

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**Fakulta tělesné výchovy a sportu**

**ZDRAVOTNÍ A VZTAHOVÉ ASPEKTY ŠKOLNÍ  
TĚLESNÉ VÝCHOVY**

**Vedoucí diplomové práce:**  
**doc. PaedDR. Ludmila Fialová, PhD.**

**Zpracovala:**  
**Lenka Friedbergerová**

**květen 2006**

# ABSTRAKT

**Název práce:** Zdravotní a vztahové aspekty školní tělesné výchovy

**Cíle práce:** Hlavním problémem, kterým se zabývá diplomová práce, je otázka zdravotního a vztahového přístupu žákyň základních škol ke školní tělesné výchově (TV) ve dvou odlišně provedených hodinách – habituální (tradiční) a progresivní (kreativní). Habituální hodina je vedena tak, jak jsou žákyně a vyučující zvyklí, do progresivní hodiny se vyučující snaží začlenit netradiční prvky (volný výběr činnosti z více nabízených možností, samostatná volba obtížnosti cvičení, větší sebediagnostika i hodnocení dívek navzájem, ...).

**Metodologie:** Sledovaným souborem je 487 žákyň 4.- 9.tříd základních škol v Praze, které jsme pro potřeby diplomové práce rozřadili do dvou skupin – 4. – 6. třída (207 žákyň) a 7. – 9. třída (280 žákyň). Po absolvování každé hodiny TV z dvojice hodin habituální – progresivní, vyplňovaly dívky dotazník, který obsahuje otázky vztahující se ke zdravotní a vztahové dimenzi. Následným zpracováním odpovědí jsme vytvořili tabulky v programu MS Word a došli jsme k následujícím výsledkům.

**Výsledky:** Celkové ocenění obou dimenzí (vztahové i zdravotní) žákyněmi 4. – 6. i 7. – 9. tříd vyšlo stejně, nebo hůře v kreativní hodině v porovnání s hodinou habituální. Výjimkou je hodnocení vztahové dimenze kreativní hodiny starší skupinou dívek, které je pozitivnější než v hodině tradiční. Oproti skupině žákyň 7. – 9. tříd mají mladší žákyně kladnější postoj ke školní tělesné výchově. Díky přirozené potřebě pohybové aktivity, touze učit se novým dovednostem a soupeřit s ostatními dětmi stejného věku, je průběh jejich vyučovací hodiny TV více zaměřen na rozvoj síly a vytrvalosti než na převážně statická cvičení relaxační a regenerační.

**Klíčová slova:** tělesná výchova, role žáka, vztahová dimenze, zdravotní dimenze

# PROHLÁŠENÍ

Předkládám tímto k posouzení a obhajobě diplomovou práci, zpracovanou na závěr studia na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených v seznamu, který je součástí této diplomové práce.

Praha dne *11. 4. 2006*

podpis diplomanta

*Lucie Friedbergerová*

# PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala především paní doc. PaedDr. Ludmile Fialové, PhD. za odborné vedení práce, podnětné připomínky, praktické rady a konzultace. Dále bych chtěla poděkovat svým blízkým za podporu a pochopení.



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 občanského průkazu:	Datum vypůjčení:	Poznámka:
-------------------	---------------------------	------------------	-----------

# OBSAH

OBSAH.....	str. 6-7
1. ÚVOD.....	str. 8-9
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	str. 10
2.1. Cíl tělesné výchovy na školách.....	str. 10
2.1.1. Tělesná výchova od antiky až po počátek 19. století..	str. 10-11
2.1.2. Raně industrializovaná společnost a tělesná výchova.	str. 11-12
2.1.3. Tělesná výchova počátkem 20. století.....	str. 12-13
2.1.4. Vývoj tělesné výchovy v českých zemích.....	str. 13-15
2.1.5. Současné cíle tělesné výchovy.....	str. 15-16
2.1.6. Shrnutí.....	str. 16-17
2.2. Psychologická a sociální složka tělesné výchovy.....	str. 17-18
2.2.1. Socializační vývoj žáků.....	str. 18-19
2.2.2. Vliv rodiny.....	str. 19-20
2.2.3. Somatický a psychický vývoj žáků.....	str. 20-23
2.2.4. Hra.....	str. 23-24
2.2.5. Vztah žáků různých věkových skupin ke školní tělesné výchově.....	str. 24-26
2.3. Zdravotně orientovaná zdatnost.....	str. 26-28
2.4. Zdravotní aspekty školní tělesné výchovy.....	str. 28-32
2.5. Úloha učitele ve školní tělesné výchově.....	str. 32-35
2.5.1. Psychické a fyzické nároky na učitele tělesné výchovy	str. 35-38
2.5.2. Sociální role učitele tělesné výchovy.....	str. 38-39
3. METODOLOGIE.....	str. 40
3.1. Cíle a úkoly výzkumu.....	str. 40-41
3.2. Vědecké otázky a předpoklady.....	str. 41
3.3. Sledovaný soubor .....	str. 41-42
3.4. Použité metody .....	str. 42
3.4.1. Postup při realizaci dotazování.....	str. 42-43
3.4.2. Charakter dotazníků.....	str. 43-44
3.4.3. Zpracování dat z dotazníků.....	str. 45-46
4. PRAKTICKÁ ČÁST.....	str. 47

4.1. Charakteristika výzkumu v hodinách tělesné výchovy na základních školách.....	str. 47
4.1.1. Vztahová dimenze.....	str. 47-54
4.1.2. Zdravotní dimenze.....	str. 54-60
4.1.3. Celkové hodnocení vztahové a zdravotní dimenze....	str. 60-64
4.2. Diskuse.....	str. 65-66
4.3. Závěry.....	str. 67-68
4.4. Doporučení do praxe.....	str. 68
SEZNAM LITERATURY.....	str. 69-70
PŘÍLOHY.....	str. 71-75

# 1. ÚVOD

Přístup k vyučování na škole je ovlivněn mnoha faktory. Jiné metody a styly učení upřednostňují na školách v zahraničí a na jiné jsme zvyklí v České republice (bráno obecně). Je to dáno nejen odlišným vývojem té které země, ale i přístupem učitelů, zaměřením školy a v neposlední řadě množstvím finančních prostředků.

Rozdílný přístup v pojetí vyučování se dá vysledovat i v rámci jedné školy (budeme se zabývat pouze českými školami). Velké odlišnosti ve vedení vyučovacích hodin, oproti ostatním hodinám ve škole, jsou ve výchovách, hudební, výtvarné a především tělesné. Výchovy se od jiných hodin liší hlavně ve větší volnosti, kterou učitelé poskytují studentům při práci a v zapojení nejen kognitivních a paměťových center, ale především motorických, tvůrčích a emocionálních. Právě zapojením těchto center vznikají u žáků pocity, které dodávají těmto hodinám zvláštní náboj. To je jeden z důvodů, proč většina žáků odpoví na otázku, který předmět má na škole nejraději to, že nejraději navštěvuje hudební, výtvarnou nebo tělesnou výchovu. V diplomové práci se zaměříme jen na tělesnou výchovu.

V rámci tělesné výchovy se dá připravit nepřeberné množství různě zaměřených a vedených hodin. Jedním z hledisek přípravy a vedení hodiny TV je to, jak velký prostor pro vlastní motorický projev žáci od učitele dostanou. Je velmi těžké vyučovat ve třídě, kde je 30 žáků, zachovat si jejich pozornost, kázeň a přitom jim vyložit probíranou látku, něco vysvětlit nebo je naučit pracovat s pomůckami. Těžší je, dle našeho názoru, toto dokázat v prostředí, kde může dojít ke zranění žáků při jejich nevhodném chování nebo špatném zacházení s náradím a náčiním. Prostředí, které u nich mnohdy vyvolává pocit volnosti (úniku ze třídy, ve které jsou žáci nuceni pouze sedět) a radosti z pohybu. Učitel TV musí nejen vysvětlovat látku, předvádět nové cviky a správnou manipulaci s náčiním a náradím, ale i dávat dopomoc při těžších cvicích a snažit se předcházet možným úrazům. Přesto se někteří učitelé pokoušejí zavádět tzv. progresivní hodiny TV. Od tradičního pojetí vyučování TV se tyto hodiny liší především nižším používáním příkazového stylu a větší nabídkou činností připravenou pro studenty. Vyznačují se také větší soutěživostí a vyšším emocionálním působením na žáky. To znamená více se zaměřit u žáků na samostatnost, kreativitu, individualizaci, kooperaci, sebediagnostiku, sebehodnocení, zapojování se do řízení hodiny a na další aktivity posilující roli každého studenta ve vyučovacím procesu.

V této diplomové práci se zabýváme rozdílným působením progresivní (kreativní) a habituální (tradiční) vyučovací jednotky na žáky z hlediska vztahové a zdravotní stránky.

## 2.1. Úvod

Tradiční vyučovací jednotky se vyznačují jasnou strukturou, kde učitel předává znalosti a dovednosti žákům. Tato jednotka je založena na předem připraveném materiálu a učitel se snaží, aby žáci získali všechny potřebné informace. Vyučovací jednotky jsou často založeny na předem připraveném materiálu a učitel se snaží, aby žáci získali všechny potřebné informace. Vyučovací jednotky jsou často založeny na předem připraveném materiálu a učitel se snaží, aby žáci získali všechny potřebné informace.

### 2.1.1. Úvodní část

Úvodní část práce se zabývá srovnáním tradiční a progresivní vyučovací jednotky. Progresivní vyučovací jednotky jsou založeny na interaktivní výuce, kde žáci získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím řešení problémů a spolupráce. Úvodní část práce se zabývá srovnáním tradiční a progresivní vyučovací jednotky. Progresivní vyučovací jednotky jsou založeny na interaktivní výuce, kde žáci získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím řešení problémů a spolupráce.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1. Cíl tělesné výchovy na školách

Dnešní chápání „cíle“ tělesné výchovy na školách se formovalo po staletí, stejně jako celý školský systém.

Propojení vývoje lidstva a pohybové aktivity je neodmyslitelné. Již od pravěku musely celé národy za svoje přežití tvrdě bojovat. Získávat potravu, zakládat domovy, bránit se nepříteli nebo kočovat na jiná lepší místa, to vše vyžadovalo aktivní přístup k životu a značnou fyzickou námahu. Zprvu se jednalo o aktivní pohyb, který byl nezbytný, vzhledem ke snaze člověka v nepřátelském světě přežít. Postupně dochází k usazování lidí, jedinci nemusí za potravou migrovat, ale jsou schopni si dostatečné množství potravy vypěstovat a využívat pro svou potřebu nejen nové nástroje, ale i zvířata, která jim slouží jako pomocníci i jako zdroj obživy. Díky tomu nemusí vynakládat tolik energie na přežití. Tehdy se začala formovat skupina lidí, kteří se neživili zemědělskou nebo obchodní činností, ale k obživě využívali svých fyzických schopností, podmíněných cíleným, aktivním pohybem (např. žoldáci, vojáci, strážci,...).

#### 2.1.1. Tělesná výchova od antiky až po počátek 19. století

První víceméně ucelené zprávy o systémech připravujících „fyzicky zdatné osoby“ jsou datovány do období antiky, tedy doby starého Řecka a Říma. Nejznámější systémy v tomto období jsou dva – řecký a spartánský. Oba jsou zaměřeny především na tělesný rozvoj, utváření charakteru, sebedisciplíny a odvahy. Ve Spartě šlo o vojenský výcvik, otužování a tanec, v Aténách o výchovu občana, která se řídila principy kalokagathie (Kössel, Štumbauer, Waic 1998, Rychtecký, Fialová 2002).

V období středověku byli světským ideálem rytíři, kteří pěstovali tzv. sedm rytířských ctností – jízda na koni, šerm, střelba z luku, plavání, lov, šachy, veršování plus navíc ještě tanec.

Dalším obdobím, kde docházelo k utváření tělesných cvičení v rámci výchovy byla renesance. K tradiční výchově dětí a mládeže, převážně z bohatších rodin, patří i

„tělesná cvičení s důrazem na pohybové hry a doznívající výcvik rytířů“ (Fialová, Rychtecký 2002, s. 9). Dochází k částečnému návratu k tradicím z období antiky.

Na pozitivní přínos pohybu u dětí raného věku i téměř dospělých studentů akademie poukazuje Jan Amos Komenský. Pohyb chápe jako přirozenou potřebu dětí a základní projev jejich života. „Komenského pojetí tělesné výchovy se stalo východiskem pro české pedagogy, zejména v 19. stol. V mnoha aspektech jsou jeho přístupy k tělesné výchově stále platné a uznávané“ (Fialová, Rychtecký 2002, s. 10).

### **2.1.2. Raně industrializovaná společnost a tělesná výchova**

Raně industriální společnost přinesla nové požadavky na vzdělání a s nimi i nový pohled na tělesná cvičení. Silně toto období ovlivňovala filosofie realismu, jejíž hlavní myšlenkou bylo úzké sepětí teorie a praxe. Vliv na rozvoj a směr vývoje tělesné výchovy měly názory významných osobností, zejména J. Locke a J. J. Rousseau. J. Locke zdůrazňuje význam tělesné výchovy anglických gentlemanů a podle něj má tělesná výchova předcházet výchově rozumové.

J. J. Rousseau doporučuje pro zdravý vývoj a správnou výchovu chlapců pohyb na venkově, kam patří plavání, jízda na koni, běh, chůze, lezení, skoky, hody, šplh atd. Důležitá je samostatnost, aktivita, subjektivní role jedince a prostředí, ve kterém musí chlapci překonávat překážky a obtíže. To vše má dítěti přinášet radost, uvolněnost a sepětí s přírodou.

Další směr, který se podílel na utváření dnešního „cíle“ tělesné výchovy, je filantropismus. Základem tohoto směru byl Dessavský pentathlon založený J. B. Basedowem – běh, šplh, skok, nošení břemen a cvičení rovnováhy. O cvičení přímivá, cviky obratnosti na zemi a běh se švihadlem rozšířil tělocvik Ch. G. Salzmanna. Asi nejvýznamnější představitel tohoto období byl Guts-Muths. Vyžadoval, aby tělesná výchova působila radost, byla dobrovolná, obsahovala individuální přístup k dětem, přiměřené zatížení, důraz na správné držení těla a záchranu při obtížných cvicích, postupné rozcvičení, zatížení a uklidnění a hlavně rozmanitost cvičení.

Herbartovo pojetí, po něm pojmenovaný směr herbartismus, zařazovalo tělesnou výchovu mezi dovednosti, které škola na rozdíl od vědomostí a rozumových schopností nemá v povinném curricula. Tělesná výchova se proto na některých školách vyučovala jen jako nepovinný předmět.

Do tělesné výchovy zasahovaly také některé systémy. V Německu to byl Jahn Eiselenův systém, který snížil požadavky na silové cvičení a vytvořil systém cvičení pro dívky. V severských zemích vynikal švédský systém otce a syna Lingových. V jejich hodinách převažovala umělá, nepřirozená cvičení, založená především na anatomických poznacích. „Význam švédské metody je však v tom, že se snažila najít fyziologický základ hodiny tělocviku“ (Reitmayer 1977, s. 104).

Ve většině zemí Evropy v této době převládala v pojetí tělesné výchovy zdatnost a formálnost učení. Anglické pojetí se ubíralo trochu odlišnou cestou. Důraz se kladl na hry a s nimi spojené emotivní prožívání tělesné výchovy.

Německá tělesná výchova v první ½ 19. století byla ovlivněna snahou tělesné výchovy vybojovat postavení mezi ostatními předměty na škole. Reformátorem strohého a formativního pojetí tělesné výchovy ve školském systému Spiess – Maulově byl F. Eckardt, který požadoval stavbu a vedení cvičební hodiny prováděné takovou formou, aby hodina budila radost a zájem žáků. Měla také poskytovat dostatek zaměstnání a odměn (Horák, Krčma 1939).

### 2.1.3. Tělesná výchova počátkem 20. století

Koncem 19. a začátkem 20. století působil na tělesnou výchovu francouzský a novorakouský systém. Představitel prvně zmiňovaného, G. Demeny, vidí hlavní účel tělesné výchovy na školách takto: „Byla-li cvičební hodina dobře vedena, má z ní vyplývatí povšechně příjemný pocit tepla, cvičenec má v sobě cítit veselí, bujarost, dobrou náladu, chuť k práci a radost ze života“ (Horák 1932, s. 15). Hlavním představitelem tzv. přirozeného pojetí byl G. Hebert. Podle něho má hodina tělocviku obsahovat „ustavičný pohyb z místa, jakoby to byla vycházka, při níž se chodí, běhá skáče, stoupá, slézá či šplhá, zvedá a nosí, hází, zápasí a plave“ (Horák 1932, s. 20). Dále klade důraz také na hygienu. Tou rozumí vzduchovou lázeň a na konci hodiny ošetření kůže mytím a třením.

Přirozené pojetí tělesné výchovy také prosazoval G. Racine, jehož prvotním požadavkem bylo, aby hodina tělocviku děti bavila, udržovala jejich zájem a zanechala pocit uspokojení. Ze stavby a obsahu tělocviku podle Racina je zřejmá jeho snaha o spojení rozvoje tělesného s rozumovým.

Značně odlišný přístup k tělesné výchově měla novorakouská škola. Představitelé K. Gaulhofer a M. Streicherová spojují ve své škole pozitivní znaky přirozeného i



skandinávského směru. Cvičení by mělo žáky podněcovat, oživovat, rozehtřívát, formovat, rozvíjet jejich sílu, obratnost, rovnováhu, uklidňovat a ochlazovat. Byla zdůrazněna subjektivní role žáka, zdravotní aspekty, přirozená cvičení a soutěže. Za dobrou hodinu považují takovou, kde žáci nepocítují, že se jedná o vyučovací hodinu.

#### 2.1.4. Vývoj tělesné výchovy v českých zemích

Tělesná výchova u nás zaznamenala v průběhu 19. a 20. století značné změny: první zavedení jako povinného předmětu na obecné školy a učitelské ústavy v roce 1869, zrušení povinného tělocviku na dívčích školách, zavedení nepovinných hodin tělesné výchovy a zavedení tělesné výchovy dívek zpět do vyučování v rozsahu 2 hodin týdně, až po zrovnoprávnění dívčí a chlapecké tělesné výchovy po druhé sv. válce. Jak se měnil pohled na vhodnost povinného tělocviku v rámci vyučování, měnil se i účel tělesné výchovy podle toho, jakým směrem byl právě ovlivňován. Od roku 1869 vycházely hodiny tělocviku především z německého pojetí. To vydrželo až do vzniku samostatné ČSR, kdy došlo k ovlivnění školní tělesné výchovy národními tradicemi spolkového tělocviku sokolského. Cvičení pořadová, prostná, nářad'ová, atletika a hry byly doplněny o sezónní cvičení a sporty v přírodě zaměřené hlavně na otužování, projevil se i odklon od statických cvičení.

V období mezi válkami a během 2. světové války se tělesná výchova zaměřila i na brannou výchovu. Po 2. světové válce se tělesná výchova zabývala kromě branné výchovy také zdravotní stránkou, teorií, sportem, rytmikou, hrami a sociální výchovu. Nové pojetí tělesné výchovy chápe cvičební jednotku jako hodinu, která se jeví jako výchovná jednotka, radostně prožívaná. Zábavnost přispívá značnou měrou k uvědomělé kázni a sebekázni. Nejde tedy jen o tělesný výcvik, tělesné zdraví, ale také o zdraví duševní a mravní. Vlastnosti, které vyplývají z dobře vedené tělovýchovné hodiny a které si děti postupem času osvojují, jsou následující: sebezapření, dobrovolná poslušnost, přesnost, rozhodnost, pozornost, smysl pro povinnost a pořádek, pohotovost, odvaha, snášenlivost, družnost, společenské cítění. Hodiny tělesné výchovy mají přispívat v boji proti choulostivosti, nerozhodnosti, roztržitosti a tēkavosti, pohodlí, těžkopádnosti, ješitnosti, nesnášenlivosti, přepjatému sebevědomí. Spravedlivé hodnocení a sebeoceňování vede k vytvoření náležitěho sebevědomí a tím k sebedůvěře.

Roku 1960 byly dosavadní osnovy přepracovány. Zdůrazňoval se požadavek pružnějšího a citlivějšího přizpůsobení fyzickému a psychickému stavu žáka, aby se splnil cíl nejen výcvikový a výchovný, ale i rekreační.

V 70. a 80. letech dochází k přechodu od sportovního zaměření školní tělesné výchovy více na zájmovou orientaci. Předmět je zaměřený na „ prožitek z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností v nejpopulárnějších sportech, socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti“ (Fialová, Rychtecký 2002, s. 18-19).

Dnes je cílem tělesné výchovy „utváření pozitivních postojů k pohybu, sportu, jako základu tvorby biopsychosociálně účinného pohybového režimu a stylu života v dospělosti“ (Vilímová 2002, s. 12) při současném dodržení pravidel „respektování senzitivních period v ontogenetickém vývoji dětí a mládeže, jejich zájmů, interindividuálních rozdílů a zvláštností“ (Fialová, Rychtecký 2002, s. 19). Tělesná výchova v dnešním pojetí přispívá k „harmonizaci, komplexnosti a ve výchovně vzdělávacích systémech je i kompenzační protiváhou k výchově rozumové, estetické, pracovní a mravní“ (Fialová, Rychtecký 2002, s. 22).

Podle Vilímové (2002, s. 13) jsou hlavními specifickými úkoly tělesné výchovy:

- osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových návyků a dovedností
- rozvíjení kondičních a koordinačních pohybových schopností
- získávání vědomostí z tělesné výchovy a sportu
- utváření trvalého vztahu lidí k pohybové aktivitě

Klade se také požadavek na zapamatování si základních hygienických pravidel, pravidel chování v různých prostředích výuky (hřiště, tělocvična, hory, příroda,...), klade se důraz na spolupráci a pomoc, rozvíjí se tvůrčí myšlení (tvorba sestav), komunikace, rozhodování v omezeném čase nebo stresové situaci atd.

Cíle školní tělesné výchovy lze podle Cruma (Rychtecký, Fialová 2002, s. 33) vyjádřit v následujících oblastech.

- biologicky orientovaný tělesný rozvoj – Zdravotně-preventivní pojetí, kde je učivo zaměřeno na rozvoj pohyblivosti, aerobní vytrvalosti, svalové síly a rychlosti.
- výchova prostřednictvím pohybového sebeutváření – Pohyb je chápán jako zprostředkující článek stimulace osobnostního vývoje a komunikace člověka. Učí se tradiční gymnastické, herní, sportovní a taneční aktivity.

- osobnostně-pohybové pojetí – Motem je „učit se pohybu“. Pohybové činnosti jsou zde prostředkem k modifikaci osobnosti.
- konformně sportovní a socializační pojetí – Kritériem je příprava účastníka na sportovní aktivity. Nejdůležitější je pohybová docilita, taktika a strategie, učivo je orientováno na technické a taktické zvládnutí nejpoblárnějších sportovních činností.
- kriticko-konstruktivní, pohybově-socializační pojetí – Účast v pohybové aktivitě je důležitou kvalitou každodenního života. Každý nese zodpovědnost za svou tělesnou zdatnost a své zdraví.

### 2.1.5. Současné cíle tělesné výchovy

V podmínkách České republiky se ve školní tělesné výchově orientujeme na tyto cíle (Rychtecký, Fialová 2002, s. 35):

#### 1. VZDĚLÁVACÍ CÍLE:

##### a) Informativní

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

##### b) Formativní

- rozvinuté základní pohybové schopnosti: vytrvalost, síla, rychlost, obratnost, pohyblivost, rovnováha
- kvalitní pohybový projev: harmonie, ekonomičnost, přesnost, ladnost, rytmus pohybu, správné držení těla

#### 2. VÝCHOVNÉ CÍLE

##### a) Všeobecné

- pozitivní charakterové a mravní vlastnosti: kolektivní cítění a chování, cílevědomost, iniciativa, samostatnost, kázeň, rozhodnost, odvaha apod.

- estetické prožívání a hodnocení, tvořivé schopnosti: zájem utvářet krásný pohyb, krásné prostředí, lidské vztahy aj.
- láska k přírodě a ochrana prostředí

#### b) Specifické

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

### 3. ZDRAVOTNÍ CÍLE

#### a) Kompenzační

- kompenzace jednostranné zátěže ve škole: protahovací, vyrovnávací, dechová a relaxační cvičení
- regenerace duševních sil a obnovování pozornosti žáka

#### b) Hygienické

- hygienické návyky: cvičební úbor, sprcha po zátěži atd.
- potřeba zdravého životního stylu: dostatek pohybové aktivity v denním režimu, dostatečný spánek, zdravá výživa

#### 2.1.6. Shrnutí

Počátky tělesné výchovy a sportu jsou spojeny s potřebou lidí přežít. Poté dochází k rozdělení lidstva na dvě základní skupiny. Na ty, kteří účelně nerozvíjí svoji kondici (zemědělci, obchodníci) a ty, které živí pohyb a dobrá a cíleně rozvíjená kondice je předpokladem pro jejich práci (vojáci, žoldnéři, gladiátoři,...).

Po zavedení tělesné výchovy do škol je její zaměření nejprve orientováno spíše direktivně, branně a sportovně. Později se některé směry, hlavně v severských zemích a ve Francii, orientují na fyziologické a zdravotní aspekty tělesné výchovy. V českých zemích je tělocvik zpočátku ovlivněn německým systémem, kde převažuje sportovní a branné zaměření. Až v druhé polovině 20. století dochází k odpoutávání se od tohoto formativního přístupu a klade se požadavek i na rekreační, emotivní a relaxační složku. Od přelomu

sedmdesátých a osmdesátých let se upřednostňuje prožitek dětí, rozvoj jejich samostatnosti, sebepojetí, socializace, příprava na život.

## 2.2. Psychologická a sociální složka tělesné výchovy

Podle Zdeňka Kalhouse, Otto Obsta (2002) vyžaduje každé učení specifické interakce mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky při společné práci. Vzdělání považují za sociální proces, který se nemůže uskutečňovat jinak než prostřednictvím přímé nebo zprostředkované komunikace mezi lidmi. Učení vidí jako proces zároveň osobní i sociální, který nastává tehdy, když jedinci spolupracují na budování sdílených, společných porozumění a významů. Navíc čím složitější a náročnější je látka, kterou se mají žáci naučit, tím důležitější je, aby sociální klima bylo příznivé, a tím více sociální podpory musí vyučující žákům poskytnout. Náročnost požadavků kladených na žáky a míra sociální podpory musí být vyváženy, pokud se mají žáci úspěšně vyrovnat se stresem.

„Sociální přístupy k učení mají jednu hlavní výhodu. Žijeme ve vysoce společenském světě. Většina práce i her se odehrává v sociálním prostředí. A přece školní výuka často poskytuje minimum příležitostí k produktivní a řízené interakci mezi žáky. Vrstevnická výuka, skupinové projekty a hraní rolí umožňují sociální učení. Takové učení je pro žáky přirozené“ (Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová 1998, s. 195).

Hlavně na poslední věty bychom chtěli navázat. Největší množství sociálních projevů a kontaktů žáci prožívají v hodinách tělesné výchovy nebo při sportu. V hodinách tělesné výchovy žáci spolu většinou spolupracují mnohem více a snadněji než v ostatních hodinách. Dochází i k zapojení méně oblíbených žáků do sportovní činnosti. Žáci mají určený stejný cíl a snaží se společnými silami k němu dospět. Platí to především u kolektivních her, kde jde o výsledek, obzvlášť pokud je podmíněn nějakou odměnou (při výhře) či trestem (v případě neúspěchu). To znamená, že tělesná výchova, sport a pohybové aktivity všeobecně usnadňují sociální komunikaci, spolupráci. Rozvíjejí sociální citění rychle a nenásilně v porovnání s většinou ostatních předmětů, které se na škole vyučují, kde žák jen sedí, poslouchá učitele a má většinou málo příležitostí se projevit nebo si s ostatními žáky promluvit o probírané látce.

V rámci sociálních vztahů při tělesné výchově dochází k rozvoji:

- sociální interakce (vzájemného působení)

- sociální komunikace (vzájemného sdělování)
- sociální facilitace (zlepšení výkonu nebo průběhu činnosti jedince, který je ve společnosti druhých osob konajících tutéž činnost)
- sociálních dovedností (míry úspěšnosti jedince v poznání a posuzování lidí, jeho umění jednat s lidmi, společenského a pedagogického taktu, dovednosti řídit lidi aj.)

### 2.2.1. Socializační vývoj žáků

Socializační vývoj studenta závisí na vnitřních i na vnějších podmínkách, ovlivňujících nejen jeho samotného, ale i nejbližší okolí, které se podílí na utváření jeho charakteristických rysů a povahy. Mezi nejdůležitější vnější podmínky patří podle Vilímové (2002) rodinná výchova, masmédia, trenéři a cvičitelé, mezipředmětové vztahy a lékaři-pediatři:

- rodinná výchova – Postoje rodičů, sourozenců, prarodičů k významu tělesného pohybu, tělovýchovných činností, sportu v životě člověka. Neméně důležitou roli hrají socioekonomické poměry, vzdělání rodičů a celková atmosféra, která v rodině panuje. V rodině se ustavují první vazby dítěte a učí se zde první sociální role.
- masmédia – Do značné míry nahrazují roli vypravěče příběhů, které poskytují dětem materiál k formování názorů, postojů, cílů, hodnotových žebříčků atd. Tisk, televize, internet aj. ovlivňují především kognitivní složku postoje žáků a studentů k pohybové činnosti. Komunikační prostředky tvoří část mimoškolního prostředí, které výrazně ovlivňuje školní edukaci. Dnešní pojetí informační gramotnosti zahrnuje schopnost užívat nová média pro komunikaci, schopnost získávat informace z obrázků, grafů, ale i televize a filmu (Kalhous, Obst 2002). V tělocviku na školách se nejvíce využívá CD přehrávače a radiomagnetofonu, pro doplnění hodiny o hudební doprovod a televize, resp. videa, pro názorné ukázky správného cvičení.
- trenéři, cvičitelé – Ovlivňují pouze část populace, která je zapojena do mimotřídní a mimoškolní tělovýchovné a sportovní činnosti. Podněcujícím faktorem ve formování pozitivních postojů žáků a studentů mohou být i sportovní vzory a výkony našich sportovců. V rámci samotné tělesné výchovy na školách je nejdůležitějším subjektem učitel, který studenty vede a pravidelně na ně působí.

- mezipředmětové vztahy – Vědomosti z biologie, rodinné výchovy, eventuálně dalších vyučovacích předmětů zvyšují informovanost mládeže o pozitivní roli aktivního pohybu, jeho zdravotně preventivní i sociální složce, v životě člověka .
- lékaři-pediatři – Doporučování, ordinování pohybové aktivity jako aktivního prostředku v primární i sekundární zdravotní prevenci.

### 2.2.2. Vliv rodiny

Domníváme se, že rodina má na formování osobnosti dítěte a jeho socializaci největší vliv, a proto se na ni v následující části podrobněji zaměříme.

V knize Psychologie výchovy a vyučování řadí Prof. PhDr. Jan Čáp (1993) rodinu do všech tří následujících prostředí - mikroprostředí, mezoprostředí i makroprostředí.

#### Mikroprostředí:

Patří sem zejména rodina, spontánně vzniklá skupina dětí při hrách, školní třída a školní družina, sportovní oddíl nebo zájmový kroužek. Je označováno za nejbližší prostředí.

#### Mezoprostředí:

Zahrnuje obce, sídliště, jejich okolí, regiony s jeho podmínkami přírodními, ekonomickými i kulturními. Vytváří různé (lepší nebo horší) podmínky pro:

- činnosti v zaměstnání, ve vzdělání, ve hrách dětí, v zájmových činnostech sportovních, technických, kulturních atd.
- vznik specifických zájmů a emocí
- vznik určitých onemocnění i celkový zdravotní stav

#### Makroprostředí

Rozumí se jím podmínky příslušné země a doby. Překrývá se s širokými podmínkami společenskohistorickými včetně poměrů kulturních, ekonomických i politických. Dále sem můžeme zařadit, přírodní katastrofy, války, revoluce, změny v přírodním prostředí a další, které zasahují do života skupin i jedince. Ovlivňují jejich emoce, zdraví, výchovu, životní cíle, názory atd.

„V současnosti se všeobecně uznává, že na formování dětské psychiky od nejranějšího dětství má podstatný vliv především rodina.“ (Čáp 1993, s. 265). Na podpoře rozvoje



intelektuálních schopností jedince se projevuje vzdělání rodičů, ekonomické a kulturní podmínky, úroveň školy atd. Sociokulturní nerozvinutost rodiny, obce, kraje vývoj dítěte ztěžuje. V rodinách, kde mají rodiče vyšší vzdělání, děti vykazují lepší školní prospěch a více rozvinuté zájmové činnosti. „Jednoznačně se ukazuje, že krajně nepříznivé podmínky pro psychický vývoj jsou v rodinách, kde rodiče mají jen základní vzdělání bez vyučení“ (Čáp 1993, s. 272-273).

Od narození žije dítě většinou v rodině, na které je závislé. Rodina mu zprostředkovává první zkušenosti se stykem a komunikací s ostatními jedinci. Jedinec si osvojuje základy sociálního chování a společenských pravidel. Rodina je prvním zdrojem uspokojení jeho potřeb a také mu přináší jejich první omezování. Může působit nejen příznivě, kladná stimulace rozvoje dítěte, ale někdy naopak dochází vlivem působení rodiny k narušení psychiky jedince a tím k nepříznivému vývoji celé jeho osobnosti.

Zkráceně lze říci, že rodina by měla poskytovat dítěti modely k napodobování a identifikaci. Předávat mu základní model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňovat dítě do určitého způsobu života a předávat mu určité sociální požadavky a normy. Odměnami a tresty podporovat přijetí těchto požadavků a norem, jejich interiorizaci a exteriorizaci v chování dítěte. Tím dochází k socializaci dítěte v rodině, k jeho výchově. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory (Čáp 1993).

### 2.2.3. Somatický a psychický vývoj žáků

„Výraznou roli ve vztahu podmínek a vyučovací jednotky mají i vnitřní podmínky představované hlavně zdravotním, tělesným, motorickým a psychickým stavem subjektu výchovně vzdělávacího procesu, tj. vnitřní podmínky učitele a žáka“ (Frömel 1983, s. 40).

Dítě, v roli žáka, prochází během svého vývoje několika specifickými obdobími, která jsou spojena se školním prostředím. Každé období se vyznačuje charakteristickými změnami somatickými, sociologickými i psychickými, proto je nutné na ně adekvátně reagovat tak, aby to, co uděláme, bylo ve prospěch zdravého a přiměřeného vývoje studenta.

Období mezi 6 až 19 lety, kdy žáci navštěvují základní a později střední školu, dělíme do tří základních etap:



## 1. Mladší školní věk – 6 (7) až 10 (11) let

Hlavní změny v somatickém vývoji žáků:

- začátek vývoje sekundárních pohlavních orgánů
- zpomalení růstu do výšky, intenzivní růst objemu těla – období druhé plnosti
- rychlá osifikace kostí
- vývoj nervové soustavy je už téměř ukončen

Hlavní změny v psychice žáků:

- období označováno jako období konkrétní činnosti
- vstup do školy – životní mezník, přechod od hry k vážné činnosti, společenská povinnost
- škola jako nový socializační prvek v životě žáka
- nové učební činnosti, vyšší požadavky na poznávací procesy, paměť, pozornost, vytrvalost, sebeovládání
- nová autorita učitele
- vznik interpersonálních vztahů se spolužáky
- nestabilní hodnotový systém – výběrovost a nestálost v zaměření pozornosti dětí
- koncem etapy rozvoj abstraktního myšlení
- rozvoj logických operací
- osvojení základních kulturních návyků
- větší odpovědnost za svou práci

Význam tělesné výchovy na školách v této etapě je obrovský hlavně pro psychickou rovnováhu dítěte. Díky sedavému způsobu výuky ve škole se tělocvik stává vítanou a nutnou kompenzací. Děti v první třídě nejsou zvyklé na takovýto způsob trávení dne. „Monotónní, stereotypní činnost dítě ubíjí, neguje jeho přirozený vývojový rys – hravost, pohyblivost citovou i motorickou“ (Vilímová 2002, s. 39). Mnohdy to způsobují malá psychická traumata, která se projevují v jejich nevhodném chování. Tělesná výchova jim nabízí alespoň krátký „únik“ z této stereotypní činnosti a možnost se „vydovádět“.

## 2. Střední školní věk (pubescence) – 10 (11) až 14 (15) let

Hlavní změny v somatickém vývoji žáků:

- progresivní růst do výšky – na začátku období větší u dívek než u chlapců, na konci období opačně

- nerovnoměrný růst organismu – končetiny rostou rychleji než trup, to způsobuje diskoordinaci pohybů, problémy s regulací svalového úsilí i kinestetickým vnímáním polohových změn
- činnost endokrinních žláz - velká hormonální aktivita
- rozvoj prvotních a druhotných pohlavních znaků
- zhoršení funkčního stavu centrálního nervového systému – klesá pozornost, pracovní schopnost, sebeovládání, prudký a přecitlivělý způsob reagování

Hlavní změny v psychice žáků:

- emoční labilita
- rozvoj abstraktního myšlení a paměti
- změny postupů a chování žáků v učebních situacích
- zvyšuje se rychlost učení
- osamostatňování

„Období pubescence patří mezi klíčová období ve vývoji psychiky“ (Fialová, Rychtecký 2002, s. 51). Příznivý, formativní vliv na pubescenty má tělesná výchova a sportovní aktivity. Výsledky výzkumů dokumentují, že u sportujících pubescentů nacházíme méně studijních problémů i nižší procento výskytu společensky nežádoucího chování (delikvence). „Silný potenciál sportu spočívá v socializačním a integračním působení na mládež“ (Rychtecký, Fialová 2002, s. 51).

### 3. Starší školní věk (adolescence) – 14 (15) až 18 (19) let

Hlavní změny v somatickém vývoji žáků:

- období označováno jako vrchol motorického vývoje
- snížení tempa růstu, váhy i hmotnosti
- vyrovnávání růstu jednotlivých částí těla – tělo získává svůj konečný somatotyp
- nárůst svalové hmoty u chlapců
- nárůst podkožního tuku u dívek
- morfologické změny ve svalech – vyšší kapilarizace

Hlavní změny v psychice žáků:

- období označováno jako předěl mezi dětstvím a dospělostí

- rozpor mezi biologickou a sociální dospělostí – biologické znaky dospělosti nastupují dříve než zralost sociální, psychická, charakterová
- koncentrace pozornosti
- cílevědomější přístup k učení
- zvýšená mentální, intelektová kapacita
- dokončení stratifikace hodnotového systému
- snaha o nezávislost
- vyšší emocionální stabilita a odpovědnost za práci
- dokončení a stabilizace vývoje osobních vlastností
- rozpor mezi ideou a realitou jedince

„Ve vztahu k tělovýchovné činnosti a sportu, včetně školní tělesné výchovy, se postoje studentů diferencují. Mění se současný vztah k hodnotám, kategoriím, které mladí lidé od různých forem tělesné výchovy očekávají“ (Vilímová 2002, s. 44).

#### 2.2.4. Hra

Lze v podstatě říct, že žádný vyučovací předmět se netěší takové oblibě jako tělesná výchova. Jedná se přibližně o jednu třetinu chlapců a jednu pětinu dívek, které ji považují za nejoblíbenější předmět. U chlapců je pozornost soustředěna na rozvoj svalstva, zdraví, rozvoj pohybových schopností a dovedností (pubescence), respektive rozvoj tělesných schopností a dovedností, rozvoj svalstva a zdraví (adolescence). U mladších dívek (ZŠ) se pozornost koncentruje na postavu, držení těla, zdraví, tělesnou hmotnost. Studentky SŠ se zajímají spíše o tělesnou hmotnost, postavu a držení těla a zdraví v tomto pořadí.

Velký přínos pro duševní, fyzický a emoční vývoj žáků ve všech výše zmiňovaných obdobích má hra. Příznivě ovlivňuje harmonický vývoj hlavně dětí předškolního věku a mladších žáků. „Dítě si hraje, protože ho to baví a učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné“ (Fontana 1997, s. 50). Hra je ale důležitá i pro starší žáky a dospělé. Mají z ní radost a odpoutávají se od problémů a starostí spojených se všedním životem. „Ve hře dochází k uvolnění, usnadnění projevu názorů a emocí, což je důležitá podmínka pro sociální učení, pro lepší poznávání sebe sama i druhých“ (Čáp 1993, s. 293).

Mezi cíle hry, podle Čápa (1993), řadíme:

- uvolnění a podporu projevu

- poznání člověka, lepší poznání druhých i sebe sama
- sociální styk, vzájemnou komunikaci a interakci, zvláště rozvinutí kooperace

Podle stejného autora kladou hry požadavky na různé psychické procesy, stavy a vlastnosti a tím pomáhají, ve školních podmínkách, ke správné výchově žáků. Působí především:

- ve vnímání a senzomotorické koordinaci
- v paměti
- v myšlení
- v osvojování vědomostí
- v soustředění pozornosti
- v překonávání překážek, vytrvalosti, sebeovládání, iniciativě, rozhodnosti a dalších volných vlastnostech
- v získávání zkušeností v různých sociálních rolích a vztazích

„Hry s pravidly jsou důležitou příležitostí k interiorizaci a exteriorizaci sociálních norem, k formování charakteru, k mravní výchově“ (Čáp 1993, s. 301).

Hry přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, k překonání únav a obtíží, k soustředění pozornosti. Mají značné formativní účinky, a to zvláště proto, že jsou to činnosti silně motivované.

Od sedmi až osmi let výše se objevují hry s pravidly. Děti nahrazují předstírané hry hrami se stanovenými pravidly. Jsou to hry, které se nehrají jen pro radost, ale vstupuje do nich nový prvek – soupeření. Vítězství dodává vítězům prestiž, poražení poznávají zklamání. Hra začíná sloužit i jiným psychickým funkcím než jako pouhý zdroj radosti. Podněcuje také sociální učení. Děti poznávají, co si smí a co si nesmí dovolit ke spoluhráčům.

O sportu všeobecně se říká, že utváří charakter, že učí hodnotě týmové práce a součinnosti, poctivé hře, pomáhá jedinci v životě řešit problematiku situace atd. Proto má školní tělesná výchova nezastupitelnou roli v pozitivním rozvoji osobnosti žáka.

### **2.2.5. Vztah žáků různých věkových skupin ke školní tělesné výchově**

V této kapitole budeme pracovat se třemi skupinami žáků podle věkových, biologických a psychických zákonitostí. Jsou rozděleny tak, abychom na každé skupině mohli

deklarovat odlišný přístup k tělesné výchově na školách. Částečně navážeme na druhou kapitolu - psychická a sociální složka TV, v jejímž rámci jsme uvedli i psychické a fyzické změny studentů v ontogenetickém vývoji. Je to nezbytné, protože právě tyto změny determinují přístup žáků k tělesné výchově.

Žáky základní a střední školy rozdělíme následovně:

- a) Žáci 1. – 5. ročníku ZŠ
- b) Žáci 6. – 9. ročníku ZŠ
- c) Žáci 1. – 4. ročníku SŠ

- a) Žáci 1. - 5. ročníku ZŠ

Pro žáky v tomto období je pohyb přirozenou potřebou a tělesná výchova je alespoň jeho částečnou náhradou. Tělesná výchova se stává vítanou hodinou, kde se mohou odreagovat a dát průchod svým pocitům. Vývoj nervové soustavy je téměř ukončen, přírůstek výšky i hmotnosti je relativně v rovnováze, nedochází k žádným disbalancím, proto žák nemá žádné koordinační problémy se cviky, které by mu mohly tělesnou výchovu znechutit. Studenti mají přirozenou touhu se naučit novým dovednostem, předvést se před spolužáky, soupeřit. Málokterý žák v tomto období řekne, že nemá tělesnou výchovu rád.

- b) Žáci 6. – 9. ročníku ZŠ

Žáci mezi 10 – 15 lety prožívají nejbouřlivější období ve fyzickém a psychickém vývoji a to má velký vliv na přístup k tělesné výchově. Nerovnoměrné a rychlé růstové změny mohou vést k disbalancím a diskoordinacím pohybu. Díky tomu i někteří žáci, kteří předtím tělocvik měli rádi, se k tělesné výchově staví negativně. Ve vývoji psychiky patří toto období mezi klíčová. Velká hormonální aktivita ovlivňuje jednání a chování dětí. Žáci preferují mimoškolní sportovní činnosti. Záleží na škole, jestli je dostatečně přizpůsobivá a má prostředky na to, aby potřebám žáků vyšla vstříc. Pokud žáci mohou v tělesné výchově alespoň částečně dělat věci, které je opravdu baví a o které se zajímají, považují tělesnou výchovu za přínos a mají ji rádi.

Dle našeho názoru a vlastních zkušeností mají žáci tendenci si budovat vlastní pozici nejen v rámci okruhu stejně starých jedinců, ale i mezi dospělými. To se může projevat netaktem v jednání, někdy drzostí, neposlušností a neochotou dělat to, co jim učitel nařídí. I ve vztahu k tělesné výchově pozorujeme určitou „negaci“, často je to ale pouze přetvářka, kterou si jedinec upevňuje své postavení v kolektivu.

#### a) Žáci 1. – 4. ročníku SŠ

Vztah k tělesné výchově u žáků v tomto období je nejvíce ovlivněn trendy a módou. Žáci dbají na to, jak vypadají, co nosí, co je právě „in“. Děvčata se zaměřují hlavně na svou tělesnou hmotnost, postavu, držení těla, zdraví. Nejefektivnější jsou vyučovací hodiny, jejichž hlavní náplní je cvičení s hudbou. Chlapci preferují rozvoj svalstva, pohybových schopností a dovedností. Čím jsou starší, tím tyto dispozice nabývají většího významu. Tělesná výchova je pro ně jednou z cest, jak toho dosáhnout. Obliba tělesné výchovy je vzhledem k ostatním předmětům značná, ale stále platí, že více než tělesná výchova baví žáky mimoškolní sportovní a jiné aktivity. Vzrůstá význam všech mimoškolních zájmů, stejně jako jejich nabídka. Mnoho mladých v tomto věku věnuje hodně času různým koníčkům, často na úkor pohybu.

### 2.3. Zdravotně orientovaná zdatnost

Nedostatek pohybu u mládeže má negativní vliv na její harmonický vývoj, a to fyzický, psychický i společenský. Jen při pravidelné, všestranné a pestré pohybové aktivitě se může dítě optimálně rozvíjet, odolávat nepříznivým vlivům civilizace, vyrůst v jedince vysoké výkonnosti, morálních kvalit, v jedince schopného plnit všechny úkoly, které na něj společnost klade.

Vztah ke zdraví se vytváří již od nejútlejšího věku a na jeho podobě se vedle rodiny podílí i škola svým pojetím denního, pracovního a pohybového režimu. Snaha o překonávání zaběhnutých návyků, spojených s pohodlným způsobem života ve prospěch pravidelné a cílevědomé aktivity je dalším problémem, který by měla škola, rodina a společnost řešit. Na všech těchto různých úrovních často narážíme na nepochopení, nezájem a bagatelizování negativních civilizačních vlivů.

Na mnoha školách se stává základní normou pro hodnocení žáků v tělesné výchově plnění kritérií zdatnosti, stanovených pro každou třídu. Méně pohybově nadaní studenti, pro něž je splnění kritérií nesnadné, jsou tak od pohybové činnosti, nezbytné pro jejich zdravý vývoj, spíše odrazováni. Děje se to i proto, že teoretické vzdělání studentů v tělesné výchově je mnohdy zcela opomíjeno.

Mnozí učitelé i teoretikové si začínají uvědomovat, že tělesná výchova se svou neustálou snahou kontrolovat, prověřovat a testovat pohybový výkon nebo takzvaně

„zvyšovat tělesnou zdatnost žáků“ přestává plnit jeden ze svých základních cílů – získávat žáky (zejména pohybově méně nadané) pro pohybovou aktivitu. Ukazuje se, že důsledkem výkonnostního pojetí tělesné výchovy je snižující se počet pohybově aktivních dětí, a to ruku v ruce se vzrůstajícím počtem zdravotně oslabených žáků.

Jako reakce na předchozí nastíněnou situaci se na přelomu 80. a 90. let začal klást v tělesné výchově důraz na prožitek pohybové činnosti, přitom se prožitek často nesprávně dává do protikladu k pojmu pohybový výkon. Zavádějí se nové pojmy – zdravotně orientovaná zdatnost, chápaná jako součást zdraví, a výkonově orientovaná zdatnost, podmiňující specifické pohybové výkony. Pojem zdravotně orientovaná zdatnost zdůrazňuje, že stupeň zdatnosti má individuální úroveň potřebnou pro zdravý a aktivní způsob života určitého jedince. Umožňuje člověku vyrovnat se s pracovním a dalším životním zatížením (fyzickým, psychickým i sociálním) a věnovat se v dostatečné míře pohybové činnosti ve volném čase. Řečeno jinými slovy – úroveň zdravotně orientované zdatnosti není určena výkonnostními normami vztahujícími se ke konkrétnímu věku jedince, ale individuálními potřebami člověka. Mezi složky zdravotně orientované zdatnosti patří kardiovaskulární (aerobní) zdatnost, svalová zdatnost (svalová síla a vytrvalost), kloubní pohyblivost a složení těla.

V souladu s vymezením a chápáním pojmu zdravotně orientovaná zdatnost se zavedl název nového přístupu k tělesné výchově – zdravotně orientovaná tělesná výchova. Zahrnuje tělesnou výchovu pro všechny. Nezaměřuje se na prosazování pohybově talentovaných studentů, ale snaží se získat pro trvalou aktivitu co nejvíce dětí.

Předpokládá se, že výše zmíněného cíle bude dosaženo při plnění následujících úkolů (M. Charvát, 1999, s.6-7):

1. V období předškolního a mladšího školního věku je třeba vytvořit kladný vztah dětí k pohybové činnosti. Předpokládáme, že toho lze dosáhnout pestrou nabídkou pohybových aktivit, v nichž nebude dominantní plnění výkonnostních norem, ale především kladný prožitek z pohybové činnosti. To je spojeno se změnami v sociální atmosféře tělesné výchovy, ovlivněné řídicí činností učitele, didaktickou interakcí mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, přístupem učitele k hodnocení a klasifikaci žáků atd.
2. Trvalá pohybová aktivita předpokládá jistou dovednostní úroveň žáků. Pohybové učení zaměřené na kultivaci pohybového projevu proto zůstává součástí zdravotně orientované tělesné výchovy.



3. Trvalá pohybová aktivita vyžaduje určitou úroveň tělesné zdatnosti a psychické odolnosti žáků. Žáci jsou proto cíleně a přiměřeně uváděni do stavu fyzického zatížení, je jim však souběžně a srozumitelně vysvětlován účinek různých druhů fyzického zatížení na lidský organismus a zdravotní význam pohybových činností.
4. Tělesná výchova musí být spjata s preventivním a systematickým působením na tělesné, ale i psychické a sociální zdraví žáků. Do tělesné výchovy a celodenního režimu dětí jsou proto ve zvýšené míře vkládána kompenzační cvičení a pohybově rekreační činnosti, a to v rámci tzv. kinestetického učebního stylu, tělovýchovných chviliek, rekreačně pohybových přestávek, nepovinných a zájmových předmětů apod.
5. Účinný pohybový režim nemůže být zabezpečen pouze školou. Součástí tělesné výchovy je proto i přenesení pohybové aktivity mimo školu a spolupráce s rodiči.

Souhrnně lze říci, že cílem zdravotně orientované tělesné výchovy je pohybově a tělesně kultivovaný člověk, který chápe pohybovou činnost jako nezbytnou součást svého života, zařazuje do svého denního režimu individuálně vhodnou a přiměřenou pohybovou aktivitu podporující zdraví a má dostatečné teoretické vědomosti o pohybovém zatěžování a jeho účincích na organismus.

## **2.4. Zdravotní aspekty školní tělesné výchovy**

Školní tělesná výchova přispívá ke zlepšení celkového zdravotního stavu jedince, jeho kardiovaskulárního, pohybového a nervového systému. Měla by působit i jako kompenzace jednostranného zatěžování organismu a zvyšovat jeho celkovou odolnost. V hodinách tělesné výchovy je nutné dbát na odstraňování nejčastějších příčin omezení plnohodnotného tělesného pohybu. K tomuto poznatku jsme dospěli na souvislé pedagogické praxi na Gymnáziu Boženy Němcové v Hradci Králové, kde jsme vyučovali žákyně ve věku od 13 do 19 let. Jedná se o šestileté gymnázium, které má dvacet tříd: dvě primy, dvě sekundy a čtyři první až čtvrté ročníky. Na tomto víceletém gymnáziu studovalo ve školním roce 2004/2005 celkem 618 studentů, z toho 403 dívek. Zajímali jsme se o zdravotní stav dívek. Podle dostupných informací jsme zjistili, že 32 studentek, z celkového počtu 7,9%, má úplné



osvobození od tělesné výchovy a 70 děvčat, 17,3%, má částečné osvobození z povinné školní tělesné výchovy (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1

Částečné a úplné osvobození dívek ze školní TV ve školním roce 2004/2005 na gymnáziu v Hradci Králové

	POČET DĚTÍ V ROČNÍKU	POČET DÍVEK	POČET DÍVEK ÚPLNĚ OSVOBOZENÝCH Z TV	POČET DÍVEK ČÁSTEČNĚ OSVOBOZENÝCH Z TV
PRIMA	60	40	2	4
SEKUNDA	61	38	1	3
PRVNÍ ROČNÍK	126	85	6	19
DRUHÝ ROČNÍK	128	91	6	22
TŘETÍ ROČNÍK	120	67	6	13
ČTVRTÝ ROČNÍK	123	82	11	9
CELKEM	618	403	32	70

Úplné osvobození znamená vyloučení studenta z hodin tělesné výchovy. Student se tedy těchto vyučovacích jednotek neúčastní a není z nich klasifikován.

Částečné osvobození z povinné školní tělesné výchovy vymezuje lékař, který stanoví pohybové omezení žáka na základě jeho onemocnění. Student během vyučovací hodiny nevykonává lékařem zakázané činnosti, ale je z tělesné výchovy klasifikován.

Následuje rozbor skupiny 70 částečně osvobozených děvčat, která se účastní výuky tělesné výchovy. Podle jejich handicapu jsme stanovili sedm skupin onemocnění (tabulka č. 2):

- alergická a astmatická onemocnění
- onemocnění páteře

- onemocnění dolních končetin
- interní zdravotní potíže
- neurologické potíže
- srdeční disfunkce
- ostatní onemocnění

Tabulka č. 2

Přehled částečně osvobozených děvčat ze školní TV a druhy jejich oslabení

	PRIMA	SEKUNDA	PRVNÍ ROČNÍK	DRUHÝ ROČNÍK	TŘETÍ ROČNÍK	ČTVRTÝ ROČNÍK	CELKOVÝ POČET	%
ALERGIE A ASTMA		2	8	7	4	2	23	32,8
ONEMOCNĚNÍ PÁTEŘE	1		5	5	3	2	16	22,8
ONEMOCNĚNÍ DOLNÍCH KONČETIN		1	5	7	3	5	21	30
INTERNÍ ZDRAVOTNÍ POTÍŽE			1		2		3	4,2
NEUROLOGICKÉ POTÍŽE	1			2	1		4	5,7
SRDEČNÍ DISFUNKCE	2						2	2,8
OSTATNÍ ONEMOCNĚNÍ				1			1	1,4
<b>SOUČET</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Z uvedených dat v tabulce číslo 2 vyplývá, že nejčastější příčinou částečného osvobození dívek jsou alergické a astmatické potíže. Tyto dívky mají obtíže převážně v době pylové sezóny, mají omezený pohyb v přírodě, zakázané dlouhé běhy a větší fyzickou

námahu. Z celkového počtu 70 částečně osvobozených dívek jich tímto omezením trpí 23, což se rovná 32,8%.

Onemocnění dolních končetin má 21 dívek, z celkového počtu 30%, převládá degenerativní onemocnění kolenního kloubu. Studentky mají zakázané skoky a doskoky, dlouhé běhy, náročná gymnastická cvičení zatěžující poškozené klouby.

16 studentek, 22,8%, trpí poškozením páteře. To je vylučuje hlavně z gymnastických cvičení náročných na pohyblivost páteře, dlouhých běhů a tvrdých dopadů.

U 4 děvčat, 5,7%, se vyskytují neurologické potíže hlavy, které je omezují hlavně při gymnastických cvičeních týkajících se rovnováhy a rychlé změny polohy těla.

Ve sledované skupině se vyskytly u 3 dívek, 4,2%, interní obtíže. Jednalo se o dvě studentky trpících Diabetes Mellitus a jednu dívku po onemocnění mononukleózou. Studentky s těmito obtížemi nesmějí vykonávat fyzicky náročná cvičení.

Částečné osvobození z tělesné výchovy mají také dvě dívky se srdečními obtížemi. Mají omezenou fyzickou zátěž. Z celkového počtu tvoří 2,8%

Mezi skupinu ostatních onemocnění je zařazena dívka s těžkou oční vadou, která jí znemožňuje některá cvičení na náradí a míčové hry.

70 dívek z počtu 403, tzn. 17,3%, má částečné osvobození z tělesné výchovy, jak bylo uvedeno výše. Nejvíce z nich trpí obtížemi spojenými s dýcháním, držením těla a kloubní pohyblivostí dolních končetin. Tento fakt by měl být jedním z ukazatelů při sestavování curricula a tématického plánu tělesné výchovy.

Do každé vyučovací hodiny tělesné výchovy je důležité zařadit cviky, které napomáhají ke kompenzaci jednostranné zátěže, k odstranění odchylek od správného držení těla, k osvojení správných dýchacích a pohybových návyků, k rozvoji dýchacích a posturálních svalů a optimální pohyblivosti. Těmito pohybovými aktivitami se zabývá zdravotní tělesná výchova (ZTV).

Hodiny ZTV se na Gymnáziu Boženy Němcové nevyučují. Hlavními důvody nezařazení ZTV do učebního plánu školy jsou:

- Problémy s vytvořením vhodného rozvrhu. ZTV se zařazuje pouze v krajních hodinách rozvrhu – nulté nebo poslední hodiny, neboť se v těchto hodinách mohou soustředit žáci z různých tříd. To ale omezuje dojíždějící studenty, kteří nemají příhodné spojení.
- Problémy s prostory vyhovujícími pro výuku ZTV.
- Otázky financování dalších vyučovacích hodin.

Cíle a úkoly zdravotní tělesné výchovy (ZTV) jsou obecné a speciální. Zatímco obecné jsou totožné s cíli a úkoly tělesné výchovy zdravé mládeže, speciálními se obě formy tělesné výchovy odlišují. Cílem ZTV je především vyrovnat oslabení tam, kde jsou pro to předpoklady a stabilizovat stav nebo zabránit zhoršování, kde je vada trvalá nebo nemoc chronická. Z toho vyplývají další úkoly ZTV:

- Působit na zlepšování celkového zdravotního stavu, zajistit optimální vývoj.
- Zabránit negativnímu vlivu oslabení na funkci základních systémů – pohybového, srdečně cévního a dýchacího, na vývoj základních pohybových vlastností (obratnosti a nervosvalové koordinaci, rychlosti, vytrvalosti a síly), na tělesnou zdatnost, výkonnost, odolnost.
- Zabránit negativním změnám v oblasti psychosociální, vzniku pocitů méněcennosti, sklonů k samotářství, bázlivosti apod., pokud k některým nepříznivým změnám v oblasti fyzické i psychosociální došlo, působit na jejich odstranění (Adamírová, Javůrek 1988, s. 32-33).

## 2.5. Úloha učitele ve školní tělesné výchově

Nejprve se budeme věnovat učitelské profesi jako takové. Od učitele se očekává, že bude plnit řadu rozmanitých úkolů, ale výsledek vyučování je závislý na mnoha sociálních, politických, legislativních a dalších faktorech (Kalhous, Obst 2002).

Učitelská profese se obecně chápe jako standardní model. Takovýto model popisuje Zdeněk Kalhous a Otto Obst (2002), vycházejí přitom ze studií National Board for Professional Teaching Standards (1994). Podle nich by ideální učitel měl:

1. Být zapálen pro své žáky a jejich učení, to znamená:

- zpřístupnit všem žákům poznání bez znevýhodňování nebo diskriminace některých z nich
- brát ohled na jejich individuální charakteristiky (rodinou situaci, zájmy, schopnosti, znalosti,...)
- pozorovat žáky a porozumět jejich zákonitostem učení, myšlení, vývoje
- znát hlavní současné poznatky z psychologie a užívat je v praxi
- používat co nejefektivnějších vyučovacích metod
- podporovat růst sebevědomí, utváření charakteru, odpovědnosti, atd.

- umožňovat každému žákovi v něčem vyniknout
- při práci zohledňovat kulturní podmíněnost

## 2. Znat předměty, které vyučuje a vědět, jak je vyučovat:

- mít hlubokou znalost svého předmětu, jeho vnitřní logiky, jak je propojen s dalšími předměty
- vědět, jak efektivně svému předmětu vyučovat, využívat různé pomůcky a didaktické prostředky
- spojovat svůj předmět se situacemi z reálného života
- mít přehled o učebnicích, které jsou na trhu k dispozici
- vědět, kde mohou nastávat při jeho předmětu pro žáky obtíže
- dokázat prostřednictvím svého předmětu rozvíjet schopnost žáků analyticky a kriticky myslet, klást otázky, konstruktivně pochybovat, nacházet více než jedno řešení

## 3. Řídit a monitorovat učení žáků:

- klást na žáky vysoké nároky
- vytvářet, udržovat a měnit vyučovací prostředí podle potřeby, aby udržel pozornost žáků
- co nejefektivněji využívat čas
- vytvářet disciplinované prostředí
- znát techniky řízení třídy a udržovat disciplínu, která vede ke splnění učebních plánů
- využívat aktivitu žáků pro vyučování, zapojovat do vyučování asistenty, spolupracovat s kolegy a užívat jejich zkušeností z jiných předmětů
- rozumět specifickým učení, psychologickým a sociálním procesům, které probíhají ve skupinách vrstevníků, umět je rozpoznávat, využívat, řídit
- učit žáky vhodným způsobům sociálního chování (práce v týmu i samostatně, bez dozoru,...)
- efektivně hodnotit práci studentů, používat různé metody hodnocení, výsledky hodnocení srozumitelně sdělovat rodičům
- dávat možnost žákům hodnotit sebe sama, vychovávat je k zodpovědnosti za svou práci
- nebýt rutinér, střídat postupy
- dobře plánovat vyučování
- být schopen hodnotit i sebe sama

4. Systematicky uvažovat o své práci a učit se ze své zkušenosti, to znamená:

- být svým žákům vzorem (intelektuální oblast, racionální uvažování, ověřování informací, řešení problémů, čestnost, zvědavost, spravedlnost, úcta k druhým, aj.)
- přijímat rozhodnutí, řešit problémy vzniklé během vyučování
- celoživotně se vzdělávat (odborný růst) a k tomu vychovávat i své žáky
- usilovat o zpětnou vazbu od žáků, rodičů, kolegů
- využívat nabídek různých institucí ke svému dalšímu vzdělávání
- systematicky si vést záznamy, deník, eventuálně publikovat zkušenosti v časopise

5. Být členem učící se společnosti (learning community), to je:

- být dobrý týmový hráč
- přispívat k efektivitě práce celé školy (spolupracovat s ostatními pedagogy, usilovat o vysokou míru provázanosti učení mezi různými ročníky a předměty, spolupracovat s dalšími odborníky,...)
- pravidelně komunikovat s rodiči, informovat o prospěchu, chování dítěte ve škole, seznamovat je s cíli školy
- rozšiřovat a prohlubovat svou znalost obce a regionu
- zvat do třídy osoby, které mohou poskytnout expertní znalosti a dovednosti z jejich oboru

Předcházející výčet vlastností a schopností ukazuje, co by měl dělat ideální učitel pro nejlepší vedení vyučovací hodiny. Na jeho učení působí mnoho faktorů, které mohou negativně ovlivnit výchovný proces a pedagogické působení, což se nejvýrazněji projevuje v interakci se žáky ve třídě. Učitelovu práci do značné míry determinuje to, jak dobře zná své žáky. Žák kladně hodnotí učitele, který o něj „má zájem“, který se snaží mu porozumět. Takový učitel se pro něho stává přirozenou autoritou, žák se s ním může identifikovat, ochotněji přejímá jeho názory, požadavky, postoje. Dobrá znalost žáků podporuje příznivé emoční klima vzájemného porozumění a spolupráce ve třídě.

Učitel zaujímá také specifickou roli ve vztahu mezi dětmi a společností. Stává se představitelem společnosti a jako takový klade na žáky její požadavky. Tím se vystavuje nebezpečí, že ho žáci začnou pokládat za představitele „starší generace“, mnohdy to berou jako cílené „obtěžování“. Aby si udržel správný vztah se žáky a zároveň odpovídal požadavkům společnosti, musí sám učitel být „zralou osobností“ schopnou se vypořádat s osobními problémy a nespojovat je se svou prací. Ale také se nenechat vtáhnout do

malicherných sporů mezi dětmi nebo skupinami, nenechat se vyvést z míry chováním dětí, i když je k tomu opravdový důvod. Zachovat vždy profesionalitu, protože „dětí někdy dokážou být ve svém chování k učiteli velmi bezohledné, zvláště k učitelům nezkušeným nebo k těm, o nichž je známo, že si nedovedou udržet pořádek“ (Fontana 1997, s. 265).

Nezbytné pro správnou výuku je přizpůsobit učení podle věkových zvláštností a podle zralosti studentů. Učitel musí dbát na to, že u mladších žáků nestačí jen pouhé sdělování informací, ale důležité je více zapojit žáky do vlastní činnosti. Proto se v tomto období osvědčuje převážně učení hrou, dochází při ní k bezděčnému zapamatování, které je pro mladší žáky přirozenější a nenásilnější oproti pouhému memorování. Cílené osvojování poznatků, delší, záměrné soustředění a vytrvalost v učení se zvyšuje jen pomalu. Dítě se nechá upoutat čímkoli novým a jeho zájmy jsou nediferencovány. Až postupem vývoje dochází k jejich diferenciaci. S vývojem se zdokonalují kognitivní funkce, což umožňuje dokonalejší učení.

„Postoje žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech, osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost“ (Čáp 1993, s. 326).

### 2.5.1. Psychické a fyzické nároky na učitele tělesné výchovy

Nároky na psychickou i fyzickou zdatnost učitelů tělesné výchovy jsou větší a v některých ohledech se liší, na rozdíl od nároků kladených na učitele jiných předmětů. Některé požadavky na psychické a fyzické dispozice učitelů TV jsou obecné, shodné s požadavky kladenými na učitele jiných vyučovacích předmětů, jiné jsou specifické. Patří k nim odolnost a emoční stabilita při výkonu učitele tělesné výchovy, které vyplývají (Rychtecký, Fialová 2002, s. 103):

- z psychického napětí spojeného s vysokou koncentrací a distribucí pozornosti
- z přepojování a časté změny rolí ve vyučovacím procesu
- z výuky žáků různých věkových stupňů a s rozdílnými předpoklady
- z kombinace diferencovaných přístupů a didaktických stylů
- ze složitého rozhodování v časovém deficitu
- ze specifické interakce se žáky, kteří jsou v neustálém pohybu
- z promyšlené organizace v měnících se situacích



- ze sociální percepce a adaptability

Práce učitele tělesné výchovy se řadí do čtvrté, nejvyšší, kategorie z hlediska náročnosti na vyvolávání neuropsychologického napětí. Rychtecký a Fialová (2002) uvádí, že příčinou je velký počet žáků ve třídě, zvýšené nároky na bezpečnost cvičení, dynamika měnících se situací při cvičení atd.

Povolání učitele s aprobací tělesná výchova se asi nejvíce liší od ostatních učitelských aprobací ve fyzickém vypětí. Téměř celý den je učitel na nohou, jeho energetický výdej bývá mnohem vyšší než energetický výdej ostatních učitelů. Musí odolávat vysoké tělesné zátěži, vnějším klimatickým podmínkám a podmínkám prostředí (hluk, smog, aj.). Často musí předcvičovat nebo ukazovat žákům cviky, aniž by byl dostatečně rozcvičen, to může vést k jeho zranění.

Osobnost učitele tělesné výchovy by měla mít (Rychtecký, Fialová 2002):

1. Tělovýchovně pedagogickou zaměřenost, sem patří:

- Prestiž učitele tělesné výchovy, která je dána pedagogickými a kulturními tradicemi i obecným oceněním významu učitelského povolání ve společnosti.
- Zájem o tělesnou výchovu a sport, často patří k primárním motivům a je obvykle dominantním znakem v motivační struktuře kandidátů tělesné výchovy.
- Vztah k dětem, v pedagogice je považován za prioritní předpoklad výkonu učitelského povolání, u učitele tělesné výchovy je pak tento vztah mnohem důležitější, protože přímý kontakt s dětmi se uskutečňuje ve větší míře.

2. Vědomosti, jak již bylo zmíněno výše, jsou nezbytným předpokladem pro každého učitele.

Učitel by je měl rozvíjet a doplňovat o nové a mít snahu se dále vzdělávat.

3. Pedagogické schopnosti a dovednosti, psychické vlastnosti tvoří základ pedagogické profese učitele:

- Pohybové schopnosti a dovednosti, které tvoří funkční předpoklad didaktické činnosti učitele. Učitel tělesné výchovy by měl mít širokou základnu pohybových schopností a dovedností a sportovních činností. Musí porozumět i zvláštnostem a zákonitostem jejich nácviku. Tělesná zdatnost a dobré zdraví jsou předpokladem.
- Didaktické schopnosti v curricula tělesné výchovy nejsou jednoznačně vymezeny. Projevují se ve vytyčení cílů, v konstrukci i rekonstrukci obsahu učiva vzhledem k vytyčeným cílům, ve výběru adekvátních vyučovacích a výchovných metod,



ve stanovení optimální zátěže, dávkování a opakování jednotlivých cvičení, v průběžném i finálním hodnocení žáků jak při rozvoji pohybových dovedností a schopností, ale i jejich postojů k pohybovým a sportovním činnostem. Patří sem i výběr odpovídajícího stylu a metod v nácviku, předpověď kritických míst, schopnost zjednodušit učivo, pohotovost a tvořivost v řešení didakticky náročných situací.

- Percepční schopnosti, souhrn kognitivních dispozic učitele, kterými vnímá, poznává, diagnostikuje psychiku žáků, jejich interpersonální vztahy, analyzuje odlišnosti v průběhu učení se pohybovým dovednostem. Vyučování klade na učitele tělesné výchovy velké nároky, obzvláště na intenzitu a distribuci pozornosti. Musí být schopen soustředit se na jednoho žáka a zároveň registrovat i všechny ostatní žáky. Uplatňují se zde i psychické vlastnosti (spravedlivost, vytrvalost, sebeovládání, atd.)
- Expresivní a komunikativní schopnosti, potřebné ke zřetelnému a přesnému vyjádření myšlenek a citů pomocí řeči, mimiky, postojů těla. Učitel tělesné výchovy je hojně využívá k řízení vyučovacího procesu. Komunikativní prostředky dělíme na verbální (řečové) a nonverbální (neřečové) – různá gesta, signály, symboly, vzhled učitele aj. Učitel by měl hovořit živě s jasnou intonací, přesnou dikcí, bez gramatických chyb, jasně, vhodným tempem a hlasitostí. Projev by měl být stručný a výstižný, učitel by neměl zabíhat do nepotřebných detailů, protože komunikace v tělesné výchově se má vyznačovat stručností až signálností řeči. Často se používá pouze zvukových signálů, např. píšťalky – usnadňuje a nahrazuje to komunikaci. Ke komunikaci patří i vzhled učitele, upravenost, čistota, držení těla, pečlivost atd. Také temperament a aktuální psychický stav ovlivňuje do značné míry komunikaci mezi žáky a učitelem. Je třeba, aby se učitel naučil své emoce ovládat. Adekvátnost a přiměřenost v užití komunikativních prostředků je vyjádřena v pojmu pedagogický takt.
- Pozorování a diagnostická činnost, bez kterých se v hodinách tělesné výchovy nelze obejít. Pozorování umožňuje učiteli správnou korekci motorického učení žáků. Na pozorování je také založena diagnostika – „objektivní, spravedlivé hodnocení žáků, přesné určení chyb a návod k jejich odstranění, pochopení individuálních možností každého žáka a stanovení odlišných cílů“ (Vilímová 2002, s. 59).
- Organizační schopnosti, ovlivňují produktivitu a využití učebního času, proto hodina tělesné výchovy na ně klade vysoké nároky. Mají úzký vztah k zajištění bezpečnosti a vyšší efektivity hodiny.
- Mentální a tvůrčí schopnosti, nutné pro osvojení potřebného odborného penza znalostí a jejich adekvátní aplikaci do tělovýchovných podmínek pedagogické činnosti.

- Akademické schopnosti, snaha najít nové metody a formy učení, ověřovat je v praxi a zpětně vyhodnocovat jejich účinnost. Do značné míry je to závislé na výkonové motivaci, aspiraci a volných vlastnostech učitele.

### 2.5.2. Sociální role učitele tělesné výchovy

Pro vytvoření každé sociální role, tj. způsobů chování, které sociální okolí od jedince očekává z hlediska jeho věku, pohlaví, společenského statutu, je nezbytná předchozí socializace. Socializací rozumíme vysoce komplexní proces, začínající v novorozeneckém věku v rodině, pokračující ve škole a v zaměstnání, determinovaný masmédií, ale i příslušností k různým skupinám pracovním, zájmovým a dalším. V sociální roli učitele tělesné výchovy se vyčleňují tyto dimenze: informátor, důvěrník, ukázkovatel, motivátor, referent a vychovatel.

V roli informátora sděluje učitel žákům postupy, systémy a vzorce pohybů a činností pro správné provedení požadovaného cviku, úkolu. Vysvětluje funkce cviků a jejich pozitivní i negativní účinky na organizmus, informuje o správné záchraně a dopomoci při cvičení, o první pomoci, vykládá základy historie TV atd. Od učitelů jiných aprobací se liší tím, že většinou probírané učivo nejprve demonstruje osobně nebo na pohybově vyspělých žácích.

Role důvěrníka, ukázkovatele a vychovatele se předpokládá u všech učitelů bez ohledu na to, jakou mají aprobaci. Proces výchovného působení učitele patří do oblastí sociálních vlivů, v nichž tvoří specifickou kvalitu tím, že je promyšlený a záměrný. „Učitel působí na celou osobnost žáka, vede jej k poznání nutnosti přizpůsobení a pomáhá mu v optimálním rozvoji osobnosti, v němž se prolínají předpoklady dědičné i znaky získané“ (Svoboda, Karger, Kocourek, 1980, s. 12). Úkolem výchovy je vést žáka k vytvoření vlastního hodnotového systému, vést ho ke zvažování a porovnávání hodnot a zároveň do tohoto procesu včlenit hledisko nutnosti přizpůsobení se sociálním nárokům. Předpokladem k tomu je pochopení sebe sama a pochopení společenského vývoje. Učitelé by se měli snažit vychovat člověka, který přijme přiměřenou odpovědnost jak za své úspěchy, tak neúspěchy. Je nezbytné klást na děti odpovídající povinnosti a z nich plynoucí odpovědnost.

Učitel sděluje žákům nejen normy uznávané, ale mimo to se s nimi dorozumívají i o pravidlech, jež vyplývají z dané situace a jež pokládají za závazné. „Jeho vlastní normy se

ovšem týkají více chování žáků než jejich výkonů“ (Souček, Holubář 1996, s. 141). To platí mnohem více pro učitele tělesné výchovy, v jehož hodinách je důležitější udržet kázeň, tím vytvořit bezpečné prostředí a předcházet možným zraněním. Hodně učitelů TV řeší organizaci a kázeň při svých hodinách systémem signálů, který si vytvoří (např. pomocí píšťalky), a které si žáci rychle osvojí a řídí se jimi.

Všeobecně jsou učitelé TV komunikativnější a otevřenější než ostatní. Je to způsobeno i tím, že vyloučení bezprostředního kontaktu se žáky je v hodinách tělesné výchovy nemožné. V jediné hodině tak učitel komunikuje ať už verbálně nebo nonverbálně s každým žákem, který je na hodině přítomen. Kontrast je vidět hlavně na hodinách, kde učitel komunikuje jen se žáky, kteří se hlásí, popřípadě zadá hromadnou práci a některých žáků si za hodinu ani nevšimne. Díky tomuto a také odlišným podmínkám, ve kterých se hodiny TV uskutečňují (žáci mají volný pohyb, mohou mezi sebou komunikovat, výuka je zaměřena hlavně na jejich fyzickou zdatnost a motoriku), mají žáci většinou k učiteli TV větší důvěru než k jiným učitelům. Proto se domníváme, že učitel tělesné výchovy má jako důvěrník významnější roli ve srovnání s ostatními učiteli.

V roli motivátora může učitel využívat dvojí metody – pozitivní motivaci a negativní motivaci. Pozitivní motivaci uplatňují učitelé více. Rozumíme jí například pochvalu, dobré ohodnocení, apod. Někteří žáci lépe reagují na negativní motivaci, protože buď s daným předmětem nemají problémy a dobrá známka je dostatečně nemotivuje ke snaze o lepší výsledky, nebo se podceňují a pozitivní motivace nestačí na to je donutit zkusit něco víc, než co dělají. Negativní motivaci užívají učitelé méně vzhledem k tomu, že jejím nesprávným použitím se může žákovi více ublížit než pomoci. Pro její použití je nezbytné být dobrým psychologem a pozorovatelem, rychle a správně reagovat na sebemenší podněty, které k nám žák vysílá. Negativní motivace může být například trest, úkol navíc nebo slovní napadení. V tělesné výchově se často uplatňuje při soutěžích – „Kdo prohraje, bude dělat 10 kliků“, a podobně, ale správně užitá negativní motivace má často větší účinek než motivace pozitivní. Motivaci by měli využívat všichni učitelé. Je důležitým nástrojem pro podporu žakovy píce a jeho pozitivnějšímu přístupu ke studiu.

Všichni učitelé by měli být referenty bez ohledu na jejich aprobaci. V každém předmětu potřebují žáci poradit, zodpovědět dotazy a ukázat správnou cestu. Učitel tělesné výchovy většinou podává reference o sportovních klubech, kroužcích, doporučuje lékařskou konzultaci, cviky, tréninkový cyklus apod.

## 3. METODOLOGIE

### 3.1. Cíle a úkoly výzkumu

Mezi učiteli převládá názor, že pojetí školní TV se v průběhu posledních 5 – 10 let příliš nezměnilo. K hlavním rozporům v minulých a současných koncepcích patří (Frömel, 1996):

- direktivní přístup - svoboda rozhodování
- kázeň a poslušnost - kreativní atmosféra a volnost
- jednotný přístup – kreativní přístup
- kolektivismus – individualismus
- determinovaný obsah – výběrovost a alternativnost obsahu
- ideologizovaná výchova – rozvoj samostatnosti
- kontrola – sebekontrola a důvěra
- zdatnost a výkonnost – prožitkovost
- jistota – odvaha
- nedostatečný zřetel na individuální zájmy a schopnosti žáka

Náš výzkum byl určen ke zjištění názoru žáků na právě realizovanou vyučovací jednotku tělesné výchovy a tím k získání informací o stavu tělesné výchovy na základních školách a k ověření vlivu nově koncipovaných progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy na žáky.

Vycházíme z dat v dotaznících, které studenti FTVS UK se žáky vyplňovali během pedagogických praxí v roce 2002. Úkolem aplikace dotazníku bylo získat informace o vyučovacích jednotkách tělesné výchovy, které je velmi obtížné získat pozorováním, měřením nebo jinými metodami. Dále zjistit, jak ovlivní progresivní zásahy do vyučovacího procesu ve vyučovací hodině hodnocení těchto vyučovacích jednotek žáky.

Hlavním cílem dotazníku bylo ověřit vliv nově koncipovaných progresivních (kreativních) vyučovacích jednotek tělesné výchovy na žáky v podmínkách pedagogických praxí. Dále jsme chtěli dosáhnout zvýšení úrovně pedagogických praxí a přispět k zefektivnění přenosu současných didaktických trendů do školské praxe.

V této diplomové práci se zaměříme jen na některé aspekty vyučovacích jednotek TV. Půjde především o aspekty zdravotní a vztahové. Zdravotními aspekty rozumíme to, jak hodina TV přispěla u žáků k celkovému rozvoji organismu. Vztahové aspekty chápeme jako postoj žáků k TV. Předpokládáme, že se z výsledků dozvíme úroveň fyzické náročnosti kladené na žáky a jejich přístup a vztah k různě vedeným hodinám TV ve škole. Práce přispívá k osvětlení vztahu žáků k vyučovacím jednotkám školní TV.

### 3.2. Vědecké otázky a předpoklady

Po zpracování dotazníků očekáváme odpověď na následující otázky:

1. Které aspekty zdravotní výchovy budou v hodinách TV převládat?
2. Jak ovlivní kreativní přístup k výuce hodnocení hodiny?

Předpoklady:

1. Kreativní (progresivní) hodina bude u obou skupin (žákyně 4. - 6. třídy ZŠ a žákyně 7. - 9. třídy ZŠ) hodnocena pozitivněji (po stránce vztahové i zdravotní), než hodina habituální (tradiční).
2. Žákyně 4. - 6. ročníků ZŠ mají celkově lepší vztah ke školní TV, v rámci habituálních i v rámci progresivních hodin, než žákyně 7. - 9. ročníků ZŠ.
3. TV žákyně 4. - 6. ročníků je více zaměřena na rozvoj síly a vytrvalosti než na regeneraci a relaxaci.

### 3.3. Sledovaný soubor

Výzkumná část diplomové práce vychází z údajů z roku 2002, které při pedagogických praxích získali studenti čtvrtého ročníku studia tělesné výchovy na FTVS UK v Praze. Výzkumu se zúčastnilo 487 žaček 4. - 9. tříd základních škol (207 žákyně 4. - 6. tříd a 280 žákyně 7. - 9. tříd).

Každý praktikant, ze 17 studentek a 16 studentů, jejichž dotazníky vyplněné žákyněmi jsme využili pro získání potřebných údajů, uskutečnil alespoň jednu dvojici hodin se stejnou tematikou (habituální hodina – progresivní hodina). Někteří studenti vyučovali habituální i progresivní hodinu v obou studovaných oborech nebo dvakrát v tělesné výchově, pokaždé s jinou náplní vyučovací jednotky. Obě skupiny studentů FTVS, dívky i chlapci, nejčastěji vyučovali herní a kondiční hodinu. Na herní hodinu se zaměřilo 7 dívek a 8 chlapců, kondiční hodinu vytvořilo 5 dívek a 5 chlapců. Pouze jedna studentka a jeden student připravili pro žákyně hodinu gymnastiky a jedna dívka hodinu taneční.

### 3.4. Použité metody

#### 3.4.1. Postup při realizaci dotazování

Každý z praktikantů realizoval jednu habituální (obvyklou a co nejlépe provedenou) a následně, u stejné skupiny studentů, jednu progresivní vyučovací jednotku (se zvýšenou rolí žáka) v tělesné výchově a totéž v druhém vyučovacím předmětu. Všichni praktikanti byli studenty čtvrtého ročníku vysoké školy a výzkum se uskutečnil během jejich pedagogických praxí.

Hlavním kritériem výběru škol byla dlouhodobá spolupráce vybraných škol s FTVS UK při zajišťování pedagogických praxí. Na všech školách bylo zajištěno odborné vedení praktikantů plně kvalifikovanými a pedagogicky zkušenými učiteli (všichni s více než pětiletou praxí). Ředitelé škol, učitelé i studenti souhlasili s výzkumem.

Praktikantům tělesné výchovy byly před zahájením první i druhé pedagogické praxe připomenuty teoretické základy individualizace didaktického procesu (s teorií byli studenti důkladně seznámeni v hodinách didaktiky tělesné výchovy), byli seznámeni s novými úkoly a s novým modelem pedagogických praxí.

V opakovaných vyučovacích jednotkách docházelo k menším změnám zúčastněných žáků. Vzhledem k anonymitě probandů jsme ve výzkumu zachovali počty žáků v souladu s realitou. Rozdíly v počtu vyučovacích jednotek tělesné výchovy a jiných předmětů a v počtu zúčastněných žáků jsou dále zapříčiněny dělením tělesné výchovy do menších skupin a dělením na chlapce a dívky. Jen malá část vyučovacích jednotek tělesné výchovy byla realizována koedukovaně. Druhý obor byl zastoupen vyučovacími jednotkami matematiky,



fyziky, chemie, biologie, geografie, anglického jazyka, českého jazyka, španělského jazyka, výtvarné výchovy, občanské výchovy a technické výchovy. V této diplomové práci analyzujeme pouze hodiny TV dívek na základní škole.

Habituaální (tradiční) vyučovací jednotka tělesné výchovy měla být pro praktikanta i pro žáky typická, obvyklá, praxí ověřená a hlavně co nejlépe realizovaná. Volba habituaální vyučovací jednotky byla zcela záležitostí praktikanta a jeho vedoucího učitele. Progresivní (kreativní) vyučovací jednotka měla mít co nejvíce shodnou strukturu a obsah s habituaální vyučovací jednotkou. Lišit se měl hlavně způsob realizace. Praktikanti usilovali o zvýšení „role žáků“ ve vyučovacím procesu, to znamenalo více se zaměřit u žáků na samostatnost, kreativitu, individualizaci, kooperaci, sebediagnostiku, sebehodnocení, zapojování do řízení a na další aktivity posilující roli žáka ve vyučovacím procesu.

Praktikanti měli možnost využívat celé spektrum didaktických stylů A-K v pojetí Mosston a Ashworth (2002) s preferencí vyučovacích stylů a dominující aktivitou žáků. Na všech pracovištích dostali praktikanti k dispozici modely progresivních vyučovacích jednotek (kondiční, volejbal, doplňková cvičení, plavání - viz příloha č. 2, 3, 4, 5) k tvůrčímu uplatnění a modifikacím v daných podmínkách. Dále algoritmy k tvůrčím obměnám běžně používaných cvičení a her. Na závěr každé vyučovací jednotky odpovídali žáci i praktikanti na otázky dotazníku.

### 3.4.2. Charakter dotazníků

Jako výzkumná metoda byl použit standardizovaný dotazník. Dotazník je charakterizován jako anonymní a „univerzální“ pro věk od 10 do 18 let. Standardizovaný dotazník k hodnocení hodiny pro žáky obsahuje 24 dichotomických otázek rozdělených do šesti dimenzí a jedné doplňující dimenze. Patří sem následující dimenze (viz. příloha č. 1) :

1. Kognitivní (vzdělávací) – přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 1, 7, 13, 19
2. Emotivní – přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 2, 8, 14, 20
3. Zdravotní (kondiční) - přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 3, 9, 15, 21
4. Sociální (interakční) - přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 4, 10, 16, 22
5. Vztahová - přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 5, 11, 17, 23
6. Kreativní - přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 6, 12, 18, 24

Doplňující dimenze:

7. Role žáka - přiřazeny jí jsou otázky z dotazníku číslo: 2, 4, 6, 12, 16, 18, 19, 22

Dotazník byl aplikován vždy v závěrečné části vyučovací jednotky. Doba vyplňování dotazníku se pohybovala mezi 4 – 6 minutami. Hodnocené vyučovací jednotky je nutno řadit do skupiny vyučovacích jednotek, ve kterých vyučující usiloval o co nejlepší provedení a výsledky. Vliv „efektu novosti“ byl i při tomto výzkumu respektován. K částečné eliminaci tohoto efektu dochází opakováním stejného nebo navazujícího obsahu a stejné struktury vyučovacích jednotek.

V průběhu vyplňování dotazníku poskytl praktikant objasňující výklad k některým otázkám. Nutné bylo, aby praktikant zaznamenával, o jaký typ vyučovací jednotky se jednalo z hlediska obsahu (př. gymnastická, herní atd.).

Dotazníky mají experimentálně ověřenou anglickou, českou, německou, polskou, slovenskou, slovinskou a švédskou verzi. Při interní evaluaci úspěšnosti praktikantů ve vedení hodin tělesné výchovy je dotazník dlouhodobě a pravidelně využíván na většině univerzit v České republice a na dalších univerzitách na Slovensku a v Polsku.

Na konci praxe, v rámci celkového hodnocení pedagogické praxe, se praktikanti vyjadřovali anonymně písemně k následujícím otázkám (klady, nedostatky, další připomínky):

- Zhodnot' dosavadní profesní přípravu z hlediska tvé připravenosti pro proces kreativity, individualizace a kooperace ve vyučovacím procesu v tělesné výchově.
- Zhodnot' svou úspěšnost při realizaci progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy.
- Zhodnot' přístup žáků k progresivním vyučovacím jednotkám tělesné výchovy.
- Zhodnot' přístup vedoucího učitele tělesné výchovy k realizaci progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy.
- Uveď další podněty a připomínky, které mohou přispět ke zlepšení realizace našich záměrů při zvyšování "role studenta" ve vyučovacím procesu v tělesné výchově.

Vyhodnocení dotazníků se uskutečnilo pomocí speciálně sestaveného počítačového programu, který byl zpracován na FTK UP v Olomouci. Jedná se o program STATISTICA 6.0..



### 3.4.3. Zpracování dat z dotazníků

Data získaná z dotazníků vytvořených v programu STATISTICA 6.0., jsme dále zpracovávali v programu MS Word do tabulkové podoby.

Porovnáním výsledků v tabulkách vyšly příslušné závěry, které potvrdily nebo vyvrátily naše předpoklady. V závěrečném hodnocení výsledků bylo nezbytné zohlednit i zákonitosti fyzického a psychického vývoje žákyň 4. – 9. tříd a nároky kladené školní TV na dívky.

Pro vytvoření tabulek 3 - 16 jsme použili sčítací metodu. Sečetli jsme kladné a poté záporné odpovědi na jednotlivé otázky u každé námi vytvořené skupiny žákyň (žákyně 4. – 6. tříd, žákyně 7. – 9. tříd) v rámci habituální nebo v rámci kreativní hodiny. Následoval celkový součet za obě provedené hodiny v jednotlivých skupinách i celkem za všechny žákyně 4. – 9. tříd. Číselné ohodnocení pozitivních i negativních odpovědí jsme pro zpřehlednění vyjádřili také procenty.

Součtem bodů, kterými žákyně ocenily úroveň zdravotní a vztahové dimenze habituální nebo kreativní hodiny, vyšly výsledky zpracované v tabulkách 17, 18 a 19. Každá dívka hodnotila zdravotní a vztahovou dimenzi v provedené hodině body 0 – 4 (0 = naprostá nespokojenost, 4 = naprostá spokojenost), které odpovídají příslušným procentům:

0 bodů	–	0%
1 bod	–	25%
2 body	–	50%
3 body	–	75%
4 body	–	100%

Přiřazené body zdravotní a vztahové dimenzi v habituální a kreativní hodině vyjadřujeme také procenty pro snazší porovnání. Průměrné hodnoty, vyjádřené procenty, ukazují oblibu školní TV z hlediska zdravotní stránky a z hlediska přístupu a vztahu děvčat k TV.

Pro vytvoření tabulky číslo 1 a 2 (viz. teoretická část), jsme využili získaných materiálů o celkovém počtu žáků a žákyň školy a částečném a úplném osvobození žákyň ze školní TV během naší dlouhodobé pedagogické praxe na Gymnáziu Boženy Němcové v Hradci Králové. V tabulce číslo 1 máme zpracované číselné údaje o počtu žáků Gymnázia Boženy Němcové v jednotlivých ročnících, vyjádřeno, kolik z nich je dívek a početní údaje o částečném a úplném osvobození žákyň z tělesné výchovy.

Pro potřeby tabulky číslo 2 jsme rozřadili nejčastěji se vyskytující onemocnění, která postihují žákyně, do jednotlivých zdravotních skupin. Tabulka číslo 2 ukazuje, kolik částečně osvobozených žákyně, v jednotlivých ročnících, patří do námi vytvořených zdravotních skupiny. Procenta v tabulce číslo 2 vyjadřují, která onemocnění postihují žákyně nejvíce. Pro vytvoření obou výše zmiňovaných tabulek používáme sčítací metodu.

## 4. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4.1. Charakteristika výzkumu v hodinách tělesné výchovy na základních školách

Pro náš výzkum jsme zpracovali 487 dotazníků, které vyplnily dívky 4. – 9. tříd ZŠ a dospěli jsme k níže uvedeným závěrům. Výzkum formou dotazníků zadali studenti TV při pedagogických praxích na základních školách v Praze. Z celkového počtu 487 dotazníků vyplnily 280 dotazníků žákyně 7. - 9. ročníku a 207 dotazníků žákyně 4. - 6. ročníků. Každá dívka v dotazníku přiřazovala vztahové a zdravotní dimenzi body od 0 (naprostá nespokojenost) do 4 (naprostá spokojenost), kde nula odpovídá 0%, jednička 25%, dvojka 50%, trojka 75% a čtyřka 100% (viz. tab. č. 17, 18, 19). Jednotlivé otázky číslo 3, 5, 9, 11, 15, 17, 21 a 23 jsou dichotomické a děvčata na ně mohla odpovědět buď ano nebo ne (viz. tab. č. 3 - 16).

#### 4.1.1. Vztahová dimenze

Jak jsme uvedli v kapitole 3.5.2. Sociální role učitele tělesné výchovy, je učitel tělesné výchovy, vzhledem k bezprostřednímu kontaktu se žáky a k odlišným podmínkám, ve kterých se hodiny tělesné výchovy uskutečňují, více komunikativní a otevřenější než většina ostatních učitelů. To se projeвило i na našich výsledcích ve vztahové dimenzi.

Žákyně v rámci vztahové dimenze odpovídaly, kladně nebo záporně, na otázky číslo 5, 11, 17 a 23 (znění otázek viz. níže) a hodnotily průběh hodiny TV 0 (0%, naprostá nespokojenost) až 4 (100%, naprostá spokojenost) body podle toho, jak se jim provedená vyučovací hodina z hlediska vztahové dimenze líbila.

Data, týkající se vztahové dimenze, získaná zpracováním dotazníků, jsme sečetli a vyjádřili v tabulkách číslo 3 – 9.

Pro porovnání výsledků a vyvození závěrů této diplomové práce stanovujeme věcně významný rozdíl, který v našem případě činí 5%. Hodnoty porovnání, které nedosahují této hranice, nepovažujeme za relevantní, jelikož musíme zohlednit vlivy zkreslující naše údaje.

Za hlavní vlivy považujeme nedostatečné pochopení otázek v dotazníku, neschopnost zajistit totožné podmínky pro výzkum a nedůslednost některých žákyň při vyplňování dotazníků.

Znění otázek:

- 5 – Chtěl/a bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?
- 11 – Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?
- 17 – Raději bych se zúčastnil/a jiné hodiny ve třídě.
- 23 – Kdybys mohl/a v průběhu hodiny odejít domů, odešel/a bys?

Tabulka č. 3

4. – 6. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	175	84,5	32	15,5
11 – raději cvičení mimo školu	69	33,3	138	66,7
17 – raději jiná hodina ve škole	27	13,0	180	87,0
23 – raději odchod domů	44	21,3	163	78,7

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Tabulka č. 4

4. – 6. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci kreativní hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	172	83,1	35	16,9
11 – raději cvičení mimo školu	61	29,5	146	70,5
17 – raději jiná hodina ve škole	24	11,6	183	88,4
23 – raději odchod domů	38	18,4	169	81,6

- ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky  
NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky  
% - procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Při porovnání odpovědí týkajících se vztahové dimenze u skupiny mladších žákyň, otázky číslo 5, 11, 17, 23, v průběhu kreativních a habituálních hodin, ohodnotila děvčata lépe hodinu tělesné výchovy v kreativní hodině, všechny otázky přes 70%. Přesto věcně významný rozdíl 5% nebyl překročen ani u jedné otázky. Nejvyšší ocenění pozitivního posouzení tělesné výchovy, 87% u habituální hodiny a 88,4% u kreativní hodiny, zaznamenala otázka číslo 17, která sleduje oblibu tělesné výchovy v porovnání s ostatními předměty.

Žákyně přiřadily nejméně bodů z otázek které se ptají na vztah ke školní tělesné výchově u habituální i kreativní hodiny, otázce číslo 11, srovnávající školní tělesnou výchovu s mimoškolními tělesnými aktivitami (odpověď Ne v habituální hodině 66,7% a v kreativní hodině 70,5%). Zde se, podle našeho názoru, nejvíce projevil opravdový vztah ke školní TV. Jelikož mají žákyně různé mimoškolní záliby, je na učitelích TV, aby jim hodiny tělesné výchovy vytvořili zajímavé a přitažlivé. Měla by to být jedna z hlavních zásad, podle níž učitel TV hodinu připravuje. Proto je hodnota 33,3% (1/3 žákyň), upřednostňujících mimoškolní aktivitu v rámci habituální hodiny, neuspokojující. Výsledek téže otázky, číslo 11, v kreativních hodinách je pro školní TV pozitivnější.

Žákyně lze v hodinách školní TV více zaujmout, ale musí se k přípravě hodin tělocviku přistupovat pečlivěji, hledat nové možnosti zapojení žákyň do procesu, vytvářet nové, nekonvenční vnější podmínky TV a snažit se začlenit, v rámci možností, nové módní sporty do curricula tělesné výchovy. Podle našich výsledků se zřejmě všem praktikantům nepovedlo tyto předpoklady v kreativních hodinách u mladších žákyň zcela naplnit, jelikož hodnocení habituálních a kreativních hodin je téměř shodné.

Tabulka č. 5

7. – 9. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	214	76,4	66	23,6
11 – raději cvičení mimo školu	114	40,7	166	59,3
17 – raději jiná hodina ve škole	50	17,9	230	82,1
23 – raději odchod domů	104	37,1	176	62,9

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Tabulka č. 6

7. – 9. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci kreativní hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	222	79,3	58	20,7
11 – raději cvičení mimo školu	84	30,0	196	70,0
17 – raději jiná hodina ve škole	28	10,0	252	90,0
23 – raději odchod domů	63	22,5	217	77,5

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

U starších žákyň má jednoznačně nejvíce bodů otázka číslo 17, kterou oceňují v rámci habituální hodiny celkem 82,1% a v rámci kreativní dokonce 90% ve prospěch tělesné výchovy. I u této skupiny se tedy potvrdilo, že tělesná výchova patří k nejoblíbenějším předmětům ve škole.

Plně uspokojujícím zjištěním u starších žákyň je celkově velký nárůst bodů, kterými kladně hodnotí vztahovou dimenzi kreativní hodiny oproti hodině habituální. Hlavním důvodem je poutavost nové, kreativní hodiny vzhledem k hodině tradiční, habituální. U žáků

se předpokládá, že v činnostech, o níž mohou alespoň zčásti rozhodovat sami, se zvýší míra motivace. To se potvrdilo u skupiny starších žákyň, která oceňuje možnost více se zapojit do řízení hodiny TV v rámci kreativní hodiny.

V otázce číslo 11 vyšlo o více než 10 % lepší hodnocení progresivní hodiny vzhledem k hodině habituální, to znamená, že o více než 10% dívek upřednostňuje školní tělesnou výchovu před mimoškolními zájmy po absolvování kreativní hodiny.

Největší rozdíl v počtu přiřazených bodů habituální a kreativní hodině můžeme vysledovat u poslední otázky číslo 23, kde došlo k 14,6% nárůstu pozitivních bodů ve prospěch školní TV v kreativní hodině vzhledem k habituální hodině. Přestože jsme předpokládali, že kreativní hodina s menšími zásahy vyučujícího do vedení hodiny a s přesunem části odpovědnosti za průběh vyučování na žákyň bude hodnocena pozitivněji, výsledek odpovídající 14,6% kladnému nárůstu v kreativní hodině nás velice překvapil.

Z výsledků hodnocení kreativních hodin skupinou starších dívek můžeme vyvodit následující závěry. Praktikantům se podařilo vytvořit a provést atraktivní, neotřelé kreativní hodiny, které vzbudily u starších žákyň o tyto hodiny zájem. Předpoklad, že i žákyň 7. – 9. tříd budou kladněji hodnotit progresivní hodiny po stránce vztahové, se potvrdil.

Abychom si udělali představu o vztahu dívek k hodinám TV celkově, seskupili jsme obě sledované hodiny dohromady, a tak získali přehledné informace o vztahové dimenzi v hodinách TV obecně (viz. tabulka č. 8, 9, 10).

**Tabulka č. 7**

**4. – 6. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální a kreativní hodiny celkem a jejich procentuální vyjádření**

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	347	83,8	67	16,2
11 – raději cvičení mimo školu	130	31,4	284	68,6
17 – raději jiná hodina ve škole	51	12,3	263	87,7
23 – raději odchod domů	82	19,8	332	80,2

- ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky  
 NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky  
 % – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Výsledky vykazující celkový vztah žákyň 4. – 6. třídy ke školní TV jsou uspokojivé. V otázkách číslo 5, 17 a 23 hodnotí dívky kladný postoj ke školní TV 80% a více. Trochu odlišný názor zastávají žákyně na otázku číslo 11, kde se rozhodují mezi školní TV a mimoškolními zájmy. I zde převažuje ocenění ve prospěch školní TV, ale je o více než 10% nižší v porovnání s hodnocením ostatních otázek vztahové dimenze. Jak je vysvětleno výše, je to dáno hlavně kvalitou přípravy učitele a jeho schopností zaujmout žákyně. Projevuje se zde i to, že školní docházka je v tomto věku povinná a žákyně jsou nuceny vyučovací hodiny ve škole navštěvovat. Tělesnou výchovu nepovažují za předmět se stejnou významovou úrovní jako ostatní předměty, ale jako „odpočinkovou“ hodinu ve škole, která je pouhým doplňkem vyučování. Proto by některé dívky raději odešly za svými mimoškolními aktivitami, které považují za důležitější.

Tabulka č. 8

7. – 9. třída, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální a kreativní hodiny celkem a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	436	77,8	124	22,2
11 – raději cvičení mimo školu	198	35,3	362	64,7
17 – raději jiná hodina ve škole	78	14,0	482	86,0
23 – raději odchod domů	167	29,8	393	70,2

- ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky  
 NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky  
 % – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky



Celkové výsledky starších žákyň ve prospěch školní TV, v obou provedených hodinách, jsou horší ve srovnání s výsledky žákyň mladší skupiny. Největší bodový rozdíl skupin vykazuje otázka číslo 23. Přes 80% žákyň 4. – 6. tříd by se raději zúčastnilo hodiny školní TV místo možnosti odejít domů, u starších žákyň je tento výsledek o 10% nižší. Dá se tedy říct, že všeobecně mají mladší žákyně na základní škole lepší vztah k TV než žákyně starší.

Starší žákyně si celkově nejméně cení školní tělesné výchovy v porovnání s možností výměny TV za mimoškolní cvičení. Výsledek pozitivního ohodnocení cvičení v rámci školní tělesné výchovy nepřesahuje 65%. Naopak nejvíce žákyň podporuje školní TV v odpovědi na otázku číslo 17, která se ptá na vztah žákyň k TV a k ostatním předmětům. I zde, dle našeho názoru, stále ještě hraje roli to, že děvčata považují školní tělesnou výchovu za nerovnocenný předmět ostatním předmětům ve škole, za vyučovací hodinu, kde se mohou „vydovádět“.

Tabulka č. 9

4. – 9. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální a kreativní hodiny celkem a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
5 – znovu absolvovat podobnou hodinu	783	80,4	191	19,6
11 – raději cvičení mimo školu	328	33,3	646	66,7
17 – raději jiná hodina ve škole	129	13,3	745	86,7
23 – raději odchod domů	269	24,9	725	75,1

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% - procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Celkové výsledky ukazují, že školní tělesná výchovy stále zůstává nejoblíbenějším předmětem na základní škole (pro TV je 86,7% žákyň) a žákyně obou skupin k ní mají dobrý vztah. Samozřejmě záleží i na provedení hodiny, přístupu učitele, vybavení školy pro tento předmět a dalších okolnostech.

Praktikanti v kreativních hodinách využívali jiné metody a styly vyučování, které hodiny ozvláštnily. K pozitivnějšímu vztahu ke kreativním hodinám přispělo i vytvoření aktivnějších rolí žákyň v hodině, uplatnění nových a netradičních pomůcek a v neposlední řadě to, že žáci mají při hodině více volnosti vlastního výběru toho, čím se budou zabývat a jakou obtížnost si zvolí, a tím se částečně podílejí na průběhu hodiny.

#### 4.1.2. Zdravotní dimenze

Jak je uvedeno v kapitole 3.4. Zdravotní aspekty školní tělesné výchovy, přispívá TV ke zlepšení celkového zdravotního stavu jedince, jeho kardiovaskulárního, pohybového i nervového systému. Měla by působit i jako kompenzace jednostranného zatěžování organismu a zvyšovat jeho celkovou odolnost.

V naší diplomové práci sledujeme odpovědi na následující otázky, v rámci zdravotní dimenze.

Znění otázek:

3 – Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt.

9 – Jsi příjemně unaven/a?

15 – Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?

21 – Musel/a jsi alespoň jednou opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?

Tabulka č. 10

4. – 6. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	101	48,8	106	51,2
9 – jsi příjemně unaven/a	137	66,2	70	33,8
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	143	69,1	64	30,9
21 – opravení držení těla	118	57,0	89	43,0

- ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky  
 NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky  
 % – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Tabulka č. 11

4. – 6. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci kreativní hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	99	47,8	108	52,2
9 – jsi příjemně unaven/a	123	59,4	84	40,6
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	137	66,1	70	33,9
21 – opravení držení těla	75	36,2	132	63,8

- ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky  
 NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky  
 % – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Otázce na rozvoj síly a vytrvalosti (otázka č. 15) přiřadila děvčata 4. - 6. tříd 69,1% kladných bodů u habituální a o 3% méně bodů (66,1%) u kreativní hodiny. Zaměření hodiny na rozvoj síly a vytrvalosti pociťovaly mladší dívky jak v hodině habituální, tak i v hodině kreativní. Je to dáno jejich větší, přirozenou touhou po aktivním pohybu, kterou starší žáci již tolik nepociťují. Se vzrůstajícím věkem dochází na základních i středních školách k poklesu pohybové aktivity žáků, včetně poklesu jejich účasti v organizovaných formách sportovních aktivit. Starší žáci oproti mladším žákům také prochází obdobím vzdoru proti autoritě, kterou pro ně dospělí, a samozřejmě i učitelé TV, představují. Projevuje se to například nechutí vykonávat příkazy (viz. kap. č. 3.2.5.).

K významnému úbytku bodů, které přiřadily žákyně kreativní hodině v porovnání s hodinou tradiční, došlo u otázky číslo 21. Zde jsme zaznamenali až o více než 20% nižší zaměření vyučovací jednotky dívek na protažení zkrácených svalů a opravu držení těla. To je, dle našeho názoru, způsobeno snahou praktikantů o vytvoření co nejatraktivnější kreativní hodiny pro žákyně na úkor zařazení protahovacích cviků a cviků kompenzačních, opravujících držení těla a vyrovnávajících jednostrannou zátěž, kterou žáci na školách, díky času, strávenému převážně v pozici vsedě, pociťují.

Je zajímavé, že mladší žákyně přiřazují otázkám ze zdravotní dimenze v rámci kreativní hodiny nižší ohodnocení, než v hodině habituální. Důvodem je zřejmě nedostatečné vysvětlení průběhu a náplně progresivní hodiny vyučujícím studentem a neschopnost mladších žáků přizpůsobit se v dostatečně krátkém času novým podmínkám a dělat rychlá samostatná rozhodnutí. Tím dochází k časovým ztrátám, hodina je zaměřena spíše na organizaci nových činností než na zdravotní účinek. Průběh kreativní hodiny se žákům může zdát chaotický a nevidí v něm žádný řád.

Tabulka č. 12

7. – 9. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	154	55,0	126	45,0
9 – jsi příjemně unaven/a	163	58,2	117	41,8
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	133	47,5	147	52,5
21 – opravení držení těla	148	52,9	132	47,1

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Tabulka č. 13

7. – 9. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci kreativní hodiny a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	167	59,6	113	40,4
9 – jsi příjemně unaven/a	179	63,9	101	36,1
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	158	56,4	122	43,6
21 – opravení držení těla	130	46,4	150	53,6

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Ve všech otázkách, vyjma otázky číslo 21, přiřadily žákyně 7. – 9. tříd více bodů zdravotní dimenzi kreativní hodiny. Nejvyšší hodnotu má otázka číslo 9 v kreativní hodině, která se ptá, zda jsou žákyně po hodině unaveny. Děvčata tuto otázku ocenila 63,9%, což je dle našeho názoru relativně nízká hodnota, která dokazuje buď nedostatečné zapojení všech dívek do aktivit školní tělesné výchovy nebo neúměrně nízkou náročnost školní TV kladenou na žákyně 7. – 9. tříd.

Největší nárůstu bodů v kreativní hodině vzhledem k hodině habituální vyšel u otázky číslo 15, kde o 8,9% více hodnotí žákyně rozvoj síly a vytrvalosti. Přesto se výsledky obou hodin pohybují jen kolem průměru (habituální hodina 47,5%, kreativní hodina 56,4%). Naopak podle údajů z tabulky musely žákyně nejméně opravovat v kreativní hodině držení těla, jen ze 46,4%, což je o 6,3% méně než v hodině habituální. Můžeme tedy, vzhledem k našim výsledkům, říct, že kreativní hodina, u skupiny starších žákyň, je sice více zaměřena na aktivity, které děvčata alespoň částečně fyzicky unaví, ale tyto aktivity jdou na úkor nácviku správného držení těla a jeho pohyblivosti.

Ze stejných důvodů, jaké jsme uvedli v podkapitole číslo 5.1.1. Vztahová dimenze, seskupili jsme obě sledované hodiny dohromady, a tak získali přehledné informace tentokrát o zdravotní dimenzi v hodinách TV obecně (viz. tabulka č. 14, 15, 16).

Tabulka č. 14

4. – 6. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální a kreativní hodiny celkem a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	200	48,3	214	51,7
9 – jsi příjemně unaven/a	260	62,8	154	37,2
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	280	67,6	134	32,4
21 – opravení držení těla	193	46,6	221	53,4

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Tabulka č. 15

7. – 9. třída, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální a kreativní hodiny celkem a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	321	57,3	239	42,7
9 – jsi příjemně unaven/a	342	61,1	218	38,9
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	291	52,0	269	48,0
21 – opravení držení těla	278	49,7	282	50,3

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% – procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Porovnáním celkových výsledků zdravotní dimenze mladší i starší skupiny žákyň za obě provedené hodiny vyšly následující výsledky. Mladší žákyně přiřazují otázce číslo 15 více procent (67,6%) než žákyně 7. – 9. tříd (52%). Naopak otázku číslo 3, zda měla hodina relaxační a regenerační náplň, hodnotí celkově za obě provedené hodiny pozitivněji skupina starších dívek (57,3% starší dívky, 48,3% mladší dívky). To potvrzuje náš předpoklad, že hodiny mladších žákyň budou více zaměřeny na rozvoj síly a vytrvalosti. Naopak hodiny starších dívek jsou celkově více zaměřeny na relaxační a regenerační cvičení.

Otázky číslo 9 a 21 dosahují u obou skupin téměř stejných výsledků. Více než 60% hodnotí obě skupiny tvrzení, že jsou po hodinách příjemně unaveny. Zarážející zůstává fakt, že nejméně, dokonce méně než 50%, je ohodnocena u obou skupin otázka týkající se protažení zkrácených svalových partií a opravy držení těla v hodinách. Správné držení těla a adekvátní flexibilita by měla mít v hodinách školní TV stejnou pozici jako trénování vytrvalosti nebo síly.

Tabulka č. 16

4. – 9. třída ZŠ, počet kladných a záporných odpovědí v rámci habituální a kreativní hodiny celkem a jejich procentuální vyjádření

OTÁZKA Č.	ANO	%	NE	%
3 – relaxační a regenerační efekt	521	52,8	453	47,2
9 – jsi příjemně unaven/a	602	61,8	372	38,2
15 – rozvoj kondice (síly, vytrvalosti)	571	59,8	403	40,2
21 – opravení držení těla	471	48,1	503	51,9

ANO – počet kladných odpovědí na jednotlivé otázky

NE – počet záporných odpovědí na jednotlivé otázky

% - procentuální vyjádření kladných a záporných odpovědí na jednotlivé otázky

Ocenění zdravotní dimenze oběma skupinami žákyň dohromady v rámci kreativní a habituální hodiny je vzhledem k celkovému hodnocení vztahové dimenze obou skupin žákyň poměrně nízké. Výsledky se pohybují jen kolem 50% – 60%, otázka číslo 21 je ohodnocena dokonce jen 48,1%. Je to výsledek, který vede k zamyšlení, zda náplň hodin školní tělesné výchovy odpovídá účelu (všeobecný fyzický rozvoj žáků), který by měl být v jakkoli provedených tělovýchovných hodinách splněn.

Oproti našemu předpokladu, že i skupina mladších žákyň bude přiřazovat zdravotní dimenzi kreativní hodiny vyšší hodnoty, než zdravotní dimenzi v rámci habituální hodiny, vyšly opačné výsledky. Nejméně musela děvčata opravovat držení těla a protahovat zkrácené svalové partie během kreativní hodiny, kde zřejmě praktikanti, na úkor rozvoje síly, vytrvalosti a vytvoření atraktivní, netradiční hodiny, nevěnovali této složce hodiny větší pozornost. Jak již bylo uvedeno výše, cviky na správné držení těla a fyziologický rozsah by měly mít stejné postavení v rámci školní TV jako ostatní prvky.

Podle předpokladu byla školní tělesná výchova mladších žákyň, v rámci pedagogických praxí studentů, více zaměřena na rozvoj síly a vytrvalosti než na relaxaci a regeneraci, která převažovala v hodinách tělesné výchovy žákyň 7. - 9. ročníků (viz. tabulky č. 3 - 6). Vzhledem k tomu, že mladší děti jsou ohebnější a přizpůsobivější než děti starší, a také jejich organizmus je schopen dříve obnovit vydanou energii a navrátit se do původního stavu, jsou hodiny tělesné výchovy mladších žáků na školách většinou více

zaměřené na rozvoj kondice. Limitujícím faktorem ovšem zůstává fyzický stav jednotlivých dětí. Nesmí docházet k neúměrnému přetěžování, které by mohlo natrvalo narušit jejich zdraví. Při volbě hypotézy jsme předpokládali, že se všichni praktikanti budou řídit fyziologickými zákonitostmi vývoje jednotlivých období žáků a jejich tělesnou vyspělostí (viz. kap. 3.2.3.).

Jak jsme předpokládali, získaly kreativní hodiny z hlediska zdravotní dimenze oproti hodinám habituálním pozitivnější hodnocení od skupiny starších žákyň. Rozdíl v hodnocení ale není nijak veliký, nejvýznamnější, 8%, je u otázky číslo 15, ve které se děvčata vyjadřují k rozvoji síly a vytrvalosti v hodině. Důvodem může být snaha studenta do kreativní hodiny zařadit co největší množství nových a originálních nápadů, které by žákyně ocenily. Velké množství různých organizačně složitých a časově náročných činností může vést k nižšímu zaměření hodiny na regeneraci a na rozvoj fyzické zdatnosti.

#### **4.1.3. Celkové hodnocení vztahové a zdravotní dimenze**

K získání celkových výsledků jsme údaje zjištěné z dotazníků rozřadili podle zvolených skupin (4. – 6. třída, 7. – 9. třída), sečetli a vložili do tabulek vytvořených v programu MS Word. Pro lepší přehlednost uvádíme jednotlivá data také v procentech.

Celkové výsledky závisí do značné míry na výběru sledovaného souboru. V naší diplomové práci se soustředíme pouze na dvě skupiny dívek, žákyň 4. – 6. a 7. - 9. tříd základních škol v Praze. Tyto sledované soubory jsme si vybrali z následujících důvodů:

1. Prvním je předpoklad, že se do budoucna chceme věnovat učitelské profesi, ať už na základní nebo na střední škole a v rámci tělesné výchovy se budeme více setkávat s děvčaty než s chlapci.
2. Druhým důvodem je veliký rozdíl názorů na tělesnou výchovu dívek a chlapců základní školy a jejich odlišný přístup k tělesné výchově, který by mohl výsledky do značné míry zkreslit. Dívky zaostávají v pohybové aktivitě za chlapci jak v intenzitě, tak i v objemu. Proto jsme se zaměřili pouze na skupinu děvčat a vyloučili jsme chlapce ze sledovaného souboru.



3. Posledním důvodem našeho výběru byl různý stupeň vývoje fyzické i mentální úrovně dívek obou námi vytyčených skupin. Jak bylo uvedeno výše, dochází se vzrůstajícím věkem žáků i žákyň k poklesu pohybové aktivity, ale starší děti většinou snadněji a rychleji pochopí nové činnosti a organizační úkony.

Těžištěm výzkumu bylo zjistit rozdíly ve vnímání zdravotní a vztahové dimenze žákyň 4. - 6. tříd a 7. - 9. tříd základní školy v rámci kreativní a habituální hodiny. Tyto údaje jsou zaznamenány v tabulkách 17 a 18. Výsledky obou sledovaných souborů dívek jsou zpracovány v tabulce číslo 19. Body k následujícím třem tabulkám byly dívkami přiřazovány na škále od 0 do 4 bodů, kde 0 odpovídá naprosté nespokojenosti a 4 odpovídá naprosté spokojenosti s naplněním účinku dané dimenze v rámci provedené hodiny.

Tabulka č. 17

4. – 6. třída ZŠ, hodnocení zdravotní a vztahové dimenze

	ZDRAVOTNÍ DIMENZE (BODY)	%	VZTAHOVÁ DIMENZE (BODY)	%
<b>HABITUÁLNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA</b>	511	61,7	692	83,6
<b>KREATIVNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA</b>	436	52,7	677	81,8
<b>BODY CELKEM</b>	<b>947</b>		<b>1369</b>	
<b>PRUMĚRNÉ HODNOCENÍ</b>		<b>57,2</b>		<b>82,7</b>

Body byly přiřazovány jednotlivým hodinám a sledovaným dimenzím na škále 0 – 4 (0= naprostá nespokojenost, 4= naprostá spokojenost)

- Zdravotní dimenze (body)** – počet žákyněmi přiřazených bodů, z možných 828, zdravotní dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
- Vztahová dimenze (body)** – počet žákyněmi přiřazených bodů, z možných 828, vztahové dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
- %** - procentuální vyjádření přiřazených bodů zdravotní a vztahové dimenze v habituálních a kreativních hodinách
- Body celkem** – počet žákyněmi přiřazených bodů celkem, z možných 1656, zdravotní a vztahové dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
- Průměrné hodnocení** – průměrná hodnota zdravotní nebo vztahové dimenze za obě hodiny, habituální i kreativní vyjádřeno v

Po zhodnocení údajů z tabulky číslo 17 vyšel následující výsledek. V rámci vztahové dimenze je bodové i procentuální hodnocení tradiční a progresivní hodiny žákyněmi 4. – 6. tříd téměř stejné (odchyly jsou zanedbatelné), ale v obou hodinách přiřadily žákyně této dimenzi velký počet bodů, procentuálně přes 80%. Z toho vyplývá, že mladší žákyně mají velmi dobrý vztah ke školní TV bez ohledu na to, zda je hodina vedena striktně vyučujícím (habituální hodina) nebo zda jsou za průběh hodiny více odpovědny žákyně samy (kreativní hodina). Jejich přirozená touha po pohybu je dostatečnou motivací k vytvoření dobrého vztahu k tělesné výchově i ke spolupráci v rámci tělovýchovných hodin.

Zdravotní dimenzi kreativní hodiny shledávají mladší žákyně o 75 bodů (9%) horší než tutéž dimenzi v rámci hodiny habituální. Příčinou nižšího hodnocení může být odlišné chápání obsahu tělesné výchovy, kdy v popředí zájmu mladších dívek je soutěživost, hravost a emotivnost před zdravotním aspektem. Výsledek může také ovlivnit komunikace mezi žákyněmi a praktikanty, kteří připravují a vedou hodinu. Mladším žákům trvá déle než pochopí, co po nich praktikant při cvičení požaduje, co přesně zdravotní dimenze znamená a jaké činnosti zahrnuje, i jak funguje samotný dotazník. V rámci kreativní hodiny činí celková hodnota přiřazená zdravotní dimenzi pouze 52,7%. Tento výsledek shledáváme relativně nízkým vzhledem k tomu, že zlepšení zdraví žáků (resp. celkový rozvoj organismu) by mělo být jednou z hlavních náplní školní TV.

Tabulka č. 18

7. – 9. třída ZŠ, hodnocení zdravotní a vztahové dimenze

	ZDRAVOTNÍ DIMENZE (BODY)	%	VZTAHOVÁ DIMENZE (BODY)	%
HABITUÁLNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA	615	54,9	802	71,6
KREATIVNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA	651	58,1	902	80,5
BODY CELKEM	1266		1704	
PRUMĚRNÁ HODNOTA		56,5		76,1

Body byly přiřazovány jednotlivým hodinám a sledovaným dimenzím na škále 0 – 4 (0= naprostá nespokojenost, 4= naprostá spokojenost)

- Zdravotní dimenze (body)** – počet žákyněmi přiřazených bodů, z možných 1120, zdravotní dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
- Vztahová dimenze (body)** – počet žákyněmi přiřazených bodů, z možných 1120, vztahové dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
- %** – procentuální vyjádření přiřazených bodů zdravotní a vztahové dimenze v habituálních a kreativních hodinách
- Body celkem** – počet žákyněmi přiřazených bodů celkem, z možných 2240, zdravotní a vztahové dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
- Průměrné hodnocení** – průměrná hodnota zdravotní nebo vztahové dimenze za obě hodiny, habituální i kreativní vyjádřena v %

Starší žákyně příznivě přijímají jakoukoli změnu zaběhnutého stereotypu ve školní TV. Proto jejich ohodnocení vztahové dimenze v rámci kreativní hodiny je o více než 8% pozitivnější než ohodnocení vztahové dimenze habituální hodiny. Vyšší bodové ohodnocení je do určité míry ovlivněno vyspělostí žákyň a jejich zkušeností, ty jim umožňují lépe a rychleji porozumět požadavkům vyučujících.

Hodnocení zdravotní dimenze vyšlo u starší skupiny žákyň v obou provedených hodinách téměř stejně, jen s nepatrným procentuálním rozdílem, který považujeme za odchylku způsobenou různými vlivy. Podobně jako u skupiny mladších žákyň je ocenění zdravotní dimenze v obou provedených hodinách vzhledem k vytyčenému účelu školní tělesné výchovy poměrně nízké, nepřesahuje 60% hranici.

Tabulka č. 19

4. – 9. třída ZŠ, hodnocení zdravotní a vztahové dimenze

	ZDRAVOTNÍ DIMENZE (BODY)	%	VZTAHOVÁ DIMENZE (BODY)	%
HABITUÁLNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA	1126	57,8	1494	76,7
KREATIVNÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKA	1087	55,8	1580	81,1
BODY CELKEM	2213		3074	
PRŮMĚRNÉ HODNOCENÍ		56,8		78,9

Body byly přiřazovány jednotlivým hodinám a sledovaným dimenzím na škále 0 – 4 (0= naprostá nespokojenost, 4= naprostá spokojenost)

<b>Zdravotní dimenze (body)</b>	– počet žákyněmi přiřazených bodů, z možných 1948, zdravotní dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
<b>Vztahová dimenze (body)</b>	– počet žákyněmi přiřazených bodů, z možných 1948, vztahové dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
<b>%</b>	– procentuální vyjádření přiřazených bodů zdravotní a vztahové dimenze v habituálních a kreativních hodinách
<b>Body celkem</b>	– počet žákyněmi přiřazených bodů celkem, z možných 3896, zdravotní a vztahové dimenzi v habituálních a kreativních hodinách
<b>Průměrné hodnocení</b>	– průměrná hodnota zdravotní nebo vztahové dimenze za obě hodiny, habituální i kreativní vyjádřena v %

Zdravotní dimenzi v obou sledovaných vyučovacích hodinách pozitivně ohodnotila nadpoloviční většina dotazovaných dívek, přesně 56,8% (viz. tabulka č. 19). Žákyně 4. – 9. tříd této dimenzi přiřadily 2213 bodů dohromady v obou provedených hodinách, habituální i kreativní. Můžeme tedy konstatovat, že nadpoloviční většina dívek základních škol vnímá tělesnou výchovu jako prospěšnou pro zdraví. Je zarážející, že toto číslo není vyšší, vzhledem k vytyčenému účelu a cíli tělesné výchovy, jak již bylo uvedeno výše.

Celkový vztah k tělesné výchově za obě sledované skupiny žákyň převyšuje 75% v rámci habituální hodiny a 80% v rámci kreativní hodiny. Přestože věcně významný rozdíl nebyl překročen, považujeme tento celkový výsledek za velice pozitivní.

Oproti očekávání, že k oběma dimenzím budou mít děvčata výrazně kladnější postoj v kreativní hodině než v hodině habituální, vyšel celkový výsledek zdravotní a vztahové dimenze habituální a kreativní hodiny přibližně stejně, jen s malými rozdíly (o 4,4% vyšší ocenění vztahové dimenze v kreativní hodině a o 2% nižší ohodnocení zdravotní dimenze kreativní hodiny oproti hodině habituální).

Zvýšením role žáků a jejich větší volností v rámci kreativních hodin často dochází k tomu, že si žáci, v našem případě žákyně, vybírají lehčí cvičení z nabídky nebo se nesnaží tolik, jako při habituální hodině, která je učitelem vedena striktněji. Jsou navyklé na určitý zaběhnutý organizační stereotyp a nevědí, jak mají s novými úkoly nakládat, jak se chovat, a proto jakékoli přemýšlení a větší odpovědnost v těchto hodinách je pro ně přítěží. To platí především pro mladší žákyně. Těm dělá problém rychlá samostatná volba z nabídky několika činností, sebediagnostika a samostatná cílevědomá práce.

## 4.2. Diskuse

Rozdíl v celkovém hodnocení žákyň 4. – 9. tříd vztahové a zdravotní dimenze v obou provedených hodinách, tradiční (habituální) i progresivní (kreativní), nepřekročil námi stanovený věcně významný rozdíl 5%. Celkové výsledky zdravotní i vztahové dimenze v habituální a kreativní hodině považujeme za velmi blízké (tab. č. 19)

Ve srovnání s předcházejícími výzkumy, které prováděli Zdeněk Šeberle a Petra Poslední na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Zbyněk Svozil, Karel Frömel, Josef Mitáš a František Chmelík na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogické fakultě Ostravské univerzity jsou naše výsledky hodnocení zdravotní dimenze v obou provedených hodinách méně pozitivní. Ve všech předcházejících výzkumech došlo u zdravotní dimenze v rámci kreativní hodiny k lepšímu posouzení od žáků než v hodině habituální.

Překvapilo nás, že žákyně vnímají zdravotní dimenzi v rámci školní tělesné výchovy sice pozitivně, ale relativně v malé míře, přiřazují jí průměrně jen 56,8%. Žákyně 4. - 6. tříd hodnotí kladněji zdravotní dimenzi habituální jednotky, oceňuje ji 61,7% dívek a kreativní hodinu jen 52,7% děvčat, což činí významný úbytek. U starší skupiny děvčat zaznamenáváme téměř bezvýznamný nárůst v kreativní hodině o 3,2%, z 54,9% na 58,1% .

V celkovém porovnání s ostatními výzkumy, kde žáci uvedli, že pro ně měla hodina tělesné výchovy pozitivní zdravotní účinek z 62% v Českých Budějovicích a z 67,3% v Ostravě a Olomouci, vyšel v našem výzkumu výsledek o necelých 6%, v porovnání s Jihočeskou univerzitou, a přibližně o 11%, oproti výsledkům v Olomouci a Ostravě, nižší. Důvod by mohl být ten, že námi zvolený soubor je složen pouze z dívek základních škol, vzhledem k ostatním výzkumům, které zahrnují dívky i chlapce základních i středních škol. Dívky mají všeobecně méně aktivní přístup k tělesné výchově oproti přístupu chlapců. To by mohlo vysvětlovalo nižší výsledek v celkovém vyhodnocení zdravotní dimenze.

Celkem 52,8% žákyň obou skupin dohromady odpovědělo kladně na otázku číslo 3 (Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?) a 61,8% na otázku číslo 9 (Jsi příjemně unaven/a?) (viz tabulka č. 16). 59,8% děvčat 4. – 9. tříd kladně zhodnotilo otázku číslo 15 (Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?), 48,1% dívek ocenilo pozitivně otázku číslo 21 (Musel/a jsi alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?). Ve srovnání s výzkumem, který prováděla Jihočeská

univerzita v Českých Budějovicích, máme v otázce číslo 15 o 9,2% nižší ohodnocení a o více než 21% nižší celkový procentuální výsledek u otázky číslo 21. Otázky číslo 3 a 9 jsou hodnoceny přibližně stejně v pražském i mimopražském výzkumu. Pražské šolačky jsou tedy v hodnocení zdravotní dimenze kritičtější.

Pozitivní je, že v oblasti vztahové jsme celkově, za obě skupiny žákyň v obou typech hodin, zaznamenali více než 75% kladných bodů, celková průměrná hodnota odpovídá 78,9%. Průměrné hodnocení u žákyň 4. - 6. třídy bylo 82,7% (83,6% v rámci habituální a 81,8% v rámci kreativní hodiny, viz. tabulka č. 17). U skupiny starších děvčat došlo k nárůstu stejné dimenze o 8,9%, ze 71,6% v habituální hodině na 80,5% v kreativní hodině (viz. tabulka č. 18), jejich průměrná hodnota činí 76,1%. Z hlediska posouzení vztahové dimenze nám vyšly přibližně stejné výsledky jako praktikantům v Olomouci (77%), v porovnání s výzkumem na Jihočeské univerzitě vykazují pražské žákyně přibližně o 12% lepší vztah ke školní TV. Lze tedy říct, že naši respondenti mají stejně pozitivní nebo dokonce pozitivnější vztah k tělesné výchově celkem v obou typech hodin než respondenti v předcházejících výzkumech realizovaných mimo Prahu.

Nejméně procenty ocenily dívky, dohromady za kreativní i habituální hodinu, kladnou odpověď otázky číslo 17 (Raději bych se zúčastnil/a jiné hodiny ve třídě), což dokazuje dobrý vztah k tělesné výchově vzhledem k ostatním vyučovacím předmětům (viz. tabulka č. 9). Vyšší hodnoty (80,4%) oproti výzkumu v Českých Budějovicích (78%) jsme zaznamenali v otázce číslo 5 (Chtěl/a bys příště absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?). Uspokojující je zjištění, v porovnání s výzkumem v Českých Budějovicích, že „pouze“ 24,9% dívek by místo tělesné výchovy raději odešlo domů (otázka č. 23 – Kdybys mohl/a v průběhu hodiny odejít domů, odešel/a bys?). V Českých Budějovicích chtělo raději, místo TV, odejít domů 51% žáků.

Celkově nám vyšly nižší hodnoty zdravotní dimenze vzhledem k předcházejícím mimopražským výzkumům. Naopak vyšším procentem ohodnotily dívky 4. - 9. tříd základních škol v Praze vztahovou dimenzi.

### 4.3. Závěry

První předpoklad, ve kterém jsme očekávali, že kreativní hodina bude u obou skupin (žákyně 4. – 6. třídy ZŠ a žákyně 7. – 9. třídy ZŠ) hodnocena pozitivněji (po stránce vztahové i zdravotní) než hodina habituální, se zcela nepotvrdil. V obou dimenzích, zdravotní i vztahové, došlo u mladších žákyň (4. – 6. třída) k horšímu nebo podobnému ocenění kreativní hodiny oproti hodině habituální. Naopak u starších žákyň, 7. – 9. třídy, pozorujeme procentuální nárůst kladného hodnocení v těchto hodinách.

Vzhledem k tomu, že se od žáků v rámci kreativních hodin požaduje samostatnost, sebekontrola, rychlé rozhodování atd., je pro dosažení kýženého výsledku nutná určitá psychická vyspělost a zkušenost, která mladším žákům většinou ještě chybí, nebo není dostatečná. Mladší žáci jsou „hravější“, aktivnější a často se nedokáží na náplň hodiny plně soustředit i v případě, kdy učitel používá příkazový styl. Pokud jim je nabídnuto několik variant činností, mohou být zaskočeni a nedokáží se rychle pro jednu z nich rozhodnout. Také sebekontrola není rozvinuta tak dokonale jako u starších žáků a může dojít k nedocenění nebo přecenění jejich sil.

Důvodem nepotvrzení prvního předpokladu by mohlo být i nedostatečné vysvětlení podstaty výzkumu praktikantem a nepochopení samotného dotazníku mladšími žáky. Také složitost otázek v dotazníku neodpovídá, dle našeho názoru, věkovému složení žáků. Pokud praktikant dostatečně nevysvětlil význam jednotlivých otázek, pak zejména mladší žáci nevědí, na co odpovídají a vzhledem k tomu mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Mohly přispět i četné nedostatky ve vedení těchto vyučovacích jednotek, které většinou vyplývají z relativně malých zkušeností praktikantů s tímto způsobem vyučování.

Druhý předpoklad, který zní: „Žákyně 4. – 6. ročníků ZŠ mají celkově lepší vztah ke školní TV, v rámci habituálních i v rámci kreativních hodin, než žákyně 7. – 9. ročníků ZŠ“, se potvrdil (viz tabulka č. 17, 18). Mladší děti mají přirozenou touhu po pohybu, jsou soutěživé, aktivněji se zapojují do sportovních her. U starších žákyň zájem o aktivní pohyb již není tak velký. Velkou roli zde hraje nerovnoměrné a rychlé růstové změny, které mohou vést k disbalancím a diskoordinacím pohybu a velká hormonální aktivita. Disbalance a diskoordinace pohybu mohou u některých dětí v tomto věku vyvolat nechuť až odpor k tělesné výchově. Hormonální aktivita ovlivňuje jednání a chování žáků, to se mnohdy projevuje netaktem a neposlušností vůči autoritě.



Třetí předpoklad: „TV žákyň 4. - 6. ročníků je více zaměřena na rozvoj síly a vytrvalosti, než na regeneraci a relaxaci, se potvrdil (viz. tabulka č. 17). Díky aktivnějšímu přístupu této věkové skupiny je tělesná výchova přirozeně více zaměřena na činnosti rozvíjející jejich vytrvalost a sílu oproti relaxačním a regeneračním cvičením, která více najdeme v hodinách u starších děvčat. Regenerace u mladších dětí probíhá rychle, organizmus sám je schopen se brzy navrátit do původního stavu. Regenerační a relaxační cvičení většinou netvoří v tomto věku dominantní roli i proto, že děti nejsou schopny dlouho vydržet u statických činností, za které relaxační a regenerační činnosti oproti silovým a vytrvalostním činnostem můžeme pokládat. Proto se nabídka učitele a celkové předávání informací o vlivu regeneračních technik vyskytuje častěji u starších cvičenců

#### **4.4. Doporučení do praxe**

Kreativní prvky v hodinách TV jsou pro starší žáky atraktivní, neotřelé a přispívají ke zvýšení fyzické i psychické aktivity v hodinách. Vnášejí do hodin nový emotivní náboj, který zaujme, a tím dochází u žáků k nárůstu jejich pozornosti vzhledem k učivu i vůči výkladu učitele. Vzniká lepší vztah mezi vyučujícím a žáky a v hodinách se dosahuje vyšších výsledků. U mladších žáků doporučujeme vést hodinu TV habituálním, tradičním způsobem a zařazovat kreativní prvky do hodin postupně takovým způsobem, aby žáci měli delší dobu na adaptaci na jinou strukturu a organizaci hodiny. Kreativně pojatý způsob výuky u mladších cvičenců doporučujeme zařazovat v kratším časovém úseku.

Uvědomění zdravotního přínosu TV narůstá s věkem žáků, a proto by učitelé měli tohoto faktu využívat a záměrně tímto směrem působit na žáky hlavně na druhém stupni ZŠ a později i na střední škole. V žádném případě by tento způsob výchovy učitel neměl opomíjet.



## SEZNAM LITERATURY:

1. ADAMÍROVÁ, J., JAVŮREK, J. *Zdravotní tělesná výchova mládeže*. Praha: Horizont, 1988.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
3. DOBRÝ, L. Žák jako subjekt edukace. In *Žák v současném pojetí tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, s. 19-27.
4. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.
5. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
6. FRÖMEL, K. Východiska dalšího rozvoje tělesné výchovy a sportu dětí a mládeže. In TILINGER, P., PERIČ, T. (editors). *Tělesná výchova a sport na přelomu století*. Praha: FTVS, 1996, s. 32-35.
7. FRÖMEL, K. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983.
8. FRÖMEL, K., BORŮVKA, J., MĚKOTA, K. *Diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992.
9. GÓRNA, K., BARTOSZEWICZ, R., KOSZYC, T., BEBČÁKOVÁ, T., FRÖMEL, K., SVOZIL, Z., MITIÁŠ, J. Pedagogické praxe studentů tělesné výchovy v mezinárodním kontextu. *Česká kinantropologie* 1. 6, 2002, s. 51-61.
10. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997.
11. HORÁK, F. *Francouzské metody tělovýchovné*. Brno: KTVM, 1932.
12. HORÁK, F., KRČMA, K. *Přehledný vývoj tělesné výchovy (příručka k odborné zkoušce z tělesné výchovy)*. Praha: Česká grafická unie, 1939.
13. <http://www.nbpts.org/>, 26.1. 2006.
14. CHARVÁT, M. a kolektiv autorů. *Zdravotně orientovaná tělesná výchova na základní škole*. Brno: Masarykova Univerzita, 1999.
15. KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
16. KÖSSEL, J., ŠTUMBAUER, J., WAIC, M. *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Karolinum, 1998.
17. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.

18. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.
19. MÁČEK, M. *Tělesná zdatnost a jak ji získáte*. Praha: Avicem, 1972.
20. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Akademie věd České republiky, 1999.
21. NEVŘALA, J. *Sociální psychologie pro učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994.
22. NĚMEJC, J. *Metodika zpracování a úprava diplomových prací*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000.
23. PASCH, M., GARDNER, T. G., LANGEROVÁ, G. M., STARKOVÁ, A. J., MOODYOVÁ, CH. D. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
24. PASTERNAK, M., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Pražské ekologické centrum, 1992.
25. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
26. REITMAYER, L. *Přehled vývoje tělesné výchovy ve světě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
27. RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní TV*. Praha: Karolinum, 2002.
28. SOUČEK, J., HOLUBÁŘ, Z. *Sociální psychologie (vybrané kapitoly se zřetelem k učitelskému vzdělání)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1996.
29. SVOBODA, B., KARGER, J., KOCOUREK, J. *Kapitoly z pedagogiky pro studující tělesné výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
30. SVOZIL, Z., FRÖMEL, K., MITIÁŠ, J., CHMELÍK, F., STELZER, J., LUDVA, P., FIALOVÁ, L. Transfer didaktických dovedností studentů tělesné výchovy na pedagogických praxích. *Tělesná kultura*. 29, 2004, č. 1, s. 54-77.
31. SVOZIL, Z., FRÖMEL, K., VAŠENDOVÁ, J., GÓRNA, K. New trends in learning procedures in school physical education. In ŠLEŽYNSKI, J. (editor). *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego. 2001, s. 45-50.
32. ŠKOP, V., ŽUMÁROVÁ, M. *Pedagogická praxe v tělesné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.
33. UMBERTO, E. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997.
34. VILÍMOVÁ, V. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Brno: Nakladatelství pedagogické literatury, 2002.

**Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (žáci)**

Škola: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_ Pohlaví: M, Ž Datum: \_\_\_\_\_

Uvedte, dle svého názoru, úroveň své sportovní tělesné výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům:

HORNÍ POLOVINA TŘÍDY - DOLNÍ POLOVINA TŘÍDY

znač X ANO NE

	ANO	NE
1. Poznal/a jsi, oč učitel v hodině usiloval a co bylo jejím cílem?		
2. Měl/a jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?		
3. Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4. Jevil se ti učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?		
5. Chtěl/a bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?		
6. Měl/a jsi možnost řešit samostatně a tvořivě nějaký úkol?		
7. Dozvěděl/a ses něco nového?		
8. Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a "pohoda"?		
9. Jsi příjemně unaven/a?		
10. Vyskytly se v hodině projevy nekázně (spolužáci zlobili)?		
11. Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?		
12. Mohl/a ses alespoň jedenkrát v hodině svobodně rozhodnout co nebo jakým způsobem budeš dělat?		
13. Osvojil/a sis nebo zdokonalil/a ses v nějaké pohybové dovednosti (cvičení)?		
14. Zasmál/a ses v hodině?		
15. Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?		
16. Ptal/a ses při učení na něco učitele nebo spolužáka/?		
17. Raději bych se zúčastnil/a jiné hodiny ve třídě.		
18. Měl/a jsi pocit, že jsi neustále "dirigován/a" učitelem?		
19. Prováděl/a jsi v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky?		
20. Byl/a jsi pochválen/a učitelem nebo spolužákem?		
21. Musel/a jsi alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22. Opravil/a jsi nějakou chybu cvičení spolužáka/čky nebo opravil/a chybu tobě spolužák/čka?		
23. Kdybys mohl/a v průběhu hodiny odejít domů, odešel/a bys?		
24. Vyskytl se v hodině moment překvapení nebo něco nového?		

### Návrh individualizované kondiční vyučovací jednotky TV

Návrh je pouze modelem, který je nutné tvůrčím způsobem přizpůsobit svým předpokladům, úrovni žáků, podmínkám a dalším okolnostem. Přejeme hodně úspěchu při hledání způsobů realizace a pocitů uspokojení s podaných záměrů a poučení z nezdarů.

<b>Cíl:</b>	Rozvoj kondičních schopností podle individuálních předpokladů a zvýraznění "role žáka" ve vyučovací jednotce. Každý žák by se měl aktivně zapojit do tvorby vyučovací jednotky a do vytváření dobré pohody při cvičení. Zlepšit a více si oblíbit cvičení se švihadlem.
<b>Úvodní část :</b>	a) Volný pohyb s libovolným způsobem přeskakováním švihadla. b) Náročnější varianta na vyzkoušení a přizpůsobení. Honička se švihadly (asi čtvrtina žáků bez švihadla). Jeden (dva) honí ty, kteří jsou bez švihadla nebo právě nepřeskakují švihadlo. Ti, kteří nemají švihadlo se mohou přidat do dvojice na přeskakování jednoho švihadla.
<b>Průpravná část:</b>	Strečink s využitím švihadla. Každé druhé cvičení samostatně varianta předcházejícího cviku
<b>Hlavní část:</b>	
a) Kruhový provoz	
<b>Organizace:</b>	20s cvičení a 40s relaxace (každý si může poměr práce a odpočinku přizpůsobit individuálním předpokladům, ale ne více jak 30s cvičení). Na stanovištích sudý počet žáků. Relaxace - individuálně se zaměřením na právě zapojené svalové partie.
<b>Stanoviště:</b>	<b>Pomůcky</b>
1. <b>Posilování horních končetin</b> (výběr: biceps, triceps)	malé činky, medicínbaly,
2. <b>Posilování břišních svalů</b> (výběr přímé a šikmé břišní svaly)	... žíněnky, ribstoly,...
3. <b>Posilování dolních končetin</b> (odrazové schopnosti) <i>Pozn.: Náročná cvičení, která je nutno přizpůsobit věku a předpokladům žáků!</i>	švédské bedny pro saskok a následný výskok (individuální výška saskoku 1-3 díly)
4. <b>Přihrávky ve dvojici</b> (změna po čtyřech přihrávkách změna, střídání ve volbě přihrávky)	medicínbaly
5. <b>Posilování zádového svalstva</b>	švédské bedny, lavičky, ribstoly,.... (výběr a napodobování cviků)
6. <b>Přeskoky přes švihadlo</b> (výběr přeskoků s vyšší intenzitou a následné měření SF)	švihadla, lavičky
b) Relaxační a kompenzační cvičení se švihadlem kombinované s uvolněným a ekonomicky prováděným přeskakováním švihadla.	
c) Opakování kruhového provozu nebo kondičně zaměřená hra (basketbal, fotbal apod.).	
<b>Závěrečná část:</b>	Strečink - protahování svalových partií, které byly nejvíce zatíženy a zdůraznění pocitu uspokojení z pohybové aktivity. Měření SF a předání informace o významu klesání SF po zatížení. Hodnocení V.J (pochvaly za nejlépe prováděná cvičení, co ještě musíme zlepšit apod.).

## Návrh individualizované volejbalové vyučovací jednotky tělesné výchovy

Návrh je pouze příkladem, který je nutné tvůrčím způsobem přizpůsobit svým předpokladům, úrovni žáků, podmínkám a dalšími okolnostem. Přejeme hodně úspěchu při hledání způsobů realizace a pocitů uspokojení s podílených záměrů a poučení z nezdárů.

**Cíl:** Upevnit dovednost odbítí obouruč vrchem při samostatné činnosti s důrazem na individuální volbu, intenzitu a způsobu provedení herních činností. Zaměřit se na dostatečné tělesné zatížení kombinované s bezprostřední relaxací.

### Uvodní část:

Již při příchodu do tělocvičny si postupně žáci berou míče a za pochoodu nebo běhu se snaží po vlastním nadhozu přhrát míč obouruč vrchem na uvočeného spolužáka (zvažte počet míčů). Plynule můžete také přejít do honičky „kdo má míč, nesmí být chyčen“ (každý kdo má míč, se snaží po vlastním nadhozu přhrát obouruč vrchem tomu spolužáku, který je v ohrožení chyčením).

Přechod na značky nebo jiné rozestavení (vhodné pro budoucí rychlostně reakční cvičení).

**Oznámení čle vyučovací jednotky a dalších informací.**

### Průpravná část:

**Obecná část herního rozvíjení** (protažení kombinujte s relaxací). U některých středních cvičení zařaďte možnost, že žák samostatně pokračuje a zkouší obměnu či jinou variantu. Jedno cvičení zvolí samostatně (např. protahování flexorů na zadní straně dolních končetin, s tím, že nevhodnější volbu můžete zařadit opět společně). Můžete zařadit i cvičení a v jeho pokračování žáci zvolí jinou polohu.

**Rychlostně reakční rozvíjení** (v rozmištění, které jste zvolili) s přeběhy na zrakový signál (např. na puštění míče přeběh kolem partnera nebo k čáře a zpět, na nadhoz výskok s dvojným obraťem a sroznými poskoky k čáře a zpět atd.)

**Speciální část rozvíjení** s míčem ve trojicích a s přeběhy po odbítí míče.

### Hlavní část:

**Zdokonalovací část** – především se jedná o zdokonalování odbítí míče obouruč vrchem v proměnlivých a ztížených podmínkách. V rámci možnosti využít síť nadějí a rozestavení dvojice kolmo k síti. Cvičení dvojice je vhodné modifikovat i pro trojice a co nejvíce se zařazenými přeběhy.

- Odbítí míče obouruč vrchem na libovolnou vzdálenost dle individuálních pohybových schopností a dovedností partnerů. Obměna s opakovaným postupným prodlužováním a zkracováním vzdálenosti.
- Odbítí míče obouruč vrchem po odrazu míče o zem (volf vzdálenost odrazu i sílu). Obměna: zvolte ve dvojici jiné cvičení s odrazem míče o zem.
- Kombinujete odbítí míče obouruč vrchem nad hlavou s přihrávkou s tím, že po odbítí spolupráčí se pokusíš provést co nejvíce doplňujících cvičení (opakované maximální výskoky, opakované sprint k metě a zpět apod.) Obměna: Zvolte sami počte odbítí nad hlavou a „dávku“ a druh doplňujících cvičení.
- Obměny: Vytvořené trojice si přihrávají obouruč vrchem s přebíháním. Přizpůsobuje něku přihrávky vzdáleností a schopnostem každého žáka!

**Samostatná činnost ve dvojicích:** Hleďte a vyzkoušejte cvičení, která budou vhodná pro zlepšení zapojení nohou do odbítí obouruč vrchem (tzn. hledat cvičení, která navozují změnu postoje). Obměna: Obdobně mohou žáci tvůrčivě hledat cvičení pro zlepšení polohy palců (při odbítí směřují vzad) při odbítí obouruč vrchem – ideální s využitím medicinbalů.

**Kondiční část:** Ve vhodnou dobu (žáci nemohou příliš dlouho odbítet obouruč vrchem) zařaďte kondiční cvičení na posílení břišního a zadového svalstva (případně i podle dřívějšího zatížení cvičení pro rozvoj explozivní síly nohou). Dejte žákům prostor pro volbu vlastní dávky a pro vlastní kombinaci různých cvičení. Povinné po každém náročnějším sérii zařaďte relaxační cvičení.

**Herní část:** Zjednodušená hra 2-2 nebo 3-3 zaměřená na zdokonalení odbítí obouruč vrchem. Podání do hry odbítím obouruč vrchem, u méně výkonných hráčů možnost chyčení míče a odbítí po vlastním nadhozu apod. U výkonnějších i možnost zrychlené hry s počítáním, s případnými utkáními vítězných skupin apod.

### Závěrečná část:

**Individuální „srovnání“ techniky** odbítí míče obouruč vrchem u stěny. Obměna: V případě dobré úrovně odbítí je možná i soutěž ve střelbě na koš zvolené samotnými žáky (velikost skupiny, druh odbítí, vzdálenosti apod.).

**Relaxační a kompenzační cvičení** opět s možností vlastního doplňení či varianty.

V průběhu relaxačních cvičení se rozdají dotazníky a tužky. **Pozor na rozmištění žáků (zabránit shlukování).** Dejte žákům i časový prostor k tomu, aby se mohli případně volně vyjádřit na zadní straně dotazníku k vyučovací jednotce!!!



## Doplňková cvičení (náměty k individualizaci)

Doplňková cvičení již svou podstatou navozují individualizaci vyučovacího procesu ve vyučovacích jednotkách TV. Zařaď doplňková cvičení v různých obsahových typech vyučovacích jednotek s využitím některých předložených námětů.

### **Počet opakování:**

- rozhodni se podle svých možností a předpokladů
  - domluv s partnerem počet opakování
  - opakuj pouze tolikrát, aby nedošlo ke snížení kvality provedení cvičení
  - soutěžíš v dosažení nejlepšího výsledku (např. počet úspěšných pokusů)
  - soutěžíš v dosažení největšího individuálního zlepšení
  - soutěžíš v dosažení nejlepšího skupinového zlepšení
- apod. (u tří posledních námětů dej pozor na neúměrnou emotivitu vzhledem k hlavnímu cvičení)

### **Náročnost cvičení:**

- vyber z nabízených variant náročnosti doplňkového cvičení (výšku seskoku, složitost cvičení, hmotnost náčiní apod.)
  - zvaž zda si můžeš dovolit ztížit hlavní cvičení náročným obsahem doplňkového cvičení
  - hledej další možnosti ztížení zvoleného doplňkového cvičení
  - při opakování postupně zvyšuj náročnost prováděného doplňkového cvičení
  - po cvičení zkontroluj náročnost zatížení změřením srdeční frekvence
- apod.

### **Čas cvičení:**

- zvol si sám (podle doporučení učitele, podle individuálně zvoleného počtu opakování, podle svých předpokladů, po dohodě s partnerem apod.)
  - vyber z nabízených variant
  - prodlužuj dobu cvičení při následných opakováních
  - odhadni podle domluvené (zvolené) úrovně srdeční frekvence
- apod.

### **Různý obsah cvičení**

- vyber z nabízených variant cvičení
  - obměňuj podle svého uvážení nabízené varianty cvičení
  - hledej nové varianty nabízeného cvičení
  - zvol samostatně s ohledem na zatížení svalových partií v hlavním cvičení
  - zvol kompenzační obsah k současné (probíhající) hlavní činnosti
  - zvol kompenzační obsah podle svých pohyblivostních nedostatků
  - vyber si z nabízeného náradí či náčiní
- apod.

### **Výběr partnera**

- rozhodni se, zda budeš cvičit sám
- vyber si partnera pro cvičení
- vyber si partnera nebo partnerku
- vyber si partnera podle (ochoty spolupracovat, kamarádských vztahů, výkonnosti, velikosti, hmotnosti, potřeby pomoci apod.)

### Návrh individualizované plavecké vyučovací jednotky tělesné výchovy

Návrh je pouze příkladem, který je nutné tvůrčím způsobem přizpůsobit svým předpokladům, úrovni žáků, podmínkám a dalším okolostem. Přejeme hodně úspěchu při hledání způsobů realizace a pocitů uspokojení s podařených záměrů a poučení z nezdarů.

#### **Cíl:**

- Upevnit dovednost souhry plaveckého způsobu znak s důrazem na individuální volbu, intenzitu a způsobu provedení pohybových činností.
- Zaměřit se na dostatečné tělesné zatížení s bezprostřední relaxací zatížených svalových partií.

#### **Úvodní část:**

Již při příchodu na bazén žáci postupně volí způsob rozplavání za pomoci dostupných pomůcek, které jsou připraveny na břehu vymezeného prostoru. Na pokyn učitele můžeme piynule přejít na 1 – 2 hrové činnosti i za pomoci pomůcek. Příklad: 1. Ze břehu varianty doskoků na plavecké desky (do sedu, kleku, stoje, s otočením s chytáním desky ve vzduchu apod.); 2. "Kohoutí zápasy": dvojice – každý sedí na jedné až dvou plaveckých deskách, které svírá mezi stehny. Snaha každého z dvojice je přemoci partnera tak aby upustil desky či se obrátil a desky vyplavaly na hladinu.

Oznámení cíle vyučovací jednotky a dalších informací.

#### **Průpravná část:**

**Obecná část rozplavání:** (protážení zatížených partií kombinujte s relaxací). Zaměřte se především na protážení ramených kloubů a flexorů na zadní straně dolních končetin. U některých strečinkových cvičení zařaďte možnost, aby žák samostatně pokračoval a zkoušel další obměnu či jinou variantu. Ostatní hledají samostatnou variantu nebo opakují nalezené možnosti.

**Speciální část rozplavání:** krátké opakované úseky s opakování osvojených dílčích plaveckých činností (např. splývání na znaku s volným dopláváním na druhou stranu; plavání znak paže, dolní končetiny). Dle možností necháme zvolit žáky způsoby cvičení a jejich modifikaci.

#### **Hlavní část:**

**Individuální „srovnání“ techniky:**

Ve dvojicích i samostatně se při plavání souhry plaveckého způsobu znak žáci snaží odhalit nejzávažnější nedostatky v plavecké technice. Pro usnadnění je možno použít "individualizované, kreativně orientované či programované vyučovací postupy". Zjištěné nedostatky (př. nedostatečná práce dolních končetin, poloha hlavy, trupu..., nedostatky v dýchání, přenosu paží nad hladinou, záběru paží ve vodě..., řeší žáci většinou ve skupinkách či dvojicích za pomoci nabídnutých cvičení učitelem. Dbejte na "logické" řešení problémů tak aby se detailní provedení např. záběru paží pod vodou neřešilo na úkor závažných nedostatků např. v základní plavecké poloze, polohy hlavy, střídavého pohybu horních i dolních končetin.... Po procvičení se žáci opět vrátí k celkové souhře. Proces se v případě zjištění dalších nedostatků opakuje.

Po absolvování relaxačních cvičení a částečného usušení se rozdají dotazníky a tužky. Pozor na rozmístění žáků (zabránit shlukování). Dejte žákům i časový prostor k tomu, aby se mohli případně volně vyjádřit na zadní straně dotazníku k vyučovací jednotce!!!