

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Bc. Klára Chmelová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra tělesné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití času v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol

Use of Time during Physical Education Classes at the 2nd Level of Elementary
Schools

Bc. Klára Chmelová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N TV-VZ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití času v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2. 4. 2019

.....

podpis

Za odborné vedení, trpělivost a věnovaný čas bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce doc. PhDr. Haně Dvořákové, CSc. Dále bych ráda poděkovala ředitelům a učitelům základních škol, že mi umožnili výzkum realizovat, a rodině za podporu.

ABSTRAKT

Cílem práce bylo zjistit jaké je využití času v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol. Práce zkoumá obsah jednotlivých částí hodiny, organizační a řídicí činnost učitele, počet cvičících žáků a jejich vztah k časové efektivitě cvičební jednotky. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá pohybovou aktivitou, tělesnou výchovou, tělesnou výchovou v Rámcovém vzdělávacím programu, učitelem tělesné výchovy, organizací a řízením vyučovací jednotky tělesné výchovy a efektivitou výuky tělesné výchovy. K řešení výsledků v praktické části byla použita metoda chronometráže a pozorování. Výzkum probíhal na 2. stupni čtyř základních škol v Kadani. Celkem bylo sledováno 15 cvičebních jednotek.

KLÍČOVÁ SLOVA

Využití času, cvičební jednotka, tělesná výchova, chronometráž, cvičební čas, ztrátový čas

ABSTRACT

The aim of my work was to find out how the time is being used during the PE (Physical Education) lessons at lower secondary schools. I was looking at contents of each part of the lesson, teacher's organizing and controlling activity, the number of pupils who did exercise and their relation to time effectiveness of exercise unit. The work is dividend into two parts: theoretical and practical. The theoretical part is dealing with a locomotor activity, physical education, physical education in Framework Educational Programme (for Elementary Education), PE teacher, organization and controlling PE class unit and effectivity of schooling the PE. The methods used in a practical part to solve the results were chronometer and observation. The surfy took place at lower secondary schools of four Primary schools in Kadaň. There have been observed fiflen exercise units altogether.

KEYWORDS

Use of time, exercise unit, physical education,chronometer, exercise time, loss time

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	9
1.1 Pohybová aktivita	9
1.1.1 Pohybová aktivita a zdraví	9
1.1.2 Doporučené množství pohybové aktivity k podpoře aktivního a zdravého životního stylu u dětí ve věku 11-15 let	10
1.2 Tělesná výchova	12
1.2.1 Struktura tělesné výchovy	12
1.2.2 Cíle tělesné výchovy	13
1.2.3 Učivo	14
1.3 Tělesná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu	15
1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	16
1.3.2 Tělesná výchova ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví	16
1.3.3 Vzdělávací obsah oboru Tělesná výchova pro 2. stupeň ZŠ	17
1.4 Učitel tělesné výchovy	18
1.4.1 Struktura osobnosti učitele	18
1.4.2 Typologie učitelů tělesné výchovy	20
1.4.3 Vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy	23
1.5 Organizace a řízení vyučovací jednotky TV	24
1.5.1 Vyučovací jednotka TV	24
1.5.2 Organizace a řízení v jednotlivých částech vyučovací jednotky TV	27
1.5.3 Vyučovací styly	32
1.6 Efektivita výuky TV	36
1.6.1 Hodnocení efektivity vyučovací jednotky TV	37

1.6.2	Testování pohybových dovedností a tělesné zdatnosti.....	37
1.6.3	Využití vyučovacího času.....	38
1.6.4	Intenzita zatížení.....	40
1.6.5	Metody posuzování interakce učitele a žáka	42
2	Praktická část.....	44
2.1	Cíle a hypotézy práce.....	44
2.2	Metody práce	45
2.2.1	Metoda chronometráže	45
2.2.2	Metoda pozorování	45
2.2.3	Statistické zpracování	45
2.3	Charakteristika výzkumného souboru	46
3	Výsledky.....	47
3.1	Časově efektivní a neefektivní vyučovací jednotky	47
3.2	Výsledky pozorování a měření v jednotlivých částech vyučovacích jednotek.....	50
3.2.1	Úvodní část.....	50
3.2.2	Hlavní část	54
3.3	Vliv počtu cvičících žáků na časovou efektivitu cvičebních jednotek	58
4	Diskuze	60
5	Závěry.....	63
6	Seznam použitých informačních zdrojů	64
8	Přílohy	67

Úvod

Pohybové aktivity dětí jsou v současné době často probírané téma a nelze popřít jejich důležitost v životě dětí i dospělých. Pohyb je důležitá a přirozená součást lidského života, která se vlivem dnešního uspěchaného životního stylu a pohodlnosti vytrácí. V dnešní době děti trpí nejen zdravotními problémy (obezita, vadné držení těla aj.) ale také minimální pohybovou vybaveností (hod, kotoul aj.). Právě spektrum pohybových dovedností a čas zaměřený na pohybové aktivity zprostředkovává tělesná výchova. Práce je zaměřena na vyučovací jednotky tělesné výchovy a jejich využití času, zda žáci aktivně cvičí a jaká organizace a řízení učitele k tomu přispívá či naopak. Dané téma jsem si vybrala, protože mě zajímalo, jak v dnešní praxi tělesná výchova přispívá k již zmíněné pohybové potřebě dětí, dále abych si mohla vytvořit celkový přehled o podobě efektivní a neefektivní cvičební jednotky a získané poznatky případně uplatnit v budoucí praxi. Je mi jasné, že tělesná výchova nedokáže plně nahradit týdenní pohybové potřeby dětí, ale může žáky pozitivně motivovat k další pohybové aktivitě. Právě motivovat a vést děti k pohybovým aktivitám je podle mého názoru zásadní pro budoucí vztah dětí k samotnému pohybu a je to jeden z nejdůležitějších úkolů učitele tělesné výchovy. Učitel svým řízením a organizací výuky může udělat výuku pro žáky atraktivní a zároveň časově efektivní.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké je využití času v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol. Dílčími cíli práce jsou zjistit, kolik změřených hodin bylo časově efektivních a kolik ne, dále zjistit, zda sledované vyučovací jednotky plnily v dostatečném časovém a obsahovém rozsahu doporučení pro úvodní část hodiny a zda učitelé používají pro rozcvičení jiný didaktický styl, než je styl příkazový. Dalším dílčími cíli bylo zjistit, které druhy činností v hlavní části hodiny budou obsahovat nejvyšší cvičební čas, jestli se cvičební jednotky s nižším cvičebním časem v hlavní části podobají formou organizace a nakonec zjistit, zda v podmínkách menších tříd má na časovou efektivitu vliv počet cvičících žáků.

Teoretická část pojednává o problematice pohybové aktivity, tělesné výchovy, tělesné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu, učitele tělesné výchovy, organizace a řízení vyučovací jednotky tělesné výchovy a efektivitě výuky tělesné výchovy. Práce čerpá hlavně z literatury a autorů, kteří se danou problematikou zabývají.

1 Teoretická část

1.1 Pohybová aktivita

„Pohybová aktivita je druh tělesného pohybu člověka, charakteristického svébytnými vnitřními determinantami (fyziologickými, psychickými, nervosvalovou koordinací, požadavky na svalovou zdatnost, intenzitou apod.) i vnější podobou a formou, vykonávaného hybnou soustavou při vyšší kalorické spotřebě, tj. při energetickém výdeji vyšším než při stavu člověka v klidovém metabolismu.“ (Mužik a Süß, 2009, s. 10)

Pohybovou aktivitou může být např. chůze, běh, lyžování, plavání, skok, hod apod.

Pohybovou aktivitu lze rozdělit na dvě podskupiny – běžné denní pohybové aktivity (nestrukturované) a pohybové aktivity dovednostního charakteru (strukturované).

Běžné denní pohybové aktivity jsou součástí každodenní rutiny, režimu dne (práce na zahradě, v domácnosti, cesta do školy atd.). Tyto aktivity většinou nebývají popisovány jednotkami času, intenzity, frekvence, vzdálenosti. Jsou vyvolávány nebo podmíněny situacemi a jevy, které vznikají v rámci běžného denního života, nežádají zvláštní prostor nebo oblečení.

Pohybové aktivity dovednostního charakteru jsou účelové, plánované, záměrně opakované, vymezené časově a prostorově. Ve většině případů bývají popsateľné jednotkami času, intenzity, frekvence, vzdálenosti, mívají svá pravidla. Provádění těchto aktivit většinou vyžaduje zvláštní prostor, zařízení, náčiní a oblečení (Mužik a Süß, 2009).

1.1.1 Pohybová aktivita a zdraví

„Zdraví je přechodným stavem celkové tělesné, psychické, sociální a duchovní pohody a ne pouze absencí nemoci nebo nedostatečnosti. Je východiskem úrovně každodenního života, zdůrazňujícím osobní a sociální zdroje, stejně jako tělesné možnosti.“ (WHO, 1948 cit. podle Sigmund a Sigmundová, 2011, s. 8) Základní determinanty zdraví jsou – genetické dispozice, lékařská péče, prostředí a životní styl. Právě životní styl je determinantou, kterou lze celkem snadno ovlivňovat.

Životní styl odráží způsob života jednotlivce či skupiny lidí na určitém místě a období historického společenského vývoje. Charakterizuje se každodenním chováním skupiny

osob nebo jedincem, ve kterém se zřetelně projevuje hodnotová orientace, přijímaný souhrn norem, postoje, zájmy, potřeby nebo způsob používání a ovlivňování materiálních i sociálních podmínek života a prostředí (Stebbins, 2009 cit. podle Sigmund a Sigmundová, 2011). Právě zdravý životní styl může pozitivně ovlivňovat zdraví člověka.

Pohybově aktivní a zdravý životní styl podporuje zdraví dostatečnou pohybovou aktivitou, pestrou a vyváženou stravou, pravidelným a vyrovnaným denním režimem, odpovědným chováním (neužívání alkoholu a drog, nekuřáctví, předcházení konfliktním situacím apod.), aktivním trávením volného času zdravotně prospěšnou pohybovou aktivitou (Sigmund a Sigmundová, 2011).

Galloway (2007, s. 57) říká, že: „*Nejdůležitějším příspěvkem k udržení zdraví je každodenní cvičení.*“ Přiměřené cvičení dodává energii a radost, vyplavuje endorfiny (hormony, které způsobují příjemné pocity), zlepšuje náladu, přináší vnitřní uspokojení, rozvíjí kreativitu, zvyšuje produktivitu a snižuje únavu, podporuje přátelství, dává pocit osobní svobody, sebedůvěry a v neposlední řadě zlepšuje fyzickou kondici, a tím i kvalitu života (Galloway, 2007).

Prostřednictvím projektu COMPASS (2006) bylo v České republice zjištěno pomocí měření podkožního tělesného tuku, že u jedinců ve věku 10 – 19 let může frekvence a intenzita sportovní činnosti, spolu s dalšími faktory (genetika, výživa) pozitivně ovlivňovat aktivní tělesnou hmotu, množství podkožního tuku, tělesnou hmotnost, a tak mít vliv i na tělesnou výkonnost a zdravotní status (Rychtecký, 2006).

1.1.2 Doporučené množství pohybové aktivity k podpoře aktivního a zdravého životního stylu u dětí ve věku 11-15 let

Pro děti ve věku 11-15 let je doporučována pohybová aktivita alespoň střední intenzity po dobu minimálně 60 minut denně. Z tohoto doporučení lze pohybovou aktivitu rozdělit na pohybovou aktivitu ve střední intenzitě či chůzi po dobu nejméně 30 minut alespoň 5 x v týdnu nebo pohybovou aktivitu vysoké intenzity, podporující rozvoj a udržení kardiopulsační zdatnosti, po dobu nejméně 20 minut alespoň 3 x v týdnu. Lze také zmíněné varianty střední a vysoké intenzity rozložit do časových úseků 10 nebo více minut v rámci celého dne. Jedno z dalších doporučení je průměr 11 000 kroků u děvčat a 13 000 kroků u chlapců za den.

Z obecných doporučení můžeme uvést podporu aktivního transportu (pěší a cyklistický) např. do školy a ze školy nebo do kroužků, zapojení se do organizované pohybové aktivity alespoň 3 x týdně nebo snížit nepřetržité sledování televize nebo počítače na méně než 2 hodiny denně (Sigmund a Sigmundová, 2011).

Projekt COMPASS (2006) v České republice zjistil, že účast mládeže do 19 let v soutěživé, organizované a intenzivní pohybové aktivitě (frekvence vyšší než 120 účastí za rok) od roku 2000 poklesl, stejně jako účast v nesportovních pohybových aktivitách (procházky, výlety aj.) V oblasti pravidelné soutěživé nebo organizované pohybové činnosti spolu s oblastí pravidelných a rekreačních pohybových aktivit (frekvence 60 - 120 účastí za rok) ale výzkum zjistil více než dvojnásobný nárůst účasti dívek i chlapců oproti roku 2000, mnohem častěji také mládež uváděla účast v nepravidelných (12 – 60 x ročně) a příležitostných (do 12 x ročně) pohybových aktivitách. Počet nesportujících také poklesl, avšak v součtu s málo frekvenčním sportováním je stále vysoký, v převážné většině se to týká těch, kteří by pravidelný sport nejvíce potřebovali (Rychtecký, 2006).

Tělesná výchova v tradičním rozsahu dvou až tří cvičebních jednotek za týden nemůže dostatečně naplnit pohybové potřeby dětí (Národní ústav pro vzdělání, 2014), ale snaží se pozitivně ovlivňovat postoje žáků k pohybové aktivitě a volit vhodné působení rozsahu, skladby a intenzity pohybové aktivity, a tím ovlivňovat jejich pohybovou aktivitu ve volném čase. Školní tělesná výchova tedy také pozitivně ovlivňuje životní styl dětí a vede ke zkvalitnění života dětí a mládeže (Vašandová, Frömel, Sigmund, Novosad a Tomik, 2000).

Výzkum uskutečněný u dětí ve věku 11 – 12 let v České republice a Polsku zjistil, že děti, které jsou aktivnější ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy, jsou také více aktivní v celkovém součtu pohybových aktivit v týdnu (měřeno pomocí pedometrů a akcelometrů). Dále bylo zjištěno, že pozitivně na celkové týdenní aktivity působí především vyučovací jednotka tělesné výchovy charakteristická vyšší intenzitou pohybové aktivity (Vašandová, Frömel, Sigmund, Novosad a Tomik, 2000).

1.2 Tělesná výchova

Tělesnou výchovou chápeme cílevědomou vzdělávací a výchovnou činnost, která ovlivňuje tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňuje jeho zdraví, zvyšuje tělesnou zdatnost a pohybovou výkonnost. Dále umožňuje získání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělání, utváří trvalý vztah člověka k pohybové aktivitě.

Nejdůležitějšími úkoly tělesné výchovy jsou osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových dovedností a návyků, rozvíjení koordinačních a kondičních pohybových schopností. Dále ještě nabývání vědomostí z oblasti tělesné výchovy a sportu a utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě (Vilímová, 2002).

Tělesná výchova je důležitou součástí všestranné a harmonické výchovy člověka, což je známo už od doby antiky, kde byla jednota tělesné krásy člověka a jeho duševní pohody ideálem vzdělání. Dalšími osobnostmi, které zdůrazňovaly funkci tělesné výchovy, byli například Komenský a Galenos. Tělesná výchova také vedle sportu, pohybové rekreace, pohybového umění, turistiky tvoří jednu ze složek tělesné kultury (Vilímová, 2002).

1.2.1 Struktura tělesné výchovy

Základní struktura tělesné výchovy je tvořena základní tělesnou výchovou, rekreační tělesnou výchovou, zdravotní tělesnou výchovou a často do struktury řadíme ještě specializovanou tělesnou výchovu.

Základní tělesná výchova je orientována na optimální tělesný rozvoj, pohybový vývoj a základní tělovýchovné vzdělání každého žáka. Uskutečňuje se hlavně na základních a středních školách. Někdy se také označuje jako školní tělesná výchova.

Rekreační tělesná výchova má za úkol přispívat k udržování optimální tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, poskytovat zábavu, potěšení, aktivní odpočinek, a to v první řadě dospělým jedincům. Realizuje se především v zájmových podobách tělesné výchovy žáků ve školách či mimo školu a ve všemožných podobách pohybové aktivity dospělých.

Zdravotní tělesná výchova kromě plnění základních úkolů tělesné výchovy se ještě zaměřuje na odstraňování zdravotních potíží nebo se snaží aspoň snižovat jejich negativní vlivy. Realizuje se hlavně v učebním předmětu zdravotní tělesná výchova.

Specializovaná tělesná výchova na plnění cílů tělesné výchovy využívá prostředků z různých typů sportů. Uskutečňuje se pomocí výběrového učiva v základní tělesné výchově, v tělovýchovných či sportovních kroužcích (Vilímová, 2002).

1.2.2 Cíle tělesné výchovy

Cíle tělesné výchovy jsou určujícím prvkem projektu vzdělání a výchovy. Cíle se vždy upravují a konkretizují vzhledem k obsahu, prostředkům, podmínkám, žákům i učitelům.

Jako předmětové cíle rozumíme zamýšlený a očekávaný výsledek, ke kterému učitel spolu s žáky směřuje. Výsledky myslíme vědomosti, dovednosti žáků, utváření jejich postojů, názorů a hodnotové orientace.

Cílem školní tělesné výchovy je stimulovat a v harmonii se zákonitostmi individuálními i vývojovými rozvíjet biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim a zdravotní prevenci, pohybové dovednosti a schopnosti, vědomosti a osobní vlastnosti či kladný postoj k pohybové činnosti.

Cíle tělesné výchovy může rozdělit na vzdělávací, výchovné a zdravotní (Fialová a Rychtecký, 2002).

1. Vzdělávací cíle

Vzdělávací cíle lze dělit na informativní a formativní. Mezi informativní cíle řadíme zásady správné životosprávy, základní pohybové dovednosti a návyky (chůze, běh) nebo osvojení činností z atletiky, gymnastiky atd. Formativní cíle zahrnují rozvinuté základní pohybové činnosti (síla, rychlost, vytrvalost atd.), kvalitní pohybový projev (rytmus, ladnost, správné držení těla atd.) nebo senzorické a intelektové schopnosti.

2. Výchovné cíle

Výchovné cíle se dělí na všeobecné a specifické. Všeobecné cíle zahrnují pozitivní a charakterové a mravní vlastnosti (kolektivní chování, iniciativa, samostatnost atd.), estetické prožívání a tvořivé schopnosti (zájem vytvářet krásný pohyb, prostředí, lidské vztahy atd.), ochranu životního prostředí a lásku k přírodě. Specifické cíle obsahují trvale kladný postoj k pohybové aktivitě, rozvinuté zájmy o tělovýchovné a sportovní činnosti, tělesnou zdatnost nebo tělesný a funkční rozvoj.

3. Zdravotní cíle

Zdravotní cíle rozdělujeme na kompenzační a hygienické. Kompenzační cíle spočívají v kompenzaci jednostranné zátěže (relaxační, protahovací, vyrovnávací a dechová cvičení) a regeneraci duševních sil. Mezi hygienické cíle patří hygienické návyky (sprchování po zátěži, cvičební úbor atd.) a potřeba zdravého životního stylu (dostatečný pohyb v režimu dne, zdravá strava, dostatek spánku atd.).

Výchovné cíle se v každé cvičební jednotce navzájem prolínají a doplňují. Získané schopnosti a dovednosti by neměly být uplatňovány jen v tělesné výchově, ale i v jiných tělovýchovných a sportovních aktivitách. Uplatňovat by se měly v celém životě žáka (Vilímová, 2002).

1.2.3 Učivo

Učivo v nejobecnějším smyslu představuje souhrn poznatků, dovedností a činností, ke kterým lidé dospěli postupným kulturním vývojem. V užším pojetí učivo chápeme jako ten úsek poznatků a činností, jenž jsou určeny danému vývojovému stupni, školnímu věku, jako podněty pro jejich záměrný rozvoj. Ve vztahu s vyučovacími předměty a vyučovacím procesem, se též hovoří o učivu jako o uspořádání poznatků a činností, které vyjadřují strukturu a obsah daného vědního oboru. Všechny tyto poznatky a činnosti se mají během vyučovacího procesu stát nově získanými dovednostmi a vědomostmi žáka.

Tělesná výchova patří mezi výchovné předměty, kde učivo plní funkci dosahování jak vzdělávacích, tak i výchovných cílů. Učivo nelze přesně vymezit, protože stanovených cílů lze dosáhnout pestřými prostředky, tedy také pestřým učivem.

Strukturace učiva je dána návazností v učivu, vzájemným propojením a vztahem mezi volbou cílů učiva a jeho dílčími částmi. Učivo lze rozdělit na kmenové, rozšiřující, orientační, výběrové a speciální.

Kmenové učivo by si měla osvojit většina žáků (s průměrnými schopnostmi a nadáním). Rozšiřující učivo je určeno talentovanějším žákům. Orientační učivo slouží k vyhledávání nebo rozvíjení speciálních schopností a zájmů. Výběrové učivo se soustředí na speciální sportovní oblast, ale zároveň prohlubuje osvojené učivo (na základní škole se nedoporučuje). Speciální učivo obsahuje složku cviků ve zdravotní tělesné výchově,

kterými se snažíme zmírnit nebo úplně odstranit zdravotní oslabení a poškození žáků (Rychtecký a Fialová, 2002).

Základní charakteristika učiva

Hlavními prvky v systému učiva jsou poznatky a činnosti. Poznatky se ve vyučovacím procesu mění na vědomosti a činnosti se přeměňují v pohybové dovednosti a schopnosti (Rychtecký a Fialová, 2002).

Učivo vzdělávacího oboru Tělesná výchova je rozděleno do tří oblastí: činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení (Fialová, 2010). Do těchto oblastí spadají pořadová cvičení, kondiční cvičení, gymnastika a tanec, atletika, sportovní hry, úpoly, testování všeobecné pohybové výkonnosti a sezónní činnosti (bruslení, plavání, lyžování a turistika).

Poznatky v tělesné výchově vycházejí z různých vědních oborů (anatomie, biomechanika, fyziologie, pedagogika, psychologie apod.). K těmto základním nárokům, které si žáci mají osvojit jako hlavní vědomosti patří: znalosti základních pravidel sportovních soutěží a her, názvosloví, základy hygieny, zásady správné výživy, vědomosti o změnách, ke kterým dochází v lidském těle vlivem provádění tělesných cvičení, zásady všestranně rozvíjejícího cvičení, regenerace, kompenzace a bezpečnost v tělesné výchově (Rychtecký a Fialová, 2002).

1.3 Tělesná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy (předškolní, základní, a střední vzdělávání) Národního programu vzdělání, který vymezuje počáteční vzdělání jako celek. Na RVP navazují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. RVP je závazným dokumentem pro tvorbu ŠVP (RVP ZV, 2017).

RVP vycházejí z nových strategií vzdělávání, které kladou důraz na klíčové kompetence, jejich propojenost se vzdělávacím obsahem a uplatněním nabytých vědomostí a dovedností v praktickém životě. Dále vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení, formulují předpokládanou úroveň vzdělání, která je stanovena pro všechny

absolventy dílčích etap vzdělávání. RVP povzbuzují pedagogickou anatomii škol a profesní zodpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (RVP ZV, 2017).

1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) navazuje na pojetím a obsahem na RVP předškolního vzdělávání a je východiskem pro RVP středního vzdělávání. Popisuje úroveň klíčových kompetencí (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), kterých má žák dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje očekávané výstupy a učivo, jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova) s formativními funkcemi (RVP ZV, 2017).

RVP ZV rozděluje vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem či více vzdělávacími obory, které jsou si obsahově blízké. Vzdělávací oblasti se dělí na Jazyk a jazykovou komunikaci, Matematiku a její aplikaci, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví (Tělesná výchova) a Člověk a svět práce (RVP ZV, 2017).

RVP ZV je otevřeným dokumentem, který je po určitých časových etapách inovován dle proměnných potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP, měnících se potřeb a zájmů žáků (RVP ZV, 2017).

1.3.2 Tělesná výchova ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví

Vzdělávací obor Tělesná výchova je začleněn spolu s Výchovou ke zdraví do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (RVP ZV, 2017). „*Zdraví je v RVP ZV chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, chování podporující zdraví, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd.*“ (Fialová, Flemr, Marádová a Mužík, 2014, s. 28) Jelikož je zdraví předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, je také jednou z priorit základního vzdělání.

V realizaci v této vzdělávací oblasti v první řadě klademe důraz na praktické dovednosti a jejich použití v modelových situacích a každodenním životě školy. Oblast Člověk a zdraví se prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej mohou obohacovat či aplikovat.

Tělesná výchova jako součást komplexního vzdělávání v oblasti zdraví směřuje z jedné stránky k poznávání vlastních pohybových možností a zájmů, z druhé stránky k poznávání účinků jednotlivých pohybových činností na tělesné zdraví, zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělání postupně přechází od spontánních pohybových aktivit k řízeným a výběrovým pohybovým aktivitám, ve kterých spatřujeme smysl v schopnosti samostatně ohodnotit úroveň vlastní zdatnosti a řazení pohybových činností do vlastního režimu dne. Pro pohybové vzdělávání je charakteristické rozpoznávání a rozvoj pohybového nadání, které očekává diferenciaci hodnocení i výběr činností žáků. Důležité je také odhalování případných zdravotních oslabení žáků a jejich korekce (Fialová, Flemr, Marádová a Mužík, 2014).

Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v oblasti Člověk a zdraví cílí na utváření a rozvoj klíčových kompetencí žáků, žáky vede k chápání zdraví z různých úhlů: jako důležité hodnoty, vyváženou a komplexní pohodu člověka, součást vlastního jednání a rozhodování, součást mezilidských vztahů, osvojené preventivní postupy, nejen fyzickou zdatnost, ochranu při rizikových situacích nebo jako možnost zapojit se do zdravotně prospěšných činností (RVP ZV, 2017).

1.3.3 Vzdělávací obsah oboru Tělesná výchova pro 2. stupeň ZŠ

Vzdělávací obsah je v rámci charakteristiky vzdělávacího oboru tělesná výchova na druhém stupni základních škol zaměřen na pohybové hry (s různým zaměřením, také netradiční pohybové hry), gymnastiku, estetické a kondiční formy cvičení s hudebním doprovodem, úpoly s orientací na sebeobranu, sportovní hry (podle výběru školy), atletiku a v obsahu se také objevují sezónní činnosti či outdoorové aktivity, jako jsou například turistika, plavání, lyžování nebo bruslení.

Z hlediska požadavků RVP a současně konkretizace cílů v tělesné výchově je jasné, že uvedená charakteristika vzdělávacího obsahu oboru tělesná výchova na druhém stupni základních škol je klíčovým bodem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP).

RVP umožňuje při tvorbě ŠVP školám značnou volnost, a tak může konkrétní ŠVP brát ohledy na tradice školy a její preferenci v oblasti sportovních pohybových aktivit, každá škola má specifické prostředí a klima, a to může mít vliv na identifikaci a rozvoj talentovaných dětí. Celý systém by měl být harmonický a vyvážený. Ale tato volnost při tvorbě ŠVP může mít také stinné stránky, a to v případě, když žák odejde z jedné školy do druhé, kde se ŠVP může značně lišit a žákovi přinést jisté problémy s adaptací a zvládnutím učiva, což může vést k případným hrozbám (Hrabinec a kol., 2017).

K plnění cílů RVP ZV vymezuje obsah učiva a očekávané výstupy, které jsou určeny pro každý stupeň základní školy zvlášť. Cíle RVP ZV pro tělesnou výchovu jsou výrazně „zdravotně orientované“, ale učivo je spíše orientováno na pohybové činnosti a dovednosti než na přímou podporu zdraví. V rámci kurikula je tedy vidět značný rozpor (Mužík, 2015 cit. podle Hrabinec a kol., 2017).

1.4 Učitel tělesné výchovy

Úroveň vzdělání a výchovy dětí a mládeže je závislá na učební látce, na její struktuře, na materiálním zabezpečení procesu vyučování, ale v první řadě na formách a postupech vyučování. Dále pak také na individuálním fyzickém i psychickém zatížení žáků ve vyučovacím procesu. Rozhodující a významné postavení mezi činiteli, kteří určují úroveň výchovy a vzdělání náleží učiteli (Chromík, 1993 cit. podle Vilímová, 2002).

1.4.1 Struktura osobnosti učitele

Osobnost učitele tělesné výchovy je komplexní souhrn vnitřních podmínek (tělesných a duševních), které se projevují v činnosti jako ucelená jednota (Sýkora, Kostková, Frano a kol., 1983). Základní strukturu tvoří: hodnotová orientace a zaměřenost osobnosti; pedagogické předpoklady a rozvinuté osobní vlastnosti; soubor poznatků, vědomostí, praktických dovedností a zkušeností.

Hodnotová orientace a zaměřenost osobnosti

Z pedagogického hlediska nejčastěji pojem osobnost vyjadřuje vysokou úroveň zformování psychosociálních a intelektuálních vlastností člověka. Psychologie naproti tomu nevyjadřuje současně kvalitu osobnostního zformování. Učitelova zformovaná osobnost z hlediska pedagogiky se vyznačuje zvláštními hodnotovými kritérii.

Formování osobnosti učitele probíhá v určitých motivačních rysech, které jsou silně ovlivněny životním cílem (Chromík, 1993 cit. podle Vilímová, 2002).

Pedagogické předpoklady a rozvinuté osobní vlastnosti

Pedagogické předpoklady vyjadřují dispozice výchovně působit. Na úspěšné výchovné působení učitele mají vliv jeho osobnostní vlastnosti, které jsou v blízkém vztahu s pedagogickými předpoklady. Nejdůležitější částí ve struktuře pedagogických předpokladů jsou osobnostní vlastnosti, které se promítají v chování a jednání pedagoga. Být pedagogem (vychovatel) znamená být sociálnímu okolí příkladem, a to v každé situaci (Chromík, 1993 cit. podle Vilímová, 2002). Psychologové v problematice osobnosti vyčleňují určité „části osobnosti“. V této oblasti můžeme zmínit strukturu osobnostních charakteristik, do které se řadí: schopnosti (intelektuální, sensorické, senzomotorické, psychomotorické a umělecké), vlastnosti (psychické), temperament (introvert, extrovert), charakter (povahové vlastnosti s morálním významem), svědomí (různé aspekty charakteru), motivace (vnější podněty jednání i vnitřní motivy) (Čáp, 1980 cit. podle Vilímová, 2002).

Soubor poznatků, vědomostí, praktických dovedností a zkušeností

Vyrovnaný profil osobnosti učitele se značí určitým stupněm osvojení všeobecných vědomostí a vysokým stupněm znalostí z oblasti vlastní aprobace. Široký rozhled z různých oblastí učitel napomáhá působit na žáky v širším rozsahu nejen při vyučování, ale i v soukromí. Pedagog s takovýmto rozhledem má přirozenou autoritu jak u žáků, tak i u kolegů.

Nároky na praktické dovednosti jsou u učitele tělesné výchovy velmi vysoké, což je dáno širší oblastí jeho působení. Učitel tedy musí neustále udržovat funkční zdatnost vlastního organismu.

Odborná vzdělanost učitele se ukazuje v didaktických předpokladech (soustava osvojených dovedností, poznatků a konkrétních dovedností), organizačních a řídicích schopnostech (vytvoření vhodných podmínek pro vyučování), výrazových, procentuálních (poznání vnitřního světa žáka, paměťové dispozice), komunikativních (jazyk, mimika, gestikulace,

domluvené signály) či v akademických schopnostech (samovzdělávání), (Chromík, 1993 cit. podle Vilímová, 2002).

1.4.2 Typologie učitelů tělesné výchovy

Podle určitých výrazných vlastností lze vyčlenit různé typy učitelů. Hlavní význam typologie učitelů spatřujeme v tom, že každé vlastnosti (kladné i záporné) jsou charakteristické pro určitý typ a tvoří model. Model napomáhá lépe vnímat nedostatky určitého typu učitele a může sebeutváření učitele výrazně ovlivnit (Vilímová, 2002). Existují různé typologie učitelů.

Typologie dle Zawrockého a Žukowské

Typologie učitelů podle Zawrockého a Žukowské rozlišuje 4 typy učitelů tělesné výchovy:

- **typ A** (trenér) – ctizádstivý, zaměřený na sportovní výkony, ve škole moc rád nepracuje;
- **typ P** (pedagog) – necení žáky jen za podané výkony, má kritický vztah ke sportu;
- **typ O** (organizátor) – dokáže vést, organizovat, pracuje veřejně, dobře organizuje také vlastní život;
- **typ I** (improvizátor) – nic neplánuje, veselý, živý, oblíbený, energický, dobrý společník, nedokončuje práci (Fišer a Volný, 1972).

Typologie dle Žukowské

Další typologie také podle Žukowské předpokládá 3 základní a 2 podtypy učitelů tělesné výchovy:

- **Učitel inovátor (N)** – přiklání se ke sportovnímu typu výuky, využívá tréninkové formy jednotlivých sportů, organizuje různé sportovní akce, zkouší novinky.
 - **N 1** – systematický, důsledný při realizaci novinek,
 - **N 2** – méně systematický a důsledný.

- **Učitel tradiční (T)** – zaměřen na tradiční výuku TV, spíše proti sportovní formě výuky, kritický pohled na vrcholový sport, snaží se žáky spíše vychovávat.
 - **T 1** – spíše direktivní přístup, dbá na kázeň, zaměřen na tradiční výuku,
 - **T 2** – dobrý pedagog, má hezký vztah k žákům, dbá na dobré držení těla, žáky nehodnotí pouze za výkony.
- **Učitel improvizátor (I)** – nesystematický, neplánuje, neklade si žádné cíle, živý, veselý, u dětí oblíbený.

Autorka považuje za pozitivní typy N 1 a T 2, odmítá typ I. Upozorňuje, že typy se vyskytují v čisté i smíšené (častěji) formě (Kostková a kol., 1978).

Ceselmannovy typologie

Často se také udává typologie dle Caselmana, která vychází z orientace učitele ve vyučování, buď to na proces učení, učební předmět nebo na osobnost žáka. Rozdělil učitele na 2 základní typy a 2 podtypy:

- **Logotrop** – dává důraz na učební předmět, na teoretické poznání, na vštěpování dovedností.
 - **Logotrop filozoficky orientovaný** – má za cíl žákům vštěpit názor podle svého chápání, příliš nerespektuje názory žáků, má silný vliv na podobně založené žáky.
 - **Logotrop odborně-vědecky orientovaný** – systematicky se orientuje na předmět, vše v předmětu pokládá za důležité a chce žáky vše naučit, umí vzbudit zájem u žáků, neúspěch žáků při osvojování učiva si klade za vinu.
- **Paidotrop** – zaměřený na psychický rozvoj a formování žáka.
 - **Paidotrop individuálně psychologicky orientovaný** – chce pochopit žáka, vnitřně si ho získat a tak utvářet jeho osobnost (vychovávat), dbá na pořádek a disciplínu. Zajímá se o žáky, kteří jsou pro jiné učitele „beznadějní“.

- ***Paidotrop všeobecně psychologicky orientovaný*** – neusiluje o utváření žáka individuálně, ale výchovné cíle si klade všeobecně (vzbudit zájem u žáků), často směřuje pozornost jistě skupině oblíbenců.

Se základními typy logotropa a paidotropa se kříží další dvojice, která určuje všeobecné chování učitele, a to autoritativní a sociální typ učitele.

- ***Autoritativní typ*** – chce všechno řídit, vše musí být podle něho. Často mu chybí smysl pro spravedlnost, humor, přátelský vztah k žákovi, když ale tyto vlastnosti naopak má, tak může na žáka velmi dobře výchovně působit. Zkřížení s logotropem charakterizuje úsilí vnutit žákům vlastní názor, když se zkříží s paidotropem, tak má snahu utvářet žáky podle svých představ.
- ***Sociální (demokratický) typ*** – nechává žákům větší volnost, spíše je žákům přítelem, má snahu rozvíjet u žáků samostatnost a odpovědnost. Výuku spíše organizuje, než řídí, nedominoval ve vyučování a jeho osobnost se nachází spíše v pozadí.

Na základě výchovně-vzdělávacích postupů Caselmann rozlišuje ještě další 3 typy učitelů:

- ***Vědecko-systematický typ*** – ve vyučování postupuje racionálně a systematicky, má schopnost jasně vysvětlit učivo, vede žáky k logickému myšlení. Má sklon výuku schematizovat, což může tlumit živost učiva a vést žáky k nezájmu. Uplatňuje ve vyučování postupy, které se blíží vědeckým metodám.
- ***Umělecký typ*** – má silně rozvinutou představivost, zejména v oblasti estetiky. Učivo řadí spíše morfologicky než logicky. Názornost ve vysvětlování má také vliv na výchovu žáků, ale přehnaná názornost naopak může vést k útlumu rozvoje abstraktně-logického myšlení.
- ***Praktický typ*** – má organizační vlohy, u složité látky umí použít vhodný příklad, vhodnou pomůcku, což pomáhá k pochopení či zapamatování. Rozvíjí názorné a praktické myšlení žáků. Může se ale stát rutinérským a povrchním učitelem. Nekříží se s filozoficky orientovaným logotropem, ve spojení s ostatními typy bývá často úspěšný a u žáků oblíbený.

Člověk a jeho charakteristické vlastnosti jsou do jisté míry dány geneticky, jsou ovlivněny temperamentem, ale také prostředím, ve kterém člověk žije. Rozhodující pro formování osobnosti je zaměřenost, hodnotová orientace, stupeň inteligence, rozsah vědomostí, svědomitost, zájem v oblasti sebevzdělávání, aby předávané vědomosti a zkušenosti byly co možná nejaktuálnější (Štefanovič, 1991 cit. podle Vilímová, 2002).

1.4.3 Vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy

Vilímová (2002) uvádí, že vyučovací činnosti učitele jsou důležitou složkou didaktického procesu, kde psychologickou podstatou je interakce učitele a žáka ve vztahu s vyučovacími činnostmi učitele a učební činností žáka.

Interakce učitele a žáka je ovlivněna výběrem učiva, obsahem učiva a podmínkami vyučovacího procesu. Z pedagogického pohledu je základem didaktického procesu záměrné osvojování, upevňování a zdokonalování činností, dovedností, sociálních norem chování, postojů nebo formování osobnosti žáka. Výchovné a vyučovací činnosti učitele nelze oddělovat, vzájemně se propojují (Mojžíšek, 1975 cit podle Vilímová, 2002).

Vyučovací činnost učitele tělesné výchovy je specifická a lze ji souhrnně rozdělit do těchto typů činností:

- **Iniciační** – motivace žáků.
- **Řídící** – učitel je hlavním řídicím činitelem v procesu vyučování.
- **Výchovná** – formování morálně-volných vlastností žáků.
- **Organizační** – velmi důležitá, závisí na ní kvalita hodiny.
- **Diagnostická** – objektivní a spravedlivé hodnocení žáků, pochopení individuálních zvláštností jednotlivých žáků.
- **Pozorovací** – umožňuje učiteli korekci motorického učení žáků.
- **Analyticko-syntetická** – vhodné rozložení či spojení nacvičovaných dovedností.
- **Předcvičování** – předpokládá fyzickou zdatnost učitele.
- **Záchrana a pomoc** – bezpečí žáků i usnadnění nácviku dovedností hlavně v počáteční fázi.

Mezi činnostmi učitele a žáka existuje zpětná vazba, která funguje oboustranně (Vilímová, 2002).

1.5 Organizace a řízení vyučovací jednotky TV

Řízení a organizace vyučovacího procesu má velký vliv na výsledky vyučování. Organizace je součástí předem naplánovaného vyučování, a jestliže je narušena, tak je narušená i cesta k vyučovacím cílům.

Ve školní tělesné výchově existuje úzké propojení mezi organizací a plněním výchovných a vzdělávacích cílů. Řízení vyučování z pohledu času je přímo vázáno na organizaci. Dobrá organizace nám přináší efektivní využití času v hodinách tělesné výchovy, účelné řazení žáků do skupin, lepší zabezpečení bezpečí žáků během cvičení, průběžnou kontrolu žáků, možnost střídání zatížení aj.

Učitel by měl žáky nepřetržitě sledovat a je v prostoru postaven tak, aby byl v jeho zorném úhlu co největší prostor, kde se žáci pohybují, měl by se pohybovat v dostatečném odstupu od žáků, aby byl při vlastní ukázce dobře vidět pro všechny žáky a hlavně, aby byl včas na místě, kde je vyšší riziko zranění žáka (Sýkora, Kostková a kol., 1985).

Dvořáková (2012, s. 71) uvádí, že: *„Pro naplnění požadavků efektivnosti je velmi žádoucí, aby bylo v hlavní části využito celé řady forem sociálně interakčních a metodicko organizačních, tedy způsobů organizace a řízení, hromadné i skupinové a individualizační, včetně řídicích stylů.“* Organizace a způsob řízení se během vyučovací hodiny mění, navzájem na sebe navazují, v závislosti na obsahu, čase, zlepšení dětí, potřebě dopomoci aj. (Dvořáková, 2012).

1.5.1 Vyučovací jednotka TV

Tělesná výchova jako předmět je určena pro všechny žáky ve všech ročnících, a to i žákům se zdravotním oslabením a omezením. Patří mezi povinné předměty základního vzdělání. Základní formou povinného předmětu je vyučovací jednotka. Vyučovací jednotka je standardně dlouhá 45 minut a v rámci vzdělávacího plánu jsou dotovány vždy dvě povinné vyučovací jednotky týdně (Vilímová, 2009 cit. podle Hrabinec, 2017).

Rychtecký a Fialová (2002, s. 139) uvádí, že: *„Vyučovací jednotka je relativně stabilně uspořádaný systém hlavních faktorů výchovně vzdělávacího procesu a jejich vzájemných vztahů, determinovaný obsahem a cílem učiva, prostorem, kde je uskutečňován, časem, v němž je realizován, psychickou i fyzickou úrovní žáků, zkušenostmi a předpoklady učitele*

a řadou dalších didaktických skutečností.“ Vyučovací jednotka je poměrně uzavřený a samostatný celek, který přímo řídí učitel a má také plnou odpovědnost za výsledky procesu výchovy a vzdělání (Rychtecký a Fialová, 2002).

Cíle vyučovací jednotky tělesné výchovy

Cílem vyučovacích jednotek tělesné výchovy je napomáhat a přispívat k naplňování cílů školní tělesné výchovy a plnit cíle procesu výchovy a vzdělání dané školy (Hrabinec, 2017). Mnoho autorů řadí mezi hlavní cíle:

- **Formální cíl** – organizační charakter.
- **Výchovný cíl** – motivační, s pozitivním přístupem, morálně-volní dimenzí, interpersonální vztahy, akceptování pravidel, zodpovědnou a samostatnou činností a zájmem o pohybovou aktivitu.
- **Diagnostický cíl** – kontrolní, informativní a zjišťující charakter.
- **Vzdělávací cíl** – rozvoj motorických schopností a dovedností, vědomostí, transferu a uplatnění osvojeného učiva.
- **Zdravotní cíl** – fyzická a psychická zdatnost organismu, ochrana a upevňování zdraví, pozitivní postoj, životospráva.
- **Psychologický cíl** – odreagování a psychické uvolnění.
- **Přípravný cíl** – příprava žáků na zatížení (Hrabinec, 2017).

Typy vyučovacích jednotek

Typy vyučovacích jednotek můžeme dělit z několika hledisek. Frömel (1983) je rozdělil takto:

- **Dle hlavních složek výchovně-vzdělávacího procesu**
 - Diagnostické vyučovací jednotky (kontrolní funkce).
 - Motivační (podporují zájem žáků).
 - Expoziční (seznamují s učivem, nácvik).
 - Fixační (upevňují a zdokonalují dovednosti).

- ***Dle obsahu***
 - Gymnastické.
 - Herní.
 - Atletické.
 - Úpolové, atd.
- ***Dle tématu***
 - Monotematické (rozvoj schopností a dovedností v oblasti jednoho sportu, spíše u starších žáků).
 - Smíšené (obsah dvou či více sportů, které spolu nemusí souviset, u nižších ročníků ZŠ).
- ***Dle pohlaví***
 - Dívčí třídy (zaměřené více na estetickou stránku).
 - Chlapecké třídy (zaměřené více na soutěžení a sport).
 - Koedukovaná výuka (vhodné pro některé činnosti – volitelné předměty, kursy).
- ***Dle intencionality***
 - Povinná tělesná výchova (2 – 3 hodiny týdně, 45 minut).
 - Zdravotní tělesná výchova (oslabení žáci, 2 hodiny týdně, 45 minut).
 - Nepovinná tělesná výchova (volitelné předměty podle nabídky školy, většinou 2 hodiny týdně).
- ***Dle základního zaměření***
 - Návčičné.
 - Kontrolní.
 - Kondiční.
 - Rekreačně orientované.
 - Soutěžní.

V praxi školní tělesné výchovy se zřídka kdy objevují čistě samostatně jednotlivé typy vyučovací jednotky, smíšené formy většinou bývají účinnější (Fialová, 2010).

Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy

Vyučovací jednotka tělesné výchovy má svoji strukturu, která obsahuje souhrn vzájemně na sebe působících částí. V didaktické teorii se jednotka nejčastěji rozděluje do tří nebo více částí. Stavbu vyučovací jednotky ale ovlivňuje mnoho činitelů, proto nelze přesně lpět pouze na jedné doporučené podobě (Hrabinec, 2017). Z fyziologického hlediska se doporučuje vyučovací jednotku strukturovat takto:

- **1. Úvodní část** – nástup, seznámení se s cílem hodiny, organizace (2 minuty), (Fialová, 2017).
 - *Rušná část* – příprava organismu na následnou zvýšenou zátěž v hlavní části hodiny, formou honiček nebo různých drobných pohybových her.
 - *Průpravná část* – protahovací cvičení, preventivní příprava hybného systému a cílevědomé protažení svalových skupin
 - Obě tyto části by měly trvat okolo 5 minut (Hrabinec, 2017).
- **2. Hlavní část** – *Nácviková část* - nácvik nových pohybových dovedností (10 minut),
 - *Výcviková část* - opakování nebo rozvoj kondice – síla, vytrvalost (12 minut).
- **3. Závěrečná část** – protahovací, kompenzační cvičení (8 minut),
 - zhodnocení hodiny (Fialová, 2007).

Působení vyučovací jednotky by mělo být komplexní, to znamená, že budeme brát v potaz funkční a motorický rozvoj, ale také zároveň osobnostní rozvoj žáků (Fialová, 2007).

1.5.2 Organizace a řízení v jednotlivých částech vyučovací jednotky TV

Každá z částí vyučovací jednotky se charakterizuje jinými způsoby organizace a obsahem. Lze uvést některé ze zásad při řízení a organizaci vyučovací jednotky: neměnit často pomůcky a organizační útvar (vede ke ztrátě času), reagovat na zjištěné nedostatky (např. hromadění žáků u některého náradí v překážkové dráze, je třeba přidat doplňkovou činnost), nevyřazovat neúspěšné děti (např. kdo se trefí do koše, předává míč dalšímu,

nikoli naopak) nebo omezit prostoje (tvořit menší skupiny, zapojit celou skupiny, zkrátit intervaly vybíhání aj.), (Dvořáková, 2012).

1. Úvodní část

Po příchodu do tělocvičny lze děti nechat volně se proběhnout, ale pouze pod podmínkou důsledně dodržovaných předem domluvených pravidel (psychické uvolnění). Poté můžeme na předem domluvený signál žáky shromáždit a začít řízenou činností.

Je žádoucí na úvod žáky seznámit s náplní hodiny, a tím je motivovat k následné činnosti (Dvořáková, 2012).

Rušná část

Cílem rušné části je zahřátí a příprava organismu na následnou zátěž.

Na úvod je optimální začít činnostmi s mírnější intenzitou, tedy například využít různá lokomoční cvičení (chůze, cval, běh atd.), dále lze přistoupit od klidnější činnosti k aktivnější (Dvořáková, 2012), jako jsou například jednoduché pohybové hry, honičky a další činnosti (Hrabinec, 2017).

Úvodní část je nejčastěji organizována v zástupech, po kruhu, volně v prostoru. Dále můžeme také zvolit pohyb ve dvojicích, stanovit individuální činnost, využít náčiní apod. Aktivita by měla být pro žáky zajímavá a jednoduchá, abychom neztráceli příliš času složitým vysvětlováním a organizací.

Aktivity v zástupu jsou vhodné pro menší děti, které se ještě příliš neorientují v prostoru. Učitel je zpočátku vedoucí zástupu, později přebírají roli sami žáci. Můžeme aktivity různě obměňovat, kde se projeví lepší orientace v prostoru, poté také pozornost i rychlost reakce a současně se navýší intenzita činnosti.

Aktivity v kruhu se nejčastěji provádějí po povelích „vlevo vpravo v bok, kolem tělocvičny poklusem klus“ nebo „oběhněte tělocvičnu tři kolem dokola“. Vhodné při aktivitách v kruhu je využití rytmizovaného pohybu, dodržování tempa a kladení důrazu na správné provedení úkolů (pohyby paží, skipink, liftink apod.). V případě volby volného běhu by žáci měli mít možnost zvolit si vlastní tempo pohybu („oběhněte třikrát tělocvičnu“).

Aktivity volně v prostoru jsou náročnější na orientaci a reakci žáků na změny podmínek, tedy umět se včas vyhybat ostatním žákům. Můžeme sem zařadit různá lokomoční cvičení (chůze, lezení, poskoky atd.).

Honičky jsou velmi oblíbenou a také dost intenzivní aktivitou v úvodní části, žáky baví a rádi se zapojují do hry. Abychom dosáhli určité aktivity a intenzity, je třeba uvažovat nad vztahem mezi prostorem, počtem hráčů a honičů. Honiček je nespočet a lze je různě obměňovat podle potřeb konkrétních podmínek (Dvořáková, 2012).

Průpravná část

Základními úkoly v této části jsou preventivní příprava hybného systému a cílevědomé protažení svalových skupin s tendencí ke zkracování (Hrabinec, 2017). Jestliže v jednotce není naplánováno zaměřené posilování, je vhodné sem zařadit posilovací cvičení fyzických svalů s tendencí k ochabování (prevence nebo již vyrovnávání vadného držení těla). Cvičení by mělo vycházet z dalších činností, které budou obsahem hlavní části (hlavní náplň hod míčkem – dbát na rozcvičení především rukou a paží), (Dvořáková, 2012).

Organizace rozcvičení by měla navazovat na rušnou část bez zbytečně velkých a složitých organizačních manévřů. Může probíhat v kruhu, volně v prostoru nebo na značkách. Lze také využít náčiní či náradí nebo cvičení ve dvojicích (Dvořáková, 2012).

Rozcvičením v kruhu lze lehce navázat na rušnou část, která probíhala formou zástupu nebo kruhu. Učitel v tomto případě může stát uprostřed kruhu, což ale omezuje dobrou ukázkou a kontrolu žáků (vždy stojí k někomu zády) nebo stát či sedět po obvodu kruhu, kdy zase na něj špatně vidí žáci vpravo či vlevo od něho (lze vyřešit určením pomocníků, kteří budou podle učitele předcvičovat tak, aby i žáci, kteří na učitele nevidí, mohli sledovat cvičení).

Rozcvičením volně v prostoru snadno navážeme na volný pohyb v prostoru například pomocí povelu „Otočte se na mě tak, abyste všichni viděli“. Může ale nastat problém s prostorem kolem dětí, řešením ale může být poslat děti pro pomůcky a jejich následné rozložení nám napomůže k vytvoření adekvátního prostoru pro rozcvičení.

Rozcvičení na značkách lze začít jednoduchým povelom „postavte se na značky“. Značky nám pomohou dodržet dostatečné rozestupy mezi žáky. Učitel stojí mezi zástupy značek.

Rozcvičení s náčiním je pro děti motivující a dává podnět k lepšímu provedení cviku. Ideální je použití náčiní, které jsme využili již v rušné části (nebudeme se tolik zdržovat). Jako náčiní lze použít například švihadla, gymbally nebo míčky.

Nejčastěji se při **rozcvičení na nářadí** používají lavičky nebo žebřiny. Rozcvičení nemělo být složité na přípravu. Vhodná volba je využití nářadí z předchozí části hodiny nebo ho využít v následující hlavní části.

Rozcvičením ve dvojicích lze opět navázat na předchozí část, ve které žáci cvičili ve dvojicích. Učitel by měl už před cvičením vědět, zda je počet dětí sudý nebo lichý a adekvátně na to reagovat. U cvičení ve dvojicích předpokládáme nekázeň žáků, je tedy důležité zvolit cviky, které děti zaujmou.

Není na škodu ani **aktivní zapojení žáků do rozcvičování**. Můžeme využít karty s nákresem cvičení, podle kterých budou žáci cvičit nebo svěřit rozcvičení některému z žáků (Dvořáková, 2012).

2. Hlavní část

Hlavním cílem této části cvičební jednotky je žáky naučit a upevnit nové dovednosti, zopakovat již získané dovednosti, zatížit organismus, a tak zvýšit jejich kondici (zdatnost). Z těchto důvodů se většinou hlavní část dělí na nácvikovou a výcvikovou část (Dvořáková, 2012).

Nácviková část

V této části se žáci učí novým dovednostem a upevňují dovednosti, které nacvičovali v předešlé hodině. Při nácviku dovedností je zapotřebí, aby žáci ještě nebyli unavení a byli schopni vnímat ukázkou a vysvětlení, proto tato část následuje ihned po rozcvičení.

Nácvikovou část lze organizovat a řídit několika způsoby, kterými jsou: hromadná organizace frontální, hromadná organizace proudové a skupinová organizace.

Hromadná organizace frontální umožňuje efektivní cvičení, do kterého jsou zapojeni všichni žáci. Podmínkou je ale zajištění pomůcek a prostoru pro všechny žáky a současně také možnosti všechny žáky opravovat. Nelze organizaci využít při nácviku, kde je potřeba učitelova dopomoc a záchrana. Vhodné je využití při tzv. koncentrovaném nácviku, kdy se opakovaně za sebou nacvičuje řada stejných pokusů dané dovednosti (hlavně pro

seznámení se s dovedností). V této podobě ale není možné žáky dostatečně opravovat a zajišťovat jim pomoc, proto je příhodné ho využít pro jednodušší nácvik dovedností nebo na procvičení už vyzkoušených dovedností. Může také vzniknout problém nestejně dovednostní úrovně žáků, kdy jednoho žáka cvičení nebaví a pro druhého je zase příliš obtížné, proto je zapotřebí měnit metody práce, například volit didaktický styl s nabídkou.

Hromadná proudová organizace je pro nácvik vhodná a u žáků oblíbená. Většinou ji volíme při prvním opakování dovednosti (žáci už byli seznámeni s dovedností). Organizaci lze využít v podobě překážkové dráhy, kde můžeme kombinovat překážky s nácvikem nebo procvičováním s pomocí učitele. Žáci jsou na úvod seznámeni s jednotlivými překážkami a poté překonávají proudově jednu překážku za druhou. Učitel napomáhá a opravuje u překážky, kde je to třeba a současně sleduje ostatní žáky a je připraven rychle reagovat na problém v dráze. Tato forma organizace nutí žáky při příchodu k překážce vybavit si samotný úkol a jeho provedení, což podporuje dlouhodobé zapamatování dovednosti.

Skupinovou organizaci volíme hlavně pro zefektivnění činnosti. Většinou se skupinové řízení využívá při hrách a soutěžích. Pro nácvik je dělení žáků především podle úrovně či kamarádských vztahů za účelem navození pozitivní atmosféry. Skupiny většího počtu dětí označujeme jako družstvo, někdy je však při nácviku zapotřebí žáky rozdělit do menších skupinek, družstev (z důvodu vybavení, prostoru atd.). Obsah činností ve skupinách poté může být stejný nebo úplně odlišný, lze využít stejných pomůcek a nářadí nebo cvičit s různými pomůckami (Dvořáková, 2012).

Výcviková část

Hlavním úkolem výcvikové části je zvýšit intenzitu pohybu spolu s energetickou náročností, proto obsahuje spíše cvičení dynamického typu s lokomocí nebo posilováním. Volíme tedy opakování dovedností, které jsme již nacvičili. Může opět využít hromadnou organizaci frontální a proudovou, cvičení na stanovištích za účelem zvýšení svalové kondice nebo různé pohybové a průpravné hry.

Hromadnou frontální organizaci lze využít formou opakování známé sestavy cvičení na hudbu (aerobik) nebo skákání přes švihadlo, kde můžeme měnit tempo nebo způsob skákání.

Při *hromadné proudové organizaci* je potřeba sestavit překážky v dráze takovým způsobem, aby nebyly pro žáky obtížné a byly složeny z úkolů, které žáci dokážou plnit dynamicky za sebou, tak aby nedocházelo k prostojeům během probíhání dráhy.

Za cílem navýšení svalové kondice volíme *cvičení na stanovištích*, kde žáci plní různé silové úkoly, typickým příkladem může být kruhový trénink.

Pro navýšení aerobní neboli vytrvalostní zdatnosti je vhodné využití nejrůznějších *her*. Můžou to být jednoduché pohybové hry, honičky, skupinové soutěže nebo průpravné sportovní hry. Hry také posilují prožitek žáka ze samotného pohybu (Dvořáková, 2012).

3. Závěrečná část

Na závěr cvičební jednotky by mělo přijít uvolnění a protažení svalů, které byly v jednotce zatížené a také reflexe celé hodiny. Někdy ale můžeme ještě před samotné uvolnění a protažení vložit uklidňující činnost, která má za cíl spojit žáky dohromady skrze společný úkol a prožitek (Dvořáková, 2012).

1.5.3 Vyučovací styly

Didaktický nebo též vyučovací styl je osobitý postup, kterým učitel vyučuje, soubor činností, které užívá učitel jako jedinec ve vyučování (Průcha, Waltarová a Mareš, 2009). Pro aktivaci, zapojení, respektování předpokladů, vzbuzení zájmu, samostatnost nebo tvořivost dětí lze využít spektrum řídicích stylů (Dvořáková, 2012). Nynější teorie spektra didaktických stylů udává, že nelze určit špatný a dobrý didaktický styl. Styly by se měly vzájemně doplňovat a přizpůsobovat dané situaci.

Spektrum obsahuje devět základních stylů. Patří sem styl příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením, s nabídkou, s řízeným objevováním, se samotným objevováním, s autonomním rozhodováním žáka o učivu a stylu (v praxi obtížně využitelné, proto nebudou podrobněji popsány). V didaktických stylech se obměňuje role, interakce, aktivita a odpovědnost učitele i žáků jak v procesu učení, tak v procesu vyučování. U žáků narůstá subjektivní odpovědnost, rostou nároky na motivaci a její optimalizaci, aktivitu, iniciativu a samostatné rozhodování žáků. K podobným změnám dochází i u vyučovací činnosti učitele, mění se způsoby prezentace rozhodnutí a jejich postupný přenos na žáky. Učitel a žák je ve vzájemné interakci a z tohoto pohledu je didaktický styl přesně vymezeným

algoritmem ve vzdělávacím procesu. Jednotlivé styly se liší v tom, kolik rozhodnutí v nich učitel udělá sám a kolik rozhodnutí nechá na žákovi. Škála stylů tvoří obecný rámec procesů myšlení a je algoritmem v rozhodování učitele.

Vliv na volbu didaktického stylu má také konkrétní cíl vyučování, který je dán fází nácviku dovedností nebo rozvojem pohybových schopností. K dalším aspektům náleží vyspělost a motivace žáků, kvantita a kvalita materiálního vybavení, počet žáků, vztahy ve třídě aj. (Dobry, 1992 cit. podle Vilimová, 2002).

1. Příkazový styl

U příkazového stylu učitel rozhoduje o všem sám. Určuje obsah, začátek a konec cvičení nebo tempo, ve kterém se cvičení bude provádět (Dvořáková, 2012). Žáci cvičí podle vzoru, který předkládá učitel. Příkazový signál může být převeden na hudbu, píšťalku nebo tlesknutí, které určuje rytmus. U žáků předpokládáme, že se uzpůsobí příkazům a omezením, o kterých rozhoduje učitel (Mužik a Hurychová, 1994). Klasickým příkladem v praxi je rozcvičení nebo lekce aerobiku (Dvořáková, 2012).

Příkazový styl se značí vysokou efektivitou ve využití cvičebního času. Může kladně ovlivňovat kolektivní cítění žáků, učí žáky se podřídit skupině ve výběru učiva nebo v rytmu cvičení. Ve většině případů se styl značí dobrou kázní žáků (Vilimová, 2002), ale tempo cvičení také nemusí vyhovovat všem žákům, a to může vést k řadě chyb (Dvořáková, 2012).

2. Praktický styl

Praktický (úkolový) styl dává možnost vytvořit nové vztahy mezi žákem a učitelem, mezi žákem a úkoly a mezi žáky samotnými (Mužik a Hurychová, 1994). Učitel vysvětlí a předvede pohybový úkol a nechá žáky po určitou dobu cvičit samostatně. Žák provádí stanovenou činnost vlastním tempem, a to umožňuje větší prostor pro kontakt žáka a učitele. Učitel má možnost žáky individuálně pozorovat, povzbuzovat, opravovat a komunikovat s nimi. Jako příklad můžeme uvést nácvik akrobacie, kdy žáci cvičí samostatně ve dvojicích nebo družstvech. Učitel mezi nimi prochází a s žáky individuálně komunikuje. Tento styl podporuje u žáků zodpovědnost při plnění úkolů a vlastní sebekázeň (Mužik, 1991).

3. Reciproční styl

V recipročním stylu se poskytování zpětnovazebných informací a korekcí přesouvá směrem na žáka (Vilímová, 2002). Využívá tedy žáky, aby se navzájem kontrolovaly a opravovali (Dvořáková, 2012). V praxi se většinou třída rozdělí do dvojic a každému žákovi v páru je přidělena určitá role – jeden z žáků cvičí, druhý pozoruje, opravuje, hodnotí a pomáhá (Mužík a Hurychová, 1994). Učitel před zahájením cvičení musí cvik správně předvést a musí vysvětlit, co žáci mají sledovat a na jaké chyby se mají připravit (Dvořáková, 2012). Dále učitel organizuje uspořádání třídy a stará se o výbavu na každou úlohu (Mužík a Hurychová, 1994), pozoruje oba žáky, ale zpětnou vazbu poskytuje pouze žákovi, který pozoruje. Styl se užívá například při střelbě na koš ze střední vzdálenosti, kde se vyskytují kritická místa nácviku (držení míče, správný postoj aj.). I zde je možné využít úkolové karty, kde jsou vyznačené kritické body. Tento styl je vhodný ve třídách s velkým počtem cvičících žáků (Vilímová, 2002).

4. Styl se sebehodnocením

V tomto stylu si žák sám po ukončení výkonu uvědomuje, co dělal a jak to dělal a co se mu úplně nedařilo. Žák o svém výkonu uvažuje a radí se s učitelem. Učitel zase napomáhá žákovi trpělivým pokládáním otázek, které jsou zaměřeny na sebehodnocení (Mužík, 1991). Příkladem lze být nácvik skoku do dálky, kdy žák doskočí a učiteli řekne, kde chyboval a při jakém provedení skoku by se mohl zlepšit (Mužík a Krejčí, 1997). Základním principem je vnímání sebe sama a ovládání vlastního těla. Dále styl povzbuzuje sebevnímání a tělesné sebeuvědomování. Během dlouhodobého pozorování vlastních pokroků dochází ke kladné podpoře osobního sebehodnocení a zlepšování (Dvořáková, 2012).

5. Styl s nabídkou

Při stylu s nabídkou učitel určuje učivo v několika úrovních a žák si vybírá, jakou náročnost a obtížnost bude pohybová činnost mít (Vilímová, 2002). Snahou stylu je brát v potaz odlišné předpoklady každého žáka. Učitel by měl během cvičení pozorovat, zda si žáci zvolili přiměřené cvičení, jestli si nevybrali příliš těžký úkol, který se jim nedaří nebo naopak, zda není úkol pro ně příliš snadný. Poté je potřeba žáky přimět ke změně (Dvořáková, 2012). Příkladným cvičením může být opakování roznožky na třech odlišně

vysokých náradích, kde si žák sám vybere obtížnost. Při užití tohoto stylu dostáváme informaci i o žákově aspirační úrovni.

6. Styl s řízeným objevováním

Ve stylu s řízeným objevováním žák splňuje úkol prostřednictvím induktivních operací. Učitel vede žáky pomocí vhodně zvolených otázek k samostatnému objevení řešení, které se shoduje s cílem vyučování (Vilímová, 2002). Dále by vyučující měl dodržovat pravidlo nikdy neprozrazovat odpověď předem, pokaždé vyčkat na odpověď od žáka (také pohybovou) a následně tuto odpověď ohodnotit. Tento styl podporuje rozvoj myšlenkových pochodů, které vedou k nalezení žádaného pojmu či pohybu (Mužík, 1991). Jako příklad můžeme uvést nácvik přihrávky o zem v basketbalu, kdy se učitel žáků dotazuje: „Jaké druhy nahrávek znáte? Jaké přihrávky se v basketbalu vyskytují nejčastěji? Jakou přihrávku zvolíte, jestliže vám soupeř brání přihrát míč obouruč trčením?“ atd. (Mužík a Krejčí, 1997).

7. Styl se samostatným objevováním

Při tomto stylu žáci řeší problémy v pohybových úkolech. Využívá se v činnostech, kde se vyskytuje více variant řešení (problémové herní situace, moderní gymnastika, taneční projev aj.). Učitel žáka nenavádí k danému řešení, ale k samostatnému vyhledání a nalezení ideálních, neobyčejných variant jejich řešení (Vilímová, 2002). Učení nápodobou je zde potlačeno, naopak se rozvíjí aktivní učení pomocí experimentace či logického myšlení (Dvořáková, 2012). Například úkol žáka je rozmístit míče na určitá místa co nejrychleji, může nést všechny míče najednou, a tím riskovat, že míče neudrží a jeho čas nebude tak rychlý. Proto nachází jiné varianty (Mužík, 1991). Styl se také může uplatnit v pohybových hrách, kde si žáci mohou sami upravit pravidla podle podmínek hřiště (Mužík a Krejčí, 1997).

U didaktických stylů 1–5 je společným rysem reprodukce známého, ve stylech 6 a 7 je podstatné objevování a produkce neznámého.

Nejčastěji se v tělesné výchově využívá didaktický styl příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením a s nabídkou (1–5). Použití ostatních stylů vyžaduje vyšší náročnost. Lze je využít např. v soutěživém sportovním modelu, kde předpokládáme, že žáci jsou

přípravě k hlubšímu osvojení pohybových dovedností a zvládnou zvýšené nároky na vlastní tvořivost, samostatnost a spoluzodpovědnost za konečný výsledek učení. Výběr stylu je ale závislý na mnoha dalších aspektech (Vilímová, 2002).

Žádný z popsaných didaktických stylů není univerzální. Všechny styly mají svoji hodnotu, vzájemně se doplňují, žádný není nejlepší nebo horší než druhý (Mužík, 1991). Nesprávné je aplikovat stále jeden styl neohledně na vývoj vyspělosti žáků a vyučovací cíle. Obecně můžeme říci, že nejvíce vhodný je pokaždé ten nejvýše postavený styl (1–7), který lze vzhledem k uvedeným aspektům (vyspělost žáka a cíle vyučování) reálně použít. Vhodné využití spektra didaktických stylů v praxi sebou nese zpestření interakcí v tělesné výchově a napomáhá k vyšší kvalitě výsledků (Vilímová, 2002).

V rámci výzkumu analýzy didaktické interakce na 1. stupni základních škol bylo zkoumání využití didaktických stylů. Nejvyšší procentuální zastoupení v hodinách tělesné výchovy měl styl příkazový (v průměru 55,4 % z celkové doby vyučovací jednotky), dále styl praktický (v průměru 34,2 %), s nabídkou (v průměru 5,34 %), reciproční styl (v průměru 2,4 %) a styl se sebehodnocením (v průměru 2,3 %). Autorka ale uvádí, že výsledky nelze příliš zobecňovat, neboť vyučovací jednotky nebyly zcela jednotné (různé typy vyučovacích jednotek, obsah učiva, počet cvičících atd.), (Metelková, 2000).

1.6 Efektivita výuky TV

Problematiku zvýšení účinnosti výuky tělesné výchovy řeší teorie i praxe tělesné výchovy již od svého zavedení do škol. Za jeden z hlavních ukazatelů kvality výuky školní tělesné výchovy je považována intenzita činností. Je ale jasné, že nemůžeme hodnotit pouze množství aktivit a jejich fyziologické hodnoty, ale také musíme pohlížet na optimální zlepšení v nábídku pohybových dovedností i postoji žáků k tělesné výchově, sportu nebo i k samotnému pohybu. Tyto aspekty jsou těžko objektivně posuzovatelné a měřitelné, ale v rámci celkového hodnocení tělovýchovného procesu velmi důležité (Rychtecký a Fialová, 2002). Všechny popsané ukazatele ovlivňuje především učitel, jeho osobnost a organizační a řídicí činnost. Hodnocení efektivity vyučování by mělo v první řadě sloužit samotnému učiteli jako zpětná vazba, zda je jeho činnost kvalitní a zda plní stanovené cíle (Dvořáková, 2007).

Z několika výzkumů kolem roku 1990 vyplynulo, že často prohlašovaná nízká úroveň výuky tělesné výchovy na 1. stupni základních škol není důsledkem záporných postojů učitelů k tělesné výchově, nýbrž jejich slabší orientace v didaktické technologii, ke které chyběly srozumitelné a dostupné materiály (například zjištění, že převažovalo dominantní příkazové řízení bez podílu názorné instrukce, korekce či zpětné vazby). V reakci na tato zjištění Mužík (1991, 1993, 1994) provedl experiment, ve kterém prokázal, že inovací didaktických přístupů můžeme kladně změnit činnost učitele i žáků v tělesné výchově. Zjistil, že adekvátním použitím didaktických řídicích stylů se snížila organizační činnost učitele, vzrostl podíl korekce a zpětné vazby učitele na žáka a také byla více využita názorná instrukce. Z pohledu efektivity využití času se také zvýšil podíl aktivní pohybové aktivity (v průměru o 7 minut). Změna z dominantně příkazového řízení na jiné způsoby řízení se odrazila v reakcích žáků, které nasvědčovaly o prožívání pohybové činnosti (Mužík a Krejčí, 1997).

1.6.1 Hodnocení efektivity vyučovací jednotky TV

Pro posuzování vyučovacích činností učitele během cvičební jednotky existují diagnostické metody. Činnost učitele je rozsáhlý a komplexní proces, který je ovlivňován velkým množstvím faktorů, a tudíž v celku velmi obtížně měřitelná a posuzovatelná. Proto se využívají metody, které posuzují pouze jeden z faktorů (Dvořáková, 2007).

Efektivita vyučování tělesné výchovy může být hodnocena vzhledem k **plnění cílů cvičební jednotky** a s nimi spojené pokroky v pohybových dovednostech či tělesné zdatnosti (pozorování, standardizované testy UNIFITTEST, EUROFIT, FITNESSGRAM nebo jiné motorické testy). Dále se využívají metody ke zjišťování **využití vyučovacího času** (chronometráž) a **intenzity zatížení** (sledování změn tepové frekvence, odhadování výdeje energie, pozorování příznaků únavy), (Mužík, 1993) nebo může být hodina hodnocena z pohledu **interakce učitel – žák** (metoda ADI).

1.6.2 Testování pohybových dovedností a tělesné zdatnosti

Existuje mnoho testů pohybové dovednosti (např. Měkota a Blahuš (1985) – *Motorické testy v tělesné výchově*) či tělesné zdatnosti. Testy lze také zjistit úroveň motorických dovedností v různých sportech. Při posuzování využíváme několik typů hodnocení, např. škálování, třídění, srovnávání, celkový dojem aj. (Hrabinec, 2017).

Pro testování zdatnosti ve školní tělesné výchově můžeme využít standardizované testy UNIFITTEST, EUROFITTEST nebo FITNESSGRAM. Úkolem těchto testů je zjišťovat úroveň jednotlivých složek tělesné zdatnosti (flexibilita a svalová zdatnost, složení těla a aerobní zdatnost). Pravidelné testování motivuje žáky k pohybové aktivitě, podporuje vnímání jejich vlastní zdatnosti a osobních předpokladů, umožňuje sledovat vlastní pokroky žáků. Programy nejsou podkladem pro klasifikaci žáků, ale slouží k posouzení vlastní zdatnosti a sledování pokroků. V žádném případě nemají v úmyslu srovnávat a hodnotit disponované či oslabené žáky s ostatními, což by mělo za následek negativní působení a nechuť k pohybovým aktivitám (Národní ústav pro vzdělání, 2014).

UNIFITTEST je testovou baterií zdatnosti, která má standardizaci v České republice pro populaci ve věku od šesti do šedesáti let. Obsahem jsou základní testy zdatnosti, které umožňují výběr pro určitou věkovou kategorii. Standardizační tabulky mohou učitele orientačně informovat. Baterie neobsahuje standardy pro flexibilitu, ale test lze provést.

EUROFITTEST je baterie testů používaná nejen v České republice. Mimo shodných testů s UNIFITTEST obsahuje i jiné testy. Například Leger test aerobní zdatnosti – progresivní člunkový vytrvalostní běh.

FITNESSGRAM je test zdatnosti používaný v USA. Obsahuje základní testy shodné s předešlými testovými bateriemi, ale i nové testy. Navíc baterie nabízí test síly zádového svalstva, dává možnost výběru ze dvou testů flexibility a jiné typy testů (např. test břišních svalů, který je prováděn na zvukové signály), (Národní ústav pro vzdělání, 2014).

Každý učitel si může vybrat ze zmíněných testových baterií tu, kterou uzná za vhodnou. Testování se provádí na začátku a na konci školního roku a výsledky se zaznamenávají do on-line tabulek (Národní ústav pro vzdělání, 2014).

1.6.3 Využití vyučovacího času

Ke sledování času ve cvičební jednotce používáme metodu **chronometráže**. Tato metoda spočívá v měření cvičebního, pedagogického a ztrátového času. Pozorovat sleduje vybraného žáka a pomocí stopek měří čas, během kterého žák cvičí (cvičební čas) a čas, kdy žák pozoruje učitele, připravuje náradí nebo poskytuje záchranu (pedagogický čas).

Tyto časové údaje si pozorovatel zapisuje do předem připravené tabulky. Na závěr odečte cvičební a pedagogický čas od celkové doby trvání cvičební jednotky, a tím získá čas ztrátový (Mužík, 1993). Ztrátový čas zahrnuje dobu, kdy je žák pasivní, tedy čeká v pořadí v družstvech, při přípravě náradí či jiné časové prostoje (Rychtecký a Fialová, 2002).

Za úspěšnou a efektivní považujeme cvičební jednotku, která je vyplněna alespoň jednou třetinou cvičebního času a její ztrátový čas nepřekračuje 20 % celkového času vyučovacího času (Mužík, 1993). Množství cvičebního a ztrátového času je ovlivněno mnoha aspekty, hlavně řízením a organizací jednotky učitelem, ale také počtem žáků nebo cvičebním prostorem aj. (Rychtecký a Fialová, 2002).

Problematikou využití času ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy se zabýval průzkum mezi léty 1986 až 1990, který zjistil, že v průměru žáci cvičili 32,7 % vyučovací jednotky, ale objevily se i jednotky s cvičebním časem pod 20 % vyučovací doby. Doba, kdy žáci byli pasivní, průměrně činila 48,8 % času cvičební jednotky. Z pozorování výzkumníků vyšlo najevo, že vysoký ztrátový čas byl převážně zapříčiněn častým cvičením žáků v početných družstvech (8 – 12 žáků), (Mužík, 1993).

Experiment provedený v Srbsku ve školním roce 2009/2010 na gymnáziu se zabýval tím, jak ovlivní aplikování doplňkových cvičení do hlavní části vyučovací jednotky cvičební čas studentů (metodou chronometráže). Výzkum zjistil u kontrolních skupin průměrný cvičební čas 34,38 % z celkové doby vyučovací jednotky, zatímco u experimentálních skupin činil cvičební čas v průměru 47,52 % z celkové doby cvičební jednotky (Božović, 2013).

Naopak studie při sledování vlivu kurikulárních změn na edukační proces ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví (na 2. stupni ZŠ) pomocí chronometráže zjistila, že z hlediska využití času se jednotky uskutečněné podle školního vzdělávacího programu (v průměru 40 % cvičebního a 15 % ztrátového času) nijak zvlášť nelišily od habituální vyučovacích jednotek (v průměru 41 % cvičebního a 19 % ztrátového času), (Frýdecký a Mazal, 2011).

Z předchozích studií tedy vyplývá, že množství cvičebního a ztrátového času je ovlivněno hlavně činností učitele, jeho řízením a organizací vyučovací jednotky. Dalšími faktory,

kteřé vyučovací čas ovlivňují, jsou např. počet žáků, cvičební prostor, vybavenost školy aj. (Rychtecký a Fialová, 2002).

Metodu chronometřáže lze doplnit o sledování změn tepové frekvence žáků (Mužík, 1993).

1.6.4 Intenzita zatížení

Fyziologická účinnost jednotek tělesné výchovy je v dnešní době velmi důležitá, jelikož pohybu v běžném životě ubývá (Vilimová, 2002). Intenzitu zatížení můžeme sledovat z několika hledisek: změny tepové frekvence, výdej energie nebo příznaky únavy (Mužík, 1993).

Sledování změn tepové frekvence

Touto metodou sledujeme, jak intenzivní cvičení ve vyučovací jednotce bylo. Stejně jako u metody chronometřáže sledujeme vybraného žáka. Tepovou frekvenci v pedagogické praxi měříme především metodou palpační, tedy na zápěstí nebo na krční tepně (Mužík, 1993), lze ale využít také snímač srdeční frekvence, který nám umožňuje sledovat ještě několik dalších ukazatelů (např. výdej energie), (Sigmund a Sigmundová, 2011). Měření zahajujeme ihned po skončení cvičení a obvykle měříme po dobu 10 vteřin, naměřený počet tepů poté vypočteme do hodnoty minuty (vynásobíme šesti) a zapíšeme do tabulky. Naměřené hodnoty tepové frekvence můžeme zaznamenávat do společné tabulky s chronometřázním měřením. Po skončení cvičební jednotky ze všech naměřených hodnot tepové frekvence žáka sestavíme tzv. fyziologickou křivku, podle které hodnotíme rozložení a intenzitu zatížení žáka v celé vyučovací jednotce (Mužík, 1993).

Intenzita pohybové aktivity ve výši 50% maximální spotřeby kyslíku u mužů odpovídá přibližně tepové frekvenci 128 tepů za minutu a 138 tepů u žen. 75 % maximální spotřeby kyslíku odpovídá 154 tepů za minutu u mužů a 164 tepů u žen. V maximálním zatížení můžou hodnoty tepové frekvence dosahovat 180 – 200 tepů za minutu (Plíva a kol., 1991 cit. podle Rychtecký a Fialová, 2002).

Doporučené podněty vzhledem k funkční a morfologické adaptaci jsou podněty vyšší než 50 % maxima. Školní tělesná výchova má ale snahu navýšit tělesnou zdatnost žáků, to tedy znamená udržet průměrnou tepovou frekvenci nad 140 tepů za minutu. Ve vyučovací jednotce by mělo také dojít k několika vrcholům, kde by se tepová frekvence měla

pohybovat okolo 160 tepů za minutu (Semiginovský, 1988 cit. podle Rychtecký a Fialová, 2002).

Měření výdeje energie

Výdej energie může sledovat řadou metod. Pro pedagogickou praxi můžeme využít tabulky výdeje energie podle Vinařického: např. stoj, leh, sed představují výdej energie 100 kcal za hodinu nebo intenzivní cvičení představující 1000 spálených kcal za hodinu. Doporučená hodnota výdeje energie v tělesné výchově je 240 kcal za hodinu (Vilimová, 2002).

Další metodu, kterou můžeme použít, je výpočet vydané energie pomocí jednotky MET, která představuje násobek klidového metabolismu jedince. 1 MET odpovídá klidovému energetickému výdeji (např. sezení u televize), např. běžná chůze představuje 3,3 krát vyšší intenzitu než klidový energetický výdej, tedy 3,3 METů. Pro výpočty opět slouží tabulky (Sigmund a Sigmundová, 2011).

Pro výpočet energie lze použít také řady přístrojů – snímače srdeční frekvence, akcelometry, pedometry apod. Akcelometry jsou přenosné snímače, které registrují změny rychlosti pohybu a podle individuálních somatických charakteristik vyjadřují výdej energie. Hlavní funkce pedometrů je měření počtu kroků, jeho další funkce jsou ušlá vzdálenost a výdej energie (Sigmund a Sigmundová, 2011).

Studie, která sledovala intenzitu pohybové aktivity v jednotce tělesné výchovy vzhledem k oblíbenosti obsahu dívek ve věku 13 – 17 let, zjistila, že u oblíbeného obsahu vyučovací jednotky se vyšší intenzita projevila pozitivně v jejich hodnocení. Pro děvčata je tedy vhodné při realizaci pohybových aktivit s vyšším tělesným zatížením volit činnosti jako jsou tanec, aerobik nebo sportovní hry. Výzkum byl prováděn vedle dotazníku také pomocí akcelometrů a pedometrů a snímačů srdeční frekvence, jako nejvhodnější vzhledem k omezeným vstupním charakteristikám (tělesná hmotnost, věk, pohlaví aj.) se ukázalo využití akcelometrů (Sigmund a Sigmundová, 2011).

Další výzkum, který využíval akcelometr, pedometr a snímač srdeční frekvence se zabýval progresivním vyučováním (řešení pohybových úkolů a diferenciací tělesného zatížení) a jeho vlivu na tělesné zatížení spolu s hodnocením adolescentů (500 dívek a chlapců ve věku 13 – 17 let) s nižším a vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti. Bylo zjištěno,

že progresivní vyučování navyšuje úroveň pohybové aktivity děvčat s nižším sebehodnocením sportovní výkonnosti i jejich celkové hodnocení cvičebních jednotek tělesné výchovy v porovnání s tradiční výukou tělesné výchovy. Také došlo vlivem progresivního vyučování ke snižování rozdílů v úrovni pohybové aktivity mezi chlapci s nižším a vyšším sebehodnocením jejich sportovní výkonnosti. Pro posuzování v nelaboratorních podmínkách tělesné výchovy se ukázala kombinace využití snímače srdeční frekvence, akcelometru a pedometru jako vhodná (Sigmund a Sigmundová, 2011).

Sledování symptomů únavy

Jedna z dalších metod sledování zatížení je hodnocení známek únavy (Rychtecký a Fialová, 2002). Únavu žáků lze pozorovat podle jejich reakce na zátěž a obtížnost cvičení. Pro posuzování objektivních i subjektivních známek únavy využíváme Zotovu tabulku. Pozorujeme změny barvy kůže, pocení, dýchání, pohybů, subjektivních pocitů, koordinace pohybů a rychlosti reakce a podle zjištěných údajů vyhodnocujeme stupeň únavy (malá, střední nebo velká), (Matoušová, 2016).

Komplexní posuzování efektivity cvičební jednotky (čas, tepovou frekvenci, rozvoj motorických schopností aj.) lze postihnout do jednoho grafu. Toto hodnocení nazýváme chronologická analýza (Rychtecký a Fialová, 2002).

1.6.5 Metody posuzování interakce učitele a žáka

Pomocí interakčních metod sledujeme vzájemné působení učitele a žáka. Už v 60. letech minulého století Anderson konstatoval, že chování učitele ve třídě je popsitelné klima. Popisoval, že dominantní chování učitele vyvolává dominantní chování žák, integrace učitele zase vede k integračnímu chování žáka apod., následně konstatoval, že ze zvýšení učitelových integračních kontaktů vychází vyšší spontánnost, iniciativa a pozitivní přístup žáka k řešení problémů (Dobry, Svatoň, Šafaříková a Marvanová, 1996).

Jedna z výzkumných metod, která se interakcí učitel – žák zabývá, se nazývá Analýza didaktické interakce neboli *ADI*. Metoda využívá observační, záznamní a výpočetní techniku, díky které získává empirická data o činnostech účastníků didaktické interakce (učitel, žák) ve cvičební jednotce tělesné výchovy. Pomocí metody ADI lze zaznamenávat průběh vyučovací jednotky a relevantní souvislosti na časovou osu a formulovat různé

výzkumné úkoly, které mohou odpovídat na otázku, jaký byl, je a měl by být vyučovací proces. Metoda obsahuje kategoriální systém, který třídí a vymezuje pozorované didaktické aspekty. Systém zahrnuje: formy chování učitele, formy chování žáka nebo skupiny žáků ve funkci, 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 vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu. Každá kategorie ještě obsahuje subkategorie (Dobrá, Svatoň, Šafaříková a Marvanová, 1996).

Výzkumné práce, které využívaly tuto metodu, se soustředily zejména na analýzu činnosti učitele, vztahovou analýzu prvků didaktické činnosti a její ověřování nebo na projektování či realizaci nové struktury činnosti učitele.

Při analyzování činnosti učitele se výzkumníci zabývali pojetím diagnostické činnosti učitele (např. Kovandová 1976) nebo popisem převládajících didaktických stylů (např. Svatoň 1980).

V oblasti vztahové analýzy prvků didaktické činnosti výzkumy zjišťovaly pomocí motorických testů vztah mezi kvalitou didaktické interakce a výsledky učení (Dobrá, Svatoň, Šafaříková a Marvanová 1984). Popisný přístup byl později nahrazen vztahovou analýzou a pozornost se začala soustředit na výzkum vlivu zpětných informací na kvalitu didaktického působení (Čejka 1982).

Projektování nové struktury činnosti učitele odpovídá pokusům a snahám o intervenci do učitelovy vyučovací činnosti, didaktického procesu jako celku a do přípravy budoucích učitelů. Byla prokázána ovlivnitelnost budoucího učitele v průběhu jeho studia, možnost změny ve významných formách učitelova chování v pozitivním směru (Mužík 1994), (Dobrá, Svatoň, Šafaříková a Marvanová, 1996).

2 Praktická část

2.1 Cíle a hypotézy práce

Hlavním cílem práce je zjistit, jaké je využití času v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol a pokusit se nalézt faktory, které by časovou efektivitu mohly ovlivňovat.

Dílčí cíle práce:

1. Zjistit kolik změřených hodin bylo časově efektivních a kolik nebylo.
2. Zjistit, zda sledované vyučovací jednotky plnily v dostatečném časovém i obsahovém rozsahu úvodní část (dle doporučení), tedy hlavně zahřátí a rozcvičení.
3. Zjistit, zda učitelé využívají při rozcvičení jiný didaktický styl než styl příkazový.
4. Zjistit, které druhy činností v hlavní části byly z pohledu cvičebního času nejméně úspěšné.
5. Zjistit, zda cvičební jednotky s nižším cvičebním časem v hlavní části obsahují podobné formy organizace.
6. Zjistit, zda v podmínkách menších tříd má vliv menší či větší počet cvičících žáků na celkovou časovou efektivitu cvičebních jednotek.

Hypotézy:

1. Počet neefektivních hodin převažuje nad počtem efektivních hodin.
2. 1/3 sledovaných vyučovacích jednotek vynechává některou z částí (zahřátí nebo rozcvičení) úvodního úseku hodiny, a tudíž je úvodní úsek kratší než je doporučený časový podíl hodiny.
3. Alespoň ve dvou případech byl pro rozcvičení použit jiný didaktický styl, než je styl příkazový.
4. Nejvyšší procentuální podíl cvičebního času v hlavní části byl naměřen u cvičebních jednotek, kde byly hlavní náplní sportovní hry.
5. Cvičební jednotky s nižším cvičebním časem v hlavní části hodiny jsou charakteristické výskytem hromadné proudové organizace.
6. Počet cvičících žáků neovlivňuje časovou efektivitu cvičebních jednotek.

2.2 Metody práce

Pro splnění stanovených cílů a k potvrzení či vyvrácení hypotéz byla použita kombinace metody chronometráže a metody pozorování. Při zpracovávání a vyhodnocování dat byla použita základní popisná statistika.

2.2.1 Metoda chronometráže

Metodu chronometráže popisují více autorů a ne zcela jednotně. Ve své práci jsem použila chronometrůž popsanou Mužíkem (1993). Před začátkem každého měření jsem si vybrala žáka, kterému jsem pomocí stopek měřila jeho aktivní cvičení (cvičební čas). Dále dobu, při které žák pozoruje učitele nebo připravuje pomůcky (pedagogický čas). Oba časy jsem zaznamenávala do předem vytvořené tabulky. Poté jsem oba časy (cvičební a pedagogický) odečetla od celkové doby trvání hodiny tělesné výchovy a získala tak čas ztrátový. Do ztrátového času řadíme čekání v zástupu, oddech nebo čekání při přípravě náradí.

Mužík (1993) považuje úspěšnou vyučovací hodinu, když cvičební čas dosáhne alespoň jedné třetiny času vyučovací hodiny a zároveň ztrátový čas nebude více než 20% času. Těmito kritérii jsem se při hodnocení měření řídila.

2.2.2 Metoda pozorování

Vedle metody chronometráže jsem uplatnila metodu pozorování. Předmětem pozorování byl vybraný žák a jeho vykonávaná aktivita, vyučovací činnosti učitele a další faktory ovlivňující vyučovací proces (prostor, počet žáků aj.).

Během každé vyučovací hodiny jsem sledovala, jakou činnost pro žáky učitel vybral, jak byly cvičební jednotky organizovány a jaké didaktické styly učitel volil. Dále jsem si ještě všímala prostředí, ve kterém žáci cvičí nebo v jakém počtu žáci cvičí.

2.2.3 Statistické zpracování

Při vyhodnocování dat získaných ze záznamů měření a pozorování byly použity základní popisné statistické postupy (aritmetický průměr, minimum a maximum). Výsledné časy chronometrážního měření byly vyjádřeny v procentech pro možné kvalitativní porovnání výsledků.

Ve výzkumné části práce jsem pracovala s procentuálním vyjádřením, reálnými čísly a průměrnými hodnotami. Výsledky výzkumu jsou zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

2.3 Charakteristika výzkumného souboru

Měření využití času a pozorování bylo uskutečněno na 2. stupni čtyř základních škol v Kadani. Výzkumu se účastnila 1. ZŠ (4 měření), 2 ZŠ (3 měření), 3. ZŠ (4 měření) a 5. ZŠ (4 měření). Celkem bylo změřeno 15 vyučovacích jednotek. Výzkum proběhl se sedmi různými učiteli (2 učitelé a 5 učitelek) a v různém prostředí (tělocvična, sportovní hala, venkovní hřiště a bazén).

Školy se nacházejí v menším městě Kadaň (cca 18 tis. obyvatel), nejsou to tedy nikterak velké školy s velkým počtem žáků. Většina tříd se pohybuje kolem počtu 20 žáků, tělesnou výchovu žáci mívají spojenou s další třídou, ale i tak se počet cvičících žáků málo kdy dostane přes 25.

Výzkum se týkal dětí od 11 do 15 let. V každé vyučovací hodině jsem si předem vybrala jednoho žáka nebo žákyni bez ohledu na jeho sportovní zkušenosti nebo vztahu k pohybu. Celkem se měření zúčastnilo 6 dívek a 9 chlapců. Na žádné ze škol neprobíhala společná výuka dívek a chlapců, tedy cvičili vždy spolu jen dívky nebo chlapci. Chlapce jsem měřila dvakrát v 6. třídě, čtyřikrát v 7. třídě, jednou v 8. třídě a dvakrát v 9. třídě. Dívky byly čtyřikrát z 6. třídy, jednou z 8. třídy a dvakrát z 9. třídy.

Cvičební jednotky probíhaly v různém prostředí. 10 vyučovacích hodin proběhlo v tělocvičně (T), 2 vyučovací hodiny ve sportovní hale (SH), 1 vyučovací hodina na venkovním hřišti (H) a 2 vyučovací hodiny na bazéně (B).

Tabulka 1: Přehled škol, hodin a prostorů, kde výzkum probíhal. V řadě žáků jsou uvedeni chlapci (Ch) nebo dívky (D). V řadě místo je uvedena tělocvična (T), bazén (B) nebo sportovní hala (SH).

Škola	1. ZŠ				2. ZŠ			3. ZŠ			5. ZŠ				
Počet hodin	4				3			2	1	1	3			1	
Žák	Ch	Ch	D	D	Ch	Ch	Ch	D	D	D	Ch	Ch	Ch	D	Ch
Třída	9.	6.	6.	6.	9.	7.	8.	9.	9.	8.	7.	7.	6.	6.	7.
Místo	T	B	B	T	SH	H	T	T	T	T	SH	T	T	T	T

3 Výsledky

3.1 Časově efektivní a neefektivní vyučovací jednotky

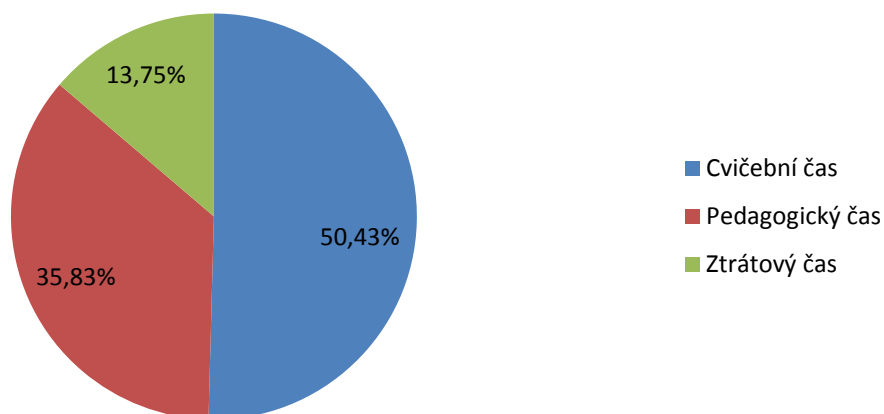
Za časově efektivní hodinu TV Mužik (1991) považuje, když cvičební čas (C) dosáhne alespoň 1/3 (33,33 %) z celkového času vyučovací jednotky a zároveň ztrátový čas (Z) nepřesáhne 20 % času. Z 15 měřených vyučovacích hodin TV bylo úspěšných 7 (46,67%). Ve zbylých 8 cvičebních jednotkách (53,33%) daná kritéria splněna nebyla.

U časově efektivních cvičebních jednotek byl průměrný naměřený cvičební čas (C) 50,43 % z celkového času a průměrný ztrátový čas (Z) byl menší než 14 % (13,75 %) viz graf 1. Procentuálně nejvyšší naměřený cvičební čas byl 74,23 % a nejmenší ztrátový čas 6,15 %.

Tabulka 2: Přehled naměřených časů v efektivních cvičebních jednotkách. C značí cvičební čas, P pedagogický čas a Z čas ztrátový.

Číslo jednotky	Celkový čas jednotky	C (mm:ss)	%	P (mm:ss)	%	Z (mm:ss)	%
1	32 minut	24:00	74,23	5:20	16,49	3:00	9,28
2	23 minut	8:30	36,96	11:50	51,43	2:40	11,61
3	46 minut	29:30	64,59	8:30	18,61	7:40	16,79
4	43 minut	19:10	45,29	16:50	39,76	6:40	14,95
5	42 minut	19:50	47,41	13:40	32,68	7:20	19,91
6	48 minut	16:20	33,67	23:40	48,80	8:30	17,53
7	41 minut	20:40	50,82	17:30	43,03	2:30	6,15
Průměr (%)			50,43		35,83		13,75

Průměrné časy efektivních vyučovacích jednotek



Graf 1: Průměrné procentuální vyjádření času v efektivních hodinách. Modrou barvou je vyjádřen cvičební čas, červenou barvou pedagogický čas a zelenou barvou čas ztrátový.

Cvičební jednotky, které byly vyhodnoceny jako časově neefektivní, v pěti případech alespoň překročily 1/3 (33,33 %) cvičebního času, ale nevešly se pod 20 % ztrátového času (splnily pouze jedno z kritérií) další tři měřené jednotky nesplnily ani jedno z kritérií. Průměrný cvičební čas těchto jednotek se dostal nad 1/3 (35,40 %) celkového času, ale hranice 20 % ztrátového času byla o dost překročena (33,70 %) viz graf 2. Nejnižšího procento cvičební času (8,77 %) a zároveň nejvyššího procenta ztrátového času (61,85 %), dosáhla cvičební jednotka č. 11.

Tabulka 3: Přehled naměřených časů v neefektivních cvičebních jednotkách. C značí cvičební čas, P pedagogický čas a Z čas ztrátový.

Číslo jednotky	Celkový čas jednotky	C (mm:ss)	%	P (mm:ss)	%	Z (mm:ss)	%
8	37 minut	14:10	38,30	8:50	23,86	14:00	37,84
9	23 minut	6:50	30,36	9:50	43,69	5:50	25,95
10	40 minut	14:40	36,37	12:30	30,99	14:10	32,64
11	44 minut	3:50	8,77	12:50	29,38	27:00	61,85

12	38 minut	23:50	62,43	5:30	14,41	8:50	23,16
13	42 minut	11:30	27,71	22:30	54,22	7:30	18,07
14	40 minut	10:40	26,67	14:30	36,25	14:50	37,08
15	40 minut	20:30	52,56	5:30	14,10	13:00	33,34
Průměr (%)		35,40		30,86		33,70	



Graf 2: Průměrné procentuální vyjádření času neefektivních cvičebních jednotek. Modrou barvou je vyjádřen cvičební čas, červenou barvou pedagogický a zelenou barvou čas ztrátový.

Jako časově efektivní bylo vyhodnoceno 7 cvičebních jednotek (46,67 %), zbylých 8 jednotek (53,33 %) bylo časově neefektivních. Toto zjištění potvrdilo 1. hypotézu, která předpokládala, že počet časově neefektivních vyučovacích jednotek bude větší než počet jednotek časově efektivních.

3.2 Výsledky pozorování a měření v jednotlivých částech vyučovacích jednotek

V úvodní části vyučovacích jednotek byla hodnocena organizační a řídicí činnost učitel (formy organizace a didaktické styly), která byla popsána v teoretické části práce a její vliv na celkovou délku úvodní části (zda se celkový čas přiblížil obecným doporučením – viz. kap. Struktura vyučovací jednotky tělesné výchovy). V hlavní části cvičebních jednotek byla taktéž hodnocena řídicí a organizační činnost učitele, ale ve vztahu k cvičebnímu a ztrátovému času a z pohledu hlavního tématu hodiny (sportovní hry, pohybové hry, atletika atd.). Závěrečná část vyučovacích jednotek není hodnocena z důvodu absence pohybové aktivity žáků (pouze jedna hodina obsahovala pohybovou činnost, ostatní obsahovaly pouze pedagogický čas či závěrečnou část neobsahovaly vůbec).

Každá cvičební jednotka je označena číslem. Jednotky, které byly celkově označeny jako časově efektivní, mají čísla od 1 do 7. Ostatní, tedy časově neefektivní jednotky mají čísla od 8 do 15.

3.2.1 Úvodní část

Tato část by dle doporučení měla trvat okolo 12 minut (úvod, zahřátí a rozcvičení), tedy by měla tvořit okolo 27 % času celé vyučovací jednotky. Zahřátí a příprava organismu na zátěž spolu s následným rozcvičením je velmi důležité a nemělo by se zanedbávat. Je to především prevence vůči zranění a žáci by měli vědět, že zátěži předchází právě tato fáze.

Organizační a řídicí činnost učitele

Všechny cvičební jednotky (CJ) obsahovaly na úvod nástup, ale už jen 10 CJ (66,67 %) zahřátí a rozcvičení, ve zbylých 5 CJ se žáci sice zahřáli, ale už se nerozcvičili.

Jen 3 cvičební jednotky (20 %) se vešly se svojí úvodní částí do procentuální časového doporučení hodiny (tolerance 5 %, tedy 22 – 32 % z celkového času hodiny). Všechny tyto CJ byly celkově hodnoceny jako časově efektivní (CJ č. 4, 5 a 7) a obsahovaly jak zahřátí, tak rozcvičení. Průměrný cvičební čas těchto CJ byl 6 min 50 s a ztrátový čas 1 min 20 s. V jednom případě byla forma zahřátí honička, ve zbylých dvou žáci cvičili ve formou zástupu. Rovněž ve dvou případech se žáci rozcvičovali na značkách a v jednom případě

organizace rozcvičení byla volně v prostoru. Z didaktických stylů učitelé při zahřátí použili 2 x styl úkolový a 1 x s nabídkou, při rozcvičení byl aplikován pouze styl příkazový.

Tabulka 4: Přehled hodin s úvodní částí, která splňuje procentuální časové doporučení hodiny. Zkratka CJ značí cvičební jednotku a ÚČ úvodní část. První řádek organizačních forem a didaktických stylů vždy značí zahřátí, druhý řádek rozcvičení.

Číslo CJ	Celkový čas ÚČ (mm:ss)	% z celkového času CJ	Organizační formy	Didaktické styly
4	10:30	24,42	Honička Na značkách	Úkolový Příkazový
5	12:20	29,37	V zástupu Na značkách	S nabídkou Příkazový
7	9:20	22,76	V zástupu Volně v prostoru	Úkolový Příkazový
Průměrný cvičební čas ÚČ (mm:ss)			6:10	
Průměrný ztrátový čas ÚČ (mm:ss)			1:20	

Celkem 9 CJ (60 %) mělo menší procentuální zastoupení úvodní části, než je doporučováno (méně než 22 % celkového času hodiny). Mezi tyto jednotky patří jak celkově časově efektivní (CJ č. 1, 2 a 3), tak i časově neefektivní hodiny (CJ č. 8, 9, 11, 12, 14 a 15). U 4 CJ (2, 8, 11 a 12) neproběhlo rozcvičení a tudíž je jasné, že doporučený čas pro úvodní část hodiny s největší pravděpodobností nemohly splnit. Průměrný cvičební čas zde činil 3 minuty a ztrátový 1 min 20 s. Ztrátový čas vyučovacích jednotek s kratší úvodní částí se neliší od vyučovacích jednotek, které čas pro úvodní část hodiny splnily, ale cvičební čas je více jak o polovinu nižší. Příčinou nejspíš bude, že některý úsek úvodní části byl vynechán úplně (rozcvičení) nebo je možné, že nebyl proveden v dostatečné délce či kvalitě. Celkem v 8 CJ bylo zahřátí organizováno v zástupu (88,89 %), v 1 případě pak formou hry, učitel při těchto formách použil styl úkolový (5 x) a styl s nabídkou (4 x). Pro rozcvičení nejčastěji byla využita forma organizace žáků volně v prostoru (4 x). Jestliže se uskutečnilo rozcvičení, tak bylo vedeno v didaktickém stylu příkazovém.

Tabulka 5: Přehled hodin s úvodní částí, která trvala kratší čas, než je procentuální časové doporučení hodiny. Zkratka CJ značí cvičební jednotku a ÚČ úvodní část. První řádek organizačních forem a didaktických stylů vždy značí zahřátí, druhý řádek rozvevčení.

Číslo CJ	Celkový čas ÚČ (mm:ss)	% z celkového času CJ	Organizační formy	Didaktické styly
14	7:20	18,33	V zástupu Volně v prostoru	Úkolový Příkazový
12	6:50	17,98	Hra	Úkolový
15	7:10	17,92	V zástupu V kruhu	Úkolový Příkazový
1	5:20	16,67	V zástupu Volně v prostoru	S nabídkou Příkazový
3	7:10	15,58	V zástupu Volně v prostoru	S nabídkou Příkazový
2	3:20	14,49	V zástupu	S nabídkou
9	3:20	14,49	V zástupu Volně v prostoru	S nabídkou Příkazový
11	5:10	11,74	V zástupu	Úkolový
8	4:20	11,71	V zástupu	Úkolový
Průměrný cvičební čas ÚČ (mm:ss)			3:00	
Průměrný ztrátový čas ÚČ (mm:ss)			1:20	

Zbylé 3 CJ (20 %) naopak překročily doporučenou délku úvodní části (více než 32 % celkové délky hodiny). 2 CJ (č. 10 a 13) byly celkově časově neefektivní a 1 časově efektivní (č. 6). CJ č. 10 dokonce neobsahovala rozcvičení a přesto doporučený čas překročila. Průměrný cvičební čas (6 min 20 s) těchto jednotek byl podobný jako cvičební čas jednotek, které časově vyhovovaly doporučení (6 min 10 s), ani průměrný ztrátový čas (1 min 50 s) nebyl o tolik vyšší (1 min 20 s), ale zde byl naměřen nejvyšší pedagogický čas (v průměru 9 min 20 s). Ačkoli se organizační ani řídicí činnosti učitele od předešlých cvičebních jednotek nijak výrazně nelišily, zahřátí probíhalo v zástupech nebo formou honičky ve stylu úkolovém nebo s nabídkou, rozcvičení bylo v kruhu nebo na značkách a taktéž jako u předešlých cvičebních jednotek ve stylu příkazovém, tak největší rozdíl byl právě v pedagogickém čase, tedy v delší organizaci např. náčiní, rozdělování žáků, vysvětlování apod.

Tabulka 6: Přehled hodin s úvodní částí, která trvala delší čas, než je procentuální časové doporučení hodiny. Zkratka CJ značí cvičební jednotku a ÚČ úvodní část. První řádek organizačních forem a didaktických stylů vždy značí zahřátí, druhý řádek rozcvičení.

Číslo CJ	Celkový čas ÚČ (mm:ss)	% z celkového času CJ	Organizační formy	Didaktické styly
10	13:30	33,75	V zástupu	Úkolový
6	20:20	42,36	Honička V kruhu	Úkolový Příkazový
13	19:20	46,03	V zástupu Na značkách	S nabídkou Příkazový
Průměrný cvičební čas ÚČ (mm:ss)			6:20	
Průměrný ztrátový čas ÚČ (mm:ss)			1:50	

Celou úvodní část hodiny (zahřátí a rozcvičení) neobsahovalo celkem 5 CJ, tedy 1/3 sledovaných vyučovacích hodin TV, což potvrdilo hypotézu č. 2. Ale už se nepotvrdilo, že vynechání jedné z částí úvodního úseku hodiny zapříčiní celkově kratší délku úvodního úseku, než zní doporučení (CJ č. 10 překročila doporučenou délku úvodní části).

Hypotéza číslo 3 potvrzena nebyla, když v každé cvičební jednotce, ve které se žáci rozvíjeli, byl aplikován didaktický styl příkazový.

3.2.2 Hlavní část

Hlavní část je nejdelším úsekem hodiny (nejmenší procentuální podíl hlavní části z celé hodiny u sledovaných jednotek byl 51,19 %) a nejčastěji právě hlavní část rozhoduje, zda bude cvičební jednotka (CJ) časově efektivní či nikoli. Tento úsek hodiny je složen ještě z nácvikové a výcvikové části, ale budeme ho hodnotit jako celek. Zde nebudeme vyhodnocovat, jestli CJ splnila doporučenou délku hlavní části, ale budeme hodnotit naměřený cvičební a ztrátový čas ve vztahu s hlavní náplní této části a řídicí a organizační činností učitele. Důvodem, proč hodiny nebudeme hodnotit dle doporučené délky jako úvodní část je, že nemůžeme dále hodnotit závěrečnou část CJ, která ve většině případů tvořila minimální procento z celkového času CJ a je jisté, že by skoro všechny CJ dané doporučení pro hlavní část hodiny překročily. Naopak ukazatel ztrátového času (nikoli procenta v tabulce č. 7, 8 a 9, protože ty nám ukazují procenta z času hlavní části) můžeme brát jako celkový, jelikož ztrátový čas v úvodní části byl většinou zanedbatelný a v závěrečné části nebyl žádný.

Ve vyučovacích jednotkách, které jsme sledovali a měřili, se jako hlavní náplň v hlavní části hodiny objevily sportovní hry, plavání, kondiční forma cvičení, atletika, pohybové hry a kombinace kondiční formy cvičení s pohybovými hrami a kombinace sportovních her s kondiční formou cvičení.

Sportovní hry

Sportovní hry se objevily v hlavní části u 8 CJ (53,33 %), z toho polovina CJ (CJ č. 1, 3, 7 a 4) byla celkově hodnocena jako časově efektivních. Také tyto jednotky (spolu s CJ č. 12, která obsahovala vyšší ztrátový čas) obsahovaly nejvyšší procento cvičebního času hlavní části. V těchto CJ učitelé aplikovali především organizační formy skupinové a hry spolu nejčastěji s didaktickými styly s nabídkou, se samostatným objevováním a v menší míře ještě se stylem příkazový (2 x). V ostatních CJ (č. 10, 13 a 14) byl cvičební čas podobný či dokonce nižší než čas ztrátový. U těchto jednotek převažovala organizační forma hromadná proudová (také ještě u CJ č. 4, která měla z těch předešlých CJ nejnižší cvičební čas) a jako řídicí styly byly nejčastěji použity styl příkazový a úkolový.

Tabulka 7: Přehled cvičebních jednotek, ve kterých hlavní náplň v hlavní části byly sportovní hry. Jednotky jsou seřazeny od nejvyššího po nejnižší procentuální cvičební čas naměřený v hlavní části. Značení zkratk: CJ - cvičební jednotku, HČ - hlavní část, Cv. č. - cvičební čas, Ztr. č. - ztrátový čas, % - procentuální podíl cvičebního a ztrátového času z celkového času hlavní části, Hromad. proud. - organizační formu hromadnou proudovou a Se samostat. objev. - styl se samostatným objevováním.

CJ	Čas HČ (mm:ss)	Cv. č. (mm:ss)	%	Ztr. čas (mm:ss)	%	Organizační formy	Didaktické styly
1	26:30	21:40	81,76	2:00	7,55	Skupinová Hra	S nabídkou Se samostat. objev.
3	37:10	26:10	70,40	7:20	19,73	Skupinová Hra	S nabídkou, příkazový Se samostat. objev.
12	26:50	16:10	60,25	7:20	27,33	Hra	Se samostat. objev.
7	30:20	14:30	47,8	2:10	7,14	Skupinová	Příkazový, s nabídkou
4	31:50	13:10	41,36	6:00	18,85	Hromad.proud. Skupinová	S nabídkou, příkazový Se samostat. objev.
10	26:40	10:10	38,13	12:50	48,13	Hromad.proud. Hra	Úkolový Se samostat. objev.
13	21:30	5:40	26,36	4:50	22,48	Hromad.proud. Skupinová	S nabídkou, příkazový Úkolový
14	31:40	7:00	22,11	12:40	40,00	Hromad.proud. Skupinová	Příkazový Úkolový

Plavání

Plavání v bazénu tvořilo náplň 2 CJ (č. 2 a 9), tedy 13,33 % všech cvičebních jednotek. Plavání jako součást tělesné výchovy je velmi specifické. Škola, kde probíhalo pozorování a měření má bazén přímo ve škole, ale i tak je vyučovací hodina značně zkrácena (obě CJ trvaly 23 min), a to hlavně z důvodu převlékání. Krátký čas je také příčinou menších naměřených cvičebních časů v hlavní části. Jako celkově časově efektivní byla vyhodnocena pouze CJ č. 2, kde byl cvičební čas vyšší více než o polovinu než čas ztrátový. CJ č. 9 obsahovala v hlavní části menší cvičební čas než ztrátový. Obě jednotky se organizačně ani řízením příliš nelišily, obě obsahovaly jak organizační formu hromadnou proudovou (což je v bazénu časté), tak didaktický styl příkazový. Jako důvod, proč se jednotky časově lišily je nejspíš v počtu cvičících žáků, když ve CJ č. 2 cvičilo 5

žáků a ve CJ č. 9 bylo cvičících žáků 14, tedy více než o polovinu více, což je organizačně náročnější.

Tabulka 8: Přehled cvičebních jednotek, ve kterých hlavní náplň v hlavní části bylo plavání. Jednotky jsou seřazeny od nejvyššího po nejnižší procentuální cvičební čas naměřený v hlavní části. Značení zkratk: CJ - cvičební jednotku, HČ - hlavní část, Cv. č. - cvičební čas, Ztr. č. - ztrátový čas, % - procentuální podíl cvičebního a ztrátového času z celkového času hlavní části, Hromad. proud. - organizační formu hromadnou proudovou a Se samostat. objev. - styl se samostatným objevováním.

CJ	Čas HČ (mm:ss)	Cv. č. (mm:ss)	%	Ztr. čas (mm:ss)	%	Organizační formy	Didaktické styly
2	19:10	5:50	30,43	2:10	11,30	Hromad.proud. Hra	Příkazový Se samostat. objev., s nabídkou
9	18:50	5:00	26,55	5:40	30,09	Hromad.proud. Soutěž skupin	Příkazový Úkolový

Ostatní činnosti v hlavních částech cvičebních jednotek

Další činnosti či kombinace činností se objevily už vždy jen po jedné hodině. Byly to činnosti: kondiční formy cvičení, atletika, pohybové hry, kombinace kondiční formy cvičení s pohybovými hrami a kombinace sportovních her a kondiční formy cvičení. Tyto činnosti nelze zcela objektivně porovnat z pohledu řídicích a organizačních činností učitele, ale lze alespoň říci, která náplň hlavní hodiny a v jaké organizační či řídicí formě obsahovala podíl vyššího cvičebního času a nižšího času ztrátového.

Nejvyšší procentuální podíl cvičebního času v hlavní části měla CJ č. 5 (47,37 %), jejíž hlavní náplň byly sportovní hry (SH) spolu s kondiční formou cvičení (KFC). Tato jednotka byla také celkově vyhodnocena jako časově efektivní. Dále obsahovala organizační formu hromadnou proudovou, která se v předchozím hodnocení jevila jako ne příliš časově efektivní, spolu s ní ještě učitel použil skupinovou formu a didaktické styly s nabídkou a příkazový. Ostatní cvičební jednotky (15, 8, 6 a 11) obsahovaly podobný či nižší cvičební čas než byl čas ztrátový, také všechny tyto jednotky (mimo CJ č. 6, která podmínky splnila hraničně) byly celkově vyhodnoceny jako časově neefektivní. Opět ale skoro všechny tyto jednotky (CJ č. 8, 6 a 11) obsahovaly hromadnou formu proudovou a didaktické styly příkazový, s nabídkou a úkolový. Ve CJ č. 15 byly náplň hlavní části

pohybové hry, které umožnily celkem dobrý cvičební čas (13 min 50 s), ale též tvořily vysoký ztrátový čas (13 min), tato skutečnost může být zapříčiněna žákovo neaktivitou či špatnou organizací hry.

Tabulka 9: Přehled cvičebních jednotek s dalšími činnostmi či kombinací činností v hlavní části cvičebních jednotek. Jednotky jsou seřazeny od nejvyššího po nejnižší procentuální cvičební čas naměřený v hlavní části. Značení zkratk: CJ - cvičební jednotku, HČ - hlavní část, Cv. č. - cvičební čas, Ztr. č. - ztrátový čas, % - procentuální podíl cvičebního a ztrátového času z celkového času hlavní části, Hromad. proud. - organizační formu hromadnou proudovou, Hromad. front. - hromadná frontální organizační forma, Se samostat. objev. - styl se samostatným objevováním, SH - sportovní hry, KFC - kondiční forma cvičení a PH - pohybové hry.

CJ	Čas HČ (mm:ss)	Cv. č. (mm:ss)	%	Ztr. čas (mm:ss)	%	Organizační formy	Didaktické styly	Činnost
5	28:30	13:30	47,37	4:20	15,20	Hromad.proud. Skupinová	S nabídkou Příkazový	SH+KFC
15	31:20	13:50	44,15	13:00	41,49	Hra	Se samostat. objev., úkolový	PH
8	32:40	12:50	39,29	14:00	42,86	Hromad.proud. Hromad. front.	Příkazový, s nabídkou Úkolový	KFC+PH
6	28:10	7:30	26,63	6:50	24,26	Hromad.proud. Cvičení na stanovištích	Úkolový Příkazový, s nabídkou	KFC
11	37:50	2:50	7,49	26:50	70,93	Hromad.proud.	Úkolový, příkazový, s nabídkou	Atletika

První tři cvičební jednotky, u kterých byl naměřen nejvyšší procentuální podíl cvičebního času v hlavní části hodiny, měly jako hlavní náplň sportovní hry (CJ č. 1, 3 12). Toto zjištění potvrdilo hypotézu č. 4, která předpokládala nejvyšší procentuální podíl cvičebního času právě u sportovních her.

Z tabulek 7 – 9 můžeme vyčíst, že skoro u všech cvičebních jednotek (kromě CJ č. 15), kde byl nízký cvičební čas v hlavní části hodiny, byla použita organizační forma hromadná proudová, i když se vyskytla také u jednotek s vyšším cvičebním časem (3 případy), tak jí můžeme označit jako méně časově efektivní organizační formu (potvrzení hypotézy č. 5).

3.3 Vliv počtu cvičících žáků na časovou efektivitu cvičebních jednotek

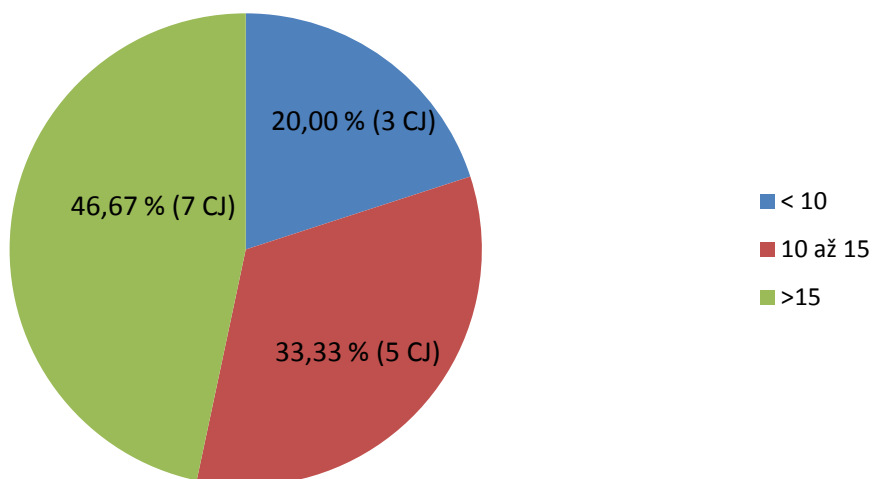
Cvičební jednotky (CJ) byly rozděleny podle počtu cvičících žáků do tří skupin: méně než 10 cvičících žáků, 10 až 15 cvičících žáků a více než 15 cvičících žáků.

Celkem ve 3 CJ (č. 2, 5 a 12) cvičilo méně než 10 žáků, tedy 20,00 % jednotek. Z toho 2 CJ (2 a 5) byly celkově časově efektivní (66,67 %).

V 5 hodinách (33,33 % CJ) cvičilo 10 – 15 dětí (CJ č. 1, 6, 8, 9 a 11). Z toho pouze 2 CJ (1 a 6) se ukázaly jako časově efektivní (40,00 %).

Skupina, kde cvičilo více než 15 dětí (počet ale u žádné CJ nepřekročil 20 žáků) byla nejpočetnější. Celkem v 7 hodinách cvičilo více než 15 žáků (46,67 % jednotek), z toho jako časově efektivní byly vyhodnoceny 3 CJ (č. 3, 4 a 7, 42,86 %) a 4 jako neefektivní (CJ č. 10, 13, 14 a 15).

Zastoupení CJ v jednotlivých skupinách podle počtu žáků



Graf 3: Zastoupení cvičebních jednotek (CJ) v jednotlivých skupinách podle počtu cvičících žáků. Modrá barva značí skupinu s počtem nižším než 10 cvičících žáků, červená barva skupinu s počtem 10 až 15 cvičících žáků a zelená barva skupinu s počtem žáků větším než 15.

Největší procentuální zastoupení časově efektivních cvičebních jednotek měla skupina s nejmenším počtem cvičících žáků (66,67 %), která ale také obsahovala nejméně cvičebních jednotek (3), další dvě skupiny se od sebe příliš nelišily, dokonce skupina s vyšším počtem žáků (>15) obsahovala o něco větší procento efektivních cvičebních jednotek (42,86 %, skupina 10 až 15 40,00 %).

Tato zjištění ale nemůžeme obecně uplatnit, jelikož skupina méně než 10 žáků obsahovala příliš málo cvičebních jednotek oproti ostatním skupinám, skupina s více než 15 žáky dosáhla také skoro na polovinu efektivních cvičebních jednotek. Obecně lze říci, že v našem případě, kdy počet žáků nepřekročí 20, nemá počet příliš vliv na časovou efektivitu (potvrzení hypotézy č. 6) a v tomto případě je otázka časové efektivity ovlivněna největší měrou organizací a řídicí činností učitele.

4 Diskuze

Výzkum se zabýval sledováním času a řídicí a organizační činností učitele v hodinách tělesné výchovy na 2. stupni základních škol v Kadani. Pomocí chronometrážního měření byl sledován cvičební, ztrátový a pedagogický čas cvičebních jednotek, a posléze vyhodnocena jejich celková časová efektivita. Dále bylo zkoumáno, jak probíhala úvodní část sledovaných vyučovacích jednotek a zda odpovídala doporučením. V hlavní části cvičebních jednotek byl výzkum zaměřen na druh činnosti a s ní související organizační a řídicí činnost učitele ve vztahu s naměřeným cvičebním časem. Nakonec byla zkoumána otázka, zda má v podmínkách menších tříd vliv na celkovou časovou efektivitu počet cvičících žáků.

Metodou chronometráže bylo zjištěno, že 8 cvičebních jednotek (CJ) z 15 bylo časově neefektivních (53,33 %). Toto zjištění potvrdilo hypotézu č. 1, která předpokládala vyšší podíl neefektivních cvičebních jednotek. Obě skupiny cvičebních jednotek (časově efektivní a neefektivní) v průměru dosahovaly dostatečného cvičebního času (efektivní 50,43 %, neefektivní 35,40 %), tedy překročily 1/3 času vyučovací jednotky, ale rozdíl spočíval ve ztrátovém čase, kdy efektivní cvičební jednotky nepřesáhly v průměru 14 %, na rozdíl od neefektivních hodin s průměrným ztrátovým časem 33,70 % (značný přesah 20 %). V porovnání s výzkumem provedeným Mužíkem (1993) v letech 1986 až 1990, kdy byl zjištěn průměrný cvičební čas 32,7 %, tedy nižší průměrný cvičební čas než u skupiny neefektivních cvičebních jednotek (35,40 %) a zároveň Mužík naměřil vyšší průměrný ztrátový čas (48,8 %) než u skupiny neefektivních cvičebních jednotek (33,70 %). Celkově tedy byly naše sledované vyučovací jednotky časově úspěšnější. Tento výsledek může být příčinou menšího počtu sledovaných hodin, méně početných tříd, ale také od 90. let minulého století pokrokem ve vzdělání učitelů a tím efektivnější organizací hodiny.

Všechny vyučovací jednotky v úvodní části obsahovaly nástup, ale jen 10 cvičebních jednotek (66,67 %) následně zahrnovalo zahřátí a rozcvičení. V ostatních cvičebních jednotkách (5) se žáci pouze zahřáli (1/3 sledovaných hodin). Celkem 4 cvičební jednotky, které v úvodní části neobsahovaly rozcvičení, zaznamenaly celkově kratší čas úvodní části, než je doporučováno, ale v 1 jednotce naopak naměřený čas překročil doporučenou délku úvodní části. Tato zjištění částečně potvrdila hypotézu č. 2, kde se předpokládalo, že 1/3

sledovaných hodin nebude mít náležitý obsah (zahřátí a rozcvičení), ale už se nepotvrdil předpoklad, že obsahové zkrácení úvodní části zapříčiní také její celkové zkrácení. Předpoklad, že ne všechny cvičební jednotky budou obsahovat všechny náležité části úvodní části, vyplynul z toho, že ne při každé hodině je na to čas (plavání) a ne každý učitel dbá na úvodní část hodiny, což dokazuje zjištění, že pouze 3 vyučovací jednotky (20 %) se časově i obsahově vešly do obecných doporučení a největší podíl (9 CJ, 60 %) měly cvičební jednotky, které obsahovaly nižší doporučený celkový čas úvodní části hodiny, při tom zkrácení úvodní části a prodloužení hlavní části neznamena celkovou časovou efektivitu vyučovací jednotky (pouze 3 CJ z těch 9 bylo časově efektivních).

Mnoho autorů (Mužik, 1993, Mužik a Hurychová, 1994, Rychtecký a Fialová, 2002, Dvořáková, 2012) uvádí, že typickým didaktickým stylem pro rozcvičování je styl příkazový. Toto tvrzení se také potvrdilo v našem výzkumu, kde veškeré rozcvičení bylo vedeno právě příkazovým didaktickým stylem (v různých organizačních formách – volně v prostoru, na značkách nebo v kruhu), což ale nepotvrdilo naši hypotézu č. 3, která předpokládala alespoň ve dvou případech rozcvičení jiný než příkazový styl. Při stanovení této hypotézy jsme předpokládali výskyt větší kreativity učitelů a s ní spojenou netradiční formu rozcvičování.

Hlavní části sledovaných cvičebních jednotek (CJ) plnily nejčastěji sportovní hry (8 CJ, 53,33 %), v dalších vyučovacích jednotkách bylo hlavní náplní plavání (2 CJ, 13,33 %), kondiční formy cvičení, atletika, pohybové hry, kombinace kondiční formy cvičení s pohybovými hrami a kombinace sportovních her s kondiční formou cvičení (vše po 1 CJ). 3 nejvyšší cvičební časy hlavní části byly naměřeny u hodin, kde se žáci zabývali sportovními hrami, tyto hodiny také byly vyhodnoceny jako celkově časově efektivní. Hypotéza č. 4, která tvrdila, že nejvyšší cvičební časy se objeví právě u cvičebních jednotek s hlavní náplní sportovních her, se tedy potvrdila. Tato skutečnost může být příčinou obliby sportovních her jak u dětí, tak u učitelů. Dále se většinou značí menší organizační náročností, kdy učitel žáky rozdělí do družstev, a žáci hrají sportovní hru, kterou učitel nemusí dlouze vysvětlovat a při menším počtu cvičících žáků se ani nemusí střídat, tudíž cvičební čas je vysoký. Ale sportovní hry se objevily také u jednotek, které nebyly celkově časově efektivní (4 CJ). Toto zjištění může být dáno horší organizací

učitele a vyšší ztrátou času při vysvětlování pravidel hry, ale také nekázní žáků nebo žáci hrají novou hru, kterou neznají a je naopak zapotřebí pořádně pravidla vysvětlit. Z výše popsaných zjištění nelze tedy říci, že jestliže učitel zvolí jako hlavní náplň sportovní hry, bude hodina časově efektivní, na obsahu tedy úplně nezáleží. Záleží především, jak si učitel dokáže vyučovací jednotku zorganizovat.

Organizační a řídicí činnost učitele se u cvičebních jednotek s nízkým cvičebním časem od jednotek s vysokým cvičebním časem hlavně lišila formou organizace. Zatímco u jednotek s vyšším cvičebním časem se objevovaly nejčastěji organizační forma skupinová a hra, tak jednotky s nižším cvičebním časem obsahovaly ve většině případů hromadnou formu proudovou. Hypotéza č. 5 se tedy potvrdila. Hromadnou formu proudovou můžeme vzhledem k našemu výzkumu vyhodnotit jako organizační formu méně časově efektivní, ale toto tvrzení nemusí platit vždy, opět záleží hlavně na učitelově organizaci a řízení cvičení ve výuce. Jako příklad pro zvýšení cvičebního času můžeme uvést výzkum ze Srbska, který zjistil, že přidáním doplňkových cvičení do cvičební jednotky se cvičební čas zvýšil až o 13 % oproti běžné organizaci (Božović, 2013).

Výzkum probíhal ve školách, které nemají velký počet žáků. Třídy se pohybují okolo počtu 20 žáků a ve sledovaných cvičebních jednotkách cvičilo maximálně 20 žáků. Vyučovací jednotky byly rozděleny do 3 skupin podle počtu cvičících žáků (méně než 10 žáků, 10 až 15 žáků, více než 15 žáků). Nejvíce sledovaných jednotek patřilo do skupiny s více než 15 cvičícími žáky (7 CJ, 46,67 %), ale skupina obsahovala skoro stejný počet časově efektivních (3 CJ) a časově neefektivních cvičebních jednotek (4 CJ). Nejvyšší procento časově efektivních cvičebních jednotek obsahovala skupina s méně než 10 žáky (66,67 %), ale celkově skupina obsahovala pouze 3 cvičební jednotky. Právě tento ukazatel není příliš vypovídající, protože skupiny s různým počtem žáků nebyly stejně početné. Můžeme tedy potvrdit hypotézu č. 6, která předpokládala, že počet cvičících žáků v menších třídách, kde počet nepřekračuje 20 žáků, nebude mít příliš vliv na časovou efektivitu hodin. Z tohoto zjištění opět vyplývá, že hlavní roli v časové efektivitě v našem výzkumu hraje organizace a řízení učitele.

5 Závěry

Metodou chronometráže bylo zjištěno, že 8 cvičebních jednotek z 15 bylo časově neefektivních (53,33 %). Rozdíl mezi efektivními a neefektivními cvičebními jednotkami byl hlavně v naměřeném ztrátovém čase, který u neefektivních cvičebních jednotek činil v průměru 33,70 % z celkové délky hodiny (efektivní hodiny nepřesáhly 14 %).

Všechny sledované cvičební jednotky v úvodní části obsahovaly nástup, ale pouze v 10 cvičebních jednotkách (66,67 %) se žáci zahřáli i rozcvičili. Tedy celá 1/3 cvičebních jednotek neobsahovala kompletní úvodní část (zahřátí a rozcvičení). Pouze 3 cvičební jednotky (20 %) splnily časové i obsahové doporučení úvodní části hodiny.

Rozcvičení bylo vedeno ve všech případech příkazovým didaktickým stylem v různých organizačních formách (volně v prostoru, na značkách nebo v kruhu).

Nejčastější náplní hlavní části sledovaných cvičebních jednotek byly sportovní hry (8 CJ, 53,33 %). Sportovní hry byly též nejúspěšnější v naměřených cvičebních časech, první 3 cvičební jednotky s nejvyšším cvičebním časem v hlavní části obsahovaly právě sportovní hry, tyto jednotky také byly vyhodnoceny jako celkově časově efektivní. Ale obsah hlavní části není zcela přesným ukazatelem efektivnosti hodiny, jelikož i časově neefektivní hodiny obsahovaly sportovní hry (4 CJ). Záleží tedy na učiteli, jak hodinu zorganizuje a dokáže využít cvičební čas.

Rozdíl mezi cvičebními jednotkami s vyšším a nižším cvičebním časem v hlavní části hodiny byl především v použitých organizačních formách. Zatímco cvičební jednotky s vyšším cvičebním časem obsahovaly především organizační formu skupinovou nebo hru, tak jednotky s nižším cvičebním časem byly charakteristické hromadnou formou proudovou.

V méně početných třídách (do 20 žáků) počet žáků nijak zvlášť neovlivňuje, zda vyučovací jednotka bude či nebude časově efektivní.

Celková časová efektivita cvičebních jednotek je ovlivněna především samotným učitelem a jeho schopností organizovat a řídit výuku.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

- 1 BOŽOVIĆ, Zoran;šekeljčić. AI exercise and aktive time in a physical education class. Dostupné z Kinesiology [online]. 2013, 41(2), 202-205 [cit. 2019-02-14]. ISSN 18577679.
- 2 DOBRÝ, Lubomír, SVATOŇ, Vratislav, ŠAFAŘÍKOVÁ, Jana a MARVANOVÁ, Zdenka. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN: 80-7184-334-2.
- 3 DVOŘÁKOVÁ, Hana. Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN: 978-80-7290-298-9.
- 4 DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Školáci v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN: 978-80-247-3733-1.
- 5 FIALOVÁ, Ludmila, FLEMR, Libor, MARÁDOVÁ, Eva a MUŽÍK, Vladislav. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN: 978-80-246-2885-1.
- 6 FILOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Univerzita Karlova - Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN: 978-80-246-1854-8.
- 7 FIŠER, Jan a VOLNÝ, Josef. *Osobnost učitele a učení*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. ISBN: 60-024-71.
- 8 FRÝDECKÝ, František a MAZAL, Ferdinand. *Evaluace vyučovacích jednotek tělesné výchovy*. In: *Pedagogická kinantropologie 2011*. Brno: Tribun EU, 2011. s. 10-14. ISBN: 978-80-7399-129-6.
- 9 GALLOWAY, Jeff. *Děti v kondici*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN: 978-80-247-2134-7.
- 10 HRABINEC, Jiří a kol. *Tělesná výchova na 2. Stupni základní školy*. Praha: Univerzita Karlova - Nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN: 978-80-246-3625-2.
- 11 KOSTKOVÁ, Jarmila a kol. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. (bez ISBN).
- 12 MATOUŠOVÁ, Miluše. *Zdravotní tělesná výchova I. část*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2016. ISBN: 978-80-87723-05-0.

- 13 METELKOVÁ, Taťána. Hodnocení efektivnosti práce učitele ve vyučovací jednotce tělesné výchovy pomocí analýzy didaktické interakce. In: *Pedagogická kinantropologie 2000*. Praha: Karolinum, 2000. s. 53-58. ISBN: 80-246-0168-0.
- 14 MUŽÍK, Vladislav a HURYCHOVÁ, Alena. *K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 1994. ISBN: 80-210-1020-7.
- 15 MUŽÍK, Vladislav a KREJČÍ, Milada. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN: 80-85783-17-7.
- 16 MUŽÍK, Vladislav a SÜSS, Vladimír. *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN: 978-80-210-4858-4.
- 17 MUŽÍK, Vladislav. *Didaktika tělesné výchovy pro 1. stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0338-3.
- 18 NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁNÍ. *Pohyb a výživa. Šest priorit v pohybovém a výživovém režimu žáků na 1. stupni ZŠ. Pokusné ověřování účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN: 978-80-7481-070-1.
- 19 PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 20 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: 2017. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>.
- 21 RYCHTECKÝ, Antonín a FIALOVÁ, Ludmila. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-659-7.
- 22 RYCHTECKÝ, Antonín. *Monitorování účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v České republice*. Praha: Univerzita Karlova, 2006. ISBN: 80-86317-44-7.
- 23 SIGMUND, Erik a SIGMUNDOVÁ, Dagmar. *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN: 978-80-244-2811-6.
- 24 SÝKORA, František, KOSTKOVÁ, Jarmila a kol. *Didaktika tělesné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. ISBN 14-325-85.

- 25 SÝKORA, František, KOSTKOVÁ, Jarmila, FRANO, Jaroslav a kol. *Didaktika telesnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. ISBN: 67-182-83.
- 26 VAŠANDOVÁ, Jana, FRÖMEL, Karel, SIGMUND, Erik, NOVOSAD, Jiří a TOMIK, Rajmund. Vztah mezi školní a mimoškolní pohybovou aktivitou. In: *Pedagogická kinantropologie 2000*. Praha: Karolinum, 2000. s. 89-90. ISBN: 80-246-0168-0.
- 27 VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-033-6.

8 Přílohy

Záznam chronometráže v řízené cvičební jednotce na 2. stupni ZŠ

ŠKOLA:
TRÍDA:
VYUČUJÍCÍ:
POČET ŽÁKŮ:

DATUM:
DÍVKY - CHLAPECI
VYUČOVACÍ PROSTOR:
TÉMA HODINY:

Reálný čas (hh:mm)	Část hodiny, činnost	Organizační formy	Didaktický styl	Čas (mm:ss)		
				C	P	Z
	Úvodní					
	Hlavní					
	Závěrečná					
Celkový čas:			Součty:			
			Percentuálně:			