

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

## Bakalářská práce

**2015**

**Ondřej Velenský**

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Náměty pro vyučování basketbalu v tělesné  
výchově na 2. stupni základních škol**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

**PaedDr. Michael Velenský, PhD.**

Vypracoval:

**Ondřej Velenský**

Praha, červenec 2015

Prohlašuji, že jsem závěrečnou (bakalářskou) práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

.....

### Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své bakalářské práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:      Fakulta / katedra: Datum vypůjčení:      Podpis:

---

## Poděkování

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Michaelu Velenskému PhD. za vstřícnost při vypracování mé práce a poskytnutí potřebných dokumentů k jejímu vypracování.

## **Abstrakt**

**Název:** Náměty pro vyučování basketbalu v tělesné výchově na 2. stupni základních škol

**Cíle:** Práce se zabývá problematikou teorie a didaktiky basketbalu v zaměření na tělesnou výchovu na 2. stupni základních škol. Záměrem práce je poukázat na tendence, které prostřednictvím odborných materiálů ale i zkušeností ovlivňovaly a ovlivňují didaktiku basketbalu.

**Metody:** Práce má povahu teoretického elaborátu. Hlavní metodou je literární rešerše a komparace odborných poznatků.

**Výsledky:** Je zřejmé, že požadavky na výuku sportovních her se oproti tradičním postupům změnily. Do popředí se dostává žák, jeho činnost v didaktickém procesu a pěstování jeho trvalého zájmu o pohybové aktivity. Základní didaktická otázka proto zní nikoli jak vyučovat, ale jak vytvářet podmínky pro učení. Pro učební proces v basketbalu ale i jiných sportovních her se doporučuje vytvářet takové podmínky, které respektují jednak charakter herního výkonu, jednak mentální a výkonovou úroveň žáka.

**Klíčová slova:** hra, sportovní hra, basketbal, didaktický proces

## **Abstract**

**Title:** Ideas for teaching basketball at secondary schools

**Aims:** The work deals with theory and teaching of basketball at secondary schools (5th to 9th grade). The aim of the work is to show what tendencies have influenced the way basketball is being taught.

**Methods:** The work is theoretical. The chief method is the research of literature and comparing various scientific findings.

**Results:** It is clear that the approach to teaching of ball games has changed. The center of the teaching process is now the pupil and encouragement of permanent interest in physical activities. The question is not how to teach but how to create conditions for learning. It is recommended to facilitate conditions that respect the characteristics of the game as well as mental and performance level of the pupils.

**Key words:** game, sport game, basketball, didactic process

## Obsah

Úvod .....	1
2. Teoretická východiska a metodologie práce .....	3
3. K problematice her .....	5
4. Charakteristika basketbalu .....	16
5. Význam pravidel basketbalu .....	19
6. K problematice tradičního pojetí vyučování a učení sportovním hrám .....	27
7. Alternativní pojetí vyučování a učení sportovním hrám .....	32
Diskuse a závěr .....	38



## Náměty pro vyučování basketbalu v tělesné výchově na 2. stupni základních škol

### Úvod

Basketbal se v praktickém vyjadřování označuje všelijak. Podle takového vyjadřování může jít o „míčovou hru“, „kolektivní hru“, „kolektivní míčovou hru“, „hru na koše“ (košíkovou) či jenom o „hru“. Substantivum „**hra**“ se také velmi často slangově používá pro nahrazování pojmů, které ve skutečnosti představují „utkání“, „herní výkon“ či dokonce „herní činnost“.

Vyjadřování, vyžadující oficiálnější přístup a tudíž respekt před českou terminologií teorie a didaktiky sportovních her, nutně zastává, resp. musí zastávat přesnější roli. V této terminologii se basketbal definuje jako sportovní hra, konkrétněji jako sportovní hra brankového typu. Více už není potřeba dodávat, přestože bližší charakteristika basketbalu zasluhuje přesnější interpretaci. Bezpochyby se v kontextu se záměrem práce o takovou interpretaci pokusíme dále.

Rozdíly mezi běžně hovorovou a úřední aplikací pojmosloví kolem zmiňované sportovní hry jsme však neuvedli jako něco, co je asi normální a co by nás mělo zajímat přednostně. Jde nám spíše o hledání znaků, které by podpořily či zvýraznily řešení námětu práce. Podstatu takové podpory vidíme především ve slově hra a zejména a v jeho pleonastickém zvýraznění pojmem „**sportovní hra**“. V překladu do češtiny to neznámá nic jiného, nežli „*hraní hry*“, „*hrací hra*“, možná „*herní hra*“. Ale nomen omen. „Sportovní hra“ je především pojem terminologicky nastavený pro určení konkrétního typu pohybové a sportovní činnosti.

Necháváme problém otevřený. Ještě se k němu vrátíme, resp. budeme muset vrátit. Domníváme se totiž, že vytváří jeden z podstatných aspektů v problému, který v práci chceme řešit. Nabízí se otázka související s Komenského *Schola ludus* (= Škola hrou). Jak jinak

vyučovat basketbal nebo jiné sportovní hry, nežli hrou? Ale není to až příliš zidealizovaný pohled?

## 2. Teoretická východiska a metodologie práce

Práce má povahu teoretického elaborátu. Neklade si nárok na ověřování hypotéz prostřednictvím přesně naměřených dat a jejich zpracování. Hlavní metodou práce je literární rešerše, a to se snahou určit současné tendence v didaktice sportovních her, konkrétně v didaktice basketbalu. V tomto směru, domníváme se, nelze odloučit jednu sportovní hru od ostatních, protože zmíněná tendence zjevně má (bude mít) obecnější povahu.

Práci lze rovněž přiřadit do rámce kvalitativních přístupů. Nezabývá se jevy kvantitativního charakteru, nýbrž naopak jevy, které dost dobře kvantifikovat nelze. Hypotézy, jak již bylo řečeno, se nedefinují předem, ale v kontextu zásad tzv. zakotvené teorie (viz Strauss a Corbinová, 1999). Přesto si dovolíme uplatnit názor o určité dvojkolejnosti řešení a zpracování. První trasa nachází smysl ve zdůvodnění podstaty sportovních her (basketbalu), druhá trasa – navazující na první – v aspektech doporučení pro vyučování, resp. pro učební proces.

Předpokládáme, že v práci využijeme relativně přesné citace, a to se svolením autorů. Jde o naše přední odborníky v oboru didaktiky sportovních her. Především chceme prezentovat osobnost prof. Lubomíra Dobrého, kterého považujeme za zakladatele moderní didaktiky sportovních her v Česku, resp. v Československu a který v oboru vytvořil základ pevný natolik, že je absolutně zbytečné ho radikálně přetvářet.

Druhým autorem je dr. Michael Velenský. Z jeho prací je patrné, že v předpokladech svého odborného uplatnění navazuje na didaktické teze Dobrého. Zabývá se především inovací učiva basketbalu, ale i obecněji pojatými náměty v oblasti teorie a didaktiky sportovních ve prospěch jak školní TV, tak sportovního tréninku.

Záměrem práce je poukázat na možnosti výuky basketbalu, resp. sportovních her tak, jak se vyskytují v různě dosažitelných materiálech. Z toho vyplývají určité úkoly. V první řadě pokládáme za povinnost se zmínit o teoretických souvislostech, které se vztahují k pojmu „hra“. Už

jsme to naznačili. Tento pojem vnímáme jako relevantní podstatu zadání práce. Vyslovujeme přesvědčení, že již řešením tohoto zároveň dílčího námětu se dostaneme k vyslovení první hypotézy, a sice o nutnosti vyučovat basketbal jako hru.

### 3. K problematice her

#### *Vymezení pojmu „hra“*

Pojem „hra“ či v plurálu „hry“ lze považovat za filosofickou kategorii. Pojem lze rozebírat z různých úhlů pohledu, v různých aspektech. Připomeňme běžné vyjadřování anebo uvažování kontextem dnes naprosto běžných lidských aktivit v podobě např. *olympijských her, sportovních her, karetních her, hazardních her, terčových her, stolních her, logických či chytrých her (tzv. smart games), elektronických her ...*

V otevřené Wikipedii se zadáním hesla „hra“ nacházíme: „*Hra je činnost jednoho či více lidí, která nemusí mít konkrétní smysl, ale přitom má za cíl radost či relaxaci. Hry se hrají především pro zábavu, ale mohou také sloužit např. ke vzdělávání. Rolí hry ve společnosti se zabývá věda zvaná ludologie.*“

Hra je činnost, která se provádí pro rozptýlení či obveselení. To vlastně tvoří podstatu hry, jakkoli v dlouhodobých realizacích nemusí přinášet toliko pozitivní efekt radosti a užitečnost pro společenské okolí (např. hazardní hry v případech některých dopadů).

Kategorií hry se zabývala celá řada významných osobností napříč historií. Ve starověku to byl Platón (427-347 př.n.l), v novější době potom Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Schiller (1759-1805), Jan Amos Komenský (1592-1670), Jan Jindřich Pestalozzi (1746-1827) a řada dalších. Hledáme-li pro jejich vyjádření či formulace nějaký společný znak, pak bezpochyby význam her – hravosti pro vývoj dítěte, dětí. Komenský nezakrývá, že i činnost dětí ve škole (= učení) nemusí být pouze scholastickým mechanismem, ale může se stát hrou („*schola ludus*“).

Velkou pozornost ve smyslu pojednání o hrách vzbuzuje především holandský kulturní historik Johan Huizinga (1872-1945) a jeho dílo *Homo ludens*. Jde o koncept hrajícího si člověka. V pojednání, které bylo vydáno i v češtině, se autor snaží prokázat, že naše kulturní a společenské

systemy (politika, věda, náboženství, právo ...) se vyvinuly z hravého způsobu chování, které se ovšem časem a prostřednictvím rituálů institucionalizovalo. Ze hry se tak stalo vážné jednání a s příznaky účelovosti. Nicméně „hru“ jako takovou výstižně definuje zhruba v této poloze: Hra je dobrovolná činnost, která se v rámci vymezeného času a určeného prostoru koná podle svobodně, ale přitom bezpodmínečně přijatých pravidel. Má svůj cíl, nese sebou pocit napětí a současně radosti i odlišnosti od všedního života.

Společenskými a mezi-osobními styky či vztahy se prostřednictvím deskripce her, jejich sociálně psychologické interpretace, struktury a organizace zabývá zajímavá publikace od autora jménem Berne (1970). V obecných rysech charakteru publikace si připomeňme alespoň kapitolou „Životní hry“ s podtituly a popisem her „Alkoholik“, „Dlužník“, „Kopejte do mě“, „Počkej, ty darebáku – já ti ukážu“, „Vidíš, k čemu jste mě dohnali“.

Neodpustíme si i další citaci (s. 192): *„Výchova dětí spočívá především v tom, jak je naučit, které hry mají hrát. Různé kultury nebo různé společenské třídy dávají přednost určitým typům her a různé kmeny nebo rodiny dávají přednost jejich určitým variantám. To je kulturní význam her“*.

Ve shrnutí toho, co jsme v této části práce chtěli sdělit, je skutečnost, že pojem či kategorie „hra“ má filosoficko historický kontext, který v současnosti zviditelňují zhruba tyto obecnější náhledy: biologické teorie hry, psychologické teorie hry, filosofické teorie hry a filosoficko-sociální pojetí hry Johana Huizinga.

Existuje celá řada definic, které se vztahují k pojmu hra a je jen velmi obtížné se rozhodnout pro vhodnou citaci na samotný závěr této části práce. Nakonec jsme zvolili Miloše Zapletala, prostějovského rodáka a autora, který se hrami dlouhodobě zabýval, resp. zabývá: *„Hra je aktivní a dynamický proces, zaměstnávající v menší či větší míře duševní i tělesné schopnosti, které současně cvičí a rozvíjí. Má významné místo v životě každého člověka, bez ohledu na vývojový stupeň, kterým právě prochází“* (1996, s.11-12).

### ***K možnostem rozlišování her***

Pro rozlišování her existuje celá řada kritérií, což mimo jiné svědčí o velmi obsažné a variabilní problematice. Tak již zmiňovaný Zapletal rozděluje hry v širších souvislostech **podle určení jejich místa či prostředí** a na základě toho také ve svých publikacích, jmenovaných jako *Velké encyklopediích her* (viz Zapletal 1995, 1996, 1997, 1998), identifikuje hry v přírodě, hry v klubovně, hry na hřištích a v tělocvičnách, hry ve městě a na vsi. Všechny jednotlivé písemnosti zároveň představují poměrně značný soupis takto určených her.

V užších, konkrétnějších souvislostech lze však u Zapletala objevit třídění her **podle více hledisek**. Jsou jimi např. věk, pohlaví, počet hráčů, pomůcky (nebo hry bez pomůcek), časové úseky realizace (hry krátkodobé, etapové, dlouhodobé apod.) ...

Slepička, Hošek a Hátlová (2006, s. 14-15) připomínají „*dnes už klasickou*“ kategorizaci her, kterou publikoval Roger Caillois původně v roce 1958 (také viz Caillois, 1998). Kritériem pro rozlišení tvoří předpoklady **herních prožitků (motivace)**:

- *Ilinx neboli vertigo* – prožitky spojené s hrami, jejichž podstatou je senzomotorické vnímání narušení rovnováhy (akrobacie, lety, pády, přetížení, adrenalinové aktivity, kolotoče apod.);
- *Agon neboli boj* – prožitky spojené s hrami, jejichž podstatou je přemožení, překonání, boj ..., přičemž soupeřem nemusí být člověk nebo skupina lidí, ale i např. hora, vzdálenost;
- *Alea neboli náhoda* (*alea* = latinsky kostka) – prožitky spojené s hrami jejichž podstatou je hazard, riskování;
- *Mimikry neboli předstírání, proměna, nápodoba* – prožitky spojené s realizací her na principech určení nějaké role anebo empatií do jiných lidí, zvířat apod.

Zajímavé třídění her přináší Šimanovský (2008). Autor se odvolává na pedagogickou působnost a netají se tím, že podkladem pro určení kritéria mu v tomto směru byla klasifikace her od Cailloise. Dokládá to

tímto soupisem (viz také internetový odkaz „*Psychohygiena pedagogického pracovníka*“):

*Hry rozechřívací* – jedná se o jednoduché hry, které svoji dynamikou rychle aktivizují skupinu a komunikaci v ní (např. honičky, tance, hudba).

*Hry koncentrační* – hry na uklidnění a soustředění pozornosti, často s využitím racionálního přístupu (slovní fotbal, hádanky) nebo jemné motoriky.

*Hry poznávací autentické* – hry se zaměřením na poznávání správných či nesprávných forem postojů osob za určitých okolností; záměrem je rozvíjet schopnost; záměrem je rozvíjet schopnost jednat sám za sebe (autenticky), jakkoli za různých okolností.

*Hry poznávací modelové* – učí jednat v pomyslných okolnostech za někoho jiného; záměrem je rozvoj empatií a schopnosti ovládat svoje city (strach, hněv, radost, smutek, láska).

V porovnání s předchozí klasifikací můžeme částečnou obdobu členění her objevit u Hanuše a Hrkala (1998). Kritériem pro jejich členění se stává **funkce hry**, tj. účelovost her v předpokladech zaměřenosti na rozvoj osobnosti. Jedná se o hry v záměrech rozvoje:

a/ intelektu (paměť, smyslové vnímání, důvtip, pozornost, logické myšlení apod.);

b/ tvořivosti (představivost, fantazie, originalita, netradiční přístupy);

c/ sociálních dovedností (komunikace, improvizace, empatie, týmová spolupráce apod.);

d/ motoriky a motorických dovedností;

e/ vůle, volních schopností (sebeovládání, trpělivost, odvaha apod.);

f/ sebepojetí (poznávání sebe sama, získávání sebedůvěry, samostatnost).

Autoři dále upozorňují na možnost propojování uvedených typů her, a to v předpokladech působnosti nikoli pouze na určitou část osobnosti či



na jeho určité vlastnosti, ale v komplexnějším měřítku. Soupis tak rozšiřují ještě o kategorii *kombinovaných her*.

Smékal (1985) nás přivádí k možnosti třídění her **podle jejich obsahu**. Autor rozlišuje čtyři hlavní skupiny her a tyto skupiny ještě rozšiřuje o další podskupiny her. Mezi hlavní skupiny určuje hry nepodmíněné (reflexivní, instinktivní), hry senzomotorické (mimo jiné i pohybové hry), hry intelektuální a hry kolektivní či společenské.

Obdobně - **podle obsahu** třídí hry také Fontana (1995), a sice v návrhu přiměřenosti pro jejich využití v obdobích dětského věku.

Jinou skupinu mohou vytvářet hry, jejichž kritériem je **organizace**. Jako příklad uvádíme klasifikaci her podle Koťátkové (2005). Autorka se zaměřuje na činnost dětí a rozlišuje:

*volné hry* – hry založené na naprosté dobrovolnosti výběru či volby prostředků, příčin a doby realizace. Jedná se o hry zvýrazňované pro děti předškolního věku a zároveň o hry, které není vhodné potlačovat či omezovat ..., nepřináší-li ve svých potencích přílišně destruktivní následek nebo ohrožení zdraví dítěte;

*řízené hry* – hry, které se dětem zadávají prostřednictvím někoho a které sledují určitý záměr. Jsou někdy označovány jako hry didaktické.

Obecně specifickým kritériem pro rozlišování her jsou **etapy v ontogenezi lidského života**. Není bez zajímavosti, že materiály, které se zabývají touto problematikou, spíše zviditelňují sociálně psychologické aspekty jednotlivých etap, nežli nějakou soustavnost a přehled her ve prospěch těchto aspektů. Vezmeme-li ale do úvahy, že počet těchto životních etap se udává číslem 11 a že některé z nich se ještě dělí (např. *stáří* na období *raného stáří* a období *pravého stáří*), pak je zjevné, že tvorba nějaké systematičnosti a konkretizace her ve prospěch naznačených jednotlivostí by byla značně obtížná. Navíc je třeba připomenout, že v dospělosti a ve stáří je většina lidí (rodiče a prarodiče) velmi často postavena před úkol přizpůsobit se mnohem mladším věkovým kategoriím. Děti si to prostě vyžadují, protože si ještě nedokážou hrát tak, aby si uvědomili, že si hrají.

Pro období dětského a juvenilního věku nacházíme ve smyslu aplikace her řadu podnětů. Důvodem se stává připomínaný význam her ve prospěch relativně zdravého – psychického i fyzického vývoje dětí. Z různých příkladů jmenujme především Jean Piageta, švýcarského filosofa, přírodního vědce a vývojového psychologa, který se proslavil studiem dětského myšlení a teorií kognitivního vývoje či genetické epistemologie (viz Wikipedie pod heslem Jean Piaget). Piaget na základě určení čtyř hlavních ontogenetických stádií, a sice senzomotorického (od narození do 18 až 24 měsíců), předoperačního (od 2 let do 7 let), konkrétních operací (od 7 do 12 let) a formálních operací (od 12 let dále) vlastně předurčil možnosti aplikace her pro jednotlivá stádia (viz Piaget a Inhelder, 2014). Přes řadu kritiků je jeho teorie stále uznávána, a to v celosvětovém měřítku.

Zvláštní a významnou kapitolu tvoří skupina her, které jsou označovány jako pedagogické, spíše jako didaktické. Charakteristickým znakem pro takovou skupinu her je skutečnost, že zvýrazňují svůj výchovný či vzdělávací potenciál anebo obojí. Používají se ve škole, ale i v rámci mimoškolních řízených aktivit.

Autoři *Pedagogického slovníku* (viz Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 48) podávají definici didaktické hry následovně: „*Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je používat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života“.*

Je nepochybné, že v současné době, která hledá ve smyslu zdůrazňování efektivity a společensko ekonomických potřeb alternativní

či inovační přístupy k vyučování, se didaktické hry uplatňují častěji, nežli v minulosti. Z různých tištěných a internetových odkazů je patrné, že třídění didaktických her se může uskutečňovat podle stejných kritérií, jaká jsme již uvedli. Připomeňme např. Koťátkovou (2005). Lze však zavést i jiná měřítka pro klasifikaci, např. podle předmětů (didaktické hry v matematice, fyzice, při výuce cizích jazyků, češtiny ...).

Pro ilustraci didakticky orientovaných her vybíráme jeden příklad. Jedná se o publikaci *Jak se děti učí hrou* (Nelešovská, 2004). Publikace obsahuje soupis velkého množství her, které autorka třídí do skupin **podle zaměřenosti (obsahu)** a které uplatňuje pro konkrétní věkovou skupinu, tj. **pro mladší školní věk** (= 1. stupeň základních škol). Uvádějí se skupiny her zaměřených na rozvoj:

- zrakové paměti a zrakového vnímání;
- sluchové paměti a sluchového vnímání;
- myšlení a tvořivosti;
- pozornosti, postřehu, pohotovosti;
- časově prostorové orientace;
- řeči a slovní zásoby;
- jemné motoriky;
- důvěry a vzájemné spolupráce;
- vzájemného poznávání.

Ve shrnutí této části práce si dovolíme konstatovat značnou variabilitu teoretických podkladů, ale i praktických námětů se vztahem k pojmu či kategorii „*hra*“. Tato variabilita se odráží již v množství kritérií, podle nichž lze hry klasifikovat. Zcela nepochybně jsme námět pro tu část práce nevyčerpali bezzbytku. Snažili jsme se však především o orientaci v tématice.

### ***Hry v pohybových aktivitách***

Důležitou součástí představují v životě lidí pohybové aktivity. Slepíčka, Hošek a Hátlová (2009, s. 12) uvádějí, že „*lidská motorika stimuluje*

*lidské myšlení, které je někdy považováno za z abstraktnělou motoriku.“*  
A pokračují (s. 13): *„V ýznam pohybu pro člověka je zásadní, jeho prostřednictvím vykonává svou existenci, užívá si život, potvrzuje platnost svého bytí a vyjevuje svou intencionalitu. Proto je studium psychologických otázek emancipované motoriky člověka zajímavé. Jde o rozsáhlou oblast psychologie hry a pochopení jejich základních postulátů je východiskem k chápání psychologie sportu“.*

Na základě citací celé řady odborných materiálů, včetně např. od Komenského a od Huizinga, považují zmínění autoři za důležité pro pohybovou hru tyto psychologické znaky:

- Svobodu, emancipaci, spontánnost, nevynucenost a nevážnost jakožto protiklady k existenčním podkladům a účelovosti práce;
- Herní iluzi, a to ve smyslu přistoupení na situace řešením „jakoby“;
- Vymezenost a uzavřenost pravidel, avšak v rámci situační neočekávanosti a řešení herního dějství;
- Herní paradoxy – např. přátelství x agrese, čestnost x klamání, běh za ztraceným míčem.

Historickou genezí pohybových aktivit, ale již s vymezením pojmu „sport“ či lépe řečeno ve spojitosti s pojmem „sport“ se zabývá Olivová (např. 1979). Jde podle našeho názoru o mimořádné dílo s podrobně přehledným zpracováním mnoha odkazů a údajů. Autorka pojímá tento svůj elaborát jako přehled historických událostí ve světě lidských her od „Kolébky lidských dějin“ až po vznik a realizaci novodobých olympijských her. Nejde však toliko o popis, nýbrž také o interpretaci a hledání souvislostí. V kapitole „Člověk – bohové – slavnosti“ (s. 18 a 19) mimo jiné uvádí: *„Oddělením od činnosti nezbytné pro zajištění existence se staly slavnosti mimořádnou dobou v lidské životě. V jejich průběhu ustal bezprostřední boj o život – sběr potravin, lov, boj s postupujícím vývojem společnosti i všechny další činnosti. A tohoto krátkodobého oddychu využili lidé především k uspokojování těch svých pudů a instinktů, které vycházejí ze základních libidosních okruhů lidské prapodstaty“.*

Již se zcela konkrétními náměty z prostředí pohybových her pro děti a mládež přichází Perič (2004). Tyto náměty směřuje především do oblasti sportovního tréninku. Vychází přitom z připomenutí obecnějších zásad realizace her, do popředí klade motivaci dětí a jejich prožitky. Možnost aplikace pohybových her v předpokladech motorického učení a tudíž adaptace na vyvolávané podněty jsou autorem podpořeny rozdělením her z hlediska rozvoje schopností. Podle toho autor rozlišuje „*hry zaměřené na rozvoj koordinace*“, „*hry zaměřené na rozvoj rychlosti*“, „*hry zaměřené na rozvoj síly*“ a „*hry zaměřené na rozvoj vytrvalosti*“. Za velmi cennou a užitečnou pro rozvoj herní výkonnosti, tj. rozvoj výkonnosti ve sportovních hrách považujeme jeho sentenci na s. 9: „*Hra vytváří předpoklady pro tvůrčí řešení situací a trenér by měl vždy podporovat toto 'hračičkovství', protože jen při něm se děti mohou rozvíjet. Zásadní chybou by bylo omezovat děti v jejich spontaneitě a trvat na rigidním řešení situací. To je snad více kontraproduktivní, než kdyby děti vůbec nehrály*“.

Obdobně se k myšlence staví Velenský (2008), který tvořivost a rozvoj tvořivosti prostřednictvím tzv. kreativizace klade mezi důležité požadavky v procesu učení herním dovednostem v basketbalu dětí a mládeže. Nemíní tím přitom nic excesivního, tj. takového, co by se vymykalo z běžných pedagogických možností praxe. Naopak se plně shoduje s Peričem, když staví do popředí podněcování k vlastnímu - samostatnému řešení na úkor věčných příkazů trenéra co a jak dělat. Zdůrazňuje také, že tvořivost, lépe řečeno herní tvořivost, by se měla stát nedílnou a jaksí samozřejmou součástí herního výkonu dětí, a to bez ohledu na aktuálně dosahované výsledky v utkáních či v soutěžích.

### ***Aplikace her v ontogenezi sportovního výkonu***

Naprostě věcně se problematikou aplikace her u dětí a mládeže zabývá již zmíněný Perič (2004). Autor prvořadě zdůvodňuje potřebu her v dětském a mládežnickém věku a upozorňuje na různá specifika her v aspektech vývojových stádií. Tato část by se dala stručně vyjádřit formulací „*od hraní si přes hru ke sportu*“. Obdobnou sentenci, i když

v poněkud jiných souvislostech, nacházíme v již také citované publikaci od Slepíčky, Hoška a Hátlové (2006).

V další části se autor pozastavuje nad tzv. herním principem. Stručně vyjádřeno jde o to, že participace na výkonu v nějaké hře ještě nemusí pro každého účastníka znamenat plné či plnohodnotné zapojení. Na příkladech několika dětských her (např. Král vysílá své vojsko) autor ukazuje, jak se s tímto problémem vyrovnat v praxi. V přeneseném významu lze poukázat na úpravu pravidel sportovních her u dětských kategorií. Např. menší počet hráčů vykazuje bezpochyby hodnotnější participaci jednotlivců na herním výkonu.

Další část publikace se pozastavuje nad problémem organizace her. V souvislosti s tím autor jednak uvažuje o typech her, čímž také naznačuje možnost jejich třídění, jednak o přípravě soutěží krátkodobého typu (= turnaje).

Zdá se, že z hlediska ontogeneze sportovního výkonu, jakkoli pojatého v různých rovinách, má hra nezastupitelnou roli. V prvopočátcích této ontogeneze se hra vlastně stává (by se měla stát) důležitým, ne-li jediným prostředkem motorického učení. Děti by neměli poznat, že se něco učí, že se po nich něco chce pod nátlakem. Naopak a s připomenutím jednak Komenského „*schola ludus*“, jednak didaktických aspektů her. S ohledem na genezi herního výkonu pak aplikaci her naznačuje křivka podílu her v dlouhodobé sportovní přípravě (Perič, 2004, s. 10).

### ***Shrnutí***

Nelze pochybovat o tom, že (si) děti musí hrát. Zvlášť ve **sportovních hrách** se požadavek stává nezbytností. Jenom pro zajímavost, pojem „**hra**“ se objevuje v jejich označení hned dvakrát, i když pravda, jednou jako adjektivum. Jak jsme se ovšem v textu snažili naznačit, pojem lze interpretovat různými způsoby a v různých intencích. „Hrou“ v našem uvažování míníme jako něco, co lze vykonávat relativně svobodně a za účelem zábavy, potěšení, radosti. To by děti neměli postrádat.

Naznačili jsme rovněž, že podstatou hry je tvořivost. Všimněme si v obecné rovině uvažování, jak si děti hrají. Dostanou-li autíčko na

setrvačnick nebo autíčko dokonce na ještě sofistikovanější ovládní, přestane je to za chvíli bavit. O to víc si užijí **hraní her**, které představují určitý problém. Příkladem jsou stavebnice, různé hry s kostičkami. Dávají totiž dětem řadu podnětů k řešení problému a k rozvíjení představivosti. A právě tady nacházíme analogii s rozvojem herního výkonu. Aby si děti mohli hrát, jakkoli v primárních pohybových projevech (např. atletika), musí k tomu mít dostatek podkladů.

**Didaktická hra**, a o jiné se v oblasti školní tělesné výchovy ale i sportovního tréninku nedá mluvit, by měla plnit tři základní funkce:

- instrumentální (hra jako prostředek pro rozvoj kognitivních procesů a utváření dovedností);
- diagnostickou (hra jako nástroj pro určení – určování diagnózy a auto-diagnózy);
- existencionální (hra jako prostředek socializace, komunikace).

## 4. Charakteristika basketbalu

### *K základním údajům*

Podle Táborského a kol. (2007, s 24) je basketbal **sportovní hra brankového typu**. Podle oficiálních pravidel, tj. podle pravidel Mezinárodní basketbalové federace jí hrají dvě družstva o pěti hráčích, kteří v průběhu utkání mohou být střídáni náhradníky. Od jiných sportovních her stejného typu (fotbal, házená, lední hokej apod.) se basketbal odlišuje především velikostí a umístěním branek (= košů), které jsou umístěny nad zemí (3,05 metrů) a vodorovně s ní. To přisuzuje basketbalu ráz sportovní hry bez speciální hráčské funkce – brankaře.

V basketbalu se všichni hráči aktivně zapojují do útoku i do obrany. Úkoly (funkce) se ovšem nerozlišují předem jako např. ve fotbalu nebo v ledním hokeji, ale hráči je přebírají v těch okamžicích utkání, kdy družstvo získá míč pod kontrolu, může útočit a ohrozit koš soupeře, nebo tuto kontrolu ztrácí a musí bránit. Úseky mezi obranou a útokem či naopak se nazývají přechodové fáze (*tranzition game*).

Základním způsobem realizace sportovní hry a současně základním prvkem soutěží je utkání. Vítězem utkání je družstvo, které na konci hrací doby docílilo větší počet bodů za úspěšnou střelbu na soupeřův koš. V basketbalu má koš hodnotu jednoho bodu (za úspěšný trestný hod), dvou bodů (je-li dosažen z dvoubodového území) nebo tří bodů (je-li dosažen z třibodového území).

### *Historie a organizace*

Basketbal byl vytvořen uměle koncem 19. století v USA – původně jako jedna ze sportovních aktivit pro studenty středních a vysokých škol. Velmi rychle si našel cestu nejen do různých lokalit Severní Ameriky, ale také do řady států všech ostatních kontinentů. Nicméně v Evropě lze o masovějším šíření sportovní hry hovořit až po skončení 1. světové války.

V současné době sdružuje **Mezinárodní basketbalová federace** (FIBA) 213 členských států a s ohledem na tento počet patří ve srovnání



s ostatními mezinárodními institucemi stejného typu k největším. Z tohoto důvodu a pro snazší řízení soutěží je FIBA členěna podle jednotlivých světadílů do pěti tzv. světových zón, tj. Africké, Panamerické, Asijské, Evropské a Oceánské. Počet registrovaných hráčů a hráček se v celosvětovém měřítku odhaduje na 400 až 450 miliónů.

Mezinárodní basketbalová federace, která vznikla v roce 1932 z potřeby převzít kontrolu nad živelným rozmachem sportovní hry a z naléhavosti sjednotit její pravidla, pořádá celou řadu soutěží na úrovni klubů i národních družstev. Mezi hlavní soutěže patří (ve spolupráci s Mezinárodním olympijským výborem) olympijské turnaje mužů a žen. Konají se každé 4 roky v rámci programu letních olympijských her. Start družstev na LOH je podmíněn umístěním v kvalifikačních soutěžích, které organizují jednotlivé světové zóny.

Mistrovství světa se pořádají rovněž každé 4 roky, a to uprostřed olympijské cyklu. Mistrovství světa jsou vypisovány pro kategorie mužů a žen, juniorů a juniorek, kadetů a kadetek. Mistrovství světa mužů se také stávají záminkou pro zasedání nejvyššího orgánu FIBA - Světového kongresu.

Mistrovství jednotlivých zón se vypisují na základě propozic příslušných orgánů těchto zón a podle potřeb kvalifikací na mistrovství světa a na olympijské hry. Soutěže basketbalu se v tomto smyslu mohou stát součástí soutěží širšího – více sportovního rázu, např. Panamerických her, Asijských her ... V Evropě se však soutěž tohoto typu vypisuje zvlášť, a sice každé dva roky jako mistrovství Evropy. Pořádá se pro obě seniorské kategorie (muže, ženy), pro hráče a hráčky do 20 let, juniory a juniorky (16 – 18 let), kadety a kadetky (do 16 let).

První zmínka o basketbalu na našem území se váže k slavnosti školní mládeže ve Vysokém Mýtě. Bylo to v roce 1897. Podle líčení Jaroslava Karáska v jeho publikaci *Sport a jeho význam* (Telč, 1909) se při této příležitosti uskutečnilo utkání v basketbalu mezi studenty tamního gymnázia. Ovšem, jak jsme již uvedli pro zobecněný případ Evropy, na území České republiky, resp. Československa dochází k rozmachu sportovní hry až po 1. světové válce. Avšak první soutěž většího rozsahu

uspořádala Česká obec sokolská až v období 1927/1928. První oficiální soutěž, vypsanou Českým basketbalovým svazem pro sezónu 1929/1930, se uskutečnila jako přebor Prahy. Později byla tato soutěž změněna na mistrovství Čech a v roce 1933 na mistrovství Československa. Od té doby se s výjimkou 2. světové války pořádalo jako nejvyšší přebornická soutěž v Československu a po jeho rozdělení v roce 1993 jako samostatné soutěže ČR a SR.

V současné době je hlavní řídicí institucí basketbalového hnutí na území ČR Česká basketbalová federace (ČBF). Hlavním úkolem této instituce je organizace, zajištění a řízení soutěží. Jedná se jednak o všechny tzv. ligové soutěže a o soutěže (mužů a žen) pohárové. Všechny ostatní soutěže (přebory, třídy) spadají pod kompetenci regionálních, zpravidla krajských organizací ČBF.

Basketbal má na území České republiky (v Čechách, na Moravě a ve Slezsku) bohatou tradici, a to nejenom v dosahu institucionální praxe, ale také v rámci tělesné výchovy a programů zájmově rekreačních útvarů. Pro zajímavost připomeňme jméno Josefa Klenky, učitele tělocviku na české reálce v Praze 1 a ředitele Spolku ku pěstování her české mládeže. Josef Klenka částečně přepracoval převzatá americká pravidla basketbalu a zveřejnil je v roce 1898 jako pravidla hry „*Házená do koše (košíková)*“ v časopise Sokol (č. 3, 1898). Sám autor, patřící k významným osobnostem tělesné výchovy v zemích Koruny české tehdejšího c.k. Rakousko-Uherského mocnářství, sportovní hru vyučoval a také doporučoval (zejména pro dívky) na kursech pro učitele a učitelky tělocviku. Své zkušenosti také popsal v publikaci *Tělocvičné hry pro dívčí školy* (Praha, vydavatelství František Bačovský, 1906), kde kromě základní charakteristiky a opětovného soupisu pravidel basketbal komentuje jako „*výbornou hru pro dívky, jichž hodně a vydatně zaměstná na poměrně malém místě*“ (viz také Velenský a Velenský, 2014).

## 5. Význam pravidel basketbalu

Záměrem této části práce je poukázat na skutečnost, že pravidla Mezinárodní basketbalové federace (FIBA) mají svou uznávanou platnost jen v určitém, jakkoli zásadním okruhu realizace sportovní hry. Kromě institucionální praxe FIBA ale basketbal nachází uplatnění i v dalších oblastech sportovního a tělovýchovného dění, např. v rámci školní TV, zájmově rekreačních aktivit. Vyskytuje se také v několika modifikacích. Proto může vzniknout otázka, do jaké míry závaznosti je třeba v těchto aplikacích pravidla FIBA respektovat a přijímat.

### *Pravidla basketbalu a institucionální praxe*

Pravidla představují pro administrativu Mezinárodní basketbalové federace (FIBA) jednu z nejdůležitějších směrnic, ne-li vůbec nejdůležitější. Pravidla totiž umožňují relativně jednotné řízení utkání a soutěží v celosvětovém měřítku, což je a musí být prioritou FIBA. Pravidla jsou důležitým nástrojem – prostředkem managementu a současně určitou zárukou objektivitu rozhodování (zde míněno jako činnost rozhodčích). FIBA tento předpoklad uplatňuje především v rámci licenčního rádu rozhodčích a propracovaným systémem jejich školení. Odbornost rozhodčích a jejich kariérní postup jsou ovšem otázkou nikoli jenom ústředí FIBA (pro soutěže typu OH a MS), ale i tzv. Světových zón FIBA (Afriky, Ameriky, Asie, Evropy a Oceánie) a pochopitelně – v přeneseném slova smyslu také národních institucí všech členských států FIBA.

### *Pravidla jako předpoklad legitimacy sportovní hry*

Druhý význam pravidel FIBA má obecnější platnost a netýká se pouze basketbalu, nýbrž veškerých sportovních aktivit. Pravidla totiž určují legitimitu (= uznání) každého sportu. Bez pravidel se soupeření ve sportu neobejde. A tak, vrátíme-li se v případě basketbalu do jeho historického prvopočátku, musíme konstatovat, že prof. James Naismith, považovaný za zakladatele, nevymyslel basketbal, ale pravidla k této sportovní hře. První utkání, které se podle těchto pravidel koncem roku 1891 uskutečnilo a které je dnes připomínáno s ohledem na vznik basketbalu,

se vlastně stalo praktickým ověřením funkčnosti Naismithem třinácti navržených pravidel (viz také Velenský a Kaprálek, 2011).

S aspekty legitimacy basketbalu úzce souvisí jeho charakteristika a jeho klasifikace v oboru teorie a didaktiky sportovních her. Na to jsme již upozornili v předchozí kapitole.

Po založení FIBA v roce 1932 se pravidla basketbalu také stala důležitým podkladem pro uznání sportovní hry Mezinárodním olympijským výborem (MOV) a pro její začlenění do oficiálního programu LOH. Došlo k tomu v roce 1936 na LOH v Berlíně a pro basketbal to byl významný historický mezník.

V současnosti se situace opakuje. Ve snaze prosadit **3 on 3 basketball** (basketbal tří proti třem) na LOH, věnuje FIBA a její kompetentní orgány velkou pozornost vypracování a ověřování pravidel této modifikace basketbalu. Je k dispozici již druhá, přepracovaná verze těchto pravidel. Původní verze, zveřejněná v roce 2008, byla navržena jako pravidla „*FIBA 33 Basketball Game*“ a FIBA s ní u MOV příliš nepochodila.

### ***Pravidla jako normy chování účastníků soupeření***

Pravidla basketbalu, ostatně jako pravidla všech sportů, představují a sjednocují normy chování či jednání účastníků soutěžení, soupeření. V tom zřejmě spočívá největší význam pravidel FIBA. Jsou-li tyto normy v utkáních nebo v soutěžích přestupovány – porušovány, dochází k sankcím neboli trestům. Svým způsobem tak pravidla vytvářejí předpoklad sportovní či sportovně herní legislativy.

Pravidla FIBA odlišují dva základní typy porušení (což nelze dogmaticky přejímat na jiné sportovní hry). Jedná se o přestupky a o chyby. **Přestupky** jsou veškerá porušení pravidel, která se nezapisují do zápisu o utkání a která se, pokud k nim v rámci herního děje dojde, trestají pouhou ztrátou míče. Příkladem může být porušení pravidla o hráči či míči v zámezí, pravidla o krocích, pravidla o driblingu apod.

**Chyby** představují taková porušení pravidel, která se evidují v zápisu o utkání. Je to proto, že v jednom utkání se každý hráč smí, až na určité výjimky, dopustit pouze limitovaného počtu chyb. Chyby se dále dělí na

osobní, nesportovní, technické a diskvalifikující. *Osobní chyby* jsou uváděny jako nepovolené tělesné kontakty se soupeřem. Trestají se záznamem do zápisu o utkání a podle pravidel jasně určených situací ještě přiznáním jednoho, dvou nebo tří trestných hodů soupeři.

*Nesportovní chyby* (dříve úmyslné osobní chyby) jsou vlastně osobní chyby posuzované jako kontakt se soupeřem, avšak s úmyslem nezískat míč. Bez ohledu na velmi nejasnou formulaci v pravidlech FIBA jsou za taková porušení kromě evidence v zápisu o utkání nařizovány vždy dva trestné hody, po nichž zůstává družstvo, které se neprovinilo, resp. které realizovalo trestné hody, v držení míče.

*Technické a diskvalifikující chyby* jsou udíleny za nesportovní – nelajální chování či jednání účastníků soupeření. Na pomyslné stupnici hodnocení jde o nejtěžší provinění vůči pravidlům basketbalu vůbec. Tomu také odpovídají sankce, které jsou velmi přísné a které jsou udíleny dvojnásobně na sobě závislým způsobem. První způsob spadá pod jurisdikci rozhodčích a tresty jsou jimi přidělovány již v průběhu utkání. V obou případech, tj. v případě jak technických, tak i diskvalifikujících chyb, se vždy nařizují dva trestné hody a poté míč v držení družstvu, které se neprovinilo. Při diskvalifikující chybě je navíc provinilý hráč či jiný provinilý účastník soupeření vyloučen z utkání a musí okamžitě opustit prostory hřiště.

Druhý způsob nastavuje řešení v podobě dodatečných sankcí, tj. sankcí udílených mimo utkání, avšak v rámci soutěže, resp. v rámci administrativy FIBA. Tyto sankce, vyslovované disciplinární komisí na základě tzv. disciplinárního řádu, mohou být různé a odvíjejí se od posouzení výše, ale i četnosti provinění. Provinilý hráč či jiný účastník soupeření může dostat např. zákaz startu v jednom, dvou či více utkáních..., ale i na delší část soutěže či dokonce do jejího konce.

### ***Pravidla jako podklad k tvorbě modifikací***

Se zajímavým námětem v aspektech významu pravidel přicházejí Velenský a kol. (2005), Velenský a Kaprálek (2011), Křiček a Velenský (2013). Autoři poukazují na skutečnost, že pravidla sportovních her

neexistují pouze v původních – standardních verzích, ale že tyto verze mohou nabývat rozličné podoby podle toho, jak se s nimi v praxi manipuluje. Na základě takové manipulace vznikají tzv. **modifikované sportovní hry**. Obecným důvodem jejich vzniku a jejich realizace je buď společenská či společensko-ekonomická poptávka, nebo nějaký didaktický záměr. Význam původních – oficiálních pravidel sportovních her pak spočívá v tom, že těmto modifikacím udílejí předlohu. Samy o sobě, tj. bez této předlohy, by nevznikly.

Pravidla basketbalu dávají příležitost ke vzniku mnoha modifikací. Jmenujme především oficiální, tj. plně institucionalizované modifikace sportovní hry. Jde o **basketbal vozíčkářů**, kde jsou pravidla FIBA přizpůsobena pohybu hráčů nebo hráček na vozících. Dále se jedná o basketbal osob jednak s poruchami dorozumívání, jednak s mentálním postižením. U obou skupin takto hendikepovaných hráčů a hráček k velkým úpravám pravidel nedochází, ale jsou uzpůsobena řízení – rozhodování utkání. V případě postižení intelektu se také rozlišují soutěže pro kategorie účastníků v přesně určených limitech IQ.

Relativně novou institucionalizovanou úpravu pravidel FIBA představuje **basketbal tří proti třem**. O této modifikaci jsme již v textu částečně hovořili. Lze doplnit, že se pojednávána modifikace vyvíjela současně s basketbalem jako pouliční (streetballová) aktivita a že její pravidla určují oproti pravidlům „normálního basketbalu“ především způsob realizace družstev s menším počtem hráčů, na jedné polovině hřiště a na jeden koš. K horečnému úsilí o zavedení plně oficiální verze pravidel přiměla kompetentní orgány FIBA velká popularita této sportovně herní aktivity mezi hráči a hráčkami na celém světě, ale také – bezpochyby komerční zájem. V perspektivách basketbalu tří proti třem se ovšem rýsují tendence vývoje jak soutěžně institucionalizované praxe, tak historicky původní – zájmově rekreační či spontánní formy uskutečňování.

Zvláštním typem modifikace basketbalu je **minibasketbal**. Minibasketbal je určen nejmladším věkovým kategoriím hráčů a hráček, konkrétně dětem do 12 let. Tomu jsou přizpůsobena pravidla sportovní

hry. Hraje se menším míčem a do věku 10 let včetně na nižší koše. Stanovuje se kratší hrací doba a střídání hráčů v utkáních tak, aby na herním výkonu družstva participovali všichni hráči a přibližně stejnou dobu.

Z přístupu k tvorbě pravidel minibasketbalu nelze konstatovat žádné nedopatření či pochybení. Přesto se FIBA minibasketbalu, jako úředně zajišťované formě soupeření dětí, na začátku tohoto století zřekla. Příčinou takového rozhodnutí nebylo zbavování se zodpovědnosti za rozvoj basketbalu dětí a mládeže, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale skutečnost, že institucionální praxe minibasketbalu doznávala čím dál, tím více neblahé zkušenosti se zcela nepřírozeným a zbytečným urychlováním herní výkonnosti u nejmladších kategorií hráčů a hráček. Tyto zkušenosti, delší dobu proklamované odbornou veřejností mnoha členských států, přiměly nakonec administrativu FIBA jednak ke zrušení záštity nad celosvětově pojatým minibasketbalem, jednak k doporučení, aby kompetentnost za rozvoj basketbalu dětí a mládeže na sebe převzaly jednotlivé národní instituce. Z hlediska FIBA rozhodně nešlo o nějaký alibismus, ale naopak o zcela racionální a správné rozhodnutí. To ostatně dokládá materiál s názvem *FIBA National Federations Manual* (Příručka FIBA pro národní federace), v níž je jedna velká část (*Building – zde míněno jako Rozvoj*) věnována právě problematice basketbalu dětí a mládeže. Hlavním heslem citovaného pojednání se stává **Let children have fun and enjoy mini-basketball!** (*Ponechme dětem radost a příjemné prožitky z minibasketbalu!*) a v podstatě se jím zvýrazňuje nejenom nutnost modifikace pravidel, ale zejména vysoká míra tolerance či benevolence vůči jejich porušování v utkáních, v soutěžích. Rozhodování má být svěřováno nikoli oficiálně delegovaným rozhodčím, ale odborníkům (učitelům, trenérům, cvičitelům), kteří s dětmi dlouhodobě pracují a kteří daleko lépe dokáží odhadnout výkonové a intelektové schopnosti svých svěřenců (viz internetový odkaz na *FIBA National Federations Manual*).

Druhou velkou skupinu modifikací basketbalu tvoří pravidla, jejichž úpravy mají časově a lokálně omezenou platnost. To také znamená, že si

nečiní nárok na uznání v takovém rozsahu, který vyžaduje institucionální praxe. Ani se to od nich neočekává. Výraznou část této skupiny modifikací vytváří okruh realizace basketbalu ve školní TV, kde úpravy pravidel sportovní hry sledují jak výkonovou a intelektuální způsobilost žáků, tak dostupnost časových, prostorových a materiálních podmínek. Dále sem můžeme zařadit pravidla pro jednorázové soutěže místního, nanejvýš regionálního významu. Jako příklad uveďme různé slavnostní a memoární příležitosti nebo třeba turnaje v basketbalu na letních dětských táborech. V těchto případech pořadatelé upravují pravidla podle uvážení vlastních možností, společenských nároků a v předpokladech nabídky pro potenciální účastníky.

Obdobný typ modifikací pravidel představuje v této skupině *streetball*. Pojem „streetball“ se v současnosti stal předmětem běžného vyjadřování a označuje veškerou spontánní zájmovou až zájmově rekreační činnost v rámci basketbalu. Pro tuto oblast sportovního vyžití je nanejvýš příznačné, že hráči se na pravidlech domlouvají a upřesňují si je na místě a těsně před započatím utkání či soutěže. Streetball tak podle našeho názoru symbolizuje nejdemokratičtější a nejliberálnější formu realizace sportovní hry. Účast je naprosto dobrovolná a podřizuje se tomu, na čem se hráči dohodnou. Utkání či soutěže probíhají bez přítomnosti rozhodčích, o porušování pravidel rozhodují sami hráči. Proto je streetball tak oblíbenou pohybovou aktivitou, a to v celosvětovém měřítku.

### ***Didaktický aspekt pravidel***

Význam pravidel basketbalu lze rovněž vnímat z hlediska didaktiky, didaktického procesu. Upozorňují na to Velenský (1998) nebo Velenský a Kaprálek (2012). Autoři argumentují tím, že pravidla předurčují způsob provedení celé řadě herních činností, což pochopitelně odráží určité nároky na nácvik a trénink zejména dětí, resp. hráčů a hráček začátečnické výkonové úrovně. Příkladem může být ukončování pohybu s míčem zastavením. Nechce-li hráč přitom porušovat pravidlo o krocích, musí se celou činnost naučit vykonávat tak, aby po chycení míče a po



zastavení nepřepadával dopředu. Správné provedení vyžaduje dokončení pohybu ve stabilním postoji a přenesení hmotnosti na obě chodidla.

Existuje mnoho jiných příkladů na upřesnění toho, co by šlo označit jako **didaktický aspekt pravidel**. Netýká se ovšem jenom herních činností jednotlivce, jakkoli tyto činnosti zasluhují v kontextu s procesem učení základům sportovní hry nejvyšší pozornost. Pravidla ovlivňují i součinnost v rámci herních kombinací (např. založených na clonění) a mají nemalý podíl na utváření pojetí, koncepce či strategie týmového herního výkonu. V této souvislosti se připomínají zejména ustanovení v pravidlech FIBA o osmi (8) a o dvaceti čtyř (24) sekundách, ale i některá další pravidla (např. o střídání hráčů během utkání, o oddechových časech).

Basketbal elitní výkonové úrovně v současnosti uplatňuje požadavky na rychlost, přesnost a vysokou míru agresivity. Zdá se, že tyto požadavky prostupují více determinací herního výkonu jednotlivců, nicméně vytvářejí zásadní předpoklady i pro organizaci vztahů mezi hráči celého družstva. Proto by se k nim mělo přihlížet a respektovat je už ve sportovním tréninku dětí, samozřejmě s prvořadým důrazem na jejich věková specifika.

### ***Shrnutí***

Pravidla FIBA ovlivňují v celosvětovém měřítku řízení utkání a soutěží v rámci své tzv. institucionální praxe. Vývoj pravidel FIBA je zhruba v posledních dvaceti letech značně poznamenám komercí a marketingem. Nátlak těchto „globálních“ fenoménů je obrovský a logicky vyústí do konstatování, že „legislativa“ sportovní hry je svými ustanoveními a články stále poplatnější realizaci na úrovni elitního seniorského basketbalu. Pravidla mají basketbalu této úrovně zajistit větší atraktivitu, tj. větší diváckou a masmediální přitažlivost. Musí ale také reagovat na to, co k soupeření nepatří, ale co se v něm bohužel vyskytuje.

V této části práce jsme se snažili upozornit na skutečnost, že existence oficiálních a v celosvětovém měřítku uznávaných pravidel basketbalu (FIBA) neznamená naprostou eliminaci jejich dodatečných či

aktualizovaných úprav, modifikací. Naopak jsme velmi silně přesvědčeni, že takové úpravy či modifikace jsou nezbytné. Týká se to zejména basketbalu dětí, bez ohledu na to, zda se jedná o školní TV, institucionálně řízenou soutěž nebo o turnaj v rámci programu letního tábora. I úpravy pravidel, jakkoli ve prospěch někoho či něčeho, zasluhují pozornost a racionální úvahu.

## **6. K problematice tradičního pojetí vyučování a učení sportovním hrám**

V této kapitole míníme poukázat na skutečnost, že pojetí či koncepce výuky basketbalu, resp. sportovních her se v čase měnily, mění a také měnit budou i nadále. S ohledem na minulost se k určitému zobecnění můžeme dopátrat na základě odborných materiálů z 80. a 90. let minulého století. Právě v tomto období se objevila řada námětů, které postihovaly inovaci učiva sportovních her a také přístupů k realizaci těchto aktivit. Je zajímavé, že v orientaci více na školní TV lze vyzorovat obecnější tendenci uplatnění, tj. aplikaci i do oblasti sportovního tréninku.

V naznačené orientaci představíme několik myšlenek, spíše však názorů. Dokreslují ve své době převratnost uvažování o tom, jak vytvářet podmínky pro vyučování a učení sportovním hrám. Následně se pokusíme o shrnutí. A ještě dodatek. Pro zpracování problematiky jsme využili vystoupení Dr. Velenského v rámci vstupního referátu k vědeckému semináři *Didaktické aspekty sportovních her ve školní tělesné výchově* (KSH UK FTVS, únor 2015). Podklady k vystoupení jsme posléze získali k využití se svolením autora.

### ***Názory, doporučení***

Tradiční pojetí vyučování sportovním hrám bylo a stále ještě někde je zaměřeno na osvojování specifických dovedností a na rozvoj techniky ztotožňované s těmito dovednostmi (TURNER a MARTINEK, 1992).

Tradiční postupy směřují při vyučování sportovním hrám především k zaměřenosti na techniku herních činností jednotlivce (BUNKER a THORPE, 1982).

Ačkoli tradiční postupy mohou být velmi efektivní v rámci osvojování a zdokonalování vlastní pohybové struktury některých činností, jsou ve skutečnosti značně neúspěšné, protože žáci při takových způsobech učení často nechápou smysl těchto činností z hlediska nutného předpokladu

jejich uplatnění v utkání, nebo v nějaké jiné formě realizace sportovní hry. Výsledkem se stává učebnice techniky a vyučování sportovní hře přechází na sérii bezduchých drilů poplatných idealizaci herního výkonu (PIGOTT, 1982).

Důvodem k tomu, proč učitelé věnují zvýšenou pozornost pouze technice herních činností, je viditelnost výsledku a k němu vázaná možnost měřitelnosti a hodnocení. Didaktické postupy, které věnují zvýšenou pozornost takto osvojovaným dovednostem, si víc všímají obsahu než žáka a jsou velmi rigidní. Jiným důvodem může být fakt, že učitelé mají jen velmi mlhavou představu o procesuálních otázkách učení sportovním hrám (BUNKER a THORPE, 1986).

Časté používání drilů, zaměřených pouze na techniku herních činností, vede obyčejně žáky k otázkám "Proč to děláme?" "Kdy už konečně začneme hrát?" apod. Mnozí z nich si tak vytvářejí nesprávné mínění, že jejich účast v nějaké herní formě je podmíněna dobře zvládnutou technikou herních činností. Tato situace však může frustrovat jak žáka, tak učitele, neboť je postavena na iluzi, že bez dokonalého osvojení určitého komplexu individuálních dovedností neexistuje herní výkon (BOOTH, 1983).

V některých školách USA je aplikace každého postupu, v němž dostatečná pozornost není soustředěna na osvojování dovedností, chybně vysvětlována jako „ball-roller“ tedy takový postup, v němž jsou žáci ponecháni sami sobě a bez jakéhokoli zásahu učitele (CHANDLER a MITCHELL, 1990).

Hlavním omylem mnoha učebních postupů je, že vedou žáky k osvojování herních dovedností prostřednictvím drilů, které neberou ohled na podmínky vytvářené sportovní hrou (BUCK a HARRISON, 1990).

Jsou-li podmínkami učení soustavně opomíjeny kognitivní procesy, které přirozeně působí na žáka z herního prostředí, stává se výsledkem značně vysoký stupeň neúspěšnosti (DOBŘÝ, 1988).

Přechod od cvičení, zaměřených převážně na osvojování dovedností, ke cvičením, která jsou podobná herním podmínkám („game-like

*conditions*“), by se měl stát samozřejmou součástí didaktických postupů (BUCK a HARRISSON, 1990).

Zastánci tradičních postupů nemají pravdu, poukazují-li na skutečnost, že žák, který dokonale nezvládl nějakou herní dovednost, nemůže participovat v utkání nebo v jiné formě herní realizace (BROWN a GRINESKI, 1992).

Všechny basketbalové dovednosti jsou dovednostmi otevřenými (BOSC, 1993).

Školní praxe, která předkládá žákům v relativně krátkém časovém období sportovně herní učivo pouze na bázi způsobu provedení dovednosti, není příliš produktivní (WERNER a ALMOND, 1990).

Všechny nacvičované činnosti vycházejí z utkání a zase se tam - v kvalitativně vyšší podobě - vracejí (VELENSKÝ E., 1980).

Jedinečnost sportovních her spočívá v nárocích na rozhodovací procesy, které předurčují výběr činnosti a účelnost techniky. Jestliže žáci nepochopí podstatu sportovní hry, nemohou ani chápat smysl osvojování herních dovedností (BUNKER a THORPE, 1986).

Kognitivní procesy patří k rovnocenným součástem herního výkonu. Praxe i výzkum musí tuto skutečnost vzít v úvahu (THOMAS, FRENCH, a HUMPRIESE, 1986).

Předpoklad, že si žáci dokonale osvojí všechny herní dovednosti, které jsou v teorii basketbalu vyznačeny popisem jedenácti herních činností jednotlivce, hraničí s nepochopením smyslu a možností školní TV (VELENSKÝ M., 1994).

TURNER a MARTINEK (1992) citují Andersona, který navrhl dvě kategorie znalostí: deklarativní a procesuální. Autoři uplatňují názor, že deklarativní znalosti („*declarative knowledges*“), charakterizované jako určitá struktura představ (pojmu) o sportovní hře, pomáhají žákům lépe chápat podstatu sportovní hry a smysl jejího nácviku.

Procesuální znalosti jsou kontextuálně pojímány jako něco, co žák získává bezprostředně v didaktickém procesu pokyny a upozorněními

učitelů. Vztahuje se to např. k poskytování zpětných informací, ale i k interpretaci součinnosti.

Obdobně se vyjadřují FRENCH a THOMAS (1987), kteří upozorňují na skutečnost, že se žáci neobejdou např. bez základních znalostí pravidel sportovní hry.

VELENSKÝ M. (1994) tvrdí, že žáci by se měli seznámit se základními pravidly basketbalu hned v úvodní vyučovací jednotce tematického celku s obsahem basketbalového učiva.

Řada autorů (např. BUNKER a THORPE, 1982, 1986; TURNER a MARTINEK, 1992; MITCHELL, GRIFFIN a OSLIN, 1994) používá výraz "taktické vědomí" („*tactical awaranness*“) a považuje ho za základ pro učení sportovním hram.

Na možnosti aplikace tzv. malých forem realizace sportovních her, resp. utkání s upravenými pravidly, upozorňují DOBRÝ (1988), DOBRÝ a SEMIGINOVSKÝ (1988), KONOPÁSEK (1987), VELENSKÝ E., KONOPÁSEK a VELENSKÝ M. (1988), VELENSKÝ M. (1990, 1994, 1998), DOOLITTLE (1995), HAGER (1995), HELION a FRY (1995) a další.

Šetření, které provedli SWAIN a JONES (1995) na několika hráčích basketbalu, potvrdilo domněnku autorů o vyšší efektivitě výkonu v těch činnostech, které si hráči sami zvolili jako cílové. Autoři tím naznačují potřebu záměrnosti a motivace.

Pro realizaci sportovních her ve školní TV je třeba, aby učitel odhalil jejich specifika a aby dobře rozuměl požadavkům, které herní činnosti kladou na žáky (VIDECOQ, 1993).

Začátečnickům je třeba velmi brzy nabídnout takové podmínky, které je nutí vnímat herní situace a z nich vycházející informace. Hráči pak nacházejí plný smysl pro své pohybové reakce (MARIOT, 1993).

Herní projev, který nacházíme v basketbalu začátečnicků, zřetelně odráží představy žáků na této výkonnostní úrovni o sportovní hře (FALGUIERE a MUGUET, 1989)

### ***Shrnutí***

Uvedený výběr myšlenek a názorů na vyučování a učení sportovním hrám není a ani nemůže být vyčerpávající. Snahou je dokumentace různorodosti a četnosti aspektů, které mohou i na odborné úrovni předurčovat obtížnost orientace i obtížnost identifikace společně charakteristických znaků. Ve shodě s tendencemi lze však vyslovit názor, že v didaktickém procesu je na první místo stavěn žák a jeho učební činnost. Naproti tomu se odmítají pojetí, která jsou ve vyučování a učení sportovním hrám spojována zejména s přeceňováním tzv. technické stránky herních činností jednotlivce (**žáci si osvojují herní dovednosti jako zavřené**), dále s opomíjením základních forem realizace (utkáni či utkání s modifikovanými pravidly), někdy naopak s přehnaným zvýrazňováním taktických aspektů sportovní hry. V kritickém náhledu na taková pojetí nabízejí odborné materiály řadu výstižných synonym - "učení činností pro činnosti", "herní gymnastika", "povyšování sportovní hry nad žáka", "učebnice techniky", "kuchařka techniky", "idealizace herního výkonu", "výkon bez míče" apod. - a oprávněně upozorňují na to, že jsou příčinou odrazování žáků od učení herním dovednostem.

## **7. Alternativní pojetí vyučování a učení sportovním hrám**

Respektování podmínek, které vyplývají pro vyučování a učení sportovním hrám ze základního způsobu realizace (utkáni), představuje v současnosti jeden ze základních problémů praxe. Je to také jeden z důvodů, proč se v aspektech didaktiky sportovních her hovoří o rozvoji herního výkonu. A zde je třeba připomenout, že pojem „**herní výkon**“ není ničím jiným, nežli obecným vyjádřením pro to, co dělá hráč, skupina hráčů anebo celý tým v utkání.

Dřívější didaktické postupy nadsazovaly v procesu učení vysokou míru zvládnutí způsobu provedení herních činností jednotlivce. V praxi se to běžně označovalo a stále ještě označuje jako technika. Technická stránka herních činností se mylně ztotožňovala s herní dovedností, herními dovednostmi.

Současné didaktické tendence jsou ve sportovních hrách jiné a upozorňují nás na situační souvislosti herních podmínek. V kritickém náhledu na zmíněné postupy vznikla celá řada koncepcí, programů, představ, paradigmat ... V následující části textu poukážeme na některé z nejvíce zvýrazňovaných.

### ***Teaching games for understanding - TGFU***

Ve výčtu těchto příkladů nesmí chybět zmínka o modelu, který by na základě originálu označení šel přeložit jako *Vyučování sportovním hrám pro pochopení*. Model byl deklarován v druhé polovině osmdesátých let na univerzitě v Loughborough (Velká Británie), ale tvrdí se (WERNER, THORPE a BUNKER, 1996), že práce na jeho první předložené a ucelené podobě započaly mnohem dříve, a sice již v období mezi roky 1960 a 1970. Za autory *TGFU* jsou považováni Len Almond, Dave Bunker a Rod Thorpe. Někdy se objevuje pod názvem „*game-centered*“ nebo „*tactical focus*“.



Ve své podstatě model reflektuje to, co jsme již naznačili. Na základě postupného získávání vlastních zkušeností a poznatků, ale zpočátku s dopomocí učitele, žáci procházejí několika fázemi učení (té či oné sportovní hře). První fází je pochopení charakteru a podstaty sportovní hry (*game appreciation*). Následuje získání určitých představ o taktice soupeření - taktické povědomí (*tactical awareness*). Třetí, neméně důležitý, krok představuje rozhodování o dalších postupech (*making appropriate*) a rozhodnutí (*decisions*) prostřednictvím otázek "Co dělat?" a "Jak to dělat?" Následuje fáze vlastního motorického učení se zaměřením na osvojování herních dovedností (*skill execution*) a fáze začleňování těchto fází do herního výkonu (*performance*).

Princip modelu je logický: na základě "vyššího" problému (zpravidla se jím stává utkání s upravenými pravidly nebo průpravná hra) by žák sám měl pochopit, uvědomit si smysl a význam jednotlivostí, tj. smysl a význam následně nacvičovaných herních dovedností. Naproti tomu určitým nedostatkem je, že při chybné interpretaci snadno sklouzává k přemrštěným požadavkům na taktické aspekty v rámci součinnosti a organizace vztahů celého družstva. Tím se do značné míry potlačuje jednak proces zaměřený na rozvoj individuálního herního výkonu, jednak autonomie hráčů.

Uvedený model se vyskytuje v několika podobách, je aktuálně velmi populární především na školách v anglicky hovořících zemích a je tam také dále rozvíjen s ohledem na možnosti aplikace v různých typech sportovních her.

### ***Le modele alostérique d'apprentissage***

Některé odborné francouzské studie věnují v odkazech na inovaci sportovně herního učiva a s ním spojených didaktických postupů pozornost tzv. alosterickému učebnímu modelu, správněji asi *alosterickému modelu učení*. Model, původně koncipovaný pro všechny pohybové činnosti ve školní TV, byl poprvé zveřejněn koncem 80. let (viz GIORDAN, 1989) a je dále rozpracováván pro jednotlivé pohybové aktivity, včetně sportovních her. Model dokumentuje poměrně

dlouhodobé úsilí francouzských odborníků v oblasti modernizace výchovných a vzdělávacích postupů ve školní TV.

Podstata modelu je postavena na neustálém řešení předem stanovených problémů a v nacházení jejich řešení, která se opětovně uplatňují prakticky. Zpočátku řeší žáci tyto problémy s výraznou pomocí učitele, postupně se však osamostatňují, přičemž je kladen důraz na jejich vzájemnou spolupráci.

Model předpokládá, že žáci vstupují do vyučování již s určitými představami (*conceptions*), které navenek - v případě sportovních her - dokládají svým herním projevem. Důležitou součástí se stává pozorování tohoto projevu, a to buď přímo, nebo prostřednictvím videozáznamu. Následuje analýza herního projevu (*grill d'analyse*) - zpočátku s pomocí učitele -, reformulace problému (např. "Jak byste řešili tuto herní situaci?") a určení odpovědi (*réponse*).

Přednost aplikace modelu spočívá podle našeho názoru především v tom, že vede žáky k samostatnosti a že je dostatečně motivuje nacházením vlastních řešení. Model vytváří podmínky pro učení sportovním hrám nikoli tím, že trvá na bezduchem drilování a plné automatizaci dovedností, ale tím, že nutí žáky aktivně přetvářet své vlastní představy o realizaci herních činností. Stručně řečeno, jsou-li tyto představy shodné s předpokládaným směrem působení učiva, mohou být dále rozvíjeny. Nejsou-li shodné, vyžaduje se nejprve jejich obezřetná transformace (*transformation de la conception*) až k pomyslné hranici neutrality a teprve potom další ovlivňování.

Naproti tomu nevýhodu alosterického učebního modelu vidíme v nebezpečí přílišného teoretizování na úkor vlastní praktické realizace. Zdá se nám rovněž, že aplikace modelu vyžaduje určité nároky na materiální, časové a prostorové podmínky.

### ***The Games Approach to Teaching and Coaching Sports***

Tato koncepce, jejímž autorem je LAUDNER (2001), bývá některými autory označována také jako „*Play Practice Approach*“ (PPA). Je jasnou alternativou ke konzervativnímu přístupu a oživuje vyučování a

koučování. Nahrazuje mechanistické tréninkové metody a různé formy, zbavené situačního kontextu a herního smyslu, tvůrčí a radostnou praxí, která zlepšuje herní dovednosti a zejména klade důraz na porozumění jejich smyslu.

Na první místo klade účast v proměnlivých podmínkách utkání. Využívá sílu herního děje v utkání k motivaci účastníků. Komplikovaná technika a pravidla jsou zjednodušena a utkání je zařazeno od samotného začátku výuky. Staví na holistickém přístupu ke sportovním hrám a je blízká koncepci *TGFU*, jakkoli více zdůrazňuje význam utkání, resp. utkání s modifikovanými pravidly.

### ***Game Based Approach (GBA)***

Zásluhou kanadských, amerických a australských tenisových expertů se v posledních letech tato koncepce, která by se do češtiny dala přeložit jako *přístup založený na herním výkonu*, šíří světem. Zdrojem názorů je onlinový žurnál *ACE Coach education*, jehož redaktorem je tenisový expert Wayne Enderton. Vychází z názoru, že herní činnosti mají charakter otevřených dovedností, jejichž realizace závisí na proměnlivosti herní situace.

Při učení tenisu v pojetí GBA se opakovaně vytvářejí situace, odpovídající úrovni hráčů, a tím jim přinášejí zábavu. Odmítá se nácvik úderů u cvičné stěny. Žáci se od samého začátku učí vykonávat základní údery na zmenšených dvorcích (normální tenisový dvorec je rozdělený sítí nataženou podél na čtyři menší dvorce). Objevují, co mají udělat (taktika) v určité situaci, která vyžaduje řešení problému a rozhodování. Technika dovednosti je pak prezentována jako řešení problémů, které se v dané situaci objevily. Žáci jsou neustále plně zapojeni do učebního procesu. V GBA začíná učení opakovanou výměnou míčů přes síť, protože hlavním cílem začátečníků je konzistentní výměna míčů.

### ***Integrovaná herní praxe (Integrated game practice)***

*Integrovaná herní praxe (IHP)* je výsledkem dlouhodobějšího úsilí některých expertů v oblasti teorie a didaktiky sportovních her na území České a Slovenské republiky. Hlavní a doslova nezastupitelný podíl na

vytvoření IHP má ale Lubomír Dobrý, který navázal na své publikace z dřívější doby (např. DOBRÝ, 1972, DOBRÝ, 1988; DOBRÝ a SEMIGINOVSKÝ, 1988) a který bezpochyby patří k zakladatelům moderní didaktiky sportovních her původně v Československu. Ucelená představa o principech IHP a jeho obecných možnostech aplikace však byla zveřejněna až v roce 2011 (viz DOBRÝ a kol., 2011).

Ve svých východiscích se IHP opírá především o celistvost herního výkonu, z něhož lze vyjmát jeho části pro potřeby rozvoje a kultivace, nicméně s následným požadavkem je do této celistvosti zase vracet. IHP nedoporučuje rozlišovat technickou a taktickou stránku jednotlivých herních činností, avšak vnímat tyto stránky v souvislosti situačního řešení a nesmírné variability takového řešení v herních podmínkách. V kontextu s procesem učení proto uvažuje od samého začátku o produkci otevřených (= herních) dovedností.

Praktická aplikace IHP klade důraz na vyváženou propojenost dvou stěžejních způsobů realizace v didaktickém procesu sportovních her. První z těchto způsobů možno určit jako základní a je označován jako **utkání**, jakkoli utkání s upravenými či modifikovanými pravidly (ve prospěch mentální a výkonové úrovně žáků). Druhý způsob, připomínaný v orientaci na tvorbu podmínek pro učení herním dovednostem, představuje **tréninkový proces**. V tomto procesu hraje důležitou a nezastupitelnou roli aplikace všech tzv. metodicko-organizačních forem.

### ***Metodicko-organizační formy***

Činnostní a herní úkoly jsou žákům předkládány prostřednictvím **cvičení**. Pojem „metodicko-organizační formy“ nepojednává o ničem jiném, nežli o běžných typech cvičení, tj. cvičení běžně aplikovaných v praxi sportovních her. Již jsme uvedli, že kritérii pro rozlišení jsou jednak přítomnost (nepřítomnost) soupeře, jednak stálost (proměnlivost) podmínek k řešení pohybového úkolu. V základní klasifikaci lze pomocí zmíněných kritérií rozlišit tyto metodicko-organizační formy:

- **průpravní cvičení 1. typu (PC 1)**, tj. cvičení, v nichž se činnost uskutečňuje v relativně stálých podmínkách a bez soupeře; umožňují žákům plně se koncentrovat na způsob provedení zadaného úkolu;
- **průpravná cvičení 2. typu (PC 2)**, tj. cvičení, v nichž se zadaná činnost uskutečňuje v proměnlivých podmínkách; ovšem proměnlivost těchto podmínek je značně poplatná dovednostní a mentální úrovni žáků;
- **herní cvičení 1. typu (HC 1)**, tj. cvičení, v nichž se činnost uskutečňuje v relativně stálých podmínkách a se soupeřem, přičemž stálost podmínek zaručuje limitovaný – záměrně omezený výkon (činnosti) jednoho ze soupeřů nebo obou soupeřů; umožňují žákům plně se soustředit na způsob provedení se současnou adaptací na přítomnost soupeře;
- **herní cvičení 2. typu (HC 2)**, tj. cvičení, v nichž se činnost provádí v proměnlivých podmínkách a se soupeřem; cvičení jsou charakterizovaná řešením situací tak, jak se mohou vykytovat v utkání, avšak s pevným stanovením začátku a konce plnění zadaného úkolu v jednom provedení;
- **průpravné hry (PH)** jsou příznačné plynulým herním dějem, značnou proměnlivostí herních podmínek a počítáním bodů; na rozdíl od utkání ale sledují a motivačně zdůrazňují určitý didaktický záměr.

Otázka metodicko-organizačních forem se dotýká samotné podstaty didaktického procesu ve sportovních hrách. Chceme-li vytvářet podmínky pro učení sportovním hrám, tj. v aspektech otevřených dovedností (viz např. SCHMIDT, 1991), pak tuto okolnost nelze opomíjet. Naopak je třeba vyvíjet určitý nátlak na jejich „vyváženou aplikaci“ (Velenský, 1998).

Metodicko-organizačním formám jsme věnovali zvláštní část textu také proto, že se stává prioritním podkladem pro tzv. integrovanou praxi. Vyjadřuje, jakkoli do určité míry, podstatu učebního procesu ve sportovních hrách. Identifikace a definice jednotlivých metodicko-organizačních forem je svým způsobem originální.

## Diskuse a závěr

Požadavky na výuku sportovních her se oproti tradičním přístupům změnilly. Do popředí se v současnosti dostává žák, jeho činnost v didaktickém procesu a pěstování jeho trvalého zájmu o pohybové aktivity. Základní didaktická otázka proto zní nikoli jak vyučovat, ale **jak vytvářet podmínky pro učení.**

Inovace sportovně herního učiva se netýká ani tak učiva jako takového. Herní činnosti jednotlivce vždy zůstanou herními činnostmi jednotlivce, herní kombinace herními kombinacemi a herní systémy herními systémy. To, co se mění, přetváří, inovuje ..., jsou přístupy k tomuto učivu a postupy, jakými je žákům předkládáno a jakými jsou žáci s ním seznamováni. Mělo by to být pro jejich trvalý prospěch.

Současné pojetí vyučování a učení sportovním hrám se buduje na zcela jiných požadavcích, které trvají především na tom, aby:

1. žák pochopil v aktuálních i dlouhodobějších souvislostech to, co dělá (co se učí), proč to dělá (proč se to učí) a jak to dělá (význam sebekontroly);
2. žák na to, co dělá, proč to dělá a jak to dělá, přicházel pokud možno sám;
3. výběr učiva a s ním spojených podmínek učení odpovídal jednak žákovi a jeho výkonové i mentální úrovni, jednak podstatě a charakteru sportovní hry;
4. se v didaktických situacích manipulovalo nikoli s žákem, ale s podmínkami pro učení - ve prospěch žáka.

Uvedené požadavky jsou dále upřesňovány a předkládány k dořešení v rámci didaktické interakce (vzájemný vztah mezi žákem a učitelem) a apercipční interakce (vztah mezi žákem a obsahem učiva). V možnostech didaktické interakce se např. hodně diskutuje aplikace tzv. didaktických stylů (viz např. DOBRÝ, 1988).

Každá didaktika má svůj předmět. **Předmětem didaktiky sportovních her jsou sportovní hry**, v užším zobrazení jednotlivé sportovní hry

(např. didaktika házené, didaktika ledního hokeje ... ), ještě v užším zaměření další aspekty realizace (např. didaktika basketbalu vozíčkářů, didaktika fotbalu dětí a mládeže ...). Zobecnujícím pojmem je ale „**hra**“ a v tomto kontextu si klademe otázku, do jaké míry lze basketbal či jakoukoli jinou sportovní hru koncipovat pro didaktický proces jako „**hru**“. To, co jsme v práci uvedli, k jiné otázce nesměruje. Záměry mnohých odborných materiálů jsou v tomto směru neúprosné a nabízejí řadu námětů, dokonce v ucelených modelech, programech, koncepcích, paradigmatech ... Má to však jeden háček, jak se lidově říká. Upozorňuje nás na to RINK (2001). Autorka správně a mimo jiné argumentuje tím, že skutečná efektivita těchto programů, koncepcí či paradigmat v podstatě nikdy nebyla ověřena. V problematice školní TV také chybí odpověď na otázku, co by se žáci měli naučit, v jaké kvalitě a proč? Chybí přesná identifikace kritéria dovedností. Autorka také poukazuje na skutečnost, že všechny odborné materiály jaksi apriorně kalkulují „**s plnou angažovaností žáků v jejich procesu učení**“ (s. 7), což je hodně zidealizovaná situace.

Přesto se domníváme, že myšlenky a náměty, vedoucí k vytváření podmínek pro učení sportovně herním dovednostem v aspektech hravosti, vyjadřují didakticky naprosto správný a přirozený způsob řešení. Jde jen o to, do jaké míry ji praxe svojí způsobilostí může naplňovat. Mohou vznikat komplikace. V určité důslednosti nás na to připravuje webový materiál od Pavlíny Mazáčové. Jmenuje se *Inspirovat: Komenského Schola ludus ve 21. století?* Citujeme: „*Využívání her ve vzdělávání není nic převratného – ostatně vzpomeňme na středoškolský výklad literatury a dílo Schola ludus (Škola hrou) J.A.Komenského. Díky novým technologiím se gamifikace stala trendem ve 21. století, a tak hlad po originálních a funkčních gamifikačních prvcích roste. Jak se ale pozná dobrá on-line vzdělávací hra? Můžeme říci, že je to hra obsahující následujících osm principů:*

*1/ Obsahová náročnost – hra by neměla být pouze jednoduchým procvičováním paměti nebo krátkodobým úkolem prokládaným zábavou,*

*ale komplexní herní úlohou se vzdělávacími cíli, napojenými na standardy daného vzdělávacího programu.*

*2/ **Produktivní selhání** – hra podporuje tvorbu hypotéz a selhání následované zpětnou vazbou.*

*3/ **Pečlivé nastavení obtížnosti** – systém by měl odhalit zónu nejbližšího vývoje hráče tak, aby hra nebyla ani příliš obtížná a frustrující, ani příliš snadná a nudná.*

*4/ **Podpora vytrvalosti** – hra podporuje vytrvalost a dovednost čelit překážkám, hráč je připraven prohrát a začít znovu;*

*5/ **Budování sebedůvěry** – hráč zažije ve hře úspěch a získá pocit, že zvládl určité strategie a dovednosti.*

*6/ **Posílení vnitřní motivace** – hra žáka nebo studenta motivuje a propojuje vnější motivaci s motivací vnitřní, hráč zažívá uspokojení z dosažení cíle.*

*7/ **Přístupnost** – hra by měla poskytovat možnosti k učení na všech herních úrovních od jednoduché ke složité, hráč musí mít přístup ke všem informacím a zdrojům na každé úrovni.*

*8/ **Učení do hloubky** – některé edukační programy s gamifikačními prvky postaví žáka nebo studenta před neznámé úkoly, které vyžadují kritické myšlení a řešení složitých problémů. Takové problémy zahrnují i důležité hodnocení.“*

Přestože se citace týká on-line „dobrých“ vzdělávacích her, uvedli jsme ji na závěr práce ze dvou důvodů. Prvním je nový výraz či pojem, který se začíná v kontextu vzdělávacích procesů zřejmě objevovat. Je jím **gamifikace**. V didaktice sportovních her by mělo jít o něco samozřejmé, domníváme se.

Druhým důvodem je skutečnost, že tzv. *gamifikace* nemusí být jednoduchou záležitostí, uvažuje-li se současně o procesu učení či vyučování. V každém případě jde o přístupy, avšak v ohledech na didaktickou a apercpeční interakci. Pojem „učivo“ a jeho interpretace by se v těchto vzájemných vztazích neměl vytrácet.



V práci jsme se soustředily na oblast školní tělesné výchovy, a to v zaměření na 2. stupeň základních škol. Vyslovujeme však přesvědčení, že to, co se týká prezentované úrovně pohybového vzdělávání, má širší platnost a lze uplatnit i v oblasti sportovního tréninku, zejména dětí a mládeže.

### **Bibliografické tištěné zdroje**

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Praha : Nakladatelství Svoboda, edice Spektrum 1970. První vydání. Překlad Gabriela Nová.

BOOTH, K. An introduction to netball. *Bulletin of physical education*, ročník 9, 1/1983, s. 27-31.

BOSC, G. Pour une conception de l'entraînement. Au service d'une philosophie du jeu. *Revue EPS*, 1993, 243, s. 71-74.

BROWN, L., GRINESKI, S. Competition in physical education: An educational contradiction. *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 63, 1/1992, s. 17-19.

BUCK, M., HARRISON, J. Improving student achievement in physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 61, 9/1990, s. 36-40.

BUNKER, D., THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, ročník 18, 1/1982, s. 5-8.

BUNKER, D., THORPE, R. The curriculum model. In R.Thorpe, D.Bunker, L.Almond (eds.), *Rethinking games teaching*. Loughborough (UK) : University of Technology, 1986, s. 7-10.

CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha : Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-55.

DOBRÝ, L. *Didaktika sportovních her*. Praha : SPN, 1972. Učební texty.

DOBRÝ, L. *Didaktika sportovních her*. Praha: SPN, 1988. Druhé upravené vydání.

DOBRÝ, L., SEMIGINOVSKÝ, B. *Sportovní hry. Výkon a trénink*. Praha: Olympia, 1988.

DOBŘÝ, L. a kol. Integrovaná praxe ve sportovních hrách. *Tělesná výchova a sport mládeže*, ročník 77, 2/2011, s. 7-17.

DOBŘÝ, L., VELENSKÝ, M., TOMAJKO, D. Basketbal dětí 3/3 na jeden koš. *Tělesná výchova a sport mládeže*, ročník 77, 3/2011, s. 43-48.

DOOLITTLE, S. Teaching net games to low-skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 66, 7/1995, s. 18-23.

DOOLITTLE, S., GIRARD, K. A dynamic approach to teaching games in elementary physical education, *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 62, 4/1991, s. 57-62.

FALGUIERE, C., MUGUET, J.P. Une démarche de construction d'un contenu d'enseignement en basket-ball. In G. Bui-Xuan (ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand: Editions Afraps, 1989, s. 217-232.

FRENCH, K., THOMAS, J. The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of sport psychology*, 9/1987, s. 15-32.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál 1995. ISBN 80-7178-063-4.

GIORDAN, A. Les conceptions, au coeur de la didactique. In G. Bui-Xuan (ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand: Edition Afraps, 1989, s. 13-37.

HAGER, P. Redefining success in competitive activities. *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 66, 6/1995, s. 26-30.

HANUŠ, R., HRKAL, J. *Zlatý fond her II*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-153-3.

HELION, J., FRY, F. Modifying activities for developmental appropriateness. *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 66, 7/1995, s. 57-59.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha : Dauphin, 2000. 2. vydání. Překlad Jaroslav Vácha. ISBN 80-7272-020-1.

CHANDLER, T., MITCHELL, S. Reflections on models of games education. *Journal of physical education, recreation and dance*, ročník 61, 8/1990, s. 19-21.

KOCOUREK, P. *Přerušování herního děje v důsledku porušení pravidel v mini-žákovských chlapeckých kategoriích*. Praha : UK FTVS, 2015. Diplomová práce.

KONOPÁSEK, J. Basketbal začátečnické úrovně. In E. Velenský a kol., *Basketbal. Nové poznatky a zkušenosti s družstvy všech výkonnostních úrovní*. Praha: Olympia, 1987, s. 31-71.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KŘIČEK, J., VELENSKÝ, M. Modifikace korfbalu. *Tělesná výchova a sport mládeže*, ročník 79, 2013/2, s. 22–28.

KONOPÁSEK, J. Basketbal začátečnické úrovně. In E. Velenský a kol., *Basketbal. Nové poznatky a zkušenosti s družstvy všech výkonnostních úrovní*. Praha: Olympia, 1987, s. 31-71.

LAUNDER, A. *Play Practice. The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Champaign (Illinois): Human Kinetics, 2001. ISBN 13-9780-7360300-52.

MARIOT, J. L'apprentissage perceptif. *Revue EPS*, ročník 43, 239/1993, s. 60-63.

MITCHELL, S., GRIFFIN, L., OSLIN, J. Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games. *The physical education*, ročník 51, 1/1994, s. 21-28.

NELEŠOVSKÁ, A. *Jak se děti učí hrou*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0815-9.

NOVÁKOVÁ, K. *Analýza herního výkonu v basketbalu mini-žákyň v aspektech přerušování herního děje*. Praha : UK FTVS, 2015. Diplomová práce.

- OLIVOVÁ, V. *Lidé a hry. Historická geneze sportu*. Praha : Olympia 1979.
- PERIČ, T. *Hry ve sportovní přípravě dětí*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0908-2.
- PERIČ, T. a kol. *Sportovní příprava dětí*. Praha : Grada Publishing, 2012. Aktualizované vydání. ISBN 978-80-247-4218-2.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2024. 2. vydání. Překlad Eva Vyskočilová. ISBN 978-80262-0691-0.
- PIGOTT, R. A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of physical education*, ročník 18, 1/1982, s. 17-22.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7178-252-1.
- SCHMIDT, R.A. *Motor learning: from principles to practise*. Champaign (Il) : Human Cinetics, 1991. ISBN 0-87322-308-X.
- SLEPIČKA, P., HOŠEK, V., HÁTLOVÁ, B. *Psychologie sportu*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1602-5.
- SMĚKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti*. Praha : SPN, 1985.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno : Sdružení podané ruce, Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SWAIN, A., JONES, G. Effects of goal-setting interventions on selected basketball skills: A single-subject design. *Research quarterly for exercise and sport*, ročník 66, 1/1995, s. 51-63.
- ŠIMONOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí neklidu a agresivity*. Praha : Portál, 2008. 2. vydání. ISBN 80-73674-6-7.
- TÁBORSKÝ, F. a kol. *Základy teorie sportovních her*. Praha : UK FTVS, 2007. Učební text pro bakalářské studium. ISBN 80-86317-48-X.

THOMAS, J., FRENCH, K., HUMPRIES, C. (1986) Knowledge development and sport performance: Directions for motor behavior research. *Journal of Sport Psychology*, 8/1986, s. 259–272.

THORPE, R., BUNKER, D., ALMOND, L. *Rethinking games teaching*. Loughborough (UK) : University of Technology, 1986.

TURNER, A., MARTINEK, J. A comparative analysis of two models teaching game. *International journal of physical education*, ročník 29, 4/1992, s. 15-31.

VELENSKÝ, E., KONOPÁSEK, J., VELENSKÝ, M. *Basketbal. (Programy činností zájmových tělovýchovných útvarů pro žáky středních škol)*. Praha: MO ČÚV ČSTV, 1988 Druhé rozšířené vydání.

VELENSKÝ, M. Rozbor herního projevu začátečníků v basketbalu. *Tělesná výchova mládeže*, ročník 55, 4/1988, s. 146-158.

VELENSKÝ, M. Individuální a týmový herní výkon v basketbalu začátečníků. *Zpravodaj*, 56/1990, s. 42-54.

VELENSKÝ, M. Basketbal. In O. Ondřej, *Hrajeme sportovní hry podle zjednodušených pravidel*. Praha: ÚV ČSTV, 1990. Metodický dopis.

VELENSKÝ, M., KAPRÁLEK, T. Význam pravidel basketbalu a jeho modifikace. *Tělesná výchova a sport mládeže*, ročník 77, 2011/4, s. 11–19.

VELENSKÝ, M., KAPRÁLEK, T. Děti a basketbal? Nechme je hrát! *Tělesná výchova a sport mládeže*, ročník 78, 2012/3, s. 29-35.

VELENSKÝ, O., VELENSKÝ, M. Nástin vývoje basketbalu a jeho pravidel před založením FIBA v Evropě. *Tělesná výchova a sport mládeže*, ročník 80, 2014/3, s. 6-12.

VELENSKÝ, M. *Basketbal. Základní program aplikace útočných a obranných činností*. Praha : NS Svoboda, 2012. ISBN 80-205-0553-9.

VELENSKÝ, M. a kol. *Průpravné hry*. Učební texty. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0970-3.

VELENSKÝ, M. *Pojetí basketbalového učiva pro děti a mládež*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1480-9.

ZAPLETAL M. *Velká encyklopedie her: hry v přírodě*. Praha : Leprez, 1995. 2. vydání. ISBN 80-901826-6-6.

ZAPLETAL M. *Velká encyklopedie her: hry v klubovně*. Praha : Leprez, 1996. 2. vydání. ISBN 80-901826-9-0.

ZAPLETAL M. *Velká encyklopedie her : hry na hřišti a v tělocvičně*. Praha : Leprez, 1997. 2. vydání. ISBN 80-86061-04-3.

ZAPLETAL M. *Velká encyklopedie her : hry ve městě a na vsi*. Praha : Leprez, 1998. 2. vydání. ISBN 80-86061-13-2.

### **Použité internetové zdroje**

*Hra*

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hra> (citováno 11.5.2015)

*Psychohygienu pedagogického pracovníka*

<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/moduly/m2/index.html#obsah>

(citováno 20.6.2015)

*Jean Piaget*

[https://cs.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget) (citováno 20.6.2015)

MRAZÁČOVÁ, P. *Inspiromat Komenského Schola ludus ve 21. století*

<http://www.inflow.cz/inspiromat-komenskeho-schola-ludus-ve-21-stoleti>

fiba national federation manual

<http://www.fiba.com/pages/eng/fc/FIBA/fibaProg/NFManual.asp>

(citováno 20.6.2015)

Ace tennis coach

<http://www.acecoach.com/main/bios/> (citováno 22.6.2015)