

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

ANALÝZA ROZŠÍŘENOSTI MINIHÁZENÉ VE VÝUCE TĚLESNÉ VÝCHOVY  
NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V OKRESE VSETÍN

Diplomová práce  
(magisterská)

Autor: Bc. Tomáš Buček, TV-GE  
Vedoucí práce: Mgr. Jan Bělka, Ph.D.  
Olomouc 2021

## Bibliografická identifikace

<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Bc. Tomáš Buček
<b>Název diplomové práce:</b>	Analýza rozšířenosti miniházené ve výuce tělesné výchovy na základních školách v okrese Vsetín
<b>Pracoviště:</b>	Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, Katedra sportu
<b>Vedoucí:</b>	Mgr. Jan Bělka, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

**Abstrakt:** Diplomová práce se zabývá výzkumem výuky miniházené na prvním stupni základních škol v okrese Vsetín. Výzkumu se zúčastnilo 43 učitelů, kteří vyučují hodiny tělesné výchovy na prvním stupni. Práce je vedena ve dvou rovinách. První rovina se zabývá příčinami, které stojí za nevyučováním miniházené na základních školách a zjistit, jaké kroky by se daly podniknout k tomu, aby se miniházená začala zařazovat do výuky tělesné výchovy. Druhá rovina se týká samotné výuky miniházené na základních školách, kde snahou práce je odhalit, jaké metody, postupy a prostředky se při výuce miniházené v praxi osvědčily. Celá práce by tak mohla sloužit jako cenný zdroj informací, které by se mohly hodit ve výuce budoucích učitelů tělesné výchovy.

**Klíčová slova:** miniházená, základní škola, mladší školní věk, systematika házené, učitel tělesné výchovy

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

## Bibliographical identification

**Author's first name and surname:** Bc. Tomáš Buček

**Title of the thesis:** A study on the prevalence of mini-handball in physical education teaching in elementary schools in the district of Vsetin

**Department:** Palacky University Olomouc, Faculty of Physical Education, Department of Sport

**Supervisor:** Mgr. Jan Bělka, Ph.D.

**The year of presentation:** 2021

**Abstrakt:** The topic of this diploma thesis is a survey of teaching handball at elementary schools in the district of Vsetin. There were 43 teachers participating in the survey, all teaching physical education at the elementary schools. The thesis explores the topic from two sides. Firstly, it examines the primary causes of why handball is not being taught at elementary schools and tries to find out what steps would need to be taken in order to have handball included in curricula of physical education. Secondly, it investigates the current teaching of handball at elementary schools. It tries to explore what methods, procedures and means have been successful in practice. Finally, this thesis could also serve as a valuable source of information, useful for the education of future teachers of physical education.

**Key words:** mini-handbal, elementary school, younger school age, classification of handball, physical education teache

I agree with borrowing my final thesis within library services.

Diplomová práce byla vypracována v souladu s dlouhodobým záměrem Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Prohlašuji, že jsem diplomovou písemnou práci zpracoval samostatně s odbornou pomocí Mgr. Jana Bělky, Ph.D., uvedl jsem všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. června 2021

.....

Děkuji Mgr. Janu Bělkovi, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mně poskytl při zpracování  
Diplomové práce.

## OBSAH:

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>PŘEHLED POZNATKŮ .....</b>	<b>9</b>
2.1	HRA A MINIHRA.....	9
2.2	MINIHÁZENÁ A HÁZENÁ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ .....	10
2.2.1	<i>Házená na základních školách v České republice.</i> .....	10
2.2.2	<i>Miniházená.</i> .....	10
2.2.2.1	Pravidla miniházené.....	11
2.2.2.2	Soutěže v miniházené a házené. ....	12
2.2.3	<i>Systematika házené.</i> .....	13
2.2.3.1	Herní činnosti jednotlivce. ....	13
2.2.3.2	Herní kombinace. ....	15
2.2.3.3	Co a kdy u dětí trénovat.....	17
2.3	PERIODIZACE LIDSKÉHO ŽIVOTA .....	17
2.3.1	<i>Mladší školní věk (prepubescence).</i> .....	18
2.3.1.1	Tělesný vývoj v mladším školním věku.....	18
2.3.1.2	Psychický vývoj v mladším školním věku.....	19
2.3.1.3	Pohybový vývoj v mladším školním věku. ....	19
2.3.1.4	Sociální vývoj v mladším školním věku.....	20
2.3.1.5	Trenérský a učitelský přístup k dětem v mladším školním věku. ....	20
2.4	ORGANIZAČNÍ FORMY V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ .....	21
2.4.1	<i>Vyučovací jednotka v tělesné výchově.</i> .....	21
2.4.1.1	Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy. ....	22
2.4.1.2	Klíčové kompetence ve výuce tělesné výchovy.....	23
2.4.1.3	Vyučování a učení se pohybu v tělesné výchově.....	24
2.4.1.4	Motorické učení. ....	25
2.4.1.5	Učitel tělesné výchovy. ....	29
2.5	SOCIOLOGICKÝ VÝZKUM .....	33
2.5.1	<i>Sociologický výzkum jako věda.</i> .....	33
2.5.1.1	Kvantitativní výzkum.....	34
2.5.1.2	Kvantitativní metody sběru dat.....	34
2.5.1.3	Dotazník. ....	34
<b>3</b>	<b>CÍLE PRÁCE .....</b>	<b>38</b>
3.1	HLAVNÍ CÍL .....	38
3.2	DÍLČÍ CÍLE.....	38
3.3	VĚDECKÉ OTÁZKY .....	38
3.4	ÚKOLY PRÁCE.....	38

<b>4</b>	<b>METODIKA .....</b>	<b>39</b>
4.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	39
4.2	POPIS VLASTNÍHO VÝZKUMU .....	43
4.3	STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ DAT .....	43
4.4	ANALÝZA ODBORNÉ LITERATURY .....	43
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY A DISKUZE.....</b>	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>71</b>
<b>7</b>	<b>SOUHRN .....</b>	<b>74</b>
<b>8</b>	<b>SUMMARY.....</b>	<b>75</b>
<b>9</b>	<b>REFERENČNÍ SEZNAM.....</b>	<b>76</b>

## 1 Úvod

Minihry jsou určeny především nejmladším žákům nejen na základních školách. Jsou první úrovní v seznamování dětí se sportovními hrami. Tyto hry mají zjednodušená pravidla, která slouží k častějšímu dotyku dětí s míčem a k jednoduššímu nácvičku jednotlivých pohybových dovedností. Díky tomu by se měly minihry zařazovat do vyučovacího procesu v hodinách tělesné výchovy.

Miniházená by se měla začít vyučovat již v prvním ročníku základní školy. Žáci se v rámci výuky naučí správnou techniku hodů, správné provedení přihrávky a učí se spolupracovat a komunikovat ve skupině svých vrstevníků.

Ve výuce miniházené jsou však kladeny velké požadavky na učitele tělesné výchovy. Lze zde nalézt mnoho problémů, se kterými se musejí učitelé vypořádat. Jelikož většina učitelů nikdy nehrála závodně házenou, musejí spoléhat na nabitě znalosti ze studia na vysoké škole, potažmo hledání různých dalších prostředků, aby bylo možné miniházenou vyučovat. Bohužel mnozí z nich raději miniházenou vynechají a nevyučují ji vůbec.

Rád bych tímto výzkumem zjistil, v jaké míře se miniházená na základních školách vyučuje a poodhalil, proč se tato hra v některých základních školách vůbec nevyučuje. V případě, že se miniházená vyučuje, rád bych pak zjistil, jaké prostředky a metody se v praxi osvědčily. Toto téma diplomové práce jsem si vybral proto, že mám k házené i učitelství vztah a chtěl bych alespoň částečně přispět k rozvoji miniházené v okrese Vsetín.



## **2 Přehled poznatků**

### **2.1 Hra a minihra**

Podle Rinka (2010) je vyučování her rozděleno do čtyř fází. V první fázi probíhá učení jednotlivých herních dovedností. Druhá fáze seznamuje s kombinováním individuálních dovedností. Třetí fáze učí obrannou a útočnou strategii. Poslední fáze zahrnuje učení her s upravenými či kompletními pravidly. Je důležité, aby učení probíhalo pomocí všech fází.

Jelikož se od třetí fáze výuky her žáci seznamují s útočnými a obrannými strategiemi, nabírá na významnosti začleňování miniher do hodin tělesné výchovy. Využívání miniher v tělesném vzdělávání má několik výhod. Jednou z nich je to, že děti mají více příležitostí k učení. Díky těmto příležitostem na procvičování mohou žáci pracovat na lepší strategii a taktice hry. Více příležitostí vede k progresu mezi smysluplným tréninkem a úspěšným chápáním kontextu hry a následně vyšším šancím na lepší rozhodování během hry (Gray & Sproule, 2011). Výzkum prokázal, že děti se pomocí miniher naučí daleko více, než když by se hned účastnily her s kompletními pravidly (Tallir, Philippaerts, Valcke, Musch & Lenoir, 2012). Minihry také představují velmi oblíbenou část pro děti i dospělé (Rampinini, Impellizzeri, Castagna, Abt, Chamari, Sassi & Marcora, 2007).

Minihry, označované někdy také jako kondiční hry, jsou modifikované hry hrané na zmenšených rozměrech hřiště. Oproti klasickým hrám se u miniher často používají upravená (zjednodušená) pravidla a zmenšuje se počet hráčů. Hlavní výhodou miniher je to, že přibližně kopírují pohybové nároky, fyziologickou intenzitu a technické požadavky dané hry a zároveň vyžadují, aby se hráči rozhodovali pod tlakem a únavou. Minihry byly také navrženy s cílem usnadnit rozvoj technických dovedností a taktického povědomí v příslušném kontextu hry. Minihry jsou považovány za časově efektivnější, protože lze současně rozvíjet fyzický výkon s technickými a taktickými dovednostmi. Jeden z výzkumů také prokázal, že díky minihrám se zlepšuje kvalita, efektivnost a specifčnost dané pohybové hry (Hill-Haas, Dawson, Impellizzeri & Coutts, 2011).

Ve skutečnosti se díky minihrám nezlepšují pouze fyzické a technické dovednosti, ale podporuje se také radost ze hry a odhodlání mezi hráči se zlepšovat (Wall & Côté, 2007; Sampaio, Abrantes & Leite, 2009).

## **2.2 Miniházená a házená v českém prostředí**

### **2.2.1 Házená na základních školách v České republice.**

Házená v českých školách bohužel není tak populární jako jiné sporty. Častěji lze vidět, že se přednost dává tradičnější sportům jako je fotbal, basketbal či volejbal. Důvodem může být feminizace na místech učitelů tělesné výchovy, obavy z častých přímých kontaktů hráčů mezi sebou, didaktické problémy učitele nebo zapomenutí naučené didaktiky házené z vysoké školy. Příčinu lze také spatřit ve značné různorodosti herních činností v házené, které závisí na koordinaci motoriky a sensorických procesech. Tato různorodost, která často může učitele tělesné výchovy překvapit, je způsobena nejen velkým počtem herních činností, ale také tím, že každá jednotlivá herní činnost a její daný způsob mohou mít vícero možností využití. To slouží k vyřešení daného herního úkolu, který se může dále lišit: prováděním na místě, v pohybu, na různou vzdálenost, s různou dráhou letu, v různé vzdálenosti od obránce atd. Učitel tělesné výchovy se může dostat do situace, kdy neví, které prvky nácviku zařadit do vyučovací jednotky, jaké prvky jsou nejdůležitější a jak celou hodinu zorganizovat. Častokrát se mohou dopustit typických chyb jako je například dlouhé věnování pozornosti nácviku herních činností jednotlivce, či naopak zaměření čistě na samotnou hru. Další chybou lze spatřit v nacvičování herních činností v netypových herních situacích, které žák jen málokdy dokáže použít v utkání. Dalším nedostatkem bývá neschopnost vystihnout nejdůležitější místa nácviku a pozornost žáků učitel orientuje na nepodstatné stránky jednotlivých činností (Šafaříková, 1998).

Hapková, Estriga a Rot (2019) uvádí tzv. „Program házené ve škole“, jehož cílem je poskytnout materiály pro aktivity na bázi kurikula házené, který by se dal využít například pro výuku ve školách. Základní principy tohoto programu tvoří: učení krok za krokem, respektování vývojových stádií, rozvíjení pozitivních zkušeností z tělesné výchovy, vyučování žáků a studentů správným hodnotám, důležitost rozvoje jedince i skupiny, prostřednictvím házené získat osobní zkušenosti s úspěchem, neúspěchem, spoluprací, odpovědností, důvěrou apod. a kladení důrazu na požitky, motivaci, aktivitu, integraci, inkluzi, rovnost, inteligenci, komunikaci, kreativitu atd. Díky tomu by se měla stát házená pro žáky přitažlivější.

### **2.2.2 Miniházená.**

Sportovní předpříprava nebo také jinak miniházená se od samého začátku nezaměřuje pouze na specifické házenkářské činnosti, ale je kladen velký důraz na

všestranný pohybový a psychický rozvoj žáka včetně základních návyků nutných pro pravidelnou sportovní činnost (Tůma & Tkadlec, 2002).

Charakteristickým znakem u žáků, kteří se poprvé setkávají s miniházenou je to, že všechny požadované činnosti, které po nich učitel chce jsou pro ně nové. Je proto potřeba si uvědomit, že začátky bývají náročné a učení nových prvků bývá zdoluhavé. Vytvoření základních dynamických stereotypů může trvat i několik měsíců. Proto je chybou, když se učitel snaží výuku urychlit. To pak vede u žáků k tomu, že u nich začnou vznikat různé anomálie a technické nedostatky. Pokud si žáci tyto nedostatky osvojí hned na počátku učení, je v pozdějším věku daleko náročnější tyto chyby přeučit (Šimek, 2005).

### **2.2.2.1 Pravidla miniházené.**

Všechny sportovní hry mají své specifická pravidla, která vymezují samotný děj hry, čas, prostor či počet zapojených hráčů do hry. Oficiální pravidla pro házenou byla vydána Mezinárodní házenkářskou federací. Pro mladší házenkáře nebo pro žáky ve školách jsou tato pravidla upravena do zjednodušené podoby. Jedna z těchto úprav pravidel se týká velikosti hřiště. Pro ty nejmenší je hrací prostor daleko menší. Proto se zvýší kontakt hráčů s míčem a děti si samotnou hru lépe užijí (Tkadlec & Vozobulová, 2015).

Pravidla miniházené popisuje Tkadlec a Vozobulová (2015) a ČSH (2007) následovně:

- Hřiště pro miniházenou má standardní velikost 16 x 20 metrů.
- Minimální velikost hřiště může být 13 x 20 m.
- V případě, že by byla šířka hřiště menší než 13 m, můžeme snížit počet hráčů na hřišti.
- Maximální rozměr hřiště může být 18 x 20 m.

Brankoviště má rozměr pěti metrů (popřípadě šesti metrů) vyznačeno tak, že čtvrtoblouky mají střed v místě svislých tyčí branky a jsou spojeny rovnou čarou. Čára brankoviště může být vedena také rovnoběžně s brankovou čarou ve vzdálenosti pěti nebo šesti metrů od ní, a to po celé šířce hrací plochy. V brankovišti se může pohybovat pouze brankář. V případě že se v bráně objeví dva hráči stejného týmu, následuje trestný hod. Střed hřiště je vyznačen křížem. Čáry sedmimetrového hodu, hranice brankáře a čáry vymezující území pro střídání se nevyznačují.

Rozměr branky pro miniházenou se udává 170 x 240 cm. V miniházené je hrací doba minimálně 2 x 10 minut až maximálně 2 x 15 minut. Mezi oběma poločasy je

pětiminutová přestávka. Během zápasů se neoddechuje čas. Oficiálním míčem pro miniházenou je gumový míč o obvodu 46 až 50 cm.

Družstvo se může skládat dohromady z chlapců i děvčat. Maximální počet hráčů je deset. Minimální počet hráčů v družstvu je pět (4 + 1). Brankář nemusí mít odlišné oblečení a během útoku se může pravidelně zapojovat do hry.

Důležitým cílem miniházené je dosáhnout co možná největší plynulosti hry. Je povolen pouze jednoúderový driblink, tzn., že hráč může při svém pohybu udeřit o zem pouze jednou. Hráč má také povoleny maximálně 3 kroky s míčem. Při využití jednoúderového driblinku lze tedy udělat až šest kroků.

Volným hodem se posuzuje běžný faul, který je vedený s úmyslem získat míč nebo zastavit protihráče. Rozehrává družstvo, které bylo faulováno. Stejným hodem se posuzují i chyby v hraní s míčem (například porušení pravidla o krocích). Rozehrává družstvo, které se neprovinilo proti pravidlům. Volný hod se rozehrává z místa přestupku. Pokud dojde k porušení pravidel na brankovišti, rozehrává se volný hod v přibližně dvoumetrové vzdálenosti od čáry brankoviště. Bránící hráči musejí být při jakékoli soupeřově rozehrávce v minimální vzdálenosti alespoň dvou metrů od rozehrávajícího hráče s míčem. Jako volný hod bereme i rozehrávku z rohu. Trestným hodem z čáry brankoviště jsou trestány větší fauly vedené za účelem zastavení protihráče při střelbě. Trestný hod může být nahrazen nájezdem. Pokud dojde k nesportovnímu chování, je tento hráč vyloučen na jednu minutu. Ten je však nahrazen spoluhráčem z lavičky.

Aby mohl být gól uznán v souladu s pravidly, musí míč přejít celým svým objemem za brankovou čáru v bráně. Výhoz se pak provádí z brankoviště jako vyhazování.

#### **2.2.2.2 Soutěže v miniházené a házené.**

Aby žáci mohli své nově získané dovednosti vyzkoušet nejen v rámci jedné školy, ale také proti soupeřům z jiných škol, realizuje Český svaz házené několik různých lig a turnajů. Tyto soutěže zpestřují učební proces a žáci získávají zkušenosti a nové zážitky (Tkadlec & Vozobulová, 2015).

Úplně pro ty nejmenší vytvořil Český svaz házené projekt s názvem „Házená pro všechny“, který obsahuje přes 80 školních lig po celé České republice. Školní liga je soutěž v miniházené, které se může účastnit kategorie zastoupena žáky 1. - 3. třídy a kategorie zastoupena žáky 4. - 5. třídy. V této soutěži se potkávají žáci minimálně ze třech základních škol, které sestaví vždy minimálně jedno družstvo z dané kategorie. Družstva se potkávají minimálně čtyřikrát ročně. Během turnaje hrají systémem každý s

každým. V těchto nejmladších kategoriích není prioritou dosažení co nejlepších výsledků, ale na prvním místě je radost dětí ze hry, sbírání zkušeností a zážitků z turnaje (Tkadlec & Vozobulová, 2015). V rámci vsetínského okresu pořádá Klub házené Vsetín pravidelně turnaje pro každou třídu zvlášť. V posledním ročníku se soutěže zúčastnilo pět základních škol (KH Vsetín, 2019).

Pro žáky 5. - 7. tříd se pořádá ve spolupráci s Asociací školních sportovních klubů (AŠSK) soutěž školních družstev s názvem „Novinářský kalamář“, kde se soutěží již v klasické házené 6 + 1. Tato soutěž má vícestupňový charakter, což znamená, že se družstva postupně utkávají v okresních a krajských kolech. Ti nejlepší se pak utkají na celorepublikovém finále. „Sportovní liga ZŠ“ má podobný charakter jako Novinářský kalamář. Zde se však utkávají žáci 7. - 9. tříd. Posledním stupněm je soutěž středních škol, kde se družstva utkávají o možnost postupu na světový šampionát středních škol (Tkadlec & Vozobulová, 2015).

### **2.2.3 Systematika házené.**

Systematiku házené lze chápat jako přehledné, věcné, teoretické a logické seřazení jednotlivých herních činností, které lze během hry doplnit o nové herní činnosti jednotlivce, skupin hráčů či celého družstva (Zat'ková & Hianik, 2006).

Bělka a Salčáková (2013) dělí herní činnosti jednotlivce podle počtu žáků potřebných k její realizaci na:

- herní činnosti jednotlivce – HČJ,
- herní činnosti skupiny neboli kombinace,
- herní činnosti týmu neboli systémy.

Každý z těchto třech bodů se dále dělí podle vztahu k míči. Rozeznáváme pak útočné a obranné herní činnosti (Bělka & Salčáková, 2013).

#### **2.2.3.1 Herní činnosti jednotlivce.**

Herní činnosti jednotlivce jsou činností, která se provádí pomocí komplexu pohybů s míčem i bez míče spolu s myšlenkovými procesy. Díky tomu je hráč schopen řešit vzniklé herní situace ve vztahu k ostatním spoluhráčům a protihráčům. Rozeznáváme u nich technickou (provedení pohybové činnosti) a taktickou (výběr a realizace optimálního řešení herní situace) stránku (Buchtel, 2017).

## Útočné činnosti jednotlivce:

Mezi základní cíle útočných činností jednotlivce řadí Bělka a Salčáková (2013):

- zaujímání útočného postavení bez míče: cílem je včasné zaujmutí výhodného postavení pro útočné činnosti,
- uvolňování útočícího hráče bez míče: cílem je odpoutání se od obranné činnosti soupeře tak, aby bylo možné bezpečně převzít přihrávku od spoluhráče nebo získání co nejlepšího střeleckého postavení. Příkladem takovéto činnosti může být zabíhání, přebíhání, vybíhání, nabíhání atd.,
- přihrávání: cílem je zpracovat míč a dopravit jej ke svým spoluhráčům. Do těchto činností můžeme zařadit chytání míče, sbírání míče, držení míče a přihrávky (jednoruč vrchem, spodní přihrávka, pravoruč (levoruč) vpravo (vlevo) stranou, spodní přihrávka pravoruč (levoruč) za tělem, před tělem, vrchní přihrávka pravoruč (levoruč) za hlavou či speciální přihrávky (trčením od prsou, spodní přihrávka obouruč). Přihrávky můžeme dále dělit na přihrávku o zem, přímou, dlouhou a krátkou,
- uvolňování útočníka s míčem: cílem je odpoutat se od obránce tak, aby hráč získal co nejlepší možné postavení pro střelbu či přihrávku. Tato činnost může být tvořena obrátkou či otočkou, uvolňováním s míčem, který je držen jednoruč nebo obouruč (dvojtakt, trojtakt, výskok atd.), uvolňováním s vedením míče (driblink),
- střelba: hlavním úkolem je dostat míč celým svým objemem do soupeřovy brány dle povolených pravidel. Rozlišujeme vrchní střelbu jednoruč ze země či výskoku, střelbu v pádu, střelbu v náskoku nad brankovištěm a střelbu v letu,
- útočné činnosti brankáře: patří zde zaujímání útočného postavení brankáře na 7m až 9m hranici jakožto postavení sedmého útočníka. Mezi útočné činnosti, které brankář provádí, lze zařadit výhoz, vyhazování, vhadzování a provádění volných hodů.
- specifické činnosti: do takových se řadí tzv. klamavé činnosti, které slouží k utajení účelu, prostoru a okamžiku realizace nadějně herní činnosti. Příkladem takových klamavých činností může být náznak zastavení a rychlé vystartování v původním směru, náznak přihrávky vpravo či vlevo, náznak

přihrávky či střelby, náznak uvolnění jedním směrem uvolnění do jiného směru atd.

Obranné činnosti jednotlivce:

Mezi základní cíle obranných činností jednotlivce řadí Bělka a Salčáková (2013):

- zaujímání obranného postavení: po ztrátě míče se hráč snaží dosáhnout svého daného obranného místa, které má předem dané,
- obsazování útočníka bez míče: snahou je dosahovat co možná nejlepšího obranného postavení mezi útočníkem a brankou nebo útočníkem a míčem tak, aby se útočník co nejhůře uvolňoval pro míč. Rozeznáváme těsné obsazování, které je do dvou metrů mezi obráncem a útočníkem a volné obsazování, které je nad dva metry mezi soupeři,
- obsazování útočníka s míčem: cílem této obranné činnosti je snaha zabránit útočníkovi v účinné střelbě a v tom, aby se nedokázal uvolnit pro střelbu a přihrávku. Čára devítimetrového hodu bývá hranicí, od které obránce začíná těsně bránit útočníka s míčem,
- jednoblok: další obranná činnost jednotlivce, která slouží k zablokování vystřeleného míče. Tuto činnost lze rozdělit buď na blokování jednou rukou, dvěma rukama, nad hlavou, spodní blok, blok stranou nebo na blok ve výskoku či ze země,
- získávání míče: obránce se snaží získat míč ze soupeřova držení pod svou kontrolu. Odebrání míče může být následující: z držení nebo driblinku, zachycení přihrávky, získání volného míče,
- obranné činnosti brankáře: snahou je získat co nejlepší obranné postavení a postoj, který závisí na tom, ve kterém místě se míč nachází. Postoj brankáře definuje poloha těla a jeho segmentů, postavení brankáře lze chápat v rámci celého prostoru v brankovišti. Mezi základní činnosti brankáře řadíme chytání, vyražení a srážení vystřelených míčů.

### **2.2.3.2 Herní kombinace.**

Herní kombinace jsou záměrnou činností a spoluprací minimálně dvou hráčů, kteří se společně účastní herní situace. Před nácvikem herních kombinací je potřeba získat základy herních činností jednotlivce. Důvodem je možné brždění spoluhráčů, kteří by již herní činnosti jednotlivce měli natrénované. Herní kombinace jsou základem pro herní systémy. Rozlišujeme útočné a obranné herní kombinace (Kysel, 2010). Nácvik těchto

kombinací probíhá od dvojic až po n-tice. Stejně jako u herních činností jednotlivce i zde rozeznáváme kombinace útočné a obranné (Bělka & Salčáková, 2013).

Útočné kombinace:

Mezi základní cíle útočných kombinací řadí Bělka a Salčáková (2013):

- přihrávání: cílem této kombinace je předání míče lépe postavenému spoluhráči,
- odlákávání: cílem je pomocí různých pohybů (např. nabíhání) zmást soupeře a snížit pozornost bránících hráčů mimo klíčový prostor,
- přebíhání neboli křížení: snahou je co možná nejvíce narušit součinnost obránců při obsazování útočníků,
- clonění: v této kombinaci útočník bez míče zabrání v pohybu obránci v určitém směru, což zapříčiní, že útočníkův spoluhráč s míčem má větší prostor pro útočnou činnost,
- kombinace na signál: jedná se o složitější a dobře nacvičené kombinace,
- zřetězování útočných kombinací: v této kombinaci po sobě následuje několik náhodně uspořádaných kombinací.

Obranné kombinace:

Mezi základní cíle obranných kombinací řadí Bělka a Salčáková (2013):

- zajišťování: slouží pro zpevnění obrany v místech největšího nebezpečí, což je v místě, kde se nachází míč. Díky většímu počtu obránců tak dojde ke zmenšení prostoru,
- proklouzávání: tato kombinace probíhá na principu vzájemného vyhýbání dvou obránců při obsazování a bránění útočících hráčů, kteří mohou být s míčem i bez míče,
- přebírání: u této kombinace dochází k výměně obsazujících dvou útočníků, kteří si mění postavení, provádí křížení či clonění,
- vícebloky: při víceblocích se snaží dva či více obránců zakrývat postavením a pomocí vzpažených rukou část brány, aby útočící družstvo nedokázalo vsítit gól. Tato kombinace bývá ve spolupráci s brankářem.



### **2.2.3.3 Co a kdy u dětí trénovat.**

Tkadlec a Vozobulová (2015) rozdělují nácvik miniházené do dvou období:

- a. 1. - 3. třída: zaměřujeme se zde na různé hry s míčem, držení míče, ovládání míče, házení a chytání, střelba, osobní obrana, obratnost, rovnováha těla a vnímání polohy,
- b. 4. - 5. třída: zde se zaměřujeme na různé hry s míčem, držení, házení a chytání, přihrávky a klamání.

Podrobnější prvky, které by měli žáci zvládnout za první dva roky nácviku popisuje Šimek (2005) následovně:

1. individuální technicko-taktická výbava:
  - a. správný příjem míče v klidu, poté i v pohybu,
  - b. správné odevzdání míče vrchní přihrávkou jednoruč,
  - c. přihrávka ze země a z výskoku,
  - d. driblink,
  - e. vrchní střelba jednoruč ze země bez výskoku,
  - f. náskok nad brankoviště,
  - g. uvolnění bez míče a s míčem,
2. vysvětlení herních postup a základních pravidel hry,
3. obranná činnost:
  - a. řešení situace 1–1,
4. rychlý útok,
5. postupný útok,
6. hra brankáře.

Ve druhém roce se zvyšuje intenzita cvičení a zrychluje se provádění jednotlivých cviků (Šimek, 2005).

## **2.3 Periodizace lidského života**

Jednotlivá období lidského vývoje dělí Machová (2016) na:

1. Období prenatální:
  - a. období zárodečné,
  - b. období plodové,
2. období postnatální:
  - a. období novorozenecké,
  - b. období kojenecké,

- c. období batolete,
3. předškolní věk,
4. školní věk:
  - a. mladší školní věk,
  - b. starší školní věk,
5. období dorostového věku,
6. období plné dospělosti,
7. období zralosti,
8. období středního věku,
9. období stáří.

### **2.3.1 Mladší školní věk (prepubescence).**

Špaňhelová (2008) a Machalová (2016) řadí začátek tohoto období do doby, kdy děti začínají povinnou školní docházkou. Hranice, kdy toto období končí, je přibližně v době, kdy začíná u dětí tělesné a psychické dospívání.

Vývoj jedince neprobíhá stejnoměrně. Je velmi individuální a odvíjí se od vnějšího a vnitřního prostředí a pohlaví (Vilímová, 2009). Tento vývoj je přirovnáván k určitým vlnám, kdy během jednoho období dojde k získání či projevu nové vlastnosti a na konci tohoto stejného období může dojít i k relativnímu ukončení této vlastnosti. Dá se tedy říct, že každé věkové období má své charakteristické anatomicko–fyziologické a psychosociální zvláštnosti (Perič & Březina, 2019).

Mladší školní věk trvá přibližně mezi 6. až 11. rokem života. Díky relativně dlouhému období se dělí mladší školní věk na dětství (období neklidu, kdy jsou děti stále v pohybu a snaží se stále něco dělat) a prepubescenci (tzv. “zlatý věk motoriky”), kdy se děti nejnadhěji učí pohybovým dovednostem (Perič & Březina, 2019).

#### **2.3.1.1 Tělesný vývoj v mladším školním věku.**

Během mladšího školního věku postupně začíná vývoj sekundárních pohlavních znaků. U každého jedince vývoj začíná individuálně. Charakteristickým znakem je zpomalení růstu těla do výšky (Vilímová, 2009). Perič a Březina (2019) udávají, že výška se zvyšuje pravidelně o 6–8 cm ročně. Dále udávají, že s rovnoměrným růstem výšky vzrůstá rovnoměrně i hmotnost dětí, plynule se rozvíjí vnitřní orgány, zvyšuje se kapacita krevního oběhu a vitální kapacita plic. Vilímová (2009) a Perič a Březina (2019) se shodují, že osifikace kostí je nadále velmi rychlá, ale kloubní spojení jsou stále měkká a pružná. Jelikož je zádové svalstvo slabě vyvinuté, může docházet v důsledku

nepřiměřeného zatěžování, jednostranného zatěžování, nedostatečného zatěžování či špatné výživy k různým poruchám držení těla, stavbě nohou nebo přebytku podkožního tuku. Během tohoto období se začíná postupně rozvíjet svalstvo (především svalstvo horních končetin). Chlapci zpravidla dosahují větší síly u jednotlivých svalových skupin. (Perič & Březina, 2019).

Děti mladšího školního věku mají relativně větší objem srdce a po zatížení organismu dosahují velmi rychle normální hodnoty srdeční frekvence. Jelikož však nemají dostatečně vyvinuté dýchací svalstvo, není dýchání hluboké. Proto spotřebu kyslíku nahrazují zvýšenou frekvencí dýchání (Vilímová, 2009).

Vývoj mozku, jakožto nejdůležitějšího orgánu centrální nervové soustavy, bývá zpravidla dokončen již před začátkem mladšího školního věku, ale některé nervové struktury stále dozrávají. Po šestém roce života bývá dítě dost zralé na to, aby dokázalo zvládnout i složitější koordinačně náročnější pohyby (Perič & Březina, 2019).

#### ***2.3.1.2 Psychický vývoj v mladším školním věku.***

Do psychické oblasti dítěte významně vstupuje nástup do školy. Ta ovlivňuje myšlení, formování zájmů a rozvíjí sociální kontakt. U dětí je potřeba utvářet představu o správné technice pohybu, využívat názorných pomůcek a vhodných ukázek. V tomto věku je potřeba u dětí rozvíjet hravost a pohyblivost. Důležité je časté střídání činností (Vilímová, 2009).

Perič a Březina (2019) udávají že v psychickém vývoji v mladším školním věku přibývají nové vědomosti, rozvíjí se představivost a paměť. Dítě ale nechápe souvislosti. Soustředí se převážně na jednotlivosti, opírá se o názorné vlastnosti jednotlivých předmětů a jevů. Doba, po kterou je dítě schopno se soustředit je přibližně 5–7 minut. Dítě chápe pouze takové pojmy, na které si může sáhnout. Věcem, které není možné uchopit nerozumí. Dítě není schopno abstraktního myšlení. První známky takového myšlení přichází až na konci mladšího školního věku. Jelikož je vůle ještě málo rozvinutá, nedokáže mít dítě dlouhodobý cíl. Děti jsou v tomto věku velmi citlivé a veškeré činnosti silně prožívají. Lze sledovat větší odvahu a vnímavost k okolnímu prostředí (Perič & Březina, 2019).

#### ***2.3.1.3 Pohybový vývoj v mladším školním věku.***

Pohybový vývoj je charakterizován vysokou spontánní aktivitou. Nové pohybové dovednosti bývají rychle a lehce učeny (děti uplatňují zkušenosti z přirozené motoriky). Pokud je však dítě často neopakuje dochází k rychlému zapomenutí naučené dovednosti.

Období mezi osmi až deseti lety se často nazývá jako „zlatý věk motoriky“. Je to období, ve kterém mají děti nejlepší věk pro motorický vývoj. Pokud děti mají k dispozici dokonalou ukázkou, dokážou nový pohyb udělat naráz takřka hned, popřípadě po několika málo pokusech. Děti v tomto věku postrádají úspornost pohybu. Jelikož stále převažují procesy podráždění nad procesy útlumu, dochází u dětí k živosti, neposednosti a každá pohybová činnost je doprovázená dalšími pohyby (při vyskočení přidává i pohyby horními či dolními končetinami). Koordinačně složitější pohyby jsou schopný děti provádět na konci tohoto období (Perič & Březina, 2019).

#### ***2.3.1.4 Sociální vývoj v mladším školním věku.***

V rámci sociálního vývoje se toto období dělí na dvě významná období. Jedná se o začátek školní docházky a období kritičnosti. V rámci školní docházky dochází k tomu, že dítě již není středem pozornosti rodičů, ale stává se součástí třídního kolektivu, do kterého se musí nějakým způsobem zařadit a přijmout a podřídit se normám celé skupiny. Dítě si začíná budovat své vlastní postavení ve skupině. Děti mezi sebou často a rády soutěží kvůli potřebě být ve skupině a mít od ní nějakou odezvu. Začíná prožívat období socializace, kdy pro dítě nejsou nové jen vztahy s dalšími dětmi, ale zažívá i nové formální vztahy s autoritami (učitel či trenér). Dochází k přechodu od hraní her k učení nebo trénování. (Perič & Březina, 2019).

Fáze kritičnosti nastává většinou na konci tohoto období. Projevují se tendence negativního hodnocení skutečnosti a autorita dospělých se snižuje. Dítě se snaží nalézt své idoly, které by měly jako přirozenou autoritu. Dítě postupně přebírá větší a větší odpovědnost za svoje činy. Čím dál více se zapojuje do nových skupin (Perič & Březina, 2019).

#### ***2.3.1.5 Trenérský a učitelský přístup k dětem v mladším školním věku.***

Základním pravidlem pro děti mladšího školního věku je konání her. Děti soutěží rády, a proto není třeba je k ničemu nutit. Děti mají v tomto věku příjemné prožitky ze spontánního pohybu. S dětmi je potřeba cvičit konkrétní věci, které dokážou uchopit. Pohyb a hra by měly být prováděny formou zábavy. Nemělo by převažovat negativní hodnocení, ale měla by převažovat radost z pohybu. V tomto věku jsou dospělí přirozenou autoritou dětí. Snadno si z nich berou příklad, proto by měly jít autority příkladem. U dětí je potřeba rozvíjet koncentraci, formovat vlastnosti osobnosti, posilovat vůli rozvíjet kolektivní cítění atd. U dětí je potřeba rozvíjet správnou životosprávu, hygienu a učit je celkovému dennímu režimu (Perič & Březina, 2019).

## **2.4 Organizační formy v tělesné výchově**

Výchovně – vzdělávací proces v hodinách tělesné výchovy je ovlivňován úrovní žáků, podmínkami realizace, dílčími cíli a časovou dotací (Vilímová, 2009).

Organizační formu lze popsat jako „vnější uspořádání organizačních a didaktických podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně vzdělávací proces” (Rychtecký & Fialová, 1998, 138).

Tělesná výchova se na prvním stupni učí ve dvou až třech vyučovacích hodinách týdně. To je však v rámci dětí na prvním stupni málo. V tomto věku by se měly prolínat pohybové činnosti každodenním režimem školy. Pohyb bývá často nutným odpočinkem nebo jako psychická a statická kompenzace tělesné zátěže. Proto bývají kromě vyučovacích hodin řazeny i další organizační formy, které jsou zaměřeny na pohyb (Dvořáková & Engelthalerová, 2017).

Dvořáková a Engelthalerová (2017) dělí organizační formy prvního stupně na:

- a. bloková výuka (plavecký výcvik atd),
- b. škola v přírodě,
- c. vycházky a výlety,
- d. soutěže,
- e. vystoupení,
- f. tělovýchovné chvílky,
- g. učení v pohybu,
- h. pohybově-rekreační přestávky,
- i. integrovaná terénní výuka,
- j. projekty a dlouhodobější akce.

### **2.4.1 Vyučovací jednotka v tělesné výchově.**

Vyučovací jednotka, která trvá 45 minut se označuje za základní organizační formu v tělesné výchově. Tato vyučovací jednotka je pro všechny žáky všech ročníků a škol. Povinně jsou vyučovány minimálně dvě vyučovací hodiny (pokud má škola vhodné podmínky, lze realizovat i hodiny tři). Každá vyučovací jednotka je svým způsobem uzavřeným a samostatným celkem. Navazuje však na hodiny předcházející i následující. Jednotlivé vyučovací jednotky mají určité cíle (formální cíl, výchovný cíl, diagnostický cíl, vzdělávací cíl, zdravotní cíl, psychologický cíl a přípravný cíl), které jsou v souladu s hlavními úkoly školní tělesné výchovy. Vyučovací jednotky můžeme dělit na diagnostické (spolu s kontrolními), motivační (prohlubují zájem), expoziční (seznamují s

učivem a umožňují nácvik) a fixační (upevňují a zdokonalují) (Rychtecký & Fialová, 1998).

Vyučovací jednotka je podle Vilímové (2009, 75) „relativně stabilní uspořádaný systém hlavních faktorů výchovně – vzdělávacího procesu a jejich vzájemných vztahů, determinovaný obsahem a cílem učiva, prostorem, kde je uskutečňován, časem, v němž je realizován, psychickou a fyzickou úrovní žáků, zkušenostmi a předpoklady učitele a řadou dalších didaktických skutečností”.

Vyučovací hodina na prvním stupni základní školy by měla proběhnout dva až třikrát týdně. Nedoporučuje se spojování hodin do delších časových celků. Nejčastějším typem vyučovací hodiny je hodina smíšená. V té bývá často spojování nácviku s výcvikem (např. v obsahu stanovišť) nebo se propojuje například gymnastika s hrami apod. Ovšem lze také zařadit pouze hodiny nácvičné, výcvikové či kontrolní. Také lze provést monotematické hodiny zaměřené například na atletiku, gymnastiku, plavání atd. (Dvořáková & Engelthalerová, 2017).

#### **2.4.1.1 Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy.**

Strukturu vyučovací jednotky uvádí Bělka a Salčáková (2013) následovně:

1. úvodní část, která se dále dělí na:

- formální část:
- trvá přibližně 3–8 minut,
- hlavní náplní této části je nástup, evidence, seznámení s obsahem a cílem hodiny, motivace žáků,
- rušná část:
- slouží pro uvedení žáků do další tělocvičné aktivity (běžecká abeceda, různé typy běhu na signály, honičky zařazování různého náčiní),

2. průpravná část:

Tato část vyučovací jednotky připravuje organismus i centrální nervovou soustavu po tělesné i psychické stránce na zatížení v hlavní části vyučovací jednotky (Dvořáková & Engelthalerová, 2017). Obsahem průpravné části jsou průpravná a speciálně průpravná cvičení jednotlivých sportovních odvětví. Čas vymezený této části je v rozsahu 5–12 minut. Dochází k prokrvení organismu, zvýšení svalového tonu, zvýšení srdeční frekvence a plicní ventilace. Po této přípravě dochází k protahujícím cvičením (statické, dynamické protažení),

a. všeobecná část:

- slouží pro plnění obecných cílů, respektuje požadavky herních vyučovacích jednotek a kondiční požadavky.

b. speciální část:

- plní specifické úkoly podle daného obsahu, rozcvičení se specializuje vzhledem k obsahu Hlavní části vyučovací jednotky, v herních vyučovacích jednotkách se doporučuje zařazení míčů do průpravy.

3. hlavní část:

Hlavní část trvá zpravidla 20–30 minut. Školní vzdělávací plán každé školy vymezuje obsah hlavní části vyučovací jednotky. Struktura, ve které skoro nikdy nejsou obsaženy všechny níže uvedené části najednou, je následující:

- a. v úvodní části zařazujeme nácvik nových pohybových dovedností,
- b. následují koordinační cvičení, popřípadě cvičení rychlostní,
- c. v další fázi se zařazují cvičení silová,
- d. v poslední části se zařazují aerobní cvičení (průpravné hry, utkání mezi žáky) nebo se zařazují cvičení pro zopakování pohybových dovedností.

4. závěrečná část:

V závěrečné části hodiny se obvykle zařazuje uklidnění organismu. Toto uklidnění se realizuje pomocí protahovacích, uvolňovacích, dechových cvičení nebo speciálními relaxačními technikami. Vždy by se měla tato část obsahově vztahovat k hlavní části hodiny. Vhodné je také zařadit drobné pohybové hry, po které bude následovat uklidňovací činnost (Dvořáková & Engelthalerová, 2017).

Bělka a Salčáková (2013) dělí tuto část na:

- a. uklidňující část: zklidnění organismu, relaxační charakter, kompenzační cvičení či soutěživá cvičení (střelba na bránu),
- b. formální část: nástup, hodnocení hodiny, zdůraznění kladů a nedostatků, motivace žáků na další vyučovací jednotku.

#### **2.4.1.2 Klíčové kompetence ve výuce tělesné výchovy.**

Smyslem a cílem vzdělávání je, aby byl žák vybaven souborem klíčových kompetencí (vědomosti, dovednosti a postoje), které jsou pro něj dosažitelné. Díky tomu je pak připraven na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (Bělecký et al., 2007).

Dvořáková a Engelthalerová (2017) popisuje následující klíčové kompetence:

- a. kompetence k učení: snaha podporovat učení pro celý život. V rámci tělesné výchovy se jedná o učení se pohybovým dovednostem a mít kladný vztah k pohybu. Podporuje pohybovou motivaci žáků,
- b. kompetence k řešení problémů: snaha naučit vnímání problémy a následné jejich řešení. V tělesné výchově to může například znamenat vyřešení a nalezení způsobu, jak daný pohybový úkol splnit,
- c. kompetence komunikativní: snaha rozvíjet vyjadřování myšlenek, naslouchání a diskuse s ostatními. V tělesné výchově se může například jednat o domlouvání taktiky hry,
- d. kompetence sociální a personální: snahou je u žáků rozvíjet komunikaci, spolupráci ve skupině, dodržování pravidel, ohleduplnost atd. V tělesné výchově se může jednat o dodržování pořadí v zástupu,
- e. kompetence občanská: snaha u žáků rozvíjet respekt k druhým, jejich hodnotám a odmítání násilí. V tělesné výchově může jít například o fair play, pomáhání se při cvičení, dodržování zásad bezpečnosti,
- f. kompetence pracovní: snaha u žáků rozvíjet používání různých nástrojů a pomůcek. V tělesné výchově se může jednat o používání různých pomůcek (míče, kruhy atd).

#### ***2.4.1.3 Vyučování a učení se pohybu v tělesné výchově.***

Pohyb je velmi důležitá součást lidského života. Bez pohybu bychom jen těžce přeživali. Pohyb není pouze schopnost chodit, hrát si, manipulovat s předměty, ale je to také důležitý aspekt evoluce, stejně důležitý jako vývoj intelektuálních a emočních schopností. Pohyb může mít více forem. Některé formy pohybu jsou spontánní, tzn., že se je nemusíme učit (děláme je automaticky) například poškrábání se. Jiné formy pohybu jsou dány vývojem, například jakým způsobem lidé ovládají své končetiny. Další lze považovat za naučené, například psaní na klávesnici nebo kontrola nad vozidlem. Naučené pohyby jsou často definovány jako motorické dovednosti (Schmidt, Lee, Winstein, Wulf & Zelaznik, 2019).

Tyto dovednosti spočívají ve schopnosti přinést nějaký konečný výsledek s maximální jistotou a minimálním výdajem energie nebo času (Guthrie, 1952).



Vilímová (2009) uvádí, že specifickou činností vyučování v tělesné výchově je proces osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových návyků a dovedností a k tomu potřebných vědomostí” (p. 19).

Pohybový návyk je dosažení úrovně zautomatizovaného vykonávání daných pohybů, činností či operací, které bylo dosaženo učením či opakovaným vykonáváním daných pohybů nebo činností. Každý pohybový návyk představuje lehkost, rychlost a přesnost daného pohybového úkonu či činnosti, která probíhá za snížené kontroly vědomí (Vilímová, 2009).

Pohybová dovednost je podle Vilímové (2009) „učením a opakovaným vykonáváním získaná plastická pohotovost vykonávat zautomatizované pohyby, operace a činnosti i za změněných vnějších nebo vnitřních podmínek” (p. 19). To tedy znamená, že žák svou dovednost dokáže provést v proměnlivých podmínkách a přizpůsobit se jim. Také dokáže tuto dovednost přenést na jiné podobné činnosti. Samotný proces vyučování a učení se pohybovým činnostem se dá rozdělit do dvou fází. První fáze se skládá z přípravy na vyučování, kdy pedagog vytyčuje cíl, vybírá a zpracovává učivo do metodických postupů, promýšlí metody a formy vyučování, učení, organizace, systém kontroly. Dále připraví učební pomůcky a podmínky. Druhá fáze je již samotný proces vyučování, kde se realizuje samotný učební program za vzájemného působení učitele a žáka. Výhodiskem je učební cíl, který podmiňuje výběr prostředků, obsah vyučování, vyučovacích metod učitele a učebních metod žáků (Vilímová, 2009).

#### ***2.4.1.4 Motorické učení.***

Motorická dovednost je naučená řada pohybů, které kombinují a vytvářejí hladkou a efektivní akci. Hrubá motorika zahrnuje zvedání hlavy, převrácení, sezení, balancování, plazení a chůzi. Vývoj hrubé motoriky se řídí podle vzoru. Obecně velké svaly se vyvíjejí dříve než ty menší, takže hrubý motorický vývoj je základem pro rozvoj dovedností v jiných oblastech. Vývoj se také obecně pohybuje od shora dolů, což znamená, že například první věc, kterou se dítě naučí ovládat jsou oči. Jemná motorika zahrnuje schopnost pohybovat menšími předměty. Jemná motorika může vyžadovat použití velmi přesného pohybu k dosažení obzvláště náročných úkolů (Pelligrino, 2009).

Motorické učení lze také popsat jako soubor různých procesů, které jsou spojeny se cvičením nebo získáváním zkušeností. To vede k relativně trvalému nárůstu způsobilosti k podání daného dovednostního výkonu (Schmidt & Lee, 2014).

Během motorického učení se žáci učí novým vědomostem a poznatkům, učí se novým pohybovým dovednostem, rozvíjí tvořivost a myšlení a učí se sociálnímu chování. Všechny tyto druhy učení se vzájemně doplňují a nevystupují samostatně. Ve školní tělesné výchově můžeme nalézt všechny tyto uvedené druhy učení. Dominantní roli však zastává učení senzomotorické neboli motorické učení. Motorické učení lze označit jako jedno ze základních druhů učení v tělesné výchově. Toto učení se neuplatňuje jen v hodinách tělesné výchovy či při sportování, ale má hlavní roli při osvojování všech pohybových činností. Můžeme jej realizovat mnoha způsoby: napodobováním, asociačním sdružováním, podmiňováním, učením pojmů, programovým učením, řešením problémů aj. (Vilímová, 2009).

Důležitou roli v procesu řízení motorického učení je vztah mezi složkou řízenou (žák) a složkou řídicí (učitel, trenér, program, učební text atd.). Základní strategií je logické uspořádání obsahu, metod, učebních pomůcek tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Důležitou roli v dosahování těchto cílů hraje zpětná vazba. Řídicí a řízená složka dokáže díky vstupním a výstupním informacím efektivněji plnit cíle. Hlavní funkci ve zpětnovazebném působení v motorickém učení má kinestetický a zrakový analyzátor. Před zahájením motorického učení je potřeba vytvořit model toho, co se má žák naučit (pohybový návyk, technika provedení, dovednost, požadovaný výkon). Tento model je jakýmsi plánem osvojované činnosti. Je to jasná představa toho, čeho má žák dosáhnout. K tomu, abychom mohli dané pohybové činnosti vyučovat, je potřeba zjistit a poznat předpoklady žáků (zejména ty předpoklady, které se budou dále během motorického učení zdokonalovat). Příkladem takovýchto předpokladů mohou být předcházející pohybové zkušenosti, vědomosti, tělesný, pohybový, funkční a duševní vývoj, schopnosti se učit novým pohybům, zdravotní stav atd. Během motorického učení však musíme myslet i na podmínky, ve kterých budeme motorické učení realizovat (čas, který můžeme využít na učení pohybu, materiální podmínky, složení kolektivu atd.). Díky těmto výchozím informacím a naplánovaným výsledkům můžeme vypracovat výchovně–vzdělávací práce – učební či cvičební program (Vilímová, 2009).

Vilímová (2009) sestavuje učební (cvičební)program následovně:

- a. vytyčení a uspořádání cílů,
- b. výběr a uspořádání učiva, metod a forem,
- c. stanovení systému průběžné a souhrnné kontroly.

Míra úspěšnosti tvorby a samotné realizace daných učebních programů záleží na tvůrčích schopnostech učitele, jeho odborné erudici, zkušenostech a dovednostech v řízení procesu motorického učení a schopnostech poznávat žáky a jejich předpoklady (Chromík, 1993).

Obsah učiva a jeho uspořádání v motorickém učení:

Obsah vyučování pohybových dovedností tvoří všeobecně průpravné cvičení. Tato cvičení tvoří základ pro rozvoj jednoduchých pohybových schopností. Zároveň však také k tomu, aby se žáci mohli učit náročnějším a složitějším pohybovým činnostem. Další skupinu tvoří základní přirozené pohybové činnosti člověka: chůze, běh, skákání, lezení, házení, chytání atd. Tyto přirozené pohyby jsou základem k osvojování technicky náročnějších činností a rozvoji pohybových schopností. Na zdokonalování žáků se mohou využívat prostředky jednotlivých sportů (pohybových a sportovních her, atletiky, gymnastiky atd.). Metodické pokyny nácviku se tvoří podle složitosti základních a speciálních pohybových činností (Vilímová, 2009).

Chromík (1993) doporučuje při tvorbě a realizaci učebních programů metodických pokynů nebo výcviku pohybových činností tento postup:

1. tvorba podmínek vyučování:
  - a. vnější: materiální podmínky, příprava učitele atd.,
  - b. vnitřní: tělesná, pohybová, funkční a psychická příprava žáků,
2. Zařazení všeobecných průpravných cvičení,
3. zařazení speciálních průpravných cvičení
4. vykonání cvičení v lehčích podmínkách
5. vykonání a opakování cílového cvičení
6. zvyšování výkonnosti opakováním cvičení ve ztížených podmínkách, v kombinaci s jinými cvičeními, vykonávání dalších doplňkových, kondičních, obratnostních cvičení uplatnění cvičení ve hře atd.

Průběh motorického učení:

Samotný průběh realizace učebních programů je ovlivněn učitelem, žákem a podmínkami vyučování. Lze rozeznat tyto čtyři základní složky: motivační, poznávací, výkonová a kontrolní (Vilímová, 2009). V rámci motorického učení může docházet k takzvanému „plató efektu“, což znamená, že kvalita trénované dovednosti se pozastaví na určité úrovni, i když počet opakování stále roste. Příčiny tohoto jevu mohou být objektivní (nesprávné metody nácviku, zhoršení materiálních podmínek, nedostatečná

příprava, osvojené chybné provedení atd) a subjektivní (nízká úroveň motivace, zdravotní stav, sebedoceňování, přeceňování atd.) (Perič & Dovalil, 2010).

Fáze motorického učení:

V motorickém učení jsou tři až čtyři fáze, které jsou procesem kontinuálním. Proto plynule přechází jedna v druhou (Vilímová, 2009).

První fáze je typická tím, že se žák seznamuje s pohybovou dovedností a zkouší si první praktické pokusy, které jsou zatím nekoordinované. Je zde vyšší mentální aktivita, která zapříčiňuje lepší funkci centrální nervové soustavy, což zlehčuje tvorbu motorického programu a přeměňuje se i ve vnějším provedení pohybu. Podle vnějších znaků prováděné dovednosti lze tuto fázi nazývat jako fáze generalizace. Žák provádí pohyby i ostatními svaly, které by v rámci daného pohybu využívat vůbec nemusel (Vilímová, 2009). Žáci se snaží si vytvořit co možná nejlepší představu o pohybu, především pak o tzv. „uzlových bodech“ což jsou zásadní místa při provádění samotného pohybu. Tuto představu si může žák vytvářet díky slovnímu popisu učitele či konkrétní praktickou ukázkou učitele. Také může být použito videa. Rychlost samotného učení může kladně ovlivnit správná zpětná vazba od učitele. Výsledkem této fáze jsou pohyby v hrubých rysech. Pohyb ještě není plynulý ani přesný. Často se objevují chyby (Perič & Dovalil, 2010).

Druhá fáze motorického učení spočívá v nácviku a opakování pohybové činnosti. Hlavním mechanismem je zpevňování. Z původních generalizovaných pohybů se vyčleňují ty, které vedou ke správnému provedení pohybové činnosti. Vnější projevem je zde diferenciaci, která je odrazem změn procesů v centrální nervové soustavě. Vzruchy se koncentrují v té oblasti mozkové kůry, které mají přímý vztah k prováděnému pohybu a jsou již cílem záměrné motoriky. Často zde dochází k útlumu žákovy aktivity. Učitel musí často žáka stimulovat a aktivovat. S motivací se to však nesmí přehánět. Mohlo by pak docházet ke křečovitosti nekoordinovanosti či arytmičnosti (Vilímová, 2009). Pohybová dovednost je v té nejjednodušší formě již zvládnutá. Žák si uvědomuje vlastní průběh pohybu. Díky tomu může žák odstraňovat chyby. Žák dokáže lépe vnímat okolí, ve kterém se pohybuje (poloha těla ve vzduchu), ale také polohu vlastního těla (pokrčené, napnuté dolní končetiny). Pohyb je již plynulý a žák jej zvládá ve vyšší tempu. Dovednost však ještě není zcela v paměti a při přerušení nácviku dochází rychle k zapomenutí naučené dovednosti (Perič & Dovalil, 2010).

Ve třetí fázi motorického učení dochází k dalšímu zdokonalování pohybových dovedností. Zaměřujeme se spíše na výkonnostní aspekty. Jelikož se v této fázi dovednosti začleňují již do soustav pohybových dovedností, dochází zde k obměňování vnějších a vnitřních podmínek učení. Zpevňování se zaměřuje jak na kvalitativní, tak kvantitativní stránky pohybu, což vede k růstu výkonnosti. Může zde však docházet ke stagnaci v rozvoji pohybových schopností. Dochází zde k automatizaci prováděného pohybu, která je zapříčiněna dominantnější rolí vnitřního regulačního okruhu. Ten nahradil dříve používaný zrakový analyzátor. Díky tomu může být u žáka nižší soustředění v prováděném pohybu. Soustředěnost tak může přejít například na sledování soupeře či spoluhráče. Vnější projevem je zde automatismus, tedy že žák provádí pohyby koordinovaně. Pohyb se stává energeticky ekonomickým (Vilímová, 2009). Pohyb se v této fázi stává již přesným a stabilním i ve složitých podmínkách. Významným projevem této fáze je vysoká úroveň propriorecepce a kinesteze pohybu. To vytváří u žáka tzv. „pocity“ (například pocit vody, pocit míče atd.). Dovednost je zde již plně automatická i při vysoké úrovni únavy. V této fázi lze již využít ideomotorického nácviku (daný pohyb se neprovádí, ale žák si jej provádí jen v představách ve své hlavě (Perič & Dovalil, 2010).

Čtvrtá fáze je do jisté míry fází otevřenou. Může zde docházet k novým způsobům provedení či růstu výkonnosti. Převažuje zde kreativita žáka. Dochází zde k osobnímu stylu dané pohybové činnosti. V rámci vnějších projevů hovoříme o tvořivé koordinaci (Vilímová, 2009). V této fázi také dochází k tvůrčímu spojení několika dalších dovedností, které pak tvoří komplex. Dovednost je zde naučena již na mistrovské úrovni. Vliv vnějšího prostředí je zde jen minimální. Této úrovně je však dosaženo až po dlouhé době nácviku a provedení mnoha pokusů (Perič & Dovalil, 2010).

Proces motorického učení dané pohybové dovednosti bývá od první po čtvrtou fázi obvykle dlouhotrvající a neprobíhá vždy přímočaře (Perič & Dovalil, 2010).

#### ***2.4.1.5 Učitel tělesné výchovy.***

Učitel je člověk, který se snaží o to, aby děti rozuměly tomu, co dělají proč, to dělají a jak by se v tom mohly zlepšovat a zdokonalovat. Učitel musí vhodně zkombinovat teoretickou činnost s tou praktickou. Nejdůležitější částí je naplánování a zorganizování celé hodiny (Tkadlec & Vozobulová, 2015).

Učitel patří mezi nejvýznamnější rozhodující činitele, kteří určují úroveň vzdělání a výchovy. Základ struktury předpokladů a vlastností pedagoga tvoří:

- a. hodnotová orientace, kritéria hodnot zaměřenost osobnosti,
- b. pedagogické předpoklady rozvinuté osobní vlastnosti,
- c. soustava poznatků vědomostí praktických dovedností a zkušeností (Tkadlec & Vozobulová, 2015).

Hodnotová orientace a zaměřenost osobnosti:

Osobnost většinou vyjadřuje vysoká úroveň zformování intelektuálních a psychosociálních vlastností jedince. Deformovaná osobnost pedagoga se vyznačuje specifickými hodnotovými kritérii (Vilímová, 2009.) Formování hodnot pedagoga a rozvoj osobnosti má určité motivační rysy, které jsou ovlivněny hlavním motivem a životním cílem (Chromík, 1993).

Aby mohl pedagog úspěšně působit na žáky, potřebuje mít dobré pedagogické předpoklady. Nejdůležitějšími předpoklady pedagoga jsou osobní vlastnosti, které se projevují v chování a jednání učitele. Být správným příkladem pro žáky je jedna z nejhodnějších metod. Pedagog by měl být příkladem pro všechny žáky. Odborníci v psychologii vyčleňují určité části osobnosti (Vilímová, 2009).

Nejlépe lze poznat osobnost učitele v jeho „přirozeném prostředí“, kde se jeho vlastnosti projeví nejvíce. V akčním prostředí (škola, výchovně-vzdělávací proces) lze odhalit tyto významné komponenty učitele:

- a. psychická odolnost,
- b. adaptabilita a adjustabilita,
- c. schopnost osvojit si nové poznatky,
- d. sociální empatie a komunikativnost (Mikšík, 2007).

Aby měl pedagog přirozenou autoritu u žáků, měl by disponovat určitým stupněm osvojení všeobecných vědomostí, avšak poznatky z vlastní praxe by měl mít na vysoké úrovni. Dobrý učitel by měl mít vysokou úroveň teoretických vědomostí, jak ve vlastním oboru, tak ve všeobecných znalostech, disponovat velmi dobrou úroveň praktických dovedností ve vlastním oboru a všeobecně pedagogických v běžném životě. Aby mohl učitel tělesné výchovy dělat praktické ukázky je vyžadováno, aby si udržoval funkčnost a zdatnost svého organismu (Vilímová, 2009).

Odbornou erudici učitelé popisuje Vilímová (2009) následovně:

- a. v didaktických předpokladech: učitel by měl umět jasně a stručně vysvětlit učivo, vyčlenit problémy, které pak objasní, zvolit efektivní metodické řady nácviku, nácviky zjednodušovat, optimálně upevňovat a posléze provádět v přiměřeně ztížených podmínkách. Měl by umět dobře žáky motivovat. Didaktické předpoklady souvisí s perceptuálními schopnostmi učitele. Na základě těchto schopností učitel poznává vnitřní svět žáka a analyzuje problémy učení. Do těchto schopností zařazujeme i paměťové dispozice učitele. Díky těmto předpokladům by měl učitel posoudit, jaký má daný žák psychický stav a na základě žakových projevů rozhodnout, které metody nácviku jsou vhodné při výuce použít, jak adekvátně hodnotit, zvažovat jednotlivé zvláštnosti žáků, jejich zájmy a postoje,
- b. ve výrazových a komunikativních schopnostech: do těchto schopností můžeme zařadit gestikulaci, mimiku, vlastní vzhled, jazyk, různé domluvené signály atd. U učitelů tělesné výchově by se mělo dbát především na stručnost až signálnost. Učitel by měl dbát na správné názvosloví a užívat odborné pojmy. Mluva by měla být adresná, živá, s přiměřenou intonací, tempem a hlasitostí,
- c. v řídicích a organizačních předpokladech: v těchto předpokladech je kladen důraz na přípravu učitele na vyučovací jednotku, aby efektivita vyučování byla co nejvyšší.
- d. v akademické schopnosti: znamená kladný vztah učitele ke svému oboru, snaha celoživotního růstu a samovzdělávání. To má za následek zavádění nových a inovativních metod a pomůcek do hodin tělesné výchovy.

Formování učitelé tělesné výchovy:

Do tohoto procesu můžeme zařadit etapu přípravy na učitelské povolání a etapu samostatného utváření učitele. Jedním ze základních motivů, proč chce být člověk učitelem je ten, že ho baví pracovat, učit a usměrňovat děti. Studium na vysoké škole se poté dotváří vědomostní pedagogická stránka učitele. V prvních pěti až sedmi letech pedagogické praxe se formuje učitelova osobnost, kdy si vytváří ideální způsob interakce s žáky (Chromík, 1993).

### Typologie učitele:

Vašutová (2004) dělí typologii učitelů podle jejich postojů ke školské reformě na tradicionalisty, chameleony a entuziasty. Tradicionalista má záporný postoj k reformě, která mu narušuje jeho stereotypy. Takový učitel bývá často těžko adaptabilní. Tento učitel nemá rád změny, veškeré nové věci jsou pro něj na škodu. Jedním z důvodů, proč učitel nechce přejít na nové věci je ten, že je přesvědčen, že jeho dlouholetá praxe je tou správnou cestou. Učitel chameleon má k reformě ambivalentní postoj. Uvědomuje si potřebu změn. Ty však dělá spíše sporadicky a změny vypadají jen „na oko“. Vnitřně cítí, že reforma nic nového nepřinese. Učitel entuziasta je naopak nadšen pro každou novou věc a reformu.

Další možné dělení typologie učitelů může být podle učitelova stylu práce. Manažerský učitel má výraznou efektivitu, povzbuzuje žáky k učení, má systematickou organizaci a korektní zpětnou vazbu. Facilitační učitel se zaměřuje na žáka. Vnímá jeho potřeby a zájmy, a proto výuku zaměřuje individualisticky. Pragmatický učitel se zaměřuje na cíle a snaží se dosáhnout u žáků znalostí, které pak aplikují praxe (Dytrtová & Krhutová, 2009).

### Specifické činnosti učitele tělesné výchovy:

Mnohé činnosti mají učitelé tělesné výchovy společné s ostatními pedagogy. Lze mezi ně zařadit například: podněcování žáků a jejich motivace, řídicí činnost učitele, rozvíjet a formovat žákovy morálně volní vlastnosti, objektivní a spravedlivé hodnocení činnosti žáků atd. Existují však i činnosti, které jsou specifické pro učitele tělesné výchovy. Jednou z nich může být organizační činnost ve vyučovací jednotce, od které se odvíjí kvalita celé hodiny tělesné výchovy. Velký rozdíl lze spatřit v tom, kde celá hodina probíhá. Na rozdíl od ostatních hodin, kdy žáci sedí v lavicích ve třídě, se hodina tělesné výchovy odehrává v tělocvičně nebo venku na hřišti. Je daleko složitější udržet přiměřenou kázeň a zorganizovat celou hodinu. Pozorování je další specifičtější činnosti učitele tělesné výchovy, jelikož schopnost správného pozorování umožní učiteli lepší korekci motorického učení žáků. Činnost analyticko-syntetická slouží pro rozložení pohybu do jednotlivých metodických kroků tak, aby to žákům umožnilo lehčí nácvik dané dovednosti. Je ovšem potřeba včas tyto kroky opět spojit do celkové dovednosti. Předcvičování je činnost, kterou musí každý učitel tělesné výchovy ovládat, aby si žáci mohli daný pohyb představit a uvědomit. Tato činnost vyžaduje dobrou fyzickou připravenost učitele tělesné výchovy. Poslední specifickou činnosti učitele tělesné



výchovy je záchrana a dopomoc, která slouží ne jenom jako pocit jistoty při nacvičování jednotlivých dovedností, ale hraje velkou roli z hlediska bezpečnosti (Vilímová, 2009).

## **2.5 Sociologický výzkum**

### **2.5.1 Sociologický výzkum jako věda.**

Odlišnost vědeckého poznání od dalších forem poznávání světa a člověka je v používání vědeckých metod. Obecně můžeme říct, že vědecká metoda je empirická metoda, proto se nejedná o žádnou spekulaci. Otázkou však je, co považovat za vědeckou metodu. Z jedné strany máme závazný postup kroků a operací, díky kterému dojdeme k požadovanému, dříve stanovenému výsledku a z druhé strany je spíše vědecká heuristika, která vychází z lidské vynalézavosti, tudíž vede k novým objevům (Fajkus 2005).

Každá vědecká metoda je spojena s teorií. Tato vědecká teorie nám definuje, co je problém, jakým způsobem jej vyřešit a jaké je kritérium jeho vyřešení. Logické vymezení vědecké metody je vhodné použít jedině v tom případě, že všechny naše nové poznatky zapadají do již známých teorií. Tato teorie také dokáže tyto výsledky interpretovat. Vědecká heuristika řeší každý problém zvlášť. Každý případ má svou vlastní metodu. Takovému přístupu se říká empirická metodologie. Prezentuje je soubor metod (Loučková, 2010).

Obě tyto metody spadají do vědecké praxe a mají svá opodstatnění. Kvalitativní výzkum, díky němuž vznikají nové teorie, je založen na vědecké heuristice. Tento výzkum se zakládá na dynamickém přístupu k vědecké metodě, intuici výzkumníka a jeho praktickým dovednostem. Kvantitativní výzkum se zakládá na logickém vymezení vědecké metody. Vychází z určité teorie a jeho nové poznatky se opět do této teorie vrací, tedy ji rozšiřují. Tato metoda je založena na přesně daném postupu kroků a operací (Fajkus, 2005).

Loučková (2010) dělí vědu do třech složek:

1. teorie: vysvětluje stav a změnu daných faktů. Tyto pozorování a fakta spojuje do jednoho systému,
2. metodologie: je to soubor nástrojů, které se využívají k získávání nových vědeckých poznatků a k následnému ověření jejich pravdivosti,
3. získané poznatky a fakta: Je to soubor poznatků Faktů a dat, které byly získány daným vědeckým výzkumem.

Uvádí se, že „Věda se vyznačuje několika základními charakteristikami: systematickostí, kontrolovatelností, ověřitelností, přesností a opakovatelností“ (Loučková 2010, 22).

#### **2.5.1.1 Kvantitativní výzkum.**

Základním zdrojem informací v kvantitativně orientovaném výzkumu jsou výzkumná data (Chráška & Kočvarová, 2015). Kubátová (2013) zmiňuje tzv. tvrdá data, která pozitivisté získají objektivním měřením a tvrdým kategoriím, které získají objektivní interpretaci.

Data jsou sbírána pomocí příslušných metod a technik sběru dat. Ty jsou pak zapsány a předkládány ve formě čísel, alfanumerických znaků, případně jiných symbolů. Tyto znaky či symboly zpravidla nemají žádný určitý význam. Ten získávají až v samotném kontextu analýzy. Příkladem může být číselný znak „1“. Samotný nemusí mít konkrétní význam, avšak v procesu analýzy může číslo 1 reprezentovat danou vlastnost měřené na škále 1–5, díky čemuž získává konkrétní význam. Abychom lépe výzkumu porozuměli, je zapotřebí daná data propojovat (Chráška & Kočvarová, 2015).

#### **2.5.1.2 Kvantitativní metody sběru dat.**

Chráška a Kočvarová (2015) uvádí následující metody sběru dat:

- a. pozorování,
- b. dotazník,
- c. Sociometrie.
- d. Q-metodologie,
- e. sémantický diferenciál.

Kubátová (2013) uvádí pouze tři techniky sběru dat:

- a. dotazník,
- b. standardizovaný rozhovor,
- c. kvantitativní obsahovou analýzu dokumentu.

#### **2.5.1.3 Dotazník.**

Dotazníkem lze označit metodu, která je určena pro sběr různých dat. Obsahuje soustavu výroků či otázek, na které dotazovaní respondenti odpovídají nebo reagují podle daných instrukcí (Vogt & Johnson, 2011).

Dotazník lze dělit do tří částí. První část slouží ke stručnému popsání respondentům účel dotazníku a vysvětluje požadavky na jeho vyplnění. V další části dotazníku jsou

uvedeny položky, které sledují cíl výzkumu. Poslední část se týká demografických položek (věk, pohlaví, vzdělání atd.). Také zde mohou být doplňující položky a poděkování respondentům za jejich čas, který strávili s vyplňováním dotazníku (Chráska & Kočvarová, 2015).

Předností dotazníku je velká rychlost a ekonomická nenáročnost sběru dat od velkého množství respondentů. Základní komponenty dotazníku je praktické nazývat jako dotazníkové položky, nikoli otázky. Důvodem je, že při prezentaci výzkumných zjištění nebude docházet k zaměňování termínu výzkumná otázka a dotazníková otázka. Pokud jsou v dotazníku použity uzavřené položky, lze další výhodu spatřovat v detailnější statistické analýze, která může v jisté míře zobecnit získané výsledky a použít pro predikci jejich budoucího stavu. Nevýhodou lze spatřovat v nutnosti zjednodušovat a sjednocovat zkoumanou realitu do podoby baterie položek. Další nevýhodou lze spatřit do jisté míry v subjektivitě respondentů při vyplňování dotazníku. Dotazník je schopen zachytit to, jak danou realitu respondenti deklarují, ale nemusí zjišťovat jejich skutečnou realitu. Dále se mohou respondenti snažit prezentovat sociálně přijatelně, tedy tak, jak chtějí, aby byly navenek viděny (Chráska & Kočvarová, 2015).

Rozlišujeme dva základní druhy dotazníkových položek:

- a. podle cíle: obsahové (výsledkové) a funkcionální,
- b. podle formy odpovědi: otevřené, uzavřené a polootevřené (Chráska & Kočvarová, 2015).

Obsahové položky:

Tyto položky se zaměřují na údaje potřebné pro splnění výzkumného cíle. Může se jednat jak o položky demografické, týkající se respondentů (věk, pohlaví, vzdělání atd), tak na obsahové položky zjišťující znalosti, názory, postoje a motivy respondentů (Chráska & Kočvarová, 2015).

Bryman (2012) uvádí tyto požadavky, které by měly obsahové položky splňovat:

- a. měly by se vždy vztahovat jednoznačně k danému cíli výzkumného šetření, být co nejvíce konkrétní, stručné a nabízet jednoduché varianty odpovědí (čím složitější položka je, tím více klesá soustředěnost a zájem respondentů),
- b. jsou řazeny podle logické návaznosti, náročnosti, míry obecnosti nebo jsou záměrně promíchány, aby udržely respondenty v pozornosti. Vždy však jsou na první místo kladeny potřeby respondenta. Jednotlivé možnosti

- odpovědi jsou jednoznačné a vzájemně se nepřekrývají. Jsou srozumitelné, aby jim porozuměli všichni respondenti,
- c. každá z položek sleduje pouze jeden jev. Položky nesmí navádět respondenta k výběru očekávané odpovědi. Nesledují jevy, které respondenti nemohou znát. Každý respondent by měl mít umožněn výběr „nevím“, „nelze hodnotit“ atd.,
  - d. poskytují data, která budou vhodná pro statistickou analýzu.

#### Funkcionální položky:

Tyto položky mají za úkol optimalizovat průběh dotazování. Lze zde zařadit kontaktní položky, funkcionálně psychologické položky, kontrolní položky nebo filtrační položky. Nejčastěji bývá využívána kontaktní položka, která slouží pro nácvik systému vyplňování dotazníku. Filtrační položka pak slouží k odlišení některé části dotazníku, která je orientovaná pouze pro některé respondenty (Chráska & Kočvarová, 2015).

#### Otevřené položky:

Respondenti nevybírají z předem připravených odpovědí, ale mohou zvolit individuální odpověď. Výhodu lze spatřovat v podrobnějším vyjádření a skutečnému mínění respondentů. Nevýhoda je v ochotě respondentů se vyjádřit. Také u těchto typů položek závisí na dovednosti respondentů. Nevýhodou je také složitější analýza získaných dat (Chráska & Kočvarová, 2015).

#### Uzavřené položky:

Respondenti vybírají z předem připravených odpovědí. Díky tomu bývá vyšší ochota respondentů dotazník vyplnit. Další výhodou je rychlost vyplnění dotazníku a vyhodnocení sebraných dat. Nevýhoda spočívá v tom, že soubor odpovědí nemusí vyhovovat všem respondentům. Rozlišujeme několik typů uzavřených položek:

- a. výběrová dichotomická: je založena na výběru ze dvou vzájemně se vylučujících alternativ. Respondent vybírá jednu z nich,
- b. výběrová polynomická: respondent vybírá jednu z více než dvou vzájemně se vylučujících alternativ,
- c. výčtová položka: respondent může zvolit více než jednu možnost ze souboru možností, které se vzájemně nevylučují,
- d. stupnicová položka: respondent zařazuje soubor možností dle daného kritéria (obtížnost, oblíbenost atd.),

- e. škálová položka: respondent vybírá jeden bod na určité škále mezi dvěma protipóly (intenzita, důležitost atd.). Svoboda (2012) do těchto škálových položek řadí také takzvané Likertovy škály, které dělí na numerickou, posuzovací, grafickou posuzovací, a kategoriální posuzovací škálu (Chráska & Kočvarová, 2015).

Polootevřené položky:

Jedná se o kompromis mezi otevřenými a uzavřenými položkami, kde mohou respondenti kromě předem připravených odpovědí zvolit i možnost „jiné“, kde respondent doplní svou vlastní odpověď. Nevýhoda je, že při velkém množství těchto otázek může docházet ke komplikacím při vyhodnocování dotazníku (Chráska & Kočvarová, 2015).

Validita:

Validita se řadí k základním parametrům objektivity výzkumného měření. Jedná se o ukazatel platnosti, kvality, pravdivosti či důvěryhodnosti získaných informací (Chráska & Kočvarová, 2015). Kubátova (2013) uvádí jako validitu to, zdá jednotlivé položky skutečně měří a zjišťují to, co měřit a zjišťovat mají. To lze zajistit v rámci předvýzkumu (pretest).

Pretest:

Jedná se o předvýzkum, který slouží k ověření jednotlivých položek. Tyto položky se pokládají lidem, kteří by mohli o daném problému něco vědět a zkoumá se, zda daným položkám rozumí stejně jako autor dotazníku, jestli se opravdu položka týká toho, na co se autor dotazníku ptá a co tím zamýšlel (Chráska & Kočvarová, 2015).

Reliabilita:

Je základním parametrem, který ukazuje přesnost či spolehlivost výzkumu. V praxi to je redukováno na konzistentnost a stabilitu. Aby byl výzkum reliabilní, musejí opakovaná měření za nezměněných podmínek přinášet podobné výsledky (Vogt & Johnson, 2011). Kromě přesnosti a spolehlivosti, vyjadřuje reliabilita minimální zatížení chybami při sběru dat (Chráska, 2007), tedy uvádí relativní nepřítomnost chyb měření (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011).

### **3 Cíle práce**

#### **3.1 Hlavní cíl**

Hlavním cílem bylo zjistit rozšířenost výuky miniházené na prvním stupni základních škol ve výuce tělesné výchovy v okrese Vsetín.

#### **3.2 Dílčí cíle**

Dílčími cíli bylo připravit anketu, provést pretest, provést vlastní anketní šetření, analyzovat získaná data a provést syntézu dat.

#### **3.3 Vědecké otázky**

Kolik učitelů se setkalo při studiu na vysoké škole s miniházenou?

Jaké jsou nejčastější příčiny nevyučování miniházené v hodinách tělesné výchovy?

Jaké kroky by mohly vést k rozvoji a propagaci miniházené v okrese Vsetín?

Se kterými herními činnostmi jednotlivce mají žáci při výuce miniházené největší problém?

Kolik učitelů vyučuje miniházenou na základních školách v okrese Vsetín?

#### **3.4 Úkoly práce**

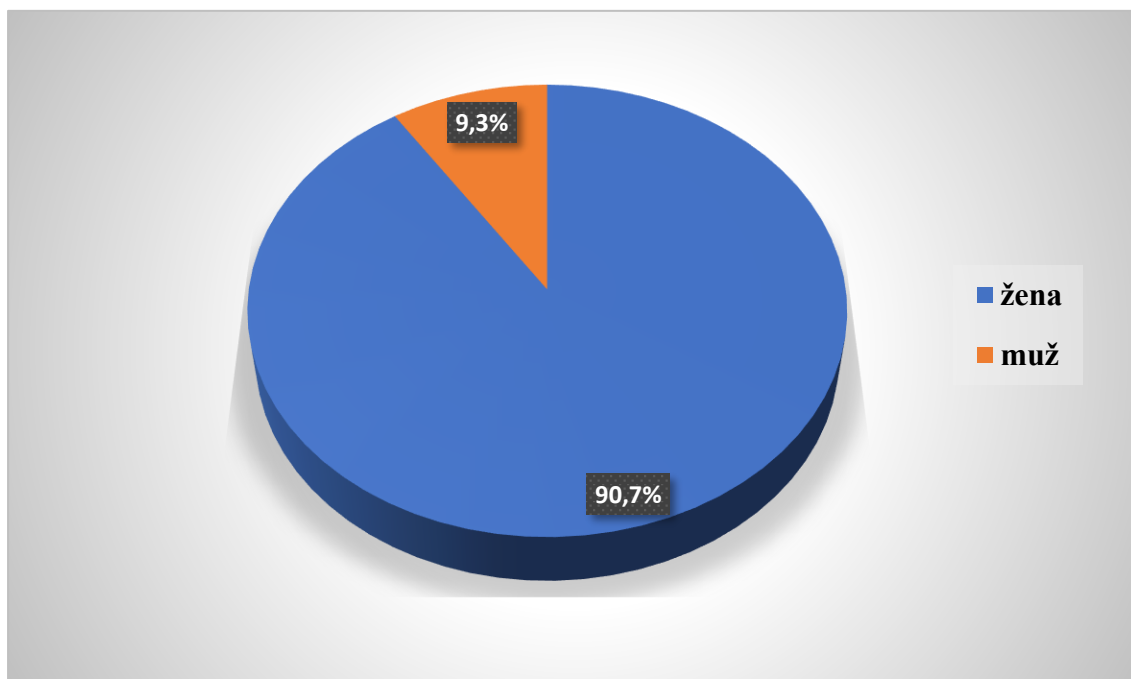
Zajistit výzkumný soubor, zajistit emaily jednotlivých vyučujících, analýza odborné literatury.

## 4 Metodika

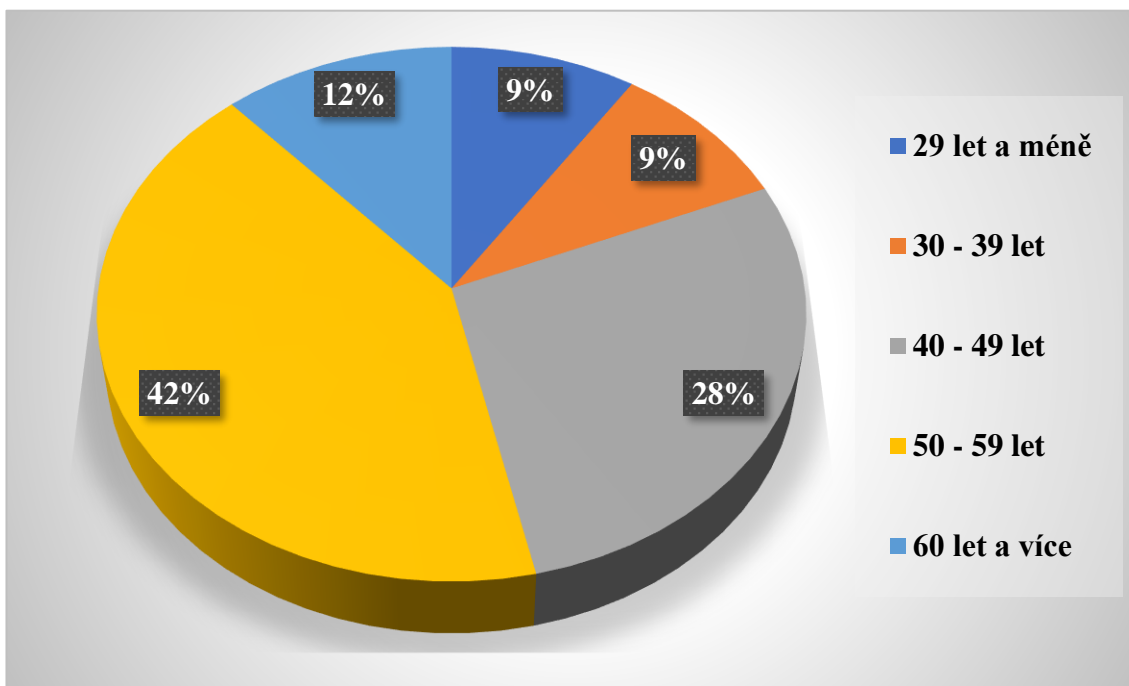
Práce má charakter kvantitativního výzkumu, který je typický větším vzorkem respondentů. Tento výzkum se prováděl anketním šetřením. Nástrojem pro sběr dat sloužil dotazník, který byl rozeslán elektronickou poštou.

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

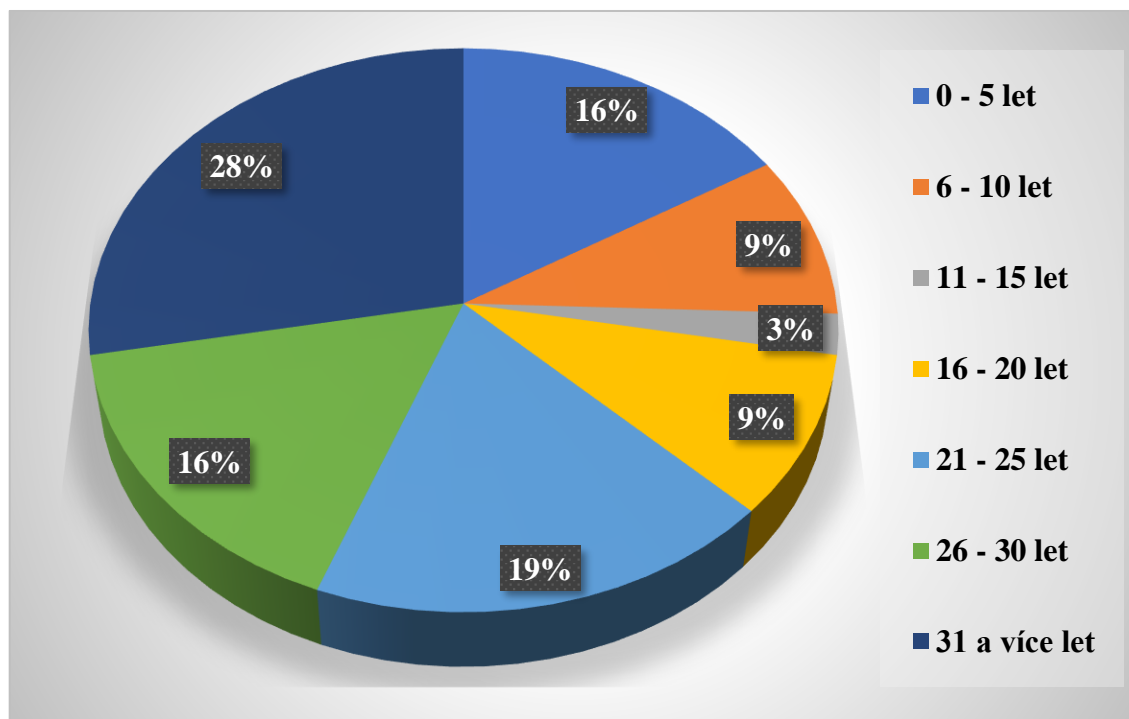
Výzkum byl prováděn na učitelích, kteří vyučují hodiny tělesné výchovy na prvním stupni základních škol v okrese Vsetín. Celkem bylo vybráno 43 dotazníků z 28 základních škol. Anketního šetření se zúčastnilo 90,7 % žen a pouze 9,3 % mužů. Nejvíce respondentů bylo ve věkové kategorii 50–59 let. Aprobace učitelů byla převážně zaměřena na 1. stupeň ZŠ. Nejčastěji vyučující třídou byla 5. třída. Plných 83,7 % respondentů uvedlo, že se ve volném čase věnují sportování. Z toho 52,8 % sportuje pravidelně. Podrobnější statistiky výzkumného souboru jsou uvedeny níže.



Obrázek 1. Podíl žen a mužů ve zkoumaném souboru.

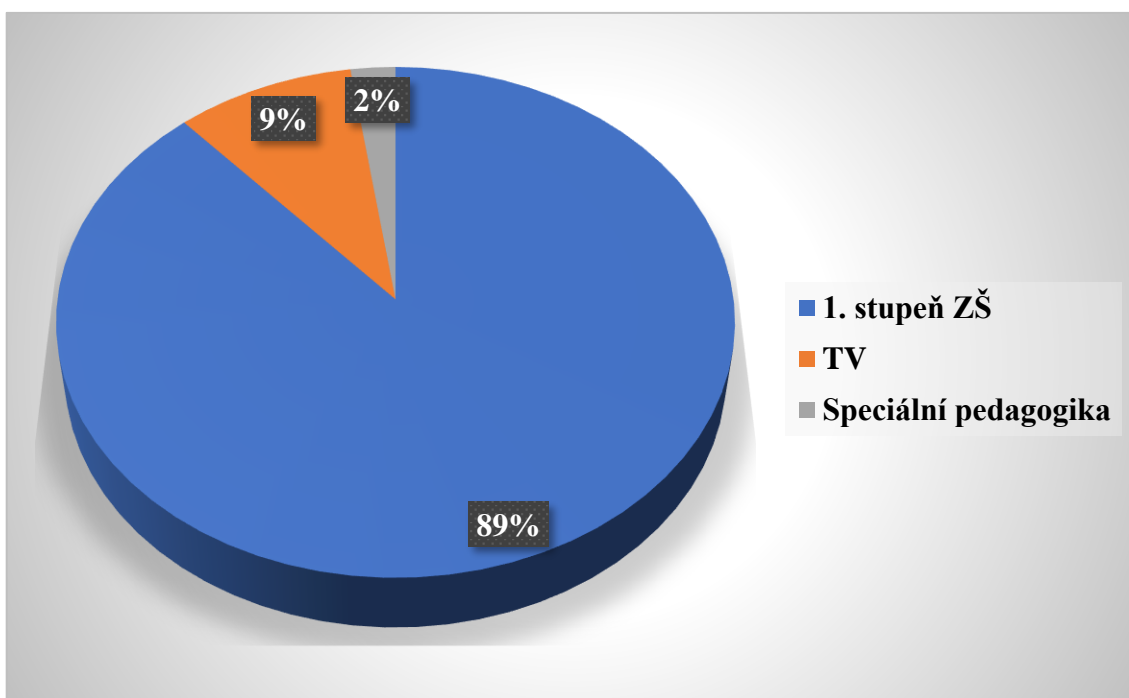


Obrázek 2. Věkové rozložení výzkumného souboru.

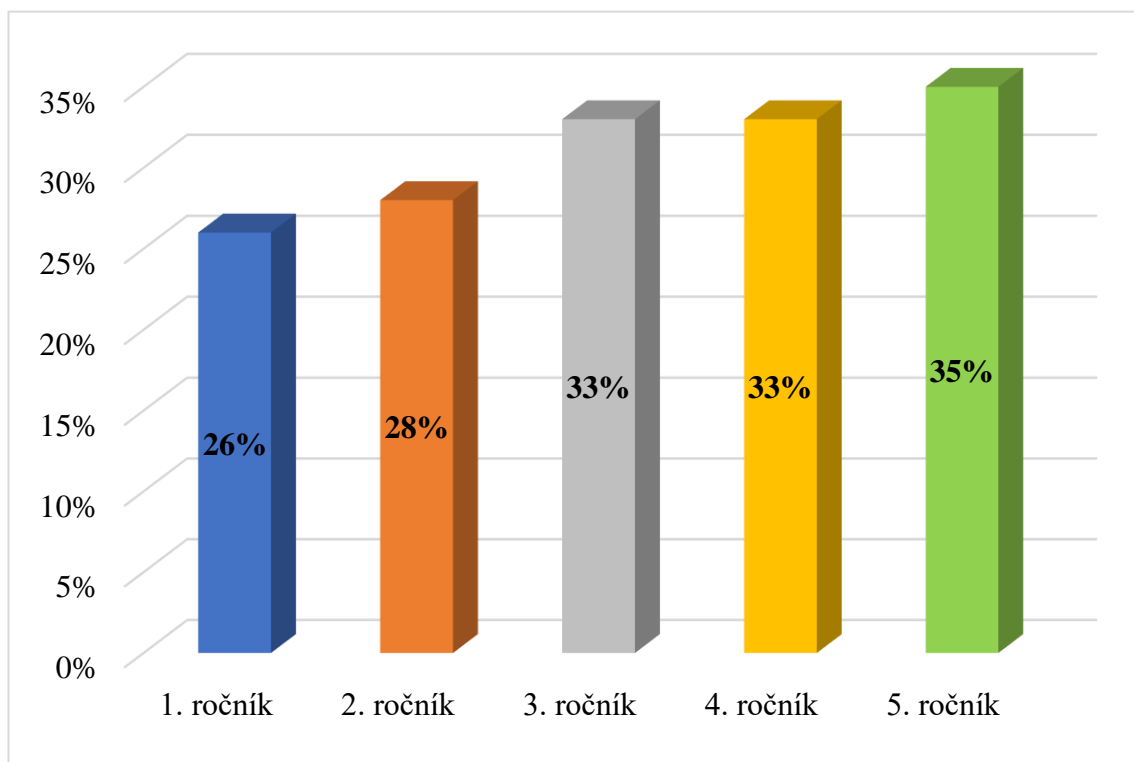


Obrázek 3. Délka praxe s výukou tělesné výchovy.

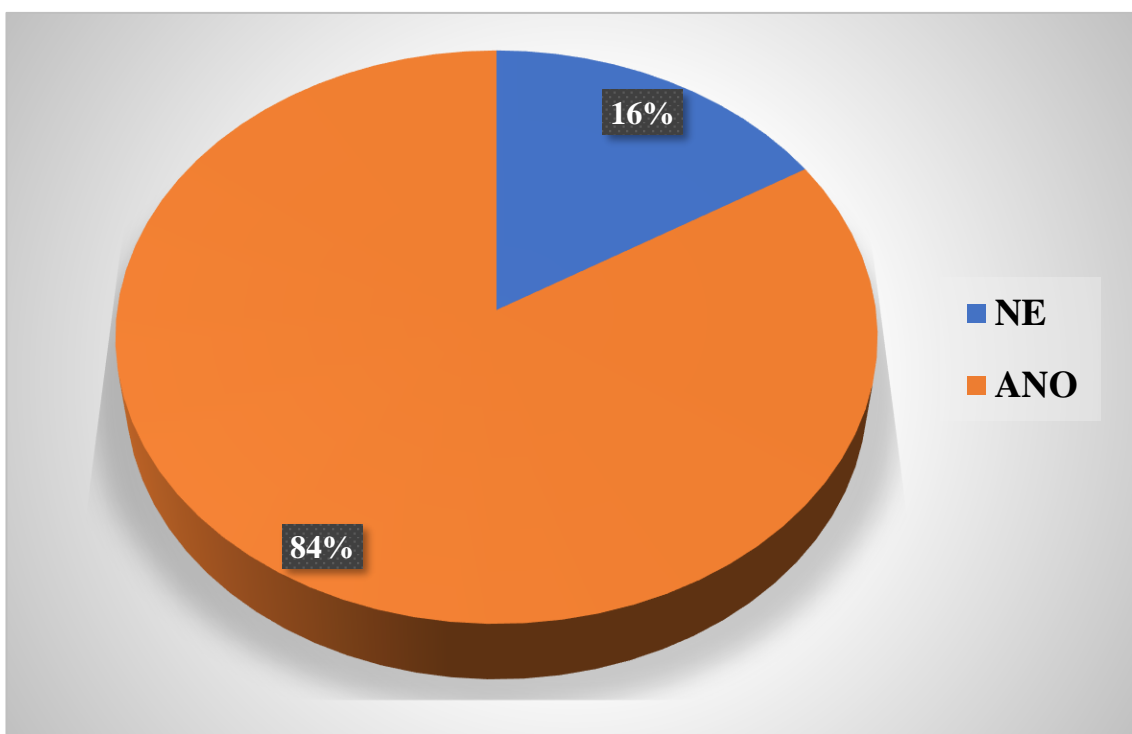




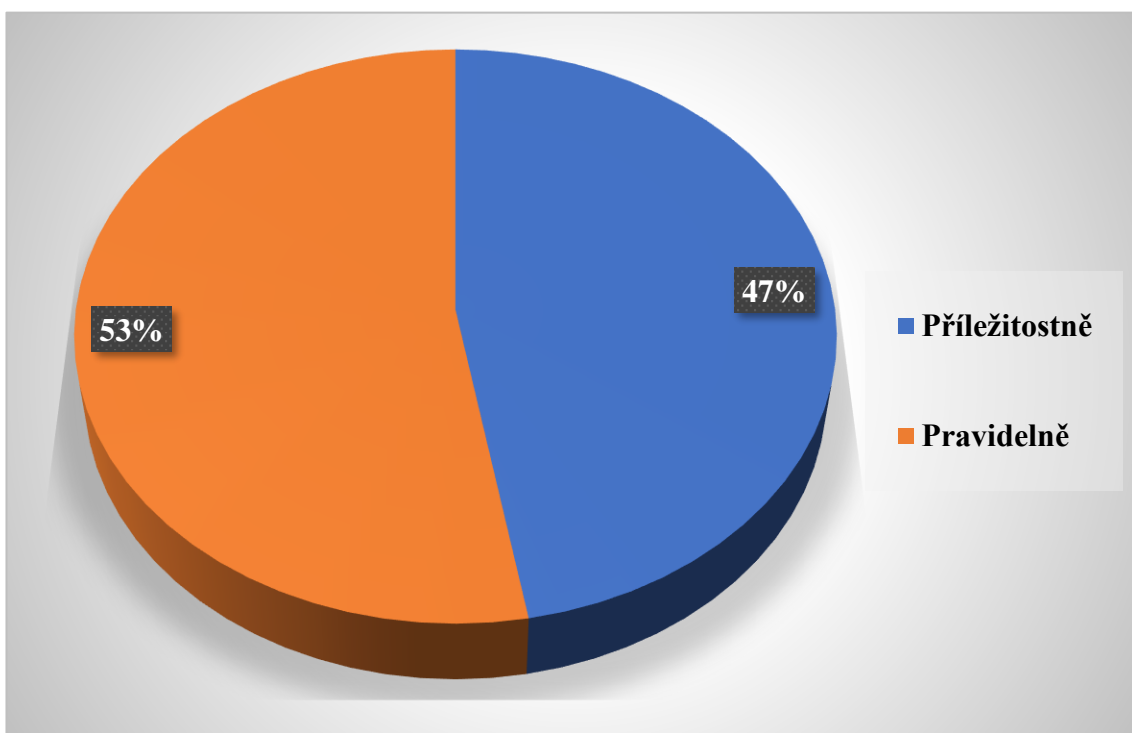
Obrázek 4. Zastoupení aprobační ve výzkumném souboru.



Obrázek 5. Procentuální zastoupení vyučovaných ročníků.



Obrázek 6. Procentuální zastoupení sportujících (ANO) a nesportujících (NE) respondentů.



Obrázek 7. Procentuální zastoupení příležitostně a pravidelně sportujících učitelů.

## **4.2 Popis vlastního výzkumu**

Do anketního šetření se zapojilo 43 učitelů a učitelek ze základních škol v okrese Vsetín. Respondenti dotazník vyplňovali pomocí online dotazníku, který jim byl rozeslán elektronickou poštou. Tento dotazník byl tvořen pomocí webové stránky <https://www.surveymonkey.com/s/>. Návratnost dotazníku byla 29,3 %. Dotazníky lze najít na <https://www.surveymonkey.com/survey/d/R3F6B9Y1I4D9K4E9C>. Pretest proběhl od 28. dubna 2021 do 5. května 2021. K tomuto účelu byla vybrána jedna základní škola. Učitelé prvního stupně vyučující tělesnou výchovu tento dotazník vyplnili a podali zpětnou vazbu, podle které byly některé otázky jinak zformulované. Žádná z otázek nebyla vyřazena. Samotný test pak proběhl v období 7. – 23. května 2021.

## **4.3 Statistické zpracování dat**

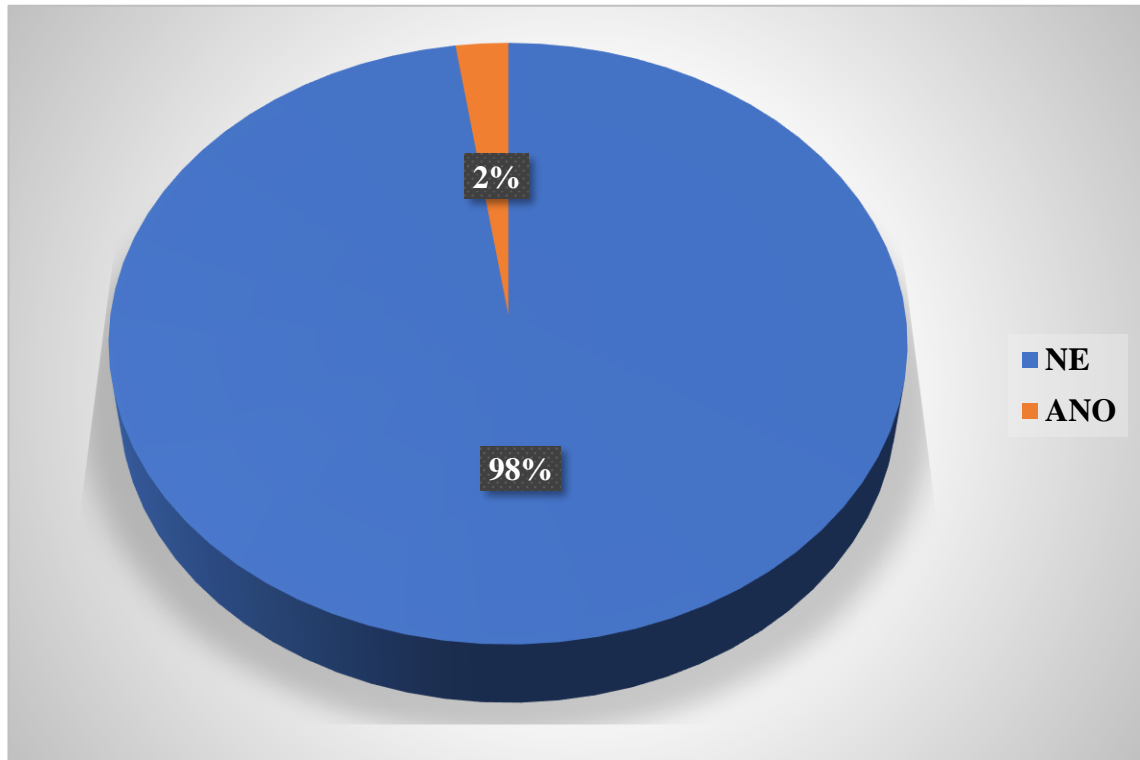
V práci bylo použito deskriptivní statistiky (průměr, procenta). K zobrazování dat posloužily grafy. Získaná data byla zpracována pomocí MS Excel 2010.

## **4.4 Analýza odborné literatury**

Pro zpracování diplomové práce byly nejčastěji použity odborné knihy, časopisy a články, které byly nalezeny pomocí databáze knihovny Univerzity Palackého v Olomouci dostupné na <http://library.upol.cz/ar1-upol/cs/index/>. Dále byly použity informace dostupné z internetu a webových stránek. Při vyhledávání informací byla zvolena klíčová slova jako miniházená, vyučovací jednotka, učitel tělesné výchovy kvantitativní výzkum apod. V referenčním seznamu jsou uvedeny všechny zdroje a odkazy, které byly použity v diplomové práci.

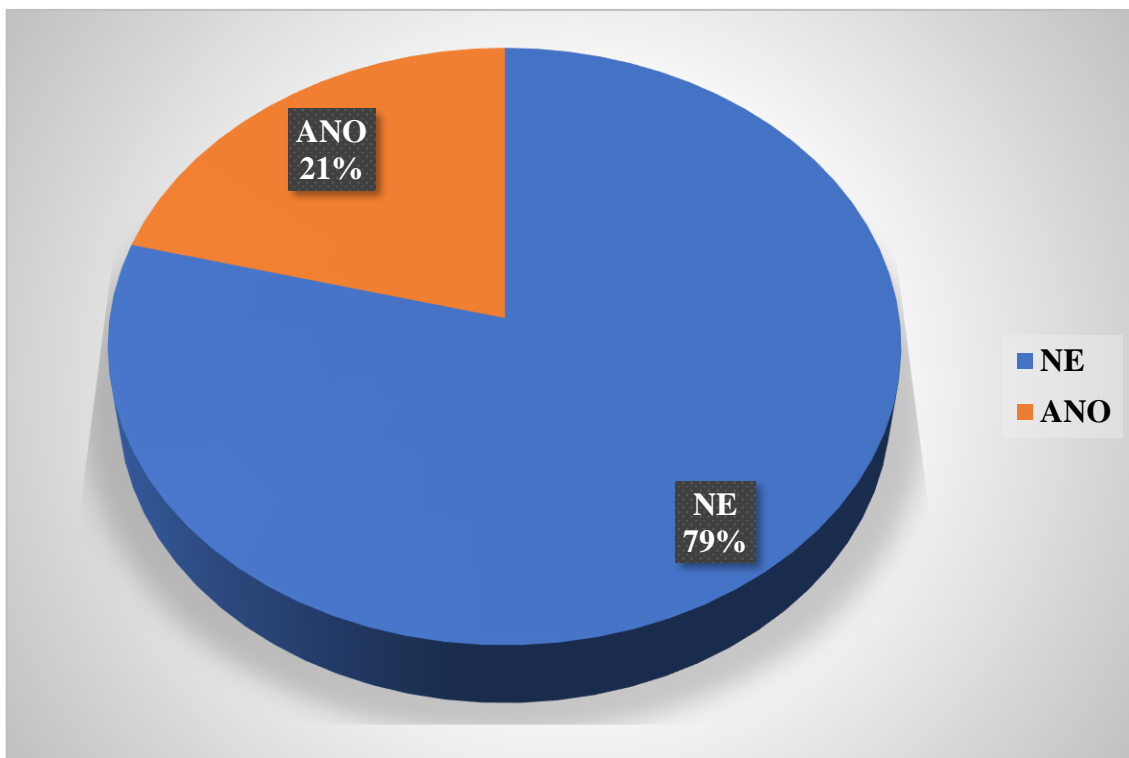
## 5 Výsledky a diskuze

Tato kapitola se zabývá samotným zpracováním a vyhodnocením naměřených dat. Jsou zde postupně zpracovány jednotlivé dotazníkové položky.



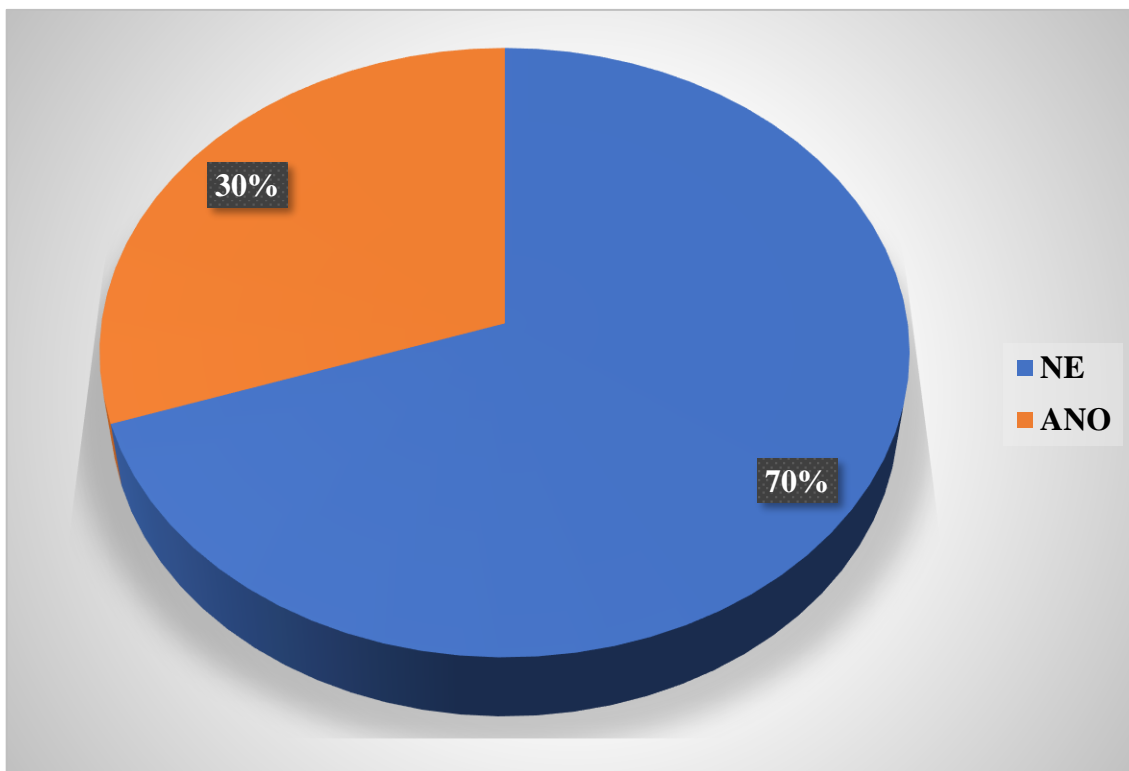
Obrázek 8. Byl/a jste aktivním hráčem házené?

Celkem 98 % respondentů odpovědělo v této otázce záporně. Důvodem může být to, že házená není v porovnání s dalšími sporty (fotbal, basketbal, volejbal atd.), tak populární. Tato skutečnost však může mít negativní vliv na výuku miniházené a házené na základních školách. Ve chvíli, kdy vyučující nemá žádný vztah k tomuto sportu, může docházet k nesprávné výuce či k nezařazení miniházené do výuky tělesné výchovy.



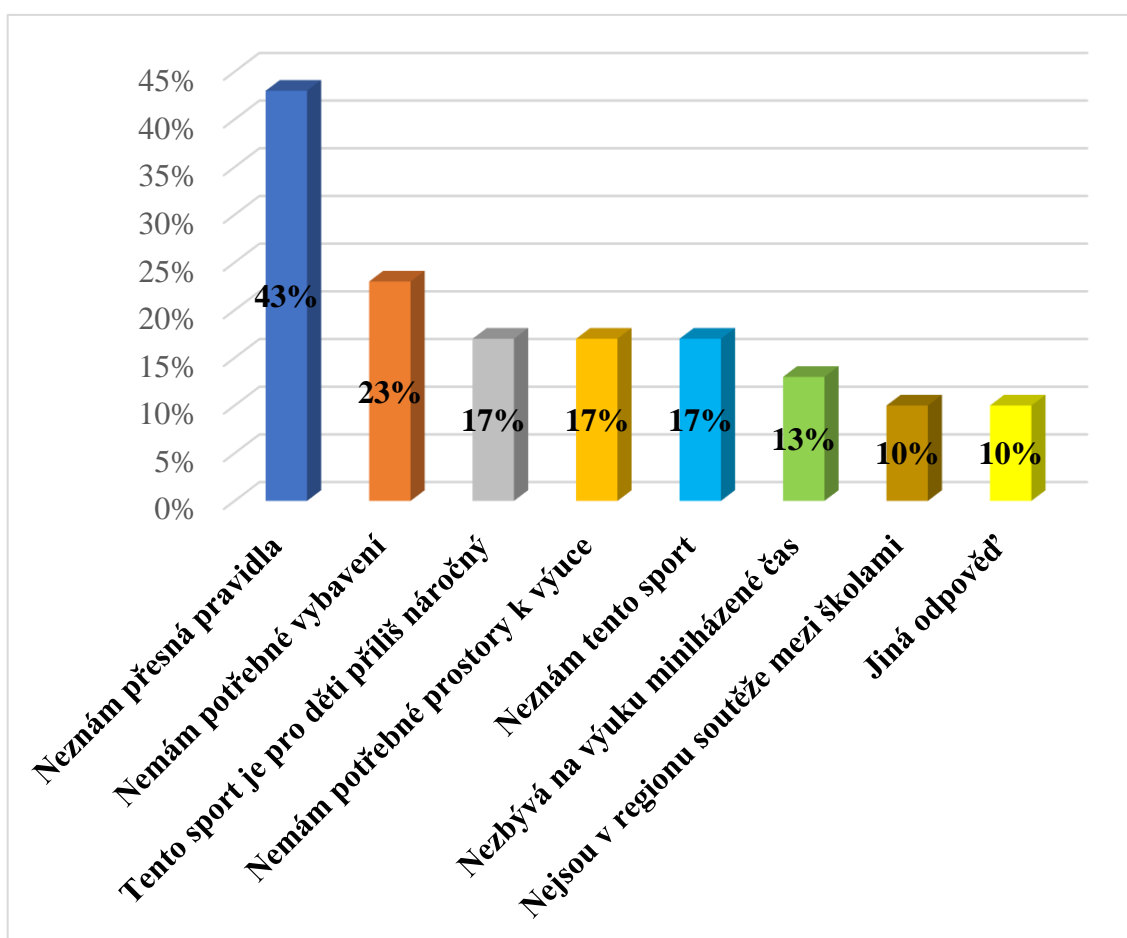
*Obrázek 9.* Setkal/a jste se při studiu na vysoké škole s miniházenou?

Pouze 21 % respondentů uvedlo, že se při studiu na vysoké škole seznámilo s miniházenou. Díky tomu pak většina vyučujících nemusí mít o miniházené povědomí, potažmo můžou mít s výukou miniházené potíže. Aby se miniházená pravidelně objevovala ve výuce na základních školách, měly by se budoucí učitelé s miniházenou potkat již při studiu na vysoké škole.



Obrázek 10. Vyučujete miniházenou v hodinách tělesné výchovy?

Z celkového počtu čtyřiceti třech učitelů uvedlo celkem 70 % z nich, že miniházenou do výuky tělesné výchovy vůbec nezařazuje. Jelikož se žáci v rámci miniházené učí správné technice hodů, a to i ve ztíženějších podmínkách (v rámci hry samotné), může to vést k tomu, že se žáci této dovednosti nikdy pořádně nenaučí. Tato dovednost pak může žákům chybět v dalších hrách (např. vybíjená). Kromě správné techniky hodů se žáci učí i dalším dovednostem, jako je například vzájemná spolupráce se spoluhráči. Tato a mnohé další dovednosti mohou žákům chybět při výuce dalších sportovních her.

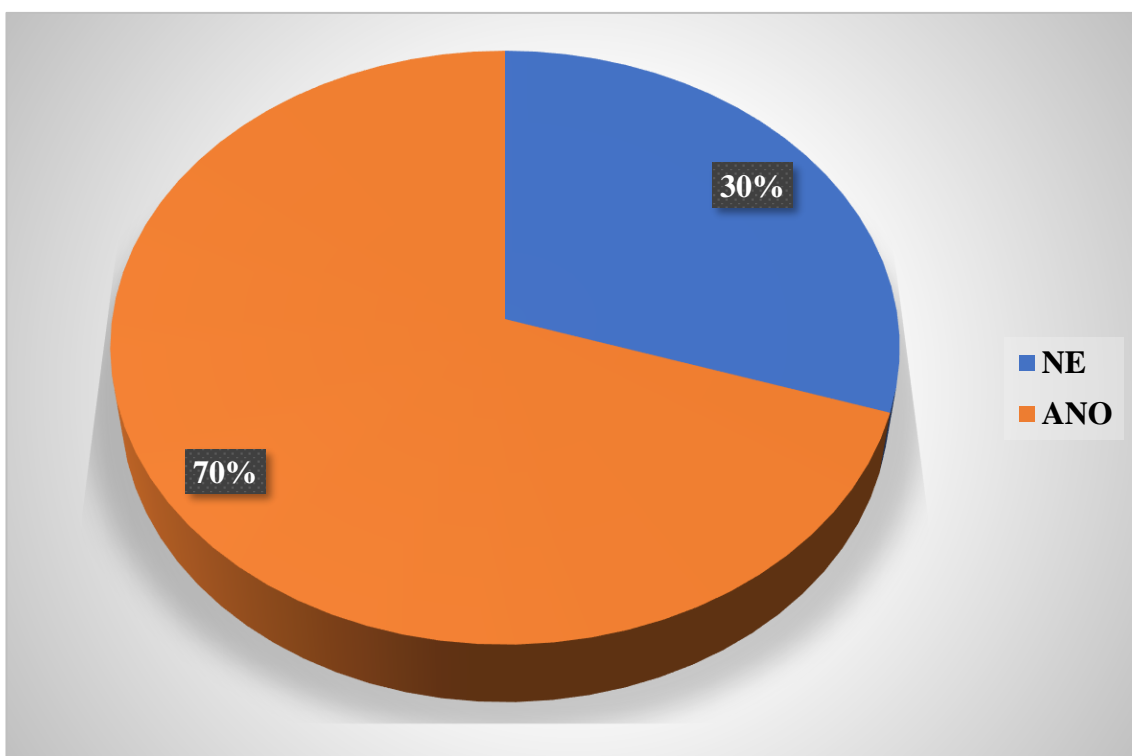


Obrázek 11. Miniházenou nevyučuji, protože:

Z třiceti učitelů, kteří nevyučují miniházenou v hodinách tělesné výchovy na základních školách jich 43 % nezná přesná pravidla. 17 % uvedlo, že vůbec tento sport vůbec neznají. Příčina může být v tom, že se s miniházenou nesetkali ve výuce na vysoké škole. Druhým nejčastějším důvodem pak byl problém s vybaveností školy (23 %) a také nedostačující prostory k výuce miniházené (17 %). 17 % vyučujících si také myslí, že je tento sport příliš náročný pro žáky prvního stupně základní školy. Tato odpověď může mít do jisté míry souvislost s neznalostí miniházené. Další důvod, který učitelé uváděli se týkal nedostatku času na výuku miniházené (13 %). Učitelé raději preferují jiné sporty. 10 % respondentů uvedlo, že výuku miniházené nezařazují, protože v regionu nejsou žádné soutěže mezi školami. Proto nemají důvod k učení se tomuto sportu. Stejně procento dotazovaných uvedlo jinou odpověď. Mezi tyto odpovědi patřily: nenapadlo mě to; Covid 19; chtěla jsem s miniházenou tento rok začít, ale bohužel aktuální situace to nedovolovala.

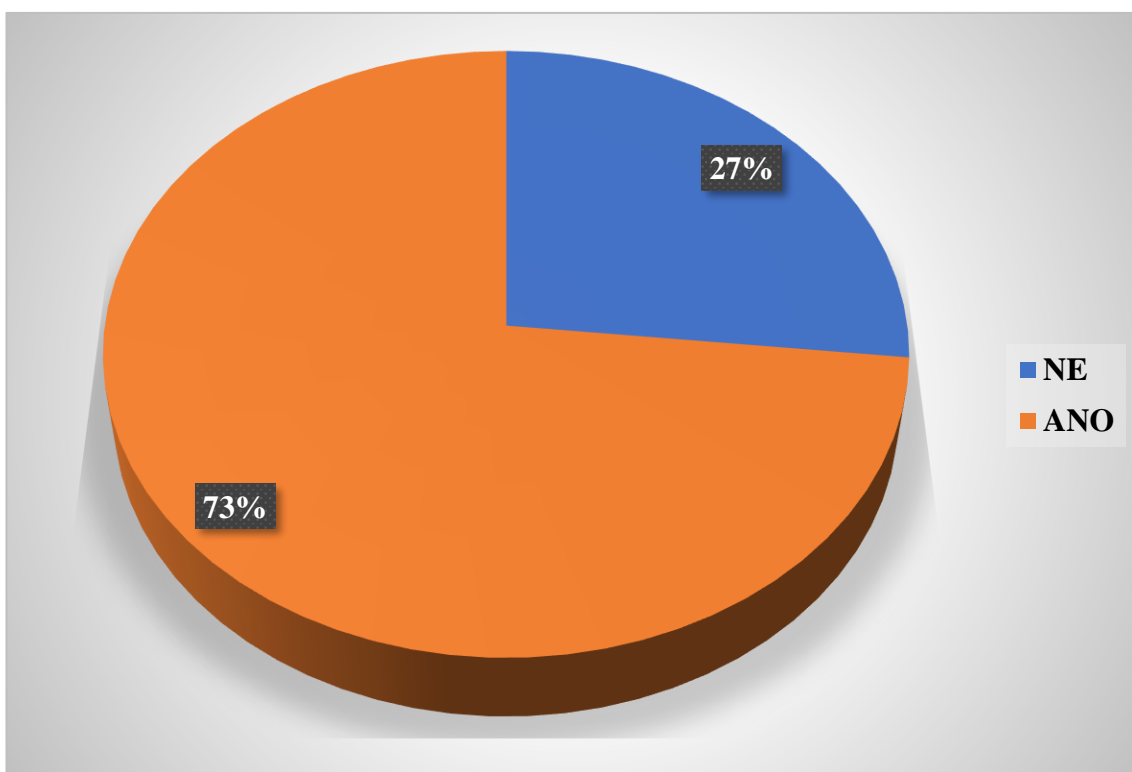
Jelikož respondenti mohli vybírat z více odpovědí, dosahuje součet procent více než 100 %.





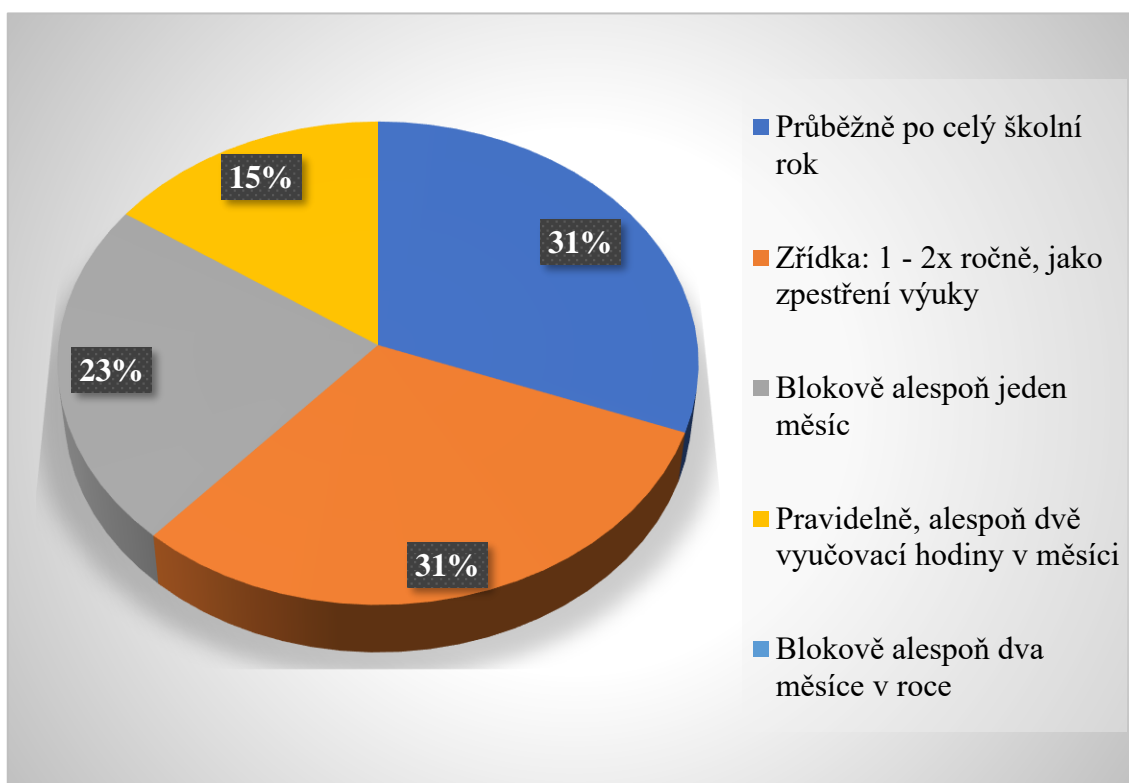
Obrázek 12. Zařadil/a byste miniházenou do výuky, kdybyste měl/a metodickou příručku o miniházené?

Pozitivní zprávou je, že učitelé by se rádi naučili správnou metodiku miniházené, když celých 70 % učitelů, kteří nevyučují miniházenou v hodinách tělesné výchovy na základních školách, uvedli, že by miniházenou do hodin začali zařazovat, kdyby měli při ruce metodickou příručku, jak miniházenou vyučovat. Pro rozvoj miniházené na základních školách by se tak dalo vytvořit zjednodušené a obrázkové manuály, podle kterých by učitelé mohli miniházenou vyučovat.



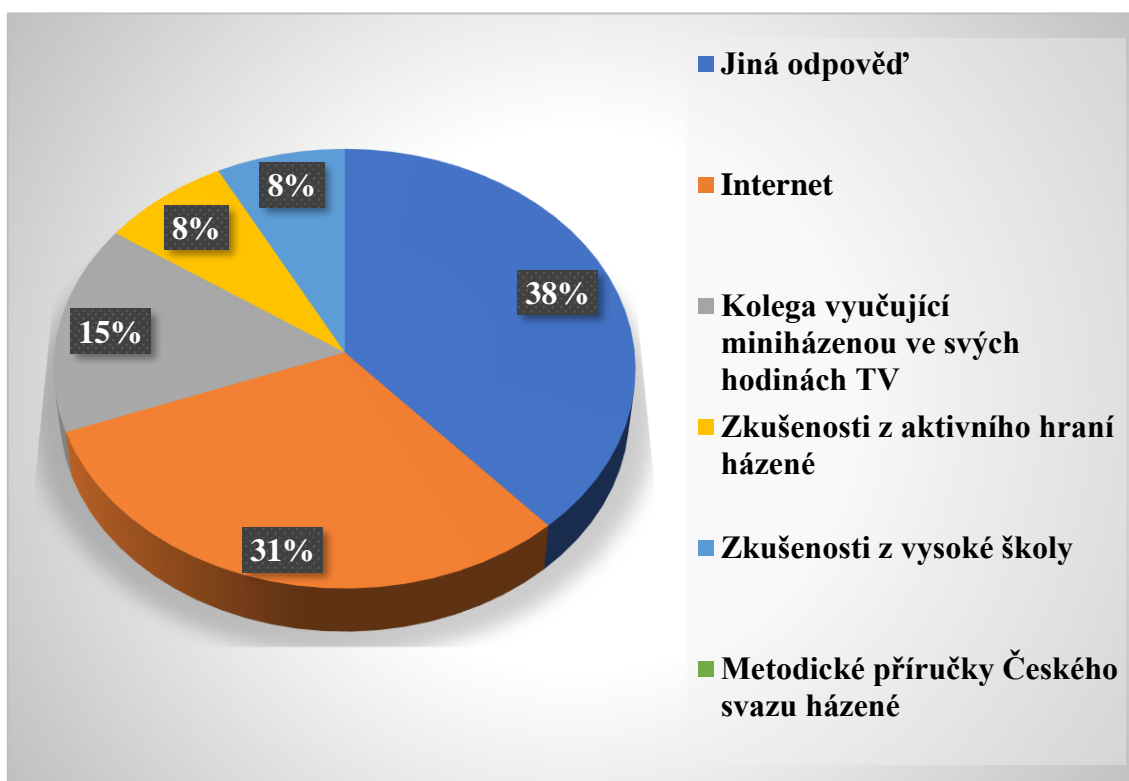
Obrázek 13. Zařadil/a byste miniházenou do výuky, kdybyste zdarma dostal potřebné vybavení (míče, brány atd.)?

Jako jedna z hlavních příčin, proč se miniházená na základních školách nevyučuje je jejich nedostatečná vybavenost. 73 % procent učitelů by s patřičným vybavením zařadila miniházenou do výuky tělesné výchovy. Faktem je, že některé vybavení se dá jednoduše nahradit (místo brány žíněnka, či vytvoření brány nalepením barevné pásky na zdi tělocvičny atd.). Zde by se dala vytvořit jakási příručka rad a tipů, jak se vypořádat s miniházenou i s minimálním vybavením školy. Vybavení, které se nahradit nedá (např. míče), by mohly školy získat jako ceny (odměňování všech účastníků) na různých školních turnajích týkajících se miniházené. V rámci vybavování škol pomůckami na miniházenou by se mohl zapojit také KH Vsetín a Český svaz házené.



Obrázek 14. Jak často zařazujete výuku miniházené?

Z učitelů, kteří ve svých hodinách zařazují miniházenou je 31 % těch, kteří se jí věnují během celého školního roku. Stejně procento je pak těch učitelů, kteří naopak výuku miniházené zařazují pouze okrajově 1- 2x ročně. Zařazení miniházené slouží pro zpestření výuky. 23 % učitelů pak zařazuje výuku miniházené alespoň jeden měsíc v roce. Pravidelně, alespoň dvě vyučovací hodiny v měsíci vyučuje miniházenou 15 % učitelů. Žádný z učitelů ne zvolil možnost vyučování miniházené blokově alespoň dva měsíce v roce.

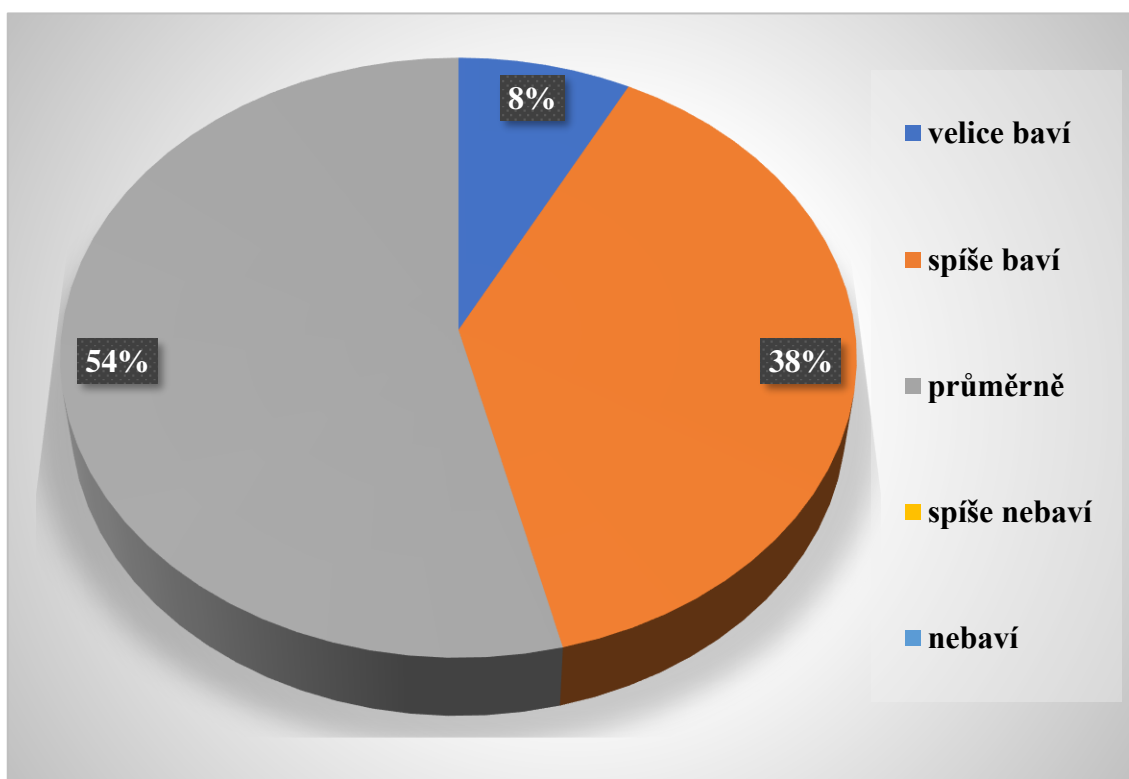


Obrázek 15. Při výuce miniházené Vám nejvíce pomáhá:

V této dotazníkové položce jako v jediné bylo nejčastěji (38 %) uvedena možnost „jiná odpověď.“ Až na jednu však respondenti odpovídali podobně. Vždy se v odpovědi vyskytla návaznost na spolupráci s házenkářským klubem, ať šlo o návštěvy trenérů či hráčů a vedení jimi hodiny miniházené v tělesné výchově. Odpověď, která byla jedinečná, se týkala předchozí zkušenosti z jiné základní školy.

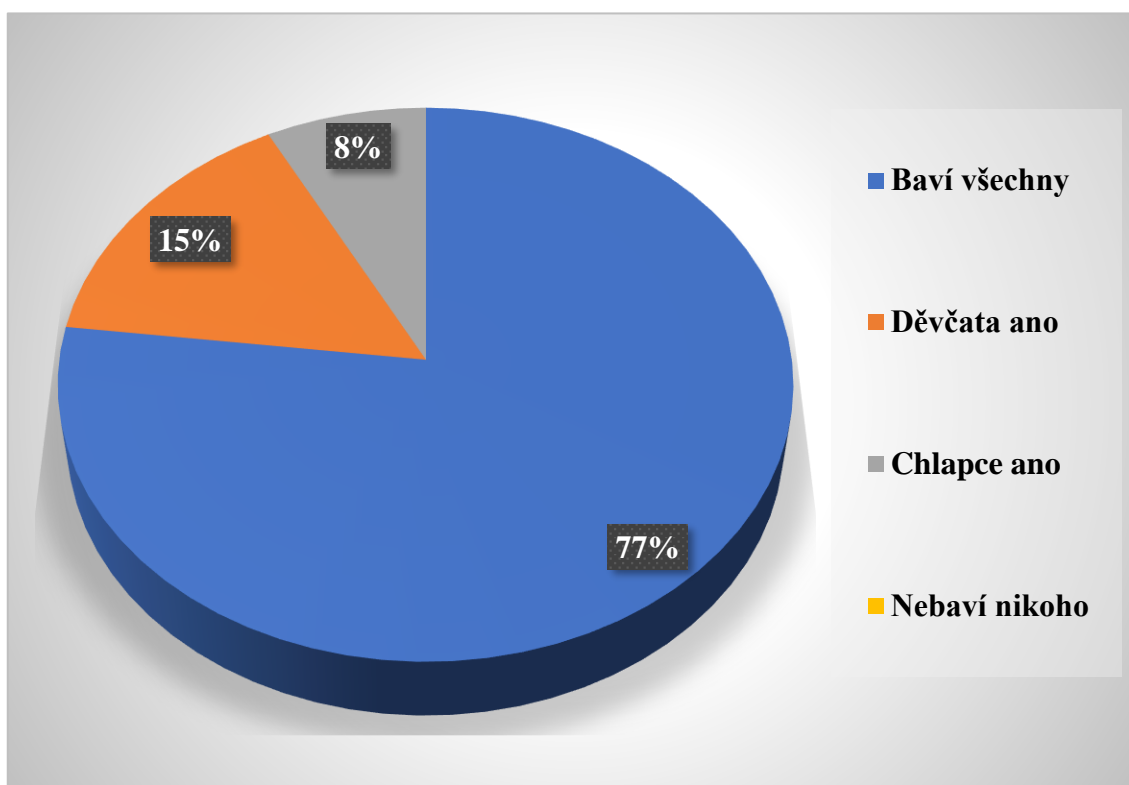
Jako druhá nejčastější odpověď učitelů již není v dnešní době tak překvapující. Celých 31 % z nich se inspiroje na internetu. V rámci rozvoje miniházené by učitelům zcela jistě přišly vhod volně dostupné online metodické příručky, které by mohly obsahovat i škálu videí s co nejrůznějšími cvičeními.

15 % respondentům pomáhá s výukou miniházené kolega, který má s tímto sportem zkušenosti. Zde nutno podotknout, že pouze 8 % učitelů, kteří vyučují miniházenou nabrali zkušenosti z vysoké školy. Aby se miniházená dostala ve větší míře na základní školy, měly by budoucí učitelé nabírat zkušenosti především při studiu na vysoké škole. Stejně procento učitelů má zkušenosti z aktivního hraní házené. Ani jeden učitel neuvedl jako zdroj informací metodické příručky Českého svazu házené.



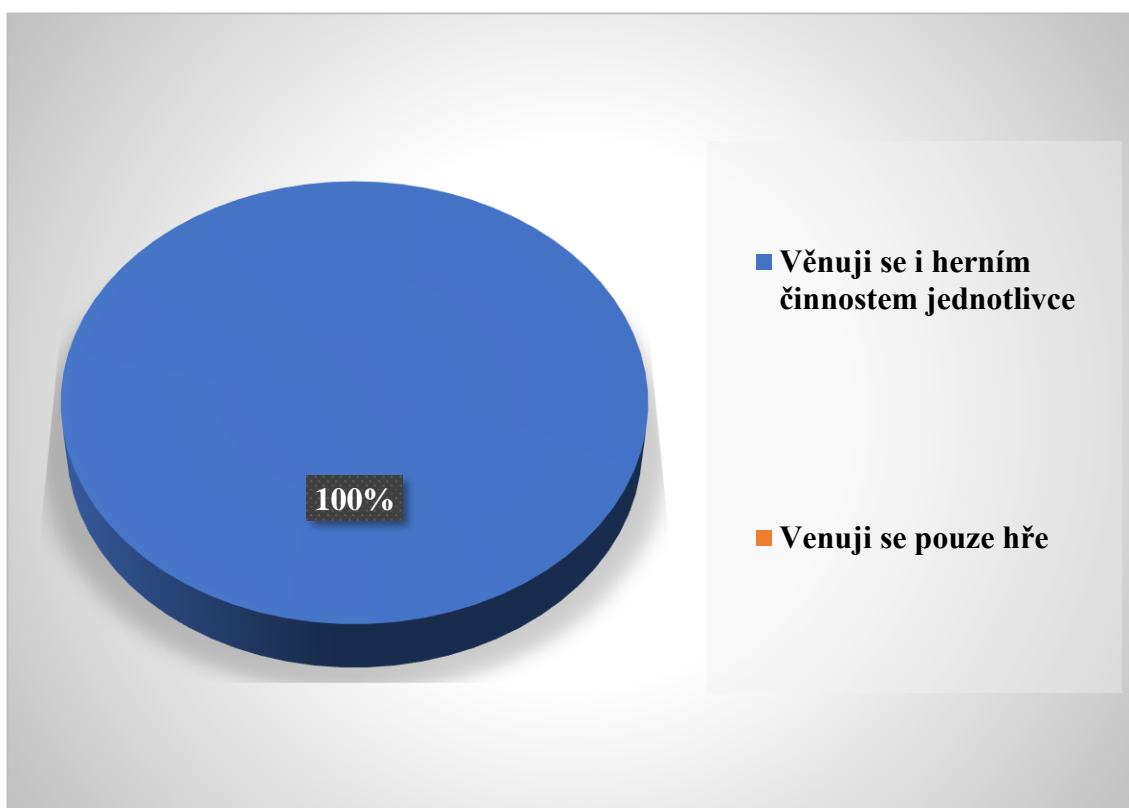
Obrázek 16. Baví Vás výuka miniházené?

Z učitelů, kteří vyučují miniházenou odpovědělo jen 8 % možnost „velice baví“. Nejčastěji byla zastoupena střední odpověď „průměrně“, kterou zvolilo 54 % respondentů. Poslední část učitelů se přiklonila k variantě „spíše baví“ (38 %). Odpovědi „spíše nebaví“ a „nebaví“ nevolil ani jeden učitel.



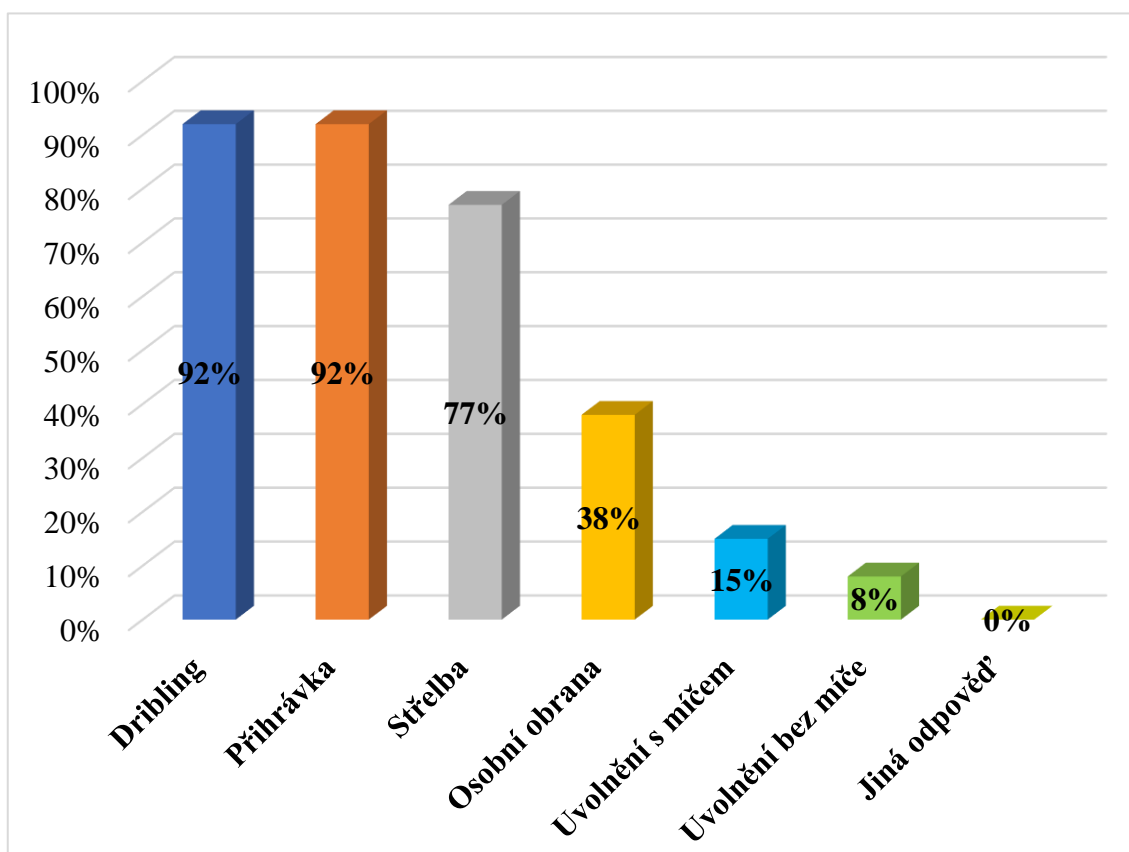
*Obrázek 17. Baví podle Vás děti miniházená?*

Celých 77 % dotazovaných se přiklání k tomu, že výuka miniházené baví jak chlapce, tak děvčata. Z toho se dá usuzovat, že výuka miniházené přispívá k pohybové aktivitě zábavnou formou u obou pohlaví. Proto by se měla miniházená zařazovat do hodin tělesné výchovy častěji než například nácvik fotbalu, který baví jen spíše chlapce. 15 % učitelů uvedlo, že děvčata baví miniházená více. Zbýlých 8 % upozorovala vyšší zájem o miniházenou ze strany chlapců.



*Obrázek 18.* Věnujete se při výuce miniházené i herním činnostem jednotlivce (přihrávky, střelba, driblink, osobní obrana atd.) nebo pouze hře samotné?

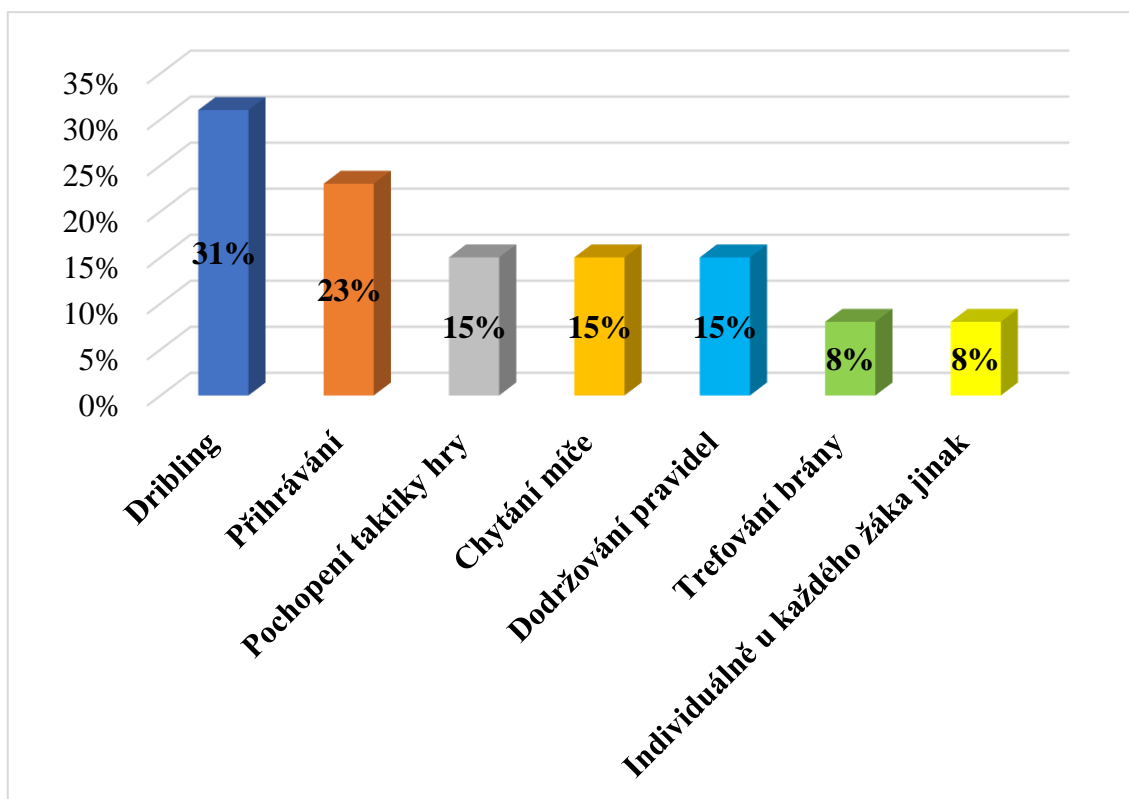
Všichni učitelé, kteří vyučují miniházenou v tělesné výchově se věnují i herním činnostem jednotlivce. Což z hlediska výuky je v pořádku. Jak jsme se dozvěděli v teoretické části, výuka pouze herních činností jednotlivce či pouze výuky hry samotné nevede k nejlepšímu možnému výsledku nácviku miniházené.



Obrázek 19. Kterým herním činnostem jednotlivce se věnujete?

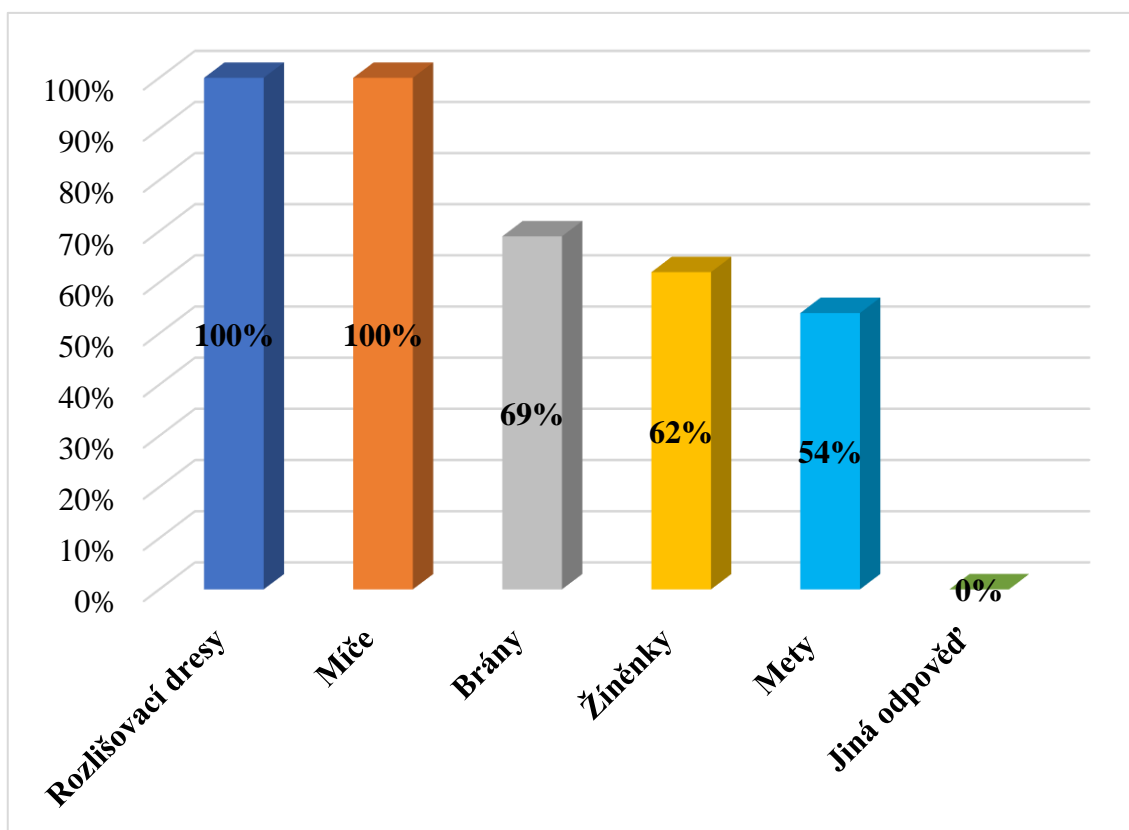
V této položce byly vyhodnoceny jednotlivé herní činnosti jednotlivce zvlášť, jelikož respondenti měli možnost více odpovědí. Dribling i přihrávku zařazuje do hodin tělesné výchovy až 92 % učitelů. 77 % učitelů pak zařazuje do vyučování i střelbu na bránu. Naopak nejméně zařazují do hodin tělesné výchovy nácvik uvolnění hráče bez míče (8 %) a uvolnění hráče s míčem (15 %). Vlastní odpověď ne zvolil ani jeden dotazovaný.





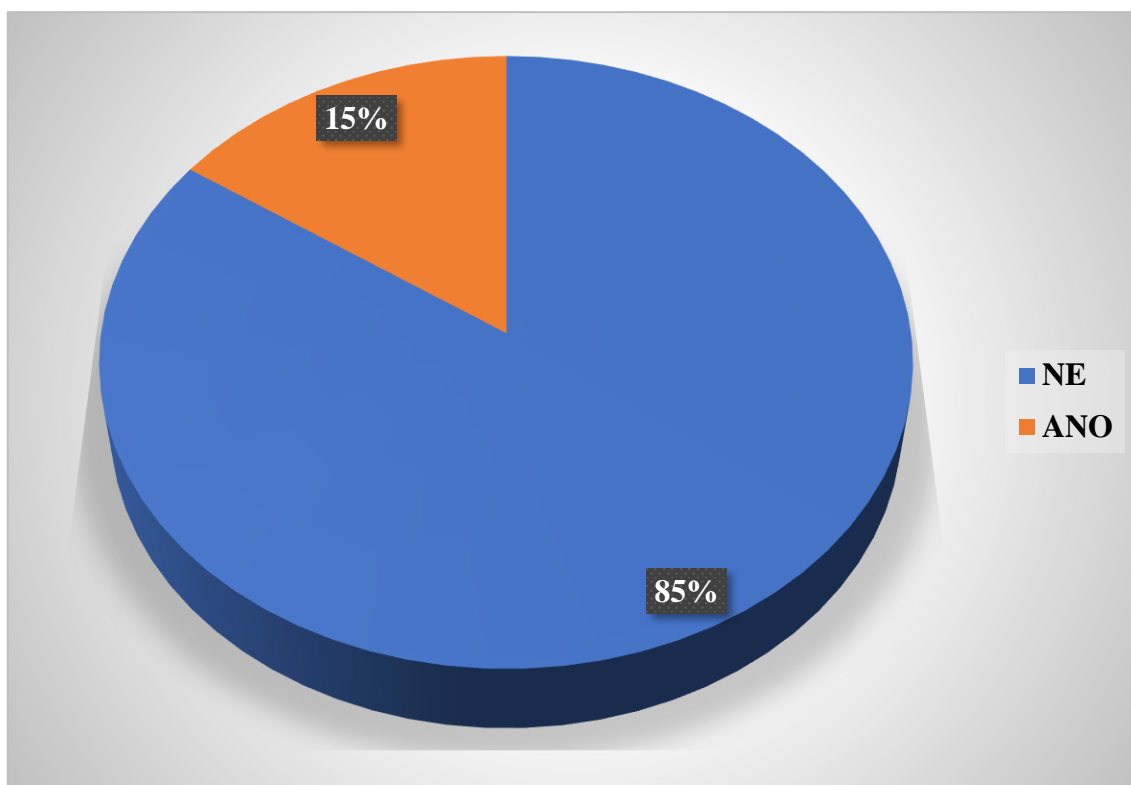
Obrázek 20. S čím mají děti při výuce miniházené největší problém?

V této položce byly vyhodnoceny jednotlivé problémy týkající se výuky miniházené zvláště, jelikož respondenti měli možnost vícero odpovědí. 31 % učitelů uvedlo, že žáci mají největším problémem s nácvičkou driblingu. Další problém spatřuje 23 % učitelů v nácvičce přihrávky. Shodně 15 % učitelů zařadilo mezi problémy: pochopení taktiky, chytání míče a dodržování pravidel hry. Nejmenší problém spatřují učitelé v trefování brány (8 %). Stejně procento zmiňuje, že problémy jsou u každého žáka individuální.



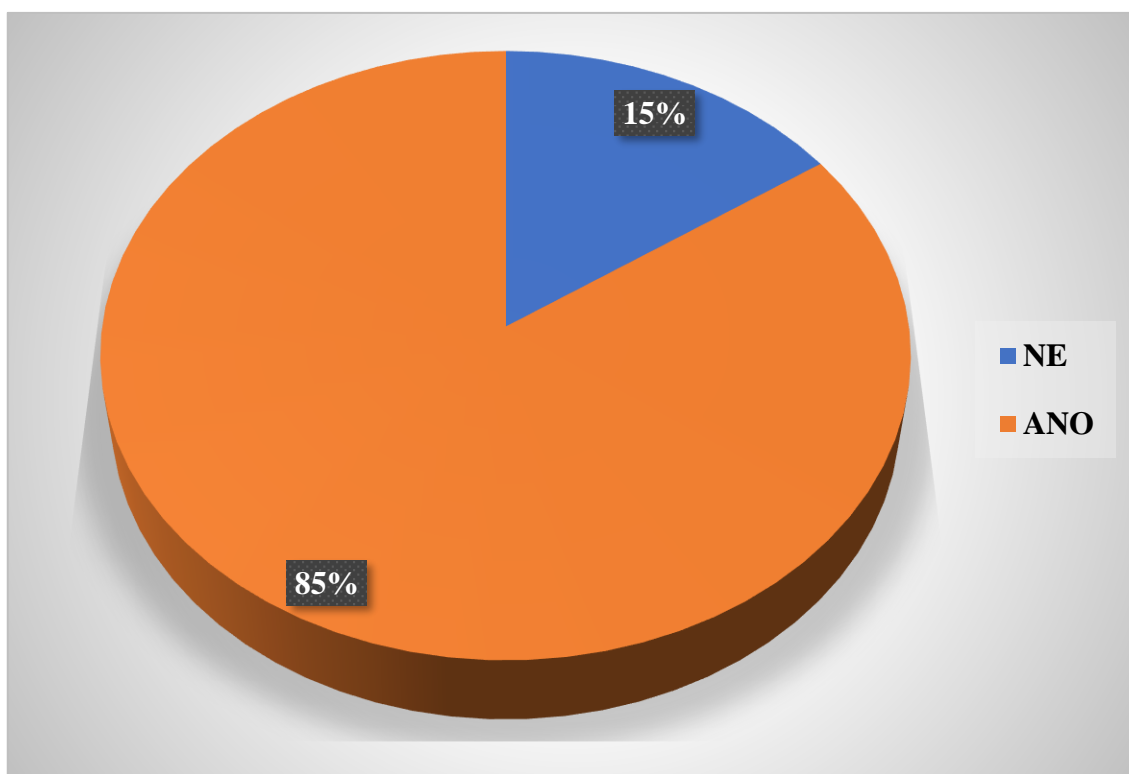
Obrázek 21. Jaké vybavení k výuce miniházené máte k dispozici?

V této dotazníkové položce bylo vyhodnoceno jednotlivé vybavení zvláště, jelikož respondenti měli možnost více odpovědí. Z průzkumu vyplývá, že všichni učitelé zařazují do výuky rozlišovací dresy a míče. Z toho se dá usoudit, že právě tyto pomůcky jsou pro učitele nejdůležitější a mohly by pomoci v rozvoji miniházené na školách, kde se zatím miniházená vůbec nevyučuje. Důležitost branek při výuce uvedlo 69 % učitelů. Svoji vlastní odpověď nezvolil ani jeden z učitelů, tedy žádné jiné pomůcky kromě uvedených nepoužívají.



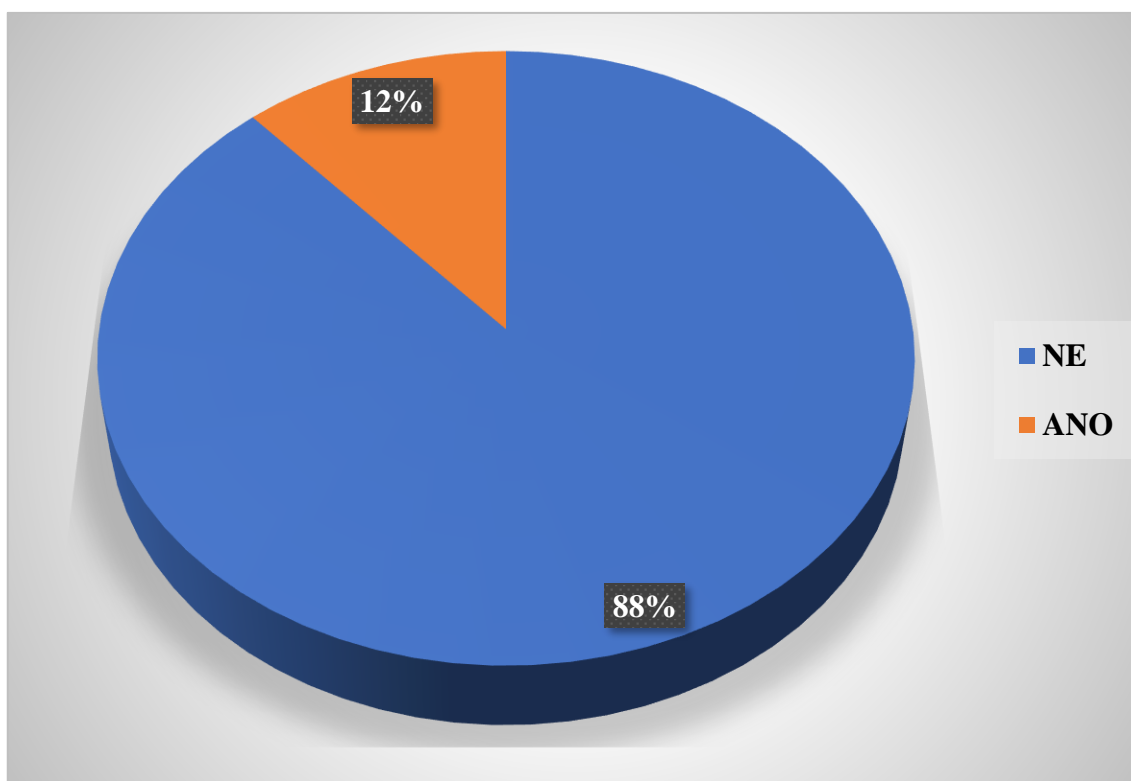
*Obrázek 22. Používáte ve výuce miniházené nějaké netradiční pomůcky?*

Celých 85 % respondentů uvedlo, že v rámci výuky miniházené nepoužívají žádné netradiční pomůcky. V rozvoji miniházené by právě zařazování netradičních pomůcek mohlo zaujmout více dětí, které by pak samy měly chuť a motivaci se miniházené učit.



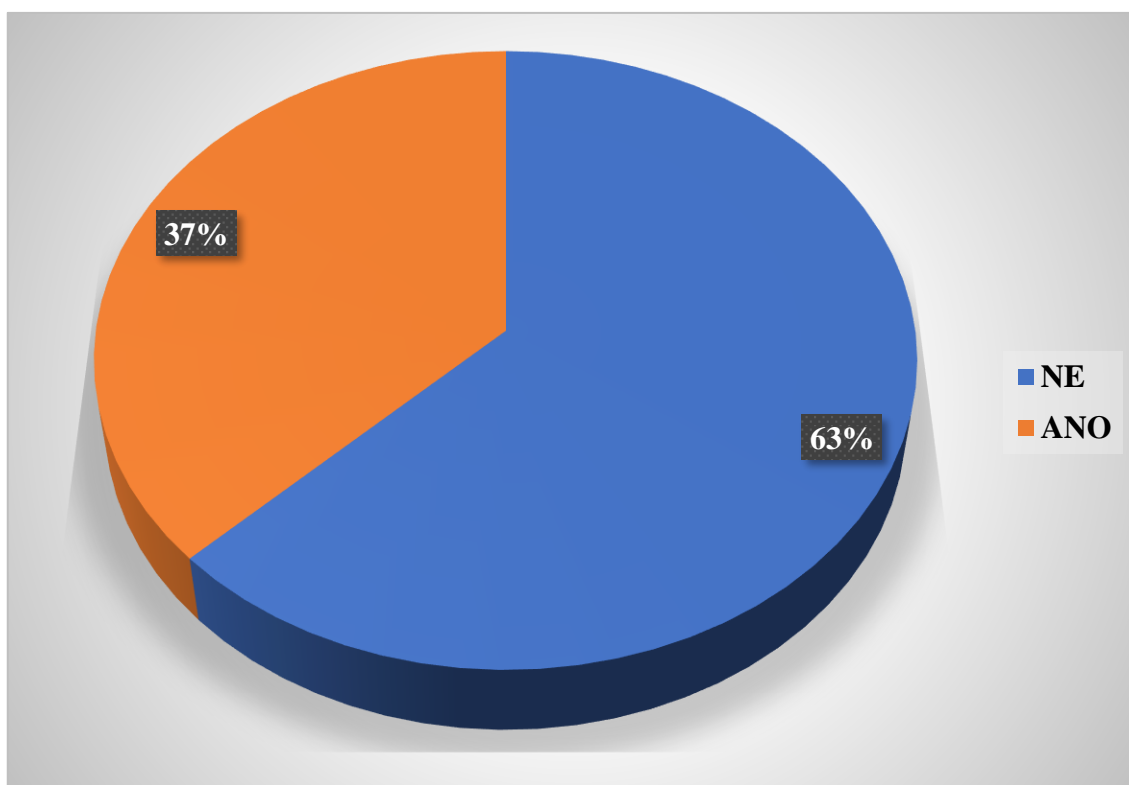
*Obrázek 23. Máte dostatečně velké prostory k výuce miniházené?*

Pozitivní zprávou je, že drtivá většina škol má dostatečně velké prostory pro výuku miniházené. Kladně odpovědělo 85 % učitelů. Zbýlých 15 % si myslí, že jejich prostory jsou nedostačující. Problém by mohl vyřešit pronájem jiné tělocvičny či haly. V tom by mohly finančně pomoci ČSH a MŠMT.



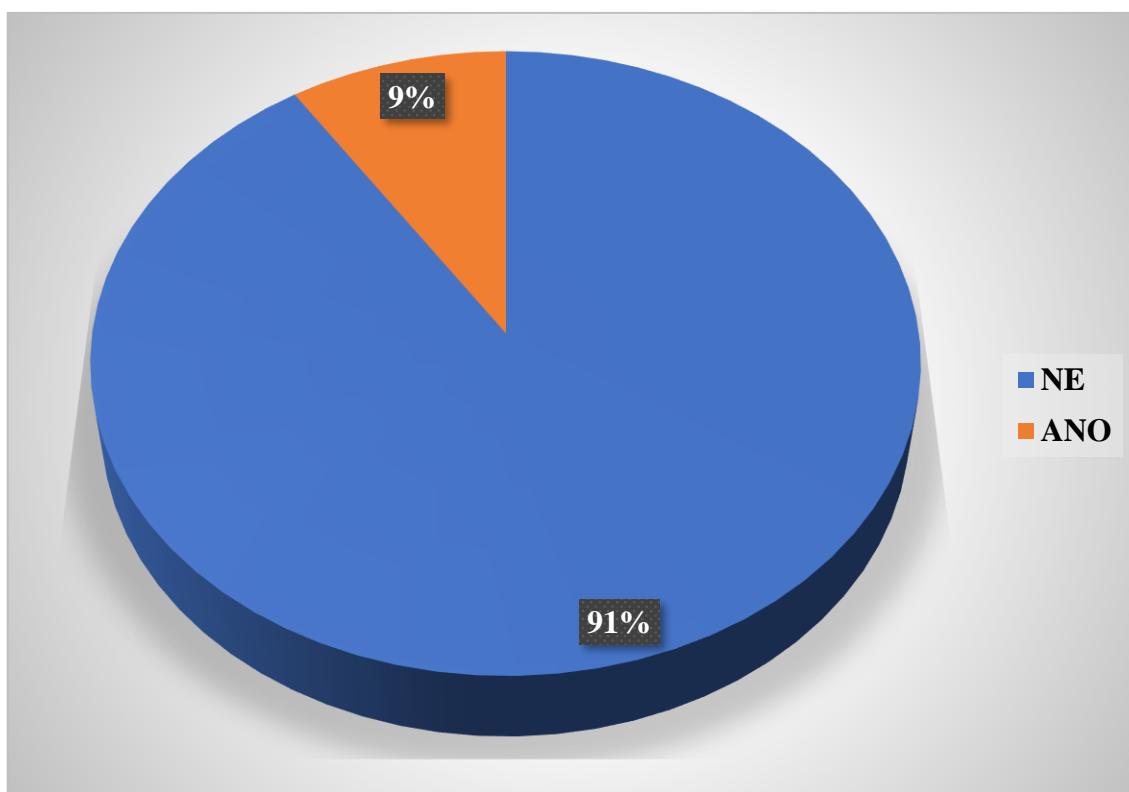
*Obrázek 24.* Je na Vaší škole kroužek zaměřený na miniházenou?

Bohužel pouze 12 % učitelů uvádí, že mají na své škole kroužek zaměřený na miniházenou. Zvýšení tohoto čísla by se dalo zařídit spoluprací škol s házenkářskými kluby, kdy by dané kroužky mohly vést trenéři z oddílů házené.



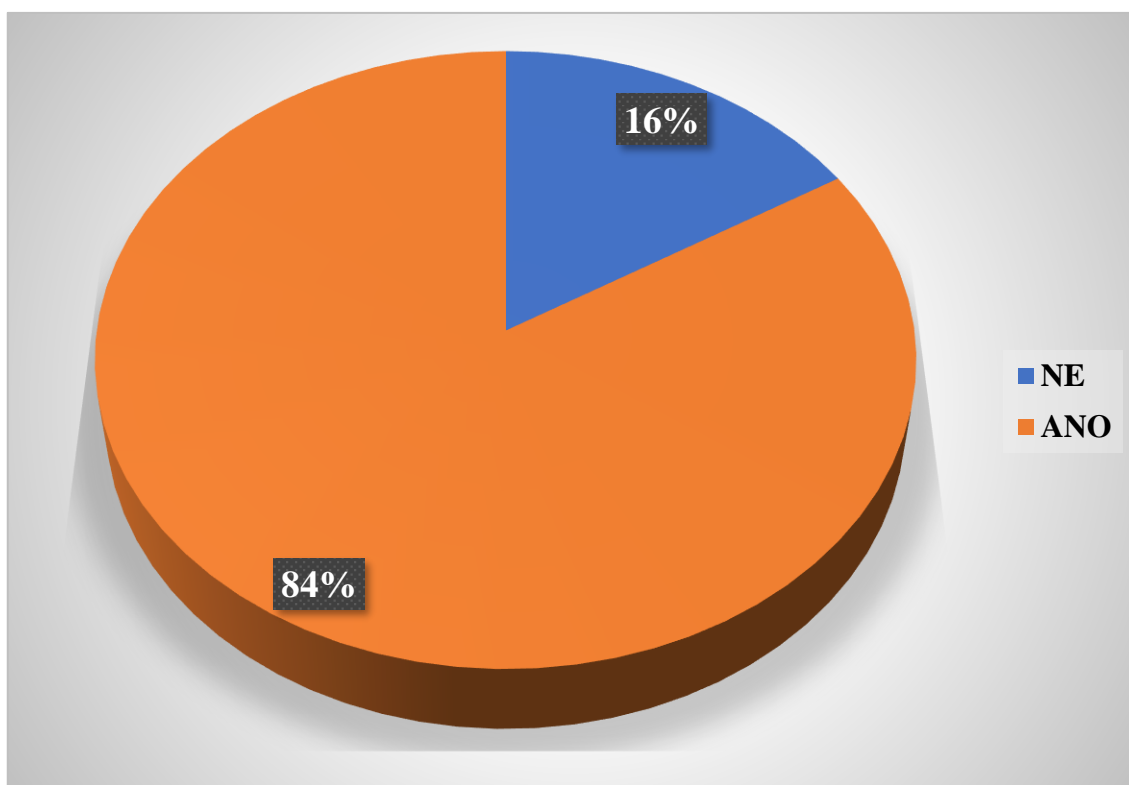
Obrázek 25. Absolvoval/a byste vzdělávací seminář zaměřený na miniházenou?

Více než polovina učitelů (63 %) by nechtěla absolvovat vzdělávací seminář zaměřený na miniházenou. Z toho lze usoudit, že jim učitelé moc nevěří, nemusejí mít čas, nemají o miniházenou zájem apod. Proto by se forma seminářů měla změnit nebo nabízet zajímavé možnosti, aby učitelé začali mít o tyto semináře zájem.



Obrázek 26. Znáte seminář Těloolomouc pro učitele TV, který se uskutečňuje na Univerzitě Palackého v Olomouci?

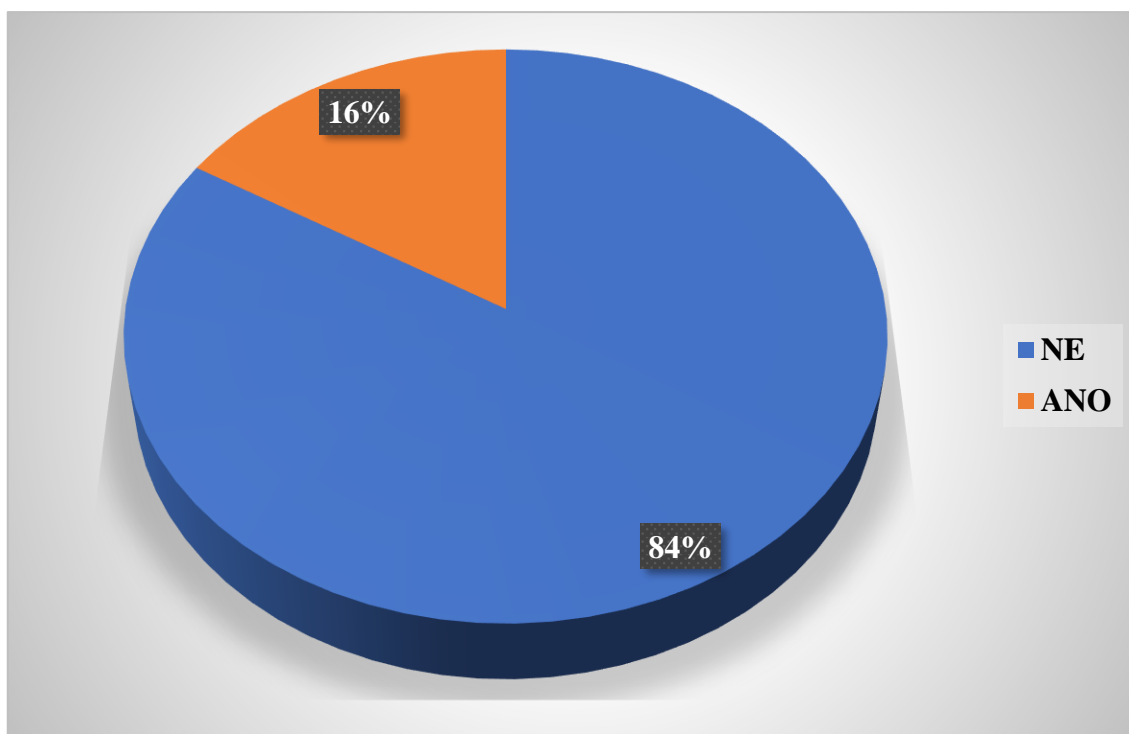
Z průzkumu vyplývá, že téměř všichni učitelé (91 %) z okresu Vsetín neznají seminář Těloolomouc pořádaný Univerzitou Palackého v Olomouci, který je určen právě učitelům tělesné výchovy. Důvodem bude malá propagace tohoto semináře v okresu Vsetín.



Obrázek 27. Přivítal/a byste, kdyby k Vám na školu přišel „placený“ profesionál z Českého svazu házené a ukázal Vám ukázkovou hodinu zaměřenou na miniházenou?

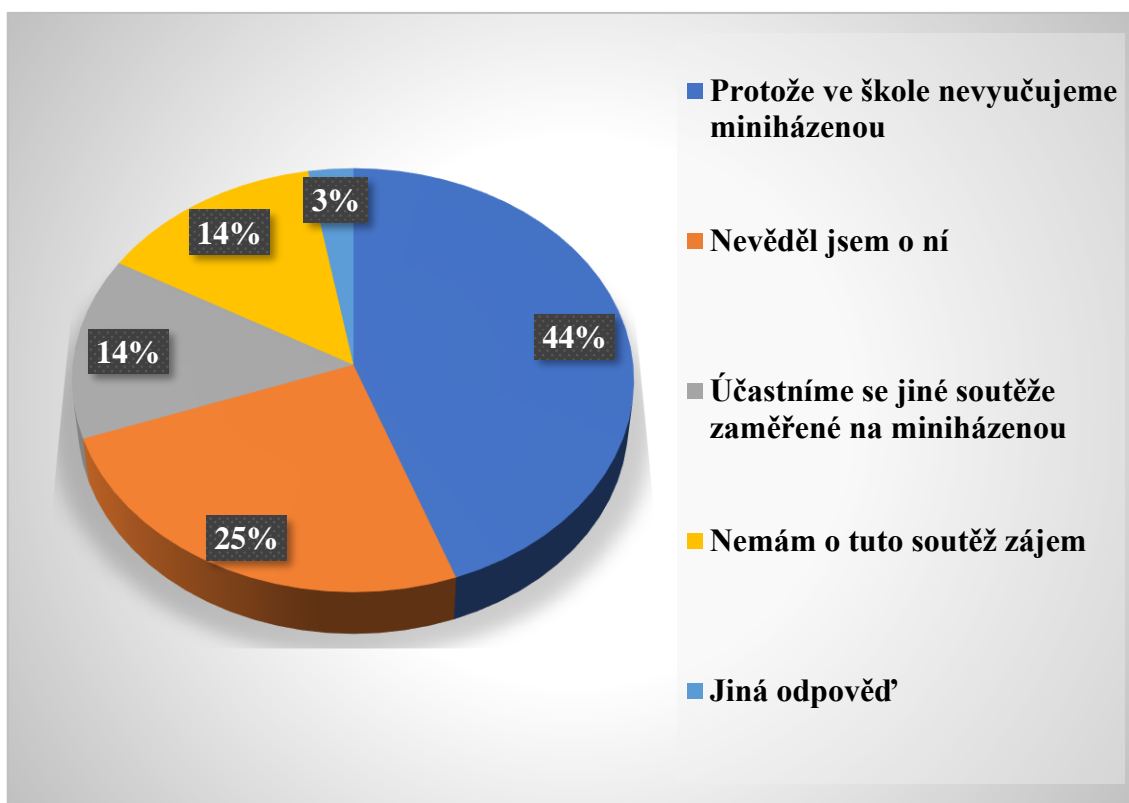
Oproti vzdělávacím seminářům, kde zájem nebyl příliš velký, se ukazuje, že učitelé by rádi uvítali praktické ukázkové hodiny přímo v hodinách tělesné výchovy, které by vedli zkušení lektori (trenéři) z Českého svazu házené. Hlavní důvod spatřuji v malé časové náročnosti a ukázky hodin zaměřené na miniházenou přímo v podmínkách školy.





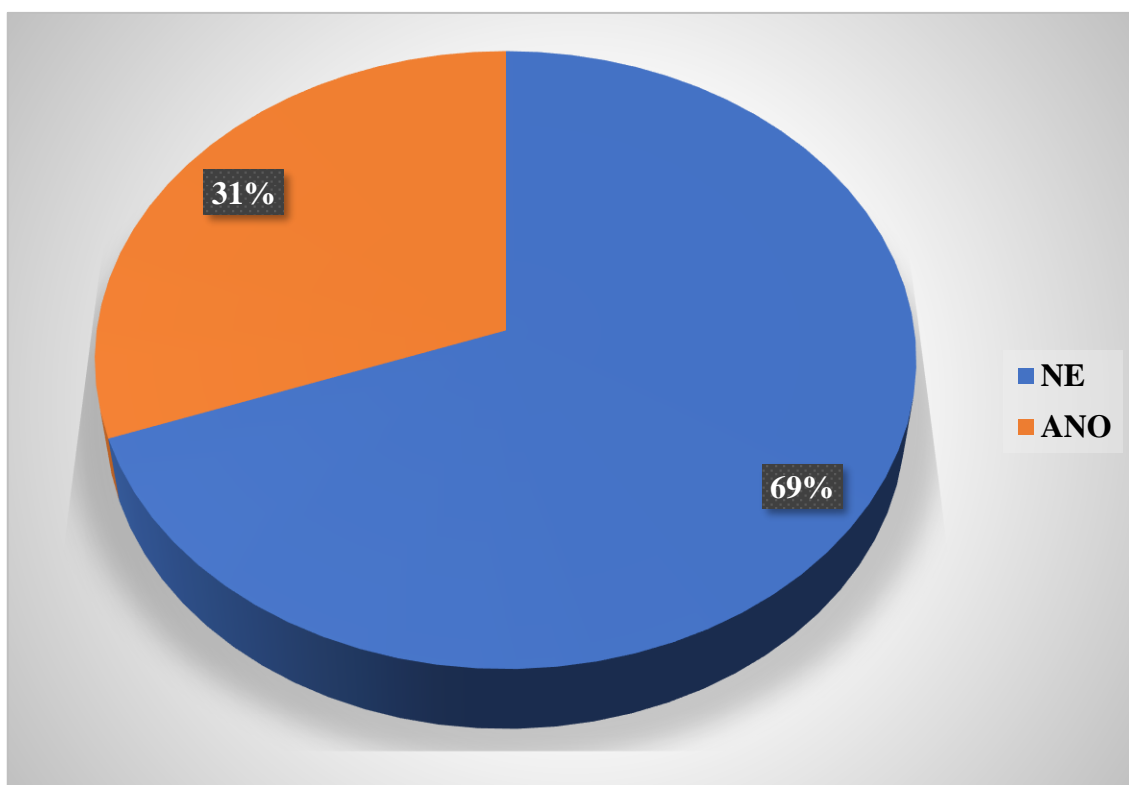
Obrázek 28. Účastníte se Školní ligy miniházené, kterou pořádá Klub házené Vsetín?

Pouze 16 % učitelů uvedlo, že se účastní Školní ligy miniházené, která je pořádána Klubem házené Vsetín. Pro rozvoj miniházené v okrese Vsetín by mohl tento klub oslovit a navázat spolupráci se školami v tomto okrese, aby se miniházená dostala do širšího povědomí učitelů.



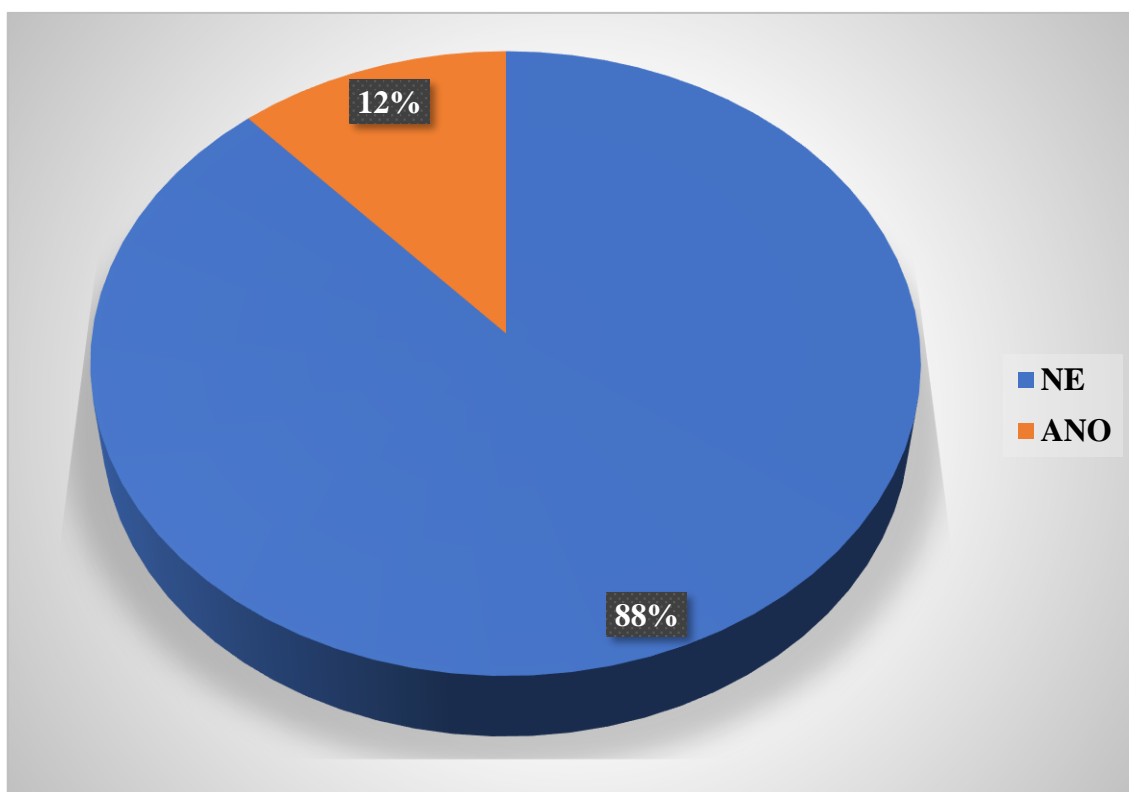
Obrázek 29. Z jakého důvodu se této soutěže neúčastníte?

Hlavní příčinou neúčasti škol ve Školní lize miniházené v okrese Vsetín je nevyučování miniházené ve školách (44 %). Tento problém by se mohl vyřešit navázáním spolupráce mezi školami a Klubem házené Vsetín, aby trenéři chodili předvádět ukázkové hodiny a předávat pedagogům zkušenosti. Druhým nejčastějším důvodem byla skutečnost, že o této Školní lize učitelé nevěděli (25 %). Hlavním úkolem by tak měla být lepší propagace této ligy. Mezi jinými odpovědi byl uveden časový důvod.



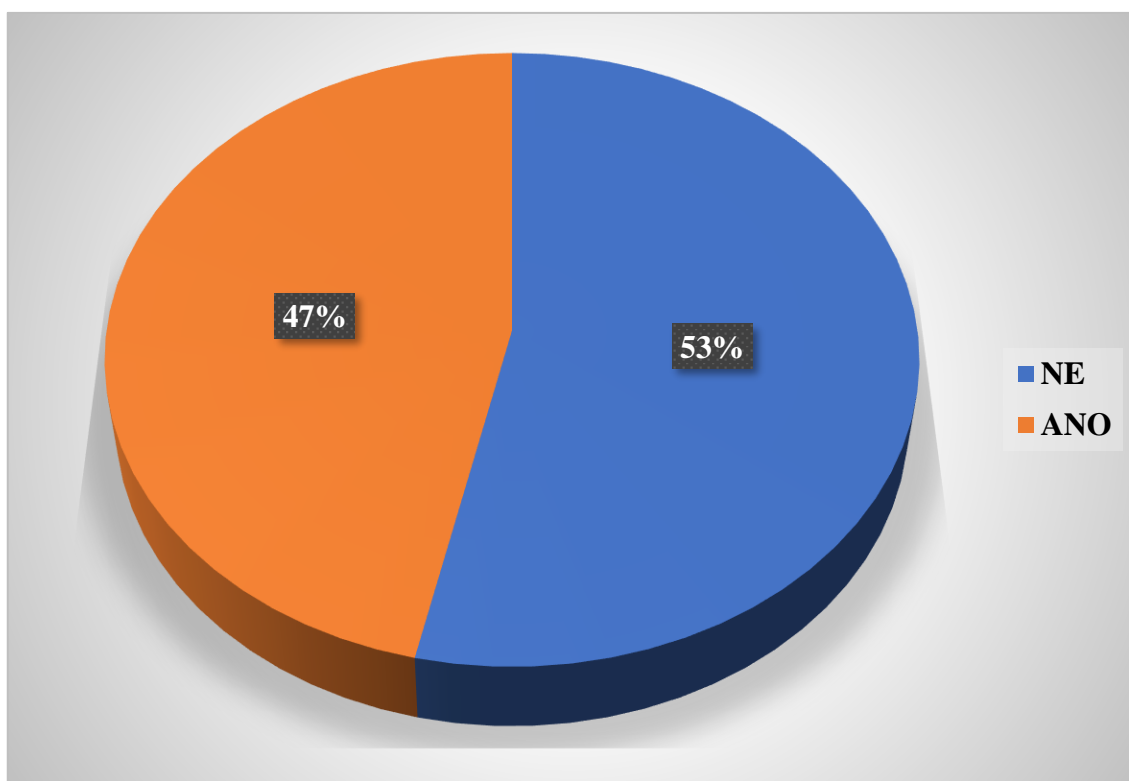
Obrázek 30. Měl/a byste o tuto soutěž do budoucna zájem?

Skoro celá třetina (31 %) učitelů, kteří se neúčastní Školní ligy miniházené má zájem se do této ligy v budoucnu zapojit. Cílem Klubu je tak dané školy oslovit a navázat s nimi spolupráci. Dalším úkolem by mohlo být upravení systému Školní ligy, zařazení odměn v podobě pomůcek pro výuku miniházené apod., aby vznikla motivace účasti i pro ty učitele, kteří odpověděli na tuto položku negativně.



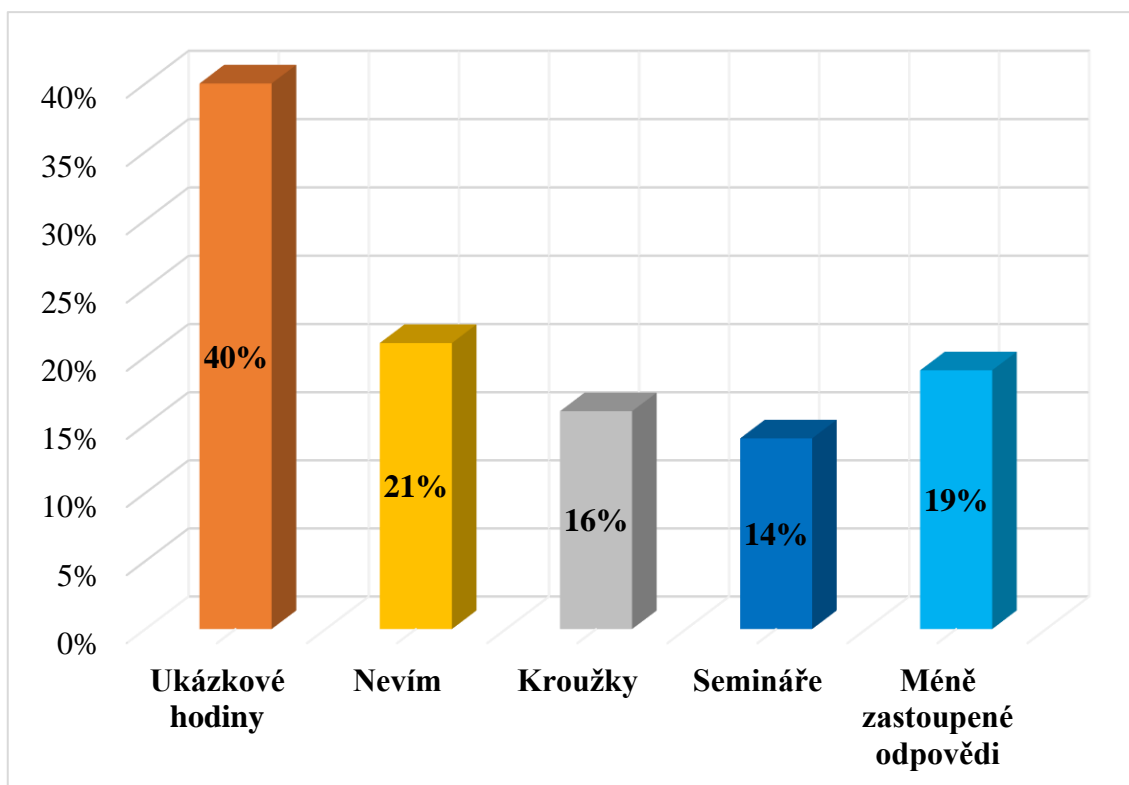
Obrázek 31. Účastníte se i jiné soutěže zaměřené na miniházenou?

12 % ze všech dotazovaných učitelů uvedlo, že se účastní jiné soutěže zaměřené na miniházenou, než je Školní liga miniházená. Z čehož můžeme usoudit, že v okrese Vsetín je jen málo dalších soutěží zaměřených na miniházenou.



*Obrázek 32.* Měl/a byste zájem o spolupráci s Klubem házené Vsetín v rozvoji miniházené na Vaší škole?

Téměř polovina učitelů (47 %) by měla zájem o navázání spolupráce s Klubem házené Vsetín v rozvoji miniházené na jejich základních školách. Proto by měla být navázána spolupráce a snaha pomoci školám ve výuce miniházené či materiálním zajištění pro výuku miniházené.



Obrázek 33. Co by se podle Vás mohlo udělat pro větší propagaci miniházené?

Poslední položka zjišťovala názor učitelů, co si myslí, že by se dalo udělat pro propagaci a rozvoj miniházené ve školním prostředí v okrese Vsetín. Učitelé měli otevřený typ položky a někteří z nich uvedli více příkladů. Proto součet je více než 100 %. Nejčastější odpovědí učitelů (40 %) jsou ukázkové hodiny, které by uvítaly ve svých školách. Druhou nejčastější odpovědí byla odpověď nevím. Na třetím a čtvrtém místě se s téměř shodným procentem umístily odpovědi jako je zavedení kroužků a účast na seminářích týkajících se miniházené. Mezi odpovědi, které byly zastoupeny sporadicky patřily: je to o učiteli, popř. vedení školy, jestli ji chce zařadit do výuky; zangažovanost mladších učitelů; u nás je miniházená dostatečně propagovaná; propagační videoukázky; propagace sportu jako zábavy, nikoliv výkonu, nábor, metodické materiály, rozšíření soutěží, spolupráce s klubem házené či dotace z MŠMT.

## 6 Závěr

Z výzkumu vyplývá, že jen 30 % učitelů vyučuje miniházenou ve svých hodinách tělesné výchovy. Příčinu lze vidět v mnoha aspektech. Jedním z nich je ten, že pouhých 21 % učitelů se s miniházenou setkala při výuce na vysoké škole. K tomu také můžeme připočít fakt, že plných 98 % se nikdy závodně s házenou nesetkalo. Tyto důvody pak vedou k tomu, že 43 % učitelů nezná přesná pravidla a 17 % vůbec nezná tento sport. Menší procento pak vidí problém v nedostatečném vybavení školy (23 %) či si myslí, že je tento sport pro děti příliš náročný (17 %).

Pozitivní zprávou je, že učitelé, kteří nezařazují miniházenou do svých hodin, by tak učinili, kdyby měly při ruce metodickou příručku o miniházené (70 % učitelů) nebo kdyby měly zdarma dostat potřebné vybavení (73 % učitelů).

Učitelé vyučující miniházenou si toto učivo plánují nejčastěji průběžně po celý školní rok nebo naopak zřídka 1 – 2x ročně, jako zpestření výuky. Obě tyto varianty měly shodně 31 %. Pokud se podíváme na to, co nejvíce učitelům pomáhá při výuce miniházené, překvapivě volili respondenti možnost „jiné“ neboli vyplnili vlastní odpověď. Až na jednu se však všechny týkaly spolupráce mezi školou a házenkářským klubem. Na druhém místě se pak umístila již nepřekvapující odpověď. „Internet“ zvolili učitelé v 31 %. Naopak metodické příručky Českého svazu házené nevyužívá ani jeden vyučující.

Výuka miniházené baví učitele vsetínského okresu průměrně (54 %). „Velice baví“ zvolilo 8 % učitelů. 77 % vyučujících si myslí, že miniházená baví všechny žáky bez rozdílu pohlaví. 15 % respektive 8 %, uvedlo, že miniházená baví spíše děvčata, respektive chlapce.

Všichni učitelé se při výuce věnují i herním činnostem jednotlivce. Shodně 92 % učitelů zařazuje do výuky nácvik driblingu a přihrávky. Naopak nejméně vyučováno je uvolnění hráče bez míče (8 %) a uvolnění hráče s míčem (15 %). Právě také dribling (31 %) a přihrávání (23 %) uvedli učitelé jako nejčastější problém při výuce. Nejmenším problémem pak bylo trefování brány (8 %). Shodně 8 % učitelů také uvedlo, že problém bývá u každého žáka individuální.

Všichni učitelé vyučující miniházenou mají k dispozici rozlišovací dresy a míče. Více než polovina vyučujících pak má k dispozici brány, žíněnky a mety. Netradiční pomůcky však nepoužívá plných 85 % učitelů. Velkou výhodou lze spatřovat v dostatečně velkých prostorech k vyučování miniházené, kterou uvedlo 85 % respondentů.

Naopak pouze 12 % učitelů uvedlo, že mají ve škole kroužek zaměřený na miniházenou.

Více než polovina učitelů není ochotna absolvovat vzdělávací seminář zaměřený na miniházenou. Také 91 % respondentů nezná seminář Těloolomouc. Naopak 84 % učitelů by přivítalo ukázkové hodiny, které by byly zdarma a pořádaly se přímo na jejich škole.

84 % učitelů se s žáky neúčastní Školní ligy miniházené pořádané Klubem házené Vsetín. Nejčastější důvod je ten, že ve škole vůbec miniházenou nevyučují. Druhá nejčastější odpověď (25 %) byla ta, že o této soutěži vůbec nevědí. Alespoň 31 % učitelů, kteří se této soutěže neúčastní by do budoucna měla zájem se této soutěže účastnit. Ze všech učitelů se 12 % z nich účastní jiné soutěže zaměřené na miniházenou. Necelá polovina (47 %) respondentů by chtěla v budoucnu navázat spolupráci s Klubem házené Vsetín.

Podle respondentů by rozvoji a propagaci miniházené nejvíce pomohly ukázkové hodiny (40 %), které by se konaly na jejich škole. 21 % učitelů netuší, jak propagaci a rozvoji v okrese Vsetín pomoci. Mezi další nápady podle výzkumu lze zařadit uskutečňování kroužků zaměřených na miniházenou (16 %) a vlastní účastí na vzdělávacích seminářích (14 %).

Kolik procent učitelů se setkalo při studiu na vysoké škole s miniházenou?

Při studiu na vysoké škole se s miniházenou setkalo 21 % učitelů.

Jaké jsou nejčastější příčiny nevyučování miniházené v hodinách tělesné výchovy?

Mezi nejčastější příčiny nevyučování miniházené v hodinách tělesné výchovy patří neznalost pravidel, neznalost samotného sportu, nedostatečné vybavení škol, nedostatečné prostory pro výuku miniházené, nedostatek času na výuku miniházené a nekonání soutěží zaměřených na miniházenou.

Kolik procent učitelů vyučuje miniházenou na základních školách v okrese Vsetín?

Miniházenou ve výuce na základních školách v okrese Vsetín vyučuje 30 % učitelů.

Výuce miniházené na základních školách v okrese Vsetín se věnuje jen malé procento vyučujících. Příčinu lze vidět v nedostatečné znalosti tohoto sportu, jelikož většina vyučujících se s miniházenou při studiu na vysoké škole nesešla. Proto výuka didaktiky miniházené na vysoké škole může vést k rozvoji tohoto sportu na základních školách. K rozvoji a propagaci pak může pomoci také spolupráce mezi školami a házenkářskými kluby.



Miniházená by se měla stát součástí výuky každé základní školy, jelikož ani jeden učitel vyučující miniházenou nevedl, že by děti tato hra nebavila. Větší pozornost by pak měli učitelé věnovat problematickým částem nácviku, do kterých řadíme hlavně dribling a přihrávání.

Tato práce může sloužit jako zdroj informací pro základní školy a házenkářské kluby v okrese Vsetín a pro vysoké školy v rámci celé České republiky.

Limity práce:

- a. malý vzorek respondentů,
- b. vzorek z určité oblasti – okres Vsetín.

## 7 Souhrn

Hlavním cílem bylo zjistit rozšířenost výuky miniházené na prvním stupni základních škol ve výuce tělesné výchovy v okrese Vsetín.

Dílními cíli bylo připravit anketu, provést pretest, provést vlastní anketní šetření, analyzovat získaná data a provést syntézu dat.

Do anketního šetření se zapojilo celkem 43 učitelů a učitelek, kteří vyplňovali online dotazník. Návratnost dotazníku byla 29,3 %. Anketa proběhla v období 7. – 23. května 2021.

V práci byly položeny tři vědecké otázky:

1. Kolik procent učitelů se setkalo při studiu na vysoké škole s miniházenou?
2. Jaké jsou nejčastější příčiny nevyučování miniházené v hodinách tělesné výchovy?
3. Kolik procent učitelů vyučuje miniházenou na základních školách v okrese Vsetín?

Z výsledků je patrné, že jen malé procento učitelů v okrese Vsetín se ve výuce tělesné výchovy věnuje nácviku miniházené. Příčinu lze vidět v nedostatečné znalosti tohoto sportu, jelikož většina vyučujících se s miniházenou při studiu na vysoké škole nesešla. Pozitivní zprávou však je, že drtivá většina učitelů by přivítala do svých hodin profesionála, který by předvedl ukázkovou hodinu. Také necelá polovina učitelů by ráda navázala spolupráci s Klubem házené Vsetín, aby na svých školách mohli začít miniházenou vyučovat.

## **8 Summary**

The main goal was to investigate the prevalence of the teaching of mini-handball in physical education teaching in elementary schools in the district of Vsetin.

The partial goals were to prepare a survey, perform a pre-test, perform the survey itself, analyse the data and make the synthesis of the data.

There were 43 teachers taking part in the survey who filled an online questionnaire. The return rate of the questionnaires was 29.3 %.

The survey took place in the period May 7–23, 2021.

Three scientific questions were asked in this work:

1. What percentage of teachers have encountered mini-handball while studying at university?
2. What are the most common causes of non-teaching mini-throwing in physical education classes?
3. What percentage of teachers teach mini-handball in elementary schools in the district of Vsetin?

The results show that only a small percentage of teachers in the district of Vsetin teach mini-handball in physical education. The reason can be seen in the lack of knowledge of this sport, as most teachers did not encounter mini-handball while studying at university. The positive news, however, is that the vast majority of teachers would welcome a professional to their class to demonstrate a sample class. Moreover, almost half of the teachers would like to establish cooperation with the Vsetin Handball Club, so that they can start teaching mini-handball at their schools.

## 9 Referenční seznam

- Bělecký, Z., Hausenblas, O., Hučínová, L., Kabeláčová, I., Kargerová, J., Košťálová, I. ... Straková, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Bělka, J., & Salčáková, K. (2013). *Nebojme se házené: didaktika a metodika házené*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bryman, A. (2012) *Social research methods*. 4th ed. New York: Oxford University Press.
- Buchtel, J. (2017). *Trénink dětí a mládeže ve volejbalu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- ČSH. (2007). *Pravidla miniházené*. Retrieved 2. 4. 2021 from the World Wide Web: <https://docplayer.cz/16193085-Cesky-svaz-hazene-pravidla-minihazene-www-molten-cz.html>
- Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. (2017). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fajkus, B. (2005). *Filosofie a metodologie vědy. Vývoj, současnost a perspektivy*. Praha: ACADEMIA.
- Fialová, L., & Rychtecký, A. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy* (2. přeprac. vyd). Praha: Karolinum.
- Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32. doi:10.1080/17408980903535792
- Guthrie, E. R. (1952). *The psychology of learning*. New York: Harper & Row.
- Hapková, I., Estriga, L., & Rot, C. (2019). *Výuka házené*. Mělník: Wendy, spol. s.r.o.
- Hill-Haas, S. V., Dawson, B., Impellizzeri F. M., & Coutts, A. J. (2011). Physiology of small sided games training in football: a systematic review. *Sports Medicine*, 41(3), 199-220.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

- Chromík, M. et al. (1993). *Didaktika telesnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Universita Komenského.
- KH Vsetín. (2019). *Vsetínská školní liga v házené*. Retrieved 14. 4. 2021 from the World Wide Web: <http://hazena-vsetin.cz/clanky-skolni-liga/vsetinska-skolni-liga-v-hazene/>
- Kubátová, H. (2013). *Sociologický výzkum pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kysel, J. (2010). *Florbal: kompletní průvodce*. Praha: Grada Publishing.
- Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON.
- Machová, J. (2016). *Biologie člověka pro učitele* (Druhé vydání). Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Pelligrino, L. T. (Ed.). (2009). *Handbook of motor skills: development, impairment and therapy*. Nova Science Publishers.
- Phillips, D., Hannon, J. C., & Molina, S. S. (2015). Teaching spatial awareness in Small-Sided Games.
- Perič, T., & Březina, J. (2019). *Jak nalézt a rozvíjet sportovní talent: průvodce sportováním dětí pro rodiče i trenéry*. Praha: Grada Publishing.
- Perič, T., & Dovalil, J. (2010). *Sportovní trénink*. Praha: Grada Publishing.
- Rampinini, E., Impellizzeri, F. M., Castagna, C., Abt, G., Chamari, K., Sassi, A., & Marcora, S. (2007). Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. *Journal of Sports Sciences*, 25(6), 659–666. doi: 10.1080/02640410600811858
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sampaio, J., Abrantes, C., & Leite, N. (2009). Power, heart rate and perceived exertion responses to 3x3 and 4x4 basketball small-sided games. *Revista de Psicologia del Deporte*, 18, 463-467.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). *Motor learning and performance: from principles to application* (5th ed). Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., Lee, T. D., Winstein, C. J., Wulf, G., & Zelaznik, H. N. ([2019]). *Motor control and learning: a behavioral emphasis* (Sixth edition). Human Kinetics.
- Svoboda, P. (2012). *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Šafaříková, J. (1998). *Házená* (ilustroval Jan SCHICKER). Praha: Svoboda.
- Šimek, J. (2005). *Házená a děti, aneb, Jak na to*. Olomouc: J. Šimek.
- Tallir, I. B., Philippaerts, R., Valcke, M., Musch, E., & Lenoir, M. (2012). Learning opportunities in 3 on 3 versus 5 on 5 basketball game play: *An application of nonlinear pedagogy*. *International Journal of Sport Psychology*, 43, 420-437.
- Tkadlec, J., & Vozobulová, P. (2015). *Házená nejen ve škole: Handball not only at school*. Praha: Český svaz házené.
- Tůma, M., & Tkadlec, J. (2002). *Házená: herní trénink, kondiční trénink, přípravná a herní cvičení*. Praha: Grada Publishing.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy* (Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita.
- Vogt, W. P. & Johnson, B. (2011). *Dictionary of statistics and methodology: a nontechnical guide for the social sciences*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Jurišić, M. V., Jakšić, D., Trajković, N., Rakonjac, D., Peulić, J., & Obradović, J. (2021). Effects of small-sided games and high-intensity interval training on physical performance in young female handball players. *Biology of Sport*, 38(3), 359-366.
- Wall, M., & Côte, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(1), 77-87. doi: 10.1080/17408980601060358
- Zaťková, V., & Hianik, J. (2006). *Hádzaná: základné herné činnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.