

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Bc. Pavla Tomancová

**Vyučovací hodina Tv na 1. stupni ZŠ z pohledu učitele a žáka**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením doc. PhDr. Ludmily Miklánkové, Ph.D. V seznamu užití literatury a dalších zdrojů jsem uvedla všechny použité prameny a dodržovala jsem zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 23. 5. 2023

.....  
Bc. Pavla Tomancová

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Ludmile Miklánkové, Ph.D., za odborné vedení, vstřícnost a cenné rady při zpracování diplomové práce. Díky patří také učitelům základních škol, kteří ochotně spolupracovali při realizaci výzkumné části práce.

## OBSAH

ÚVOD .....	6
1 ČÁST TEORETICKÁ .....	7
1.1 Pohyb a zdraví .....	7
1.1.1 Výzkumy zabývající se pohybovou aktivitou a školní Tv .....	9
1.2 Mladší školní věk .....	11
1.2.1 Tělesný vývoj .....	13
1.2.2 Psychický a sociální vývoj .....	14
1.3 Motorika a motorické učení .....	17
1.3.1 Motorický vývoj .....	17
1.3.2 Motorické učení .....	19
1.3.3 Způsoby motorického učení .....	20
1.3.4 Průběh a činitele v motorickém učení .....	21
1.3.5 Fáze motorického učení .....	24
1.4 Školní tělesná výchova .....	26
1.4.1 Pohled do historie školní tělesné výchovy .....	26
1.4.2 Školní tělesná výchova v současné legislativě .....	32
1.4.3 Vyučovací jednotka tělesné výchovy .....	35
1.5 Profese učitele .....	37
1.5.1 Profesní kompetence učitele .....	37
1.5.2 Učitel tělesné výchovy .....	39
1.5.3 Didaktické řídicí styly .....	41
2 ČÁST PRAKTICKÁ .....	42
2.1 Cíle, úkoly, výzkumné otázky a hypotézy .....	42
2.2 Metodika výzkumného šetření .....	43
2.2.1 Charakteristika výzkumných souborů .....	43
2.2.2 Organizace výzkumného šetření .....	44
2.2.3 Charakteristika příprav pro vyučovací jednotky Tv .....	45
2.2.4 Užité metody a techniky, vyhodnocení dat .....	46
2.3 Výsledky .....	47
2.3.1 Náměty pro vyučovací jednotky tělesné výchovy .....	47
2.3.2 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 1 .....	68

2.3.3 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 2 .....	70
2.3.4 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 3 .....	72
2.3.5 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 4 .....	74
2.3.6 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 5 .....	76
2.3.7 Celkové srovnání názorů učitelů a žáků na hodiny Tv .....	78
2.3.8 Vyhodnocení stanovených hypotéz .....	80
2.3.9 Srovnání názorů žáků na hodiny Tv z hlediska genderu .....	82
3 DISKUSE .....	85
4 ZÁVĚRY .....	87
5 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	89
6 UŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE .....	90
7 SEZNAM PŘÍLOH .....	97

# ÚVOD

V samotném úvodu diplomové práce si dovoluji použít latinské rčení „*Mens sana in corpore sano*“ v češtině znamenající „*Ve zdravém těle zdravý duch*“, jedno se sokolských hesel. Ať už jde o zdraví fyzické či psychické, obojí se bezesporu neobejde bez zdravého životního stylu, ke kterému radíme mimo jiné i pohyb. Bohužel se v nejednom případě dětí a dospívajících setkáváme se situací, že školní tělesná výchova je jediným zdrojem jejich pohybové aktivity, a že ve volném čase dávají přednost sedavým činnostem. Takovýto způsob života společně s nevhodnou stravou pak bývá spojen s obezitou nebo i jinými civilizačními onemocněními, a celkově pak se zhoršením kvality života. Učitel může být vzhledem k pracovní zaneprázdněnosti rodičů jedinou osobou, která má možnost díky zajímavým hodinám tělesné výchovy nebo jiným pohybovým aktivitám ve vyučování ztraktivnit žákům pohybovou činnost a motivovat je ke sportovním aktivitám i v jejich volném čase.

Kromě dobré orientace ve vzdělávacím kurikulu se pro učitele jeví jako důležité a podnětné znát názory žáků na školní tělesnou výchovu. I z tohoto důvodu byla zvolena tématem diplomové práce „Vyučovací hodina Tv na 1. stupni ZŠ z pohledu učitele a žáka“, jejímž hlavním cílem je vytvoření souboru příprav na vyučovací hodiny tělesné výchovy s různým tematickým obsahem a srovnání názorů učitelů a žáků na realizované hodiny. Dílčím cílem práce je zjištění preferencí žáků 1. stupně základní školy (z hlediska obsahu jednotlivých hodin tělesné výchovy), a to i z hlediska genderu.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. Teoretická část práce se zabývá tématem pohybové aktivity a jejím vlivem na zdraví, charakteristikou období mladšího školního věku, motorikou a motorickým učením. Zaměřuje se také na školní tělesnou výchovu – na její historii i současnost, a v neposlední řadě na profesi učitele se zřetelem na učitele tělesné výchovy. Praktická část práce sestává z vytvořeného souboru příprav na vyučovací hodiny tělesné výchovy a poskytuje srovnání názorů učitelů a žáků 4. a 5. ročníků základních škol na realizované hodiny.

Věříme, že diplomová práce bude přínosem pro učitele ať už díky souhrnu důležitých teoretických poznatků týkajících se školní tělesné výchovy, osobnosti učitele či osobnosti žáka mladšího školního věku, tak i díky předloženým návrhům pro vyučovací hodiny tělesné výchovy, které mohou učitelé dále využívat a vylepšovat různými obměnami díky jejich provedeným diagnostikám, a tím podporovat kladný vztah žáků k pohybovým aktivitám.

# 1 ČÁST TEORETICKÁ

## 1.1 Pohyb a zdraví

Pohyb a zdraví: dva pojmy, které spolu bezesporu souvisí. Ke zdravému životnímu stylu kromě dalších oblastí (ať už je to zdravá strava, správně nastavený denní režim, duševní hygiena aj.) patří i pohyb. V první kapitole proto považujeme za důležité věnovat prostor tématu pohybové aktivity a jejím vlivem na zdraví.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) (2021, s. 89) se uvádí, že *„zdraví je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Protože je zdraví důležitým předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování podpory a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání.“*

Pohybovou aktivitou rozumíme *„druh tělesného pohybu člověka, charakteristického svébytnými vnitřními determinantami i vnější podobou a formou, vykonávaného hybnou soustavou při vyšší kalorické spotřebě (tj. při energetickém výdeji vyšším než při stavu člověka v klidovém metabolismu)“* (Dobry, Čechovská, Kračmar, Psotta a Süss, 2009, s. 10).

Aktivní pohyb je základním projevem života. Je řízen nervovou soustavou, která reaguje na podněty z vnitřního i vnějšího prostředí. Pohyb je prostředkem zachování si tělesného zdraví a duševní pohody. Má tedy vliv na všechny systémy lidského těla včetně psychiky (Baňárová, Černický a Malay, 2016).

Také Světová zdravotnická organizace (World Health Organization, dále jen WHO) (2022a) tvrdí, že pravidelná pohybová aktivita (ať už je to chůze, jízda na kole, sport, hra aj.) pomáhá předcházet a zvládat některé nepřenositelné nemoci, předcházet hypertenzi, udržovat zdravou tělesnou hmotnost a může také zlepšit duševní zdraví, kvalitu života a pohodu. Nicméně se však ukazuje, že každý čtvrtý dospělý a přes 80 % dospívajících nemá dostatek pohybové aktivity a míra nečinnosti se dále zvyšuje vzhledem ke zvýšenému využívání technologií pro práci i rekreaci, ke způsobům dopravy a rostoucímu sedavému chování.

Švamberk Šauerová (2017) uvádí, že pohybová aktivita má velký význam jak při emocionálním ladění člověka, kdy má cvičící člověk zvýšený pocit důvěry ve své schopnosti

a snadněji rozptýlí obavy a stresy denního života, tak i význam pro somatické zdraví. Uvedená autorka vidí následující benefity pravidelné pohybové aktivity:

- primární i sekundární prevence celé řady onemocnění (především těch „civilizačních“),
- nepřímý vliv na kvalitu imunitního systému (prevence poklesu imunity),
- příznivý vliv na působení metabolismu krevních tuků, zlepšení srdeční činnosti, krevního oběhu a regulace krevního tlaku,
- prevence vzniku diabetických stavů,
- prevence osteoporózy, snížení výskytu bolestivých kloubních obtíží (díky zlepšování svalového napětí a koordinace pohybu), správné držení těla (díky pevnému svalstvu),
- redukce tuku (při vytrvalostním aerobním pohybu), budování svalové hmoty a zvyšování hodnoty bazálního metabolismu (při silových sportech),
- zlepšení kvality spánku.

K uvedeným benefitům autorka také dodává, že si děti díky sportovním aktivitám pěstují důležité vlastnosti zásadní pro zvládání běžných činností i náročných životních situací. Pohybová aktivita má také významný vliv na zlepšování kognitivních/exekutivních funkcí (v tomto směru bylo realizováno několik výzkumů a studií, podrobněji v následujícím oddílu práce). Svým charakterem přispívá také ke zdravému životnímu stylu a následně i k prevenci sociálně patologických jevů. V neposlední řadě pak vhodně zvolené pohybové aktivity působí jako forma odpočinku k převažující duševní činnosti dětí ve škole.

Jak WHO (2022b), tak i Národní asociace pro sport a tělesnou výchovu (National Association for Sport and Physical Education, dále jen NASPE) (2009) doporučují, aby děti a dospívající (od 5 do 17 let) vykonávali pohybovou aktivitu alespoň 60 minut denně. Podle NASPE si děti a mládež potřebují „odpočinout“ od sedavých činností ve třídě, a kromě hodiny tělesné výchovy potřebují též příležitost k pohybové aktivitě v průběhu celého školního dne. WHO (2022b) dodává, že pohybová aktivita by měla zahrnovat i intenzivní aerobní aktivity, a aktivity posilující svaly a kosti, a to alespoň tři dny v týdnu; kromě toho by děti a dospívající měli omezit množství času stráveného sezením (především rekreačního času u obrazovky).

Dobrá a kol. (2009) tvrdí, že jediným školním předmětem, který má přímý konkrétní dopad na zdraví mládeže (a později i dospělých), je tělesná výchova (dále Tv). Poznatky o pravidelné pohybové aktivitě a ve škole osvojené praktické zkušenosti by měly být využitelné i v pozdějším věku. Učitelé, trenéři i instruktoři pohybových programů by proto měli

- podporovat zvýšení pravidelné pohybové aktivity žáků
- získávat žáky pro celoživotní pěstování pohybových aktivit



- naučit žáky, aby se denně věnovali pohybovým aktivitám různé intenzity
- varovat žáky před riziky spojenými s pohybovou nedostatečností
- získávat každého a všude pro pravidelnou pohybovou aktivnost.

Dvořáková (2007) vidí z hlediska zdraví Tv jako investici do budoucnosti. Význam má podle ní v každodenním školním režimu dítěte jak spontánní aktivita, tak i řízená Tv. Škola má odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí jak pro aktuální zdraví, tak i pro budoucí zdravý způsob života.

### **1.1.1 Výzkumy zabývající se pohybovou aktivitou a školní Tv**

Jak jsme již naznačili v předchozím textu, v minulosti bylo realizováno několik výzkumů a studií, které se týkají vlivu pohybové aktivity na zlepšování kognitivních funkcí či souvislostí mezi časem stráveným Tv a studijními výsledky. Některé z nich zde uvádíme:

Cílem jedné z takovýchto studií, kterou provedl Carlson a kol. (2008) na vzorku 5316 dětí (od podzimu roku 1998 do jara roku 2004), bylo najít souvislost mezi časem stráveným Tv a studijními výsledky. Jednalo se zde o vliv Tv na základních školách v USA na dosažené studijní výsledky v matematice a čtení od doby v mateřské škole až do páté třídy.

Závěr studie byl tento: Vyšlo najevo, že u dívek s nejvyšším časem stráveným v Tv (70 až 300 minut týdně) oproti dívkám s nejnižší časem (0 až 35 minut týdně) byl vykazován studijní přínos pro matematiku i čtení. U chlapců žádná asociace zaznamenána nebyla. (Při zkoumání souvislosti mezi fyzickou aktivitou a kardiorepirační zdatností bylo vědci udáváno, že rozdílná zjištění mezi pohlavími v účincích fyzické aktivity na zdatnost lze připsat nižší úrovni zdatnosti u dívek na začátku studie, proto stimul dosažený během Tv nemusí být u chlapců dostatečný, aby vyvolal stejný fyziologický účinek, jaký zažívají dívky. Tento rozdíl pak může pomoci vysvětlit, proč byl pozorován přínos Tv na studijní výsledky u dívek, ale ne u chlapců.) (Carlson et al., 2008).

Cílem dalšího takového výzkumného šetření provedeného Tremarche, Robinson a Grahamem (2007), probíhajícího v dubnu a květnu roku 2001, bylo určit, zda více hodin kvalitní Tv týdně bude mít vliv na výsledky Massachusetts Commall Assessment System (hodnotící nástroj používaný v Massachusetts, dále jen MCAS), a to ve dvou oblastech: angličtina a znalost jazyka, a matematika. Výzkumný soubor tvořilo 306 žáků 4. tříd ve dvou odlišných školách (v odlišných regionech).

Výsledek byl takový, že byl odhalen významný rozdíl mezi výsledky obou skupin. Bylo zjištěno, že hodiny Tv navíc (u školy 2) měly dobrý vliv na výsledky z angličtiny a znalosti jazyka. Matematické MCAS sice žádný statisticky významný rozdíl neodhalilo, ovšem i v matematických testech měla škola 2 (s větší dotací hodin Tv) celkový průměr vyšší, než je státní průměr (o 9 %), na rozdíl od školy 1 (s menší dotací hodin Tv), která vykazovala mírný podprůměr ve srovnání se státním průměrem (Tremarche, Robinson a Graham, 2007).

Jak zmiňuje Peterson (2020), zajímavý výzkum ohledně vlivu pohybových aktivit na zlepšování kognitivních funkcí byl proveden vědci v Illinois. Ve skupině 221 dětí ve věku 9 až 10 let byly na počátku tohoto výzkumu provedeny jak testy sportovních výkonů, tak i testy exekutivních funkcí, pracovní paměti, uvažování, flexibility úkolů, řešení problémů aj. Děti pak byly rozděleny na dvě skupiny: první skupina se podílela 2 hodiny po vyučování na cvičebním programu, druhá skupina (kontrolní skupina) do těchto sportovních aktivit zapojena nebyla.

Výsledky pak byly zřejmé jak v kondiční úrovni (kdy se první skupina zlepšila o 6 %), tak i ve výsledcích kognitivních testů zopakovaných po devítiměsíčním programu. První skupina, podílející se na cvičebním programu, se výrazně zlepšila především ve schopnosti lépe se soustředit na úkoly a také ve schopnosti rychle přepínat mezi jednotlivými úkoly. Dvojnásobné zlepšení bylo zjištěno v rámci přesnosti v kognitivních úkolech. Byly také pozorovány větší změny, které se týkaly pozornosti během kognitivních úkolů a rychlosti kognitivního zpracování. Tyto změny přímo úměrně souvisely s délkou účasti na cvičebních hodinách. Druhá skupina (kontrolní) se zlepšila jen nepatrně, což je vysvětleno normálním růstem dětí během školního roku a souvislostí se školní výukou (Peterson, 2020).

Z domácích výzkumů můžeme zmínit

- výzkum Mužíka a Pecha z roku 2010 zabývající se tématem pohybu jako základní potřebou dětí, kdy získané výsledky ukazují, že děti na pomezí mladšího a staršího školního věku mají stále poměrně silnou každodenní potřebu pohybu (Mužík, Pech, 2010);
- výzkumné šetření Mužíka, Kuchařové a Vodákové (2010) z období školního roku 2008/2009 orientující se na školní i mimoškolní pohybovou aktivitu dětí mladšího školního věku, které mj. ukázalo, že průměrný objem školní pohybové aktivity žáků na 1. stupni základní školy (dále ZŠ) je velmi nízký, a že se značná část žáků domnívá, že o tuto pohybovou aktivitu se jejich třídní učitel spíše nebo určitě nezajímá, což autoři vidí jako významný poznatek pro školní praxi i pro přípravu učitelů;

- Mužíkův výzkum týkající se názoru občanů České republiky na realizaci kurikula Tv v základním vzdělávání provedený na podzim roku 2007 (Mužík, 2010), kdy přibližně polovina občanů ČR nebyla schopna vymezit klady a nedostatky v současné úrovni Tv na ZŠ, a pokud je uvedli, pak klady viděli v podpoře pohybové aktivity, ve větší rozmanitosti obsahu a ve zlepšujícím se vybavení tělocvičen a sportovišť, a nedostatky ve špatném přístupu dětí k Tv, v malém počtu hodin tohoto předmětu či v nedostatečné úrovni učitelů;
- výzkum Mužíka a Hoškové (2010) týkající se názorů žáků ZŠ na realizaci kurikula Tv provedený na konci školního roku 2007/2008, jehož výsledky informují o realizaci projektové formy kurikula v Tv na ZŠ a ukazuje se, že tematické celky v hodinách Tv jsou nerovnoměrně zastoupeny (preferováno je učivo tradičních sportovních aktivit), a je nezbytné, aby se výuka ve větší míře orientovala kromě praktických činností podporujících zdraví i na získávání příslušných vědomostí souvisejících s významem pohybové aktivity pro zdraví, pokud má být naplněn hlavní cíl Tv, kterým je podpora zdraví a zdravotní gramotnosti;  
(Mužík et al., 2010)
- Trávníčkovu výzkumnou sondu týkající se realizace školní Tv pohledem učitelů 1. stupně ZŠ, kdy bylo zjištěno, že důraz je v hodinách Tv kladen na pohybové činnosti zejména z atletiky a na složku psychosociální a jako nedostatečné se jeví předávání příslušných vědomostí o zdravotně orientované zdatnosti (Trávníček, 2009);  
a mnoho dalších.

## 1.2 Mladší školní věk

Každý člověk prochází ve svém životě různými vývojovými etapami, každé z těchto období je pak možné jednotně charakterizovat, pokud se nerozhodneme, jak tvrdí Langmeier a Krejčířová (2006), popisovat vývoj v jednotlivých oblastech psychiky odděleně (tedy zvlášť vývoj funkcí motorických, percepčních, kognitivních, řečových, sociálních). Vágnerová (2000) dělí vývoj člověka do tří základních období: období dětství, dospělosti a stáří. Do období dětství pak zahrnuje

- prenatální období,
- novorozenecké období,

- kojenecký věk,
- batolecí věk,
- předškolní věk,
- školní věk,
- období dospívání – pubescenci,
- adolescenci.

Dospělost pak dělí do období mladé dospělosti, střední dospělosti a starší dospělosti, a nakonec pak stáří do období raného stáří a pravého stáří.

Vzhledem k povaze diplomové práce, kdy se v její praktické části budeme zabývat názory žáků 1. stupně ZŠ na hodiny Tv, budeme se v další části kapitoly věnovat jen období mladšího školního věku. Toto období Vágnerová (2012) dále dělí do fází raného školního věku (přibližně od 6 do 9 let) a středního školního věku (od 9 do 11 až 12 let). Do období školního věku, tzn. do období povinné školní docházky, pak ještě zahrnuje třetí fázi: starší školní věk (období 2. stupně ZŠ do ukončení povinné školní docházky, tzn. přibližně do 15 let; z biologického hlediska jde ale již o období pubescence).

Mladší školní věk je etapou ve vývoji člověka, která bývá ohraničena vstupem dítěte do školy, tedy zpravidla dobou od 6 až 7 let do 11 až 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání včetně psychických projevů, které tento věk doprovází. Školní svět poznamenává toto období rozhodujícím způsobem. Změny v této životní etapě se nezdají tak převratné jako v etapách předcházejících, ani tak bouřlivé jako v období dospívání, které bude následovat (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mladší školní věk má v období mezi 6. až 8. rokem života dítěte ještě mnohé znaky období přechodného – v něčem doznívá předškolní doba a v něčem jsou už předznamenány další fáze. Na rozdíl od tohoto přechodného období pak u dítěte mezi 8. až 12. rokem můžeme hovořit o výraznější, ostřeji ohraničené vývojové fázi (Matějček, 2017).

Kromě názvu „mladší školní věk“ se můžeme setkat i s názvem „pozdní dětství“ a dalšími. Užívá se také psychoanalytického pojmu „latence“ – podle Freuda jde o dobu, kdy se sexualita projevuje jak v chování, tak i ve vnitřním životě jen slabě a skrytě a málo se mění (Říčan, 2014).

### 1.2.1 Tělesný vývoj

První důležitou otázkou je, jak by mělo vypadat dítě, které je zralé pro školu. Jak tvrdí Langmeier a Krejčířová (2006), v případě tělesné zralosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale také nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte posuzování jeho výšky a hmotnosti. Uvedený ukazatel ovšem se skutečnou tělesnou zralostí pro školu souvisí jen nevýznamně – v širokém průměru zřejmě výška a hmotnost pro školní dráhu nic neznamenaají. Snad jen děti významně převyšující průměr jsou ve výhodě, a naopak děti významně pod průměrem – malé a slabé – jsou poněkud v nevýhodě. Slabá tělesná konstituce totiž ohrožuje dítě zvýšenou unavitelností, kromě toho je větší odchylka od průměru i sociálním stigmatem. Příliš malé děti mohou mít pocit méněcennosti a stanou se terčem posměchu druhých. Také podle Říčana (2014) je tělesná síla a obratnost, jejímuž výcviku věnují školáci často stejné nebo i větší úsilí než teoretickým školním předmětům, rozhodující pro postavení v kolektivu, a to zvláště u chlapců. Malí, slabí a neobratní jsou v roli outsiderů, což se pak projeví i na jejich povahovém vývoji, a to ještě více než v předškolním věku.

Švamberk Šauerová (2017, s. 44) uvádí, že „*pro děti na počátku školní docházky je charakteristická značná rozdílnost tzv. biologického věku kalendářně stejně starých dětí.*“ Zmíněná autorka také uvádí, že jde především o rozdíl mezi chlapci a děvčaty, kdy chlapci v průměru dospívají do šestého biologického věku o čtvrt až půl roku později než děvčata. Tzv. „*věk organismu*“ vystihuje podle některých prací kostní věk, nebo také stav dentice (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na tělesném růstu je do značné míry závislý vývoj pohybových i ostatních schopností. Růst je v období mladšího školního věku většinou rovnoměrně plynulý. Větší či menší růstové zrychlení je možné pozorovat před jeho začátkem a také na jeho konci. Školní dítě se zdá oproti předcházející disproportionality ve většině případů harmonicky vyvinuté (Langmeier, Krejčířová, 2006). Také podle Vilímové (2009) je růst těla do výšky zpomalený, zato intenzivní je růst objemu těla – takzvané období druhé plnosti. V globále pak rostou děvčata o něco rychleji než chlapci. Výška se zvyšuje pravidelně o 6 až 8 cm ročně, spolu s růstem výšky a hmotnosti dochází k plynulému rozvoji vnitřních orgánů a průběžně se zvětšují krevní oběh, plíce a vitální kapacita (Perič, 2012). Zounková, Kučera a Dylevský (2011) uvádí, že s růstem se mění postura, která je již více podobná postavení dospělého jedince.

Mezi šestým a osmým rokem rostou více tzv. dlouhé kosti a dítě tak ztrácí svou dětskou baculatost, která je typická v předškolních letech. S tím ale souvisí přechodné oslabení nervové

soustavy, které se projeví zvýšenou únavností, neklidem, což nakonec vyústí ve zvýšenou potřebu pohybového uvolnění (Matějček, 2017). Pravděpodobně v souvislosti s rychlým růstem dlouhých kostí mohou děti v mladším školním věku vykazovat tuhost některých svalových skupin jako důsledek růstového „pohybu“ (obvykle je to oblast hamstringů – ohýbačů kolenních kloubů) (Zounková, Kučera a Dylevský, 2011).

Podle Říčana (2014) vyroste průměrný chlapec od 6 do 11 let ze 117 na 145 cm, dívka je v 11 letech asi o centimetr vyšší než chlapec. Co se týče váhy, pak se chlapec dostane ze 22 kg na 37 kg. Dívka je těžší sotva o půl kilogramu, i když má více podkožního tuku a o něco širší pánev. Chlapci i dívky jsou o poznání větší a silnější než před třemi desítkami let.

Rychlým tempem pokračuje osifikace, přesto jsou kosti a kloubní spojení velmi měkké a pružné. Ustaluje se zakřivení páteře, dochází ke změnám ve tvaru těla, mezi trupem a končetinami nastávají příznivější pákové poměry končetin, což je pozitivním předpokladem pro vývoj různých pohybových forem (Perič, 2012). Postupně se rozvíjí svalstvo, intenzivněji pak svalstvo horních končetin. Vyšších hodnot síly u jednotlivých svalových skupin dosahují chlapci (Vilímová, 2009).

Stále ještě roste mozek, jeho růst se výrazně zpomalí kolem desíti let. Ještě asi do jedenadvaceti let se zdokonalují spojení mezi jeho buňkami, i když je již u dítěte mladšího školního věku vcelku plně vyvinutý (Říčan, 2014). Kolem šesti let se již začíná formovat schopnost učit se novým pohybům, po šestém roce je totiž nervový systém dostatečně zralý i pro složitější koordinačně náročné pohyby (Perič, 2012).

Výkonnost dětského organismu je obdivuhodná, protože i když dítě ještě špatně hospodáří se svými silami, dokáže neobyčejně rychle nabrat nové síly (Říčan, 2014). Velmi rychle dosahuje svých normálních hodnot po fyzickém či psychickém zatížení také srdeční frekvence. Dýchání je zatím málo hluboké, vzhledem k tomu, že dýchací svalstvo není v tomto období ještě dostatečně vyvinuté; zvýšená potřeba kyslíku je pak pokryta zvýšenou frekvencí dýchání (Vilímová, 2009).

### **1.2.2 Psychický a sociální vývoj**

Celé období mladšího školního věku může být označeno jako věk střízlivého realismu, kdy je školák zaměřen na to, co je a jak to je, chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Jeho realismus je zprvu „naivní“ – je závislý na tom, co mu autority povědí. Až

později, kdy se hlásí blízkost dospívání, je jeho přístup „kriticky realistický“. I přesto chce být dítě ve školním věku ve vztahu ke světu aktivní a chce věci prozkoumávat reálnou činností (Langmeier, Krejčířová, 2006, Šimíčková-Čížková, 2010).

I když, jak tvrdí Říčan (2014, s. 145–146), „je mladší školní věk obdobím poměrně klidným, nebouřlivým a šťastným, i v tomto období prochází dítě různými *těžkostmi a zmatky, divočí a pláče, hraje si – a sní* – o tom, čím vším nebo kým by se mohl stát; rozhodující ale je, že prostředkem k tomu všemu je škola a školní práce“.

Děti začínají uvažovat jinak než dříve. Změny, které se objevují v jejich vývoji, jim umožňují zvládnout nároky učiva, škola pak jejich rozumové schopnosti rozvíjí. Typický způsob myšlení pro tento věk je podle Piageta nazýván fází konkrétních logických operací. Pro konkrétní logické myšlení je charakteristické respektování základních zákonů logiky a také konkrétní reality (Vágnerová, 2000).

Také Vilímová (2009) uvádí, že v oblasti psychiky dítěte způsobuje radikální zásah škola. Při rozvíjení myšlení dětí není vhodné užívat abstraktní pojmy a pouhé slovní objasňování, ale je důležité používat názorné pomůcky či vhodné ukázky. Ukázalo se, že nejhůř se učily děti, kterým se dostalo pouze slovního výkladu učiva, a nejlépe pak děti, které kromě výkladu a ilustrací měly k dispozici materiál, se kterým mohly samy aktivně pracovat (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Za jednu z nejdůležitějších okolností, na kterých závisí adaptační problémy vznikající po vstupu do školy, kdy se od základu mění životní styl dítěte, lze kromě biologické a psychické zralosti považovat zralost sociální (Švamberská Šauerová, 2017). Zrání dětského organismu se projevuje změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži (Vágnerová, 2012). Sociální připravenost pak dle Vágnerové (2012, s. 259–260) „zahrnuje úroveň běžných znalostí o vztazích a chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat“. Její součástí je schopnost rozlišovat různé role a chování, které je s nimi spjato. Pokud dítě nechápe rozdílnost role učitele jako autority, kterou je nutno respektovat, a své role žáka jako podřízené bytosti, bude mít problémy už při počáteční adaptaci“.

Pramenem sociálního učení, resp. osvojování si základních sociálních dovedností, jsou lidské vztahy – z těch také dítě uspokojuje své citové a sociální potřeby. V kontaktu s lidmi se dítě učí orientovat ve vztazích a situacích, osvojuje si také způsoby chování či komunikace. Toto tzv. sociální učení má různé formy. Bednářová a Šmardová (2015) rozlišují tyto:

- zpevňování – odměny, tresty;
- odezírání – dítě si osvojuje takové způsoby chování, za které je odměňován např. jeho kamarád, sourozenec apod.;
- očekávání – pojmenovaným očekáváním je ovlivněn způsob chování;
- nápodoba a ztotožnění.

Sociální a také citový vývoj ovlivňuje celá řada faktorů, mezi dětmi můžeme proto vidět poměrně velké rozdíly vzhledem k tomu, že vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách. Kromě toho může být dalším významným činitelem zdravotní stav dítěte (vrozené vady, nemoci, hospitalizace, poruchy psychického vývoje...) (Bednářová, Šmardová, 2015). Také Průcha (2017) uvádí, že sociokulturní a socioekonomické poměry v rodinách dětí jsou jednou z rozhodujících determinant, co se týče nejdůležitějších problémů týkajících se dítěte v roli žáka. Kromě těchto pak uvádí kognitivní, a to především inteligenční charakteristiky dětí, jako další z důležitých faktorů.

*„Období mladšího školáka můžeme označit jako období extraverze, kolektivního života a vztahů“* (Šimíčková-Čížková, 2010, s. 111). Podle Řičana (2014, s. 153) *„udělá dítě první politickou zkušenost ve školní třídě“*. Politikou je zde myšlen aktivní kontakt s každou skupinou, která je širší než rodina. Třída je skupina, ve které se její členové dobře znají, mají rozdělené role v práci a v zábavě a jsou schopni společné akce, ke které se rozhodnou. V sedmi letech (v prvním ročníku) ale zatím převládá „psychologie hordy“, kdy se děti chovají jako stádo jdoucí za vůdcem – tím je učitel, popř. silnější jedinec, který získává přechodný vliv v menší skupině. Učitelova autorita a jeho vliv na žáky ve třetím ročníku ovšem postupně ustupuje vlivu fyzicky silných a sociálně obratných jedinců či skupinek, možné je také pozorovat výraznou kamarádkou solidaritu. Třída jako celek dokáže ve 4. či 5. ročníku projevit svůj zájem, požadavky i svůj postoj k různým událostem.

Sociální role žáka, která je novým společenským postavením dítěte, ovlivňuje sociální vztahy dítěte v rodině, ve škole i mezi vrstevníky. Dítě si začíná více uvědomovat vlastní osobnost, zčásti se odpoutává od rodiny, navazuje četnější interakce s vrstevníky a začíná se s nimi srovnávat (Švamberská Šauerová, 2017). Vágnerová (2000) uvádí, že role školáka zahrnuje dvě dílčí role:

1. Podřízená role žáka – míra jejího úspěšného zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, jeho profesní roli. Je pro dítě významnou zkušeností, ovlivňuje rozvoj jeho sebehodnocení a volbu dalších životních cílů. Pokud se dítě chová v souladu



s normou žáka, kterou vytváří společnost, je odměňováno. V opačném případě je negativně hodnoceno a odmítáno.

2. Souřadná role spolužáka (vrstevníka, kamaráda) – způsob jejího zvládnutí je významný nejen pro prožití školního věku, ale ovlivní také budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy.

V socializaci dítěte školního věku je též důležitá komunikace, kdy školní dítě dokáže komunikovat různým způsobem – podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi, ve škole či doma. Schopnost rozlišit komunikační styl vyplývá ze sociální zkušenosti. Zatímco komunikace v dětské skupině je typická převahou slangu, oblibou citoslovcí, zjednodušením projevu, velkou hlučností a zdůrazněním neverbálních komunikačních projevů, pak komunikace žáka s učitelem má stanovená pravidla, která určují formální podobu i obsah. Kromě přijetí role školáka a způsobu komunikace si dítě musí mimo běžných a obecně platných norem osvojit také pravidla, která určují jeho chování ve škole (Vágnerová, 2000).

Pro začlenění do lidského společenství a pro poznávání světa věcí byla v předškolním věku nejdůležitější činností hra, k té v období mladšího školního věku přibývá i práce. To ale neznamená, že by si dítě v tomto věku přestalo hrát. Hra je totiž i nadále nezbytná pro zdravý vývoj osobnosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pouze způsob, jakým si dítě hraje, se s věkem mění; hra je motivovaná potřebami vývoje (Bednářová, Šmardová, 2015). Ve srovnání s předešlým obdobím je diferencovanější. Mezi oblíbené patří hry pohybové, soutěživé, společenské, konstruktivní, a to se stále složitějšími pravidly. Hra je přirozeným odreagováním od školních povinností a může být dobře využita i přímo ve škole, zvláště u mladších dětí (Šimíčková-Čížková, 2010).

## **1.3 Motorika a motorické učení**

### **1.3.1 Motorický vývoj**

Motorický vývoj člověka je podle Kouby (1995) nutné vnímat na základě několika hledisek:

- fylogenetické hledisko: fylogeneze je miliony let trvající proces, během něhož se vyvinuly specificky lidské motorické znaky;

- ontogenetické hledisko: ontogeneze je etapa vymezená délkou lidského života, v níž se odehrává vývoj jedince;
- společenskohistorický vývoj lidstva: vývoj motoriky během něj zahrnuje opět delší časový úsek (řádově tisíce let), patří sem např. mezigenerační vývojové změny v pohybové výkonnosti, které nejsou vždy v souladu s trendy somatického vývoje;
- aktuální geneze: týká se krátkodobého (řádově minuty, hodiny či dny trvajících) vývoje elementu motoriky, např. výkonové změny navozené tréninkem či únavou aj.

Vývoj motoriky probíhá od neuromotoriky (typická pro kojenecký věk) přes senzomotoriku (typická pro předškolní věk), dále přes psychomotoriku (převažující v předškolním, a především ve školním věku, kdy je pohyb propojen s myšlením a prožíváním), až po sociálně ovlivněnou motoriku (rozhodující jsou sociální vztahy mající nejvyšší vliv v období puberty). Všechny zmiňované typy motoriky se ovšem prolínají v každém věku (Dvořáková, 2007).

Szabová (1999, s. 11) označuje ve své publikaci motoriku člověka jako „*souhrn všech jeho potenciálních pohybových předpokladů, které mu spolu s konstitučními a psychickými činiteli umožňují vykonávat různé pohybové úkony a činnosti.*“

Kouba (1995) uvádí, že vývoj motoriky je v období mladšího školního věku závislý na funkcích nervové soustavy, na růstu a osifikaci kostí a na podílu svalstva na tělesné hmotnosti. Významná je v tomto období motorická senzibilita a zvyšující se motorická učenlivost. Podle Periče (2012), Zumra (2019) etc. je období 8 až 10 let (s dozníváním do 12 let) považováno za nejpříznivější věk pro motorický vývoj, často se také nazývá „zlatým věkem motoriky“, který je charakteristický rychlým učením novým pohybům. Mezi tělesnými a výkonovými předpoklady dívek a chlapců jsou však rozdíly. Zatímco dívky jsou odolnější po stránce psychické a dokážou ekonomičtěji využívat svou sílu, chlapci mají větší předpoklady pro vytrvalostní výkony, ovšem nejsou natolik soustředění při motorickém učení a nápodobě převedených pohybů (Zumr, 2019). Křištofič (2006) dále dodává, že se v tomto věku naučené dovednosti stávají stabilními a trvalými.

Motorický vývoj se postupně zklidňuje – pohyby jsou oproti předchozímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější a koordinovanější. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, přesnější je i vizuomotorická koordinace. Dítě je všeobecně aktivní a má radost z pohybu (Šimíčková-Čížková, 2010).

### 1.3.2 Motorické učení

„Učení (se) můžeme charakterizovat jako nezáměrnou i záměrnou činnost dítěte, ve které dochází k trvalým změnám v jeho vědomí a chování“ (Dvořáková, 2007, s. 47). Učení je v průběhu celého života všudypřítomné, komplexní a mnohotvárné. Jeho obsah není možné redukovat jen na osvojování vědomostí a dovedností, případně i jejich aplikaci v praxi, ale je širokým procesem, jeho působení se týká prakticky celé psychiky jedince. Má tedy významně formativní charakter (Choutka, Brklová, Votík, 1999).

Dvořáková (2007) ve své publikaci uvádí, že specifickým typem učení je proces učení se pohybové dovednosti – motorické učení. Pohybovými dovednostmi jsou pak naučené pohyby, které dítě nebo člověk dokáže prakticky realizovat.

Podle Měkoty a Cuberka (2007, s. 9) můžeme pohybovou dovednost stručně definovat jako „*motorickým učením a opakováním získanou pohotovost (způsobilost, připravenost) k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a dosažení úspěšného výsledku*“.

Američtí psychologové Schmidt a Lee, kteří se zabývají motorickým chováním, definují motorické učení jako „*soubor procesů spojených s cvičením nebo získáváním zkušeností a vedoucích k relativně trvalému nárůstu způsobilosti k podání dovednostního výkonu*“ (Schmidt, Lee, 2019, s. 198).

Tento druh učení má kromě uplatnění v Tv a sportu i uplatnění při osvojování různých pohybových činností. Proces motorického učení může být realizován různými způsoby: napodobováním, asociačním sdružováním, učením pojmů, učením jako osvojováním algoritmů aj. Základním činitelem ovlivňujícím průběh a výsledky motorického učení je důkladná příprava učebního programu (uspořádání učiva do metodické posloupnosti) (Vilímová, 2009). Pro motorické učení je rozhodující vyhodnocení stupně adaptace dítěte vzhledem k prováděné činnosti, stupně jeho vývoje a také úroveň zvládnutí dovedností, které se dítě naučilo v předchozích obdobích (Miklánková, 2012).

Vzhledem k tomu, že pohyb a jeho učení je hlavním předmětem obsahu didaktiky (a proto také východiskem pro výběr optimálních forem, prostředků, metod, postupů a stylů), můžeme zákonitosti motorického učení chápat jako obecný základ didaktiky Tv a sportu (Choutka, Brklová, Votík, 1999).

### 1.3.3 Způsoby motorického učení

Vezmeme-li v úvahu přímé, tedy záměrné, uvědomělé učení, pak podle převahy kognitivních procesů, interakčních vztahů, regulace a aktivity učících se subjektů i činností učitele existuje v didaktickém procesu pět různých způsobů motorického učení:

- imitační,
- instrukční,
- zpětnovazební,
- problémové,
- ideomotorické.

(Rychtecký, 1998)

Jmenované způsoby charakterizují autoři Choutka, Brkllová a Votík (1999), Rychtecký (1998) a Svozil (2018) následovně:

Imitační učení (učení nápodobou) je nejrozšířenější, používá se při osvojování jednoduchých pohybů, největší opodstatnění má u začátečníků a také ve cvičení vyžadujících přesnost. Později může být využíváno už jen jako učení doplňkové. Velmi důležité je správné předvedení učené pohybové dovednosti v rámci ukázky. Jedinci se pozorováním (to jest díky zrakovému receptoru) seznamují s pohyby a napodobují je v celé jejich struktuře. Pohybová dovednost se nacvičuje jako jeden celek a je zdokonalována jejím opakováním. Chyby se odstraňují opakovaným předváděním kvalitní ukázky.

Instrukční učení patří k často používaným způsobům v tělovýchovné a sportovní praxi. Je náročnější, protože představa nacvičované dovednosti se utváří pomocí slovních pokynů (instrukcí), které musí být před prvními pokusy o provedení daného pohybu analyzovány a zpracovány. Aby byla zajištěna co největší podpora účinnosti instrukcí, je potřebné znát alespoň základní odborné názvosloví a mít osvojené nezbytné poznatky o nacvičované dovednosti. Tento typ učení se uplatňuje při nácvičku obtížnějších pohybových struktur a u dětí je využíván přibližně od 10 do 11 let, kdy je již částečně rozvinuto abstraktní myšlení.

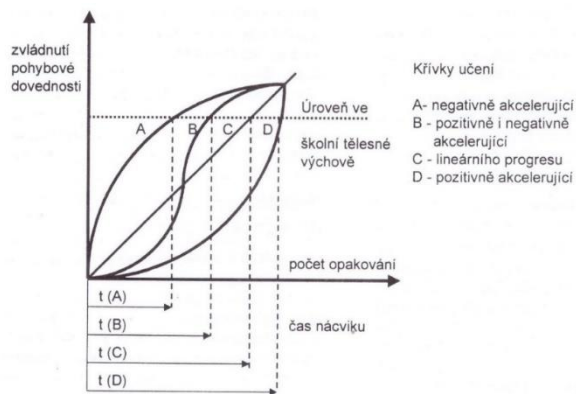
Zpětnovazební učení – zpětná informace pochází (pokud bychom neuvažovali o jejím získání z vlastní zkušenosti) nejčastěji od učitele. Bez této informace nedochází k pokroku v učení. Dle Dvořákové (2007) by měla zahrnovat konkrétní připomínky a měla by být spíše pozitivní (např. pravou nohu dej dopředu, protáhni paži apod.) než negativní (neměl jsi vpředu správnou nohu, měl jsi pokrčenou paži, a to je špatně apod.). Využíváním zpětné vazby se proces učení urychluje a zkvalitňuje.

Problémové učení patří k náročným druhům učení, které od žáků vyžaduje samostatnost a tvořivost. Před praktickým pokusem musí dojít k myšlenkové analýze, která je završena představou vhodného způsobu řešení daného úkolu a jeho ověření v praxi.

Ideomotorické učení je možné chápat jako učení se pohybu v představách (Benešová, 2020). Je náročné na abstraktní myšlení a přiměřenou koncentraci. Cvičení v představách sice nemůže praktický nácvik pohybové dovednosti plně nahradit, ale může se stát jeho vhodným doplňkem. Stává se tak významným prostředkem, který zdokonaluje účinnost jiných druhů učení. Záměrně je možné ho zařadit u žáků od dvanácti let, ovšem k ideomotorickému efektu dochází i tehdy, kdy necvičící žák sleduje cvičení svých spolužáků. (Choutka, Brklová, Votík, 1999; Rychtecký, 1998; Svozil, 2018)

### 1.3.4 Průběh a činitelé v motorickém učení

Průběh osvojování pohybových dovedností můžeme ilustrovat na tzv. křivkách motorického učení (obr. 1), které jsou grafickým vyjádřením vztahu mezi počtem cvičebních lekcí (nebo dobou nácviku) a zvládnutím pohybové dovednosti.



Obr. 1: Příklady křivek motorického učení (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 72)

Osvojování pohybových dovedností neprobíhá vždy lineárně. Pokud bychom chtěli sestavit skutečnou křivku učení podle skutečných hodnot vyučovacího procesu, pak bychom zjistili, že nebude mít tak vyhlazený průběh a může být interindividuálně odlišná (Rychtecký, 1998).

Vysvětlení jednotlivých křivek (A, B, C, D) je podle Choutky, Brklové a Votíka (1999) následovné:

Křivka A, která je označena jako negativně akcelerující, ukazuje, že největší pokrok je možné spatřit v počátečních fázích učení. Poté se snižuje a nejmenší je v poslední fázi. Tento průběh je charakteristický pro snadné úkoly.

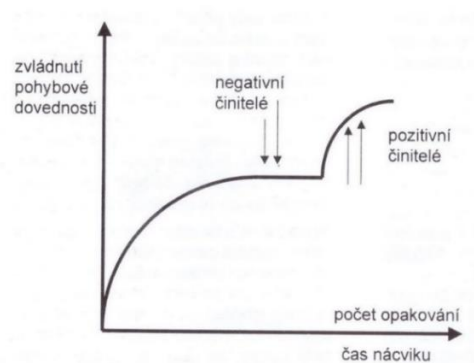
Křivka B je označena jako pozitivně a negativně akcelerující, je považována za častý případ. Její průběh je normální pro průměrně obtížné úkoly, ovšem v druhé části křivky již nejsou vyjádřeny příliš dobré předpoklady dalšího pokroku.

Křivka C, křivka lineárního progresu, se v praxi příliš nevyskytuje, mohou se jí přibližovat jen některé příklady. Je považována spíše jako teoretické vyjádření průběhu motorického učení.

Křivka D je označena jako pozitivně akcelerující, v praxi je nejčastějším příkladem odpovídajícím skutečnosti. Svým průběhem je optimální: v první části je předpokládán pomalejší, ale za to důkladnější postup, a ten potom vytváří dobré podmínky pro další vývoj. Pomalejší postup kromě toho akcentuje perspektivní, cílevědomý pohled do budoucnosti.

Různorodost těchto křivek je způsobena nejrůznějšími vlivy – a to jak objektivními (např. nevhodné metody, nedostatečná připravenost, nesystematičnost v učení ad.), tak subjektivními (vliv zdravotního stavu, špatná úroveň motivace apod.). Proto je nutné přizpůsobit průběh učení individuálním požadavkům a hledat jeho optimální formu (Choutka, Brklová, Votík, 1999).

Při subjektivních problémech i objektivně negativních vlivech nemusí učení pokračovat a dochází k tzv. plató efektu – stagnaci (Dvořáková, 2007), jak vyjadřuje obr. 2.



Obr. 2: Plató efekt v křivce motorického učení (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 72)

Jedná se o určitý úsek křivky motorického učení, kdy s počtem učebních lekcí není vykazován prakticky žádný pokrok (Rychtecký, 1998). Pro další učení je pak nezbytné hledat příčiny a stanovit konkrétní opatření (Dvořáková, 2007).

Průběh (křivka) učení i jeho výsledky jsou podle Svozila (2018), Rychteckého (1998) etc. ovlivňovány různými faktory, ty mohou působit buď pozitivně, nebo negativně. Pozitivní činitele tlačí křivku učení vzhůru, zatímco negativní činitele ji stlačují dolů a učení pak stagnuje.

Jak tvrdí Hurychová s Vilímovou (1997), hlavními činiteli motorického učení jsou učitel, žák, podmínky a cíl učení.

Rychtecký (1998) rozlišuje činitele v motorickém učení podle různých kritérií. Podle lokalizace působení na činitele vnitřní, vnější a výsledkové; podle vlivu psychických procesů na činitele kognitivní a dynamické. Z didaktického hlediska považuje v motorickém učení ve školní Tv za významné následující:

- Motivace – výchozími jednotkami jsou potřeby a incentivy. Podle Vilímové (2009) by měl učitel znát zájmy žáků a rozvíjet je, musí navodit správnou atmosféru, umět využít působení kolektivu a kladné motivace, a využít u žáků potřeby uznání a seberealizace.
- Schopnosti – důležitou roli zde hrají schopnosti pohybové, senzomotorické, intelektové a sociální. Podle Vilímové (2009) musí učitel žáky na dovednosti připravit rozvojem limitujících pohybových schopností a využít do té doby nacvičených pohybových dovedností.
- Cíl učení – uvědomění si cíle vyučování (náviku) nemalou měrou ovlivňuje efektivitu motorického učení. Žák by měl tento cíl chápat a díky tomu se s ním vnitřně ztotožnit. Dle Vilímové (2009) určuje učitel splnitelný cíl a má využít vhodných didaktických metod a postupů, jakožto předchozích zkušeností žáků.
- Stimulace – zahrnuje procesy: emoce a vůli. Učitel by měl dle Vilímové (2009) teprve po splnění požadavků, kterými jsou vytvoření správného sociálně-psychologického klimatu, stanovení žákova optimálního cíle (pomocí individuálního přístupu), odstranění strachových efektů u žáků a zvýšení jejich volního úsilí, přistoupit k vlastnímu motorickému učení, k nácviku požadované dovednosti.
- Percepce a prezentace úkolu – správná představa o nacvičované dovednosti je důležitá pro aktivaci poznávací a myšlenkové činnosti. Tato představa by měla být vytvořena z co nejvíce druhů smyslových informací.
- Motorická reakce a její korekce v učení – důležitým činitelem v regulaci pohybu je zpětná vazba: vnější (zajišťující korekci počátečních pokusů zrakem, někdy sluchem, či hmatovými podněty) i vnitřní (přebírající hlavní roli v regulaci pohybu v dovednosti).

- Zpevnování – měly by být posilovány pozitivní reakce, které vedou ke správnému výsledku, naopak potlačovány by měly být reakce nesprávné. Zpevnováním je zvýšena pravděpodobnost udržení intenzity žádoucího chování i v obdobných situacích v budoucnu.
- Retence – tedy uchování si naučené dovednosti v paměti – je podstatou učení. Pohybovým dovednostem a činnostem se učíme proto, aby mohly být v budoucnu aktivně využity v různých životních situacích.
- Integrace (sdružování naučených pohybových dovedností, tedy jednotlivých částí určité činnosti, v širší komplex) a transfer (kladný přenos osvojené dovednosti/činnosti na učení se dovednosti jiné). Transfer, jak uvádí Vilímová (2009), vytváří předpoklady pro rychlejší nácvik, naopak interference (záporný přenos osvojené dovednosti do jiné oblasti) nácvik zhoršuje.

(Rychtecký, 1998; Svozil, 2018)

### 1.3.5 Fáze motorického učení

Jak tvrdí Měkota s Cuberkem (2007), osvojování pohybových dovedností je vývojový, a také časově náročný proces. Proces motorického učení můžeme rozdělit do tří až čtyř fází, které nejsou pevně ohraničeny. Jednotlivé fáze přecházejí plynule jedna v druhou, z časového hlediska je tedy motorické učení nepřetržitým procesem (Rychtecký, 1998; Benešová, 2020). Přehled znaků v jednotlivých fázích motorického učení je uveden v tabulce 1:

Fáze	Znaky	Úroveň	Vnější projev	CNS	Mentální aktivita
1.	Počáteční seznámení, instrukce, motivace	Nízká	Generalizace	Iradiace	Vysoká
2.	Zpevnění, zpětná aferentace, slovní kontrola	Střední	Diferenciace	Koncentrace	Střední
3.	Zdokonalování, reten- ce, koordinace	Vysoká	Automatizace	Stabilizace	Nízká
4.	Transfěr, integrace, anticipace, výkon	Mistrovská	Tvořivá koordinace	Tvořivá asociace	Vysoká

Tabulka 1: Přehled znaků v jednotlivých fázích motorického učení (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 85)



První fáze motorického učení je fází, kdy se žák seznamuje s pohybovou dovedností, vytváří si představu o správném provedení a o její praktické provedení činí první pokusy. Ty jsou zatím nekoordinované. Podle vnějších znaků provádění dovednosti hovoříme o fázi generalizace. Učící se jedinec nevykonává jen pohyby, které jsou v rámci dané činnosti vyžadovány, ale i pohyby nadbytečné (tzv. souhyby) (Tilinger, 2022). Benešová (2020) uvádí, že je potřeba se snažit o co největší zjednodušení pohybové dovednosti a předkládat ukázkou, která by měla být co nejpřesnější. Na základě správného předvedení vzniká vizuální představa, která je doplněna auditivní informací. V případě nezkušených cvičenců působíme na kinesteticko-proprioceptivní aparát, zcela správnou představu jim pomůžeme vytvořit pasívním pohybem.

Druhá fáze motorického učení, jejímž charakteristickým znakem je zpevnování, diferenciací, je etapou nácviku, zdokonalování a opakování. Dochází při ní k upevnování pohybů směřujících ke správnému provedení nacvičované dovednosti. Zdůrazňuje se funkce zpětné vazby – mezi žádoucí formou pohybové reakce a „odměnou“ (např. pochvalou aj.) dochází ke vzniku asociačních spojů. Pohyby jsou nyní v hrubé podobě zvládnuty (Tilinger, 2022). Jak tvrdí Rychtecký (1998), nácvik mívá v této fázi monotónní charakter, proto je potřeba žáka přiměřeně stimulovat a aktivovat.

Ve třetí fázi motorického učení dochází k dalšímu zdokonalování pohybových dovedností. V této fázi musí být dovednost začleňována do soustav pohybových dovedností, nemá již probíhat izolovaně tak, jako ve fázi předchozí. Do pozadí ustupující regulace, která probíhala pomocí zrakového receptoru, umožňuje automatizaci v provedení pohybu. Vzhledem k tomu, že již není třeba žákovy záměrné pozornosti, může jí být využito k jiným cílům (sledování soupeře ve hře apod.). V pohybech se projevuje automatismus, pohyb se stává i z energetického hlediska ekonomickým. Procesy centrálního nervového systému se nachází ve fázi stabilizace (Benešová, 2020; Rychtecký, 1998; Tilinger, 2022).

Čtvrtá fáze motorického učení, která je z hlediska vnějšího projevu nazývána fází tvořivé koordinace, je příznačná spíše pro otevřené dovednosti, kde není proměnlivost dosažení cíle uzavřená (Rychtecký, 1998). Psychické procesy jsou ve fázi mimořádné aktivity, uplatňují se v nich vědomosti, zkušenosti, schopnosti a osobnostní vlastnosti jedince, s jejichž talentovými předpoklady bývá v praxi často spojována (Choutka, Brklová, Votík, 1999).

## 1.4 Školní tělesná výchova

Pojem „tělesná výchova“ je podle Vilímové (2009, s. 12) charakterizován jako *„cílevědomá výchovná a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, na získání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělání, na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě“*.

V publikaci Hurychové a Vilímové (1997) se uvádí, že Tv (v širším slova smyslu) vystupuje v naší společnosti ve třech rovinách:

1. Tv jako součást všestranné výchovy: podílí se na utváření všestranně rozvinutého člověka naší společnosti, je nezastupitelná a přispívá k rozvoji ostatních složek výchovy.
2. Tv jako složka tělesné kultury, která je součástí všeobecné kultury a celého společensko-politického systému. Základní složkou tělesné kultury je tělesná výchova, sport, turistika, pohybová rekreace, rehabilitace pohybem, pohybové umění.
3. Tv jako vyučovací předmět na školách.

Podle Vilímové (2009) je základní struktura Tv tvořena:

- základní Tv – označovanou jako školní Tv (realizující se na základních a středních školách), zaměřující se na „zabezpečení optimálního tělesného rozvoje, pohybového vývoje a základního tělovýchovného vzdělání“,
- rekreační Tv – uskutečňující se především v zájmových formách tělesné výchovy žáků a také v různých formách pohybové aktivity dospělých,
- zdravotní Tv – jejím úkolem je odstraňování zdravotních nedostatků;
- někdy sem také bývá zařazena i specializovaná Tv, která se realizuje prostřednictvím výběrového učiva v základní Tv, popř. v kroužcích se sportovním či tělovýchovným zaměřením.

### 1.4.1 Pohled do historie školní tělesné výchovy

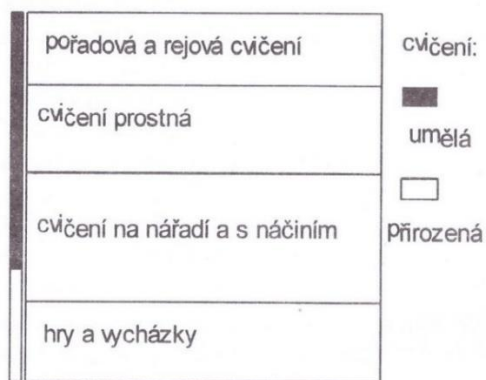
Předpoklady a podněty ke vzniku školní tělesné výchovy, k vymezení cílů, obsahu, tvorbě vyučovacích metod a organizačních forem vznikaly dlouho předtím, než se Tv stala součástí výchovy a vzdělání na školách. Na její vývoj, jenž probíhal jako kontinuální a otevřený proces, působily podle Rychteckého (1998) především vlivy a podněty:

- z tělovýchovných směrů, rozvoje sportovního hnutí, rytmiky a tance,
- významných pedagogů, pedagogických směrů a koncepcí, které zdůrazňovaly roli a význam tělesných cvičení ve výchově,
- z poznatků o zákonitostech fylogeneze a ontogeneze člověka,
- z kritické reflexe změn v pohybovém režimu člověka v průběhu technologického rozvoje,
- z politického a sociálního vývoje společnosti v jednotlivých zemích, z potřeb brannosti,
- ze specifických národních rysů, kulturních a etnografických tradic,
- z empirických a vědeckých poznatků z oblasti sportovních věd.

Pro české pedagogy se stalo východiskem pojetí školní Tv dle J. A. Komenského (1592-1670), a to zejména v 19. století (Rychtecký, 1998). Komenský sice nenapsal o Tv žádný speciální spis, nicméně téměř v každém jeho pedagogickém spise lze otázky týkající se Tv nalézt. Na tomto místě můžeme uvést alespoň 5. kapitolu Informatoria školy mateřské, kde se zabýval významem her i tělesných cvičení pro rozvoj dítěte; a dále také 15. kapitolu Didaktiky velké, kde se zabýval základy prodloužení života – doporučoval přiměřený způsob života, prostou, zdravou stravu, tělesná cvičení, střídání práce a odpočinku. Kromě toho navrhoval v Plánu školy pansofické zařadit tělesná cvičení a pohybové hry do pedagogické praxe městských škol, což vidíme v problematice Tv jako velký přínos (Kössl, Štumbauer a Waic, 2018).

Jako předpoklad pro rozvoj školství i celé společnosti se jevil pád absolutistického režimu. Do roku 1861 existovala Tv v českých zemích jako nepovinný předmět jen asi v jedné třetině středních škol, v nižším školství nebyla situace řešena vůbec. Po porážce v prusko-rakouské válce se ukázalo, jak neschopné je celé rakouské školství, došlo k reformě školské soustavy. Přijetím říšského zákona o školách v roce 1869 došlo i k zavedení Tv jako povinného předmětu v nižším školství. Povinné byly dvě hodiny Tv týdně, byly zařazeny do odpolední části výuky. Byly vypracovány osnovy, podle nichž tvořily obsah školní Tv cvičení pořadová, prostná, cvičení na náradí a s náčiním (Kössl, Štumbauer a Waic, 2018).

Prvními u nás užívanými osnovami byly Spiess-Maulovy osnovy školní Tv (obr. 3), nazvané podle jejich autorů: A. Spiesse (1810-1858) a A. Maula (1828-1907). Cíle školní Tv směřovaly k rozvoji síly, obratnosti, jistoty, odvahy a sebedůvěry. Rozsah výuky byl stanoven na 2 vyučovací jednotky týdně (Rychtecký, 1998).



Obr. 3: Spiess-Maulovy osnovy školní tělesné výchovy (1874) (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 15)

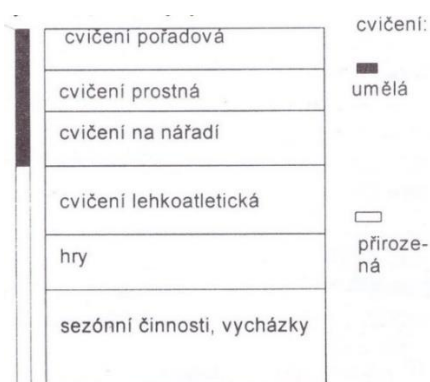
Tv se vyučovala povinně na obecných školách a v učitelských ústavech, týkala se chlapců i dívek. Novelou školského zákona v roce 1883 se však stala Tv dívek opět nepovinnou (Dvořáková, 2017).

Obsah Tv na našich školách byl ovlivňován některými prvky severského tělocviku a zejména francouzským fyziologickým systémem, rytmickým tělocvikem, rozmachem tělovýchovného hnutí (Sokol, Orel, DTJ (dělnická tělocvičná jednotka)), a navíc také mezinárodním rozšířením sportů (Rychtecký, 1998). Vzhledem k tomu a také díky zvýšenému zájmu státních orgánů o Tv byly Spiess-Maulovy základy do této doby vzniklých osnov překonány novými osnovami (obr. 4) - pro chlapecká gymnázia a reálky v r. 1911 (pro dívky pak v r. 1913, kdy se také pro ně stala Tv povinnou) (Kössl, Štumbauer a Waic, 2018). Zachován zůstal rozsah Tv – 2 vyučovací hodiny týdně. Novinkou pak byly tzv. „nepovinné hry“ s výkonnostní orientací (Rychtecký, 1998).



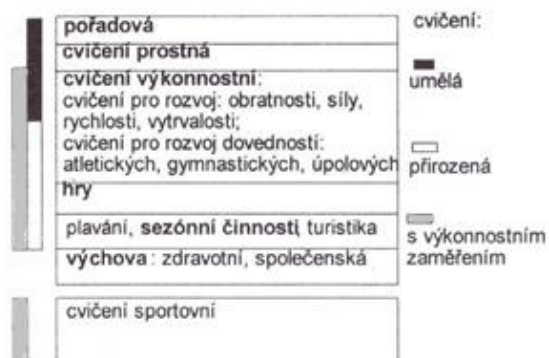
Obr. 4: Osnovy školní tělesné výchovy (1911, resp. 1913) (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 15)

Po vzniku samostatné ČSR byla koncepce školní Tv ovlivněna především národními tradicemi spolkového tělocviku sokolského (Rychtecký, 1998). V polovině dvacátých let se na národních školách začalo vyučovat podle nových osnov (tzv. Tyršových osnov, obr. 5). Členění látky vycházelo z Tyršovy soustavy, ale bylo zdůrazněno cvičení venku, a to dále doplněno sezónními činnostmi jako plavání, bruslení, sáňkování a lyžování (Kössl, Štumbauer a Waic, 2018). Rychtecký (1998), Vilímová (2009) etc. dále uvádí, že rozsah dvou vyučovacích hodin týdně se nezměnil. V roce 1919 bylo zavedeno vyučování Tv děvčat v rozsahu 2 hodiny týdně, a to v případě, že je na škole alespoň 20 dívek.



Obr. 5: Tyršovy osnovy školní tělesné výchovy (1924) (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 16)

Ve třicátých letech došlo k výrazné modernizaci školní Tv. Významný vliv měla tzv. novorakouská metoda, jejíž zastánci prosazovali přirozená cvičení v přírodě a zdůrazňovali výchovné a zdravotní cíle tělesné výchovy. Do tohoto systému zařadili také letní a zimní výcvikové kurzy, pobyt v přírodě, ranní rozcvičky a rozcvičky během přestávek (Grexa a Strachová, 2011). Rychtecký (1998) dodává, že o sportovní aktivity (jako výběrový program) byl doplněn rozsah povinné Tv, který činil 2 vyučovací jednotky týdně (obr. 6), a že tato pedocentricky orientovaná pedagogická koncepce dávala větší prostor pro realizaci role žáka a hlubší metodičnost ve vyučovacích postupech učitele.



Obr. 6: Osnovy školní tělesné výchovy (1934) (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 17)

Po druhé světové válce byla Tv zavedena jako povinný předmět, a to na školách všech stupňů. Usilovalo se o výchovné zaměření Tv, což byla do této doby nedoceněná stránka. Hlavním znakem učebních osnov bylo zdůraznění ideově-výchovných úkolů školní Tv. Obsahová stránka se odklonila od novorakouského pojetí, byla zdůrazněna potřeba všestranného tělesného rozvoje (Reitmayer, 1978). Kromě učiva Tv byly brány v potaz i branné aspekty. Součástí osnov byla i zdravotní a sociální výchova a teorie Tv (obr. 7). Rozsah 2 vyučovacích jednotek týdně byl rozšiřován aktivitami v tělovýchovných a branných kroužcích (Rychtecký, 1998).



Obr. 7: Osnovy školní tělesné výchovy z roku 1948 (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 17)

#### Další vývoj školní Tv:

Rok 1954: tzv. „normativní osnovy“ s důrazem na vzdělávací a výkonnostní cíle; výkonnostní normativy byly ovšem kvůli negativním reakcím z osnov v r. 1957 odstraněny.

Rok 1960: tzv. „Jednotné osnovy tělesné výchovy pro chlapce a dívky od 6 do 19 let“ – pokus o konkrétní vyjádření obsahové jednoty systému povinné školní Tv s tělesnou výchovou ve sportovních oddílech.

Rok 1965-1968: prověřovány experimentální osnovy tělesné výchovy na čtyřiceti školách II. cyklu zvyrazňující rozdíly mezi učivem pro chlapce a dívky.

Roky 1974 a 1976: nové osnovy Tv pro jednotlivé stupně základních škol a pro střední školy, do nichž byly zařazeny některé prvky z tělovýchovného hnutí.

(Kössl, Štumbauer a Waic, 2018)

V 70. a 80. letech byly cíle školní Tv více zaměřeny na prožitek z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností v nejpůlárnějších sportech, socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti. I na českých školách částečně došlo k úpravě kurikula – učivo bylo orientováno jak na rozvoj pohybových schopností, tak i pohybových dovedností. Změny byly také v povaze převažujících didaktických interakcí mezi učitelem a žákem. Více byla zdůrazněna subjektivní role žáka (Rychtecký, 1998).

Po roce 1989 došlo v našem školství, tedy i ve vyučování Tv, k obsahovým, organizačním i řídicím změnám. V publikaci Grexy a Strachové (2011) se uvádí, že kromě jiných kompetencí i určování obsahu vzdělání ve školách a školských zařízeních patřilo Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, v jehož rámci byl zřízen odbor tělovýchovy a sportu.

Počet povinných hodin Tv byl stanoven na 2-3 vyučovací jednotky týdně. Škola si mohla zvolit optimální variantu využitím nepovinných předmětů a rozšířit tak tělesnou a sportovní výchovu nad rámec povinného učiva. Jako náhradu za třetí vyučovací hodinu bylo také možné využít formy soustředěného vyučování (kurzy aj.) (Rychtecký, 1998). Díky zpracovaným humanistickým principům pro jednotlivé stupně škol (v programech Obecná škola, Občanská škola, Národní škola, Základní škola, Zdravá škola a alternativní školy daltonského a waldorfského typu) mělo docházet kromě jiného k většímu respektování senzitivních období ve vývoji dětí a mládeže, přispívat k utváření pozitivních postojů k pohybu a sportu, a tím pomoci utvářet vhodný pohybový režim a životní styl v dospělosti (Vilímová, 2009).

Obsah hlavních dvou vzdělávacích programů (Základní škola a Obecná škola) byl členěn do dvou etap: pro 1. až 2. ročník a pro 3. až 5. ročník. Obsah nejrozšířenějšího vzdělávacího programu Základní škola byl členěn do tematických celků, v těch pak bylo určeno učivo (konkrétní dovednosti) (obr. 8). Tato konkrétnost programu byla vhodná především pro začínající učitele (Dvořáková, 2017).



Obr. 8: Osnovy školní tělesné výchovy (Základní škola 1997) (Zdroj: Rychtecký, 1998, s. 19)

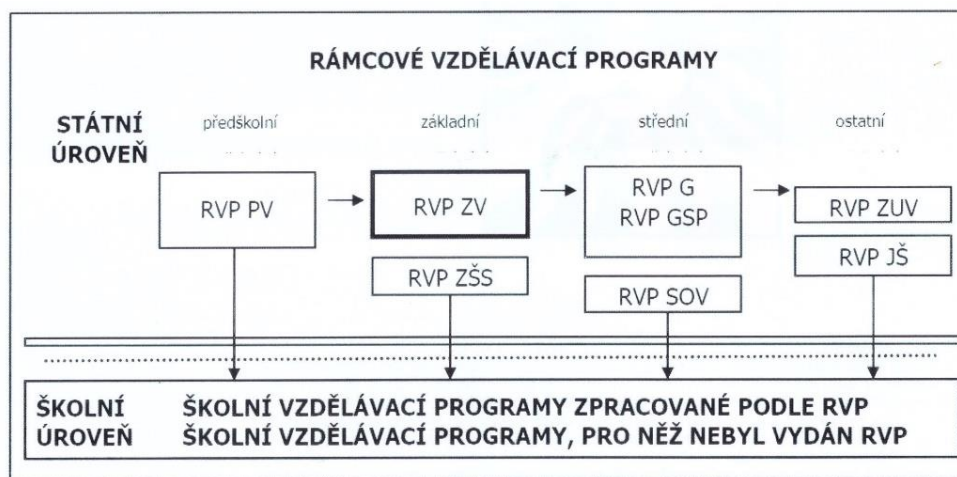
#### 1.4.2 Školní tělesná výchova v současné legislativě

Předzvěstí nejpodstatnějších změn, týkajících se vzdělávání, které přijalo zásadu, že rozvoj školství má vycházet z obecně pojatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, se stalo v roce 1999 schválení materiálu Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Zmíněné střednědobé a dlouhodobé záměry mají být veřejně vyhlášovány v podobě závazného vládního dokumentu s názvem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. „Bílé knihy“ (2001) (Tupý, 2018).

Klíčovým dokumentem pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v dekadě 2020-2030+ je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Dokument byl schválen Vládou ČR 19. 10. 2020. Jeho cílem je „modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají“ (MŠMT ČR, 2013-2022).

Do vzdělávací soustavy je zaveden systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Rozlišujeme dvě úrovně kurikulárních dokumentů: státní a školní. Státní úroveň představují Rámcové vzdělávací programy vymezující závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy: předškolní, základní a střední vzdělávání (RVP ZV, 2021).





Obr. 9: Systém kurikulárních dokumentů (Zdroj: RVP ZV, 2021, s. 5)

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy. Dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) musí být školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je vydán rámcový vzdělávací program, v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem.

Vzdělávací obor Tělesná výchova najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) v jedné z devíti vzdělávacích oblastí, a to v oblasti „Člověk a zdraví“. Směřuje k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, ale také k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu. Velmi důležité je zde motivační hodnocení žáků, které je postaveno na posuzování osobních výkonů jednotlivců a jejich zlepšování, bez paušálního porovnávání žáků podle výkonových norem (RVP ZV, 2021). Cíle oboru Tělesná výchova jsou, jak tvrdí ve své publikaci Dvořáková (2017), formulovány v komplexnějším pojetí i s výchovou ke zdraví převážně jako postojové; lze říct, že cílem je pozitivně ovlivnit pohybovou gramotnost žáků. Ta dává žákovi dovednosti i poznatky k jejich efektivnímu využití v životě, v tomto případě k optimálnímu pohybovému režimu.

V publikaci Fialové (2010, s. 89) se uvádí, že hlavním úkolem současné školní Tv je v kontextu s obecnými cíli vzdělávání „*stimulace a rozvoj bio-psycho-sociálně účinného celoživotního pohybového režimu, zdravotní prevence, pohybových schopností, dovedností, vědomostí, osobních vlastností a pozitivních postojů žáků k pohybové činnosti.*“

Minimální časová dotace vzdělávacího oboru Tělesná výchova je dle rámcového učebního plánu stanovena pro žáky od 1. do 5. ročníku ZŠ na 10 hodin, přičemž vzdělávací

obsah tohoto oboru je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání a časová dotace pro Tělesnou výchovu nesmí ze zdravotních a hygienických důvodů klesnout pod 2 hodiny týdně (RVP ZV, 2021).

V RVP ZV (2021) jsou ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru Tělesná výchova stanoveny očekávané výstupy pro žáky 1. stupně ZŠ, a to v rozdělení na 1. období a 2. období, a následně pro žáky 2. stupně ZŠ. Učivem pro první a druhé období 1. stupně ZŠ jsou:

1. Činnosti ovlivňující zdraví:

- význam pohybu pro zdraví – pohybový režim žáků, délka a intenzita pohybu
- příprava organismu – příprava před pohybovou činností, uklidnění po zátěži, napínací a protahovací cvičení
- zdravotně zaměřené činnosti – správné držení těla, správné zvedání zátěže; průpravná, kompenzační, relaxační a jiná zdravotně zaměřená cvičení a jejich praktické využití
- rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace pohybu
- hygiena při Tv – hygiena pohybových činností a cvičebního prostředí, vhodné oblečení a obutí pro pohybové aktivity
- bezpečnosti při pohybových činnostech – organizace a bezpečnost cvičebního prostoru, bezpečnost v šatnách a umývárkách, bezpečná příprava a ukládání náradí, náčiní a pomůcek, první pomoc v podmínkách Tv

2. Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností:

- pohybové hry – s různým zaměřením; netradiční pohybové hry a aktivity; využití hraček a netradičního náčiní při cvičení; pohybová tvořivost
- základy gymnastiky – průpravná cvičení, akrobacie, cvičení s náčiním a na náradí odpovídající velikosti a hmotnosti
- rytmické a kondiční formy cvičení pro děti – kondiční cvičení s hudbou nebo rytmickým doprovodem, základy estetického pohybu, vyjádření melodie a rytmu pohybem, jednoduché tance
- průpravné úpoly – přetahy a přetlaky
- základy atletiky – rychlý běh, motivovaný vytrvalý běh, skok do dálky nebo do výšky, hod míčkem
- základy sportovních her – manipulace s míčem, pálkou či jiným herním náčiním odpovídající velikosti a hmotnosti, herní činnosti jednotlivce, spolupráce ve hře, průpravné hry, utkání podle zjednodušených pravidel minisportů

- turistika a pobyt v přírodě – přesun do terénu a chování v dopravních prostředcích při přesunu, chůze v terénu, táboření, ochrana přírody
  - plavání (základní plavecká výuka) – hygiena plavání, adaptace na vodní prostředí, základní plavecké dovednosti, jeden plavecký způsob (plavecká technika), prvky sebezáchrany a bezpečnosti
  - lyžování, bruslení (podle podmínek školy) – hry na sněhu a na ledě, základní techniky pohybu na lyžích a bruslích
  - další pohybové činnosti (podle podmínek školy a zájmu žáků)
3. Činnosti podporující pohybové učení:
- komunikace v Tv – základní tělocvičné názvosloví osvojovaných činností, smluvené povely, signály
  - organizace při Tv – základní organizace prostoru a činností ve známém (běžném) prostředí
  - zásady jednání a chování – fair play, olympijské ideály a symboly
  - pravidla zjednodušených osvojovaných pohybových činností – her, závodů, soutěží
  - měření a posuzování pohybových dovedností – měření výkonů, základní pohybové testy
  - zdroje informací o pohybových činnostech

Fialová et al. (2014) tvrdí, že Tv je v RVP ZV předkládána jako výrazně „zdravotně orientovaná“, ale její vzdělávací obsah se pohybuje na pomezí zdravotní a pohybové koncepce. Autorka zde tedy vidí jistý rozpor, který se projevuje jednak při hlubší obsahové analýze kurikula, jednak při zkoumání realizace kurikula v terénní praxi na školách.

### 1.4.3 Vyučovací jednotka tělesné výchovy

Vyučovací jednotka je charakterizována jako „*relativně stabilně uspořádaný systém hlavních faktorů výchovně-vzdělávacího procesu a jejich vzájemných vztahů, determinovaný obsahem a cílem, prostorem, časem, psychickou i fyzickou úrovní žáků, zkušenostmi a předpoklady učitele a řadou dalších didaktických skutečností.*“ (Fialová, 2010, s. 129).

Těžiště Tv spočívá ve vyučovacích jednotkách Tv, jakožto v povinné organizační formě školní Tv. Vzhledem k potřebám žáků mladšího školního věku, kdy je pohybem kompenzována psychická i statická tělesná zátěž, by se ale měly pohybové činnosti objevovat v každodenním školním režimu. Mimo vyučovacích hodin či jiných běžných organizačních forem (např.

plavecký výcvik či různé sportovní kurzy, škola v přírodě, vycházky a výlety, soutěže apod.) se mohou pohybové činnosti ve škole realizovat v dalších formách, jako: tělovýchovné chvilky, učení v pohybu, pohybově-rekreační přestávky, integrovaná výuka (integrovaná terénní výuka), projekty a dlouhodobější akce (např. týdny zdraví) (Dvořáková, 2017).

Fialová (1998) dělí organizační formy Tv na: povinné (zde zařazujeme vyučovací jednotku Tv), nepovinné, doplňkové a zájmové.

Vyučovací jednotka Tv bývá dle různých autorů členěna do tří či více částí. Zde uvádíme členění podle Fialové (2010), která doporučuje následující strukturu:

- Úvodní část – nástup, seznámení s cílem, organizace (2 minuty), protahovací cvičení (5 minut), dynamická část rozcvičení (5 minut). Jejím cílem je uvedení žáků po tělesné i psychické stránce do vyučovací jednotky Tv.
- Hlavní část – nácvik nových pohybových dovedností (10 minut), opakování nebo rozvoj kondice – vytrvalost, síla (12 minut). Je základem vyučovací jednotky, především na této části záleží, jakých výsledků žáci dosáhnou.
- Závěrečná část – protahovací, kompenzační cvičení (8 minut), zhodnocení průběhu hodiny (3 minuty).

Zmíněná autorka dále uvádí, že můžeme využít i specifických didaktických forem, díky kterým může být zvýšena efektivita vyučovací jednotky, doba může být využita bez ztrátového času apod. Jsou jimi:

- Kruhový trénink – „žáci postupují po jednotlivých, zpravidla do kruhu uspořádaných stanovištích a střídají tělesná cvičení zaměřená převážně na rozvoj pohybových schopností“ (Fialová, 2010, s. 131).
- Variabilní provoz – „žáci postupují po jednotlivých, zpravidla do kruhu uspořádaných stanovištích a střídají tělesná cvičení převážně zaměřená na zdokonalování již zvládnutých pohybových dovedností“ (Fialová, 2010, s. 132).
- Doplňková cvičení – „specifická forma pomáhající zvyšovat efektivitu a snižovat prostoje, zařazená při cvičení ve družstvech v době, kdy žáci čekají, až na ně přijde řada“ (Fialová, 2010, s. 133).

## 1.5 Profese učitele

Termín *učitel* je používán jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. I když je tento termín gramaticky mužského rodu, používá se i pro označení žen – učitelek (což je paradoxní vzhledem k tomu, že většina „učitelů“ jsou ženy) (Průcha, 2017).

První učitel, jak píše Říčan (2014, s. 154-155) ve své publikaci, *„je takřka bez výjimky milován. Děti k němu vzhlížejí jako k autoritě, která převyšuje i autoritu rodičů – rozhoduje přece v tom novém světě, do něhož dítě vstoupilo a který je tolik zaměstnává. Učitelovo slovo je zákonem...“* Základní pedagogický princip – *jen cestou pochybností lze dospět k pevnému přesvědčení* – by se podle výše zmíněného autora měl uplatňovat nejen ve způsobu výuky, ale také ve vztahu mezi žákem a učitelem, který má být pro dítě příkladem zaujetí pro vědění a pro dovednosti, které mu předává, příkladem poctivé práce, ochoty pomáhat atd.

Nároky na práci učitele se neustále zvyšují. Okolí a společnost vyžaduje, aby funkci kantora doplňovaly i jiné role. Učitel tak přebírá roli manažera, facilitátora, kontrolora, nezaujatého soudce, administrativního pracovníka, náhradního rodiče a mnoho dalších. Edukátor musí podporovat nejen učení, ale také organizovat skupinovou práci, vytvářet tvořivé klima, navozovat psychickou pohodu (Račková, 2008). Učitel musí disponovat profesionální kompetencí, tedy souborem kvalifikačních a osobnostních předpokladů nutných pro úspěšný výkon profese. Profesionální kompetence učitele se vytvářejí:

- teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání;
- zkušenostmi;
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy);
- aktivním přizpůsobením se změnám ve školství a potřebám společnosti;
- sebezpoznáním prostřednictvím hospitací nebo hodnocení vlastních výsledků vyučování (Fialová, 2010).

### 1.5.1 Profesionální kompetence učitele

V rámci grantu MŠMT byl v letech 2000-2001 zpracován projekt „Podpora práce učitelů“, jehož jedním z nejdůležitějších výstupů byl pokus o formulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele. Na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání: *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být* (Delors, 1997),

byl vytvořen model profesních kompetencí, které jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy (Spilková, 2010).

*„Profesním standardem učitele je stanoveno, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních podmínkách“ (Vašutová, 2004, s. 105).*

Model tvorby profesního standardu pro učitele podle výzkumného týmu pod vedením J. Vašutové (2004) zahrnuje strukturu a charakteristiku kompetencí, a to v sedmi oblastech:

1. předmětová/oborová
2. didaktická a psychodidaktická
3. pedagogická
4. diagnostická a intervenční
5. sociální, psychosociální a komunikativní
6. manažérská a normativní
7. profesně a osobnostně kultivující

+ ostatní předpoklady (psychická odolnost a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost).

Jmenované oblasti jsou pro jednotlivé učitelské kategorie dále konkretizovány ve výčtu požadovaných znalostí, dovedností, postojů a zkušeností.

Ve stejné době (jako projekt J. Vašutové) vznikaly i další modely profesních kompetencí učitele, z nichž Spilková (2010) uvádí:

- model pedagogických kompetencí V. Švece obsahující tři základní okruhy kompetencí dále bohatě strukturovaných: kompetence k vyučování a k výchově (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické), kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející (adaptivní, výzkumná, informační, sebereflektivní, autoreglativní);

- kompetence vymezené Z. Helusem z pozic humanistické, osobnostně orientované pedagogiky a psychologie; jádrové jsou tyto kompetence: pedologická; oborově didaktická; pedagogicko-organizační; kvalifikované pedagogické sebereflexe (z těchto jsou pak vymezeny další čtyři kompetence, které umožňují zabezpečit rozvoj žáků);

- osm klíčových kompetencí podle H. Lukášové, která se inspirovala pojetím Z. Heluse: kompetence: vývojově reflektivní; sebereflektivní; sociálně vztahová; předmětově diagnostická; předmětově didaktická; k projektivní tvořivosti; pedagogicko-výzkumná; decizní, pedagogicko-organizační a řídicí.

Pokud bychom se chtěli zaměřit na kompetence učitele primární školy, pak je podle Spilkové (2001) možné vymezit určité nároky, které jsou na něj kladeny. Vzhledem k tomu, že v primární škole vyučuje zpravidla všem předmětům ve třídě jen jeden učitel, který musí oproti jiným kategoriím učitelů obsáhnout šíři vyučovacích předmětů, je podle autorky velmi odlišné pojetí oborově předmětové kompetence. Ta je u učitele základní školy charakterizována „*mnohostranností jazykového, literárního, vlastivědného, matematicko-přírodovědného a muzického, které zahrnuje i tělesnou kulturu*“ (Spilková, 2001, s. 107).

Švec (2005) však zdůrazňuje, že žádná z klasifikací profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost pedagogických činností učitele, a dospěl k tomuto rozlišení, které považuje za jádro profesních kompetencí učitele:

- osobnostní kompetence, která se týká rozvoje osobnosti studenta učitelství a učitele;
- psychodidaktická kompetence;
- sociálně komunikativní kompetence.

### 1.5.2 Učitel tělesné výchovy

Vzhledem k oblasti a šířce působení učitele Tv jsou nároky na jeho praktické dovednosti velmi vysoké. Je nutné, aby systematicky udržoval funkční zdatnost svého organismu (Vilímová, 2009). Také Hurychová s Vilímovou (1997) uvádí, že u učitele Tv je předpokládána úroveň pohybových schopností a dovedností taková, aby vydržel námahu spojenou s vyučováním Tv, a mohl i v pokročilejším věku předevičovat, dávat záchranu a pomoc žákům.

Rychtecký (1998) uvádí výčet činností, které učitel ve výchovně vzdělávacím procesu plní. Jsou jimi činnosti:

- výchovné,
- vzdělávací,
- řídicí a organizační,
- plánovací a projektivní,
- administrativní a ekonomické.

Jak tvrdí Hurychová s Vilímovou (1997), činnosti učitele Tv jsou jednak společné pro všechny pedagogy, jednak specifické právě pro učitele Tv. Zmíněné autorky uvádí tyto druhy činností:

- iniciační – podněcování žáků, jejich motivace...,

- řídicí – učitel zůstává hlavním a řídicím činitelem v didaktickém procesu, i když je snaha přenést část řídicí činnosti v hodinách Tv na samotné žáky,
- výchovná – kromě rozvíjení pohybových schopností a dovedností je úkolem učitele formování morálně-volných vlastností žáků,
- organizační – nepostradatelná činnost u učitele Tv (závisí na ní kvalita hodiny, neboť je rozdíl vyučovat v učebně nebo v tělocvičně či na hřišti),
- diagnostická – pochopení individuálních možností každého žáka a stanovení odlišných cílů; objektivní, spravedlivé hodnocení činnosti žáků, přesné určení chyb a návod k jejich odstranění,
- pozorování – správné výsledky pozorování umožní učiteli Tv korekci motorického učení žáků,
- analyticko-syntetické – vyžadují umění rozložit nacvičovanou dovednost na jednotlivé metodické kroky a znovu je spojit do celkové dovednosti,
- předcvičování – specifická činnost učitele Tv vyžadující jeho dostatečnou fyzickou zdatnost,
- záchrana a dopomoc – další specifická činnost učitele Tv, díky níž je žákům usnadněn nácvik dovednosti především v její počáteční fázi.

Pokud bychom navázali na Rychteckého výčet funkčních činností, které učitel Tv plní, zmíněný autor uvádí v souhrnu nároků a požadavků na efektivní výkon této profese jako další z teoretických východisek také nároky na psychickou činnost a nároky na tělesnou zdatnost a výkonnost. Některé požadavky na tělesné a psychické dispozice učitele Tv jsou shodné s požadavky kladenými na učitele jiných předmětů, k těm specifickým pak patří odolnost a emoční stabilita vyplývající:

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

Kromě toho je také důležité osvojení odborně tělovýchovných, pedagogicko-psychologických a biomedicínských poznatků a zvládnutí jejich tvůrčí aplikace do různých situací.



Nároky na tělesnou zdatnost a výkonnost jsou pak představovány vysokou tělesnou zátěží a zvládnutím širokého spektra pohybových dovedností a činností i podmínkami práce (Rychtecký, 1998).

### 1.5.3 Didaktické řídicí styly

Pro aktivaci a zapojení žáků, pro povzbuzení jejich zájmu, samostatnosti a tvořivosti, může učitel Tv využívat spektra zahrnujícího devět didaktických stylů, jejichž propagátorem byl především Dobrý či Mužik. Dvořáková (2012) uvádí sedm stylů, které se osvědčily v praxi tělesné výchovy žáků na 1. stupni základní školy:

- Příkazový styl – veškerá rozhodnutí provádí sám učitel, rozhoduje o obsahu, začátku, tempu i konci cvičení; žáci cvičí podle jeho pokynů. Typické je použití v průpravné části (při rozcvičení aj.).
- Úkolový styl (praktický) – učitel zadává úkol, určuje učivo, výběr vyučovacích metod a forem, žáci si např. volí, kdy začnou cvičit, v jakém tempu apod.
- Reciproční styl – učitel určuje obsah vyučovací události, vysvětluje kritéria správného provedení pohybu; žáci cvičí ve dvojicích, vzájemně se kontrolují a opravují, v rolích se střídají.
- Styl se sebehodnocením – podstatou je vnímání sebe sama a ovládnutí svého těla, spočívá v samostatném procvičování dovednosti a v samostatném posouzení správnosti provedení pohybu; učitel žáky sleduje a případně poskytuje zpětnou vazbu.
- Styl s nabídkou – snaží se respektovat různé předpoklady žáků; učitel nabízí několik úrovní dané dovednosti; žáci si volí, na jaké úrovni cvik provedou.
- Styl s řízeným objevováním – učitel vede otázkami žáka k nalezení řešení dané situace; žáci pak řešení prakticky vyzkouší a ověří jejich platnost.
- Styl se samostatným objevováním – učitel vede žáka k samostatnému hledání řešení, kterých může být několik; žáci nachází jejich různé optimální či netradiční varianty.

Vilímová (2009) k výše uvedeným stylům přidává navíc:

- Styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu;
- Styl s autonomním rozhodováním žáka o stylu.

Poslední dva jmenované styly se příkláně k samostatné práci žáků podle jejich zájmové orientace a také k pocíťovaným nedostatkům v předchozím zvládnutí učiva.

## 2 ČÁST PRAKTICKÁ

### 2.1 Cíle, úkoly, výzkumné otázky a hypotézy

Hlavním cílem práce je vytvoření souboru příprav na vyučovací hodiny Tv s různým tematickým obsahem a srovnání názorů učitelů a žáků na realizované hodiny.

Dílčím cílem práce je zjištění preferencí žáků 1. stupně ZŠ (z hlediska obsahu jednotlivých hodin Tv), a to i z hlediska genderu.

Ze stanovených cílů vyplynuly tyto úkoly:

- Zpracování rešerše odborné literatury při dodržení zásad etiky publikování
- Zpracování souboru příprav na vyučovací hodiny Tv pro 1. stupeň ZŠ
- Zajištění výzkumného souboru – žáci 1. stupně ZŠ a jejich učitelé Tv
- Aplikace zvolených výzkumných technik
- Sběr dat a jejich vyhodnocení
- Zpracování diplomové práce

V rámci praktické části práce budou řešeny tyto výzkumné otázky:

1. *Jak hodnotí předložené vyučovací jednotky Tv učitelé a jak žáci?*  
Je mezi názorem učitelů a žáků na tyto hodiny rozdíl? Která z hodin Tv je nejvíce preferovaná učiteli, která žáky?
2. *Jaký je rozdíl v preferencích žáků, co se týče předložených vyučovacích jednotek Tv, z hlediska genderu?*

Specifikace testovaných hypotéz:

H1<sub>0</sub>: Názor učitelů i žáků na hodinu Tv zaměřenou na atletické dovednosti je stejný.

H1<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na atletické dovednosti je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

H2<sub>0</sub>: Názor učitelů i žáků na hodinu Tv zaměřenou na sportovní hry (basketbal) je stejný.

H2<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na sportovní hry (basketbal) je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

H3<sub>0</sub>: Názor učitelů i žáků na hodinu Tv zaměřenou na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností je stejný.

H3<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

H4<sub>0</sub>: Názor učitelů i žáků na hodinu Tv zaměřenou na gymnastické dovednosti je stejný.

H4<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na gymnastické dovednosti je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

H5<sub>0</sub>: Názor učitelů i žáků na hodinu Tv zaměřenou na rozvoj pohybových schopností (kruhový provoz) je stejný.

H5<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na rozvoj pohybových schopností (kruhový provoz) je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

## 2.2 Metodika výzkumného šetření

### 2.2.1 Charakteristika výzkumných souborů

Výzkumné soubory tvořilo 20 učitelů a 343 žáků 4. a 5. ročníků z celkem osmi základních škol sídlících v Jihomoravském kraji. V pěti případech se jednalo o základní školy pouze s 1. stupněm, ve třech případech se pak jednalo o plnoorganizované základní školy s 1. i 2. stupněm.

Mezi učiteli bylo 5 mužů a 15 žen. Délka jejich praxe se pohybovala od 1 do 33 roků, průměrná délka praxe vypočtená aritmetickým průměrem činila 9,1 roků. Přehled učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, s uvedením jejich pohlaví a délky praxe v rocích, uvádí tabulka 2:

Učitel	Pohlaví	Délka praxe	Učitel	Pohlaví	Délka praxe
1	žena	8	11	žena	19
2	žena	9	12	žena	13
3	žena	12	13	žena	1
4	žena	3	14	muž	14
5	žena	33	15	žena	1
6	muž	7	16	muž	9
7	muž	4	17	žena	11
8	muž	3	18	žena	10
9	žena	5	19	žena	9
10	žena	5	20	žena	6

Tabulka 2: Přehled učitelů zúčastněných v dotazníkovém šetření (Zdroj: vlastní)

Žáci 4. a 5. tříd, účastnících se výzkumného šetření, tvořilo 168 chlapců a 175 dívek. Počet žáků účastnících se jednotlivých hodin Tv vidíme v tabulce 3. Z této tabulky také vyplývá, že nejvyšší účast byla v hodině Tv č. 3 (342 žáků), zatímco nejnižší účast byla v hodině Tv č. 5 (329 žáků) – což činí rozdíl 13 žáků.

Třída č.:	Hodina Tv č. 1		Hodina Tv č. 2		Hodina Tv č. 3		Hodina Tv č. 4		Hodina Tv č. 5	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
1	5	4	4	6	5	7	4	6	4	4
2	9	8	9	8	9	7	10	7	10	8
3	9	10	8	9	8	10	9	9	7	8
4	9	7	10	8	10	8	9	8	8	8
5	10	12	10	13	12	13	12	14	12	14
6	8	10	8	10	7	10	7	9	7	9
7	11	10	10	10	9	10	9	9	8	9
8	8	9	10	8	10	8	10	9	9	7
9	9	5	9	6	8	6	8	6	8	5
10	4	6	4	5	6	6	5	6	6	6
11	7	13	7	11	6	11	5	10	5	11
12	15	10	13	10	13	9	14	8	15	8
13	6	11	6	12	7	12	7	11	7	11
14	6	12	6	13	7	13	7	15	5	15
15	12	8	11	8	12	9	13	9	12	8
16	5	7	6	9	7	9	7	8	7	9
17	11	3	10	3	10	4	12	4	12	3
18	8	8	8	10	8	10	7	9	7	8
19	9	8	8	8	7	8	7	8	9	8
20	6	4	7	4	6	5	6	5	7	5
Celkem	167	165	164	171	167	175	168	170	165	164
Celkem CH+D	332		335		342		338		329	

Tabulka 3: Přehled počtu žáků účastnících se jednotlivých hodin Tv (Zdroj: vlastní)

## 2.2.2 Organizace výzkumného šetření

Na konci 1. pololetí školního roku 2021/2022 byli telefonicky osloveni ředitelé základních škol s žádostí o spolupráci při výzkumném šetření prováděném za účelem zpracování diplomové práce. Při osobní schůzce jim byla předána žádost o spolupráci v písemné podobě, umožněn náhled na připravené hodiny Tv i na dotazníky, které jsou použity pro výzkumné šetření, a zodpovězeny případné otázky. Na následné schůzce s jednotlivými učiteli 4. a 5. ročníků byli tito učitelé též požádáni o spolupráci na výzkumném šetření, a kromě jednotlivých příprav na pět vyučovacích jednotek Tv jim byla předána písemná žádost obsahující informace k uvedeným přípravám a návod k vyplnění dotazníků, dotazníky pro učitele (příloha č. 1) a dotazníky pro žáky (příloha č. 2) v dostatečném počtu. Současně byla

dohodnuta realizace všech pěti připravených hodin Tv během 2. pololetí probíhajícího školního roku (a to do konce května 2022) a podmínky vrácení vyplněných dotazníků.

Téměř ve všech základních školách bylo získáno kladné stanovisko ředitele/ředitelky školy k provedení výzkumného šetření, pouze na jedné z oslovených škol došlo k odmítnutí s uvedením důvodu, že škola nemá vlastní tělocvičnu a jejich hodiny Tv probíhají „poněkud nestandardním způsobem“ (bez dalšího bližšího vysvětlení). Od jednotlivých učitelů Tv již k žádnému odmítnutí nedošlo a byly od nich zaznamenány pozitivní reakce a ochota spolupracovat.

### 2.2.3 Charakteristika příprav pro vyučovací jednotky Tv

Samotnému dotazníkovému šetření předcházelo zpracování souboru příprav na vyučovací hodiny Tv s různým tematickým obsahem, určeným pro 4. a 5. ročník ZŠ. Všechny přípravy byly zpracovány tak, aby splňovaly očekávané výstupy vzdělávacího oboru Tělesná výchova stanovené v RVP ZV pro 2. období 1. stupně ZŠ, a obsahují učivo týkající se činností ovlivňujících zdraví, činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností i činností podporujících pohybové učení.

Každá vytvořená příprava na vyučovací jednotku Tv se skládá z části úvodní – rušné, z části průpravné, z části hlavní a z části závěrečné. Vzhledem k tomu, že naší snahou je získat hodnocení především k hlavním částem hodin Tv, které jsou vždy zaměřeny na jinou pohybovou aktivitu, je rušná, průpravná a závěrečná část pro všechny přípravy na vyučovací jednotky Tv shodná. Hlavní části jsou zaměřené na:

- atletické dovednosti
- sportovní hry (basketbal)
- cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností
- gymnastické dovednosti
- rozvoj pohybových schopností

Při zpracování jednotlivých příprav bylo čerpáno z odborné literatury zaměřující se na tělesnou výchovu pro 1. stupeň ZŠ. U všech částí jsou popsány jednotlivé činnosti, časová dotace, organizace, pomůcky a v některých případech jsou doplněny i obrázky znázorňující postavení žáků, rozmístění stanovišť či jednotlivé cviky.

## 2.2.4 Užité metody a techniky, vyhodnocení dat

Pro splnění cíle práce bylo využito kvantitativně orientovaného výzkumného šetření, k samotnému získání dat byl využit dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro učitele / pro žáky (Frömel, 1994), pomocí něhož vyjadřují učitelé a žáci názory na právě proběhlou vyučovací jednotku Tv (příloha č. 1 a č. 2). Pro dotazníkové šetření jsme se rozhodli z důvodu možnosti poměrně rychlého shromáždění dat od velkého počtu respondentů. Dotazníky jsou anonymní, respondenti v jeho záhlaví neuvádí své jméno. Žáci uvádí v záhlaví dotazníku pouze svou školu, třídu a pohlaví. Učitelé uvádí kromě školy a vyučovaného ročníku svoje pohlaví a počet roků praxe; kroužkem označí číslo proběhlé vyučovací jednotky Tv. Ředitelé škol i učitelé, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili, byli ubezpečeni i o anonymitě své školy. Informace o názvu školy v záhlaví dotazníku má význam pouze pro přehled o počtech žáků účastnících se zkoumaných vyučovacích jednotek. V rámci dotazníku učitelé i žáci dále odpovídají na 24 uzavřených otázek s možnostmi odpovědí ANO/NE, které mají pro obě skupiny dotazovaných obdobnou strukturu. Otázky jsou rozděleny do šesti dimenzí a jedné dimenze doplňující:

1. Dimenze vzdělávací (kognitivní) – otázky č. 1, 7, 13, 19
2. Dimenze emotivní – otázky č. 2, 8, 14, 20
3. Dimenze zdravotní – otázky č. 3, 9, 15, 21
4. Dimenze sociální (interakční) – otázky č. 4, 10, 16, 22
5. Dimenze vztahová – otázky č. 5, 11, 17, 23
6. Dimenze kreativní – otázky č. 6, 12, 18, 24
7. Role žáka (doplňující dimenze) – otázky č. 2, 4, 6, 12, 16, 18, 19, 22

Pro zpracování dat byl využit počítačový program Excel dostupný v balíčku Microsoft Office 365. Každá kladná odpověď byla ohodnocena 1 bodem, přičemž za kladnou odpověď je považována také odpověď „NE“ v dotazníku pro žáky v otázkách 10, 11, 17, 18 a 23; v dotazníku pro učitele v otázkách 9, 10, 11, 17 a 20. V ostatních otázkách je za kladnou odpověď považována odpověď „ANO“. Na základě zpracovaných tabulek pro každou připravenou vyučovací jednotku Tv s uvedenými četnostmi kladných odpovědí (v %) od učitelů i žáků byl vytvořen graf s procentuální úspěšností kladných odpovědí pro danou hodinu Tv, a to pro každou z výše uvedených dimenzí zvlášť. Hodnocení shody či rozdílnosti názorů učitelů a žáků na jednotlivé hodiny Tv bude provedeno celkově za všechny dimenze, tedy porovnáním součtu pozitivních odpovědí na všechny otázky obsažené v dotaznících pro učitele/žáky.

Stanovené nulové hypotézy, které předpokládají, že názory učitelů i žáků jsou u jednotlivých hodin Tv stejné, budou statisticky vyhodnoceny pomocí Pearsonova koeficientu korelace, prostřednictvím něhož bude zjištěno, jak těsný je vztah mezi hodnocením učitelů a hodnocením žáků. Testováním statistické významnosti rozdílu v názorech učitelů a žáků určíme, zda je jeho hodnota natolik vysoká, že můžeme hovořit o statisticky významném vztahu. Statistická významnost bude ověřena porovnáním námi vypočteného testového kritéria  $t$  s tabelovanou kritickou hodnotou  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ . Námi stanovené nulové hypotézy pak budou přijaty v případě, kdy bude zjištěno, že vypočtená hodnota koeficientu korelace nevyhovuje o závislosti mezi hodnocením učitelů a žáků v jednotlivých hodinách Tv (vypočítaná hodnota  $t$  je menší než hodnota kritická). V opačném případě, kdy nebude zjištěn statisticky významný rozdíl ve vztahu mezi hodnocením učitelů a žáků (vypočítaná hodnota  $t$  je větší než hodnota kritická), bude nulová hypotéza zamítnuta a přijata hypotéza alternativní. Ta předpokládá, že v celkovém hodnocení jednotlivých hodin Tv učitelé a žáci je statisticky významný rozdíl.

## 2.3 Výsledky

### 2.3.1 Náměty pro vyučovací jednotky tělesné výchovy

V rámci oddílu práce jsou uvedeny připravené aktivity do vyučovacích jednotek Tv:

- část úvodní – rušná část,
- část průpravná,
- část závěrečná,
- hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 1 – zaměřená na atletické dovednosti,
- hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 2 – zaměřená sportovní hry (basketbal),
- hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 3 – zaměřená na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností,
- hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 4 – zaměřená na gymnastické dovednosti,
- hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 5 – zaměřená na rozvoj pohybových schopností (kruhový provoz).

## **Rušná část pro vyučovací jednotky Tv**

**Úvodní část: organizační část (2 min.) + rušná část (3 min.)**

**Rušná část (3 min.)**

### **Pohybová hra:**

**Název:** Honička kamenná

**Pomůcky:** 2-5 pešků

**Místo:** vymezená plocha v tělocvičně

### **Organizace:**

Podle počtu hráčů a velikosti plochy stanovíme 2–5 honičů, ostatní jsou honěni.

### **Popis hry:**

Honiči honí; koho dotykem chytí, ten zkamení do předem určeného postoje. Dosud nechycení mohou předem dohodnutým způsobem oživit zkamenělé, a tak se pokusit vyhrát hru.

### **Pravidla:**

Honiči vyhrají, když v předem určené době (doporučeno 1,5-2,5 minuty) všechny (dotykem) zkamení. Honění vyhrají, pokud se to honičům nepodaří.

### **Metodické pokyny, obměny:**

➤ Způsoby chycení – obživnutí:

kdo je chycen – předklon ve stoji rozkročném, dlaně na zem; obživne, až ho někdo podleze;

kdo je chycen – stoj rozkročný; obživne, až ho někdo podleze;

kdo je chycen – dřep; obživne, až ho někdo udeří současně oběma rukama do ramen.

Apod.

➤ Honěný může ze strachu před honičem zkamenět sám, záchrana je pak věcí honěných.

Honěný tak volí útěk (boj) a možnost záchrany či zkamenění (dočasnou prohru bez boje), což může učitelka komentovat a působit na morálku žáků.


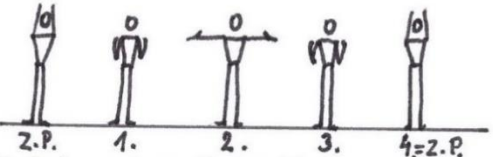
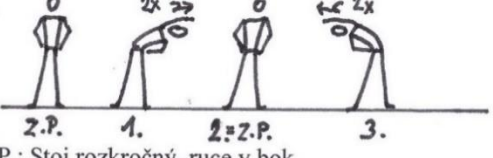
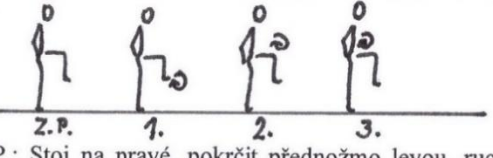
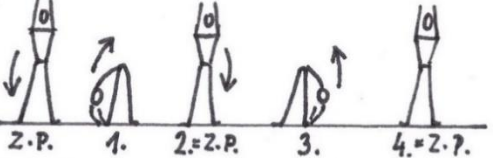
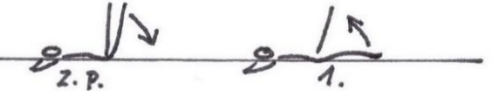
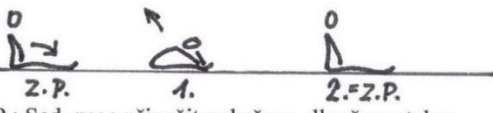
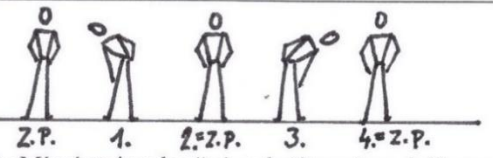
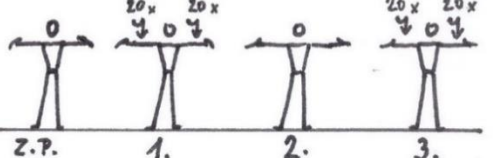
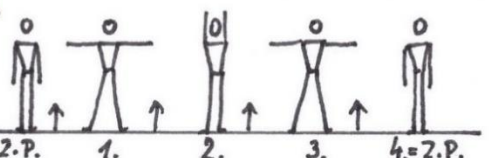
➤ Hra by měla být ukončena v čas. limitu (do 2 minut), pak je žádoucí výměna honičů.

(Mazal, 1993, hra č. 10)



## Průpravná část pro vyučovací jednotky Tv

### Průpravná část (10 min.)

<p>1.</p>  <p>Z.P.: Mírný stoj rozkročný, upažit 1. Z upažení opakovaně kruhy dolů zpět do Z.P.</p>	<p>2.</p>  <p>Z.P.: Stoj spatný, vzpažit dovnitř 1. Skrčit připažmo, ruce ze strany na ramena 2. Upažit – dlaněmi vzhůru 3. Skrčit připažmo, ruce ze strany na ramena 4. Zpět do Z.P.</p>
<p>3.</p>  <p>Z.P.: Stoj rozkročný, ruce v bok 1. Úklon vpravo, levá ruka natáhnout do vzpažení, 2x hmit 2. Zpět do Z.P. – stoj rozkročný, ruce v bok 3. Úklon vlevo, pravá ruka natáhnout do vzpažení, 2x hmit</p>	<p>4.</p>  <p>Z.P.: Stoj na pravé, pokrčit přednožmo levou, ruce v bok 1. Kroužení dolů levou (pohyb pouze v kotníku) 2. Kroužení levou (pohyb pouze v koleni) 3. Kroužení dolů levou (pohyb pouze v kyčli) Totéž na druhou stranu</p>
<p>5.</p>  <p>Z.P.: Stoj rozkročný, vzpažit dovnitř 1. Hluboký předklon k pravé, ruce se chytí za kotníky 2. Zpět do Z.P. 3. Hluboký předklon k levé, ruce se chytí za kotníky 4. Zpět do Z.P.</p>	<p>6.</p>  <p>Z.P.: Leh, přednožit, mírně roznožmo, skrčit vzpažmo zevnitř – ruce v týl 1. Pravou nohu oddálit od hrudníku, nepoložit až na zem. 2. Zvednout pravou zpět do Z.P. Totéž druhou nohou.</p>
<p>7.</p>  <p>Z.P.: Sed, ruce připažit pokrčmo, dlaně na stehna 1. Opakovaně trup do ohnutého předklonu, dlaně na nártý 2. Zpět do Z.P.</p>	<p>8.</p>  <p>Z.P.: Mírný stoj rozkročný, pokrčit upažmo dolů, ruce v bok 1. Úklon vpravo, pravá připažit 2. Zpět do Z.P. 3. Úklon vlevo, levá připažit 4. Zpět do Z.P.</p>
<p>9.</p>  <p>Z.P.: Mírný stoj rozkročný, upažit, dlaněmi dolů 1. 20x hmit současně pravou i levou 2. Mírný stoj rozkročný, upažit, dlaněmi vzhůru 3. 20x hmit současně pravou i levou</p>	<p>10.</p>  <p>Z.P.: Stoj spojný, ruce připažit 1. Poskokem stoj rozkročný, upažit 2. Poskokem stoj spojný, vzpažit 3. Poskokem stoj rozkročný, upažit 4. Poskokem stoj spojný, připažit</p>

## **Závěrečná část pro vyučovací jednotky Tv**

### **Závěrečná část (6 minut)**

Bezprostředně po závěrečné pohybové hře jsou vyplňovány dotazníky, které učitel rozdává žákům.

#### **Pohybová hra:**

**Název:** Na krále

**Pomůcky:** žádné

**Místo:** vymezená plocha v tělocvičně

#### **Organizace:**

Žáci se pohybují v zástupu za králem.

#### **Popis hry:**

Učitel, který představuje krále, se pohybuje (chodí, běží, skáče apod.) po vymezené ploše nebo (vzhledem k zařazení hry do závěrečné části hodiny) provádí protahovací či dechová cvičení, která jsou kompenzací hlavní části hodiny. Žáci, kteří představují jeho poddané, ho v zástupu za ním sledují a provádějí stejný pohyb. Kdykoli se král otočí, poddaní mu musí vzdát čest předem stanoveným postojem či polohou (dřep, úklon, leh na břicho apod.).

#### **Pravidla:**

Kdo je nejpomalejší, dostane trestný bod. Kdo má nejméně trestných bodů, je nejlepší poddaný.

#### **Metodické pokyny:**

- Králem neurčujeme žáky. Při pohybu musí král dbát na to, aby ho v okamžiku, kdy se otočí, mohli sledovat všichni žáci.
- Je možné zrušit zástup a pohybovat se po délce tělocvičny, s žáky rozptýlenými v řadách.
- Lze motivovat žáky a hrát na krále Dřepíka, Lehobřicha apod. (úcta v dřepu, lehu na břicho apod.).

(Mazal, 1993, hra č. 22)

## Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 1 – atletické dovednosti

**Hlavní část** (24 min.)

**Cíl:**

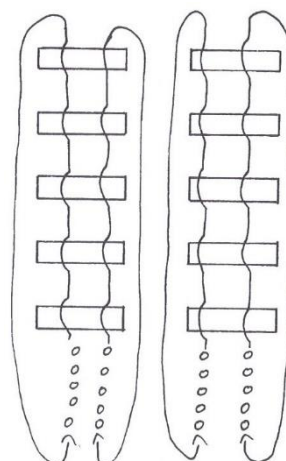
- nácvik překážkového běhu – rytmus mezi překážkami, nácvik techniky přechodu švihové nohy
- rozvoj kondičních schopností – výbušná síla dolních končetin

**Pomůcky:** lavičky (10x), překážky pro honičku (kužely, medicinbaly, menší obruče apod.), 2-5 pešků

### 1. Nácvik techniky překážkového běhu – rytmus mezi překážkami (8 min.)

Po přichystání laviček dle pokynů učitele stojí žáci ve čtyřech zástupech (vždy dva zástupy proti jedné sadě laviček; jedna sada laviček znamená 5 laviček položených nadél vedle sebe asi 3 m od sebe) a v rozestupech přebíhají lavičky, mezery neměníme:

- tříkrokovým rytmem (odraz před lavičkou stále ze stejné nohy)
- čtyřkrokovým rytmem (odrazová noha se střídá)
- pětikrokovým rytmem (odraz před lavičkou stále ze stejné nohy, při běhu mezi překážkami zvedáme kolena)
- opět tříkrokovým rytmem



Obr. 10: Organizace – nácvik rytmu mezi překážkami (Zdroj: Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 264)

### 2. Nácvik techniky překážkového běhu – švihová noha (6 min.)

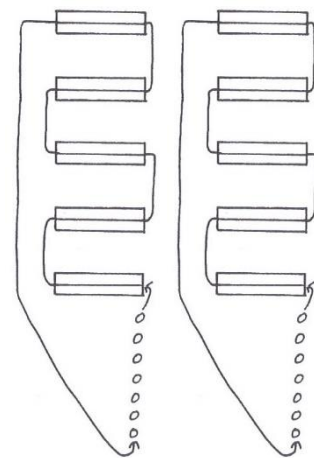
- Žáci stojí proti žebřinám nebo proti stěně tělocvičny. Příčkou žebřin či páskou na stěně vymežíme zhruba výšku překážky (cca 74 cm). Žáci se chodidlem švihové nohy opřou o stěnu nad překážkou, odrazová noha zůstává na zemi, paže provádějí běžecskou práci paží. Opakujeme i na druhou nohu.
- Opakujeme předchozí cvičení, ale z chůze (1 dvojkrok)

- Žáci si zpět nastoupí do zástupu k přeběhům laviček a tříkrokovým rytmem přebíhají lavičky (uvědomují si práci švihové nohy).
- Předchozí cvičení opakujeme, ale s výměnou nohy.

### 3. Kondiční část (7 min.)

Žáci stojí ve dvou zástupech, první u vnitřního konce první lavičky a dle instrukcí přeskakují lavičky:

- odrazem snožmo s oporou o ruce
- nůžkovým způsobem
- z jedné nohy na druhou se skrčením vnitřní nohy
- odrazem snožmo výskok na lavičku a seskok na druhou stranu a zpět
- odrazem snožmo přeskok lavičky s meziskokem i bez
- stoj spojný na lavičce bočně, odrazem snožmo seskok do stoje rozkročného, odrazem snožmo výskok do stoje spojného



(Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 264)

Obr. 11: Organizace – postavení před kondiční částí (Zdroj: Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 262)

### 4. Pohybová hra (3 min.)

Honička s překážkami – v prostoru tělocvičny (popř. na vymezeném území) jsou rozestaveny různé překážky, které žáci při honičce přeskakují. Můžeme využít lavičky, dále kužely, medicinbaly, menší obruče apod. Několik žáků s pešky (určíme podle počtu cvičících žáků) honí ostatní. Chycený žák převezme peška od toho, kdo ho chytil, a provede určený cvik (např. 3 dřepy s výskokem) – nyní se stává honičem on.

## Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 2 – sportovní hry (basketbal)

### Hlavní část (24 min.)

#### Cíl:

- upevňování driblingu
- přihrávky trčením obouruč (přímo i o zem)

**Pomůcky:** basketbalové míče pro každého žáka (popř. do dvojice), 4 obruče, rozlišovací dresy, kartička pro zapisování bodů

#### 1. Dribling (6 min.)

- Žáci driblují, učitel ukazuje na prstech jedné ruky čísla, žáci ukazují nedriblující rukou stejné číslo. Vyzkoušíme nejprve na místě, poté v pohybu po tělocvičně.

Pozn.: Pokud nemáme k dispozici dostatečný počet basketbalových míčů (pro každého žáka), jsou žáci rozděleni do dvojic a vždy jeden z dvojice ukazuje na ruce číslo žákovi s míčem a ten ho po něm opakuje nebo číslo zavolá. Poté se vymění.

- Žáci driblují s pomalou otočkou na místě, poté provádí dribling s pomalým předklonem trupu (dribling se postupně snižuje), poté zpět do výchozího postavení. Vystřídají obě ruce.

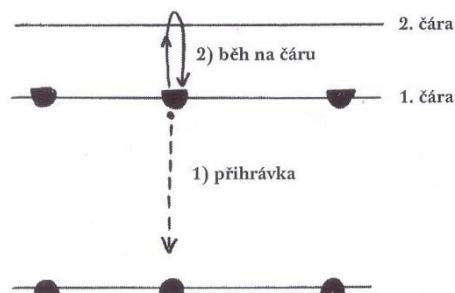
Pozn.: Při nedostatku míčů provádí cvičení jeden z dvojice, poslední úder provede silněji, což je impulsem pro druhého žáka, aby míč přebral a provedl stejné cvičení. Žáci vystřídají postupně dribling na obě ruce.

- Žáci driblují na místě, učitel ukazuje změny poloh těla (sed, leh, vztyk, obrat na místě atd.), žáci se snaží napodobit, a přitom nepřerušit dribling.

Pozn.: Pokud není k dispozici dostatečný počet míčů, předvádí změnu polohy těla opět jeden z dvojice, po provedení prvního žáka přebírá míč druhý žák, provede stejnou změnu polohy těla a vymyslí jinou změnu.

## 2. Příhrávky (8 min.)

Žáci vytvoří dvojice, vytvoří dvojřad s dostatečnými rozestupy, postaví se na 1. čáru:



Obr. 12: Organizace při nácviu přihrávek  
(Zdroj: Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 267)

- přihrávají obouruč trčením s odrazem o zem
- po zvládnutí předchozího úkolu přidávají běh na 2. čáru – žák odehraje, běží šlápnout nebo se dotknout rukou 2. čáry a vrací se zpět na 1. čáru, kde čeká na přihrávku
- přihrávka obouruč trčením přímo, po zvládnutí přidáme další úkoly (běžet na 2. čáru, provést obrat, dřep apod.)
- žák přijímá přihrávku, dribluje na 2. čáru, kde provede úkol (změna ruky, obrat apod.), dribluje zpět na 1. čáru a přihrává spolužákovi

(Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 266-267)

## 3. Průpravná hra (10 min.)

„Do čtyř obručí“

Žáci jsou rozděleni do 4 družstev, každé družstvo hraje proti všem ostatním družstvům. V rozích tělocvičny jsou rozmístěny obruče (nejlépe různých barev), každé družstvo jednu obruč brání a do zbývajících tří obručí se snaží položit míč pouze pomocí přihrávek (variantou může být 1 povolený dribling – jeden úder míčem o zem). Hráči s míčem mohou udělat jen dva kroky, hráči bez míče nejsou v pohybu nijak omezeni. Nehraje se na auty. Za položení míče do obruče ostatních družstev si dané družstvo počítá 2 body, za neubránění vlastní obruče 1 bod ztrácí.

Pozn.: Podle počtu žáků ve třídě můžeme hrát i na menší počet obručí, vymezit menší prostor apod.

## **Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 3 – cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností**

**Hlavní část** (24 min.)

**Cíl:**

- rozvoj manipulačních dovedností
- rozvoj koordinace, rychlosti, obratnosti
- rozvoj spolupráce

**Pomůcky:** novinový dvojlist pro každého žáka, lavičky, několik dílů švédské bedny, obruče, malé míčky (pingpongové, molitanové či plastové)

### **1. Podávaná**

Žáci stojí v kruhu za sebou (mezera mezi jednotlivými žáky cca 1 metr) a podávají si noviny různým způsobem (dvojlist novin je složený na čtvrtky):

- nad hlavou
- mezi nohama
- střídavě nad hlavou a mezi nohama
- vnitřkem kruhu (drží noviny ve výšce pasu a předávají otočením trupu vpravo)
- vnějškem kruhu (drží noviny ve výšce pasu a předávají otočením trupu vlevo)
- apod.

### **2. Pás**

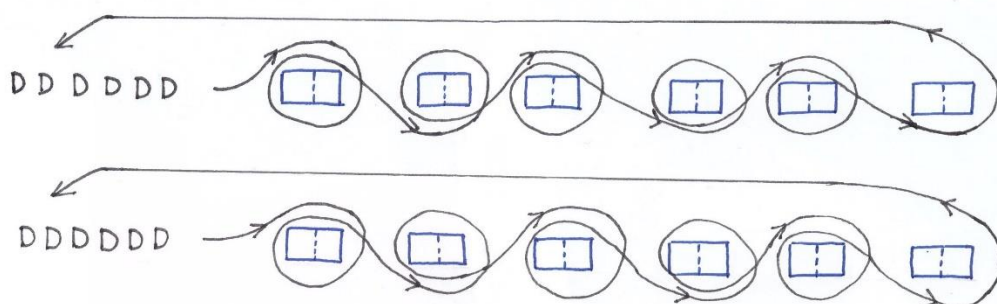
Žáci jsou rozděleni do dvou nebo více družstev (cca po 6 žácích). Každé družstvo stojí v zástupu na jedné straně tělocvičny – zády ke druhé straně tělocvičny. První žák v zástupu předává určeným způsobem noviny (složené na čtvrtiny jako v předchozím cvičení nebo srolované) druhému žákovi, který stojí za ním, a po předání běží (nebo se pohybuje jiným určeným způsobem) na konec svého zástupu – tzn. blíže ke druhému konci tělocvičny. Druhý žák, který noviny dostal, je předává stejným způsobem dalšímu žákovi a opět se přesouvá na konec svého zástupu atd. Cílem je dostat se co nejrychleji na druhý konec tělocvičny nebo k jiné určené metě.

Způsoby předávky: nad hlavou, otočením trupu vpravo/vlevo, obratem o 180° k dalšímu žákovi apod.

Způsoby pohybu na konec zástupu: běh, běh pozpátku, skákání snožmo, skoky jako žába apod.

### 3. Kolem dokola

Šestery až osmery noviny (rozložený novinový dvojlist) jsou rozloženy v řadě (asi 2 metry od sebe) – pro daný počet družstev (stejný počet a složení žáků jako v předchozí hře). Žáci běží nebo se pohybují určeným způsobem od jedné novin k dalším tím způsobem, že první noviny oběhnou směrem doprava, druhé noviny směrem doleva atd. Nazpět se vrací rychlým během přímou cestou vedle novin. Další žák v pořadí vybíhá v době, kdy je žák před ním u druhých novin.



Obr. 13: Organizace a přesun mezi novinovými dvojlisty (Zdroj: vlastní)

Způsoby pohybu mezi jednotlivými novinami:

- běh
- běh pozpátku
- cval stranou
- poskoky snožmo
- skákání po jedné noze – střídání nohou u novin (kolem novin skáče vnitřní nohou nebo vnější nohou)
- apod.

### 4. Překážková dráha

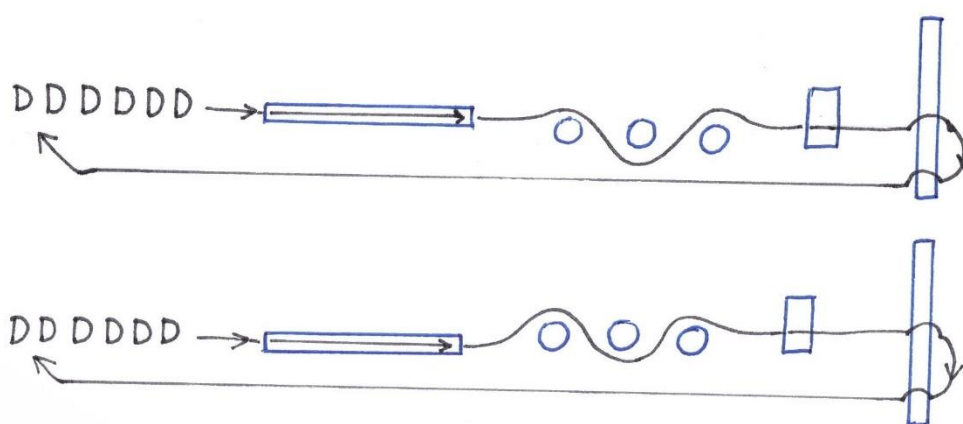
Žáci jsou opět ve dvou či více družstvech, pro která jsou připraveny překážkové dráhy. Ty žáci zdolávají s rozloženými novinami, na nichž nesou míček (pingpongový, plastový, molitanový



apod.). Míček jim nesmí spadnout z novin. Každý další žák v pořadí začíná v době, kdy žák před ním přešel lavičku.

Překážková dráha:

- přejít po lavičce
- slalom mezi třemi obručemi
- prolézt dílem švédské bedny
- překročit lavičku, která je napříč (popř. jinou pomůcku – medicinbal apod.), otočit se a překročit zpět
- běh nazpět



Obr. 14: Překážková dráha pro hry s novinami (Zdroj: vlastní)

## 5. Přehazovaná

Žáci jsou rozděleni do dvou družstev. Každé družstvo stojí na jedné polovině tělocvičny (herní plochy) a má stejný počet novinových koulí (ty si vytvoří ze svých novinových dvojlistů, které si přetrhnou napůl a zmačkají do koule – tedy z každého dvojlistu novin 2 koule). Na signál učitele odhazují žáci všechny koule na stranu soupeře tak, aby na jejich polovině bylo koulí co nejméně. Po zastavení hry učitelem žáci spočítají počet koulí, které jim zůstaly na jejich území. Vítězí družstvo, na jehož polovině je méně novinových koulí.

Pozn.: Učitel může určit způsob hodů – vrchním obloukem, spodním obloukem; popřípadě žáci koule nehází, ale posílají po zemi apod.

## Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 4 – gymnastické dovednosti

Hlavní část (24 min.)

**Cíl:**

- zpevnění těla
- nácvik stoje na rukou
- upevnění osvojených gymnastických dovedností
- přispět k rozvoji samostatnosti žáků

**Pomůcky:** gymnastický koberec, žíněnky, podložky na cvičení

### 1. Průpravná cvičení – cvičení pro zpevnění těla (8 min.)

- Cvičení pro rozlišení kontrakce a relaxace svalů: „sněhulák“ – ve stoji znázornit trupem a končetinami sněhuláka, zpevnit celé tělo. Na pokyn „jaro“ postupně uvolňovat hlavu, paže, trup, dolní končetiny a kontrolovaným pohybem se položit na bok na podložku.
- „Rak“ – ze vzporu ležmo ručkovat dlaněmi po podložce směrem k chodidlům, poté zastavit pohyb rukou a malými krůčky vzad směrem od rukou provést opět vzpor ležmo.
- „Píd'alka“ – stejně jako předchozí cvičení, ale začínáme ze vzporu stojmo ručkovat směrem vpřed do vzporu ležmo a malými krůčky vpřed k rukám provést opět vzpor stojmo.

(Miklánková, 2013)

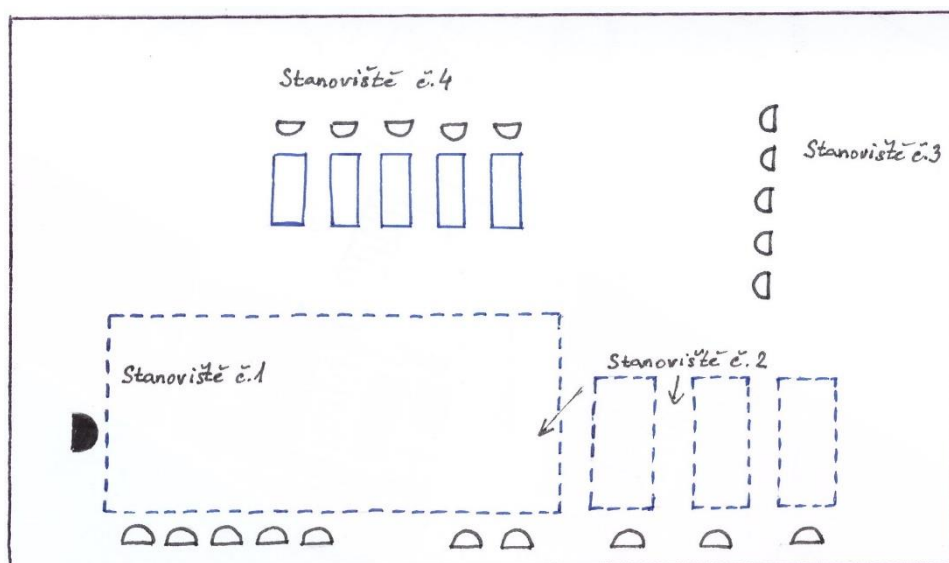
- „Zajíček“ – ze vzporu dřepmo odrazem snožmo provést stoj na rukou skrčmo.
- „Sudová štafeta“ – převaly: žáci leží na gymnastickém pásu kousek od sebe, první žák v pořadí „válí sudy“ ve vzpažení, jakmile se dostane k druhému žákovi, předá mu štafetu a ten „válí sudy“ ke třetímu atd. Poté nazpět, ale na zádech se žák sbalí, na břicho protáhne do vzpažení. Všichni žáci se vystřídají.

Lze provádět i cvičení ve dvojicích:

- Jeden žák leží na zádech, druhý ho přetáčí z jednoho boku na druhý. Ležící žák nesmí povolít zpevnění. Poté se žáci vymění.
- Opět jeden žák v lehu na zádech, druhý žák uchopí jeho dolní končetiny a nadzvedne je asi 20 cm nad podložku (současně se zvedá i trup, paže zůstávají v připažení). Poté je položí zpět a vymění se.

- „Trakař“ – jeden žák vzpor ležmo, stojící žák ho uchopí za kotníky a zvedne jeho dolní končetiny asi 20 cm nad podložku (trup se nesmí prohnut nebo být vysazený vzhůru či ohnutý), trakař může popojet kousek vpřed (ručkováním vpřed). Poté žák zvednuté končetiny položí zpět a vymění se.

## 2. Návuk stoje na rukou (s dopomocí) + cvičení na dalších stanovištích (12 min.)



Obr. 15: Organizace cvičení na stanovištích (Zdroj: vlastní)

Žáci jsou rozděleni do čtyř stejně početných skupin, každá skupina cvičí na jednom stanovišti:

Stanoviště č. 1: Návuk stoje na rukou – s dopomocí učitele (na gymnastickém koberci)

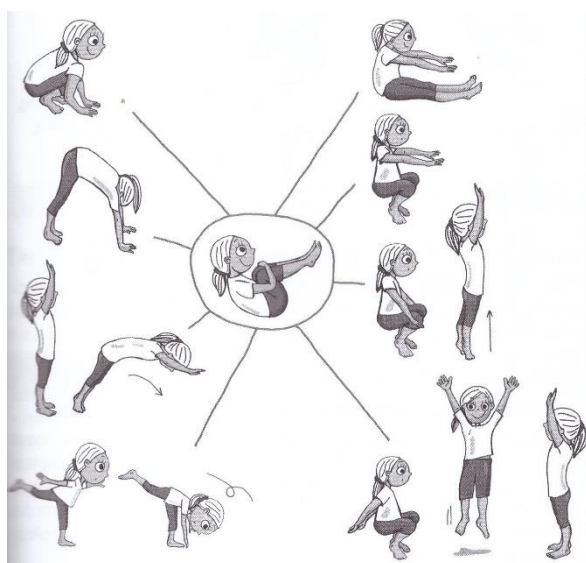
„Z postavení stoj přednožný P/L vzpažit, přenesením váhy na P/L (končetina vpředu) provede žák stoj na rukou. Švihová dolní končetina (končetina vzadu) provede rychlý pohyb vzhůru, který pomůže „vynést“ těžiště do stoje na rukou – proto musí být napjatá! V průběhu pohybu, kde se těžiště po odrazu dostává do polohy nad ramena, se žák odrazí ze stojné dolní končetiny a přinoží ji ke švihové.“ (Miklánková, 2013, s. 49)

## Stanoviště č. 2: Kotoul vpřed / kotoul vzad

Úkolová karta pro žáky:

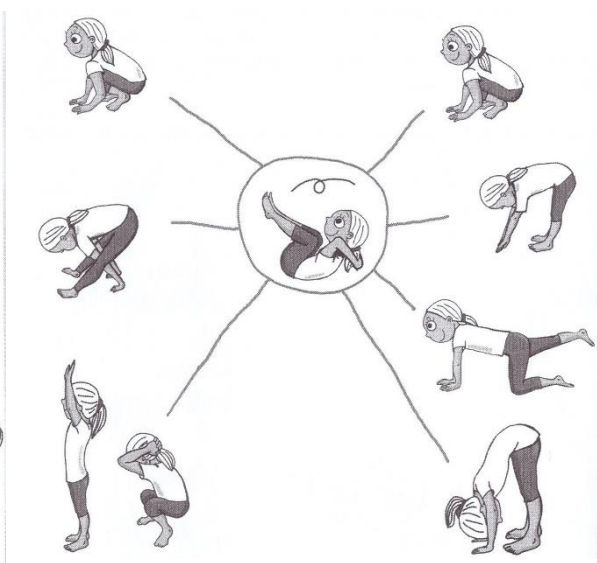
- Zkoušej si kotoul vpřed a kotoul vzad.
- Jeden z těchto kotoulů si vyber a snaž se ho co nejvíce zdokonalit – použiješ ho v závěrečné sestavě.

### Kotoul vpřed



Obr. 16: Kotoul vpřed (Zdroj: Dvořáková, 2012, s. 91)

### Kotoul vzad



Obr. 17: Kotoul vzad (Zdroj: Dvořáková, 2012, s. 92)

Stanoviště č. 3: Váha předklonmo / vzpor ležmo se zanožením P/L / vzpor klečmo se vzpažením pravé a zanožením levou (a naopak)

Úkolová karta pro žáky:

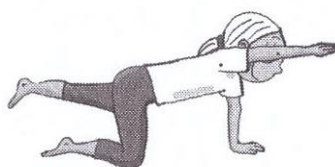
- Zkoušej si 3 cviky na obrázcích.
- Jeden z těchto cviků si vyber, použiješ ho v závěrečné sestavě.

#### Váha předklonmo



Obr. 18: Váha předklonmo (Zdroj: Dvořáková, 2012, s. 93)

#### Vzpor klečmo



Postup:

1. Vzpor klečmo
  2. Zanožit levou nohu
  3. Vzpažit pravou ruku
- Totéž na opačnou stranu

Obr. 19: Vzpor klečmo se zanožením levé a vzpažením pravé (Zdroj: Dvořáková, 2012, s. 69)

#### Vzpor ležmo se zanožením



Obr. 20: Vzpor ležmo se zanožením pravou/levou (Zdroj: vlastní)

Postup:

1. Vzpor ležmo
2. Zanožit pravou
3. Zpět do vzporu ležmo
4. Zanožit levou
5. Zpět do vzporu ležmo

Stanoviště č. 4: Leh vznesmo / Hluboký leh vznesmo roznožný / Stoj na lopatkách

Úkolová karta pro žáky:

- Zkoušej si 3 cviky na obrázcích.
- Jeden z těchto cviků si vyber, použiješ ho v závěrečné sestavě.

Leh vznesmo



Obr. 21: Leh vznesmo (Zdroj: Formánková, 2011 s. 13)

Hluboký leh vznesmo roznožný



Obr. 22: Hluboký leh vznesmo roznožný (Zdroj: Formánková, 2011, s. 13)

Stoj na lopatkách



Obr. 23: Stoj na lopatkách s čelným roznožením (Zdroj: Skopová, Zítko, 2013, s. 125)

- Proved' stoj na lopatkách.
- Pokud chceš, můžeš zkusit roznožit čelně jako dívka na obrázku.

### 3. Závěrečná sestava (4 min.)

Žáci jsou rozděleni na poloviny (popř. na více skupin) – tak, aby měli na gymnastickém koberci dostatečné rozestupy (můžeme použít i žíněnký).

Každý žák předvede svou sestavu ze cviků, které si vybral na jednotlivých stanovištích (na 2. až 4. stanovišti) – tedy 3 cviky. Čtvrtým cvikem je stoj spojný s upažením. V případě, že si žák vybral kotoul vzad a skončí tak sestavu zády k divákům, provede obrat o 180° se současným obloukem dovnitř (z připažení do upažení) – učitel žákům předvede.

Pozn.: Žáci si předem si promyslí, v jakém pořadí předvedou cviky v sestavě ostatním, a zkusí si nanečisto. Poté celá skupina žáků předvádí svou individuální sestavu ostatním. Jednotlivé skupiny se vymění.

## Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 5 – rozvoj pohybových schopností (kruhový provoz)

Hlavní část (24 min.)

Cíl:

- přispět k rozvoji pohybových schopností (především síly a vytrvalosti)
- přispět k rozvoji samostatnosti žáků
- rozvíjet žákovu schopnost rychlé orientace v měnících se podmínkách

**Pomůcky:** cvičební podložky, švihadla, lavička, lana, 2 míče (např. na minivolejbal)

### 1. Přípravné činnosti (3 min.)

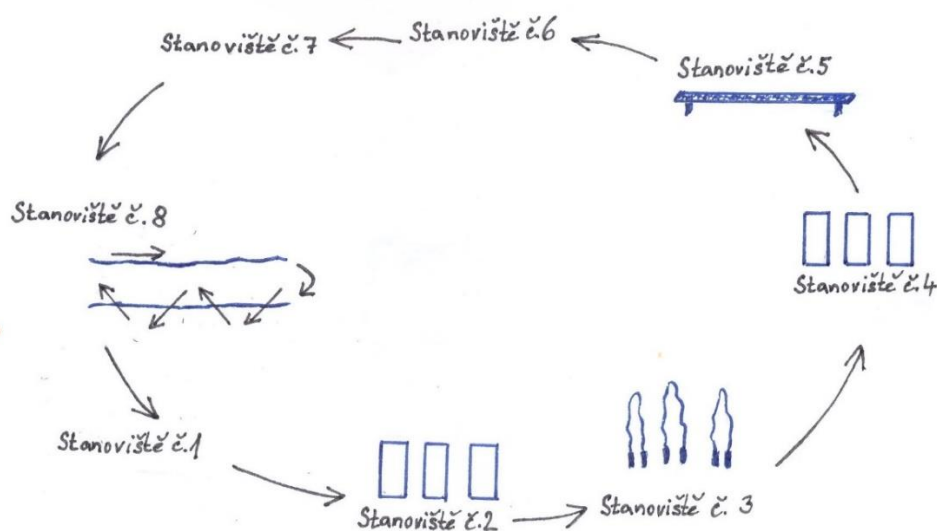
- Příprava (+ následný úklid) stanovišť
- Předvedení jednotlivých cviků na stanovišti vybraným žákem, který bude poté na tomto stanovišti začínat

### 2. Kruhový provoz (18 min.)

Organizace: Doba cvičení 30 s., doba přechodu a přípravy na dalším stanovišti 30 s.

Cvičí se 1 kolo, poté 1 min. odpočinek, cvičení 2. kolo, 1 min. odpočinek.

Na jednom stanovišti může cvičit více žáků (žáci jsou rozděleni rovnoměrně).



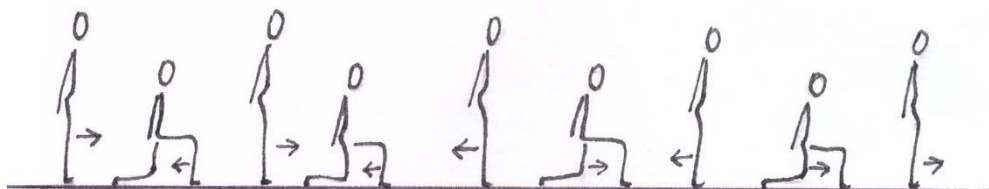
Obr. 24: Organizační uspořádání kruhového provozu (Zdroj: vlastní)



Návrh cviků na jednotlivých stanovištích:

Stanoviště č. 1:

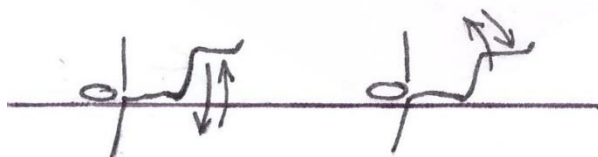
ze stoje spojněho střídat výpad vpřed do kleku na levou i pravou (koleno těsně nad podložku), výpad vzad do kleku na levou i pravou (koleno těsně nad podložku)



Obr. 25: Výpady vpřed a vzad do kleku na levou i pravou (Zdroj: vlastní)

Stanoviště č. 2:

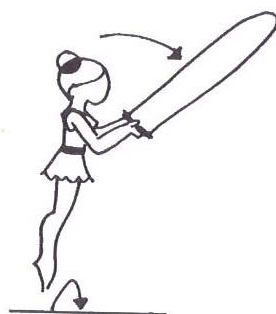
z lehu přednožmo pokrčmo střídavě pokládat nohy vlevo a vpravo (ruce jsou v upažení)



Obr. 26: Posilování šikmých břišních svalů (Zdroj: vlastní)

Stanoviště č. 3:

přeskoky přes švihadlo snožmo



Obr. 27: Přeskok přes švihadlo snožmo  
(Zdroj: Skopová, Zítka, 2013, s. 139)

Stanoviště č. 4:

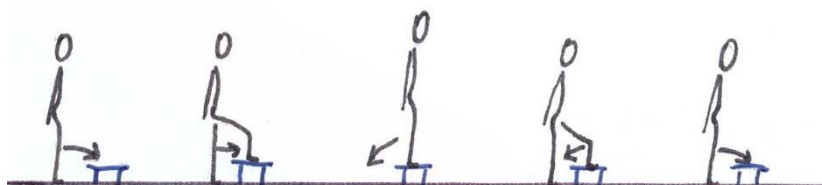
leh na břicho (čelo na podložce), zvednout ruce do vzpažení (držet nad podložkou), tahem do skrčení-lokty co nejbliže k tělu (předloktí držet vodorovně s podložkou), vrátit ruce zpět do vzpažení (pozn.: neprohýbat se v bedrech, nezvedat hlavu z podložky)



Obr. 28: Posilování zádového svalstva (Zdroj: vlastní)

Stanoviště č. 5:

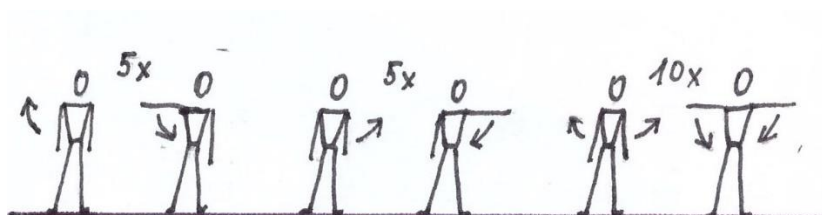
výstupy na lavičku střídavě levou a pravou nohou



Obr. 29: Výstupy na lavičku střídavě pravou a levou (Zdroj: vlastní)

Stanoviště č. 6:

v mírném stoji rozkročném pohyb pravou do upažení a zpět (5x), levou do upažení a zpět (5x), oběma pažemi současně (10x)



Obr. 30: Posilování rukou (Zdroj: vlastní)

Stanoviště č. 7:

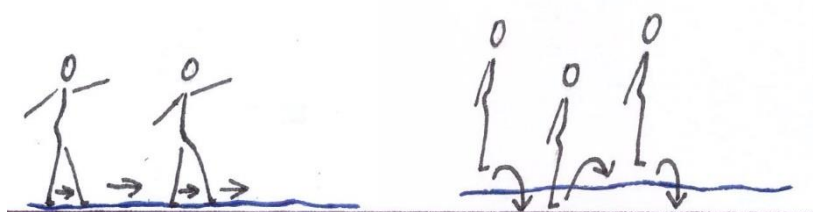
Z mírného stoje rozkročného – ruce ve vzpažení do vzporu stojmo, ručkovat směrem vpřed do vzporu ležmo a zpět přes vzpor stojmo do stoje (ruce vzpažit).



Obr. 31: Ručkování ze stoje přes vzpor stojmo do vzporu ležmo a zpět (Zdroj: vlastní)

Stanoviště č. 8:

střídat chůzi po laně v upažení a přeskoky lana zleva doprava



Obr. 32: Chůze po laně, přeskoky lana (Zdroj: vlastní)

### 3. Hra „Všichni proti všem se dvěma míči“ (3 min.)

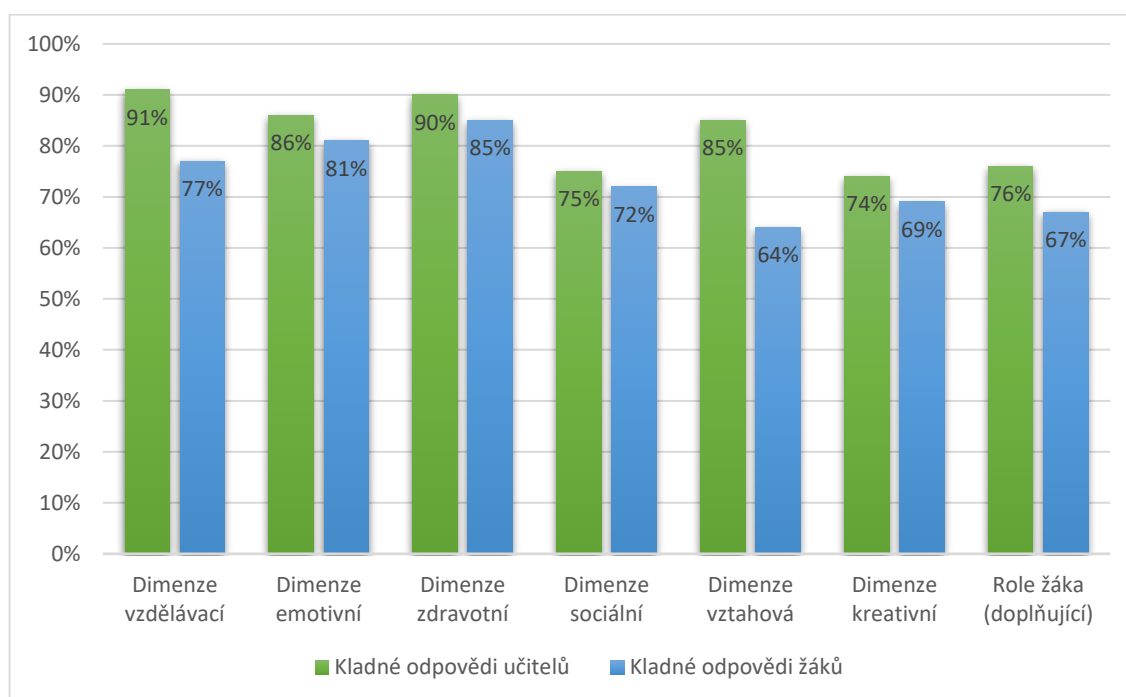
Hraje každý sám proti všem. Do určeného prostoru jsou vhozeny 2 míče, kdo se míče zmocní, může vybit soupeře. Hráč s míčem může udělat 3 kroky. Vybitý zvedne ruku a odchází na určené místo. Zde zacvičí předem stanovený počet cviků (5 dřepů s výskokem, 5 kliků ve vzporu klečmo apod.) a vrací se do hry. Pokud hráč míč chytí, není vybit.

(Mazal, 2000, s. 145)

### 2.3.2 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 1

Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 1 je zaměřena na atletické dovednosti, jejím cílem je nácvik překážkového běhu (rytmus mezi překážkami a nácvik techniky přechodu švihové nohy) a také rozvoj kondičních schopností (výbušná síla dolních končetin). Je zde také zařazena hra, ve které je využito přeskoků přes různé překážky při honičce.

Výsledky dotazníkového šetření pro tuto vyučovací jednotku Tv pochází od 20 učitelů a 332 žáků (z toho 167 chlapců a 165 dívek).



Graf 1: Procentuální úspěšnost kladných odpovědí učitelů a žáků pro vyučovací jednotku Tv zaměřenou na atletické dovednosti (č.1) (Zdroj: vlastní)

Podle výsledků v grafu 1 je zřejmé, že hodinu zaměřenou na atletické dovednosti celkově lépe hodnotili učitelé. Procentuální úspěšnost kladných odpovědí učitelů převyšuje procentuální úspěšnost kladných odpovědí žáků ve všech dimenzích. Nejvyšší rozdíly pak můžeme vidět v dimenzi vzdělávací (rozdíl činí 14 %) a také v dimenzi vztahové (zde činí rozdíl dokonce 21 %). Nejpodobnějších výsledků v hodnocení učitelů a žáků dosáhla dimenze sociální (rozdíl mezi skupinami dotazovaných činil 3 %), u dimenze emotivní, zdravotní a kreativní bylo dosaženo 5% rozdílu mezi dotazovanými skupinami.

Za nejúspěšnější dimenzi z pohledu učitelů můžeme označit dimenzi vzdělávací (91 % kladných odpovědí). Ve většině případů byl učitelé uváděn cíl hodiny, a kromě toho učitelé

zaznamenali i kladný posun žáků v některé z činností, popřípadě se žáci dozvěděli v hodině něco nového. Žáci udělili této dimenzi o 14 % kladných odpovědí méně než učitelé.

Za velmi kladně hodnocenou dimenzi učitelé vidíme i dimenzi zdravotní (90 % kladných odpovědí). Tato dimenze získala také nejvyšší kladné hodnocení ze strany žáků (85 % kladných odpovědí). Hodina atletiky byla připravená tak, aby rozvíjela i kondici žáků. Většina žáků se po ní cítila příjemně unavena, ani pro učitele nebyla takto připravená hodina na základě kladných odpovědí nadměrně unavující.

Třetí, z pohledu učitelů úspěšnou dimenzí, je dimenze emotivní, která i z pohledu žáků (kromě již zmiňované zdravotní dimenze) dosáhla nadprůměrného kladného hodnocení (u učitelů to bylo 86 %, u žáků 81 % kladných odpovědí). To znamená, že v hodině panovala dobrá atmosféra a nálada, žáci byli chváleni a v průběhu hodiny měli pocit uspokojení z pohybové aktivity.

Podobně jako dimenze emotivní byla učitelé hodnocena dimenze vztahová (85 % kladných odpovědí), učitelé byli s průběhem hodiny celkově spokojeni. Z pohledu žáků byla ovšem tato dimenze úspěšná nejméně, získala od nich 64 % kladných odpovědí. Můžeme se domnívat, že žáci by preferovali v hodinách Tv jinou náplň, která je u nich oblíbenější než právě atletické disciplíny. Část žáků by se také raději účastnila jiné vyučovací hodiny než právě tělesné výchovy.

Kromě vztahové dimenze dosáhly u žáků nižšího kladného hodnocení dimenze, které spolu úzce souvisí, a to dimenze doplňující (role žáka; 67 % kladných odpovědí) a dimenze kreativní (69 % kladných odpovědí). Posledně jmenovaná dimenze byla tvořena otázkami tvořivého a samostatného řešení úkolů, samostatného rozhodování o prováděných činnostech; žáci mohli mít pocit, že jsou příliš „dirigováni“ učitelem.

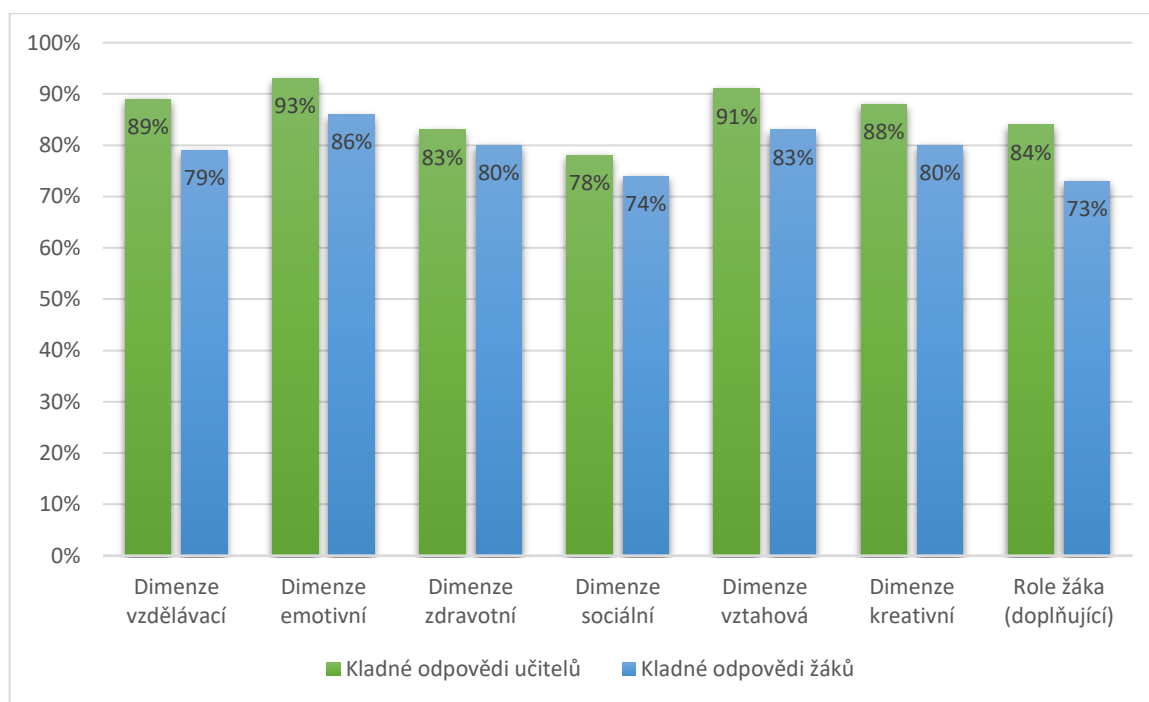
Velmi podobné výsledky v hodnocení učitelů a žáků byly zaznamenány v sociální dimenzi. Kladně ji hodnotily přibližně tři čtvrtiny dotazovaných. Učitelé byli dle svých odpovědí k žákům přátelští, ovšem v menší míře se žáci zapojovali do opravování chyb. To také potvrzovali svými odpověďmi žáci.

Průměrné kladné hodnocení hodiny Tv zaměřené na atletické dovednosti (průměrná hodnota procentuálních úspěšností kladných odpovědí všech dimenzí) dosahuje od učitelů 82 %, od žáků 74 %; což činí mezi dotazovanými skupinami rozdíl 8 %.

### 2.3.3 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 2

Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 2 je zaměřena na sportovní hry, konkrétně na basketbal. Cílem je upevňování driblingu a přihrávek trčením obouruč – přímo i s odrazem o zem. V závěru hlavní části je zařazena průpravná hra „Do čtyř obručí“, při které hráči rozdělení do družstev pokládají míč do obručí pouze pomocí přihrávek.

Výsledky dotazníkového šetření týkající se této vyučovací jednotky byly získány od 20 učitelů a 335 žáků (z toho 164 chlapců a 171 dívek).



Graf 2: Procentuální úspěšnost kladných odpovědí učitelů a žáků pro vyučovací jednotku Tv zaměřenou na sportovní hry – basketbal (č. 2) (Zdroj: vlastní)

Stejně jako u předchozí vyučovací jednotky je z grafu 2 patrné, že i tuto hodinu hodnotili celkově lépe učitelé – jejich hodnocení u všech dimenzí převyšuje hodnocení žáků. Celkově je hodnocení všech dimenzí u učitelů a žáků vyrovnanější, než tomu bylo u hodiny zaměřené na atletické dovednosti. Žádná z dimenzí nedosahuje u žáků hodnocení nižšího než 73 % a u učitelů dokonce 78 %, což považujeme za velmi kladný výsledek.

Největší rozdíl v hodnocení dotazovaných skupin vidíme v dimenzi doplňující (role žáka) – rozdíl činí 11 %, dále v dimenzi vzdělávací – zde činí rozdíl mezi hodnocením učitelů a žáků 10 %, v dimenzi vztahové a kreativní je to 8 %. Nejnižší rozdíl v hodnocení je u dimenzí zdravotní a sociální – je menší než 5 %.

Nejúspěšnější dimenzí u učitelů je dimenze emotivní s 93 % kladných odpovědí. Dle odpovědí 19 učitelů byla v hodině dobrá učební atmosféra a „pohoda“ a také se zasmáli. Až na výjimku 2 učitelů byli všichni spokojeni s pohybovou aktivitou žáků a zároveň některého z nich pochválili. Také od žáků se této dimenzi dostalo nejlepšího hodnocení (86 % kladných odpovědí). Celkem 295 žáků (tj. 88 % zúčastněných žáků) uvedlo, že se v hodině zasmáli; ve velké míře byli také chváleni učitelem a uváděli, že v hodině byla dobrá atmosféra.

Pouze o 2 % méně kladných odpovědí, než dimenze emotivní, získala od učitelů dimenze vztahová (tedy 91 %). Téměř všichni učitelé (s výjimkou jednoho) by rádi zařadili stejnou nebo podobnou hodinu znovu a stejný počet učitelů byl s průběhem hodiny spokojen. Pozitivního hodnocení získala tato dimenze i od žáků (83 %). Také z jejich hodnocení vyplynulo, že by většina žáků ráda absolvovala stejnou nebo podobnou hodinu znovu.

Dimenzi vzdělávací hodnotili učitelé 89 % kladných odpovědí. Ve všech případech byl učiteli uváděn cíl hodiny; a i když se ne vždy žáci dozvěděli něco nového, pak se alespoň téměř ve všech zúčastněných třídách žáci v některé pohybové činnosti zdokonalili. Tato dimenze je jednou z těch, ve které je patrný vyšší rozdíl mezi hodnocením učitelů a žáků – ten činí 10 %.

Dimenze kreativní získala od učitelů 88 % kladných odpovědí, od žáků o 8 % méně (tedy 80 % kladných odpovědí). Téměř 90 % žáků nepocíťovalo, že by byli neustále „dirigováni“ učitelem a mohli se alespoň jednou v hodině svobodně rozhodnout, co nebo jakým způsobem budou dělat. To potvrzuje také 18 z 20 učitelů.

Zdravotní dimenze, která získala od učitelů 83 % kladných odpovědí, byla s podobným výsledkem hodnocena i žáky. Od nich získala 80 % kladných odpovědí, tedy jen o 3 % méně než od učitelů. Žáci ve velké míře uváděli, že se cítí po hodině příjemně unaveni a zároveň že tato hodina podpořila rozvoj jejich kondice.

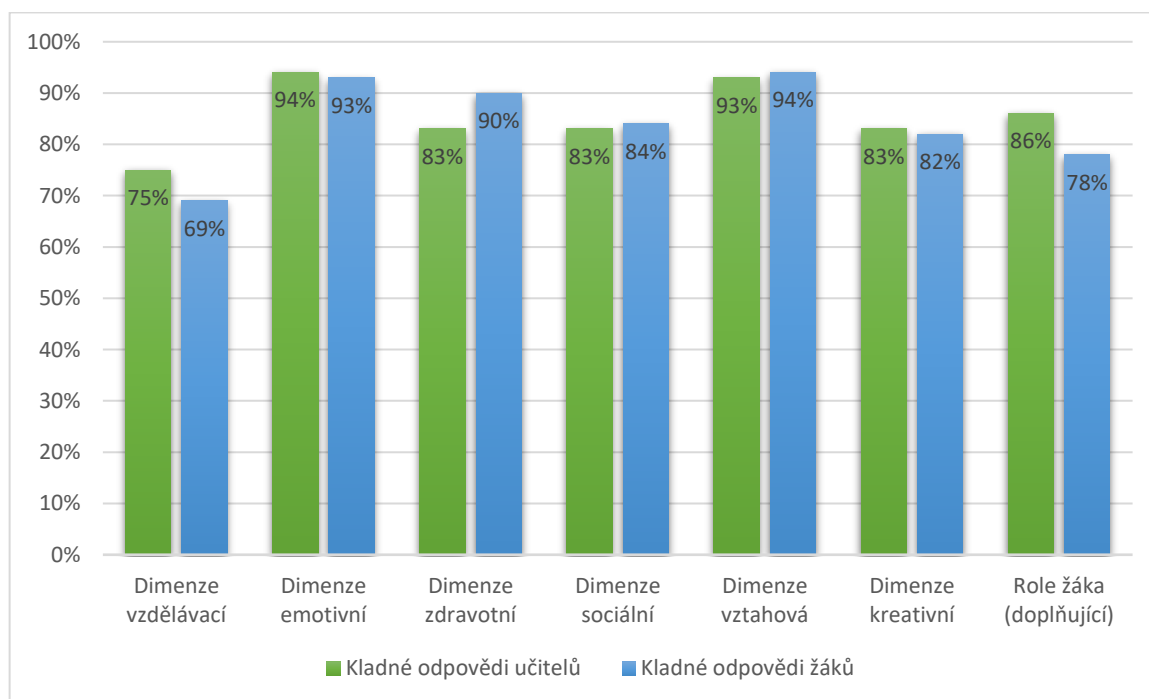
Nejnižšího kladného hodnocení dosáhla u učitelů dimenze sociální (78 %). Dle jejich odpovědí je tohoto výsledku dosaženo především tím, že se žáci méně zapojovali do opravování chyb a méně se učitelů v průběhu hodiny na něco ptali. I tak ale považujeme tuto dimenzi v průměru za kladně hodnocenou. Stejně tak dosáhla tato dimenze (společně s dimenzí doplňující) nižšího kladného hodnocení i u žáků – kladně hodnotilo dimenzi sociální 74 % žáků a dimenzi doplňující 73 % žáků.

Průměrné kladné hodnocení hodiny Tv se zaměřením na sportovní hry (basketbal) dosahuje od učitelů 87 %, od žáků 79 %; což činí mezi dotazovanými skupinami rozdíl 8 %.

### 2.3.4 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 3

V hlavní části vyučovací jednotky Tv č. 3 se jedná o cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností, při nichž bylo využito netradiční pomůcky (noviny). Jejím cílem je kromě rozvoje manipulačních dovedností také rozvoj koordinace, rychlosti, obratnosti a také rozvoj spolupráce. Kromě prvního cvičení, kdy jsou všichni žáci v jednom kruhu, se jedná o cvičení či soutěže dvou nebo více družstev (záleží na počtu žáků ve třídě). I v této vyučovací hodině Tv je na závěr hlavní části zařazena pohybová hra – přehazovaná (s využitím novinových koulí).

Výsledky dotazníkového šetření pro vyučovací jednotku Tv č. 3 pochází od 20 učitelů a 342 žáků (z toho 167 chlapců a 175 dívek).



Graf 3: Procentuální úspěšnost kladných odpovědí učitelů a žáků pro vyučovací jednotku Tv zaměřenou na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností (č. 3) (Zdroj: vlastní)

Jak je z grafu 3 patrné, stejně jako u předchozí vyučovací jednotky nedosahuje hodnocení učitelů a žáků v jednotlivých dimenzích příliš vysokých rozdílů, dokonce je ještě vyrovnanější, než tomu bylo u hodiny zaměřené na sportovní hry. Největší rozdíl vidíme v dimenzi zdravotní, kde se hodnocení učitelů a žáků liší o 7 % a v dimenzi doplňující s rozdílem 8 % v hodnocení dotazovaných skupin. Kromě dimenze vzdělávací, která u učitelů



získala 75 % a u žáků 69 % kladných odpovědí, hodnotilo všechny ostatní dimenze kladně více než tři čtvrtiny dotazovaných.

Jak jsme již uvedli, méně kladných odpovědí uváděli učitelé (75 %) i žáci (69 %) u dimenze vzdělávací. To mohlo být způsobeno tím, že tato hodina Tv nebyla zaměřena na získávání nových vědomostí či pohybových dovedností, ale byla koncipována spíše jako hodina prožitková. Zároveň byl také v menší míře učiteli uváděn, či žáky rozpoznán, cíl hodiny.

Dimenze emotivní dosáhla u obou dotazovaných skupin nadprůměrných výsledků, a to 94 % u učitelů a 93 % od žáků. Velká část učitelů uvádí, že byli spokojeni s pohybovou aktivitou žáků a zároveň i žáci uvádí, že měli z pohybové aktivity pocit uspokojení; pro učitele i žáky panovala v hodině dobrá atmosféra, dobré klima a „pohoda“ a krom toho se i zasmáli.

Velmi podobných výsledků dosáhla i dimenze vztahová, u níž činil rozdíl v hodnocení dotazovaných skupin také pouhé 1 %, ve prospěch kladného hodnocení žáků. Učitelé ji hodnotili 93 % a žáci 94 % kladných odpovědí. Učitelé i žáci by si ve většině případů stejnou nebo podobnou hodinu rádi zopakovali. Celkově můžeme říci, že hodina byla pro obě skupiny dotazovaných zajímavá a probudila v nich spokojenost.

Jak již bylo uvedeno, největšího rozdílu v hodnocení mezi učiteli a žáky dosáhla ze základních dimenzí dimenze zdravotní (žáci hodnotili tuto dimenzi svými 90 % kladných odpovědí o 7 % lépe než učitelé). 19 z 20 učitelů (tzn. 95 % učitelů) se po hodině necítilo unavených, i naprostá většina žáků odpověděla tak, že se po ní cítili příjemně unaveni, a že hodina pro ně měla (stejně jako pro učitele) relaxační a regenerační efekt.

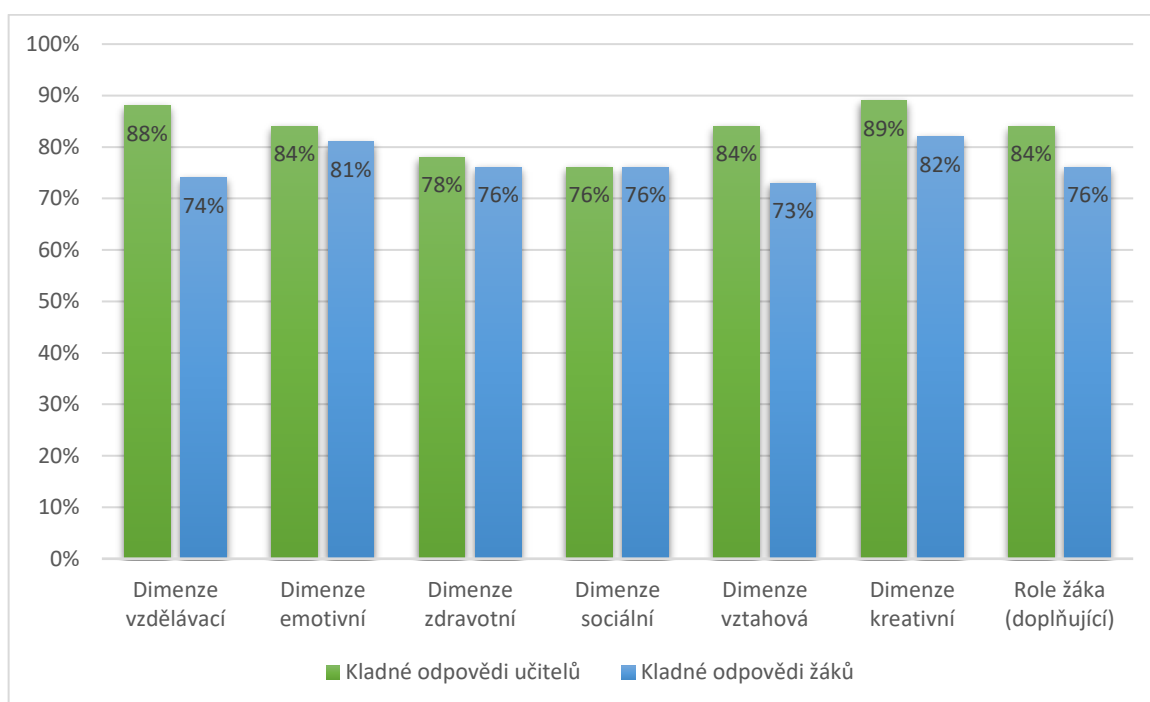
Dimenze sociální a kreativní se jeví jako velmi podobné, co se týče kladného hodnocení učitelů i žáků (obě dimenze se pohybují nad 80 % kladných odpovědí u obou skupin dotazovaných). Všech 20 učitelů uvedlo, že se k žákům v průběhu hodiny chovali přátelsky, což žáci svými odpověďmi potvrzují. Podle naprosté většiny učitelů ani žáků se v hodině nevyskytovaly projevy nekázně. Žáci též dostali prostor pro samostatné a tvořivé řešení některého z úkolů a nemuseli být často usměřňováni a neustále řízeni učitelem.

Průměrné kladné hodnocení hodiny zaměřené na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností dosahuje od učitelů 85 % a od žáků 84 %; rozdíl v hodnocení mezi dotazovanými skupinami činí pouhé 1 % ve prospěch pozitivního hodnocení učitelů.

### 2.3.5 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 4

Hlavní část vyučovací jednotky Tv č. 4 je zaměřena na gymnastické dovednosti, a to na nácvik stoje na rukou a opakování osvojených cviků. Cílem je zpevnění těla, pro které jsou navržena cvičení jednotlivců nebo dvojic; dále pak nácvik stoje na rukou, kdy je využito čtyř stanovišť – na jednom z nich nácvik stoje na rukou s dopomocí učitele, na ostatních cvičí žáci samostatně (provádí již osvojené cviky podle úkolových karet). V závěru hlavní části předvádí žáci mini sestavu utvořenou z prováděných cviků v této části hodiny.

Výsledky dotazníkového šetření týkající se vyučovací jednotky Tv č. 4 byly získány od 20 učitelů a 338 žáků (z toho 168 chlapců a 170 dívek).



Graf 4: Procentuální úspěšnost kladných odpovědí učitelů a žáků pro vyučovací jednotku Tv zaměřenou na gymnastické dovednosti (č. 4) (Zdroj: vlastní)

Pokud se podíváme na graf 4, vidíme, že hodinu zaměřenou na gymnastické dovednosti hodnotili lépe učitelé než žáci, a to téměř ve všech dimenzích. Pouze dimenze sociální byla hodnocena oběma skupinami dotazovaných shodně.

Nejnižšího hodnocení dosáhla dimenze vztahová – a to od žáků (73 % kladných odpovědí), z nichž by se necelá třetina raději zúčastnila samostatného cvičení mimo školu a do hodin Tv by příště volili jinou náplň; a dále dimenze vzdělávací (se 74 % kladných odpovědí). Nicméně učitelé udělili oproti žákům oběma dimenzím vyšší počet kladných

odpovědí (v dimenzi vztahové o 11 % a v dimenzi vzdělávací dokonce o 14 % více). Ostatní dimenze pak dosáhly jak od učitelů, tak od žáků více než 75 % kladných odpovědí, to znamená, že byly hodnoceny kladně alespoň třemi čtvrtinami učitelů i žáků.

Nejvyššího kladného hodnocení dosáhla dimenze kreativní, a to od učitelů (89 %). Všechny 20 učitelů odpovědělo, že byl žákům vytvořen prostor pro samostatné a tvořivé řešení nějakého úkolu, a také že se žáci v hodině mohli alespoň jedenkrát svobodně rozhodnout, co nebo jakým způsobem budou dělat. To potvrzují v naprosté většině i žáci, kterými byla tato dimenze též nadprůměrně hodnocena (dimenze od nich získala 82 % kladných odpovědí).

S podobným výsledkem hodnotili učitelé i dimenzi vzdělávací – získala od nich 88 % kladných odpovědí, to znamená jen o 1 % méně než dimenze kreativní. Ve všech případech byl učiteli uváděn cíl hodiny a v 90 % případů učitelé uvedli, že si žáci osvojili nebo se zdokonalili v nějaké pohybové dovednosti (cvičení). V této dimenzi ovšem vidíme největší rozdíl mezi hodnocením učitelů a žáků: ten je 14 % a je dán především tím, že ne všichni žáci mohli provádět v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky (ukázkou provádělo méně než 40 % žáků).

Co se týče žáků, pak ti hodnotili nadprůměrně kladně dimenzi kreativní (82 %) a dimenzi emotivní (81 %). Žákům byl dán prostor pro samostatné a tvořivé řešení nějakého úkolu a mohli se alespoň jedenkrát svobodně rozhodnout, co nebo jakým způsobem budou dělat. V hodině se jim zdála dobrá učební atmosféra, také se při ní zasmáli a byli učiteli ve velké míře chváleni. Také 85 % učitelů (tzn. 17 učitelů z 20) odpovědělo, že v hodině byla dobrá učební atmosféra a dobré klima, byli spokojeni s pohybovou aktivitou žáků, a stejný počet učitelů taktéž uváděl, že své žáky chválil.

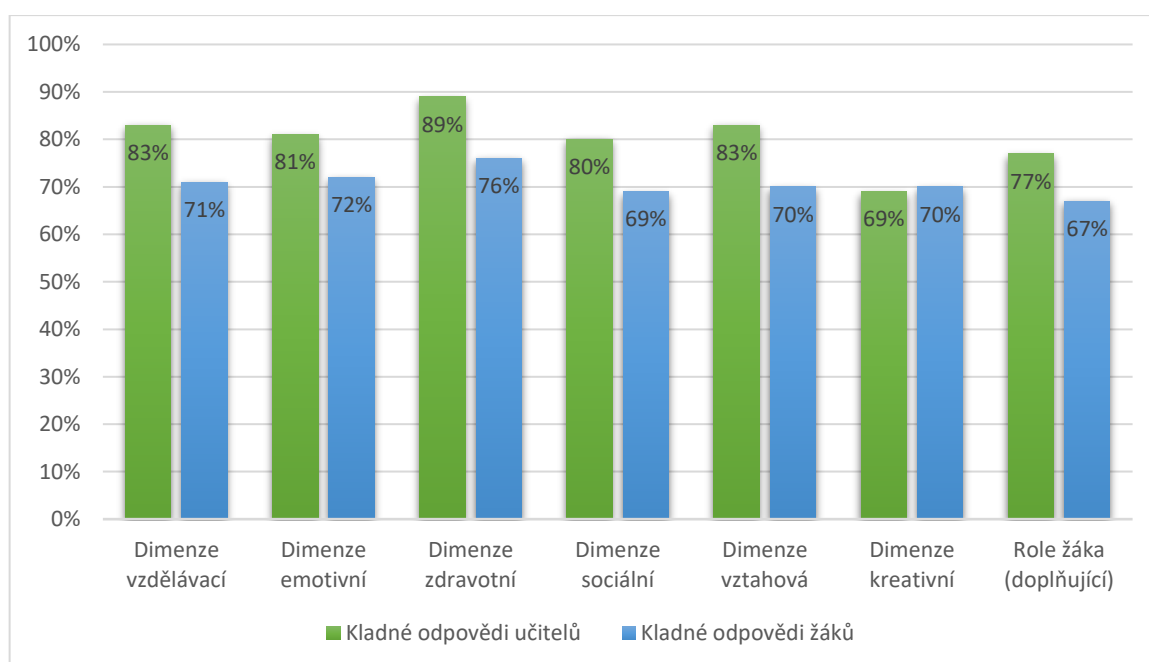
Velmi podobně obstály dimenze zdravotní a sociální. Obě tyto dimenze získaly od žáků 76 % kladných odpovědí, od učitelů získala pouze dimenze zdravotní o 2 % více, tedy 78 %. Přibližně od tří čtvrtin učitelů byly po této hodině Tv uváděny pozitivní zdravotní účinky (velmi podobný výsledek jsme zaznamenali u všech otázek zdravotní dimenze). 84 % žáků se cítilo po hodině příjemně unaveno, ovšem jen asi 71 % vidělo tuto hodinu Tv jako hodinu rozvíjející jejich kondici. 85 % učitelů uvedlo, že se ke svým žákům chovalo přátelsky, méně (v 65 % případů) se pak podle nich žáci zapojovali do vzájemného opravování chyb. Tyto skutečnosti potvrdili svými odpověďmi i žáci.

Průměrné kladné hodnocení hodiny Tv se zaměřením na gymnastické dovednosti dosahuje od učitelů 83 %, od žáků 77 %. Rozdíl v hodnocení obou dotazovaných skupin činí tedy 6 %.

### 2.3.6 Vyhodnocení výsledků pro vyučovací jednotku Tv č. 5

Náplní hlavní části vyučovací jednotky Tv č. 5 je kruhový provoz, jehož cílem je přispět k rozvoji pohybových schopností (především síly a vytrvalosti). Tato hodina má také přispět k rozvoji samostatnosti žáků a rozvíjet jejich schopnost rychlé orientace v měnících se podmínkách. Je připraveno osm stanovišť, na kterých se cvičí dvakrát dokola (mezi jednotlivými koly přestávka). V pohybové hře na konci hlavní části vyučovací jednotky Tv – „Všichni proti všem se dvěma míči“ – hraje každý sám proti všem.

Výsledky dotazníkového šetření pro vyučovací jednotku Tv č. 5 pochází od 20 učitelů a 329 žáků (z toho 165 chlapců a 164 dívek).



Graf 5: Procentuální úspěšnost kladných odpovědí učitelů a žáků pro vyučovací jednotku Tv zaměřenou na rozvoj pohybových schopností (č. 5) (Zdroj: vlastní)

Podle výsledků v grafu 5 je zřejmé, že také hodinu, jejíž hlavní náplní byl rozvoj kondice prostřednictvím kruhového provozu, hodnotili lépe učitelé než žáci. Je tomu tak ve všech dimenzích kromě dimenze kreativní, kterou žáci hodnotili o 1 % lépe než učitelé. V rámci jednotlivých dimenzí můžeme v hodnocení učitelů a žáků vidět rozdíly, největší pak v dimenzi zdravotní a vztahové (rozdíl 13 %).

Co se týče dimenze vzdělávací, pak v 85 % případů byl žákům sdělen cíl hodiny, což potvrzují i žáci, kteří v 83 % případů poznali, oč učitel v hodině usiloval a co bylo jejím cílem. Každý z 20 učitelů uvedl, že alespoň někteří žáci prováděli v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky, a že v 75 % případů si žáci v hodině osvojili nebo se zdokonalili v nějaké pohybové

dovednosti. Celkově získala dimenze od učitelů 83 % a od žáků 71 % kladných odpovědí, rozdíl mezi hodnocením obou skupin dotazovaných tedy činil 12 %.

V rámci dimenze emotivní odpovědělo na každou ze čtyř otázek alespoň 80 % učitelů kladně, to znamená, že čtyři z pěti učitelů byli spokojeni s pohybovou aktivitou žáků, zasmáli se a motivovali žáky svou pochvalou. 17 učitelů uvedlo, že v hodině byla dobrá atmosféra. Žáci s celkovými 72 % kladných odpovědí udělili této dimenzi o 9 % méně kladných odpovědí než učitelé.

Dimenze zdravotní odpovídá svými 89 % kladných odpovědí nejlépe hodnocené dimenze z pohledu učitelů. Všechny 20 učitelů odpovědělo kladně na otázku, zda hodina podpořila rozvoj kondice žáků. Můžeme tedy říct, že cíl hodiny byl splněn. Co se týče hodnocení žáků, ti odpověděli kladně v 76 % případů, udělili tedy dimenzi o 13 % kladných odpovědí méně než učitelé. Nicméně v průměru více než tři čtvrtiny žáků hodnotily dimenzi kladně a 284 z nich také potvrdilo, že hodina podpořila rozvoj jejich kondice.

Dimenze sociální získala u učitelů 80 % a u žáků 69 % kladných odpovědí. 19 z 20 učitelů uvedlo, že se k žákům chovalo přátelsky a jen ve 3 případech se vyskytly v hodině projevy nekázně. V menší míře se pak žáci zapojovali do vzájemného opravování chyb. Sociální dimenze patří u žáků společně s dimenzí doplňkovou (která u nich získala 67 % kladných odpovědí) k nejhůře hodnoceným dimenzím – obě získaly méně než 70 % kladných odpovědí.

Dimenzi vztahovou hodnotili učitelé 83 % a žáci 70 % kladných odpovědí. Rozdíl mezi hodnocením dimenze učitelů a žáků je v tomto případě 13 %. 85 % učitelů rádo zařadí podobnou hodinu znovu a celkově bylo s jejím průběhem spokojeno – na rozdíl od žáků, kteří by stejnou nebo podobnou hodinu absolvovali rádi jen v 67 % případů.

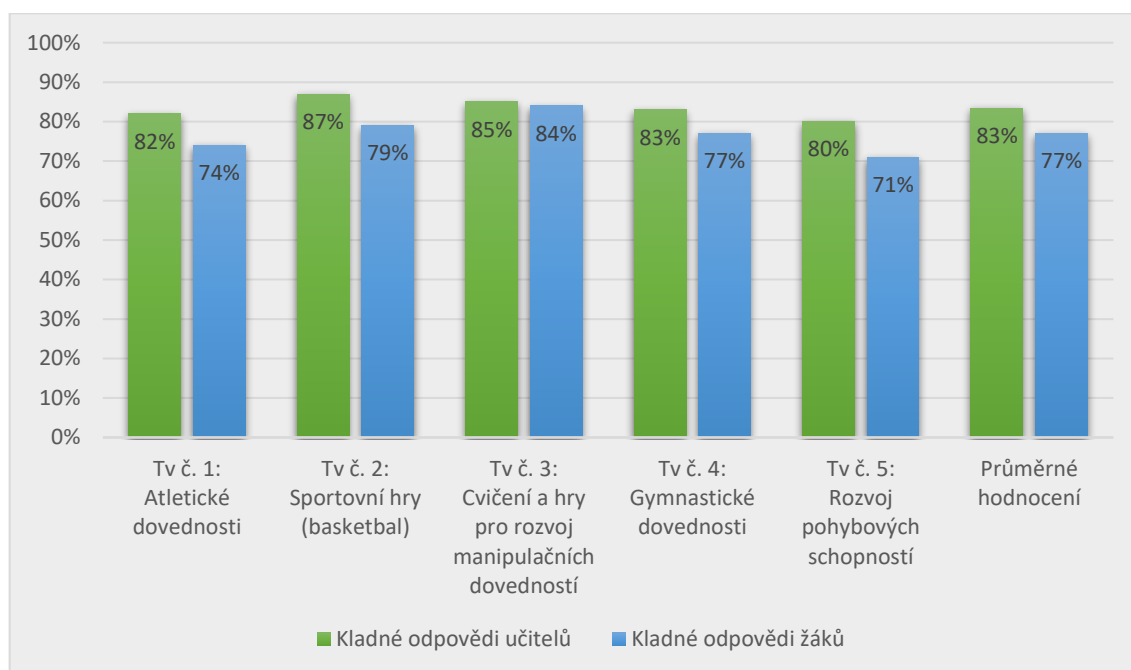
Dimenze kreativní je nejhůře hodnocenou dimenzí z pohledu učitelů (69 % kladných odpovědí). Je to jediná dimenze, kde převyšovalo kladné hodnocení žáků, i když jen o 1 %. Žákům by mohl být poskytnut větší prostor pro samostatné a tvořivé řešení nějakého úkolu a také dána možnost rozhodnutí, co nebo jakým způsobem budou dělat (mohli by si např. vybrat z několika cviků na stanovištích, nebo sami nějaký cvik pro určitou svalovou partii vymyslet).

Průměrné kladné hodnocení hodiny Tv zaměřené na rozvoj pohybových schopností (kruhový provoz) dosahuje od učitelů 80 % a od žáků 71 %, což činí mezi dotazovanými skupinami rozdíl 9 %.

### 2.3.7 Celkové srovnání názorů učitelů a žáků na hodiny Tv

V následující části práce chceme prostřednictvím kladných odpovědí učitelů a žáků srovnat jejich názory celkově za všechny dimenze, a také zjistit, která z hodin Tv je v rámci obsahu předložených hodin nejvíce preferovaná učiteli, a která žáky. Celkového hodnocení jednotlivých předložených hodin u těchto dvou skupin respondentů se pak týkají stanovené hypotézy, pomocí jejichž vyhodnocení v dalším oddílu práce stanovíme, zda mezi hodnocením hodin Tv učiteli a žáky existují statisticky významné rozdíly.

V grafu 6 je zobrazeno hodnocení jednotlivých hodin Tv učiteli a žáky v průměru za všechny dimenze. V pravé části grafu vidíme i celkové průměrné hodnocení všech pěti hodin Tv učiteli a žáky.



Graf 6: Celkové zhodnocení námětů pro vyučovací jednotky Tv učiteli a žáky (Zdroj: vlastní)

Z grafu 6 je patrné, že celkově lépe hodnotili vyučovací jednotky Tv učitelé. Jejich průměrné hodnocení jednotlivých hodin převyšuje průměrné hodnocení těchto hodin žáky ve všech případech.

Průměrné hodnocení jednotlivých hodin Tv učiteli se pohybuje mezi 80 až 87 procenty, to znamená, že rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnocenou hodinou Tv učiteli je 7 %. Celkové průměrné hodnocení všech vyučovacích hodin Tv pak dosahuje 83 %.

Průměrné hodnocení jednotlivých hodin Tv žáky se pohybuje mezi 71 až 84 procenty. Je zde tedy patrný větší rozdíl mezi nejlépe a nejhůře hodnocenou hodinou Tv, než je tomu

učitelů – u žáků činí tento rozdíl 13 %. Celkové průměrné hodnocení všech vyučovacích hodin Tv žáky dosahuje 77 %.

Největší rozdíl v hodnocení učitelů a žáků je vidět v hodině Tv č. 5 (rozvoj pohybových dovedností), rozdíl činí 9 %; a dále v hodině Tv č. 1 (atletické dovednosti) a Tv č. 2 (sportovní hry – basketbal), kde rozdíly činí 8 %. U hodin Tv č. 3 (pro rozvoj manipulačních dovedností) a č. 4 (gymnastické dovednosti) je rozdíl nižší (Tv č. 3: 1 %; Tv č. 4: 6 %).

Pokud se podíváme na pořadí, v jakém se umístily jednotlivé hodiny Tv podle názorů učitelů, pak od nejvíce preferované hodiny je to: hodina se zaměřením na sportovní hry (basketbal) (87 %) → na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností (85 %) → na gymnastické dovednosti (83 %) → na atletické dovednosti (82 %) → na rozvoj pohybových schopností (80 %).

Podle názorů žáků je pak pořadí následovné: hodina zaměřená na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností (84 %) → na sportovní hry (basketbal) (79 %) → na gymnastické dovednosti (77 %) → na atletické dovednosti (74 %) → na rozvoj pohybových schopností (71 %).

Výše uvedené údaje uvádíme pro přehlednost v tabulce 4, ze které zjistíme procentuální úspěšnost dané hodiny Tv a pořadí, ve kterém se hodina umístila – a to podle názorů učitelů i žáků.

Hodina Tv	Učitelé		Žáci	
	Kladné odpovědi	Pořadí	Kladné odpovědi	Pořadí
č. 1 - atletické dovednosti	82 %	4.	74 %	4.
č. 2 - sportovní hry (basketbal)	87 %	1.	79 %	2.
č. 3 - cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností	85 %	2.	84 %	1.
č. 4 - gymnastické dovednosti	83 %	3.	77 %	3.
č. 5 - rozvoj pohybových schopností	80 %	5.	71 %	5.

Tabulka 4: Úspěšnost a pořadí vyučovacích jednotek Tv podle názorů učitelů a žáků (Zdroj: vlastní)

Z tabulky 4 zjišťujeme, že na stejném pořadí se podle názorů obou dotazovaných skupin umístily hodiny Tv č. 1 (zaměřená na atletické dovednosti; 4. místo), č. 4 (zaměřená na gymnastické dovednosti; 3. místo) a č. 5 (zaměřená na rozvoj pohybových schopností; 5. místo). Hodina Tv č. 2 (zaměřená na sportovní hry – basketbal) a č. 3 (cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností) se podle názorů učitelů a žáků umístily rozdílně (hodina Tv č. 2 u učitelů na 1. místě, u žáků na 2. místě; hodina Tv č. 3 u učitelů na 2. místě, u žáků na 1. místě).

### 2.3.8 Vyhodnocení stanovených hypotéz

V práci jsou stanoveny nulové a alternativní hypotézy. Nulové hypotézy, které předpokládají, že názory učitelů i žáků na jednotlivé hodiny Tv jsou stejné, budou na základě jejich statistického vyhodnocení buď přijaty, nebo zamítnuty. V případě jejich zamítnutí budou přijaty hypotézy alternativní, které předpokládají, že v celkovém hodnocení jednotlivých hodin Tv je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl. Stanovené hypotézy jsou testovány na základě zjištěných dat z dotazníků zadaných do programu Excel – je využito kladných odpovědí učitelů a žáků.

Stanovené nulové hypotézy jsou statisticky vyhodnoceny pomocí Pearsonova koeficientu korelace, prostřednictvím něhož je zjištěno, jak těsný je vztah mezi hodnocením učitelů a hodnocením žáků. Testováním statistické významnosti námi zjištěného koeficientu korelace určíme, zda je jeho hodnota natolik vysoká, že můžeme hovořit o statisticky významném vztahu. Statistická významnost bude ověřena porovnáním námi vypočteného testového kritéria  $t$  s tabelovanou kritickou hodnotou  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ ; což znamená, že pravděpodobnost neoprávněného zamítnutí nulové hypotézy (nebo také neoprávněného přijetí hypotézy alternativní) je 5 %.

Pro výpočet Pearsonova koeficientu korelace je využito vzorce

$$r_p = \frac{n \cdot \sum xy - \sum x \cdot \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] \cdot [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

kde  $x$ ,  $y$  jsou jednotlivé dvojice hodnot obou proměnných (procentuálně vyjádřené kladné hodnocení dané hodiny Tv žáky ( $x$ ) a učiteli ( $y$ ); a  $n$  počet srovnávaných dvojic hodnot (Chráska, 2016).

Při rozhodování o statistické významnosti námi zjištěného koeficientu  $r_p$  mezi proměnnými (kladné hodnocení dané hodiny Tv učiteli a žáky), je testové kritérium  $t$  vypočteno ze vztahu

$$t = \frac{r_p}{\sqrt{1-r_p^2}} \cdot \sqrt{n-2},$$

kde  $r_p$  je koeficient korelace a  $n$  je počet srovnávaných dvojic hodnot (Chráska, 2016).

Kritická hodnota testového kritéria zjištěná ze statistických tabulek uvedených v publikaci Chrásky (2016, s. 243) (příloha X: kritické hodnoty testového kritéria  $t$ ) pro zvolenou hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$  a počet stupňů volnosti  $f$  (určeného podle vztahu



$f = n - 2$ ; kde  $n$  je počet párů měření – v našem případě tedy  $f = 24 - 2 = 22$ ) je 2,074. Vzhledem k tomu, že počet párů měření je vždy stejný (ve všech případech je stejný počet otázek), je také kritická hodnota testového kritéria ve všech případech stejná, to znamená:  $t_{0,05}(22) = 2,074$ .

V tabulce 5 uvádíme zjištěné Pearsonovy koeficienty korelace ( $r_p$ ) pro jednotlivé hodiny Tv, vypočtená testová kritéria ( $t$ ) a označení nulových hypotéz, které jsou výše uvedeným způsobem vyhodnocovány:

Hodina Tv	Hypotéza	$r_p$	$t$
č. 1	$H1_0$	0,642	3,928
č. 2	$H2_0$	0,426	2,209
č. 3	$H3_0$	0,425	2,202
č. 4	$H4_0$	0,497	2,686
č. 5	$H5_0$	0,465	2,464

Tabulka 5: Zjištěné Pearsonovy koeficienty korelace a testová kritéria (Zdroj: vlastní)

Vyhodnocení hypotéz  $H1_0$ ,  $H2_0$ ,  $H3_0$ ,  $H4_0$  a  $H5_0$ :

Podle Pearsonových koeficientů korelace ( $r_p$ ) zjištěných na základě pozitivních odpovědí učitelů a žáků u jednotlivých hodin Tv můžeme tvrdit, že mezi hodnocením učitelů a hodnocením žáků existuje značný pozitivní vztah. To znamená, že čím pozitivnější je hodnocení hodiny učitelů, tím pozitivnější je také hodnocení dané hodiny žáků.

Vypočtené hodnoty testového kritéria ( $t$ ) u jednotlivých hodin Tv (č. 1, č. 2, č. 3, č. 4 a č. 5), které jsou ve všech případech větší než hodnota kritická ( $t_{0,05}(22) = 2,074$ ), dokazují, že zjištěné hodnoty koeficientů korelace vypovídají o vztahu mezi hodnocením učitelů a hodnocením žáků.

Vzhledem k tomu, že v žádném z našich případů (jednotlivých vyučovacích hodin Tv) nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vztahu mezi hodnocením učitelů a hodnocením žáků, zamítáme hypotézy nulové a přijímáme hypotézy alternativní:

$H1_A$ : V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na atletické dovednosti je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

$H2_A$ : V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na sportovní hry (basketbal) je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

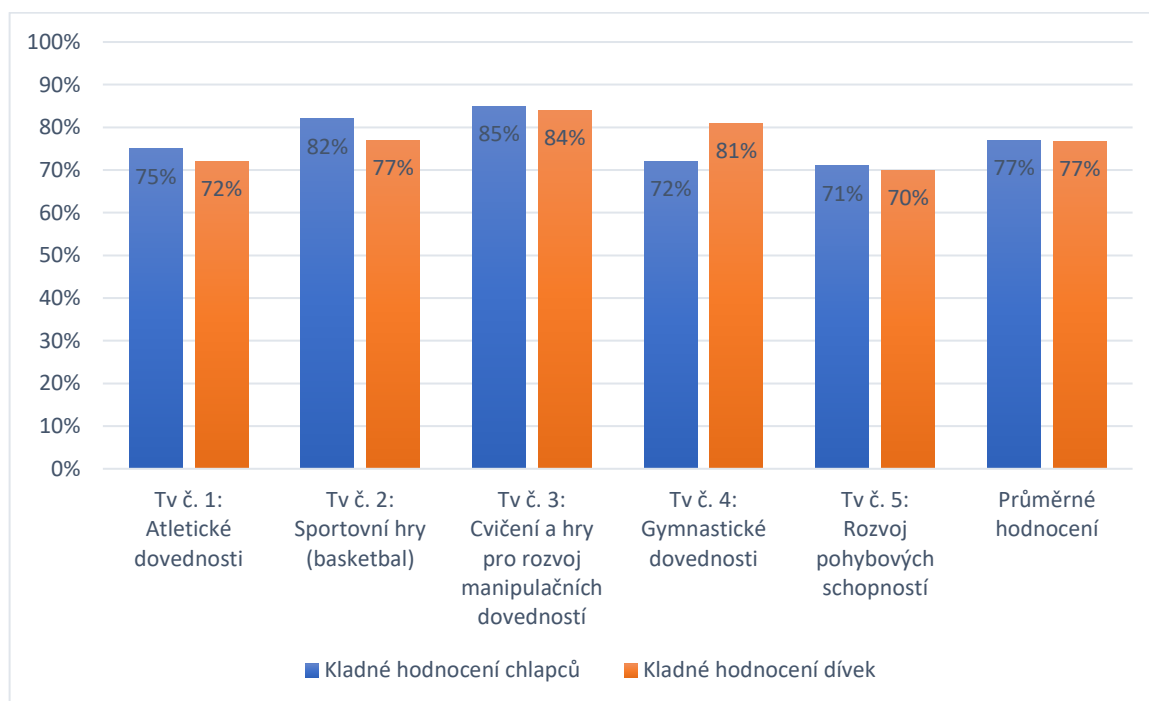
H3<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv pro rozvoj manipulačních dovedností je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

H4<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na gymnastické dovednosti je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

H5<sub>A</sub>: V celkovém hodnocení hodiny Tv zaměřené na rozvoj pohybových schopností (kruhový provoz) je v názorech učitelů a žáků statisticky významný rozdíl.

### 2.3.9 Srovnání názorů žáků na hodiny Tv z hlediska genderu

Dále se budeme zabývat názorem chlapců a dívek na jednotlivé vyučovací hodiny Tv; chceme odpovědět na otázku, jaký je rozdíl v preferencích žáků, co se týče obsahu předložených vyučovacích jednotek Tv, a to z hlediska genderu.



Graf 7: Celkové zhodnocení námětů pro vyučovací jednotky Tv chlapci a dívkami (Zdroj: vlastní)

Pokud se zaměříme na průměrné kladné hodnocení všech pěti předložených hodin Tv chlapci a dívkami, vidíme, že je v obou těchto skupinách shodné – činí 77 %.

Pokud se ale zaměříme na jednotlivé hodiny Tv, zjišťujeme, že téměř ve všech případech (kromě hodiny Tv č. 4 – se zaměřením na gymnastické dovednosti) je hodnocení hodin chlapci pozitivnější než hodnocení těchto hodin dívkami. Důvodem by mohla být skutečnost, že především chlapci věnují výcviku tělesné síly a obratnosti velké úsilí (což je rozhodující pro jejich postavení v kolektivu), jak již bylo popsáno v kapitole věnující se tělesnému vývoji v období mladšího školního věku.

Prohlédneme-li si celkové hodnocení jednotlivých hodin Tv dívkami, vidíme, že se pohybuje v rozmezí 70 až 84 %. Nejlépe hodnocenou hodinou je hodina Tv č. 3 (cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností), nejméně kladných odpovědí pak u dívek získala hodina Tv č. 5 (rozvoj pohybových schopností).

Celkové kladné hodnocení chlapců se u jednotlivých hodin pohybuje v rozmezí 71 až 85 %. Nejlépe hodnocenou hodinou je stejně jako u dívek hodina Tv č. 3 (cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností), nejnižší počet kladných odpovědí získala hodina Tv č. 5 (rozvoj pohybových schopností).

Největší rozdíl mezi hodnocením chlapci a dívkami jsme zaznamenali u vyučovací hodiny Tv č. 4 se zaměřením na gymnastické dovednosti, a to 9 % (ve prospěch kladného hodnocení dívek). Viditelnějšího rozdílu bylo dosaženo také u vyučovací jednotky Tv č. 2 se zaměřením na sportovní hry (basketbal), kde hodnota rozdílu dosáhla 5 % (tentokrát již ve prospěch kladného hodnocení chlapců). U ostatních vyučovacích jednotek Tv činil rozdíl v hodnocení mezi oběma skupinami žáků 3 % a méně.

V tabulce 6 uvádíme pro přehlednost procentuálně vyjádřené kladné hodnocení jednotlivých hodin Tv a pořadí, ve kterém se dané hodiny podle názorů chlapců a dívek umístily.

Hodina Tv	Chlapci		Dívky	
	Kladné odpovědi	Pořadí	Kladné odpovědi	Pořadí
č. 1 - atletické dovednosti	75 %	3.	72 %	4.
č. 2 - sportovní hry (basketbal)	82 %	2.	77 %	3.
č. 3 - cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností	85 %	1.	84 %	1.
č. 4 - gymnastické dovednosti	72 %	4.	81 %	2.
č. 5 - rozvoj pohybových schopností	71 %	5.	70 %	5.

Tabulka 6: Úspěšnost a pořadí vyučovacích jednotek Tv podle názorů chlapců a dívek (Zdroj: vlastní)

Jak je patrné z tabulky 6, ve stejném pořadí se z pohledu chlapců i dívek umístila hodina Tv č. 3 (cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností) – u obou skupin žáků získala nejlepší hodnocení. Naopak hodina Tv č. 5 (rozvoj pohybových schopností) získala u obou skupin žáků nejméně kladných odpovědí. Ostatní hodiny Tv pak dosáhly u chlapců a dívek rozdílného pořadí.

Preference chlapců, co se týče obsahu vyučovacích hodin Tv, jsou následovné (v závorkách uvedena procentuální hodnota kladných odpovědí):

Hodina Tv č. 3 zaměřená na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností (85 %) → hodina Tv č. 2 zaměřená na sportovní hry (basketbal; 82 %) → hodina Tv č. 1 zaměřená na atletické dovednosti (75 %) → hodina Tv č. 4 zaměřená na gymnastické dovednosti (72 %) → hodina Tv č. 5 zaměřená na rozvoj pohybových schopností (71 %).

Preference dívek, co se týče obsahu vyučovacích hodin Tv, jsou následovné:

Hodina Tv č. 3 zaměřená na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností (84 %) → hodina Tv č. 4 zaměřená na gymnastické dovednosti (81 %) → hodina Tv č. 2 zaměřená na sportovní hry (basketbal; 77 %) → hodina Tv č. 1 zaměřená na atletické dovednosti (72 %) → hodina Tv č. 5 zaměřená na rozvoj pohybových schopností (70 %).

### 3 DISKUSE

I když se domníváme, že stejná hodina Tv může být pokaždé hodnocena jinak (vždy záleží na osobnostech učitelů a žáků, na jejich aktuálním fyzickém a psychickém stavu, na třídním klimatu či na používaném didaktickém řídicím stylu učitele, jeho přístupu k žákům a mnoha dalších okolnostech), vidíme v práci přínos pro učitele, kteří díky diagnostikám hodin Tv mohou být schopni lépe naplánovat svoje budoucí hodiny, a tím zajistit jejich atraktivnost pro žáky a potažmo v nich podporovat kladný vztah k pohybovým aktivitám.

Vyjma výzkumného šetření Hermanové (2021), která se zabývala stejnou tematikou ve své diplomové práci, nám nejsou známá další obdobná výzkumná šetření týkající se srovnání názorů učitelů a žáků na vyučovací jednotky Tv, které bylo jedním z cílů naší práce. Můžeme se domnívat, že možnou příčinou námi zjištěné rozdílnosti v názorech učitelů a žáků na jednotlivé hodiny Tv jsou také různá očekávání učitelů a žáků od hodin Tv. Učitelé jsou navíc vázání kurikulem daným pro Tv, což potvrzuje výzkumné šetření Trávníčka (2008), ve kterém se ukázalo, že učitelé si požadavky na ně kladené uvědomují a vnímají cíle Tv v souladu s kurikulem, i když dle zmíněného autora je také otázkou, zda se učitelům smysl Tv daří přenášet i do roviny realizace.

Pokud srovnáme názory učitelů a žáků z našeho dotazníkového šetření s názory učitelů a žáků zjištěnými z výzkumného šetření z výše uvedené práce Hermanové (2021), zjistíme, že v obou případech je názor učitelů a žáků na realizované hodiny Tv rozdílný, a že stejně jako v našem případě hodnotili realizované hodiny Tv v šetření Hermanové pozitivněji učitelé než žáci (vyjma jediné hodiny Tv), a to s velmi podobným celkovým (průměrným) výsledkem (81 %, tzn. jen o 2 % méně, než tomu bylo u nás). Stejně výsledky pak vidíme u průměrného hodnocení realizovaných hodin žáky (chlapci i dívkami - 77 %).

Výsledky námi provedeného výzkumného šetření nelze zobecnit, nicméně zjištěné názory žáků můžeme srovnat s postojem žáků 4. tříd k tělesné a sportovní výchově vyplývajících z šetření Mesiarika (2017), podle kterého projevilo pozitivní (či velmi pozitivní) postoj k tělesné a sportovní výchově téměř 80 % žáků uvedených ročníků; a také s názory žáků vyplývajících z šetření Mužíka a Hoškové (2010), na jehož základě bylo zjištěno, že dokonce pro 87,5 % dotazovaných žáků byly hodiny Tv na 1. stupni ZŠ radostné a příjemné. Domníváme se, že postoj žáků k tělesné výchově může korespondovat s jejich hodnocením hodin Tv.

Co se týká rozdílů v názorech chlapců a dívek, v tomto případě spatřujeme mezi naším šetřením a výsledkem Hermanové (2021) rozdíl. I když – jak jsme se již zmínili – bylo celkové hodnocení žáků v obou šetřeních stejné, na rozdíl od nás zjistila Hermanová rozdíl v názorech chlapců a dívek, a to v průměru o 7 % ve prospěch kladného hodnocení chlapců. I v rámci našeho dotazníkového šetření však stejně jako v uvedené práci hodnotili pozitivněji čtyři z pěti námětů chlapci. Pokud se podíváme na postoje chlapců a dívek k hodinám tělesné a sportovní výchovy, které zjistil svým šetřením Mesiarik (2017), i v tomto případě byly postoje chlapců k Tv pozitivnější než postoje dívek, což podle něj zjistili i mnozí další autoři. Domníváme se, čímž také souhlasíme s názorem Říčana (2014), že především chlapci věnují výcviku tělesné síly a obratnosti větší úsilí z důvodu jejich postavení v kolektivu. Kromě toho i obsah realizovaných hodin bude jistě důležitou proměnnou v hodnocení žáků, i co se týče genderu.

## 4 ZÁVĚRY

V práci jsme se zabývali tématem pohybové aktivity a jejím vlivem na zdraví; charakteristikou žáka mladšího školního věku – jeho tělesným, psychickým a sociálním vývojem; a dále pak motorikou a motorickým učením – jeho způsoby, průběhem a fázemi. Pozornost byla věnována také tématu školní tělesné výchovy – jak pohledem do její historie, tak i současnému legislativnímu ukotvení a v neposlední řadě pak profesi učitele se zřetelem na učitele tělesné výchovy.

Hlavním cílem diplomové práce bylo vytvoření souboru příprav na vyučovací hodiny Tv s různým tematickým obsahem a srovnání názorů učitelů a žáků na realizované hodiny. Dílčím cílem bylo zjištění preferencí žáků 1. stupně ZŠ (z hlediska obsahu jednotlivých hodin Tv), a to i z hlediska genderu.

Před vlastním dotazníkovým šetřením byl zpracován soubor příprav na vyučovací jednotky Tv, u každé z těchto příprav byla v hlavní části hodiny zařazena jiná pohybová aktivita. Část rušná, průpravná a závěrečná byla zvolena pro všechny hodiny Tv shodná, abychom předešli situaci, kdy by hodnocení hodin bylo ovlivněno kvůli rozdílnosti těchto tří uvedených částí hodiny Tv.

Dotazníkové šetření proběhlo ve 2. pololetí školního roku 2021/2022 v osmi základních školách v Jihomoravském kraji. Jeho účastníky bylo 20 učitelů tělesné výchovy ve 4. a 5. ročnících a jejich žáci. Bylo při něm užito standardizovaného dotazníku k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro učitele a pro žáky (Frömel, 1994) a na základě získaných kladných odpovědí bylo zodpovězeno na tyto dvě výzkumné otázky:

1. *Jak hodnotí předložené vyučovací jednotky Tv učitelé a jak žáci?*  
Je mezi názorem učitelů a žáků na tyto hodiny rozdíl? Která z hodin Tv je nejvíce preferovaná učiteli, která žáky?
2. *Jaký je rozdíl v preferencích žáků, co se týče připravených vyučovacích jednotek Tv, z hlediska genderu?*

První z otázek řešila hodnocení připravených vyučovacích jednotek Tv učiteli a žáky: rozdílnost či shodnost jejich názorů na předložené hodiny Tv na základě rozdělení dotazníkových otázek do 7 dimenzí (vzdělávací, emotivní, zdravotní, sociální, vztahová,

kreativní, doplňující – role žáka). Bylo zjištěno, že všechny připravené hodiny Tv hodnotili celkově za všechny dimenze lépe učitelé než žáci.

Díky statistickému vyhodnocení dat (s použitím Pearsonova koeficientu korelace) bylo zjištěno, že mezi hodnocením učitelů a žáků existuje u všech hodin Tv (č. 1 až č. 5) statisticky významný rozdíl, a tím byly přijaty alternativní hypotézy.

Co se týče preferencí hodin, pak i zde byly zjištěny rozdíly v názorech obou zúčastněných skupin. Učitelé nejpozitivněji hodnotili hodinu zaměřenou na sportovní hry (basketbal), zatímco žáci preferovali hodinu zaměřenou na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností (s využitím netradiční pomůcky – novin). Z důvodu zvýšení motivace žáků k větší pohybové aktivitě doporučujeme podobné aktivity (ať už jde o cvičení s netradičními pomůckami, nebo i jiné pohybové aktivity málo zařazované do hodin Tv) častěji zařazovat, lze do nich totiž také dovést i z pohledu žáků méně oblíbené aktivity (jako např. některé z atletických či gymnastických dovedností). U obou skupin dotazovaných se na posledním místě umístila hodina zaměřená na rozvoj pohybových dovedností (kruhový provoz), kdy obě skupiny dotazovaných podprůměrně hodnotili především dimenzi kreativní (s čímž souvisí i nižší hodnocení u dimenze doplňující – role žáka), proto bychom doporučovali, aby žáci dostávali větší prostor pro samostatné a tvořivé řešení některých úkolů a byla jim také dána možnost rozhodnutí, co nebo jakým způsobem budou dělat (např. vybírat si z několika cviků na stanovištích, nebo sami vhodné cviky navrhnout).

Druhá výzkumná otázka zjišťovala preference žáků, co se týče předložených hodin Tv, a to z hlediska genderu. I v tomto případě byly zaznamenány rozdíly v názorech chlapců a dívek – ovšem obě skupiny se shodly v hodnocení hodiny zaměřené na cvičení a hry pro rozvoj manipulačních dovedností a umístily ji ve svých preferencích na první místo.

Vzhledem k tomu, že se vzdělávání na 1. stupni ZŠ orientuje na žáka a jeho individuální potřeby, a snahou učitelů je, aby se žáci ve vyučování aktivně zapojovali, považujeme za vhodné se v dalším zkoumání více zaměřit na doplňující dimenzi – tedy roli žáka, která se jeho aktivitou zabývá (jde zde hlavně o kreativní a sociální roli žáka).



## **5 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

MCAS – Massachusettský hodnotící nástroj

NASPE – Národní asociace pro sport a tělesnou výchovu

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tv – Tělesná výchova

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – Základní škola

## 6 UŽITÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE

BAŇÁROVÁ, Patrícia, Miroslav ČERNICKÝ a Miroslav MALAY, 2016. *Kineziológia: pohyb ako základný prejav života*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8434-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENEŠOVÁ, Daniela, 2020. *Kognitivní funkce a pohybový výkon*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0998-3.

CARLSON, Susan A. et al., 2008. Physical Education and Academic Achievement in Elementary School: Data From the Early Childhood Longitudinal Study. *American Journal of Public Health* [online]. Vol. 98, no. 4, s. 721-727 [cit. 2022-11-02]. DOI: 10.2105/AJPH.2007.117176. Dostupné z: <https://ajph.aphapublications.org/doi/pdfplus/10.2105/AJPH.2007.117176>

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, § 5 odst. 1. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

DELORS, Jacques, 1997. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Přeložil Michal JON. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

DOBŘÝ, Lubomír, Irena ČECHOVSKÁ, Bronislav KRAČMAR, Rudolf PSOTTA a Vladimír SÜSS, 2009. Kinantropologie a pohybové aktivity. In: MUŽÍK, Vladislav a Vladimír SÜSS, ed. *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, s. 8-16. ISBN 978-80-210-4858-4.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2007. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-298-9.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2012. *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi*. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 978-80-247-3733-1.

- DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ, 2017. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3308-4.
- FIALOVÁ, Ludmila, 2010. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1854-8.
- FIALOVÁ, Ludmila et al., 2014. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2885-1.
- FORMÁNKOVÁ, Soňa, 2011. *Základní gymnastika-názvosloví nejčastěji používaných postojů, poloh a pohybů (cvičení prostná)*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2759-1.
- FRÖMEL et al., 1994. *Kreativorientierter Sportunterricht an der Grundschulen*. *Tělesná kultura*, 25, s. 5-27.
- GREXA, Ján a Milena STRACHOVÁ, 2011. *Dějiny sportu: přehled světových a českých dějin tělesné výchovy a sportu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5458-5.
- HERMANOVÁ, Radka, 2021. *Vyučovací hodina TV na 1. stupni ZŠ z pohledu učitele a žáka*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Ludmila Miklánková.
- HURYCHOVÁ, Alena a Vlasta VILÍMOVÁ, 1997. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1525-x.
- CHOUTKA, Miroslav, Jaromír VOTÍK a Danuše BRKLOVÁ, 1999. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-500-6.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEŘÁBEK, Jaroslav, Jan TUPÝ et al., 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-09-30]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>
- KOUBA, Václav, 1995. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-137-0.

- KÖSSL, Jiří, Jan ŠTUMBAUER a Marek WAIC, 2018. *Kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3420-3.
- KRIŠTOFIČ, Jaroslav, 2006. *Pohybová příprava dětí*. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 80-247-1636-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2017. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MAZAL, Ferdinand, 1993. *Soubor pohybových her pro děti mladšího školního věku: metodická příručka pro učitele základní školy*. 3. vyd. Olomouc: Hanex. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-900925-8-6.
- MAZAL, Ferdinand, 2000. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-85783-29-0.
- MĚKOTA, Karel a Roman CUBEREK, 2007. *Pohybové dovednosti-činnosti-výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1728-8.
- MESIARIK, Peter, 2017. Postoje žiakov 4. ročníka základných škôl v okrese Zvolen k telesnej a športovej výchove v čase. In: BAISOVÁ, Karin a Martin KRUŽLIAK. *Telesná výchova a šport v živote človeka, Konferenčný recenzovaný zborník vedeckých prác* [online]. Zvolen: VTU, s. 133-158. [cit. 2023-05-05]. ISBN 978-80-228-3024-9. Dostupné z: [https://utvs.tuzvo.sk/sites/default/files/zbornik\\_2017.pdf](https://utvs.tuzvo.sk/sites/default/files/zbornik_2017.pdf)
- MIKLÁNKOVÁ, Ludmila, 2012. *Tělesná výchova na 1. stupni základních škol (základní gymnastika)*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3180-2.
- MIKLÁNKOVÁ, Ludmila, 2013. *Základy gymnastiky: akrobacie a cvičení na náradí (nejen) pro 1. stupeň základních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3639-5.
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002* [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2022. [cit. 2022-09-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2022. [cit. 2022-09-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2022. [cit. 2022-09-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MUŽÍK, Vladislav, 2010. Názory občanů České republiky na realizaci kurikula tělesné výchovy v základním vzdělávání. In: MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, s. 57-74. ISBN 978-80-210-5371-7.

MUŽÍK, Vladislav a Lenka HOŠKOVÁ, 2010. Názory žáků základní školy na realizaci kurikula tělesné výchovy. In: MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, s. 75-91. ISBN 978-80-210-5371-7.

MUŽÍK, Vladislav a Václav PECH, 2010. Pohyb jako základní potřeba dětí. In: MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, s. 19-34. ISBN 978-80-210-5371-7.

MUŽÍK, Vladislav, Alena KUCHAROVÁ a Petra VODÁKOVÁ, 2010. Pohybová aktivita dětí v mladším školním věku. In: MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, s. 105-122. ISBN 978-80-210-5371-7.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE), 2009. *Integrating Physical Activity into the Complete School Day* [online]. [cit. 2022-10-21]. Dostupné z: <https://www.thephysedteacher.com/uploads/1/5/6/7/15677028/integpaschday.pdf>

PERIČ, Tomáš, 2012. *Sportovní příprava dětí*. Nové, aktualiz. vyd. Praha: Grada. Děti a sport. ISBN 978-80-247-4218-2.

PETERSON, Daniel, © 2020. Just an hour per day of play can boost young brains. *The 80 Percent Mental* [online]. [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: <http://www.80percentmental.com/blog/0percentmental.com/2015/03/just-hour-per-day-of-play-can-boost.html#.VnLuZPngBdg>

=

- PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- RAČKOVÁ, Mariana, 2008. Edukátor v súčasnej škole. In: FRANIOK, P. a D. KNOTOVÁ, ed. *Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno, Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, s. 280-282. ISBN 978-80-210-4752-5.
- REITMAYER, Ladislav, 1978. *Stručný nárys dějin tělesné výchovy*. 1/1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ, 1998. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-659-7.
- ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SCHMIDT, Richard A. a Timothy Donald LEE, 2019. *Motorické učení a výkon: od principů k aplikaci*. Páté vydání. Přeložil Michal BARDA. Praha: Mladá fronta. Edice Českého olympijského výboru. ISBN 978-80-204-4716-6.
- SKOPOVÁ, Marie a Miroslav ZÍTKO, 2013. *Základní gymnastika*. 3., upr. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2194-4.
- SPILKOVÁ, Vladimíra, 2001. Profesionální standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-059-5.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SVOZIL, Zbyněk, 2018. Motorické učení. In: JANSKA, Petr. *Pedagogika sportu*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, s. 153-164. ISBN 978-80-246-3986-4.
- SZABOVÁ, Magdaléna, 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-276-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Pavel TILINGER a Václav HOŠEK, 2017. *Projekty utváření pozitivního postoje dětí k pohybovým aktivitám*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o. ISBN 978-80-87723-40-1.

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.

TILINGER, Pavel, 2022. *Didaktika pohybových aktivit*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o. ISBN 978-80-88462-09-5.

TRÁVNÍČEK, Marek, 2008. Tělesná výchova pohledem učitelů základních škol. In: ŘEHULKA, Evžen, ed. *Škola a zdraví 21, 3/2008 Praxe současné školy a výchova ke zdraví* [online]. Brno: MSD, s. 81-90. [cit. 2022-11-02]. ISBN 978-80-7392-042-5. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/23/23/texty/cze/praxe.pdf#page=81>

TRÁVNÍČEK, Marek, 2009. Realizace školní tělesné výchovy pohledem učitelů 1. stupně základní školy. In: MUŽÍK, Vladislav a Vladimír SÜSS, ed. *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, s. 79-87. ISBN 978-80-210-4858-4.

TREMARCHE, Pamela V., Ellyn M. ROBINSON a Louise B. GRAHAM, 2007. Physical Education and its Effect on Elementary Testing Results. *Physical Educator* [online]. Vol. 64, no. 2, s. 58-64. [cit. 2022-11-02]. ISSN 00318981. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/232999836/fulltextPDF/F0B7F79888DD48CEPQ/1?accountid=12552>

TUPÝ, Jan, 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. 2., doplněné a upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8997-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VILÍMOVÁ, Vlasta, 2009. *Didaktika tělesné výchovy*. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4936-9.

World Health Organization (WHO), 2022a. Physical activity. *Who.int*. [online]. © 2022. [cit. 2022-10-21]. Dostupné z: [https://www.who.int/health-topics/physical-activity#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/physical-activity#tab=tab_1)

World Health Organization (WHO), 2022b. Physical activity. *Who.int*. [online]. 5 October 2022. [cit. 2022-10-21]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

ZOUNKOVÁ, Irena, Miroslav KUČERA a Ivan DYLEVSKÝ, 2011. Pohybový systém dítěte. In: KUČERA, Miroslav, Pavel KOLÁŘ a Ivan DYLEVSKÝ et al. *Dítě, sport a zdraví*. Praha: Galén, s. 9-40. ISBN 978-80-7262-712-7.

ZUMR, Tomáš, 2019. *Kondiční příprava dětí a mládeže: zásobník cviků s moderními pomůckami*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-2065-9.



## **7 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro učitele

Příloha č. 2: Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro žáky

### Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (učitel)

Škola:	
Třída:	
Datum:	

Pohlaví:	M	Ž			
Počet roků praxe:					
Vyučovací jednotka Tv č.	1	2	3	4	5

Odpovědi značte křížkem!

Č.	Otázka	Ano	Ne
1	Uvedl(a) jste v úvodu cíl hodiny nebo dílčí cíl v průběhu hodiny?		
2	Byl(a) jste spokojen(a) s pohybovou aktivitou žáků?		
3	Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4	Byl(a) jste k žákům v průběhu hodiny přátelský(á) a kamarádský(á)?		
5	Zařadíte rád(a) někdy později stejnou nebo podobnou hodinu?		
6	Vytvořil(a) jste žákům prostor pro samostatné a tvořivé řešení nějakého úkolu?		
7	Dozvěděli se žáci v hodině něco nového?		
8	Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a „pohoda“?		
9	Jste po hodině unaven(a)?		
10	Vyskytly se v hodině projevy nekázně?		
11	Ve volném čase bych zajistil(a) žákům lepší cvičení než v této hodině.		
12	Mohli se žáci v hodině alespoň jedenkrát svobodně rozhodnout, co nebo jakým způsobem budou dělat?		
13	Žáci si osvojili nebo se zdokonalili v nějaké pohybové dovednosti (cvičení).		
14	Zasmál(a) jste se v hodině?		
15	Podpořila hodina rozvoj kondice (síly, vytrvalosti) žáků?		
16	Zeptal se Vás v průběhu hodiny na něco někdo z žáků?		
17	Raději bych vyučoval(a) místo této hodiny jiný vyučovací předmět.		
18	Žáky jsem musel(a) v průběhu hodiny často usměrňovat a neustále řídit.		
19	Prováděl někdo z žáků v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky?		
20	Pochválil(a) jste nějakého žáka?		
21	Museli žáci alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22	Zapojili se žáci vzájemně do opravování chyb?		
23	S průběhem hodiny jsem byl(a) spokojen(a).		
24	Vyskytl se v hodině moment překvapení nebo něco nového?		

Příloha č. 2: Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro žáky

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

Škola:	
Třída:	

Pohlaví:	M	Ž
Datum:		

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	Osvojil(a) sis nebo zdokonalil(a) ses v nějaké pohybové dovednosti (cvičení)?		
14	Zasmál(a) ses v hodině?		
15	Podpořila hodina rozvoj tvé kondice (síly, vytrvalosti)?		
16	Ptal(a) ses při učení na něco učitele nebo spolužáka?		
17	Raději bych se zúčastnil(a) jiné hodiny ve třídě.		
18	Měl(a) jsi pocit, že jsi neustále „dirigován(a)“ učitelem?		
19	Prováděl(a) jsi v průběhu hodiny ukázkou pro spolužáky?		
20	Byl(a) jsi pochválen(a) učitelem nebo spolužákem?		
21	Musel(a) jsi alespoň jedenkrát opravit držení těla a protáhnout zkrácené svalové partie?		
22	Opravil(a) jsi nějakou chybu cvičení spolužáka 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?		

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Pavla Tomancová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Vyučovací hodina Tv na 1. stupni ZŠ z pohledu učitele a žáka
<b>Název v angličtině:</b>	Physical education lesson at primary school from the point of view of teacher and pupil
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá tématem pohybové aktivity a jejím vlivem na zdraví, charakteristikou období mladšího školního věku, motorickým učením, historií a současností školní tělesné výchovy, osobností učitele. Hlavním cílem praktické části práce je vytvoření souboru námětů pohybových aktivit do hodin Tv s různým tematickým obsahem a srovnání názorů učitelů a žáků na realizované hodiny. Dílčím cílem je zjištění preferencí žáků 1. stupně ZŠ (z hlediska obsahu hodin Tv), a to i z hlediska genderu.
<b>Klíčová slova:</b>	Tělesná výchova, základní škola, žáci mladšího školního věku, motorické učení, učitel
<b>Anotace v angličtině:</b>	In its theoretical part, the thesis deals with the topic of physical activity and its influence on health, the characteristics of the primary school age period, motor learning, the history and present of school physical education, and the personality of the teacher. The main aim of the practical part of the thesis is to create a set of themes of physical activities for PE lessons with different thematic content and to compare the opinions of teachers and pupils on the implemented lessons. A partial aim is to find out the preferences of pupils of primary schools (in terms of the content of PE lessons), also in terms of gender.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Physical education, primary school, pupils of primary school age, motor learning, teacher
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro učitele, dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy pro žáky
<b>Rozsah práce:</b>	97 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk