

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

VZTAH ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU K VYUČOVACÍM JEDNOTKÁM
TĚLESNÉ VÝCHOVY VZHLEDEM K POHLAVÍ PRAKTIKANTA

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Jakub Chudárek, učitelství společenských věd a tělesné výchovy

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

Olomouc 2017

Jméno a příjmení autora: Bc. Jakub Chudárek

Název diplomové práce: Vztah žáků staršího školního věku k vyučovacími jednotkám tělesné výchovy vzhledem k pohlaví praktikanta

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

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

Rok obhajoby: 2017

Abstrakt:

Diplomová práce zjišťuje, jestli na osobní hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy u žáků staršího školního věku má vliv skutečnost, zda výuku vede mužské nebo ženské pohlaví praktikanta. Pro monitorování názorů žáků byly využity standardizované dotazníky. Data pochází z učitelských praxí studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci, které proběhly v letech 2012 – 2016. Výzkumný soubor tvořilo 2698 žáků, konkrétně 1568 chlapců a 1130 dívek a 187 praktikantů z toho 83 mužů a 104 žen. Zkoumání byly podrobeny herní vyučovací jednotky s habituálním charakterem. Výsledky ukázaly, že u chlapců staršího školního věku má pohlaví praktikanta na hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy vliv. Chlapci inklinují k výuce vedené mužským pohlavím.

Klíčová slova: starší školní věk, tělesná výchova, edukace, praktikant, pohlaví

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovnických služeb.

Author's first name and surname: Bc. Jakub Chudárek

Title of the master thesis: The relation of school-aged pupils to Physical Education lesson with respect to the gender of the student teacher

Department: Department of Social Sciences in Kinanthropology

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

The year of presentation: 2017

Abstract:

The thesis tries to find out if personal assessment of Physical Education (PE) lessons of pupils aged 12-15 is influenced by the fact that the lessons are given by male or female student teachers. To monitor the pupils' opinions, standardised questionnaires were used. The data were collected during from the teaching practice of the students of the Faculty of Physical Culture at Palacký University Olomouc that took place between 2012–2016. The research group consisted of 2,698 pupils, specifically 1,568 boys and 1,130 girls and 187 trainee teachers, of which there were 83 men and 104 women. PE lessons containing games and having habitual character were examined. The results showed that the gender of the student teacher influenced the assessment of PE lessons by boys aged 12-15. Boys inclined to PE lessons taught by male teachers.

Keywords: school age, Physical Education, education, student teachers, gender

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

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

V Olomouci dne 20. 6. 2017

.....

Děkuji doc. Mgr. Janě Vašíčkové, PhD., za odborné vedení a cenné rady,
které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

OBSAH

1 ÚVOD.....	8
2 PŘEHLED POZNATKŮ.....	9
2.1 Tělesná výchova.....	9
2.1.1 Cíle a úkoly tělesné výchovy.....	11
2.1.2 Postavení tělesné výchovy v RVP pro základní vzdělávání.....	13
2.1.3 Historický vývoj tělesné výchovy.....	14
2.1.4 Vztah žáků k tělesné výchově.....	16
2.2 Starší školní věk.....	16
2.2.1 Vývoj dítěte.....	17
2.2.2 Pohybová aktivita v období staršího školního věku.....	18
2.2.3 Motivace k pohybové aktivitě, tělesné výchově a využití.....	19
2.3 Role pohlaví v profesi učitele.....	20
2.4 Učitelská praxe.....	21
2.5 Praktikant (učitel).....	22
2.5.1 Začínající učitel.....	24
2.5.2 Problémy učitele tělesné výchovy.....	25
2.6 Výuka tělesné výchovy.....	27
2.6.1 Organizační formy.....	27
2.6.2 Vyučovací jednotka.....	28
2.6.3 Obsah výuky tělesné výchovy.....	32
3 CÍLE A HYPOTÉZY.....	33
3.1 Hlavní cíl práce.....	33

3.2 Dílčí cíle práce	33
3.3 Hypotézy	33
3.4 Výzkumné otázky	34
4 METODIKA.....	35
4.1 Charakteristika výzkumného souboru	35
4.2 Výzkumné metody	35
4.2.1 Dotazník k diagnostice	35
4.3 Statistické zpracování dat	36
5 VÝSLEDKY	38
5.1 Hodnocení výuky bez ohledu na pohlaví praktikanta	38
5.2 Hodnocení výuky vedené praktikanty	39
5.3 Hodnocení výuky vedené praktikantkami.....	41
5.4 Komparace výuky vedené praktikanty a praktikantkami.....	42
6 DISKUZE.....	46
7 ZÁVĚRY	49
8 SOUHRN.....	50
9 SUMMARY	51
10 REFERENČNÍ SEZNAM	52
11 SEZNAM PŘÍLOH	58

1 ÚVOD

Nejoblíbenějším předmětem žáků ve škole je podle nejnovějších výzkumů tělesná výchova (Šťástková, 2016) a to i přes fakt, že je povinným předmětem až do ukončení povinné školní docházky a žáci jej tak každoročně po dobu devíti let musí absolvovat na rozdíl od jiných předmětů. I přes pozitivní vztah žáků k tělesné výchově, jejíž hlavní náplní je vést k celoživotní pohybové aktivitě, rozvíjet lásku ke sportu a podporovat zdraví, ale pohybová aktivita celkově upadá a stává se celospolečenským problémem. Jako hlavní příčina je uváděna nízká motivace k realizaci pohybových aktivit (Vašíčková, Neuls & Šimůnek, 2014). Navzdory oblíbenosti tělesné výchovy v současnosti panuje trend záměrného vyhýbání se předmětu, a pokud žák není dostatečně motivován k účasti na kterémkoli předmětu, bude se mu snažit vyhnout (Pavelková, Škaloudová & Hrabal, 2010). Podle Pethkar, Naik a Sonawane (2012) jsou právě učitelé stěžejní pro vytváření postojů k tělesné výchově. Roli hraje zejména přístup učitele k profesi, ale jistě budou důležité i jiné aspekty. Nabízí se tedy otázka Co ještě má vliv na výše zmíněný trend? Může mít vliv pouhé pohlaví učitele? Bude se žák lépe cítit v hodině s učitelkou nebo učitelem?

V diplomové práci se právě vlivu pohlaví učitele na žáky budu věnovat, protože si díky zkušenostem z vlastních školních let i krátkodobým z pohledu opačného, tedy učitelského myslím, že i tak základní věc jako skutečnost jestli výuku vede muž nebo žena má na žáka dopad.

2 PŘEHLED POZNATKŮ

V kapitole budou nastíněna teoretická východiska práce, popsány základní pojmy a rozebrány dosavadní poznatky týkající se uvedených pojmů.

2.1 Tělesná výchova

Podle Vilímové (2002) je tělesná výchova chápána jako cílevědomá vzdělávací a výchovná činnost, která pozitivně působí na tělesný a pohybový vývoj člověka. Díky tělesné výchově je pozitivně upevňováno zdraví, zvyšuje se tělesná zdatnost, pohybová výkonnost a dochází ke zvyšování teoretických znalostí žáků. Cílem tělesné výchovy je rozvoj kondičních a koordinačních pohybových schopností, osvojování, zdokonalování, upevňování pohybových návyků a dovedností. V celkovém souhrnu by měla vést k utváření trvalého vztahu k pohybové aktivitě a získávání vědomostí z oblasti sportu.

Jinak řečeno tělesná výchova je pedagogický proces, v němž se jako hlavního prostředku využívá tělesných cvičení, sloužících k všestrannému zdokonalování člověka a k rozvoji jeho osobnosti. Na základní škole je jediným vyučovacím předmětem, který přímo ovlivňuje tělo a v důsledku toho i zdraví žáků. Pohyb zlepšuje funkce organismu a tím pádem i zdraví a zdatnost. Ovšem aby výše zmíněné pozitivní změny v organismu nastaly, je zapotřebí, aby tělesné cvičení probíhalo pravidelně. V rámci tělesné výchovy se žáci učí cílevědomě a dlouhodobě na sobě pracovat, překonávat překážky a dosahovat tak cílů. Na základních a středních školách je povinným předmětem a zahrnuje mnoho složek. Většinou se s ní setkáváme v rozsahu dvou nebo tří hodin týdně. Jedná-li se o sportovně zaměřenou školu, je to i více hodin týdně (Klimtová, 2005).

Nedílnou součástí tělesné výchovy tvoří sportovní hry, které se nejvíce promítají i do běžného života. Pomocí sportovních her se žáci učí strategii, taktice, zlepšují duševní hodnoty a hlavně se učí zásadám fair play. Umí-li učitel adekvátně využívat poznatků psychologie, je rozvoj schopností a osvojení dovedností mnohem rychlejší, výrazněji tak napomáhá získávání pozitivního postoje k pohybu, který je pro zdraví život nesporně důležitý. Učitel, který má svůj obor rád, vyzná se, jak v disciplíně tělesné výchovy, tak i v psychologii, dokáže

lépe pochopit potřeby svých žáků a efektivněji jim pomoci k lepším výkonům, radosti z pohybu a navíc bývá u žáků oblíbený (Tod, Thatcher & Rahman, 2012).

Vilímová (2002) rozděluje tělesnou výchovu na:

- **Základní tělesnou výchovu** – cílem je zajistit optimální tělesný a pohybový vývoj a vstřebat základní tělovýchovné vzdělání.
- **Rekreační tělesnou výchovu** – smyslem je udržovat optimální tělesnou zdatnost a pohybovou výkonnost, poskytovat aktivní odpočinek, zábavu a potěšení z pohybu.
- **Zdravotní tělesnou výchovu** – cílem je odstraňovat zdravotní nedostatky, popřípadě snižovat jejich negativní vliv.
- **Specializovanou tělesnou výchovu** – je rozšiřujícím druhem tělesné výchovy, respektive je rozšířena o jednotlivé sporty. Její realizace probíhá prostřednictvím výběrového učiva nejčastěji formou volitelných kroužků.

Pro shrnutí má tělesná výchova velmi pozitivní vliv na psychomotoriku, což má blažený dopad na osvojení a řízení pohybových struktur. Dále na zdatnost, díky níž je žák schopen čelit fyzické i psychické zátěži a vyrovnat se s ní. Ovlivňuje i citovou oblast. Ve spojení s citovou oblastí působí tělesná výchova na chování žáka a přispívá k formování osobnosti dítěte. Díky tomu se žák nenásilnou formou učí nejen novým pojmům a pravidlům, ale i zodpovědnosti a rozhodování. Dalšími osvojenými vlastnostmi žáka jsou spolupráce a soupeření. Nakonec se hlavně učí pohybově ovládat své tělo a zkouší jeho nedostatky a limity. Srdce moderního pojetí tělesné výchovy tkví v podpoře vlastní aktivity žáka, snaze zadávat mu cíle s možností individuálního řešení a podněcovat jej ke tvořivosti a vlastnímu názoru (Dvořáková, 2000).

Velmi závažným problémem současnosti je častá obezita dětí. Téměř jedna třetina dětí a dospívajících trpí nadváhou nebo obezitou (Lee, Burgeson, Fulton, & Spain, 2007). Doporučení lékařů zní vykonávat pohybovou aktivitu nejméně 60 minut každý den v týdnu, avšak i přes to, že víme, jak často a jak dlouho by měli děti vykonávat pohybovou aktivitu, tak pouze 3,8 procent základních škol umožňuje poskytnutí pohybové aktivity nad rámec povinných hodin tělesné

výchovy (Lee et al., 2007). Přitom podle Mitraković, Batez, Simić, Mikalački a Janković (2016) výzkumy ukazují, že žáci, pro které je jedinou fyzickou aktivitou ta v povinných hodinách tělesné výchovy, jsou na tom významně hůře než žáci, kteří provádí pohybovou aktivitu i prostřednictvím organizovaných mimoškolních aktivit. Bohužel mimoškolní aktivity ve většině případů vyžadují finance a tak děti, které nejsou schopny zaplatit členský poplatek, zůstávají bez další fyzické aktivity. Podle mého názoru zlepšení leží především na bedrech učitelů tělesné výchovy, kteří by v rámci školy měli nabízet rozšiřující sportovní vyžití. Škola by měla být tím místem, které dovede poskytnout studentům příležitost pro potřebnou denní pohybovou aktivitu. Právě ve škole by děti měli pochopit důležitost pravidelné pohybové aktivity pro zdraví a osvojit si dovednosti, které podporují aktivní životní styl.

2.1.1 Cíle a úkoly tělesné výchovy

Hlavním cílem tělesné výchovy je zformovat pohybově a tělesně kultivovaného člověka, který chápe pohybovou činnost jako součást svého života, pohybovou aktivitu zařazuje do svého denního režimu a tím pozitivně ovlivňuje a podporuje zdraví. Neméně důležitým cílem je získání vědomostí o pohybovém zatěžování a jeho účincích na organismus (Střelec, 2004).

Dle Mužíka a Krejčí (1997) uvádím cíle tělesné výchovy, které byly sice definovány už v roce 1990, ale stále je můžeme považovat za aktuální a vhodně sestavené:

- Cílem tělesné výchovy je šťastný a spokojený člověk, který má díky pohybové aktivitě pozitivní prožitek.
- Pokud je pohybová aktivita vhodně zvolená, pak vždy směřuje ke zlepšení a utužení zdraví člověka.
- Pohybová aktivita by měla být součástí denního života každého člověka a pomáhat mu žít šťastně, spokojeně a radostně.

Tělesná výchova by tedy měla v dětech rozvíjet lásku ke sportu, radost ze soutěžení a podporovat zdraví. I přesto, že si toho děti nejsou vědomé, zdraví je to

nejdůležitější, co mají, bohužel je většinou doceňováno až v dospělosti. Často se stává, že zanedbávání zdraví přichází již v dětském věku, což pak vede k velkým problémům v dospělosti.

Pro srovnání uvádím i cíle ze zahraničního zdroje, které dokládají aktuálnost výše definovaných cílů. Cílem tělesné výchovy je rozvinout fyzicky zdatného jedince, který má znalosti, dovednosti, sebevědomí, umí si vážit a udržovat své zdraví a je pohybově aktivní po celý život. Jedinec by se tak v tělesné výchově měl naučit dovednosti potřebné k provádění různých pohybových aktivit, pravidelně se pohybových aktivit účastnit a stát se fyzicky zdatným. Uvedené oblasti, které definují, co by žáci měli znát a být schopni dělat v tělesné výchově jsou klíčové ingredience kvalitního vzdělávání (Carlson, Fulton, Lee, Maynard, Brown, Kohl, & Dietz, 2008).

Úkoly tělesné výchovy jsou následující:

- **Zdravotní** – jejich funkcí je zintenzivnit jednotlivé funkce organismu a následně zvýšit celkovou tělesnou zdatnost. Cílem zdravotního cvičení je vytvářet pohybové návyky ve smyslu hygienickém.
- **Vzdělávací** – jejich posláním je získávání příslušných vědomostí v různých formách tělocvičné aktivity a osvojování pohybových dovedností tělocvičného charakteru. Díky pohybové aktivitě, která má vzdělávací charakter je možno si osvojit dovednosti pracovní, společenské, branné, zájmové, sportovní aj.
- **Výchovné** – snaží se o ovlivňování motivačně volní stránky jedince. Tělesné aktivity mohou ovlivňovat sociální vztahy, přispívat k rozvoji morálních vlastností (fair play), rozvíjet a kultivovat pohybové potřeby a zájmy (Malach, 2007).

Mužík a Krejčí (1997) uvádí, že na přelomu minulého století si někteří teoretici a učitelé začali uvědomovat, že tělesná výchova přestává plnit hlavní cíl, tedy získávat žáky pro pohybovou aktivitu. Snižovaly se počty pohybově aktivních žáků a naopak byl patrný nárůst žáků zdravotně oslabených. Více a více se objevovaly omluvenky a neschopenky, které žáci nosili do hodin tělesné výchovy.

V důsledku toho se začalo preferovat zdraví a prožitek žáka v tělesné výchově oproti drilu a vysokým požadavkům na výkon.

2.1.2 Postavení tělesné výchovy v RVP pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy představují kurikulární dokumenty, které společně s Národním programem rozvoje vzdělávání, jež je znám spíše pod názvem Bílá kniha, definují úroveň vzdělání v České republice. Jsou tvořeny na úrovni státní a školní. Na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (MŠMT, 2004) byl v České republice zaveden systém více úrovní tvorby vzdělávacích programů.

Na státní úrovni rozlišujeme rámcové vzdělávací programy (RVP) a Národní program rozvoje vzdělávání (NVP). NVP určuje a formuluje požadavky na vzdělávání. Jednotlivé RVP se vztahují k určité etapě vzdělávání, vymezují vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Společně tak výše uvedené kurikulární dokumenty vymezují oblasti vzdělávání, stanovují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích a učebních plánů, charakterizují výsledky vzdělávání a jsou důležité pro rozvoj osobností žáků. Učební plány nám určují klíčové kompetence a konkretizují obecné cíle vzdělávání. Klíčové kompetence představují předpokládaný výsledek celého vzdělávání srovnatelný s výsledky vzdělávání v jiných zemích. Na základě pravidel, která jsou v dokumentech uvedena, si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty pod názvem školní vzdělávací programy (ŠVP). Školní vzdělávací program je v podstatě dokument, podle kterého se uskutečňuje výuka v konkrétní škole. Zpracovává jej škola sama na základě příslušného RVP, a to pro každý obor vzdělání vyučovaný na škole. Rámcový vzdělávací program je dokumentem otevřeným, který je možné v určitých časových etapách inovovat podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků. (Balada et al., 2007).

Tělesná výchova v rámcově vzdělávacím programu (RVP) je řazena spolu s výchovou ke zdraví do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Vyučuje se ve všech ročnících základního i středního vzdělávání, jako povinný předmět. Tělesná

výchova vymezená v RVP ZV (základního vzdělávání) se prvořadě zaměřuje na rozvoj tělesné zdatnosti a pohybových dovedností. Utváření pohybového výkonu by mělo být spojeno s poznatkovými vjemy (komplexně učit, jak pohyb provádět, proč, s jakým záměrem a účinkem) a prožitkem. Velký důraz je proto kladen na motivaci žáků k pohybové aktivitě, na atmosféru a respektování individuální možností žáků. Obor tělesné výchovy proto směřuje k hlubší orientaci žáků a poznání vlivu pohybových aktivit na zdraví (Balada et al., 2005).

2.1.3 Historický vývoj tělesné výchovy

Počátky tělesné výchovy sahají až do doby antického Řecka. Tehdy byla výchova rozdělena na dva výchovné systémy, a sice spartský a athénský. V athénském systému byla výchova v soukromých rukou, stát ji nijak neorganizoval ani neupravoval. Cílem bylo dosažení plného rozvoje svobodné lidské individuality a harmonizujícího ideálu fyzické krásy a estetické vytříbenosti. K tělesné přípravě sloužila palestra neboli zápasnická škola, kde se chlapci učili plavat, zápasit, běhat, skákat, vrhat diskem a kopím. Spartský systém byl naopak plně státní, tělesné tresty byly na denním pořádku a výchova měla praktický ráz, byla přípravou na vojenské povolání. Cílem nebyla kultivace člověka, ale fyzická síla, statečnost, odvaha a bezmezná poslušnost k zákonům. Duševní vzdělání se zcela zanedbávalo. Systém měl připravit mládež na válku. Život tehdejší mládeže se dal přirovnat k životu v kasárnách. Oba systémy nám podávají svědectví o výchově jedinců, kde tělesný rozvoj měl významné místo, ale k jeho dosažení byli voleny rozdílné metody (Kössl, Štumbauer, & Waic, 2008). Význam tělesných cvičení ve výchově podpořili i antičtí filozofové. Platon ve spisu „Republika“ popsal gymnastiku a hudbu jako dvě složky umění, které napomáhají rozvoji duše. Aristoteles zas zastával názor, že tělesná cvičení by ve výchově měla předcházet intelektový rozvoj. Tato myšlenka byla později, konkrétně ve třicátých letech dvacátého století i experimentálně doložena J. Piagetem (Rychtecký & Fialová, 2004).

K úpadku významu tělesných cvičení pak dochází v období středověku vlivem dominantních církevních systémů, které razili ideál „světce – askety“. Péče o tělo i tělesný rozvoj byla silně redukována ve prospěch duševního rozvoje. Na

církevních školách se vyučovalo především sedm svobodných umění (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie a hudba). Pohybové dovednosti a tělesná zdatnost ke všeobecnému vzdělání nepatřily. Výjimku tvořili jen rytíři církevních řádů. Šlechtičtí chlapci rozvíjeli svá těla prostřednictvím „sedmi rytířských ctností“ (jízda na koni, plavání, střelba z luku, šerm, lov, hra šachy a veršování). Později byl doplněn ještě tanec, kde byly uplatňovány analytické způsoby nácviku (Rychtecký & Fialová, 2004).

Restaurování antického odkazu přichází až s obdobím renesance, kdy začaly vznikat nové pedagogické směry, které vrátily tělesným cvičením váhu. Na našem území se o to zasloužil především J. A. Komenský. Vycházel z přirozené potřeby pohybu dětí a razil názor, že hra je důležitým prostředkem výchovy ke vzdělání, posiluje tělo i ducha. Formou her si dítě snáze osvojuje potřebné znalosti a dovednosti. Tělesná výchova by tedy měla být vyučována pomocí her. Toto pojetí tělesné výchovy se stalo východiskem pro české pedagogy zejména v 19. století, ale v mnoha aspektech platí dodnes (Kössl, Štumbauer & Waic, 2008).

V novodobých dějinách českých zemí se tělocvik začal postupně prosazovat až v průběhu 19. století. V roce 1849 se stal prvním kvalifikovaným učitelem Jan Malypetr (1815-1899), který založil roku 1848 tělocvičný ústav, ve kterém vychoval několik významných osobností v oblasti sportu. Za zmínku stojí především Miroslav Tyrš, který je zakladatelem Tělovýchovné jednoty Sokol. Sokol do našich poměrů přinesl ideál starořecké Kalokagathie (tělesná a duševní harmonie), byly vytvořeny základy sportovní gymnastiky, atletiky či turistiky. Od roku 1882 byla organizována i hromadná tělovýchovná vystoupení, tzv. sokolské slety (Kössl, Štumbauer & Waic, 2008).

Významným mezníkem je pak rok 1869, kdy do školního kurikula obecných škol a učitelských ústavů byl zaveden tělocvik jako povinný předmět. Rozsah odpovídal dvou hodinám výuky týdně. Do osnov byly zařazeny tři základní okruhy tělesných cvičení. Byla to cvičení pořadová, prostná a pro vyšší typy škol též nářadová. Zpočátku bylo vyučování tělesné výchovy na českých a moravských školách provázeno nedostatkem kvalifikovaných učitelů, nedostatečným materiálním zabezpečením a neexistencí zdrojů odborné literatury. Roku 1954

byly zavedeny tzv. normativní osnovy, které stanovily výkonnostní limity a kontrolní cviky, jejichž obtížnost se zvyšuje dle věku dítěte (Vilímová, 2002).

2.1.4 Vztah žáků k tělesné výchově

Výchova k tělocvičným a sportovním aktivitám je neodmyslitelnou součástí procesu na cestě plnohodnotného formování osobnosti žáků a studentů, jejich vlastností, dovedností a schopností. Je impulsem k pravidelnému pohybu. Bohužel dnes více než kdy dříve je důležité získat mládež pro pravidelnou pohybovou aktivitu. Výzkumy ukazují, že existuje velmi vysoký podíl nedostatečně aktivních dětí a mládeže. Podle dětí ve věku mezi 10 až 18 lety nenabízejí vzdělávací instituce prostřednictvím tělesné výchovy dostatečně motivující a kreativní pohybovou aktivitu, ke které by zaujímaly výrazně pozitivní postoj. V důsledku toho pak dochází ke skutečnosti, že pohybová aktivita v praxi není v každodenním životě realizována dostatečně (Čučković & Ohnjec, 2014).

Proto je nesmírně důležité, aby žáci v tělesné výchově byli dostatečně motivováni, aby byla vytvořena pozitivní atmosféra a prostředí. Správně motivovaný žák si pak zcela přirozeně začlení pohybovou aktivitu i mimo rámec povinné školní docházky. Z tělesné výchovy si odnese radost z pohybu, poznatky ohledně svých limitů a možností. Navíc pokud bude jeho volný čas vyplněný sportem, prospěje tím svému zdraví a má velkou šanci se vyhnout negativním vlivům jako je začlenění do pouličních part, ve kterých hrozí osvojení si negativních návyků (kouření, alkohol, drogy, atd.). Vše však začíná u pedagogů, kteří by svým žákům měli jít v první řadě příkladem (Sekot, 2006).

2.2 Starší školní věk

Je obdobím, které označujeme jako první fázi dospívání neboli pubescenci. Podle Matějčka a Pokorné (1998, p. 145) je starší školní věk definován takto: „Je to doba dospívání, doba puberty. Nemůžeme čekat nějaký zásadní obrat – k dobrému ani ke zlému. Můžeme však očekávat vyšší úroveň duševní vyspělosti.

Puberta tedy znamená narůstání a zrání duševních funkcí, které tu byly už dávno před tím.“

2.2.1 Vývoj dítěte

Věkově je starší školní věk vymezen do rozpětí od 11 do 15 let života dítěte. Z biologického hlediska je charakterizován prvními známkami pohlavního zrání, které u dívek přichází dříve než u chlapců. Phillips a Silverman (2015) uvádějí, že u dívek nastupuje puberta přibližně kolem 12,5 let a u chlapců 13,5 let. U obou pohlaví se objevují také sekundární pohlavní znaky. Rychlý růst, převážně u chlapců narušuje pohybovou koordinaci a zvyšuje unavitelnost. Dále dochází ke změně funkce žláz s vnitřní sekrecí, k produkci hormonů, srdce a plíce se zvětšují a nastává dokončení vývoje centrální nervové soustavy a mozku. V kognitivní oblasti vývoje dochází k formálně logickému myšlení. Dítě dokáže přemýšlet o věcech, které si nelze názorně představit a je schopno chápat i velmi abstraktní pojmy jako je pravda, láska, spravedlnost atd. Slovní zásoba se stává propracovanější, objevují se složitější větné stavby i celkové výrazové schopnosti. Podle vzdělávání je starší školní věk obdobím na 2. stupni základní školy. (Vágnerová, 2005).

Z hlediska emocí prožívá pubescent většinou vnitřní nejistotu a napětí. Často je období provázeno pocity méněcennosti, emoční labilitou a zhoršením sebeovládání. Výsledkem může být unikání do světa představ a fantazie. U dětí se nezřídká projevuje zvýšená kritičnost ve vztahu k autoritám, sklon o všem polemizovat a také drzost. Velmi nápadná je pak specializace na určitý okruh zájmů podle toho, co děti baví (Vágnerová, 2005).

Starší školní věk patří mezi období, kdy se již většina dětí adaptovala na školní režim. Avšak rodiče i kantoři by měli počítat s tím, že pubescenti jsou kritičtější ke svému okolí a často i k sobě samým. Začínají rovněž projevovat zájem o opačné pohlaví (Rychtecký & Fialová, 2004).

2.2.2 Pohybová aktivita v období staršího školního věku

Obecně platí, že pohybová aktivita má pozitivní vliv na rozvoj pohybových schopností a dovedností i příznivý vliv na organismus. V období pubescence však nastávají problémy s postoji a stimulem k pohybu, zejména u žen. Dívky ve zmíněném období zaujímají k pohybové aktivitě zpravidla negativní přístup. Příčiny mohou být různé například lenivost, nezájem o činnost či látku, nepohodlnost související s převlékáním, strach ze ztrapnění, ztráty „image“ (pocení, nedokonalost prvků) apod. Puberťáčky celkově zaujímají spíše odmítavý postoj k pohybové aktivitě, mezi vrstevnicemi je považována za nežádoucí. Následkem je, vyhýbaní se hodinám tělesné výchovy, nežádoucímu obsahu, záměrné zapomínání cvičebního úboru a časté omluvy z pochybných důvodů (Fialová, 2010). Pokud se dívky nějaké pohybové aktivitě věnují, tak podle Frömela, Novosada a Svozila (1999) dávají přednost plavání, tanci, aerobiku, bruslení a s přibývajícím věkem kondiční kulturistice. Rychtecký (1994) tvrdí, že hlavním motivem k pohybu je u dívek snížení tělesné hmotnosti a zlepšení vzhledu. Chlapci podle Fialové (2010) naopak zaujímají kladný postoj a jakoukoli pohybovou aktivitu provádějí rádi. Nejvíce však upřednostňují týmové hry realizované soutěžně a orientované na výkon.

Celkově však mladou generaci charakterizuje sedavý způsob života a s tím související neblahý zdravotní stav. Nejčastějšími problémy jsou nadváha, obezita a špatné držení těla. Děti totiž tráví svůj volný čas převážně před počítačem, televizí nebo s mobilem v ruce (Antala et al., 2014). Prohlášení Antaly et al. (2014) potvrzuje i WHO (World Health Organization), neboli světová zdravotnická organizace, která uvádí, že 80 % pubescentů v ČR nemá dostatek pohybové aktivity a televizi sledují 2-5 hodin denně (Inchley et al., 2016). Pro podporu zdravého životního stylu je podle lékařů doporučeno vykonávat pohybovou aktivitu alespoň 60 minut každý den v týdnu střední intenzitou (Lee, Burgeson, Fulton & Spain, 2007). Pro většinu pubertálních jedinců je však jedinou pohybovou aktivitou ta ve školní tělesné výchově (Sigmund, Frömel, Chmelík, Lokvencová, & Groffik, 2009), která jak uvádím v kapitole Tělesná výchova, nestačí.

2.2.3 Motivace k pohybové aktivitě, tělesné výchově a využití

Motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, který ačkoli vychází z biologických zdrojů, je psychický fenomén. Jde o psychologický předpokládaný konstrukt popisující, respektive vysvětlující „psychologické příčiny“ chování (Nakonečný, 1997). Motivace nám určuje směr činnosti vedoucí ke splnění pohybového úkolu. To zda bude jedinec vnímat činnost jako pozitivní, záleží na vnitřních podmínkách (zdravotní stav, psychická pohoda, stres apod.), vnějších podmínkách (déšť, vítr, chování diváků apod.) a zejména na motivu (Měkota & Cuberek, 2007). U dětí staršího školního věku jsou podle Kalmana Hamříka, Sigmunda, Sigmundové a Salonny (2015) hlavními motivy vypadat dobře, socializovat se, vyrovnat se vrstevníkům a podobat se oblíbené slavné sportovní osobnosti. Motivace pro dívky a chlapce se většinou liší. Dívky mají motivaci spíše estetickou, kosmetickou a zdravotní. Kdežto chlapci dávají přednost kolektivu, dobrodružství a napětí (Slepičková, 2005).

Jak již uvádím v kapitole Cíle a úkoly tělesné výchovy úsilím současného pojetí tělesné výchovy je vytvářet a formovat pozitivní vztah žáků k pravidelné a dobrovolné realizaci pohybové aktivity. Dle Treasure a Roberts (1995) klíč k docílení tkví ve vnitřní motivaci. Vnitřní motivace je potěšení, které studenti získají zapojováním se do činností, dokončením činností. Pro získání a udržení motivace dětí k pohybu je ale třeba velkého úsilí. Často se stává, že učitel má velmi různorodou třídu. Některé děti jsou sportovně založené a zvyklé na pohybovou aktivitu, zatímco jiné nemají rádi sport. Úkolem učitele je vhodně stimulovat všechny žáky. Treasure a Roberts (1995) radí, že vnitřní motivaci můžeme udržovat takto:

- Rozvíjet aktivity, které vycházejí ze zájmu studentů – je velmi důležité pro učitele poznat své žáky. Pokud například žáci rádi tančí, pak je dobré začlenit do tělesné výchovy taneční hodinu.
- Zvýšit příležitosti k sebevzdělávání – umožnit žákům převzít zodpovědnost za své učení. Například tím, že se jim umožní vybrat si své osobní cíle (např. počet dřepů, kliků atd.) nebo nabídnout možnost jako mohou prokázat nabytí dovedností či znalost úkolu.

- Nastavit aktivity, které podporují úspěch – motivovat své studenty pro zvládnutí nedosažitelných cílů. Když žáci uspějí v přiměřeně náročných úkolech, budou hrdí na svůj výkon, což může vést k většímu zájmu a ochotě přijímat náročnější cíle a práci.

Při správném motivování žáků dojde k posílení jejich sebevědomí. Poměrně častá je skutečnost, že někteří žáci nemají zájem o probírané učivo, ale po zažití i malého úspěchu v nich dochází k nabití sebejistoty. Školní úspěchy jsou pro některé žáky velmi důležité, neboť jsou za ně chváleni a to je motivuje. Proto někteří žáci studují s velkým vypětím bez ohledu na to, co studují.

Učitel by měl posilovat sebejistotu žáků v každé vyučovací hodině, vhodně je motivovat a vyzdvihovat, co se v hodině zdařilo. Proto je pro motivaci důležitý stálý pozitivní kontakt s žáky, orientace na dobré výsledky, na úspěch a neustálá podpora žáků. Sebevědomí bývá posilováno hlavně formou pochvaly a podpory. Učitel by měl žákovi poskytnout zpětnou vazbu o jeho výkonu a tím i zvýšit jeho zájem. Pokud však žák zažije neúspěch, pak je na učiteli, aby navrhl vhodný postup k zlepšení daného výkonu a tím zabránil demotivaci (Sekot, 2006).

Důležité je si také uvědomit, že vztah dítěte k pohybu neovlivňuje pouze tělesná výchova, ale také nejbližší okolí, jako je rodina odkud si nesou základní návyky. Rodina utváří hodnoty, které ovlivňují osobnost, životní styl i pohled na sport. Vytváří motivační klima a zprostředkovává materiální podmínky, které jsou nutným prostředkem k vykonávání pohybových činností (Sekot, 2006).

2.3 Role pohlaví v profesi učitele

Současné školství podléhá feminizovanému vlivu. V učitelské profesi výrazně dominují ženy. Podle Helšusové (2007) ženy tvoří více než dvě třetiny vyučujících na základních školách, na prvním stupni dokonce převaha učitelek dosahuje více než 90 %. Muži učitelskou profesi z důvodu nízké mzdy, malé participaci na mocenském rozhodování a omezené možnosti kariérního vzestupu shledávají jako nedostačující. Ženy ji naopak vnímají jako dostačující ba dokonce vhodnou pro skloubení s výchovou vlastních dětí a rodinným životem. Z hlediska poměru mužů a žen ve školství platí přímá úměra – čím vyšší vzdělávací stupeň

tím stoupá podíl mužů. Základ pro nerovnoměrný podíl zastoupení žen a mužů je dán již na vysokých školách, kde učitelství studují rovněž převážně ženy. Helšusová (2007) také zmiňuje, že výrazná převaha žen ve školství má vliv na utváření představ žáků, že učitelská profese je vhodná především pro dívky.

Vžité představy o tom co je vhodné více pro muže a co pro ženy se odráží v osobnosti učitele a následně v jeho chování k žákům. Učitelé se mylně domnívají, že k dívkám i chlapcům přistupují stejně. Vyučující mají naopak mnohdy rozdílná očekávání ve vztahu k chlapcům a dívkám, mnohdy jim při výuce, spravování třídy či školních výletech zadávají odlišné úkoly (Jarkovská, 2007). Dívky jsou častěji chváleny za upravený zevnějšek, pilnost, zatímco chlapci za intelektuální výkony a kárání za nedbalost či lenost (Jarkovská & Lišková, 2008). Statisticky lepšího hodnocení ve smyslu známkování dosahují v průměru dívky, ale jejich výkony jsou učiteli stereotypně zpochybňovány. Výkony dívek jsou vnímány jako „šprtání“, memorování bez pochopení podstaty učiva (Smetáčková & Helšusová, 2007). Tvrzení výše zmíněných autorů bych zhodnotil tak, že pohlaví žáka hraje roli, ačkoli myslím, že neoprávněnou (dobrý učitel by se měl od předsudků oprostit) v pohledu učitelů na žáka. Diplomovou prací se snažím odpovědět na otázku opačnou. Jaký je pohled žáka na učitele z hlediska pohlaví?

2.3 Učitelská praxe

Učitelská praxe je součástí přípravy učitelů všech učitelských studijních programů. Vytváří podmínky pro postupné osvojování základních pedagogických předpokladů, umožňuje řízenou pedagogickou činnost a vytváří způsobilost pro učitelské povolání. Ve své podstatě je mostem mezi univerzitní pedagogickou teorií a praktickou učitelskou činností. Umožňuje studentovi poznat prostředí školy, její ekonomické, administrativní, organizační a systémové zákonitosti, charakter učitelské profese, mezilidské vztahy v rámci pedagogického sboru atd., zkrátka zakusit jak to chodí (Podlahová, 2002). Seznámení se skutečnou realitou je podle mého názoru velmi důležité, neboť z vlastní zkušenosti mohu říci, že mezi pedagogickou teorií a vlastní učitelskou činností je velký rozdíl. Zcela vážně si myslím, že absolvování pedagogických praxí v délce 7 týdnů, mi do budoucna dalo mnohem více, než absolvování dvou let magisterského studia.

Zásluhou praxe se student mnohdy přesvědčí o tom, zda práce učitele je to po čem toužil nebo si může uvědomit, že volba profese byla chybná či unáhlená. Profesi učitele totiž nelze vykonávat se zaťatými zuby, proti vlastnímu přesvědčení. Nutno zmínit, že lehké nabourání ideálů je normální a není důvodem k útěku ze školství. Častěji se však stává, že studenti jsou praxí příjemně překvapeni. Většinou jsou totiž obklopeni vřelostí a dobře mířenými radami, které v praxi fungují a z nichž můžou čerpat poučení (Podlahová, 2002).

Dle Podlahové (2002) by efektem praxe měli být nově nabyté poznatky, které umožní plynulé začlenění do učitelského sboru po absolvování pregraduálního studia příslušného studijního oboru. Studenti by si z praxe měli především odnést:

- informace ohledně chodu školy,
- specifika vyučovacích předmětů, zejména u své aprobace,
- dovednost pozorovat žáky jako jedince, ale i jako skupinu tj. celou třídu, sledovat žáky jak po stránce vědomostní tak i lidské,
- základní učitelské dovednosti, tedy zvládnout základní didaktické a pedagogické metody, techniky a postupy,
- představy o budoucím zaměstnání,
- základ pro svůj budoucí vyučovací styl,
- měli by se naučit reflektovat vlastní pedagogickou činnost i školní skutečnost,
- základy pedagogické komunikace
- poznatky ohledně mechanismů vztahů v učitelském sboru.

2.4 Praktikant (učitel)

Učitel neboli pedagog je postavou, která společně s žákem tvoří základní pilíře procesu výuky. Přestože je osobnost učitele pro vzdělávací proces naprosto

nepostradatelná, jednoznačnou definici pojmu v pedagogické literatuře nenajdeme (Průcha, 2002). Za možné definice osvětlující význam slova učitel však můžeme považovat níže uvedená tvrzení.

- „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (MŠMT, 2016, p. 1).
- Učitel je jedním ze základních faktorů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vyučovacího procesu (Průcha, 2002).
- „Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců“ (Vašutová, 2004, p. 35).

Aby mohl učitel vykonávat práci nastíněnou ve výše uvedených definicích, musí dosahovat odpovídajícího vzdělání. Pro výkon učitelské profese je nutná následující kvalifikace. Podle Grecmanové, Holouškové a Urbanovské (2002) učitel musí disponovat:

- Všeobecným vzděláním a sním souvisejícím širokým rozhledem zejména v oblasti ekonomie, sociologie, politologie a kultury, což mu umožní reagovat na nově vniklé jevy a zaujímat k nim stanoviska.
- Odborným vzděláním podle své aprobace, přesahující okruh učební látky, jež vyučuje.
- Pedagogicko-psychologickým vzděláním, které mu umožní přenést jeho teoretické znalosti do praktické činnosti se žáky.

Práce učitele není zdaleka pro každého. Podle Průchy (2002) musí dobrý učitel oplývat nejen vědomostmi, ale také dovednostmi. Mezi nepodstatnější Průcha řadí:

- Sociální dovednosti – patří sem umění motivace k práci, podpora spolupráce, rozvážné řešení problémových situací, navazování důvěry, umění tolerance, empatie atd.
- Komunikační dovednosti – jsou potřebné k vytvoření otevřeného vztahu s žákem. Řadíme zde dovednost naslouchání, povzbuzování, respektování názoru, umění začít a ukončit konverzaci atd.
- Organizační dovednosti – zahrnují umění stanovit si jasná pravidla chování a práce ve třídě, které budou žáci respektovat a dodržovat. Umění připravit a rozvrhnout práci, rozdělit úkoly atd.

2.4.1 Začínající učitel

Osoba praktikanta představuje v podstatě začínajícího učitele, kterému chybí pedagogická zkušenost a je na začátku profesní dráhy. S výjimkou skutečnosti, že zatím nedosahuje příslušného vzdělání a pedagogické způsobilosti.

Časové rozmezí kdy je a už není učitel začátečníkem nelze přesně vymezit, záleží na typu školy, úvazku, aprobaci i dosavadních zkušenostech (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Šimoník (1995) považuje za začínajícího učitele pedagoga v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Naopak Podlahová (2004) toto období stanovuje až na dobu prvních pěti let ve školství.

U začínajícího učitele každopádně dochází k výrazným změnám jako změna životního rytmu, přizpůsobení se životu školy a nutnost dodržovat pracovní kázeň. Musí se vyrovnat s neznalostí prostředí, ve kterém bude vykonávat své povolání, nezná ani ostatní pedagogy, žáky, rodiče a jejich chování (Podlahová, 2004). První rok zpravidla dochází k tvrdému střetu představ a ideálů se skutečností. V některých případech vyústí střet dokonce v odchod z učitelské profese. Jde o reakci začínajícího pedagoga na odlišnost mezi přípravou na výkon povolání na vysoké škole a skutečnou situací ve škole. Velmi tak záleží na schopnostech učitele vnitřně ustát složitou situaci a vyrovnat se s ní (Šimoník, 1995).

Jako pomoc ke zvládnutí výše zmíněné situace slouží studentům pregraduálního studia pedagogické praxe, díky nimž mohou poznat odlišnost skutečné praxe od ideální teorie vyučované na vysoké škole. V učitelském studiu platí více než v ostatních studijních oborech, že bez funkčního propojování teorie s praxí se efektivita studia míjí účinkem. Pregraduální příprava nikdy nevyprodukuje „hotového učitele“, tím se člověk může stát až po nějaké době pedagogického působení. Pedagogická praxe však pomáhá zajistit, aby absolvent byl schopen alespoň na základní úrovni splňovat náplň učitelské profese coby začínající učitel (Šimoník, 2004).

2.4.2 Problémy učitele tělesné výchovy

Učitelství tělesné výchovy v sobě zahrnuje určitá specifika oproti jiným předmětům. Typickým příkladem je odlišná organizace a pojetí výuky, časté výjezdy na nejrůznější soutěže, potřebná motivace žáků apod. Někteří autoři hovoří dokonce o překážkách, které omezují jejich základní poslání, tedy výuku a výchovu žáků (Wong & Louie, 2002).

Výuku tělesné výchovy podle Sparkese, Templina a Schemmpa (1990) řadíme mezi praktické předměty, protože stejně jako například hudební výchova závisí v mnohém na praktických dovednostech učitele na které má výrazný vliv vlastní sportovní minulost a zkušenost. Tyto zkušenosti v sobě nesou světlé i stinné stránky. Praktické předvedení při vysvětlování nových prvků je časově

úspornější a lépe pro žáky pochopitelné. Často ale také dochází k preferování jednotlivých druhů pohybových aktivit jako třeba fotbal, florbal, atletika právě podle předchozích sportovních zkušeností. Učitel je však svázán školním vzdělávacím programem a tak některé pohybové aktivity nelze zcela opomíjet. K dalším nezbytným dovednostem učitele tělesné výchovy zcela jistě musíme zařadit umění organizace sportovních akcí ať ve škole, mimo ni nebo ve spolupráci s jinými školami (Wong & Louie, 2002). Důležitým specifickým aspektem práce tělocvikáře je také zběhlost ve vyjednávání s vedením školy o nákupu náradí, náčiní a přístrojů pro adekvátní realizaci výuky. V hodinách tělesné výchovy se totiž využívá různého technického a elektronického vybavení jako např. stopky, sporttestery, atletické bloky apod., které v potřebném množství nejsou otázkou pár stovek korun. Některé školy dokonce svým žákům financují i analýzu složení těla na přístrojích v externích sportovních zařízeních (Green, 1998).

Stěžejním problémem práce učitele tělesné výchovy je podle Wonga a Louieho (2002) samotný žák, respektive jeho nedostatečné základní pohybové schopnosti a negativní postoj k předmětu. Velkým problémem pro učitele jsou zejména necvičící žáci, neboť je obtížné odlišit lenost od skutečných zdravotních problémů. Možným řešením je žákům, kteří jeví nezáměr o výuku zadat vypracovat práci se sportovní tematikou, čímž rozvinou své znalosti a nebudou se ulívat. Dle mého názoru naprostá většina simulujících žáků změní názor a raději se zapojí do aktivní účasti ve vyučovací hodině. Dle Hassandry, Bekiari a Sakellariou (2007) v hodinách tělesné výchovy dochází k mnohem těsnější interakci mezi žákem a učitelem než v jiných předmětech. Je to dáno specifickým prostorem, ve kterém je realizována výuka a stylem výuky, která jak již bylo řečeno má převážně praktický ráz. Učitel tělesné výchovy je žáky vnímán jinak než učitelé jiných předmětů. Tělocvikáře žáci považují většinou za „pohodáře“, což je dáno zejména tím, že s ním tráví více času v mimoškolním prostředí ve srovnání s ostatními učiteli a výuka probíhá převážně prostřednictvím her. U starších ročníků dokonce někdy dochází i k budování přátelských vztahů. Na druhou stranu zde vyvstává otázka sexuálního obtěžování žáků v důsledku blízkého fyzického kontaktu se žáky. Další otázkou která vyplývá z bližšího kontaktu se žáky, je otázka genderová. Přesné genderové statistiky učitelů tělesné výchovy sice nejsou k dispozici, ale dá se předpokládat, že procento učitelů

tělesné výchovy je vyšší než procento učitelek. Profese učitele tělesné výchovy je totiž náročná po fyzické stránce a při jejím plnění se předpokládá značná fyzická kondice potřebná k aktivní činnosti při výuce, pro přenášení náradí a náčiní apod. nemluvě o nutnosti účasti na všemožných kurzech, které ústí v konflikt mezi prací a péčí o rodinu, což může být pro ženy problematické.

Wong a Louie (2002) navíc zmiňují, že žáci ani jejich rodiče všeobecně nepovažují tělesnou výchovu za důležitou. Mnohem větší význam přikládají známce z jiného teoretického předmětu. Známkování v tělesné výchově je dle nich neobjektivní. Převážná část učitelů stále zohledňuje jen pohybové schopnosti a dovednosti, klasifikace probíhá dle výkonnostních tabulek. Hodnocena by ale měla být aktivní účast a snaha o zdokonalení v pohybových aktivitách.

2.5 Výuka tělesné výchovy

2.5.1 Organizační formy

Organizační formy můžeme podle Rychteckého a Fialové (2004) chápat jako vnější uspořádání organizačních a didaktických podmínek ve vyučování, v nichž realizujeme výchovně vzdělávací proces. Základní organizační formou povinného předmětu tělesná výchova je vyučovací jednotka. Autoři rozdělují organizační formy školní tělesné výchovy do 4 skupin:

- **Povinné** – jsou reprezentovány převážně vyučovací jednotkou v délce trvání 45 minut a četností minimálně dvakrát týdně. Dále zde řadíme zdravotní tělesnou výchovu, která je doplňujícím předmětem pro zdravotně oslabené žáky. Rozsah je stanoven na 2 vyučovací jednotky týdně. Plavecký výcvik, lyžařský výcvik a sportovní kurzy jsou v současné době jen doporučovány, žáky nemůže k účasti nikdo nutit.
- **Nepovinné** – zde řadíme činnosti, které jsou žákům nabízeny školou a přijímány na základě zájmu žáků. V současné době učební osnovy nabízejí 2 vyučovací jednotky volitelného předmětu týdně. Předmět tvoří různé sporty i jiné pohybové aktivity, které jsou vhodné pro daný věk a

pro které má škola odpovídající podmínky. Pro všechny volitelné předměty existují v příslušné věkové kategorii metodické materiály.

- **Doplňkové** – chápeme jako pohybově rekreační program, jenž zahrnuje zdravotně kondiční činnost v dalších částech denního režimu žáků ve škole. Myslíme tím cvičení v hodinách jiných předmětů, pohybově rekreační přestávky, rekreační cvičení. Důležité jsou zejména pohybově rekreační přestávky, které představují soustavnější působení na utváření pohybově zdravotních návyků. Doporučeno je uskutečňovat takové přestávky dvakrát týdně pro každého žáka, ideálně denně. Obsah by měl být tvořen co nejpestřejší škálou činností od spontánních aktivit až po individuální pohybové či rekreační programy.
- **Zájmové** – patří sem nejrůznější součásti programu tělesné výchovy jako sportovní kluby, soutěže, veřejná vystoupení, zájezdy, výlety apod.

2.5.2 Vyučovací jednotka

Vyučovací jednotka je, jak již bylo řečeno základní organizační formou tělesné výchovy v obvyklém rozsahu 45 minut. Při bližší specifikaci můžeme vyučovací jednotku chápat jako relativně a stabilně uspořádaný systém hlavních faktorů vyučovacího procesu a jejich interakcí, vymezené cíli, obsahem, podmínkami, časem a dalšími didaktickými požadavky. Do vyučovacího procesu se zapojuje psychická i fyzická úroveň žáků a velkou roli hrají i předpoklady a zkušenosti učitele, o kterých hovořím v kapitole Problémy učitele tělesné výchovy. Ve vyučovací jednotce se uskutečňuje všestranný, cílevědomý, soustavný, organizační a metodicky řazený tělovýchovný proces (Kyriacou, 2012).

Vyučovací jednotky probíhají podle předem připraveného plánu. Je pro něj charakteristická stabilita žákovských skupin, povinná účast žáků a podřízenost školským normám i předpisům. Vyučovací jednotku můžeme považovat za uzavřený a samostatný celek. Většinou navazuje na předcházející a následující vyučovací jednotky. (Fialová, 2010). Podle Svozila (2010) členíme vyučovací jednotky tělesné výchovy z těchto hledisek:

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

Na základě hlediska, které převládá během vyučovací jednotky, se volí i způsob její realizace. Nejčastěji uskutečňovanou je tzv. habituální vyučovací jednotka, kterou chápeme jako vyhovující, obvyklou, praxí ověřenou vyučovací jednotku se stálou strukturou (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999). Možnou podobu uvádím v příloze (Příloha 1). Právě z habituálních jednotek jsem čerpal data pro účely mé práce. Důvodem bylo, aby hodnocení nebylo ovlivněno osvojováním nového učiva či úrovní zatížení.

Dle Fialové (2010) se struktura obvyklé vyučovací jednotky člení na:

- **Úvodní část** – doba trvání úvodní části je 3 – 6 minut. Od slova úvodní, uvádí žáky jak po psychické, tak i po fyzické stránce do hodiny tělesné výchovy. Úkolem úvodní části je adekvátně zahájit vyučovací jednotku (nástup, docházka, kontrola úboru), seznámit žáky s cíli a náplní vyučovací jednotky a připravit organismus na zátěž. Úvodní část ještě dělíme na část:
 - Organizační - řadíme zde nástup, seznámení s tématem vyučovací jednotky. Navození optimistické pracovní atmosféry.
 - Rušnou – řadíme zde přípravu organismu na zátěž, zahřátí organismu. Jedná se o honičky a jiné pohybové hry, rytmická cvičení atd. Pokud je volena zábavná a zajímavá činnost v úvodní rušné části, pak je dobrý předpoklad radostného vstupu žáků do vyučovací jednotky.

- **Průpravnou část** – má trvání 6 – 10 min. Jejím úkolem je příprava organismu na zatížení v hlavní části vyučovací jednotky. Soustředí se na všestrannou přípravu pohybového aparátu (rozvoj kloubní pohyblivosti, motoricko-funkční příprava organismu, rozcvičení svalových skupin potřebných pro hlavní část, osvojení si návyků správného držení těla). Průpravnou část pro lepší orientaci dále dělíme na část všeobecnou a speciální:
 - Všeobecná průpravná část - měla by plynule navazovat na úvodní rušnou část. Má za cíl posílení, uvolnění a protažení jednotlivých svalových skupin. Děti se učí správnému držení těla.
 - Speciální průpravná část – zde se jedná o přípravu na pohybové činnosti (např. u míčových her se žáci budou učit správné manipulaci s míčem).

- **Hlavní část** – doba trvání by měla odpovídat 25 – 30 min. Závisí na délce a obsahu vyučovací jednotky. Posláním hlavní části je pěstovat a upevňovat kladný vztah k tělocvičné aktivitě a správnému postoji žáků ke zdraví a ke vlastnímu všestrannému rozvoji. Měla by rovněž rozvíjet psychickou a fyzickou zdatnost a také plnit úkol psychologický, tedy mít radost z pohybu, rozvíjet soutěživost a prožitek. Ve smíšeném typu vyučovací jednotky rozdělujeme ještě nácvik a výcvik:
 - Nácvik – v části nácviku se žáci blíže seznamují s novým učivem. Nacvičují nové pohybové dovednosti, které jsou potřeba k vytvoření správné technické realizace pohybového úkolu. V této části je nutné věnovat pozornost individualitě mezi jednotlivými žáky (brát ohled na „slabší“ děti a naopak chystat těžší cvičení pro ty zdatnější). Pro to, aby se úspěšně zvládlo dané učivo, je nutné žáky neustále kontrolovat, opravovat a hodnotit.
 - Výcvik – rozumíme tím opakování a zdokonalování učiva v různých stálých, ale i proměnných podmínkách. Výcviková část obsahuje jiná cvičení, než ta, která byla zařazena v nácviku. Zásadní rozdíl mezi nácvikem a výcvikem je v intenzitě cvičení. V nácviku se učíme a

opakujeme techniku, kdežto ve výcviku žáky pouze pozorujeme a usměřujeme. Pokud žáci mají provést těžší pohybový úkol, ale stále mají mezery v nějaké pohybové zručnosti, pak se opět vracíme do nácviku v další vyučovací jednotce a opakujeme základní cvičení, tak aby došlo k úplnému osvojení si dovednosti.

- **Závěrečná část** – její funkcí je uklidnit žáky po tělesné i psychické stránce (relaxace, protažení) a ukončit vyučovací jednotku. Ideální doba trvání závěrečné části je 3 - 5 minut. Vyučovací jednotka by měla být ukončena nástupem a pozdravem s učitelským závěrečným hodnocením pozitivních a negativních situací ve vyučovací jednotce, dosažených výsledků, plnění vzdělávacích cílů.

Ve vyučovací jednotce tělesné výchovy speciálně, dochází k vytváření a zpevňování sociálních vztahů mezi žáky a mezi žáky a učitelem. Uplatňuje se kolektivní výchova, a zároveň je dbáno na individuální rozvoj osobnosti žáka. Kolektivní práce ve výuce pěstuje dobré vzájemné vztahy. Žáci jsou nenásilnou formou nuceni spolupracovat při hrách, při plnění úkolů daných družstvem, při záchraně a dopomoci, při vzájemném hodnocení žáků a při hodnocení žáků učitelem. Vědomí odpovědnosti za plnění úkolů je důležitým výchovným činitelem, uplatňovaným v průběhu celé vyučovací jednotky (Vilímová, 2002).

Hlediska, která působí na žáka při vyučovací jednotce, uvádí Frömel (1987) takto:

- **fyziologické hledisko (funkční a motorický rozvoj žáka)** – narůstá, pokud je zatížení maximální na konci hlavní části vyučovací jednotky. Proto, abychom dosáhli maximálních pozitivních výsledků, je potřeba zapojovat velké svalové skupiny, rozvíjet rychlostní, silové a vytrvalostní schopnosti.
- **psychologické hledisko (formování osobnosti žáka)** – vyučovací jednotka tělesné výchovy by měla vytvářet radostnou náladu a žáci by se do hodin tělesné výchovy měli těšit. Pokud žáci budou provádět pohybovou aktivitu s radostí, pak ani nemají pocit povinnosti, že musí něco dělat. V úvodní a závěrečné části je dobré věnovat zvláštní

pozornost emociálnosti, úvodní část totiž často sklouzává ke stereotypu. V závěru vyučovací jednotky je zase doporučováno věnovat patřičný čas pochvale a motivaci, na kterou nebyl během výuky čas.

- **sociologické hledisko (společenské formování žáka)** – rozumíme tím vytváření sociálních vazeb mezi žáky, ale taky mezi žáky a učitelem.

Aby byla vyučovací jednotka efektivní, je třeba správně vytyčit cíle a směřovat k nim, vhodně fyzicky i psychicky zatěžovat, efektivně využít vyučovací čas a splnit fyziologickou účinnost vyučovací jednotky.

2.5.3 Obsah výuky tělesné výchovy

Obsah výuky tělesné výchovy žáků staršího školního věku, jimž se v práci věnuji, vychází z RVP pro základní vzdělávání. Zmíněný program jak již bylo řečeno v kapitole Postavení tělesné výchovy v RVP pro základní vzdělávání je pak konkretizován ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) pro každý obor zvlášť a škola jej zpracovává sama. Úplně nakonec si každý učitel přetaví ŠVP do ČTP (časově tematický plán) podle kterého realizuje výuku v příslušném školním roce. Pro vytvoření představy o možné podobě takového plánu v příloze předkládám svůj ČTP pro školní rok 2016/2017 (Příloha 2).

Podle Mužíka a Vlčka (2010) občané České republiky považují ve výuce tělesné výchovy za nejdůležitější aktivity z oblasti sportovních her, kompenzační cvičení v rámci prevence oslabení podpůrně pohybového aparátu a kondiční cvičení pro optimální rozvoj zdatnosti. Preferovaný obsah výuky českou veřejností odpovídá i dominantní náplni hodin v rámci učitelských praxí, jejichž data byla využita pro výzkumnou část mé diplomové práce. Výrazně převládající četnosti v případě vyučovacích jednotek s herním obsahem jsem využil, a proto jsou do mé práce zahrnuty pouze tyto vyučovací jednotky. Pro srovnání vyučovacích hodin s herní náplní bylo 214, druhé největší množství vykazovaly vyučovací jednotky s kondičním obsahem, jejichž počet byl pouze 34 a u ostatních se množství pohybovalo pod číslem 10.

3 CÍLE A HYPOTÉZY

3.1 Hlavní cíl práce

Hlavním cílem práce je zjistit, zda na osobní hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy u žáků staršího školního věku má vliv to, jestli výuku vede praktikant nebo praktikantka.

3.2 Dílčí cíle práce

- Zpracovat data z dotazníků.
- Zhodnotit vztah žáků k výuce vedené praktikanty bez ohledu na pohlaví praktikanta.
- Zhodnotit vztah žáků k výuce vedené praktikanty.
- Zhodnotit vztah žáků k výuce vedené praktikantkami.
- Porovnat hodnocení výuky vedené praktikanty a praktikantkami.

3.3 Hypotézy

- H01: Pohlaví praktikanta nemá vliv na celkové osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy u chlapců staršího školního věku.
- H02: Pohlaví praktikanta nemá vliv na celkové osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy u dívek staršího školního věku.

Zdůvodnění: Důležitější než pohlaví praktikanta je vyučovací styl (Pethkar, Naik, & Sonawane, 2012).

Nezávislá proměnná – pohlaví praktikanta.

Závislá proměnná – osobní hodnocení vyučovacích jednotek.

V případě zamítnutí hypotézy H01 a/nebo H02 se stává platná alternativní hypotéza HA1 a/nebo HA2.

- HA1: Pohlaví praktikanta má vliv na celkové osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy u chlapců staršího školního věku.
- HA2: Pohlaví praktikanta má vliv na celkové osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy u dívek staršího školního věku.

Nezávislá proměnná – pohlaví praktikanta.

Závislá proměnná – osobní hodnocení vyučovacích jednotek.

3.4 Výzkumné otázky

- VO1: Bude osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy ovlivněno pohlavím žáků?
- VO2: Bude mít mužské pohlaví praktikanta vliv na hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy v některé ze zvolených dimenzí?
- VO3: Bude mít ženské pohlaví praktikanta vliv na hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy v některé ze zvolených dimenzí?

4 METODIKA

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Data pro výzkumnou část diplomové práce byla získána na učitelských praxích studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Praxe probíhaly v letech 2012 – 2016 vždy v zimním a letním semestru dvouletého magisterského studia. Pro účely práce byla vybrána data od 2698 žáků staršího školního věku, z toho bylo 1568 chlapců a 1130 dívek, kteří absolvovali vyučovací jednotky s herním obsahem ($n = 214$). Zmíněná náplň vyučovacích jednotek je dominantní náplní hodin v rámci učitelských praxí a českou veřejností je preferována (Mužík & Vlček, 2010). Analýze byly podrobeny pouze habituální vyučovací jednotky a to z důvodu, aby hodnocení nebylo ovlivněno úrovní zatížení či nečekanou strukturou vyučovací jednotky. Na výzkumu se v průběhu pěti let podílelo celkem 187 praktikantů, z toho bylo 83 mužů a 104 žen.

4.2 Výzkumné metody

Pro hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy byl využit standardizovaný dotazník (Příloha 3).

4.2.1 Dotazník k diagnostice

Dotazník pro diagnostiku vyučovací jednotky tělesné výchovy je standardizovaný a představuje subjektivní metodu pro zjištění mínění žáků o právě realizované vyučovací jednotce (Frömel, Novosad & Svozil, 1999; Vašíčková, 2016). Je určen pro žáky středních škol a staršího školního věku. Žáci jej v rámci pedagogické praxe obdrží na konci praktikantem vybrané vyučovací jednotky. Dotazník je anonymní a obsahuje tři části. V první části žáci vyplňují obecné informace jako školu, třídu, datum, pohlaví, svou tělesnou výšku a hmotnost. Dále také ohodnocení své sportovní výkonnosti vzhledem k ostatním spolužákům a vztah k tělesné výchově jako předmětu. Druhá část je tvořena 24 dichotomickými otázkami (Příloha 3), které jsou členěny do šesti základních a jedné doplňující dimenze (Tabulka 1).

Tabulka 1. Členění jednotlivých dimenzí v dotazníku k diagnostice

	DIMENZE	OTÁZKY ČÍSLO
1	Vzdělávací	1, 7, 13, 19
2	Emotivní	2, 8, 14, 20
3	Zdravotní	3, 9, 15, 21
4	Sociální	4, 10, 16, 22
5	Vztahová	5, 11, 17, 23
6	Kreativní	6, 12, 18, 24
7	Role žáka (doplňující dimenze)	2, 4, 6, 12, 16, 18, 19, 22

Hodnocení vyučovací jednotky se provádí pomocí kladných bodů. Za kladný bod se považuje odpověď ANO vyjma otázek č. 10, 11, 17, 18, 19 a 22, kde kladné hodnocení znamená odpověď NE. Ve třetí části pak žáci mohou písemně zaznamenat pozitiva i negativa realizované vyučovací jednotky. Pro účely diplomové práce je stěžejní druhá část dotazníku, kde jsem se zaměřil především na vzdělávací, zdravotní a sociální dimenzi (dále zvolené dimenze). První dvě dimenze nejlépe korespondují s hlavním cílem tělesné výchovy (viz kapitola Cíle a úkoly tělesné výchovy), sociální dimenze zase nejlépe vzhledem ke struktuře otázek (otázky č. 4, 10, 16, 22 viz Příloha 3) ukazuje na vztah k osobě praktikanta a spolužákům.

4.3 Statistické zpracování dat

Vyhodnocení dat z dotazníku bylo provedeno počítačem pomocí speciálně sestaveného programu s názvem Dotazník 2002, který poskytuje zpětnou vazbu o výsledcích měření. Pro další analýzu byly výsledky exportovány do programu Microsoft Office Excel. Statistické zpracování dat bylo realizováno softwarem IMB SPSS verze 22 (IMB Corporation, New York, United States). Pro lepší přehlednost

bylo celkové bodové ohodnocení v rámci všech dimenzí i bodové ohodnocení jednotlivých dimenzí převedeno na procenta. Pro srovnání herních vyučovacích jednotek vedených rozdílným pohlavím byl využit neparametrický Mann-Whitney U test (z-skóre). Hladina statistické významnosti byla určena na $p < 0,05$. Kromě signifikantnosti rozdílů srovnávaných proměnných byly rozdíly posuzovány ještě pomocí koeficientu „effect size“ – Cohenův d koeficient. Podle Sigmundové & Sigmunda (2012) pomocí Cohenova d koeficientu můžeme srovnávat dvě nezávislé proměnné. Jelikož výpočtu d koeficientu předcházelo z-skóre, byl pro výpočet použit vzorec $d = 2 \times Z/\sqrt{N}$. Hodnocení velikosti d koeficientu bylo interpretováno následovně:

$d \geq 0,80$ – velký efekt,

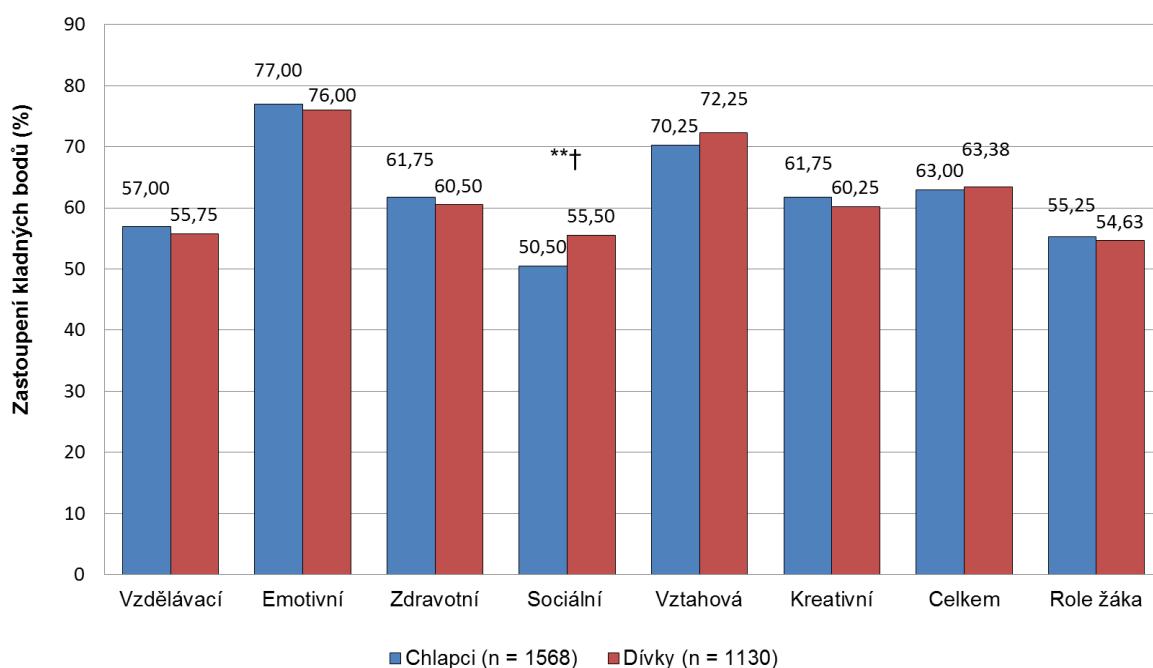
$d \in (0,50-0,80)$ – střední efekt,

$d \in (0,20-0,50)$ – malý efekt.

5 VÝSLEDKY

5.1 Hodnocení výuky bez ohledu na pohlaví praktikanta

V prvním šetření jsem řešil hodnocení herních vyučovacích jednotek chlapci a dívkami staršího školního věku bez ohledu na pohlaví praktikanta. Celkové hodnocení všech dimenzí i jednotlivých dimenzí ilustruje Obrázek 1.



Vysvětlivky: *p* – hladina statistické významnosti.

p* < 0,05, *p* < 0,01; † malý efekt

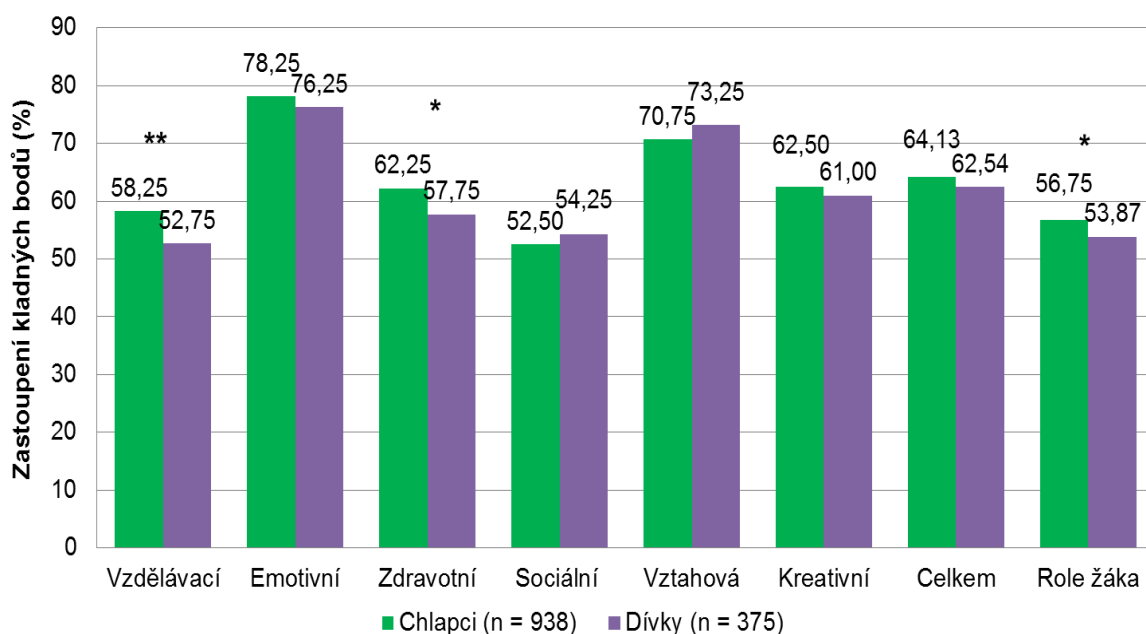
Obrázek 1. Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek v rámci jednotlivých dimenzí bez ohledu na pohlaví praktikanta vyjádřené v procentech

Průměrně obě skupiny hodnotili realizované herní vyučovací jednotky kladně (více než 50 % kladných bodů) ve všech dimenzích. Nejlepšího hodnocení bylo dosaženo v dimenzi emotivní a to jak v případě chlapců (77 %) tak i dívek (76 %). Naopak nejhorší hodnocení u chlapců (50,50 %) bylo zaznamenáno v dimenzi sociální u dívek (54,63 %) v dimenzi role žáka. Z Obrázku 1 je patrné, že chlapci hodnotili vyučovací jednotky s herním obsahem pozitivněji než dívky a to u 5 ze 7

dimenzí. Největší rozdíl byl zjištěn v jedné ze zvolených dimenzí a to sociální (rozdíl 5 % byl statisticky významný $p < 0,01$ potvrzený malým koeficientem efektu $d = 0,20$). Celkově obě skupiny hodnotily realizované herní vyučovací jednotky shodně, rozdíl byl pouze 0,38 % ve prospěch dívek. Na základě interpretovaných výsledků můžeme odpovědět na VO1: Bude osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy ovlivněno pohlavím žáků? Pohlaví žáků nemá vliv na osobní hodnocení vyučovacích jednotek s herní náplní.

5.2 Hodnocení výuky vedené praktikanty

Druhé šetření se zabývalo hodnocením výuky s herním obsahem z hlediska chlapců a dívek staršího školního věku v případě, kdy žáky vedla osoba mužského pohlaví. Výše zmíněný případ nastal u 1313 žáků, z toho bylo 938 chlapců a 375 dívek. Celkové hodnocení všech i jednotlivých dimenzí graficky znázorňuje Obrázek 2.



Vysvětlivky: p – hladina statistické významnosti.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Obrázek 2. Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek vedených praktikantem v rámci jednotlivých dimenzí vyjádřené v procentech

Z Obrázku 2 je na první pohled patrné, že obě skupiny průměrně hodnotily praktikanty vedené vyučovací jednotky kladně (více než 50 % kladných bodů) ve všech zkoumaných dimenzích. Chlapci (78,25 %) nejlépe hodnotili dimenzi emotivní, která dosahovala nejlepšího hodnocení i u dívek (76,25 %). Nejnižší hodnocení zaznamenala dimenze sociální v případě chlapců (52,50 %), v případě dívek (52,75 %) tomu tak bylo u dimenze vzdělávací. Je evidentní, že pozitivněji praktikanty vedené herní vyučovací jednotky hodnotili chlapci a to v 5 ze 7 dimenzí. Významné rozdíly byly zjištěny ve dvou ze třech zvolených dimenzí (Tabulka 2) a sice vzdělávací (rozdíl 5,50 % byl statisticky významný $p < 0,01$, ale s prakticky žádným efektem $d = 0,19$) a zdravotní (rozdíl 4,50 % byl statisticky významný $p < 0,05$, ale nepotvrzený efektem $d = 0,14$). Dále pak ještě v dimenzi role žáka (rozdíl 2,88 % byl statisticky významný $p < 0,05$, ovšem rovněž s žádným efektem $d = 0,11$). Celkově žáci hodnotili výuky vedenou mužským pohlavím shodně, rozdíl byl pouze 1,59 % ve prospěch chlapců. Díky zjištěným výsledkům můžeme odpovědět na VO2: Bude mít mužské pohlaví praktikanta vliv na hodnocení herních vyučovacích jednotek v některé ze zvolených dimenzí? Mužské pohlaví praktikanta má významný vliv ve vzdělávací a zdravotní dimenzi ve prospěch chlapců.

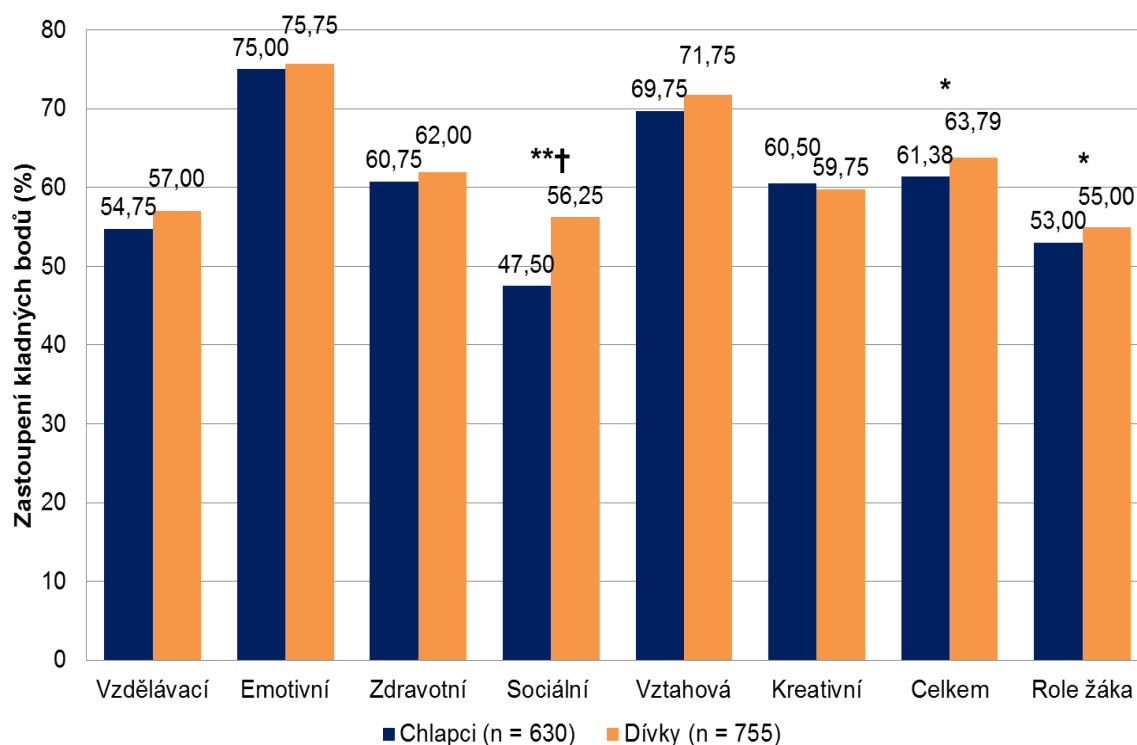
Tabulka 2. Hodnocení chlapců a dívek vedených praktikanty v rámci zvolených dimenzí vyjádřené průměrným počtem přidělených kladných bodů

Dimenze	Pohlaví	n	M ± SD	Z	d
Vzdělávací	Chlapci	938	2,33 ± 1,08	3,38**	0,19
	Dívky	375	2,11 ± 1,05		
Zdravotní	Chlapci	938	2,49 ± 1,16	2,61*	0,10
	Dívky	375	2,31 ± 1,18		
Sociální	Chlapci	938	2,10 ± 1,01	1,21	0,07
	Dívky	375	2,17 ± 0,98		

Vysvětlivky: n – počet žáků; M – aritmetický průměr kladných bodů; SD – směrodatná odchylka; Z – Mann-Whitney U test; d – koeficient effect size. Statistická významnost: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

5.3 Hodnocení výuky vedené praktikantkami

Třetí šetření se týkalo hodnocení výuky s herní náplní z hlediska chlapců a dívek staršího školního věku v případě, kdy žáky vedla žena. Praktikantky vedly celkově 1385 žáků, z nichž 630 bylo chlapců a 755 dívek. Dimenzionální hodnocení vykresluje Obrázek 3.



Vysvětlivky: *p* – hladina statistické významnosti.

p* < 0,05, *p* < 0,01; † malý efekt

Obrázek 3. Rozdíly v hodnocení chlapců a dívek vedených praktikantkou v rámci jednotlivých dimenzí vyjádřené v procentech

Herní vyučovací jednotky vedené praktikantkami hodnotily ve všech dimenzích obě skupiny kladně (více než 50 % kladných bodů) s výjimkou dimenze sociální, která byla chlapci průměrně hodnocena pod 50 %. Nejlepšího hodnocení se těšila emotivní dimenze a to z hlediska obou skupin (chlapci – 75 %, dívky – 75,75 %). Naopak nejnižšího hodnocení dosáhla v případě chlapců dimenze sociální (47,50 %) a v případě dívek (55 %) dimenze role žáka. Zjevné pozitivnější hodnocení výuky praktikantek můžeme spatřit u dívek, které předčily chlapce v 6

ze 7 dimenzí. Významné rozdíly byly zjištěny v jedné ze třech zvolených dimenzí (Tabulka 3) a to sociální (rozdíl 8,75 % byl statisticky významný $p < 0,01$ a potvrzen malým koeficientem efektu $d = 0,33$) a ještě v dimenzi role žáka (rozdíl 2 % byl statisticky významný $p < 0,05$, ale s žádným efektem $d = 0,11$). Celkově obě skupiny hodnotily herní vyučovací jednotky vedené osobou ženského pohlaví rozdílně ve prospěch dívek (rozdíl 2,41 % byl statisticky významný $p < 0,05$ s žádným efektem $d = 0,14$). Na základě zjištěných výsledků můžeme odpovědět na VO3: Bude mít ženské pohlaví praktikanta vliv na hodnocení herních vyučovacích jednotek v některé ze zvolených dimenzí? Ženské pohlaví praktikanta má významný vliv v dimenzi sociální.

Tabulka 3. Hodnocení chlapců a dívek vedených praktikantkami v rámci zvolených dimenzí vyjádřené průměrným počtem přidělených kladných bodů

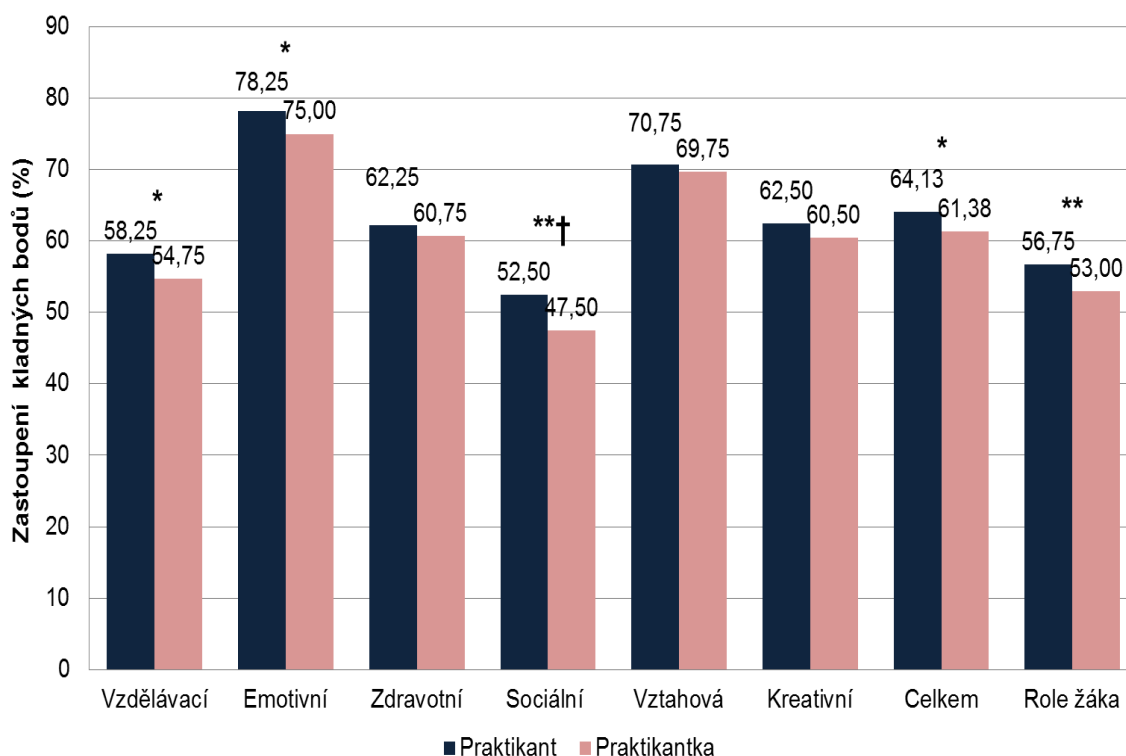
Dimenze	Pohlaví	n	M ± SD	Z	d
Vzdělávací	Chlapci	630	2,19 ± 1,13	1,47	0,08
	Dívky	755	2,28 ± 1,06		
Zdravotní	Chlapci	630	2,43 ± 1,20	0,55	0,03
	Dívky	755	2,48 ± 1,12		
Sociální	Chlapci	630	1,90 ± 1,02	6,25**	0,33†
	Dívky	755	2,25 ± 1,03		

Vysvětlivky: n – počet žáků; M – aritmetický průměr kladných bodů; SD – směrodatná odchylka; Z – Mann-Whitney U test; d – koeficient effect size, † - malý efekt. Statistická významnost: * $p < 0,05$,

** $p < 0,01$

5.4 Komparace výuky vedené praktikanty a praktikantkami

Čtvrté šetření srovnávalo výuku vedenou praktikanty a praktikantkami z pohledu chlapců a dívek, kteří ji absolvovali. Hodnocení jednotlivých dimenzí i všech dohromady ilustruje Obrázek 4. (z pohledu chlapců) a Obrázek 5. (z pohledu dívek).



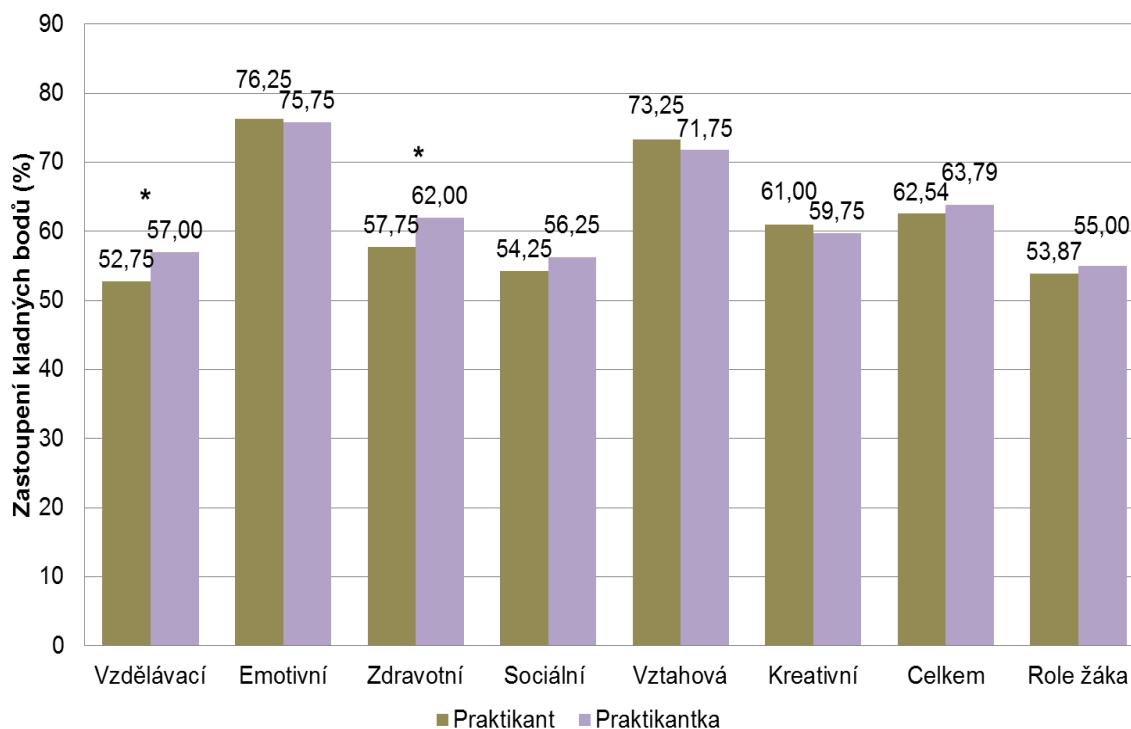
Vysvětlivky: p – hladina statistické významnosti.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; † malý efekt

Obrázek 4. Rozdíly v hodnocení praktikantů a praktikantek z pohledu chlapců v jednotlivých dimenzích vyjádřené v procentech

Z Obrázku 4 je evidentní, že chlapci pozitivněji než dívky hodnotili herní vyučovací jednotky vedené praktikanty a to ve všech dimenzích. Nejvíce kladných bodů bylo dosaženo v dimenzi emotivní (78,25 %) a nejméně naopak dimenzi sociální (52,50 %). V případě výuky praktikantek nejvyšších hodnot dosahovala rovněž dimenze emotivní (75 %) a nejmenších také dimenze sociální (47,50 %). Významné rozdíly byly zjištěny v dimenzi vzdělávací (rozdíl 3,5 % byl statisticky významný $p < 0,05$, nepotvrzený efektem $d = 0,14$), emotivní (rozdíl 3,25 % byl statisticky významný $p < 0,01$, ale s žádným efektem $d = 0,12$), sociální (rozdíl 5 % byl statisticky významný $p < 0,01$, žádný efekt $d = 0,20$) a role žáka (rozdíl 3,75 % byl statisticky významný $p < 0,01$, ale nepotvrzený efektem $d = 0,17$). Ve všech dimenzích a celkovém souhrnu hodnocení herních vyučovacích jednotek chlapci staršího školního věku je ve prospěch praktikantů (rozdíl 2,75 % byl statisticky

významný $p < 0,05$ s žádným efektem $d = 0,11$). Můžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu H_0 a přijmout alternativní hypotézu HA_1 : Pohlaví praktikanta má vliv na celkové osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy u chlapců staršího školního věku.



Vysvětlivky: p – hladina statistické významnosti.

* $p < 0,05$

Obrázek 5. Rozdíly v hodnocení praktikantů a praktikantek z pohledu dívek v jednotlivých dimenzích vyjádřené v procentech

Obrázek 5 ukazuje, že dívky hodnotili herní vyučovací jednotky vedené praktikantkami lépe než chlapci a to ve 4 ze 7 dimenzí. Nejlepšího procentuálního hodnocení bylo dosaženo v dimenzi emotivní pro obě pohlaví praktikanta (praktikant 76,25 %, praktikantka 75,75 %). Nejhorší hodnocení v případě praktikantů bylo zaznamenáno v dimenzi vzdělávací (52,75 %), v případě praktikantek v dimenzi role žáka (55 %). Významné rozdíly byly zjištěny v dimenzi vzdělávací (rozdíl 4,25 % byl statisticky významný $p < 0,05$, ale efektem nepotvrzený $d = 0,15$) a zdravotní (rozdíl 4,25 % byl statisticky významný $p < 0,05$,

ale s žádným efektem $d = 0,14$). Celkové hodnocení herních vyučovacích jednotek dívkami staršího školního věku je shodné s malým procentuálním rozdílem 1,25 % ve prospěch dívek. Díky analyzovaným výsledkům můžeme přijmout nulovou hypotézu H02: Pohlaví praktikanta nemá vliv na celkové osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy u dívek staršího školního věku.

6 DISKUZE

Veškeré cíle v diplomové práci stanovené byly zjišťovány prostřednictvím standardizovaného dotazníku k diagnostice vyučovacích jednotek tělesné výchovy, který představuje subjektivní metodu pro zjištění mínění žáků o právě realizované vyučovací jednotce (Frömel, Novosad & Svozil, 1999; Vašíčková, 2016). Dotazník je využíván především českými odborníky, kteří se pedagogickým výzkumem a pohybem dětí a mládeže soustavně zabývají (Frömel et al., 1999; Svozil, 1994; Sigmund, Sigmundová, Frömel, & Vašíčková, 2010).

Jako první jsem porovnával hodnocení herních vyučovacích jednotek z hlediska chlapců a dívek staršího školního věku. V souladu s hlavním cílem práce bylo třeba zjistit, jaký vztah k herní náplni žáci zaujmají bez ohledu na praktikantovo (učitelovo) pohlaví, zda už jen pohlaví žáka ovlivňuje hodnocení. Frömel et al. (1999) zkoumali vztah žáků staršího školního věku vzhledem k různému obsahu vyučovacích jednotek a došli ke zjištění, že dívky celkově hodnotí vyučovací jednotky tělesné výchovy lépe než chlapci. V případě vyučovacích jednotek pouze s herním obsahem se výše uvedené zjištění nepotvrdilo. Z výsledků vyplynulo, že v současné době dívky i chlapci celkově hodnotí herní vyučovací jednotky shodně a mají k nim kladný vztah, více než 50 % kladných bodů bylo dosaženo ve všech dimenzích. Samotné pohlaví žáka tak nemá vliv na hodnocení herních jednotek. Je tak evidentní, že se vnímání vyučovacích jednotek vzhledem k obsahu na druhém stupni základních škol mění. Statisticky významný rozdíl potvrzený malým koeficientem efektu, ale byl zjištěn v dimenzi sociální, která nejlépe vyjadřuje vztah k osobě praktikanta, což naznačuje, že kromě jiných aspektů může i samotné pohlaví učitele (praktikanta) v hodnocení hrát roli.

Druhá část výzkumu se věnuje hodnocení výuky vedené mužem z pohledu chlapců i dívek staršího školního věku. Snahou bylo zjistit, zda výuku ve zvolených dimenzích, které nejlépe korespondují s charakterem práce, hodnotí chlapci i dívky obdobně nebo se ve svých názorech liší. Dospělo se k velmi zajímavým výsledkům. Chlapci v kladném hodnocení významně předčily dívky, hlavně ve vzdělávací a zdravotní dimenzi. Z uvedených výsledků lze soudit, že chlapci si tedy z praktikantem vedené výuky odnášejí více nových informací, lépe si osvojili

nebo se zdokonalili v některé pohybové dovednosti a lépe chápali, oč praktikant v hodině usiloval než dívky. Rovněž pro chlapce měly hodiny větší regenerační a relaxační efekt, lépe byla podpořena jejich kondice a protaženy zkrácené svalové partie než tomu bylo u dívek. V rámci plnění hlavního cíle tělesné výchovy je muž v učitelské pozici vhodnější pro chlapce.

Třetí část řešila obdobný případ jako část dvě s tím rozdílem, že v učitelské pozici stanovalo pohlaví ženy. Došlo také k opačnému hodnocení, a sice dívky hodnotily výuku praktikantky pozitivněji jak celkově tak i v jedné ze zvolených dimenzí a to dimenzi sociální. Dívky tedy k praktikantkám mají lepší vztah než chlapci. Na základě výsledků můžeme říci, že v případě, kdy dívky vede žena, se učitel jeví více jako rádce, vyskytují se menší projevy nekázně, panuje menší stud položit otázku učiteli než je tomu u chlapců.

Nejvýznamnější roli ve vztahu žáků k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy obecně hraje přístup učitele k profesi, dá se říci vyučovací styl (Pethkar et al., 2012). Vyučovací styl je složitý proces, který se podle Evans (2008) dá vymezit jako osobité jednání učitele užívané k předávání informací nebo naopak k jejich přijímání od vyučovaného subjektu, které v sobě zahrnuje učitelův pohled a přístup k vyučovacímu procesu, včetně hodnot, postojů, aspirací, osobních prožitků, sociálních rolí a zkušeností vyplývajících z učitelské praxe. Ale nemá na hodnocení vyučování vliv i samotné pohlaví praktikanta? Na výše položenou otázku v souladu s hlavním cílem diplomové práce se pokusila nalézt odpověď čtvrtá část výzkumu. Po provedení výzkumu došlo ke zjištění, že v souhrnu všech dimenzí chlapci upřednostňují výuku vedenou praktikantem. V případě dívek je názor na pohlaví učitele shodný a je jim tedy jedno zda vyučování vede muž nebo žena, nemá to na jejich vztah k vyučovacím jednotkám TV podstatný dopad. Obdobná analýza vztahu žáků k pohlaví praktikanta doposud nebyla provedena, nicméně jako zpětná vazba pro praktikanty se jeví jako přínosná, už jen to zda muž nebo žena v podobě praktikanta stane před chlapeckou částí třídy, představuje pro žáky nálepkou, jak budou vyučovací jednotku zpětně hodnotit. Podle Subramaniam a Silvermana (2007) totiž platí, že pokud je vytvořeno pozitivní prostředí a studující se cítí dobře, dojde k optimálnímu učení. K tomu v případě chlapců podle zjištění přispívá i pohlaví učitele (praktikanta). Získané

výsledky mohou posloužit jako vodítko pro ředitele škol při volbě, jak přidělovat úvazky učitelům či učitelkám.

Silnou stránkou diplomové práce je podle mého názoru fakt, že výsledky lze v rámci naší republiky dobře zobecnit a použít například jako již více zmíněné vodítko pro tvorbu učitelských úvazků. Důvodem je skutečnost, že studenti Fakulty tělesné kultury v Olomouci pocházejí z různých koutů republiky a v rámci realizace povinných učitelských praxí mohou využít možnost výkonu praxe na kterékoli základní či střední škole. V našem případě možnost vykonat učitelskou praxi v blízkosti domova využila více než čtvrtina studentů. Je třeba ale i podotknout, že práce má jisté limity. V práci například nebyly zohledněny předchozí zkušenosti praktikanta s vyučováním, tím myšleno zda se jednalo o první nebo druhou praxi, které jistě na hodnocení budou mít vliv. Nejpodstatnější slabinu však vidím v aplikaci použitého dotazníku (Příloha 3). Standardizovaný dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy má za úkol zhodnotit právě realizovanou vyučovací jednotku ze 7 hlavních aspektů, čemuž odpovídají jednotlivé dimenze (Tabulka 1), není však strukturou otázek primárně zaměřen na osobu praktikanta (učitele) tedy ani na vliv jeho pohlaví na žáky. Pro přesnější výsledky a ověření výzkumem v práci zjištěného je třeba provést další studie s dotazníkem, který je na osobu praktikanta (učitele) primárně zaměřen.

7 ZÁVĚRY

- Osobní hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy není ovlivněno pohlavím žáků.
- Mužské pohlaví praktikanta má vliv na hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy v dimenzi vzdělávací, zdravotní a doplňující dimenzi role žáka ve prospěch chlapců.
- Ženské pohlaví praktikanta má vliv na hodnocení herních vyučovacích jednotek tělesné výchovy v dimenzi sociální a celkovém souhrnu všech dimenzí ve prospěch dívek.
- **Na osobní hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy má vliv pohlaví praktikanta pouze u chlapců staršího školního věku. Chlapci inklinují k výuce vedené mužským pohlavím.**
- Pro vztah k vyučovací jednotce dívek nehraje pohlaví učitele zásadní význam.

Vzhledem k výsledkům a skutečnosti, že na většině škol prozatím není výuka koedukovaná, doporučuji pro chlapeckou část třídy vedení výuky mužským pohlavím praktikanta či učitele.

8 SOUHRN

V diplomové práci se zjišťovalo, jestli na osobní hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy u žáků staršího školního věku má vliv skutečnost, zda výuku vede mužské nebo ženské pohlaví praktikanta.

Výzkumné šetření proběhlo v letech 2012 – 2016 vždy v zimním a letním semestru v rámci učitelských praxí dvouletého magisterského studia studentů Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Data pocházela od 2698 žáků staršího školního věku, z nichž 1568 bylo chlapců a 1130 dívek. Praktikantů se na výzkumu podílelo celkem 187 z toho 83 mužů a 104 žen. Zkoumání byly podrobeny jen vyučovací jednotky tělesné výchovy s herním obsahem a habituálním charakterem. Pro monitorování názorů byly použity standardizované dotazníky k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy.

Výsledky ukázaly, že na osobní hodnocení vyučovacích jednotek tělesné výchovy má vliv pohlaví praktikanta pouze u chlapců staršího školního věku. Chlapci inklinují k výuce vedené mužským pohlavím. Z výsledků vzešlo doporučení, aby výuka pro chlapeckou část třídy pokud možno byla vedena mužem.

9 SUMMARY

The thesis aimed at finding out if personal assessment of Physical Education lessons by pupils aged 12-15 is influenced by the gender of the student teacher giving the lessons.

The research survey was carried out between 2012 – 2016 in the winter and summer semesters of the two-year master's studies of students of the Faculty of Physical Culture at Palacký University Olomouc. The data came from 2,698 pupils aged 12-15, of which 1,568 were boys and 1,130 girls. The total of 187 student teachers took part in the research, of which 83 were men and 104 women. Only Physical Education lessons containing games and having habitual character were examined. To monitor opinions, standardised questionnaires were used to diagnose Physical Education lessons.

The results showed that personal assessment of Physical Education lessons is influenced by the gender of the trainee teacher only with boys aged 12-15. Boys are inclined to teaching led by male teachers. A recommendation emerged from the results that boys – if possible – should be taught by male teachers.

10 REFERENČNÍ SEZNAM

Antala, B., et al. (2014). *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Bratislava: NŠC, FTVŠ UK.

Balada, J., et al. (2005). *Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Balada, J., et al. (2007). *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Maynard, L. M., Brown, D. R., Kohl III, H. W., & Dietz, W. H. (2008). Physical Education and Academic Achievement in Elementary School: Data From the Early Childhood Longitudinal Study. *American Journal of Public Health, 98*(4), 721-727.

Čučković, A. Ž., & Ohnjec, K. (2014). Interests of children and youth in the context of prevalence of physical activities and sport. [Interesi djece i mladih u kontekstu pojavnosti fizičke aktivnosti i sporta]. *Kinesiology, 46*74-80.

Dvořáková, H. (2000). *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Univerzita Karlova.

Evans, C. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology, 10*(3), 567-582.

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum.

Frömel, K. (1987) *Úvod do didaktiky tělesné výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Grecmanová, H., Holoušová, D., & Urbanovská, E. (2002). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.

Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education. *Sport, Education and Society*, 3(2), 125-143.

Hassandra, M., Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2007). Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors. *Physical Educator*, 64(2), 94-101.

Helšusová, L. (2007). Učitelé sbory z genderové perspektivy. In I. Smetáčková (Ed.), *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. (pp. 37-43). Praha: Otevřená společnost.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Barnekow, V. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Jarkovská, L. (2007). Ve škole je gender všude kolem nás. In I. Smetáčková (Ed.), *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. (pp. 14-18). Praha: Otevřená společnost.

Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství [Gender aspects of czech education]. *Sociologický Časopis [Czech Sociological Review]*, (4), 683.

Kalman, M., Hamrik, Z., Sigmund, E., Sigmundová, D., & Salonna, F. (2015). Physical activity of Czech adolescents: Findings from the HBSC 2010 study. *Acta Gymnica*, 45(1), 3-11.

Klimtová, H. (2005). *Didaktika tělesné výchovy pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Kössl, J., Štumbauer, J., & Waic, M. (2008). *Vybrané kapitoly z dějin tělesné kultury*. Praha: Univerzita Karlova.

Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.

Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical education and physical activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health, 77*(8), 435-463.

Malach, J. (2007). *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H.

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

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2004). *Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. MŠMT.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Mitraković, D., Batez, M., Simić, M., Mikalački, M., & Janković, M. (2016). The significance of physical activity of young schoolchildren. Značaj fizičke aktivnosti mlađe školske dece. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport, 14*(3), 407-414.

Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.

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

Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.

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

Pethkar, V., Naik, S., & Sonawane, S. (2012). Relationship between students' and teachers' attitude towards physical activity and physical fitness. *Journal Of Physical Education & Sport, 12*(3), 385-390.

- Phillips, S. R., & Silverman, S. (2015). Upper elementary school student attitudes toward physical education. *Journal of Teaching In Physical Education*, 34(3), 461-473.
- Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rychtecký, A. (1994). Motivation and attitudes of school youngsters towards physical and sport activities. *Acta Universitatis Carolinae: Kineanthropologica*, 30(2), 43-51.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (2004). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Sekot, A. (2006). *Sociologie sportu*. Brno: Paido.
- Sigmund, E., Frömel, K., Chmelík, F., Lokvencová, P., & Groffik, D. (2009). Oblíbený obsah vyučovacích jednotek tělesné výchovy – pozitivně hodnocený prostředek vyššího tělesného zatížení. *Tělesná kultura*, 32(2), 45–63.
- Sigmundová, D., & Sigmund, E. (2012). Statistická a věcná významnost a použití koeficientů velikosti účinku při hodnocení dat o pohybové aktivitě. *Tělesná Kultura*, 35(1), 55-72.
- Sigmund, E., Sigmundová, D., Frömel, K., & Vašíčková, J. (2010). Preferred contents in physical education lessons – positively evaluated means for the achievement of a higher intensity of physical activity by girls. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 7-16.
- Slepičková, I. (2005). *Sport a volný čas*. Praha: Univerzita Karlova.
- Smetáčková, I., & Helšusová, L. (2007). Dívky a chlapci: rozdílné výsledky, rozdílný styl učení, rozdílné představy. In I. Smetáčková (Ed.), *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. (pp. 29-36). Praha: Otevřená společnost.

Sparkes, A., Templin, T., & Schempp, P. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: Some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), 3-28.

Střelec, S. (2004). *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Masarykova univerzita.

Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students' attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 602-611.

Svozil, Z. (1994). Vztah žáků k vyučovacími jednotkám vedených praktikanty. In J. Pavlík (Ed.), *Tělesná výchova a sport na školách všech stupňů. Vědecká konference 93*. (Vol. 128, pp. 114-117). Brno: Masarykova Univerzita.

Svozil, Z. (2010). *Organizační formy školní TV* [pdf]. Retrieved from https://courseware.upol.cz/wps/PA_Courseware/DownloadDokumentu?id=26130

Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (2004). Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy. In J. Havel & T. Janík (Eds.), *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů* (pp. 16-19). Brno: Masarykova univerzita.

Šťastková, Z. (2016). Nejoblíbenější předmět je tělocvik. No, jak pro koho. *Týdeník školství*, 24(2), 5.

Tod, D., Thatcher, J. & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada Publishing.

Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest* (00336297), 47(4), 475-489.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

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

Vašíčková, J., Neuls, F., & Šimůnek, A. (2014). Quantification of physical activity in Physical Education with regard to the content, gender and exercise intensity – using pedometers. In C. Scheuer, B. Antala, & M. Holzweg. (Eds.), *Physical Education – Quality of management and teaching* (pp. 98-107). Berlin: Logos Verlag.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

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

Wong, A., & Louie, L. (2002). What professional educators can learn from practicing Physical Education teachers?. *Physical Educator*, 59(2), 90-103.

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Habituální vyučovací jednotka třídy Kvarta (9. ročník), skupina TV2

Příloha 2: Časově tematický plán třídy Tercie (8. ročník), skupina TV2

Příloha 3: Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy

PÍSEMNÁ PŘÍPRAVA na vyučovací jednotku tělesné výchovy

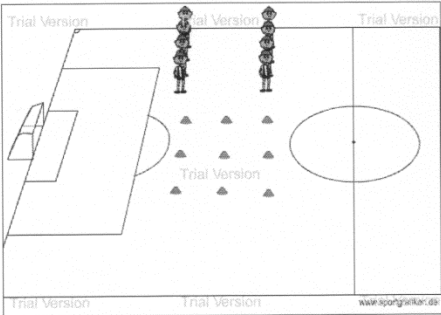
Vyučuje: J. Chudárek Škola: Gymnázium L. J. Holešov
Datum: 10. 5. 2016 Skupina: TV2(kvarta) Počet žáků: 16

Téma: Malá kopaná – rozvoj koordinace a rychlosti

Cíl vyučovací jednotky:

vzdělávací: Rozvoj koordinace a rychlosti.
výchovný: Positivní vztah k fotbalu, rozvoj týmové spolupráce.
zdravotní: Posílení dolních končetin a chápání pohybové aktivity jako nutné součásti života pro posílení zdraví.

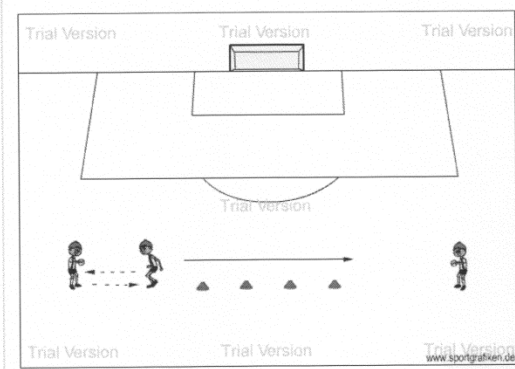
Materiální zajištění: Kužely, fotbalové míče, rozlišovací dresy.

Čas min	Obsah	Poznámky
5	<p>Úvodní část: <u>Organizační část</u></p> <ul style="list-style-type: none"> nástup + docházka seznámení žáků s průběhem a cílem hodiny <p><u>Rušná část</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Piškvorky – dvě družstva proti sobě, každé má k dispozici tři rozlišovací dresy. Na povel první žáci z každého týmu pokládají dres na vyznačenou hrací plochu (kužel) a následně se vrací zpět do družstva. S dalším dresem vybíhá jeho spoluhráč. Cílem je vytvořit osu tří dresů. Prohrané družstvo uklízí kužely. 	Zápis do třídní knihy !!!
10	<p>Průpravná část <u>Všeobecná část</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Dynamický strečink do čtverce. Strana – žáci provádí kroužení paží, atletickou abecedu. Úhlopříčka – výklus. <p><u>Speciální část</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Manipulace s míčem. Žáci napodobují učitele, který převaluje míč chodidlem ze strany na stranu, přehrává míč mezi nohama, otáčí se s míčem o 180°, 360°, vede míč různými způsoby apod. 	

Hlavní část:

Rozvoj rychlostně-koordinačních schopností s odehráním míče

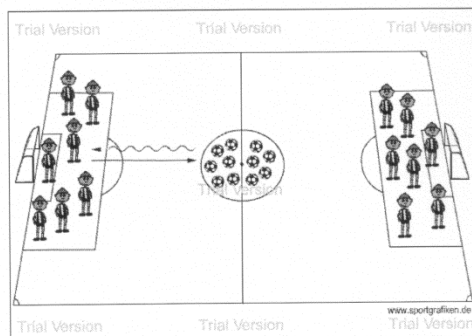
- Žák překonává překážky (kužely) určeným způsobem (čelně, stranou, pozadu, dvakrát do mezery), dostane přihrávku (po zemi, vrchem, na hlavu) a míč odehrává zpět.



25

Boj o míč

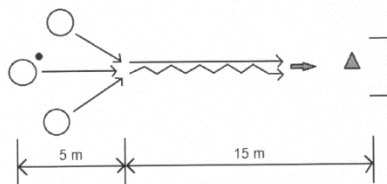
- Vytvoříme dvě družstva. Do středového kruhu položíme lichý počet míčů, na povel obě družstva stojící v brankovišti na své straně, vyrazí pro míč a musí jej co nejrychleji dostat na své území, kterým je brankoviště (vždy po jednom míči), když v kruhu nejsou již žádné míče, vyrazí pro míč do soupeřova území. Po určeném časovém intervalu se míče spočítají, vítězem se stává družstvo s vyšším počtem míčů. Prohrané družstvo dělá 10 kliků.



- Obměna: dostat co nejvíce míčů k soupeři.

Rychlostní souboj se zakončením

- Dva žáci zaujmou startovní pozici a na signál trenéra dostávají přihrávku do běhu. Hráč, který se dříve dostane míči, se snaží o zakončení.



	<u>Hra</u> <ul style="list-style-type: none">• Žáci hrají fotbal, ale aby platil gól, musí být všichni hráči, kromě brankáře na polovině soupeře.
5	Závěrečná část: <ul style="list-style-type: none">• Závěrečné protažení• Shrnutí hodiny, pochvaly, kritika.

Podpis cvičného učitele: *P*



ČASOVĚ TEMATICKÝ PLÁN

školní rok: 2016/2017

VYUČOVACÍ PŘEDMĚT: Tělesná výchova		TŘÍDA: T – TV2		VYUČUJÍCÍ: Bc. Jakub Chudárek		CELKOVÁ ČASOVÁ DOTACE: 99	
<p>Cíle vyučovacího předmětu: Vést žáky k postupnému zlepšování své tělesné zdatnosti a výkonnosti. Zautomatizovat u žáka uplatňování základních hygienických návyků při sportu. V rámci týmových sportů vést žáka ke spolupráci s ostatními. Žák si osvojí užívání správného tělocvičného názvosloví a naučí se poskytovat záchranu a dopomoc při jednoduchých cvičích. Žák pochopí, že v rámci aktivního životního stylu může kladně působit na svůj zdravotní stav.</p>							
<p>Pravidla klasifikace v rámci předmětu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Docházka v hodinách TV – minimálně 75 % aktivní účasti 2) Splnění hodnocení a výkonů: <ul style="list-style-type: none"> • Kondiční testy • Atletika – 60m, skok daleký, skok vysoký, vrh koulí (3kg), 800m • Gymnastika: akrobacie, hrazda, kruhy, přeskok, kladina • Košíková, Odbíjená: herní činnost jednotlivce (HČJ) 3) Aktivita ve výuce 							
Tematické celky (Soulad s ŠVP)	Probíraná témata (Soulad se zápisy v TK)	Počet Hodin (99)	Měsíc	Pomůcky	Výstupy (Zkopírované z ŠVP a přiřazené k tématům)		
					1. Činnosti ovlivňující zdraví		
význam pohybu pro zdraví	- rekreační a výkonnostní sport		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ postupně zlepšuje svou tělesnou zdatnost a výkonnost, pečuje o svoje 		

					zdraví
zdravotně orientovaná zdatnost (ZOZ)	- testy běžecké rychlosti, vytrvalosti, obratnosti	2	říjen	Stopky, kužely, žíněny	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pod vedením učitele provede jednoduché otestování tělesné zdatnosti; porozumí proč, a jak se testy provádějí
cvičení pro vyrovnání svalové nerovnováhy a jednostranného zatížení	<ul style="list-style-type: none"> - průpravná a kompenzační cvičení - cvičení pro rozvoj kloubní pohyblivosti - cvičení pro správné držení těla 		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ vědomě se vyhýbá činnostem, které jsou kontraindikací případného zdravotního oslabení
hygiena a bezpečnost při pohybových činnostech	<ul style="list-style-type: none"> - BOZP na začátku šk. roku - základní hygienické návyky před, během a po sportování 	1	září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> • zvolí správné oblečení a obuv a uplatňuje základní hygienické návyky
cvičení pro přípravu organismu před pohybovou zátěží (zahřátí svalů, strečink)	<ul style="list-style-type: none"> - zásady a způsoby přípravy organismu na zátěž - pravidla protahování před zátěží - cviky pro protažení svalových skupin před zátěží 		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pod vedením učitele se připraví na různou pohybovou činnost a využije kompenzační cvičení po jejím ukončení
cvičení pro uklidnění organismu po skončení pohybové zátěže	<ul style="list-style-type: none"> - zásady a způsoby uklidnění organismu po zátěži - pravidla protahování po zátěži - cviky pro protažení svalových skupin po zátěži 		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pod vedením učitele se připraví na různou pohybovou činnost a využije kompenzační cvičení po jejím ukončení
kondiční posilování	<ul style="list-style-type: none"> - typy kondičního posilování - význam kondičního posilování 		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ na doporučení učitele upraví svoji pohybovou aktivitu v závislosti na klimatických podmínkách a čistotě prostředí
zásady jednání a chování při různých pohybových činnostech	<ul style="list-style-type: none"> - dodržování pravidel - spolupráce v týmu - fair play ve vztahu k protihráči 		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ posoudí vhodnost podmínek pro pohybovou aktivitu v různém prostředí a při různých činnostech

základy záchrany a dopomoci	- způsoby záchrany a dopomoci při cvičení na náradí		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ poskytnete záchranu a dopomoc při jednoduchých cvicích
úrazy při sportu - přivolání první pomoci	- prevence úrazů ve sportu - postup při jednotlivých poraněních		září, průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ovládá čísla tísňového volání, přivolá rychlou záchrannou službu
					2. Pohybové dovednosti:
pohybové hry různého zaměření	- rychlost, obratnost, koordinace, spolupráce		průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ v souladu s individuálními předpoklady provádí osvojované pohybové dovednosti
atletika – základní technika běhů, skoků, hodů	<p style="text-align: center;"><u>Nácvik + výkon</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - běžecká abeceda - nízký a vysoký start - běhy na dráze - rychlostní(60m) <ul style="list-style-type: none"> - vytrvalostní - hoši 1500m - dívky 800m - štafetový běh - skok z místa, skok do dálky - skok do výšky - vrh koulí (3 kg) 	10	září – říjen	startovací bloky, stopky, pásmo, kriketové míčky, píšťalka, žíněnky, stojany s laťkou	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v souladu s individuálními předpoklady provádí osvojované pohybové dovednosti
sportovní hry, základní pravidla, zákl. herní činnosti jednotlivce a zjednodušená hra	<p><u>Odbíjená</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pravidla - podání - základy odbíjení ob. vrchem - základy odbíjení ob. spodem - hra <p><u>Košíková</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pravidla 	16 8	listopad - prosinec	volejbalové míče, volejbalová síť, píšťalka, basketbalové míče, rozlišovací dresy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ přizpůsobí svoji pohybovou činnost výkonnosti, věku a pohlaví spolužáků

	<ul style="list-style-type: none"> - dribling - přihrávka - střelba - hra 				
gymnastika (koordinace pohybu)	<ul style="list-style-type: none"> - správné držení těla a pořadová cvičení - akrobacie - kotouly, stoje, váha, přemet stranou, spojování prvků v jednoduché sestavy - hrazda - průvleky, výmyk, vzpor, přešvihy, podmet - kruhy – svisy, shyby, houpání - přeskok – roznožka, skrčka přes kozu - šplh na tyči s přírazem, šplh na laně s přírazem - kladina (D) - cvičení rovnováhy, náskok, seskok 	<p>9</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	prosinec - březen	žíněnky, gymnastický pás, hrazda, koza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ s pomocí učitele rozpoznává nedostatky v provedení určité pohybové dovednosti a usiluje o pozitivní změnu
estetické a kondiční cvičení s hudbou	<ul style="list-style-type: none"> - improvizovaný pohyb dle hudby - koordinace pohybu 		průběžně	hudební přehrávač	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zaměřuje se na koordinaci pohybu při všech pohybových činnostech
sportovní hry, základní pravidla, zákl. herní činnosti jednotlivce a zjednodušená hra	<p><u>Florbal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pravidla - vedení míčku - přihrávka - střelba - hra <p><u>Odbíjená</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - zdokonalování odbíjení ob. vrchem a ob. spodem 	<p>14</p> <p>3</p> <p>6</p>	únor - duben	fotbalové míče, rozlišovací dresy, florbalové míčky, florbalové hole, ringo, stopky, píšťalka	<ul style="list-style-type: none"> ▪ přizpůsobí svoji pohybovou činnost výkonnosti, věku a pohlaví spolužáků

	<ul style="list-style-type: none"> - hra <p><u>Košíková</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zdokonalování - driblink, střelba, dvojtakt - střelba - hra 	5			
atletika – základní technika běhů, skoků, hodů	<p style="text-align: center;"><u>Zdokonalení + výkon</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - běžecská abeceda - nízký a vysoký start - běhy na dráze - rychlostní(60m) <ul style="list-style-type: none"> - vytrvalostní - 800m - štafetový běh - skok z místa, skok do dálky - skok do výšky - vrh koulí (3kg) 	<p style="text-align: center;">10</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">1</p>	květen - červen	startovací bloky, stopky, pásmo, kriketové míčky, píšťalka, žíněnky, stojany s lačkou	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v souladu s individuálními předpoklady provádí osvojované pohybové dovednosti
lyžování a snowboarding	<ul style="list-style-type: none"> - sjezdové lyžování (snowboarding) - běžecské lyžování (v závislosti na materiálních podmínkách žáků) 			Lyžařská výzbroj a výstroj	
					3. Činnosti podporující pohybové učení
vzájemná komunikace při pohybových činnostech	<ul style="list-style-type: none"> - znalost základů názvosloví gymnastiky, atletiky a her - povely, signály - vzájemná komunikace při hrách 		průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ pod vedením učitele užívá správné tělocvičné názvosloví na úrovni cvičence ▪ dohodne se na spolupráci i jednoduché taktice vedoucí k úspěchu

					družstva a dodržuje ji
pravidla osvojovaných pohybových činností	- základní pravidla sportovních her, atletiky, gymnastiky apod.)		průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ rozlišuje a uplatňuje práva a povinnosti vyplývající z role hráče i diváka
historie a současnost sportu	- významní sportovci a soutěže - olympismus		průběžně		<ul style="list-style-type: none"> ▪ podílí se na reprezentaci třídy i školy ▪ ve školních podmínkách uplatňuje smysl pro fair-play, čestné soupeření, respekt k opačnému pohlaví (olympijské myšlenky) ▪ projevuje radost ze hry a z dosaženého výsledku; respektuje porážku a přeje úspěch soupeři
měření výkonů a jejich prezentace	- měření výkonů spolužáků a jejich prezentace		průběžně		
					4. <u>Výchova ke zdraví</u>
vztahy mezi lidmi a formy soužití	- vztahy ve dvojici a formy soužití - vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity	4 2 2	září-říjen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě ▪ vysvětlí role členů komunity (rodiny, třídy, spolku) a uvede příklady pozitivního a negativního vlivu na kvalitu sociálního klimatu (vrstevnická komunita, rodinné prostředí) z hlediska prospěšnosti zdraví
zdravý způsob života a péče o zdraví	- výživa a zdraví - vlivy vnějšího a vnitřního prostředí na zdraví - tělesná a duševní hygiena	20 3 2 2	říjen-duben		<ul style="list-style-type: none"> ▪ vyjádří vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm v kruhu vrstevníků, rodiny i v nejbližším okolí ▪ dává do souvislostí složení stravy a způsob stravování s rozvojem

	<ul style="list-style-type: none"> - denní režim - ochrana před přenosnými chorobami - nákazy přenosné bodnutím hmyzu a stykem se zvířaty - ochrana před chronickými nepřenosiými chorobami - ochrana před úrazy - úrazy ve sportu 	<p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p>			<p>civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ uplatňuje osvojené preventivní způsoby rozhodování, chování a jednání v souvislosti s běžnými, přenosnými, civilizačními a jinými chorobami; svěří se se zdravotním problémem a v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc
osobnostní a sociální rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> - sebepoznání a sebepojetí - seberegulace a sebeorganizace činností a chování - mezilidské vztahy, komunikace a kooperace - psychohygienu 	<p>9</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>2</p>	duben-červen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím ▪ projevuje odpovědný vztah k sobě samému, k vlastnímu dospívání a pravidlům zdravého životního stylu; dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce
					5. <u>Integrovaný tematický okruh:</u>
ochrana člověka za mimořádných událostí ze vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví	<ul style="list-style-type: none"> - mimořádná událost - čísla tísňového volání - praktická evakuace školy - první pomoc při lehčích poraněních 	<p>4</p>	červen Projektový den		<ul style="list-style-type: none"> ▪ v případě mimořádné události správně jedná při evakuaci školy, zná čísla tísňového volání, přivolá pomoc

Poznámky:

A) Učivo tělesné výchovy se v osnovách TV na škole pravidelně opakuje. Tím si žáci postupně osvojují pohybové dovednosti a vytvářejí dynamické stereotypy v závislosti na individuálních předpokladech, a to za různě dlouhou dobu. Při výstupech v jednotlivých ročnících hodnotíme žáky z pohledu jejich individuálních dispozic, zájmu a snaze o celkové zlepšení tělesné zdatnosti i pohybových dovedností i z hlediska jejich individuálního zlepšení v daném časovém úseku.

B) Povinný lyžařský výcvikový kurz.

Příloha 3: Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy

Centrum kinantropologického výzkumu

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

Dotazník k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy (žáci)

Škola:		Pohlaví:	M	Ž
Třída:		Hmotnost:		
Počet let ve škole:		Výška:		
Datum:		Počet kroků:		

Uved', 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?		