

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**Atletika v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích
a komparace se zahraničím**

Athletics in physical education lessons of grammar schools
and its comparison with the situation abroad

Bakalářská práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D.

Vypracovala:

Tereza Pavlíková

Praha, srpen 2014

Prohlášení:

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

V Praze dne 29. 8. 2014

.....

Tereza Pavlíková

Evidenční list

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

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce panu PhDr. Aleši Kaplanovi, Ph.D. za cenné rady, vstřícnost, trpělivost a odborné vedení.

Děkuji také své rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Zvláštní poděkování patří paní PhDr. Květě Rysové, Ph.D. za jazykovou korekturu této práce.

Abstrakt

- Název:** Atletika v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích a komparace se zahraničím
- Cíle:** Cílem této práce je zmapovat výuku atletiky na gymnáziích ve vybraných krajích a vytvořit tak přehled o tom, v jakém rozsahu se atletika vyučuje, jakým atletickým disciplínám se žáci se svými učiteli při tělesné výchově věnují, zda jsou školy, resp. učitelé tělesné výchovy při výuce limitováni materiálními a prostorovými podmínkami a dalšími faktory, jaká je podoba hodin s atletickým obsahem a je-li ovlivněna vztahem pedagoga k tomuto sportu, resp. jeho sportovním zaměřením. Dalším dílčím cílem je pak srovnání situace zjištěné u nás se stavem v sousedních spolkových zemích Německa a Rakouska.
- Metody:** Tato práce je postavena na metodě dotazníkového šetření prováděném mezi učiteli tělesné výchovy na gymnáziích ve vybraných krajích a v zahraničí. Dotazníky byly rozšířeny díky informačním a komunikačním technologiím a následně zpracovány pomocí programu Microsoft Excel. Výsledky byly komparovány se zjištěnou situací v zahraničí.
- Výsledky:** Zpracováním dotazníků byly zjištěny následující výsledky. Na gymnáziích je v průměru atletice věnováno 28 % hodin tělesné výchovy. Její výuku ovlivňují prostorové možnosti škol, vyšší počty žáků v hodinách a jejich obtížnější motivace i stále relativně velký podíl času určený pro měření výkonů namísto provádění průpravných cvičení. V komparaci s Rakouskem a Německem vyznívá situace v některých ohledech lépe pro vybrané kraje v České republice (např. nižší průměrný počet žáků na hodinách tělesné výchovy, vyšší účast na atletických soutěžích), v jiných pro zahraniční země (např. lepší zázemí, hodiny zaměřené více na přípravu a hry).

Klíčová slova: tělesná výchova, atletika, gymnázium, komparace

Abstract

Title: Athletics in physical education lessons of grammar schools and its comparison with the situation abroad

Aims: The aim of this thesis is to research the teaching of athletics at grammar schools of chosen Czech regions and thereby provide an overview of athletics teaching extent; disciplines selected by teachers and practised by students during physical education; whether the schools or the teachers are limited by material, spatial or other factors; what is the character of the lessons with athletic content and whether it is influenced by the attitude of the teacher to the relevant sport, i.e. his or her sports orientation. Another partial aim is the comparison of researched situation in the Czech Republic with the neighbouring countries of Germany and Austria.

Methods: The thesis is based on the method of questionnaire interviews among teachers of physical education at grammar schools in chosen Czech regions and abroad. The questionnaires were spread through information and communication technologies and consequently analysed by Microsoft Excel. The results were compared with the situation abroad.

Results: The following results have been reached by processing and analysing the questionnaires. On average, 28% of physical education lessons at grammar schools are devoted to athletics. Its teaching is influenced by the spatial factors of individual schools, higher numbers of students in lessons and their more difficult motivation, as well as by the fact that still a relatively large share of time is allocated to measuring results instead of practising setting-up exercises. In comparison with Austria and Germany, the situation proves to be better in certain aspects in the chosen regions of the Czech Republic (such as a lower average number of students in physical education lessons, higher percentage of students participating in track and field competitions) whereas in other aspects it is better in the researched foreign countries (such as better facilities, more time in lessons allocated to setting-up exercises and games).

Keywords: physical education, athletics, track and field, grammar school, comparison

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 7 |
| 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA | 9 |
| 1.1 Kurikulární reforma a současná podoba vzdělávání | 9 |
| 1.1.1 Kurikulární reforma v České republice | 10 |
| 1.1.2 Obsah reformy v kontextu RVP a ŠVP | 12 |
| 1.2 Školní tělesná výchova | 14 |
| 1.2.1 Tělesná výchova v RVP | 15 |
| 1.2.2 Problematika současné tělesné výchovy | 17 |
| 1.3 Atletika | 22 |
| 1.3.1 Význam atletiky pro rozvoj jedince | 23 |
| 1.3.2 Didaktika atletiky | 24 |
| 1.3.3 Atletika na gymnáziích | 25 |
| 1.3.4 Školní atletické soutěže | 26 |
| 1.4 Charakteristika věkové skupiny žáků gymnázia | 27 |
| 1.5 Školní tělesná výchova v Německu a v Rakousku | 28 |
| 2 VÝZKUMNÁ ČÁST | 30 |
| 2.1 Cíle a úkoly práce | 30 |
| 2.2 Stanovení hypotéz | 31 |
| 2.3 Metodika práce | 31 |
| 2.4 Charakteristika souboru | 32 |
| 2.4.1 Charakteristika základního souboru | 32 |
| 2.4.2 Charakteristika doplňkového souboru | 37 |
| 3 VÝSLEDKY A DISKUSE | 40 |
| 3.1 Atletika v hodinách tělesné výchovy ve vybraných krajích ČR | 40 |
| 3.2 Komparace s vybranými spolkovými zeměmi Německa a Rakouska | 55 |
| ZÁVĚRY | 64 |

| | |
|-------------------------|----|
| Použitá literatura..... | 66 |
| Seznam tabulek..... | 72 |
| Seznam obrázků | 73 |
| Seznam grafů | 74 |

ÚVOD

„Nepřestáváš běhat proto, že zestárneš. Zestárneš, protože přestaneš běhat.“ (Jack Kirk)

Pohyb je odjakživa neoddělitelnou součástí života lidí. Má prokazatelný vliv na zdraví, na tělesnou zdatnost a pozitivně působí i na lidskou psychiku. Moderní svět však pohyb zvláště u mladých odsouvá na druhou kolej. Čím dál více dětí, mladistvých i dospělých má v důsledku sedavého způsobu života problémy s nadváhou či dokonce obezitou, častější jsou poruchy pohybového aparátu a nemoci kardiovaskulárního systému, snižují se pohybové dovednosti i úroveň pohybových schopností. Jedná se o aktuální problém, který se odborníci snaží řešit i prostřednictvím tělesné výchovy. Ta pro mnohé děti a dospívající představuje jediný prostor, kdy se pravidelně hýbou a kde mohou získat kladný vztah k pohybu. V posledních letech prošla výuka tělesné výchovy spolu s celým systémem vzdělávání reformou a je nyní zaměřena především na zdraví a pohybovou aktivnost.

Atletika je sportem, který v té nejzákladnější podobě může provozovat každý. Vychází z přirozených pohybových činností člověka a díky své rozmanitosti umožňuje všestranný rozvoj. Snad každé dítě baví hrát na honěnou, utíkat rozzlobeným rodičům, zkusit přeskočit potok či házet šišky po kamarádech. Právě tyto činnosti, tzn. běhání, skákání a házení, jsou pro atletiku základním stavebním kamenem. Na jejím pohybovém základu pak staví i celá řada dalších sportovních činností, a i proto bývá nazývána královnou sportů. Díky různorodosti atletických disciplín si může každý atletiku oblíbit. Z těchto i dalších důvodů by jí měla být při výuce věnována značná pozornost.

Z vlastní zkušenosti však vím, že nebývá mezi žáky příliš oblíbená. Sama jsem se atletice aktivně věnovala řadu let, přesto i pro mě byly některé hodiny tělesné výchovy s atletickým obsahem nezajímavé. Zejména na základní škole výuka atletiky spočívala pouze v jednorázovém plnění minimálních požadavků ve smyslu „stoupněte si za čáru, zaběhneme si 60 m na čas“. Na gymnáziu se situace zlepšila zejména díky vztahu našeho učitele k tomuto sportu. Podmínky ale nebyly ideální. Hodiny tělocviku byly v podstatě dány sportovištěm, které zrovna škola mohla mít pronajaté, jelikož vlastními prostory nedisponovala. V této práci bych se proto chtěla zaměřit na problematiku výuky atletiky na školách.

Cílem práce je zmapovat výuku atletiky na gymnáziích ve vybraných krajích a zjistit tak, v jakém rozsahu se vyučuje, jak hodiny s atletickým obsahem vypadají a jaké faktory její výuku ovlivňují. Dílčím cílem je pak komparace výsledků se zahraničím, konkrétně se sousedními zeměmi Německa a Rakouska.

Práce vychází ze studia relevantních zdrojů a odborné literatury týkající se dané problematiky. Přibližuje kurikulární reformu a systém dokumentů, které určují podobu současného vzdělávání, problematiku současné tělesné výchovy i výuku atletiky. Její stěžejní část představuje vlastní výzkum založený na dotazníkovém šetření. Přináší přehled o zařazení atletiky do hodin tělesné výchovy, o možnostech škol i přístupu učitelů k její výuce.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Atletika vychází z přirozených pohybových činností člověka a svou rozmanitostí významně přispívá k všestrannému rozvoji dětí i mládeže. Je součástí povinné školní tělesné výchovy na všech typech základních a středních škol, tedy i na gymnáziích a gymnáziích se sportovní přípravou, na které je tato práce zaměřena. Teoretická část popisuje zakotvení tělesné výchovy v nedávno vzniklých vzdělávacích programech a v rámci nich i postavení atletiky, uvádí význam atletiky pro pohybovou kultivaci a harmonický rozvoj adolescentů, popisuje didaktiku atletiky a v neposlední řadě se zabývá ontogenezí dané věkové skupiny. Zmíněna je pro srovnání také podoba vzdělávání a zejména tělesné výchovy ve Spolkové republice Německo a v Rakousku.

1.1 Kurikulární reforma a současná podoba vzdělávání

Vzdělávání je procesem získávání a osvojování rozmanitých znalostí a dovedností, procesem, který formuje každého člověka. Systém vzdělávání a z něho plynoucí úroveň vzdělanosti pak určují podobu lidské společnosti. Jak zdůrazňují Kalhous a Obst (2009), bez systematického a organizovaného předávání kultury a znalostí novým členům společnosti by její uchování nebylo možné. Vzdělanost proto patří k nejvýznamnějším hodnotám každé civilizace. V kontextu historického vývoje a v závislosti na náboženských, kulturních a dalších tradicích jednotlivých národů se vyvinuly rozmanité vzdělávací systémy. Do značné míry jsou specifické a vzájemně se odlišují. Obzvláště v poslední době však lze vypožorovat určité společné rysy. Jsou jimi zejména principy a hodnoty, na kterých se snaží vyspělé i rozvojové země vystavět dokonalé systémy, jež by determinovaly jejich další rozvoj. Fialová (2010) tento trend, kdy se jednotlivé státy od sebe inspirují, využívají mezinárodních srovnání a významných poznatků různých přístupů, označuje za globalizaci vzdělávání ve světě.

Vývoj stále nových, pokročilejších technologií a na ně navazující společenské a ekonomické změny s sebou přinesly nutnost modernizovat systémy vzdělávání a směřovat tak k účelnější výuce, která by odpovídala podobě informační společnosti 21. století. Reakcí na tuto potřebu byly kurikulární reformy.

Pojem kurikulum není jednoznačně definován. Jednotliví autoři užívající tento pojem ho vnímají různě. Průcha, Walterová a Mareš (2009) jej ve svém *Pedagogickém slovníku* vysvětlují jako obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti získávané žáky přímo ve škole i při činnostech se školou souvisejících, a také plánování a hodnocení.

Průcha (2005) dále vymezuje tři úrovně kurikula, a to zamýšlené kurikulum (to, co je plánováno jako cíl a obsah vzdělávání – závisí na vzdělávací politice uplatňované v daném státě a na konkrétní podobě vzdělávacího systému), realizované kurikulum (do praxe převedené zamýšlené kurikulum ve formě předaného žákům prostřednictvím učitele) a dosažené kurikulum (znalosti a dovednosti, které si žák skutečně během výuky osvojil).

V rámci kurikulární reformy by se dle Jeřábka (2006) mělo odstranit vše, co se přežilo, a ponechat a rozvíjet vše dobré. Jejím smyslem je změnit žádoucím způsobem průběh a způsob vzdělávání, jeho organizaci i řízení. Zásadní změnou ve snaze zlepšit kvalitu vzdělávání a zvýšit jeho efektivitu musí projít celá vzdělávací politika. Průcha (2005) dále zmiňuje, že inovace vzdělávání se nepromítá jen do cílů a obsahů výukových strategií, ale i do hodnocení, interpersonálních vztahů a klimatu vzdělávacího prostředí.

Klíčovým prvkem pro změnu vzdělávacích systémů se stala Lisabonská strategie přijatá v roce 2000 na zasedání Evropské komise v Lisabonu. Vychází z potřeby posilovat roli vzdělávání jako jednoho ze zásadních nástrojů zvyšování konkurenceschopnosti a snahy o trvale udržitelný rozvoj. Nová vzdělávací politika usiluje o snazší přístup ke vzdělávání pro všechny, zajištění celoživotního procesu učení, zvýšení investic do vzdělávání a prostupnost vzdělávacích systémů. V rámci strategie byly formulovány společné cíle, pro jejichž naplnění mají členské země EU přijmout nezbytná opatření (Fialová, 2010; Košák, 2006).

V souvislosti s mohutným rozvojem a se změnami, kterými vzdělávání v současném moderním informačním světě prochází, zmiňuje Fialová (2010) také pojem „learning society“. Ten odráží důležitost vzdělávání s přesahem formálního učení v tradičních vzdělávacích institucích, tedy i ve školách. Zahrnuje veškeré další, neformální vzdělávání spojené s decentralizací a deregulací, využívání nových technologií a inovací, učení se v souvislostech a zejména umožnění interakcí a co možná nejefektivnějšího učení po celý život (Chambers, 2010).

1.1.1 Kurikulární reforma v České republice

Reforma českého vzdělávacího systému je důsledkem nových požadavků společnosti. Podle Spilkové (2005) se snaží navázat na naše vzdělávací tradice a zároveň reagovat na základní vývojové trendy a tendence západoevropského školství.

Fialová (2010) hovoří o tzv. transformaci českého školství, která započala po roce 1989 přechodem od jednotného, centralistického školství k novým alternativním programům vzdělávání a pokračovala v návaznosti na vstup České republiky do Evropské unie.

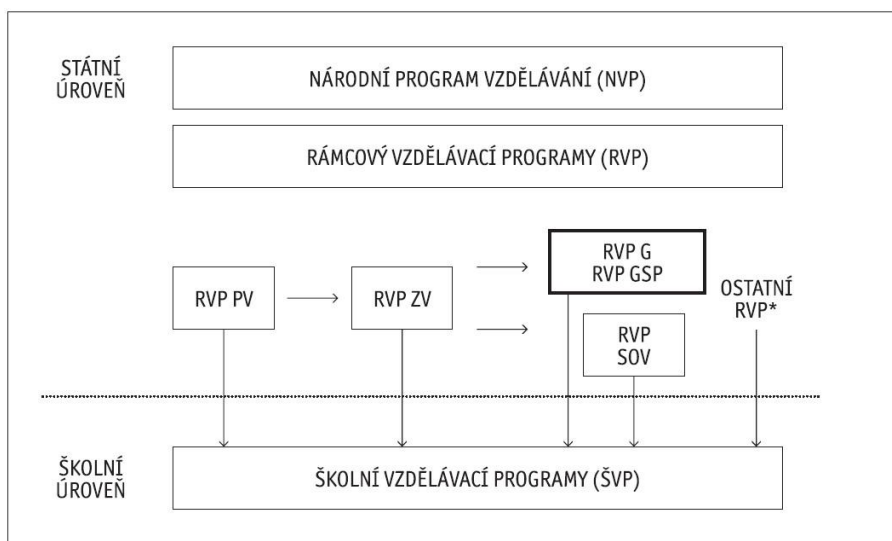
Vize evropské vzdělávací politiky byly pro specifické podmínky českého školství konkretizovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knize. Tento strategický dokument, udávající směr kurikulární reformy ve střednědobém horizontu, vychází z analýz českého školství a srovnávacích studií provedených domácími i zahraničními odborníky. Předkládá východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy a zabývá se i specifickými podmínkami jednotlivých sektorů vzdělávání a druhů škol. Bílá kniha tak vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání a z nich vyplývající legislativní a organizační opatření a rozvojové programy (MŠMT, 2001).

Kurikulární politika formulovaná v Bílé knize byla kodifikována v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně). Školský zákon upravuje vzdělávání na různých stupních škol a školských zařízení, stanovuje zásady a cíle vzdělávání a především legislativně vymezuje systém vzdělávacích programů – závazných kurikulárních dokumentů. Na základě tohoto zákona je zpracováván Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, který představuje jeden z významných nástrojů utváření vzdělávací soustavy a umožňuje aktualizovat vzdělávací politiku a přizpůsobovat ji měnícím se podmínkám (MŠMT, 2007).

Novými kurikulárními dokumenty (viz obr. 1), které vznikají na dvojí úrovni – státní a školní, se řídí vzdělávání žáků od 3 do 19 let. MŠMT zastupující stát vydává Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) vymezující závazný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání. Podle příslušného RVP a v závislosti na specifických podmínkách té které školy si každá vytváří vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP). Na základě něho pak probíhá na dané škole vyučování. Oba typy dokumentů (RVP i ŠVP) jsou veřejné, a tudíž přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (Jansa, 2012).

Tvorba a schvalování vzájemně navazujících RVP pro jednotlivé stupně vzdělávání stejně jako následné sestavování ŠVP probíhalo postupně. Zavedení povinnosti řídit se novými kurikulárními dokumenty předcházelo uveřejnění pilotních RVP, které byly v praxi vyzkoušeny na vybraných školách. Jako první byly v roce 2005 schváleny RVP pro předškolní a základní vzdělávání. RVP pro gymnaziální vzdělávání byl přijat v roce 2007. Na vytvoření svých ŠVP a přechod na výuku podle nich měly školy dva roky. Základní školy

tak musely začít podle ŠVP učit v prvních a šestých třídách od 1. září 2007, gymnázia a gymnázia se sportovní přípravou pak od 1. září 2009 (více viz MŠMT – Harmonogram). Pro usnadnění tvorby ŠVP podle příslušných RVP vznikaly oficiální manuály.



Obr. 1 Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdelávání; RVP ZV – Rámcový vzdelávací program pro základní vzdelávání; RVP G – Rámcový vzdelávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdelávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdelávací program (programy) pro střední odborné vzdelávání,

* Ostatní RVP – rámcové vzdelávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon.

Zdroj: VÚP, 2007a.

1.1.2 Obsah reformy v kontextu RVP a ŠVP

Podstatou reformy je zejména změna cílů a obsahu vzdělávání. Snahou je přestat klást hlavní důraz na učivo a zaměřit se především na rozvíjení schopnosti s ním zacházet, resp. naučit žáky, aby se získanými poznatky a dovednostmi uměli aktivně pracovat a dokázali je tak smysluplně využít. Jinými slovy, žáci by toho měli více umět namísto znát. V souvislosti s tím byl v rámci reformy zaveden pojem „klíčové kompetence“, jejichž osvojení se stává hlavní cílem vzdělávání. V RVP pro gymnázia jsou klíčové kompetence definovány jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (VÚP, 2007a: 8). Jak uvádějí Veteška a Tureckiová (2008), klíčové kompetence by měly být multifunkční, tzn. měly by být použitelné v různých situacích a kontextech a vytvářet tak východisko pro celoživotní vzdělávání. Zmiňují také, že zásadní charakteristikou klíčových kompetencí je jejich propojení se vzdělávacím obsahem (srov. Zeman, 2006). Zeman (2006)

mimo jiné také zdůrazňuje, že význam klíčových kompetencí přesahuje díky úzké souvislosti s uplatněním na trhu práce a s občanským zapojením jedince do společnosti sféru školství.

Na čtyřletých gymnáziích, vyšším stupni víceletých gymnázií i na gymnáziích se sportovní přípravou by si měli žáci osvojit:

- kompetenci k učení,
- kompetenci k řešení problémů,
- kompetenci komunikativní,
- kompetenci sociální a personální,
- kompetenci občanskou
- a kompetenci k podnikavosti (VÚP, 2007a; 2007b).

Další novinkou reformy jsou tzv. průřezová témata, která představují okruhy aktuálních problémů současného světa. Jejich prostřednictvím získávají žáci příležitosti pro individuální uplatnění i pro vzájemnou spolupráci. Pomáhají rozvíjet osobnosti žáků, ovlivňovat jejich jednání, postoje a hodnotový systém. Průřezová témata jakožto důležitý formativní prvek tvoří povinnou součást vzdělávání. Hloubka, rozsah a formy realizace jednotlivých okruhů jsou však zcela v kompetenci školy (ta je konkretizuje ve svém ŠVP). Je možné je zařadit do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, věnovat jim samostatné projekty, semináře, kurzy atd. nebo je vyučovat jako samostatný předmět. Průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi (viz dále) a umožňují doplňovat a propojovat vše, co si žáci během studia osvojili. Zeman (2006) a Fialová (2010) se shodují, že jejich hlavní význam spočívá v možnosti rozšíření vzdělávacích obsahů o zcela nové oblasti podstatné pro život v současném světě, pro něž v dosavadní výuce chyběl prostor i čas. Pro vzdělávání na gymnáziích a gymnáziích se sportovní přípravou jsou stanovena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova (VÚP, 2007a; 2007b).

Rámcové vzdělávací programy formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Jak přibližuje Fialová (2010), důraz je kladen na již zmíněné klíčové kompetence, díky kterým by se žáci měli nejen naučit učit, třídit a zpracovávat informace, přetvářet je ve znalosti a následně aplikovat, ale měli by i umět

kriticky myslet a hodnotit. RVP jsou postaveny na principu maximálního posílení mezipředmětových vztahů. Proto byly zavedeny tzv. vzdělávací oblasti tvořené jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. V rámci RVP pro gymnázia (dále RVP G) i RVP pro gymnázia se sportovní přípravou (dále RVP GSP) byl vzdělávací obsah orientačně rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Z hlediska pohybové přípravy je v RVP G vymezena vzdělávací oblast Člověk a zdraví rozdělená do vzdělávacích oborů Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, v RVP GSP je to potom vzdělávací oblast Člověk, sport a zdraví, ve které je kromě Výchovy ke zdraví a Tělesné výchovy také vzdělávací obor Sportovní trénink. Vzdělávací obsah je jak v RVP G, tak v RVP GSP závazný a je vymezen očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy vyjadřují úroveň osvojení učiva, jaké má v daném oboru každý žák na konci vzdělávání na gymnáziu, resp. gymnáziu se sportovní přípravou dosáhnout. Reprezentují žádané výsledky vzdělávání ověřitelné vhodnými evaluačními nástroji, kterých má být dosaženo pomocí stanoveného učiva (VÚP, 2007a; 2007b).

Systém vzdělávacích programů umožňuje, aby se o konkrétní podobě vzdělávání rozhodovalo tam, kde se reálně uskutečňuje. RVP podporují autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Díky ŠVP se školy mohou vůči sobě vymezit, v rámci prostoru daného RVP si mohou samy určit co, kdy a jak se bude vyučovat a sestavit si tak profil svého absolventa.

1.2 Školní tělesná výchova

Školní tělesná výchova patří, jak uvádí Rychtecký a Fialová (2002), k nejrozšířenějším formám organizovaných pohybových aktivit. Pro mnohé lidi představuje první a dominantní setkání se záměrnou pohybovou činností. Její podněcující stimuly tak mají ve vývoji mladého jedince nezastupitelnou funkci. Gensemer (1985; in Rychtecký, Fialová, 2002) vidí hlavní význam tělesné výchovy v souhrnu všech tělesných, sociálních a psychických efektů, které působí na organismus jedince vlivem záměrné pohybové aktivity. Mužík a Krejčí (1997) na tělesnou výchovu nahlíží jako na výchovný předmět podporující tělesnou a duševní kultivaci žáků, které je dosaženo prováděním konkrétních pohybových činností ve specifickém prostředí daných sociálních vazeb. Vilímová (2002) doplňuje, že se jedná nejen o cílevědomou činnost výchovnou, ale i vzdělávací. Tělesná výchova by podle ní neměla být pouze o pohybovém rozvoji, ale měla by být zaměřena i na upevňování zdraví, utváření trvalého vztahu k pohybové aktivitě a poskytovat základní teoretické i praktické tělovýchovné vzdělání.

1.2.1 Tělesná výchova v RVP

Tělesná výchova je, jak již bylo uvedeno, v rámci RVP G zařazena spolu s Výchovou ke zdraví do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Oba vzdělávací obory navazují ve svých výstupech i obsahu na závazné části stejnojmenné oblasti pro základní vzdělávání a umožňují tak žákům prohlubovat znalosti o dané problematice, posilovat jejich vztah ke zdraví a dále rozvíjet praktické dovednosti, které vedou ke zdravému životnímu stylu a podmiňují kvalitu budoucího života v dospělosti. Vzdělávání je zaměřeno nejen na péči o vlastní zdraví, ale i na aktivní podporu a ochranu zdraví ve svém okolí. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví se snaží upevňovat vazby typu: zdraví – tělesná, duševní a sociální pohoda – prožitek – vitalita – zdatnost (VÚP, 2007a).

Tělesná výchova usiluje prostřednictvím specifických emočních prožitků, sociálních situací a bioenergetických zátěží o optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti. Především se však snaží docílit trvalého vztahu k pohybovým činnostem. Zdůrazňuje význam vlivu pohybových aktivit na zdraví, vede k jejich osvojení a pravidelnému využívání v souladu se zdravotními potřebami i pohybovými zájmy. Důraz je kladen také na korekci různých pohybových oslabení a kompenzaci jednostranných činností. Podle Vlčka a Mužíka (2012: 33) je tak cílem tělesné výchovy „*pohybově aktivní žák (resp. člověk), který chápe pohybovou aktivitu jako součást podpory zdraví*“. V praxi se od žáka očekává, že staví zdraví mezi nejdůležitější životní hodnoty, rozumí benefitům pohybu a snaží se svou pohybovou gramotnost¹ využít k celoživotní pohybové aktivitě. V kontextu zdravého životního stylu zvládne vyrovnávat jednostrannou tělesnou a duševní zátěž i nedostatek pohybu a vyhýbat se zdraví ohrožujícím činnostem či situacím. Autoři Vlček a Mužík (2012) řeší problematiku cílového zaměření oboru více do hloubky. Konstatují, že RVP G vymezuje cílové zaměření pouze pro celou vzdělávací oblast Člověk a zdraví, tedy společně pro obory Tělesná výchova a Výchova ke zdraví. Specifické cíle pro tělesnou výchovu tak nejsou přímo definovány a ani z dokumentu přímo nevyplývají. Proto lze zaznamenat rozdíly v jejich vnímání. Např. Čechovská a kol. (2011) považují za základní cíl rozvoj a udržování pohybové gramotnosti. Za aktuální lze stále považovat také pohled Rychteckého a Fialové (2002: 33). Podle nich je cílem tělesné výchovy „*stimulovat a v souladu s vývojovými zákonitostmi i individuálními zvláštnostmi rozvíjet biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti*“.

¹ Pohybová gramotnost zahrnuje dle Čechovské a kol. (2011) nejen mechanicky osvojené dílčí pohybové dovednosti, ale i schopnost je efektivně využívat k individuálně preferovanému účelu.

Vzdělávací obsah oboru Tělesná výchova je v RVP G rozdělen do tří tematických celků:

- činnosti ovlivňující zdraví,
- činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností,
- a činnosti podporující pohybové učení (VÚP, 2007a).

Pro každý tematický celek jsou ve formě jednotlivých bodů definovány očekávané výstupy i učivo, prostřednictvím něhož se jich má dosáhnout (viz VÚP, 2007a). Vzhledem k zaměření práce na atletiku v hodinách tělesné výchovy je zde uveden pouze přehled pro tematický celek činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, kam je zařazena i atletika.

Očekávané výstupy pro tematický celek činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností – žák:

- *„provádí osvojované pohybové dovednosti na úrovni individuálních předpokladů,*
- *zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalení,*
- *posoudí kvalitu stěžejních částí pohybu, označí zjevné příčiny nedostatků a uplatní konkrétní osvojované postupy vedoucí k potřebné změně,*
- *respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících“ (VÚP, 2007a: 61).*

Učivo pro tematický celek činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností:

- *„pohybové dovednosti a pohybový výkon,*
- *pohybové odlišnosti a handicap – věkové, pohlavní, výkonnostní,*
- *průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jinak zaměřená cvičení,*
- *pohybové hry různého zaměření,*
- *gymnastika – akrobacie; přeskoky a cvičení na nářadí; cvičení s náčiním,*
- *kondiční a estetické formy cvičení s hudbou a rytmičkým doprovodem (určeno především děvčatům – alespoň dvě formy cvičení podle podmínek a zájmu žákyň, případně žáků),*
- *úpoly – sebeobrana; základy džudo; aikido; karatedo (základem je sebeobrana, rozsah ostatních činností je stanoven v návaznosti na připravenost vyučujícího a zájem žáků),*
- *atletika – běh na dráze a v terénu (sprinty, vytrvalý běh, štafetový běh); skok do výšky nebo do dálky (podle materiálního vybavení školy); hody, vrh koulí,*

- *sportovní hry – herní systémy, herní kombinace a herní činnosti jednotlivce v podmínkách utkání (alespoň ve dvou vybraných sportovních hrách podle podmínek školy a zájmu žáků),*
- *turistika a pobyt v přírodě – příprava turistické akce a pobytu v přírodě; orientace v méně přehledné krajině, orientační běh, příprava a likvidace tábořiště,*
- *plavání – zdokonalování osvojených plaveckých technik (další plavecká technika); skoky do vody; branné plavání, dopomoc unavenému plavci, záchrana tonoucího (plavání je zařazováno podle materiálních podmínek školy),*
- *lyžování – běžecké, sjezdové; snowboarding (jednotlivé formy lyžování jsou zařazovány podle aktuálních sněhových podmínek, materiálních podmínek a zájmu žáků),*
- *další moderní a netradiční pohybové činnosti (činnosti jsou zařazovány podle podmínek školy a zájmu žáků)“ (VÚP, 2007a: 61).*

RVP G dále v rámcovém učebním plánu stanovuje celkovou minimální časovou dotaci, která musí být pro dané vzdělávací oblasti (obory) vyčleněna. Pro čtyřleté gymnaziální vzdělávání je pro vzdělávací oblast Člověk a zdraví vymezeno 8 hodin, přičemž je závazně určeno, že vzdělávací obor Tělesná výchova musí být vyučován ve všech ročnících. Jak (jakou formou) a kdy (v jakém ročníku) bude vyučována Výchova ke zdraví, která je zaměřena zejména na rozeznávání rizikového/nerizikového chování a osvojování aktivní podpory zdraví, je ponecháno na jednotlivých školách. Ty jsou pouze povinny vzdělávací obsah tohoto oboru do svého ŠVP zařadit. Mohou si vybrat ze tří způsobů realizace – vyučovat Výchovu ke zdraví jako samostatný předmět, rozdělit vzdělávací obsah tohoto oboru do více vyučovaných předmětů (mezipředmětové zařazení) nebo jej propojit s výukou tělesné výchovy (Kolektiv autorů, 2011). V praxi se však často ve výuce objevuje pouze okrajově.

1.2.2 Problematika současné tělesné výchovy

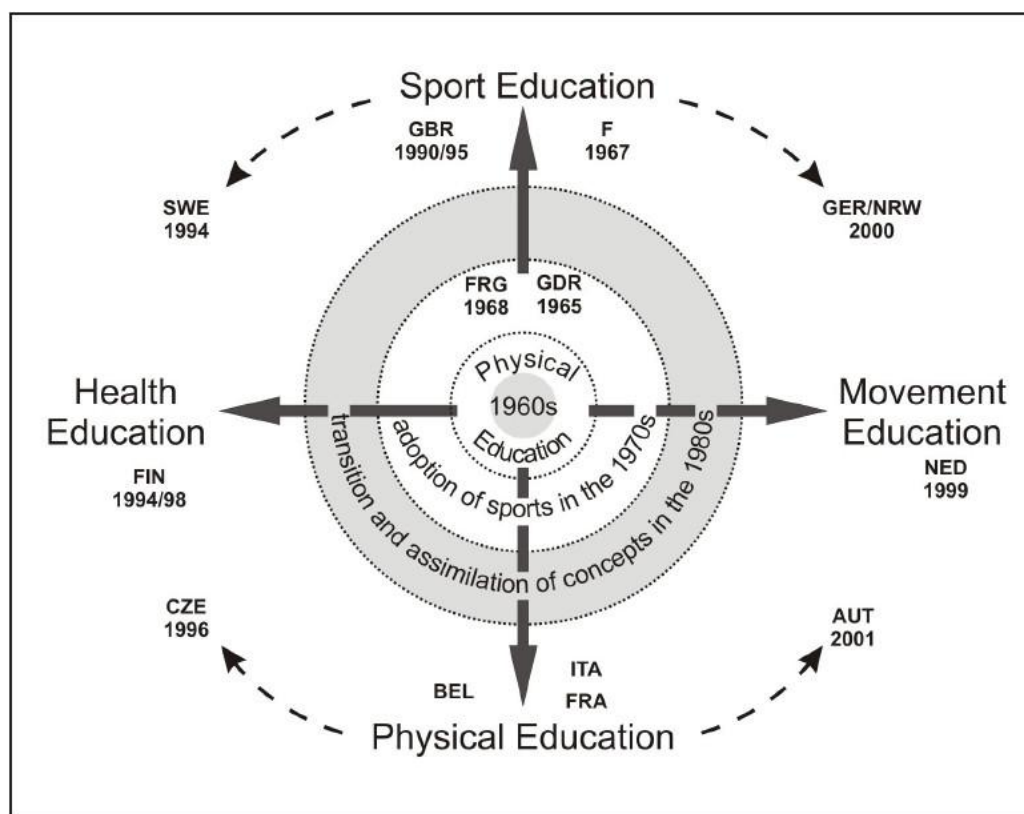
Tělesná výchova je bezesporu specifickým předmětem. Od ostatních naukových předmětů se liší v rovině obsahové, vztahové i kontextuální i v oblasti komunikace a interakce mezi učitelem a žáky (Janíková, 2011). Je pro ni typická nejen variabilita obsahu a didaktických forem, ale i podmínek a prostředí, ve kterém k výuce dochází. Je velmi náročná jak z hlediska fyziologického z pohledu žáků, tak z hlediska organizace a zajištění bezpečnosti z pohledu učitele. Výjimečný je i důraz na fázi procvičování a prioritní postavení modelového učení – základem výuky je demonstrace učiva. Tělesná výchova je specifická také diferenciací žáků podle pohlaví a vyšší emocionálností. Rychtecký a Fialová (2002) ji vnímají jako protiklad

a kompenzaci výchovy rozumové, nezbytnou pro harmonizaci v rozvoji osobnosti mladého člověka.

Vztah žáků k tělesné výchově ovlivňuje řada faktorů. Carlsonová (1995; in Červinka, 2013) vymezuje sedm základních, které rozděljuje na vnější a vnitřní. Mezi vnější faktory, které determinují vztah k tělesné výchově, řadí: osobnost a chování učitele, kurikulum tělesné výchovy, atmosféru třídního kolektivu a mimoškolní aktivity, mezi vnitřní pak pohybovou gramotnost, sebedůvěru a víru v úspěch. Vliv těchto činitelů na vztah žáků k tělesné výchově potvrzuje ve svém výzkumu i Červinka (2013). Uvádí, že nejčastější příčinou negativního vztahu je vlastní obsah učiva, který je často stále orientovaný na výkon, násobený stresem vyvolaným učitelem, spolužáky či jen anticipací neúspěchu. Současně dodává a Vlček s Mužíkem (2012) to potvrzují, že žáci s horším vztahem k tělesné výchově většinou primárně nemají záporný vztah k pohybu jako takovému. Jansa (2005) dokonce zjistil, že pohybové aktivity a provozování sportu má v hierarchii hodnot adolescentů ve věku 15–18 let velmi dobré postavení. Podle něj se aktivně sportu věnuje 65 % z nich a 70 % si významnost pohybu pro všechny alespoň uvědomuje. Je zřejmé, že pohybově nadaní žáci s dlouhodobě kladným vztahem k pohybovým činnostem nebudou podobou tělesné výchovy tolik ovlivněni. Zejména u méně aktivních jedinců však hraje velkou roli především přístup učitelů. Rychtecký, Fialová (2002) a Čechovská a kol. (2011) se shodují, že je jen na učitelích, jak dokážou zapůsobit na mladou generaci. Zkušenosti, jež získají díky kompetentním a motivovaným učitelům ve vhodně řízené tělesné výchově, jsou určující pro získání dobrého vztahu k pohybovým aktivitám a pochopení benefitů, které přinášejí. Stimulující podněty a individuální podpora přispívají k celoživotní pohybové aktivitě upevňující zdraví a zvyšující kvalitu života. Jak zmiňují Čechovská a Dobrý (2010), pro pohybově gramotného jedince bude v dospělosti pravidelný pohyb již samozřejmou součástí způsobu života.

Současná tělesná výchova v ČR je podle zamýšleného kurikula vymezeného ve vzdělávacích dokumentech jednoznačně orientovaná na zdraví. Realizované kurikulum je ale mnohdy stále ovlivněné dřívějšími koncepcemi (Vlček, Mužík, 2012). Vývojem a různorodostí základních koncepčních směrů se zabývá Naul (2003). Vymezuje čtyři základní koncepce tělesné výchovy (viz obr. 2): sportovní, pohybovou, tělesnou a zdravotní. Hodnotovým východiskem sportovní koncepce je sportovní výkon, který determinuje sportovní úspěch, zážitek, seberealizaci a umožňuje vyhledávání sportovních talentů. Pohybová koncepce je zaměřena na pohybovou gramotnost, tedy na účelnost a kultivovanost pohybu, orientaci v jeho přínosech a využití pohybových dovedností v běžném životě. Pro tělesnou koncepci

je žádoucí tzv. výkonově orientovaná zdatnost. Jedná se o zdatnost (tj. o soubor předpokladů umožňujících optimálně reagovat na různé podněty prostředí včetně pohybového zatížení) nebo její dílčí složky podmiňující určitý pohybový výkon – sportovní, pracovní (Bartůňková a kol., 2013). Zdravotní koncepce je naproti tomu zaměřena na tzv. zdravotně orientovanou zdatnost (viz dále), jejím hodnotovým východiskem je podpora zdraví, psychosociální rovnováha a aktivní životní styl.



Obr. 2 Vývoj koncepcí školní tělesné výchovy v Evropě

Zdroj: Naul (2003: 49)

Posun české tělesné výchovy ke zdravotně orientované koncepci dokládá také obr. 2. Jak však upozorňují Mužík a Vlček (2010), i přes deklarovanou změnu v pojetí tělesné výchovy má stále na mnoha školách sportovně výkonnostní charakter. Zejména na 2. stupni základních škol a na školách středních, tedy i na gymnáziích, jsou tak žáci často hodnoceni za sportovní výkon, tj. za pohybové dovednosti a splnění výkonnostních limitů. Takto pojatá tělesná výchova ale velmi znevýhodňuje pohybově méně nadané. Vzhledem k permanentní možnosti sledovat výkony jednotlivých žáků, tělesná výchova jedinci prakticky neumožňuje předstírat účast na výuce. Žáci nedisponující takovými pohybovými schopnostmi a dovednostmi mohou mít strach z předvádění svého výkonu před ostatními a místo získání kladného vztahu k pohybovým aktivitám se mohou začít tělesné výchově vyhýbat. Tento přístup k hodnocení

je tak zcela opačný oproti snaze hodnotit celkovou pohybovou aktivitu v průběhu týdenního režimu. Druhý, nejrozšířenější přístup, označován jako pohybově rekreační, je spíše benevolentní. Je postaven na relaxaci pohybem a uvolnění mentálního stresu. Hodnocena je pouze aktivní účast. Přístup, který nejvíce odpovídá zdravotní koncepci, je zaměřen na denní pohybovou aktivnost, prevenci a porozumění problematice zdraví.

Primárním cílem současné tělesné výchovy by mělo být zvýšení tělesné zdatnosti na takovou úroveň, která by zajišťovala dostatečnou prevenci civilizačních chorob. Ve spojitosti s tím se hovoří o zdravotně orientované zdatnosti vytvářející nezbytné předpoklady pro účelné fungování lidského organismu. Bartůňová a kol. (2013) uvádí, že se jedná o takové charakteristiky jedince, prostřednictvím nichž lze dílčím způsobem hodnotit zdravotní stav či míru zdravotních rizik. Na rozdíl od dříve preferované výkonově orientované zdatnosti je místo na výkon zaměřená na zdraví a preventivně působí na současné problémy spojené s hypokinézou. Zdravotně orientovaná zdatnost je tvořena čtyřmi základními komponenty, pomocí kterých je pak posuzována její úroveň (Tupý, 2005; Bartůňková a kol., 2013). Jsou to: aerobní zdatnost² (schopnost přijímat, transportovat a využívat kyslík – fyziologicky je podmíněna zapojováním „pomalých“ svalových vláken a krytím energetických potřeb svalů oxidativním způsobem; spojena s rozvojem vytrvalostních schopností), svalová zdatnost (spojena s rozvojem silových schopností – statické síly, tj. schopnosti vyvinout maximální sílu při kontrakci svalstva, dynamické síly – tj. schopnosti vyvíjet sílu při maximálním počtu opakování a explozivní síly, tj. schopnosti vyvinout maximální sílu v minimálním časovém intervalu), složení těla (především procento tělesného tuku a množství tukuprosté hmoty) a flexibilita (spojena s dosažením optimálního fyziologického rozsahu – pohyblivosti).

Úroveň zdravotně orientované zdatnosti a následně zdraví populace je velmi ovlivněno změnou životního stylu během posledních let. I přes dokládany význam pravidelné pohybové aktivity adolescentů na zdraví, na fyzickou, psychickou a sociální pohodu, pro prevenci civilizačních chorob i vyrovnávání a nápravu zdravotních indispozic (např. Hallal et al., 2006) dominuje v současné společnosti sedavý způsob života (Rychtecký, 2007). Pokles pohybové aktivity je determinován připoutáním mladých, ale i dospělých k počítačům, televizím, tabletům, chytrým telefonům a dalším moderním technologiím. Jak dále Rychtecký (2007) uvádí, tento způsob života násobený nezdravou stravou vede ke zvýšenému výskytu jedinců s nadváhou či dokonce obezitou a výraznému snížení úrovně zdatnosti, zejména aerobní vytrvalosti. Ta se za posledních dvacet let snížila téměř o 20 % (Edginton, Chin, Rychtecký,

² též označována jako kardiovaskulární nebo kardiorespirační vytrvalost

2011). Spojitost mezi úrovní aerobní zdatnosti a obezitou naznačuje i Ortega et al. (2008). Zmiňuje také její vliv nejen na zvýšení rizika kardiovaskulárních onemocnění, ale i na náladu a sebevědomí. Svalovou zdatnost pak dává do souvislosti především se zdravím skeletu. Pohybová aktivita může být v dnešní době vnímána jako prostředek v boji s obezitou. Stále ale zůstává především významným stimulačním a koordinačním faktorem v ontogenetickém vývoji mládeže, jelikož úroveň zdravotně orientované zdatnosti dosažené prostřednictvím pravidelného pohybu v mládí se stává základem pro dospělost.

Dle Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice trpí v důsledku sedavého způsobu života a nedostatečné pohybové aktivity v současné době 41 % dětí a mládeže nějakým typem zdravotního oslabení. Pro zlepšení této bilance 2 hodiny povinné tělesné výchovy týdně rozhodně nestačí. Situace je o to horší, že zdravotně indisponovaní jedinci si navíc často opatří úplné osvobození z tělesné výchovy. Lékaři, kteří neodůvodněná osvobození vydávají, tak v tomto ohledu zcela nelogicky podporují inaktivitu namísto využití odbornosti učitelů tělesné výchovy a doporučení kompenzačních cvičení k vyrovnání oslabení.

Vzhledem ke zhoršující se úrovni pohybových dovedností musí učitelé vhodně volit náplň jednotlivých hodin, aby žáky od pohybových činností neodradili. Je jen na nich, zda se jim i přes klesající zájem o tělesnou výchovu podaří vytvořit pozitivní cvičební klima, získat žáky pro pohyb a eliminovat tak opakované omluvy z hodin (Fialová, 2010). Otázka motivace je ztížená heterogenitou skupin. Zejména pro pohybově nadanější funguje jako relativně dobrá motivace pouhá možnost bezprostředně srovnávat své výkony s ostatními. Jiné může motivovat zajímavá aktivita, osvojení nové dovednosti, pochvala či vidina úspěchu. Slabší žáci zpravidla ocení individuální přístup, který nestaví pouze na dosaženém výkonu, ale hodnocená je i snaha, osobní zlepšení a zájem o předmět. Především by ale učitel měl žákům zprostředkovat radost z pohybu.

Kvůli snižujícím se rozpočtům škol mají učitelé tělesné výchovy omezené možnosti pro obsahovou náplň hodin, její obměnu a zařazení netradičních činností. Procházka (2013) např. zjistil, že materiální a prostorové podmínky velmi ovlivňují i kvalitu výuky. V rámci jeho výzkumu 57 % středoškolských učitelů potvrdilo výrazný vliv tohoto faktoru na kvalitu výuky, 17 % ho dokonce považuje za zcela rozhodující. Ač Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu uvádí, že školy jako celek mají až ze 75 % vlastní tělocvičny a hřiště (MŠMT, 1999), neznamená to, že jsou všechny vybavené pro výuku všech sportovních odvětví a disciplín zahrnutých ve vzdělávacím obsahu. Stále existuje mnoho škol, které jsou

závislé na pronájmech cvičebních prostor a disponují pouze omezeným vybavením a pomůckami pro výuku. Podle Procházky (2013) má vlastní tělocvičnu pouze 66 % středních škol a vlastní venkovní hřiště dokonce jen 46 %. Hájevský (2012), který zjišťoval podmínky na gymnáziích, zmiňuje, že tělocvičnu má k dispozici 76 % gymnázií, hřiště 67 % a možnost využít přírodní prostředí 52 %. Nerozlišuje ale, zda jsou tělocvičny a hřiště k dispozici díky přímému vlastnictví školou, či díky pronájmům. Dostatečné množství sportovních potřeb má podle něj pouze 62 % gymnázií. Z pohledu atletiky je situace horší. Procházka (2013) uvádí, že výuka atletiky je ze 72 % podřízena materiálním a prostorovým podmínkám. Z výzkumu Hájevského (2012) dokonce plyne, že jen 43 % gymnázií má možnost využívat sektory pro atletiku.

Nedostatečný počet hodin tělesné výchovy i pohybové aktivity obecně, snižující se zdatnost jedinců, zhoršující se zdravotní stav populace, osvobodování z hodin tělesné výchovy či omezování rozpočtů představují jen některé problémové fenomény, kterým musí tělesná výchova čelit. Přesto může žáky inspirovat, motivovat a připravovat na život v měnícím se světě.

1.3 Atletika

Atletika vychází z přirozených pohybových projevů člověka – chůze, běhu, skoku a hodů. Vede k všestrannému rozvoji jedince, přispívá ke kultivaci pohybového projevu i k upevnování morálně volných vlastností (Vindušková, Kaplan, Metelková, 1998). Poskytuje rozmanitou a diferencovanou nabídku cvičení, které, jak píše Jeřábek (2008), rozvíjejí základní pohybové schopnosti kondiční (vytrvalostní, silové, rychlostní) i koordinační (prostorově-orientační, kinesteticko-diferenciační, rytmické, rovnováhové, reakční)³. Dle Kaplana a Válkové (2009) tak atletika potvrzuje fakt, že jednotlivé pohybové schopnosti neexistují izolovaně, ale představují dílčí stránky motorického projevu žáků. Atletika zahrnuje pohybové činnosti cyklické (chůze, běh, ...), acyklické (vrh koulí, hod diskem, ...) i kombinované (skoky, hod oštěpem, ...) a nabízí tak širokou škálu disciplín. Atletická příprava tvoří základ pro mnoho dalších sportovních odvětví, proto má mezi sporty výlučné postavení (Vindušková a kol., 2003).

³ Kondiční pohybové schopnosti souvisejí hlavně se získáváním a využíváním energie pro vykonávání pohybu a jsou podmiňovány metabolickými procesy, koordinační pohybové schopnosti jsou dány především procesy řízení a regulace pohybu (Dovalil a kol., 2009).

1.3.1 Význam atletiky pro rozvoj jedince

Význam atletiky je díky komplexním účinkům, které na člověka a jeho rozvoj má, nesporný. Pozitivně působí na zdraví jedince, přínosem je v procesu výchovném i vzdělávacím a ovlivňuje i psychosociální stránku osobnosti. Dle Jeřábka (2008) lze význam atletiky hodnotit z různých hledisek.

Z pohledu sportovně-pohybového hlediska atletika upevňuje základní pohybové návyky, které se uplatňují v každodenním životě dětí a mládeže. Pohybový základ je důležitý nejen pro zvládnutí atletických disciplín se složitější strukturou pohybu, ale staví na něm i řada dalších sportů a ostatní pohybové činnosti zařazené v tělesné výchově. Atletická všestrannost, která je rozvíjena díky běhům na rychlost i na vytrvalost, skokům vertikálním i horizontálním a hodům, je nástrojem ke zvyšování zdatnosti i výkonnosti (Kaplan, Válková, 2009). Atletika napomáhá rozvoji pohybových schopností a umožňuje získat a zdokonalovat široký okruh pohybových dovedností, které determinují správný motorický rozvoj i pracovní připravenost (Dostál, Velebil, 1992).

Další možnost, jak posuzovat význam atletiky, představuje zdravotní hledisko. Význam pro zdraví, jak zmiňuje Choutková (1984), má atletika už jen tím, že se provádí převážně venku, na čerstvém vzduchu a často i za povětrnostně nepříznivých podmínek. Neustálý kontakt s vlivy vnějšího prostředí podporuje odolnost a otužilost jedince. Jedná se o pohybové aktivity, které podněcují harmonický rozvoj a zvyšují celkovou úroveň funkčních možností organismu. Mají příznivý vliv na kardiovaskulární systém, podílí se na odbourávání stresu a zvyšují tak odolnost vůči možným problémům fyzickým i psychickým. Vhodně zvolené atletické disciplíny mohou být aplikovány jako účinný prostředek k odstranění svalových dysbalancí, kompenzaci jednostranné zátěže i nevhodného způsobu života (Choutková, Fejtek, 1989). Pravidelné zařazování atletiky a jejich lokomočních cvičení je prevencí civilizačních chorob a vlivů současného světa. Působení atletických disciplín na organismus a jejich možné využití v pohybové terapii dále rozebírá Kučera (1996).

Při hodnocení z motivačního hlediska lze konstatovat, že atletika podněcuje růst motivace především prostřednictvím modifikovaných atletických disciplín, her s atletickým obsahem a upravených soutěží. Může se tak stát prostředkem zábavy a vést ke zvýšení zájmu o tělesnou výchovu a sport obecně (Choutková, Fejtek, 1989). Poskytuje možnost seberealizace, nabízí sociální vyžití i prostor k neustálému zlepšování osobních výkonů, a tak může být motivem pro začlenění pravidelné pohybové aktivity do životního stylu jedince. Pro některé žáky může být motivující i možnost reprezentovat svou školu na školních

atletických soutěžích a porovnat si tak své výkony i s vrstevníky z jiných škol. Při takovýchto závodech nejsou žáci motivováni pouze vidinou osobního dobrého výkonu, ale i úspěchem celého družstva, a tím i celé školy.

Poslední hledisko, které Jeřábek uvádí, je hledisko výchovné. Výchovné působení atletiky je dáno již jejím charakterem. Podporuje smysl pro spravedlnost a fair play, cílevědomost, houževnatost, soustředěnost a upevňuje i řadu dalších morálně volných vlastností. Její výhodou je objektivní měřitelnost pomocí délkových a časových jednotek a možnost srovnávání výsledků. Umožňuje pravidelně a průběžně kontrolovat aktuální výkony, sledovat osobní zlepšení a hodnotit vztah vynaloženého úsilí a podaného výkonu v průběhu vyučovací hodiny. Atletika tak učí sebekontrolu, sebekritice a schopnosti odhadovat a objektivně posuzovat vlastní síly a možnosti (Kaplan, Válková, 2009). Prostřednictvím výše zmíněných variací her, štafetových závodů či školních atletických soutěží jsou posilovány sociální vazby i soudržnost a sounáležitost se skupinou.

1.3.2 Didaktika atletiky

Didaktika školní atletiky byla komplexně zpracována kolektivem autorů pod vedením Dostála a Velebila (1992). Zaměřili se nejen na obecné otázky didaktiky atletiky, její nácvik a zařazení na jednotlivých stupních škol, ale i na specializovanou didaktiku jednotlivých disciplín a nabídli konkrétní programy její výuky na základních a středních školách. V kontextu školské reformy však některé části publikace již nejsou aktuální.

Dostál a Velebil (1992) popisují didaktiku atletiky jako specializovaný tělovýchovný proces s atletickým obsahem, který je charakteristický specifickými metodami, formami i úkoly. Stejně jako ostatní vyučovací procesy má stránku vzdělávací a výchovnou. Vzdělávací stránka zahrnuje motorické učení a s ním spojené vědomosti. Její efekt se projevuje ve zvyšování úrovně obecných i speciálních schopností a v osvojování atletických dovedností. Obsah vzdělávací stránky determinuje stránku výchovnou. Ta je zacílena jednak na výchovné faktory s kladným vlivem na úroveň a účinnost vzdělávacího procesu s atletickým obsahem, jednak na faktory obecně výchovné. Jedná se především o rozvoj morálně volných vlastností.

Jak bude didakticko-výchovný proces s atletickou náplní vypadat, záleží na tvůrčím přístupu učitele (Kaplan, Válková, 2009). Je však nezbytné, přizpůsobit výuku věku, mentální i pohybové úrovni dětí, jejich počtu i materiálním podmínkám. Při horším materiálním vybavení mohou učitelé využít různé netradiční náčiní a pomůcky, které jsou snadno dostupné, či možnosti výběhu do terénu. V hodinách s atletickým obsahem lze pro nácvik

většiny disciplín i pro rozvoj pohybových schopností použít např. krabice od banánů, stolní kalendáře, různé kartičky, duše a pláště z jízdního kola, gumy, švihadla či lana apod. Jak zmiňují Choutková a Fejtek (1989), pro základní atletiku nejsou zapotřebí nákladná zařízení ani složité vybavení.

Vyučovací hodiny s atletickým obsahem jsou i přes možnou variabilitu jejich náplně žáky málo oblíbené (Choutková, Fejtek, 1991; Fialová, 2010; Kupková, Křištofič, 2012). Jak však uvádí Hirtz (1969; in Zeuner, Hofmann, Lehmann, 1997), není to samotným sportem, ale tím, jak je žákům podáván. Mnohdy se jedná o stereotypní atletické lekce, jejichž obsah je stále stejný a postupy se rok co rok opakují. Aby nedocházelo ke snížení motivace žáků a oslabení zájmu o atletiku, měl by učitel používat stále nové přístupy, střídat didaktické metody, formy i styly a obměňovat náplň hodin. Vyučovací metody, postupy a formy popisují např. Dostál a Velebil (1992) nebo Rychtecký s Fialovou (2002). Didaktické styly a příklady jejich uplatnění ve výuce atletiky přehledně zpracovali Vindušková, Kaplan a Metelková (1998). Zeuner, Hofmann a Lehmann (1997) zdůrazňují, že právě prostřednictvím obměny náplně hodin se výuka stává zajímavější. S atraktivitou lekce pak stoupá její účinnost a zvyšuje se zájem nejen o atletiku, ale o pohyb obecně. Důležité a žádoucí je využívání různých průpravných cvičení, která napomáhají jak ke zdokonalování techniky, tak k rozvoji pohybových schopností (Kaplan, Válková, 2009).

Choutková s Fejtkem (1991) dále upozorňují na určité zásady, které by během vyučovacího procesu neměly být opomíjeny. Návčik pohybových dovedností by měl být prováděn za zjednodušených podmínek, tedy začínat na nižších překážkách, s lehčím náčiním, ze zkráceného rozběhu, vyžít pomocné disciplíny a průpravných cvičení. Vhodné je opakovaně zařadit nacvičovanou disciplínu ve více lekcích za sebou a návčik zakončit kontrolou zvládnutí dovednosti. Návčik techniky by měl být doprovázen přiměřeně volenými kondičními cvičeními a doplňován částmi s atleticko-herním obsahem. Při organizaci výchovně vzdělávacího procesu by se mělo dbát na využití veškerého prostoru a zapojení všech žáků za stálého dodržování bezpečnosti.

1.3.3 Atletika na gymnáziích

Atletika je v rámci RVP zařazena do vzdělávacího obsahu činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností a jako další vymezené učivo je její začlenění do výuky pro gymnázia závazné. Žáci by se měli v průběhu čtyřletého studia na gymnáziu v tělesné výchově seznámit s během na dráze a v terénu. Návčik by měl být zaměřen na sprinty, vytrvalý běh i štafetový běh, dále by si žáci měli osvojit hody, vrh koulí a skok do výšky nebo do dálky v závislosti

na materiálním vybavení školy (VÚP, 2007a, 2007b). Kdy a v jakém rozsahu bude atletika vyučována, je ale na jednotlivých školách. Ty výuku atletiky musí specifikovat ve svém ŠVP. Jeřábek (2008) uvádí, že atletika zpravidla zahrnuje zhruba 20 % času výuky tělesné výchovy u chlapců a 16 % u dívek, což při časové dotaci 2 hodiny tělesné výchovy týdně odpovídá přibližně 10–15 hodinám ročně. Rozložení atletických lekcí v průběhu roku je ovlivňováno především klimatickými podmínkami a zázemím školy, tedy tím, zda škola disponuje vlastním atletickým hřištěm, tělocvičnou atd. nebo zda je závislá na pronájmech. Obecně lze říci, že nejčastěji je atletika vyučována ve dvou sezonních blocích – na jaře a na podzim. Výuka atletiky je většinou směřována na atletické hřiště nebo do terénu, ovšem při nepříznivém počasí je možné hodiny s atletickým obsahem vést i v tělocvičně. Ta může být velmi dobře využívána pro rozmanitou atletickou přípravu či kondiční přípravu. Procvičovat lze např. starty, štafetový běh, skok do výšky, vrh plným míčem atd. a zařadit lze pro zpestření i imitační překážkový běh za využití krabic od banánů, molitanových či jiných překážek apod. Jak doplňují Dostál s Velebilem (1992), na gymnáziích lze vycházet z předpokladu, že většina disciplín již byla zvládnuta na základní škole. Výklad, který je na tomto stupni nedílnou součástí nácviku a zdokonalování techniky jednotlivých atletických disciplín, se tak opírá o předchozí znalosti a zkušenosti žáků, zejména základů techniky, pravidel atletiky a jejího význam pro běžný život, a směřuje k schopnosti žáků rozpoznat správné provedení a případné odchylky korigovat.

1.3.4 Školní atletické soutěže

Zájem žáků o atletiku může podpořit účast na školních atletických soutěžích, kde žáci mohou uplatnit naučené dovednosti, zažít závodní atmosféru a pomoci zviditelnit svou školu. Jedná se převážně o soutěže družstev. Každou školu reprezentuje stanovený počet žáků, jejichž výkony jsou bodově ohodnoceny, sečteny a určují výsledné pořadí družstva. Ta nejlepší pak postupují do dalších kol. Školy, které zvítězí v celorepublikovém finále, mohou v některých soutěžích získat finanční prostředky na nákup lepšího vybavení a pomůcek (Jeřábek, 2008). Hlavní školní atletické soutěže pořádá Asociace školních sportovních klubů ve spolupráci s Českým atletickým svazem a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Je to především CORNY Středoškolský atletický pohár a Přespolní běh středních škol⁴.

⁴ Obou těchto soutěží se nemohou účastnit sportovní gymnázia a gymnázia se sportovní přípravou zaměřenou na atletiku.

CORNY Středoškolský atletický pohár je soutěž dvanáctičlenných družstev středních škol, která probíhá pod patronací úspěšných českých atletů⁵. Soutěží se v těchto disciplínách:

dívky: 60 m, 200 m, 800 m, výška, dálka, koule 3 kg, štafeta 100, 200, 300, 400 m;

chlapci: 100 m, 400 m, 1500 m, výška, dálka, koule 5 kg, štafeta 100, 200, 300, 400 m.

Za družstvo bodují vždy maximálně dva členové v disciplíně a jedna štafeta. Přes okresní a krajská kola se ta nejlepší družstva mohou dostat do republikového finále, jehož vítězové mají právo reprezentovat na Jean Humbert Cupu, tj. na Mistrovství světa středních škol v atletice (www.ssap.cz).

Přespolní běh středních škol je postupová soutěž maximálně šestičlenných družstev, přičemž výsledné pořadí je stanoveno součtem čtyř nejlépe umístěných závodníků družstva. Družstva dívek a chlapců, která zvítězí v celorepublikovém finále, postupují na Mistrovství světa středních škol v přespolním běhu (www.assk.cz).

Zvýšit zájem dětí a mládeže o pohybové činnosti má za cíl také projekt Roberta Změlíka a Romana Šebrleho – Odznak všestrannosti olympijských vítězů (dále OVOV). Jde o pohybový program složený z deseti disciplín, přičemž desátá disciplína má dvě alternativy. Jsou to: sprint na 60 m, skok do dálky, hod 2 kg medicinbalem obouřuč přes hlavu vzad, shyby na šikmé lavičce po dobu 2 minut, skákání přes švihadlo po dobu 2 minut, trojskok snožmo z místa, kliky po dobu 2 minut, leh-sedy po dobu 2 minut, hod míčkem 150 g, běh na 1000 m, nebo dribling s basketbalovým míčem kolem dvou met po dobu 2 minut, nebo plavání po dobu 2 minut. Plnit jednotlivé disciplíny a pokusit se získat bronzový, stříbrný, zlatý nebo diamantový odznak může úplně každý, proto lze program velmi dobře využít v hodinách tělesné výchovy. Jako postupová soutěž jednotlivců a družstev je však OVOV určen pouze pro žáky základních škol (www.ovov.cz).

Celá řada školních atletických soutěží probíhá pouze na regionální úrovni. Jedná se např. o přebory jednotlivých škol, kde mezi sebou závodí převážná většina žáků dané školy, nebo o meziškolní závody v rámci města.

1.4 Charakteristika věkové skupiny žáků gymnázia

Časové vymezení, specifikace a označení věkové skupiny odpovídající žákům gymnázia se u jednotlivých autorů liší. Zatímco Macek (2003) a Slepíčková (2001) používají pojem adolescence s rozdělením na časnou, tj. 10 (11) až 13, střední, tj. 14 až 16, a pozdní,

⁵ V současné době je patronkou oštěpařka Barbora Špotáková, která převzala pomyslnou štafetu po desetibojaři Tomáši Dvořákovi.

tj. 17 až 20, Rychtecký a Fialová (2002) se přiklání k označení starší školní věk a ohraničení 14 (15) až (18) 19. Čelikovský (1990) popisuje celé období hebetické, tedy 15 až 30 let, v rámci něhož vymezuje období postpubescence, a to od 15 do 20 let. Jeřábek (2008) pak uvádí jak termín starší školní věk, tak postpubescence, avšak jako označení pro 16. až 19. rok života.

Období studia na gymnáziu je z pohledu somatického vývoje charakteristické snížením tempa růstu, nárůstem svalové hmoty u chlapců, zatímco u dívek zvyšováním podílů podkožního tuku a jeho ukládáním zejména na bocích a hýždích. Jedinec v tomto období získává konečný somatotyp a jeho pohybová výkonnost dosahuje maxima. Dochází k rozvoji silových schopností na úkor snížení kloubní pohyblivosti i pohyblivosti páteře. Je proto vhodné pravidelně zařazovat kompenzační a uvolňovací cvičení. Díky dokončenému senzomotorickému vývoji, zvýšené schopnosti koncentrace, konzistentní motivaci a zvýšené mentální intelektové úrovni se zlepšuje motorická docilita. Na základě schopnosti provádět i koordinačně náročnější pohybové struktury se hovoří o vrcholu motorického vývoje. Z pohledu psychického vývoje je typická vyšší emocionální stabilita i odpovědnost a cílevědomější přístup k učení. Dokončuje se hodnotový systém, a tak se postoje žáků ke školní tělesné výchově diferencují (Rychtecký, Fialová, 2002; Jeřábek, 2008; Fialová, 2010).

1.5 Školní tělesná výchova v Německu a v Rakousku

Systém vzdělávání ve Spolkové republice Německo není jednotný, jednotlivé spolkové země si konkrétní podobu vzdělávání určují samy a specifikují ji ve svých kurikulárních dokumentech. Stejně jako u nás je tělesná výchova povinná v průběhu základního i středního vzdělávání, avšak s dotací 3 hodiny týdně (Vlček, 2009b). Z obr. 2 je patrný posun od sportovní koncepce tělesné výchovy k pohybové. Tu dokládá také Vlček (2009a), který uvádí, že německé vzdělávací plány pro tělesnou výchovu lze rozdělit do dvou skupin, a to dříve koncipované sportovně orientované a nově vznikající pohybově orientované. Se zmíněným posunem koresponduje i projekt *Bewegte Schule*, tedy Škola v pohybu, který má zlepšit snižující se zdatnost a zhoršující se zdravotní stav německé mládeže. Jeho cílem je nabídnout žákům během školního dne co nejvíce možností k pohybovým aktivitám a vytvořit tak vhodné prostředí, které by podněcovalo k pohybu. Projekt tak zahrnuje nejen předmět tělesná výchova a nabídku mimoškolních pohybových aktivit, ale zaměřuje se i na pohybové aktivity o přestávkách, na možnosti pohybu ve třídách, na chodbách i ve venkovním prostřanství a nahrazení pasivního a dlouhotrvajícího sezení při výuce (Vlček,

2009a). Pro účely práce je důležité, že jak ve spolkové zemi Bavorsko, tak v Sasku je atletika zařazena do vzdělávacích plánů (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2009; Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport, 2011).

Vzdělávání v Rakousku rámcově stanovuje Bundesministerium für Bildung und Frauen, jeho konkretizace je pak na jednotlivých spolkových zemích. Tělesná výchova je na gymnáziích taktéž povinným předmětem kurikula se stanoveným rozsahem alespoň dvě hodiny za týden. Koncepce tělesné výchovy směřuje v současné době k pohybovému pojetí (viz obr. 2), které vyzdvihuje význam pohybu pro zdraví a rozvoj, jeho sociální funkci i využití pohybových dovedností v běžném životě a v neposlední řadě také důležitost prožitku a radosti z pohybu. Také v Rakousku je atletika součástí vzdělávacího obsahu (BMBF, 2004).

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část je zaměřena na zmapování výuky atletiky na gymnáziích ve vybraných krajích a komparaci výsledků se situací v sousedních zemích Německa a Rakouska.

2.1 Cíle a úkoly práce

Základní podobu tělesné výchovy u nás určují rámcové vzdělávací programy. Stanovují minimální časovou dotaci a vymezují části, které jsou pro školy závazné. Vzdělávací obsah ovlivňují pomocí očekávaných výstupů a učiva, přesto školám ponechávají značnou volnost. Konkrétní podoba tělesné výchovy pak vychází ze školního vzdělávacího programu, který si na základě RVP sestavuje každá škola sama podle svých podmínek a představ. Náplň hodin se často odvíjí od materiálových a prostorových možností, které mohou být na jednotlivých školách velmi odlišné. Zatímco některé mohou disponovat nadstandardním zázemím, jiné mohou být zcela závislé na pronajatých prostorech. Atletika je na gymnáziích povinnou součástí vzdělávacího obsahu tělesné výchovy, nikde ale není dáno, v jakém rozsahu má být vyučována. Její zařazení může být kromě již zmíněných podmínek ovlivněno celou řadou dalších faktorů.

Cílem této práce proto je zmapovat výuku atletiky na gymnáziích ve vybraných krajích a vytvořit tak přehled o tom, v jakém rozsahu se atletika vyučuje, jakým atletickým disciplínám se žáci se svými učiteli při tělesné výchově věnují, zda jsou školy, resp. učitelé tělesné výchovy při výuce limitováni materiálními a prostorovými podmínkami a dalšími faktory, jaká je podoba hodin s atletickým obsahem a je-li ovlivněna vztahem pedagoga k tomuto sportu, resp. jeho sportovním zaměřením. Dalším dílčím cílem je pak srovnání situace zjištěné u nás a v sousedních zemích Německa a Rakouska.

Pro tuto práci byly stanoveny následující úkoly:

- seznámení se s odbornou literaturou a relevantními dokumenty,
- sestavení dotazníku pro učitele tělesné výchovy na gymnáziích,
- kontaktování učitelů tělesné výchovy ve vybraných krajích a následně pro zamýšlenou komparaci i gymnázií v Německu a v Rakousku,
- zpracování a vyhodnocení získaných dat,
- komparace výsledků s údaji získanými ze zahraničí.

2.2 Stanovení hypotéz

V rámci prováděného výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

- H1: Zázemí a možnosti vybraných gymnázií jsou pro výuku atletiky velmi rozdílné.
- H2: Rozsah výuky atletiky je ovlivněn prostorovými možnostmi a vybavením školy.
- H3: Motivovat žáky pro atletiku je v dnešní době obtížné.
- H4: Podoba hodin atletiky a náročnost její výuky pro učitele je ovlivněna jejich sportovním zaměřením, resp. tím, zda se sami atletice věnovali.

2.3 Metodika práce

Pro zmapování zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkum byl prováděn v šesti krajích České republiky, které byly záměrně vybrány vzhledem k zamýšlené následné komparaci se zahraničím. Cílem tak bylo nejen zhodnotit postavení atletiky a možnosti její výuky u nás, ale i porovnat výsledky se situací v některých zemích Německa a Rakouska, které s vybranými kraji sousedí. Na základě konzultací s učiteli tělesné výchovy vyučujícími na gymnáziu byl vytvořen dotazník složený z 21 otázek (viz příloha 1). Aby jeho vyplňování bylo pro respondenty co nejjednodušší, bylo využito internetové aplikace Google Docs. Dotazníky byly rozšířeny prostřednictvím e-mailových adres, které byly vyhledány na webových stránkách jednotlivých gymnázií.

V rámci vybraných krajů v ČR bylo rozesláno 370 e-mailů, z čehož se 13 vrátilo jako nedoručitelných. Celkem tedy bylo v ČR osloveno 357 učitelů tělesné výchovy. Z daného počtu jich 73 dotazník vyplnilo, tzn. návratnost 20,4 %, přičemž jeden dotazník musel být z formálních nedostatků vyřazen.

Stejný dotazník přeložený do němčiny (viz příloha 2) byl rozeslán v rámci dvou spolkových zemí v Německu a tří zemí v Rakousku. Jednotlivá gymnázia byla kontaktována prostřednictvím jejich ředitelů či sekretariátů s žádostí o jejich přeposlání e-mailu učitelům tělesné výchovy. Ze 460 e-mailů odeslaných na německá gymnázia se jich 17 vrátilo jako nedoručitelných, ze 190 poslaných na rakouská gymnázia pak 19. Celkem tedy bylo kontaktováno 443 gymnázií v Německu, kde bylo získáno pouze 16 vyplněných dotazníků, tzn. návratnost 3,6 %, a 171 gymnázií v Rakousku, ze kterých přišlo 37 zodpovězených dotazníků, tzn. návratnost 21,6 %.

Získaná data byla graficky a tabelárně zpracována pomocí programu Microsoft Excel.

2.4 Charakteristika souboru

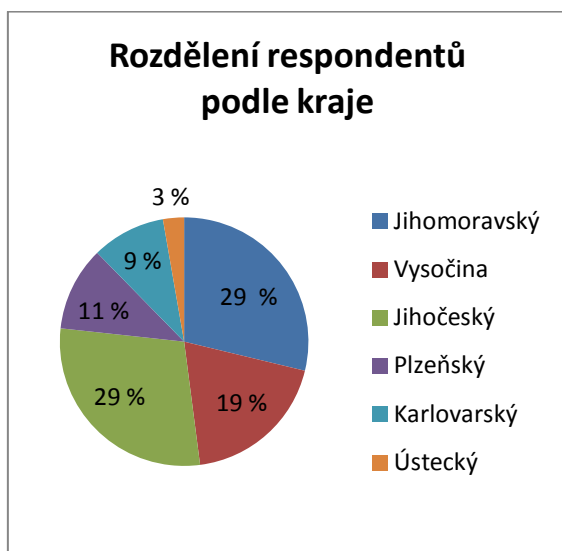
Tato podkapitola je rozdělena na charakteristiku základního souboru, tedy skupiny respondentů z vybraných krajů České republiky, a charakteristiku doplňkového souboru, tj. skupiny respondentů z vybraných spolkových zemí Německa a Rakouska, jejichž odpovědi budou využity pro závěrečnou komparaci.

2.4.1 Charakteristika základního souboru

Základní soubor respondentů tvoří 72 učitelů tělesné výchovy z gymnázií v krajích Jihomoravský, Vysočina, Jihočeský, Plzeňský, Karlovarský a Ústecký. Tyto kraje byly vzhledem k zamýšlenému přeshraničnímu srovnání vybrány z důvodu jejich polohy u rakouských a německých hranic. Z údajů o počtu odučených hodin tělesné výchovy za rok lze usuzovat, že 5 respondentů představuje vyučující na gymnáziích se sportovní přípravou.

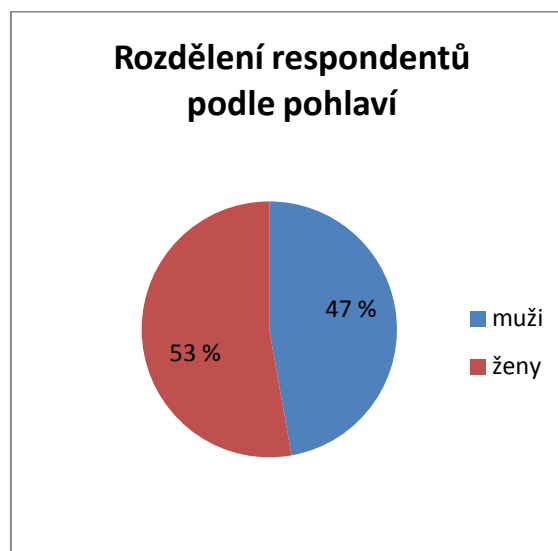
Graf 1 ukazuje procentuální zastoupení jednotlivých krajů. Nejvíce respondentů je z krajů Jihomoravský, Jihočeský a Vysočina. Vzhledem k malému počtu respondentů z Ústeckého kraje nelze výsledky za tento kraj samostatně statisticky vyhodnocovat a považovat je za reprezentativní, proto mohou být zařazeny pouze do hromadných statistik. Zastoupení mužů a žen ve zkoumaném souboru je rovnoměrné, jak je patrné z grafu 2. Výzkumu se zúčastnilo 38 žen a 34 mužů.

Graf 1 Zastoupení jednotlivých krajů



Zdroj: Vlastní šetření.

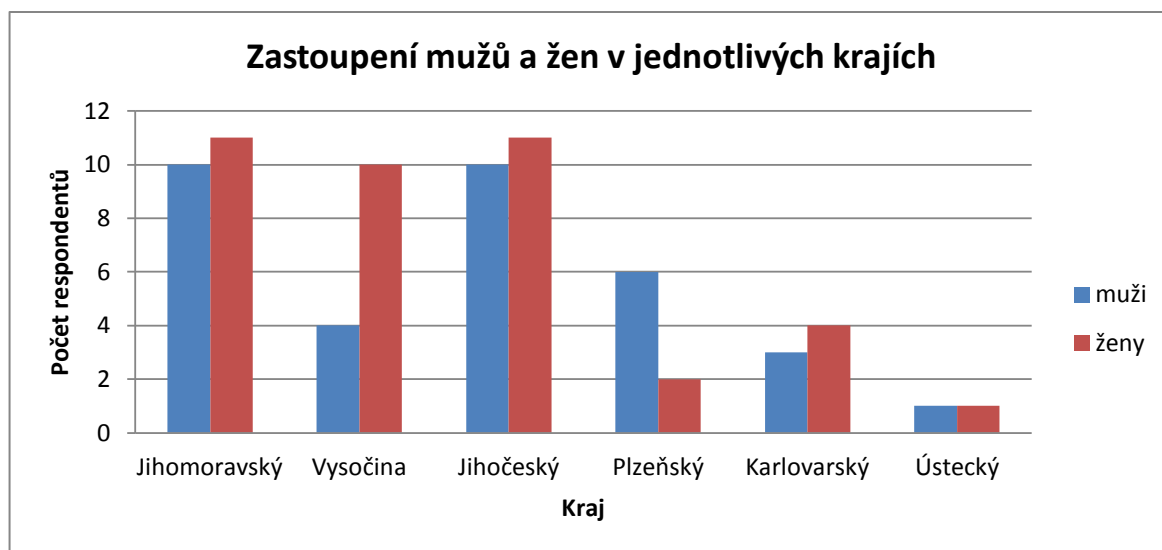
Graf 2 Podíl pohlaví respondentů



Zdroj: Vlastní šetření.

Relativně rovnoměrné bylo zastoupení mužů i žen i v rámci jednotlivých krajů (viz graf 3). Významnější převahu měli pouze muži v Plzeňském kraji a ženy na Vysočině.

Graf 3 Zastoupení mužů a žen v rámci krajů



Zdroj: Vlastní šetření.

Z pohledu věkového složení v rámci souboru jednoznačně převažovali učitelé nad 40 let. Jak je vidět z grafu 4, do věkové kategorie 51 a více let spadá dokonce 44 % respondentů.

Graf 4 Zastoupení věkových skupin



Zdroj: Vlastní šetření.

Tabulka 1 znázorňuje zastoupení jednotlivých věkových skupin u obou pohlaví a pro přehlednost byla doplněna i graficky. Ze zjištěných údajů byl vypočítán průměrný věk⁶ mužů, žen i celého souboru respondentů. Jak lze z tabulky 1 i grafu 5 vyčíst, zatímco v mladších věkových kategoriích jsou více zastoupeni muži, ve starších naopak převládají ženy.

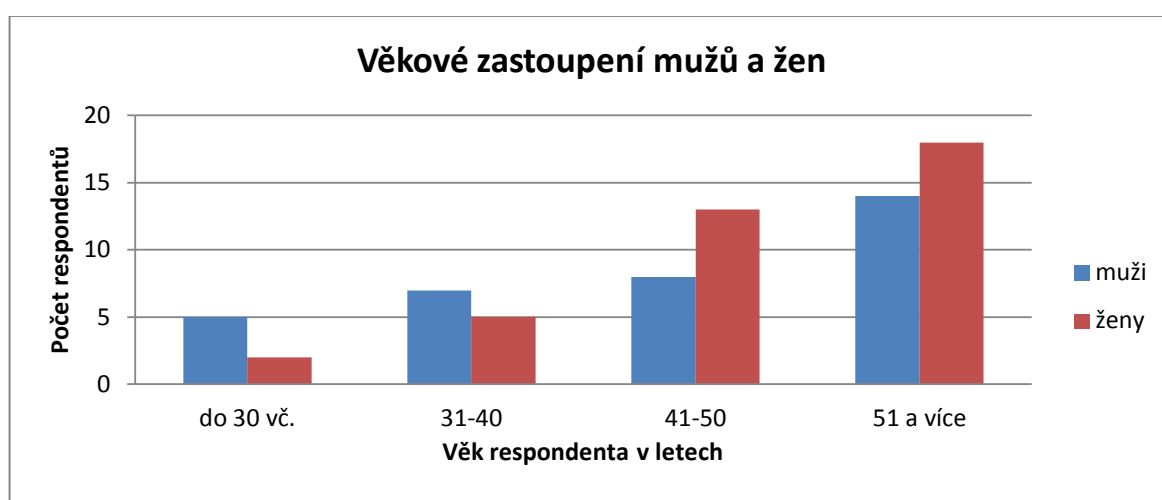
⁶ Pro jeho výpočet byla uvedená věková kategorie u každého respondenta nahrazena střední hodnotou intervalu.

Tabulka 1 Věk respondentů

| | | Věk v letech | | | | celkem | průměrný věk |
|--------|---|--------------|-------|-------|-----------|--------|--------------|
| | | do 30 vč. | 31–40 | 41–50 | 51 a více | | |
| muži | n | 5 | 7 | 8 | 14 | 34 | 45,2 |
| | % | 14,7 | 20,6 | 23,5 | 41,2 | 47,2 | |
| ženy | n | 2 | 5 | 13 | 18 | 38 | 48,4 |
| | % | 5,3 | 13,2 | 34,2 | 47,4 | 52,8 | |
| celkem | n | 7 | 12 | 21 | 32 | 72 | 46,9 |
| | % | 9,7 | 16,7 | 29,2 | 44,4 | 100,0 | |

Zdroj: Vlastní šetření.

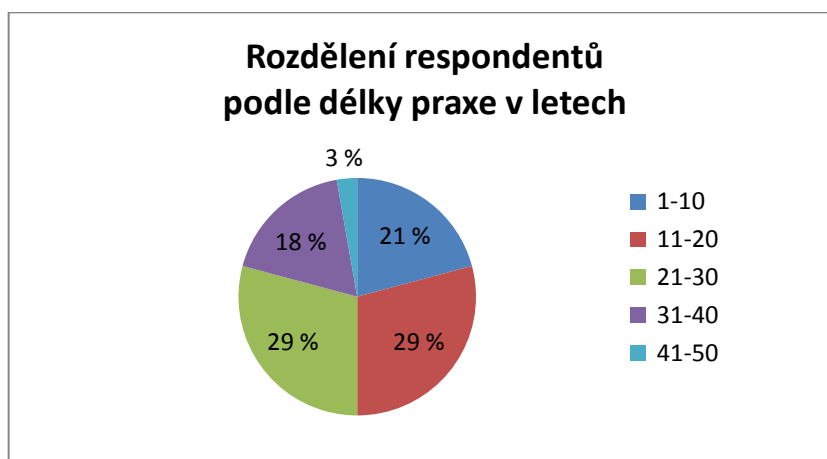
Graf 5 Porovnání zastoupení věkových skupin u mužů a žen



Zdroj: Vlastní šetření.

Dalším třídícím kritériem byla délka praxe. Zjištěné údaje byly rozděleny do pěti kategorií po deseti letech. Jak je patrné z grafu 6, jednotlivé kategorie byly relativně rovnoměrně zastoupené.

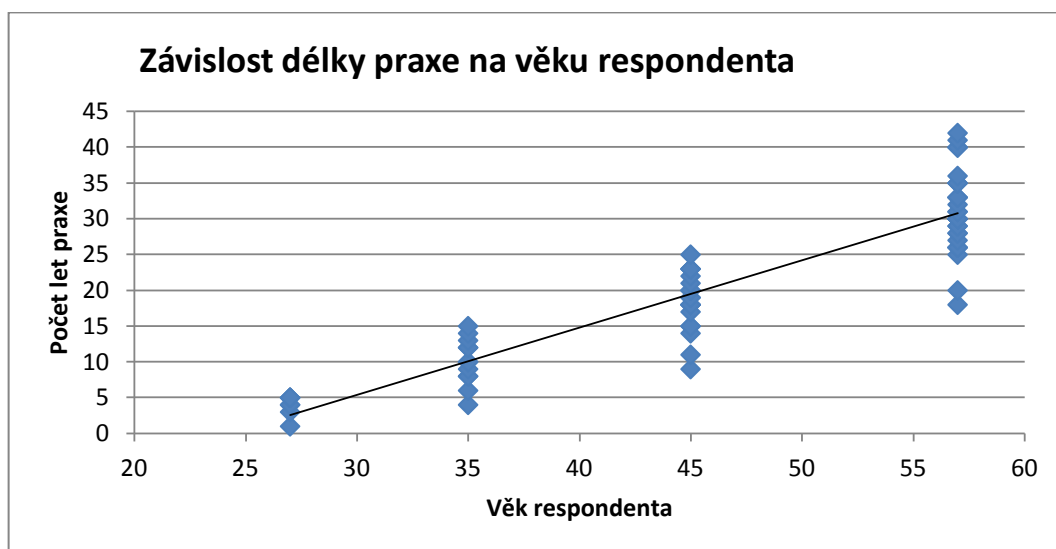
Graf 6 Rozdělení respondentů podle délky praxe



Zdroj: Vlastní šetření.

Počet let praxe u respondentů koresponduje s jejich věkem. Tento trend v rámci zkoumaného souboru ukazuje graf 7.

Graf 7 Závislost délky praxe na věku respondenta⁷



Zdroj: Vlastní šetření.

Zastoupení jednotlivých kategorií délky praxe mezi muži a ženami je uvedeno v tabulce 2 a znázorněno v grafu 8. Lze konstatovat, že i v tomto případě je rozložení rovnoměrné.

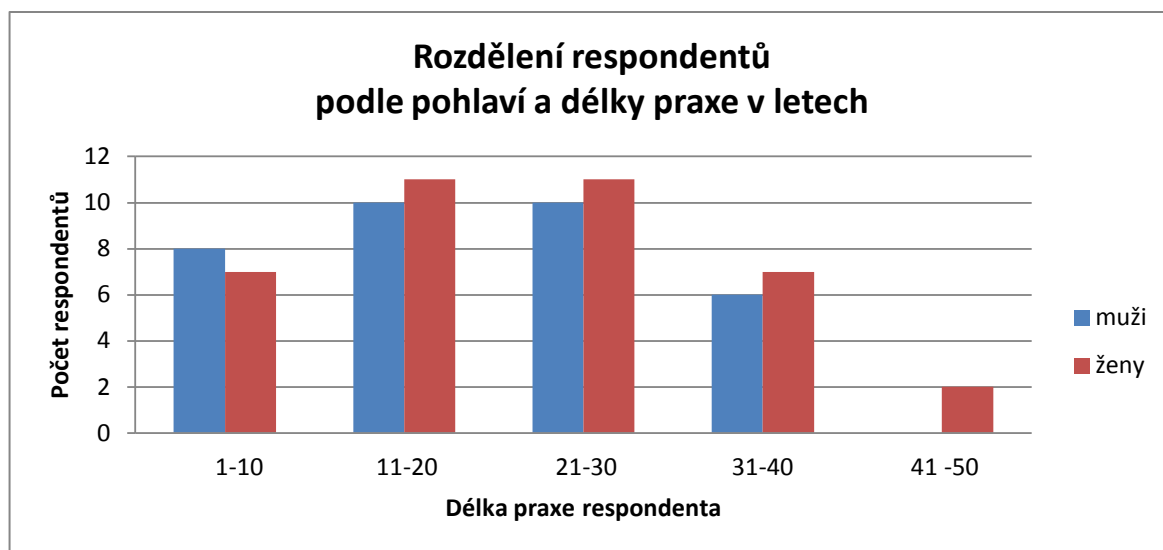
Tabulka 2 Rozdělení respondentů podle délky praxe

| | | Počet let praxe | | | | | celkem | průměrná doba praxe |
|--------|---|-----------------|-------|-------|-------|-------|--------|---------------------|
| | | 1–10 | 11–20 | 21–30 | 31–40 | 41–50 | | |
| muži | n | 8 | 10 | 10 | 6 | 0 | 34 | 20,1 |
| | % | 23,5 | 29,4 | 29,4 | 17,6 | 0,0 | 47,2 | |
| ženy | n | 7 | 11 | 11 | 7 | 2 | 38 | 22,4 |
| | % | 18,4 | 28,9 | 28,9 | 18,4 | 5,3 | 52,8 | |
| celkem | n | 15 | 21 | 21 | 13 | 2 | 72 | 21,3 |
| | % | 20,8 | 29,2 | 29,2 | 18,1 | 2,8 | 100,0 | |

Zdroj: Vlastní šetření.

⁷ Pro sestavení grafu byla u věkových kategorií použita střední hodnota z každého intervalu.

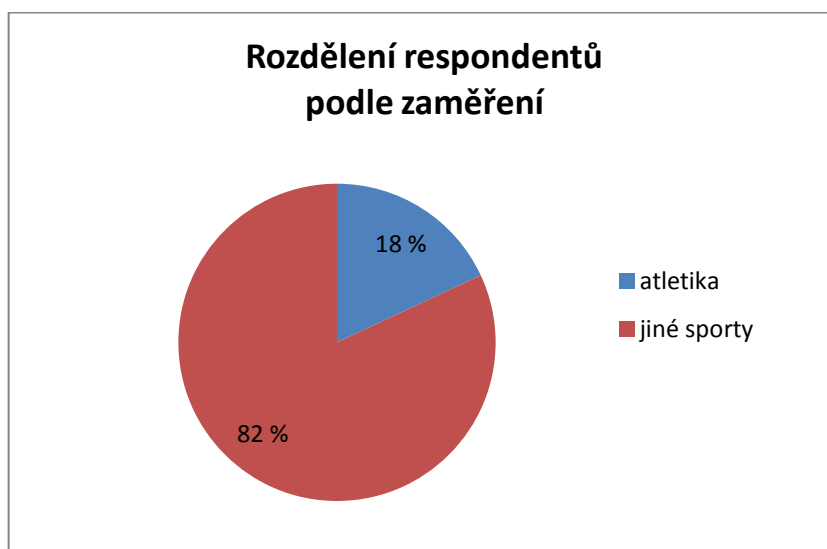
Graf 8 Rozdělení respondentů podle pohlaví a délky praxe



Zdroj: Vlastní šetření.

Posledním třídícím kritériem bylo sportovní zaměření. Podíl respondentů, jejichž sportovním zaměřením byla atletika, a těch, kteří se věnovali jiným sportům, zobrazuje graf 9. Mezi učiteli tělesné výchovy, kteří vyplnili dotazník, bylo 18 % atletů. Z dalších sportů, které respondenti uváděli, se nejčastěji objevovaly sportovní hry, zejména volejbal 19 %, basketbal 11 %, fotbal 11 %, dále lední hokej, hokejbal, házená či florbal. Významné zastoupení měla také gymnastika 13 %, méně pak lyžování 7 % a vodní sporty 6%.

Graf 9 Rozdělení respondentů podle sportovního zaměření

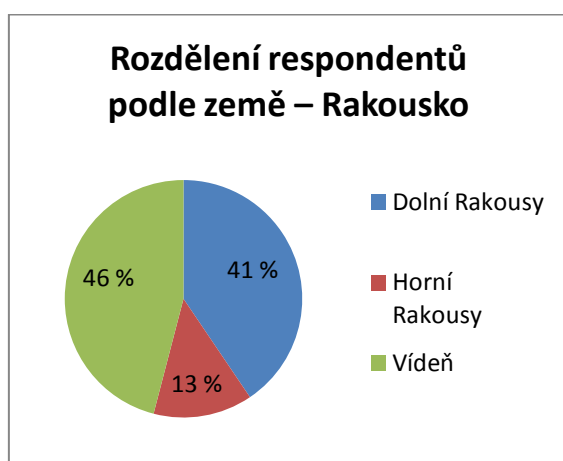


Zdroj: Vlastní šetření.

2.4.2 Charakteristika doplňkového souboru

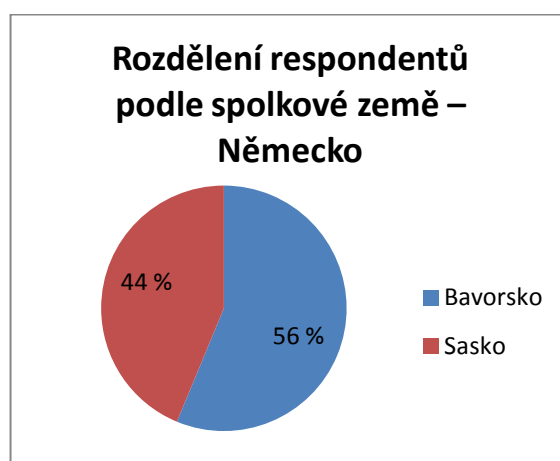
Doplňkový soubor tvoří 37 učitelů tělesné výchovy z Rakouska a 16 z Německa. V Rakousku byli kontaktováni učitelé na gymnáziích ze zemí, které přímo sousední s Českou republikou, tedy z Dolních a Horních Rakous, a z Vídně, která leží uvnitř země Dolní Rakousy. Podíly zastoupení jednotlivých zemí v souboru zobrazuje graf 10. V Německu byli osloveni učitelé z gymnázií v Bavorsku a Sasku, tedy taktéž sousedních zemí, a jejich procentuální zastoupení ukazuje graf 11.

Graf 10 Respondenti podle země – Rakousko



Zdroj: Vlastní šetření.

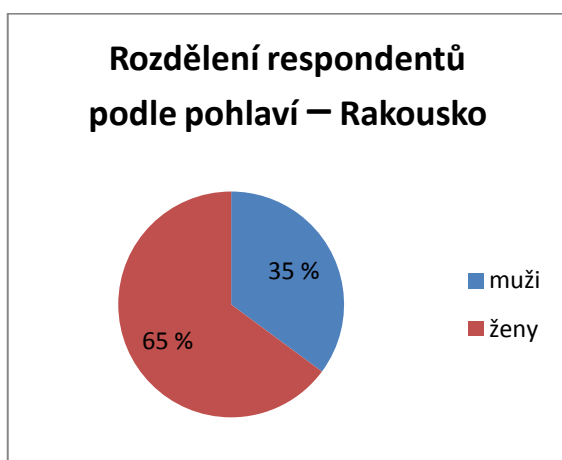
Graf 11 Respondenti podle země – Německo



Zdroj: Vlastní šetření.

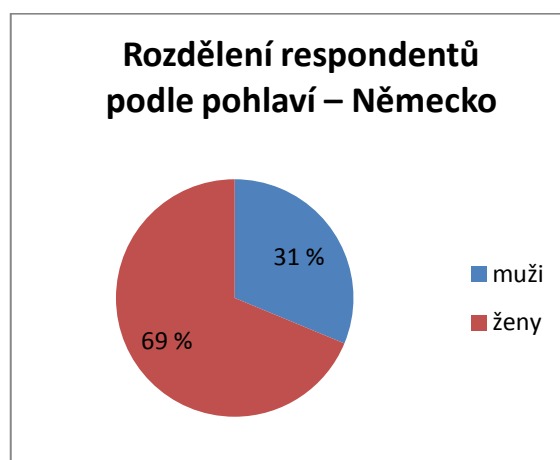
Poměr mužů a žen je oproti základnímu souboru nevyrovnaný. Jak je patrné z grafů 12 a 13, mezi respondenty z Rakouska i z Německa jednoznačně převažují ženy, a to více jak z dvou třetin.

Graf 12 Respondenti podle pohlaví – Rakousko



Zdroj: Vlastní šetření.

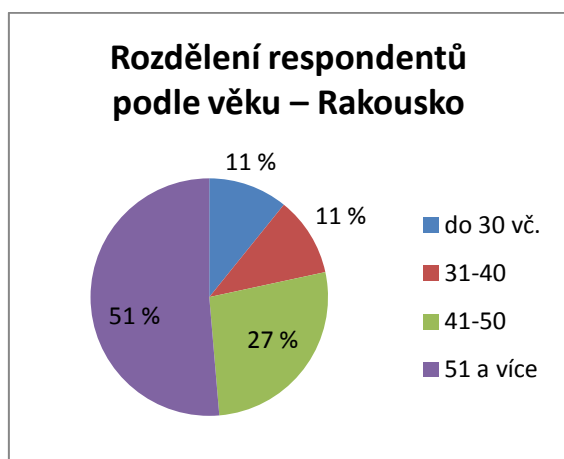
Graf 13 Respondenti podle pohlaví – Německo



Zdroj: Vlastní šetření.

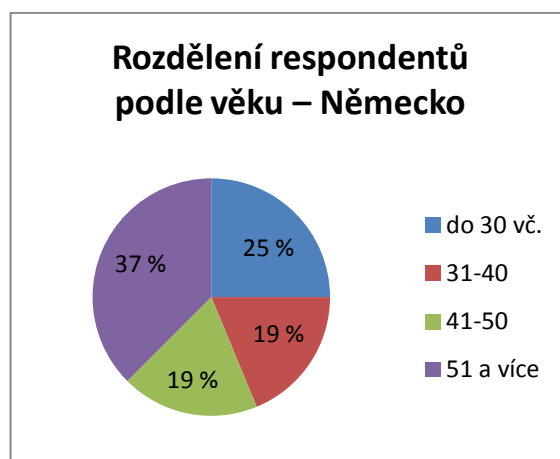
U rakouských respondentů dominují stejně jako u českých věkové kategorie 41–50 a 51 a více let (viz graf 14). U německých je rozložení rovnoměrnější. Významnější podíl má však, jak plyne z grafu 15, kategorie do 30 let včetně. Zatímco u respondentů z Německa je tak průměrný věk nižší než u nás, konkrétně 43,1 let, u respondentů z Rakouska je vyšší, 48,1 let.

Graf 14 Respondenti podle věku – Rakousko



Zdroj: Vlastní šetření.

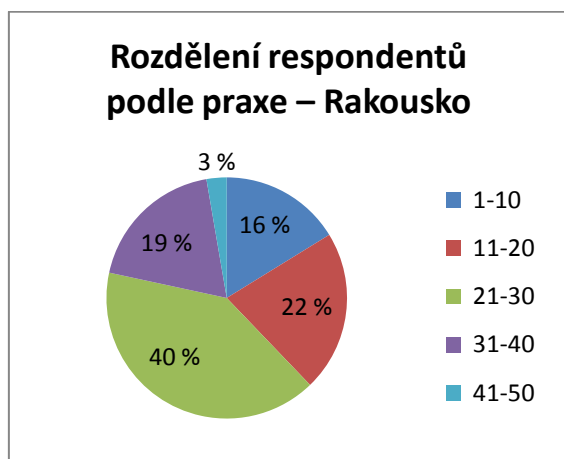
Graf 15 Respondenti podle věku – Německo



Zdroj: Vlastní šetření.

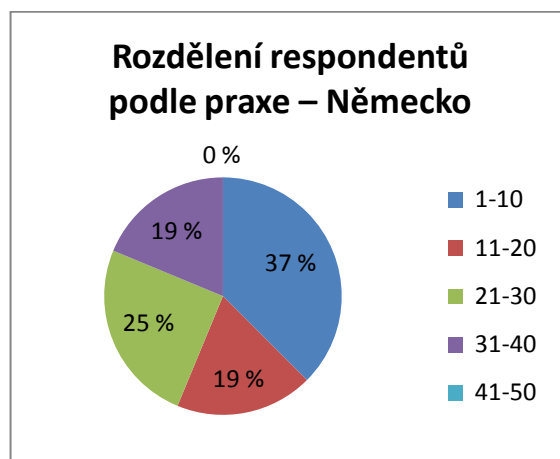
Z pohledu délky praxe převažují mezi rakouskými respondenty učitelé s praxí 21–30 let (více graf 16), mezi německými s praxí 10 let a méně (viz graf 17). Průměrná délka praxe je ve zkoumaném souboru učitelů z Rakouska 22,5 let a učitelů z Německa 18,3 let.

Graf 16 Respondenti podle praxe – Rakousko



Zdroj: Vlastní šetření.

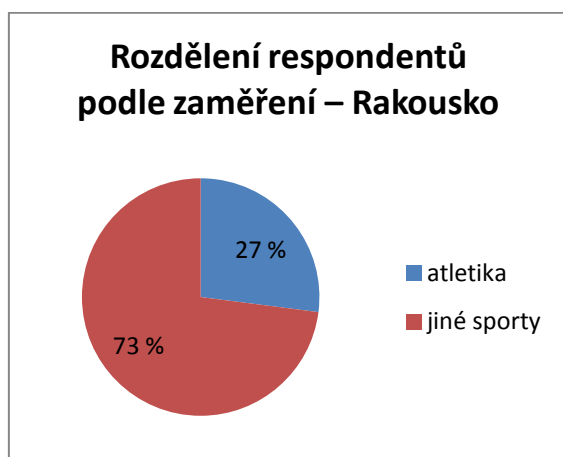
Graf 17 Respondenti podle praxe – Německo



Zdroj: Vlastní šetření.

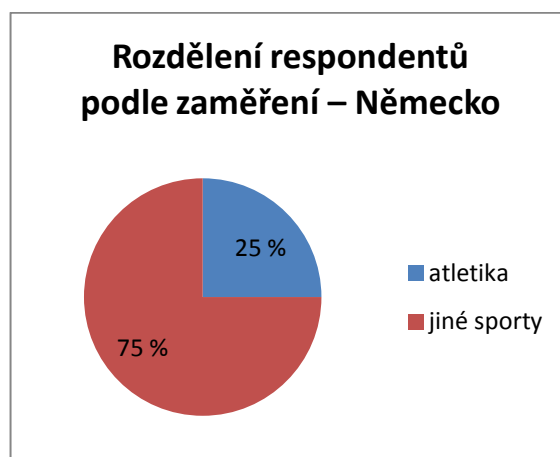
V rámci třídícího kritéria sportovní zaměření je u doplňkového souboru podíl učitelů věnujících se atletice vyšší. Graf 18 zobrazuje zastoupení učitelů se zaměřením na atletiku v Rakousku, graf 19 v Německu. Stejně jako u nás patřily mezi další sporty s největší četností gymnastika, volejbal, basketbal, házená a fotbal.

Graf 18 Respondenti podle zaměření – Rakousko



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 19 Respondenti podle zaměření – Německo



Zdroj: Vlastní šetření.

3 VÝSLEDKY A DISKUSE

Následující kapitola přináší vlastní výsledky šetření. Stěžejní část představuje přehled o výuce atletiky ve vybraných krajích České republiky, doplňkovou částí je pak komparace výsledků se zahraničím.

3.1 Atletika v hodinách tělesné výchovy ve vybraných krajích ČR

Základní otázka, na kterou výzkum hledal odpověď, byla, v jakém rozsahu se atletika vyučuje. Z výsledků vyplynulo, že v průměru je atletice na gymnáziích ve vybraných krajích věnováno téměř 28 % hodin tělesné výchovy, což je více, než uvádí Jeřábek (2008). Z tabulky 3 lze kromě již zmíněného celkového průměru vyčíst také samostatné průměry za respondenty z všeobecných gymnázií (G) a gymnázií se sportovní přípravou (GSP) a také minima a maxima. Je překvapivé, že v průměru zastupuje atletika na gymnáziích se sportovní přípravou menší podíl než na všeobecných. Zajímavé je také rozmezí mezi minimem a maximem, zatímco na některých školách tvoří atletika pouhých 8 %, jinde jí věnují celou polovinu hodin.

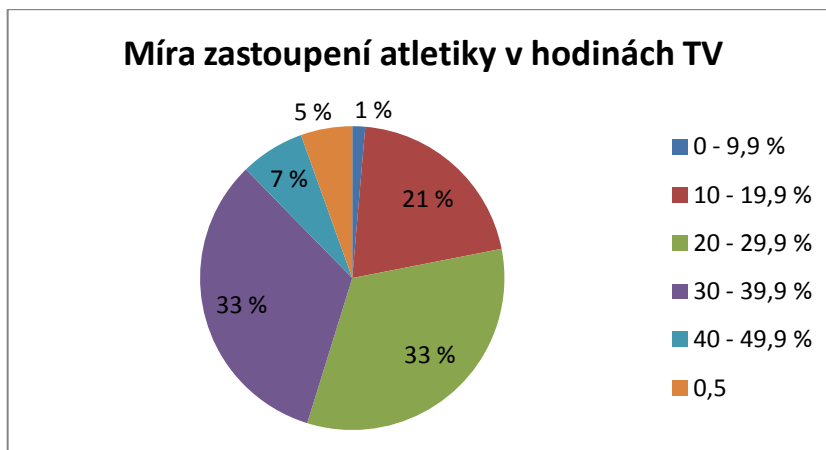
Tabulka 3 Podíl atletiky v hodinách tělesné výchovy

| | podíl atletiky v hodinách TV [%] | | | |
|---------------|----------------------------------|------|------|--------|
| | n | min | max | průměr |
| G | 67 | 8,3 | 50,0 | 27,8 |
| GSP | 5 | 12,3 | 33,3 | 24,7 |
| celkem | 72 | 8,3 | 50,0 | 27,6 |

Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 20 pak zobrazuje míru zastoupení atletiky v hodinách tělesné výchovy na základě vymezených intervalů. Z grafu vyplývá, že 78 % respondentů věnuje výuce atletiky více než 20 % časové dotace pro tělesnou výchovu, 45 % respondentů dokonce více než 30 % hodin.

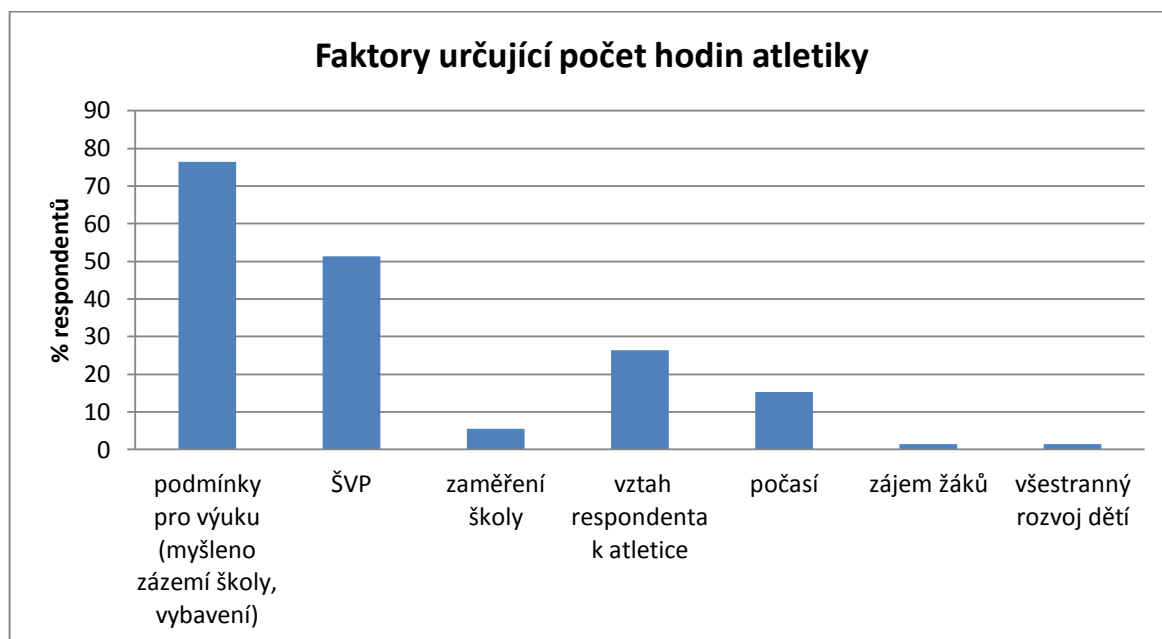
Graf 20 Míra zastoupení atletiky v hodinách tělesné výchovy



Zdroj: Vlastní šetření.

Rozhodující faktor, který determinuje, kolik hodin v rámci tělesné výchovy bude věnováno atletice, představují podle respondentů podmínky pro výuku, tedy to, jakým škola disponuje zázemím a vybavením. Jak ukazuje graf 21, za určující je považuje 76 % respondentů. Tento výsledek koresponduje s výzkumem Procházky (2013), který uvádí, že výuka atletiky je podřízena materiálním a prostorovým podmínkám ze 72 %. U této otázky měli respondenti možnost vybrat všechny relevantní odpovědi i dopsat další faktory. Přesto je školní vzdělávací program pro počet hodin atletiky určující jen podle poloviny respondentů. Lze však předpokládat, že je tvořen na základě daných podmínek pro výuku. Významnější míru vlivu na zařazení atletiky má také vztah vyučujícího k atletice a počasí. Na rozdíl od tvrzení Choutkové (1984), že je atletika často vyučována i za povětrnostně nepříznivých podmínek, někteří učitelé uváděli, že musí kvůli nedostatečnému oblečení žáků její výuku při špatné počasí omezovat.

Graf 21 Faktory určující počet hodin atletiky

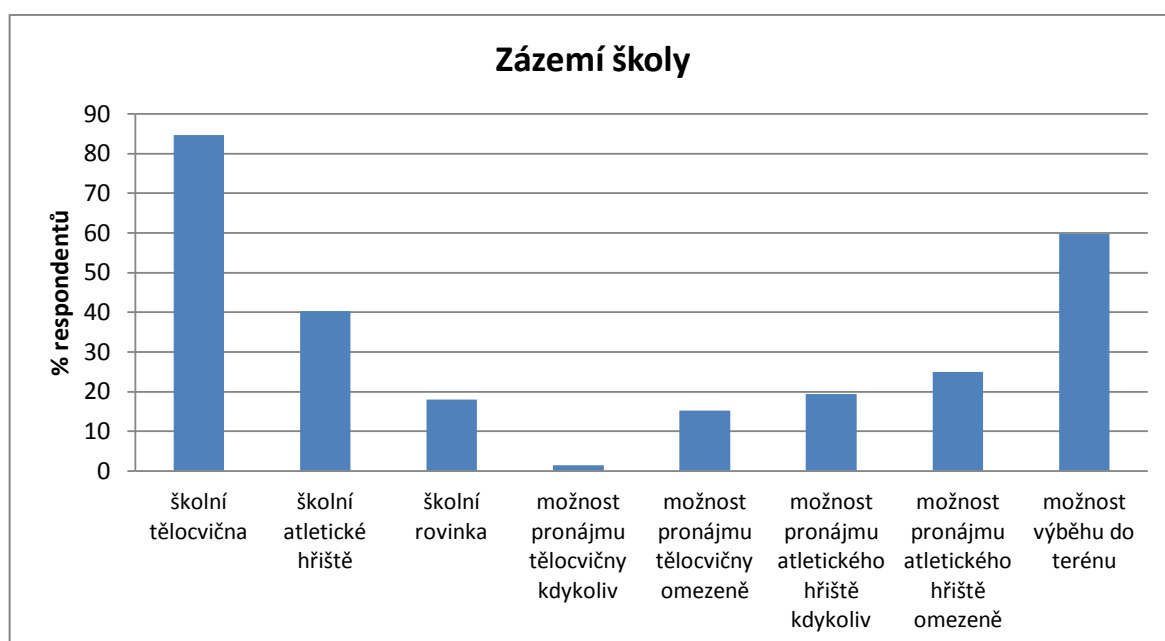


Zdroj: Vlastní šetření.

V otázce na zázemí škol přinesl výzkum překvapivé zjištění z pohledu vysokého podílu respondentů, kteří mají pro výuku k dispozici školní tělocvičnu ve vlastnictví dané školy. Oproti šetření Procházky (2013), Hájevského (2012) i výsledků, které přinesla Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu, je daný podíl mnohem vyšší. Až 85 % respondentů uvedlo, že jejich škola má k dispozici vlastní tělocvičnu, 15 % respondentů má možnost si tělocvičnu pronajmout jen omezeně, tedy ne podle potřeb školy, a jen zhruba 1,5 %

respondentů má možnost si tělocvičnu pronajmout kdykoliv (viz graf 22)⁸. Z pohledu možnosti výběhu do terénu při hodinách tělesné výchovy byly také v porovnání s Hájevským (2012) zjištěny příznivější výsledky. Možnost využít pro výuku přírodní prostředí má téměř 60 % respondentů. Z šetření dále vyplynulo, že možnost alespoň omezeně využívat sektory pro atletiku má 83 % respondentů. 40 % respondentů uvedlo, že jejich škola má k dispozici vlastní atletické hřiště, 18 % má alespoň školní rovinku. Protože z jedné školy mohlo odpovědět více učitelů, mohou být hodnoty mírně zkreslené. Vzhledem k velkému počtu oslovených gymnázií a zpravidla malému počtu učitelů tělesné výchovy, kteří na jedné škole vyučují, je však pravděpodobnost významného zkreslení malá.

Graf 22 Zázemí školy



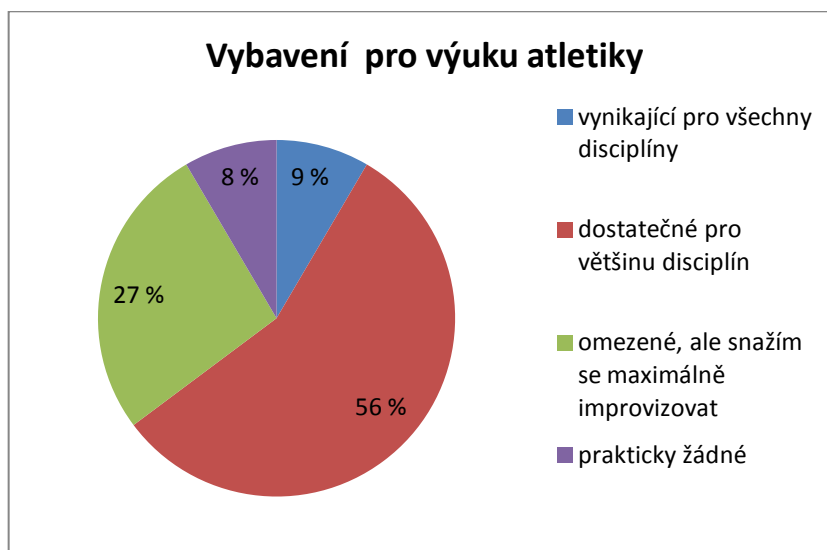
Zdroj: Vlastní šetření.

Z výzkumu vyplývá, že zázemí jednotlivých škol je značně rozdílné. Zatímco některé školy jsou odkázány pouze na jedno nebo dvě sportoviště, nebo závislé na pronájmech, jiné mají rozmanité prostorové možnosti, kde výuku uskutečňovat. Více situací přibližuje tabulka 5 v příloze 3. Lze z ní např. vyčíst, že zatímco jedna škola má pouze možnost omezeného pronájmu atletického hřiště, další může atletiku vyučovat na vlastním školním atletickém hřišti, ve vlastní atletické hale či využít vlastní tělocvičny a posilovny. Hypotéza 1 tedy byla potvrzena.

⁸ Také tato otázka byla koncipována jako výběr všech platných možností, každý sloupec v grafu tedy zobrazuje procentuální zastoupení respondentů, kteří mohou pro výuku využít dané možnosti.

Šetření bylo dále zaměřeno na materiální vybavení pro výuku atletiky. Z grafu 23 je patrné, že více než polovina učitelů tělesné výchovy zapojených do šetření disponuje dostatečným vybavením pro většinu disciplín. Vynikající vybavení pro všechny disciplíny má však pouze 9 % respondentů. Značná část, konkrétně 27 %, se snaží omezené vybavení kompenzovat improvizací a využíváním netradičního náčiní. Kritická je situace u 8 % respondentů, kteří nemají vybavení prakticky žádné.

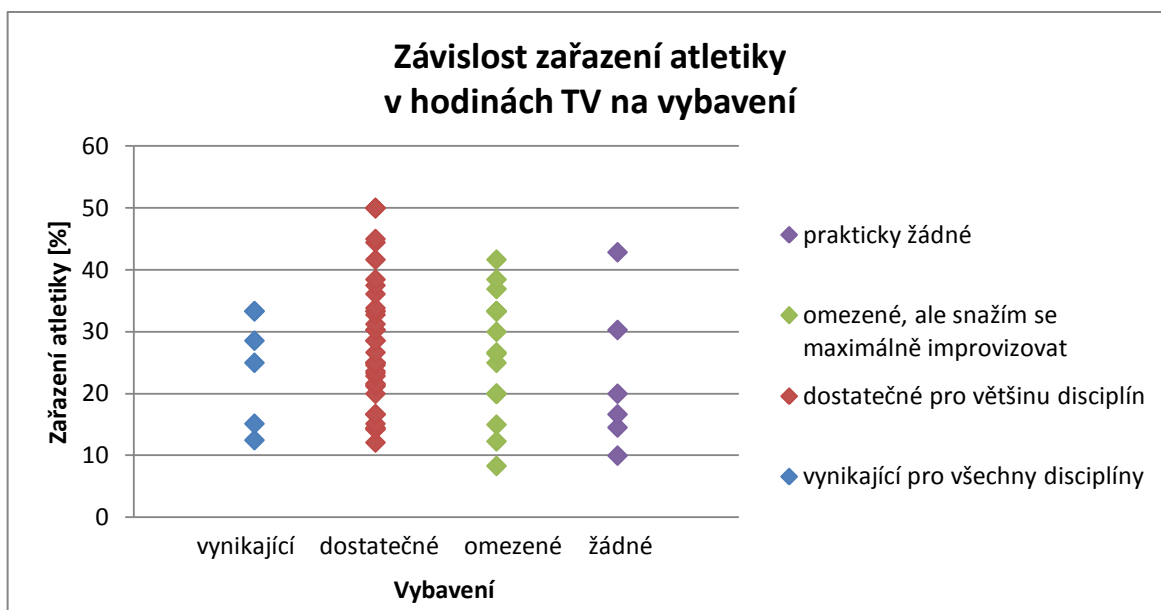
Graf 23 Vybavení pro výuku atletiky



Zdroj: Vlastní šetření.

Následně byla posuzována závislost zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy na materiálních a prostorových podmínkách. Graf 24 zobrazuje kombinace odpovědí na podíl atletiky v hodinách tělesné výchovy a vybavení, kterým daná škola pro výuku atletiky disponuje. Z důvodu relativně rovnoměrného rozdělení všech variant odpovědí z něj nelze vypočítat jednoznačnou závislost. Tento graf doplňuje tabulka 6 v příloze 3, ve které je ke zmíněné kombinaci přidána odpověď na zázemí školy. Dokládá, že někteří respondenti věnují atletice i přes omezené prostorové možnosti velký počet hodin, zatímco jiní s nadstandardním zázemím velmi málo. Lze tak předpokládat, že na rozsah zařazení atletiky mají vliv i další souvislosti jako prostorové možnosti a vybavení pro výuku dalších sportů a na tom závislejší rozsah jejich zařazení. Hypotézu 2, která tvrdí, že rozsah výuky atletiky je ovlivněn prostorovými možnostmi a vybavením školy, lze potvrdit již na základě názoru respondentů prezentovaného v grafu 21. Z výše uvedeného pak vyplývá, že ač není patrná jednoznačná závislost na vybavení a zázemí určeného konkrétně pro atletiku, může být usuzována na základě širších souvislostí, tedy celkových prostorových a materiálních podmínek, které ovlivňují rozsah zařazení jednotlivých sportovních odvětví.

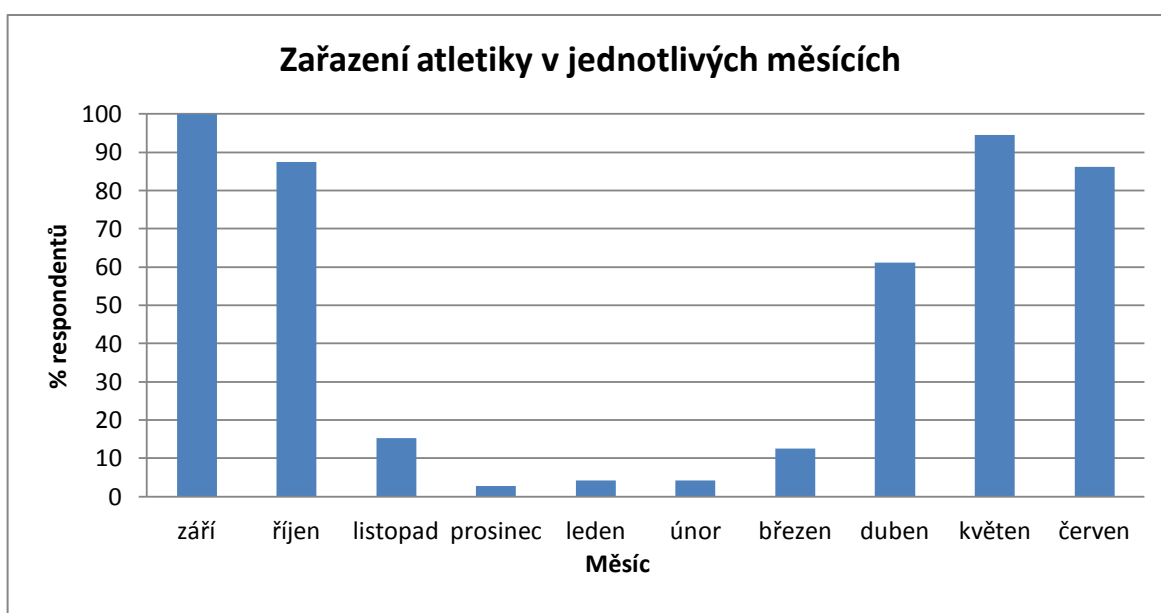
Graf 24 Závislost zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy na vybavení



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 25 zobrazuje, v jakých měsících respondenti atletiku vyučují. Výsledky korespondují s tvrzením Jeřábka (2008), že je atletika zpravidla zařazována v podzimním a jarním bloku. Všichni respondenti uvedli, že se atletice se svými žáky věnují v září, 88 % v říjnu, 94 % v květnu a 86 % červnu. Relativně vysoký počet respondentů ji zařazuje také v dubnu, zatímco v zimních měsících se dle odpovědí objevuje atletika v hodinách tělesné výchovy minimálně. Lze tak usuzovat, že na zařazení hodin s atletickým obsahem během roku mají vliv klimatické a prostorové podmínky.

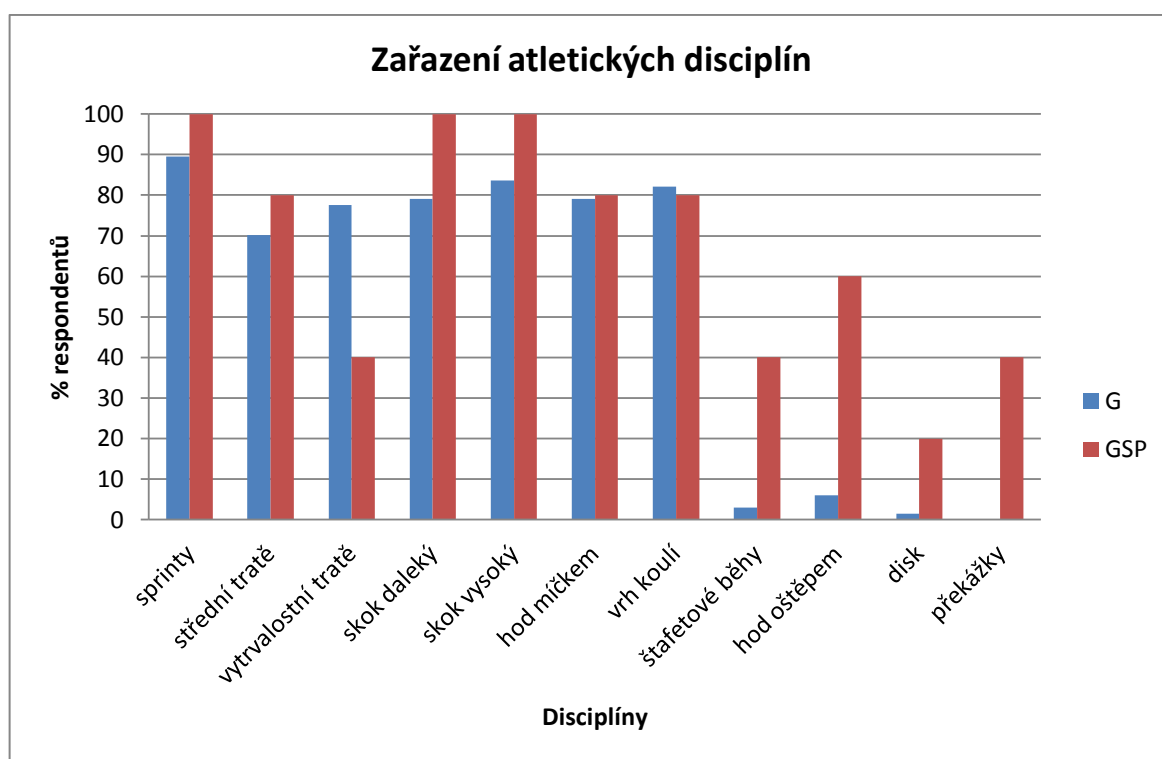
Graf 25 Zařazení atletiky v jednotlivých měsících



Zdroj: Vlastní šetření.

Zařazení jednotlivých disciplín do výuky znázorňuje graf 26. Pro lepší představu o situaci bylo využito porovnání všeobecných gymnázií s gymnázií se sportovní přípravou. Jak je z grafu patrné, respondenti ze všeobecných gymnázií se s žáky při výuce věnují v podstatě jen základním disciplínám. Je neočekávané, že není disciplína, kterou by do výuky zařazovali všichni učitelé tělesné výchovy, kteří se šetření zúčastnili. Velmi překvapivé je také zcela minimální zařazení štafetových běhů. Na některých gymnáziích se sportovní přípravou rozšiřují výuku atletiky o další disciplíny, konkrétně o hod oštěpem, disk a překážky. Je velmi zajímavé, že zrovna respondenti vyučující na gymnáziích se sportovní přípravou se relativně velmi málo věnují v hodinách tělesné výchovy vytrvalostním běhům.

Graf 26 Zařazení atletických disciplín

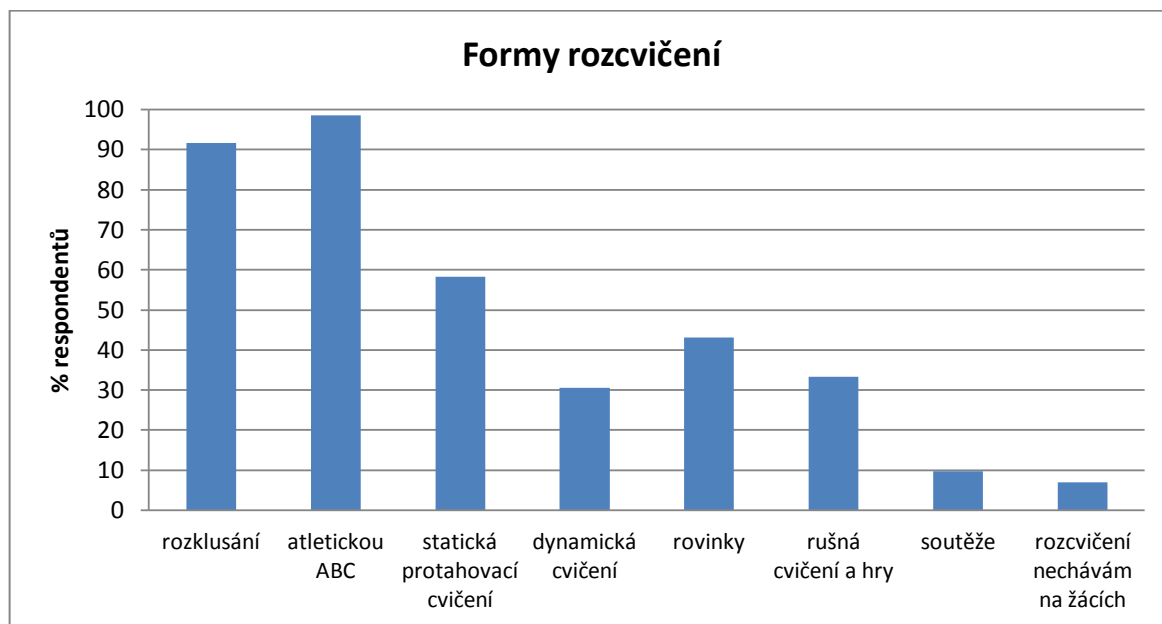


Zdroj: Vlastní šetření.

Nezbytnou součástí každé hodiny tělesné výchovy, tedy i hodin s atletickým obsahem, by mělo být řádné rozcvičení. Jednotlivé formy rozcvičení a podíly respondentů, kteří je v atletických lekcích zařazují, zobrazuje graf 27. Z výsledků vyplývá, že naprostá většina využívá úvodní rozklusání a speciální běžecká cvičení neboli atletickou abecedu. Relativně málo je využíváno dynamických cvičení, rovinek a zábavnějších forem rozcvičení v podobě různých her, rušných cvičení a štafetových soutěží. Pozitivní je zjištění, že pouze necelých 7 % respondentů nechává rozcvičení na žácích. Naopak velmi znepokojivý je komentář jednoho z vyučujících, že na důkladné rozcvičení není čas kvůli času nezbytnému k přesunu

na atletické hřiště a splnění disciplíny. Kombinace jednotlivých forem, které respondenti uváděli, že využívají, zobrazuje tabulka 7 v příloze 3. Nejčastější kombinací, která se mezi odpověďmi vyskytovala, byla rozklusání, statická protahovací cvičení a atletická abeceda.

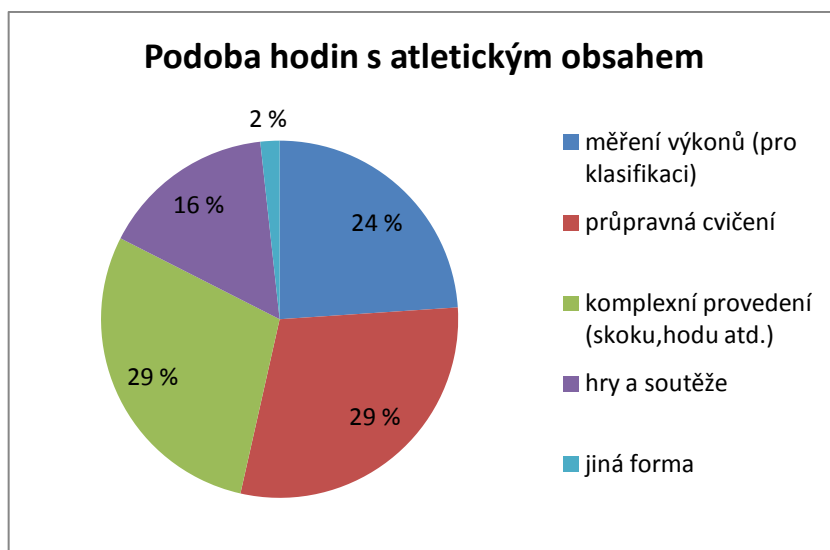
Graf 27 Formy rozcvičení



Zdroj: Vlastní šetření.

Výzkum se dále zabýval i podobou atletických hodin po rozcvičení. Zastoupení jednotlivých forem tak, jak je v průměru respondenti při výuce atletiky zařazují, ukazuje graf 28. Stejný podíl, konkrétně 29 %, zaujímají v hodinách dle výsledků průpravná cvičení a komplexní provedení dané disciplíny. Téměř čtvrtinu času věnovaného atletice zabere měření výkonů pro klasifikaci. Z 16 % pak učitelé výuku zpestřují zařazením her a soutěží. Jen malý počet respondentů uvedl nějakou další formu, kterou v atletických lekcích využívají, proto jsou v průměru jiné formy zastoupeny pouze 2 %. Jako další formy byly zmíněny výběhy do terénu, kruhový trénink či speciální běžecký trénink. Při zaměření na jednotlivé odpovědi a nikoliv na průměrné hodnoty za všechny respondenty lze konstatovat, že podoba hodin s atletickým obsahem je mezi respondenty značně rozdílná. Za vhodný lze považovat přístup, kdy je výuka ze 40 % věnována průpravným cvičením, ze 30 % postupnému nácviku s důrazem na kritické body při provedení a zbylých 30 % je ve stejném poměru rozděleno mezi komplexní provedení disciplíny, měření výkonů a různé hry a soutěže. Přibližně 15 % respondentů však stále věnuje většinu času, konkrétně od 40 do 70 %, měření výkonů pro klasifikaci.

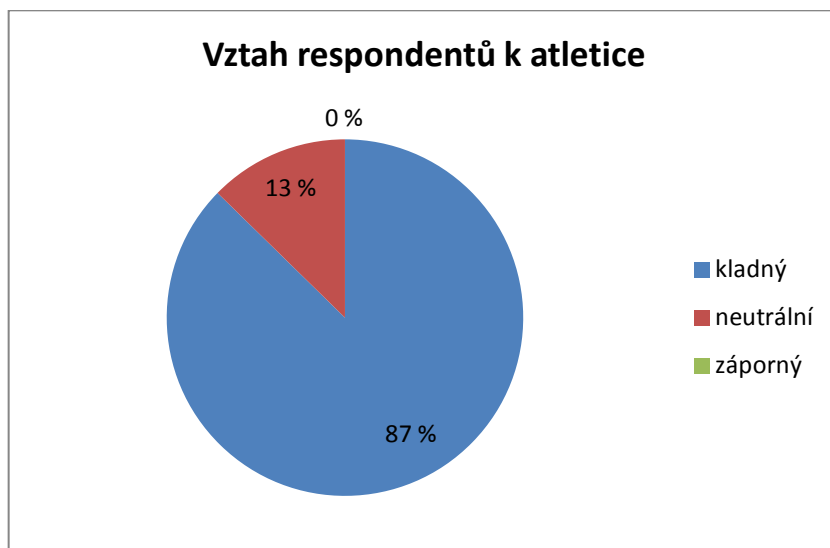
Graf 28 Podoba hodin s atletickým obsahem



Zdroj: Vlastní šetření.

Pozitivní zjištění přinesl výzkum v otázce vztahu respondentů k atletice. 87 % učitelů tělesné výchovy zapojených do šetření uvedlo, že má kladný vztah k atletice, zbylých 13 % zhodnotilo svůj vztah jako neutrální (viz graf 29). Nenašel se tedy žádný respondent, který by měl k tomuto sportu záporný vztah.

Graf 29 Vztah respondentů k atletice



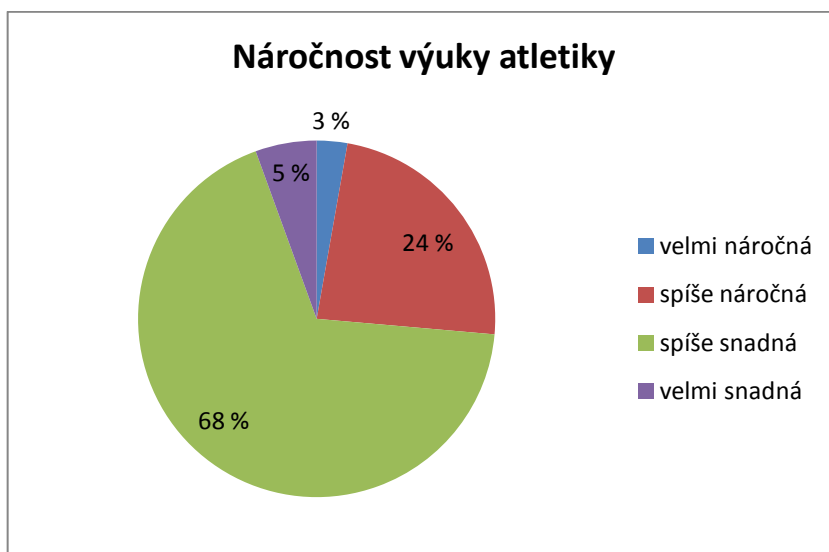
Zdroj: Vlastní šetření.

Vnímání sportovní činnosti zařazené do vzdělávacího obsahu učitelem a to, zda ji učí rád či nerad, je důležité zejména z pohledu působení na žáky. Svůj postoj k určitému sportu a potažmo i k tělesné výchově žáci zauímají nejen na základě náplně hodin a toho, zda jsou v dané činnosti úspěšní, ale zejména na základě přístupu učitele. Jakékoliv pocity, které

při výuce dává najevo, tak mohou být na žáky přenášeny. Lze předpokládat, že učitel s kladným vztahem k vyučovanému sportu se ho bude snažit žákům přiblížit v co nejatraktivnější formě, bude více obměňovat náplň hodin a působit při výuce více uvolněně.

V souvislosti s tím bylo také zjišťováno, jak je výuka atletiky pro respondenty náročná. Jejich odpovědi prezentuje graf 30. Dvě třetiny respondentů se přiklání k možnosti, že je pro ně výuka atletiky spíše snadná. Vést hodiny s atletickým obsahem nepředstavuje žádný problém pouze pro 5 % respondentů. Pouze tolik jich totiž uvedlo, že výuka atletiky je pro ně velmi snadná. Ostatní respondenti shledávají výuku atletiky více či méně obtížnou. Pro 24 % je spíše náročná, pro zbylé 3 % dokonce velmi náročná. Ze získaných odpovědí však nebyla zjištěna závislost náročnosti výuky atletiky ani na sportovním zaměření učitele, ani na počtu žáků a spojitost nebyla objevena ani mezi pocitovou náročností výuky atletiky a vztahem k tomuto sportu.

Graf 30 Náročnost výuky atletiky pro respondenty

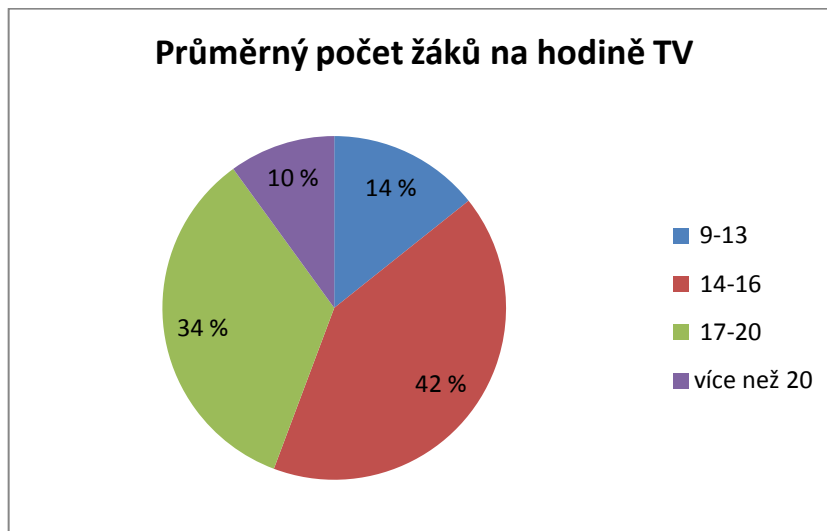


Zdroj: Vlastní šetření.

Podoba hodin může být částečně ovlivněna také počtem žáků, se kterými učitel v hodině tělesné výchovy pracuje. Průměrné počty žáků na hodině tělesné výchovy uvedené respondenty zobrazuje pomocí intervalů graf 31. Nejčastěji, konkrétně ze 42 %, učitelé odpovídali, že vedou skupiny o 14–16 žácích, z 34 % pak skupiny o 17–20 žácích. 14 % respondentů učí pouze malé skupinky žáků. Mohou se jim tak věnovat více individuálně a obsah hodin více přizpůsobovat jejich potřebám. Naopak zcela jiné možnosti mají učitelé, kteří uvedli, že se v průměru na jejich hodinách sejde více než 20 žáků. Při přípravě jednotlivých hodin musí stále myslet na maximální zapojení všech cvičících a snažit se tak

o co nejefektivnější využití času. Situace může být ještě více zkomplikována tím, má-li škola k dispozici omezený počet sportovišť pro všechny skupiny tělesné výchovy, tzn. může se stát, že se dvě skupiny musí podělit o jednu tělocvičnu, hřiště atd.

Graf 31 Průměrný počet žáků na hodině tělesné výchovy



Zdroj: Vlastní šetření.

Jak je patrné z tabulky 4, minimální, maximální ani průměrné počty žáků na hodině tělesné výchovy se v podstatě neliší mezi muži a ženami ani mezi všeobecnými gymnázii a gymnázii se sportovní přípravou. V rámci celého zkoumaného základního souboru byl průměrný počet žáků 17, minimální 12 a nejvyšší dokonce 26. Takto vysoký počet žáků v hodinách může značně ovlivnit kvalitu tělesné výchovy.

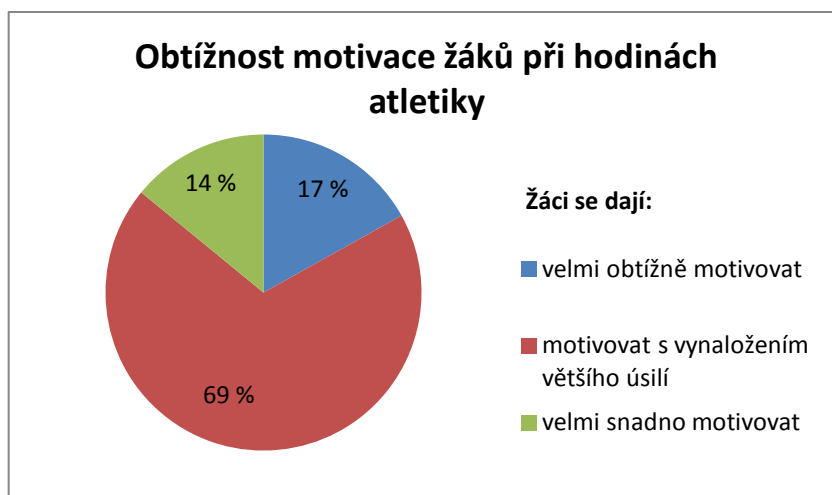
Tabulka 4 Počty žáků v hodinách tělesné výchovy

| | n | min | max | průměr |
|---------------|----------|------------|------------|---------------|
| G | 67 | 12 | 26 | 16,9 |
| GSP | 5 | 12 | 25 | 17,8 |
| muži | 34 | 12 | 26 | 16,8 |
| ženy | 38 | 12 | 25 | 17,2 |
| celkem | 72 | 12 | 26 | 17,0 |

Zdroj: Vlastní šetření.

Výzkum se zabýval také otázkou motivace žáků. Jak lze vyčíst z grafu 32, pouze 14 % respondentů dokáže žáky při hodinách atletiky zaujmout a motivovat pro atletická cvičení a disciplíny zcela bez problémů. Převážná většina, tedy 69 %, musí pro motivaci žáků vynaložit mnohem více úsilí. Zbýlých 17 % dokonce uvedlo, že žáky lze pro atletiku motivovat jen velmi obtížně. Tyto výsledky tak potvrzují hypotézu, že motivace je z pohledu atletiky v dnešní době obtížná.

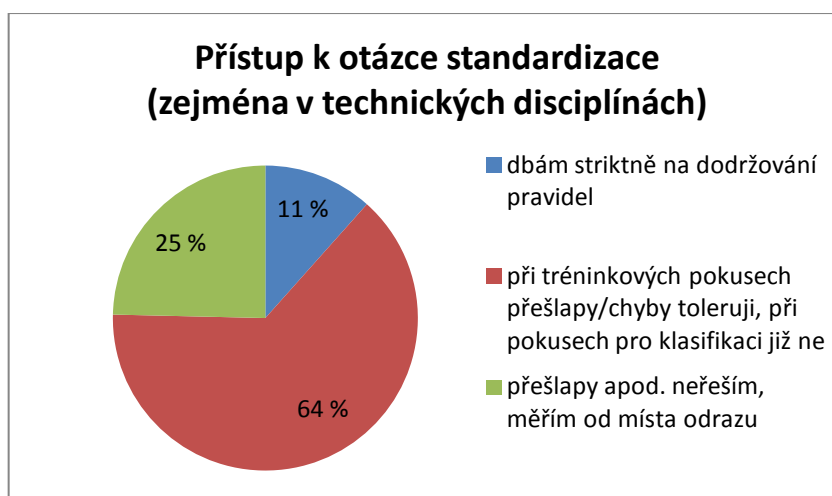
Graf 32 Obtížnost motivace žáků při hodinách atletiky



Zdroj: Vlastní šetření.

Další otázkou, na kterou se výzkum snažil získat odpověď, byla otázka standardizace při výuce atletiky, zejména v technických disciplínách (viz graf 33). Bylo zjištěno, že pouze 11 % učitelů tělesné výchovy zapojených do šetření dbá při atletických lekcích striktně na dodržování pravidel. Právě čtvrtina respondentů je naopak zcela benevolentní a přešlapy ani další porušení pravidel neřeší. Výkon, např. ve skoku dalekém, pak měří od místa odrazu. Lze však polemizovat, zda je tento přístup zcela ku prospěchu žáků. Na jednu stranu se sice nemusí stresovat kvůli případné chybě a mohou se tak plně soustředit na správné provedení, na druhou stranu tím ale ztrácejí možnost naučit se „hrát fair play“ a respektovat normy a pravidla. Třetí přístup, ke kterému se přiklání 64 % respondentů, stojí mezi prvními dvěma. Jedná se v podstatě o jejich kombinaci, kdy v tréninkových pokusech jsou přešlapy a jiné chyby tolerovány, avšak při pokusech pro klasifikaci již ne.

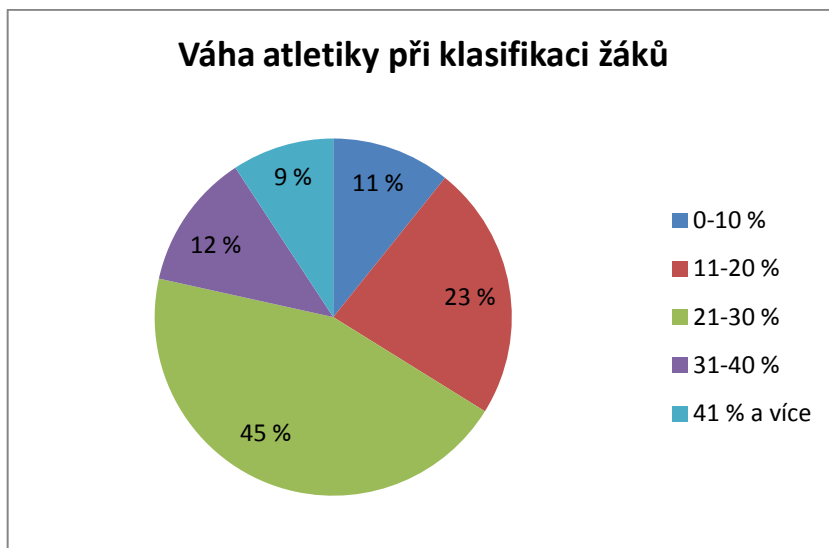
Graf 33 Přístup k otázce standardizace



Zdroj: Vlastní šetření.

Výzkum se dotkl také hodnocení v tělesné výchově, konkrétně se zajímal o váhu atletiky při klasifikaci žáků v předmětu tělesná výchova. Nejčastější odpovědí bylo, že atletika se na známce podílí z 20 až 30 % (více viz graf 34). Objevily se ale i reakce, že je známka z tělesné výchovy tvořena jinak.

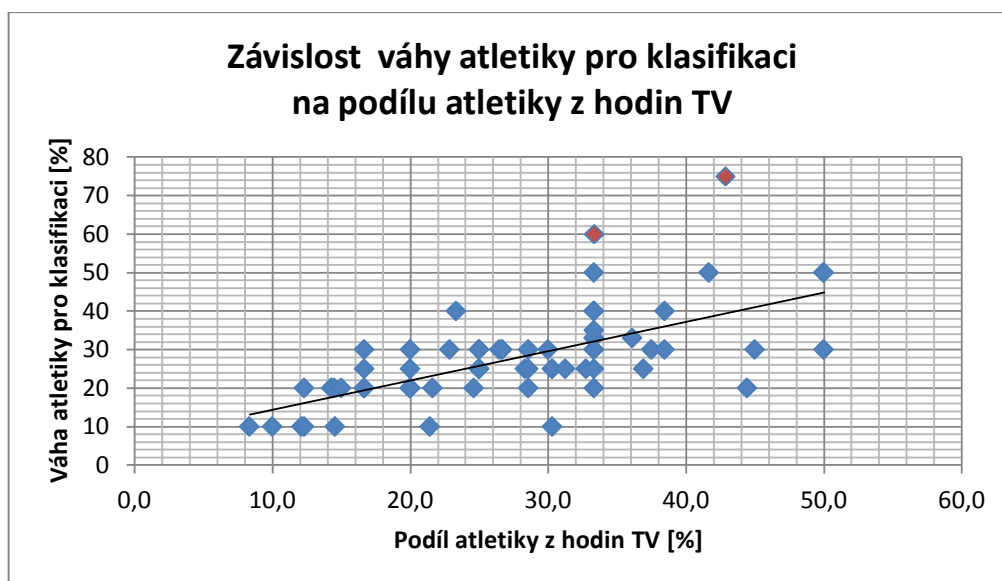
Graf 34 Váha atletiky při klasifikaci žáků



Zdroj: Vlastní šetření.

Zajímavé je srovnání podílu atletiky v hodinách tělesné výchovy s jejím podílem na výsledné známce (viz graf 35). Je patrné, že s rostoucím podílem hodin atletiky se zvyšuje její váha pro klasifikaci. Lze ale také zaznamenat značné odchylky od tohoto trendu. Překvapivé hodnoty představují zejména červené body, u kterých je váha atletiky 60 a 75 %.

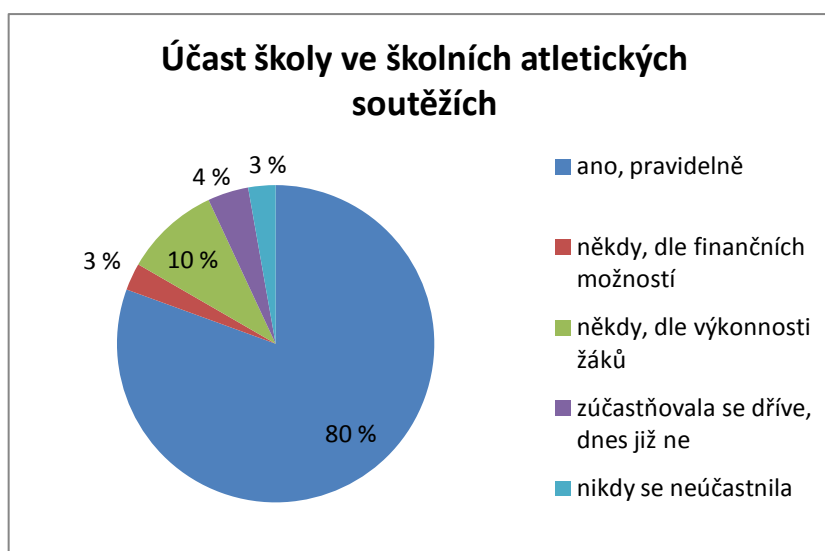
Graf 35 Závislost váhy atletiky pro klasifikaci na podílu atletiky z hodin tělesné výchovy



Zdroj: Vlastní šetření.

V neposlední řadě byla zjišťována účast škol ve školních atletických soutěžích (viz graf 36). Výsledky jsou velmi pozitivní. 80 % respondentů uvedlo, že jejich škola je pravidelným účastníkem těchto soutěží. 3 % se jich účastní pouze někdy, a to podle finančních možností školy, 10 % pak v závislosti na výkonnosti žáků. Odpověď, že škola, na které učitelé vyučují, své žáky na atletické závody nikdy nevyšlala, zvolila pouze 3 % učitelů.

Graf 36 Účast školy ve školních atletických soutěžích



Zdroj: Vlastní šetření.

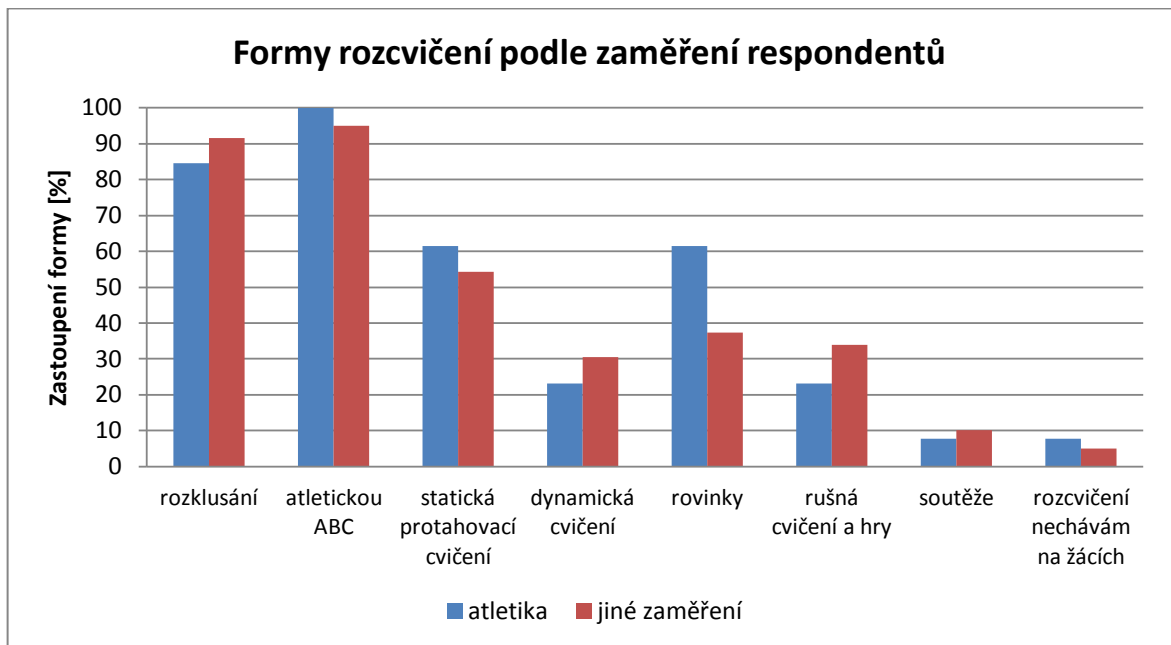
Jedním z prvotních předpokladů byl také vliv sportovního zaměření učitele na podobu hodin atletiky a na rozdílné vnímání výuky z pohledu náročnosti. Pro prokázání zmíněného vlivu byly zkonstruovány následující čtyři grafy: graf 37 znázorňující zařazení jednotlivých disciplín v závislosti na zaměření učitele, graf 38 zobrazující využívané formy rozvíjení v závislosti na zaměření učitele, graf 39 ukazující podobu hodin s atletickým obsahem v závislosti na zaměření učitele a graf 40, který prezentuje náročnost výuky atletiky podle zaměření učitele. Ani jeden z nich však předpokládanou závislost neprokázal. Poslední hypotéza tedy nebyla potvrzena.

Graf 37 Disciplíny v závislosti na zaměření učitele



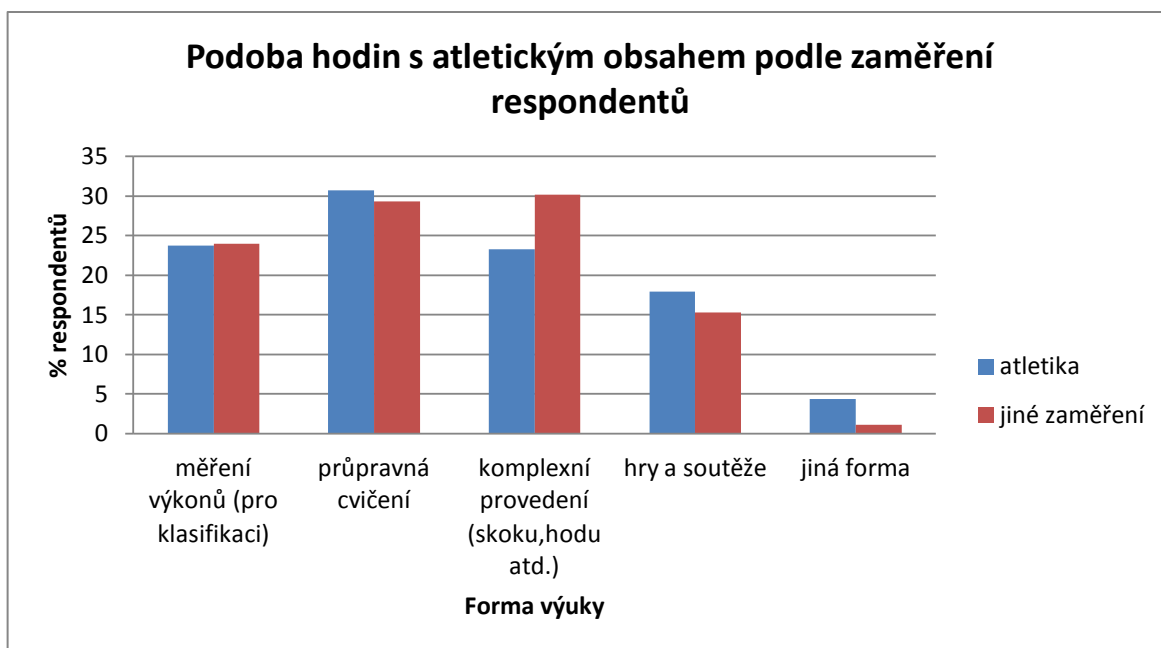
Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 38 Formy rozcvičení podle zaměření respondentů



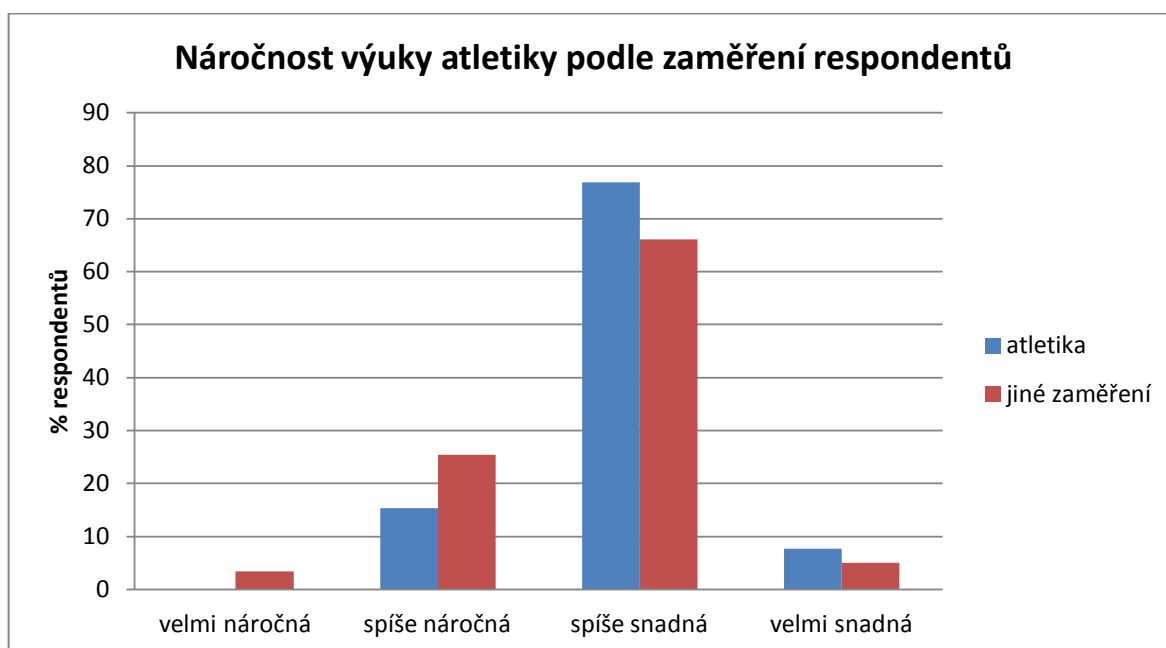
Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 39 Podoba hodin s atletickým obsahem podle zaměření respondentů



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 40 Náročnost výuky atletiky podle zaměření respondentů



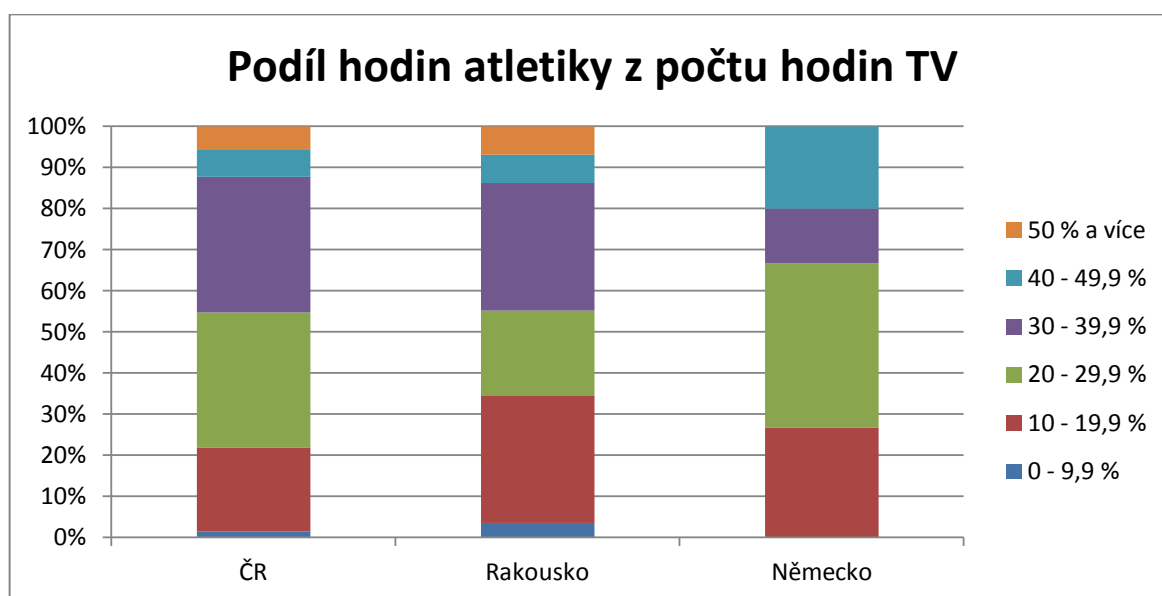
Zdroj: Vlastní šetření.

3.2 Komparace s vybranými spolkovými zeměmi Německa a Rakouska

Následující podkapitola je věnována srovnání výsledků zjištěných v rámci dotazníkového šetření u nás se situací v Rakousku a v Německu.

Graf, resp. graf 41, napovídá, že v sousedních zemích, zejména v Rakousku, je situace z pohledu zařazení atletiky do výuky velmi podobná jako u nás. Drobné nuance v rozsahu výuky atletiky v hodinách tělesné výchovy v Rakousku jsou oproti ČR v krajních intervalech, jejichž podíly jsou u jižních sousedů významnější. V Německu nejsou krajní intervaly zastoupeny vůbec, čímž jsou zvýrazněny střední hodnoty. Z pohledu průměrného podílu atletiky v hodinách tělesné výchovy dosahují nejvyšších hodnot v Rakousku, konkrétně 30 %. U nás činí její podíl v hodinách necelých 28 %, v Německu pak 25 %.

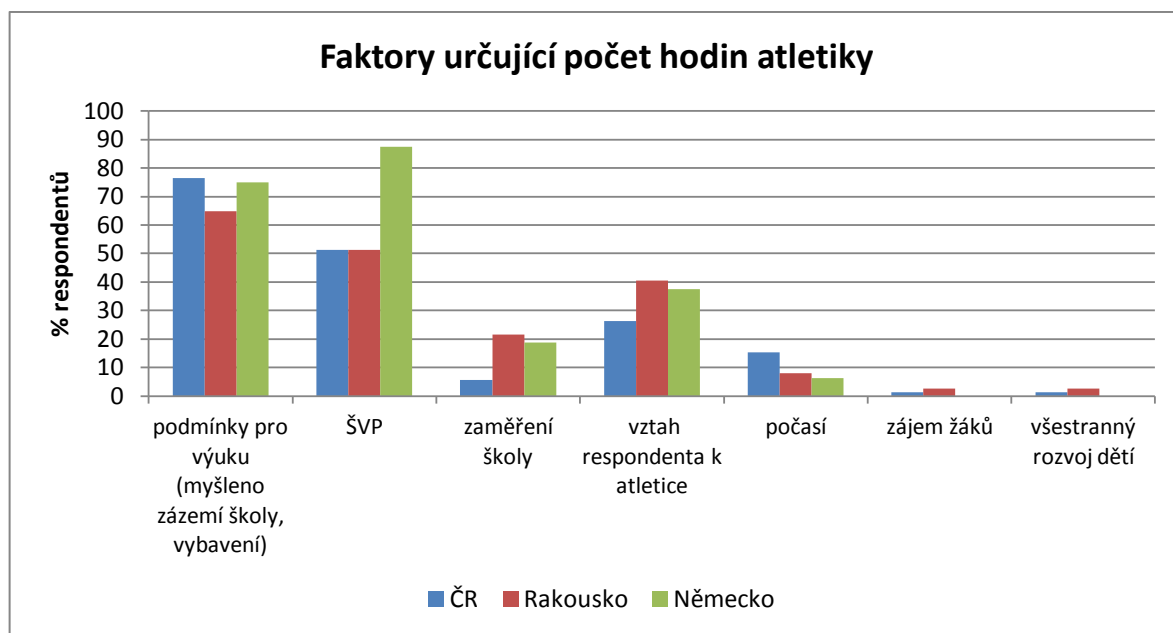
Graf 41 Podíl hodin atletiky z počtu hodin tělesné výchovy – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Podobné je i rozložení názorů na faktory, které počet hodin atletiky determinují (viz graf 42). Ve všech třech státech, resp. ve vybraných oblastech všech tří států, jsou velmi důležitým faktorem podmínky pro výuku v podobě zázemí školy a vybavení. Rakouští učitelé zapojení do šetření je považují za určující z 65 %, čeští a němečtí dokonce ze 76, resp. 75 %. Významný rozdíl lze pozorovat u váhy vzdělávacích programů. Zatímco u nás a v Rakousku jim respondenti přisuzují shodně 51 %, v Německu až 88 %. Staví je tak na první místo. Při zaměření na další hlediska lze konstatovat, že zatímco naši zahraniční sousedé připisují větší vliv vztahu respondenta k atletice a zaměření školy, u nás je častěji jako určující faktor vnímáno počasí. Míra ovlivnění počtu hodin atletiky těmito faktory však není již tak výrazná.

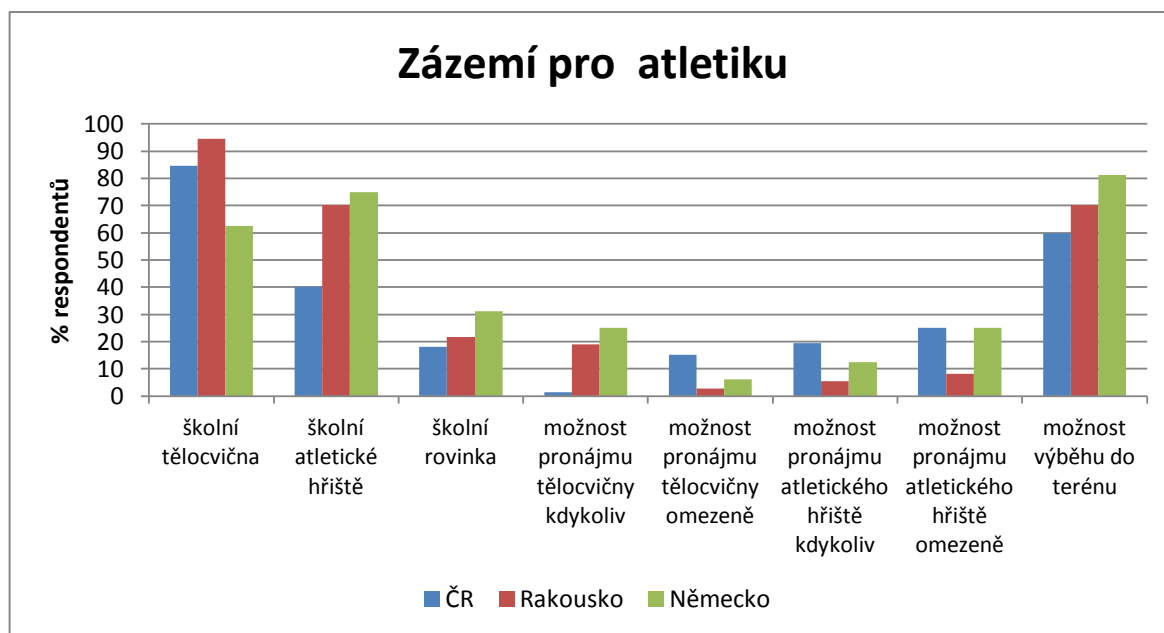
Graf 42 Faktory určující počet hodin atletiky – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Graf 43 porovnává zázemí pro výuku atletiky, kterým školy v jednotlivých zemích disponují. Nejlepší situace je z pohledu atletiky v Německu, kde až 75 % respondentů může pro výuku využívat atletické hřiště ve vlastnictví dané školy, 31 % respondentů má možnost využívat alespoň školní rovinku a dokonce 81 % respondentů má možnost výběhu do terénu. Také v Rakousku má většina respondentů k dispozici vlastní školní atletické hřiště. Je nutné ale vyzdvihnout zejména velmi vysoký podíl respondentů, jejichž škola má vlastní tělocvičnu.

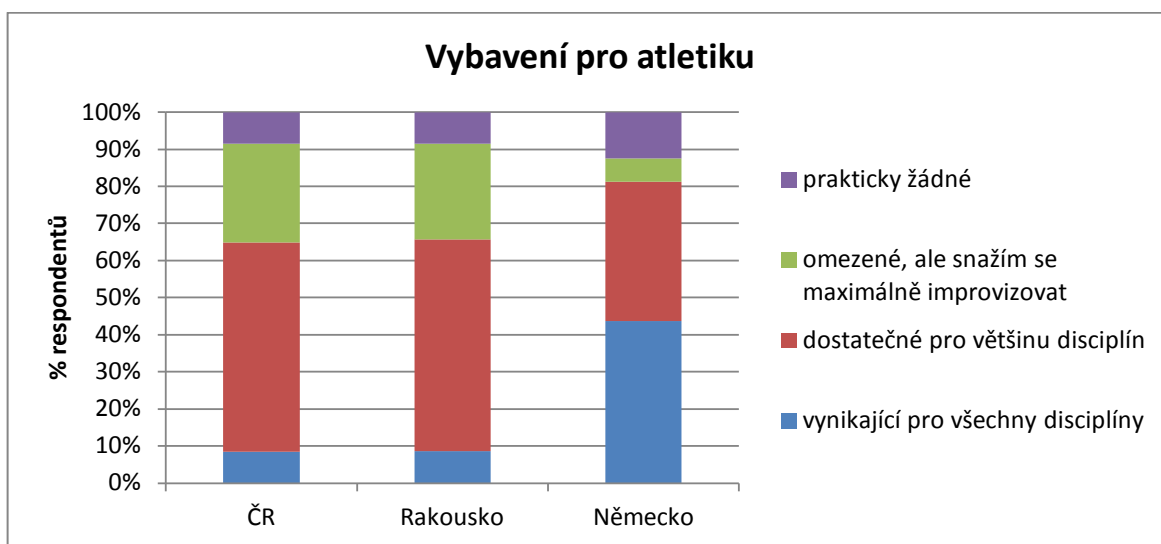
Graf 43 Zázemí školy pro atletiku – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Komparaci vybavení škol pro výuku atletiky zobrazuje graf 44. Jak je patrné, v ČR a v Rakousku je procentuální zastoupení jednotlivých kategorií prakticky shodné. V Německu má na jednu stranu nejvíce respondentů k dispozici vynikající vybavení pro výuku všech disciplín, na druhou stranu oproti zbylým dvěma zemím také největší podíl respondentů, kteří uvedli, že nemají vybavení pro atletiku prakticky žádné.

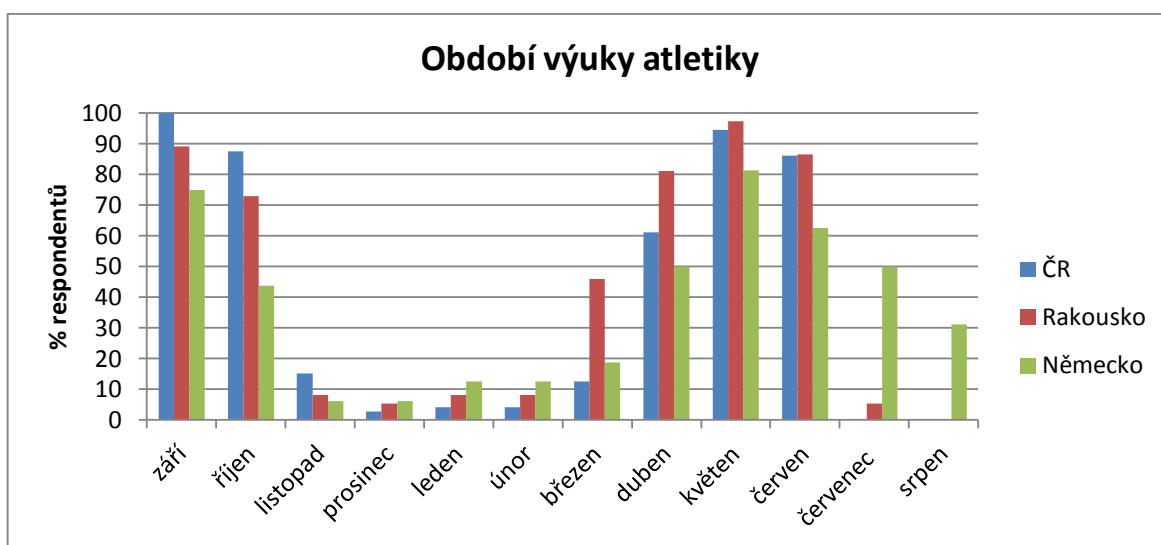
Graf 44 Vybavení pro atletiku – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Také v otázce na zařazení výuky atletiky v průběhu roku přinesl výzkum velmi podobné výsledky (viz graf 45). Ve všech porovnávaných zemích je atletika vyučována převážně ve dvou sezónních blocích, a to v podzimním, který zahrnuje září a říjen, a jarním, jehož vymezení se mírně liší. Zatímco u nás se jedná o měsíce duben, květen a červen, v Rakousku ji více zařazují již v březnu a v Německu se jí více věnují také v červenci a srpnu.

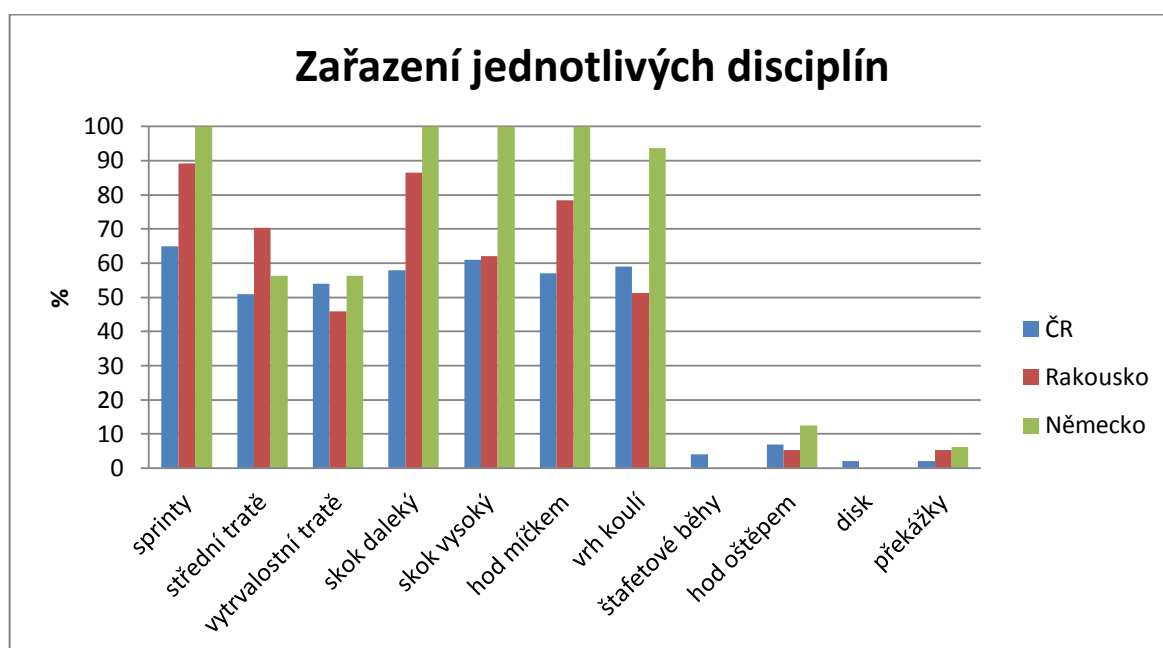
Graf 45 Období výuky atletiky – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Dále bylo v rámci výzkumu porovnáváno zařazení atletických disciplín do výuky. Nejvyrovnanější, ale zároveň i nejnižší procentuální zastoupení jednotlivých disciplín, jak je možné vidět z grafu 46, má ČR. V Rakousku je největší důraz kladen na výuku sprintů a skoku dalekého. Ve svých hodinách se těmto disciplínám věnuje přes 85 % rakouských respondentů. V Německu pak čtyři ze sedmi základních disciplín zařazuje 100 % respondentů. Tento podíl může ale být oproti výsledkům v ČR a v Rakousku zkreslený kvůli malému počtu německých učitelů zapojených do šetření.

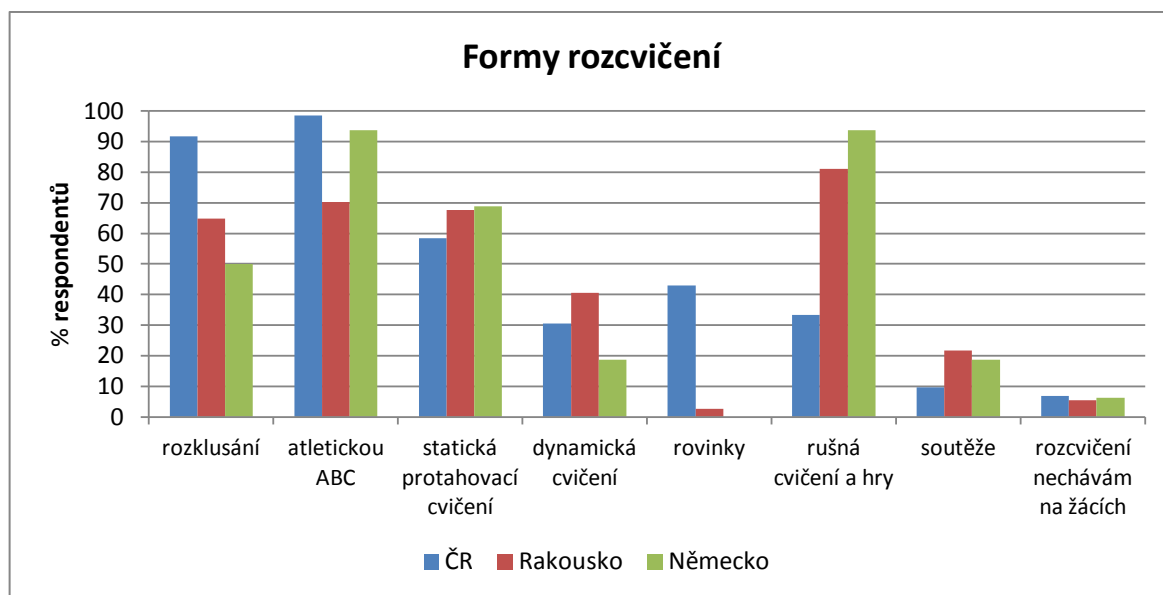
Graf 46 Zařazení jednotlivých disciplín – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Významnější rozdíly byly zaznamenány v zařazování některých forem rozcvičení (viz graf 47). Například rozklusání je pro zahřátí organismu využíváno ve větší míře převážně jen v ČR, a to až z 92 %. V Německu tuto formu při rozcvičení v atletických lekcích zařazuje pouze 50 % respondentů. Naopak velmi oblíbenou formu představují rušná cvičení a hry, kterou využívají až z 94 %. Zejména u nás a v Německu je hojně využíváno atletické abecedy. Ve všech třech zemích převažuje zařazování statických protahovacích cvičení nad dynamickými a jen minimálně učitelé nechávají rozcvičení na žácích. Překvapivé je, že rovinky jsou jako jedna z forem rozcvičení zařazovány před hlavní náplní hodiny prakticky jen u nás.

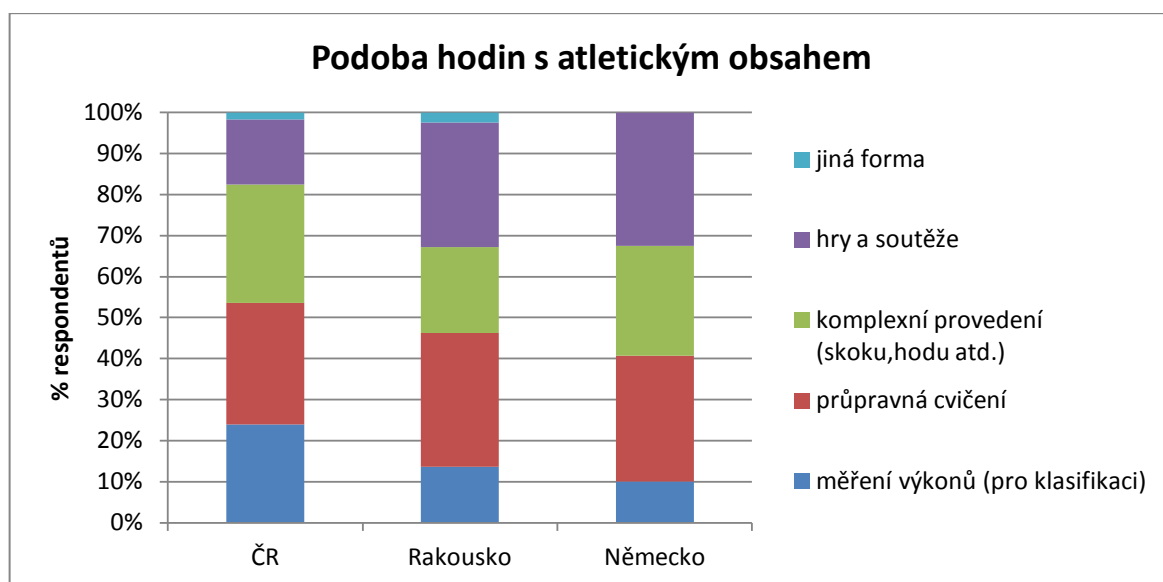
Graf 47 Formy rozcvičení – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Hodiny s atletickým obsahem jsou si v ČR, v Rakousku i v Německu hodně podobné, jak ukazuje graf 48. Ve vybraných krajích ČR lze vyzorovat pouze mírnou převahu komplexních výkonů a jejich měření pro klasifikaci, ve spolkových zemích Německa a Rakouska pak lehkou převahu průpravných cvičení, her a soutěží.

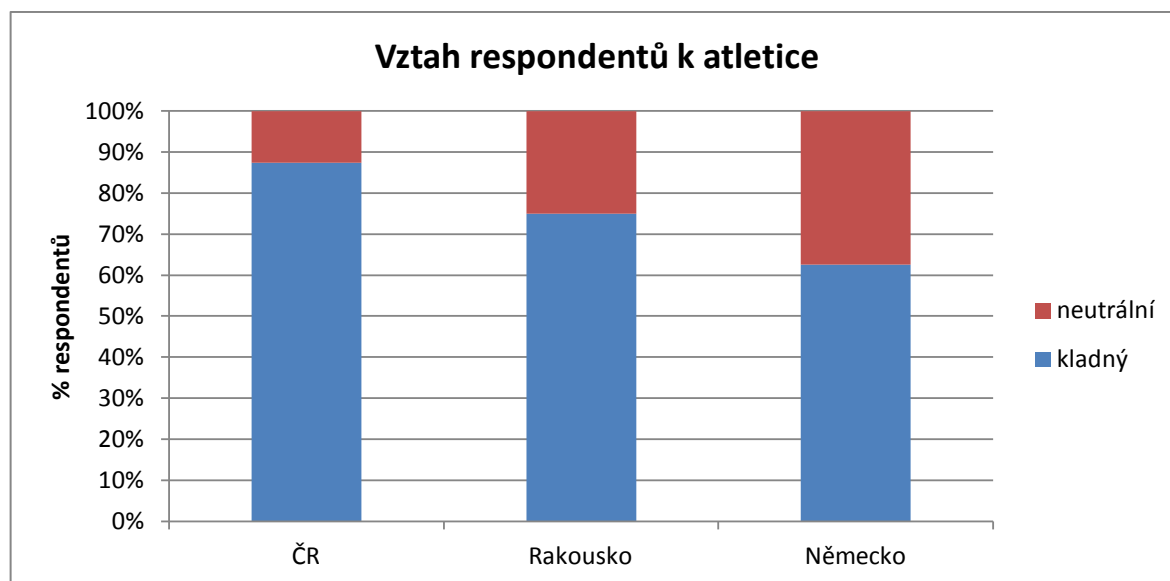
Graf 48 Podoba hodin s atletickým obsahem – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Stejně jako u nás, ani v Rakousku a v Německu se v rámci výzkumu nenašel žádný učitel tělesné výchovy, který by měl k atletice záporný vztah. Z pohledu ČR je potěšitelné, že vykazuje nejvyšší podíl respondentů s kladným vztahem (viz graf 49).

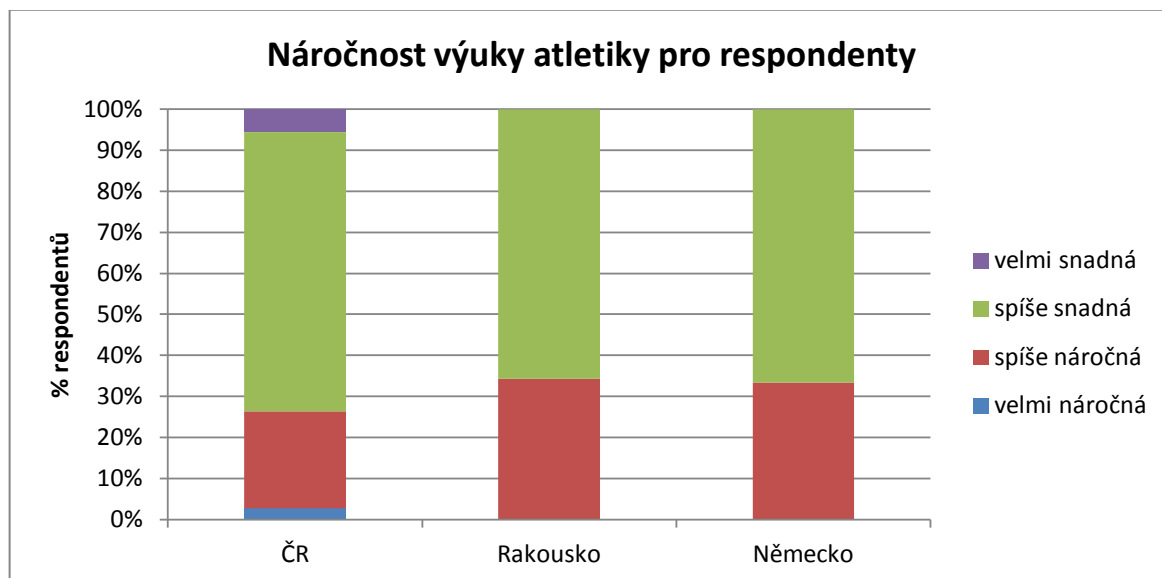
Graf 49 Vztah respondentů k atletice – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

V otázce náročnosti výuky atletiky pro učitele tělesné výchovy v jednotlivých zemích byly podle grafu 50 poměry odpovědí u rakouských a německých respondentů téměř stejné. Přibližně 33 % uvedlo, že je pro ně výuka atletiky spíše náročná, zbylých 67 % se přiklonilo k možnosti spíše snadná. Pouze u respondentů v ČR se vyskytovaly také krajní polohy v podobě odpovědí velmi náročná a velmi snadná.

Graf 50 Náročnost výuky atletiky pro respondenty – komparace

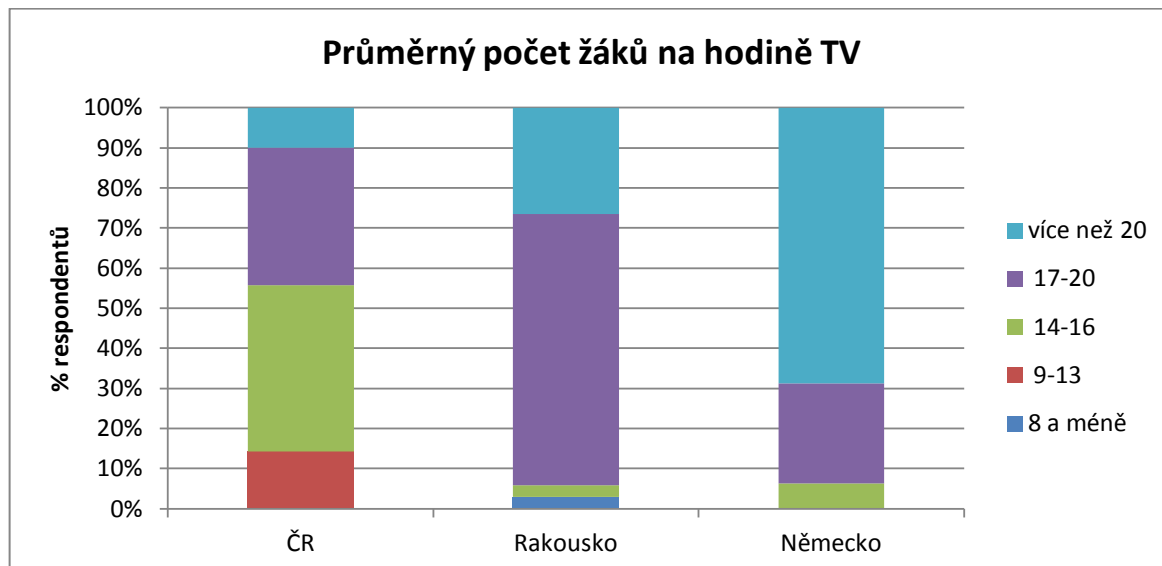


Zdroj: Vlastní šetření.

Srovnání bylo prováděno také v otázce průměrného počtu žáků na hodině tělesné výchovy. Jak je patrné z grafu 51, průměrný počet cvičenců se v jednotlivých zemích významně liší.

Zatímco u nás je průměrná hodnota 17 žáků na hodině tělesné výchovy, v Rakousku se pohybuje okolo 21 žáků a v Německu dokonce kolem 23 žáků. Lze konstatovat, že u nás je v tomto ohledu oproti sousedním zemím situace daleko příznivější.

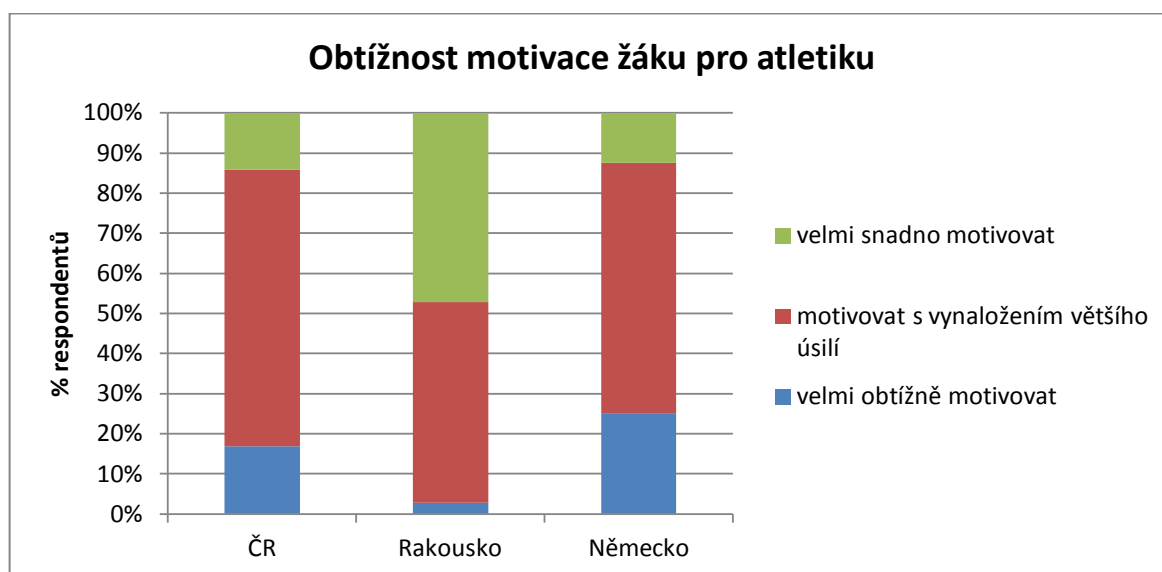
Graf 51 Průměrný počet žáků na hodině tělesné výchovy – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Předmětem výzkumu a tedy i následné komparace byla i motivace žáků pro atletiku. Jak vyplývá z grafu 52, nejsnáze se dají žáci pro atletiku získat v Rakousku. Téměř polovina rakouských respondentů uvedla, že se žáci dají v hodinách s atletickým obsahem motivovat velmi snadno. V ČR a v Německu je pak situace obdobná, přičemž nejčastěji respondenti z těchto zemí uváděli, že pro motivování musí vyvinout větší úsilí.

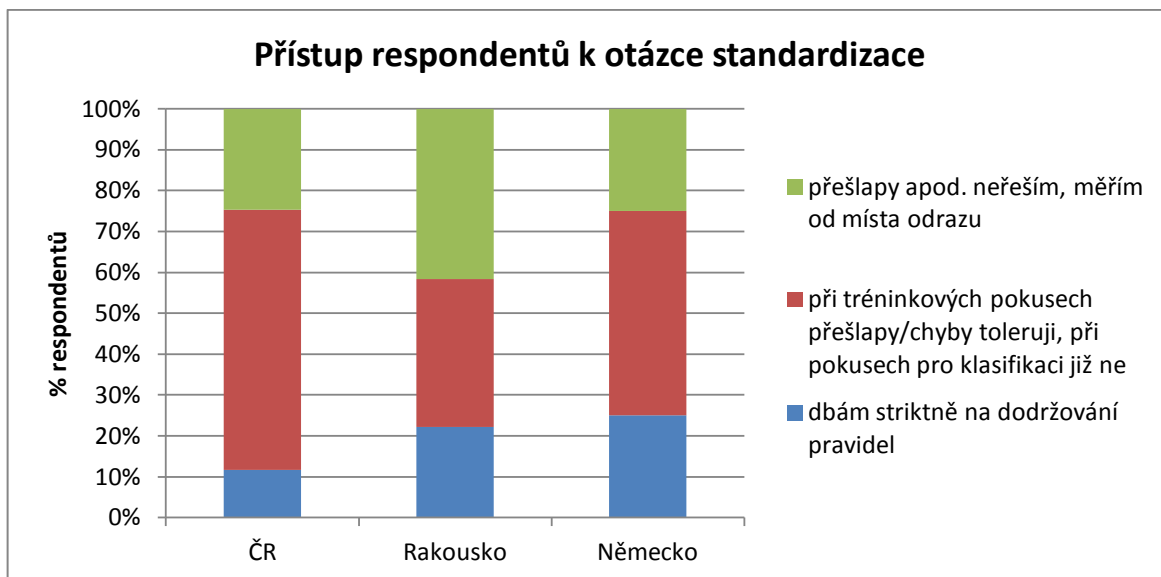
Graf 52 Obtížnost motivace žáků pro atletiku – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

V přístupu k otázce standardizace se respondenti z jednotlivých zemí příliš neliší (viz graf 53), přesto lze drobné rozdíly pozorovat. Zatímco v Rakousku jsou nejvíce benevolentní, v Německu je ze všech tří zemí největší podíl respondentů, kteří při výuce striktně dbají na dodržování pravidel. V ČR pak nejčastěji volí zlatou střední cestu.

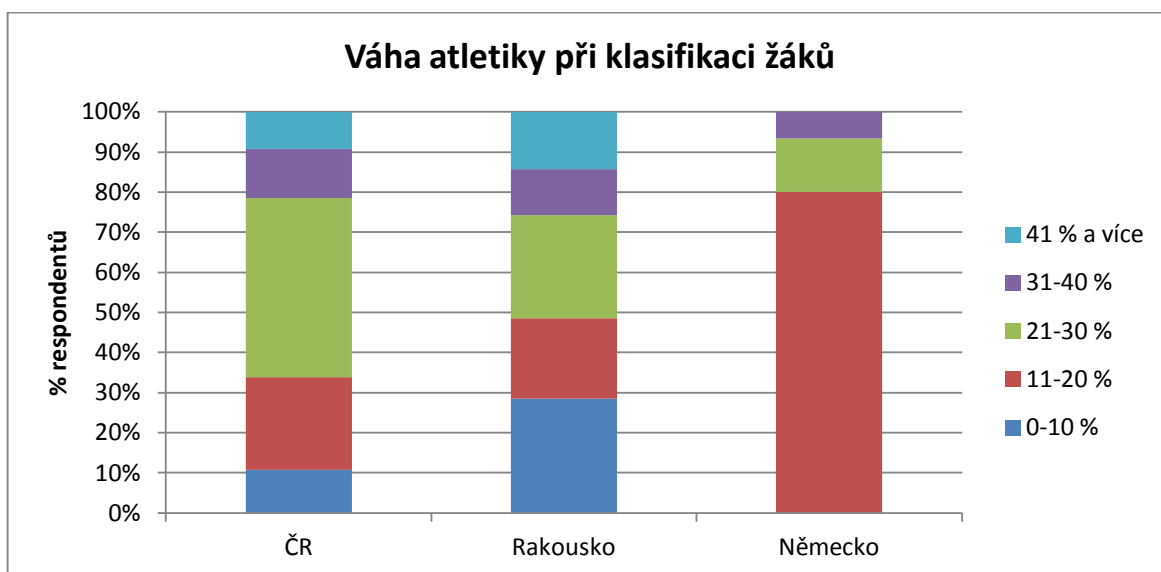
Graf 53 Přístup respondentů k otázce standardizace – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

Při pohledu na graf 54, který znázorňuje a porovnává podíly atletiky v rámci hodnocení tělesné výchovy v jednotlivých zemích, je patrné, že největší váhu má atletika v ČR. V Německu např. 80 % respondentů uvedlo, že atletika tvoří maximálně pětinu známky. V Rakousku se pak podíl na známce nejvíce různí.

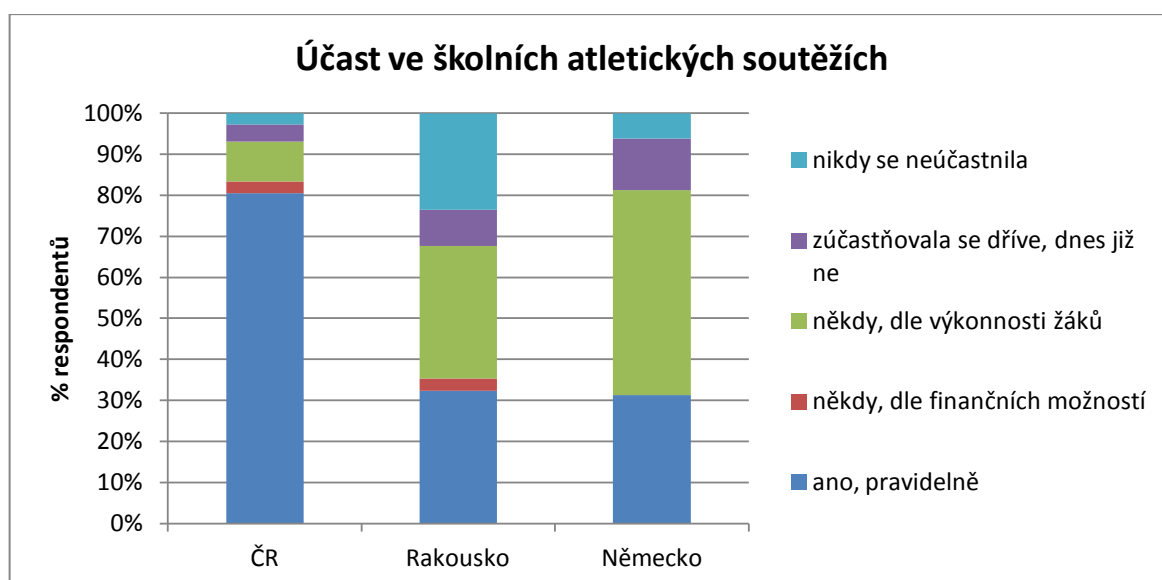
Graf 54 Váha atletiky při klasifikaci žáků – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

V rámci poslední otázky dotazníkového šetření byla zkoumána účast ve školních atletických soutěžích. Graf 55 porovnává účast škol v jednotlivých zemích zařazených do výzkumu. Nejlépe z tohoto srovnání vychází Česká republika, jelikož 80 % českých respondentů uvedlo, že se atletických závodů a soutěží účastní pravidelně. V Rakousku závisí z jedné třetiny účast na výkonnosti žáků či finančních možnostech, z jedné třetiny školy respondentů pravidelně vysílají své žáky, aby je na soutěžích reprezentovali, a z jedné třetiny se atletických závodů vůbec neúčastní. Čtvrtina rakouských respondentů dokonce uvedla, že se školních soutěží v atletice neúčastnila nikdy. V Německu stejně jako v Rakousku jezdí na atletické soutěže pravidelně z jedné třetiny, z poloviny však jejich účast závisí na výkonnosti žáků.

Graf 55 Účast ve školních atletických soutěžích – komparace



Zdroj: Vlastní šetření.

ZÁVĚRY

Práce se zabývá problematikou výuky atletiky na gymnáziích. Jejím cílem bylo na základě dotazníkového šetření zmapovat výuku atletiky na gymnáziích ve vybraných krajích a výsledky komparovat se zahraničím. Šetření bylo prováděno mezi učiteli tělesné výchovy na gymnáziích ze šesti krajů České republiky ($n = 72$), z dvou příhraničních spolkových zemí Německa ($n = 16$) a tří zemí Rakouska ($n = 37$).

Práce přináší přehled o rozsahu atletiky v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích, podmínkách pro její výuku, podobě hodin s atletickým obsahem, tj. o vyučovaných disciplínách, využívaných formách rozcvičení a dalším přístupu k výuce, o vztahu učitelů k tomuto sportu, motivaci žáků či účasti ve školních atletických soutěžích a nabízí srovnání s odpověďmi rakouských a německých učitelů tělesné výchovy.

Bylo zjištěno, že atletice je v průměru věnováno 28 % hodin tělesné výchovy. Její výuka je determinována především prostorovými a materiálními podmínkami a školními vzdělávacími programy jednotlivých gymnázií. Zázemí, které mají jednotlivé školy k dispozici, se dle získaných odpovědí velmi liší. Hypotéza 1, která tvrdí, že zázemí a možnosti vybraných gymnázií jsou pro výuku atletiky velmi rozdílné, tedy byla potvrzena. Potvrzena byla také hypotéza 2, že rozsah výuky atletiky je ovlivněn prostorovými možnostmi a vybavením školy. 40 % respondentů má pro výuku atletiky k dispozici atletické hřiště ve vlastnictví školy, 20 % si atletické hřiště může kdykoliv pronajmout. V otázce na vybavení odpovědělo 56 % respondentů, že má dostatečné pro většinu disciplín, 27 % se snaží nedostatky kompenzovat improvizací. Výuka je zpravidla věnována pouze základním disciplínám jmenovaným v RVP. Překvapivé je zcela minimální zařazení štafetových běhů. Mezi využívanými formami rozcvičení se nejčastěji objevovala kombinace rozklusání, statická protahovací cvičení, atletická abeceda. Obsah hodin je bohužel stále směřován spíše k měření výkonů, než k průpravným cvičením a zábavnějším formám výuky. Z výsledků dále vyplynulo, že podoba hodin atletiky, ani náročnost její výuky pro učitele není ovlivněna jejich sportovním zaměřením, tedy tím, zda se atletice aktivně věnovali, či nikoliv. Hypotéza 4 tak nebyla potvrzena. Průměrný počet žáků na hodinách tělesné výchovy je 17. Nejen to může být důvodem, proč je v dnešní době obtížné žáky pro atletiku získat. Na základě zjištění, že snadno lze žáky motivovat jen podle 14 % respondentů, pak byla potvrzena hypotéza 3. Velmi pozitivním výsledkem šetření je, že 80 % respondentů se se svými žáky pravidelně účastní školních atletických soutěží.

Z pohledu výuky atletiky na gymnáziích v Rakousku a v Německu je situace v mnoha ohledech podobná. Sousední země však zpravidla disponují lepším zázemím a v hodinách více využívají hravých forem. Pro Českou republiku pak vyznívá situace lépe zejména v průměrném počtu žáků na hodině tělesné výchovy a v účastech na školních atletických soutěžích.

Na základě uvedeného lze konstatovat, že cíle i úkoly práce byly splněny. Práce tak může sloužit jako východisko pro další výzkumy zaměřené na zmapování podmínek a potřeb výuky atletiky a být prvním krokem ke zkvalitnění její výuky na gymnáziích. Limitujícím faktorem předkládané práce může být nízký počet respondentů, obzvláště ze sousedních zemí. Při hlubší analýze by bylo vhodné se více zaměřit na příčiny zjištěných nedostatků a možnosti pro zlepšení postavení atletiky a zatraktivnění její výuky. Zajímavé by také bylo zjistit, jakou má atletika podporu u vedení škol a jak je vnímána žáky, zda učitelé tělesné výchovy mají zájem o doškolení a průběžné metodické zdokonalování, jaká je podpora talentů a jak funguje propojení s atletickými oddíly atd.

Použitá literatura

- knižní zdroje, periodika:

BARTŮŇKOVÁ, S. a kol. 2013. *Fyziologie pohybové zátěže: učební texty pro studenty tělovýchovných oborů*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 246 s. ISBN 978-80-87647-06-6.

CARLSON, T. B. 1995. We hate gym: Student alienation from physical education. *JTPE*, 14(4), p. 467–477. In: ČERVINKA, P. 2013. Možnosti využití dat získaných v kinantropologickém výzkumu na příkladu studie vztahu školáků k tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, roč. 17, č. 3, s. 47–59.

ČECHOVSKÁ, I. a kol. 2011. Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*, roč. 15, č. 5, s. 47–55.

ČECHOVSKÁ, I., DOBRÝ, L. 2010. Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, roč. 76, č. 3, s. 2–5.

ČELIKOVSKÝ, S. 1990. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. 3. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 288 s. ISBN 80-04-23248-5.

ČERVINKA, P. 2013. Možnosti využití dat získaných v kinantropologickém výzkumu na příkladu studie vztahu školáků k tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, roč. 17, č. 3, s. 47–59.

DOSTÁL, E., VELEBIL, V. 1992. *Didaktika školní atletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 260 s. ISBN 80-7066-257-3.

DOVALIL, J. a kol. 2009. *Výkon a trénink ve sportu*. 3. vyd. Praha: Olympia, 331 s. ISBN 978-80-7376-130-1.

EDGINTON, CH. R., CHIN, M-K., RYCHTECKÝ, A. 2011. Globální fórum pedagogiky tělesné výchovy 2010 (GOFPEP 2010). *Česká kinantropologie*, roč. 15, č. 1, s. 109–114.

FIALOVÁ, L. 2010. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 151 s. ISBN 978-80-246-1854-8.

- GENSEMER, R. E. 1985. *Physical Education : Perspectives, Inquiry, Applications*. Philadelphia: CBS College Publishing, 306 s. In: RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. 2002. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
- HALLAL, P. C. et al. 2006. Adolescent Physical Activity and Health : A Systematic Review. *Sports Medicine*, Vol. 36, Iss. 12, p. 1019–1030.
- HIRTZ, P. 1969. Absprungzone oder Balken beim Weitsprung. *Körpererziehung* 19 (5). In: ZEUNER, A, HOFMANN, S., LEHMANN, F. 1997. *Sportiv: Leichtathletik. Schulmethodik Leichtathletik*. 1. vyd. Leipzig: Ernst Klett-Schulbuchverlag, 120 s. ISBN 3-12-031522-2.
- CHOUTKOVÁ, B. 1984. *Vybrané kapitoly ze školní atletiky: sportovní příprava mládeže*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 95 s.
- CHOUTKOVÁ, B., FEJTEK, M. 1989. *Malá škola atletiky*. 1. vyd. Praha: Olympia, 142 s.
- CHOUTKOVÁ, B., FEJTEK, M. 1991. *Atletika pro 5. –8. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 112 s. ISBN 80-04-24901-9.
- JANÍKOVÁ, M. 2011. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido, 154 s. ISBN 978-80-7315-208-6.
- JANSA, P. 2005. *Sport a pohybové aktivity v životě české populace*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 150 s. ISBN 80-86317-33-1.
- JANSA, P. 2012. *Pedagogika sportu*. 1. vyd. V Praze: Karolinum, 226 s. ISBN 978-80-246-2026-8.
- JEŘÁBEK, P. 2008. *Atletická příprava: děti a dorost*. 1. vyd. Praha: Grada, 190 s. ISBN 978-80-247-0797-6.
- KALHOUS, Z., OBST, O. 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAPLAN, A., VÁLKOVÁ, N. 2009. *Atletika pro děti a jejich rodiče, učitele a trenéry*. 1. vyd. Praha: Olympia, 122 s. ISBN 978-80-7376-156-1.

- KUČERA, M. 1996. *Pohyb v prevenci a terapii: kapitoly z tělovýchovného lékařství pro studenty fyzioterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 196 s. ISBN 80-7184-042-4.
- KUPKOVÁ, M., KRIŠTOFIČ, J. 2012. Studenti středních škol by chtěli ovlivňovat volbu učiva. *Tělesná výchova a sport mládeže*, č. 3, s. 8–15.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MUŽÍK, V., KREJČÍ, M. 1997. *Tělesná výchova a zdraví: zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 1. vyd. 1. Olomouc: Hanex, 139 s. ISBN 80-85783-17-7.
- MUŽÍK, V., VLČEK, P. 2010. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 280 s. ISBN 978-80-210-5371-7.
- NAUL, R. 2003. Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, roč. 7, č. 1, s. 39–53.
- ORTEGA, F. B. et al. 2008. Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, Vol. 32, Iss. 1, p. 1–11.
- PRŮCHA, J. 2005. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RYCHTECKÝ, A. 2007. Lifestyle of Czech Youth and how it Changed in the Period 1996–2006. *AUC-Kinanthropologica*, roč. 43, č. 2, s. 5–25.
- RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. 2002. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
- SLEPIČKOVÁ, I. 2001. *Sport a volný čas adolescentů*. [1. vyd.]. Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 127 s. ISBN 80-86317-13-7.
- SPIPKOVÁ, V. 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VILÍMOVÁ, V. 2002. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 103 s. ISBN 80-7315-033-6.

VINDUŠKOVÁ, J. a kol. 2003. *Abeceda atletického trenéra*. 1. vyd. Praha: Olympia, 283 s. ISBN 80-7033-770-2.

VINDUŠKOVÁ, J., KAPLAN, A., METELKOVÁ T. 1998. *Atletika*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 64 s. ISBN 80-205-0528-8.

VLČEK, P., MUŽÍK, V. 2012. Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, roč. 16, č. 1, s. 21–35.

ZEUNER, A, HOFMANN, S., LEHMANN, F. 1997. *Sportiv: Leichtathletik. Schulmethodik Leichtathletik*. 1. vyd. Leipzig: Ernst Klett-Schulbuchverlag, 120 s. ISBN 3-12-031522-2.

- závěrečné práce:

HÁJEVSKÝ, M. 2012. Školní vzdělávací programy tělesné výchovy na středních školách. Praha, 79 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Petr Jansa.

PROCHÁZKA, M. 2013. Komparace celkových podmínek pro výuku předmětů ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví na základních a středních školách. Praha, 115 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Ludmila Fialová.

VLČEK, P. 2009a. Komparace současného pojetí tělesné výchovy v českém a německém školství. Brno, 108 s. Rigorózní práce na Masarykové univerzitě.

VLČEK, P. 2009b. Vliv školských reforem na tvorbu kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických. Olomouc, 51 s. Autoreferát disertační práce. Školitel Jan Hendl.

- elektronické dokumenty a další internetové zdroje:

Asociace školních sportovních klubů. Přespolní běh – Běháme s BK Tour [online]. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.ftvs.cuni.cz/assk_web/?page=2&sek=a1>.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2009. Lehrplan für das Gymnasium in Bayern [online]. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26414>>.

BMBF 2004. Lehrplan für Bewegung und Sport ab der 9. Schulstufe [online]. Bundesministerium für Bildung und Frauen. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/bsp_lehrplan06_pg_13837.pdf?4dzgm2>.

CORNY Středoškolský pohár v atletice – propozice [online]. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.ssap.cz/data/corny_2014_propozice.pdf>.

CHAMBERS, J. 2010. *The Learning Society* [online]. © 2010 Cisco Systems, Inc. [cit. 2014-07-04]. Dostupné z: <http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf>.

JEŘÁBEK, J. 2006. Vezměte barvy a začněte malovat: proč je důležité reformovat školství. *Reforma školství v České republice* [online]. Varianty. © Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., s. 18–19. [cit. 2014-07-04]. Dostupné na: <<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>>.

Kolektiv autorů. 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích – případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 303 s. [cit. 2014-07-10]. ISBN 80-87000-81-6. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf>.

KOŠÁK, P. 2006. Reformuje celá Evropa. *Reforma školství v České republice* [online]. Varianty. © Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., s. 7–13. [cit. 2014-07-04]. Dostupné na: <<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>>.

MŠMT 1999. *Koncepce státní politiky v tělovýchově a sportu v České republice* [online]. [cit. 2014-07-12]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/sport/koncepce-statni-politiky-v-telovychove-a-sportu-v-ceske-republice>>.

MŠMT 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. [cit. 2014-07-04]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

MŠMT 2007. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-07-05]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.

MŠMT. *Harmonogram* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2014-07-05]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>>.

Odznak všestrannosti olympijských vítězů [online]. © DECARO RMG s.r.o. [cit. 2014-07-30]. Dostupné z: <<http://www.ovov.cz/>>.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport 2011. *Lehrplan Gymnasium – Sport* [online]. [cit. 2014-07-31]. Dostupné z: <http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_sport_2011.pdf?v2>.

TUPÝ, J. 2005. *Pojmy ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova* [online]. Metodický portál RVP. [cit. 2014-07-12]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/376/pojmy-ve-vzdelavacim-oboru-telesna-vychova.html/>>.

VÚP 2007a. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2014-07-05]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.

VÚP 2007b. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, RVP GSP* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2014-07-05]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/160>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný také z: <<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=561~2F2004&nr=561~2F2004&part=&name=&rpp=15#seznam>>.

ZEMAN, V. 2006. Novinky školské reformy. *Reforma školství v České republice* [online]. Varianty. © Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s., s. 14–17. [cit. 2014-07-05]. Dostupné na: <<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>>.

Seznam tabulek

| | |
|--|-----------|
| Tabulka 1 Věk respondentů..... | 34 |
| Tabulka 2 Rozdělení respondentů podle délky praxe | 35 |
| Tabulka 3 Podíl atletiky v hodinách tělesné výchovy..... | 40 |
| Tabulka 4 Počty žáků v hodinách tělesné výchovy..... | 49 |
| Tabulka 5 Zázemí jednotlivých škol | Příloha 3 |
| Tabulka 6 Závislost zařazení atletiky na zázemí a vybavení školy | Příloha 3 |
| Tabulka 7 Kombinace jednotlivých forem rozcvičení | Příloha 3 |

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obr. 1 Systém kurikulárních dokumentů | 12 |
| Obr. 2 Vývoj koncepcí školní tělesné výchovy v Evropě..... | 19 |

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1 Zastoupení jednotlivých krajů..... | 32 |
| Graf 2 Podíl pohlaví respondentů..... | 32 |
| Graf 3 Zastoupení mužů a žen v rámci krajů | 33 |
| Graf 4 Zastoupení věkových skupin..... | 33 |
| Graf 5 Porovnání zastoupení věkových skupin u mužů a žen | 34 |
| Graf 6 Rozdělení respondentů podle délky praxe | 34 |
| Graf 7 Závislost délky praxe na věku respondenta | 35 |
| Graf 8 Rozdělení respondentů podle pohlaví a délky praxe | 36 |
| Graf 9 Rozdělení respondentů podle sportovního zaměření | 36 |
| Graf 10 Respondenti podle země – Rakousko | 37 |
| Graf 11 Respondenti podle země – Německo | 37 |
| Graf 12 Respondenti podle pohlaví – Rakousko..... | 37 |
| Graf 13 Respondenti podle pohlaví – Německo | 37 |
| Graf 14 Respondenti podle věku – Rakousko | 38 |
| Graf 15 Respondenti podle věku – Německo..... | 38 |
| Graf 16 Respondenti podle praxe – Rakousko..... | 38 |
| Graf 17 Respondenti podle praxe – Německo | 38 |
| Graf 18 Respondenti podle zaměření – Rakousko | 39 |
| Graf 19 Respondenti podle zaměření – Německo..... | 39 |
| Graf 20 Míra zastoupení atletiky v hodinách tělesné výchovy | 40 |
| Graf 21 Faktory určující počet hodin atletiky | 41 |
| Graf 22 Zázemí školy | 42 |
| Graf 23 Vybavení pro výuku atletiky..... | 43 |
| Graf 24 Závislost zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy na vybavení | 44 |
| Graf 25 Zařazení atletiky v jednotlivých měsících | 44 |
| Graf 26 Zařazení atletických disciplín | 45 |
| Graf 27 Formy rozcvičení | 46 |
| Graf 28 Podoba hodin s atletickým obsahem..... | 47 |
| Graf 29 Vztah respondentů k atletice | 47 |
| Graf 30 Náročnost výuky atletiky pro respondenty | 48 |
| Graf 31 Průměrný počet žáků na hodině tělesné výchovy | 49 |
| Graf 32 Obtížnost motivace žáků při hodinách atletiky..... | 50 |

| | |
|---|----|
| Graf 33 Přístup k otázce standardizace | 50 |
| Graf 34 Váha atletiky při klasifikaci žáků | 51 |
| Graf 35 Závislost váhy atletiky pro klasifikaci na podílu atletiky z hodin tělesné výchovy | 51 |
| Graf 36 Účast školy ve školních atletických soutěžích | 52 |
| Graf 37 Disciplíny v závislosti na zaměření učitele..... | 53 |
| Graf 38 Formy rozcvičení podle zaměření respondentů | 53 |
| Graf 39 Podoba hodin s atletickým obsahem podle zaměření respondentů | 54 |
| Graf 40 Náročnost výuky atletiky podle zaměření respondentů | 54 |
| Graf 41 Podíl hodin atletiky z počtu hodin tělesné výchovy – komparace..... | 55 |
| Graf 42 Faktory určující počet hodin atletiky – komparace | 56 |
| Graf 43 Zázemí školy pro atletiku – komparace | 56 |
| Graf 44 Vybavení pro atletiku – komparace | 57 |
| Graf 45 Období výuky atletiky – komparace | 57 |
| Graf 46 Zařazení jednotlivých disciplín – komparace | 58 |
| Graf 47 Formy rozcvičení – komparace..... | 59 |
| Graf 48 Podoba hodin s atletickým obsahem – komparace | 59 |
| Graf 49 Vztah respondentů k atletice – komparace | 60 |
| Graf 50 Náročnost výuky atletiky pro respondenty – komparace..... | 60 |
| Graf 51 Průměrný počet žáků na hodině tělesné výchovy – komparace | 61 |
| Graf 52 Obtížnost motivace žáků pro atletiku – komparace | 61 |
| Graf 53 Přístup respondentů k otázce standardizace – komparace | 62 |
| Graf 54 Váha atletiky při klasifikaci žáků – komparace | 62 |
| Graf 55 Účast ve školních atletických soutěžích – komparace..... | 63 |