

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY

Diplomová práce

**VYUČOVACÍ JEDNOTKY TV S VYŠŠÍM ZATÍŽENÍM NA  
UČITELSKÝCH PRAXÍCH A JEJICH HODNOCENÍ ŽÁKY  
STŘEDNÍCH ŠKOL V ROCE 2015**

Sabina Kocourková

2017

**Jména a příjmení autora:** Sabina Kocourková

**Název diplomové práce:** Vyučovací jednotky TV s vyšším zatížením na učitelských praxích a jejich hodnocení žáky středních škol v roce 2015

**Pracoviště:** Katedra společenských věd v- kinantropologii

**Vedoucí diplomové práce:** doc. Mgr. Jana Vašíčková Ph.D.

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2017

**Abstrakt:**

Diplomová práce se zabývá hodnocení žáků na vyučovací jednotky TV s vyšším zatížením na učitelských praxích středních škol v roce 2015. Výzkumný soubor tvoří 641 probandů, z toho 384 dívek a 267 chlapců adolescentního věku. Výzkum probíhal v rámci magisterských pedagogických praxí v letním (březen) a zimním semestru (říjen) a to na 43 středních školách české republiky. K výzkumnému šetření byl použit standardizovaný Dotazník k diagnostice VJTV. Bylo potvrzeno, že vztah žáku středních škol k vyučovacím jednotkám TV s vyšším zatížením se neliší od jejich vztahu k habituálním vyučovacím jednotkám TV.

**Klíčová slova:** pohybová aktivita, vyučovací jednotka TV s vyšším zatížením, dotazník, adolescence, hodnocení

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and surname:** Sabina Kocourková

**Title of the thesis:**

**Department:** Department of Social Sciences in  
Kinanthropology

**Supervisor:** doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.

**The year of presentation:** 2017

**Abstract:**

The thesis is focused on student's evaluation of progressive PE learning units which were realized on teacher's practises at high schools in 2015. The sample consisted of 641 individuals, 384 young women and 267 young men of adolescent age. Research has been a part of Masters pedagogical practises in summer (March) and winter (October) semester on forty-three high-schools in the Czech Republic. Standardized questionnaire was used for the determination of PE learning units. It was confirmed that student's evaluation of progressive PE learning units do not differ from their evaluation of habitual PE learning units.

**Key words:** physical activity, progressive PE learning unit, questionnaire, adolescence, evaluation

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením doc. Mgr. Jany Vašíčkové Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

Děkuji své vedoucí práce doc. Mgr. Janě Vašíčkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při psaní diplomové práce a také svým nejbližším, kteří mi byli při studiu vždy oporou

## Obsah

Obsah.....	6
1 Úvod .....	8
2 Přehled poznatků .....	10
2.1 Tělesný pohyb a tělesná kultura.....	10
2.2 Tělesná výchova a její didaktika .....	13
2.3 Vyučovací jednotka tělesné výchovy.....	18
2.3.1 Typologie vyučovací jednotky .....	19
2.3.2 Vyučovací jednotka habituální a vyučovací jednotka s vyšším zatížením.....	20
2.4 Motivace k pohybové aktivitě .....	21
2.4.1 Jak zvyšovat motivaci? .....	21
2.4.2 Maslowova teorie hierarchie potřeb .....	22
2.4.3 Motivy .....	22
2.4.4 Potřeby .....	22
2.4.5 Iniciativy .....	22
2.4.6 Postoje a zájmy.....	23
2.5 Charakteristika adolescence.....	23
2.5.1 Vztah učitele a žáka adolescenta .....	25
2.5.2 Postoj žáků k tělesné výchově.....	26
2.5.3 Pohybové preference adolescentů .....	27
3 Cíle a hypotézy .....	30
3.1 Hlavní cíl.....	30
3.2 Dílčí cíle.....	30
3.3 Hypotézy a výzkumné otázky .....	30
4 Metodika .....	32
4.1 Charakteristika výzkumného souboru:.....	32

4.2	Výzkumné metody .....	32
4.3	Popis dotazníku.....	32
4.4	Popis realizace výzkumu .....	34
5	Výsledky.....	36
5.1	Výsledky při vyučování basketbalu .....	37
5.2	Výsledky při vyučování volejbalu .....	39
5.3	Výsledky při vyučování frisbee .....	41
5.4	Výsledky při vyučování házené.....	43
5.5	Výsledky při vyučování fotbalu .....	44
5.6	Výsledky při vyučování florbalu .....	45
5.7	Výsledky otevřených otázek .....	46
6	Diskuse a limity práce.....	51
7	Závěry .....	54
8	Souhrn .....	55
9	Summary .....	56
10	Referenční seznam .....	57

# 1 Úvod

Existuje mnoho studií, které poukazují na nedostatečnou pohybovou aktivitu současné populace. V současné době se vydávají celé řady doporučení a vycházejí metodické materiály s motivační tematikou, které se týkají dětí i dospělých. Je zřejmé, že děti v postnatálním období, vyhledávají spontánní pohyb, který je důležitý pro správný vývoj dítěte.

Mnohé výzkumy také dokládají, že pohybová aktivita dětí postupně klesá a tím se zvyšuje řada nemocí. Pravidelná pohybová aktivita, podporuje zdraví, slouží jako prevence před obezitou a zabraňuje řadě nemocí (Sigmund & Sigmundová, 2011). Odborná veřejnost si klade řadu otázek. Je pohybový režim ovlivněn životem v rodině, ve škole či ve společnosti? Kdy přestává být pohyb přirozenou potřebou dítěte (Mužík, Vlček et al., 2010)?

Jaký má dítě přístup k tělesné výchově a obecně k pohybové aktivitě, je dáno několika faktory, z nichž jedním je motivace, především ta vnitřní. Je-li dítě silně motivováno k pohybové činnosti, nachází v ní prožitek a posiluje tak svoji sebedůvěru, která je nedílnou součástí tělesného sebepojetí. Vlastní sebehodnocení patří k jedné ze schopností člověka vést zdravý a vyrovnaný život. Je-li jedinec spokojený sám se sebou, navíc i po fyzické stránce, je schopen sám sebe kriticky ohodnotit, aniž by mu to ubralo na sebedůvěře. Tuto problematiku zpracovávají např. Chmelík, Frömel, Svozil, & Maleňáková (2007) nebo Vašíčková (2016)

Já se v této práci rovněž budu zabývat zejména problematikou hodnocení vyučovací jednotky tělesné výchovy (VJTV) žáky, a to v souvislosti s mírou zatížení. Výzkum probíhal na učitelských praxích studentů fakulty tělesné kultury. Výsledky budu zjišťovat analýzou dotazníků, kde respondenti odpovídají na otevřené a uzavřené otázky. Měla bych zodpovědět na otázku, jak žáci středních škol hodnotí VJTV s vyšším zatížením proti VJTV habituálním.

Na základě této práce by mohlo být zjištěno, jaký typ VJTV žáci preferují. Tato práce by tedy mohla stanovit ideální parametry pro budoucí výuku školní tělesné výchovy, která přispívá u žáků k upevňování zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti. Tato



práce by také mohla přispět ke zkvalitnění školní tělesné výchovy, jelikož jak uvádí Vašíčková (2016), kvalita školní tělesné výchovy je indikována především vztahem žáků k ní.

Téma práce považuji za aktuální z důvodů stále snižující množství pohybové aktivity u současné populace, a to zejména u dětí. Vyučování tělesné aktivity s vyšším zatížením by mohlo přispět ke snížení rizika onemocnění současné populace a současně podpořit zdraví dětí.

Tuto práci považuji za aktuální i ze svých subjektivních důvodů, jelikož jako budoucí pedagog si uvědomuji nezbytnost nastavit VJTV tak, aby byla pro žáky co nejpřínosnější, ovšem zároveň aby u nich byla kladně hodnocena.

## 2 Přehled poznatků

### 2.1 Tělesný pohyb a tělesná kultura

Pohyb je základem pro život, a proto ho často s životem spojujeme. Už v minulosti patřil pohyb k základním myšlenkám a tezím. Aristoteles vnímal pohyb jako veškerou možnou změnu mezi vznikáním a zanikáním (Jirásek, 2005). Pohyb je proces, který probíhá v přírodě i ve společnosti (Hodaň, 1997). Významně přispívá ke zkvalitnění života, celkovému zdraví a k tomu, aby byl člověk harmonicky vyrovnaný (Blahůtková, Řehulka, & Dvořáková, 2005). Forem pohybu existuje nespočetné množství. Pro potřeby této práce považuji za postačující dělení pohybu na tři základní skupiny (Hodaň, 1997):

- a) mechanický
- b) biologický
- c) společenský

Nejjednodušší pohyb, mechanický, se týká pouze neživé hmoty. Biologický pohyb se potom týká živých organismů obecně a pohyb společenský člověka. Tyto formy pohybu se ovšem navzájem podmiňují a nefungují samostatně. Pohyb vyššího řádu je závislý na zákonitostech pohybu řádu nižšího. Společenský pohyb tedy musí respektovat zákonitosti pohybu biologického i mechanického.

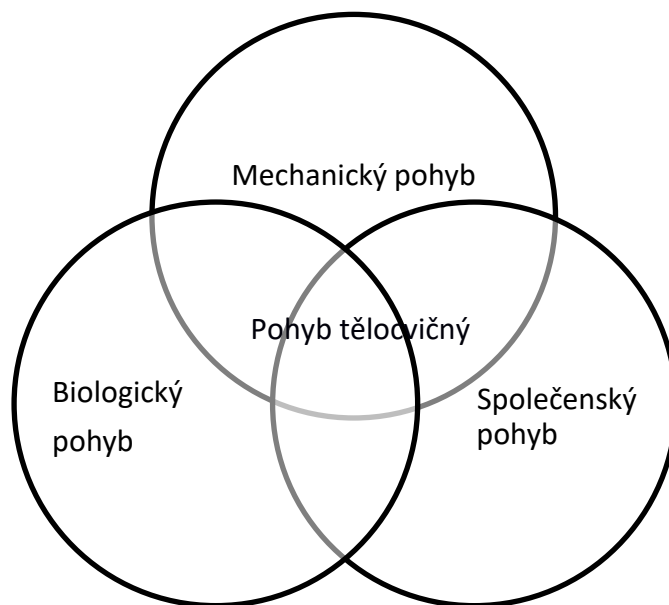
Jsem toho názoru, že pohyb podmiňuje úroveň života a díky tomu dochází ke zlepšování a posilnění jednotlivých funkcí organismu, jak zmiňuje i Hodaň (1997). U pohybu rozeznáváme jednotlivé složky, které blíže popisuje Hošková (1998). Mezi jednotlivé složky řadíme:

- a) statickou, která působí při každé činnosti vycházejících z různých poloh.
- b) dynamickou rozvíjející mezi svaly správné koordinační vztahy, které jsou nezbytné pro vytváření pohybových stereotypů.
- c) dechovou ovlivňující zvláště rozvoj dechové funkce, aby byl zabezpečen přívod energetických zdrojů.
- d) relaxační podporující uvolnění svalstva a působící na psychickou aktivitu. Celkově tedy můžeme říci, že jde o harmonii jednotlivých složek pohybu, díky kterým

dosáhneme správných pohybových stereotypů a zaručí ekonomizaci pohybů (Hošková, 1998).

Spolu s vývojem člověka se tak vyvíjela i jeho pohybová činnost (motorika). *Lidskou motorikou* potom rozumíme sumu všech teoreticky možných pohybů člověka a *pohybovou aktivitou* souhrn všech skutečně realizovaných pohybů člověka (Hodaň, 1997).

Průnikem pohybu mechanického, biologického a společenského, jak o nich pojednávám výše, je potom pohyb tělocvičný (jak znázorňuje Obrázek 1). Jde o pohyb záměrný, konkrétně motivovaný, ovlivňující stav lidského organismu za přesně stanovených podmínek.



**Obrázek 1:** Tělocvičný pohyb jako průnik různých druhů pohybu (Hodaň, 1997)

Tělesná cvičení jsou základním pohybovým prostředkem, kterým působí na člověka tělesná kultura. Tělesnou kulturu je nesnadné definovat co do jejího obsahu.

Šprymar (1978) definoval tělesnou kulturu jako subsystem kultury, soubor hodnot v oblasti fyzického zdokonalování člověka, cílevědomé využívání tělovýchovných aktivit k všeobecnému rozvoji společenských a individuálních potřeb člověka.

Hodaň (1997) zdůrazňuje, že takto široké pojetí pojmu tělesná kultura je třeba zpřesnit a vymezuje oblasti spadající pod tento pojem:

- úroveň realizace tělocvičné aktivity a jejích jednotlivých druhů,
- množství tělocvičné aktivity a péče o tělo,
- úroveň zkulturnění života jedince i společnosti,
- úroveň výsledků dosažených v oblasti tělesné výchovy, sportu a tělesné rekreace,
- úroveň zařízení k realizaci tělocvičných aktivit,
- úroveň profesionálních i dobrovolných institucí zajišťujících realizaci tělocvičné aktivity,
- úroveň poznání ve vědách objasňujících vliv tělesných cvičení na rozvoj člověka,
- úroveň zákonodárných opatření týkajících se tělesných aktivit,
- úroveň umělecké činnosti týkající se tělocvičné aktivity,
- úroveň popularity tělocvičné aktivity.

Jako souhrn těchto činností potom Hodaň (1997) definuje tělesnou kulturu jako sociokulturní systém, který jako výsledek činností, tvorby hodnot, vztahů a norem zabezpečuje specifickými tělocvičnými prostředky uspokojování potřeb člověka v oblasti fyzického, psychického a sociálního rozvoje.

### *Tělesná kultura*

Pod pojmem kultura si můžeme představit umění, ale kultura proniká do našeho života mnohem všestranněji a v našich životech má mnohem širší a hlubší obsah. Kultura bývá také chápána jako souhrn duševních a materiálních hodnot, které jsou tvořeny lidmi v procesu historického vývoje (Hodaň, 1997). Z kultury také vyplývá, že se skládá z jednotlivých oblastí, které označujeme jako subkultury. Příkladem subkultur jsou kultura bydlení, kultura práce, oblékání, umění a tělesná kultura (Hodaň, 1997).

*„Tělesná kultura jako součást kultury je souhrn a tvorba hodnot v oblasti tělesné výchovy, sportovní výkonnosti, pohybového umění, hygieny, pohybové rekreace, upevňování*

*zdraví a péče o lidské tělo“* (Hodaň, 1997, p. 31). Tělesná výchova je stále se rozvíjejícím jevem, kde se odrážejí potřeby života jako výsledek osobních potřeb lidí.

## **2.2 Tělesná výchova a její didaktika**

V historii prodělal pojem tělesná výchova značné obsahové změny. Dle Hodaně (2009) byl v určité době pojímán dosti široce, když vyjadřoval stejný význam jako dnešní pojem tělesná kultura. V jiném období se pojmem tělesná výchova rozuměl ten samý souhrn aktivit, jaký je dnes obsažen pod pojmem tělovýchovná aktivita, byl tedy naopak velmi zúžen.

Pod pojmem tělesná výchova je možno rozumět cíleně zaměřenou výchovou a vzdělávací činností působící na vývoj člověka v oblasti tělesného a pohybového vývoje, upevňování zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a výkonnosti, na osvojení základního teoretického i praktického tělovýchovného vzdělání a na vytváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě (Vilímová, 2009).

Tělesná výchova je užší pojem nežli pojem tělesná kultura (Hodaň, 1997).

Vedle tohoto akademického významu pojmu tělesná výchova je potom třeba rozlišovat pojem tělesná výchova jako samostatného studijního předmětu (Rychtecký & Fialová, 1995).

Tělesná výchova vytváří vztah člověka k pohybové aktivitě. Mezi významné složky tělesné výchovy patří všestranná a harmonická výchova člověka, která se rozvíjela už v období antiky, kde se tělesná výchova považovala za ideál krásy a duševní pohody člověka. Tělesnou výchovu řadíme vedle sportu, pohybové rekreace, kulturistiky a pohybového umění za základní složku tělesné kultury (Vilímová 2002).

Tělesná výchova v obecném slova smyslu má několik základních úkolů. Těmi dle Vilímové (2009) jsou:

- a) osvojení, zdokonalení a upevnění pohybových návyků člověka,
- b) rozvoj kondičních a koordinačních schopností člověka,
- c) nabytí vědomostí o tělesné výchově a sportu,
- d) vytvoření dlouhodobého vztahu k pohybové aktivitě.

Rozdílne vymezil úkoly tělesné výchovy Hodaň (1997), a to na úkol zdravotní, úkol vzdělávací a úkol výchovný.

Tělesná výchova je souhrn celé řady organizovaných i neorganizovaných činností, které z pohledu školství potom představují samostatný vyučovací předmět (Dostálová, 2013). Tělesnou výchovu lze dle Dostálové (2013) dělit na několik základních forem:

a) Školní tělesná výchova.

Tělesná výchova jako povinný vyučovací předmět na základních a středních školách v České republice. Zaměřuje se na zajištění optimálního tělesného rozvoje a osvojení základních tělovýchovných znalostí.

b) Zdravotní tělesná výchova.

Zdravotní výchova je zvláštní formou tělesné výchovy zaměřena na zdravotní aktivity oslabených jedinců. Tyto aktivity mají působit preventivně a terapeuticky pro udržení zdraví.

Zdravotní tělesná výchova obvykle není nabízena jako vyučovací předmět. Její začlenění je ovlivněno iniciativou ředitele, rodičů, učitelů a lékařů. Pokud je zařazena jako vyučovací předmět, je tak obvykle činěno v rozsahu jedné vyučovací jednotky za týden a je vedena pedagogem s příslušným vzděláním nebo cvičitelem zdravotní tělesné výchovy (Dostálová, 2013).

c) Léčebná tělesná výchova

Je určena výhradě nemocným jedincům, vedena fyzioterapeutem nebo ergoterapeutem ve spolupráci s lékařem. Má individuální nebo skupinovou formu.

Rozdílne ovšem vymezuje strukturu tělesné výchovy Vilímová (2009):

- a) školní tělesná výchova,
- b) rekreační tělesná výchova,
- c) zdravotní tělesná výchova,
- d) specializovaná tělesná výchova.

Jelikož je zadání této práce úzce spjato se školní tělesnou výchovou, budu se v této práci zabývat pouze školní tělesnou výchovou.

Školní tělesná výchova jako povinný vyučovací předmět existuje v České republice již od roku 1869, ovšem předpoklady k jejímu vzniku byly budovány již mnohem dříve, v antickém Řecku. Zde jsou patrné dva odlišné výchovné systémy – vojenská výchova ve Spartě a občanská výchova v Athénách. Oba systémy dosvědčují významné místo tělesných cvičení již v antické společnosti, i když v obou případech jiným způsobem. Ve Spartě byl veden vojenský výcvik, otužování a tanec, kdežto v Athénách byla pěstována gymnastika a hudba. I významní řečtí filosofové té doby posilovali význam tělesných cvičení. Platon tak hovořil o gymnastice jako prostředku pro rozvoj duše a Aristoteles upřednostňoval tělesná cvičení ještě před intelektuálním rozvojem (Rychtecký & Fialová, 1995).

Ve středověku ovšem nastalo pro tělesný rozvoj období úpadku. Od antického ideálu společnost ustupovala a zaměřovala se s příchodem a rozmachem křesťanství na teologický rozvoj. K do jisté míry institucionální výchově docházelo u rytířů. U nich hovoříme o rozvoji sedmi rytířských ctností – jízda na koni, plavání, lukostřelba, šerm, lov, hra v šachy a veršování; později doplněno o tanec (Rychtecký & Fialová, 1995).

Návrat k antickému ideálu a odklon od středověkého období temna potom znamenala renesance. Postupně docházelo ke kritice církve a odklonu od církevní scholastiky.

Poté co byla tělesná výchova zařazena do škol jako nepovinný předmět (v Táboře v roce 1813) byla po porážce Rakouska ve válce s Pruskem zavedena v Rakousku jako povinný předmět. Tělesná výchova jako povinný předmět přetrvává dodnes.

V současnosti je tělesná výchova v České republice součástí vzdělávací oblasti „člověk a zdraví.“ Tato vzdělávací oblast má za cíl prohloubit vztah žáků ke zdraví a zdokonalit jejich dovednosti určující kvalitu života v dospělosti. Dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy je tato vzdělávací oblast tvořena dvěma vzdělávacími obory, a to Výchovou ke zdraví a Tělesnou výchovu (MŠMT, 2017).

Výchova ke zdraví může být realizována třmi způsoby. Je možno ji vyučovat jako samostatný předmět, obsah oboru rozdělit do výuky dalších předmětů nebo ji vyučovat jako součást tělesné výchovy. Tělesná výchova je součástí rámcového vzdělávacího oboru Člověk a zdraví, aby posílila vazby žáků ke zdraví, rozvinula jejich praktické dovednosti a tím přispěla

k budoucímu zdraví celé společnosti (Fialová, 2010). Jsem tak přesvědčena, že v současné době převládá zdravotní aspekt i u školní tělesné výchovy.

### *Didaktika tělesné výchovy jako součást kinantropologie*

Kinantropologie je mladý vědní obor studující pohybovou činnost člověka cíleně zaměřenou na rozvoj člověka jako individua v souvislostech biologických, psychologických, sociálních. Do kinantropologie tak lze zařadit celou řadu vědních oborů – biologii, anatomii, hygienu, tělovýchovné lékařství, filosofie, sociologie, etika, psychologie, pedagogika, didaktika... (Fialová, 2010).

Didaktika je součástí kinantropologie. Zkoumá a vykládá proces vzdělávání a výchovy a všech jejich vnitřních činitelů. Didaktiku lze zařadit mezi pedagogické disciplíny. V dnešní podobě má čtyři základní elementy (Fialová, 2010):

- výběr a uspořádání učiva (dle některých autorů nazývaný jako „projekt výchovy a vzdělání“ – Rychtecký & Fialová, 1995; Vilímová, 2009).
- činnosti žáka (motivace, percepce, aktivace, aj.),
- činnosti učitele (postupy, styly, metody, zásady apod.),
- podmínky (právní, materiální, psychologicko-sociální atd.),

### *Výběr a uspořádání učiva*

Výběr a uspořádání učiva zahrnuje základní tendence a cíle tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu, konkrétně tedy školní osnovy, učivo, metodické směrnice, školní a klasifikační řád apod. (Rychtecký & Fialová, 1995).

### *Činnosti žáka*

Žák je v didaktickém procesu zcela stěžejním a dominantním prvkem. Je zároveň subjektem i objektem didaktického procesu. Svou činností si osvojuje znalosti, dovednosti a sportovní činnosti, zároveň je rozvíjí, což je samotným cílem tělesné výchovy (Vilímová, 2009).



## *Činnosti učitele*

Tento element didaktiky zahrnuje vyučovací a výchovné činnosti učitele, ale i jeho charakterové vlastnosti. Učitel řídí, plánuje a hodnotí vzdělávací proces a v jeho rámci realizuje projekt výchovy a vzdělávání.

Činnost učitele, tedy vyučování, nelze oddělovat od učení žáků. Jde o dva dílčí procesy, které spolu vzájemně úzce souvisejí. Mezi oběma procesy musí pro maximální efektivitu vzdělávacího procesu nastat soulad a dobrý učitel tak ta musí mít na paměti, že nejen vyučuje, ale musí i zajišťovat učení, jak konstatuje Mužík a Krejčí (1997).

## *Podmínky*

Zahrnují souhrn materiálních, sociálních i právních determinant didaktického procesu. Oproti ostatním prvkům didaktického procesu mají tyto podmínky ovšem charakter podpůrný.

Kromě těchto shora popsaných čtyř základních prvků je didaktický proces ovlivňován i dalšími vnějšími činiteli, jak popisuje Rychtecký a Fialová (1995), ale i Vilímová (2009):

- Rodinná výchova. Zejména potom vliv příbuzných na podněcování dítěte k tělovýchovné činnosti a sportu. Výzkum z roku 1992 ukazuje, že zásadní roli v tomto směru mají otcové (Rychtecký, Janouch, & Fialová, 1992). Zásadní roli rodiny při posuzování efektivity tělesné výchovy potvrzuje i Mužík, Dobrý a Süß (2008), když konstatují, že rodina je vedle školy zásadním faktorem při ovlivňování nadváhy dětí.
- Masová média. Televize, internet, tisk ovlivňují do značné míry přístup dětí k pohybové aktivitě. Z pohledu této práce jsou masmédia zásadním faktorem didaktického procesu, jelikož zvláště významně ovlivňuje pubescenty a adolescenty (Vilímová, 2009).
- Mezipředmětové vztahy. Znalosti z dalších vyučovacích předmětů jako biologie, rodinné výchovy a dalších pozitivně ovlivňuje povědomost dětí o prospěšnosti pohybové aktivity.
- Trenéři a cvičitelé. Pouze některé děti se věnují mimotřídní a mimoškolní výchově. Tyto však mohou být v názorech a postojích na tělovýchovné aktivity ovlivněny trenéry a cvičiteli.

Považuji za nezbytné vnímat rozdílný vliv těchto vedlejších faktorů didaktického procesu a školy samotné na celkové tělocvičné aktivitě v závislosti na věkovém období jedince. Z pohledu této práce je zásadní, že dle některých autorů z celkové pohybové aktivity adolescentů se 75–85 % odehrává ve volném čase žáků a pouze 15–25 % organizuje škola (blíže k tomu v podkapitole 1.5 této práce).

Dále je nutno rozlišovat pojem „obecná didaktika“ a didaktiky aplikované. Zatímco didaktika obecná popisuje znaky vzdělávacího procesu společné, přidáním předmětu určení (např. biologie, chemie, tělesné výchovy apod.) vymezíme didaktiky aplikované zaměřující se na specifitější obsah (Vilímová, 2009). Vedle toho rozlišujeme ještě didaktiku jednotlivých sportovních odvětví – didaktiku basketbalu, didaktiku plavání, didaktiku atletiky apod. (Fialová, 2010).

### **2.3 Vyučovací jednotka tělesné výchovy**

Tělesná výchova je realizována v několika organizačních formách. Organizační formou rozumí Rychtecký a Fialová (2004) vnější uspořádání organizačních a didaktických podmínek, v nichž se uskutečňuje výchovně – vzdělávací proces. Rozlišujeme následující organizační formy školní tělesné výchovy:

- povinné formy (VJTV (hodina), výchova v přírodě, zdravotní tělesná výchova, plavecký výcvik, lyžařské a sportovní kurzy – ty jsou dnes ovšem pouze doporučovány),
- nepovinné formy (nepovinné předměty, volitelné předměty),
- doplňkové formy (kompenzační cvičení v jiných hodinách, pohybově – rekreační přestávky, rekreační cvičení),
- zájmové formy (soutěže, kroužky, výlety, zájezdy apod.).

Nejen z pohledu této práce je základní organizační formou tělesné výchovy vůbec vyučovací jednotka. Tato je stanovena v rozsahu 45 minut, a to dvakrát týdně. VJTV je odbornou veřejností pojímána jednotně jako stabilně uspořádaný systém dominantních prvků výchovně – vzdělávacího procesu a jejich vztahů, ovlivněný obsahem a cílem učiva, prostorem a časem realizace, úrovní žáků, předpoklady učitele a dalšími didaktickými skutečnostmi (Fialová, 2010; Kostková, 1978; Rychtecký & Fialová, 1995).

VJTV je řízena přímo učitelem. Učitel má proto zásadní vliv na efektivitu vyučování. Hlavním cílem VJTV je plnit cíle školní tělesné výchovy (viz kapitola 1.3). Vedle hlavního cíle plní i cíle dílčí, kterými dle Rychteckého a Fialové (1995) jsou tyto:

- formální cíl (zahájit a ukončit VJTV, zajistit ukázněný a bezpečný průběh VJTV),
- výchovný cíl (zajistit kladný postoj žáků k tělovýchovné aktivitě, ke zdraví, životnímu prostředí, pravidlům, normám a morálce),
- diagnostický cíl (zjistit informace pro efektivní průběh VJTV, zjistit stav žáků, zkontrolovat splnění úkolů z minulé VJTV),
- vzdělávací cíl (zajistit rozvoj osobnosti po stránce vzdělání, pohybových schopností, dovedností, zajistit schopnost uplatňovat získané návyky a osvojit si tělocvičné názvosloví),
- zdravotní cíl (zajistit zdatnost a utužování organismu, ochranu a upevňování zdraví, základní hygienické návyky, správnou životosprávu),
- psychologický cíl (odreagovat žáky od předchozích aktivit, motivovat žáky a aktivovat je pro nastávající činnosti),
- přípravný cíl v průpravné části (připravit žáky na zatížení, tedy zvýšit tepový a minutový objem srdce, plicní ventilaci, mobilizaci energetických zdrojů apod.).

### **2.3.1 Typologie vyučovací jednotky**

Základní typy VJTV určujeme dle několika faktorů (Fialová, 2010).

Dle hlavní složky VJTV dělíme na:

- diagnostickou (zahrnuje mj. kontrolní činnosti),
- motivační (vzbuzuje u žáků zájem),
- expoziční (seznamuje s učivem a umožňuje nácvik),
- fixační (upevňují a zdokonalují návyky žáků).

Dle obsahu VJTV dělíme na atletické, gymnastické, herní a jiné, přičemž tyto jednotky lze členit ještě dále např. na hodiny sportovní gymnastiky, moderní gymnastiky, kondiční gymnastiky apod.

Dle tematické četnosti na monotematické a smíšené. Monotematické VJTV se zaměřují na rozvoj dovedností pomocí prostředků jednoho sportu. Smíšené hodiny prohlubují dovednosti pomocí činností na první pohled nesouvisejících. Děje se tak často na I. stupni základních škol, kdy gymnastika je propojena s hrami a soutěži.

Na základě pohlaví lze potom rozlišovat VJTV na dívčí, chlapecké a koedukované. Diferenciace VJTV dle pohlaví je v českém školství uplatňována od II. stupně základních škol.

Dle intencionality lze dělit VJTV tělesné výchovy na povinné, zdravotní a nepovinné. Povinné jsou 2–3 hodiny po 45 minutách týdně, zdravotní pro žáky oslabené 2 hodiny týdně po 45 minutách a nepovinné představují volitelné a nepovinné předměty dle nabídky konkrétní školy.

A konečně podle základního zaměření členíme VJTV tělesné výchovy na nácvičné, kontrolní, kondiční, rekreační, soutěžní apod., přičemž ve školní praxi se tyto VJTV v čisté podobě vyskytují zřídka.

### **2.3.2 Vyučovací jednotka habituální a vyučovací jednotka s vyšším zatížením**

VJTV mohou být zaprvé *habituální*, tedy VJTV běžné, obyčejné, vyhovující většině žáků a praxí ověřené. Chápeme jí jako běžnou prováděnou organizovanou a neorganizovanou činnost pohybové aktivity prováděnou buď ve volném čase, nebo ve škole. Mimo to zahrnuje lokomoci, manipulaci, hru a sport (Sigmund & Sigmundová, 2011).

Oproti habituální VJTV rozlišujeme *progresivní* VJTV. Tímto pojmem lze rozumět VJTV, které nejsou habituální například díky vyššímu zatížení, progresivnímu, kreativnímu či individualizovanému přístupu (Vašíčková, 2016).

Progresivní VJTV se mnohem více nežli tradiční zaměřují na jedinečnost žáka, umožňují mu osvojit si pohybové dovednosti s důrazem na vlastní inspiraci a sebeřízení. Zdůrazňují aktivní roli žáka jako tvůrce a organizátora s upozaděním vedoucí funkce učitele, který spíše působí jako rádce a partner (Sigmund, Frömel, Sigmundová, & Skalík, 2009).

Vyšší zatížení během vyučování tělesné výchovy je tedy jednou z možností, jak z obyčejné VJTV učinit jednotku progresivní.

Vyššího zatížení lze dosáhnout několika způsoby, a to (Perič & Dovalil, 2010):

- zvýšením doby trvání cvičení,
- zvýšením počtu opakování cvičení,
- zvýšením intenzity cvičení,
- snížením intervalu odpočinku,
- změnou způsobu odpočinku.

## 2.4 Motivace k pohybové aktivitě

Motivace se projevuje jako „*sklony, impulzy, tendence k jistému jednání. Každý jedinec má vlastní individuální motivačně dispoziční strukturu, která je příznačná sklony a tendencemi k jednání určitého druhu*“ (Paulík, 2006, p. 29). Rozumět a vytvářet vztah ke sportovním činnostem, výběru sportu a výkonnosti nám umožňuje motivační dispozice sportovce (Paulík, 2006). Cíl i směr pohybového úkolu mohou být určeny motivací. Problematika motivace je společná všem věkovým kategoriím. Pro věkové období mladšího i staršího školního věku je motivace důležitá zejména pro dobrý školní výkon (Měkota & Cuberek, 2007). Pro aktivizaci a pro optimální motivaci pohybové činnosti, vytvoříme nejprve diagnostiku potřeb žáků. Diagnostické metody jsou například didaktické testy, dotazník nebo pozorování. V praxi mezi nejoblíbenější metody, řadíme dotazníkové metody, které se zabývají výkonovou motivací žáků (Mužík, & Vlček, 2010). Motivaci nemůžeme pozorovat ani měřit, pouze ji můžeme sledovat ze změn v chování, která vychází z vnitřního vztahu jedince a je reakcí na podněty, a to jak vnitřní, tak vnější. Mezi vnitřní podněty řadíme stres, zdravotní stav jedince apod. a mezi vnější podněty lze zařadit přírodní podmínky jako déšť, vítr či chování diváků atd. Úkolem školní tělesné výchovy je vytvářet pozitivní vztah žáků k pravidelné, dobrovolné a celoživotní realizaci pohybové aktivity (Měkota & Cuberek, 2007).

### 2.4.1 Jak zvyšovat motivaci?

Mezi nejdůležitější postupy ke zvýšení motivace u žáků lze zařadit získání zpětné informace žáků po svém sportovním výkonu (pochvalu, zhodnocení správných činností v tréninku či ve hře nebo naopak upozornění na chyby). Každý žák, by si měl určit své cíle a snažit se jich dosáhnout. Dále je důležité, aby žáci uměli vyjádřit své názory, postoje a hodnoty. Motivace také závisí na vztahu mezi učitelem, trenérem a žáky. Učitel, trenér se musí umět vcítit do situace, kterou zrovna žáci pociťují a umět ji správně vyřešit (Fialová, 2010).

## **2.4.2 Maslowova teorie hierarchie potřeb**

Největší vliv na teorii motivace dal americký psycholog Abraham H. Maslow, který vytvořil teorii hierarchie potřeb, známou jako Maslowa pyramida. Tato pyramida je uspořádaná do pěti skupin, kde rozdělil potřeby člověka (Fialová, 2010). Do první skupiny patří fyziologické potřeby jako uspokojení hladu, žízně, potřeby bezpečí, pocit jistoty. Další skupinou jsou psychologické potřeby, do kterých patří láska, potřeba být milován a akceptován. Do třetí skupiny řadíme potřeby sebeaktualizace – potřeby realizovat své schopnosti, svůj duševní potenciál, což znamená být tím, kým mohu být (Kudláček, &Fromel, 2012).

## **2.4.3 Motivy**

Motivy jsou určité pohnutky, kterými jedinec vyjadřuje své chování a jednání. Motivy představují určité cíle, představy, myšlenky a city (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Podle Heluse (2009) je motiv možno považovat jednotka vnitřních zdrojů (potřeb) a vnějších zdrojů (iniciativy). U vnitřní motivace převládají potřeby, u vnější motivace dominují iniciativy (Helus, 2009).

## **2.4.4 Potřeby**

Potřeby patří mezi základní oblasti motivace a určují každý motivační projev, který vyjadřuje postoje, hodnoty, zájmy aj. Potřeby se u člověka projevují tím, že má člověk něčeho nedostatek nebo nadbytek a chce dosáhnout nových poznatků, vědomostí a pohybů. Většinou potřebujeme spíše kvalitu nebo vlastnost, která bývá obsažena ve více věcech. Potřeby se často klasifikují na primární a sekundární. Do primárních zařazujeme to co je základní pro život a do sekundárních to co je odvozené, kulturní a specificky lidské (Paulík, 2006), jak vyplývá mimo jiné i ze shora uvedené Maslowovy pyramidy.

## **2.4.5 Iniciativy**

Iniciativy slouží k uspokojení potřeb člověka. Rozeznáváme pozitivní a negativní iniciativy. Mezi pozitivní iniciativy patří odměna žáka, uspokojení a mezi negativní iniciativy řadíme trest (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989).

## 2.4.6 Postoje a zájmy

„Postoje se v psychologii vymezují jako relativně stabilizované, dlouhodobé tendence k určitému způsobu myšlení, cítění a jednání, které se vztahují k lidem, předmětům, činnostem i k dalším skutečnostem“ (Paulík, 2006, p. 33). U postojů rozlišujeme tři složky, a to kognitivní, emocionální a konativní. Co se týče zájmu, tak často souvisí se schopnostmi a dovednostmi. Většinou se zajímáme o činnosti, ve kterých se nám daří a ve kterých vynikáme než o ty, ve kterých vynikáme jen zřídka. Ve sportu je obsažená celá řada rozmanitých zájmů jako např. zájem o soutěžení, pohybové zájmy aj. (Paulík, 2006).

## 2.5 Charakteristika adolescence

Považuji nezbytné pro vytvoření dostatečného teoretického základu této práce vymezit a charakterizovat žáky středních škol, kteří jsou objektem této práce. Jak konstatuje Perič (2004), je v zájmu pedagoga mít dostatečné povědomí o zákonitostech věkových obdobích svých žáků.

Žáci středních škol, kteří tedy již úspěšně dokončili povinnou školní docházku, se nacházejí v období adolescence (dospívání). Toto období tedy zahrnuje věk od patnácti let do dvaceti až dvaadvaceti let (Čechová, Mellanová & Kučerová, 2004). V současné době je ovšem dle mého názoru nutno vnímat adolescenci širěji, jak činí i Kudláček a Frömel (2012), kteří konstatují, že období adolescence se v posledních letech prodlužuje, a to díky zrychlenému pohlavnímu dospívání už na počátek druhého decennia a prodlužuje se také v závislosti na prodlužování přípravy na dospělost (přípravou na budoucí povolání).

V souvislosti s tímto prodlužováním období adolescence dělí Kudláček a Frömel (2012) adolescenci ještě na užší období, a to na adolescenci časnou (10-13 let), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let).

Ať už se přikloníme ke kterémukoliv pojetí adolescence, žáci středních škol jsou typickými představiteli tohoto vývojového období. Vývoj člověka v období adolescence se týká několika aspektů, a to zejména lidské stránky psychologické, biologické a sociální

Adolescence je období, v němž se člověk stává zcela odpovědným dosažením věku osmnácti let, ovšem po stránce psychologické a sociální nastává tento jev později.

Adolescence je spojena především s přípravou na budoucí povolání člověka, dozrávání v samostatnou osobnost. Ještě stále u adolescentů ovšem převládá emoční labilita. Ta je spojena s příslušností k partě. Adolescent se zcela ztotožňuje s názory party, nemá někdy vůli opustit partu, i když nesouhlasí s jejím počínáním. Zpravidla až koncem adolescence je jedinec připraven rozejít se s partou a uvědomí si tak vlastní identitu, osamostatní se jeho osobnost.

Vilímová (2009) uvádí, že somatický vývoj adolescentů je oproti dřívějším obdobím razantně snížen. Tělo člověka dostává své konečné podoby. U chlapců je patrný nárůst svalové hmoty a u dívek přírůsteky podkožního tuku, výkonnost chlapců stále vzrůstá, i když pomaleji než v přechozích obdobích vývoje, u děvčat ovšem stagnuje. Rozvíjí se silové schopnosti. Poněkud odlišně charakterizuje somatický vývoj adolescentů Rowland (2005), když konstatuje, že u chlapců výrazněji nabývá svalová hmota, síla, objem srdce a plic, kdežto u dívek dochází ke stagnaci. Přikláním se k názoru Rowlanda, jelikož jsem přesvědčena, že vlivem pohlavních hormonů, k jejichž zvýšené produkci dochází právě období adolescence, dochází ke zvyšování nárůstu síly, svalové hmoty, objemu plic a srdce u chlapců. Ohledně dívek shodně s Vilímovou (2009) uvádí Rowland (2005) stagnaci somatického vývoje v období adolescence.

Rozumové schopnosti adolescentů jsou již ovšem dobře vyvinuty. Neliší se nijak zásadně od schopností dospělých lidí, avšak stále je možno spatřovat povrchnější uvažování, které je zapříčiněno nedostatkem životních zkušeností. Adolescenti totiž nekriticky hodnotí názory jiných a jsou tak náchylní k ovlivnitelnosti. U adolescentů dochází také ke zlepšení paměti a převažuje u nich logické zapamatování před mechanickým. Umějí reálněji hodnotit klady a zápory své osobnosti, proto se rozhodují méně ukvapeně, zodpovědně rozvažují své možnosti (Čechová, Mellanová, & Kučerová, 2004).

Závislost adolescenta na okolním světě je patrna i v oblasti tělesných cvičení. Dívky bývají často nespokojeny se svým vzhledem a jsou ochotny učinit mnohé, aby se přiblížily svým idolům. Chlapci se také snaží napodobit vzhled svých idolů, cvičí v posilovně, zvyšují fyzickou zdatnost, volí sporty dle jejich předpokladu pro zdokonalení postavy. Vztah k tělesné výchově je ovšem ovlivňován i dalšími materiálními podmínkami jako charakterem tělocvičny, hřiště, nářadí apod. Dle Paulíka (2006) tak, pokud lze hovořit o dostatečných



materiálních podmínkách a zapáleném pedagogovi, lze očekávat také efektivitu tělesné výchovy. Pokud naopak materiální podmínky nebudou dovolovat kvalitní realizaci tělesné aktivity a adolescenti nebudou k pohybu vedeni, lze očekávat, že si vytvoří jiné priority. Výhodou adolescenta oproti dospělým je jejich možnost věnovat se ve vyšší míře sportu i mimo povinnou tělesnou výchovu, jelikož se zpravidla nestarají o rodiny ani o své ekonomické zabezpečení.

Pro období adolescence je charakteristické, že většina pohybové aktivity se odehrává mimo školní prostředí. Tato skutečnost má dle mého názoru logickou příčinu ve značné míře osamostatnění jedince a odpoutání od školního prostředí. Někteří autoři (Bartoszewicz, 1998; Bouchard, Shephard & Stephens, 1994; Hallal, Victoria, Azevedo & Wells, 2006) zmiňují, že z celkové pohybové aktivity adolescentů se 75–85% odehrává ve volném čase žáků a pouze 15–25 % organizuje škola.

Tuto úvahu potvrzují i Siedentop a Van der Mars (2012). Uvádějí, že důležitými cestami, jak se mládež zapojuje do pohybové aktivity, jsou neformální sportovní setkání (na hřištích, parcích apod.) a sport v rámci mimoškolních místních sportovních organizací.

### **2.5.1 Vztah učitele a žáka adolescenta**

Tak jako efektivitu tělesné výchovy a přístup žáka k ní ovlivňují zákonitosti věkového období, je pro období adolescence důležité vyzdvihnout ještě jeden aspekt. Tím je vztah učitele a žáka. Vyjádřením kvality tohoto vztahu je autorita učitele. Autorita jako pojem vyjadřuje mezilidský vztah založený na uznání jedné osoby (objektu autority), že je jiná osoba oprávněna rozhodovat za ni (Paulík, 2006).

Autorita učitele je jednak formální, vycházející z jeho pedagogických kvalit, a jednak neformální, vycházející z osobnostních kvalit pedagoga. Vztah učitele tělesné výchovy a žáků je volnější a méně formální nežli u dalších vyučovacích předmětů, učitel a žáci totiž nedodrží formální odstup, který je v jiných předmětech běžný. U tělesné výchovy je tak zcela zásadní, aby učitel disponoval neformální autoritou. Takový učitel má předpoklad k získání žáků k tělesným aktivitám. Ve třídách respektujících učitele převládá kladné hodnocení tělesné výchovy (Paulík, 2006).

Složitější situace, než jsem shora nastínila, nastává právě v období adolescence. Na I. stupni základní školy učitelé zpravidla nemají s autoritou své osoby problém. Se vzrůstajícím věkem žáků jsou na učitele kladeny stále vyšší nároky. Adolescenti tak k tomu, aby učitele tělesné výchovy plně respektovali, vyžadují rozsáhlé znalosti ohledně tělesné výchovy, znalosti aktuálního dění i všeobecného vzdělání. Pozitivně ovlivňuje autoritu učitele i jeho tělesná zdatnost a vlastní sportovní aktivity.

Adolescenti vnímají sebe sama jako tvůrce vlastního úspěchu. Dworkin, Larson a Hansen (2003) došli k závěru, že v takovém případě se role učitele tělesné výchovy zásadně mění. Učitelé studentů středních škol v tělesné výchově by tak neměli lpět na direktivním způsobu výuky, a naopak pomoci studentům najít motivaci pro učení v sobě samém.

Jsem toho názoru, že hodnocení žáků VJTV je mj. subjektivně závislé také na jejich vztahu k samotnému pedagogovi.

## **2.5.2 Postoj žáků k tělesné výchově**

Na tomto místě pojednám o samotném hodnocení VJTV žáky a pokusím se zdůraznit důležitost tématu této práce v kontextu s již provedenými výzkumy.

Už od dětství si vytváříme vztah k pohybové aktivitě, žáci si tvoří v průběhu tělesné výchovy své názory, znalosti a postoje o předmětu. Žáci vycházejí již ze svých předchozích zkušeností, které získali od svých rodičů a celkově ze sociálního zázemí (Subramaniam & Silverman, 2007).

Děti mají kladný názor na pohyb. Je to pro ně spontánní činnost, ovšem s přibývajícím věkem a s postupem do vyšších ročníků se začíná vztah k tělesné výchově zhoršovat. Během několika let bylo provedeno několik výzkumů, které poukazují, jaké mají žáci stanovisko ke školním předmětům. Výzkum byl uskutečněn na základě analýzy subjektivního vnímání oblíbenosti, obtížnosti, významu, průměrného prospěchu, odhadu nadání pro předmět, motivace pro předmět a píle. Tuto téma, řešilo i několik autorů jako (Antala, 2014; Frömel, Novosad, & Svozil, 1999; Lazarević, Orlić, Lazarević, & Janić, 2015; Pavelková, 2004; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010). Žáci obecně vnímají TV jako velmi oblíbenou nebo oblíbenou, snadnou VJTV, přidělují ji střední význam a získávají z ní výborné známky. Dále žáci uváděli, že se průměrně vnímají jako nadaní a v hodinách vynakládají velkou píli.

Z hlediska motivace převažuje střední míra, ale relativně velká část žáků je málo motivovaná, nebo nemotivovaná vůbec. Velkou část ovlivňuje především pohlaví a ročník.

V uvedených studiích byly také potvrzeny rozdíly v postojích k TV mezi chlapci a dívkami i rozdíly v závislosti na ročníku: u většiny chlapců ve všech ročnících druhého stupně ZŠ je TV oblíbeným nebo velmi oblíbeným předmětem, u dívek je obliba nižší. Ve vyšších ročnících pak obliba, hlavně u dívek, klesá. Chlapci častěji než dívky považují TV za velmi významný předmět, zvláště v nižších ročnících. V deváté třídě už ale mezi chlapci a dívkami nebyl nalezen významný rozdíl. Co se týče porovnání u chlapců a dívek tak dívky ve srovnání s chlapci považují TV za náročnější. Chlapci se cítí pro TV nadanější a především motivovanější než dívky. Dívky mívají obecně lepší prospěch než chlapci, což ale pro TV neplatí – v prospěchu z TV nejsou mezi chlapci a dívkami významné rozdíly (Antala, 2014; Frömel, Novosad, & Svozil, 1999; Lazarević, Orlić, Lazarević, & Janić, 2015; Pavelková, 2004; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010).

V této práci budeme zkoumat, jaké jsou postoje žáků bez ohledu na pohlaví na středních školách VJTV s vyšším zatížením.

### **2.5.3 Pohybové preference adolescentů**

Kudláček (2010) provedl na základě online dotazníkového šetření s cílem analyzovat strukturu sportovních preferencí a úroveň pohybové aktivity u souboru středoškoláků. Sportovní preference adolescentů zkoumal pro všechny sportovní aktivity souhrnně, přičemž dospěl k závěru, že u chlapců i děvčat jsou nejoblíbenější sportovní aktivitou vůbec týmové a individuální sporty (viz Tabulka 2). Na posledním místě se u chlapců nacházejí tanec a rytmická cvičení a u děvčat bojové sporty.

V oblasti individuálních sportů přední místa oblíbenosti u adolescentů obsadila shodně u chlapců i dívek plavání, cyklistika a sjezdové lyžování (viz Tabulka 1).

**Tabulka 1:** Struktura sportovních preferencí – Individuální sporty (pořadí) (Kudláček, 2010)

Individuální sporty – Faktor Věk								
	Děvčata				Chlapci			
	15	16	17	18+	15	16	17	18+
Atletika	9	9	12	8	4	8	12	6
Badminton	4	7	7	6	10	10	13	4
Bowling	8	8	6	4	11	4	9	9
Bruslení	6	4	5	10	14	11	11	14
<b>Cyklistika</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Golf	15	15	14	13	8	12	8	11
Kanoistika, veslování	13	14	15	15	15	13	16	13
Kombinované sporty	17	17	17	17	12	17	14	16
Lyžování běžecké	3	13	16	14	7	15	15	17
<b>Plavání</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
Sportovní gymnastika	16	12	13	16	17	16	17	15
Squash	11	16	8	9	13	14	7	8
Střelba, lukostřelba	12	11	11	12	6	6	10	2
Stolní tenis	10	10	10	11	5	9	1	7
Tenis	7	5	4	5	9	7	3	2
<b>Lyžování sjezdové</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Snowboarding	5	6	9	7	16	5	6	10

**Tabulka 2:** Struktura sportovních preferencí – Sportovních aktivit (souhrnně) – (pořadí)  
(Kudláček, 2010)

Kategorie sportovních aktivit – Faktor věk								
	Děvčata				Chlapci			
	15	16	17	18+	15	16	17	18+
<b>Individuální sporty</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Týmové sporty</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Kondiční aktivity	6	5	5	5	5	5	4	4
Sportovní aktivity ve vodě	5	6	6	6	4	6	6	6
Sportovní aktivity v přírodě	2	3	4	2	3	4	3	3
Bojová umění	7	7	7	7	7	3	5	5
Rytmické a taneční aktivity	4	2	3	4	6	7	7	7

Tento výzkum zde uvádím, abych poukázala na skutečnost, že hodnocení VJTV žáky může záviset i na obsahu VJTV. Jiným způsobem mohou být žáky hodnoceny VJTV zaměřené na kondiční aktivity a mnohem pozitivněji mohou být žáky hodnoceny VJTV zaměřených např. na týmové sporty. V této práci proto budu VJTV rozebírat jednotlivě pro konkrétní druhy sportovních her.

### 3 Cíle a hypotézy

#### 3.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem této práce je zjistit, jaký je vztah žáků středních škol k VJTV s vyšším zatížením v herních hodinách bez ohledu na pohlaví, ovšem s ohledem na obsah VJTV.

#### 3.2 Dílčí cíle

Vyjma hlavního cíle jsem si stanovila také cíle dílčí, které jsou následující:

- Analyzovat dotazníky k VJTV získané studenty na učitelských praxích na středních školách a zpracovat výsledky analýzy do tabulek a grafů.
- Zjistit a vyhodnotit vztah žáků středních škol k VJTV bez ohledu na pohlaví
- Zjistit a vyhodnotit vztah žáků středních škol k VJTV vzhledem k převažujícímu zatížení.
- Zjistit a vyhodnotit vztah žáků středních škol k VJTV vzhledem k obsahu jednotky

#### 3.3 Hypotézy a výzkumné otázky

Stanovila jsem si následující hypotézy, které budu testovat ve VJTV s různým obsahem:

**H0: Vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se neliší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.**

V případě zamítnutí H0 stanovuji alternativní hypotézu

**HA: Vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se liší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.**

Závislou proměnnou je u hypotézy celkové hodnocení VJTV vyjádřené písemným ohodnocením organizace a průběhu VJTV žáky středních škol, zjišťované pomocí anonymního standardizovaného Dotazníku k diagnostice VJTV.

Dále byly položeny tyto výzkumné otázky:

V01: Jak na žáky subjektivně působí zatížení s nižší intenzitou oproti zatížení vyšší intenzity ve VJTV?

V02: Jakým způsobem se mění oblíbenost herních VJTV s vyšším zatížením v závislosti na jejich obsahu?

## **4 Metodika**

Pro výzkum bylo vybráno 43 škol, kde proběhly v měsících března (jarní semestr) a října (zimní semestr) učitelské praxe v roce 2015. Učitelské praxe se zúčastnili studenti magisterského studijního programu z Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkum probíhal ve VJTV dívek i chlapců. Osloveni byli všichni žáci v hodině tělesné výchovy, kde praktikanti vyučovali, avšak někteří se testování nezúčastnili (omluvené hodiny po nemoci, nevolnost, nepřítomnost aj.).

### **4.1 Charakteristika výzkumného souboru:**

Výzkumný soubor tvořilo celkem 641 probandů (žáků) ve věku od 16 do 19 let. Probandi se zúčastnili VJTV habituálních a s vyšší intenzitou zatížení. Data pro diplomovou práci pocházejí z praxí, které probíhaly v roce 2015 v březnu (jarní semestr) a v říjnu (zimní semestr). Školy, na kterých probíhaly pedagogické praxe, si studenti buď vybrali sami (většinou podle místa bydliště) nebo jim byly přiděleny školy v Olomouci (na základě spolupráce Fakulty tělesné kultury s vybranými školami). Pro účely diplomové práce byla shromážděna data od 651 žáků středních škol (prvního až čtvrtého ročníku) ze 43 středních škol České republiky, přičemž data od deseti žáků byla vyřazena jako nepoužitelná. Z těchto 641 žáků bylo 267 chlapců a 384 dívek. Na každé ze 43 škol byl výzkum proveden na jedné habituální VJTV a na jedné VJTV s vyšším zatížením vždy u stejné, záměrně vybrané třídy.

### **4.2 Výzkumné metody**

K hodnocení VJTV byl použit standardizovaný dotazník k diagnostice VJTV. K monitorování pohybové aktivity během realizovaných VJTV byly použity krokoměry YAMAX SW-700.

### **4.3 Popis dotazníku**

Ke sběru dat byl použit standardizovaný dotazník k diagnostice VJTV. Základním účelem tohoto dotazníku je zejména zjištění subjektivního názoru žáků na právě realizovanou VJTV (Frömel, Novosad, Svozil, 1999; Příloha 1). Jak uvádí Frömel (1999), výhodou tohoto dotazníku je skutečnost, že díky němu je možno získat informace, které lze jen těžko získat pozorováním nebo měřením. Žák tak odhaluje své myšlenky.



Dotazník je určen pro žáky základních a středních škol, tj. pro žáky ve věku od 10 do 18 let. Dotazník je anonymní. Dotazníky jsou žákům k vyplnění předkládány na konci předem neurčených vybraných VJTV. Jejich následné vyplnění trvá pouze několik minut. Žáci v záhlaví dotazníku vyplní nejdříve identifikační údaje jako je název školy, třídu, počet let ve škole, pohlaví, výšku, hmotnost a počet kroků realizovaných za VJTV. Dotazník lze dále rozdělit na další dvě části – první část s uzavřenými otázkami a část druhou s otevřenými otázkami. V první části se nejprve zjišťuje, kam se žák v porovnání se svými spolužáky řadí na základě své úrovně sportovní tělesné výkonnosti. Poté žák postupně odpovídá 24 uzavřených otázek, přičemž křížkem označuje odpovědi ANO-NE (viz Příloha 1). Těchto 24 otázek lze členit do šesti kategorií po čtyřech otázkách:

- vzdělávací – otázky 1, 7, 13 a 19;
- emotivní – otázky 2, 8, 14, 20;
- zdravotní – otázky 3, 9, 15, 21;
- sociální – otázky 4, 10, 16, 22;
- vztahová – otázky 5, 11, 17, 23;
- kreativní – otázky 6, 12, 18, 24.

Posledních osm otázek je doplňujících. Tyto otázky vyjadřují roli žáka – otázky 2, 4, 6, 12, 16, 18, 19, 22.

Celkové hodnocení VJTV je pak dáno počtem kladných bodů. Obecně je za kladnou odpověď považována odpověď ANO, ovšem vyjma otázek 10, 11, 17, 18 a 23. Na tyto otázky je za kladnou odpověď považována odpověď NE.

Další část dotazníku, jak jsem již zmiňovala, je konstruována formou otevřených otázek. Na tomto místě je žákům umožněno vlastními slovy vyjádřit jaké kladné či naopak záporné stránky měla z jejich pohledu právě realizovaná VJTV.

Pro účely této práce, a tedy pro ověření stanovených hypotéz a výzkumných otázek, jsem pracovala jak s první částí dotazníku (uzavřenými otázkami), tak s druhou částí dotazníku (otevřenými otázkami).

#### 4.4 Popis realizace výzkumu

Studenti učitelství tělesné výchovy na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci jsou povinni ve 2. a 3. semestru magisterského studia absolvovat tři a čtyřtýdenní pedagogickou praxi. Jak jsem již zmiňovala, studenti si školy, na nichž budou praxi realizovat, vybírají primárně sami nebo jim jsou přiděleny Fakultou tělesné kultury školy v Olomouci.

Výzkum, z něhož vycházím při sepsání této práce, probíhal v roce 2015, na jaře a na podzim, v měsících březnu a říjnu. Studenti na praxích byli se způsobem monitorování pohybové aktivity a diagnostiky v průběhu VJTV s předstihem seznámeni. Praktikanti následně coby pedagogové realizovali VJTV, v níž došlo k měření. Praktikanti na úvod předmětné VJTV seznámili žáky s krokoměry a dotazníkem, který po skončení budou vyplňovat, a to vše ještě před zahájením monitorování. Krokoměry byly poté rozdány všem žákům přítomným na VJTV a pedagogem byl zahájen start měření. Krokoměry počaly měřit od nulové hodnoty. Během celého měření byly krokoměry umístěny na boku každého žáka. K samotnému závěru VJTV každý žák samostatně vyplnil dotazník a současně bylo ukončeno měření pomocí krokoměrů. Žáci vyplňovali dotazníky v souladu s jejich skladbou, tedy nejprve odpovídali na uzavřené otázky a následně vlastními slovy odpovídali na otázky uzavřené.

Tento postup byl aplikován jak pro VJTV s habituálním zatížením tak pro jednotky s vyšším zatížením.

VJTV proběhly zvlášť pro každý z následujících šesti sportů: volejbal, basketbal, házená, florbal, fotbal a freesbee.

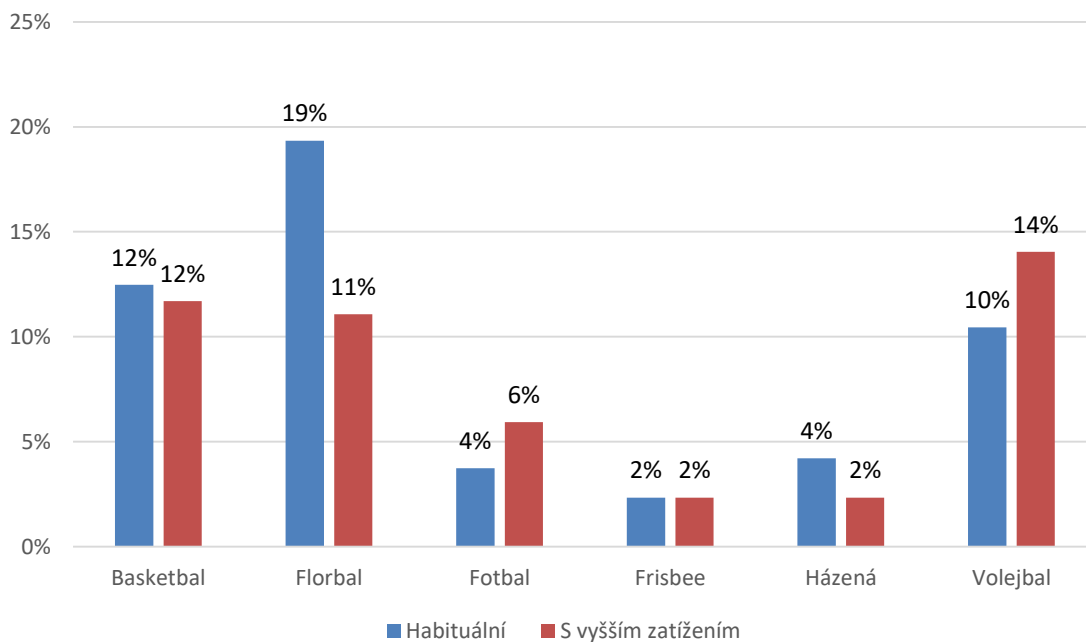
Data získaná z dotazníků byla následně statisticky zpracována v softwarovém programu IBM SPSS pro Windows, verze 22 (IBM Corporation, New York, United States). Z důvodu lepší přehlednosti bylo bodové ohodnocení jednotlivých dimenzí i hodnocení celkové převedeno na procenta. Rozdíly mezi skupinami byly zjišťovány pomocí Z-skóre Mann-Whitney U testu. Hladina statistické významnosti byla stanovena na  $\alpha = 0,05$ . Logická významnost zjištění byla také hodnocena na základě koeficientu effect size - Cohenovo *d* (Sigmundová & Sigmund, 2011).

Poté byly výsledky získané v tomto programu převedeny do programu Microsoft Office Excel ve formě tabulek.

## 5 Výsledky

Nejprve v následující tabulce vyjadřuji v procentech počet vyplněných dotazníků u VJTV s habituálním zatížením a VJTV s vyšším zatížením k celkovému počtu vyplněných dotazníků.

Tato skutečnost vyjadřuje velikost výzkumného souboru, a tedy i vypovídající hodnotu tohoto výzkumu.



**Obrázek 3:** Procentuální vyjádření vyplněných dotazníků u VJTV s habituálním zatížením a u VJTV s vyšším zatížením k celkovému počtu vyplněných dotazníků.

Je zřejmé, že nejvyšší počet dotazníků byl odevzdán pro VJTV basketbalu, florbalu a volejbalu. U výsledků týkajících se těchto VJTV lze očekávat vyšší míru vypovídající hodnoty výzkumu. Opačný závěr platí pro fotbal a zejména pro házenou a frisbee, u nichž bylo vyplněno méně dotazníků.

## 5.1 Výsledky při vyučování basketbalu

**Tabulka 3:** Komparace výsledků z dotazníků v habituální VJTV (n=80) a VJTV s vyšším zatížením (n=75) v jednotlivých dimenzích při vyučování basketbalu

Dimenze	Typ VJTV	M	SD	Z	p	d
Vzdělávací	HVJ	2,06	1,16	0,4	0,69	0,06
	VJVZ	1,97	1,10			
Emotivní	HVJ	3,28	0,81	1,43	0,15	0,23 <sup>#</sup>
	VJVZ	3,08	0,88			
Zdravotní	HVJ	2,65	1,045	1,38	0,17	0,22 <sup>#</sup>
	VJVZ	2,37	1,19			
Sociální	HVJ	2,34	0,98	2,20*	0,03	0,35 <sup>#</sup>
	VJVZ	2,01	0,88			
Vztahová	HVJ	2,64	1,204	0,02	0,98	0,00
	VJVZ	2,64	1,16			
Kreativní	HVJ	2,18	1,003	1,71	0,09	0,27 <sup>#</sup>
	VJVZ	1,89	1,01			
Role žáka	HVJ	4,41	1,62	2,08*	0,04	0,33 <sup>#</sup>
	VJVZ	3,92	1,64			
CELKEM	HVJ	15,14	4,185	1,71	0,09	0,27 <sup>#</sup>
	VJVZ	13,97	3,96			

*Vysvětlivky:* HVJ – habituální vyučovací jednotka; VJVZ – vyučovací jednotka s vyšším zatížením; M – průměr; SD – standardní odchylka; Z – Mann Whitney U test; p – hladina statistické významnosti; \* p<0,05; d - koeficient effect size; <sup>#</sup> malý efekt

Po provedení analýzy rozdílů ve výsledcích z dotazníku pro jednotlivé typy VJTV s basketbalem bylo zjištěno, že byla **potvrzena** nulová hypotéza H<sub>0</sub>: Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením se *neliší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Nulová hypotéza H<sub>0</sub> byla potvrzena na základě nevýznamného statistického rozdílu v celkovém hodnocení VJTV, a to p 0,09. Koeficient effect size s hodnotou 0,27 však vykázal malý efekt.

U souboru otázek v sociální dimenzi a otázek v dimenzi „role žáka“ byl zjištěn statisticky významný rozdíl v odpovědích žáků mezi habituální VJTV a VJTV s vyšším zatížením. Tento rozdíl byl také potvrzen koeficientem effect size. V ostatních dimenzích

nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Velikost testovaného souboru se naopak projevila malým koeficientem effect size také u dimenzí emotivní, zdravotní a kreativní.

## 5.2 Výsledky při vyučování volejbalu

**Tabulka 4:** Komparace výsledků z dotazníků v habituální VJTV (n=124) a VJTV s vyšším zatížením (n=71) v jednotlivých dimenzích při vyučování volejbalu

Dimenze	Typ VJTV	M	SD	Z	p	d																																																																		
Vzdělávací	HVJ	2,64	1,02	0,86	0,39	0,12																																																																		
	VJVZ	2,77	0,96				Emotivní	HVJ	3,22	0,92	1,88	0,06	0,27 <sup>#</sup>	VJVZ	3,48	0,73	Zdravotní	HVJ	2,65	1,20	1,80	0,07	0,26 <sup>#</sup>	VJVZ	3,01	0,87	Sociální	HVJ	2,42	1,10	0,31	0,76	0,04	VJVZ	2,51	0,98	Vztahová	HVJ	2,65	1,32	0,79	0,43	0,11	VJVZ	2,83	1,21	Kreativní	HVJ	2,52	1,06	1,19	0,24	0,17	VJVZ	2,72	1,03	Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13	VJVZ	5,14	1,35	CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17
Emotivní	HVJ	3,22	0,92	1,88	0,06	0,27 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	3,48	0,73				Zdravotní	HVJ	2,65	1,20	1,80	0,07	0,26 <sup>#</sup>	VJVZ	3,01	0,87	Sociální	HVJ	2,42	1,10	0,31	0,76	0,04	VJVZ	2,51	0,98	Vztahová	HVJ	2,65	1,32	0,79	0,43	0,11	VJVZ	2,83	1,21	Kreativní	HVJ	2,52	1,06	1,19	0,24	0,17	VJVZ	2,72	1,03	Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13	VJVZ	5,14	1,35	CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>	VJVZ	17,32	3,50						
Zdravotní	HVJ	2,65	1,20	1,80	0,07	0,26 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	3,01	0,87				Sociální	HVJ	2,42	1,10	0,31	0,76	0,04	VJVZ	2,51	0,98	Vztahová	HVJ	2,65	1,32	0,79	0,43	0,11	VJVZ	2,83	1,21	Kreativní	HVJ	2,52	1,06	1,19	0,24	0,17	VJVZ	2,72	1,03	Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13	VJVZ	5,14	1,35	CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>	VJVZ	17,32	3,50																
Sociální	HVJ	2,42	1,10	0,31	0,76	0,04																																																																		
	VJVZ	2,51	0,98				Vztahová	HVJ	2,65	1,32	0,79	0,43	0,11	VJVZ	2,83	1,21	Kreativní	HVJ	2,52	1,06	1,19	0,24	0,17	VJVZ	2,72	1,03	Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13	VJVZ	5,14	1,35	CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>	VJVZ	17,32	3,50																										
Vztahová	HVJ	2,65	1,32	0,79	0,43	0,11																																																																		
	VJVZ	2,83	1,21				Kreativní	HVJ	2,52	1,06	1,19	0,24	0,17	VJVZ	2,72	1,03	Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13	VJVZ	5,14	1,35	CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>	VJVZ	17,32	3,50																																				
Kreativní	HVJ	2,52	1,06	1,19	0,24	0,17																																																																		
	VJVZ	2,72	1,03				Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13	VJVZ	5,14	1,35	CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>	VJVZ	17,32	3,50																																														
Role žáka	HVJ	4,87	1,72	0,88	0,38	0,13																																																																		
	VJVZ	5,14	1,35				CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>	VJVZ	17,32	3,50																																																								
CELKEM	HVJ	16,10	4,63	1,37	0,17	0,20 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	17,32	3,50																																																																					

*Vysvětlivky:* HVJ – habituální vyučovací jednotka; VJVZ – vyučovací jednotka s vyšším zatížením; M – průměr; SD – standardní odchylka; Z – Mann Whitney U test; p – hladina statistické významnosti; \*  $p < 0,05$ ; d - koeficient effect size; # malý efekt

Poté, co byla provedena analýza rozdílů ve výsledcích z dotazníku pro jednotlivé typy hodin s volejbalem, jsem zjistila, že byla **potvrzena** nulová hypotéza H<sub>0</sub>: Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením *se neliší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Nulová hypotéza H<sub>0</sub> byla v tomto případě potvrzena na základě nevýznamného statistického rozdílu v celkovém hodnocení VJTV, přičemž tento rozdíl dosahoval hodnoty  $p$  0,17. Koeficient effect size však vykázal malý efekt, hodnotu 0,20.

Nulová hypotéza H<sub>0</sub> byla potvrzena u všech souborů otázek, jelikož nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl v odpovědích žáků mezi habituální VJTV a VJTV s vyšším zatížením. Nutno poznamenat, že ovšem u souboru otázek v emotivní dimenzi a otázek

v dimenzi zdravotní se hodnoty  $p$  (0,06 a 0,07) téměř blížily ke zjištění statistické významnosti. V těchto dimenzích byl rovněž zjištěn malý efekt koeficientem effect size.



### 5.3 Výsledky při vyučování frisbee

**Tabulka 5:** Komparace výsledků z dotazníků v habituální VJTV (n=27) a VJTV s vyšším zatížením (n=15) v jednotlivých dimenzích při vyučování frisbee

Dimenze	Typ VJTV	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>																																																																		
Vzdělávací	HVJ	2,59	0,97	1,74	0,08	0,53 <sup>###</sup>																																																																		
	VJVZ	1,93	1,16				Emotivní	HVJ	3,19	0,83	0,70	0,48	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	2,93	1,03	Zdravotní	HVJ	2,78	1,16	1,32	0,19	0,41 <sup>#</sup>	VJVZ	2,27	1,28	Sociální	HVJ	3,11	1,05	3,07 <sup>**</sup>	0,01	0,95 <sup>###</sup>	VJVZ	2,07	0,70	Vztahová	HVJ	3,15	1,17	1,25	0,21	0,39 <sup>#</sup>	VJVZ	2,73	1,22	Kreativní	HVJ	3,07	0,96	2,81 <sup>**</sup>	0,01	0,87 <sup>###</sup>	VJVZ	2,00	1,20	Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>	VJVZ	3,93	1,34	CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01
Emotivní	HVJ	3,19	0,83	0,70	0,48	0,22 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	2,93	1,03				Zdravotní	HVJ	2,78	1,16	1,32	0,19	0,41 <sup>#</sup>	VJVZ	2,27	1,28	Sociální	HVJ	3,11	1,05	3,07 <sup>**</sup>	0,01	0,95 <sup>###</sup>	VJVZ	2,07	0,70	Vztahová	HVJ	3,15	1,17	1,25	0,21	0,39 <sup>#</sup>	VJVZ	2,73	1,22	Kreativní	HVJ	3,07	0,96	2,81 <sup>**</sup>	0,01	0,87 <sup>###</sup>	VJVZ	2,00	1,20	Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>	VJVZ	3,93	1,34	CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>	VJVZ	13,93	4,82						
Zdravotní	HVJ	2,78	1,16	1,32	0,19	0,41 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	2,27	1,28				Sociální	HVJ	3,11	1,05	3,07 <sup>**</sup>	0,01	0,95 <sup>###</sup>	VJVZ	2,07	0,70	Vztahová	HVJ	3,15	1,17	1,25	0,21	0,39 <sup>#</sup>	VJVZ	2,73	1,22	Kreativní	HVJ	3,07	0,96	2,81 <sup>**</sup>	0,01	0,87 <sup>###</sup>	VJVZ	2,00	1,20	Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>	VJVZ	3,93	1,34	CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>	VJVZ	13,93	4,82																
Sociální	HVJ	3,11	1,05	3,07 <sup>**</sup>	0,01	0,95 <sup>###</sup>																																																																		
	VJVZ	2,07	0,70				Vztahová	HVJ	3,15	1,17	1,25	0,21	0,39 <sup>#</sup>	VJVZ	2,73	1,22	Kreativní	HVJ	3,07	0,96	2,81 <sup>**</sup>	0,01	0,87 <sup>###</sup>	VJVZ	2,00	1,20	Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>	VJVZ	3,93	1,34	CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>	VJVZ	13,93	4,82																										
Vztahová	HVJ	3,15	1,17	1,25	0,21	0,39 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	2,73	1,22				Kreativní	HVJ	3,07	0,96	2,81 <sup>**</sup>	0,01	0,87 <sup>###</sup>	VJVZ	2,00	1,20	Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>	VJVZ	3,93	1,34	CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>	VJVZ	13,93	4,82																																				
Kreativní	HVJ	3,07	0,96	2,81 <sup>**</sup>	0,01	0,87 <sup>###</sup>																																																																		
	VJVZ	2,00	1,20				Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>	VJVZ	3,93	1,34	CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>	VJVZ	13,93	4,82																																														
Role žáka	HVJ	5,52	1,67	2,85 <sup>**</sup>	0,00	0,88 <sup>###</sup>																																																																		
	VJVZ	3,93	1,34				CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>	VJVZ	13,93	4,82																																																								
CELKEM	HVJ	17,89	4,47	2,70 <sup>**</sup>	0,01	0,83 <sup>###</sup>																																																																		
	VJVZ	13,93	4,82																																																																					

*Vysvětlivky:* HVJ – habituální vyučovací jednotka; VJVZ – vyučovací jednotka s vyšším zatížením; *M* – průměr; *SD* – standardní odchylka; *Z* – Mann Whitney U test; *p* – hladina statistické významnosti; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; *d* - koeficient effect size; # malý efekt; ## střední efekt; ### velký efekt

Po provedení analýzy rozdílů ve výsledcích z dotazníku pro jednotlivé typy VJTV s frisbee bylo zjištěno, že je nutno zamítnout nulovou hypotézu  $H_0$ : Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením *se neliší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Nulová hypotéza  $H_0$  byla zamítnuta díky významnému statistickému rozdílu v celkovém hodnocení VJTV. Hodnota tohoto rozdílu dosahovala  $p$  0,01. Zároveň koeficient effect size vykázal velký efekt, a to hodnotou 0,83.

Na rozdíl od významného rozdílu v celkovém hodnocení VJTV byl zjištěn nevýznamný rozdíl u souboru otázek v dimenzi vzdělávací, emotivní, zdravotní a vztahové. Tento rozdíl však vykázal malý efekt, v případě dimenze vzdělávací střední efekt, koeficientem effect size.

V ostatních jednotlivých dimenzích byl vykázán statisticky významný rozdíl stejně jako u celkového hodnocení VJTV. Zároveň koeficient effect size vykázal v těchto případech velký efekt.

Jelikož byla zamítnuta nulová hypotézy  $H_0$ , je třeba přijmout alternativní hypotézu  $H_A$ : Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením *se liší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením. Pozitivnější vztah žáků byl zjištěn u habituální VJTV s obsahem frisbee.

## 5.4 Výsledky při vyučování házené

**Tabulka 6:** Komparace výsledků z dotazníků v habituální VJTV (n=15) a VJTV s vyšším zatížením (n=15) v jednotlivých dimenzích při vyučování házené

Dimenze	Typ VJTV	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>																																																																		
Vzdělávací	HVJ	2,20	1,01	1,22	0,22	0,45 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	2,67	0,98				Emotivní	HVJ	2,73	0,70	1,41	0,16	0,51 <sup>##</sup>	VJVZ	3,13	0,74	Zdravotní	HVJ	2,33	1,23	0,41	0,68	0,15	VJVZ	2,60	0,99	Sociální	HVJ	2,13	1,06	0,79	0,43	0,29 <sup>#</sup>	VJVZ	1,80	0,78	Vztahová	HVJ	2,73	1,16	0,31	0,76	0,11	VJVZ	2,60	1,18	Kreativní	HVJ	2,13	1,19	0,78	0,86	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	2,20	1,15	Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	3,93	1,87	CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44
Emotivní	HVJ	2,73	0,70	1,41	0,16	0,51 <sup>##</sup>																																																																		
	VJVZ	3,13	0,74				Zdravotní	HVJ	2,33	1,23	0,41	0,68	0,15	VJVZ	2,60	0,99	Sociální	HVJ	2,13	1,06	0,79	0,43	0,29 <sup>#</sup>	VJVZ	1,80	0,78	Vztahová	HVJ	2,73	1,16	0,31	0,76	0,11	VJVZ	2,60	1,18	Kreativní	HVJ	2,13	1,19	0,78	0,86	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	2,20	1,15	Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	3,93	1,87	CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	15,00	3,19						
Zdravotní	HVJ	2,33	1,23	0,41	0,68	0,15																																																																		
	VJVZ	2,60	0,99				Sociální	HVJ	2,13	1,06	0,79	0,43	0,29 <sup>#</sup>	VJVZ	1,80	0,78	Vztahová	HVJ	2,73	1,16	0,31	0,76	0,11	VJVZ	2,60	1,18	Kreativní	HVJ	2,13	1,19	0,78	0,86	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	2,20	1,15	Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	3,93	1,87	CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	15,00	3,19																
Sociální	HVJ	2,13	1,06	0,79	0,43	0,29 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	1,80	0,78				Vztahová	HVJ	2,73	1,16	0,31	0,76	0,11	VJVZ	2,60	1,18	Kreativní	HVJ	2,13	1,19	0,78	0,86	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	2,20	1,15	Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	3,93	1,87	CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	15,00	3,19																										
Vztahová	HVJ	2,73	1,16	0,31	0,76	0,11																																																																		
	VJVZ	2,60	1,18				Kreativní	HVJ	2,13	1,19	0,78	0,86	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	2,20	1,15	Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	3,93	1,87	CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	15,00	3,19																																				
Kreativní	HVJ	2,13	1,19	0,78	0,86	0,28 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	2,20	1,15				Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>	VJVZ	3,93	1,87	CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	15,00	3,19																																														
Role žáka	HVJ	3,60	1,92	0,60	0,55	0,22 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	3,93	1,87				CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>	VJVZ	15,00	3,19																																																								
CELKEM	HVJ	14,27	4,15	0,78	0,44	0,28 <sup>#</sup>																																																																		
	VJVZ	15,00	3,19																																																																					

*Vysvětlivky:* HVJ – habituální vyučovací jednotka; VJVZ – vyučovací jednotka s vyšším zatížením; *M* – průměr; *SD* – standardní odchylka; *Z* – Mann Whitney U test; *p* – hladina statistické významnosti; \*  $p < 0,05$ ; *d* - koeficient effect size; <sup>#</sup> malý efekt; <sup>##</sup> střední efekt

Po provedení analýzy rozdílů ve výsledcích z dotazníku pro jednotlivé typy VJTV s házenou bylo zjištěno, že je **potvrzena** nulová hypotéza H<sub>0</sub>: Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením se *nelíší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Nulová hypotéza H<sub>0</sub> byla potvrzena na základě nevýznamného statistického rozdílu v celkovém hodnocení VJTV, a to  $p = 0,44$ . Koeficient effect size s hodnotou 0,28 však vykázal malý efekt.

Nulová hypotéza H<sub>0</sub> byla potvrzena u všech dimenzí, jelikož nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl v odpovědích žáků mezi habituální VJTV a VJTV s vyšším zatížením.

## 5.5 Výsledky při vyučování fotbalu

**Tabulka 7:** Komparace výsledků z dotazníků v habituální VJTV (n=24) a VJTV s vyšším zatížením (n=38) v jednotlivých dimenzích při vyučování fotbalu

Dimenze	Typ VJTV	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Vzdělávací	HVJ	2,00	0,93	0,09	0,93	0,02
	VJVZ	2,00	1,16			
Emotivní	HVJ	3,38	0,65	1,08	0,28	0,27 <sup>#</sup>
	VJVZ	3,00	1,09			
Zdravotní	HVJ	2,46	1,06	0,15	0,88	0,04
	VJVZ	2,47	1,16			
Sociální	HVJ	2,25	0,79	0,10	0,92	0,03
	VJVZ	2,21	1,17			
Vztahová	HVJ	3,17	0,92	1,87	0,06	0,47 <sup>#</sup>
	VJVZ	2,39	1,46			
Kreativní	HVJ	2,88	0,85	1,52	0,13	0,39 <sup>#</sup>
	VJVZ	2,42	1,15			
Role žáka	HVJ	4,62	1,31	0,09	0,93	0,02
	VJVZ	4,47	1,97			
CELKEM	HVJ	16,13	2,83	0,96	0,34	0,24 <sup>#</sup>
	VJVZ	14,50	5,17			

*Vysvětlivky:* HVJ – habituální vyučovací jednotka; VJVZ – vyučovací jednotka s vyšším zatížením; *M* – průměr; *SD* – standardní odchylka; *Z* – Mann Whitney U test; *p* – hladina statistické významnosti; \*  $p < 0,05$ ; *d* - koeficient effect size; <sup>#</sup> malý efekt

Poté, co byla provedena analýza rozdílů ve výsledcích z dotazníku pro jednotlivé typy hodin s fotbalem, jsem zjistila, že byla **potvrzena** nulová hypotéza  $H_0$ : Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením se *nelíší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Nulová hypotéza  $H_0$  byla potvrzena na základě nevýznamného statistického rozdílu v celkovém hodnocení VJTV, a to  $p = 0,34$ . Koeficient effect size s hodnotou 0,24 však vykázal malý efekt.

Nulová hypotéza  $H_0$  byla potvrzena u všech dimenzí, jelikož nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl v odpovědích žáků mezi habituální VJTV a VJTV s vyšším zatížením.

## 5.6 Výsledky při vyučování florbalu

**Tabulka 8:** Komparace výsledků z dotazníků v habituální VJTV (n=67) a VJTV s vyšším zatížením (n=90) v jednotlivých dimenzích při vyučování florbalu

Dimenze	Typ VJTV	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Vzdělávací	HVJ	2,00	0,84	0,73	0,47	0,12
	VJVZ	1,91	1,14			
Emotivní	HVJ	3,33	0,64	1,94	0,05	0,31 <sup>#</sup>
	VJVZ	3,00	0,95			
Zdravotní	HVJ	2,67	1,08	0,98	0,33	0,16
	VJVZ	2,41	1,36			
Sociální	HVJ	2,16	0,77	1,25	0,21	0,20
	VJVZ	2,02	1,00			
Vztahová	HVJ	3,04	1,12	1,82	0,07	0,29 <sup>#</sup>
	VJVZ	2,67	1,28			
Kreativní	HVJ	2,34	1,02	0,48	0,63	0,08
	VJVZ	2,27	1,15			
Role žáka	HVJ	4,16	1,29	0,36	0,72	0,06
	VJVZ	4,18	1,84			
CELKEM	HVJ	15,55	3,09	1,50	0,14	0,24 <sup>#</sup>
	VJVZ	14,28	5,15			

*Vysvětlivky:* HVJ – habituální vyučovací jednotka; VJVZ – vyučovací jednotka s vyšším zatížením; *M* – průměr; *SD* – standardní odchylka; *Z* – Mann Whitney U test; *p* – hladina statistické významnosti; \*  $p < 0,05$ ; *d* - koeficient effect size; <sup>#</sup> malý efekt

Po provedení analýzy rozdílů ve výsledcích z dotazníku pro jednotlivé typy hodin s florballem, jsem zjistila, že byla **potvrzena** nulová hypotéza  $H_0$ : Vztah žáků k VJTV s vyšším zatížením se *nelíší* od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Nulová hypotéza  $H_0$  byla potvrzena na základě nevýznamného statistického rozdílu v celkovém hodnocení VJTV, a to  $p = 0,14$ . Koeficient effect size s hodnotou 0,24 však vykázal malý efekt.

Nulová hypotéza  $H_0$  byla potvrzena u všech dimenzí, jelikož nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl v odpovědích žáků mezi habituální VJTV a VJTV s vyšším zatížením.

## 5.7 Výsledky otevřených otázek

V další části mé diplomové práce, jsem se zabývala otevřenými názory respondentů (žáků), středních škol na habituální zatížení a zatížení s vyšší intenzitou, jaké jsou jejich pozitivní a negativní názory na basketbal, volejbal, frisbee, házená, fotbal a florbal, fotbal, házenou.

V odpovědích žáků hrálo důležitou roli, jak na žáky subjektivně působí zatížení s nižší intenzitou oproti zatížení vyšší intenzity ve VJTV? Jaká je oblíbenost VJTV žáků středních škol v závislosti na velikosti zatížení?

### A) VJTV s obsahem basketbalu

U basketbalu, se vyjádřili respondenti celkem z šestnácti škol.

Pozitivního vyjádření na habituální VJTV:

- „naučili jsme se driblovat,“
- „celková hodina a rozcvička byla zábavná,“
- „zajímavé hry na přihrávání.“

Negativní komentáře k habituální VJTV zaznamenány nebyly.

Pozitivního vyjádření na VJTV vyššího zatížení:

- „učitel, nás nechal hrát celou hodinu,“
- „byla zábava,“
- „zlepšili jsme si své dovednosti.“

Negativní komentáře k vyššímu zatížení:

- „často zmatek,“
- „nepochopil jsem, co po mě vyučující chce,“
- „moc jsem se zadýchal,“
- „často mě bolely nohy,“

### *B) VJTV s obsahem volejbalu.*

U volejbalu jsou názory respondentů celkem z devíti škol

Pozitivního vyjádření na habituální VJTV:

- „zábava,“
- „pohyb,“
- „nové dovednosti,“
- „zábavná rozcvička,“
- „naučil jsem se nové dovednosti,“
- „všichni jsme byli zapojeni do hry,“
- „ pěkný příjemný projev u paní učitelky.“

U negativních názorů na habituální VJTV převládaly:

- „únava,“
- „časté stání na jednom místě.“

U VJTV vyšší intenzity se žáci vyjadřovaly podobně jak u habituální VJTV:

- „příjemná atmosféra,“
- „zábava.“

Negativní hodnocení na vyšší zatížení:

- „déle bych se věnoval hře než rozcvičení,“
- „dlouhá a nudná rozcvička.“

### *C) VJTV s obsahem frisbee*

U frisbee se vyjádřili respondenti celkem ze tří škol.

U habituální VJTV pozitivní názory byly:

„učitel uměl vysvětlit správně cviky,“

- „zajímavá hodina,“

- „kamarádká hodina,“

- „zajímavá hodina,“

- „byla sranda a zábava,“

- „naučil jsem se něco nového.“

Negativní hodnocení nebyly ani jak u habituální VJTV, ani VJTV s jednotkou vyšší intenzity.

U vyšší intenzity se žákům často líbilo:

- „hodina byla zajímavá,“

- „hodina byla nová,“

- „byla zábava v hodinách.“

*D) VJTV s obsahem házené*

U házené se vyjádřili respondenti pouze u jedné školy,

Pozitivní názory u habituální VJTV:

- „poprvé jsem si vyzkoušel krokoměr,“

- „hodina se celkově velice líbila,“

negativního hodnocení na habituální VJTV:

- „převládá unavenost,“

- „hodně pohybů,“

- „nesoustředěnost.“



U VJTV vyššího zatížení nebyly žádné komentáře ani na habituální VJTV ani na VJTV vyššího zatížení

#### *E) VJTV s obsahem fotbalu*

U fotbalu se vyjádřilo několik respondentů ze sedmi škol.

pozitivní hodnocení u habituální VJTV často se, opakovalo:

- „byla zábava,“
- „hráli jsme venku,“
- „naučili jsme se nové dovednosti s míčem,“
- „vyzkoušeli jsme si krokoměry“,
- „zapojili se všichni spolužáci do hry.“

negativa se žádné neprojevily u habituální VJTV

U VJTV s vyšší intenzitou se žáci vyjadřovali pozitivně:

- „zpotila jsem se,“
- „hodně jsme běhali.“

U negativních názoru VJTV vyšší intenzity se žáci, často vyjadřovaly v dotazníku:

- „cítla jsem únavu na konci zápasu,“
- „hodina rychle utekla.“

#### *F) VJTV s obsahem florbalu*

Ve florbalu se vyjádřili respondenti celkem ze šesti škol.

Pozitivní hodnocení u habituální VJTV se často opakovalo:

- „poprvé jsme si vyzkoušeli krokoměr,“
- „hodina byla zábavná,“

- „dobré nápady na nová cvičení ve florbalu,“

- „hodně pohybů,“

- „pohodová hodina,“

Negativní vyjádření u habituální VJTV:

- „někdy jsem nepochopil, co učitel po nás chce,“

- „byl jsem hodně pod dohledem,“

- „nebyla kázeň.“

V hodinách s vyšší intenzitou pozitivní názory zaznamenány nebyly.

negativní názory na vyšší intenzitu:

- „hodně jsem seděl na lavičce,“

- „málo času na hru,“

## 6 Diskuse a limity práce

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaký je vztah žáků středních škol k VJTV s vyšším zatížením v herních hodinách bez ohledu na pohlaví, ovšem s ohledem na obsah VJTV.

Data byla analyzována v závislosti na obsah VJTV, a to pro šest konkrétních sportů: basketbal, volejbal, frisbee, házenou, fotbal a florbal.

Názory respondentů jsem zjistila pomocí dotazníku, který je určen ke zjištění subjektivního názoru žáků na právě realizovanou vyučovací jednotku. Díky němu lze získat informace, které nejsme schopny dosáhnout pozorováním nebo měřeními (Frömel et al., 1999).

Stanovena byla nulová hypotéza  $H_0$ : Vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se neliší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

V případě zamítnutí  $H_0$  jsem si stanovila alternativní hypotézu  $H_A$ : Vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se liší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Výsledky provedené analýzy dotazníků u VJTV s pěti různými obsahy (basketbal, volejbal, házenou, fotbal a florbal) ukázaly, že byla potvrzena nulová hypotéza  $H_0$ , tedy že vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se neliší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením. Nulová hypotéza  $H_0$  byla zamítnuta pouze u VJTV s herním obsahem frisbee, přičemž bylo nutno přijmout alternativní hypotézu  $H_A$ : vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se neliší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením.

Shoda ve výsledcích VJTV s obsahem pěti různých sportů ze šesti je dle mého názoru významná. Naznačuje vysokou míru vypovídající hodnoty tohoto výzkumu. Paradoxem ovšem je, že právě u VJTV s frisbee, u níž jediné byla přijata alternativní hypotéza, vykázal koeficient effect size vysoký efekt.

K podpoře relativně jednoznačných výsledků tohoto výzkumu hovoří i řada již zmíněných výzkumů (Antala, 2014; Frömel, Novosad, & Svozil, 1999; Lazarević, Orlić,

Lazarević, & Janić, 2015; Pavelková, 2004; Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010) které analyzovaly subjektivní hodnocení významu, oblíbenosti, obtížnosti a dalších aspektů VJTV žáky. Tyto výzkumy potvrzují, že žáci obecně považují tělesnou výchovu za velice oblíbený předmět. Vycházím-li z tohoto zjištění (aniž bych byla schopna na základě této práce jakkoliv zhodnotit oblíbenost tělesné výchovy vůči dalším vyučovacím předmětům), výsledky této práce potvrdily, že **oblíbenost tělesné výchovy se nemění v závislosti na velikosti zatížení zvoleného pro danou VJTV.**

K oblíbenosti tělesné výchovy, která vyplývá ze shora uvedených výzkumů nutno uvést, že tento závěr může platit v závislosti na pohlaví. Vašíčková (2016) uvádí, že oblíbenost tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu se vyskytuje u chlapců z 60,76% (což odpovídá vysoké oblíbenosti předmětu), kdežto u dívek je školní tělesná výchova oblíbena pouze ze 42,95%. Žáci v tomto případě odpovídali na otázku, zda je tělesná výchova jejich nejoblíbenější předmět.

Jak již vyplývá ze shora uvedeného, zásadním limitem této práce by mohlo být hodnocení VJTV žáky v závislosti na pohlaví. Je možné, že pokud by v této práci byly VJTV s vyšším zatížením hodnoceny v závislosti na pohlaví, mohly se výsledky různit.

Dalším limitujícím faktorem této práce je skutečnost, že byly zkoumány VJTV pouze s herním obsahem. Jak vyplývá z několika výzkumů (Kudláček, 2010; Vašíčková, 2016), právě VJTV s herním zaměřením jsou obecně oblíbenější. Kudláček (2010) dokonce uvádí, u chlapců všech zkoumaných věkových kategorií (15-18+) jsou týmové sporty považovány za nejoblíbenější vůbec (blíže k tomu v kapitole 2.5.3 této práce). Vašíčková (2016) uvádí, že chlapci pozitivně hodnotí VJTV s basketbalem a ostatními hrami, ovšem rozdílně uvádí u děvčat, která pozitivně hodnotila nejen volejbal, ale i gymnastiku a kondiční hodiny.

Za další limitující faktor považuji dobu sběru dat. Data pro potřeby tohoto dotazníku byla sbírána nárazově po relativně krátkou dobu. VJTV s vyšším zatížením mohly v takovém případě být považovány na „zpestření“ vůči běžným VJTV. Pokud by byla tělesná výchova pojata dlouhodoběji nebo opakovaně během školního roku s vyšším zatížením, lze předpokládat rozdílná hodnocení žáků.

Jediným sportem, u něhož byl zjištěn rozdíl v hodnocení VJTV v závislosti na obsahu jednotky bylo frisbee. Co je důvodem této skutečnosti se lze jen domnívat. Já si tento jev vysvětluji menší frekvencí tohoto sportu v osnovách tělesné výchovy, přičemž další zkoumané sporty (basketbal, volejbal, fotbal, florbal a házená) vykazují u současných žáků obecně značnou oblibu.

## 7 Závěry

Závěry práce jsou následující:

- Vztah žáků středních škol k VJTV s vyšším zatížením v herních hodinách bez ohledu na pohlaví je obecně stejný jako vztah žáků k habituálním VJTV.
- Nulová hypotéza  $H_0$  (vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se neliší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením) byla potvrzena u VJTV s obsahem basketbalu, volejbalu, házené, fotbalu i florbalu. Byla ovšem zamítnuta u VJTV s obsahem frisbee. U této VJTV byla naopak přijata alternativní hypotéza  $H_A$  (Vztah žáků bez ohledu na pohlaví k VJTV s vyšším zatížením se liší od jejich vztahu k VJTV s habituálním zatížením).
- Na žáky středních škol působí stejným způsobem VJTV s vyšší intenzitou i habituální VJTV.
- Oblíbenost herních VJTV se nijak zásadním způsobem neliší v závislosti na jejich obsahu. Jediným sportem, u něhož byl, zaznamenám rozdíl v pojmání VJTV s vyšším zatížením proti habituálním VJTV, bylo frisbee. Tuto skutečnost si vysvětlují menší frekvencí zařazování tohoto sportu do osnov školní tělesné výchovy. Další zkoumané sporty (basketbal, volejbal, fotbal, florbal a házená) jsou naopak v rámci školní tělesné výchovy provozovány pravidelně a s oblibou.

Úplným závěrem uvádím, že zjištěný výsledek této práce, tedy že vztah žáků středních škol k VJTV s vyšším zatížením v herních hodinách je obecně stejný jako vztah žáků k habituálním VJTV, považuji za pozitivní fakt. Tato skutečnost může pedagogům pomoci zajistit vyšší míru pohybové aktivity žáků a tím přispět ke snížení rizika onemocnění současné populace a současně podpořit zdraví mladé generace.

## 8 Souhrn

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaký je vztah žáků středních škol k VJTV s vyšším zatížením v herních hodinách bez ohledu na pohlaví, ovšem s ohledem na obsah VJTV.

V první části práce jsem se zaměřila na syntézu teoretických poznatků relevantních z pohledu této práce. Úplným úvodem jsem se věnovala zejména vysvětlení základních pojmů jako tělesný pohyb, tělesná kultura. Poté jsem pojednala již o tématu bližším pedagogické praxi, a to o pojmech tělesná výchova a o její didaktice. Stěžejním pojmem této práce je vyučovací jednotka, proto jsem zevrubně popsala tento pojem, typologii vyučovacích jednotek. Práce se zabývala hodnocením vyučovacích jednotek žáky ve specifickém vývojovém období – adolescenci, jejíž charakteristiku jsem rovněž uvedla. Posledním stěžejním pojmem této práce bylo hodnocení, které úzce souvisí s motivací, potřebami, iniciativami, postoji a zájmy mládeže.

V další, praktické části práce, jsem se zabývala realizací výzkumného problému. K realizaci výzkumu se vycházelo z vyplněných standardizovaných Dotazníků k diagnostice VJTV. Výzkumný soubor tvořilo 641 probandů, z toho 384 dívek a 267 chlapců adolescentního věku. Výzkum probíhal v rámci magisterských pedagogických praxí v letním (březen) a zimním semestru (říjen) a to na 43 středních školách české republiky v roce 2015.

Stanovila jsem nulovou hypotézu, jejíž platnost jsem provedeným výzkumem ověřovala. Pro případ zamítnutí této hypotézy byla sestavena alternativní hypotéza. Zjistila jsem, že vztah žáků středních škol k VJTV s vyšším zatížením v herních hodinách bez ohledu na pohlaví je obecně stejný jako vztah žáků k habituálním VJTV.

## 9 Summary

The main goal of this thesis was to find out what is the relationship of high-school students to progressive PE learning units with game hours regardless of gender, but with regard to content of learning unit.

In the first part of my thesis I focused on the synthesis of the theoretical knowledge relevant for this thesis. In the introduction I focused mainly on explaining the basic concepts of physical movement, physical culture. Then I discussed topic closer to pedagogical practice - the concepts of physical education and its didactics. The primary concept of this thesis is a learning unit, so I have thoroughly described this concept, the typology of the learning units. The thesis dealt with the evaluation of the learning units of students in the specific development period - adolescence, whose characteristics I also mentioned. The last major concept of this thesis was an assessment closely related to the motivation, needs, initiatives, attitudes and interests of the youth.

In next, practical part of the thesis, I dealt with the realization of the research problem. The implementation of the research was based on completed standardized questionnaires for the diagnosis of PE learning unit. The sample consisted of 641 probands, 384 of that were girls and 267 boys. The research was conducted within the master's teaching practices in the summer (March) and winter semester (October) at 43 secondary schools in the Czech Republic in 2015.

I have set a zero hypothesis and I verified the validity of it by my research. In case of rejection of this hypothesis, an alternative hypothesis was drawn up. I found out that the relationship of high-school students to progressive PE learning units regardless of gender is generally the same as the relationship of students to habitual PE learning units.



## 10 Referenční seznam

- Antala, B., et al. (2014). *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Retrieved 15. 4. 2017 from: <http://www.telesnavychova.sk/userfiles/downloads/TSVaSucasnaSkola.PDF>
- Blahutková, M., Řehulka, E., & Daňhelová, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Bartoszewicz, R. (1998). Aktywność ruchowa uczniów szkół speciálních dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. In J. Śleżyński (Ed.), *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej* (pp. 71-78). Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Bouchard, C., Shephard, R. J., & Stephens, T. (1994) *Physical activity, fitness, and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Čechová, V., Mellanová, A., Kučerová, H. (2004). *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium.
- Dostálová, I. (2013). *Zdravotní tělesná výchova ve studijních programech Fakulty tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. K. (2006). Adolescent physical activity and health: A systematic review. *Sports Medicine*, 36(12), 1019-1030.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Hodaň, B. (1997). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hošková, B. (1998). *Didaktika zdravotní tělesné výchovy zdravotní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.

Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: Setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Chmelík, F., Frömel, K., Svozil, Z., & Maleňáková, Š. (2007). Vliv vyššího zatížení na vztah žáků k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 11(4), 33-39.

Kostková, J. (1978). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Kudláček M. (2010) Pohybová aktivita a sportovní preference středoškoláků. In V. Mužík & P. Vlček (Eds.), *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita.

Kudláček, M., & Frömel, K. (2012). *Sportovní preference a pohybová aktivita studentek a studentů středních škol. Aktivní či inaktivní životní styl středoškoláků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého.

MŠMT (2017). *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*. Retrieved 15. 4. 2017 from:<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/clovek-a-zdravi-vychova-ke-zdravi-telesna-vychova>

Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví. Zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Hanex.

Mužík, V., Dobrý, L., & Süß, V. (2008). *Tělesná výchova a sport mládeže v biologickém, psychologickém, sociálním a didaktickém kontextu*. Brno: Masarykova univerzita

Mužík, V., & Vlček, P. (2010). *Škola, pohyb a zdraví: Výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita.

Paulík, K. (2006). *Psychologie sportu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Perič, T. (2004). *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada Publishing.

Perič, T. & Dovalil, J. (2010). *Sportovní trénink*. Praha: Grada Publishing.

Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 55(1), 38-61.

Rowland T. W. (2005). *Children's exercise physiology* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rychtecký, A., & Fialová, L. (1995). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.

Rychtecký, A., Janouch, V., & Fialová, L. (1992). *Školní tělesná výchova jako základ biopsychosociálně účinného pohybového režimu a zdravotní prevence mládeže*. Praha: FTVS UK.

Siedentop, D., & Van der Mars, H. (2012). *Introduction to physical education, fitness, and sport* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Sigmund, E., Frömel, K., Sigmundová, D., & Sallis, J. F. (2003). Role školní tělesné výchovy a organizované pohybové aktivity v týdenní pohybové aktivitě adolescentů. *Tělesná výchova a šport*, 13(4), 6-9.

Sigmund, E., Frömel, K., Sigmundová, D., & Skalík, K. (2009). Vliv progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy na tělesné zatížení a celkové hodnocení adolescent s nižším a vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti. *Tělesná kultura*, 32(2), 79-99.

Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602-611.

Šprymar, Z. (1978). *Úvod do teorie tělesné kultury. Vybrané kapitoly*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vilímová, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido.

Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.

|

## Příloha 1 Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (žáci)

Škola:	
Třída:	
Počet let ve škole:	
Datum:	

Pohlaví:	M	Ž
Hmotnost:		
Výška:		
Počet kroků:		

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

Horní polovina třídy – Dolní polovina třídy

Je tělesná výchova tvým nejoblíbenějším předmětem?

Ano – Ne

Odpovědi znač křížkem!

Č.	Otázka	Ano	Ne
1	Poznal(a) jsi, oč učitel v hodině usiloval a co bylo jejím cílem?		
2	Měl(a) jsi v průběhu hodiny pocit uspokojení z pohybové aktivity?		
3	Měla hodina relaxační (uvolňovací) a regenerační (obnovení sil) efekt?		
4	Jevil se ti učitel v hodině více jako rádce (jeden z vás a starší kamarád)?		
5	Chtěl(a) bys příště znovu absolvovat stejnou nebo podobnou hodinu?		
6	Měl(a) jsi možnost řešit samostatně a tvořivě nějaký úkol?		
7	Dozvěděl(a) ses něco nového?		
8	Byla v hodině dobrá učební atmosféra, dobré klima a „pohoda“?		
9	Jsi příjemně unaven(a)?		
10	Vyskytly se v hodině projevy nekázně (spolužáci zlobili)?		
11	Samostatné cvičení mimo školu by bylo lepší než tato hodina?		
12	Mohl(a) ses alespoň jedenkrát v hodině svobodně rozhodnout co nebo jakým způsobem budeš dělat?		
13	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	Opravit(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?		

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

<b>Pozitiva</b>
+
+
+
+

<b>Negativa</b>
-
-
-
-