracují, za dostatečně vybavenou pro kvalitní výuku SH, se učitelé mohli vyjádřit k materiálnímu zázemí této školy a spokojenosti s ním. Případnou nespokojenost měli okomentovat a slovy vypsát, co k výuce ve škole postrádají. (Viz graf 8).



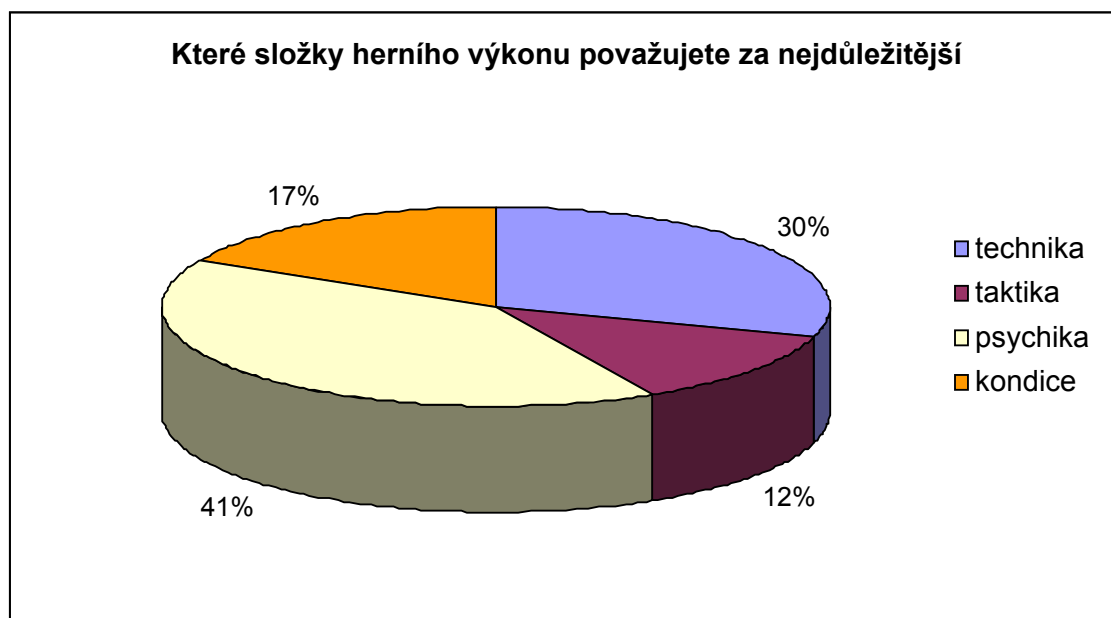
Graf 8. Posouzení materiálního vybavení škol

Více než polovina (58%) učitelů je s materiálním zázemím školy spokojena a považuje ji za dostatečně vybavenou pro uskutečňování kvalitní výuky sportovních her. Celých 42% dotázaných učitelů však v tomto ohledu spokojeno není a opravdu kvalitní výuku svým žákům nemohou z důvodu materiální nedostatečnosti zajistit. Ve většině případů neodpovídá potřebný počet vybavení (míče, rozlišovací dresy, florbalové hole apod.) počtu žáků. Jeden dotázaný odpověděl, že pro výuku volejbalu disponuje pouze dvěma volejbalovými míči a florbalové míčky dokupuje sám. V některých případech byla vyjádřena nespokojenost s velikostí tělocvičny a jejím nutným sdílením s další skupinou žáků pod vedením jiného učitele.

4. 2 Obsah výuky sportovních her

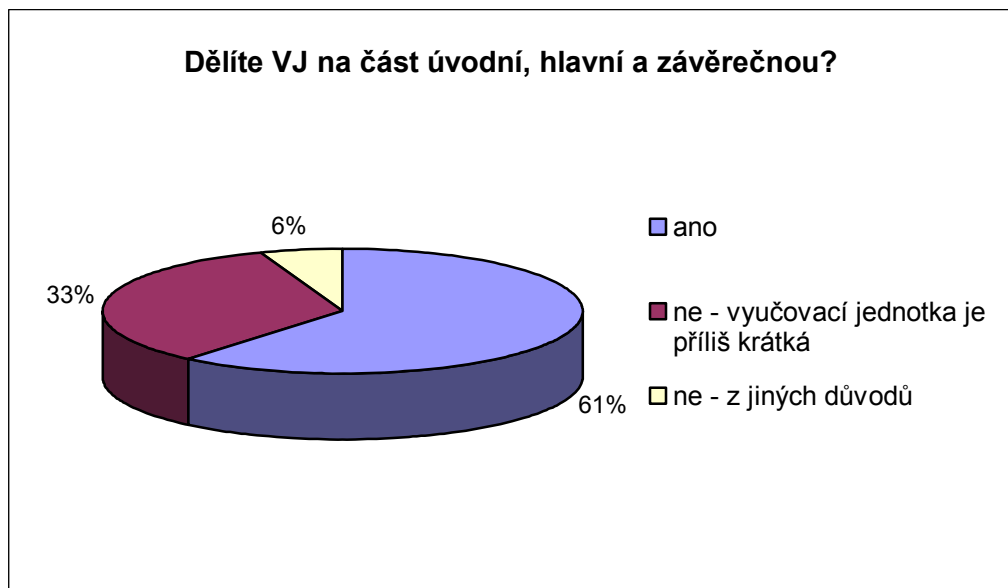
Následující kapitola uvádí výsledky dotazování týkající se obsahu výuky sportovních her. Vypovídá o názorech učitelů na délku, náplň a dělení vyučovací jednotky.

- V následující otázce bylo konstatováno, že herní výkon je ztvárněn několika složkami, které se nechají ve vyučovací jednotce zdokonalovat (viz graf 9). Poté byla položena otázka, které složky herního výkonu považují za nejdůležitější. Dotazovaní mohli volit ze 4 základních složek herního výkonu: technika, taktika, psychika a kondice.



Graf 9. Zastoupení jednotlivých složek sportovního výkonu

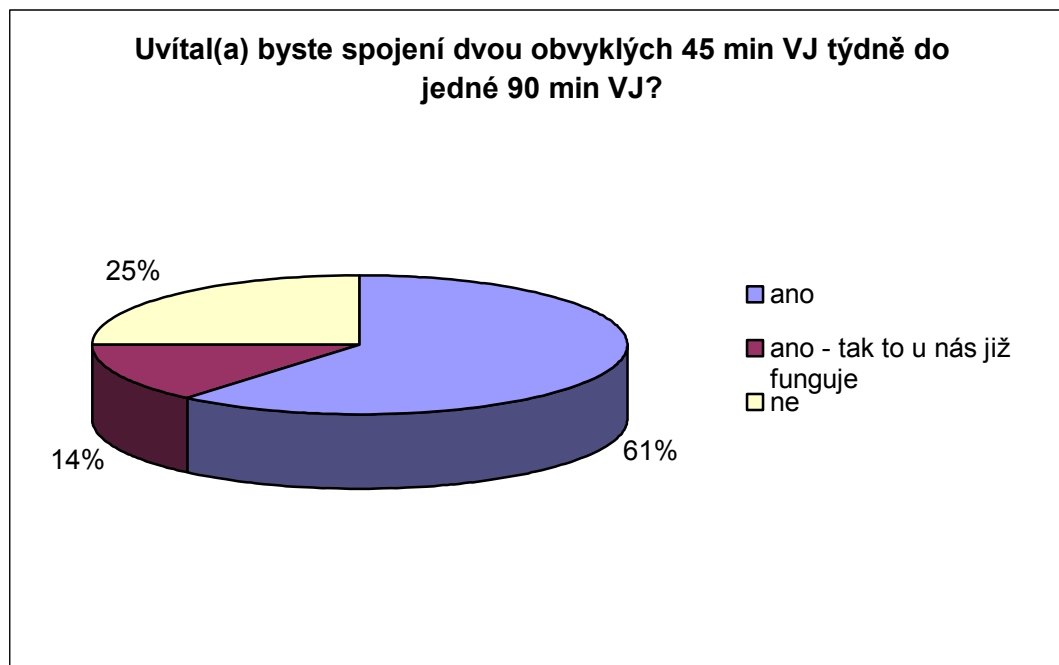
- V otázce č.7 nás zajímalo, zda učitelé dělí VJ na část úvodní, hlavní a závěrečnou. Pakliže ne, zda tak činí z důvodu přílišné krátkosti VJ a v případě, že takto jednají z jiných důvodů mohli dotazovaní své důvody vypsát na zvláštní řádek v dotazníku. Odpovědi procentuálně zaznamenává graf 10:



Graf 10. Dělení vyučovací jednotky

Jak je patrné, více než polovina učitelů (61%) dodržuje dělení vyučovací jednotky na úvodní, hlavní a závěrečnou část. Třetina dotázaných odpověděla, že časová dotace vyučovací jednotky jim pro jejich práci tak, jak ji provádějí, nestačí a vyučovací jednotka je příliš krátká na to, aby ji dále dělili. Celých 6% učitelů uvedlo odchýlení od této struktury vyučovací jednotky z jiných důvodů, přičemž tuto strukturu nepovažují za důležitou. Svou odpověď převážně doplňovali slovy o zdoluhavé organizaci nástupů, složitého přechodu z jednoho cvičení na druhé a shodli se na maximálním upřednostnění prožitku ze hry.

- Otázka č.8 se týkala informace, zda by učitelé uvítali spojení dvou obvyklých 45 minutových vyučovacích jednotek týdně do jedné 90 minutové. Odpověď, kterou si mohli dotazovaní zvolit mohla být kladná, dále kladná s dodatečným tvrzením, že to tak již v dané škole funguje a nebo záporná odpověď s možností vyjádření se k této odpovědi slovně. Následuje graf 11 s procentuálním vyjádřením výsledků.



Graf 11. Časová dotace jedné vyučovací jednotky

Z výsledků je patrné, že většina učitelů (61%) by uvítala 90 minutovou vyučovací jednotku jednou týdně na místo dvou vyučovacích jednotek týdně po 45 minutách. Pět dotázaných učitelů odpovědělo, že na jejich škole již tento režim funguje. Čtvrtina (25%) učitelů ve svých odpovědích uvedla, že by tímto způsobem spojené vyučovací jednotky neuvítali, raději by zůstali u klasického modelu vyučovacích jednotek 2 x 45 minut. Pro upřesnění doplnili, že by nechtěli kombinovat dvě různá zaměření v jeden den, nebo se věnovat jedné aktivitě celých 90 minut.

- V další otázce jsme zjišťovali jaké činnosti učitelé zařazují do úvodní části vyučovací jednotky, a jaké činnosti konkrétně. Tato otázka byla otevřená s místem pro vypsání vlastní odpovědi.

V naprosté většině se odpovědi učitelů shodovaly na zařazení rozcvičky s cílem aktivizovat organismus, protažení, přípravy na fyzickou zátěž. Někteří upřesnili zařazení rozcvičky specifické pro danou sportovní hru. Menšina uvedla (20% dotazovaných), že zařazují rozcvičení jen někdy, nebo ji úplně opomíjejí. Jako důvody uvedli nedostatek času a problém udržet kázeň při rozcvičce. Jeden dotazovaný zařazuje rozcvičení jen u nižších ročníků, u starších žáků nechává úvodní část hodiny v jejich vlastní režii. Mezi konkrétní činnosti učitelé zařadili ve

většině případů běh či jeho modifikace za účelem zahřátí organismu, zhruba polovina by připojila protažení. Jen někteří zařazují do úvodní části modifikace hry pro aktivaci a přípravu na hlavní část hodiny.

- V poslední otázce této kapitoly jsme se ptali co učitelé považují za podstatné cíle v hlavní části hodiny věnované sportovním hrám. Otázka byla opět otevřená s polem pro vepsání odpovědi.

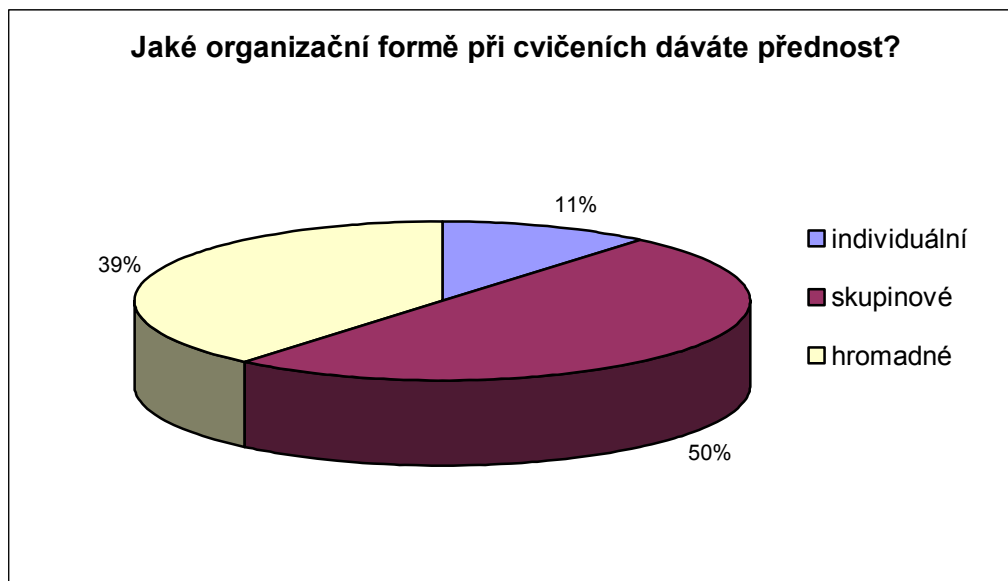
Hra samotná a herní cvičení jednoznačně převažovaly v odpovědích na tuto otázku. Někteří učitelé navíc uvedli, že záleží na vyspělosti žáků a podle toho zařazují do hlavní části cvičení na zdokonalování dovedností, herní činnosti jednotlivce a zaměřují se na základní pravidla a pochopení principů hry. Další učitelé považují za podstatné cíle prožitkovost a jako podstatný cíl uvádějí atraktivitu pro žáky, a tomu přizpůsobují i výběr hry.

4.3 Didaktika vyučování sportovních her

Tato kapitola zahrnuje výsledky šetření z oblasti didaktiky vyučování sportovních her. Výsledky vypovídají o způsobech a formách vyučování, hodnocení žáků ve sportovních hrách a o způsobu klasifikace.

- Další otázka dotazníku směřovala k formám organizace. Učitelé byli tázáni, jaké organizační formě dávají v hodinách při cvičení přednost. Volit mohli z odpovědí: forma individuální, forma skupinová nebo forma hromadná a pro doplnění měli upřesnit, proč tuto formu preferují.

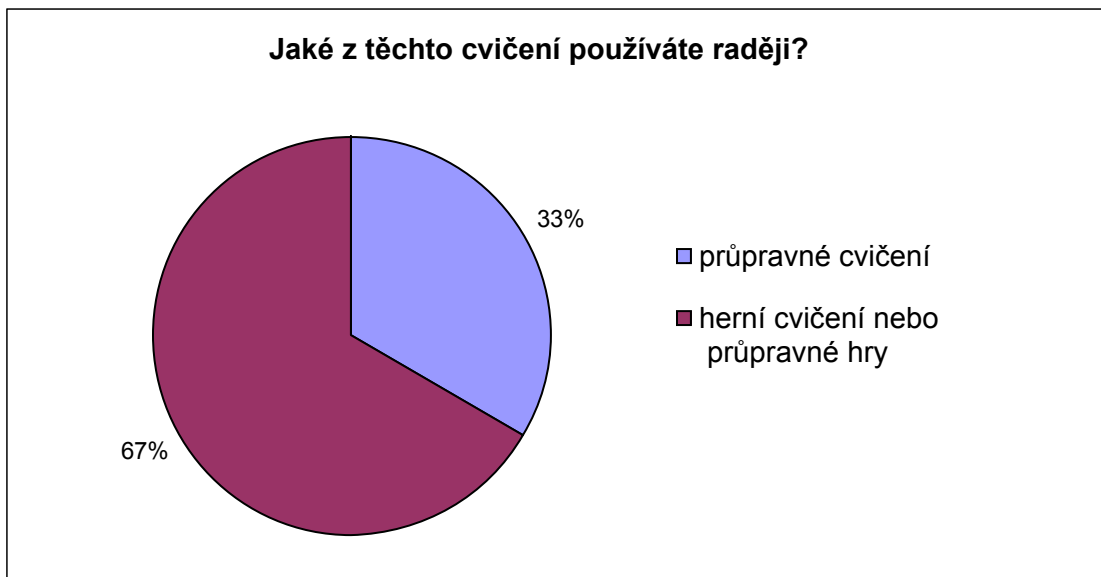
Graf 12 zobrazuje procentuelní zastoupení jednotlivých forem organizace:



Graf 12. Forma organizace při cvičení

Přesná polovina dotázaných učitelů dává přednost skupinové formě organizace při cvičeních a převážně to uvádí společně s vysvětlením, že při rozdělení do skupin může pracovat více žáků ve stejný čas (popřípadě všechny skupiny najednou), dělení žáků do skupin může být provedeno zábavnou formou, slabší jedinci jsou akceptováni, začlenění do skupiny a více se tak aktivně zapojují do hodin, při této formě lze využít prvky soutěží. Velké procento dotazovaných (39%) uvedlo jako převažující formu organizace hromadnou s vysvětlením lepší zvladatelnosti žáků, kdy „cvičí každý a nikdo nestojí“, někteří uvádí jednoduchost této formy oproti ostatním z hlediska vedení. 11% učitelů se při cvičeních zaměřuje na žáky individuálně, nejčastěji pro lepší kontrolu provedení pohybu a okamžitou možnost korekce chyb. Téměř všichni, kdo aplikují tuto formu, zmiňují ještě její časovou náročnost.

- Při otázce č. 12, jaké cvičení (metodicko-organizační formu) používá raději, si mohl dotazovaný zvolit ze dvou nabízených možností. První možnost – cvičení, která mají podobu utkání – herní cvičení nebo průpravné hry a druhá možnost – jednodušší cvičení, kde není žádný soupeř – průpravné cvičení. U této otázky mohli dotazovaní odpověď pouze označit, neměli již možnost zdůvodnit svou volbu. Následující graf 13 zobrazuje volbu dotázaných:



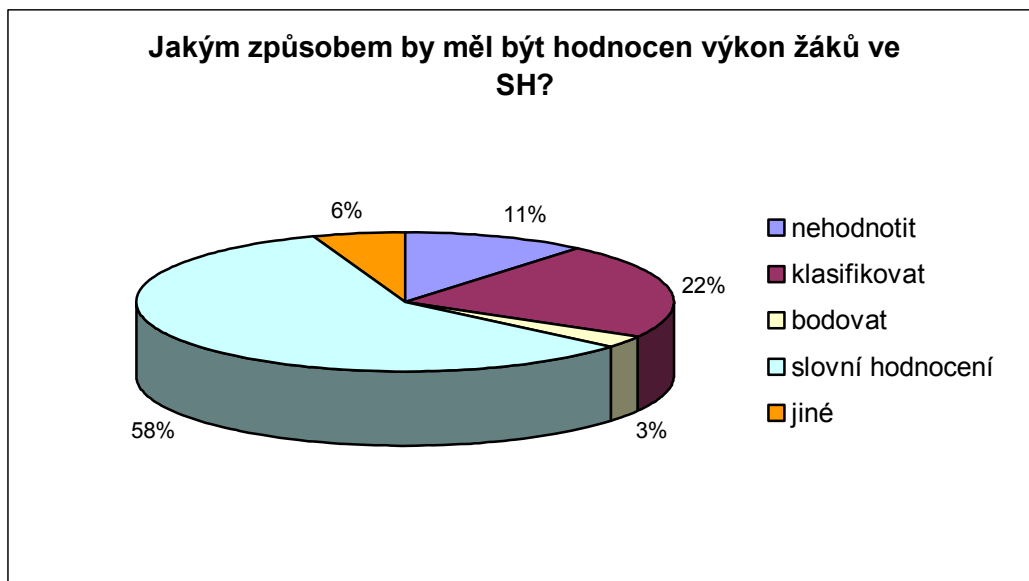
Graf 13. Volba metodicko-organizačních forem

Velká většina učitelů (67%) se přiklání k volbě cvičení, která mají podobu utkání - herní cvičení nebo průpravné hry. Zbylých 33% zařazuje v hodinách raději jednodušší cvičení, kde není soupeř a jedná se o průpravné cvičení.

- V následující otázce „Jakým způsobem vyučujete sportovní hry“ měli učitelé zjednodušeně popsat průběh výuky zvolené hodiny. A to nejprve v počátku nácviku a poté po zvládnutí základů.

V počátcích nácviku se učitelé věnují převážně základům her, výkladu pravidel a principů, hromadným cvičením s ukázkou (všichni driblují, všichni odbíjí), samotnou hru zařazují až na konec hodiny a používají při ní zjednodušená pravidla a modifikace her. Více se tedy věnují nácviku než hře. Období po zvládnutí základů je charakteristické větší samostatností žáků, více prostoru je věnováno hře, nácvik se zaměřuje na zdokonalení základů a techniky provedení, přidávají se složitější pravidla.

- Na otázku č.14 měli dotazovaní sdělit svůj názor na způsob hodnocení výkonu žáků ve sportovních hrách. Volit mohli z odpovědí: nehodnotit, klasifikovat, bodovat, slovní hodnocení a jako další možná varianta odpovědi byla možnost navrhnout jiného způsobu hodnocení. V grafu 14 jsou zobrazeny postoje dotazovaných k této problematice.

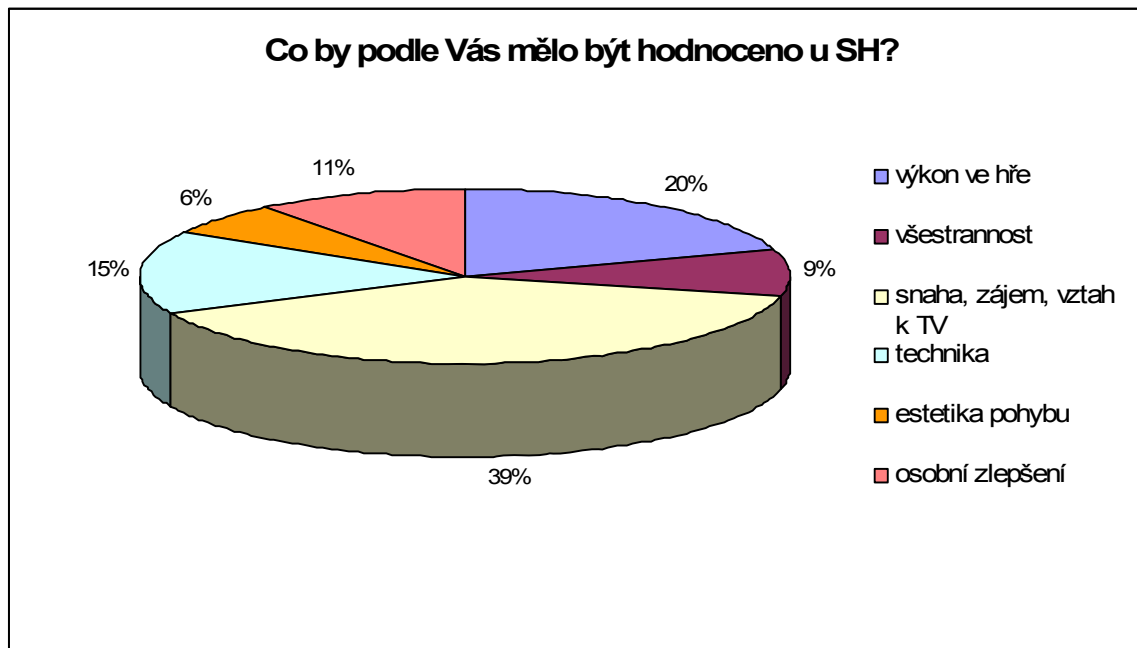


Graf 14. Hodnocení výkonů žáků ve SH

Více než polovina dotázaných učitelů (58%) by výkony svých žáků ve SH hodnotila pomocí slovního hodnocení, 22% učitelů by využilo k hodnocení žáků klasifikaci, 11% dotázaných by žáky za jejich výkony ve SH nehodnotilo vůbec, 6% učitelů navrhlo jiný způsob hodnocení a 3% z nich by pro hodnocení použilo bodovací systém. Učitelé navrhuující jiný způsob hodnocení se shodli na kombinaci klasické klasifikace se slovním hodnocením.

- V otázce č.15 měli učitelé vyjádřit svůj názor na to, co by podle nich mělo být hodnoceno u sportovních her. K šesti možným odpovědím měli přiřadit pořadí od 1 do 6 podle jimi považované důležitosti (výkon ve hře; všestrannost, vztah k TV, snaha a zájem; technika; estetika pohybu; osobní zlepšení).

Výsledky zachycuje graf 15:



Graf 15. Aspekty hodnocené u sportovních her

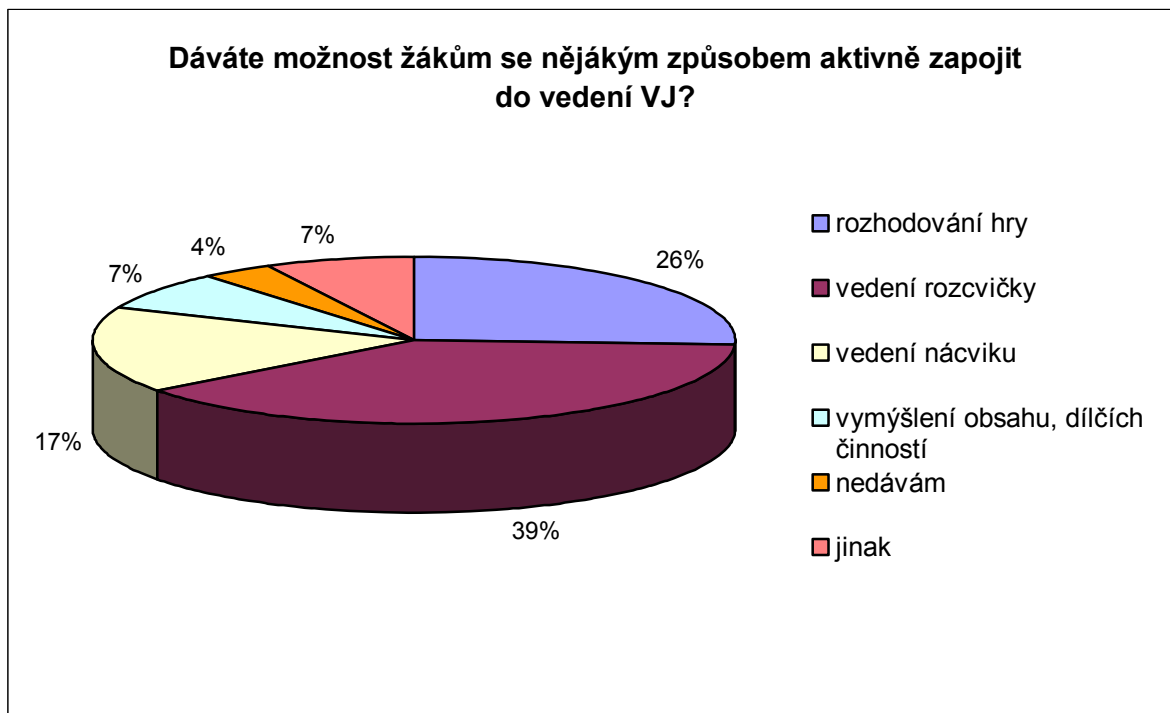
Nejvíce se učitelé přiklánějí k hodnocení snahy, zájmu a vztahu k TV, což s 39% jednoznačně převážilo nad ostatními odpověďmi. Na druhém místě je s 20% hodnocení výkonu ve hře, následováno technikou (15%), osobním zlepšením (11%) a všestranností (9%). Estetiku pohybu by hodnotilo pouze 6% dotázaných.

4.4 Sociální interakce ve sportovních hrách

Tato kapitola obsahuje výsledky dotazování z oblasti sociální interakce ve sportovních hrách. Týká se otázek na počet žáků ve výuce, spolupráce žáků v hodinách sportovních her a aktivního zapojení žáků do výuky.

- Otázka č.16 měla zaznamenat možnosti žáků nějakým způsobem se aktivně zapojit do vedení vyučovací jednotky. Z možných odpovědí si mohl dotazovaný zvolit více variant a označit právě ty, které žákům umožňuje. Vybírat mohl z: rozhodování hry, vedení rozcvičky, vedení nácviku, vymýšlení obsahu, dále odpověď zápornou, čili že učitel nedává žákům možnost aktivně se do vedení vyučovací jednotky zapojit, poslední

možností bylo slovem vypsát jinou variantu, kterou učitel žákům poskytuje. Výsledky ukazuje graf 16:

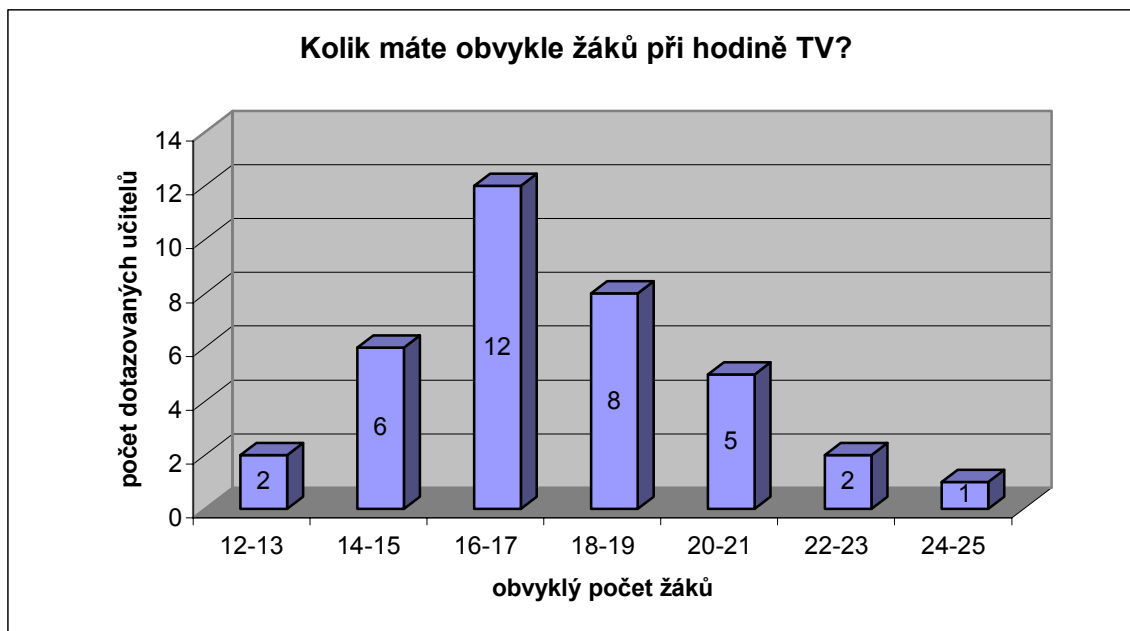


Graf 16. Možnosti žáků na aktivní zapojení do vedení vyučovací jednotky

Dotazovaní učitelé se v nejvíce procentech (39%) shodli, že dávají žákům možnosti vést rozcvičení. 26% nechává žáky rozhodovat hru, 17% učitelů ponechává na žácích vedení nácviku, po 7% shodně přiřadili ponechání na žácích vymýšlení obsahu a jiné možnosti aktivního zapojení do vedení VJ (předvedení ukázek). Pouze 4% z dotázaných nedává žákům možnost aktivního vedení VJ jakýmkoli způsobem.

- V otázce č.17 měli dotazovaní odpovídat na to, kolik mají obvykle žáků při hodině TV. Jako odpověď uvedli počet, další rozdělení do kategorií bylo doplněno a následně zaznamenáno do grafu. Kategorie počtu žáků při hodině byly podle sebraných odpovědí rozděleny na škále po dvou, od 12 do 25 žáků..

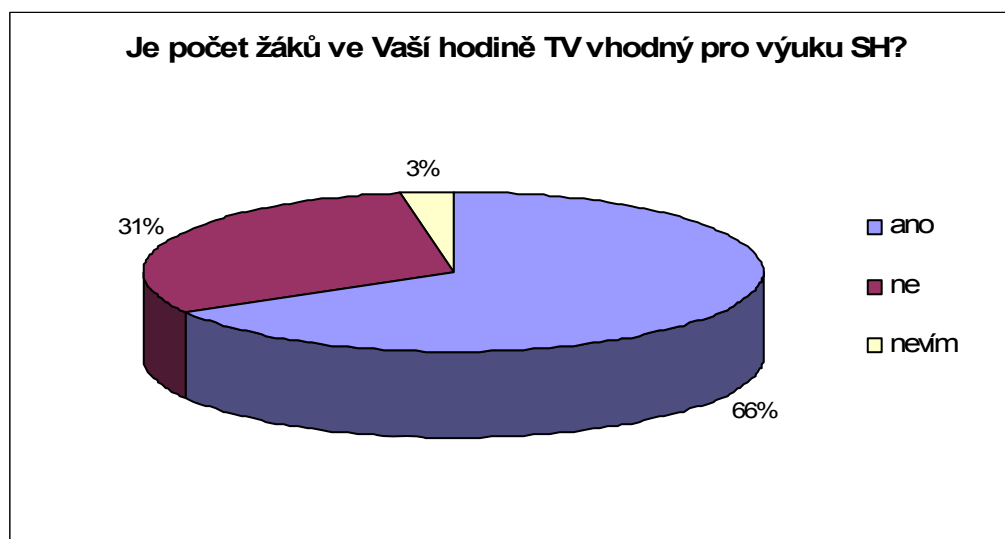
Následující graf 17 zobrazuje odpovědi na tuto otázku:



Graf 17. Obvyklý počet žáků při hodině TV

Třetina dotázaných učitelů (12) uvedla jako obvyklý počet svých žáků při hodině 16-17, 8 z dotázaných učitelů má obvykle 18-19 žáků, 6 učitelů vyučuje průměrně ve svých hodinách 14-15 žáků a pět z dotázaných má ve svých třídách 20-21 žáků. Shodně (po 2 odpovědích) má obvyklý počet 12-13 a 22-23 žáků ve třídě. V průměru je to 17 žáků.

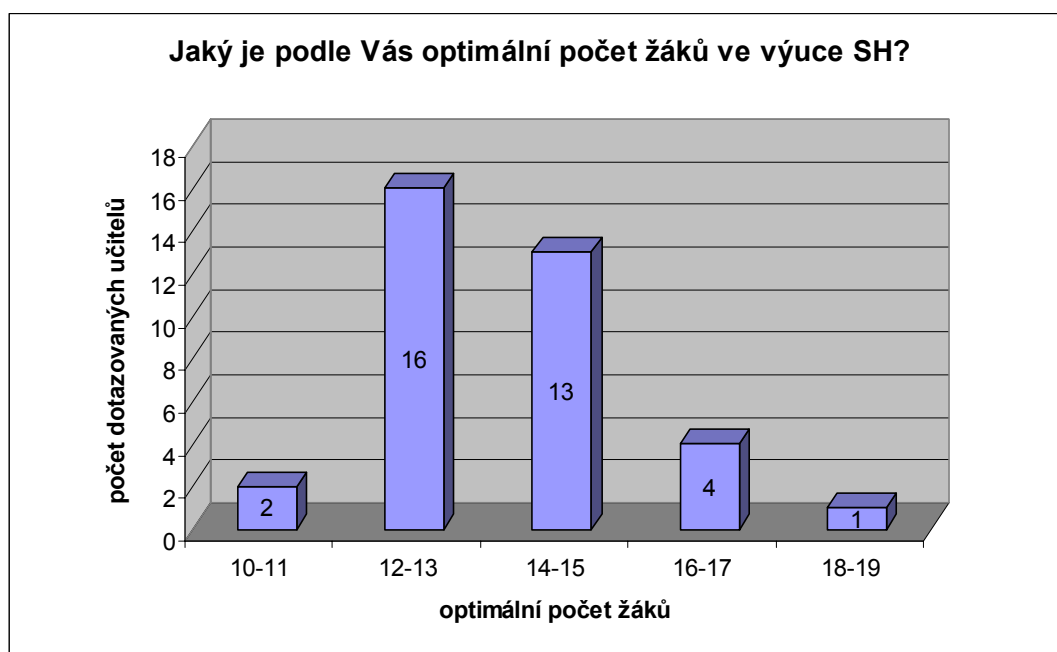
- V otázce číslo 18 jsme se učitelů ptali, zda si myslí, že počet žáků v jejich hodině TV je vhodný pro výuku sportovních her. (Viz graf 18).



Graf 18. Spokojenost s počtem žáků při výuce sportovních her

Dvě třetiny dotázaných odpovědělo, že počet žáků v jejich hodině TV je vhodný pro výuku sportovních her, téměř třetina vyjádřila naopak nespokojenost s počtem žáků. Pouze jeden učitel uvedl, že neví.

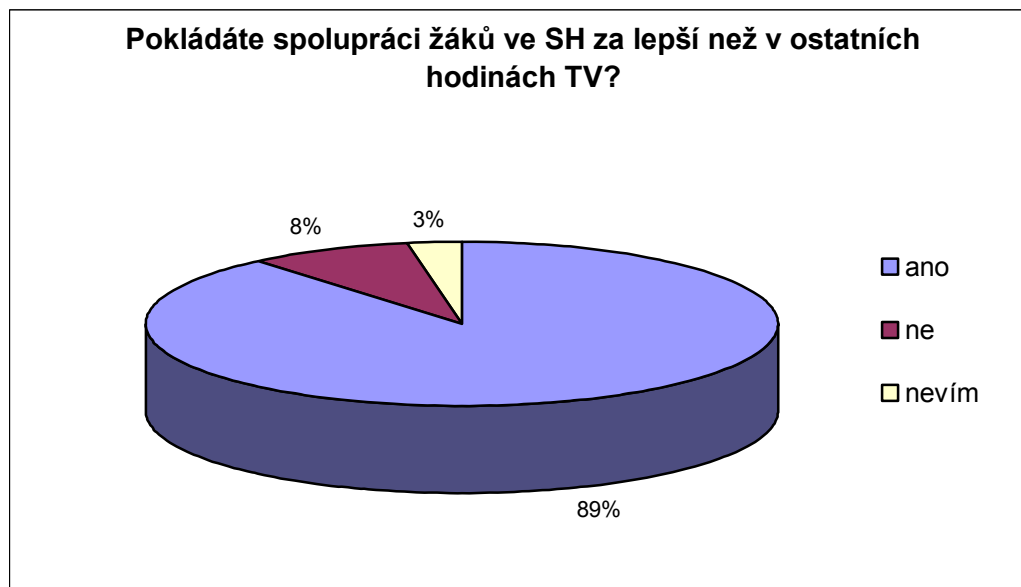
- V návaznosti na předešlou otázku jsme se učitelů dále ptali, jaký je podle jejich názoru optimální počet žáků ve výuce sportovních her. Do kolonky měla být vepsána číselná hodnota. Graf 19 vyjadřuje četnost odpovědí na dvoubodové škále v rozmezí od 10-ti do 19-ti žáků.



Graf 19. Optimální počet žáků ve výuce sportovních her

Celkem 16 učitelů odpovědělo, že ideálním počtem je 12-13 žáků, 13 učitelů považuje za optimální počet 14-15. Tyto hodnoty jsou optimální pro většinu dotázaných, pouze čtyři uvedli jako ideální počet 16-17 žáků, jeden uvedl hodnotu v rozmezí 18-19, a dva v rozmezí 10-11. Vypočteným průměrem je 14 žáků.

- V poslední otázce dotazníku jsme se ptali, zda-li učitelé pokládají spolupráci žáků ve sportovních hrách za lepší než v ostatních hodinách TV. Kromě označení odpovědi, měli učitelé uvést proč si to myslí. Graf 20 vyjadřuje odpovědi v procentech a je doplněn o komentář učitelů.



Graf 20 . Spolupráce žáků ve sportovních hrách ve srovnání s ostatními hodinami TV

V tomto případě byly odpovědi naprosto jednoznačné, 89% učitelů odpovědělo kladně, pouze 8% záporně, a jeden učitel uvedl, že neví. Mezi uvedenými důvody učitelů., kteří odpověděli ano, převažoval názor na týmové pojetí her, prožitkovost, potřebu komunikace mezi spoluhráči, oblíbenost sportovních her vzbuzující u žáků zájem.

4.4 Závěrečné shrnutí

V uvedené výsledkové části práce je zpracováno a vyhodnoceno dotazníkové šetření. Podle dotazníku jsou odpovědi rozděleny do jednotlivých kapitol popisující roli, obsah, didaktiku vyučování a sociální interakci ve sportovních hrách.

V první kapitole týkající se role sportovních her se učitelé přiklání k názoru, že výuka sportovních her by měla dát žákům všestranný pohybový základ a naučit je určitým pohybovým dovednostem. Sportovním hrám se přitom věnuje přibližně polovina času z výuky. Nejvyužívanější hrou je volejbal, následuje florbal a basketbal. Mezi žáky jsou hodiny zaměřené na sportovní hry velice oblíbené. V otázce spokojenosti s materiálním vybavením školy jsme získali více kladných odpovědí, ačkoli ne příliš výrazně.

Druhá kapitola týkající se obsahu sportovních her odhaluje psychickou složku herního výkonu jako nejdůležitější. Následuje složka techniky. Při dělení vyučovací jednotky převažuje tradiční dělení na úvodní hlavní a závěrečnou část, se stejnou převahou by učitelé uvítali 90-ti minutou vyučovací jednotku 1x týdně.

Třetí kapitola týkající se didaktiky vyučování sportovních her ukazuje, že většina učitelů dává při vyučování přednost skupinové formě výuky a z metodicko-organizačních forem převažují průpravná cvičení. V otázce hodnocení se většina učitelů přiklonila k používání slovního hodnocení žáků, přičemž nejvíce by hodnotili snahu, zájem a vztah k TV.

Ve čtvrté kapitole pojednávající o sociální interakci jsme se dozvěděli, že žáci mají možnost aktivního zapojení do vedení vyučovací jednotky převážně při vedení rozcvičky a rozhodování ve hře. Obvyklý počet žáků při hodině TV je v průměru 14 a učitelé jsou s počtem svých žáků ve většině případů spokojeni. Jako ideální počet ovšem nejčastěji uvedli 12-13 žáků. Z odpovědi na závěrečnou otázku vyplývá, že učitelé pokládají spolupráci žáků ve sportovních hrách za lepší než v ostatních hodinách TV, z důvodů týmového pojetí her, prožitkovosti a oblíbenosti her mezi žáky.

5. DISKUSE

Tato diplomová práce vznikla za účelem analýzy názorů současných učitelů TV na pojetí a obsah výuky sportovních her na středních školách. Má pomoci určit hlavní problémy, navrhnout možnost řešení a vhodné didaktické postupy při výuce sportovních her na středních školách, a tak usnadnit učitelům tělesné výchovy zařazení sportovních her do nabízeného programu.

Analýza byla uskutečněna pomocí metody dotazníkového šetření, jehož validita mohla být ovlivněna velikostí zkoumaného souboru (36 respondentů) a místem zkoumání (Praha, Kolín, České Budějovice). V polovině případů se jednalo o gymnázia, dvě z nich byla sportovní gymnázia s rozšířenou výukou sportovních her. Dalším možným omezením výzkumu mohlo být sestavení dotazníku, kdy z časových a dalších důvodů (potřebná časová nenáročnost na vepsání odpovědí, zřejmost a jasnost otázek) byly otázky v polovině případů zcela uzavřené, pouze tři otevřené a zbytek uzavřené s možností dopsání upřesňujících informací. Možný budoucí výzkum by se mohl rozšířit o metodu kvalitativní analýzy doplňujícího rozhovoru.

Stručným souhrnem výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že učitelé se přiklání k názoru, že výuka sportovních her by měla dát žákům všestranný pohybový základ a naučit je určitým pohybovým dovednostem. Sportovním hrám přitom věnují přibližně polovinu času z výuky. Nejvyužívanější hrou je volejbal, následuje florbal a basketbal a na jejich výuku mají učitelé poměrně dobré podmínky. Podle jejich názoru jsou hodiny zaměřené na sportovní hry mezi žáky velice oblíbené.

Výsledky odhalují psychickou složku herního výkonu jako nejdůležitější. Následuje složka techniky. Při dělení vyučovací jednotky převažuje tradiční dělení na úvodní, hlavní a závěrečnou část, se stejnou převahou by učitelé uvítali 90-ti minutou vyučovací jednotku 1x týdně.

Většina učitelů dává při vyučování přednost skupinové formě výuky a z metodicko-organizačních forem převažují průpravná cvičení. V otázce hodnocení se přiklání k používání slovního hodnocení žáků, přičemž nejvíce by hodnotili snahu, zájem a vztah k TV.

Žáci mají značnou možnost aktivního zapojení do vedení vyučovací jednotky převážně při vedení rozcvičky a rozhodování ve hře. Obvyklý počet žáků při hodině TV je v průměru 17 a učitelé jsou s počtem svých žáků ve většině případů spokojeni. Jako ideální počet ovšem

nejčastěji uvedli 12-13 žáků. Učitelé pokládají spolupráci žáků ve sportovních hrách za lepší než v ostatních hodinách TV, většinou z důvodů týmového pojetí her, prožitkovosti a oblíbenosti her mezi žáky.

Většina získaných odpovědí odpovídala našim očekáváním, pouze nečekané odpovědi na dvě otázky vybízejí k pokusu o alternativní vysvětlení výsledku.

Překvapivě málo učitelů věnuje pozornost zdravotní roli a zábavnosti sportovních her ve výuce, naopak poměrně často apelují na dosažení určité výkonnosti žáků. Podle dosažených výsledků zabírají sportovní hry více než polovinu času věnovaného TV, proto by měla být jejich role vnímána totožně s celkovou rolí TV. Za nejdůležitější přínos tělesné výchovy je dnes považováno dosažení optimální úrovně tělesné zdatnosti, která by byla dostatečnou prevencí civilizačních chorob. Z tohoto důvodu tělesná zdatnost v dnešním pojetí není chápána jako kategorie odrážející výkon - tzv. výkonově orientovaná zdatnost, ale jako zdatnost ovlivňující zdravotní stav a působící preventivně na problémy spojené s hypokinézou (nízkou pohybovou aktivitou). V literatuře je označována pojmem health-related fitness - zdravotně orientovaná zdatnost.

Je také zarážející, jak malý důraz byl kladen na zábavnost výuky pro žáky, přitom jak jsme uvedli v teoretické části, samotná afektivní stránka edukačního procesu je významným faktorem utváření postoje k pohybovým aktivitám a sebepojetí jedince, ale i samotného procesu motorického i kognitivního učení. To souvisí s dalším perspektivním cílem TV a sportu současnosti, kterým je získání pozitivního vztahu na celý život, neboť pohybové aktivity mají vztah ke zdraví, psychické zdatnosti a odolnosti a k racionálnímu zdravému a aktivnímu způsobu života.

Možným vysvětlením je spíše tradiční přístup dotazovaných učitelů k výuce, kde v minulosti byl kladen větší důraz na výkonnost a plnění limitů.

Dále jsme získali nečekané odpovědi na otázku ohledně preference jednotlivých sportovních her. Výsledky určily překvapivě na druhé místo florbal, který nebyl mezi nabízenými možnostmi v dotazníku. V nabídce byly tradiční hry uváděné v literatuře (basketbal, fotbal, házená, volejbal), ale učitelé mohli volit variantu „jiné“ a vepsat další hru. Vysvětlením může být rozmach a zisk na popularitě florbalu v posledních letech na školách, což nepřímou potvrzují i sami učitelé uvedenými důvody proč zvolili právě tuto hru. Vzhledem k velké popularitě florbalu

by bylo možné doporučit rozšíření jeho výuky na FTVS (případně dalších pedagogických institutech), kde je mu v kurikulech věnováno méně času než ostatním výše uvedeným hrám a přizpůsobit se tak trendu současnosti, kdy nový sport změnil preference v žebříčku oblíbenosti sportovních her.

Podle očekávání většina učitelů vypověděla o oblíbenosti sportovních her mezi žáky a jak již bylo řečeno, zařazují jejich výuku z více jak poloviny vymezeného času pro TV.

To podporuje i slušná spokojenost učitelů s materiálním vybavením škol pro kvalitní výuku sportovních her. Zdá se, že situace se postupně zlepšuje. V roce 1998 v podobném výzkumu byla zjištěna spokojenost o 6% nižší než v našem výzkumu (53% spokojených uč.). Dobře vybavené školy jistě umožní kvalitní výuku v oblasti sportovních her, zařazování nových a netradičních her a upevní roli sportovních her mezi ostatními sporty vyučovanými na školách. Ovšem stále nemalé procento učitelů vyjádřilo nespokojenost s materiálním vybavením pro výuku sportovních her, což tuto výuku brzdí a znesnadňuje. V takovýchto případech učitelům nezbyvá než apelovat na vedení školy pro nákup potřebného vybavení nebo uplatnit svou kreativitu a nápaditost v různých modifikacích her tak, aby hry mohli úspěšně zařadit. V tom by měla pomoci i příprava budoucích pedagogů.

Často diskutovanou otázkou současnosti je hodinová dotace TV. Nás spíše zajímal názor učitelů na spojení dvou klasických 45-ti minutových vyučovacích jednotek (VJ) do jedné 1,5 hodinové pro potřeby výuky sportovních her. Většina uvedla, že by 90-ti minutovou VJ uvítali nebo u nich již existuje. Takto dlouhá VJ má podle nás řadu výhod. Především se VJ zbytečně nezkracuje převlékáním, přesunem a hygienou žáků, doba určená pro hlavní část hodiny je o to delší. Učitel má možnost působit na žáky více komplexně, postupovat v souladu s principy sportovního tréninku – dbát na adekvátní rozcvičení a aktivaci organismu, hlavní část VJ věnovat nácviku herních dovedností a hře samotné, na závěr dbát na uklidnění organismu a regeneraci. Vzhledem k délce VJ může učitel připojit i teoretický výklad v intervalech odpočinku (např. o historii, pravidlech, základech tréninku, zajímavostech a dalších souvislostech), což vytváří podmínky pro harmonický rozvoj osobnosti. Žáci jsou na středních školách zvědaví a často otevření k novým poznatkům, které jsou pro ně atraktivní, a tak si díky tomuto komplexnímu působení mohou vytvořit pozitivní přístup ke sportovním hrám (resp. pohybovým aktivitám jako takovým) i mimo rámec školní TV a ovlivnit tak celý svůj život. V neposlední řadě by 90-ti minutová VJ mohla vyhovovat učitelům při tvorbě rozvrhu.

Naše názory může potvrzovat fakt, kdy učitelé ve třetině případů odpověděli, že VJ nedělí na úvodní, hlavní a závěrečnou, protože je příliš krátká.

Čtvrtině učitelů délka 45-ti minut pro VJ vyhovuje, mají k tomu své důvody uvedené ve výsledcích. Je pravda, že velké procento žáků dnes tráví svůj volný čas pasivně a VJ 2x týdně, byť pouze 45-ti minutová, je pro prevenci hypokineze vhodnější než jedna 90-ti minutová, přesto s ohledem na výsledky našeho výzkumu by bylo možné navrhnout spojení 45 min VJ do 90 minutové a ověřit toto v praxi.

Dalším aktuálním tématem snah o inovaci školství je způsob hodnocení žáků. Nutnost hodnocení je i ve sportovních hrách, známky na vysvědčení z TV jsou rovnocenné s ostatními předměty – o to se ostatně TV snaží, a proto jasně stanovená kritéria, jak a co hodnotit, jsou nutným základem. V našich výsledcích na otázky, co a jakým způsobem by se mělo hodnotit ve sportovních hrách, jsou velké rozpory, což svědčí o značné nejednotnosti učitelů. Nejvíce učitelů by hodnotilo vztah k TV, snahu a zájem, naopak početná je skupina vyzdvihujících výkon ve hře. Většina by hodnotila žáky slovně, jen část by zůstala u stávající klasifikace. Myslíme si, že rozdílnost názorů je způsobena tím, že učitelé neví, co a jak by měli hodnotit. Ani příprava budoucích pedagogů na FTVS nepřináší návod na hodnocení žáků, ačkoli je nedílnou součástí učitelského povolání. Možným východiskem je stanovení taktiky hodnocení a její zařazení do výuky na pedagogických institutech.

Jako návrh uvádíme:

- Neusilovat o jednotnost hodnocení na všech typech škol, ale pouze o rámcové vymezení hlavních požadavků a standard.
- Požadovat v rámci školních vzdělávacích programů jasnou charakteristiku přístupu k hodnocení tělesné výchovy.
- Na všech úrovních zvyšovat zapojení žáků do hodnocení, vzájemného hodnocení, sebehodnocení a tvorby kritérií hodnocení.
- Zvýšit výpovědní hodnotu hodnocení pro žáky i jejich rodiče.
- Zvyšovat autentičnost hodnocení v tělesné výchově novými formami hodnocení jako jsou slovní hodnocení, individuální charakteristiky žáků, portfolia žáků, apod.
- Více využívat hodnocení s individuálně stanovanými ukazateli, možnostmi opakování a to tak, aby každý žák mohl dosáhnout nejlepšího hodnocení.

- Zbavit hodnocení žáků všech negativních znaků formálnosti, direktivnosti a stereotypičnosti.
- Zajistit, aby hodnocení v hodinách tělesné výchovy nebylo příliš realizováno na úkor pohybové aktivity žáků.

Návrh standard z aspektu hodnocení:

- Žák si osvojí způsoby sebehodnocení při různých druzích pohybové aktivity a způsoby hodnocení vlastního tělesného zatížení.
- Žák si osvojí vhodný způsob hodnocení druhých při pohybové aktivitě.
- Žák si osvojí základní předpoklady pro tvorbu nejjednodušších kondičních programů a jejich využívání.
- Žák si osvojí nejnnutnější poznatky o pohybové aktivitě, zdravotně orientované zdatnosti a životním stylu.

V souladu s moderními trendy je dnes kladen důraz na aktivní projev žáků. Základním předpokladem k tomu je široké používání takových strategií a postupů, které umožňují samostatné objevování poznatků žáky, smysluplnou žákovskou komunikaci a dobré zvládnutí předkládaných úkolů všemi žáky. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že téměř všichni učitelé dávají žákům možnost aktivně se podílet na vedení hodiny věnované sportovním hrám. Zapojení žáků do rozcvičky nebo rozhodování ve hře vede k větší soběstačnosti a iniciativě. To může vést k probouzení zájmu a nabývání nových poznatků žáky názorně, vlastní činností a prožíváním. Žáci se učí výběru cviků, pravidlům hry a nepřijímají poznatky pouze pasivně. Na těchto skutečnostech staví i inovativní školy (např. Tvořivá škola), kde se dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Žák zde není pasivním příjemcem informací, ale průběžně projevuje vlastní iniciativu - pracuje, přemýšlí, hovoří a tvoří. Sportovní hry jsou pro to dobrým prostředkem, charakteristické vysokou sociální interakcí mezi žáky. Dokazuje to odpověď učitelů na otázku spolupráce žáků. S většinou převahou ji hodnotí jako lepší než u ostatních hodin TV, což by také mohlo souviset s výpovědí o veliké oblíbenosti sportovních her mezi žáky. Týmové pojetí her, prožitkovost, potřeba komunikace mezi spoluhráči, to všechno jsou prvky moderních strategií a postupů ve výuce. Myslíme si, že na těchto faktech by měla současná výuka sportovních her stavět.

6. ZÁVĚR

Na základě stanovených cílů práce byly určeny úkoly práce, které stanovily osnovu dalšího počínání. Nejprve byla zpracována odborná literatura k dané problematice, uvedená v seznamu použité literatury. Základem pro praktickou část bylo dotazníkové šetření. Po vytvoření dotazníku bylo provedeno pilotáží šetření a následně odstraněny nedostatky navrhovaného dotazníku. Nově sestavený dotazník byl předložen k vyplnění učitelům TV na středních školách. Výsledky šetření byly zpracovány, interpretovány a nakonec byly vyvozeny závěry vyplývající z provedeného šetření.

Hypotézy formulované na začátku práce se na základě zpracovaných výsledků podařilo potvrdit, v jednom případě bylo nutné hypotézu upřesnit.

V první hypotéze bylo potvrzeno, že učitelé věnují více času sportovním hrám než ostatním sportovním odvětvím, a že vyučovací jednotky se zaměřením na sportovní hry jsou mezi studenty oblíbené.

Ve druhé hypotéze bylo potvrzeno, že učitelé používají především metodicko-organizační formy herního cvičení a průpravné hry.

Třetí hypotézu bylo třeba upravit s tím, že učitelé by ve většině případů neklasifikovali žáky za výkon ve sportovních hrách, pokud by si mohli zvolit, hodnotili by žáky slovně. V otázce hodnocení žáků ve sportovních hrách i TV celkově vyvstalo více nejasností a je zřejmá nejednotnost učitelů v této problematice. Bylo by účelné věnovat problému hodnocení pozornost, jeho řešení však přesahuje rámec této diplomové práce. Mohl by však být dobrým tématem pro další odbornou práci.

Ve čtvrté hypotéze bylo potvrzeno, že učitelé většinou považují počet studentů v hodině tělesné výchovy za vhodný pro výuku sportovních her.

Výsledky výzkumu poukazují na některé problémy, jejichž řešení již přesahuje rámec této diplomové práce, kterým by ale bylo účelné věnovat pozornost v dalším výzkumu. Návrhy a doporučení nastíněné v části diskuse by mohly být podnětem pro další pokračování výzkumu s cílem ověřit je v praxi.

Závěrem bychom chtěli vyzdvihnout důležitost výzkumu v oblasti didaktických inovací a jeho nezbytnost při snaze o zavádění nových přístupů a metod do vyučování, které jsou podmínkou kvalitní výuky v souladu s moderními trendy.

7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALTRICHTER, H., POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbronn : Klinkhardt, 1998. 225s.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : UK, 1993. 415s.
3. ČELIKOVSKÝ, S. *Dotazovací metody v tělovýchovném výzkumu*. Praha : SPN, 1964. 104s.
4. DANILOV, M. A., STATKIN, M. N. *Didaktika střední školy*. Praha : SPN, 1982. 226s.
5. DOBRÝ, L. *Didaktika sportovních her*. Praha : SPN, 1988. 191s.
6. DOBRÝ, L. a kol. *Sportovní hry I. K problematice sportovní herního výkonu a sportovního tréninku*. Praha : SPN, 1986. 104s.
7. DOBRÝ, L., SEMIGINOVSKÝ, B. *Sportovní hry : výkon a trénink*. Praha : Olympia, 1988. 197s.
8. DOVALIL a kol. *Výkon a trénink ve sportu*. Praha : Olympia, 2002. 331s.
9. FRÖMEL, K. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1986. 235s.
10. FRÖMEL, K., NOVOSAD, J. a SVOZIL, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999. 173s.
11. GILLERNOVÁ, I. *Základy psychologie, sociologie*. Praha : Fortuna, 1995. 157s.
12. CHOUTKA, M., DOVALIL, J. *Sportovní trénink*. Praha : Olympia, 1991. 331s.
13. KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRÜHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem : UJEP, 2001. 174s.
14. KOSTKOVÁ, J. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : SPN, 1978. 195s.
15. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 2004. 155s.
16. LANGOVÁ, M., KODÝM, M. *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Praha : Academia, 1987. 139s.

17. LEBEDA, L. Struktura sportovních zájmů u studentů a studentek středních škol. In *Současné problémy tělesné výchovy a sportu*. Ustí n. L., 1998, s. 130-135.
18. MACÁK, I., HOŠEK, V. *Psychologie tělesné výchovy a sportu*. Praha : SPN, 1989. 221s.
19. MAN, F., HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1982. 226s.
20. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988. 341s.
21. PEŠEK, Z. (Editor) a kol. *Didaktika: učební text pro pedagogické instituty*. Praha : SPN, 1964. 219s.
22. PLÍVA, M., JANOUCH, V., TILINGER, P. *Didaktika TV : vybrané kapitoly IV*. Praha : Univerzita Karlova, 1991. 111s.
23. POSCH, P. Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. *Erziehung und Unterricht*. 1999, č. 5-6, s. 326-337.
24. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 322s.
25. PSOTTA, R., VELENSKÝ, M. Vyučování sportovních her ve školní tělesné výchově: hodnocení různých přístupů. *Česká kinantropologie*. 2001, ročník 5, č. 1, s. 75-87.
26. RINK, J., FRENCH, K., GRAHAM, K.C. Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1996, č. 15, s. 490-502.
27. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : Karolinum, 2003. 171s.
28. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. 292s.
29. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190s.
30. SÝKORA, F., KOSTKOVÁ, J. a kol. *Didaktika tělesné výchovy*. Praha : SPN, 1985. 212s.
31. SÝKORA, M., KOLÁŘ, Z. *Úvod do obecné didaktiky*. Praha : SPN, 1986. 221s.
32. ŠKOP, V., ŽUMÁROVÁ, V. *Pedagogická praxe v tělesné výchově*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 38s.
33. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. 136s.

34. TÁBORSKÝ, F. *Herní výkon : pojem – pozorování – hodnocení*. Praha : Olympia, 1981. 55s.
35. TOMAJKO, D., DOBRÝ, L. Didaktické styly a metodicko-organizační formy jako základ pohybových her. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 2002, ročník 68, č. 4, s. 26-33.
36. TUNER, L.F. Physical Education K – 12. *Quest*. 2003, ročník 55, č. 2, s. 109-118.
37. VANĚK, M., SVOBODA, B. *Psychologie sportovních her*. Praha : Olympia, 1986. 190s.
38. VELENSKÝ, M. *Basketbal : praktická cvičení pro školní TV*. Praha : Karolinum, 1994. 76s.
39. *Kvalita vyučování v tělesné výchově*.
<<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/MuzikJanikKvalitaVyucovaniOK.pdf>> [cit. 15.4.2006].
40. *Herní výkon*. <www.ftk.upol.cz/dokumenty/priloha2.doc> [cit. 15.4. 2006].

8. PŘÍLOHY

Dotazník pro učitele TV na středních školách.

Průvodní dopis k dotazníku.

Pohled učitelů tělesné výchovy na výuku sportovních her na SŠ

Zakřížkujte příslušné políčko nebo vepište údaje do označeného místa

ZÁKLADNÍ INFORMACE

Typ školy, na které učíte: Gymnázium SOŠ SOU

Pohlaví: muž žena

Věk:.....

Délka učitelské praxe (roky):.....

ROLE SPORTOVNÍCH HER

1. Jakou roli by podle vás měla výuka SH plnit především? (více možných odpovědí)

Pobavit studenty

Dát všestranný pohybový základ

Naučit studenty určitým pohybovým dovednostem

Plnit zdravotní funkci

Dosáhnout určité výkonnosti

Jinou:.....

2. Kolik procent veškeré výuky věnujete SH?.....

3. Kterým sportovním hrám dáváte při výuce přednost? (více možných odpovědí)

Basketbal Házená

Volejbal Fotbal

Jiným:.....

Proč volíte tyto hry?.....

.....

4. Myslíte si, že se žákům hodiny SH líbí? Ano Ne Nevím

5. Považujete vaši školu za dostatečně vybavenou pro kvalitní výuku SH?

Ano Ne

Jestliže ne, co postrádáte?.....

OBSAH VÝUKY SH

6. Herní výkon je ztvárněn několika složkami, které se nechají ve vyučovací jednotce zdokonalovat. Které složky herního výkonu považujete za nejdůležitější? (Uveďte pořadí od 1 do 4).

Technika ... Taktika ...

Psychika ... Kondice ...

7. Dělité VJ na část úvodní, hlavní a závěrečnou?

Ano

Ne – VJ je příliš krátká

Ne – z jiných důvodů jakých?.....

.....

8. Uvítal(a) byste spojení dvou obvyklých 45 min VJ týdně do jedné 90 min VJ?

Ano

Ano – tak to u nás již funguje

Ne proč?.....

9. Jaké činnosti zařazujete do úvodní části VJ? (Co jimi sledujete?).....

.....

.....

10. Co považujete za podstatné cíle v hlavní části hodiny věnované sportovním hrám?

.....
.....

DIDAKTIKA VYUČOVÁNÍ SH

11. Jaké organizační formě při cvičeních dáváte přednost?

- Individuální
Skupinové
Hromadné

12. Jaké z těchto cvičení (metodicko-organizačních forem) používáte raději?

- Cvičení, která mají podobu utkání – herní cvičení nebo průpravné hry
Jednodušší cvičení, kde není žádný soupeř – průpravné cvičení

13. Jakým způsobem vyučujete sportovní hry? (Zjednodušeně popište průběh výuky zvolené hodiny) a) v počátku nácviku.....

.....
.....

b) po zvládnutí základů.....

.....
.....

14. Jakým způsobem by měl být hodnocen výkon žáků ve SH?

- Nehodnotit Bodovat
Klasifikovat Slovní hodnocení
Jiný způsob:

15. Co by podle Vás mělo být hodnoceno u SH? (Uveďte pořadí od 1 do 7)

- | | | | |
|-----------------|-----|--------------------------|-----|
| Výkon ve hře | ... | Snaha, zájem, vztah k TV | ... |
| Všestrannost | ... | Technika | ... |
| Osobní zlepšení | ... | Estetika pohybu | ... |

SOCIÁLNÍ ITERAKCE VE SH

16. Dáváte možnost žákům se nějakým způsobem aktivně zapojit do vedení VJ?

(více možných odpovědí)

- | | |
|---|---|
| Rozhodování hry <input type="checkbox"/> | Vymýšlení obsahu <input type="checkbox"/> |
| Vedení rozcvičky <input type="checkbox"/> | Nedávám <input type="checkbox"/> |
| Vedení nácviku <input type="checkbox"/> | Jinak..... |

.....

17. Kolik máte obvykle žáků při hodině TV? Počet:

18. Je počet žáků ve Vaší hodině tělesné výchovy vhodný pro výuku SH?

- Ano Ne Nevím

19. Jaký je podle Vás optimální počet žáků ve výuce SH?

20. Pokládáte spolupráci žáků v hodinách SH za lepší než v ostatních hodinách TV?

- Ano Ne Nevím

A proč?.....

Průvodní dopis k dotazníku

Dobrý den, právě se Vám dostal do rukou dotazník na téma „Pohled učitelů tělesné výchovy na výuku sportovních her na středních školách“. Jedná se o důležitý materiál pro výzkum s názvem „Didaktické inovace ve školní tělesné výchově – výuka sportovních her“. Vaše názory budou zpracovány a mohou posloužit jako vodítko pro návrh na zkvalitnění výuky sportovních her. Dotazník je anonymní a zjištěná osobní data se nikde zveřejňovat nebudou.

Děkuji za Váš kladný přístup a spolupráci.

Martin Růžička

Student 4. ročníku UK FTVS

Tel: 602518738

e-mail: ruzin@volny.cz