

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

POSOUZENÍ ČINNOSTI PRAKTIKANTŮ FTK UP NA UČITELSKÝCH PRAXÍCH
Z TĚLESNÉ VÝCHOVY SE ZAMĚŘENÍM NA VYUŽÍVÁNÍ SPECIFICKÝCH
DIDAKTICKÝCH FOREM

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. Kristýna Zemanová
Tělesná výchova a sport
Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.
Olomouc 2021

Jméno a příjmení autora: Bc. Kristýna Zemanová
Název diplomové práce: Posouzení činnosti praktikantů FTK UP na učitelských praxích z tělesné výchovy se zaměřením na využívání specifických didaktických forem
Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii
Vedoucí: doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce: 2021

Abstrakt:

Cílem diplomové práce je diagnostikovat výsledky praktikantů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého na učitelských praxích tělesné výchovy v letech 2015 až 2020. Při diagnostice jsem se zaměřila na využití specifických didaktických forem během řízení vyučovacích jednotek TV. Dílčími cíli je procentuální porovnání úspěšnosti studentů na pedagogických praxích, úspěšnosti u jednotlivých otázek ve formuláři Posouzení praktikanta na pedagogických praxích, najít vhodná doporučení studentům FTK pro zlepšení řízení hodiny TV a porovnání výsledků při využívání specifických didaktických forem mezi praktikanty FTK UP a již působícími učiteli.

Vyhodnocení dat probíhalo pomocí formuláře Posouzení praktikanta na pedagogických praxích.

Z vyhodnocení formulářů je zřejmé, že rozdíl mezi výsledky praktikantů FTK UP v první a druhé praxi je minimální.

Klíčová slova: didaktika tělesné výchovy, didaktická formy, organizační formy, posouzení praktikantů

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author: Bc. Kristýna Zemanová
Title of the thesis: Activities assessment of the teacher's trainees of the Faculty of Physical Culture Palacký University during their teaching practise of Physical Education with focus on the specific didactic forms application
Department: Department of Social Sciences in kinantropology
Supervisor: doc. PhDr. Zbyněk Svozil, Ph.D.
The year of presentation: 2021

Abstract:

Aim of the master's thesis is to diagnose a results of a trainees of the Faculty of Physical Culture of the Palacký University Olomouc during their teaching practise of the Physical Education lessons from year 2015 to 2020. At the diagnosis I focused on application of the specific didactic forms during Physical Education lessons. Partial goals of the thesis are percentage comparison of the student's success rate during their Teaching practise, success rate of each question included in the form Assessment of the Trainee on Teaching Practise, to define recommendations for students of the Faculty of Physical Culture to improve Physical Education lessons management and to compare results of application of the specific didactic forms among the trainees of the Faculty of Physical Culture of the Palacký University and a experienced teachers.

The data evaluation was done from filled forms Assessment of the Trainee on Teaching Practise.

It is obvious from the filled forms, that a difference between trainees results in the first and second practise is minimal.

Key words: didactic of Physical Education, didactic forms, management forms, trainees evaluation.

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s odbornou pomocí pana doc. PhDr. Zbyňka Svozila, Ph.D, uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

Děkuji doc. PhDr. Zbyňkovi Svozilovi, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytl při zpracování diplomové práce.

OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	PŘEHLED POZNATKŮ.....	9
2.1	Tělesná výchova.....	9
2.2	Didaktika tělesné výchovy	10
2.2.1	Projekt výchovy a vzdělání.....	11
2.2.2	Činnost žáka	11
2.2.3	Činnost učitele tělesné výchovy	11
2.2.4	Podmínky	12
2.2.5	Didaktické postupy.....	13
2.3	Profesní příprava	14
2.4	Didaktické formy tělesné výchovy.....	16
2.4.1	Vymezení pojmu	16
2.4.2	Klasifikace organizačních forem výuky	18
2.4.3	Klasifikace didaktických forem	19
2.4.4	Základní didaktické formy	20
2.4.5	Specifické didaktické formy.....	28
3	CÍLE PRÁCE.....	34
3.1	Hlavní cíl.....	34
3.2	Dílčí cíle.....	34
3.3	Výzkumné otázky	34
4	METODIKA	35
4.1	Způsob sběru dat.....	35
4.2	Předmět učitelská praxe	35
4.3	Formulář „Posouzení praktikanta na pedagogické praxi“	36
4.4	Respondenti	36
4.5	Výběr typu škol pro vykonání praxe.....	38

4.6	Zpracování dat.....	39
4.7	Anketa pro učitele TV	40
5	VÝSLEDKY	41
5.1	Porovnání celkových výsledků posouzení praktikantů na učitelských praxích 2015-2020	41
5.2	Vyhodnocení jednotlivých otázek na učitelských praxích 2015-2020	41
5.3	Porovnání celkových výsledků u mužů a žen na učitelských praxích 2015-2020	43
5.4	Porovnání specifických didaktických forem	44
5.4.1	Celkové hodnocení SDF u praktikantů na učitelských praxích 2015-2020	45
5.4.2	Porovnání využití doplňkových cvičení během semestrů	47
5.4.3	Porovnání využití kruhového provozu během semestrů	48
5.4.4	Porovnání využití variabilního provozu během semestrů	49
5.5	Statistické vyhodnocení dat.....	50
5.6	Vyhodnocení ankety pro učitele TV	51
6	DISKUZE	59
7	ZÁVĚR	61
8	SOUHRN	63
9	SUMMARY	64
10	REFERENČNÍ SEZNAM.....	66
11	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

1 ÚVOD

Tělesná výchova společně s výchovou ke zdraví patří dle Rámcového vzdělávacího programu do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Do učebních plánů se předmět zařazuje v minimální dotaci 2 vyučovací hodiny týdně od 1. do 9. ročníku. Základním školám je prostřednictvím MŠMT doporučováno využívat možnosti učebního plánu ke zvyšování počtu hodin tělesné výchovy.

Hlavním cílem tělesné výchovy je všestranný rozvoj žáků, upevňování zdraví, rozvoj pohybových schopností a zlepšování pohybových dovedností. Již od 1. stupně základní školy by měly být děti vedeny k pozitivnímu postoji k pohybovým aktivitám, jelikož dochází k rozvoji jejich tělesné zdatnosti. Největší motivací pro děti je pohybová aktivita formou zábavy, kdy si žáci neuvědomují, že díky pohybové aktivitě zvyšují svoji tělesnou zdatnost.

Proto, aby vyučující pro žáky vedl hodiny tělesné výchovy co nejkreativněji a nejefektivněji, je důležité správné uchopení a zpracování teoretických a praktických poznatků z tělesné výchovy. Pomocným aspektem pro připravující se studenty má být fakulta. Na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci se budoucí učitelé, kteří se připravují na svoji nelehkou profesi, seznamují s řízením vyučovacích jednotek na povinných učitelských praxích. Zde také dostávají zpětnou vazbu od vedoucího učitele, u kterého vykonávají praxi, v podobě vyplněného formuláře s názvem Posouzení praktikanta na pedagogické praxi z TV. Vedoucí učitel odpovídá na předem stanovené otázky s ohledem na studentův projev v hodinách TV. Podle formuláře praktikant zjistí své předpoklady pro učitelskou profesi, své případné nedostatky a silné stránky při řízení vyučovacích hodin.

V diplomové práci se budu zabývat vyhodnocováním činností praktikantů FTK na Univerzitě Palackého při plnění učitelské praxe v letech 2015 až 2020, zaměřené především na využívání specifických didaktických forem. Dle mého názoru je možné touto formou zachytit slabé a silné stránky studentů při realizaci povinné učitelské praxe.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Tělesná výchova

Pojmu tělesná výchova dle Vilímové (2009) rozumíme jako cílevědomou výchovnou a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, na získání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělávání, na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě.

Význam, účel a funkce tělesné výchovy spočívají v souhrnu všech tělesných, psychických a sociálních efektů, které nastávají vlivem záměrné pohybové aktivity v organismu jedince (Gensemer, 1985).

Školní tělesná výchova byla shledána jako zásadní médium pro podporu celoživotní fyzické aktivity, schopnost nabízet učební příležitosti, kde žáci mohou být pravidelně fyzicky aktivní, vytvářet si zážitky a mohou se podílet na fyzických aktivitách, které se jim přenáší z prostředí školy do dalších etap vývoje. (O'Neil, K. M., 2017).

Úkolem tělesné výchovy je u žáka navodit pozitivní vztah k pohybovým aktivitám a rozvíjet celkovou tělesnou, duševní a sociální zdatnost. Díky pohybovým aktivitám dochází k emočním prožitkům u cvičenců, sociální interakci s ostatními cvičenci a energetickému zatížení. Žáci si také osvojují pravidelnou pohybovou aktivitu a dochází ke korekci zdravotního a pohybového oslabení.

Vzdělávací oblast tělesné výchovy tvoří (RVP, 2007):

- Činnosti ovlivňující zdraví - zdravotně orientovaná zdatnost, svalová nerovnováha, zdravotně zaměřená cvičení, organismus a pohybová zátěž, individuální pohybový režim, hygiena pohybových činností a cvičebního prostředí, rizikové faktory ovlivňující bezpečnost, první pomoc při sportovních úrazech.

- Činnost ovlivňující úroveň pohybových dovedností - pohybové dovednosti a pohybový výkon, pohybové odlišnosti a handicap, průpravná, kondiční a koordinační a jinak zaměřená cvičení, pohybové hry, gymnastika, rytmická cvičení, úpoly, atletika,

sportovní hry, turistika a pobyt v přírodě, plavání, lyžování, moderní a netradiční pohybové aktivity.

- Činnosti podporující pohybové učení - komunikace a spolupráce při pohybových hrách, sportovní výzbroj a výstroj, sportovní a turistické akce, pravidla osvojovaných pohybových činností, sportovní role, jednání fair play, olympismus v současném světě, úspěchy našeho sportu.

Pro zlepšení výsledků a další motivace v tělesné výchově je důležité se také zaměřit na vyhodnocování a porovnávání výsledků studentů. V současné době se vyskytují dva odlišné modely hodnocení. První model je orientován na fyzický výkon a snaží se měřit účinnost fyzického výkonu studentů prostřednictvím zkoušek a standardizovaných testů. Tato koncepce nepřemýšlí nad formativním hodnocením, kterým rozumíme jakýkoli proces „jehož hlavním cílem je zlepšit výuku – učení probíhající procesy. Pomáhá studentům dozvědět se více (anebo napravit jejich chyby) a učitelé, aby lépe pracovali (zlepšovali jejich pedagogické zkušenosti) (Otero-Saborido, 2021).

2.2 Didaktika tělesné výchovy

Termín didaktika byl poprvé použit německým pedagogem Raike. Díky J. A. Komenskému se začal tento termín rozšiřovat. Pojem didaktika tělesné výchovy má dvojí smysl; buďto se používá jako vědní disciplína (pedagogická kinantropologie) nebo jako studijní předmět při přípravě na profesi učitele v tělesné výchově.

Předmětem didaktiky tělesné výchovy je: „zkoumání a interpretace zákonitostí procesu vzdělávání a výchovy, všech jeho vnitřních i vnějších činitelů i vztahy mezi nimi“ (Rychtecký & Fialová 1998).

Hlavním smyslem didaktiky tělesné výchovy je správný výběr a uspořádání učiva. Tvoří obsah vyučování, v kterém si žáci na základě vzájemných interakcí „žák – učitel – učivo – podmínky“ osvojují učivo (Vilímová, 2009).

Za základní prvky v didaktickém procesu školní tělesné výchovy se považují

- projekt výchovy a vzdělání,
- činnost žáka,
- činnost učitele,
- podmínky.

2.2.1 Projekt výchovy a vzdělání

Zahrnuje výčet základních tendencí a cílů tělesné výchovy, učební osnovy, učivo, metodické směrnice, školní a klasifikační řád, bezpečnostní předpisy aj. Určující roli má z hlediska cílů, programu a obsahu školní tělesné výchovy (Vilímová, 2009).

2.2.2 Činnost žáka

V průběhu didaktického procesu se žák stává subjektem i objektem. Na základě projektu výchovy a vzdělávání žák vykonává tělocvičnou aktivitu, kterou si osvojuje nové vědomosti, dovednosti, tělovýchovnou a sportovní činnost a rozvíjí své schopnosti. Při tělocvičné aktivitě taktéž dochází k utváření postojů žáka k pohybové aktivitě.

2.2.3 Činnost učitele tělesné výchovy

Obecně je profese učitele považována za jedno z nejnáročnějších povolání vzhledem k psychickým nárokům, které jsou na něho kladeny. V činnosti učitele tělesné výchovy je tato situace náročnější z požadavků, které vyplývají z vyšších nároků na zajištění bezpečnosti žáků, struktury hodiny a také na zvýšený hlasový projev pedagoga.

Vilímová (2002) specifikovala činnosti učitele tělesné výchovy, které jsou typické pro jeho obor do následujících kategorií:

- *Výchovná* – úkolem není rozvíjet jen pohybové schopnosti a dovednosti žáků, ale ve stejném rozsahu se podílet na utváření jejich morálních vlastností.
- *Řídící* – učitel zůstává stále hlavním a řídicím činitelem, i když mnohdy má snahu tuto činnost přenést na samostatné žáky, např. při cvičení ve skupinách.

- *Iniciační* – úlohou pedagoga je žáky vhodně motivovat a podněcovat k činnosti.
- *Organizační činnost* – na této činnosti závisí celková kvalita hodiny. Především pro učitele tělesné výchovy je velmi důležitá, neboť je značný rozdíl, zda se vyučuje v učebně, v tělocvičně či na hřišti. Pokud nemá učitel dostatečné organizační schopnosti, může se to do jisté míry projevit i na problémech s kázní.
- *Pozorování* – umožňuje učitelovi na základě získaných výsledků provést u žáků korekci motorického učení.
- *Diagnostická činnost* – zahrnuje spravedlivé a objektivní hodnocení žáků, kdy učitel přesně pojmenuje dané chyby a poskytne žákovi návod k jejich odstranění. Porozumění a stanovení individuálních cílů pro každého žáka je jedním z hlavních předpokladů dobré práce učitele tělesné výchovy.
- *Činnosti analyticko-syntetické* – vyžadují od učitele tělesné výchovy umět rozložit nacvičovanou dovednost na jednotlivé kroky a postupně ji spojit v jeden celek.
- *Předcvičování* – tato specifická činnost učitele tělesné výchovy vyžaduje dostatečnou fyzickou zdatnost a odbornou znalost.
- *Záchrana a pomoc* – je opět specifickou činností učitele tělesné výchovy. Pouze učitel, který ovládá správné hmaty, může zajistit správnou bezpečnost a pocit jistoty především v počáteční fázi nácviку dovedností.

2.2.4 Podmínky

Jsou souhrnem materiálního, společenského a právního prostředí, ve kterém výchovně vzdělávací proces školní tělesné výchovy probíhá. Podmínky tělesné výchovy mají spíše v didaktickém procesu podpůrnou funkci, ale i ta je pro efektivitu velice nezbytná (Rychtecký & Fialová 1998).

Další významné vnější vlivy, které působí na žáka a tím i na didaktický proces jsou:

- Rodina – postoj rodiny k pohybové aktivitě. Děti ovlivňuje zejména postoj otců.

- Trenéři – ovlivňuje pouze žáky, kteří provozují mimoškolní sportovní aktivitu. Snaží se formovat pozitivní postoj žáka k pohybové aktivitě a být pro ně vzorem.
- Mass média – můžeme sem zahrnout internet, televizi nebo tisk. Působí hlavně na pubescenty a adolescenty. Mohou populaci nastítnit význam pohybové aktivity, ale také vzory pro mládež.
- Mezipředmětové vztahy – vědomosti z jiných oborů jako je například biologie. V jiných předmětech učitel také může zvyšovat zájem mládeže o pohybovou aktivitu.

2.2.5 Didaktické postupy

Při výuce tělesné výchovy je nezbytné zvolit správný didaktický postup, který slouží k lepší efektivitě vyučovací jednotky. Rychtecký a Fialová (2000) říkají, že zvolení a užití určitého didaktického postupu je ovlivněno několika faktory. Například konkrétním úkolem, cílem vyučování a obsahem, na věku žáků a jejich pohybových zkušenostech, potřebnou hloubku osvojení činností nebo dovedností, nesmíme zapomenout také na spolupůsobící podmínky. Vilímová (2009) uvádí, že didaktické postupy patří k důležitým strategiím ve vzdělávacím procesu a rozdělila je do tří skupin s následující charakteristikou:

Komplexní postup – využívá se při nácviu takových cvičení, které není možné rozdělit na jednodušší pohyby nebo u pohybů s přirozeným charakterem a jejich další rozkládání by bylo nadbytečné. Tento postup je využíván primárně u dětí v předškolním věku, jelikož jejich vnímání je globální a při využití jiného didaktického postupu by k osvojování cvičení nedocházelo tak kvalitně.

Analyticko-syntetický postup – zařazení je vhodné zvolit při nácviu složitějších a obtížnějších struktur, kdy je osvojování pohybu naráz komplikovanější. Důležité je postupně zvyšovat obtížnost a složitost pohybových struktur. Tento postup se využívá především u vyspělejších žáků při sportovní gymnastice či atletice.

Synteticko-analytický postup – zjednodušeně spojuje komplexní a analyticko-syntetický postup do jednoho. Při využití tohoto postupu probíhá učení komplexní pohybové činnosti, tak i analytických substruktur souběžně. Použití najdeme například ve sportovních hrách. Je nezbytné si dávat pozor, abychom při analytickém postupu

nácviku nesetřvali příliš dlouho, jelikož následná syntéza nacvičené činnosti se stává obtížnější. Učíme se celkově pohybovou strukturu pohybu a současně se zaměřujeme na uzlové body.

2.3 Profesionální příprava

Učitel je osoba, která je pro vzdělávací proces stěžejní a společně s žáky tvoří základ vzdělávací soustavy. Učitelova činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (Průcha, 1997).

Aby byl učitel ve své profesi úspěšný, musí si ujasnit svůj vztah k budoucí vykonávané profesi. Jestliže učitel tělesné výchovy vykonává svoji profesi bez dalších zájmů o obor a ve vyučovacích hodinách je jeho výkon omezen pouze na zvládnutí základních pohybových a didaktických dovedností se snahou o dodržení bezpečnosti dětí, jeho přístup nepovede k dalšímu osobnímu rozvoji a rozvoji kreativních přístupů, které jsou v hodinách tělesné výchovy velmi důležité (Hrabinec, 2017).

Naopak jestli učitel přistupuje k profesi jako k určitému poslání, které je postaveno na osobním zájmu o pohybovou aktivitu a na efektivním působení na žáky, je blíže k vyšší profesní úrovni. Na profesní úrovni se předpokládá, že učitel má pohybové a didaktické dovednosti, vyznačuje se osobní odolností při práci s dětmi, dodržování jejich bezpečnosti, dokonalejší metodologickou vybaveností, výraznější schopnost vnímat žáky jako individuální osobnosti, kterou pohybové aktivity rozvíjí komplexně, jak po fyzické, tak i po stránce psychické (Hrabinec, 2017).

Vztah mezi teorií a praxí v učitelském vzdělávání lze považovat za jeden ze základních prediktorů jeho účinnosti. I přesto mnoho studentů učitelství, začínajících učitelů, ale i učitelů expertů tomuto vztahu vytýká nedostatečnou soudržnost, která je často popisována metaforou propasti. Následky nesoudržnosti mezi světem teorie a světem praxe mohou být přitom dalekosáhlé (Švec et al., 2015).

Předpoklad pro profesionalitu v učitelské praxi je důležité profesní vidění, které chápeme jako schopnost identifikovat a promýšlet podstatné aspekty profesních situací (Janík et al, 2016).

Jedním ze základních pilířů pro úspěšnou práci učitele tělesné výchovy je didaktika školní tělesné výchovy. Tělesná výchova patří k jednomu ze základních

aspektů, jejímž obecným zaměřením dochází ke komplexní výchově potencionálu žáka pohybovou aktivitou. Tedy nejen pohybových schopností a dovedností, zdraví, zdatnosti a výkonnosti, ale také inteligence, sociálního a emočního vývoje. Za speciální zaměření se považuje stimulace rozvoje a funkčnosti organismu, nervosvalové obratnosti, zájmu o pohyb, hru a sport (Hrabinec, 2017).

Jednotlivé fakulty by měly budoucí učitele podporovat v rozvoji jejich sociálních dovedností. Mezi tyto dovednosti můžeme zařadit umění vytvářet příjemné klima ve třídě, které v sobě zahrnuje také respekt a naplnění principů humanistické pedagogiky. K těmto principům patří autenticita (chovat se přirozeně), akceptace (respektovat odlišnosti žáků) a empatie (vcítit se do pocitů všech žáků, i těch méně nadaných či handicapovaných). Při správném trénování těchto aktivit dokáže učitel žákům správně nastínit, že v tělesné výchově není jediným a nejdůležitějším účelem výkonnost (Hrabinec, 2017).

Profesní vývoj učitele je možné rozdělit na různé fáze. Mareš (2013) vymezil profesní dráhu učitele do osmi fází. Konkrétněji na fáze: příprava na kariéru učitele, zahájení kariéry, období získávání kompetencí, období zájmu a rozvoje, období frustrace, překonání frustrace a stabilizace, ukončení kariéry a odchod do důchodu. Bell (1997) popsal vývoj učitele celkem do čtyř fází, a to na: začátečník, kompetentní a způsobilý, zblhlý a dokonalý, odborně znalý a expert.

Dle Vašutové (2004) učitelství nelze v současnosti chápat pouze jako poslání, učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník a reflexní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinarity teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách.

Profese učitele jednoznačně není lehká. Jedná se o dynamický proces, na který je bezpochyby nutné se v průběhu studia, co nejpečlivěji připravit. Podle Pedagogického slovníku učitelská profese představuje: soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací (Pedagogický slovník, 1998).

Učitel tělesné výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu plní výchovnou, vzdělávací, řídicí a organizační, plánovací a projektivní, administrativní a ekonomickou činnost (Rychtecký & Fialová, 1998). Nároky a požadavky na učitele tělesné výchovy jsou vysoké a hlavní roli v přípravě pro učitelskou profesi má fakulta. Jejím úkolem je žákovi předat co nejvíce teoretických poznatků z praxe.

2.4 Didaktické formy tělesné výchovy

2.4.1 Vymezení pojmu

Jednou z nedílných součástí obecné didaktiky je problematika organizace výuky. V dějinách vzdělávání postupně vznikaly určité koncepce, které byly do značné míry charakterizovány i převládajícími vyučovacími formami uplatňovanými ve školských zařízeních dané doby (Janiš & Lorencovič, 2008).

Pro označení pojmu didaktické formy je používán také obdobný výraz se stejným významem a to organizační formy výuky.

Při vymezení pojmu – organizační formy výuky se dle Janiše a Lorencoviče (2008) vychází z procesuí a formální stránky vyučování. Kdy procesuí stránka se týká vnitřních podmínek, jako je vztah mezi obsahem, převládající činností učitele a žáka. Vnější podmínky jsou tvořeny formální stránkou (časová dotace výuky, materiální a technické vybavení, počet žáků ve třídě, počet cvičících ve třídě), ty musí korespondovat s obsahem a metodami, ale taktéž se stanoveným cílem.

Je důležité si uvědomit rozdíl mezi pojmy organizace výuky a organizační forma výuky. Pojem organizace výuky můžeme v Pedagogickém slovníku (2001, 148) vyhledat jako „způsob uspořádání činnosti učitele a žáků v čase a prostoru, součást vnitřního řízení činnosti školy. Vyžaduje komplexní řešení a funkční kombinaci organizačních forem výuky.“ Organizační formou výuky dle Pedagogického slovníku (2001, 148) rozumíme jako „vnější stránku vyučovacích metod. Progresivní je komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci.“

O organizačních formách v širším pojetí píše Solfronk (1991). Dle jeho názoru je systémové pojetí vyučovacího procesu nejpřijatelnější. Systém popisuje jako celek, kde dochází k vnitřním vztahům, je kompaktní a dosahuje cíle. V systému vyučování rozdělil do několika subsystémů:

- učitel,
- žák,
- obsah,
- materiálové podmínky vyučování.

Solfronk (1991) vymezuje organizační formy výuky jako „uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (včetně věcných prostředků) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka). Každá organizační forma vyučování vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky.“ Model uspořádal do těchto složek:

1. uspořádání složek vyučování:

- činnosti učitele,
- činnosti žáků,
- struktury učiva,
- struktury veřejných prostředků jejich rozmístění v prostoru jejich řazení v čase.

2. uspořádání struktury řízení vyučování:

- určení vazby,
- určení informačních toků (Solfronk, 1991).

Vymezení organizačních forem není jednotné, nejčastěji se uvádí ve významu způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávací instituce.

Při definici organizačních forem podle Vališové a Kasíkové (2011) se význam opírá o způsob uspořádání výuky v daných podmínkách. „Pojem organizační formy vyučování zahrnuje jednotlivé, v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby: prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků“ Vališová, Kasíková (2011, 173).

2.4.2 Klasifikace organizačních forem výuky

Klasifikace organizačních forem je velmi problematická, jelikož jich doposud vzniklo velké množství. Je zapotřebí organizační formy na základě různých hledisek roztrždit a klasifikovat.

Josef Maňák a Vlastimil Švec rozdělili organizační formy následovně:

Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka:

- výuka individuální,
- výuka individualizovaná,
- výuka skupinová,
- výuka hromadná (kolektivní).

Organizační formy podle charakteru výukového prostředí:

- výuka ve třídě nebo v posluchárně,
- výuka v odborných učebnách a laboratořích,
- výuka v dílně,
- výuka na školním pozemku a v přírodě, terénu apod.,
- výuka v muzeu, v koutku tradic apod.,
- vycházka a exkurze,
- domácí úkoly a úkoly pro samostatnou práci.

Organizační formy podle délky trvání:

- vyučovací hodina (základní výuková jednotka),
- zkrácená nebo prodloužená vyučovací jednotka,
- vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz a podobně

Skalková (2010) uvádí jiný způsob, jak lze organizační formy rozčlenit. Skalková je rozdělila podle jejich funkce:

- frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- skupinové a kooperativní vyučování,
- individualizace a diferenciací v procesu vyučování,
- vyučování v rozličných prostředích,
- uplatňování různých forem vyučování při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,

- domácí učební práce žáků.

J. Mojžíšek (1973) uvádí organizační formy výuky, dle rozlišení výchovných prostředí:

- mimoškolní vzdělávání a vyučování,
- parentální (rodinné) vzdělávání,
- vzdělávání ve výrobě, v úřadech (např. pracovní a tiskové instruktáže, besedy, semináře, školení apod.).

Výše uvedená rozdělení se týkala pouze školního prostředí.

2.4.3 Klasifikace didaktických forem

Didaktická forma představuje jakési vnitřní uspořádání kontrolovaného řízení didaktického procesu žáků během výuky tělesné výchovy ve vyučovacích jednotkách (Nykodým, 2006). Nykodým řadí mezi didaktické formy:

- organizační formy
 - tréninková nebo vyučovací jednotka
- sociálně-interakční formy
 - hromadná
 - skupinová
 - individuální
- metodicko-organizační formy.

Strešková (2008) rozdělila didaktické formy do dvou skupin:

- základní didaktické formy (hromadné, skupinové, individuální)
- specifické didaktické formy (kruhový trénink, cvičení na stanovištích, doplňkové cvičení).

Pro svoji práci jsem využila rozdělení dle Frömela (1991). Ten rozdělil podobně jako Stešková didaktické formy do dvou hlavních skupin:

- hromadné didaktické formy
- speciální didaktické formy

Avšak především u hromadné didaktické formy rozšířil možnosti zapojení cvičenců do konkrétní činnosti. Hromadnou didaktickou formu popsal jako relativně stálé uspořádání učebního procesu, při němž učitel řídí obsahově stejnou činnost všech žáků. Hromadná didaktická forma má dvě základní varianty:

- paralelní
- frontální

Jak v paralelní, tak ve frontální variantě může být uspořádání cvičících buďto kolektivní, skupinové, ve dvojicích a individuální. U frontálních forem v kolektivním a skupinovém uspořádání se mohou navíc žáci postupně zapojovat do pohybové činnosti i po dvojicích, trojicích apod. (Frömel, 1991).

2.4.4 Základní didaktické formy

2.4.4.1 Hromadná didaktická forma

Hromadná didaktická forma vyučování je stálým uspořádáním učebního procesu, při kterém učitel řídí učební činnost všech žáků hromadně. Při vyučovací jednotce může vyučující komunikovat s jedním z žáků, avšak souběžně neustále udržuje kontakt se zbytkem skupiny. Oproti jiným formám je neekonomičtější z hlediska času.

Výhodou hromadné formy je neustálé prohlubování vzájemných vztahů a z nich plynoucí soutěživost (Choutka, 1973).

Hromadné formy se využívají především při jednoduchých a známých činnostech, ale i při nácviku složitějších tvarů či vazeb, při nichž je nutné soustředit pozornost žáků na výklad techniky cviku (Petr & Svatoň, 1985).

I) Hromadná paralelní didaktická forma

a) Kolektivní uspořádání

Pod vedením učitele jsou všichni žáci zapojeni do stejné pohybové činnosti. Jako příklad kolektivního uspořádání může být herní činnost jednotlivce, kdy každý žák má svůj míč. Při atletických disciplínách se využívá při hladkých bězích.

Hlavní klady hromadné paralelní formy v kolektivním uspořádání (Frömel, 1991):

- návyk žáků na obdobné uspořádání učebního procesu z tradičních způsobů výuky,
- přehled učitele o všech žácích,
- zapojení všech žáků do tělocvičné činnosti,
- prezentace cílů a úkolů,
- zrychlení organizace a zabránění rychlému nebo naopak pomalému postupu,
- rozvoj sebekontroly žáků.

Hlavní nedostatky hromadné paralelní formy v kolektivním uspořádání (Frömel, 1991):

- nižší podíl samostatné činnosti žáků,
- přizpůsobování se průměru třídy,
- časté prostorové a materiální obtíže se zapojením všech žáků do stejné tělocvičné činnosti.

b) Skupinové uspořádání

Celá třída provádí stejnou pohybovou aktivitu, avšak jsou rozděleni do skupin. Vyučující řídí činnost všech skupin. Žáci jsou rozděleni do skupin z prostorových, materiálních nebo i didaktických důvodů. Příkladem hromadné paralelní formy ve skupinovém uspořádání může být herní činnost v basketbale, kdy žáci střílí na koš. Velká míra efektivity využití této didaktické formy je v gymnastice.

Hlavní klady hromadné paralelní formy v paralelním uspořádání:

- lepší využití cvičebního prostoru a zařízení pro tělesná cvičení,
- všichni žáci jsou zapojeni do tělocvičné aktivity,
- cvičenci si osvojují podobné uspořádání učebního procesu jako je ve družstvech,
- vyučující má lepší přehled o jednotlivých skupinách,
- lepší možnost diferenciacе žáků.

Hlavní nedostatky hromadné paralelní formy v paralelním uspořádání:

- přizpůsobení se tempa skupiny,
- nedostatečný individuální přístup k žákům,
- menší samostatnost žáků,
- vyšší nároky na materiální zajištění (Frömel, 1991).

c) Uspořádání ve dvojicích

Pro všechny žáky je pohybová činnost stejná, kdy jsou rozděleni do dvojic. Při této didaktické formě je možná vzájemná kontrola žáků. Výhodou využití této didaktické formy je úspornost, menší unavitelnost a početnější interpersonální interakce.

Hlavní klady hromadné paralelní formy ve dvojicích:

- učitel má přehled o činnostech žáků ve dvojicích,
- zapojení všech žáků do stejné pohybové činnosti,
- rozvoj sebekontroly a vzájemné kontroly.

Hlavní nedostatky hromadné paralelní formy ve dvojicích:

- omezení postupu žáků vlastním tempem.

d) Individuální uspořádání

Tělocvičnou činnost žáci provádí samostatně pod vedením vyučujícího. Žák pohybovou činnost vykonává svým vlastním tempem a učitel pouze usměřňuje a kontroluje její průběh. Příkladem je nácvik spodního podání ve volejbale, kdy žáci stojí vedle sebe a na povel učitele odbíjí míč.

Hlavní klady hromadné paralelní formy v individuálním uspořádání:

- přehled žáků o stejné pohybové činnosti,
- návyk žáků na samostatnou činnost,
- větší možnost individuálního přístupu učitele k žákovi.

Hlavní nedostatky hromadné paralelní formy v individuálním uspořádání:

- využití u méně početnějších tříd,
- částečné omezení žáků v jejich tempu.

II) Hromadná frontální didaktická forma

a) Kolektivní uspořádání

Žáci provádí pohybovou činnost tak, že se do pohybové činnosti zapojují postupně. Využití této didaktické formy je možno pouze při méně náročných

pohybových činnostech. V některých případech je také nezbytné pro žáky zařadit doplňková cvičení.

Hlavní klady hromadné frontální formy v kolektivním uspořádání:

- přehled učitele o pohybové činnosti žáků,
- jednoduchá organizace,
- méně náročnější zajištění bezpečnosti při vyučování,
- rychlé předání zpětné vazby žákovi po ukončení činnosti.

Hlavní nedostatky hromadné frontální formy v kolektivním uspořádání:

- nedostatečná diferenciací a individualizace,
- menší účinnost učebního procesu (Frömel, 1991).

b) Skupinové uspořádání

Žáci se postupně zapojují do pohybové činnosti v jednotlivých skupinách. Tato didaktická forma je ve výuce běžně používaná. Při malém počtu žáků ve skupině, správném využití náradí a náčiní je tato didaktická forma velmi efektivní. Ve vyučovací jednotce se může zařadit například při nácviku roznožky.

Hlavní klady hromadné frontální formy ve skupinovém uspořádání:

- lepší soustředění a koncentrace žáků,
- zapojování žáků do didaktických úkolů v době, kdy nejsou zapojení do tělocvičných aktivit.

Hlavní nedostatky hromadné frontální formy ve skupinovém uspořádání:

- složitější zapojení všech žáků do tělocvičné aktivity,
- přizpůsobení se tempu ve skupině,
- menší samostatnost činnosti žáka (Frömel, 1991).

c) Uspořádání ve dvojicích

Žáci ve vyučovacím procesu se v tělocvičné aktivitě střídají, kdy jeden cvičí a druhý kontroluje, motivuje a usměrňuje. Vyučující vede postup dvojic v tělocvičné aktivitě.

Hlavní klady hromadné frontální formy ve dvojicích:

- vzájemná kontrola,
- navykání na zodpovědnost.

Hlavní nedostatky hromadné frontální formy ve dvojicích:

- velké nároky na psychiku žáků (Frömel, 1991).

d) Individuální uspořádání

Zcela ojedinělá didaktická forma, založená na postupném zapojování žáků do učebního procesu (Frömel, 1991). Učitel řídí celou cvičební činnost. Příkladem hromadné frontální formy v individuálním uspořádání je nácvik přeskočení přes kozu. Využití je možné pouze při méně početné skupině žáků.

2.4.4.2 Skupinová didaktická forma

Skupinové vyučování je organizační forma, kdy se celá třída rozdělí na menší skupiny žáků, které v rámci konkrétní skupiny spolupracují na řešení společného úkolu (Janiš & Lorencovič, 2008).

Cílem skupinových forem je aktivní zapojení žáků, lepší využití tréninkového času a rozvoj spolupráce a tvořivosti (Strešková, 2009).

Podle Pettyho (1996) je skupinová práce zábavná sama o sobě a zároveň v sobě skrývá obrovský učební potenciál.

Dle Skáلكové (1978) se skupinové vyučování vymezuje jako organizační forma, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5 členné), které spolupracují na řešení společného úkolu. Mezi členy ve skupině se navazují a rozvíjejí sociální interakce.

Nejčastěji se tato forma využívá v hlavní části hodiny. Při vhodně zvoleném obsahu ji ovšem můžeme použít jak v části průpravné, tak i v závěrečné části hodiny (Frömel, 1983).

Kasíková (1997) přehledně sepsala hlavní klady skupinové práce

- zvýší se aktivita při učení,
- do práce se zapojí více žáků, včetně pomalejších,
- žák před spolužáky snadněji přizná, co neví,
- vyjadřování je přirozenější,

- Žáci přebírají odpovědnost za učení včetně chyb,
- žáci mají větší zájem o úkoly,
- žáci si do určité míry mohou volit tempo práce,
- ve skupině se přirozeně porovnávají postupy řešení,
- žáci se učí komunikativním dovednostem,
- žáci se učí organizovat práci,
- zvyšuje se sebevědomí žáků,
- zvyšuje se frekvence úspěšné činnosti,
- zvyšuje se samostatnost žáků,
- žáci ztrácejí zábrany,
- učitel se může věnovat slabší skupině,
- učitel má čas na přípravu další činnosti,
- jde o obranu proti stereotypu ve vyučování.

Při skupinové didaktické formě je důležité správně a rychle rozdělit žáky do skupin, tak aby docházelo k co nejkratšímu narušení vyučovací jednotky. Janiš a Lorencovič (2008) uvedli příklady, podle jakých kritérií je možno skupiny vytvářet:

- a) Náhodné, neboli formální. Například pomocí losu, abecedního seznamu či vlastního rozhodnutí žáka.
- b) Podle pohlaví. Využívá se především v tělesné výchově, kde je snaha o vytvoření homogenní skupiny. Výběr probírá například podle výkonnosti.
- c) Na základě interpersonálních vztahů mezi žáky. Skupiny, které vzniknou svobodným výběrem žáků, mohou posilovat emotivní vazby. Skryté nebezpečí spočívá v nezájmu o „slabší“ nebo neoblíbené žáky.
- d) Podle učebních výsledků. Skupiny jsou rozděleny ke vztahu ke spolupracovníkům ve skupině nebo podle prospěchu k ostatním skupinám. Vyučující se snaží vytvořit vzájemně homogenní skupiny, aby nedocházelo k vytvoření pracovně nevyrovnaných skupin.
- e) Podle povahy obsahu a cílů výuky. Vytvoření skupin je dáno předem na základě vyučovacích cílů.
- f) Podle předpokládané délky spolupráce. Složení skupin může být stabilní na delší časové období nebo se může měnit pro jednotlivé vyučovací hodiny.
- g) Podle stylu spolupráce ve skupině se může jednat o tzv.

- Paralelní organizace – každý žák pracuje na samostatném dílčím úkolu a všechny dílčí úkoly se na konci spojí v jeden hotový úkol.
- Hvězdicová organizace – během řešení úkolů jeden žák ze skupiny zastává roli rádce.
- Kruhová organizace – problém je ve stejné prospěchové skupině řešen pomocí diskuze.

Početnost jednotlivých skupin

Dle typu činnosti je vhodné vybrat počet žáků ve skupině. Při rozdělení žáků do větších skupin bude mít vyučující méně času na kontrolu všech skupin a větší pravděpodobnost, že daný pohybový úkol provedou správně. V malých skupinách je větší předpoklad zapojení i méně aktivních žáků do provedení pohybového úkolu.

Mezi faktory, které ovlivňují výkon skupiny Antala (2001) uvádí:

- cíl, kterého se má dosáhnout,
- žáci, kteří skupiny tvoří, a jejich vzájemná spolupráce,
- učitel, který dává pokyny, usměrňuje a kontroluje skupinu,
- proces, cestu, kterou se žáci snaží postupovat k vytyčenému cíli.

I) Skupinová paralelní didaktická forma

Všichni žáci v jednotlivých skupinách vykonávají stejnou pohybovou činnost současně, ale každá skupina má jiný úkol a obsah učebního procesu. Řízení pohybové aktivity může být závislé na celé skupině nebo jej určuje vedoucí skupiny. Vyučující se obvykle zaměřuje na vybranou skupinu.

Skupinová paralelní didaktická forma se využívá především v hlavní části hodiny. Příkladem využití této didaktické formy může být v hlavní části volejbalové hodiny, kdy první skupina zlepšuje odbití obouruč vrchem, druhá skupina zdokonaluje vrchní podání a třetí skupina současně, s pomocí vyučujícího, nacvičuje blok u sítě.

Skupinová paralelní didaktická forma ve dvojicích nebo v individuálním uspořádání je srovnatelná jako v hromadné didaktické formě.

Hlavní klady skupinové paralelní formy:

- zapojení všech žáků do pohybové činnosti,

- lepší využití prostoru, náčiní a nářadí,
- rozvoj samostatnosti žáků,
- pestrost v obsahu výuky.

Hlavní nedostatky skupinové paralelní formy:

- přizpůsobování se průměru skupiny, napodobování partnera ve skupině,
- obtížnější využití u neukázněných tříd,
- vyšší časová náročnost na přípravu vyučovací hodiny (Frömel, 1991).

II) Skupinová frontální didaktická forma

Skupiny žáků se do pohybových úkolů zapojují postupně, kdy se v každé skupině opět plní jiný pohybový úkol a má jiný obsah učebního procesu. Postup řešení pohybového úkolu může být řízen vedoucím skupiny. Tato didaktická forma je velmi výhodná při diagnostice činnosti, kontrole partnera i sebekontroly.

Hlavní klady skupinové frontální formy:

- rozvoj samostatnosti žáků,
- schopnost více se soustředit a promýšlet řešení pohybového úkolu,
- slabší žáci se snaží vyrovnat úspěšnějším žákům

Hlavní nedostatky skupinové frontální formy:

- vyšší nároky na kázeň žáků,
- větší časová náročnost na přípravu vyučovací jednotky (Frömel, 1991).

2.4.4.3 Individuální didaktická forma

Individuální didaktická forma je relativně stálým uspořádáním učebního procesu, při němž jsou žáci zapojeni individuálně a pracují zcela samostatně nebo se v rámci jiné didaktické formy po jednom střídají v učebním procesu přímo řízeném učitelem tělesné výchovy (Frömel, 1991). Každý z žáků v učebním procesu pracuje jiným obsahem i učebním tempem.

Psotta a Velenský (2009) uvádí, že individuální didaktická forma není v běžné výuce tělesné výchovy typická. Její častější využití je v kombinaci s jinou didaktickou formou.

Individuální formy znamenají, že žák samostatně pracuje a řeší zadaný úkol, přičemž se žáci navzájem neporovnávají a učitel je jim po celou dobu k dispozici (Strešková, 2009).

Individuální didaktickou formu můžeme využívat například v:

- V úvodní části – individuální rozcvičení, samostatné protažení žáků po společném rozcvičení.
- V hlavní části – tvorba gymnastických sestav, zdokonalování herních činností jednotlivce, tvorba pohybové nebo taneční kreace na hudební doprovod, posilování podle individuálního plánu, „volná chvilka“, kdy žáci cvičí libovolně, co chtějí za podmínky dodržování bezpečnostních pravidel (Antala, 2001).
- V závěrečné části – individuální kompenzace cvičení, uvolnění svalstva.

2.4.5 Specifické didaktické formy

Mezi specifické didaktické formy řadíme:

- Kruhový provoz
- Variabilní provoz
- Doplnková cvičení

Kruhový provoz

Kruhový provoz je specifická didaktická forma, při níž dochází k rozvoji pohybových schopností žáka za střídání se tělesných cvičení, které jsou formou stanovišť uspořádány ve tvaru kruhu. Je nezbytné mít na paměti, že u kruhového provozu učitel pracuje s pohybovými schopnostmi žáka, zatímco u níže popsaného variabilního provozu žák rozvíjí a zdokonaluje pohybové dovednosti.

Podle instrukcí vyučujícího žáci na stanovištích střídají zatížení s odpočinkem. S využitím této didaktické formy dochází k účelné organizaci žáků, zkvalitnění procesu tělesné výchovy za předpokladu zvýšení fyzického a psychického zatížení.

Hlavním úkolem kruhového provozu je přispět k rozvoji pohybových schopností a samostatnosti žáků, zpestřit ostatní didaktické formy a maximálně využít didaktický čas. Také rozvíjí orientaci, při rychle se měnících podmínkách a schopnost přizpůsobit se jim (Frömel, 1983).

Na kruhový provoz se používá především vlastní váha těla, cvičení s náčiním a cvičení na nářadí (Strešková, 2009).

Kruhový provoz se využívá pro své výhody, které rozepsal Antala (2001):

- cvičení se můžou zúčastnit všichni žáci současně,
- organizace cvičení je jednoduchá,
- kruhový provoz lze zařadit do hodin tělesné výchovy již na prvním stupni, a tak nenápadnou a soutěživou formou zatěžovat dětský organismus,
- jednoduchost cvičení zaručuje jejich rychlé ovládnutí a možnost individuálního dávkování,
- možnost individuálního diferencovaného přístupu k žákovi,
- efektivní využití času v hodině tělesné výchovy,
- různorodost vyučovací hodiny,
- lehčí motivace žáků,
- žák si samostatně počítá a kontroluje se, což zlepšuje samostatnost, smysl pro zodpovědnost, houževnatost, snahu zvyšovat výkonnost a osobní iniciativu,
- žáci si mohou samostatně ověřit souvislosti mezi intenzitou vlastní tělocvičné činnosti a fyziologickou reakcí organismu,
- možnost dosáhnout vysoké biologické hodnoty cvičení,
- zařazení cvičení, které nevyžadují pomoc a záchranu,
- při kruhovém provozu je jednoduchá kontrola vykonávaných cvičení a jejich výsledků,
- žáci vyšších ročníků si můžou samostatně určit takovou změnu výkonnosti, které chtějí dosáhnout, které slouží vyučujícímu k dalšímu plánování,
- použití hudebního doprovodu se zvyšuje emocionalita a připravenost na cvičení.

Řízení kruhového provozu se provádí nejčastěji třemi způsoby:

- Vymezením počtu opakování cvičení na jednotlivých stanovištích – žákům se před začátkem cvičení určí počet opakování, kterého mají dosáhnout. Při tomto řízení vyučující musí pracovat s možností, že někteří cvičenci budou mít daný počet opakování splněn rychleji než méně zdatní žáci.

- Vymezením doby cvičení i počtu opakování cvičení na jednotlivých stanovištích – toto řízení je v tělovýchovné praxi složité, vzhledem k velkému počtu cvičenců a většímu nároku na individuální dávku cvičení pro jednotlivé žáky.
- Vymezení počtu opakování na jednotlivých stanovištích i doby na přechod k dalšímu stanovišti – nejjednodušší řízení kruhového provozu. Žáci si sami volí intenzitu cvičení.

Většinou se cvičební doba pohybuje mezi 20 až 60 sekundami a podobná časová dotace platí i pro délku odpočinku, který může být ovšem i 2–3x delší, záleží na druhu zaměření (Rychtecký & Fialová, 2002).

Dle počtu žáků, prostorových a materiálních podmínek je pro kruhový provoz typické 6-12 stanovišť.

Ve sportovním tréninku je často kruhový trénink označován jako cirkulační trénink. Hlavním úkolem kruhového tréninku je rozvoj vytrvalostních a silových schopností (Dovalil, 2008). Zaměřuje se na rozvoj tělesné zdatnosti, silové vytrvalosti, základní síly, aerobní vytrvalosti a koordinace. Tato tréninková metoda byla zpopularizována v 60. letech 20. století americkým fyziologem a kulturistou Bobem Gajdou.

Variabilní provoz

Variabilním provozem rozumíme rychle se střídající tělesná cvičení, která se zaměřují především na rozvoj tělocvičných dovedností (Rychtecký & Fialová, 2002).

Při použití variabilního provozu je nezbytná dobrá příprava a pečlivé seznámení žáků s úkoly, abychom předešli k problémům na stanovištích. Učitel tělesné výchovy by měl na každém stanovišti provést praktickou ukázkou s verbálním projevem. Tělesná cvičení, která vyučující využije na jednotlivých stanovištích, musí být žákům známá, bezpečná a není u nich za potřebí záchrany či dopomoci.

Ve variabilním provozu jsou zapojeni všichni žáci do pohybové činnosti, čímž dochází k rozvoji samostatnosti, pohybových schopností a žák se lépe přizpůsobuje měnícím se podmínkám.

Cílem uspořádání výchovně vzdělávacího procesu jako variabilního provozu je vytvořit optimální didaktickou formu pro rozvoj pohybových dovedností a činností ve ztížených a proměnlivých podmínkách (Fialová, 2010).

Frömel (1987) rozepsal dílčí cíle variabilního provozu jako:

- zdokonalovat a zpevňovat tělocvičné činnosti ve ztížených a variabilních podmínkách, které jsou charakteristické pro třetí fázi motorického učení,
- maximálně využívat didaktický čas pro tělocvičnou aktivitu žáků, zapojit současně všechny žáky do tělocvičné aktivity,
- intenzivním zdokonalováním tělocvičných činností napomáhat i rozvoji pohybových schopností a zvyšování zdatnosti žáků,
- rozvíjet u žáků schopnost rychlé orientace a přizpůsobování se měnícím se podmínkám,
- proměnlivostí obsahu a podmínek vytvářet předpoklady pro úspěšný transfer do jiných tělocvičných, ale i pracovních činností,
- přispívat k rozvoji samostatnosti žáků při tělocvičné aktivitě,
- přispívat k rozvoji tvůrčí aktivity žáků,
- zpestřit didaktické formy, a tím přispět k zlepšení vztahu žáků k tělesné výchově.

Při uspořádání obsahu zvažujeme především následující doporučení (Fialová, 2010):

- střídavě zatěžovat různé svalové skupiny,
- střídat náročná cvičení s méně náročnými,
- střídat složitější cvičení s jednoduššími,
- zařazovat i průpravná cvičení ke zdokonalovaným tělocvičným činnostem,
- zařazovat „volná“ cvičení v rámci pohybového úkolu.

Řízení variabilního provozu probíhá obdobně jako u kruhového provozu a to podle vymezení:

- počtu opakování cvičení,
- času na jednotlivých stanovištích,
- času i počtu opakování cvičení na jednotlivých stanovištích.

Kolovská (2008) sestavila několik doporučení pro zařazení variabilního provozu do hodin tělesné výchovy:

Doporučení pro uspořádání obsahu jednotlivých stanovišť variabilního provozu:

- střídavě zatěžovat různé svalové skupiny,
- střídat náročná cvičení s méně náročnými,
- střídat složitější cvičení s jednoduššími,
- zařazovat i průpravná cvičení ke zdokonalovaným pohybovým činnostem,
- zařazovat „doplňkové“ činnosti v rámci pohybového úkolu.

Počet stanovišť - většinou na 1. stupni 4 až 8 - určujeme podle počtu žáků, prostorových a materiálních podmínek i podle didaktických cílů. Rozestavujeme je zpravidla do kruhu nebo většího množství menších kruhů, případně jiných seskupení.

Z hlediska struktury vyučovací jednotky tělesné výchovy budeme zařazovat variabilní provoz nejlépe ve druhé polovině hlavní části vyučovací jednotky, nejčastěji v rozmezí 20. - 40. minuty výukové doby.

Variabilní provoz jako didaktickou formu budeme zařazovat do takového časového prostoru, kdy můžeme vycházet z dostatečného zásobníku téměř zvládnutých pohybových činností.

Variabilní provoz žákům umožňuje upevnění osvojené tělocvičné dovednosti v různých podmínkách a provedení. Zařazujeme jej zejména na konci tematických celků.

Doplňková cvičení

Doplňková cvičení se využívají při hodinách tělesné výchovy, kdy v hlavní náplni hodiny mohou vznikat časové prodlevy při čekání na další pokusy. Využívá se především u skupinové práce, kdy z organizačních a materiálních podmínek není možno vytvořit méně početnější skupiny.

Při využití doplňkových cvičení je důležité žákům zdůraznit:

- jak provést sebekontrolu,
- konkrétní cíl cvičení,

- vymezit počet opakování nebo délku trvání cvičení,
- jasně uvést intenzitu zatížení.

Tělesná cvičení, která vyučující zařadí jako doplňková, musí být podle Rychteckého a Fialové (2002):

- jednoduchá a známá,
- nenáročná na pozornost,
- neovlivňující bezpečnost na jiných stanovištích,
- nevyžadující záchranu ani pomoc,
- emocionálně méně náročné než hlavní cvičení,
- nezvyšující hlučnost.

Mělo by díky nim docházet k zefektivnění vyučování a zvýšení čistého cvičebního času, především využitím 20 přestávek a čekáním na nástup na nářadí aktivním cvičením nebo alespoň posílit účinek hlavního cvičení. Například při čekání na výmyk, provádět kliky, kotouly s výskokem a podobně (Strešková, 2009).

3 CÍLE PRÁCE

3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem je posouzení činnosti praktikantů u studentů Fakulty tělesné kultury při vedení vyučovacích jednotek tělesné výchovy v rámci povinné souvislé učitelské praxe se zaměřením na specifické didaktické formy (kruhový provoz, variabilní provoz a doplňková cvičení).

3.2 Dílčí cíle

1. Porovnání úspěšnosti studentů v jednotlivých otázkách ve formuláři Posouzení praktikanta na pedagogické praxi TV.
2. Porovnání procentuální úspěšnosti studentů FTK na pedagogických praxích v období od roku 2015 do roku 2020 zaměřené konkrétně na specifické didaktické formy.
3. Najít vhodná doporučení studentům FTK pro zlepšení vedení hodin tělesné výchovy na pedagogických praxích.
4. Porovnání výsledků ankety mezi již působícími učiteli a praktikanty Fakulty tělesné kultury se zaměřením na specifické didaktické formy.

3.3 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka číslo 1: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti praktikantů FTK UP mezi první a druhou učitelskou praxí?

Výzkumná otázka číslo 2: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti mužů a žen FTK UP na učitelské praxi?

4 METODIKA

4.1 Způsob sběru dat

Pro výzkumné šetření byly použity formuláře Posouzení praktikanta na pedagogické praxi TV. Tyto formuláře jsou vyplňovány studentovi Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého vedoucím učitelem při dokončení předmětu učitelská praxe 1 a učitelská praxe 2.

Praktikantovi posouzení z povinné pedagogické praxe, které jsou v mé diplomové práci zpracovávány, se získávaly od roku 2015 do roku 2020. Ve druhém semestru akademického roku 2019/2020 kvůli pandemii Covid-19 nebylo možné učitelskou praxi vykonávat. S podobnou překážkou v realizaci učitelské praxe se studenti setkali také v následujícím akademickém roce, kdy učitelskou praxi dokončilo malé množství studentů, tudíž výsledky nemusí mít dostatečnou vypovídací hodnotu.

4.2 Předmět učitelská praxe

Mezi povinné předměty v rámci oboru tělesná výchova na navazujícím magisterském studiu patří mimo jiné i učitelská praxe. Tu studenti plní v zimním i letním semestru pod názvem Souvislá učitelská praxe 1 a 2 se zkratkou SUP1 a SUP2. Do roku 2018 se používal název Učitelská praxe 1 a 2 se zkratkou UPC1 a UPC2.

V prvním semestru je povinností studenta na vybrané škole – základní či střední, absolvovat minimálně 6 náslechlů a odučit 10 vyučovacích hodin. To platí v případě dvouoborového studia. Pro studenty ATV a TVS jsou požadavky pro splnění předmětu vyšší. Studenti těchto dvou oborů musí taktéž navštívit 6 hodin tělesné výchovy, odučit jich však musí 15.

V navazující učitelské praxi 2 je snížen počet náslechlů na 3 hodiny. U studentů dvouoborového studia je počet odučených hodin zvýšen na 15. Studenti s oborem ATV a TVS mají povinnost absolvovat celkem 21 výstupů.

V průběhu plnění praxe student u stejné třídy provede dvě sledované vyučovací hodiny, kdy v první vyučovací jednotce tělesné výchovy student připraví habituální vyučovací jednotku a druhou hodinu zorganizuje se stejným obsahem, ale s vyšším individualizovaným zatížením.

Nedílnou součástí ke splnění předmětu jsou také písemné přípravy, které je nutno si připravit na každou vyučovací jednotku a po dokončení praxe společně s výkazem pedagogické praxe, posouzením praktikanta na pedagogické praxi, osobním ohodnocením praxe praktikantem, vyplněným dotazníkem „praktikant“ a „vedoucí učitel“ jak pro habituální hodinu, tak pro vyučovací jednotku se zvýšeným zatížením a vypůjčenými krokoměry je odevzdat na katedře společenských věd v kinantropologii.

4.3 Formulář „Posouzení praktikanta na pedagogické praxi“

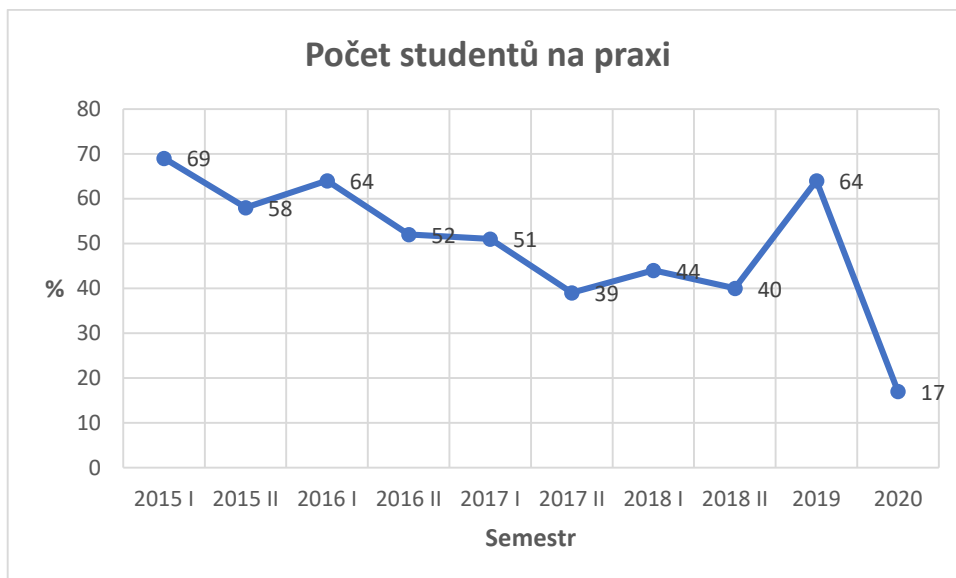
Studentovi po ukončení pedagogické praxe je vedoucím učitelem, u něhož praktikant vykonával učitelskou praxi, vyplněn formulář s názvem Posouzení praktikanta na pedagogické praxi z TV, viz příloha číslo 1.

Formulář je tvořen celkem 35 otázkami. Při hodnocení vedoucí učitel u 31 otázek vybírá mezi možnostmi ANO/NE podle studentova způsobu vedení hodin. Otázka číslo 32 charakterizuje celkové vlastnosti praktikanta a jeho projev. Poslední otázka je věnována poznámkám pro vedoucího učitele, kde může vyzdvihnout studentovi předpoklady, vytknout nedostatky při řízení vyučovací jednotky či napsat doporučení pro zlepšení do dalších vyučovacích hodin.

Vedoucí učitel studentovi také dle svého uvážení po absolvování praxe přidělí konečnou známku za jeho výstupy při vedení a plánování vyučovacích hodin tělesné výchovy.

4.4 Respondenti

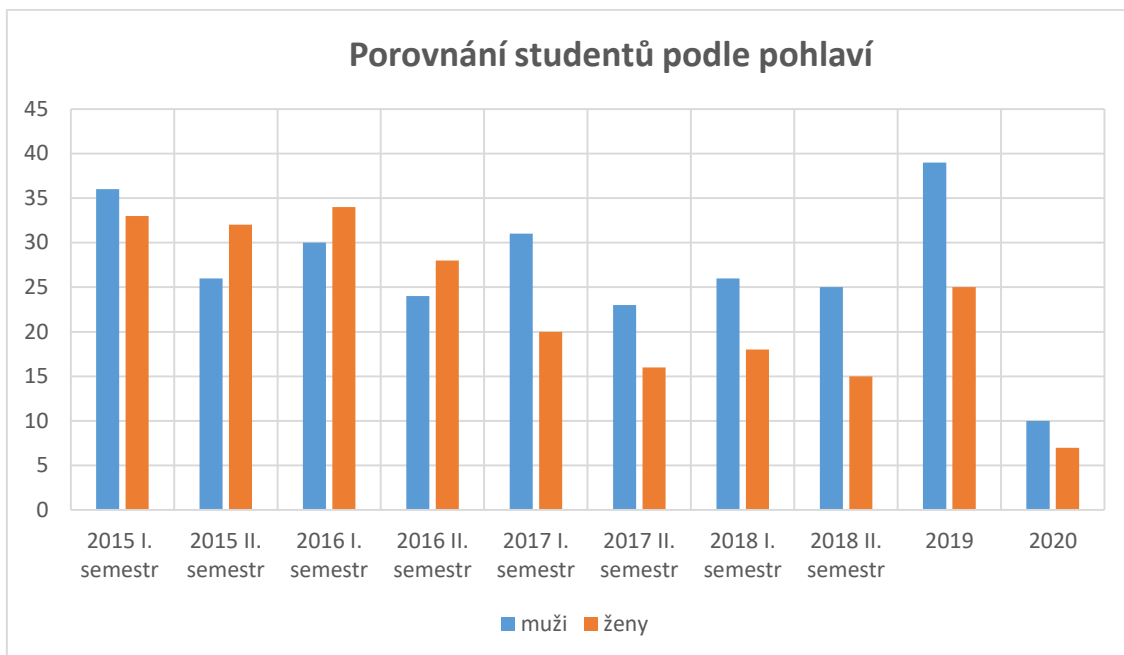
Posouzení praktikantů z pedagogických praxí se od roku 2015 do roku 2020 vybralo celkově 506. Po vytřídění jich pro potřeby mé diplomové práce bylo využito 498. Z toho se 270 formulářů vybralo od mužů a 228 bylo získáno od žen.



Obrázek 1. Počet studentů v jednotlivých semestrech.



Obrázek 2. Podílové zastoupení mužů a žen

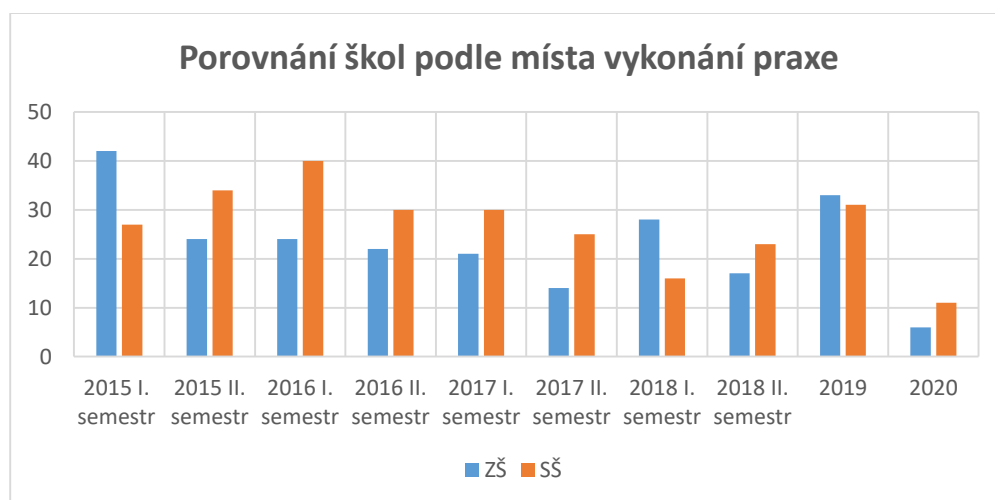


Obrázek 3. Porovnání studentů podle pohlaví v jednotlivých semestrech

4.5 Výběr typu škol pro vykonání praxe

Studenti vykonávající praxi si mohou zvolit podle svých možností místo, které se stane jejich působištěm pro splnění předmětu učitelská praxe. Povinností studenta je vykonat minimálně jednu učitelskou praxi na střední škole.

Níže sestavený graf ukazuje výběr typu škol studentů pro jejich praxi. Pouze ve třech semestrech dali studenti při plnění svých povinností pro úspěšné absolvování předmětu přednost základní škole před střední.



Obrázek 4. Porovnání škol podle místa vykonání praxe

Zpracovaná data uvádějí, že celkově 54% studentů si zvolilo střední školu a 46% absolvujících praktikantů pedagogickou praxi vybralo školu základní.



Obrázek 5. Procentuální zastoupení škol při výběru vykonání praxe

4.6 Zpracování dat

Jednotlivá data získaná z posouzení praktikantů jsou zpracována v programu Microsoft Excel 2016. Pro přehlednost jsou z dostupných dat vytvořeny tabulky a pro lepší orientaci v datech byly doplněny i grafy. Do tabulek, které vyhodnocují jednotlivé odpovědi vedoucích učitelů na praktikantovo vedení hodin, jsou zaváděny hodnoty 0 nebo 1. Hodnota 0 znamená odpověď ne a hodnota číslo 1 odpovídá odpovědi ano. Získané hodnoty 1 byly sečteny a v procentech vyhodnocen poměr kladných odpovědí. Následně byl vyhodnocen aritmetický průměr všech odpovědí za dané období (u otázek týkajících se specifických didaktických forem i medián), nebo za vybranou skupinu. Nakonec bylo provedeno statistické vyhodnocení hladiny významnosti v jednotlivých skupinách programu STATISTICA 13 (konkrétní použité statistické metody jsou popsány níže).

4.7 Anketa pro učitele TV

Pro lepší představu o silných a slabých stránkách a celkovém přístupu k řízení hodin tělesné výchovy studentů FTK jsem vypracovala téměř identickou anketu pro již působící učitele TV, viz příloha číslo 2. Anketa byla vytvořena pomocí aplikace Google Support.

Anketa obsahovala celkem 31 otázek, kde první 3 otázky byly směřovány na profil učitele. Zbylé otázky byly převzaty z formuláře Posouzení praktikanta na pedagogických praxích z TV.

Celkově byla anketa vyplněna 56 respondenty. Anketu vyplnilo 39 žen a 17 mužů. Učitelů působících na základní škole bylo 41 a zbylých 15 dotazovaných učilo na škole střední.

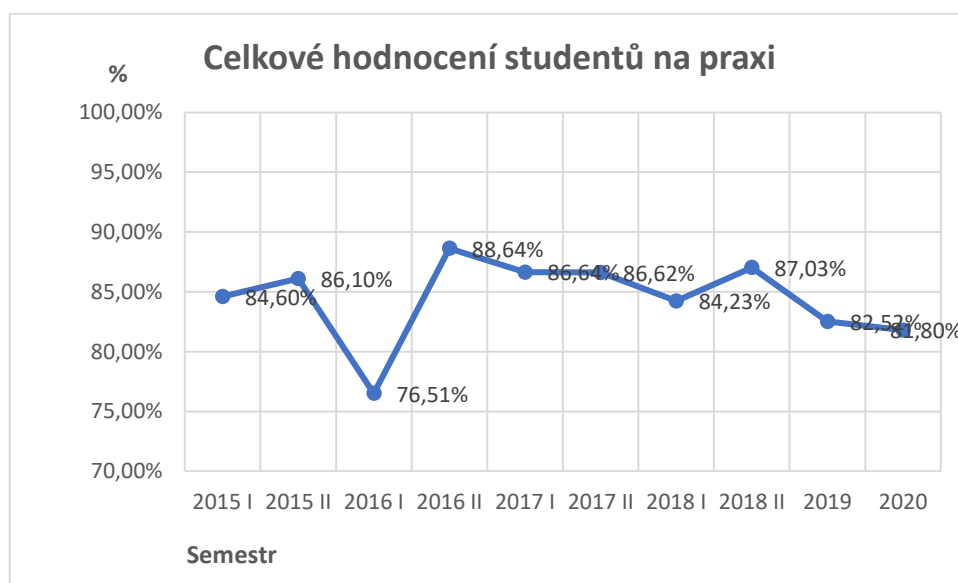
Počet let učitelské praxe byl individuální. Anketu vyplnili učitelé pouze s jednoletou praxí, ale také znalí pedagogové s pětatřicetiletými zkušenostmi.

5 VÝSLEDKY

V jednotlivých semestrech se u každé otázky sčítá počet kladných odpovědí, a následně je v procentech vyjádřen poměr kladných odpovědí k celkovému počtu odpovědí. Při vyhodnocování otázek je kladen důraz zejména na otázky číslo 20 (Zařazuje doplňková cvičení), 21 (Zařazuje kruhový provoz) a 22 (Zařazuje variabilní provoz) zaměřené na specifické didaktické formy.

5.1 Porovnání celkových výsledků posouzení praktikantů na učitelských praxích 2015-2020

Studenti na praxi dosahovali kromě prvního semestru v akademickém roce 2016 relativně stabilních výsledků. Jejich úspěšnost při vystupování v hodinách tělesné výchovy přesahovala 80%. Pouze v kritický letní semestr 2016 se studenti dostali na 76,51% úspěšnosti dle údajů z formuláře, viz příloha číslo 1.



Obrázek 6. Celkové hodnocení studentů na praxi

5.2 Vyhodnocení jednotlivých otázek na učitelských praxích 2015-2020

Následující graf zobrazuje přehled úspěšnosti u všech otázek ve formuláři, viz příloha číslo 1, za období od roku 2015 do roku 2020 a jejich procentuální vyhodnocení. Každá otázka obsahuje součet všech odpovědí od studentů za uvedené období.

V porovnání jednotlivých otázek je zřejmé, že studenti v některých bodech při vedení hodin tělesné výchovy mají nedostatky. Jedná se zejména o otázky číslo:

- 8 (zapojení žáků do diagnostické činnosti),
- 14 (využívání názorných materiálů),
- 15 (využívání didaktické techniky),
- 18 (zajišťování míry zatížení tepovou frekvencí),
- 19 (zařazování krátkého rozcvičení po změně činnosti v hlavní části vyučovací jednotky),
- 22 (zařazování variabilního provozu)
- 23 (využívání programových učebních prostředků).

U zbývajících otázek měli studenti úspěšnost více než 60%. Nejlépe vyhodnocená otázka u studentů je číslo 30 (studentovy předpoklady pro učitelskou činnost) a 32 (ohodnocení osobnosti praktikanta).



Obrázek 7. Vyhodnocení úspěšnosti jednotlivých otázek

Jak již bylo výše zmíněno, praktikanti po dokončení své učitelské praxe dostali od vedoucího učitele hodnocení. To bylo vyjádřeno známkou 1 až 3. Studenti byli ve většině případů ohodnoceni známkou 1. Znamka 3 byla využita pouze ve třech případech.

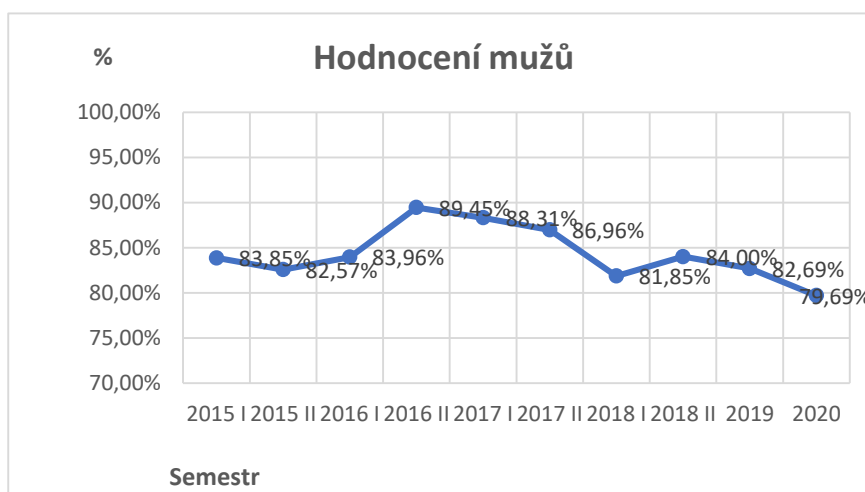
V období mezi roky 2015 až 2020 z celkových 498 studentů, jich bylo 436 ohodnoceno známkou 1. Hodnocení 2 získalo 59 praktikantů a nejhorší známkou 3 byli klasifikováni celkem 3 studenti.

Hodnocení	2015 I.	2015 II.	2016 I.	2016 II.	2017 I.	2017 II.	2018 I.	2018 II.	2019	2020	Celkově
1	62	51	57	45	45	33	38	33	57	15	436
2	7	7	6	6	6	5	6	7	7	2	59
3	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3

Obrázek 8. Hodnocení studentů za jednotlivé semestry

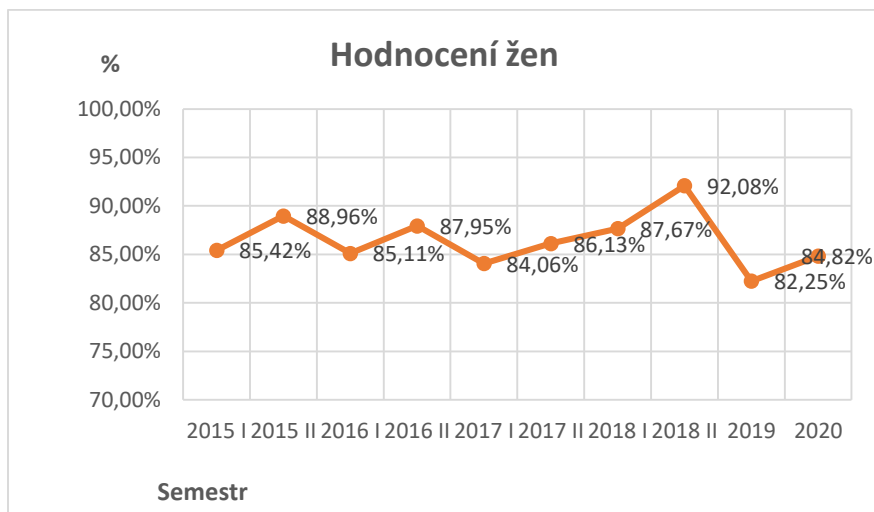
5.3 Porovnání celkových výsledků u mužů a žen na učitelských praxích 2015-2020

V porovnání u mužů a žen v průřezu všech semestrů dopadly lépe ženy. Při sečtení a zprůměrování všech hodnot ženy dostaly 86,44% úspěšnosti, zatímco muži pouze 84,33%. Rozdíl mezi výsledky úspěšnosti není však nějak značný.



Obrázek 9. Hodnocení úspěšnosti mužů v jednotlivých semestrech

U mužů lze pozorovat největší rozdíl ve výsledcích mezi druhým semestrem v roce 2016 a posledním sledovaným semestrem v roce 2020, kdy v neúspěšnějším semestru muži dosáhli 89,45 % a v nejméně úspěšném pouze 79,69% úspěšnosti.

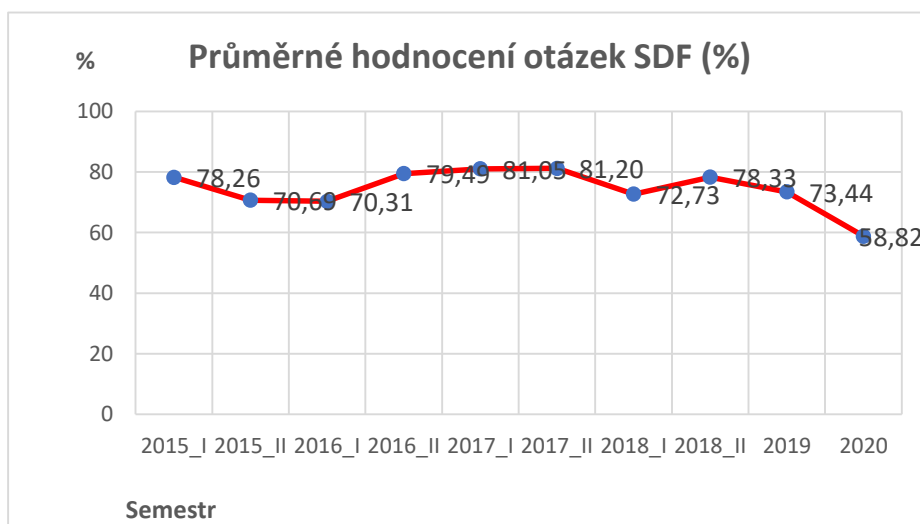


Obrázek 10. Hodnocení úspěšnosti žen v jednotlivých semestrech

Ženy měly na praxích více ustálené výsledky kromě letního semestru v akademickém roce 2018 a 2019. Podobně jako u mužů byl rozdíl bezmála 10% úspěšnosti. V roce 2019 ženy dosáhly pouze 82,25% procent při pozitivních odpovědích, zatímco v předcházejícím semestru se jejich procento vyšplhalo až na 92,08%. Což je nejlepší výsledek úspěšnosti i mezi muži.

5.4 Porovnání specifických didaktických forem

Výsledné procentuální průměry týkající se využití specifických didaktických forem u praktikantů za jednotlivé semestry je znázorněn v grafu níže.



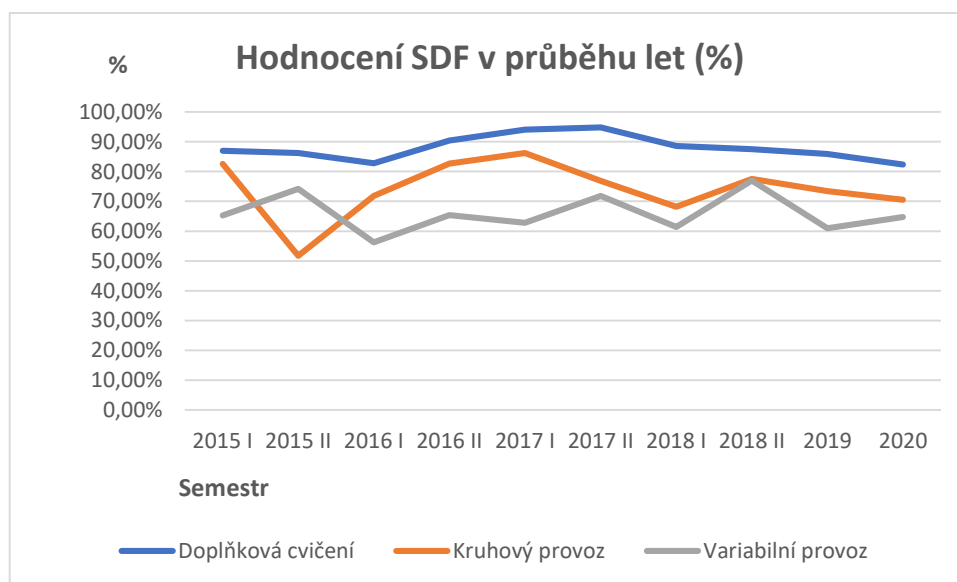
Obrázek 11. Procentuální hodnocení kladných odpovědí SDF v jednotlivých semestrech.

Tento graf vypovídá o celkovém průměru hodnocení otázek číslo 20 až 22. Výsledky uvádějí, že nejméně studentů, kteří využívali specifické didaktické formy během své výuky, bylo v roce 2020, kdy hodnota pozitivních odpovědí dosahovala pouze 58,82%. Kvůli nízkému počtu studentů, kteří v tomto akademickém roce realizovali učitelskou praxi, je vypovídací hodnota dat za toto období snižena, proto jsou směrodatná spíše data z předcházejících semestrů. Učitelskou praxi v roce 2020 ovlivnila již zmiňovaná pandemie Covid-19, která praktikantům znemožnila vykonat učitelskou praxi.

Při uvážení výše uvedeného lze považovat za nejmenší počet studentů, kteří využili doplňkové cvičení, kruhový či variabilní provoz byl v prvním semestru v roce 2016, kdy průměr studentů dosahoval pouze 70,31%. Zatímco v tomto semestru bylo procento nejmenší, ve druhém pololetí akademického roku 2017 celkový průměr dosáhl 81,20 %, tedy o necelých 10% více.

5.4.1 Celkové hodnocení SDF u praktikantů na učitelských praxích 2015-2020

Níže sestavený graf popisuje využití konkrétních specifických didaktických forem – doplňková cvičení, variabilní provoz, kruhový provoz v jednotlivých semestrech.



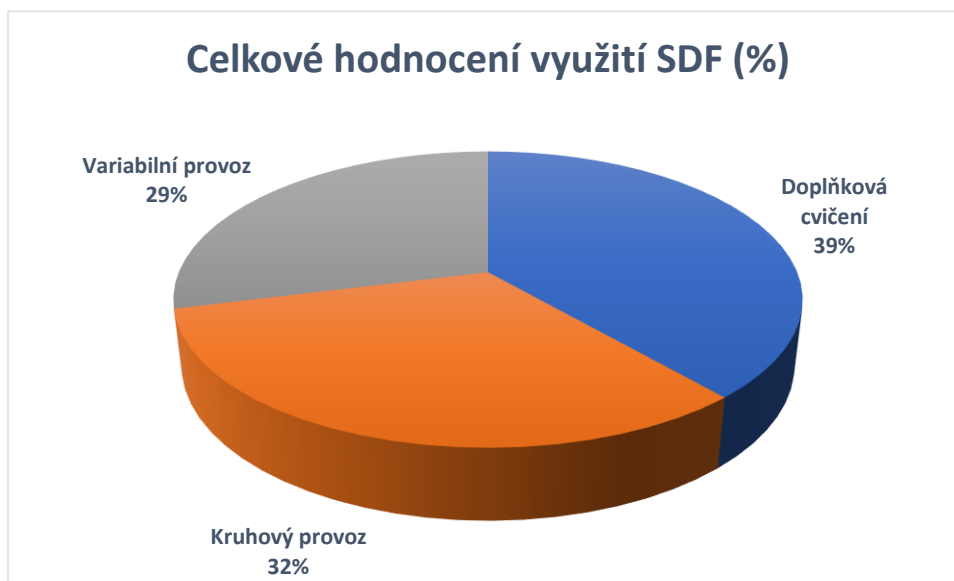
Obrázek 12. Celkové hodnocení SDF v průběhu let

Graf znázorňuje, jak studenti v každém semestru využívali specifické didaktické formy. Nejvíce využívanou formou u studentů během jejich praxe jsou doplňková

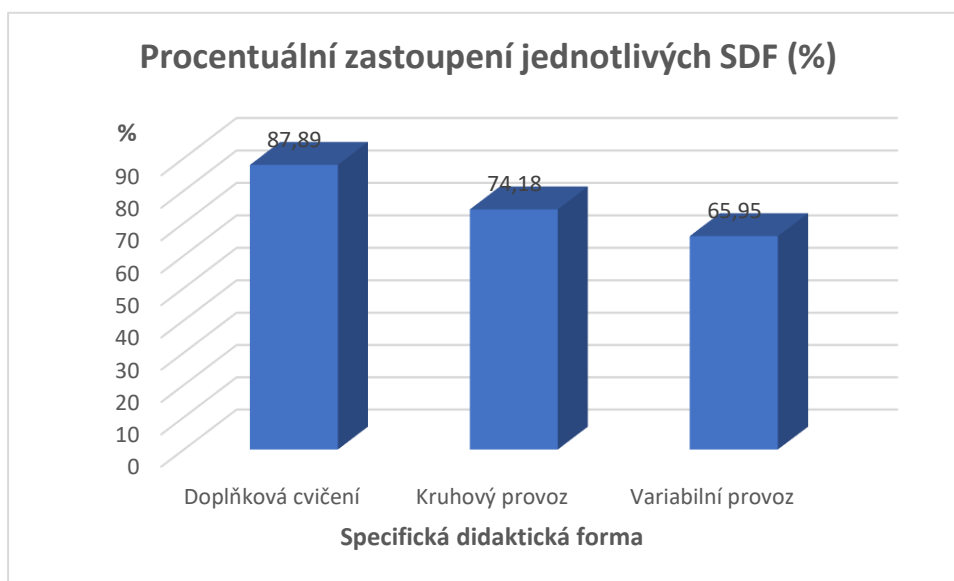
cvičení, jejichž účelem je co nejlepší využití cvičebního času a minimalizování ztrátového času při hlavní části hodiny jednoduššími cviky.

Nejméně používanou specifickou didaktickou formou u praktikantů je variabilní provoz.

V porovnání za všechny akademické roky studenti nejvíce s 39% praktikovali doplňková cvičení, z 32% kruhový provoz a nejméně provoz variabilní s 29%.



Obrázek 13. Procentuální zastoupení využití jednotlivých SDF



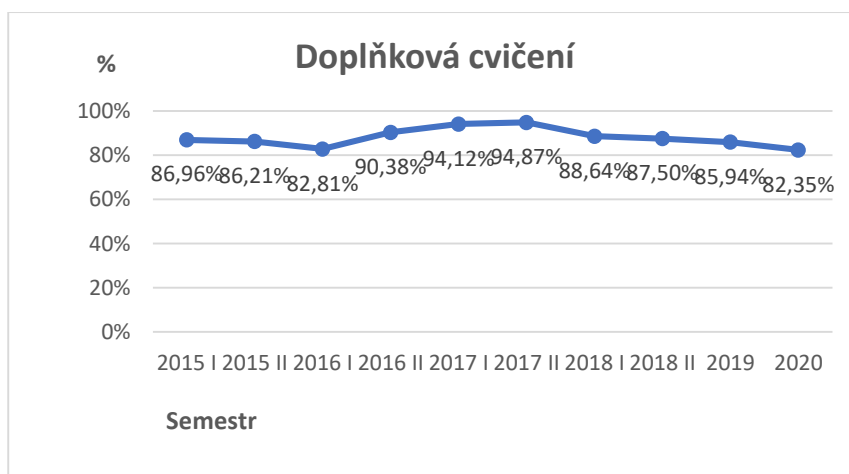
Obrázek 14. Využití specifických didaktických forem u praktikantů FTK UP

Na grafu lze vidět, že praktikanti při svém plnění učitelských praxí v hodinách TV nejvíce využívali doplňková cvičení. Přes 87% studentů tuto specifickou didaktickou formu ve svých hodinách využilo. O necelých 14% studentů méně do vyučovacích jednotek zahrnovalo kruhový provoz. Studenti mají největší slabinu ve využívání variabilního provozu, který využívali pouze z necelých 66%.

5.4.2 Porovnání využití doplňkových cvičení během semestrů

Mezi studenty patřila doplňková cvičení k nejvíce využívané specifické didaktické formě. V žádném ze semestrů hodnota pozitivních odpovědí neklesla pod 80 %, což u praktikantů vypovídá o vysokém zařazování.

Graf svědčí o tom, že studenti jsou s touto specifickou didaktickou formou více seznámeni a pro zefektivnění vyučovacích hodin ji využívají nejčastěji.



Obrázek 15. Využití doplňkových cvičení v jednotlivých semestrech

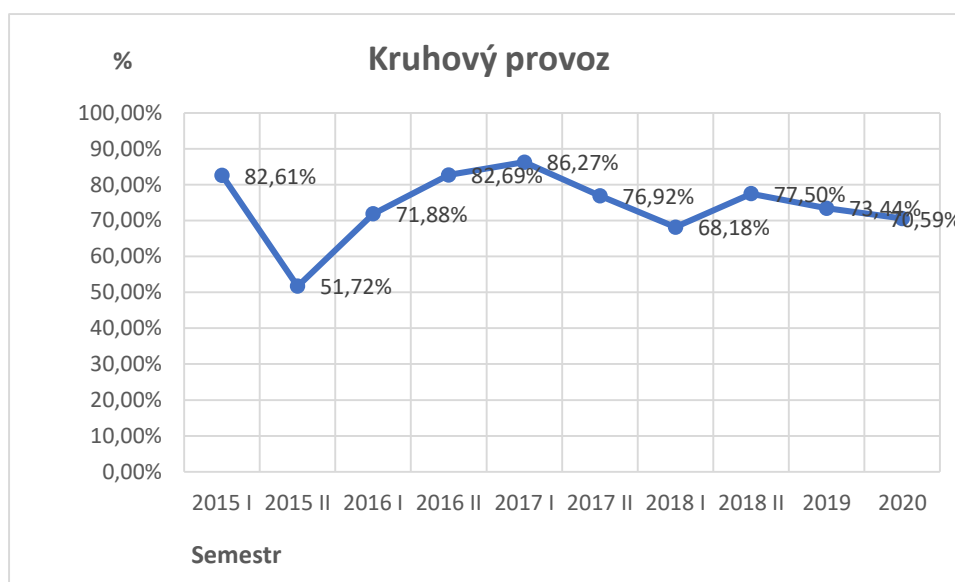
Doplňková cvičení	
veličina	hodnota
max	94,87%
min	82,35%
medián	87,23%
průměr	87,89%

Tabulka 1. Statistické vyhodnocení doplňkového cvičení

Celkový průměr využívání doplňkových cvičení je 87,89%. Z grafu vyplývá, že nejvíce studentů tuto specifickou didaktickou formu využilo v letním semestru v akademickém roce 2017. Doplňková cvičení nejméně využila skupina studentů v akademickém roce 2020 a v zimním semestru roku 2016. Celkové odpovědi u studentů při této otázce jsou v průběhu let nejvíce stabilní.

5.4.3 Porovnání využití kruhového provozu během semestrů

U studentů vykonávající povinnou učitelskou praxi patřil kruhový provoz k druhé nejčastěji využívané specifické didaktické formě, kterou v hodinách tělesné výchovy uplatňovali.



Obrázek 16. Využití kruhového provozu v jednotlivých semestrech

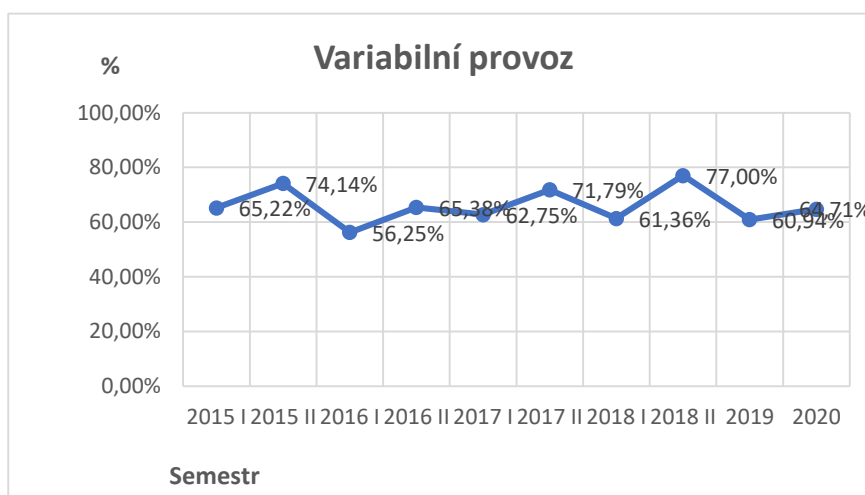
Doplňková cvičení	
<i>veličina</i>	<i>hodnota</i>
max	86,27%
min	51,27%
medián	75,18%
průměr	74,18%

Tabulka 2. Statistické vyhodnocení kruhového provozu

Zatímco u doplňkových cvičení byla vidět stabilita mezi jednotlivými semestry, při užití této specifické didaktické formy u studentů v průběhu let, kruhový provoz dostal velkého procentuálního rozdílu v letním semestru v akademickém roce 2015. Do výuky během praxí jej zařadilo pouze 51,72 % studentů. Nejvyšší oblibu si v této specifické didaktické formě našli praktikanti v letním semestru akademického roku 2017. Celkově kruhový provoz využilo přes 86 % studentů. Procentuální rozdíl mezi semestry s nejvíce a nejméně aplikovaným kruhovým provozem činí přes 30%, což je značná odlišnost.

5.4.4 Porovnání využití variabilního provozu během semestrů

U využívání variabilního provozu byli studenti nejvíce skeptičtí a pro efektivitu a zpestření výuky jej tak často nevybírali.



Obrázek 17. Využití variabilního provozu v jednotlivých semestrech

Doplňková cvičení	
veličina	hodnota
max	77%
min	56,25%
medián	64,97%
průměr	65,95%

Tabulka 3. Statistické vyhodnocení variabilního provozu

Zatímco nejvyšší procento studentů, kteří zařadili variabilní provoz do své hodiny, bylo v letním semestru v akademickém roce 2018, kdy se procento vyšplhalo na 77%, nejmenší procento studentů zařazující variabilní provoz bylo v zimním semestru v akademickém roce 2016. Tehdy se procentuální hodnota dostala pouze na 56,25% studentů zařazující tuto specifickou didaktickou formu. Variabilního provozu během své praxe využilo celkově 65,95% studentů.

5.5 Statistické vyhodnocení dat

Pro statistické vyhodnocení dat byl použit program STATISTICA 13. Tento program umožňuje jednoduše a účelně analyzovat a vizualizovat vybraná data.

Byly porovnány a vyhodnoceny následující data:

1. celkové hodnoty za I. a II. semestr
2. hodnoty otázky číslo 20 (zařazování doplňkových cvičení) za I. a II. semestr
3. hodnoty otázek číslo 21 (zařazování kruhového provozu) za I. a II. semestr
4. hodnoty otázek číslo 22 (zařazování variabilního provozu) za I. a II. semestr
5. celkové hodnoty mužů za I. a II. semestr
6. celkové hodnoty žen za I. a II. semestr
7. hodnoty mužů a žen v I. semestru
8. hodnoty mužů a žen v II. semestru

Hodnoty	n max		%		p hodnota (hladina)	p hodnota vypočtená	Závěr
	I. semestr	II. semestr	I. semestr	II. semestr			
1.	309	189	82,72	87,10	0,05	0,886	nevýznamné
2.	309	189	86,80	89,74	0,05	0,160	nevýznamné
3.	309	189	75,50	72,21	0,05	0,450	nevýznamné
4.	309	189	61,87	72,08	0,05	0,046	významné
5.	172	198	83,39	85,75	0,05	0,520	nevýznamné
6.	137	91	84,89	88,78	0,05	0,247	nevýznamné
7.	172	137	83,39	84,89	0,05	0,657	nevýznamné
8.	98	91	85,75	88,78	0,05	0,657	nevýznamné

Tabulka 4. Statistické porovnání I. a II. semestru

Z výše uvedených dat a jejich vyhodnocení je zřejmé, že rozdíl úspěšnosti u studentů FTK při řízení hodin na pedagogické praxi mezi I. a II. semestrem není vyjma jedné hodnoty významný. Výsledky studentů jsou tedy stabilní a výrazně neměnné.

Jediný významný rozdíl úspěšnosti mezi prvním a druhým semestrem je sledán u hodnoty č. 4: zařazování variabilního provozu za I. a II. semestr.

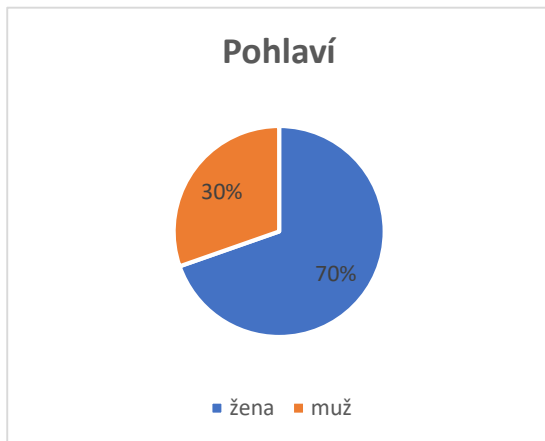
Data byla vyhodnocena statistickou metodou Difference tests r. % means (test rozdílu dvou relativních hodnot).

5.6 Vyhodnocení ankety pro učitele TV

Následující vypracované grafy ukazují procentuální vyhodnocení otázek, na které odpovídali již působící učitelé tělesné výchovy.

Pro potřeby mé diplomové práci jsem se zaměřila na detailnější porovnávání otázek týkající se specifických didaktických forem mezi učiteli a praktikanty FTK UP.

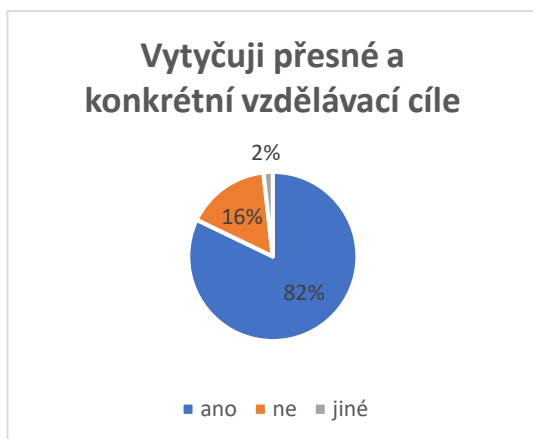
Otázka č. 1



Otázka č. 2



Otázka č. 3



Otázka č. 4



Otázka č. 5



Otázka č. 6



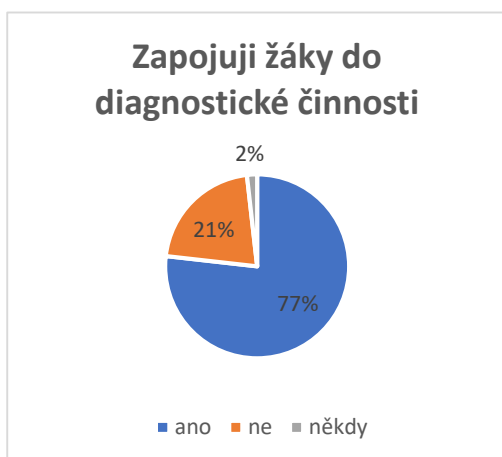
Otázka č. 7



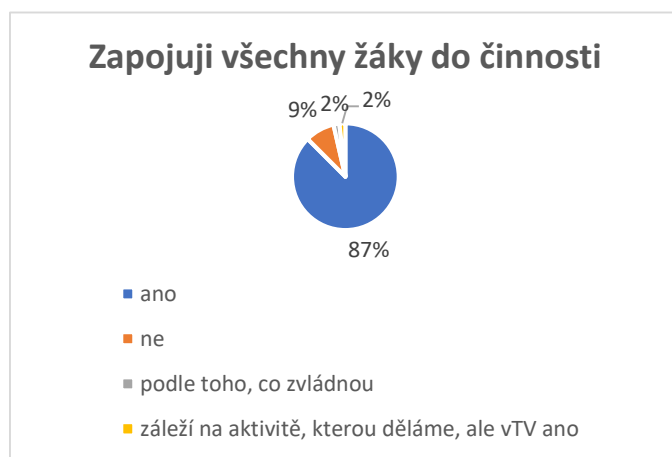
Otázka č. 8



Otázka č. 9



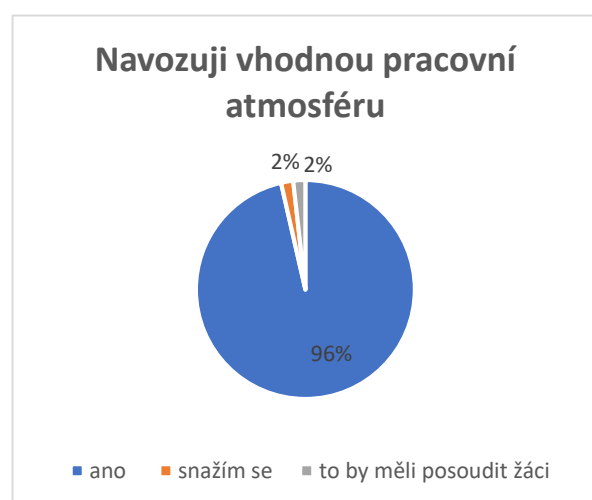
Otázka č. 10



Otázka č. 11



Otázka č. 12



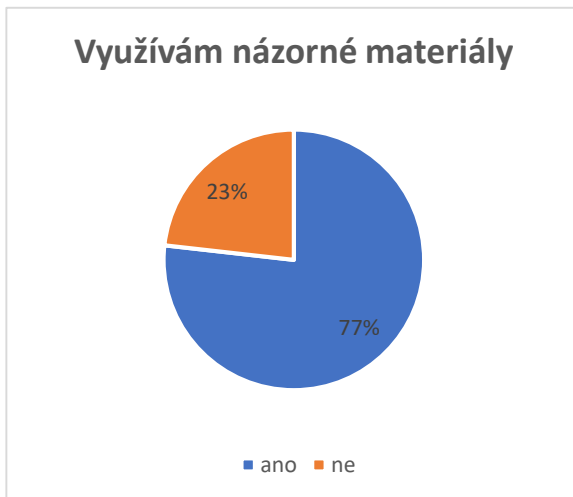
Otázka č. 13



Otázka č. 14



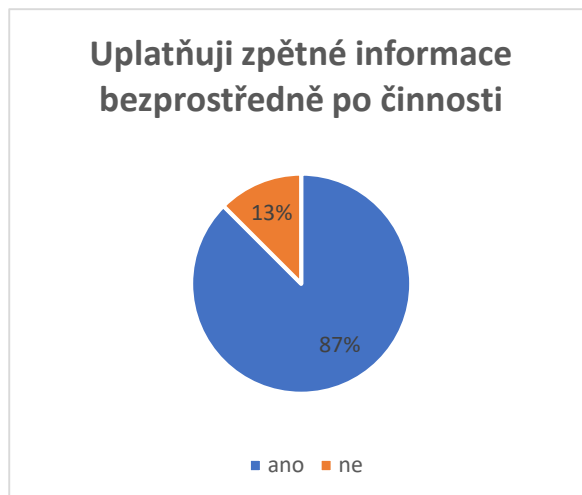
Otázka č. 15



Otázka č. 16



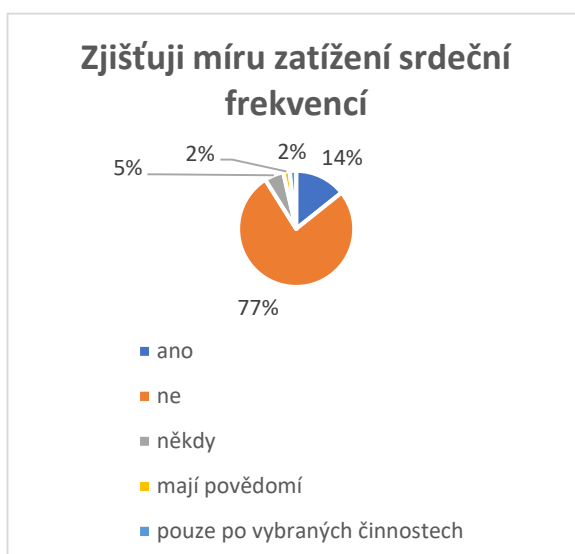
Otázka č. 17



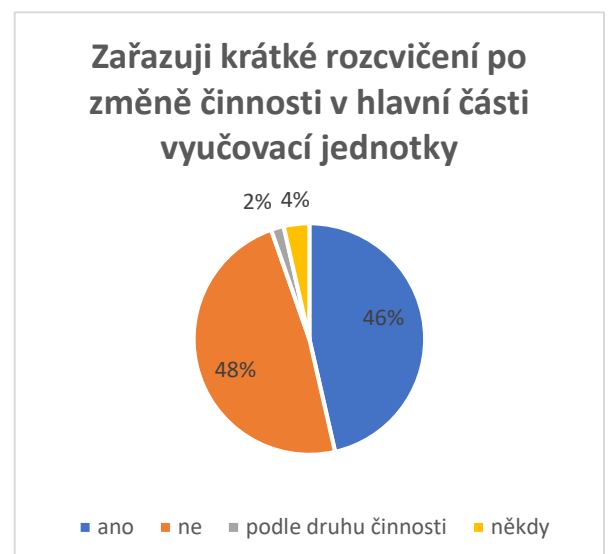
Otázka č. 18



Otázka č. 19



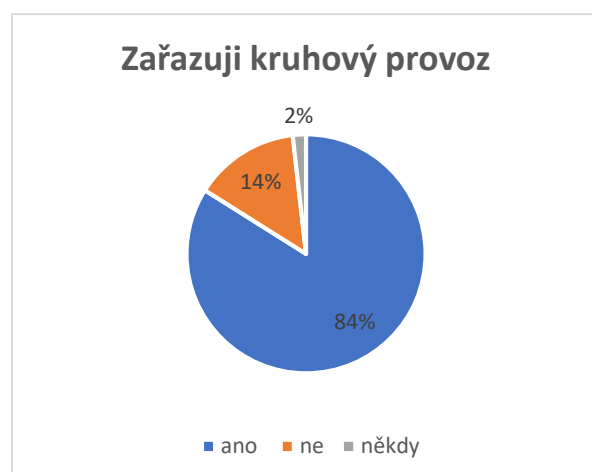
Otázka č. 20



Otázka č. 21



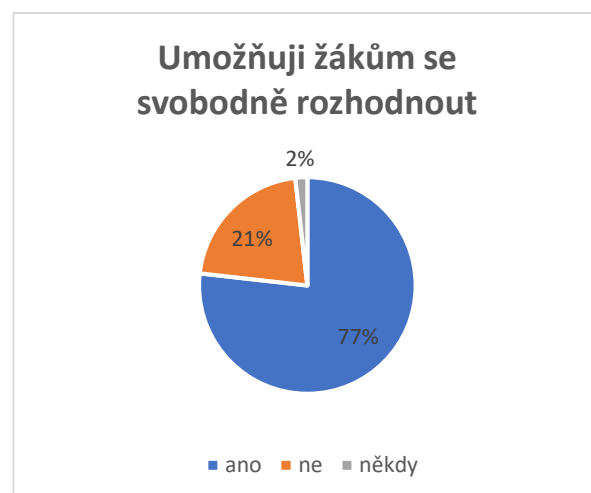
Otázka č. 22



Otázka č. 23



Otázka č. 24



Otázka č. 25



Otázka č. 26



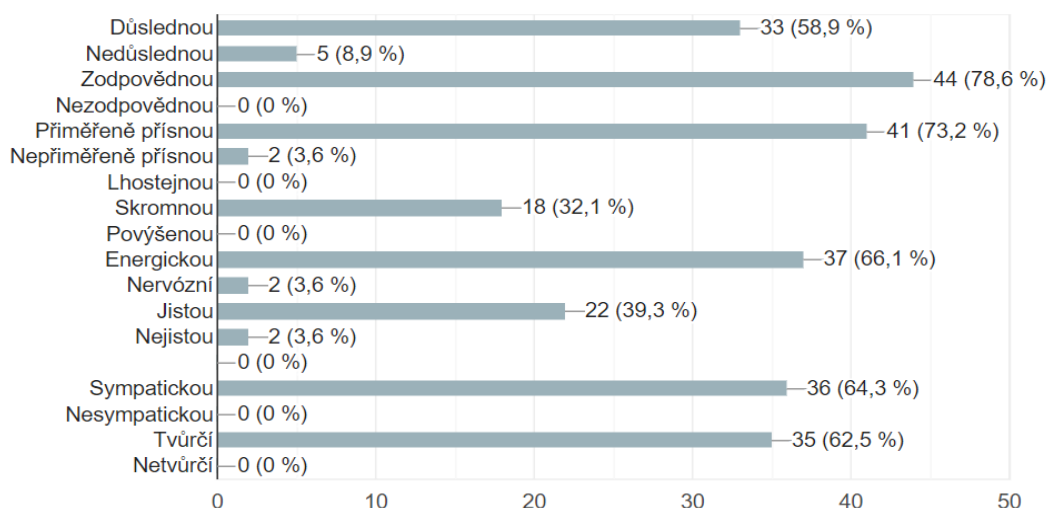
Otázka č. 27



Otázka č. 28



Otázka č. 29



U anketní otázky číslo 29 měli respondenti na výběr z několika možností, kdy vybírali vlastnosti sobě nejbližší. Výběr z možností byl neomezen.

Z anketních otázek kladených učitelům nejlépe dopadla otázka číslo 6, která se týkala motivování žáků. Všechny 56 dotazovaných odpovědělo, že žáky v hodinách tělesné výchovy motivuje. Dalšími otázkami, které byly v 55 případech odpovězeny kladně, jsou otázky číslo 13 a 14. Ty se týkaly udržování kázně a bezpečnosti a dopomoci v průběhu vyučování. Pouze dvě negativní odpovědi byly odpovězeny u otázky číslo 27, kde byli respondenti tázáni, zda si myslí, že mají předpoklady k učitelkému působení.

Nejméně úspěšná byla otázka číslo 22. Zde učitelé odpovídali, jestli v hodinách tělesné výchovy zařazují krátké rozcvičení po změně činnosti v hlavní části vyučovací jednotky. Mezi hůře vyhodnoceným znakem při řízení hodiny byla také otázka číslo 19, která se týká zjišťování míry zatížení srdeční frekvencí. Učitelé by měli dávat žákům větší povědomí o jejich srdeční frekvenci a následném měření. Pro žáky je tento způsob zjišťování míry intenzity pohybového zatížení dobrým ukazatelem a motivací do dalšího cvičení. Je důležité, aby žáci byli srozuměni s tím, co je to klidová tepová frekvence, tepová frekvence po zátěži a odpověď tepové frekvence na jednotlivou intenzitu zátěže. Tyto informace by jim měl učitel poskytnout před samotnou diagnostikou. Podle výsledků z ankety je u učitelů také opomíjeno aplikování relaxačních cvičení, které napomáhá k lepší regeneraci a uvolnění po zatížení.

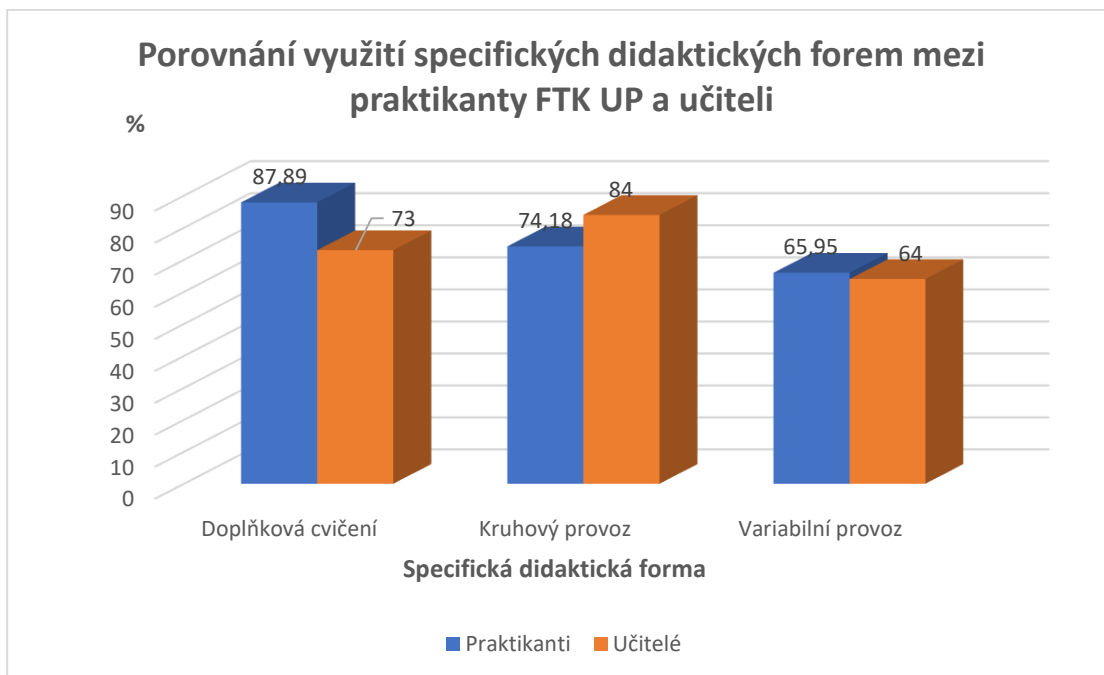
Anketní otázky číslo 21, 22 a 23 týkající se specifických didaktických forem byly porovnány s výsledky praktikantů FTK na pedagogických praxích.

Výsledky porovnání doplňkových cvičení mezi praktikanty FTK a již působícími učiteli jsou dle mého názoru překvapující. Praktikanti při svých praxích tuto specifickou didaktickou formu využili téměř v 88%, zatímco u učitelů jsou doplňková cvičení v hodinách využívána pouze z 73%. I přes velké výhody využívání doplňkových cvičení, které eliminují ztrátový čas reálného cvičení při tělesné výchově, je učiteli málo praktikována.

Kruhový provoz, je taktéž využívána pro svoji kreativitu a k zefektivnění hodin při tělesné výchově. Při vyhodnocení výsledků u studentů FTK byl kruhový provoz praktikován u necelých 75%. U stávajících učitelů patří kruhový provoz mezi oblíbenou činnost pro zpestření hodin. Celkově ji do svých hodin zahrnuje 84% učitelů, kteří byli dotazováni. Dle mého názoru za zvýšené procento využití této specifické didaktické formy u učitelů může již dosažená praxe a zavedený systém využití.

Variabilní provoz byl z těchto tří specifických didaktických forem jak studenty, tak učiteli do hodin tělesné výchovy zahrnován nejméně. U variabilního provozu jsou výsledky využití mezi praktikanty a učiteli při vedení hodin tělesné výchovy obdobné. Nicméně, podle získaných údajů z formulářů, viz příloha číslo 1,

a anketních odpovědí od učitelů vykonávající praxi, je celkové procento udávající použití variabilního provozu ve vyučovacích jednotkách u studentů FTK o necelé 2% vyšší (téměř 66%) než u již působících učitelů.



Obrázek 18. Využití specifických didaktických forem u praktikantů FTK UP a učiteli

6 DISKUZE

Ve 3. kapitole byly položeny dvě výzkumné otázky:

Výzkumná otázka číslo 1: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti praktikantů FTK UP mezi první a druhou učitelskou praxí?

K odpovědi na výzkumnou otázku byly využity výsledky z formulářů Posouzení praktikanta na pedagogické praxi z TV, viz příloha č. 1. U výzkumné otázky číslo 1: Existuje rozdíl mezi posouzením praktikantů FTK UP mezi první a druhou učitelskou praxí vyplývá, že rozdíly výsledků u praktikantů při pedagogických praxích mezi prvním a druhým semestrem jsou ve všech bodech, kromě využívání variabilního provozu v hodinách TV, minimální. Praktikanti tedy neprojevují výrazné změny ve vedení hodin tělesné výchovy v průběhu praxe mezi prvním a druhým semestrem, kdy by se dalo předpokládat, že ve druhém semestru budou praktikanti nabyti lepšími zkušenostmi z předcházející praxe.

Výzkumná otázka číslo 2: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti mužů a žen FTK UP na učitelských praxích vypověděla, že ženy při vyhodnocování formulářů, viz příloha 1, dostaly lepších výsledků než muži a to v poměru 86,44% pro ženy a 84,33% pro muže. Rozdíly mezi ženami a muži však nejsou opět nějak značné.

Při celkovém vyhodnocení jednotlivých otázek u praktikantů během povinné pedagogické praxe z TV je zřejmé, že studenti mají v některých bodech při řízení vyučovacích jednotek tělesné výchovy slabiny. Pro studenty byla největší záležitost zařazování programového učení do hodin TV. U této otázky docházelo k nepochopení z řad studentů, ale také i vedoucích učitelů, kteří neměli o tomto pojmu povědomí. Studenti by se také měli více zaměřit na využívání didaktického materiálu při výuce, které slouží k lepšímu porozumění pro žáky. Praktikanti musí také zapracovat na lepším zařazení variabilního provozu do výuky. Posledním bodem, který by měli studenti FTK UP zlepšit, je diagnostika u žáků během vyučovací jednotky tělesné výchovy. Diagnostika slouží k hodnocení dosažených výsledků, které může být pro žáky motivující do dalších hodin.

V ostatních bodech v řízení hodiny tělesné výchovy praktikanti měli velice dobré výsledky.

Diplomová práce se primárně zaměřuje na využití specifických didaktických forem v průběhu praktikantovy výuky tělesné výchovy. Z dostupných výsledků vyplývá, že studenti nejvíce využívají doplňková cvičení a to z 87,98%. Studenti FTK UP tedy s touto specifickou didaktickou formou umí pracovat a pravidelně ji do hodin tělesné výchovy aplikují, aby u žáků v hlavní části hodiny minimalizovali ztrátový čas. Zvýšení cvičebního času při použití doplňkových cvičení potvrzuje také výzkum Brozoviče (2013), který svým výzkumem dokazuje, že při zapojení doplňkových činností do hodin tělesné výchovy se cvičební čas zvýšil o 13% oproti běžné organizaci hodin.

Kruhový provoz byl praktikanty využíván ze 74,18%. Typické pro tuto specifickou didaktickou formu je rozvoj silových a vytrvalostních schopností za maximálního využití času a zapojení všech žáků do cvičební činnosti současně (Frömel, 1991). Z tohoto pohledu, kdy dochází také pro žáky ke zpestření hodin, by praktikanti měli kruhový provoz do svých hodin více aplikovat. Kruhový provoz bývá náročnější na přípravu a realizaci, ale pro žáky je bezpochyby více stimulující k lepším výkonům než běžné vedení hodin.

Avšak nejméně využívanou specifickou didaktickou formou byl variabilní provoz a to pouze z 65,95%. Praktikanti si nevyužitím variabilního provozu snižují cvičební čas v hodinách. K vytvoření přípravy na hodinu tělesné výchovy s variabilním provozem je zapotřebí více času. Je nezbytné zvolit vhodné pohybové prvky a neméně významné je jejich uspořádání, aby splňovaly bezpečnostní hledisko či správně střídaly intenzitu zatížení.

7 ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo diagnostikovat využívání specifických didaktických forem u studentů Fakulty tělesné kultury při vedení vyučovacích jednotek tělesné výchovy v rámci povinné souvislé učitelské praxe. Výsledky praktikantů se vyhodnocovaly od roku 2015 do roku 2020 v každém ze dvou semestrů. Zjištěné výsledky uvádějí, že nejmenší podíl zastoupení ze specifických didaktických forem má variabilní provoz. Největší využití u studentů během jejich praxe je u doplňkových cvičení.

Dílčím cílem 1 bylo porovnat úspěšnost studentů v jednotlivých otázkách ve formuláři Posouzení praktikanta na pedagogické praxi TV. Největší slabinou u studentů vykonávající praxi bylo využití programového učení, variabilního provozu, zapojení žáků do diagnostické činnosti, využívání názorných materiálů či didaktické techniky a zařazování krátkého rozcvičení po změně činnosti v hlavní části vyučovací jednotky.

U dílčího cíle 2: Porovnání procentuální úspěšnosti studentů FTK na pedagogických praxích v období od roku 2015 do roku 2020 zaměřené konkrétně na specifické didaktické formy bylo zjištěno, že praktikanti v největším procentuálním zastoupení 87,89% využívali doplňková cvičení. Kruhový provoz byl studenty aplikován ze 74,18%. Nejméně využitý byl variabilní provoz a to pouze z 65,95%.

Dílčím úkolem 3, bylo navržení vhodných doporučení studentům FTK UP pro zlepšení vedení hodin při povinných praxích z tělesné výchovy. Mezi doporučení pro studenty bylo zahrnuto lepší využívání názorného materiálu a didaktické techniky pro žáky, častější zapojování žáků do diagnostické činnosti, zaměřit se na zajišťování míry zatížení tepové frekvence, zařazování kratšího rozcvičení po změně činnosti v hlavní části hodiny a vyšší četnost zapojení variabilního provozu.

Porovnávání mezi praktikanty FTK UP a učiteli již vykonávající praxi při využívání specifických didaktických forem, které bylo stanoveno jako dílčí cíl 4, jsem došla k závěrům, že učitelé tělesné výchovy o necelých 10% více ve svých hodinách aplikovali kruhový provoz. Avšak doplňková cvičení téměř o 15% více během svých praxí použili studenti FTK UP. Variabilní provoz byl jak u praktikantů, tak i u učitelů ve výuce tělesné výchovy nejméně zahrnován a obě skupiny jej využívaly obdobně.

Pro zlepšení výsledků při pedagogických praxích by se studenti měli zaměřit na uvedené slabé stránky, především na zařazení variabilního provozu do výuky, využití názorného materiálu a didaktické techniky či zajišťování míry zatížení tepové frekvence.

Studenti FTK UP dle uvedených výsledků vynikají v mnoha bodech při řízení činnosti ve vyučovací jednotce z TV. Mezi ně například patří vytyčování cílů, motivace žáků, využívání pochval, navazování vhodné pracovní atmosféry, zajišťování bezpečnosti a dopomoci, zařazování doplňkových cvičení či zhodnocování vytyčených cílů.

V diplomové práci byly také položeny 2 výzkumné otázky. Při 1. výzkumné otázce: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti praktikantů Fakulty tělesné kultury při plnění souvislé praxe mezi prvním a druhým semestrem je závěrem, že rozdíl mezi výsledky při posouzení prvního a druhého semestru je minimální. Výsledky studentů se tedy ve druhém semestru výrazně neliší.

U výzkumné otázky 2: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti mužů a žen FTK UP na učitelských praxích je zřejmé, že ženy dosáhly při porovnávání s muži lepších výsledků, ale nevýznamným rozdílem.

8 SOUHRN

Diplomová práce se zaměřuje na posouzení činnosti praktikantů na učitelských praxích z tělesné výchovy se zaměřením na specifické didaktické formy. Zahrnuje dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část obsahuje poznatky z didaktiky tělesné výchovy a nastiňuje profesní přípravu učitelů. Největší prostor je věnován didaktickým formám. Zde jsou detailně popsány základní i specifické didaktické formy. Do specifických didaktických forem řadíme doplňková cvičení, kruhový a variabilní provoz.

V praktické části jsou vyhodnocovány výsledky praktikantů na učitelských praxích z TV. Potřebná data byla získána z formulářů, viz příloha č. 1, které jsou odevzdávány studenty FTK UP za každou dokončenou praxi. Hlavním cílem bylo diagnostikovat využití specifických didaktických forem v TV u praktikantů FTK UP na pedagogických praxích. Studenti dle dostupných výsledků během svých praxí nejvíce využívají doplňková cvičení. Nejméně častou specifickou didaktickou formou využívanou v řízení vyučovacích hodin je variabilní provoz.

U dílčího cíle 1 byly zjištěny největší slabiny u praktikantů, ale bylo také poukázáno na největší klady při vedení hodin TV. Při dílčím cíli 2 se opět u studentů projevilo nedostatečné zapojování variabilního provozu ve vyučování. V dílčím cíli 3 byla navržena doporučení pro praktikanty FTK UP do budoucího řízení pedagogických praxí. Porovnání mezi studenty FTK UP a učiteli v jednotlivých anketních otázkách, které bylo stanoveno jako dílčí cíl 4, se projevilo v některých případech výsledků jako překvapující.

Při vyhodnocení výzkumné otázky číslo 1: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti praktikantů Fakulty tělesné kultury při plnění souvislé praxe mezi prvním a druhým semestrem, bylo zjištěno, že rozdíl není nějak významný. Obdobného vyhodnocení dosáhla také výzkumná otázka číslo 2: Existuje rozdíl mezi posouzením činnosti mužů a žen FTK UP na učitelských praxích.

Pro studenty FTK UP byla navržena doporučení pro zlepšení vedení vyučovacích jednotek z tělesné výchovy na pedagogických praxích.

9 SUMMARY

The Master's thesis focus is activities assessment of the trainee's activities during the Teaching practise, with special focus on the specific didactic forms. It's divided into two main parts – theoretical and practical.

The theoretical part includes knowledge from the didactic of the Physical Education and outlines training of a future teachers. The biggest part is dedicated to the didactic forms. There is a detail description of both didactic forms, basic and specific. Among the specific didactic forms belongs additional exercises, circular and variable operation.

In the practical part, there are evaluated trainees results of the Physical Education lessons during the Teaching practise. The requested data were gained from the forms, see Attachment No. 1, submitted by students of the Faculty of Physical Culture for each accomplished training. The main aim was to diagnose application of the specific didactic forms in Physical Education by trainees of the Faculty of Physical Culture during the Teaching practise. According to the results, the students do apply additional exercises in their practise. But least used specific didactic form in lessons management is variable operation.

In partial goal 1 the biggest weaknesses of the trainees were found, but on the other hand there were also shown the biggest positives in management of Physical Education lessons. In partial goal 2 insufficient engagement of variable operations in the lessons was proven again. In partial goal 3 there were mentioned recommendations for trainees for future lessons management. Comparison between students of the Faculty of Physical Culture and experienced teachers in particular survey questions was set as the partial goal No. 4 and results of some answers was surprising.

Evaluation of the research question No. 1: there is a difference between trainees evaluation of the performance of continous practise amid first and second semester, however the difference is not significant. Similar evaluation was found also in the reasearch question No. 2: the difference in comparison between men and woman on Teacher's practise does exist.

There were recommended measures for the students of the Faculty of Physical Culture to improve management of Physical Education lessons during the Teaching practise.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

- Antala, B. (2001). *Didaktika školskej telesnej výchovy*. Bratislava: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Komenského a Slovenská vědecká společnost pro tělesnou výchovu a sport.
- Bell, M. (1997). The development of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(2), 34-38.
- Božovič, Z., Sekeljic, G., & Markovic, J. (2013). AI exercise and active time in a physical education class. *Kinesiology. Federation of the Sports Pedagogues of the Republic of Macedonia*, 41(2), 202 – 205. Retrieved from <https://fsprm.mk/wp-content/uploads/2013/11/Pages-from-RIK-2013-Vol.-41-No.-2-16.pdf>.
- Crouter, S. E., Schneider, P. L., Karabulut, M., & Bassett, D. R. (2003). Validity of 10 electronic pedometers for measuring steps, distance, and energy cost. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 3, 1455 –1460.
- Dovalil, J. (2008). *Lexikon sportovního tréninku (2nd ed.)*. Praha: Karolinum.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.
- Frömel, K. (1991). *Teorie programovaného učení v tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Gensemer, R.E. (1985). *Physical education: perspectives, inquiry, applications*. Philadelphia, CBS College Publishing.
- Hrabinec, J. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Choutka, M. (1973). *Didaktika sportu: teorie sportovního tréninku a soutěžení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janiš K., & Lorencovič, J. (2008). *Organizační formy výuky*. Odborný text k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Ostrava: Ostravská Univerzita.

- Jankovcová, M., Průcha, J., & Koudela, J. (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kolovská, I. (2008). *Využití variabilních provozů ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ – 1. díl*. Metodický portál. Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVHB/2702/VYUZITI-VARIABILNICH-PROVOZU-VE-VYUCOVACICH-JEDNOTKACH-TELESNE-VYCHOVY-NA-1-STUPNI-ZS---1-DIL.html/>.
- Lopez-Pastor, V. M., Pérez-Puexo, Á., Barba, J. J., & Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11, 37-50. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mojžíšek, L. (1973). *Vyučovací formy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Nykodým, J., Čada, M., Chvátalová, M., Missbach, Z., Pětivlas, T., Procházka, R., Starec, P., Strachová, M., Vilím, M., & Večeřa, K. (2006). *Teorie a didaktika sportovních her*. Brno: Masarykova univerzita.
- O'Neil, K. M. (2017). Creation and Initial Validation of the Physical Educator Efficacy Scale for Teaching Lifetime Physical Activities. *Journal of Physical Activity Research*, 2(1), 7-14. Retrieved from <http://pubs.sciepub.com/jpar/2/1/2/index.html>.
- Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V., & González-Jurado, J.A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 766. Retrieved from <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/2/766>.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. 1. vydání. Praha: Portál.
- Petr, O., & Svatoň, V. (1985). *Didaktika gymnastiky ve školní tělesné výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Psotta, R., & Velenský, M. (2009). *Základy didaktiky sportovních her*. Praha: Karolinum.
- Rychtecký, A & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Silberman, M. (1997). *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál.
- Skálková, J. (2010). *Obecná didaktika 1*. Praha: Grada Publishing.
- Skálková, J., (1978). *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Solfronk, J. (1991). *Organizační formy výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Strešková, E. (2009). *Športovná gymnastika*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Švec, V, et al. (2015). *Učitel v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vališová, A., Kasíková, H., & kolektiv. (2011). *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP v Praze.

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Posouzení praktikanta na pedagogické praxi

Příloha 2. Anketa pro učitele TV

Příloha 1. Posouzení praktikanta na pedagogické praxi

**FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY
UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI
katedra kinantropologie**

POSOUZENÍ PRAKTIKANTA NA PEDAGOGICKÉ PRAXI

Jméno a příjmení:

Ročník a stud. komb.:

Škola:

Termín praxe:

Vedoucí učitel:

Charakteristické znaky řízení	ANO	NE	Poznámky
1.Vytyčuje přesné a konkrétní vzdělávací cíle			
2.Vytyčuje zdravotní cíle			
3.Vytyčuje výchovné cíle			
4.Zařazuje teoretické poznatky			
5.Motivuje žáky			
6.Využívá ukázek žáků			
7.Uplatňuje vlastní vzorné ukázky			
8.Zapojuje žáky do diagnostické činnosti			
9.Zapojuje všechny žáky do činnosti			
10.Využívá pochval			
11.Navozuje vhodnou pracovní atmosféru			
12.Udržuje kázeň			

13.Zajišťuje bezpečnost a pomoc			
14.Využívá názorné materiály			
15.Využívá didaktickou techniku			
16.Uplatňuje zpětné informace bezprostředně po činnosti			
17.Zařazuje relaxační cvičení ihned po tělesném zatížení			
18.Zajišťuje míru zatížení tepovou frekvencí			
19.Zařazuje krátké rozcvičení po změně činnosti v hlavní části vyučovací jednotky			
20.Zařazuje doplňková cvičení			
21.Zařazuje kruhový provoz			
22.Zařazuje variabilní provoz			
23.Využívá programované učební prostředky			
24.Využívá kreativní učební prostředky			
25.Umožňuje žákům svobodně se rozhodnout			
26.Umožňuje žákům samostatnou činnost			
27.Navozuje tvůrčí činnost (problémově orientované situace)			
28.Plní povinnosti praktikanta (hlášení změn, přítomnost ve škole, podřízení se režimu a předpisům školy, písemné přípravy apod.)			
29.Jeví zájem o tělesnou výchovu			
30.Má předpoklady pro učitelské působení			
31.Zhodnocuje plnění vytčených cílů			
32.Hodnotíte kladně osobnost praktikanta:			
(nehodící se škrtněte)			ne-důsledný, nezodpovědný nepřiměřeně přísný, lhostejný, skromný, povýšený, energický, bázlivý, nervózní,

			ne-jistý ledabylý pohybový projev, ne-sympatický, ne-tvůrčí
33.			
34.			
35. Další důležité poznatky při posuzování praktikanta:			

Návrh klasifikace (zakroužkujte): výborný velmi dobrý dobrý nevyhověl

Datum: _____

Podpis a razítko školy: _____

Příloha 2. Anketa pro učitele TV

Jsem: Muž Žena

Učím na: ZŠ SŠ

Počet let učitelství praxe:

Doplňková cvičení: Cvičení využívající při vyplnění časových prodlev u hlavní části hodiny.

Variabilní provoz: Tělesná cvičení zaměřená na rozvoj pohybových dovedností.

Kruhový provoz: Střídání tělesných cvičení zaměřených na rozvoj pohybových schopností.

Anketní otázky:	ANO	NE
1. Vytyčuji přesné a konkrétní vzdělávací cíle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vytyčuji zdravotní cíle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vytyčuji výchovné cíle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Zařazuji teoretické poznatky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Motivuji žáky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Využívám ukázek žáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Uplatňuji vlastní vzorné ukázky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Zapojuji žáky do diagnostické činnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Zapojuji všechny žáky do činnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Využívám pochval	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 11.Navazují vhodnou pracovní atmosféru | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.Udržují kázeň | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.Zajišťují bezpečnost a pomoc | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.Využívám názorné materiály | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.Využívám didaktickou techniku | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.Uplatňuji zpětné informace bezprostředně po činnosti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.Zařazují relaxační cvičení ihned po tělesné výchově | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.Zařazují míru zatížení tepovou frekvencí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.Zařazují krátké rozvíjení po změně činnosti v hlavní části vyučovací jednotky | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.Zařazují doplňková cvičení | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.Zařazují kruhový provoz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.Zařazují variabilní provoz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23.Umožňují žákům se svobodně rozhodnout | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.Umožňují žákům samostatné činnosti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.Navozují tvůrčí činnosti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26.Myslím si, že mám předpoklady pro učitelské působení | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27.Zhodnocuji plnění vytyčených cílů | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28.Hodnotím moji osobu jako: ne-důsledný, ne-zodpovědný ne-přiměřeně přísný, lhostejný, skromný, povýšený, energický, bázlivý, nervózní, ne-jistý, ledabylý pohybový projev, ne-sympatický, ne-tvůrčí | | |