

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

Míra porozumění žáků druhého stupně základních škol slangovým a anglickým
termínům z oblasti tělesné kultury

Diplomová práce

Autor: Filip Habrman, Aplikovaná tělesná výchova,
Prezenční magisterské studium
Vedoucí diplomové práce: Doc. Vlastimila Karásková, Csc.
Olomouc 2010

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Jméno a příjmení autora:	Filip Habrman
Název diplomové práce:	Míra porozumění žáků druhého stupně základních škol slangovým a anglickým termínům z oblasti Tělesné kultury.
Pracoviště:	Katedra aplikovaných pohybových aktivit
Vedoucí diplomové práce:	Doc. Vlastimila Karásková, Csc.
Rok obhajoby diplomové práce:	2010

Abstrakt:

V práci jsou zpracovány a vyhodnoceny výsledky ankety, pomocí které byla zjišťována míra porozumění slangovým a anglickým termínům u žáků na druhém stupni základních škol a základních škol praktických.

Klíčová slova:

Pedagogická komunikace, Tělesná výchova, míra porozumění, slangové termíny z oblasti Tělesné kultury, anglické termíny z oblasti Tělesné kultury, žáci základních škol, žáci základních škol praktických

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

BIBLIOGRAPHIC IDENTIFICATION

Author's first name and surname: Filip Habrman
Title of the masters thesis: The extent elementary school pupils of the 6th-9th classes understand slang and English terms concerning body Culture.
Department: Department of applied motor activities
Consultant of the diploma thesis: Doc. Vlastimila Karásková, Csc.
The year of presentation: 2010

Abstrakt:

The thesis contains the analysis and the evaluation of the enquiry results concerning the extent pupils of the 6th -9th classes of elementary and practical elementary schools understand slang and English terms of body culture.

Key terms:

pedagogical communication; physical education; extent of understanding; slang body culture terms; English body culture terms; elementary school pupils; practical elementary school pupils

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením Doc. Vlastimily Karáskové, CSc., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 6.4. 2010

.....

Děkuji Doc. Vlastimile Karáskové, CSc. a pracovníkům katedry aplikovaných pohybových aktivit za pomoc a cenné rady, které mi poskytli při zpracování diplomové práce.

V Olomouci dne 6.4.2010

.....

Obsah

Úvod.....	7
1 Sociální interakce a komunikace.....	9
1. 1 Verbální komunikace.....	13
1. 2 Nonverbální komunikace.....	15
1. 3 Pedagogická komunikace.....	18
1. 4 Pedagogická interakce v tělesné výchově.....	21
1. 5 Mluvní projev učitele tělesné výchovy.....	23
2 Charakteristika žáků základní školy praktické.....	26
3 Výzkumný záměr.....	31
3. 1 Výzkumné metody.....	33
3.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	34
4. Výsledky a diskuse.....	35
4. 1 Míra porozumění žáků ZŠ vybraným slangovým a anglickým termínům.....	35
4. 2 Míra porozumění žáků ZŠP vybraným slangovým a anglickým termínům.....	43
4. 3 Komparace míry porozumění slangovým a anglickým termínům žáků ZŠ a ZŠ.....	51
4. 4 Komparace míry porozumění chlapců a dívek na ZŠ vybraným termínům.....	57
4. 5 Komparace míry porozumění chlapců a dívek na ZŠP vybraným termínům.....	63
5 Závěr.....	68
6 Souhrn.....	72
7 Summary.....	73
Referenční seznam.....	74
Přílohy.....	76

ÚVOD

Škola má významný podíl na vzdělávání a výchově člověka. Vytváří takové prostředí, aby se žák rozvíjel po stránce estetické, emoční, rozumové, tělesné i mravní. Rozvoj všech uvedených složek je nezbytný pro úspěšný a plnohodnotný život v dnešní společnosti, která klade vysoké nároky na jednotlivce.

Obecně lze konstatovat, že v rozvinutých zemích ubývají zaměstnání, ve kterých dominuje fyzický výkon. Čím dál více lidí pracuje ve službách. S požadavky rostoucího výkonu téměř ve všech sférách života, musí být člověk v zaměstnání výkonný, flexibilní, musí se neustále vzdělávat. Všechny tyto faktory kladou vysoké požadavky na psychiku člověka. Přílišný psychický tlak má pak za následky psychosomatické onemocnění, kardiovaskulární choroby s tím spojenou obezitu, ale i například deprese. Jednou z příčin je zcela jistě nedostatek pohybové aktivity a nezdravý životní styl. Dnes již víme, co všechno můžeme získat pravidelnou zdraví prospěšnou pohybovou aktivitou. Ať už je to zdravé srdce, silnější imunitní systém, větší odolnost vůči depresím, pohybový aparát bez svalových dysbalancí. Nehledě na to, že při kolektivním sportování se vytváří či upevňují sociální vztahy. Chceme-li mít zdravou a výkonnou společnost, musíme dbát na to, aby škola kromě teoretických předmětů zkvalitňovala edukační proces i v tělesné výchově (TV).

Bylo vydáno spoustu knih, prací, příruček, o metodách, formách, prostředcích v didaktice TV, ovšem již méně se můžeme dočíst o tom, jak má učitel tělesné výchovy správně komunikovat s žáky, aby edukační proces TV byl co nejefektivnější. S tím úzce souvisí terminologie užívaná při hodinách tělesné výchovy. Má-li být edukační proces v TV efektivní, musí žáci nejdříve porozumět tomu, co jim učitel tělesné výchovy při hodině říká. Příliv nových termínů z anglického jazyka a nemalé penzum slangových výrazů může způsobit, že žák nechápe, co je cílem či obsahem vyučovací jednotky TV, jakou že činnost to po něm učitel vyžaduje.

Rozumí žák například tomu, když mu učitel řekne: „Nedotýkej se saka, máš špatný timing, příště odehraj míč bagrem“, nebo „Budeme hrát na tři sety“.

Všem, kterým je oblast sportu blízká, to může připadat zcela jasné a triviální, ovšem vezmeme-li v úvahu žáka, který se nezajímá o pohybové aktivity, je dost možné, že se po této větě bude shánět po bagru na stavbě a balón místo bez dopadu, odehraje z pánve plné oleje na smažení.

Samozřejmě přeháním, avšak určitě se takový žák nebude cítit ve „své kůži“, stejně jako se necítí někdo, na koho mluví cizinec řečí, které nerozumí. Po takové zkušenosti má dotyčný většinou tendenci vyhýbat se takovým setkáním.

Převédeme-li to na oblast TV a sportu, stále méně dětí sportuje, velkou konkurencí jsou počítače a internet. Úkolem učitelů tělesné výchovy by mělo být především vzbudit v žákovi zájem o sport a zdravý životní styl. Ale to jde pouze v případě, že mu žák rozumí.

Tato problematika mne natolik zaujala, že jsem se rozhodl zjistit, do jaké míry žáci slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné výchovy a sportu rozumí a tím napomoci ke zkvalitnění edukačního procesu.

1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE A KOMUNIKACE

Slovo interakce je odvozené z latinského *inter* (mezi) a *actio* (akce), činnost, jednání, působení proces či obžaloba. V širším významu jde o proces, kdy minimálně dva objekty na sebe působí a ovlivňují se. Děje-li se tento proces mezi lidmi, pak ho nazýváme sociální interakcí.

Sociální interakce je základní formou sociálního chování. Nakonečný (2009, 82) vymezuje tento pojem jako „proces, v němž se individua vzájemně stimulují a reagují na sebe a vytvářejí tak řetěz akcí a reakcí“. Interakce slouží k vzájemné výměně materiálních a nemateriálních hodnot, k vzájemnému uspokojování potřeb. Těmito hodnotami mohou být informace, citové stimulace, sexuální zážitky či jiní motivační činitelé. Sociální interakce je podmínkou pro vznik kultury a pro proces socializace jedince do společnosti.

V určité fázi vyústila evoluce lidského sociálního chování, které vedlo ke vzniku myšlení a řeči, k vytváření kultury, jejíž fungování znamenalo významný obrat v evoluci člověka vůbec: vliv biologické dědičnosti byl doplněn „dědičností kulturní“, neboli předáváním historicky získaných znalostí, vlastností a způsobů chování z generace na generaci prostřednictvím socializace a instucionalizovaného vzdělávání (Nakonečný, 2009, 91).

Jedním z projevů sociální interakce je komunikace. Pro život v určitém sociokulturním prostředí je významné zejména to, že zde funguje systém symbolů- zástupných objektů a dějů, které mají kromě jiného především komunikativní funkci (jazyk, dopravní značky atd.)

„Setkají-li se dva lidé, pak nejzřetelnějším projevem jejich vzájemných vztahů a jejich vzájemné interakce je to, co si navzájem sdělují“ (Křivohlavý, 1986, 98).

Lidé, kteří vykonávají společnou činnost, na sebe vzájemně působí a vstupují spolu do vztahů. Společná činnost, vzájemné působení i vzájemné vztahy jsou nemyslitelné bez předávání, přijímání, konfrontování i sdílení určitých významů. Tento proces nazýváme sociální komunikací. „Člověk je svou povahou tvor společenský. Sociálně komunikační procesy jsou podmínkou a předpokladem existence jakéhokoli lidského společenství“ (Cejpek, 1998, 48).

Slovo komunikace je latinského původu. V latině *communicare* znamená *communem reddere*-učinit společným. Psychologicky řečeno: zbavit něco subjektivity, výlučné vázanosti na psychiku toho, kdo s druhým to své sdílí. Tomuto širšímu a hlubšímu pojetí sociální komunikace, které v češtině vyjadřujeme termínem sdílení (na rozdíl od pouhého sdělování), odpovídá i latinský ekvivalent *communicare est multum dare* – komunikovat znamená mnoho dát (Mareš & Křivohlavý, 1989, 19).

O tom, co se děje při vzájemném setkání dvou lidí nám teorie sociální komunikace ve své základní poučce říká: „není možno nekomunikovat“. Při setkání s někým můžeme dělat, že ho nevidíme, ale i tímto způsobem chování něco sdělujeme.

Podle Vybírala (1999) lze lidskou komunikaci rozdělit na interpersonální, a intrapsychickou, a dále na intencionální, záměrnou (chceme komunikovat) a neintencionální, nezáměrnou (my ani nechceme komunikovat a přesto něco komunikujeme).

Jiné dělení nám předkládá Bednaříková (2006):

Komunikace může být:

- přímá a nepřímá – tváří v tvář x telefonování
- jednostranná dvoustranná- je založená na přijímání rolí, tj. na rolích řečníka a posluchače (jde o monolog, nebo dialog),
- se zpětnou vazbou a bez zpětné vazby- rozlišení je založeno na tom, zda komunikátor má možnost přijímat reakce auditoria,
- párová, skupinová, hromadná- je dána počtem účastníků.

Bednaříková (2006) také vyčlenila funkce komunikace:

Funkce komunikace:

1. Informační (předat zprávu, něco oznámit)
2. Instrukční (dávat návod, pokyn, koordinovat)
3. Přesvědčovací (ovlivnit, získat, zmanipulovat, přemluvit)
4. Zábavná (pobavit, rozptýlit, rozveselit, potěšit)
5. Exhibiční (upoutat pozornost, demonstrovat)

Podstatné je, že při komunikaci dochází k výměně představ, idejí, názorů, postojů a pocitů. Ten, který vysílá sdělení, se nazývá komunikátor, ten kdo sdělení přijímá, se označuje jako komunikant. Obsahem sdělení je potom komuniké.

Komunikace je velice složitý proces, při kterém je třeba překonat několik úskalí.

V lidské komunikaci nejde jenom o přenos informací. Mluvčí, to co sděluje, sděluje s určitým záměrem, snaží se posluchače ovlivnit. Ke sdělovanému zaujímá určitý postoj a chce také zapůsobit na postoj mluvčího.

Podle Svatoše (2002) je „obsah komunikace (komuniké), kognitivně, emotivně nebo snahově zaměřen“. Friedemann Schulz von Thun (2005) uvádí, že každé sdělení má v sobě zakomponované 4 složky:

1. Věcný obsah
2. Vztah
3. Sebeprojev
4. Výzvu

Toto zjištění klade na příjemce nemalé nároky, u každého sdělení by měl totiž vnímat všechny čtyři poselství.

Vyčte-li například manželka svému muži, že je pořád v práci a po vztahové stránce tím vyjadřuje, že se jí manžel vzdaluje, z hlediska sebeprojevu dává najevo, že se cítí opuštěná a zároveň v tom samém sdělení ho vyzývá, aby se jí více věnoval. Pak by manžel měl vzít v potaz všechny stránky sdělení. Jestliže by manžel zachytil pouze věcnou stránku sdělení (je pořád v práci) a reagoval na ní věcným a logickým argumentem typu: „z něčeho hypotéku platit musíme“, pak by mohlo dojít mezi manželi ke konfliktu. Thun (2005) totiž ještě rozdělil výše uvedené poselství na explicitní (zjevné) a implicitní (skryté), přičemž v mnoha případech jsou ty implicitní mnohem důležitější. Vrátime-li se k našemu příkladu, pak implicitním poselstvím pro manžela, by mohlo být: „více si se mnou povídej“. On ovšem toto poselství nerozkódoval a pravděpodobně se tak ještě více umocnila frustrace jeho ženy.

Příjem sdělení lze rozdělit na několik fází (Hanuš, 2007). Nejprve musí příjemce informaci zachytit (vnímat pomocí analyzátorů), interpretovat (na základě svých dosavadní zkušeností, představ, myšlenkových operací) a v důsledku této interpretace se příjemce nějak musí cítit. Nakonec odešle zpětnou vazbu zpět ke zdroji. Vyjdeme-li z premisi, že žádný člověk není stejný, pak u každého jedince nutně musí proces vnímání a interpretace probíhat odlišně. Rozdílné vnímání a interpretace stejné věci, situace či jevu u komunikujících vede k neschopnosti porozumět si.

Jestliže zdroj a příjemce pocházejí z rozdílných řečových prostředí, jsou problémy v porozumění zvláště pravděpodobné. Řečové zvyklosti specifické pro jednotlivé vrstvy jsou na překážku při vzájemném styku příslušníků rozdílných společenských vrstev a subkultur nejen na věcné rovině, nýbrž a také především na vztahové rovině (Thun, 2005, 47).

Thun (2005) a Hanuš (2007) shodně uvádějí tyto příčiny vzniku chyb při komunikaci:

1. sebepojetí příjemce- někdo, kdo o sobě nemá dobré mínění, chápe někdy i neutrální sdělení jako útok proti své osobě a potvrzení svých negativních vlastností,
2. obraz příjemce, který má o zdroji ovlivňuje interpretaci sdělovaného, ačkoliv může být neúplný či nepravdivý,
3. korelované poselství- „příjemce poselství na jedné straně sdělení přijímá správně, na druhé straně však zároveň ve sdělení „slyší“ další poselství, která se ve spojení s „jádrovým“ poselstvím často vyskytují pospolu – „korelovaná poselství““ (Hanuš, 2007, 84).

Dalším specifikem komunikačního procesu je záměna rolí. Z posluchače se stává mluvčí a naopak. Přičemž původní posluchač se nesoustředí pouze na to, co zrovna slyšel, nýbrž konverzaci obohacuje o svůj úhel pohledu. Informace se tedy dále formuje a zpřesňuje.

Mluvčí se z odpovědi posluchače snaží zjistit, do jaké míry a jak mu posluchač porozuměl, aby podle toho v dalším kroku formuloval své sdělení. Naopak zase posluchač odhaluje záměr mluvčího a smysl sdělení pro mluvčího; definitivně je poznává až z toho, jak mluvčí na jeho odpověď zpětně zareaguje (Mareš & Křivohlavý, 1989, 21).

Jedná se o princip zpětné vazby, která může být kladná či záporná. Kladná posiluje původní sdělení záporná naopak.

Informace jsou předávány různým způsobem nejenom slovy ale i gesty, postojem, vzdáleností komunikujících, zabarvením hlasu, dotyky. Každé sdělení má v sobě složku obsahovou a složku formální.

Sociální psychologie rozlišuje tři skupiny kanálů:

1. verbální komunikace
2. nonverbální komunikace
3. komunikace činem

1.1 Verbální komunikace

Verbální komunikací rozumíme dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí slov. „Pojem „verbální“ (slovní) je odvozen z latinského jazyka. Verbum znamená slovo“ (Bednaříková, 2006, 19). Slovní komunikací rozumíme výběr, kombinování a produkci jazykových znaků (psaní projevu, rozmyšlení řeči, volbu stylu), proces vzájemného sdělování, percepce (vnímání) a recepce (příjem) slovních sdělení a porozumění jim.

Verbální komunikace je možná pouze tehdy, existuje-li jazyk. Díky němu se člověk podstatně odlišuje od ostatních živých tvorů. Ve škole je jazyk základem ústní a písemné komunikace – kultivování žáka a odevzdávání kulturního dědictví lidstva (Gavora, 2005). „Jazyk je sociálně vytvořená znaková soustava- základ lidské komunikace.“ (Podgórecky, 1998, 109). Člověk užívá jazyka jako nástroje myšlení, vyjadřování, dorozumění. „Jazyk je jakýsi prostor, prostředí, v němž člověk duchovně žije, v němž uskutečňuje vztah k druhému člověku“ (Kořenský, 1992, 45).

Je třeba rozlišovat mezi jazykem a řečí. I když obě složky tvoří funkční jednotu, je mezi nimi přeci jen rozdíl.

Řeč, tedy ú promluvy a písemné texty jsou nám bezprostředně přístupné, vnímáme je sluchem, resp. zrakem, můžeme je pozorovat, rozebírat a vykládat. Naproti tomu systém jazyka existuje jen v myslích lidí, je uložen v jejich paměti, a je tedy přímému pozorování nepřístupný. Tato důmyslná soustava znakových jednotek představuje (podle V. Mathesia) „souhrn možností, které jsou k dispozici příslušníkům, téhož jazykového společenství“ (Čmejrková, Daneš, Kraus, & Svobodová, 1996, 7).

„Přirozený lidský jazyk má čtyři roviny: gramatiku, lexikum, výslovnost a pravopis“ (Gavora, 2005, 53).

Verbální komunikace má několik různých forem, mezi nejčastější patří tyto:

- a. Písemné
- b. Mluvené
- c. Přímé
- d. Zprostředkované
- e. Živé
- f. Reprodukované

Do verbální komunikace, patří i slovní komunikování jedné osoby – tzv. vnitřní řeč k sobě samému či samomluva, nebo i vytváření záznamů do zvukových schránek, i zde může být pozdějším příjemcem i sám vysílající, nahrává-li si například nějaké nápady diktafonem a později se k nim vrátí.

Jako uživatelé českého jazyka se v každodenním životě můžeme setkat se třemi základními jazykovými oblastmi (Bednaříková, 2006, 39):

1. Útvary spisovné
2. Útvary nespisovné
3. Útvary používané v určitém sociálním prostředí profesní mluva, slang (mluva určité uzavřené skupiny, např. vojáků, studentů, sportovců), Většinou se rozlišují slangy profesní a slangy zájmové. V prvním případě jde o nespisovné výrazy v různých povoláních: je slang hornický, zednický, ale též herecký, ekonomický nebo počítačový. Je ovšem třeba dodat, že profesní slang bývá leckdy zdrojem, z něhož čerpá odborná spisovná terminologie (Čmejrková, Daneš, Kraus, & Svobodová, 1996). Argot – mluva některých společenských vyvrhelů, jaká si tajná mluva kriminálních vrstev.

Verbální komunikace probíhá buď ve formě dialogu nebo monologu. Někdy dialog vyrůstá z monologu a naopak, v dialogu převládne řeč jednoho partnera komunikace a stává se z něj monolog.

„Monolog je souvislý projev jednoho člověka. Mimo hovořícího jsou přítomni také partneři komunikace, ale ti nevstupují aktivně do komunikačního projevu hovořícího“ (Gavora, 2005, 67).

Dialog je komunikace dvou nebo více lidí. K tomu, abychom komunikaci mohli považovat za dialog, nestačí pouze to, že dva lidé spolu hovoří. Musí být dodrženy také další zásady dialogu:

1. Střídání rolí hovořícího a naslouchajícího- replika, je projev jednoho partnera dialogu, trvá, dokud nezačne hovořit druhý partner,
2. jeden partner reaguje na druhého partnera- partner A reaguje ve své replice na obsah repliky partnera,
3. aktivní naslouchání partnera- naslouchající partner v komunikaci dává najevo, že poslouchá hovořícího partnera,
4. hledání společného významu- partneři dialogu usilují o následující: porozumět si, dohodnout se, dospět ke společnému významu (Gavora, 2005).

1.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální sociální komunikace zahrnuje výraz obličeje, proxemiku, haptiku, posturologii, kinemiku, gesta, pohledy, tón řeči a úpravu zevnějšku. Pomocí těchto složek si sdělujeme mezi sebou emoce, pocity, nálady, afekty, zájem o intimní sblížení, snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, kdo jsem já, snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera, řídíme tak chod vzájemného styku. Na rozdíl od verbální komunikace máme neverbální komunikaci pod vědomou kontrolou jen z části.

Při mluvení slovy je v akci prakticky jen jeden „efektor“: ústa. Mj. i z tohoto důvodu je kontrola nad ním tedy poněkud snadnější, než současná kontrola očí, rtů, polohy hlavy, polohy ramen, pohybů rukou atd. až po část nohy od kotníků níže (která umí např. „poklepávat“ neklidně o zem (Valenta, 2004, 32).

Mimika

„Výzkumy v posledních třiceti letech potvrzují, že mimika je pro nás nejdůležitějším informačním zdrojem, a to především o emočních a okamžitých stavech“ (Hanuš, 2007, 74).

U výrazu obličeje můžeme identifikovat sedm párů základních emocí (šťěstí-nešťěstí, překvapení-splnění přání, strach – pocit jistoty, radost-smutek, klid-rozčilení, spokojenost-nespokojenost, zájem-nezájem). Lidská tvář má svou strukturu, složenou z různých oblastí. Obličej je rozdělen na tři části:

1. oblast čela a očí,
2. oblast očí a víček,
3. dolní část obličeje.

Šťěstí se dá s velkou přesností určit z oblasti dolní části obličeje. Překvapení se dá určit v každé zóně obličeje, nejpřesněji se však identifikuje v oblasti čela a obočí. Smutek a strach je nejlépe detekován v oblasti očí a víček. Rozčilení není lokalizováno izolovaně v žádné zóně.

Proxemika

Tím, že se k někomu přiblížíme, nebo naopak se od něj vzdálíme, také něco sdělujeme. O tomto jevu pojednává proxemika. Každý máme svou osobní zónu, čímž je myšlena pomyslná čára ohraničující náš prostor, do kterého neradi pouštíme druhé lidi. Naruší-li ji někdo, je nám to nepříjemné.

Proxemika rozlišuje:

- intimní sféru,
- osobní sféru,
- sociální sféru,
- veřejnou sféru.

Vzdálenost, kterou zaujmeme během komunikace ke druhé osobě, vyjadřuje jak je nám daná osoba blízká či nikoliv.

Intimní sféra má dolní hranici s těsným hmatovým dotekem partnerů (matka s dítětem, milenci atd.). Horní hranice je dána oddálením o 15-30 cm.

Osobní sféra má dolní hranici 45-75 cm a horní 75-1,20 cm. V podstatě ji tvoří limit fyzického ovládnutí partnera, možnost dosahu, detailního sledování jeho mimiky i přesného rozlišení jeho zornic.

Sociální sféra má dolní hranici 1,20-2,10 cm, horní 2,10-3,6 cm. Při komunikaci nejsou partneři osobně zaujati jednáním (služební styk, obchodní jednání).

Veřejná sféra je například dodržována herci během představení vůči publiku v sále, nebo učitelem, jenž vykládá látku žákům ve třídě.

Termín **haptika** byl do sociální psychologie zaveden lingvistou Williamem Austinem. Tímto označením se vyjadřuje taktilní kontakt. Dojde-li k doteku v interakci mezi dvěma lidmi, pak je možno hovořit nejenom o tom, kterou částí těla se jedna osoba dotkla určité části těla druhé osoby, ale charakterizovat i druh tohoto doteku. Může jít o podání ruky, o stisk, o objetí, pohlazení, políbení, poplácání, štípnutí, píchnutí atp. Dotek může být interpretován jako projev přátelství či nepřátelství. Některé druhy doteku mají výrazně nepřátelský charakter (facka, pohlavek), jiné mají naopak výrazně přátelský charakter (pohlazení).

Posturologie je oborem, který se zabývá fyzickým postojem jedince během sociální interakce (ve skupině či při rozhovoru). Nezaměřuje se pouze na konfiguraci všech částí těla, ale i na to jaká je shoda či neshoda v polohách lidí, kteří spolu komunikují, jaká je harmonie či disharmonie v jejich postojích, jak se svými postoji navzájem doplňují a naopak, jak se jeden snaží distancovat svou polohou od toho, co vyjadřuje druhý.

Oblast sociální psychologie nonverbální komunikace, která se zabývá pohyby těla a jeho částí se nazývá **kinezika**. Ukazuje se, že poruchy synchronizace a koordinace mají mimořádnou důležitost pro porozumění psychickým stavům daného člověka. Hlubším rozbořením vzorů pohybů se ukázalo, že různé nálady uvádějí do pohybu různé skupiny svalů. Přesným popisem různých vzorů a kombinací svalových činností při různých náladách je pak možno diagnostikovat emociální stav lidí, se kterými přicházíme do styku (Křivohlavý, 1988).

Gesta patří do kineziky, jde o pohyby, jenž mají výrazný sdělovací charakter, které doprovázejí slovní projevy nebo je zastupují. V řadě případů naznačuje gesto obrazně to, co by bylo možno říci slovem, ale co je přeci jenom srozumitelnější, když se to ukáže.

Ve styku člověka s člověkem patří řeč očí k nejdůležitějším způsobům sdělování. Při pozorování řeči očí je nutné věnovat pozornost tomu kam je **pohled** zaměřen, jak dlouho trvá, brát v potaz četnost pohledů na různé terče, sled pohledů, jejich celkový objem, úhel pootevření očních víček, průměr zornice, odklon směru pohledu od normály obličeje, mrkací pohyby, tvary a pohyby očí, tvary vrásek kolem očí. Déle se díváme například na osobu, které si vážíme. Na osoby které pro nás jsou (subjektivně) autoritou, na osoby k nimž máme úctu, které obdivujeme. Vždycky to ale samozřejmě neplatí. Déle se díváme na lidi, kterým dáváme z určitého důvodu přednost. Ukázalo se, že lidem s nimiž jsme v přátelském vztahu, věnujeme více pohledové pozornosti, díváme se na ně déle než na ty, které nemáme rádi.

Sdělováním úpravy zevnějšku se rozumí to, co je možno vyčíst ze způsobu **oblečení**, účesu, líčení. U některých mladých lidí je možno pozorovat, jak například volbou oblečení dávají najevo, že patří do určité skupiny.

Komunikovat neznamená pouze hovořit. Mnohdy toho sdělujeme daleko více činem. Místo slov lásky svou milovanou políbíme, místo předlouhých káravých monologů uštědříme nezbednému dítěti lehký políček. Ovšem je velmi důležité posuzovat čin v kontextu situace. Měli bychom znát situace, které činu předcházely, jaké jsou vztahy mezi zúčastněnými osobami.

1.3 Pedagogická komunikace

Vzhledem k tomu, že budeme zjišťovat, do jaké míry rozumí žáci na druhém stupni základních škol termínům z oblasti tělesné kultury, zaměříme se nyní na pedagogickou komunikaci.

V pedagogických pracích (Gavorova a kol., 1985, 1988) je pedagogická komunikace definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesualní a vztahovou (Mareš & Křivohlavý, 1995, 24).

Pedagogická komunikace je případem komunikace sociální. Sociální komunikace (jako pojem) je obecnější, fundamentálnější a má větší platnost. Naopak pedagogická komunikace (jako pojem) je zdánlivě spojena „jen“ s jednou mnoha lidských činností (výchova a vzdělání člověka) a je touto skutečností vymezena a předurčena (Svatoš, 2002, 57).

Pedagogická komunikace obsahuje výchovný a vzdělávací cíl, je prostorově omezená (učebna, tělocvična, dílna, laboratoř), probíhá v přesně stanoveném čase, má vymezený obsah, pravidla a program komunikace. Pedagogickou komunikaci ovlivňuje prostorové rozmístění žáků, formy a metody vyučování (Kolář & Vališová, 2009).

Mezi funkce pedagogické komunikace patří:

- zprostředkování společné činnosti účastníků,
- zprostředkování vzájemné výměny informací, zkušeností, postojů, motivů,
- formování všech účastníků pedagogického procesu, zejména pak osobností žáků, (Mareš & Křivohlavý, 1995).

V pedagogické komunikaci ve škole stojí na prvním místě mluvení-řeč. Mluvení se podle slovníku spisovné češtiny rozumí „**vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem**“. Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní-verbální komunikaci (Nelešovská, 2005, 41).

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit na dvě skupiny- vychovávající a vychovávané. Nejčastěji jsou vychovávajícími lidé s příslušným vzděláním (učitelé, lektoři, vychovatelé, trenéři). Ovšem v jistých případech to mohou být také žáci v určité roli

(předseda třídy, kapitán sportovního družstva) nebo skupina žáků. Při sebevzdělávání, mohou obě role splynout v jednu.

Pedagogická komunikace ve svých různých podobách tedy slouží výchovně vzdělávacím cílům, plní pedagogické funkce. Podle toho o jakou podobu pedagogické komunikace se jedná, jsou její cíle pro jednotlivé účastníky různě závazné, mají rozdílnou strukturu a různý dosah (Mareš & Křivohlavý, 1995, 29).

Pravidla pedagogické komunikace

Část pravidel je přímo uvedena ve školním řádu, část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti a část je výsledkem procesu střetu zájmů mezi učiteli a žáky. Pravidla a normy se neustále vyvíjejí.

Jak si všimli Mareš a Křivohlavý (1995), tak vnitřní řád škol počítá pouze s komunikací při hromadném a frontálním vyučování. Dále uvádějí, že Gavora (1985) se pokusil shrnout komunikační pravidla pro učitele a žáky, která platí pro frontální vyučování v tradičních třídách. Učitel má právo:

1. kdykoli si vzít slovo, přerušit žáka,
2. mluvit s kým chce,
3. mluvit o čem chce (rozhoduje o tématu),
4. mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce,
5. mluvit v rámci učebny kde chce,
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (ve stoje, vsedě, za chůze apod.).

Pro komunikaci během hromadného vyučování platí pro žáky velmi přísná pravidla. Žák může mluvit pouze, když je mu uděleno slovo. Musí mluvit o tom, co mu bylo určeno, mluvit jen s tím, kdo mu byl určen a to po omezenou dobu v pozici, kterou učitel vyžaduje.

„Za těchto podmínek je těžké vést žáky k aktivitě a iniciativě. Vážné je, že některé společensky důležité dovednosti se u nich téměř nerozvíjejí“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, 33).

Organizační formy komunikace

Účastníky pedagogické komunikace můžeme rozdělit do tříd, skupin, výukových skupin. V ideálním případě, by mělo toto rozdělení podléhat výchovně-vzdělávacímu cíli.

Pro pedagogickou komunikaci ve škole rozlišujeme tři organizační formy- vyučování hromadné, skupinové a individuální. Dále rozlišujeme tzv. komunikační struktury, ve kterých se rozlišuje, kdo s kým komunikuje, kdo byl iniciátorem komunikace, kterým směrem komunikace probíhá.

V případě hromadného vyučování (Mareš & Křivohlavý, 1995) je nejčastější obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem. Druhou nejčastější strukturou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě. Třetí v pořadí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako k jednotlivci.

U skupinového vyučování rozlišujeme tyto komunikační struktury:

- *Obousměrná komunikace mezi žáky při párovém vyučování*- žáci pracují relativně samostatně, učitel jejich činnost obvykle navodí a rámcově kontroluje.
- *Obousměrná komunikace mezi žáky při skupinovém vyučování*- je pro pedagogickou komunikaci náročnější. Učitel musí dostatečně připravit žáky na nový typ sociální dovednosti. Žáci se musí především naučit organizovat a řídit svojí práci, koordinovat a řídit práci spolužáků, spolupracovat, podřizovat se, kritizovat a navrhovat.

Historicky nejstarší je individuální vyučování. Jeden učitel se věnuje jednomu žákovi. Žák je buď s učitelem sám, nebo v místnosti nezávisle na něm pracuje vedle sebe několik dalších žáků. Tato organizační forma se v současné době využívá jen ve speciálních případech (práce s postiženým dítětem).

Na běžné škole je mnohem častější, že učitel komunikuje s některými žáky na pozadí hromadného, nebo skupinového vyučování. Ostatní žáci jsou zaměstnání samostatnou prací a nemají průběh dialogu sledovat.

Třetí typ představuje individualizované vyučování bez osobního kontaktu s živým učitelem (e-learning, internet, audio, video, učebnice atd.) (Mareš & Křivohlavý, 1995).

1.4 Pedagogická interakce v tělesné výchově

Je zřejmé, že interakce mezi žáky a učitelem během vyučovací jednotky tělesné výchovy se bude lišit od té v teoretických předmětech.

Tyto zvláštnosti formuloval velmi detailně Widmer (1976). Podle něj prokazuje interakční struktura vztahu učitel-žák zásadní rozdíly v oblasti organizační, výkonnostní, didaktické a v oblasti lidských vztahů.

V tělesné výchově je považován žák za sociálně psychofyzickou jednotku, požaduje se jeho celková angažovanost, žák se navenek téměř neustále projevuje svým výkonem a nelze přitom ukrýt strach před exponováním. Nelze ani nic předstírat, výkony žáka a učitele jsou bezprostředně pozorovatelné. Výkony žáků lze v každém okamžiku srovnávat, konkurence může působit jako pozitivní či negativní faktor, zpětnovazebné informace o úspěchu nebo neúspěchu následují bezprostředně a působí jako přímé posilování (Dobrá, Svatoň, Šafaříková, & Marvanová, 1997, 13).

Kategoriální systém analýzy didaktické interakce při TV (ADI) kompletuje didaktickou interakci do 9 kategorií (Dobrá et al., 1997) a zahrnuje:

- formy chování učitele,
- formy chování žáka nebo skupinu žáků ve funkci (role, do níž byl dosazen učitelem),
- formy projevu učitele,
- postojovou aktivitu učitele a míru vyjádření věcného obsahu,
- druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce,
- činnost žáka, skupiny a celé třídy, determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu.

Učitel a žák (žáci) jsou dva subjekty, které se navzájem ovlivňují a spoluutvářejí didaktický proces v hodině TV. Učitel jakož to řídicí činitel didaktického procesu vybírá vhodné metody, formy a prostředky. Zároveň koriguje své chování a způsoby sebeprojevu podle vytyčeného cíle. Učitelovo chování, projev a postoje mají zásadní vliv na kvalitu pedagogické komunikace.

Učitelovo chování při hodině TV zahrnuje:

- instrukce (co mají žáci dělat),
- korekce (co mají žáci udělat jinak),
- zpětnou vazbu (informaci, jak danou věc provedli),
- hodnocení (jaké to bylo),
- oznámení,
- dotaz,
- spoluúčast (dopomoc),
- nejasné situace (situace nesouvisející bezprostředně s obsahem vyučovací jednotky).

Všechny tyto formy chování učitele se manifestují v jeho projevu, který může být:

- řečový,
- řečový a pohybový,
- nonverbální akustický,
- mlčení,
- taktilní,
- písemný (spojený s řečovým),
- obrazový.

Žáci při hodině TV podle vzniklé situace volí tyto formy chování:

- demonstrace,
- recepce,
- pozorování,
- dotazování,
- posuzování,
- korekce,
- oznámení,
- jinou činnost.

1.5 Mluvní projev učitele tělesné výchovy

Za veškerý pokrok lidstva může také jazyk a řeč. Jsou nejefektivnějším nástrojem k předávání myšlenek, zkušeností, názorů a vědomostí. Umožňuje nám popis jevů, jejich třídění, hodnocení a chápání. Prostřednictvím jazyka a řeči myslíme, působíme na druhé lidi, přesvědčujeme, měníme postoje, informujeme, dáváme úkoly atd. Proto je nutné, aby jazykový i řečový projev byl co nejsprávnější a měl odpovídající kulturu.

Jednou ze stěžejních profesí, kde hraje mluvní projev zásadní roli, je učitelství. Úroveň mluvního projevu učitele rozhoduje o tom, jakým způsobem žáci učitele přijmou, jestli budou poslouchat, co říká, zdali ho budou chápat a respektovat. I ta největší moudra a nejzajímavější poznatky vyznějí naprázdno, budou-li sdělena suchopárnou nudnou formou.

Proto u mluveného projevu učitele očekáváme dobrou úroveň obsahovou i formální. Každý mluvní projev učitele je tak trochu hereckým výkonem, při kterém se snaží upoutat žáky, neunavit je a vytvořit přátelskou atmosféru. Obecně lze říct, že by se každý učitel měl vyvarovat těžkopádnosti při vyjadřování, obhroublosti, afektovanosti a pohodlnosti při výslovnosti (Karásková & Krobotová, 1997).

Každý vyučovací předmět má své zvláštnosti, ne jinak tomu bude u Tělesné výchovy. Žáci nesedí v lavicích jako u jiných předmětů, výuka probíhá ve specifickém prostředí (tělocvična, hřiště) a cílem není pouze osvojení si teoretických znalostí a dovedností, ale i pohybových dovedností. Samotný proces osvojování si pohybových dovedností se liší od učení se teoretickým poznatkům. Proto komunikace při TV a mluvní projev učitele se liší od ostatních předmětů.

Pro vyučovací jednotku tělesné výchovy je typická kombinovaná komunikace. Učitel volí převážně verbální komunikaci, žák dekoduje předávané sdělení a odpovídá obvykle neverbálně. V okamžiku kdy se učitel obrací se svým mluvním projevem k žákovi, může jako adresát jeho projevu naslouchat, vykonávat učební činnost, nefunkční činnost, mluvit s jiným žákem atd. (Krobotová & Karásková, 2003, 20).

Karášková a Krobotová (1997), analyzovaly chování a mluvní projev u 28 učitelů TV na druhém stupni ZŠ prostřednictvím těchto subkategorií: instrukce, korekce, zpětná informace, oznámení, dotaz, recepce, pozorování, posuzování, záchrana, nejasná situace. Z uvedených subkategorií, kdy učitel zvolil mluvní formu, byly nejfrektovanější: řečová instrukce, řečová zpětná informace, řečová korekce.

Dále si ověřily, že v instrukcích učitele tělesné výchovy existují vedle sebe odborná terminologie, hovorová terminologie a hovorová sdělení.

Odborná terminologie je transferem standardizovaných pojmů z jednotlivých oblastí. Odborné termíny jsou jednoznačné, zjednodušují komunikaci učitele se žáky.

Užívání odborné terminologie však předpokládá splnění dvou podmínek: vysvětlení nového pojmu a schopnost žáka transformovat tento pojem v odpovídající chování. Druhá podmínka je většinou faktorem limitujícím, a proto musí odborná terminologie, ale i nové cizí pojmy v mluvním projevu učitele respektovat dispozice žáka, k němuž směřují (Krobotová & Karásková, 2003, 28).

Hovorová terminologie se týká pojmů, které nejsou zcela terminologicky správné. Pochází z hovorového jazyka nebo žargonu, ale v praxi mají své opodstatnění a žáci jim mnohdy rozumějí více než termínům odborným. „Domníváme se, že tam, kde terminologicky správná formulace představuje standardizované avšak násilní sdělení (např. sed skřížný skrčmo), je možno tolerovat hovorovou terminologii (oproštěnou od vulgarismu) bez indicií na profesní prohřešek učitele“ (Karášková & Krobotová, 1997, 17).

Nejvíce používané pojmy v instrukcích učitele pocházejí z běžného hovorového jazyka všedního života. Kdyby učitel používal pouze spisovná slova, působilo by to na žáky nevěrohodně.

Terminologie ve školní tělesné výchově se vyvíjela současně s českým jazykem jako výsledek interakce vývoje terminologie v jednotlivých sportovních odvětvích. Během uplynulých 150 let nedošlo k dramatickým změnám a můžeme o ní říct, že byla odolnější vůči vnějším vlivům.

Zcela odlišně je na tom oblast rekreace a sportu. Vznik a rozvoj sportovních klubů v Anglii v druhé polovině 19. století postupně ovlivnil celou Evropu. „S tímto rozvojem přichází nejen nové termíny, které označují sporty, disciplíny, náčiní, nářadí, ale také nové termíny vyskytující se v pravidlech jednotlivých sportů“ (Krobotová & Karásková, 2003, 29).

V současné době zaznamenáváme v tělocvičné terminologii velký nárůst internacionalismů. Podle Krobotové a Karáskové (2003) jde o objektivní skutečnost a bude přetrvávat i v budoucnu. Nemůžeme ji zastavit ani na ni reagovat puristickými snahami a pokoušet se za každou cenu cizí termíny překládat do češtiny.

Fenoménem posledních dvaceti let je pronikání anglických termínů do českého jazyka. Nevyhnula se mu ani oblast tělocvičné terminologie (především v oblasti pohybové rekreace a sportu).

Jelikož komunikace ve vyučovací činnosti učitele zaujímá roli zprostředkovatele jeho myšlenek, pomocí nichž realizuje výchovně- vzdělávací proces v TV, měli by být termíny v ní obsažené srozumitelné všem žákům.

Jednou ze stěžejních zásad mluvního projevu učitele TV je srozumitelnost. Kde máme jistotu, že žáci rozumí slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné kultury, které jsou používány učiteli TV. Doposud nikdo neověřoval, do jaké míry rozumí žáci na základních školách nejčastěji používaným slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné kultury a už vůbec nikdo nezjišťoval, do jaké míry těmto termínům rozumí žáci na základních školách praktických.

Podle našeho mínění, je třeba se více zabývat kulturou mluvního projevu při profesní přípravě učitelů tělesné výchovy. Dále si myslíme, že by se měl lišit mluvní projev učitele TV na základní škole od mluvního projevu učitele na základní škole praktické. Usuzujeme tak na základě existence speciálních potřeb žáků na ZŠP vyplývajících z lehké mentální retardace diagnostikované u většiny z nich.

2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ

Dosud jsme se zabývali problematikou komunikace učitele TV se zdravým žákem. Specifickou oblastí je však komunikace učitele se žákem postiženým, konkrétně mentálně retardovaným.

Vzhledem k velkému množství faktorů majících vliv na mentální retardaci (MR), je obtížné ji komplexně definovat. Můžeme se setkat různými definicemi, které se dívají na MR z různých pohledů. Nejčastěji to bylo z pohledu biologického, vývojového a sociálního.

Rubinštejnová (1976, 28) se na MR podívala z hlediska biologického a definovala ji jako „trvalé poškození poznávací činnosti, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku“.

Vývojové hledisko formulovali Černá, Novotný, & Zemková (1982, 12): „jde o zaostalý vývoj somatopsychické osobnosti, který je nesouměrný jakožto chorobný produkt přírody, a to u každého jedince jinak“.

Hledisko sociální zastupuje Benko (1971, 167), který se vyjádřil že: „Člověk je z právního hlediska oligofrenik, jestliže si své záležitosti nemůže obstarat sám, nemůže se to naučit pro své vlastní dobro a blaho společnosti, potřebuje dozor, kontrolu a péči.“

Podle Renotírové, Ludíkové a kol. (2006, 162) se o syntézu všech hledisek v definování MR pokusil Dolejší. Podle něho je „MR vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: nedostatečných genetických vloh, porušeném stavu anatomicko-fyziologickém a funkce mozku a jeho zrání, nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzoričné, emoční a kulturní, deficitním učení, zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“ (Dolejší, M. 1973).

Světová zdravotnická organizace (WHO) stanoví mentální retardaci takto: „stav zastaveného či neúplného vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností projevujícím se během vývojového období, přispívajících k povšední úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností“ (Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992) (Krejčířová, 2007, 7).

Složitost definování mentální retardace se odráží i ve složitosti klasifikačních systémů. V praxi psychiatrie bylo už od minulého století sjednocení celosvětové oligofrenie na tři základní stupně: na debilitu, imbecilitu a idiocii. Často se ale vymezení u jednotlivých autorů

v oblasti teorie, ale i při užití v praxi lišilo. Tuto nejednotnost se snažila vyřešit Světová zdravotnická organizace (WHO), která roku 1968 v rámci 8. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí, úrazů a příčin smrti vymezila jednotlivé stupně oligofrenie pomocí IQ. Od devadesátých let je u nás v teorii a praxi využíváno 10. revize, která při vymezení MR pro teorii a praxi vychází ze současně pejorativně pojímaného charakteru původních termínů a rozlišuje čtyři kategorie (Renotieorová, Ludíková a kol., 2006).

Lehká mentální retardace- IQ se pohybuje přibližně mezi 50-69 bodů (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9-12 let).

Patří sem:

- Lehká slabomyslnost (oligofrenie)
- Lehká mentální abnormalita

Střední mentální retardace- IQ dosahuje hodnot 35-49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let).

Patří sem:

- Střední mentální abnormalita
- Střední slabomyslnost (oligofrenie)

Těžká mentální retardace- IQ se pohybuje v pásmu 20-34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3-6 let).

Patří sem:

- Těžká mentální abnormalita
- Těžká slabomyslnost (oligofrenie)
- Idioimbecilita

Hluboká mentální retardace- IQ dosahuje nejvýše 20 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky).

Patří sem:

- Těžká mentální abnormalita
- Hluboká slabomyslnost (oligofrenie)
- Idiocie.

Pro psychopedy nemá vymezení IQ zase až tak klíčový význam. „Ti se zaměřují na hodnocení celé řady dalších aspektů osobnosti, úroveň socializace, integraci, na to, zda jedinec selhává/neselhává ve většině sociálních situací apod. (Krejčířová, 2007, 9).

Děti s takovými rozumovými nedostatky, které jim znemožňují vzdělávat se na základních školách, jsou zařazovány do základních škol praktických. Jedná se o žáky mentálně retardované a žáky výchovně zanedbané. Mentální úroveň obou skupin žáků se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace tzn. 50-70 IQ.

Mentální retardace jak už bylo řečeno, je tedy vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí a závisí na některém z těchto činitelů:

- nedostatku genetických vloh, porušením stavu anatomicko-fyziologické struktury mozku a jeho zrání,
- deficitním učením,
- nedostatečné nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní,
- zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace a stresu,
- typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.

Posláním základní školy praktické (původně zvláštní školy) je speciálními a výchovnými prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností (Švarcová, 2006, 73).

Mentálně retardovaný žák se od zdravého žáka liší především deficitem v těchto oblastech.

Smyslová percepce:

- Zpomalenost, snížený rozsah zrakového vnímání.
- Nediferencovanost počítků a vjemů.
- Inaktivita vnímání.
- Nedostatečné prostorové vnímání.
- Nedostatečný proces analýzy v korové části proprioreceptivního analyzátoru.
- Opožděná diferenciací fenoménů a jejich zkreslení v akustickém analyzátoru.
- Nedokonalé vnímání času a prostoru.

Myšlení a řeč

- Myšlení je příliš konkrétní, nepřesné s chybami v analýze a syntéze.
- Myšlení se vyznačuje značnou nekritičností, ulpíváním na detailech.
- Pojmy se tvoří těžkopádně, úsudky jsou nepřesné.
- Řeč deformována, nedostatečná diskriminace fenoménů.
- Nedostatky v artikulaci, malá slovní zásoba, neobratnost ve vyjadřování.
- Poruchy formální stránky řeči.
- Nedostatečná schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči.

Paměť

- Pomalé osvojování, rychlé zapomínání.
- Paměť spíše mechanická.

Pozornost

- Nestálost a snadná unavitelnost.
- Snížená schopnost rozdělit pozornost na více činností.
- Záměrná pozornost vykazuje nízký rozsah sledovaného pole.

Emotivita :

- Dlouhodobá nediferencovanost citů, city jsou neadekvátní svojí intenzitou a dynamikou k podnětům.
- Egocentrické emoce.
- Tendence k podlehnutí afektu.
- Častější výskyt disforie (chorobné poruchy nálad).

Aspirace

- Posun k nižší aspiraci nebo k přeceňování.

K těmto odlišnostem mentálně retardovaných je nutno připomenout také:

- sníženou adaptibilitu na společenské prostředí,
- nepřiměřené společenské přizpůsobování,
- nižší schopnost orientace v prostředí.

Obecně lze říci, že v oblasti pohybových schopností mají žáci s mentálním postižením v porovnání se stejně starou populací prokazatelně **nižší úroveň koordinačních schopností**. Důsledky mentálního postižení se projevují na úrovni obratnosti, jemné motoriky i v kinesteticko-diferenciačních schopnostech žáka, např. v odhadu vzdálenosti, odhadu trvání časového úseku pohybové činnosti, v úrovni prostorové orientace, v silové a tempové diferenciaci (odhadnout tempo a udržet jej) a při udržování rovnováhy. Je třeba ještě podotknout, že úroveň pohybových schopností žáků s mentálním postižením vykazuje značné variační rozpětí (Karásková, 2005, 15).

Uvedené obecné charakteristiky žáka s MR determinují vyučovací činnost učitele se žákem, a také realizaci úkolů tělesné výchovy. Tělesnou výchovu žáků s mentálním postižením lze chápat jako druh edukačního procesu, založený na pohybovém učení a adekvátní stimulaci organismu žáka. Svými specifickými prostředky přispívá tělesná výchova ke kultivaci osobnosti žáka s mentálním postižením v rámci jeho individuálních možností.

Na základní škole praktické má být kladen zvýšený důraz u verbálního projevu učitele TV na:

- srozumitelnost,
- přiměřený objem a frekvenci, pro učitele je nutné odhadnout takový objem slovního projevu, aby měl žák dostatek času k pochopení sdělovaného a současně nepřestával učitele vnímat a neunikalo mu to, co je podstatné (Karásková, 1989).

Černá (1988, 15) poukazuje na význam komunikace s mentálně postiženým dítětem: „Komunikace, její navazování, udržování a zdokonalování má velký význam jak pro rozvíjení poznávací činnosti jedince, jeho myšlení, paměti, ostatních psychických procesů i vlastní osobnosti mentálně postižených, tak pro jejich socializaci.“

I když se učitel snaží přiblížit žákovi i svým slovním projevem, např. hovorovým způsobem češtiny, nesmí zapomenout, že je pro žáky ve vyjadřování vzorem, proto je nevhodné, aby používal vulgární a cizí výrazy, kterým žáci nerozumí.

3 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR

Jedním z úkolů učitelů tělesné výchovy je vytvářet příhodné a efektivní klima vyučovací jednotky, které je nezbytné pro úspěšný proces edukace. Takové může být pouze v případě, že žáci učiteli rozumí. Mluvní projev učitelů TV je specifický a jak se ukázalo, používají při vyučovací jednotce ve významné míře slangové termíny a termíny přebrané z anglického jazyka (Karásková & Krobotová, 1997). Doposud se vedla diskuse pouze o tom, do jaké míry užívání anglických a slangových termínů při TV je přijatelné po stránce odborné. Téměř nikdo už si ale nepoložil otázku, zda těmto termínům žáci rozumí.

A proto výzkumným záměrem předložené diplomové práce bylo: **Zjistit míru porozumění vybraným termínům z oblasti tělesné kultury u žáků druhého stupně základních škol.**

Z výše formulovaného cíle vyplynuly tyto úkoly:

1. Zjistit míru porozumění vybraným slangovým a anglickým termínům u žáků druhého stupně základních škol.
2. Zjistit míru porozumění vybraným slangovým a anglickým termínům u žáků druhého stupně základních škol praktických.
3. Provést komparaci mezi ZŠ a ZŠP v míře porozumění u vybraných slangových a anglických termínů.
4. Provést komparaci chlapců a dívek na ZŠ i na ZŠP v míře porozumění u vybraných slangových a anglických termínů.

Domníváme se, že žáci základních škol dosáhnou vyšší míry porozumění ve slangových i anglických termínech než žáci na ZŠP. Naše domněnka se opírá o skutečnost, že u většiny žáků na ZŠP je diagnostikována lehká mentální retardace, která může být pro porozumění termínům v anketě limitující.

Na základě toho budeme ověřovat tyto hypotézy:

H1. Žáci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění ve slangových termínech než žáci na ZŠP.

H2. Žáci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění v anglických termínech než žáci na ZŠP.

Podle studie Armstronga a Welsmana (2006) jsou v Evropě chlapci všech věkových skupin mnohem více pohybově aktivní než dívky. Na základě toho jsme se rozhodli zjistit, zda se tento fakt projeví v míře porozumění slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné kultury. Proto budeme ověřovat i tyto hypotézy:

H3. Chlapci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.

H4. Chlapci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění anglickým termínům než dívky.

H5. Chlapci na ZŠP dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.

H6. Chlapci na ZŠP dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.

3.1 Výzkumné metody

Míru porozumění anglickým a slangovým termínům jsme se rozhodli zjišťovat dotazovací metodou formou ankety. Anketa vlastní konstrukce se skládala ze dvou částí, první část tvořilo 28 termínů slangových a druhou část 28 termínů anglických z oblasti tělesné kultury. Do škol bylo odesláno celkem 200 anket, návratnost činila 138 dotazníků (69,5 %).

Ke každému termínu měli žáci za úkol napsat, co pod daným termínem rozumí. Jednalo se tedy o otázky otevřené. Za každý správně zodpovězený termín získal proband 1 bod. Jednotlivé body byly sečteny a výkon každého žáka pak charakterizovali dvě čísla – bodový zisk za slangové termíny a bodový zisk za anglické termíny. Po sečtení výsledků všech žáků na základních školách (ZŠ) a všech žáků na základních školách praktických (ZŠP) i výsledků všech dívek na ZŠ a všech chlapců na ZŠ (to samé i na ZŠP), jsme přistoupili k popisným statistickým metodám.

U každé skupiny jsme zjišťovali míru polohy statistických znaků pomocí aritmetického průměru, modu, mediánu, horního a dolního kvartilu a interkvartilového rozpětí.

Pro znázornění skupinového rozložení četnosti žáků podle získaných bodů byl užit histogram. Míru variability soborů jsme určovali pomocí směrodatné odchylky. Směrodatná odchylka je kvadratickým průměrem odchylek jednotlivých hodnot znaku od aritmetického průměru. „Používá se jako určité kritérium, jak moc se dá věřit či nevěřit průměru. Malé hodnoty rozptylu zvyšují význam průměru, velké hodnoty znamenají, že hodnoty znaku mají vysokou variabilitu, tedy při používání průměru a hlavně při interpretaci výsledku musíme být opatrní“ (Hanousek & Charamza, 1992, 26).

Komparace výsledků základních škol a základních škol praktických byla provedena pomocí Studentova T-testu. Jeho pomocí „můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřeními ve dvou různých skupinách objektů (např. žáků), mají stejný aritmetický průměr. (Chráška, 2007, 122) Stejný test jsme užili i při komparaci výsledků chlapců a dívek na ZŠ i ZŠP.

Dále nás zajímalo, kolik procent žáků zná ten konkrétní termín. Například kolik procent žáků základních škol rozumí termínu Bagr. Proto jsme sčítali všechny správné odpovědi žáků ZŠ i ZŠP pro každý termín. Na základě toho byly vytvořeny grafy, které nám umožnily porovnat, do jaké míry byl daný termín známý žákům na ZŠ i ZŠP, ale i zvláště chlapcům a zvláště dívkám na obou typech škol. U každého termínu je uvedeno procento žáků, kteří mu rozuměli.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vytvořen na základě záměrného výběru, jehož hlavním kritériem byla ochota spolupracovat ze strany škol. Soubor byl tvořen dvěma výzkumnými skupinami: žáky základních škol praktických v Olomouci a ve Vysokém Mýtě a žáky běžných základních škol - Základní škola Jirásková Vysoké Mýto, Základní škola Dubicko.

Tabulka 1. Základní školy

	n		Věk \bar{x}	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
ZŠ Jirásková	12	23	14,5	14,3
ZŠ Dubicko	30	9	14,2	14,4

Tabulka 2. Základní školy praktické

	n		Věk \bar{x}	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
ZŠP Vysoké Mýto	17	4	14,2	12,3
ZŠP Olomouc	21	23	14,8	14,1

4 VÝSLEDKY A DISKUSE

4.1 Míra porozumění žáků ZŠ vybraným slangovým a anglickým termínům

Tabulka 3. Výsledky u žáků na ZŠ – slangové termíny

	n	\bar{x}	s	x^{25}	Me	x^{75}	Max	X_{75-25}	Mo
ZŠ Jirásková	35	15,49	6,14	10	15	19,5	27	9,5	12
ZŠ Dubicko	39	10,44	7,25	5	10,5	14,8	28	9,75	1
ZŠ celkem	74	12,97	7,16	7	12	18	28	11	10

Legenda:

n-počet probandů

\bar{x} -průměr počtu správných odpovědí

Me- medián

Mo- modus

s- směrodatná odchylka

x^{25} -dolní kvartil

x^{75} -horní kvartil

$x^{75}-x^{25}$ - interkvartilové rozpětí

Žáci na vybraných základních školách získali ve slangových termínech v průměru 12,97 bodů z 28 možných. Po seřazení všech výsledků od nejmenšího bodového zisku po největší (variační řada), jsme určili dolní kvartil, tzn. hodnotu, která odděluje dolní čtvrtinu výsledků. V případě žáků základních škol je hodnota dolního kvartilu 10, to znamená, že čtvrtina žáků dosáhla deseti a méně bodů. Medián pak variační řadu dělí na polovinu, tudíž 50 % výsledků je horších a 50 % lepších. Horní kvartil 19,5, říká, že čtvrtina žáků dosáhla 19,5 a více bodů. Modus pak udává, jaký bodový zisk byl nejčastější. Podle interkvartilového rozpětí posuzujeme do jaké míry, jsou jednotlivé hodnoty vzdálené od středu variační řady (modu).

Srovnáme-li obě základní školy, zjistíme, že ZŠ Jirásková dosáhla vyššího průměru o 5,05 bodu, menší směrodatné odchylky i menšího interkvartilového rozpětí než ZŠ Dubicko. Výsledky žáků na ZŠ Jiráskova byly tedy více homogenní.

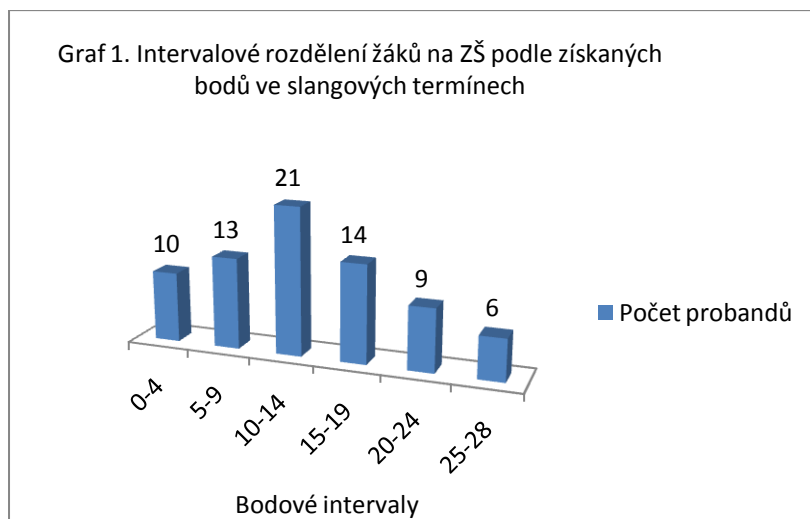
Nezanedbatelný rozdíl mezi oběma ZŠ má řadu příčin. Výsledek mohl ovlivnit poměr testovaných dívek a chlapců, jejich věk i to zda se aktivně věnují sportu. Obě školy se nacházejí v jiném regionu (východní Čechy x střední Morava) a tudíž se může projevit i vliv popularity místních sportovních oddílů, například v Pardubickém kraji je velmi oblíbený hokej. Jedním z hlavních činitelů mající vliv na výsledek naší ankety je samozřejmě učitel tělesné výchovy. Úspěch či neúspěch jeho žáků v anketě je i jeho jakýmsi vysvědčením. Výsledky mohly být ovlivněny i tím, že na ZŠ Dubicko učí jediný učitel TV všechny třídy.

Každý učitel preferuje určité aktivity více a některé méně, termíny obsažené v anketě se dotýkají více sportovních odvětví, a proto můžeme předpokládat, že větší rozmanitost provozovaných aktivit na dané ZŠ koreluje s vyšší mírou porozumění slangovým termínům jejich žáků.

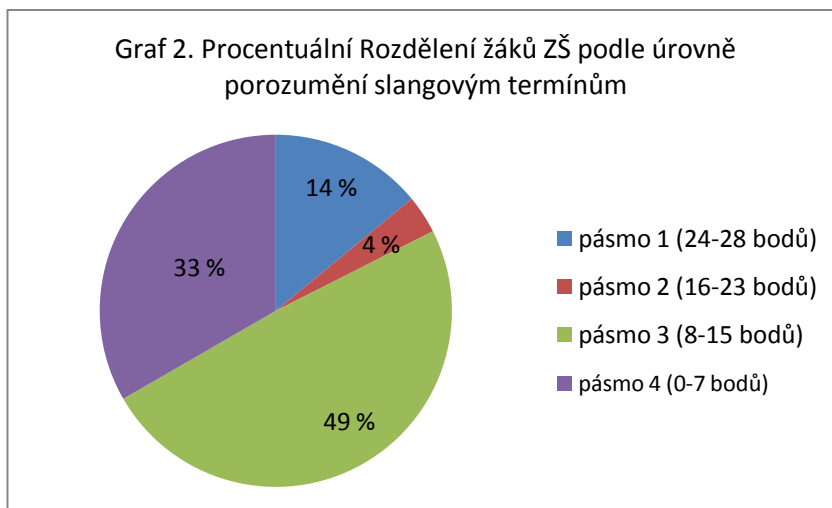
Měli bychom také zohlednit velikost školy popřípadě města, ve kterém se škola nachází. Vysoké Mýto má přibližně 10 000 obyvatel a funguje v něm několik sportovních oddílů, přímo u školy je nově vybudované hřiště a nedaleko školy se nachází multifunkční sportovní hala. Naopak Dubicko je vesnicí nedaleko Zábřehu na Moravě a poskytuje daleko méně příležitostí ke sportu. Nemluvě o stísněných prostorách školní tělocvičny, která dovoluje jen některé pohybové aktivity.

Abychom mohli generalizovat, museli bychom do výzkumu zapojit více škol, ale i doplnit anketu o další otázky, které by nám více řekli o žákovi, škole i učiteli.

Navzdory rozdílu mezi školami, budeme brát obě ZŠ jako jediný komplexní soubor. Pro lepší představu o variabilitě výsledků základních škol jsme vytvořili histogram (Graf 1.) intervalového rozdělení žáků na ZŠ podle získaných bodů ve slangových termínech. Na ose x vidíme bodové intervaly, jednotlivé sloupce pak znázorňují počet žáků spadajících do příslušného intervalu.



Graf 1. je poměrně symetricky rozložen s jedním vrcholem. Nejvíce žáků ZŠ v anketě slang se pohybuje v intervalu 10-14 bodů, nejméně potom v intervalu 25-28 bodů.



Podíváme-li se na Graf 2., pak zjistíme, že 49 % žáků na ZŠ neznalo více jak polovinu slangových termínů uvedených v anketě a jejich míra porozumění těmto termínům odpovídá pásmu 3.

Přičteme-li k tomu 33 % žáků spadajících do pásma 4, můžeme konstatovat, že 82 % žáků na vybraných základních školách nepřekročilo hranici 15 bodů z 28 možných. Můžeme potom považovat porozumění žáků vybraným slangovým termínům za dostačující? Podle našeho názoru nikoliv. V případě, že by učitel TV používal zásobník slangových termínů uvedených v anketě na těchto základních školách, přičemž 82 % žáků by neznalo více jak 15 z nich, bylo by na místě zpochybnit legitimnost jejich užívání bez předchozího vysvětlení, neboť je zřejmé, že by to vyučování spíše komplikovalo než facilitovalo.

Daleko více informací nám poskytne Graf 3., na kterém můžeme vidět, kolik procent žáků rozumělo konkrétnímu termínu. Pro nás jsou stěžejní dvě informace:

1. Kolika termínům rozumělo více jak 50 % žáků na sledovaných základních školách.
2. Jakým slangovým termínům rozumělo nejvíce žáků na ZŠ, a kterým nejméně.

Více než 50 % žáků rozumělo pouze devíti slangovým termínům z 28. Převědeme-li to do praxe, pak by učitel při používání slangových termínů z naší ankety měl jistotu pouze u devíti z nich, že jim rozuměla více jak polovina žáků.

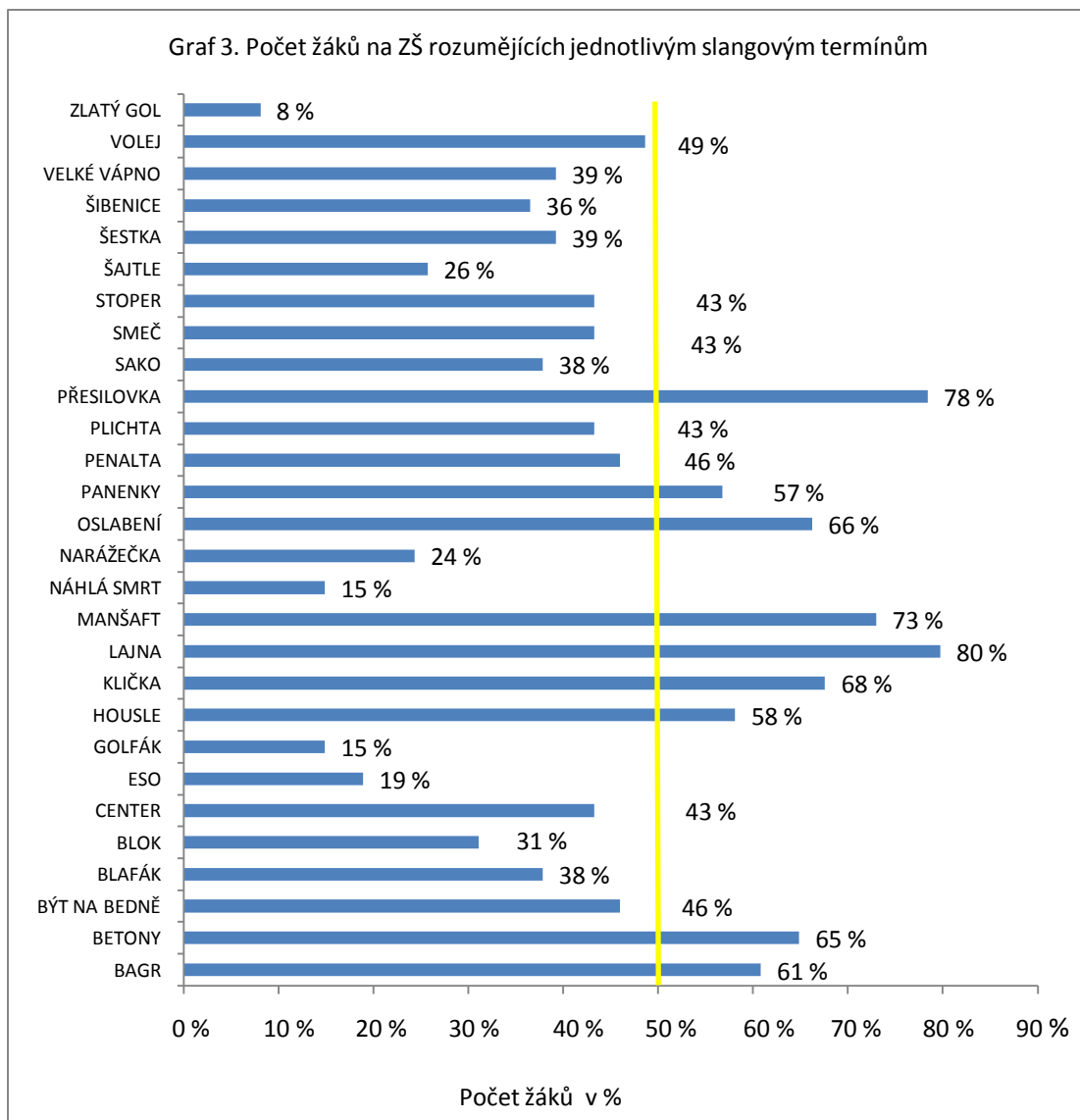
Tabulka 4. Nám shrnuje, jakým slangovým termínům rozumělo nejvíce žáků a kterým nejméně. Je zřejmé, že nejvíce žáků rozumělo termínům oblasti fotbalu a hokeje. Tyto dva sporty můžeme považovat za nejvíce populární v České republice. Věnuje se jim největší pozornost ve sportovních denících, jsou nejčastěji vysílány v televizi a věnuje se jim aktivně nebo pasivně velký počet lidí. Při takovém množství podnětů by nás spíše překvapilo, kdyby u těchto termínů míra porozumění u žáků byla nízká.

Podíváme-li se na nejméně známé slangové termíny, uvedené rovněž v tabulce 4., pak trochu překvapivě zde nacházíme až na jednu výjimku (Eso) znovu fotbalové a hokejové termíny, to je na první pohled v rozporu s tím, co bylo řečeno o odstavci výše. Domníváme se, že tento rozpor je zapříčiněn povahou jednotlivých termínů.

S termíny Zlatý gól a Náhlá smrt se můžeme setkat pouze v situaci, kdy je stav fotbalového či hokejového zápasu nerozhodně a musí se určit vítěz (prodloužení, penalta, nájezdy). Tyto situace nejsou tak časté a žáci nemají tolik příležitostí se s nimi setkat. Navíc může být obtížné pro žáky tyto termíny vysvětlit.

Termíny Golfák a Narážeečka, které rovněž moc žáků neznalo, patří k termínům úzce specifickým pro fotbal a hokej. Golfákem je myšlena střela v hokeji a narážeečka je chápána, jako zpětná přihrávka bez zpracování tomu samému hráči, který prvně přihrával. S těmito termíny přijdou do kontaktu ve větší míře pouze ti, co se fotbalu nebo hokeji aktivně věnují.

Další termíny, kterým mnoho žáku na ZŠ nerozumělo, se pojí s basketbalem a volejbalem. U většiny z těchto termínů, nevidíme problém v tom, že by jim žáci nebyli schopni porozumět nebo je vysvětlit, zde bude příčinou pravděpodobně fakt, že těmito sportům nebyl ve výuce věnován stejný čas jako více populárním sportům. Jinak by se dal těžko vysvětlit nízký počet žáků rozumějících termínům Eso, Šestka, Smeč.



Tabulka 4. Pořadí slangových termínů podle míry porozumění žáků na ZŠ

Základní školy- slangové termíny	
Nejvíce známé	Nejméně známé
Lajna	Zlatý gól
Přesilovka	Náhlá smrt
Manšaft	Golfák
Oslabení	Eso
Betony	Narážečka

Pronikání anglických termínů do hovorového jazyka u nás je bezpochyby dlouhodobým trendem. Zvláště dobře anglické termíny absorbuje mládež a dospívající. Našli bychom tisíce příčin, proč tomu tak je a všechny tyto příčiny můžeme shrnout pod jedno slovo- globalizace. Jedním z nejmocnějších nástrojů globalizace je internet. V současné době vyrůstá generace školáků, která považuje komunikaci prostřednictvím internetu za zcela přirozenou. K této komunikaci využívá mnoho typů komunikátorů např. facebook, meebo, icq, miranda, skype. Téměř každý žák, který komunikuje tímto způsobem, si zároveň osvojuje anglické termíny, která pak používá ve svém mluvním projevu. Termíny jako „čekovat“ (kontrolovat), „fajk“ (podvod), linkovat, atd. jsou velmi rozšířené u mladší generace. A ten, kdo je nezná, je pro ně „alien“ (vetřelec, mimozemšťan) a to už ani nemluvě o zkratkách např. aft – away from keyboard (nejsem u počítače) nebo lol (vtipné).

Infiltraci anglických termínů do českého jazyka se nevyhnula ani oblast sportu a rekreace. Je otázkou, zda termíny z této oblasti, přejímají žáci s podobnou lehkostí jako anglické termíny z oblastí jiných. Z části bychom na tuto otázku rádi odpověděli prostřednictvím výsledků naší ankety.

Tabulka 5. Výsledky žáků na ZŠ – anglické termíny

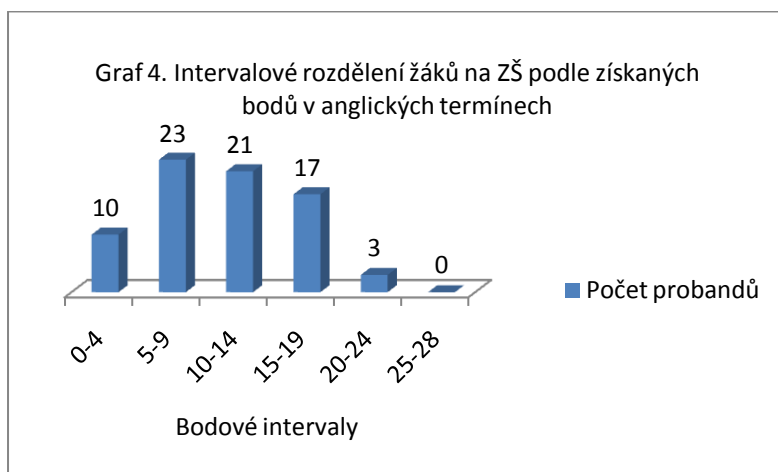
	n	\bar{x}	s	x^{25}	Me	x^{75}	Max	X_{75-25}	Mo
ZŠ Jirásková	35	14,11	4,17	12	15	17	23	5,5	15
ZŠ Dubicko	39	7,25	3,94	4,3	8	10	16	5,75	8
ZŠ celkem	74	10,5	5,31	7	10	15	23	8	8

Žáci základních škol dosáhli v anketě – anglické termíny průměru 10,5. Průměrná hodnota variační řady je hodnota 10. Žáci ZŠ Dubicko dosáhli téměř o polovinu menšího průměru než žáci ZŠ Jiráskova, přičemž výsledky obou souborů měly podobnou variabilitu (podobné směrodatné odchylky i interkvartilové rozpětí). ZŠ Jirásková byla lepší jak ve slangových termínech, tak i v anglických termínech.

To by mohlo ukazovat na rozdílnou úroveň výuky tělesné výchovy, co se týče pestrosti pohybových aktivit na obou školách, či na více o pohybové aktivitu se zajímající žáky ve Vysokém Mýtě. Dalším možným důvodem by mohlo být nerovnoměrné zastoupení chlapců a dívek na obou školách. Ukázalo se totiž, že dívky na ZŠ rozuměly více anglickým termínům než chlapci. Jelikož ZŠ Jirásková měla 23 dívek, zatímco ZŠ Dubicko pouze devět, je možné, že zapůsobil právě tento faktor.

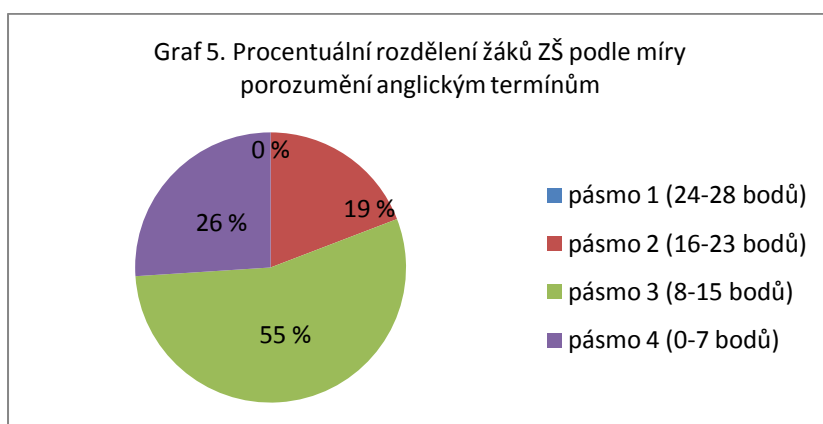
V kategorii anglické termíny se na výsledcích mohla odrazit také úroveň výuky anglického jazyka na dané škole.

Nicméně obě školy dosáhly horších výsledků v anglických termínech než ve slangových. Odpovídá tomu i graf 4.



Je zajímavé, že v intervalu 0-4 bodů je stejný počet žáků jako u slangových termínů. Jedná se o ty samé žáky v obou případech? Kdyby tomu tak bylo, pravděpodobně by to byli ti žáci, kteří se o sport a pohybové aktivity příliš nezajímají. Nejvíce žáků se pohybuje v bodovém intervalu 5–9 bodů (u slangových termínů to byl interval 10-14). Avšak pouze o dva žáky méně skýtá interval 10-14 bodů. Nikdo nedosáhl 25 a více bodů.

Na grafu 5. Jasně vidíme, že ani jeden žák na ZŠ se nedostal do pásma 1. Osmdesát jedna procent žáků nepřesáhlo patnáctibodovou hranici. Rozhodně bychom tedy nedoporučovali učitelům na těchto školách, používat anglické termíny z naší ankety ve větší míře.



Zejména pak termíny uvedené v tabulce 6. v pravém sloupci. Vysoká neznalost termínu Lifting (pouze 4 %) může naznačovat, že se v hodinách TV dostatečně neprovádí atletická abeceda, neboť i druhý termín z naší ankety Skipping znalo pouze 11 % žáků. Neznalost termínu Play off může být projevem nezájmu žáků o sportovní televizní přenosy. Tento termín při nich bývá velmi frekventovaný. Každoročně se u nás hraje a v televizi vysílá hokejové, basketbalové a volejbalové play off.

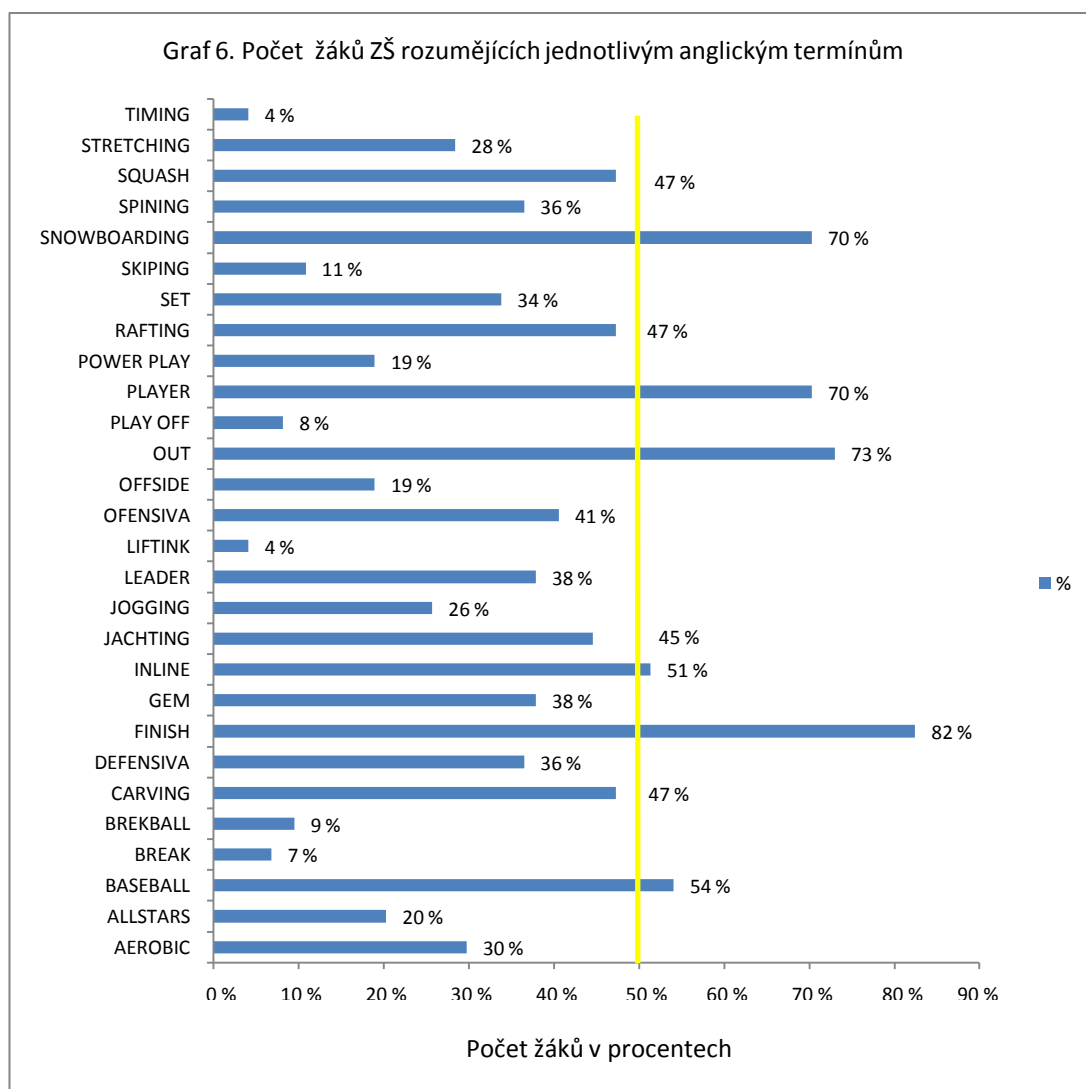
U termínu Break žáci nejčastěji odpovídali, že jde o tanec. Měli na mysli Break dance, který je u mladé generace velmi oblíbený. Jen 7 % probandů správně odpovědělo, že jde o protiútok. Nezřídka může ten, kdo sleduje sportovní přenosy hokejové, fotbalové, basketbalové a jiné se s tímto termínem setkat.

Mezi nejméně známé termíny dále patřil termín Timing (česky načasování), zde bychom se přiklonili spíše k tomu, že jeho užívání je méně frekventované, a proto ho žáci příliš neznali. Pravděpodobně se s ním setkali více ti, kteří se věnují aktivně sportu, ve kterém je nutná přesnost a načasování.

Tabulka 6. Pořadí termínů podle míry porozumění žáků na ZŠ.

Základní škola	
Nejvíce známé	Nejméně známé
Finish	Timing
Out	Lifting
Player	Break
Snowboarding	Play off
Baseball	Breakball

Zaměříme-li se na anglické termíny, které znalo nejvíce žáků, pak mezi ně patří zcela jistě termín Finish (znalo ho 82 % žáků). Tento termín je již etablovaný a používá se u nás v mluvené řeči velmi často, proto se zde dala předpokládat vyšší míra porozumění. Další termíny Out a Player bezprostředně souvisí s míčovými hrami, které jsou velmi oblíbené u žáků. Snowboarding je poměrně mladým sportem, který se stal i díky značné medializaci velmi oblíbeným (film Snowboard'áci), pro mládež představuje určitý životní styl i kulturu, proto nás nepřekvapuje, že ho znalo 70 % žáků.



Více než polovina žáků rozuměla pouze šesti anglickým termínům z 28, což není zrovna mnoho, za situace, kdy anglická slova se stávají čím dál více součástí mluveného projevu u nás. Pakliže by se podobné výsledky zjistily i na jiných základních školách, nejspíše by to ukazovalo u žáků na značný nezájem o oblast sportu a pohybových aktivit. V anketě byly uvedeny termíny, s nimiž se s velkou pravděpodobností člověk setká, bude-li se nejběžnějším pohybovým aktivitám věnovat, nebo se o ně alespoň pasivně zajímat.

Podíváme-li se na výsledky z pohledu učitele TV, pak by samozřejmě měl na ně brát zřetel, avšak na obecné závěry je díky malému výzkumnému souboru ještě brzy. Nicméně výsledky naznačují, že nelze počítat s tím, že žák automaticky každému anglickému termínu rozumí a je třeba, jestliže je nějaký termín při výkladu užit, přesvědčit se, zda mu žáci rozumí, a případně ho znovu vysvětlit.

4.2 Míra porozumění žáků ZŠP vybraným slangovým a anglickým termínům.

Vzhledem k tomu, že základní školu praktickou navštěvují především žáci s lehkou mentální retardací, nepředpokládali jsme, že u nich zjistíme vysokou míru porozumění vybraným termínům, avšak také jsme nečekali tak nízkou míru porozumění, jakou jsme nakonec zjistili.

Mezi hlavní příčiny tak nepříznivého výsledku bude patřit samozřejmě lehká mentální retardace, postihující u žáků všechny psychické funkce (kognitivní, emocionální a volní).

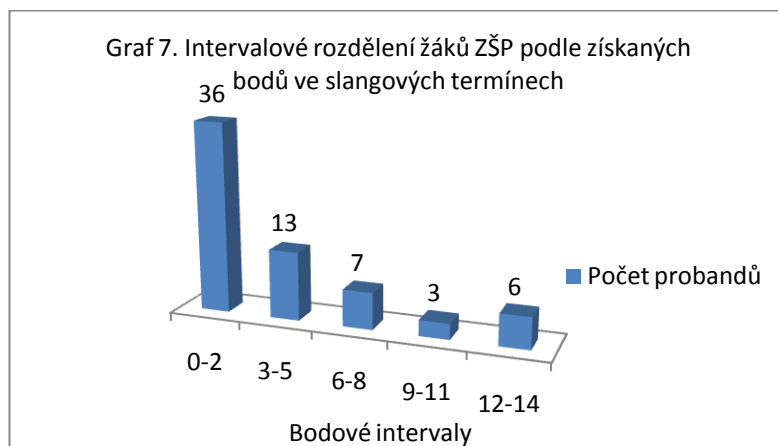
Myslíme si, že žáci v určitých případech termínu rozuměli, ale neuměli ho písemně vysvětlit. Pro případný navazující výzkum by stálo za zvážení, zda nevytvořit anketu, kde by žáci ze ZŠP vybírali z několika možných odpovědí. Není zase tak důležité, aby žáci na ZŠP precizně uměli popsat daný termín, ale mnohem důležitější je, aby s ním uměli pracovat v praxi, to znamená, aby věděli, co znamená a co mají dělat. Navzdory omezením vyplývajících z mentální retardace, si myslíme, že by výsledky mohli být lepší, kdyby žáci byli vystaveni více podnětům. Výsledky nám naznačují, že na sledovaných ZŠP se hodiny TV zaměřují pouze na určité aktivity, proto není divu, že žáci další termíny z jiných oblastí (sportů) neznají. Mnohdy kromě aprobace na TV učitelům chybí i potřebné vybavení pro různé aktivity a jim pak nezbývá než se stále vracet k těm samým aktivitám. Abychom nesvalovali všechnu vinu na školu, musíme zároveň dodat, že většinu podnětů získává dítě z rodiny. Pakliže dítě nebude vedeno k pohybovým aktivitám v rodině, bude pro učitele daleko těžší vytvořit u takového žáka kladný vztah k pohybovým aktivitám a ke sportu.

A nyní už k výsledkům. ZŠP Olomouc dosáhla lepší průměru než ZŠP Vysoké Mýto ve slangových termínech, ačkoliv měla více dívek (dívký na ZŠP byly statisticky významně horší v anglických i slangových termínech). Naopak ZŠP Vysoké Mýto byla lepší v anglických termínech.

Podíváme-li se na tabulku 7., zjistíme, že průměrný bodový zisk žáků obou ZŠP u slangových termínů činil 3,55 při směrodatné odchylce 4. Čtvrtina všech žáků nezískala ani jeden bod a na grafu 7. je patrné, že 36 žáků se pohybuje v intervalu 0-2 body (více jak polovina žáků). Ti nejlepší se dostali do intervalu 12-14 bodů, to není stále ani polovina z možných 28 bodů. Žáci v intervalech 9-11 a 12-14 se musí něčím lišit od zbytku souboru.

Tabulka 7. Výsledky na ZŠP- slangové termíny

	n	\bar{x}	s	x^{25}	Me	x^{75}	Max	x_{75-25}	Mo
ZŠP Olomouc	21	4,86	4,19	1	4	7	14	6	1
ZŠP Vysoké Mýto	44	2,93	3,79	0	1	5	13	5	0
ZŠP celkem	65	3,55	4	0	2	5	14	5	0

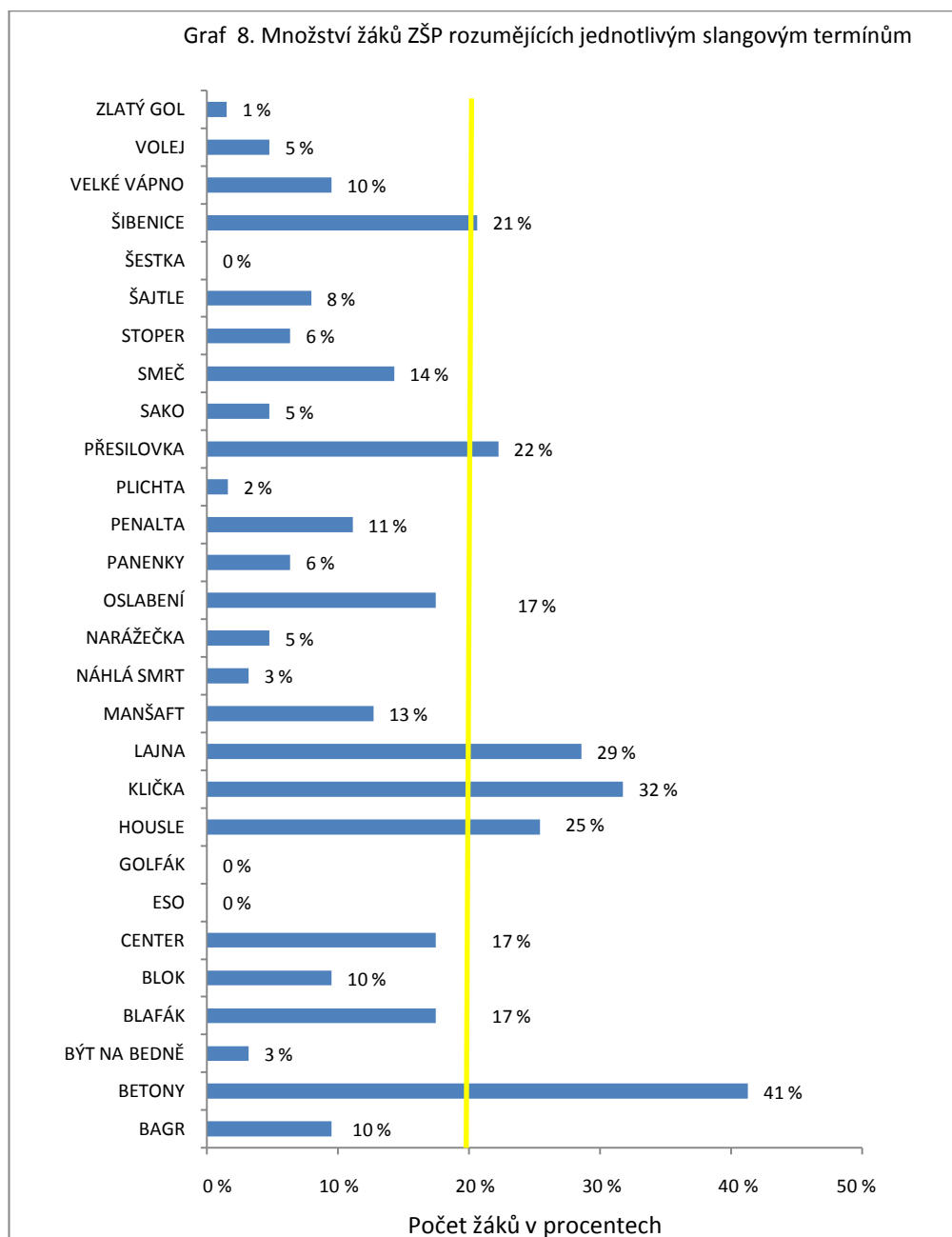


Pro představu, kolik procent žáků ZŠP rozumělo jednotlivým slangovým termínům, slouží Graf 8. Ani jednomu termínu nerozumělo více jak 50 % žáků. Nejvíce žáků rozumělo termínu Betony (41 %). Více jak dvacet procent žáků správně vysvětlilo pouze 6 termínů (Šibenice, Přesilovka, klička, Lajna, Housle a Betony). Vezmeme-li to z pohledu sportů, se kterými se mají žáci na ZŠP seznámit. Termíny týkající se volejbalu: Smeč, Sako, Eso, Blok a Bagr neznal téměř nikdo z žáků. Termín z Basketbalu – Šestka nezodpověděl nikdo. Byly tyto termíny nahrazeny jinými, nebo se na těchto školách volejbal a basketbal neprovozují? Co když žáci Bagr neumějí a proto ho neznají? Je možné, že se na těchto školách více preferuje fotbal, hokej či florbal na úkor ostatních sportů? Na tyto otázky znají jednoznačnou odpověď učitelé ze zkoumaných ZŠP.

Výuka TV na ZŠP má svá specifika a úskalí, mnohdy probíhají hodiny TV v nevhodných podmínkách, kde ani není prostor pro některé aktivity, jak pak mají znát žáci termíny s těmito aktivitami spojené.

Jednoznačně nedoporučujeme učitelům užívat na těchto základních školách praktických slangové termíny z oblasti tělesné kultury, neboť jim žáci rozumí ve velmi malé míře. Každý slangový termín, který učitel použije, by měl být nejdříve vysvětlen a poté by si měl ověřit, zda mu žáci porozuměli. Slangové termíny, které jsou složité na pochopení (Narážečka, Volej, Šajtle a další) by se neměli používat vůbec.

Žák s lehkou mentální retardací je limitován v chápání určitých jevů a souvislostí a budeme-li po něm chtít aby pochopil termín, který není schopen pochopit, pak to bude mít negativní dopad nejenom na proces edukace v TV ale i na žáka samotného, kterého tím můžeme přivést až k frustraci a vyvolat v něm nechuť k jakékoliv pohybové aktivitě.



Tabulka 8. Pořadí slangových termínů podle míry porozumění žáků na ZŠP

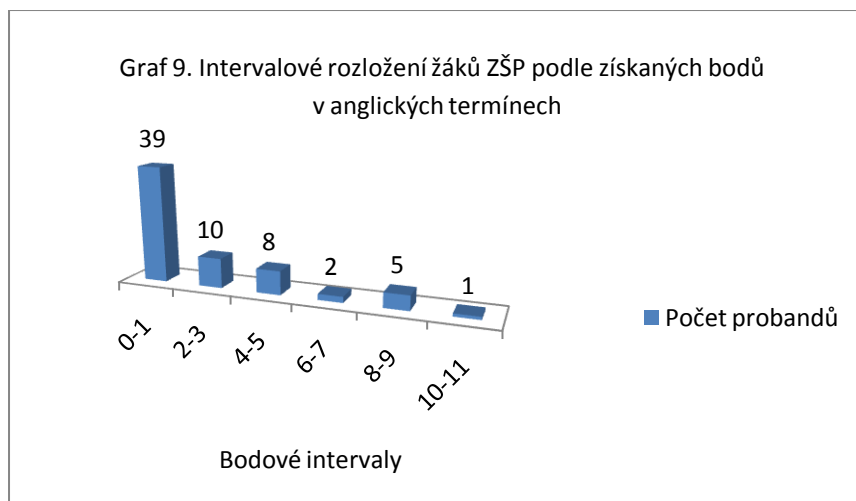
ZŠP- slangové termíny	
Nejvíce známé	Nejméně známé
Betony	Šestka
Klička	Golfák
Lajna	Eso
Housle	Zlatý gól
Přesilovka	Plichta

Míra porozumění žáků ZŠP anglickým termínům byla ještě menší než u slangových termínů.

Žáci dosáhli průměru 2,11 při směrodatné odchylce 2,77. Dolní kvartil byl nula a medián jedna. To znamená, že čtvrtina všech žáků měla 0 bodů. Nejvíce žáků (39) získalo 0 nebo 1 bod.

Tabulka 9. Výsledky na ZŠP- anglické termíny

	n	\bar{x}	s	x^{25}	Me	x^{75}	Max	X_{75-25}	Mo
ZŠP Olomouc	21	1,62	2,29	0	0	3	8	3	0
ZŠP Vysoké Mýto	44	2,34	2,94	0	1	4	11	3	0
ZŠP celkem	65	2,11	2,77	0	1	3	11	3	0



Graf 9. prozrazuje dva vrcholy v intervalech 0-1 a 8-9. Více jak polovina žáků ZŠP spadá do intervalu 0-1 bod. Pět respektive šest žáků se svým bodovým ziskem výrazně liší od zbytku souboru. Pravděpodobně jsou to ti, kteří ve slangových termínech obsadili horní dva intervaly. Jak už jsme se zmínili, tito žáci se liší od ostatních. Otázkou je, v čem se liší?

Budeme-li uvažovat, že jsou ze stejného regionu, navštěvují stejnou školu a učí je ten samý učitel, pak pravděpodobně musí být rozhodujícím činitelem:

1. osobní dispozice- každý žák s mentální retardací je jiný a jeho psychické funkce jsou různě těžce postiženy,
2. vliv rodiny- v rodině, kde jsou děti vedeny ke sportu, si tyto děti pravděpodobně osvojí i více termínů z oblasti TK,
3. zájem o pohybové aktivity a sport.

Proto by měl případný další výzkum vzít tyto determinanty v potaz. Anketa by měla být rozšířena o doplňující otázky, které by více charakterizovali žáky.

Více jak 50 % žáků rozumělo pouze termínu Finish a to velmi těsně (51 %). Více jak 20 % žáků znalo pouze 5 termínů (Snowboarding, Player, Jachting, Finish, Baseball).

Nikdo z žáků správně nepopsal co je Breakball a Timing. Dalších 14 termínů znalo maximálně 8 % žáků ZŠP.

Těžko se vyvozují závěry, když je míra porozumění anglickým termínům tak malá. Nicméně je zajímavé, že žáci více znali termíny jako Baseball, Snowboarding a Jachting, tedy sporty, se kterými se zase tak často v praxi nesetkávají. Naopak je zarážející, že pouze 3 % žáků znalo termín Out. Hrají se na těchto školách nějaké hry na outy? Pravděpodobně ano, ale žáci pořádně neví, co out znamená.

Zhruba stejné procento žáků rozumělo termínům defensiva a ofensiva (asi šlo o ty samé žáky), to jenom potvrzuje, jak rozdílní jsou žáci na ZŠP, kdy jedni jsou schopni rozlišovat útočnou činnost od obranné a jiní ani nevědí, co znamená termín Finish.

Zcela nás překvapilo, že někdo z žáků dokázal vysvětlit termín Offside, s kterým měli problémy i žáci na základních školách. Deseti procentní znalost termínu Lifting naznačuje, že se žáci potkali při hodině TV s atletickou abecedou. Jen málo ZŠP pořádá pro žáky lyžařské kurzy, to by mohlo vysvětlovat tak nízkou znalost termínu Carving.

Tabulka 10. Pořadí anglických termínů podle míry porozumění žáků na ZŠP

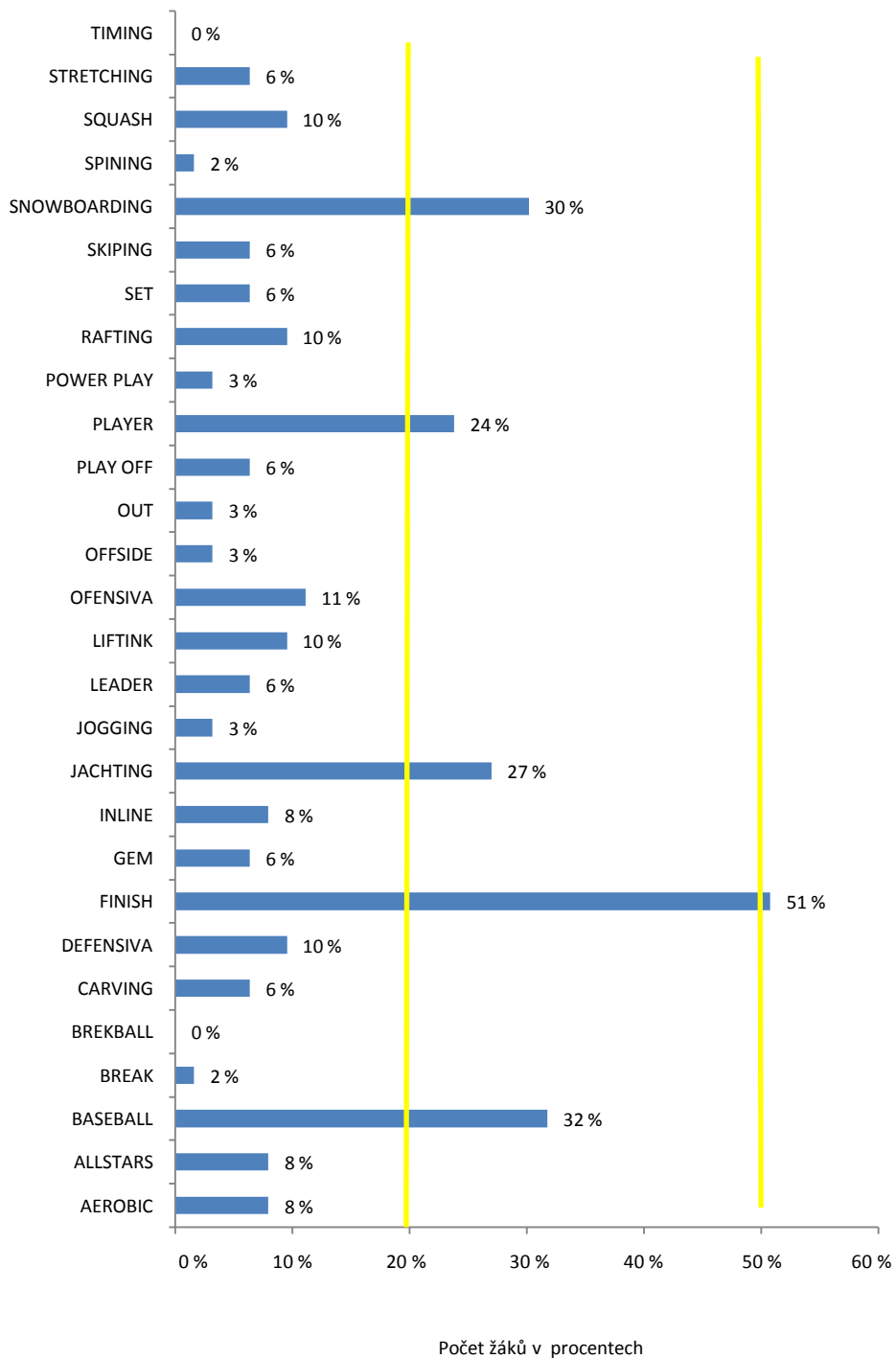
ZŠP- anglické termíny	
Nejvíce známé	Nejméně známé
Finish	Timing
Baseball	Breakball
Snowboarding	Spining
Jachting	Breakball
Player	Power play

Jelikož komunikace ve vyučovací činnosti učitele zaujímá roli zprostředkovatele jeho myšlenek, pomocí nichž realizuje výchovně- vzdělávací proces v TV, měli by být termíny v ní obsažené srozumitelné všem žákům.

To se rozhodně nedá říci o anglických termínech z oblasti tělesné kultury, kterým žáci na sledovaných ZŠP rozuměli velmi málo. Úroveň porozumění žáků vybraným anglickým termínům byla velmi nízká a to i u termínů, které se považují za všeobecně známé (např. Out).

Na základě toho by učitelé na zkoumaných ZŠP měli používat anglické termíny pouze ve výjimečných případech, kdy je to nezbytné. Rozhodně by měli respektovat snížené rozumové schopnosti žáků a při použití anglického termínu si okamžitě prakticky ověřit, zda mu žáci rozumějí.

Graf 10. Počet žáků ZŠP rozumějících jednotlivým anglickým termínům



4.3 Komparace míry porozumění slangovým a anglickým termínům žáků ZŠ a ZŠP

Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením má jistá specifika a vyžaduje řadu modifikací, které se samozřejmě týkají i komunikace. Aby učitel TV na základní škole praktické mohl během vyučovací jednotky efektivně komunikovat se svými žáky, měl by vědět, v čem se liší od žáků navštěvujících běžnou školu a podle toho přizpůsobit obsah i formu svého sdělení. Jedním z důvodů, proč provádíme komparaci žáků ZŠ a ZŠP je, abychom zjistili, zda míra porozumění slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné kultury u těchto dvou souborů liší či nikoliv.

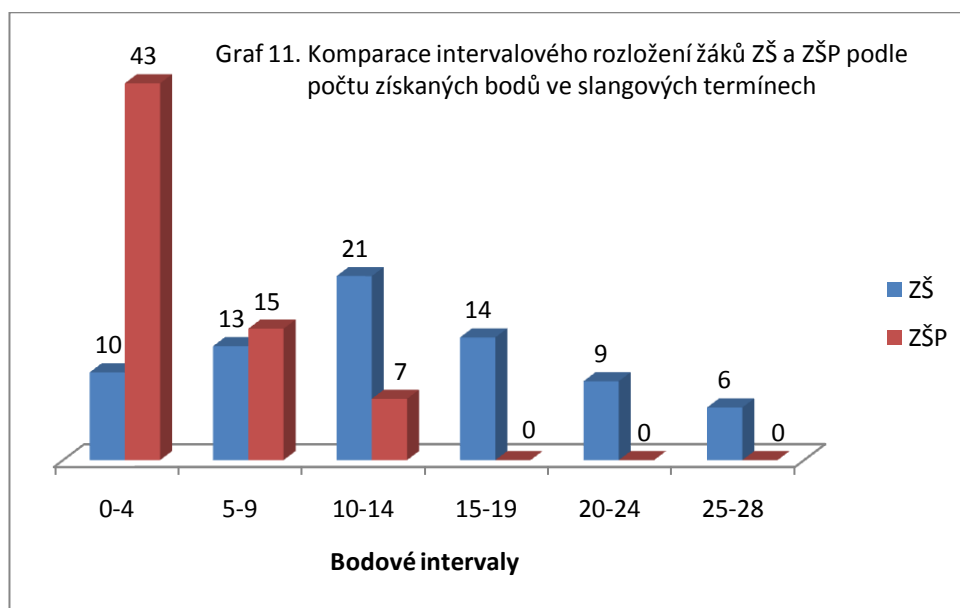
Předpokládáme, že žáci na ZŠ prokážou vyšší míru porozumění než žáci ZŠP ve slangových i anglických termínech. Tyto hypotézy jsme vyslovili na základě existence negativních faktorů limitujících kognitivní funkce žáků na ZŠP, vyplývajících z podstaty lehké mentální retardace, která je u většiny z nich diagnostikována. Potvrdí-li se, že žáci na ZŠ se liší v míře porozumění od žáků na ZŠP, potom by stálo za zvážení, zda by se neměla lišit četnost a způsob užívání termínů uvedených v anketě podle typu školy. Samozřejmě výsledky uvedené níže nemůžeme generalizovat, jelikož se jednalo pouze o anketu, ale určitě nám mohou poskytnout hrubou představu, která se v případě zájmu může zpřesňovat hlubším výzkumem.

A nyní již pojďme k výsledkům. Tabulka 11. ukazuje, že ve slangových termínech dosáhli žáci na ZŠ vyššího průměru, mediánu, horního i dolního kvartilu. Výsledky žáků na ZŠ mají větší interkvartilové rozpětí i větší variabilitu. To znamená, že na zkoumaných základních školách byly mezi výsledky žáků větší rozdíly než u žáků na ZŠP. Jinak řečeno míra porozumění (neporozumění) slangovým termínům byla u většiny žáků na ZŠP podobná.

Na grafu 11. můžeme pozorovat, že nejvíce žáků ze ZŠP se nachází v intervalu 0-4 zatímco nejvíce žáků ze ZŠ v intervalu 10-14 bodů. V prvních dvou intervalech výrazně převažují žáci ze ZŠP, naopak horní tři intervaly obsadili výlučně žáci ze ZŠ. Intervalové rozložení žáků na ZŠ je symetrické s jedním vrcholem, na rozdíl od intervalového rozložení žáků na ZŠP, které je zprava zešikmené. Tím je manifestován výrazný rozdíl mezi mírou porozumění slangovým termínům mezi oběma soubory.

Tabulka 11. Porovnání základních a základních škol praktických v míře porozumění anglickým a slangovým termínům

	Slangové termíny		Anglické termíny	
	ZŠ	ZŠP	ZŠ	ZŠP
n	73	65	73	65
\bar{x}	12,82	3,55	10,5	2,11
s	7,26	4,05	5,34	2,79
x^{25}	7	0	7	0
Me	12	2	10	1
x^{75}	18	5	15	3
Max	28	14	23	11
Mo	8	0	8	0
T-test	9,11		11,38	
p	0,000004		0	



Jasně hovoří graf 12., který zobrazuje, kolik procent žáků ZŠ a ZŠP rozumělo každému slangovému termínu. U všech termínů výrazně dominují žáci ZŠ nad žáky ZŠP. Nejvíce žáků ZŠP rozumělo termínu Betony, pak následovaly termíny: Klička, Lajna, Housle, Přesilovka. U žáků na ZŠ byly nejnámější termíny v pořadí 1 až 5: Lajna, Přesilovka, Manšaft, Klička a Oslabení.

U obou souborů se objevují v první pětce nejznámějších termínů tři termíny společně pro oba dva soubory. Jsou tyto termíny všem žákům obecně známější, nebo jde pouze o náhodu? Je možné, že se preferují na těchto školách sporty, ve kterých se tyto termíny užívají? Obě ZŠ i ZŠP jsou z jiného kraje a přesto nejvíce žáků rozumí stejným slangovým termínům. Znamená to, že učitelé TV bez ohledu na typ ZŠ preferují podobné aktivity?

Dále si můžeme všimnout, že termíny týkající se volejbalu žákům na základních školách nečinily potíže, zatímco na ZŠP jim žáci rozuměli minimálně. Stejným případem je termín Šestka. U pěti nejméně známých slangových termínů bychom našli taktéž tři termíny společně pro obě skupiny (Eso, Golfák, Zlatý gól). Zejména je zarážející, že žáci nerozumí termínu Eso. Tento termín nemá prakticky v tenise nebo volejbalu synonymum, je jen těžko nahraditelné, žákova neznalost tohoto termínu pak svádí k závěru, že dotyčný žák eso mnohokrát nezahrál (otázkou tedy je, zda je na to technicky vybaven), což není zrovna lichotivé pro učitele TV.

Tabulky 12. a 13. Komparace nejznámějších a nejméně známých slangových termínů na ZŠ a ZŠP

Nejvíce známé slangové termíny	
ZŠ	ZŠP
Lajna	Betony
Přesilovka	Klička
Manšaft	Lajna
Oslabení	Housle
Betony	Přesilovka

Nejméně známé slangové termíny	
ZŠ	ZŠP
Zlatý gól	Šestka
Náhlá smrt	Golfák
Golfák	Eso
Eso	Zlatý gól
Narážečka	Plichta

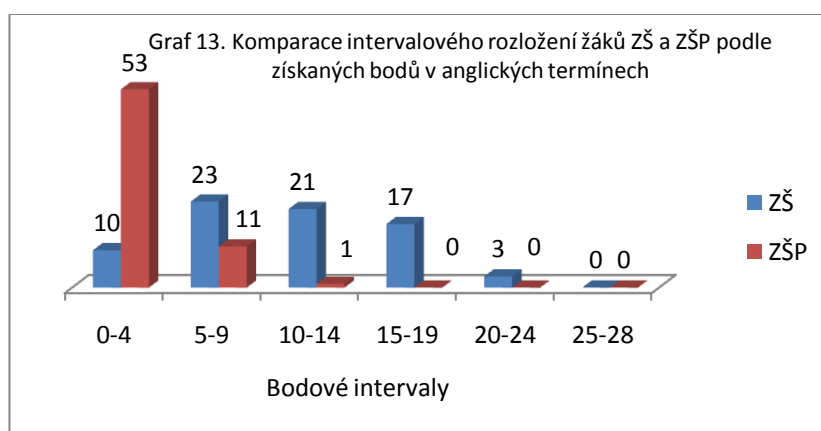
Protože hladina významnosti provedeného T-testu u sledovaných skupin je menší než hladina Alfa 0,05, můžeme zamítnout hypotézu o shodnosti středních hodnot, testované skupiny jsou tedy rozdílné. Můžeme říci, že znalost slangových termínů je u žáků testovaných základních škol praktických rozdílná - výrazně nižší. **Tímto se potvrdila hypotéza číslo jedna, že žáci na ZŠ dosáhnou statisticky vyšší míry porozumění ve slangových termínech než žáci na ZŠP.**

Je zřejmé, že žáci na sledovaných ZŠP měli výrazně větší potíže s naší anketou než žáci na ZŠ.

Ačkoliv jsme prováděli výzkum pouze na dvou ZŠP, dá se předpokládat, že by se výsledky na jiných ZŠP dramaticky nelišily. Z metodologického hlediska se zdá být problematická konstrukce ankety, která mohla klást na žáky ze ZŠP neúměrné nároky vzhledem k jejich schopnostem. Srovnáme-li kvalitu porozumění žáka ze ZŠ a žáka ze ZŠP stejnému termínu, pak je zřejmé, že kvalita porozumění žáka ze ZŠ bude mít větší kvalitu. Obě porozumění se dají připodobnit ke dvěma fotografiím, první je focena fotoaparátem s vysokým rozlišením, je na ní všechno ostré a jasné. Druhá fotografie je pořízena z mobilního telefonu, obraz není tak kvalitní a určité věci jsou na ní rozmazané. V zájmu objektivity jsme chtěli odpovědi v anketě mít co nejjasnější a nejpřesnější, tedy aby byl co nejlépe písemně definován daný termín a to je pravděpodobně nad možností žáka s lehkou mentální retardací. Nebyl schopen popsat přesně termín, neboť o něm neměl přesnou představu (díky LMR ji není schopen utvořit).

U žáka s LMR je důležité, aby na termín který učitel TV použil, reagoval správně v praxi (např. žák je vyzván, aby zahrál bagr a on opravdu odbyl obouruč spodem). Myslíme si, že by se v příštích podobných výzkumech měla posuzovat míra porozumění právě z takového hlediska.

Prakticky stejný závěr jako u slangových termínů můžeme pronést o komparaci obou typů škol v míře porozumění anglickým termínům. Obě skupiny dosáhli horších výsledků, než ve slangu při menších směrodatných odchylkách (jednotlivé bodové zisky žáků jsou více homogenní). Z grafu 13. zjistíme, že vrchol ZŠ se přesunul do intervalu 5-9 bodů a vrchol ZŠP ještě více zesílil v intervalu 0-4 body. Na základě provedeného T-testu opět konstatujeme statisticky významně vyšší míru porozumění žáků ZŠ anglickým termínům.

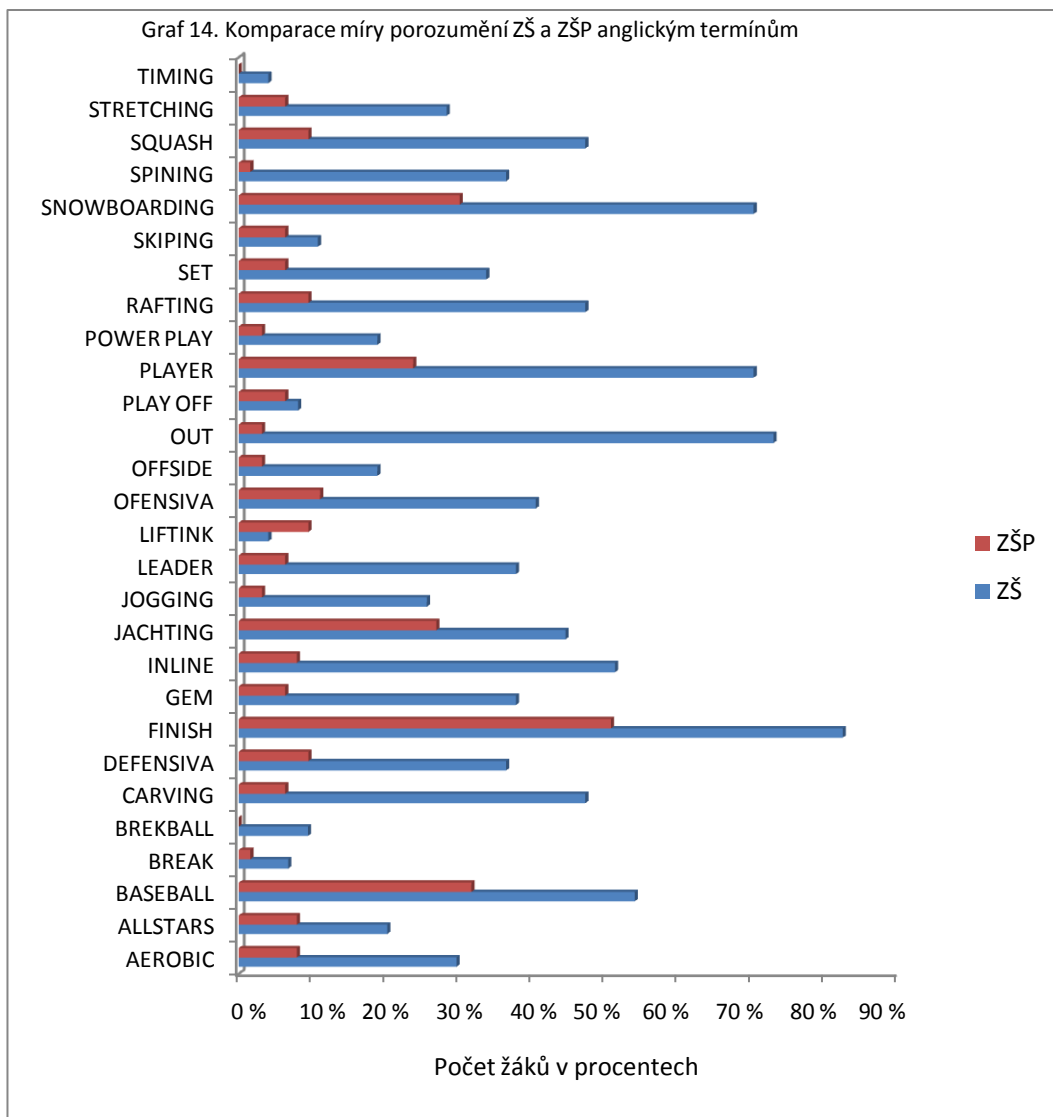


Graf 14. nám odhaluje kolik procent žáků ZŠ a ZŠP rozumělo jednotlivým anglickým termínům. Opět se zde manifestuje významný rozdíl mezi žáky ZŠ a ZŠP. Tabulky 15. a 16. udávají pořadí anglických termínů podle počtu žáků, kteří správně zodpověděli příslušné termíny v naší anketě. Zároveň tyto tabulky umožňují komparaci obou typů škol. Nejvíce žáků na ZŠ i ZŠP znalo termín Finish. Dáme-li vedle sebe pět nejznámějších termínů na ZŠ a pět nejznámějších termínů na ZŠP, zjistíme, že se téměř shodují. ZŠ i ZŠP mají mezi pěti nejvíce známými anglickými termíny čtyři termíny společné. To nasvědčuje tomu, že tyto termíny jsou na zkoumaných školách všeobecně známé a používané.

Nikdo z žáků ZŠP nerozuměl termínům Timing a Breakball. Termín Timing byl nejméně známý na ZŠ i ZŠP.

Výsledky uvedené výše potvrdili naši druhou hypotézu, že žáci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění v anglických termínech než žáci na ZŠP.

Učitelé na zkoumaných základních školách praktických by proto neměli slangové a anglické termíny z oblasti tělesné kultury bez předchozího důkladného vysvětlení ve vyšší míře používat. Nadměrné užívání těchto termínů by pravděpodobně negativně ovlivnilo komunikační proces mezi učitelem a žáky, přispělo by ke zmatenosti žáků a narušilo by atmosféru vyučovací jednotky, která je pro dosahování cílů v TV klíčová.



Tabulky 14. a 15. Komparace nejvíce a nejméně známých anglických termínů na ZŠ a ZŠP

Nejvíce známé anglické termíny	
ZŠ	ZŠP
Finish	Finish
Out	Baseball
Player	Snowboarding
Snowboarding	Jachting
Baseball	Player

Nejméně známé anglické termíny	
ZŠ	ZŠP
Timing	Timing
Lifting	Breakball
Break	Spining
Play off	Break
Breakball	Power play

4. 4 Komparace míry porozumění chlapců a dívek na ZŠ vybraným slangovým a anglickým termínům

Na základě anatomicko–fyziologických a psychických diferenciací mezi oběma pohlavími, lze předpokládat, že se budou lišit u obou pohlaví postoje, názory a zájmy v oblasti pohybových aktivit, sportu a rekreace. Představíme-li si oblast tělesné kultury jako krajinu a obě pohlaví jako lodě směřující každá jiným směrem a připustíme-li, že na odlišných místech se užívají jiné termíny (mluví se jinou řečí- názvosloví, slang) a dělají se jiné aktivity (sporty), je pravděpodobné že obě pohlaví se budou lišit v míře porozumění slangovým a anglickým termínům, které jsme zařadili do naší ankety.

Není náhodou, že každá z lodí míří do jiných vod, neboť obě mají odlišnou konstrukci. Díky tomu existují sporty převážně mužské (box, formule, fotbal, hokej, skoky na lyžích) nebo převážně ženské (moderní gymnastika, aquabely, aerobic). Na míru porozumění v naší anketě přitom nebude mít vliv pouze to, kam obrazně řečeno lodě vyplouvají (jaké sporty či pohybové aktivity chlapci nebo dívky provozují), nýbrž i to jak často a jak dlouho plují (objem a intenzita pohybových aktivit, sledování sportovních přenosů atd.). O míře porozumění v naší anketě tedy bude rozhodovat skutečnost, zda vůbec a jak často a intenzivně se žáci setkávají či setkávali s oblastí, která se příslušného termínu týká. Další významné faktory mající vliv na míru porozumění vybraným termínům již byly popsány v úvodu diskuse (strana 31) a platí pro obě pohlaví.

Podle studie Armstronga a Welsmana (2006) jsou v Evropě chlapci všech věkových skupin mnohem více pohybově aktivní než dívky. Jestliže je toto tvrzení pravdivé, je splněna první podmínka proto, aby chlapci prokázali vyšší míru porozumění vybraným termínům z oblasti TK. Podle nás skladba termínů v naší anketě bude chlapcům bližší než dívkám. Oblast slangových termínů v anketě obsahuje 15 termínů týkajících se bezprostředně fotbalu a hokeje a to jsou nepochybně sporty, kterým se věnuje či se o ně zajímá velký počet chlapců. Oblast anglických termínů neobsahuje tolik termínů souvisejících s fotbalem a hokejem, ovšem i zde jsou termíny nepřímou souvislostí s těmito sporty (break, timing, player, ofensiva, defensiva).

Za předpokladu, že jsou chlapci pohybově aktivnější a okruh termínů obsažených v anketě je blíže k jejich zájmům v oblasti TK, lze předpokládat, že u nich bude i vyšší míra porozumění vybraným termínům z oblasti TK. Na základě tohoto předpokladu jsme vyslovili hypotézy: 3,4, 5, a 6 a rozhodli se je ověřit naší anketou.

Jestliže by se hypotézy potvrdily, znamenalo by to, že učitel TV by si měl rozlišovat, zda učí chlapce nebo dívky a podle toho uzpůsobovat výběr termínů pro svůj řečový projev.

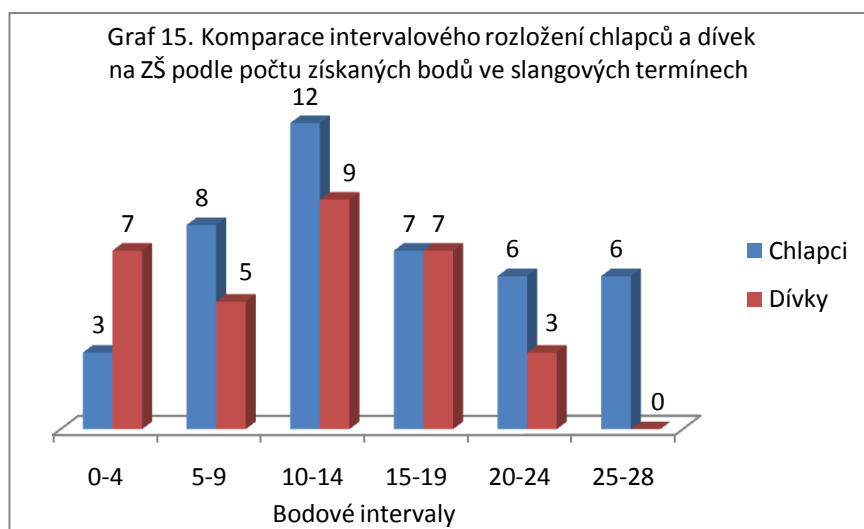
Nejprve se zaměříme na oblast slangových termínů z oblasti TK. Z tabulky 16. vyplývá, že chlapci na základních školách byly statisticky významně lepší v míře porozumění slangovým termínům, když dosáhli průměru 14,57 bodů. Dosáhli vyššího dolního i horního kvartilu, mediánu i modu. Vyšší směrodatná odchylka u chlapců ukazuje na větší variabilitu jednotlivých výsledků ve srovnání s dívkami.

Na základě provedeného Studentova T-testu byla potvrzena hypotéza číslo 3., že chlapci na ZŠ dosáhnou vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.

Tabulka 16. Komparace výsledků chlapců a dívek na základních školách

	Slangové termíny		Anglické termíny	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
n	42	31	42	31
\bar{x}	14,57	10,84	9,31	12,26
s	7,49	5,97	5,27	4,87
x^{25}	9,25	6	6	9
Me	13,5	10	9	12
x^{75}	20	16	12,75	16
Max	28	20	23	21
Mo	12	10	8	9
T-test	-2,45		2,26	
p	0,02		0,03	

Vše dokresluje Graf 15., kdy mají dívky početní převahu pouze v intervalu 0-4 body, obě pohlaví mají vrchol v intervalu 10-14 bodů, avšak v intervalu 25-28 bodů mají zastoupení pouze chlapci. Intervalové rozložení dívek má dva vrcholy, kromě intervalu 10-4 také v intervalu 0-4.



Statisticky významný rozdíl v porozumění slangovým termínům mezi pohlavími má velmi mnoho příčin. Identifikace těch hlavních je ještě ztížena tím, že se jedná o malý výzkumný soubor, kde mohou výsledky ovlivnit i lokální faktory, které by u většího souboru nemuseli vůbec hrát roli. Domníváme se, že významným faktorem bude aktivní zájem o oblast tělesné kultury. Jsou li opravdu chlapci všech věkových kategorií pohybově aktivnější než dívky jak tvrdí Armstrong a Welsman (2006), pak by se to mělo odrazit i v míře porozumění slangovým termínům. Dále podle nás záleží na tom, z jakých termínů se skládá anketa. My jsme vybrali do naší ankety takové termíny, které se užívají nejčastěji. Jestliže jsou chlapci pohybově aktivnější než dívky, budou se také termíny nejvíce užívané týkat především oblastí zájmů chlapců. Mnoho slangových termínů tak v naší anketě souviselo s fotbalem a hokejem tedy se sporty, kterým se velké množství dívek nevěnuje.

Z pohledu školní TV také záleží, zda výuka probíhá koedukovaně či nikoliv, jakého pohlaví je učitel TV, které činnosti preferuje.

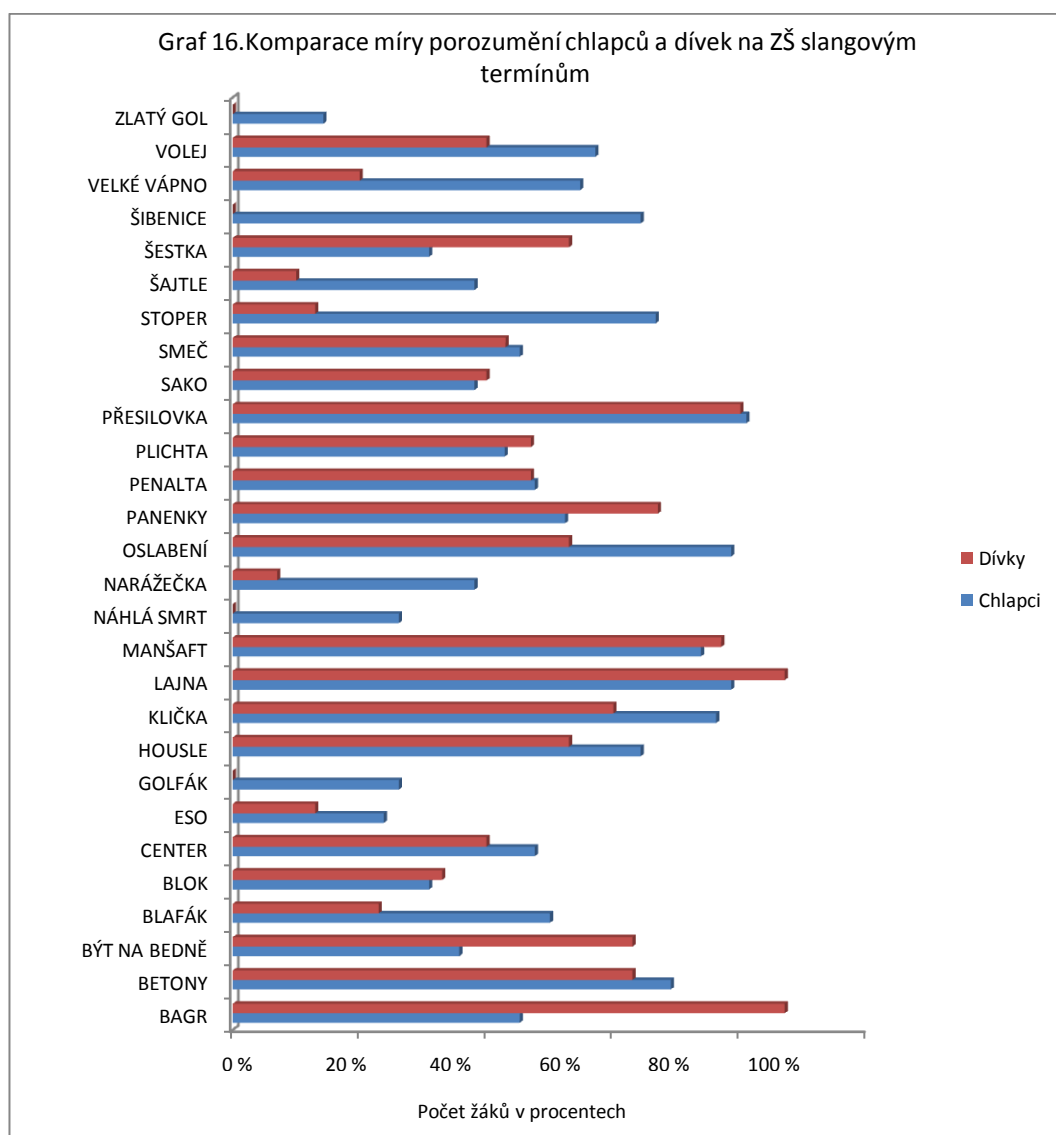
Když bude výuka probíhat koedukovaně, je větší pravděpodobnost, že skladba vyučovací jednotky bude pestřejší na různé aktivity, tím pádem budou mít žáci možnost se seznámit s více slangovými termíny.

Graf 16. Zobrazuje kolik procent chlapců a dívek rozumělo jednotlivým slangovým termínům. Můžeme tak určit, jakým termínům rozumělo větší procento chlapců nebo dívek.

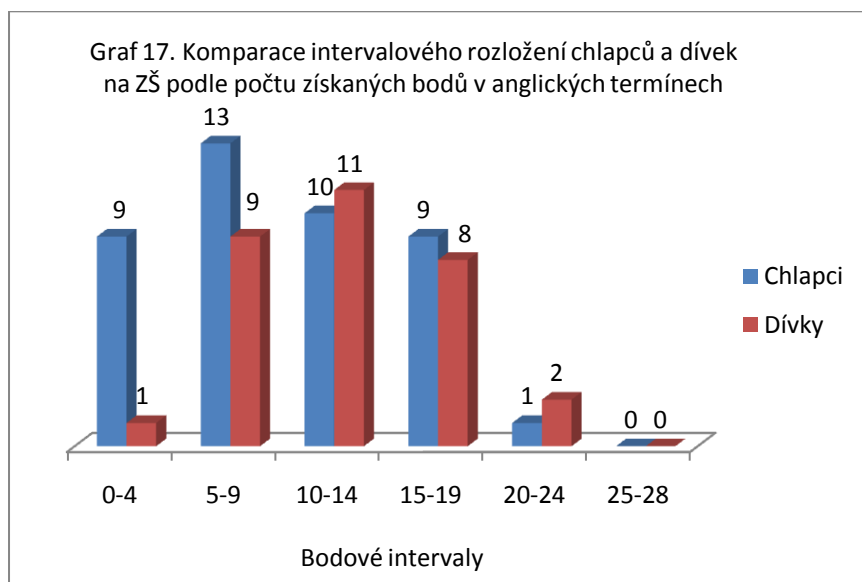
Větší procento dívek rozumělo termínům: Bagr, Blok, Lajna, Manšaft, Panenky, Plichta a Šestka. Chlapci výrazně převýšili dívky ve fotbalových termínech Šibenice, Velké vápno, Stoper, Šajtle. Znamená to, že na sledovaných ZŠ se dívky věnují v hodinách TV více volejbalu a basketbalu než chlapci? Jasně se tedy ukázal náš předpoklad, že složení slangových termínů v anketě nahrává chlapcům, i když musíme zároveň dodat, že dívky si

v určitých fotbalových a hokejových termínech nevedli vůbec špatně. Například u termínů: Betony, Přesilovka, Oslabení, Klička, Housle nebo Panenky. Je evidentní, že dívkám na sledovaných ZŠ fotbal a hokej není cizí. Nicméně nejvíce dívky ztrácely na chlapce právě u těchto termínů. Žádná dívka neporozuměla termínům: Golfák, Náhlá smrt, Šibenice a Zlatý gól. Tedy termínům typickým opět pro hokej a fotbal. Kdyby nebyly obsaženy v anketě, pravděpodobně by chlapci výrazně lepší než dívky nebyli.

Nejvíce chlapců na ZŠ rozumělo termínům: Přesilovka, Lajna, Oslabení, Manšaft, Betony. Nejméně chlapců správně vysvětlilo termíny: Zlatý gól, Eso, Golfák, Náhlá smrt a Blok. Především nízká znalost termínů Eso a Blok je zážející, je velmi pravděpodobné, že se chlapci věnují při hodinách TV jiným aktivitám než volejbalovým. V prvních pěti nejznámějších termínech mají obě pohlaví společně termíny Lajna a Manšaft. Pro obě pohlaví bylo nejvíce obtížné vysvětlit termíny: Golfák, Náhlá smrt a Zlatý gól.



Dívky prokázaly vyšší míru porozumění anglickým termínům, když dosáhli průměru 12,26 bodů a chlapci pouze 9,31 bodů. Hladina významnosti p dosáhla hodnoty 0,03, proto můžeme považovat rozdíl mezi oběma pohlavími za statisticky významný. **Zároveň tím zamítáme hypotézu číslo 4., že chlapci na ZŠ dosáhnou vyšší míry porozumění anglickým termínům než dívky.**



Na grafu 17. vidíme, že nejvíce chlapců spadá do intervalu 5-9 bodů, zatímco nejvíce dívek se vešlo do intervalu 10-14 bodů. V tomto intervalu je pouze o jednoho chlapce méně než dívek a v následujícím intervalu je to dokonce obráceně. V nejnižším intervalu (0-4) se nachází pouze jedna dívka, zatímco chlapců 9. Interval 25-28 zůstal zcela prázdný.

Skladba anglických termínů v naší anketě zasahuje mnohem širší spektrum pohybových aktivit a sportů než část slangová. Zatímco chlapci převýšili dívky pouze v osmi termínech (Offside, Break, Rafting, Play off, Defensiva, Allstars, Timing, Leader), dívky prokázaly daleko větší rozhled u termínů ostatních, kdy svou mírou porozumění chlapce převýšily. Na sledovaných základních školách jak ukázaly výsledky, jsou chlapci velmi úzce zaměřeni na fotbal a hokej. Je otázkou zda se tyto sporty v hodinách TV preferují, nebo zájem o tyto sporty je typický pro chlapce i na jiných školách. Na základě grafu 18. víme, že žádná dívka nerozuměla termínům Timing, Play off, Offside (kromě Timingu termíny nejčastěji spojované s fotbalem a hokejem). Chlapci pro změnu nedokázali vysvětlit termíny Skipping a Lifting (nejčastěji spojované s atletickou abecedou).

Nejvíce dívek rozumělo termínům Finish, Snowboarding, Out, Player, Inline. Nejvíce chlapců správně vysvětlilo termíny Finish, Out, Player, Snowboarding a Defensiva. Nejznámější anglické termíny jsou u obou pohlaví téměř identické (vyjma dvou In-line a Defensiva). Pravděpodobně jde o termíny všeobecně známé.

Tabulky 17. a 18. Komparace nejvíce a nejméně známých anglických termínů na ZŠ a ZŠP

Nejznámější slangové termíny na ZŠ	
Chlapci	Dívky
Přesilovka	Bagr
Lajna	Lajna
Oslabení	Přesilovka
Klička	Manšaft
Manšaft	Panenky

Nejméně známé slangové termíny na ZŠ	
Chlapci	Dívky
Zlatý gól	Zlatý gól
Eso	Šibenice
Náhlá smrt	Náhlá smrt
Golfák	Golfák
Šestka	Narážečka

Pro dívky také hovoří počet (14) anglických termínů, které znalo více jak 50 % dívek, zatímco u chlapců bylo takových termínů pouze pět.

Zjištěné výsledky na sledovaných základních školách potvrdily rozdíly mezi pohlavími. Chlapci prokázali vyšší míru porozumění slangovým a dívky anglickým termínům. Dále se ukázalo, že chlapci znají více termíny ať už slangové nebo anglické z oblastí týkajících se fotbalu a hokeje, dívky prokázaly vyšší míru porozumění u ostatních termínů, ve slangu rozuměli více než chlapci zejména volejbalovým termínům. Učitel by proto měl rozlišovat na těchto školách, zda vyučuje chlapce nebo dívky. Přičemž nelze říct, že když byli chlapci lepší ve slangových termínech, tak musejí rozumět lépe každému slangovému termínu, je nutné rozlišovat i jaké oblasti se daný slangový termín týká. Řekne-li například učitel aby žáci mířili do šibenice, bude tomu na sledovaných ZŠ rozumět 65 % chlapců ale žádná dívka. Řekne-li, aby žáci odehráli míč bagrem, bude tomu rozumět 90 % dívek ale jenom 45 % chlapců a při tom jde pořád o slangové termíny, ve kterých chlapci globálně prokázali vyšší míru porozumění než dívky.

Je nutné znovu připomenout, že jde o výsledky dvou základních škol a na jiných školách může být situace diametrálně odlišná. Nicméně tento výzkum naznačil, že rozdíly v porozumění slangovým a anglickým termínům z oblasti TK mezi pohlavími jsou a neměl by tento poznatek být vynechán při diskusi o jazykovém projevu učitelů TV.

4.5 Komparace míry porozumění slangovým a anglickým termínům chlapců a dívek na základních školách praktických.

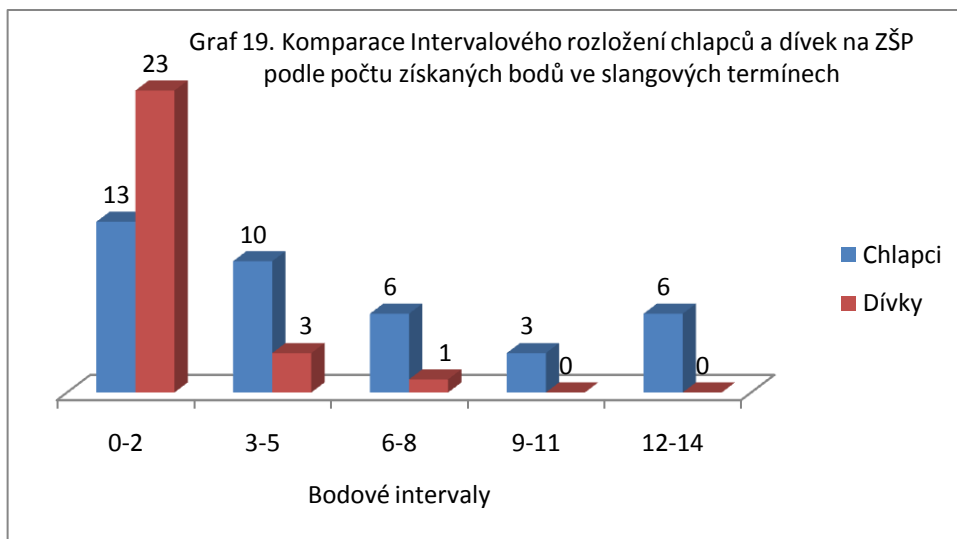
Jak už bylo řečeno míra porozumění vybraným slangovým a anglickým termínům z oblasti TK u žáků ZŠP byla minimální. Nás ovšem nyní zajímá, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře porozumění těmto termínům mezi chlapci a dívky. Domníváme se, že existoval-li na základních školách, pak bude existovat pravděpodobně i na základních školách praktických. Přičemž si myslíme, že dívky prokážou statisticky významně nižší míru porozumění než chlapci ve slangových i anglických termínech z oblasti TK. Budeme tedy ověřovat hypotézy 5. a 6. Předpokládáme, že dívky na ZŠP jsou méně pohybově aktivní a méně se zajímají o sport.

Dívky na základních školách praktických byly výrazně horší v míře porozumění slangovým termínům. Dosáhli pouze průměru 1,19 při směrodatné odchylce 1,66 (vysoká homogenita souboru). Výsledky chlapců byly více heterogenní (vyšší směrodatná odchylka), což je patrné na grafu 18, kde se nám zobrazují u chlapců dva vrcholy v intervalech 0-2 a 12-14.

Na základě T-testu, můžeme konstatovat, že chlapci na základních školách praktických prokázali vyšší míru porozumění slangovým termínům a potvrdit tak hypotézu číslo 5., že chlapci na ZŠP dosáhnou vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.

Tabulka 19. Komparace chlapců a dívek v míře porozumění vybraným termínům na základních školách praktických

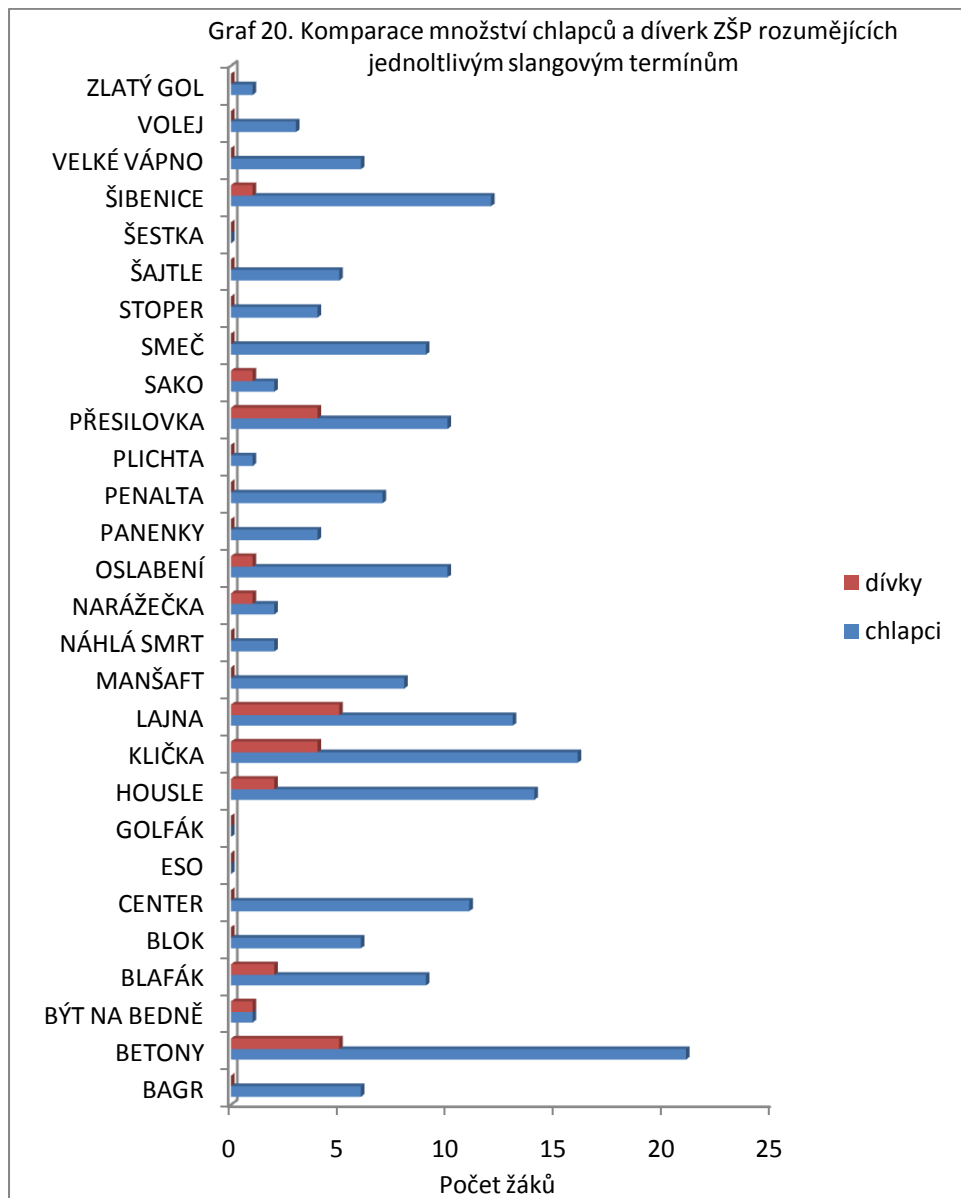
	Slangové termíny		Anglické termíny	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
n	38	27	38	27
\bar{x}	5,24	1,19	2,92	0,96
s	4,34	1,66	3,25	1,17
x^{25}	1,25	0	0	0
Me	5	1	2	1
x^{75}	8	1,5	5	1,5
Max	14	6	11	5
Mo	0	0	0	0
T-test	-4,54		-2,95	
p	0,000026		0,004439	



Žádná z dívek, jak udává graf číslo 20., nerozuměla 17 slangovým termínům. Nejvíce dívek na ZŠP porozumělo termínům: Lajna, Přesilovka, Betony a Klička. Je ovšem nutné podotknout, že slovo nejvíce by stálo nahradit za slovní spojení, alespoň nějaké dívky rozuměly. Tak žalostná míra porozumění slangovým termínům je opravdu alarmující. Pravděpodobně se dívky ze sledovaných základních škol praktických zajímají o oblast tělesné kultury minimálně. I když připustíme, že skladba slangových termínů může více vyhovovat chlapcům, pak jedním dechem dodáváme, že nejvíce dívek paradoxně znalo termíny spojené s fotbalem a hokejem, takže v tomto případě kámen úrazu musí být jinde. Podle toho jakým termínům nejvíce rozuměly dívky i chlapci lze usuzovat na to, že chlapci i dívky se účastní hodin TV dohromady, přičemž převažují aktivity týkající se fotbalu a florbalu. Spíše bychom se měli ptát, zda dívky mají dostatek příležitostí k pohybovým aktivitám, které by jim vyhovovaly? Věnují se jim na těchto ZŠP? O opaku nás přesvědčuje absolutní neznalost termínů spojených s volejbalem nebo basketbalem, se sporty se kterými se žáci na ZŠP měli zcela jistě seznámit. Proti tomuto tvrzení ovšem zase mluví znalost volejbalových termínů alespoň u menší skupiny chlapců a úplná neznalost těch samých termínů u všech dívek. Naučili se chlapci tyto termíny jinde než při hodině TV, jde o chlapce výrazně se lišících od ostatních probandů souboru? Abychom získali přesnější vhled, museli bychom se účastnit několika hodin TV. Analyzovat skladbu činností, získat více informací o každém žákovi. Znamenalo by to rozšířit anketu o otázky, které by se týkaly jejích zájmů, rodiny, provozovaných sportů atd..

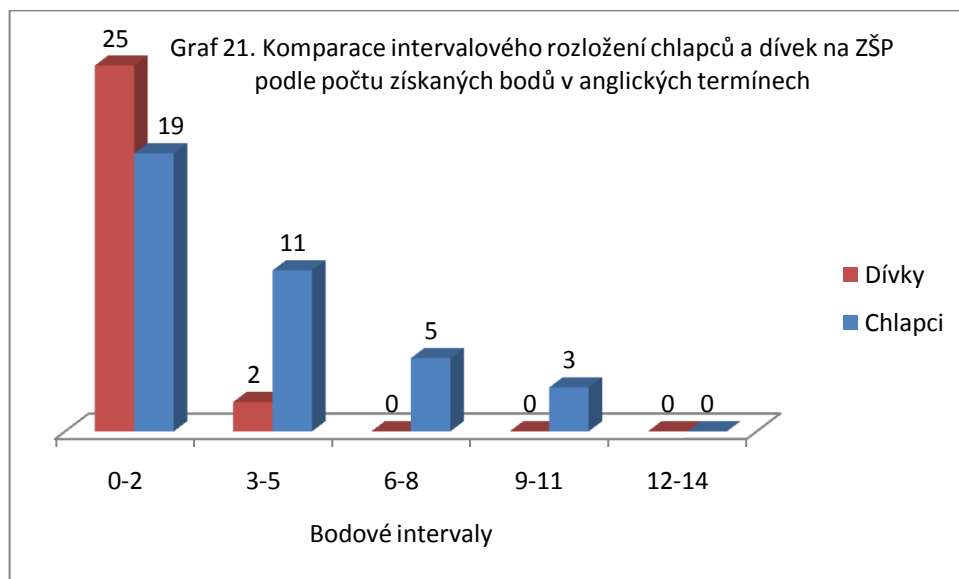
Všichni chlapci na základních školách praktických neznali termíny: Eso, Golfák, Šestka. Naopak nejvíce chlapců porozumělo termínům: Betony, Klička, Šibenice a Lajna.

Stejně jako u chlapců a dívek na ZŠ tak i tady se nejvíce známé termíny u obou pohlaví téměř shodují.

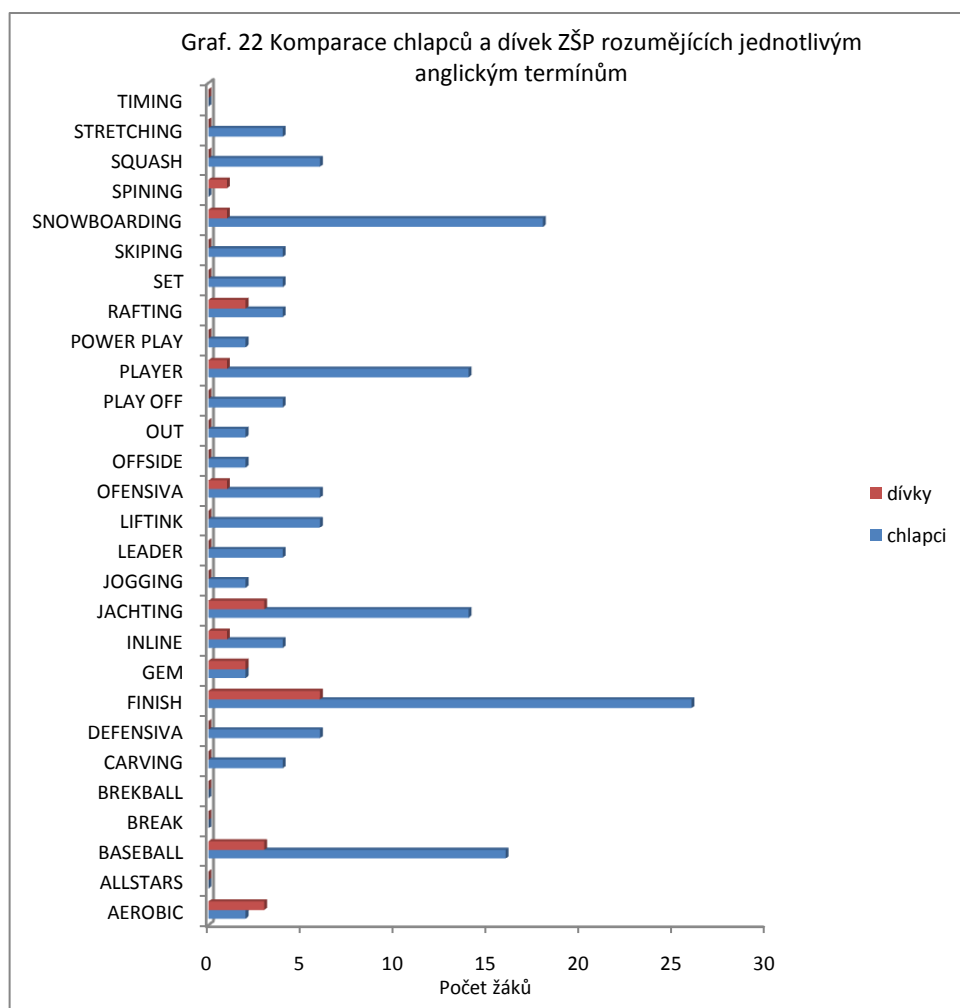


Učitelé TV na sledovaných ZŠP by se měli vyhýbat slangovým termínům z oblasti TK, neboť míra porozumění u žáků je minimální, vyjma termínů týkajících se fotbalu a hokeje. Ukázalo se, že dívky na ZŠP mají statisticky významně nižší míru porozumění slangovým termínům než chlapci, proto by učitelé měli být zvláště opatrní a pro jistotu každý slangový termín dívkám vysvětlit.

Porozumění žáků základních škol praktickým anglickým termínům bylo rovněž minimální. Kromě již zmíněných příčin, zde jednu z hlavních úloh bude hrát fakt, že se jedná o cizí jazyk. Chlapci sice prokázali vyšší míru porozumění, ale při pohledu na jejich průměr 3,25, nezbyvá než konstatovat, že žáci z vybraných základních škol praktickým anglickým termínům nerozumí. Pravdou je, že dívky ještě více než chlapci. Dosáhli totiž pouze průměru 0,96. Znamená to snad, že dívky na ZŠP hůře ovládají anglický jazyk než chlapci? Při pohledu na graf 21., zjistíme, že téměř všechny dívky (kromě dvou) se vešly do intervalu 0-2 body. U chlapců je přeci jenom určité rozložení do více intervalů patrné. Tři chlapci se dostali dokonce do intervalu 9-11 bodů. Jsou to ti samí chlapci, co ve slangových termínech dosáhli 12-14 bodů?



Žádná s dívek nerozuměla sedmnácti termínům. Nejvíce dívek (6) správně zodpovědělo termín Finish. Ani jeden z chlapců neznal těchto pět termínů: Allstar, Break, Breakball, Spining, Timing. Nejvíce chlapců uvedlo dobře termín Finish, Snowboarding, Player a Baseball. Dívky dosáhly vyšší míry porozumění než chlapci pouze u jednoho termínu a tím byl termín Aerobic. Je možné, že se s ním při hodinách TV setkaly nebo ho znají odjinud? Zajímavé je, že jen velmi málo dívek znalo termín Snowboarding, přitom tento sport je mediálně protěžovaný zpopularizovaný, na horách jezdí mnoho Snowboardistů, byl natočen film Snowboardáci. Byly dívky ze zkoumaných ZŠP na lyžařském výcviku, je možné, že by si tam nikoho na snowboardu nevšimly?



Pochybnosti o tom, že se někdy žáci ZŠP účastnili lyžařského výcviku, posiluje i nízká míra porozumění termínu Carving. Neznala ho žádná dívka, pouze šest chlapců si s ním dokázalo poradit. Je až podezřelé, že velké množství dívek neznalo termíny jako Finish, Player, In line, tedy termíny na vysvětlení nijak složité, avšak našly se dívky, které byly schopny vysvětlit například termín Gem, se kterým mělo problém mnoho žáků na základních školách. Termínu Gem rozuměl stejný počet chlapců i dívek, neradili chlapci v tomto případě dívkám?

I kdyby ano, nic to nemění na tom, že **dívky prokázaly globálně statisticky významně nižší úroveň porozumění anglickým termínům z oblasti TK než chlapci, a potvrdila se tak poslední hypotéza H6.**

Proto ani u anglických termínů nelze učitelům TV doporučit jejich užívání, zejména budou-li vyučovat dívky. Pravděpodobnost, že by jim rozuměly je opravdu minimální.

5 ZÁVĚR

Ačkoliv jednou z klíčových kompetencí učitelů TV je komunikace se žáky, nevěnuje se dostatek prostoru tomu, aby během své profesní přípravy na vysoké škole mohl student TV svoje komunikativní dovednosti a zejména řečový projev kultivovat a zdokonalovat. Dovolím si tak tvrdit z pohledu absolventa Fakulty tělesné kultury.

Během svého studia jsem se nesetkal s předmětem zaměřeným přímo na mluvní projev učitele během didaktické interakce v TV. Přitom špatný řečový projev učitele TV ovlivňuje negativně výchovně vzdělávací proces v TV.

Je mnoho faktorů, na základě kterých, můžeme posuzovat, zda je učitelův mluvní projev dobrý nebo špatný. Mezi ně bezpochyby patří i faktor volby vhodných termínů. Jak bylo zjištěno, učitelé používají vedle odborné terminologie i v hojné míře termíny slangové a anglické ve snaze se co nejvíce přiblížit žákovi. Odborné termíny jsou přesné a jednoznačné ovšem v některých případech také krkolomné (již zmiňovaný sed skřížný skrčmo). Použije-li učitel v takových to případech srozumitelnější slangový výraz je všechno v pořádku. Nicméně nelze doporučit užívání většího množství slangových a anglických termínů, nemáme-li jistotu, že jim žáci rozumí. Rozhodli jsme se proto zjistit, do jaké míry rozumí žáci na druhém stupni základních škol podle nás učiteli nejčastěji užívaným slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné kultury.

Na základě vyhodnocení ankety vlastní konstrukce jsme zjistili, že žáci na sledovaných základních školách dosáhli ve slangových termínech průměru 12,97 bodů z 28 možných. 82 % žáků na vybraných základních školách nepřekročilo hranici 15 bodů z 28 možných. Více než 50 % žáků rozumělo pouze devíti slangovým termínům z 28.

U anglických termínů činil průměr z bodových zisků všech žáků ZŠ 10,5 bodů. Osmdesát jedna procent žáků nepřesáhlo patnáctibodovou hranici. Více než polovina žáků rozuměla pouze šesti anglickým termínům z 28.

Pakliže by se tyto výsledky potvrdily na větším výzkumném souboru, nezbývalo by nic jiného, než doporučit učitelům TV, aby se slangovým a anglickým termínům při výuce vyhýbali, neboť taková míra porozumění slangovým a anglickým termínům není rozhodně dostačující.

Učitel TV by měl svůj řečový projev přizpůsobit možnostem žáků, tak aby mu pokud možno všichni rozuměli. V praxi je to velmi těžko proveditelné, neboť každý žák má trochu jiné kognitivní schopnosti a dovednosti. My jsme záměrně do našeho výzkumu zařadili základní školy praktické, které navštěvují žáci s lehkou mentální retardací, a vyslovili jsme hypotézy:

H1. Žáci na ZŠ dosáhnou statisticky vyšší míry porozumění ve slangových termínech než žáci na ZŠP. Studentův T-test potvrdil statisticky významně vyšší míru porozumění slangovým termínům u žáků na ZŠ a proto tuto hypotézu přijímáme.

H2. Žáci na ZŠ dosáhnou statisticky vyšší míry porozumění v anglických termínech než žáci na ZŠP. I v případě anglických termínů z oblasti TK prokázali žáci na ZŠ vyšší míru porozumění těmto termínům než žáci na ZŠP, rozdíl mezi mírou porozumění u žáků ZŠ a ZŠP byl podle Studentova T- testu opět statisticky významný a proto přijímáme i tuto hypotézu.

Podle studie Armstronga a Welsmana (2006) jsou v Evropě chlapci všech věkových skupin mnohem více pohybově aktivní než dívky. Na základě toho jsme se rozhodli zjistit, zda se tento fakt projeví v míře porozumění slangovým a anglickým termínům z oblasti tělesné kultury. A ověřovali jsme tyto hypotézy:

H3. Chlapci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky. Výsledky ankety ukázaly, že chlapci opravdu dosáhli statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky a my tuto hypotézu přijímáme.

H4. Chlapci na ZŠ dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění anglickým termínům než dívky. Tato hypotéza se nepotvrdila jelikož, dívky dosáhly statisticky významně vyšší míry porozumění anglickým termínům než chlapci a proto tuto hypotézu nepřijímáme.

H5. Chlapci na ZŠP dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky. Dívky na ZŠP v naší anketě dosáhly statisticky významně nižší míry porozumění slangovým termínům než chlapci a na základě toho zjištění přijímáme hypotézu H5.

H6. Chlapci na ZŠP dosáhnou statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky. Chlapci na ZŠP opravdu dosáhli statisticky významně vyšší míry porozumění anglickým termínům než dívky a proto přijímáme i tuto hypotézu.

Proč některým termínům rozumělo velké procento žáků a některým termínům nerozuměl téměř nikdo z nich? Pakliže žák nezodpověděl určitý termín, bylo to pravděpodobně z těchto příčin:

- Žák daný termín neznal
- Žák danému termínů nerozuměl
- Žák neuměl termín vysvětlit

Jestliže žák daný termín neznal, pak proto, že se s ním doposud neseťkal, a jest-li ano, tak pouze v tak malé míře na to, aby si ho zapamatoval. Většinu slangových termínů si osvojíme při sledování sportovních přenosů, při aktivním provozování sportovní činnosti a samozřejmě i ve škole při hodině TV. Množství slangových termínů, které si žák osvojil, je tedy podmíněné profilem samotného žáka, máme tím na mysli to, zda se věnuje nějakému sportu, zda se zajímá o sportovní dění, zda aktivně vyhledává příležitosti k pohybovým aktivitám. Profil žáka utváří zejména prostředí, rodina a škola, genetické vybavení. Bude-li tedy žák průměrné inteligence aktivně sportovat, zajímat se o sportovní dění a bude-li vystaven dostatečnému množství a intenzitě podnětů z oblasti tělesné kultury, pak bude pravděpodobně i více rozumět slangovým a anglickým termínům z oblasti TK.

Něco jiného je termín znát a něco jiného je stejnému termínu porozumět. Příčin proč žák určitému slangovému termínu nerozuměl, může být několik. Možná mu nebyl termín dostatečně vysvětlen, nebo mu byl vysvětlen chybně, jestliže byl vysvětlen správně, potom mohlo dojít k chybě při zpracování informace, což souvisí s kognitivními schopnostmi žáka.

Poslední uvažovaná příčina-neschopnost vysvětlit termín, asi nejvíce souvisí s kognitivními schopnostmi žáků, zejména pak se schopností přenést myšlenky a představy do písemné podoby. Chápe-li například žák termín Offside a umí s ním pracovat ve hře, neznamená to ještě, že je schopen princip Offsidu formulovat v písemné formě. Právě u termínů Offside, se objevily místo písemných odpovědí schematické nákresy hráčů vystavených do Offsidu, ze kterých bylo poznat, že žák chápe co je Offside, ale už není schopen to písemně vyjádřit. Domníváme se, že snížená úroveň kognitivních schopností u žáků s LMR, výraznou měrou přispěla k tomu, že žáci na ZŠP nebyli schopni daný termín definovat v písemné podobě a proto dosáhli tak malé míry porozumění slangovým a anglickým termínům z oblasti TK.

I když se jednalo o výzkum malého rozsahu a místo standardizovaného dotazníku byla užitá anketa vlastní konstrukce, tak i přesto bychom rádi formulovali několik praktických doporučení pro učitele TV:

- 1. Učitel TV by měl užívat slangové a anglické termíny v omezené míře a pouze tam, kde je to nezbytně nutné.**
- 2. Jestliže učitel TV užije slangový nebo anglický termín, měl by si vždy ověřit, zda mu všichni žáci porozuměli a případně jim daný termín znovu vysvětlit.**
- 3. Učitel TV na ZŠP by se měl pokud možno slangovým a zejména anglickým termínům vyhýbat.**
- 4. Učitel TV by měl přizpůsobit užívání slangových a anglických termínů i tomu zda učí chlapce nebo dívky, neboť naše výsledky naznačili, že se obě pohlaví liší v míře porozumění slangovým a anglickým termínům.**

6 SOUHRN

Předložená diplomová práce se zaměřuje na problematiku kultury mluvního projevu učitelů tělesné výchovy z hlediska obsahu sdělení. Navazuje na předchozí studie, z nichž vyplynulo, že učitelé TV při výchovně-vzdělávacím procesu užívají slangové a anglické termíny. Toto zjištění nás přinutilo k zamyšlení, zda žáci těmto termínům rozumějí. Z pohledu efektivity vyučování v TV považujeme tuto otázku za klíčovou a hledání odpovědi na ni za nezbytné.

Výzkumným záměrem této diplomové práce proto bylo zjistit míru porozumění vybraným termínům z oblasti tělesné kultury u žáků druhého stupně základních škol. Testovaný soubor tvořilo 138 žáků základních škol praktických a běžných.

Míru porozumění žáků slangovým a anglickým termínům z oblasti TK jsme zjišťovali pomocí ankety vlastní konstrukce. Anketa se skládala ze dvou částí a obsahovala 28 slangových a 28 anglických termínů z oblasti tělesné kultury.

Kromě určení míry porozumění žáků na druhém stupni základních škol, jsme porovnávali výsledky žáků na ZŠ s výsledky žáků na ZŠP. Dále jsme provedli intersexuální komparaci výsledků chlapců s výsledky dívek na ZŠ i ZŠP.

Závěry výzkumného šetření naznačily následující skutečnosti:

- Žáci na ZŠ dosahují statisticky vyšší míry porozumění ve slangových termínech než žáci na ZŠP.
- Žáci na ZŠ dosahují statisticky vyšší míry porozumění v anglických termínech než žáci na ZŠP.
- Chlapci na ZŠ dosahují statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.
- Dívky na ZŠ dosahují statisticky významně vyšší míry porozumění anglickým termínům než chlapci.
- Chlapci na ZŠP dosahují statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.
- Chlapci na ZŠP dosahují statisticky významně vyšší míry porozumění slangovým termínům než dívky.

7 SUMMARY

The research aim of the diploma thesis has been finding out the extent pupils of the 6th-9-th classes understand some chosen body culture terms. The tested group consisted of 139 pupils coming from elementary and practical elementary schools.

We made an inquiry containing 28 slang and 28 English body culture terms and carried it out among the pupils.

Besides the main research aim, we have also compared the inquiry results of elementary school pupils and practical elementary school pupils. A comparison has also been done between the boys and the girls from both types of schools.

We have come to the following outcomes:

–Elementary school pupils have shown statistically better extent of understanding slang body culture terms than practical elementary school pupils. The situation is the same in case of English body culture terms.

- Elementary school boys have proved statistically better extent of understanding slang body culture terms than girls.
- Elementary school girls have proved statistically better extent of understanding English body culture terms than boys.
- Practical elementary school boys have proved statistically better extent of understanding slang body culture terms than girls. The situation is the the same in case of English body culture terms.

REFERENČNÍ SEZNAM

Armstrong, N., & Welsman, J. R. (2006). The physical activity patterns of European with reference to methods of assessment. *Sports Medicine*, 36 (12), 1067- 1086.

Benko, J. (1971). *Problémy diagnostiky oligofrenie z hlediska neurologie*. Martin: OÚNZ.

Bednaříková, I. (2006). *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Cejpek, J. (1998). *Informace, komunikace a myšlení*. Praha: Karolinum.

Černá, M., Novotný, J., & Zemková, J. (1982). *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Univerzita Karlova.

Černá, M. (1989). *Překážky v komunikaci osob s mentální retardací*. Praha: Česká logopedická společnost.

Čmejrková, S., Daneš, F., Kraus, J., & Svobodová, I. (1996). *Čeština jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia.

Dobry, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Univerzita Karlova.

Gaži, M. (1991). *Mentálne postihnuté dieťa v škole*. Bratislava: SPN.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Hanousek, J., & Charamaza, P. (1992) *Moderní metody zpracování dat- matematická statistika pro každého*. Praha: Grada.

Hanuš, R. (2007). *Vybrané kapitoly ke komunikačním dovednostem*. Olomouc: Hanex.

Chrástka, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

Karásková, V. (1989). *Didaktika tělesné výchovy pro studující učitelství MVP*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Karásková, V., & Krobotová, M. (1997). *Některé aspekty řečového projevu učitele tělesné výchovy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Karásková, V. (2005). *Úvod do didaktiky tělesné výchovy žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.

Kořenský, J. (1992). *Komunikace a čeština*. Praha: H&H.

Krejčířová, O. (2007). *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Krobotová, M., & Karásková, V. (2003) *Kultura mluvního projevu učitele tělesné výchovy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Křivohlavý, J. (1986). *Já a ty o zdravích vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum.

- Křivohlavý, J. (1988). *Jak si lépe navzájem porozumíme*. Praha: Svoboda.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1980). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii i praxi*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Podgórecký, J. (1998). *Sociální komunikace v edukaci*. Ostrava.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Renotiérová, M., & Ludíková, L. a kol. (2006). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Rubinšteinová, S. J. (1976). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Svatoš, T. (2002). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Jak spolu komunikujeme?* Praha: Grada.
- Špačková, A. (2006). *Moderní rétorika*. Praha: Grada.
- Švarcová, I. (2006). *Mentální retardace*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2004). *K tréninku řeči lidského těla*. Kladno: Asis.
- Vybíral, Z. (1999). *Co, čím, jak a s kým komunikujeme*. Hradec Králové: Gaudeamus.

PŘÍLOHY

Příloha 1. Anketa- slangové termíny

PROSÍM, NAPIŠ K UVEDENÝM TERMÍNŮM Z OBLASTI TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU - CO JIMI ROZUMÍŠ

Škola:

Pohlaví:

Věk:

Bagr _____	Oslabení _____
Betony _____	Panenky _____
Být na bedně _____	Penalta _____
Blafák _____	Plichta _____
Blok _____	Přesilovka _____
Centr _____	Sako _____
Eso _____	Smeč _____
Golfák _____	Stoper _____
Housle _____	Šajtle _____
Klička _____	Šestka _____
Lajna _____	Šibenice _____
Manšaft _____	Velké vápno _____
Náhlá smrt _____	Volej _____
Narážečka _____	Zlatý gól _____

Příloha 2. Anketa- anglické termíny

Aerobic (ejrobik) _____	Ofensiva _____
Allstars (olstars) _____	Offside (ofsajd) _____
Baseball (bejsbol) _____	Out (aut) _____
Break (brejk) _____	Play off (plej of) _____
Breakball (brejkbol) _____	Player (plejer) _____
Carving (karving) _____	Power play (paver plej) _____
Defensiva _____	Rafting _____
Finish (Finiš) _____	Set _____
Gem _____	Skiping _____
In-line (in-lajn) _____	Snowboarding (snoubording) _____
Jachting _____	Spining _____
Jogging (džoging) _____	Squasch (skvoš) _____
Leader (lídr) _____	Stretching (strečink) _____
Liftink (liftink) _____	Timing (tajming) _____

