

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. Petr Zelinka, učitelství pro střetí školy
Tělesná výchova a sport
Vedoucí práce: Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
Olomouc 2016

Jméno a příjmení autora: Bc. Petr Zelinka

Název diplomové práce: Vnímání rozdílného fyzického zatížení žáků a jejich vztah k vyučovacím jednotkám TV na Základní škole Velké Bílovice.

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2016

Abstrakt: Cílem diplomové práce je objasnění vztahů mezi sebehodnocením výkonnosti žáků, jejich vztahem k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy s rozdílným obsahem a množstvím pohybové aktivity vyjádřené celkovým počtem kroků v dané jednotce. Rozdíl v úrovni výkonnosti, oblíbenost předmětu tělesná výchova (TV) a vztah žáků k vyučovacím jednotkám VJTV jsem posuzoval pomocí dotazníku Diagnostika vyučovací jednotky TV u respondentů na Základní škole ve Velkých Bílovicích. Využil jsem také prostředku krokoměru, který byl motivačním prvkem v hodinách. Výsledky ukázaly, že chlapci upřednostňují spíše hodiny s vyšším zatížením a děvčata hodiny se zatížením nižším. Závěrem můžeme říci, že chlapci rádi provozují ve školním prostředí náročnější pohybovou aktivitu a děvčata upřednostňují aktivitu, která není tolik fyzicky náročná. V konečném výsledku můžeme soudit, že TV ve Velkých Bílovicích je oblíbeným předmětem.

Klíčová slova: pohybová aktivita, monitoring, pedometr, tělesná výchova, dotazník

Diplomová práce byla vytvořena v rámci grantu s názvem „Asociace mezi sebehodnocením výkonnosti žáků a jejich vztahem k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy: Využití krokoměrů“ (FTK:2013:010).

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovnických služeb

Author's first name and surname: Bc. Petr Zelinka

Title of the master thesis: Perception of different intensity of physical activity and attitude of pupils in physical education lesson in elementary school Velké Bílovice

Workplace: Department of Social Science in Kinanthropology

Supervisor: Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

The year of presentation: 2016

Abstrakt: The thesis aims to clarify the relationship between self-esteem the performance of pupils, their relationship to the teaching of physical education units with different contents and amount of physical activity expressed by the total number of steps in the unit. Differences in the level of performance, the popularity of the subject Physical Education (PE) and the relationship of students to teaching units VJTV we evaluated using a questionnaire Diagnostics PE lessons respondents in elementary school in Velké Bílovice. We used also resource pedometers, which was a motivating factor in hours. The results showed that boys prefer more hours with heavy loads and girls hours with a lower load. In conclusion we can say that the boys like do more challenging physical activity in the school and the girls prefer an activity which is not so physically demanding. In the final analysis, we can conclude that the PE in the Velké Bílovice elementary school is a favorite subject.

Keywords: physical activity, monitoring, pedometer, physical education, questionnaire

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením
Mgr. Jany Vašíčkové, Ph.D. , uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval
zásady vědecké etiky.

V Břeclavi dne 2015

.....

Děkuji Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat ředitelce a kolegům ZŠ ve Velkých Bílovicích za pomoc a trpělivost, kterou se mnou měli během mého výzkumu. Zvláštní poděkování také patří mým žákům, kteří mi pomohli více než by tušili.

OBSAH

1. ÚVOD.....	7
2. PŘEHLED POZNATKŮ.....	9
2.1 Základní pojmy výchova a vzdělání.....	9
2.2 Rámcově vzdělávací program (RVP).....	11
2.2.1 Klíčové kompetence žáka a učitele.....	12
2.2.2 Vzdělávací oblasti.....	16
2.2.3 Člověk a zdraví.....	17
2.2.4 Tělesná výchova.....	18
2.3 Pubescence.....	20
2.3.1 Fyzický vývoj.....	21
2.3.2 Vnímání rozdílného fyzického zatížení.....	22
2.4 Školní tělesná výchova a význam pohybu.....	23
2.4.1 Organizace a obsah výuky.....	24
2.4.2 Didaktika školní tělesné výchovy.....	27
2.4.3 Žák jako součást výuky.....	29
2.4.4 Učitel jako součást výuky.....	30
2.5 Velké Bílovice.....	34
3. CÍLE, ÚKOLY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	35
3.1 Cíle práce.....	35
3.2 Výzkumné otázky.....	36
4. METODIKA.....	37
4.1 Popis souboru.....	37
4.2 Popis programu.....	37
4.3 Statistické zpracování.....	38
4.4 Výzkumné metody.....	40
4.4.1 Krokoměř.....	40
4.4.2 Dotazník.....	41
5. VÝSLEDKY.....	43
5.2 Subjektivní vyhodnocení dotazníku.....	54
5.3 Subjektivní zařazení žáků do lepší, či horší poloviny třídy.....	56
6. DISKUZE.....	58
7. ZÁVĚRY.....	60
8. SOUHRN.....	61
9. SUMMARY.....	62
10. REFERENČNÍ SEZNAM.....	63
11. PŘÍLOHY.....	68

1 ÚVOD

Když jsem dokončil své bakalářské vzdělání na UP v Olomouci v učitelském oboru ani náhodou by mě nenapadlo, jak rychle své vzdělání uplatním. Prakticky po absolvování státnic jsem začal pracovat jako učitel na Základní škole ve Velkých Bílovicích. Město se zhruba pěti tisíci obyvateli je jedním z největších v okrese Břeclav. Škola, kam chodí více než tři sta dětí, byla pro mě jako začínajícího učitele ideální a splňovala představy o uplatnění a naplnění mého potenciálu především ve výuce tělesné výchovy.

Je tomu již tři roky, co učím na základní škole děti z druhého stupně. Když pominu svůj druhý předmět mé aprobase - zeměpis, mým hlavním zájmem se stala tělesná výchova. Jako jediný učitel tělesné výchovy na škole mám na starosti prakticky všechny záležitosti co se tělovýchovy a sportu týče. Týdně učím deset hodin tělesné výchovy. Každý ročník, od pátého až po devátý, mám za týden dvě hodiny v rozvrhu zpravidla pátou, nebo šestou vyučovací hodinu. Na naší škole jsou děti rozděleny ve třídě na děvčata a chlapce z etických a výchovných důvodů. Osobně učím chlapeckou část žáků. Hned od mého nástupu jsem se snažil zvýšit celkovou fyzickou úroveň chlapců. Od svých patnácti let se věnuji závodně atletice na vrcholné úrovni a jsem zvyklý trénovat každý den sedm dní v týdnu. Není tedy divu, že jsem kladl velký důraz na atletickou přípravu v hodinách a kondici se snažil zvyšovat především prostřednictvím atletických cvičení a disciplín. Ve městě je rozvinutá velká tradice fotbalového klubu, tudíž většina chlapců hraje fotbal za žákovská a dorostenecká družstva. Vliv fotbalového tréninku byl patrný především u jedinců, kteří pravidelně trénovali. Z mého pohledu celková fyzická kondice nebyla tak úplně špatná, jak se dalo očekávat a jak mě na ni upozorňovali mí předchůdci a také zkušenější kolegové.

Při tvorbě vyučovacích jednotek jsem nejvíce čerpal ze svých zkušeností, které jsem nabyl na Fakultě tělesné kultury. Ve snaze neustálého zdokonalování jsem také používal literaturu, která se věnuje tělovýchově na základních školách, ale také internet, který je dobrým rádcem především ve věcech doplňkových. V každé vyučovací jednotce se vždy snažím klást důraz na zvýšení všech pohybových schopností prostřednictvím vhodně zvolených cvičení. Náplň hodin upravuje školní vzdělávací program (ŠVP), který mi přikazuje, co mám zařadit do svého výukového plánu. Důležitou součástí všech hodin také musí být dobrý pocit žáků. Jednoduše řečeno hodina je musí bavit, a tak se snažím ji upravit tak, aby nebyla pro cvičící nudná, nezáživná, či příliš náročná. Právě z tohoto důvodu jsem při hledání vhodného tématu k diplomové práci zvolil grantový projekt, který probíhal na Fakultě tělesné kultury pod záštitou katedry společenských věd v kinantropologii. Následně jsem se zabýval sebehodnocením žáků

v hodinách tělesné výchovy na základě různého zatížení v hodinách. Tento výzkum výborně zapadal do mé filozofie, kterou uplatňuji. Tou je, že tělesná výchova by měla jednoznačně zvyšovat fyzickou kondici, ale přitom by měla být řízena tak, aby se žáci rádi věnovali tělovýchově i mimo výuku, a aby hodiny tělesné výchovy byly oblíbené a děti se na ně pokud možno těšily.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

2.1 Základní pedagogické pojmy „výchova“ a „vzdělání“

Diskuse kolem problému definování výchovy je poznamenána terminologickým dualismem, s nímž se lze setkat ve středoevropském prostoru. V češtině má výraz „výchova“ dvojitý význam. Představuje jak výchovu v širokém slova smyslu, která zahrnuje veškeré procesy utvářející osobnost jedince, tak v užším smyslu, kdy je pojem „výchova“ doplňován pojmem „vzdělání“. I když každý člověk slovům výchova a vzdělání intuitivně rozumí, neznamená to, že se při pokusech o jejich přesnější definice nesetkáváme s řadou obtíží. (Vališová & Kasíková, 2007). Výchova se v teoriích a učebnicích pedagogiky vymezuje různě. Podle nejobecnějšího pojetí je to činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím především rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“ (Průcha, 2006).

V dnešní době je potřeba si klást několik otázek v oblasti výchovy v pedagogice. Do jaké míry je žádoucí, aby se v pedagogickém procesu vychovávalo? Je skutečně nutností dnes někoho vychovávat v době, kdy pravomoc učitelů je do velké míry omezena?

V pedagogické literatuře se setkáváme s chápáním výchovy různými způsoby. Např. Jůva (1995) uvádí, že z hlediska kvalit, které u jedince rozvíjíme, vyvstává před pedagogem otázka: Co má vlastně rozvíjet? Jestli pouze vědomosti, nebo také dovednosti, návyky a schopnosti. Týká se výchova také postojů jedince ke skutečnosti, jeho zájmům, potřebám, chování? V tomto smyslu Jůva hovoří o dvojstránkovosti výchovy. Výchovu chápe jako průnik dvou dílčích procesů, a to vzdělávání a výchovy v užším smyslu slova.

Vzděláváním rozumíme proces získávání a rozvíjení vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností. Vzdělávání se vztahuje k formování především kognitivních stránek osobnosti, k rozvíjení poznávacích schopností jedince, k formování schopnosti a dovednosti jednat na základě znalostí a názorů založených na poznání. Výchovou v užším smyslu se rozumí většinou výchova jako rozvíjení postojů, zájmů, potřeb, hodnot, charakterových a volních vlastností, tj. výchova jedince v oblasti mravní, estetické, pracovní, světonázorové, tělesné, právní apod. (Kolář, 1996)

Procesuální pojetí výchovy lze chápat jako oboustranné vzájemné ovlivňování dvou nebo více subjektů. Interaktivní povaha dle Pelikána (2005) lze rozlišit na 2 typy pedagogické interakce:

1. Bipolární pojetí interakce hlavní znaky: přílišná fixovanost žáka na učitele, snahou učitele je dosáhnout změny v chování a jednání žáka ve shodě s učitelovou představou. Dominujícím prvkem interakce je učitel, jedná se spíše o konfrontaci, nátlak, do pozadí se dostává smysl, cíl interakce, jde o persuázi (ovlivnění žáka učitelem), smysl pedagogického procesu však nemůže mít těžiště v onom souboji učitele a žáka. Právě v tomto pojetí tkví i řada frustrujících situací pro žáky, ale i pro učitele. Toto pojetí může výrazně ovlivnit atmosféru ve škole apod. Právě nechuť řady žáků ke škole, obavy, úzkosti a stresy mají mnohdy kořeny v oné fixaci žáků na učitele (Pelikán, 2005)

2. Substancionální pojetí interakce (SPI) hlavní znaky: rozhodující je společné směřování ke smyslu, podstatě, substanci tohoto setkání, rozhodující je společný cíl, výzva, problém. Jedná se o kooperativní dialog, spolupráci – společné hledání shody v různosti, důvěra, odpovědnost. A v tom je smysl této nové koncepce. Učitelova spolupráce se žákem vzniká spontánně z vnitřní potřeby žáka, není mu vnucena zevně! Žák tedy v tomto pojetí není osloven přímo učitelem, ale tím, k čemu interakce směřuje (Pelikán, 1995).

2.2 Rámcový vzdělávací program

V dnešní době má každá škola svůj plán, který si vytváří na základě RVP. V současné době existuje tzv. Strategie vzdělávání do roku 2020. Jeho součástí je i RVP, vytvořený v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Do vzdělávací soustavy se zavádí také nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

1. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.
 - Rámcové vzdělávací programy jsou základním prvkem právě začínající kurikulární reformy. Podle nich si školy mají do dvou let připravit své vlastní vzdělávací programy, které budou vyhovovat škole i požadavkům regionu.
 - RVP je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušenosti učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.
 - Vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.
2. Vychází z kompetence celoživotního učení.
 - Formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.
 - Podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (Výzkumný ústav pedagogický, 2006).

2.2.1 Klíčové kompetence žáků a učitele

Každý žák má ve výuce své místo. Každý by měl po ukončení základního vzdělání opustit školu s nějakými vědomostmi, či dovednostmi. Pro jasné definování, co by se žáci měli naučit, slouží kompetence žáka, které je třeba dobře znát, aby každý učitel mohl žáka vést takovým způsobem, aby po skončení základní školy odcházel do světa připraven. Přípravu na život můžeme tedy chápat jako kompetence žáka. Klíčové kompetence mají podle Čechové a kol. (2006) sloužit jako základ pro další vzdělávání a jsou důležité i pro úspěch v osobním životě. Jejich nabývání je krokem k rozvíjení vlastní osobnosti. Společným rysem všech klíčových kompetencí je tedy možno označit potenciální prospěšnost pro každého bez ohledu na pohlaví, společenskou třídu, rasu, kulturní zázemí. Smyslem a cílem je vybavit nejen ty „nejlepší“, nadané a pilné žáky, ale každého z nich souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na budoucí uplatnění ve společnosti.

V RVP ZV jsou popsány klíčové kompetence žáka celkem jasně. Podle VÚP (2006) klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojení klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje základním a středním vzděláním a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

V etapě základního vzdělání jsou za klíčové kompetence považovány:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní

Jak uvádí Trojan (2008), tvorba školního vzdělávacího plánu (ŠVP) přináší fázi analytickou – mapování současné situace, analýzu stavu školy, jejích vnitřních i vnějších podmínek, analýzu tendencí školy, silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb. Tuto fázi si nelze představit bez kompetence schopnosti analýzy dat, správného výběru a objektivní interpretace. Dále fázi motivační, spojenou s budováním týmu, si nelze představit bez kompetencí komunikačních a sociálních. Následně fázi strategického plánování s akcentem na stanovení vize školy. Tu si nelze představit např. bez kompetencí k řešení problémů. Snad nakonec fázi implementační, spojenou s možností korekcí postupu analogicky i kontrolní a vyhodnocovací prací. V této souvislosti je třeba v teorii i praxi pedagogických věd vytvářet takové podmínky, které zabezpečí rozvoj příslušných dovedností učitele. Jak ukazují zkušenosti učitelů, často kritizované příručky a školení zaměřené na tvorbu ŠVP nestačí. To však vnáší do problému kompetencí učitele novou a velmi širokou problematiku, která dosud není dostatečně prozkoumána.

Omezme se proto v této práci na klasické, nejčastěji zmapované okruhy kompetencí, tedy takové kvality učitele, které mu umožní vytvářet stimulující, sociálně příznivé a podnětné prostředí, v kterém budou vědomě rozvíjet nejen znalosti, samostatnost a aktivitu žáků, ale také sebe samých. Pro většinu učitelů není pojem klíčová kompetence ničím novým. Je to soubor dovedností, vědomostí a schopností, které jsou uplatňovány ve školách již dlouhou dobu. Žádný učitel by bez těchto kompetencí nemohl v systému fungovat, nebo by se nemohl považovat za dobrého učitele. Každá kompetence klade na učitele určité nároky, s kterými se musí potýkat celý svůj pracovní život. Neustálým pracováním na svém vývoji také zdokonaluje jednotlivé kompetenční složky. Nikdo nemůže mít všechny složky na špičkové úrovni, nicméně by každý měl pracovat na svém profesním vývoji, aby mohl být lepším učitelem.

Pojem kompetence (pedagogické kompetence, učitelské kompetence, profesní kompetence učitele apod.) se začíná prosazovat zejména od roku 1994. S jeho zavedením jsou spojeny pokusy o vymezení požadavků na profesní činnosti učitelů pro jednotlivé stupně škol

a současně o stanovení obsahového rámce učitelského vzdělávání (Průcha, 2002). Jak uvádí Vašutová (2001), základ učitelských kompetencí získávají učitelé již v rámci svého vysokoškolského vzdělávání a dále jej poté rozvíjejí v průběhu své profesní dráhy. Vycházíme-li z předpokladu, že efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na kvalitě jeho učitelských dovedností a kompetencí, musíme si uvědomit, že jejich základy, jak uvádí Kyriacu (1996), jsou budoucími učiteli osvojovány již při studiu na fakultách.

Samotný pojem kompetence není přesně definován a všeobecně se jím rozumí soubor kvalifikačních a osobnostních předpokladů, které se formují a rozvíjejí v průběhu profesionální dráhy učitele. Často se kompetence definuje jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybavený, aby mohl efektivně vychovávat a vyučovat (Šuverová & Manniová, 2008). Podle Krejčího (2000) způsobilostí rozumíme uplatnění kvalifikace v profesní praxi. V učitelské profesi jde o zvládnutí všech potřebných činností ve výuce, školní výchově žáků, studentů, v regulaci učebních přístupů, metod, forem, v diagnostické činnosti, v hodnocení účinnosti pedagogického působení, hledání optimálních učebních programů, pomůcek a technologických zařízení apod. Učitelská a pedagogická způsobilost se získává dlouholetou činností ve školní praxi.

Kyriacou (2008) rozlišuje u učitele tři důležité prvky způsobilostí:

– Vědomosti

Poznatky týkající se vyučovacích předmětů, metod, faktorů, které mohou mít vliv na vyučování, učení a poznatky o vlastních pedagogických způsobilostech (předmětová a didaktická příprava).

– Rozhodování

Obsahuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po jejím skončení s požadavkem na co nelepší dosáhnutí vzdělávacích cílů (praktická část přípravy).

– Činnost

Vnější projevy chování učitele s cílem ulehčovat a napomáhat učení žáka (pedagogicko-psychologická příprava).

Kritériem úspěšného a efektivního vyučování je dosahování didaktických cílů a disponování základními pedagogickými způsobilostmi, které popisuje podle činností učitele takto:

- Plánování a příprava

Jde o způsobilosti podílející se na efektivním výběru cílů edukace, na volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a způsobilosti vybrat nejlepší prostředky k jejich dosažení.

- Realizace vyučovací jednotky

Způsobilosti potřebné pro úspěšné zapojení žáků do procesu učebních činností ve vztahu ke kvalitě vyučování.

- Řízení vyučovací jednotky

Způsobilosti potřebné k řízení a organizaci učebních činností, které udrží pozornost, zájem a aktivní účast žáků během celé vyučovací hodiny.

- Klima třídy

Způsobilosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivaci k aktivní účasti na probíhajících aktivitách.

- Disciplína

Způsobilosti potřebné k udržení pořádku a na řešení všech projevů nežádoucího chování žáka.

- Hodnocení prospěchu žáků

Způsobilosti potřebné k hodnocení výsledků žáků při formativním i sumativním hodnocení.

- Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení)

Způsobilosti potřebné k evaluaci vlastní pedagogické práce s cílem zlepšení do budoucna.

2.2.2 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV (2013) orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*),
- Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*),
- Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*),
- Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*),
- Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*),
- Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*),
- Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*),
- Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*),
- Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)

2.2.3 Člověk a zdraví

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví popisuje VÚP (2013) a je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka. Protože je zdraví základním předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání.

Tato vzdělávací oblast je popsána ve školním vzdělávací programu (dále jen ŠVP), na jehož úpravě se podíleli vyučující na Základní škole ve Velkých Bílovicích. V ŠVP je míněno, že vzdělávací oblast je realizována ve všech ročnících v průběhu celého základního vzdělávání a zahrnuje dva vzdělávací obory a naplňuje očekávané výstupy v předmětech Tělesná výchova a Výchova ke zdraví.

Její obsahem je naplňování očekávaných výstupů těchto vzdělávacích oborů Stanovených RVP pro základní vzdělávání a související výstupy průřezových témat. Základní formou realizace je vyučovací hodina, kromě toho jsou realizovány různé soutěže, školní Olympiáda, kurz plavání, branná cvičení či cvičení v přírodě. Pro zvýšení odolnosti organismu se snažíme, aby výuka tělesné výchovy probíhala venku. Z životních kompetencí je nejčastěji rozvíjena tvořivost a poznávání vlastních pohybových schopností. Dále je rozvíjena kompetence žít zdravě ve smyslu duševního zdraví (Základní škola Velké Bílovice, 2007)

2.2.4 Tělesná výchova

Tělesná výchova je součástí vzdělávacího oboru člověk a zdraví. Vzdělávací obor Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu (VÚP, 2013). Dle ŠVP (2007) je tělesná výchova charakterizována jako veškeré tělesné pohybové aktivity vedoucí k všestrannému rozvoji žáka, nejen ke zvýšení jeho pohybových schopností a dovedností, ale i k posílení jeho charakterových vlastností, jako je spolupráce, vytrvalost, odvaha, schopnost respektovat pokyny, umět se podřídit kolektivu. Tělesná výchova pěstuje u žáků kladný vztah ke sportu a pohybu vůbec, aby se sport stal součástí jejich zdravého životního stylu. Systémem jednoduchých pohybových a sportovních aktivit vede ke zvyšování tělesné zdatnosti a ke správnému držení těla žáků. Základní a důležitou metodou, která slouží ke splnění cílů a úkolů je hra a dodržování herních pravidel. Osvojením základů herních technik a taktických postupů podporujeme jejich prostorovou orientaci, schopnost správného a rychlého rozhodování i schopnost pohotově reagovat. Neustále opakujeme pravidla bezpečnosti a věnujeme jim patřičnou pozornost při výuce tělesné výchovy, upozorňujeme na možnosti úrazů, snažíme se vštípit pocit zodpovědnosti za své chování a svoji bezpečnost, pocit ohleduplnosti ke svým spolužákům. Krátké tělovýchovné chvílky jsou, zejména na prvním stupni, zařazovány i během výuky v jiných vzdělávacích oblastech.

Jako učitel, který musí dodržovat ŠVP jsem se zavázal ve svých hodinách rozvíjet kompetence žáků. Rozvíjením těchto schopností se snažím udělat ze svých žáků osoby, které v budoucím životě budou z těchto kompetencí vycházet. Cíl mého školního vzdělávacího programu plní tyto kompetence:

Kompetence k učení

- poznávání vlastních pohybových schopností a jejich individuální rozvoj
- prožívání souvislosti mezi tělesnou kondicí a psychickou pohodou
- systematické sledování vývoje vlastní fyzické kondice

Kompetence k řešení problémů

- hledání vhodné taktiky v individuálních i kolektivních sportech
- přemýšlení o problému při zvládnutí cviku, sportovního prvku a hledání cesty k jeho odstranění

Kompetence komunikativní

- vyslechnutí a přijetí pokynů vedoucího družstva
- otevírání prostoru diskusi o taktice družstva
- pořizování a prezentace materiálů ze sportovních činností

Kompetence sociální a personální

- dodržování pravidel fair play
- prezentace a podpora myšlenek olympijského hnutí
- rozvoj spolupráce uvnitř kolektivu sportovního družstva

Kompetence občanské

- podpora aktivního sportování
- vést k potřebě dodržování hygieny při tělesných aktivitách
- první pomoc při lehčích úrazech

Kompetence pracovní

- příklady nutnosti dodržování pravidel ve sportu a v celém životě
- vyhledávání možných rizik při pohybových činnostech a jejich minimalizace (Základní škola Velké Bílovice, 2007)

2.3 Pubescence

Pubescence, v české terminologii známá jako dospívání, se zpravidla ohraničuje časovým intervalem 11-15let. Macek (2003) dále uvádí, že období pubescence bývá dále ještě členěno na dva časové úseky, prepubertu a pubertu. Podle Vágnerové (2005) životní etapa dospívání trvá jednu dekádu, kterou datuje mezi desátým a dvacátým rokem života. Autorka tvrdí, že je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.

Samotné období pubescence může být dále rozděleno na dvě fáze:

- Prepuberta – Trvá od 11 do 13 let. Nástup této fáze určuje především objevení sekundárních pohlavních znaků. Ukončení je pak v podobě menarche u dívek a poluce u chlapců.
- Vlastní puberta – Trvá od 13 do 15 let. Fáze začíná zmíněnými menarche a polucí a končí schopností reprodukce u obou pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Nástup a projevy dospívání jsou silně individuální. Nemůžeme tedy říci, že u všech jedinců mají stejný průběh, intenzitu a celkové vnímání. Dívky předstihují chlapce v nástupu dospívání. Z počátku mají děvčata vyšší tělesnou hmotnost, převyšují hochy i v tělesné výšce (Linc & Havlíčková, 1986). Pubescent potřebuje intenzivní smyslovou stimulaci určitého typu jako rovnováhu k zátěži, kterou představuje např. škola. Její význam může být v uvolňování napětí. Potřeba jistoty se v tomto směru vyjadřuje sdílením podobných zážitků ve společnosti vrstevníků (Vágnerová, 2005).

2.3.1 Fyzický vývoj

Pro toto vývojové období je typická výrazně akcelerovaná změna růstu. Růst se zrychluje v první části období a vrcholu dosahuje na konci. Před tímto obdobím se tělesné odlišnosti mezi chlapci a dívkami omezují pouze na oblast genitálií. Během puberty se rozvinou rozdíly ve velikosti, tvaru, kompozici, funkci tělesných struktur a systémů. Nejvíce zřetelné to je u druhotných pohlavních znaků. Stoupá výška a hmotnost, což způsobuje výrazná činnost žláz s vnitřní sekrecí. Typickým projevem vývojového progresu je nerovnoměrnost, která se projevuje zejména v obratnosti a v akcelerovaném vývoji určitých tělesných segmentů (Frömel, Novosad & Svozil, 1999). Vágnerová (2005) uvádí, myšlenku fyzického vzhledu, který má pro jedince důležitou vlastnost. A to takovou, je-li se svým zevnějškem spokojen, působí to pozitivně na sebevědomí. Není-li spokojen, je schopen vykonávat i nepříjemné práce, fyzické cvičení a diety, aby zlepšil svůj zevnějšek, protože zevnějšek zde není chápán jen jako subjektivní záležitost, ale jeho krása se měří se současným idolem krásy, vrstevníky a působí i jako lákadlo pro potencionální partnery. Tato dočasná mentalita může být citlivě využita při motivaci k PA. V období puberty, kterou můžeme zhruba vymezit věkem dle Langmeiera a Krejčířové (2006) třináct až patnáct let, se zpomaluje fyzický růst a dochází k rozvoji psychických funkcí. Je to také období pohlavního dozrávání, které mění dítě v dospělého jedince, schopného reprodukce. V tomto věkovém období se utváří nová sociální situace. Dospívající se snaží o odlišení, uzavírá se do sebe, vyhýbá se sociálním kontaktům. Ve druhé polovině období se postupně zvyšuje význam a vliv vrstevnické skupiny. Přátelé slouží jako referenční model dokonce i ve vztahu k vlastní pozici v rodině. Pubescent srovnává své možnosti v rodině s pozicí, jakou mají ostatní. Pokud zjistí, že je na tom hůř, pak bez milosti zvýší tlak na rodiče, aby mu dovolili totéž. Tlak na konformitu je v tomto případě výrazem potřeby nezískat horší pozici než ostatní, protože i tím se potvrzuje další přiblížení vytoužené nezávislosti, která přináší větší prestiž (Mareš et al., 2007; Vágnerová, 2005).

2.3.2 Vnímání rozdílného fyzického zatížení

V dnešní době moderních technologií, kdy většina dětí a mládeže tráví volný čas před obrazovkou počítače či televize je velmi důležité, aby jediná povinná pohybová aktivita, tedy hodina tělesné výchovy, byla efektivní a fyziologicky účinná. Znakem efektivní hodiny je správné zatížení a úroveň výsledků, kterých žáci dosahují během hodin (Rychtecký & Fialová, 2002). V tělesné výchově hraje důležitou roli subjektivní vnímání zatížení. Žáci jsou schopni si uvědomovat intenzitu zatížení a podle toho přistupovat k náplni hodin TV. Otázkou je, jestli však žáci raději volí vyšší intenzitu zatížení, či hodiny, kde se intenzita tolik nezvyšuje. Na tuto otázku se snaží odpovědět tato práce. Intenzitu neboli velikost zatížení Dovalil et al.(2009) chápe jako vícerozměrnou veličinu, kterou vytváří následující charakteristiky zatížení: intenzita cvičení, doba trvání cvičení, počet opakování cvičení, interval odpočinku mezi cvičením, způsob odpočinku. Z toho vychází, že velikost intenzity zatížení můžeme měnit prostřednictvím těchto charakteristik jak samostatně, tak i v kombinaci. Z hlediska fyziologického zatížení organismu je podle Rychteckého & Fialové (2002) nejvýhodnější začít od cvičení pro rozvoj obratnosti, s doporučenou zátěží odpovídající 120 – 130 tepů m/min, poté rozvíjet rychlostní schopnosti při zátěži se srdeční frekvencí do 160 tepů/min a nakonec zařadit cvičení pro rozvíjení silových (140 –190 tepů/min) nebo vytrvalostních (120 –140 tepů/min) schopností. Většinou se však v průběhu jedné vyučovací jednotky nezařazuje rozvoj všech schopností. Ve školním prostředí však není mnoho prostoru, pro šetření vnímání intenzity zatížení složitějšími postupy a tak volíme nejčastěji subjektivní posouzení zatížení žáků.

2.4 Školní tělesná výchova a význam pohybu

Pohyb může být z fyzikálního hlediska popsán jako změna polohy tělesa vzhledem k prostoru a času (Zimmerová, 2001). Pohyb člověka je možné vymezit a definovat v trochu odlišných termínech. Výrazem pohybová aktivita je označována způsobilost člověka uvědomělého pohybu v prostoru a čase pomocí svalové činnosti. Bližší vymezení tohoto termínu není však jednotné (Mareš et al., 2006). Významnost pohybové aktivity (PA) a jeho role v aktivním životním stylu je potřeba neustále zdůrazňovat. Již v útlém věku je nezbytné vytvořit správné návyky a vztah k pohybu a sportu, který se poté pozitivně odráží v dospělosti (Barnekow-Bergkvist, Hedberg, Janlert, & Jansson, 1996). Jako nejvhodnější prostředek pro děti sportujících a zejména nesportujících rodičů se jeví školní tělesná výchova, která plní povinnou úlohu pohybu v týdenním režimu dětí a mládeže (Alderman, Benham-Deal, Beighle, Erwin, & Olson, 2012). Pohybové aktivity mají v rozvoji osobnosti každého dítěte významnou roli. Pohyb je prostředkem interakce s materiálním a sociálním prostředím, prostředkem sebevyjádření a k poznání sebe sama (Karásková, 2003). V dnešní době hraje školní tělesná výchova důležitou a bohužel mnohdy jedinou roli v tělesné kultuře dětí, které navštěvují základní školu. Neustále roste počet dětí, které nemají jinou pohybovou aktivitu, než ta která je povinnou formou zakomponována ve školním vzdělávání. Právě proto je snad dnes kladen větší důraz na schopnost učitele. Ovšem ne na sportovní obratnost, či dovednost, ale důraz se klade na jeho schopnost zaujmout dítě k tomu, aby mělo rádo tělesnou výchovu a aby to pro něj nebylo pouhé utrpení dvakrát v týdnu. Je důležité, aby dítě vědělo, proč je pro život a zdraví potřebný pohyb a sport. Ve škole vedeme děti k zodpovědnosti za vlastní duševní i fyzické zdraví. Pohyb, pohybové aktivity, tělesné cvičení patří k základním prostředkům tělesné výchovy, které významně participují na zdravém vývoji lidského organismu. Je nevyhnutelné, aby toto poznání bylo zprostředkováno přiměřeně a správně. Cílem je u dětí posilovat přirozený zájem o pohyb. Vytvářet základy uvědomělého aktivního vztahu a postoje dětí k tělovýchovné a sportovní aktivitě. Dítě by také mělo vědět, proč je pro nás prospěšné se otužovat. A také co je pro zdraví dobré a co mu naopak škodí (Sivák, Kršjaková, & Sokol, 2001). Optimálním tělesným pohybem je podněcován celý organismus k výraznější látkové výměně, podporuje srdeční činnost, zvyšuje se dechový objem a vitální kapacita plic, napomáhá odstraňovat toxické látky, stimuluje produkci endorfinů v mozku, harmonizuje vegetativní systém a další. Při nedostatku tělesného pohybu se vždy objeví jistá patologie, podílí se na řadě tzv. civilizačních onemocnění jako je například obezita, diabetes mellitus, ischemické choroby

srdeční, alergie. Ve školním věku dochází také k poruchám v držení těla, které se v dospělosti projevují degenerativními změnami na páteři (Bursová, 2005). Frömel, Novosad a Svozil (1999) doporučují pro zvýšení účinnosti školní tělesné výchovy tyto opatření:

Ke zvyšování tělesného zatížení žáků využívat pohybové činnosti, které jsou více oblíbené. Kombinovat oblíbené pohybové činnosti s činnostmi fyzicky náročnějšími. Využívat vhodné a nové formy soutěžení. Individualizovat vlastní volbu zatížení. Využívat pohybové činnosti uplatnitelné ve volném čase. Zařazovat koedukovanou pohybovou aktivitu. Respektovat didaktické zásady při zatížení a regeneraci. U pohybových činností chlapců zdůrazňovat zdatnost a výkonnost, u dívek estetické hodnoty.

Doporučení druhu a způsobu pohybové aktivity je nejčastěji určováno prostřednictvím FIDD charakteristik, jejichž různé zastoupení působí odlišně na zatížení organismu (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999):

Frekvence – jak často je účelné provádět zatěžování

Intenzita – jakou úroveň zátěže zvolit, aby byl efekt nejúčinnější

Doba trvání – délka trvání jedné tréninkové jednotky

Druh pohybové aktivity – obsah

2.4.1 Organizace a obsah výuky

Vyučovací jednotka tělesné výchovy (VJTV) je relativně stálé uspořádání hlavních činitelů vyučovacího procesu a jejich interakcí, vymezené cíli, obsahem, podmínkami, časem a dalšími didaktickými požadavky (Svozil, 2010). Členění a třídění VJTV je v mnoha ohledech podobné všeobecným VJ a v mnoha ohledech se liší. VJTV se dají třídit z několika hledisek (Svozil, 2010):

- podle hlavních složek edukačního procesu – diagnostické, expoziční, motivační, fixační;
- podle obsahu – gymnastické, atletické, herní;
- podle tematičnosti – monotematické, smíšené;
- podle pohlaví – dívčí, chlapecká, koedukovaná;
- podle intencionality – povinná TV, zdravotní TV, nepovinná TV;
- podle zaměření – nácvičná, kondiční, rekreačně orientované, soutěžní.

Podobný náhled na VJ má Rychtecký a Fialová (1995) a to že, VJTV je jako základní organizační forma, společné, uvědomělé snažení pedagoga a žáků o splnění konkrétního pedagogického úkolu hodiny. Žáci získávají základy tělovýchovného vzdělání:

- vědomosti (pravidla, názvosloví, názvy náradí, náčiní);
- pohybové dovednosti (učením získané předpoklady k pohybové činnosti);
- pohybové schopnosti (relativně samostatné soubory vnitřních předpokladů jedince k pohybové činnosti (rychlost, síla, obratnost, vytrvalost).

Další dělení VJ TV uvádějí: 1. podle obsahu:

- gymnastická;
- herní;
- atletická;
- plavecká;
- lyžařská.

Dělení VJ TV: 2. podle pedagogického úkolu a vyučovacích metod:

- smíšená (komplexní);
- jednoduchá (návčičná, výcviková – kondiční, tréninková);
- aplikační;
- zvláštní (hodnotící)

Typická struktura VJTV obsahuje nácvik i výcvik, charakterem odpovídá fyzickému i psychickému vývoji žáků.

Struktura hodiny:

- úvodní část (3–5 minut)
- průpravná část (8–12 minut)
- hlavní část (25–30 minut)
- závěrečná část (3–5 minut). (Rychtecký & Fialová, 2002)

Předmět tělesná výchova je určen všem žákům ve všech ročnících, přičemž základní organizační jednotkou tohoto předmětu je vyučovací jednotka v rozsahu 45 minut (Rychtecký & Fialová, 1998).

Vyučovací jednotky probíhají zpravidla podle rozvrhu hodin a je pro ně charakteristická povinná účast žáků, stabilita žakovských skupin a podřízenost školským předpisům. Vyučovací jednotka představuje relativně uzavřený a samostatný celek, který vždy navazuje na

předcházející a následující jednotky, čímž se posiluje účinnost tělovýchovného procesu (Rychtecký & Fialová, 2002). Na efektivitě celé VJTV se podílí několik faktorů, které se vzájemně ovlivňují.

Z hlediska vývoje žáků, jejich motorického rozvoje, adaptace na pracovní zátěž, zvýšené potřeby zdravotní prevence oslabení hybného systému, jejich konkrétní pohybové úrovně, zájmů atd. je učivo povinného předmětu tělesná výchova členěno do samostatných na sebe navazujících etap.

Z hlediska formálního členění osnov je základní učivo vyšší etapy rozšiřujícím pro etapu nižší. (Pro 6. - 9. ročník je rozšiřující učivo vymezeno samostatně.) Také opačně je základní učivo nižší etapy automaticky součástí základního učiva vyšší etapy. Učitel ho využívá k opakování, ke zkvalitňování pohybových dovedností nebo jako průpravu pro nácvik náročnějších činností. Základní učivo jednou osnované se proto v další etapě neopakuje. Jde o záměr, který má vést učitele k tomu, aby se seznámil s obsahem učiva nižší etapy, ověřil si úroveň zvládnutí daných činností a v případě potřeby je znovu zařadil k osvojování ve vyšší etapě. Učební osnovy je třeba z tohoto pohledu chápat jako propojený celek a naznačený výběr a využívání učiva jiné etapy (při respektování úrovně žáka a bezpečnostních zásad), případně vypuštění některého námětu (při nedostatečných prostorových a materiálních podmínkách školy a nižší úrovni žáků), jako krok, který není v rozporu s právními a bezpečnostními předpisy.

MŠMT (2015) rozděluje tematické celky, vyžadující zvláštní materiální, prostorové nebo klimatické podmínky (plavání, lyžování, bruslení, turistika a pobyt v přírodě), jsou do výuky řazeny v případě vhodných podmínek školy ve formě kursů, soustředěné výuky nebo v jiných organizačních formách.

Na Základní škole ve Velkých Bílovicích se jezdí na lyžařský výcvikový kurz v 7. ročníku a to zpravidla na české hory.

Výuka do 5. ročníku probíhá zpravidla koedukovaně, od 6. ročníku odděleně. Pro některé činnosti je však vhodné žáky spojovat i na 2. stupni základní školy (např. při lyžování, turistice, tancích aj.).

Rozdělení žáků na skupiny chlapců a dívek je velice důležité především v pokročilém věku, kdy se začínají projevovat fyzické rozdíly v pohybových schopnostech. A dále také z etického hlediska

Učební plán stanovuje pro tělesnou výchovu ve všech ročnících dvě vyučovací jednotky v týdnu. Zároveň však umožňuje zařazovat i třetí vyučovací jednotky tělesné výchovy. Je v

zájmu žáků, aby byla tato možná časová dotace využita, především pak na 1. stupni ZŠ, kde se rozhoduje o zdravotním základu žáků a jejich vztahu k pohybovým aktivitám.

Tělesná výchova tvoří pouze základ pro vzdělávání v dané oblasti. Aby si mohli žáci pohybové dovednosti upevnit a ověřit si jejich účinnost, je potřeba nabízet i další formy pohybových činností (volitelný a nepovinný předmět, pohybově rekreační přestávky, cvičení v hodinách jiných předmětů ap.) a vytvářet pro žáky celotýdenní pohybový program. K tomu je nezbytná i úzká spolupráce s ostatními pedagogy a rodiči (MŠMT, 2015).

Na všech školách by neměli být žáci pouze orientováni na tělesnou výchovu, ale mělo by jim být umožněno dalšího možného pohybového uplatnění, jako jsou pohybové kroužky, spolupráce se sportovními kluby atd. Tyto zájmové útvary by však měly být vedeny odborníky v daném oboru (učitel TV, trenér).

2.4.2 Didaktika školní tělesné výchovy

Učitel tělesné výchovy musí být dobrý didaktik. Ovšem tato cesta není vůbec jednoduchá. Systematická tvorba didaktiky tohoto odvětví byla dlouhodobě vyvíjena a vytvářena. Každý ji nazývá mnohostranně. Pro mne je zde významné, že jde o pedagogickou disciplínu neboli také o teorii vyučování. Autor první systematické didaktiky byl J. A. Komenský. V jeho pojetí zahrnovala didaktika celou teorii vzdělávání, tedy systém vyučování na jednotlivých věkových stupních, obsah vzdělávání, vyučovací předměty, metody a zásady vyučování.

Předmětem didaktiky se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. Problémy jednotlivých stupňů a typů vzdělávání se zabývají oborové didaktiky. Specifickými problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají předmětové didaktiky. Pro tuto práci je důležitá didaktika tělesné výchovy (Průcha, 2006). Podle Vilímové (2002) je pojem didaktika tělesné výchovy užíván ve dvojitým smyslu: akademické vědní disciplíny (součást kinantropologie – soustava věd o sportu) i pedagogiky jako studijní předmět v kurikulu pregraduální přípravy učitelů v tělesné výchově. Tělovýchovný proces je naplňován při nástupu školní docházky. Uskutečňuje se různými skupinami lidí rozlišovaných podle věku, pohlaví, zdravotního stavu, úrovně tělesné zdatnosti, pohybové sportovní výkonnosti a zájmu. Tyto rozlišnosti vyžadují přístup k vysvětlování a uplatňování obsahu, organizačních metod, forem práce a postupů v pohybové aktivitě.

Didaktika v praxi je vedena učitelem, který volí metodu výuky neboli didaktickou metodu, což je záměrné uspořádání učiva, činnosti učitele nebo činnosti žáka, směřující k vytčeným cílům (způsob, jakým chceme v rámci didaktických forem dosáhnout didaktických cílů). Didaktická metoda je zaměřena k vytčenému cíli a má proto finální charakter. Cíl určuje metodu a obsah určuje metodu. Didaktická metoda není jen prostředkem k dosažení vytčeného cíle, ale je současně i obsahem vyučování a je také cílem vyučovacího procesu.

Za didakticky účinnou považujeme metodu, která je:

- cílevědomá,
- adekvátní učiteli, žákům, podmínkám a všem složkám curricula,
- motivačně účinná (má motivační "náboj"),
- kognitivně i výchovně účinná,
- bezpečná,
- didakticky ekonomická,
- hygienická
- a splňuje další znaky typické pro efektivní vyučovací proces v TV.

System didaktických metod ve školní tělesné výchově:

- Motivační
- Expoziční (kognitivní) - metody seznamování s učivem
- Fixační metody nácviku a výcviku
- Diagnostické
- Výchovné

Pod pojmem didaktické formy rozumíme vnitřní uspořádání řízení didaktického procesu žáků ve vyučovacích hodinách (Nykodým, 2006). Mezi didaktické formy patří:

Metodicko-organizační formy

- Průpravná cvičení
- Herní cvičení
- Průpravné hry

Sociálně interakční formy

- Hromadná forma
- Skupinová forma
- Individuální forma

Organizační formy

- Tréninková jednotka nebo vyučovací jednotka

2.4.3 Žák jako součást výuky

Žák je v tělovýchovném procesu objektem výchovné a vzdělávací práce. Protože však v tomto procesu působí na žáka i jeho osobní specifické předpoklady, předcházející zkušenost a další podněty z vnitřního a vnějšího prostředí, vytváří si na tomto základu určitý vztah ke všemu, co se v tělovýchovném procesu uskutečňuje, a proto se stává i subjektem v tomto procesu (Sýkora et al. 1985). Podle Fialové (2010) je cílem edukace rozvoj osobnosti žáka jak tělesný, psychický tak sociokulturní. Žák je v průběhu edukace subjektem i objektem a jako subjekt ovlivňuje aktivitu edukátora. Současně upozorňuje, že žák je v průběhu edukace v roli objektu, o jehož rozvoj učitelé usilují.

Žák je při VJTV aktivní, znamená to, že mu nestačí zadávat pouze úkoly, ale musí tyto úkoly také plnit. To přispívá k všestrannému rozvoji žákovi osobnosti. Abychom mohli na žáka efektně působit, musíme ho především poznat. Jedná se hlavně o poznání:

- vývojových a pohlavních zvláštností
- zdravotního stavu
- tělesných a pohybových předpokladů
- předcházejících zkušeností z pohybové činnosti
- duševních a mravních předpokladů.

Kromě školní tělesné výchovy ovlivňuje vývoj žáků i různá zájmová tělovýchovná, sportovní a turistická aktivita. Rychtecký a Fialová (2002) uvádí, že výchova a vzdělávání mladé generace zahrnuje rozsáhlou časovou etapu, ve které dítě roste, dospívá, mění se fyzicky, psychicky i sociálně. V tomto edukabilním období jsou tělesné i psychické rysy jedinců podobné. Mluvíme o nich jako o věkových zákonitostech. Naopak rozdíly tělesné a psychické reakce jedinců stejného věku nazýváme individuálními zvláštnostmi. Než se stane z dítěte dospělý člověk, tak se ve stavbě jeho těla uskuteční mnoho změn. Tyto změny se týkají funkcí jednotlivých orgánů a celého organismu. Mění se také vědomí, city, vůle a chování dítěte.

Mezi činitele, které ovlivňují charakter těchto změn, patří:

- a) dědičný základ (určité znaky v anatomické stavbě orgánů, vlohy atd.)
- b) prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí (výživa, bydlení, lékařská péče atd.)
- c) výchova, včetně tělesné výchovy.

Tělesný a duševní vývoj dítěte se v určitých vývojových obdobích projevuje charakteristickými znaky. Na tělesný a duševní vývoj člověka se dá působit tělesnou výchovou kladně i záporně. Je velmi důležité již od narození cílevědomě podporovat správný tělesný a duševní vývoj dítěte. Dbát, aby mělo dobrou paměť, umělo správně myslet, aby mělo optimální tělesnou zdatnost a dostatek energie na plnění různých úkolů v práci i v osobním životě (Sýkora, Kostkova et al. 1985). Podle Sigmunda a Sigmundové (2011) by pohybová aktivita pro 11-18leté adolescenty měla být střední intenzity po dobu minimálně 60 minut denně. Dalším doporučením je např. podporovat pohybově aktivní transport do a ze školy, nebo omezit sledování televize či monitoru počítače na max. 2 hodiny denně.

2.4.4 Učitel jako součást výuky

Názorem Průchy (2006) je, že každý profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.), je edukátor. Z toho je zřejmé, že edukační činnost je podobná pro celou řadu profesí, zvláště u těch kde se pracuje s množstvím lidí ať dospělých, či dětí. Můžeme tedy říci, že učitel je edukátor a ten, kdo je jím veden, je edukant. Práce učitele na základní škole v dnešní době vytváří důležitou instituci ve vzdělání dítěte. Již dávno učitel není pouhým zadavatelem práce, která se musí v hodinách udělat a především ohodnotit nejlépe známkou. Stejně jako každý musí umět používat své kompetence k učení a navíc používat také něco navíc. Specifikum je v tom, že učitel nemá své žáky usazené ve třídě na židlích a v lavicích, ale musí s nimi umět pracovat jako s živým organismem. Na učitele je kladena velká zodpovědnost především na zajištění bezpečnosti v hodinách, od které se dnes odvíjí téměř vše.

Jako pedagog, který se snaží být tím nejlepším a své hodiny vyučovat nejlépe jak dovedu, jsem musel zvolit nějaký způsob, jak své hodiny vést. Nejen při tvorbě diplomové práce a programu, který jsem uplatnil při výzkumu, o kterém píší ve své práci, ale také

v hodinách, které učím každý den. Právě pro tuto příležitost jsem měl možnost prostudovat rozdělení učitelů dle Frömela (1987) a zjistit jakým učitelem vlastně jsem a jakým bych chtěl být, proto uvádím následné rozdělení kde Frömel (1987) rozděluje učitele takto:

1) Z hlediska interakce mezi učitelem a žáky

- autoritativní typ
- demokratický typ

2) Z hlediska interakce učitele a hlavními činiteli tělovýchovného procesu

- pjadotrop – upřednostňuje žáky
- logotrop – zaměřuje se spíše na učivo
- kondiciotrop – zaměřuje se na podmínky

3) Z hlediska vztahu učitele k teorii a praxi

- teoretický typ
- praktický typ

4) Z hlediska vztahu učitele k hlavním součástem tělesné kultury

- tradiční typ – učitel se orientuje na tělesnou výchovu
- trenérský typ – orientace na sportovní pojetí
- „rekreační“ typ – orientace na „rekreační“ pojetí

5) Z hlediska přístupu učitele k výchovně vzdělávacímu procesu

- novátorský typ – přichází se stále novými nápady
- tradiční typ – nemá rád žádné změny, vyučovací jednotky jsou stereotypní
- improvizátorský typ – neuznává přípravy, výuka probíhá zmateně

V hodinách tělesné výchovy uplatňuje vyučující didaktický řídicí styl. Čáp a Mareš (2007) označují vyučovací styl učitele jako způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky, apod., který se promítá do jeho vyučování.

Druhy didaktických řídicích stylů (Dobry, 1988):

- styl příkazový
 - učitel provádí veškerá rozhodnutí sám, žáci cvičí podle jeho pokynů. Charakterizován vysokou efektivitou, dobrou kázní v hodinách tělesné výchovy je využíván například v průpravné části vyučovací jednotky, při cvičení na značkách apod.

- styl úkolový (praktický)
 - učitel přenáší část rozhodnutí na žáka (např. místo cvičení, rytmus, frekvence, poslušnost zadaných úkolů). Sám určuje učivo, výběr vyučovacích forem, metod atd. Příkladem může být individuální rozcvičení žáků, závěrečné posilování atd.

- styl reciproční (se vzájemným hodnocením)
 - učitel určuje obsah vyučovací jednotky, instruuje žáky, provádí přímou či nepřímou ukázkou a hodnocení. Žáci plní zadané úkoly ve dvojicích, vždy jeden ve funkci cvičence a druhý ve funkci pozorovatele, který provádí korekci. Příkladem je nácvik střelby na koš ze střední vzdálenosti (správný postoj, držení míče, sklopení zápěstí atd.). Učitel sleduje oba žáky, ale zpětné informace dává pouze pozorovateli, ne cvičenci

- styl se sebehodnocením
 - žáci cvičí samostatně, pokoušejí se posoudit správnost provedení pohybu a dospět tak k určité formě autokorekce. Učitel žáky sleduje a v případě potřeby poskytuje zpětné informace

- styl s nabídkou
 - učitel určuje učivo s tím, že vytváří takovou didaktickou situaci, ve které žáci samostatně volí obtížnost a náročnost pohybové činnosti. Užitím tohoto stylu získáváme informace o aspirační úrovni žáků.

- styl s řízeným objevováním
 - promyšlenými a správně volenými otázkami se učitel snaží dovést žáky k zamyšlení a svými odpověďmi ke správnému postupu při provádění zadaného úkolu. Jde o časově náročný styl, co se týče přípravy.

- styl se samostatným objevováním
- styl více zdůrazňuje roli žáka, svým pojetím se blíží k tzv. problémovému vyučování

- styly s autonomním rozhodováním žáka o učivu, stylu
- samostatná volba žáků v otázkách učiva, výběru stylu. Samostatná práce žáků. Ve hrách může jít o procvičování herních činností jednotlivce, v gymnastice o procvičování nových vazebních cviků v sestavě.

Podle Dobrého (1988) vychází současná teorie spektra didaktických stylů z integrovaného přínosu všech stylů, a jejich vzájemného doplňování. Podle Mužíka a Krejčí (1997) vyjadřují uspořádání všech vztahů mezi učitelem a žákem i všech činností učitele a žáka během výuky s ohledem na specifické, předem určené výchovně vzdělávací cíle. Ne každý učitel může fungovat vždy na hranici svého nejlepšího výkonu. V interakci s žáky ovšem musí umět rozlišit, kdy jaký didaktický styl využít. Pokud dojde k neustálému opakování jednoho stylu, jeho efektivita se výrazně sníží. Stejně jako celkový přístup k hodinám v TV nesmí nikdy zabřednout do pouhého bezmyšlenkovitého učení. Každý edukátor je se může stát obětí nějakého negativního znaku, které potkávají pedagogy v jejich kariéře. Za tyto negativní znaky učitele považuje Frömel (1987) tyto:

- nadřazování a upřednostňování jedné ze složek osobnosti učitele na úkor jiných složek osobnosti,
- jednostranná specializace učitele na jedno sportovní odvětví, které se negativně projevuje v plnění úkolů u jiných sportovních odvětvích,
- podceňování a nezáměr o teorii a nepřiměřené zevšeobecňování subjektivních praktických zkušeností,
- podceňování tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu,
- neprofesionální přístup k bezpečnostním předpisům, např. opomíjení náročnějších pohybových činností, nedostatečná výchova žáků k odvaze apod.,
- negativní změny v postojích ke sportu,
- přenášení trenérského stylu do řízení výchovně vzdělávacího procesu, které se projevuje především v jednostranné orientaci na výkonnost žáků,
- pokles zdatnosti a nedostatečná péče o tělesný vzhled (obezita, nesprávné držení těla) negativní vztah k žákům tělesně a motoricky „zanedbaným“.

2.5 Velké Bílovice

Diplomová práce byla vytvořena na základě mé pedagogické činnosti na Základní škole ve Velkých Bílovicích. Velké Bílovice jsou město v okrese Břeclav v Jihomoravském kraji, 10 km severně od Břeclavi. V roce 2014 zde žilo přes 3 800 obyvatel. Město náleží do mikroregionu Lednicko-valtický areál. První osídlení této lokality je doloženo z neolitu, první písemná zmínka pochází z roku 1306, status města Velké Bílovice obdržely v roce 2001. Oblast severně a západně od města je tradiční vinařskou oblastí, v současné době je se svými více než 800 ha největší vinařskou oblastí v České republice. Velké Bílovice samy jsou tradičním vinařským městem, což dokládají i vinařské atributy na znaku a praporu.

První zmínky o místní základní škole se datují k roku 1875. Od roku 1985 je základní škola přestěhována do nově postavené budovy na ulici Fabian. Školu navštěvuje ve školním roce 2014/2015 358 dětí prvního a druhého stupně. Škola patří k největším školám na okrese. Na škole je prováděna výuka tělesné výchovy ve dvou tělocvičnách, ve kterých z pravidla cvičí dívky a chlapci odděleně. Dál je to posilovna se základním vybavením. Ke škole také náleží sportovní areál Fabián klub. Jeho součástí jsou dvě travnatá hřiště na kopanou, tři kurty na tenis a atletická dráha se škvárovým povrchem v délce 400 metrů.

3 CÍLE, VĚDECKÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

3.1 Cíle práce

Primárním cílem práce bylo zjistit, jak se projevuje vyšší fyzické zatížení v hodinách TV na vztahu žáků k vyučovací jednotce tělesné výchovy. A zda může využití krokoměrů ovlivnit vztah žáků k vyučovací jednotce. Praktickým výstupem by mělo být zjištění, jak rozdílný obsah školní TV může ovlivnit nejen zapojení žáků do edukačního procesu, ale také oblíbenost či vztah žáků k pohybové aktivitě jako součásti jejich budoucího zdravého životního stylu. Cílem mé práce je opakované krátkodobé monitorování pohybové aktivity ve školní tělesné výchovy krokoměry a získání dalších informací z dotazníku Diagnostika vyučovací jednotky tělesné výchovy. Chceme také zjistit jak žáci hodnotí sami sebe vzhledem k příslušnosti v horní, či dolní polovině žáků dle výkonnosti v TV.

Úkoly práce:

1. Sestavit design projektu dle plánu habituálních VJTV a VJ se zvýšenou intenzitou fyzické zátěže.
2. Realizovat program u žáků všech ročníků druhého stupně v hodinách tělesné výchovy na základní škole Velké Bílovice.
3. Použít pro monitorování úrovně PA ve VJTV krokoměry.
4. Získání dat z dotazníku Diagnostika vyučovací jednotky tělesné výchovy na konci VJTV od probandů, kteří se TV zúčastnili.
5. Zhodnotit vztah žáků k VJTV s rozdílným zatížením na základě sebehodnocení tělesné zdatnosti žáků.

3.2 Výzkumné otázky

Záměrem mé práce je odpovědět na následující otázky:

1. Které vyučovací jednotky TV se vyznačují pozitivnějším vztahem žáků vzhledem k rozdílnému zatížení na ZŠ ve Velkých Bílovicích?
2. Do jaké míry je TV oblíbeným předmětem u chlapců a u dívek na ZŠ ve Velkých Bílovicích?
3. Jak se ohodnotí žáci při sebehodnocení vlastní výkonnosti v TV, pokud se budou muset zařadit do lepší, či horší půlky žáků?

4 METODIKA

4.1 Popis souboru

Programu se účastnili třídy na druhém stupni základní školy ve Velkých Bilovicích. Celkově se zúčastnilo 210 žáků z toho 116 chlapců a 94 dívek žáků ze sedmi tříd. Žáci byli rozděleni na skupiny děvčat a skupiny chlapců, kde cvičili pod dohledem vyučujícího a vždy ve stejné tělocvičně. Žáci byli seznámeni s budoucím průběhem celého výzkumu před samotným cvičením. Bylo jim vysvětleno, k čemu výzkum slouží i jakým způsobem bude probíhat. Do doby, než se žáci stali součástí programu, neměli žádnou zkušenost s pedometry, které dostali před hodinou. Žákům byla zdůrazněna a jasně vysvětlena nutnost nezasahovat do měření pedometry. Probandi se také dozvěděli, k čemu zařízení funguje, a byli poučeni o přínosu tohoto programu. Celkovou skupinu žáků tvořili především žáci, kteří nejsou aktivními sportovci. Jejich jedinou pohybovou aktivitou byla tedy tělesná výchova. Výjimku tvoří převážně chlapci, kde se z každé třídy průměrně čtyři chlapci věnují nějaké řízené aktivitě po škole. Největší zastoupení má fotbal, kterému se věnuje nejvíce chlapců. Dalšími sporty jsou florbal a pouze malá část hraje aktivně basketbal. Ostatní žáci pravidelnou řízenou aktivitu nemají. Jejich jediná pohybová aktivita je pouze rekreační převážně s rodiči, anebo přesun po městě na kole, či kolečkových bruslích.

4.2 Popis programu

Program se vždy skládal pro jednu skupinu ze dvou školních hodin tělesné výchovy z pravidla v jednom týdnu. Předem byl vytvořen učební plán pro vyučovací jednotku, který byl aplikován na soubor. Hodina na základní škole má čtyřicet pět minut, ovšem ne vždy mohl být dodržen stejný čas. Vyučovací hodiny byli vždy ve stejnou hodinu v týdnu. První hodina programu pro jednu skupinu byla habituální (HVJ). Druhá hodina, která následovala, byla se zvýšeným fyzickým zatížením (VJVZ). Před samotnou vyučovací jednotkou byly žákům rozdány pedometry a byli poučeni o bezpečnosti a chování v hodině. Následovala již výuka podle předem vytvořeného plánu.

Krokoměr je jednoduchý přístroj, který lze použít při měření pohybové aktivity. V posledních letech se objevila celá řada nových krokoměrů. Jednotlivá zařízení je důležité testovat, aby byla zjištěna jejich spolehlivost a přesnost (Crouter, Scheneider, Karabulut & Bassett, 2003). Po skončení jednotky byly žákům rozdány dotazníky (viz Příloha 1), které každý sám vyplňoval. Následně byl dotazník vybrán společně s pedometrem.

Program trval dva týdny. Týden u chlapců a týden u děvčat. Následně byly dotazníky zpracovány na pracovišti FTK na UP Olomouc. Vyučovací jednotky v programu probíhaly podle zavedeného programu, na který jsou děti zvyklé. To znamená, že před hodinou se převlékli v šatně a žádným způsobem se speciálně na program nepřipravovali. Každá jednotka měla typickou strukturu vyučovací jednotky tělesné výchovy. Obsahovala nácvik i výcvik a struktura byla rozdělena na: úvodní část (asi 3–5 minut), průpravná část (asi 8–12 minut), hlavní část (asi 25–30 minut), závěrečná část (asi 3–5 minut). V úvodní části se vždy objevilo zahřátí a rozcvičení. V průpravné části následovala atletická cvičení a sprinterské úseky. Hlavní část byla zaměřena herně, atleticky, nebo gymnasticky. V závěrečné části následovalo vyklusání a protažení před vyplněním dotazníků. Intenzita vyučovací jednotky záležela na tom, zda byla zrovna hodina habituální, či se zvýšenou fyzickou aktivitou.

4.3 Statistické zpracování

Výsledky z dotazníků jednotlivých probandů jsem převedl do celkové tabulky sběru dat v programu Microsoft Excel 2013. Provedl jsem zde výpočet popisných dat: aritmetického průměru a směrodatné odchylky. Aritmetický průměr je statistická veličina, která v jistém smyslu vyjadřuje typickou hodnotu, popisující soubor mnoha hodnot. Jedná se o součet hodnot znaku všech statistických jednotek daného souboru, dělený jejich počtem (Kubátová, 2004). Dále jsem si zvolil hladinu věcné významnosti, která byla na hladině 10%. Vzhledem k počtu probandů, můžeme říct, že 10% procent žáků již tvoří významnou část v rámci jedné třídy. Výsledky byly převedeny na procenta a rozdíl byl vypočítán testem rozdílu dvou relativních hodnot. Statisticky významná hodnota byla určena na hladině 0,05.

Směrodatná odchylka, značená řeckým písmenem σ nebo písmenem s , je kvadratický průměr odchylek znaku od jejich aritmetického průměru. Vypovídá o tom, jak moc se od sebe liší hodnoty v souboru zkoumaných čísel. Pro naše hodnocení jsme použili výběrovou směrodatnou odchylku (Kubátová, 2004).

Hladina věcné významnosti („size of effect“) byla posouzena pomocí Cohenova koeficientu „effect size“ d , který uvádí relativní změnu průměrů proměnné vzhledem ke směrodatné odchylce měření ve skupině. Jednou z hlavních výhod koeficientu je jeho nezávislost na rozsahu výběru. Výpočet d je dán rozdílem aritmetických průměrů mezi dvěma skupinami, jak uvádí Sigmundová a Sigmund (2011). Platí pro něj konvenční hodnoty, jež usnadňují rozhodnutí, kdy lze hovořit o velkém efektu. Pokud je d větší než 0,8, je efekt velký; pro d z intervalu 0,5 – 0,8 je efekt střední; efekt mezi 0,2 – 0,5 lze považovat za malý. A žádný pokud je d menší než 0,2 (Cohen 1994) Vzorec Cohenova d :

$$d = (x_1 - x_2) / \sqrt{s^2},$$

kde s^2 je rozptyl společný oběma skupinám. K výpočtu společného rozptylu lze užít nejobecněji vzorce založeného na váženém průměru rozptylů v obou skupinách:

$$s^2 = (n_1 * s_1^2 + n_2 * s_2^2) / (n_1 + n_2).$$

4.4 Výzkumné metody

4.4.1 Krokomeř

K získání dat jsem při svém programu použil krokomeř (pedometr), který byl využit při každé hodině a primárně měl sloužit, jako motivační prvek žákům, aby měli nějaký výstup hned po skončení hodiny, ale také ke sběru dat, které slouží k posouzení objemu fyzické aktivity. Měření pohybové aktivity bylo realizováno monitorováním pomocí krokomeřů typu Yamax Digi - Walker SW – 701, který patří mezi nejčastěji ověřované a také používané krokomeře. Krokomeře jsou nejpřesnější při určování počtu kroků a nejméně přesné při stanovování výdeje energie (Crouter, Schneider, Karabulut, & Basett, 2003). Z řady vyráběných a testovaných pedometrů při monitorování chůze a terénní pohybové aktivity uvádějí Sigmund et al. (2011) jako nejplatnější a nejspolehlivější pedometry značky Yamax Digiwalker. Krokomeř je cenově dostupný, malý a lehký elektronický přístroj, který měří vertikální oscilace. Pokud je vertikální oscilace větší než práh citlivosti přístroje (0,35g u pedometrů řady Yamax Digiwalker), započítává se jako 1 count, se kterým pracujeme jako s krokem či poskokem. V tělesné výchově může být zpětnou vazbou výkon, známka nebo dobrý pocit. Objektívni ukazatel (údaj z pedometru) však poskytuje pohybové aktivitě nový rozměr. Nejenže dává probandům jasnou informaci, ale také poslouží ke zpeřtření vyučovacích jednotek tělesné výchovy a ztraktivňují jej. Využití pedometrů k podpoře pohybové aktivity v tělesné výchově je ve vědeckých kruzích dobře zdokumentováno (Beighle, Morgan, & Pangrazi, 2004). Krokomeře jsou obecně nejpřesnější při získávání počtu kroků během pohybové aktivity, méně přesné jsou při přepočítávání vzdálenosti a nejmenší přesnosti dosahují při stanovování energetického výdeje. Vzdálenost je měřena v kilometrech a hodnota energetické spotřeby v kilokaloriích pokud je předem nastavena délka kroku a tělesná hmotnost probanda (Sigmund & Sigmundová 2011).



Obrázek 1. Displej pedometru Yamax DigiWalker SW - 700 s popisem ovládacích prvků (Sigmund & Sigmundová, 2011).

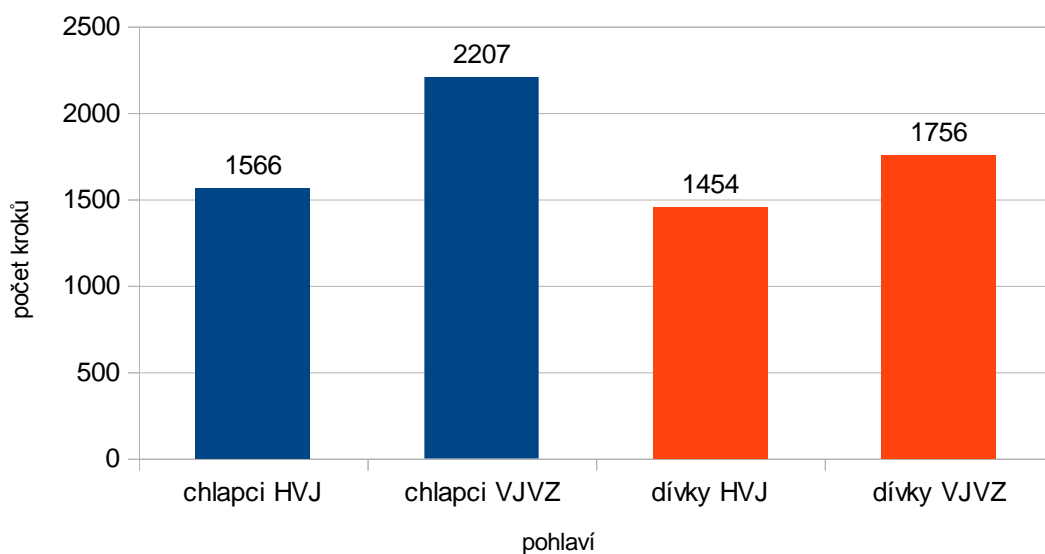
4.4.2 Dotazník

Při sběru dat jsem také využil dotazník k diagnostice VJTV, který vypovídá o subjektivním hodnocení vyučovací jednotky žáky. Pomocí dotazníků jsou zjišťovány údaje na základě písemných odpovědí zkoumaných jedinců, kteří svoje odpovědi zaznamenávají do předtištěných formulářů. Jedná se o jednu z nejvíce používaných metod ke zjišťování zájmů, postojů, temperamentu, motivačních vlastností a jiných charakteristik probandů při výzkumech v sociální oblasti (Škaloudová, 1998). Prostřednictvím dotazníků můžeme získat velké množství informací za velice krátkou dobu společně s nízkými náklady, což patří mezi výhody této metody (Gavora, 2000). Jednou z nevýhod podle Ryšavého (2002) jsou vysoké nároky na spolupráci a ochotu dotazovaného, kdy je důležité, aby odpověděl na všechny otázky pokud možno pravdivě a žádnou nepřeskočil. Bender, Brownson, Elliott a Haire - Joshu (2005) uvádí jako další negativum dotazníků, že výsledky z nich vyplývající neodpovídají výsledkům objektivních metod.

Dotazník použitý pro výzkumné měření je standardizovaný. Jeho hlavní úkolem je zjistit, jaké názory žáci mají na právě proběhlou vyučovací jednotku tělesné výchovy. Jedná se o dotazník anonymní, určený pro věkovou skupinu 10 až 18 let. Dotazník má dvě části. První tvoří 24 otázek. Odpovědi na tyto otázky jsou uzavřené a vždy mají žáci možnost vyjádřit souhlas, či nesouhlas (ANO x NE). Na konci je dotazník vyhodnocen dle kladných bodů. Za kladný bod je považována odpověď ANO u otázek 1 až 9, 12 až 16, 19 až 22, 24 a za odpověď NE u otázek 10, 11, 17, 18, 23. Dále se dotazník dělí do šesti dimenzí a jedné dimenze doplňující. Dimenze vzdělávací neboli kognitivní zastřešuje otázky 1, 7, 13, 19. Do dimenze emotivní spadají otázky 2, 8, 14, 20. Dimenzi zdravotní určují otázky 3, 9, 15 a 21. Dimenzi sociální (interakční) tvoří otázky 4, 10, 16, 22. Do dimenze vztahové patří otázky 5, 11, 17, 23. Otázky 6, 12, 18, 24 náleží dimenzi kreativní a poslední dimenze doplňující (role žáka) je tvořena otázkami 2, 4, 6, 12, 16, 18, 19 a 22. Pomocí uzavřených otázek žáci v první části dotazníku také odpovídali na to, zda tělesná výchova je jejich nejoblíbenějším předmětem a kam se v porovnání se svými spolužáky řadí v ohledu na svoji sportovní tělesnou výkonnost, zda do horní či dolní poloviny třídy. Ve druhé části dotazníku žáci odpovídali dle vlastního subjektivního názoru, jaká pozitiva či negativa měla právě realizovaná vyučovací jednotka tělesné výchovy.

5 VÝSLEDKY

Primárním cílem práce bylo zjistit, jak se projevuje vyšší zatížení v hodinách TV na vztahu žáků k vyučovací jednotce tělesné výchovy a zda může využití krokoměrů ovlivnit vztah žáků k vyučovací jednotce na základní škole ve Velkých Bílovicích. Cílem bylo připravit dva typy jednotek, jednu s habituálním zatížením a druhou s vyšším zatížením, než má klasická hodina. V tělesné výchově a s pomocí dotazníku zjistit, jak se žáci v jednotlivých hodinách budou hodnotit. Výsledky dotazníků byli přepočítány na procentuální zastoupení kladných bodů v jednotlivých dimenzích. Jako první jsem chtěl porovnat počet kroků, které průměrně udělali chlapci a děvčata v jednotlivých hodinách. Dále zhodnotit, které vyučovací jednotky lépe hodnotí chlapci a které naopak dívky. Závěrem jsem chtěl zjistit, jestli je tělesná výchova oblíbeným předmětem žáků na Základní škole ve Velkých Bílovicích.



Obrázek 2 – Průměrný počet kroků v HVJ a VJVZ u dívek a chlapců

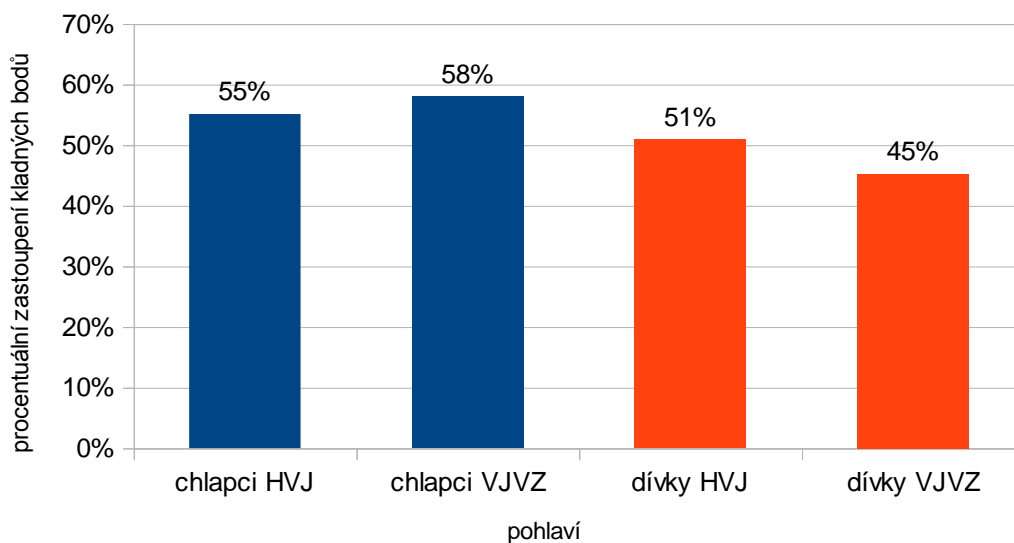
(chlapci: n= 116 ; děvčata: = 94)

Vysvětlivky:

HVJ - Vyučovací habituální hodina

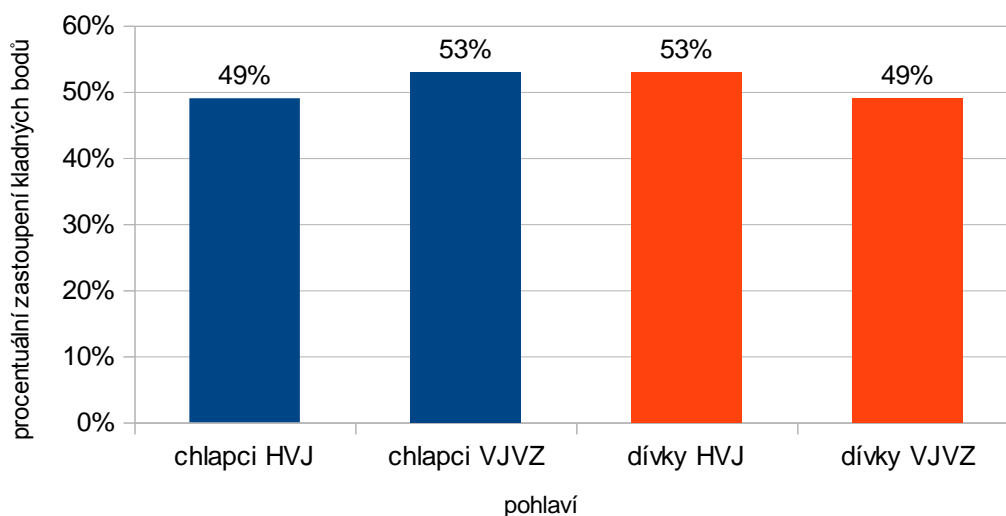
VJVZ - Vyučovací jednotka s vyšším zatížením

Na obrázku 2 je vidět, že chlapci udělali nejvíce kroků v hodině s vyšším zatížením. Je to dáno vyšším objemem běžeckých a tělocvičných cvičení, které chlapci museli zvládnout. Děvčata oproti chlapcům udělala průměrně méně kroků jak ve HVJ tak v VJVZ. Což potvrzuje, že došlo ke zvýšení zatížení. Můžeme tak říci, že v závislosti na sebehodnocení chlapců v dimenzích dotazníku se jednoznačně projevuje vyšší počet kroků. Naopak u dívek je lépe hodnocena hodina, v které dívky udělali méně kroků a to je HVJ.



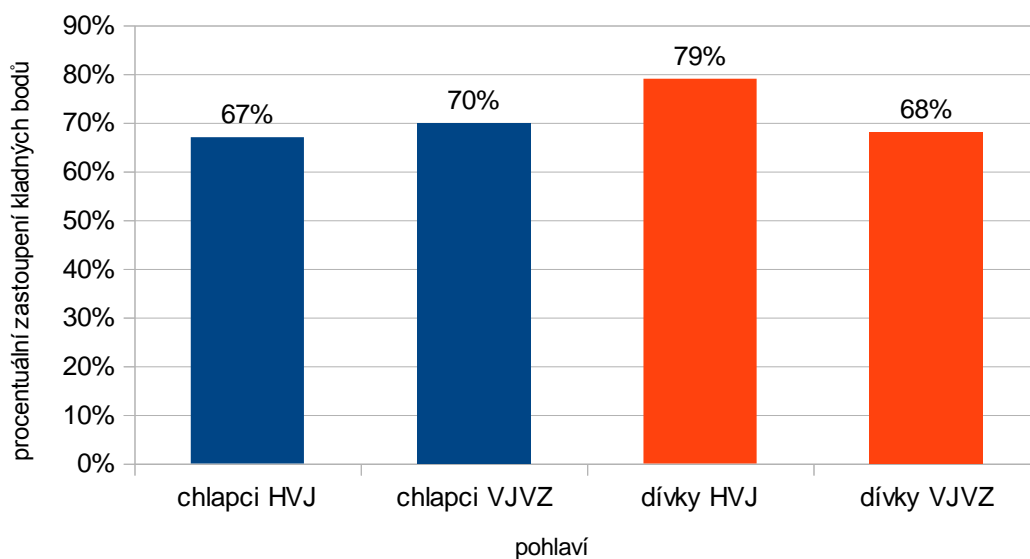
Obrázek 3 - Celkové bodové skóre z dotazníku v závislosti na zatížení ve VJTV a pohlaví
(chlapci: n= 116 ; děvčata: = 94)

Z obrázku 3 je patrné, že chlapci se vyjadřovali pozitivněji k proběhlé VJTV než dívky. Celkově se chlapci pozitivněji vyjádřili k VJTV s vyšším zatížením na rozdíl od dívek, které se pozitivněji vyjádřili k habituální VJTV. Můžeme říci, že celkově chlapci měli pozitivnější vztah k VJTV, v níž bylo zatížení vyšší. Naopak děvčata upřednostňovala VJTV habituální tj. se zatížením nižším. Koeficient effect size byl jak u chlapců, tak i u dívek malý ($d= 0,25$; resp. $d=0,22$). Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,64$; dívky $p = 0,41$). Hladina věcné významnosti nebyla překročena.



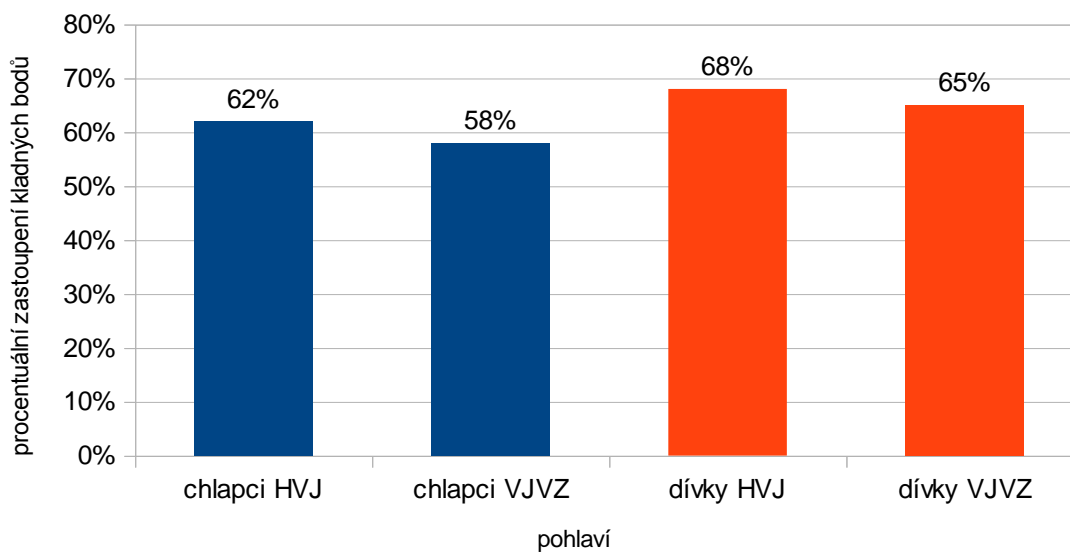
Obrázek 4 – Průměrné bodové skóre z dotazníku ve vzdělávací dimenzi dle pohlaví a typu VJTV

Obrázek 4 nám ukazuje procentuální zastoupení kladných bodů v dimenzi vzdělávací, nebo také kognitivní, kde byla například otázka: Dozvěděl ses něco nového? V dimenzi mají chlapci nejvyšší hodnocení u VJVZ a nejnižší u HVJ u děvčat je vidět přesně opačná situace, kdy nejvíce kladných bodů mají u HVJ a neméně u VJVZ. V oblasti vzdělávací dávají chlapci přednost VJVZ a dívky preferují HVJ. Velikost koeficientu effect size je u chlapců ($d=0,81$) vysoká a u dívek ($d=0,78$) je střední. Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,54$; dívky $p = 0,58$). Hladina věcné významnosti nebyla překročena.



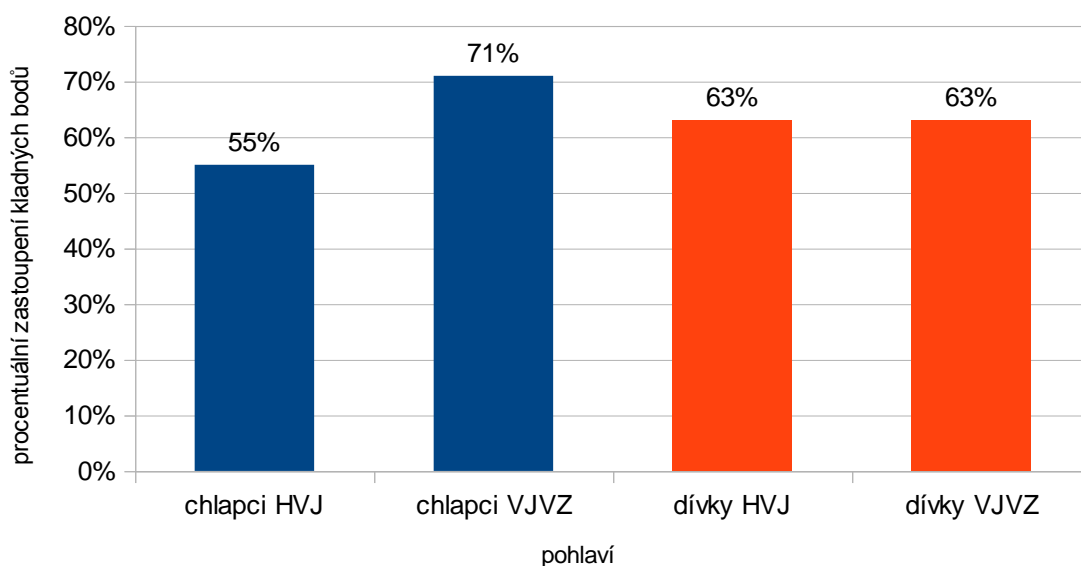
Obrázek 5 – Průměrné bodové skóre z dotazníku v emotivní dimenzi dle pohlaví a typu VJTV

Na pátém obrázku vidíme procentuální zastoupení kladných bodů v dimenzi emotivní, která zkoumala, jakým způsobem byli žáci motivováni k PA. Z procentuálního skóre vidíme, že chlapci svoji motivaci hodnotí menší u HVJ, nežli u VJVZ, kterou opět v motivaci preferují. U děvčat je situace opačná, jelikož procentuální zastoupení je větší u HVJ a to o více než deset procent. Děvčata v oblasti motivace preferují HVJ. Velikost koeficientu effect size je u dívek ($d=0,41$) střední. Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,62$; dívky $p = 0,08$). Hladina věcné významnosti, která byla nastavena na 10%, byla překročena u hodnocení dívek a to o 1%.



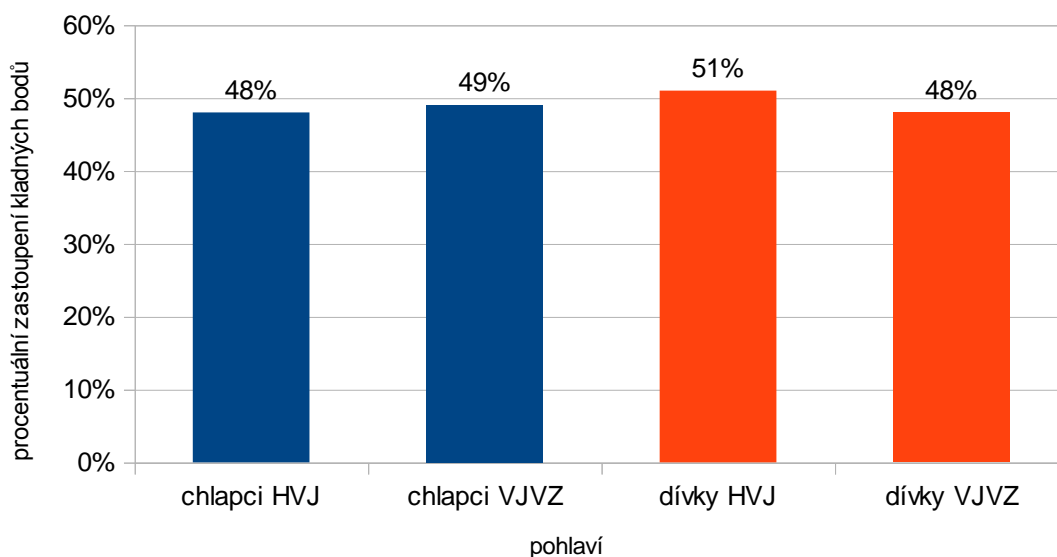
Obrázek 6 - Průměrné bodové skóre z dotazníku ve zdravotní dimenzi dle pohlaví a typu VJT

Obrázek číslo 6 se zabývá dimenzí zdravotní, která byla zastoupena například otázkami: Jsi příjemně unaven? A podpořila hodina rozvoj tvé kondice? Z výsledků je patrné, že děvčata dosáhla většího procentuálního zastoupení kladných bodů jak v HVJ tak v VJVZ. Chlapci preferují z pohledu zdravotní dimenze spíše HVJ před VJVZ. Lze říci, že chlapci lépe hodnotí tuto hodinu lépe, jelikož nebyla tolik náročná a měla větší přínos pro zdravotní stránku. Ale celkově spíše zdravotní oblast v hodině TV preferují děvčata. Dívky opět preferují v dimenzi zdravotní HVJ před VJVZ. Koeficient effect size neukázal žádný efekt. Chlapci: ($d=0,14$) Dívky: ($d=0,05$). Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,53$; dívky $p = 0,66$). Hladina věcné významnosti nebyla překročena.



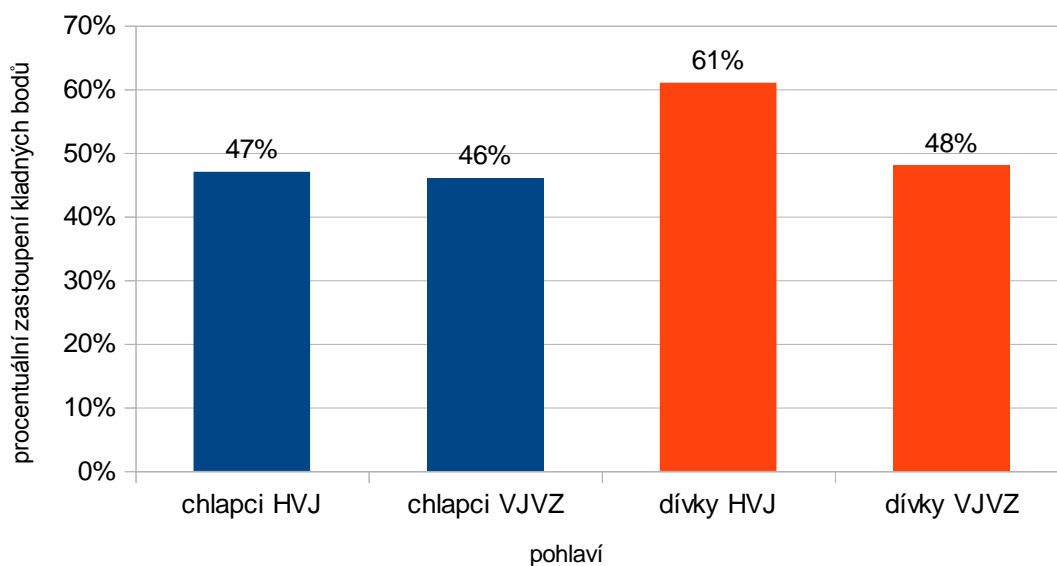
Obrázek 7 - Průměrné bodové skóre z dotazníku ve vztahové dimenzi dle pohlaví a typu VJTV

Ve vztahové dimenzi, již se zabývá obrázek číslo 7, můžeme nalézt otázky jako: Chtěl bys znova absolvovat podobnou hodinu? A bylo by cvičení mimo školu lepší než tato hodina? Dimenze zkoumá vztah žáků k proběhnuté vyučovací jednotce. Ve výsledcích je vidět, že u chlapců má větší procentuální podíl kladných bodů VJVZ. Rozdíl ukazuje, že chlapci lépe hodnotí vztahy v hodině, když je hodina náročnější oproti té habituální. U dívek dosáhlo procentuální zastoupení stejných hodnot v obou hodinách, jak ve HVJ, tak VJVZ. Můžeme tedy říci, že děvčatům na zátěži tolik nezáleží, co se vztahů týče. Velikost koeficientu effect size je u chlapců ($d=0,50$) střední a u dívek žádná. Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot byl u chlapců statisticky významný ($p = 0,012$). U dívek nebyl statisticky významný ($p = 1$). Hladina věcné významnosti činila u chlapců 16 %.



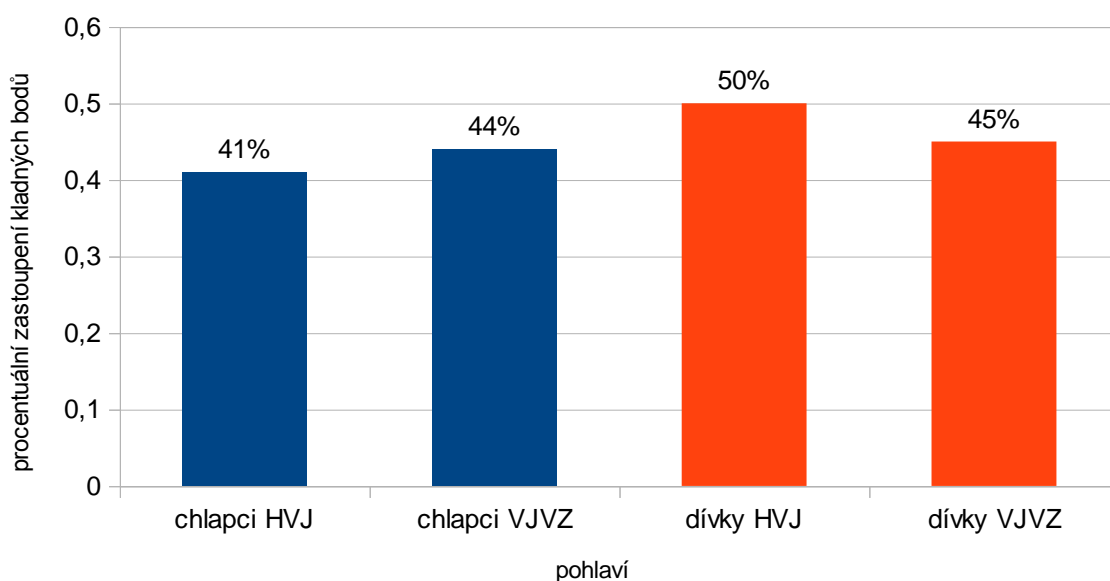
Obrázek 8 - Průměrné bodové skóre z dotazníku v sociální dimenzi dle pohlaví a typu VJTV

Na obrázku číslo 8 vidíme, který se zabývá sociální dimenzí, kterou reprezentují například otázky: Vyskytli se v hodině projevy nekázně? Jevil se ti učitel v hodině jako rádce? Na obrázku vidíme, že chlapci mají opět vyšší procentuální zastoupení kladných bodů u VJVZ jedná se však o pouhé procento před HVJ. U děvčat je zastoupení kladných bodů vyšší u HVJ jedná se však o pouhé dvě procenta. Přesto můžeme říci, že v oblasti sociální chlapci upřednostňují VJVZ před HVJ a dívky upřednostňují HVJ před VJVZ. Co se velikosti koeficientu effect size týká, nebyl zjištěn žádný koeficient u obou pohlaví. Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,87$; dívky $p = 0,68$). Hladina věcné významnosti 10% nebyla překročena.



Obrázek 9 – Průměrné bodové skóre z dotazníku v kreativní dimenzi dle pohlaví a typu VJTV

V dimenzi kreativní, která je zachycena na obrázku 9, je patrné, že většího procentuálního zastoupení kladných bodů dosáhly dívky a to v obou vyučovacích jednotkách. Nevětší skóre mají dívky ve HVJ, kterou upřednostňují i v této dimenzi. U chlapců je vyšší zastoupení kladných bodů u HVJ o jedno procento před VJVZ a proto i chlapci spíše preferují hodinu habituální. Pro kreativní dimenzi tedy dívky i chlapci spíše dávají přednost stejně HVJ. Velikost koeficientu effect size dosahuje u dívek ($d=0,44$) malé významnosti. Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,87$; dívky $p = 0,07$). Hladina věcné významnosti určena na 10% byla překročena. Mezi HVJ a VJVZ u děvčat to bylo 13%. Tento rozdíl činí téměř 13 žákyň, což je jedna třída žákyň na škole. Otázky v dotazníku k této dimenzi jsou například: Měl jsi možnost samostatně a tvořivě řešit nějaký problém? Nebo měl jsi pocit, že jsi neustále dirigován učitelem?



Obrázek 10 – Průměrné bodové skóre z dotazníku v dimenzi role žáka dle pohlaví a typu VJT

Na obrázku 10 je hodnocení dimenze role žáka, tato dimenze byla doplňující a v dotazníku byla třeba otázka: Měl jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity? Ve výsledku měly vyšší procentuální hodnocení dívky. Děvčata v této dimenzi upřednostňují HVJ, kde dosáhla vyššího hodnocení, nežli ve VJVZ. Chlapci upřednostňují v této dimenzi VJVZ, které byla kladněji hodnocena než HVJ. Ovšem oproti děvčatům je tato dimenze u chlapců celkově hodnocena hůře. Effect size v této dimenzi nedosahoval u chlapců ($d=0,15$) významného skóre a u děvčat ($d=0,27$) dosahoval malé významnosti. Výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot nebyl statisticky významný (chlapci $p = 0,64$; dívky $p = 0,49$). Hladina věcné významnosti 10% nebyla překročena.

Z celkového hodnocení všech šesti dimenzí je vidět, že chlapci spíše upřednostňují vyučovací jednotku s vyšším zatížením. Celkově byla upřednostněna ve čtyřech dimenzích a to: vzdělávací, emotivní, vztahové a vzdělávací. Naopak jednotka s habituálním programem byla kladněji hodnocena dvakrát a to v dimenzi emotivní a kreativní. Lze tedy říci, že chlapci by preferovali hodiny, která bude více intenzivní. U děvčat celkové výsledky vyznívají ve prospěch hodiny, která byla s habituálním programem. Celkově ze šesti dimenzí bylo v pěti lepší procentuální zastoupení u těchto hodin a to dimenze: vzdělávací, emotivní, vzdělávací, emotivní a kreativní. Pouze u jedné dimenze bylo procentuální skóre stejné jak ve HVJ tak v VJVZ a to v dimenzi vztahové. Lze tedy říci, že žákyně určitě upřednostňují hodiny, které nejsou tak intenzivní a nejsou tak tolik náročné pro děvčata. Pouze co se týče vztahů, tak dívky nedělají rozdíly v náročnosti hodin. Můžeme tedy potvrdit, že chlapci rádi sportují i mimo školní výuku a jsou tedy zvyklí na vyšší intenzitu.

5.2 Subjektivní vyhodnocení dotazníku

Ve druhé části dotazníku, kde žáci měli psát klady a zápory hodiny, kterou absolvovali, byli odpovědi subjektivní. A často se týkali pedometrů, které žáci měli v hodinách. Vyplnění druhé části dotazníku bylo dobrovolné a je třeba říci, že ve většině případů žáci tuto možnost nevyužili.

Nejčastější odpovědi u chlapců a dívek při HVJ:

klady:

- krokoměry
- hra sportovní hry
- možnost zvolení rozcvičky
- zajímavá hodina
- moc se nemakalo

zápory:

- provádění gymnastiky
- rozcvička
- nošení propisky do tělocvičny
- vyplňování papírů
- nudná hodina

Nejčastější odpovědi u chlapců a dívek při VJVZ:

klady:

- pěkně jsem si zamakal
- krokoměry
- mohl jsem ukázat, že jsem nejlepší v běhu
- nebyla to nuda
- mohl jsem si zaběhat

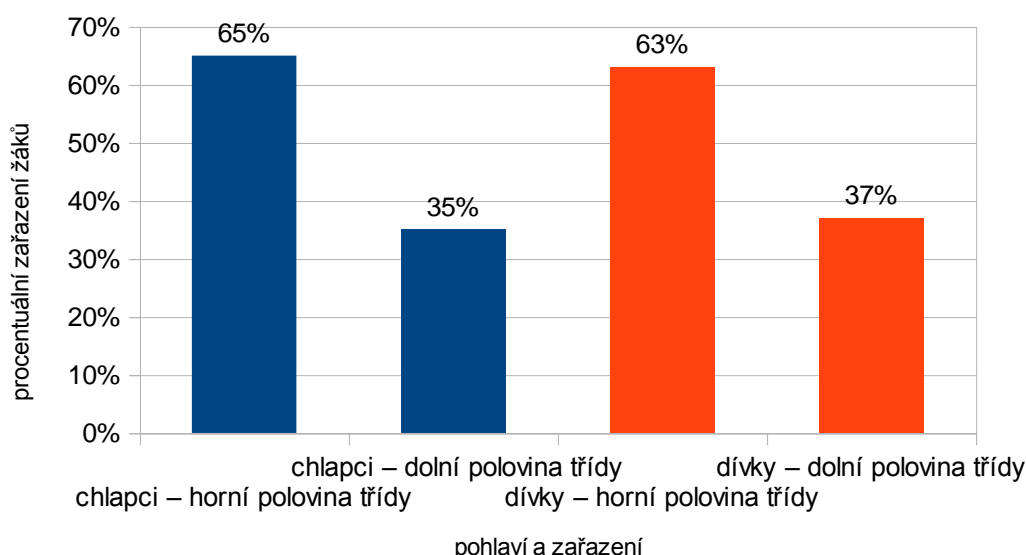
zápory:

- zpotil jsem se
- zavazel mi krokoměr
- vyplňování dotazníků
- musel sem běhat
- učitel toho chtěl moc
- zadýchal jsem se
- málem jsem umřel

Z hodnocení žáků je vidět, že největší klady v hodinách bylo využití krokoměrů. Tahle pomůcka měla velký vliv na motivaci žáků. Bohužel žáci byli kvůli nim často neukázněni a spíše sledovali, kolik udělali kroků, než aby se soustředili na vlastní výuku. Krokoměr sehrál také důležitou roli v hodinách, při níž byla vyšší intenzita zátěže, jelikož se, především chlapci, neustále předháněli, kdo udělá více kroků. Můžeme tedy říci, že krokoměr měl motivační efekt v množství pohybové aktivity v hodinách. Průměrný počet kroků je zaznamenán na Obrázku 2.

5.3 Subjektivní zařazení žáků do lepší či horší poloviny třídy podle sebehodnocení tělesné zdatnosti a oblība TV

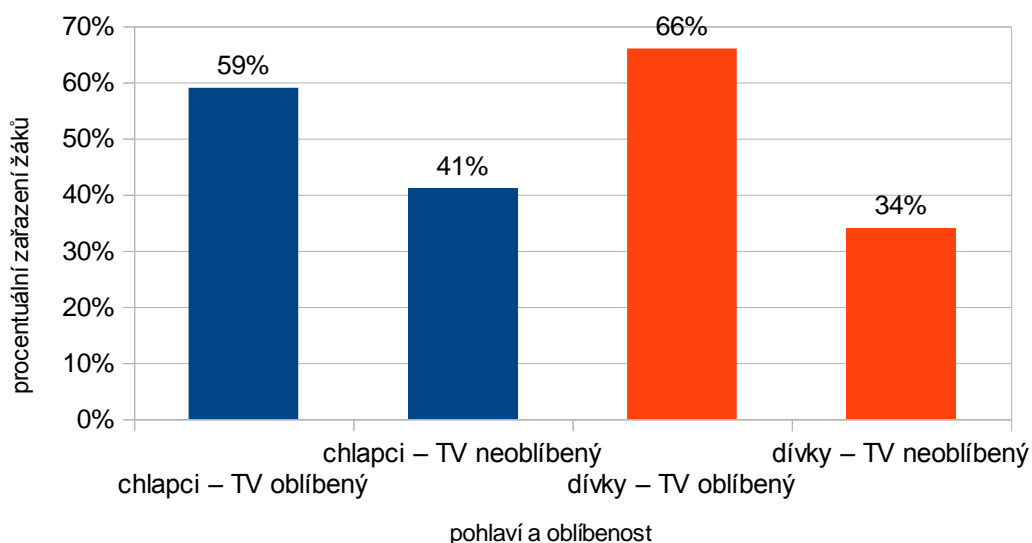
Součástí dotazníku byli také dvě otázky, které byly subjektivním zhodnocením žáků. Šlo o vyjádření pocitu žáků, kteří se měli zařadit do horní, či dolní poloviny třídy v TV na základě své výkonnosti. Druhá otázka se zabývala myšlenkou, jestli je vyučovací předmět tělesné výchovy žákovým oblíbeným či neoblíbeným předmětem.



Obrázek 11 – Subjektivní zařazení žáků do lepší, či horší poloviny třídy podle sebehodnocení tělesné zdatnosti

(chlapci n=116 ; děvčata n=94)

Obrázek 11 ukazuje procentuální zastoupení žáků, kteří se zcela subjektivně zařazovali do horní poloviny třídy, či dolní poloviny třídy dle výkonnosti v hodinách TV. Jde o subjektivní zhodnocení žáků a v grafu můžeme vidět, že z chlapců si myslí 65% ze všech, že patří do horní poloviny žáků dle výkonnosti v hodinách TV. U děvčat je výsledek téměř podobný, kdy se 63% děvčat zařadilo do lepší půlky všech žáků dívčího pohlaví v hodinách TV. Celkově je vidět, že žáci mají dostatečné sebevědomí a spíše se vnímají, jako lepší než tomu tak ve skutečnosti je.



Obrázek 12 – Oblíbenost předmětu tělesná výchova na Základní škole ve Velkých Bílovicích

Oblíbenost předmětu je na základní škole důležité téma. Na obrázku 12 můžeme nalézt výsledky v procentuálním zastoupení, oblíbenosti předmětu tělesná výchova na škole ve Velkých Bílovicích. Mezi chlapci je TV spíše oblíbeným předmětem, z celkového počtu 116 chlapců se 59% rádo účastní TV. U dívek vidíme, že z celkového počtu 94 děvčat má TV jako oblíbený předmět 66% což je o 7% více než u chlapců. Celkově můžeme říci, že předmět tělesné výchovy je na Základní škole ve Velkých Bílovicích spíše oblíbeným.

6 DISKUSE

Vztahem žáků k vyučovací jednotkám TV se stejně jako já věnovalo i několik autorů a to převážně v ČR. Z výsledků mé práce vyplývá, že z celkového hodnocení všech šesti dimenzí chlapci spíše upřednostňují vyučovací jednotku s vyšším zatížením. Celkově byla upřednostněna ve čtyřech dimenzích a to: vzdělávací, emotivní, vztahové a vzdělávací. Chlapci mají rádi, když mohou dělat spoustu věcí v hodinách a pohybově se projevit mají pozitivnější vztah k pohybové aktivitě, jak ve škole, tak ve volném čase. Naopak jednotka s habituálním programem byla kladněji hodnocena dvakrát a to v dimenzi emotivní a kreativní. V těchto dimenzích je potřeba trochu více času na uplatnění kreativity každého žáka a také pokud není hodina tak fyzicky náročná, mohou se žáci více zapojit do průběhu hodiny. Lze tedy říci, že chlapci by preferovali hodiny, která bude více intenzivní. U děvčat celkové výsledky vyznívají ve prospěch hodiny, která byla s habituálním programem. Celkově ze šesti dimenzí bylo v pěti lepší procentuální zastoupení u těchto hodin a to dimenze: vzdělávací, emotivní, vzdělávací, emotivní a kreativní. Pouze u jedné dimenze bylo procentuální skóre stejné jak ve HVJ tak v VJVZ a to v dimenzi vztahové. Z čehož jednoznačně vyplývá, že děvčata nejsou příliš nakloněna velké fyzické zátěži. Především ve škole jen nerady provozují pohybovou aktivitu, která klade vysoké fyzické nároky. Děvčata se také příliš nevěnují pohybové aktivitě ve svém volném čase, což se v tělesné výchově projevuje. Práci s dotazníkem se také zabývají Frömel, Novosad a Svozil (1999), kteří provedli obdobný výzkum u žáků základních a středních škol, kde došli k závěru, že hoši vyučovací jednotku s vyšším zatížením lépe hodnotí z aspektu vzdělávacího a kreativního. V této práci se shodují s těmito autory pouze v dimenzi vzdělávací. Dimenzi kreativní hoši v tomto výzkumu ohodnotili negativně, jelikož pravděpodobně nejsou schopni kreativně uvažovat při vyšším fyzickém zatížení a nedostanou takový prostor pro své vyjádření. Frömel, Novosad a Svozil (1999) dále uvádí, že vyučovací jednotku s vyšším zatížením dívky hodnotí negativně v dimenzi vzdělávací, sociální, kreativní a role žáka. S tímto závěrem se výsledky této práce shodují v dimenzi vzdělávací, sociální a role žáka, protože v tomto výzkumu kreativní dimenzi dívky ohodnotily kladněji ve vyučovací jednotce s vyšším zatížením. V mé práci dívky žádnou hodinu s vyšším zatížením nehodnotily kladněji. V tomto se s autory rozcháším.

Také Frömel, Vašíčková, Svozil, Chmelík, Skalík a Groffík (2013) se ve své práci zabývali výzkumem asociací mezi sebehodnocením výkonnosti žáků a jejich vztahem k

vyučovacím jednotkám tělesné výchovy. Studie se zabývala českými a polskými žáky základních a středních škol. Žáci byli rozděleni na dvě skupiny podle toho, zda se cítili být pohybově zdatnějšími či méně zdatnými v porovnání se svými spolužáky. Bylo zjištěno, že lepší vztah k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy mají ti, kteří se hodnotí v horní polovině třídy, tedy ke zdatnějším jedincům. Výsledky odhalily, že polští chlapci obou skupin mají pozitivnější vztah k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy než čeští chlapci, a to z hlediska všech dimenzí. České dívky jsou na tom podobně. Pouze dimenze vztahová je jimi hodnocena pozitivněji. V mé práci se posuzoval rozdíl mezi dívkami a chlapci. Ve svém programu jsem také využíval pedometrů. Žáci se po skončení vyučovacích jednotek mohli podívat, kolik kroků udělali, tento pedometr měl být především motivačním prostředkem. Použitím pouze krokoměřů v hodinách TV nemůžeme zjistit, zda se PA u žáků oproti hodinám TV bez nich zvýšila, ale počet kroků může významně ovlivnit hodnocení vyučovacích jednotek TV, což bylo prokázáno ve studii od Vašíčkové, Neulse a Svozila (2014). Větší počet kroků byl zjištěn u žákyň, které mají kladný vztah k vyučovacím jednotkám TV.

Také Moškoř (2014) zjišťoval vliv zvýšeného zatížení u žáků a žákyň středních škol na jejich subjektivní hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy. U obou typů vyučovacích jednotek a to jak u dívek, tak u chlapců nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Zvýšené zatížení tedy neovlivnilo celkové hodnocení ani negativně ani pozitivně. Z jeho práce lze vyčíst, že v celkových výsledcích studenti nejméně kladně hodnotili dimenzi sociální, s čímž se můžeme v této práci ztotožnit, jelikož tato dimenze získala v průměru, u chlapců i dívek nejmenší procento kladných bodů. Může to být v důsledku, že v hodině tělesné výchovy se tolik neprojeví možnost navázat kontakt, protože na to není tolik času a žáci jsou více vyčerpáni.

Limity mé práce by sem mohl nalézt v tom, že žáci nebyli rozlišeni podle úrovně pohybových schopností a dovedností. Je také třeba brát v potaz, že ne všichni žáci přistoupili k programu zodpovědně. Dále mě mohla limitovat má svázanost se školním prostředím, kdy žáky znám již dlouhou dobu a mohu je mít zaškatulkované, jako například ty co cvičí neradi. Také je nutné připustit určitou možnost ovlivnění lokálností výzkumu.

7 ZÁVĚRY

Vyšší oblíbenost vyučovacích jednotek vykazují u chlapců hodiny, které měli na programu vyšší intenzitu zatížení, naopak u dívek byly kladněji hodnoceny hodiny s habituálním programem.

U chlapců měla lepší hodnocení hodina s vyšším zatížením v oblasti vzdělávací, emotivní, vztahové a vzdělávací. U děvčat byla lépe hodnocena hodina s habituálním programem v oblasti vzdělávací, emotivní, sociální, emotivní a kreativní.

Předmět tělesná výchova je u žáků na Základní škole ve Velkých Bílovicích spíše oblíbeným předmětem. U dívek je oblíbenost procentuálně vyšší než u chlapců.

Žáci na základní škole ve Velkých Bílovicích se subjektivně zařazují spíše do lepší poloviny žáků v hodinách TV. Znamená to, že spousta žáků má vyšší sebevědomí a nejsou schopni posoudit, jestli jsou lepšími než ostatní žáci.

8 SOUHRN

Ve své práci jsem se snažil zjistit, jak žáci vnímají rozdílné zatížení ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy na Základní škole ve Velkých Bílovicích. Zjišťoval jsem, jak žáci druhého stupně hodnotí vyučovací jednotky, které obsahují běžné zatížení, a jednotky které jsou s vyšší intenzitou zatížení a jejich oblíbenost. Dále jsem zjišťoval, jestli je předmět tělesné výchovy oblíbený mezi žáky, a jestli je pedometr motivačním faktorem v hodině. Byl připraven program s dvěma vyučovacími jednotkami. Jedna jednotka byla habituální a druhá s vyšší intenzitou zatížení. Programu se účastnilo 210 žáků ze Základní školy ve Velkých Bílovicích. Měření probíhalo pomocí dotazníku Diagnostika vyučovací jednotky TV a také pomocí pedometrů. Z jeho výsledků vyplynulo, že chlapci upřednostňují hodiny s vyšším zatížením, a to především v oblasti vzdělávací, emotivní, vztahové a vzdělávací. Naopak jednotka s habituálním programem byla kladněji hodnocena dvakrát, a to v dimenzi emotivní a kreativní. U děvčat celkové výsledky vyznívají ve prospěch hodiny, která byla s habituálním programem, který byl hodnocen vyšším procentuálním zastoupením v pěti dimenzích, a to vzdělávací, emotivní, sociální, emotivní a kreativní. Pouze u jedné dimenze bylo procentuální skóre stejné jak ve HVJ tak v VJVZ a to v dimenzi vztahové. Naopak u chlapců byla vztahová dimenze jediná, kde byl výsledek testu rozdílu dvou relativních hodnot statisticky významný. Můžeme tedy konstatovat, že chlapci preferovali hodiny, kdy se intenzita zatížení zvyšuje a naopak děvčata preferovali hodiny, kde intenzita zatížení není tak vysoká. Ze subjektivního hodnocení, kdy žáci popisovali klady proběhnuvší hodiny, jasně vyplynulo, že pedometr byl velkým motivačním prostředkem v hodinách tělesné výchovy a pomohl jim k dosažení vyššího množství pohybové aktivity. Z výsledků je také patrné, že tělesná výchova na Základní škole ve Velkých Bílovicích je spíše oblíbeným předmětem a to jak u chlapců, tak u děvčat, kde dokonce je oblíbenost mírně vyšší.

9 SUMMARY

In my work I tried to find how students perceive different loads in Physical Education lessons in elementary school Velké Bílovice. I found out how the pupils of the second stage evaluate teaching units that contain the common load, and units that are higher exercise intensity and their popularity. Then I found out, whether the subject of physical education popular among students, and if pedometer is a motivating factor in lesson. Program was prepared with two units. One unit was habitual and one with a higher exercise intensity. The program was attended by 210 students from the elementary school in Velké Bílovice. Measurements were carried out using a questionnaire Diagnostics physical education lessons as well, using pedometers. Results of research showed that boys prefer hour with higher loads, especially in the field of education, motivation, relationships, and learning. Conversely unit with habitual program has been evaluated more positively twice, in the dimension of emotional and creative. In results of girls, the overall results look better for lessons, which were with a habitual program, which was evaluated by a higher percentage of the five dimensions, namely educational, motivational, social, emotional and creative. Only one dimension was the same as the percentage score in the HVJ and the VJVZ and the relational dimension. We can therefore conclude that boys prefer the hours when the load intensity increases, and vice versa girls prefer the lessons, where the intensity of the load is not so high. From a subjective assessment, where pupils described the positives of lessons clearly showed that pedometer was a great motivational tool in physical education lessons and helped them to achieve a higher amount of physical activity.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Alderman, B. L., Benham-Deal, T., Beighle, A., Erwin, H. E., & Olson, R. L. (2012). Physical education's contribution to daily physical activity among middle school youth. *Pediatric Exercise Science, 24*(4), 634-648.

Bender, J. M., Brownson, R. C., Elliott, M. B., & Haire-Joshu, D. L. (2005). Children's physical activity: Using accelerometers to validate a parent proxy record. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 37*, 1409-1413.

Barnekow-Bergkvist, M., Hedberg, G., Janlert, U., & Jansson, E. (1996). Physical activity pattern in men and women at the ages of 16 and 34 and development of physical activity from adolescence to adulthood. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 6*(6), 359-370.

Beighle, A., Morgan, C. F., & Pangrazi, R. P. (2004). Using pedometers in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education, 15*(1), 17-18.

Bursová, M. (2005). *Kompenzační cvičení: uvolňovací, protahovací, posilovací* (1st ed.). Praha: Grada.

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.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2nd ed.) Praha: Portál

Čechová, B., Seifert, M. & Vedralová, A. (2011). *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: www.scio.cz

Dobrý, L. (1988). *Didaktika sportovních her*. Praha: SPN.

- Dovalil, J., Choutka, M., Svoboda, B., Hošek, V., Perič, T., Potměšil, J., Vránová, J., & Bunc, V. (2009). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- Drapela, K. (2012). *Testování statistických hypotéz*. Brno: Mendelova Univerzita.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky, školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum
- Frömel, K. (1987). *Efektivita výchovně vzdělávacího procesu v tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., Vašíčková, J., Svozil, Z., Chmelík, F., Skalík, K., & Groffík, D. (2014). Secular trends in pupils' assessments of physical education lessons in regard to their self-perception of physical fitness across the educational systems of Czech Republic and Poland. *European Physical Education Review*, 20(2), 145-164. doi:10.1177/1356336x13508684
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Grecmanová, H., Holušová, D., Urbanovská, E. (1999) *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Jůva, V. (1995). *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Linc, R., & Havlíčková, L. (1986). *Biologie dítěte a dorostu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Karášková, V. (2003). *Pohybové hry pro děti zdravé i postižené*. (1st ed.) Olomouc: VUP.
- Kasíková, H., Vališová, A. et al. (1994). *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV.

- Kolář, Z. (1996). *Úvod do studia pedagogiky*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta.
- Krejčí, V. (2000). *Profesiografie a způsobilost učitele*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele* (Transl. D. Tomková). Praha: Portál.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mareš, J., et al. (2006). *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. (1st ed.) Brno: MSD.
- Mareš, J., et al. (2007). *Psychologie pro učitele*. Brno: MSD.
- Moškoř, D. (2014). *Vnímání rozdílného fyzického zatížení ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy žáky na středních školách*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. (2013 – 2015). *Základní vzdělávání*. [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani>
- MŠMT. (2001). *Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Národní ústav pro vzdělávání [online]. (2015). [cit. 2015-06-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz>
- Nykodým, J. (2006). *Teorie a didaktika sportovních her*. Brno: Masarykova univerzita
- Pavlík, J., Sebera, M., Stochl, J., Vepalec, T., & Zvonař, M. (2010). *Vybrané kapitoly z antropomotoriky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pelikán, J. (2005). 10 hesel. In J. Maňák, Š. Švec & V. Švec (Eds.) *Slovník pedagogické metodologie* (pp. 45-46). Brno: Paido.

- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium.
- Průcha, J. (1998). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru V*. (2nd ed.) Praha: Portál.
- Rychetský, A., & Fialová, L. (2002). *Vývoj didaktiky školní tělesné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Ryšavý, D. (2002). *Metody a techniky sociálního výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sivák, J., Kršjaková, S., & Sokol, P. (2001). *Tělesná výchova: 1. – 4. ročník ZŠ, standardy, metodika, testy*. Bratislava: Katedra telesnej výchovy Pedagogickej fakulty UK v Bratislave.
- Sýkora, F., Kostková, J., et al. (1985). *Didaktika tělesné výchovy*. Praha: SPN.
- Svozil, Z. (2010). *Organizační formy školní TV [pdf]*. [cit. 2015-06-18] Dostupné z: https://courseware.upol.cz/wps/PA_Courseware/DownloadDokumentu?id=26130.
- Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Šuverová, S., & Manniová, J. (2008). Prostriedky edukácie a kompetencie edukátora. In *Prostriedky edukácie v škole 21. storočia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 244-251). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB.

- Trojan, V. (2008). Řídící kompetence učitele v procesu probíhajících změn ve školách. In *Prostředky edukácie v škole 21. storočia: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou* (pp. 272-276). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB.
- Vališová, A., Kasíková, H., et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vasickova, J., Neuls, F., & Svozil, Z. (2014). Popularity of school physical education and its effect on performed number of steps [Abstract]. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 43(Suppl. 1), 72.
- Vilímová, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2001). *Kompetence v teorii a praxi učitelské profese*. Brno: Paido.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2006). *RVP ZV*. Praha: Tauris.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Základní škola Velké Bílovice (2007). *Školní vzdělávací program: Škola pro každého, škola pro všechny*. Velké Bílovice: Autor.
- Zimmerová, R. (Ed.) (2001). *Netradiční sportovní činnosti: Náměty a metody pro školu i volný čas*. (1st ed.) Praha: Portál.

11 PŘÍLOHY

Příloha 1 – vzor dotazníku Diagnostika vyučovací jednotky TV.

Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (žáci)

Škola:	
Třída:	
Počet let ve škole:	
Datum:	

Pohlaví:	M	Ž
Hmotnost:		
Výška:		
Počet kroků:		

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

Odpovědi znač křížkem!

Č.	Otázka	Ano	Ne
1	Poznal(a) jsi, oč učitel v hodině usiloval a co bylo jejím cílem?		
2	Měl(a) jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?		
3	Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4	Jevil se ti učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?		
5	Chtěl(a) bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?		
6	Měl(a) jsi možnost řešit samostatně a tvořivě nějaký úkol?		
7	Dozvěděl(a) ses něco nového?		
8	Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a „pohoda“?		
9	Jsi příjemně unaven(a)?		
10	Vyskytly se v hodině projevy nekázně (spolužáci zlobili)?		
11	Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?		
12	Mohl(a) ses alespoň jedenkrát v hodině svobodně rozhodnout co nebo jakým způsobem budeš dělat?		
13	Osvojl(a) sis nebo zdokonalil(a) ses v nějaké pohybové dovednosti (cvičení)?		
14	Zasmál(a) ses v hodině?		
15	Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?		
16	Ptal(a) ses při učení na něco učitele nebo spolužáka?		
17	Raději bych se zúčastnil(a) jiné hodiny ve třídě.		
18	Měl(a) jsi pocit, že jsi neustále „dirigován(a)“ učitelem?		
19	Prováděl(a) jsi v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky?		

20	Byl(a) jsi pochválen(a) učitelem nebo spolužákem?		
21	Musel(a) jsi alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22	Opravil(a) jsi nějakou chybu cvičení spolužáka nebo opravil chybu tobě spolužák?		
23	Kdybys mohl(a) v průběhu hodiny odejít domů, odešel(odešla) bys?		
24	Vyskytl se v hodině moment překvapení nebo něco nového?		

Uveďte podle svého názoru hlavní pozitiva (+) a negativa (-) právě realizované vyučovací jednotky:

Pozitiva
+
+
+
+

Negativa
-
-
-
-